

**Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická**

*Srovnání českého a norského vzdělávacího systému
– koncepce výuky na 1. stupni základní školy*

Martin Ballaty

**Bakalářská práce
2009**

**University of Pardubice
Faculty of Arts and Philosophy**

*Comparison between Czech and Norwegian System of Education
– Conception of Education at Primary schools*

Martin Ballaty

**Bachelor paper
2009**

Prohlašuji:

Tuto práci jsem vypracoval samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využil, jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Byl jsem seznámen s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně.

V Pardubicích dne 30. 03. 2009

Martin Ballaty

Tímto bych chtěl poděkovat celé Univerzitě Pardubice, která mi umožnila tříměsíční studijní stáž na Oslo University College konanou v rámci programu Erasmus. Dále bych chtěl poděkovat za skvělou spolupráci všem čtyřem školám, ve kterých jsem mohl uskutečnit svůj výzkum. A velký dík patří i panu prof. PhDr. Karlu Rýdlovi, CSc., za jeho cenné rady, pomoc a trpělivost při kompletování mé bakalářské práce.

ABSTRAKT

Hlavním předmětem této práce je snaha o nastínění situace, jakým způsobem probíhá výchova a vzdělávání dětí ve školách na území České republiky a Norského království. V práci se snažím poukázat na zvláštnosti a klíčové odlišnosti vzdělávacích systémů obou zemí, popisuji a srovnávám postoje pedagogů k výchovně vzdělávacímu procesu, praktikované vyučovací metody a průběh vzájemné interakce mezi učitelem a žákem.

KLÍČOVÁ SLOVA

Norsko, Česká republika, škola, postoje pedagogů k výchově a vzdělávání

TITLE

Comparison between Czech and Norwegian System of Education – Conception of Education at Primary schools

ABSTRACT

The main object of this paper is tendency to outline the situation, how education and training takes place in Czech and Norwegian schools. In my bachelor paper, I'm trying to point out the main particularities and key differences of both educational systems, describing and comparing attitudes of teachers towards process of education and training, teaching methods and interaction between teacher and pupil.

KEY WORDS

Norway, Czech Republic, school, attitudes of teachers towards education and training process

OBSAH

| | |
|---|----|
| 1 ÚVOD | 1 |
| 2 TEORETICKÁ ČÁST | |
| 2.1 Norské království | 2 |
| 2.1.1 Základní informace | 2 |
| 2.1.2. Struktura vzdělávací soustavy | 3 |
| 2.2 Česká republika | 5 |
| 2.2.1 Základní informace | 5 |
| 2.2.2 Struktura vzdělávací soustavy | 6 |
| 2.3 Nastínění situace | 8 |
| 2.3.1 Reformní pedagogika | 9 |
| 2.3.2 Maria Montessori | 11 |
| 3 EMPIRICKÁ ČÁST | |
| 3.1 Úvod | 15 |
| 3.2 Cíle výzkumu | 15 |
| 3.3 Výzkumné metody | 16 |
| 3.4 Výzkumné otázky | 16 |
| 3.5 Hypotézy | 17 |
| 3.6 Objekt výzkumu a sběr dat | 17 |
| 3.7 Analýza dat | 17 |
| 3.8 Výsledky analýzy dat | 18 |
| 3.8.1 Postoj společnosti k dětem | 18 |
| 3.8.2 Základní informace o navštívených školách | 22 |
| 3.8.3 Postoje pedagogů k výchově a vzdělání | 27 |
| 3.8.4 Stravovací návyky, jídlo | 38 |
| 4 ZÁVĚR | 45 |
| 5 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ | 48 |
| 6 PŘÍLOHY | 51 |

1 ÚVOD

Když jsem začátkem loňského roku přemýšlel nad výběrem tématu bakalářské práce, tak mi v rozhodování výraznou měrou pomohl tříměsíční studijní pobyt v hlavním městě Norského království, kde jsem měl možnost navštěvovat kurz *multikulturní identity v globalizovaném světě*¹ spadající pod Pedagogickou fakultu místní Univerzity.

Je třeba také zmínit, že jsem do té doby žádnou ze severovýchodních zemí nenavštívil a kromě několika základních údajů a hrstky slavných lyžařů jsem nevěděl prakticky nic o norské historii, kultuře a dalších aspektech, které by mi pomohly v pochopení životních hodnot a postojů obyvatel této překrásné země.

V rámci kurzu byla naše skupina, čítající 25 lidí ze všech koutů světa, obeznámena s mnoha zajímavými tématy týkajícími se například : dětství a tvorby vlastní identity, kultury a náboženství, kultury a etiky, tradic, festivalů, rituálů, lidských práv, globalizace a mnoha dalších. Soubor těchto přednášek měl za úkol vzbudit v našem podvědomí fakt, že díky celosvětové migraci obyvatel dochází k prolínání různých kultur a hlavní snahou pedagogů bylo přivedení studentů na správnou cestu vedoucí k uvědomění vlastní identity, jejímu dalšímu utváření a uznání identit lidí pocházejících z různých kulturních prostředí.

Součástí tohoto kurzu byla i čtrnáctidenní praxe ve vybraných vzdělávacích institucích, která nám měla poskytnout ověření nově nabytých vědomostí v terénu. Společně s dalšími dvěma studenty jsem navštívil mateřskou školu Rudshøgda naturbarnehage a základní školu Sinsen skole, kde vlastně celý námět na bakalářskou práci vznikl.

Během několika prvních dní strávených v norských školách jsem byl doslova zaplaven množstvím nových podnětů, které ve mě vzbudily touhu hlubšího poznání. Avšak touha po poznání se zpočátku mísila s velmi intenzivními pocity překvapení. Vzdělání je velmi úzce spjato s kulturou, jejími tradičními hodnotami a uznávanými postoji k životu. A jak říká Larry A. Samovar : „*vzdělání je zrcadlem kultury.*“²

Odlišnosti v kulturách Norska a České republiky se mi v tomto kontextu jevily natolik zajímavé, že jsem se rozhodl pro napsání bakalářské práce, ve které se pokusím nastínit hlavní kulturní odlišnosti promítnuté do pojetí výchovy a vzdělávání v obou těchto zemích.

¹ MULTI-CULTURAL IDENTITY IN A GLOBAL WORLD, International course at Oslo University College, Faculty of Education, bližší informace dostupné na - <http://www.hio.no/content/view/full/4912>

² SAMOVAR, L. A. Communication between cultures. Canada: Thomson Wadsworth, 2007. s. 256

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 NORSKÉ KRÁLOVSTVÍ



státní vlajka



státní znak

2.1.1 ZÁKLADNÍ INFORMACE

Tento severský stát se rozkládá po celé západní straně skandinávského poloostrova a na mnoha ostrůvcích v Severním, Norském a Barentsově moři a Severním ledovém oceánu. Norské království sousedí na většině východní hranice se Švédskem, avšak severovýchodní území patří hranici s Finskem a Ruskem.



| | |
|------------------|---------------------------------------|
| OFICIÁLNÍ NÁZEV | Kongeriket Norge – Norské království |
| ZKRÁCENÝ NÁZEV | Norge - Norsko |
| VZNIK | 7.6. 1905 (nezávislost na Švédsku) |
| STÁTNÍ ZŘÍZENÍ | Konstituční monarchie |
| HLAVA STÁTU | Král Harald V. (od 17.1. 1991) |
| ROZLOHA | 385 199 km ² |
| POČET OBYVATEL | 4 787 000 (1.10. 2008) |
| HUSTOTA OSÍDLENÍ | 14 obyvatel / km ² |
| SPRÁVNÍ ČLENĚNÍ | 19 krajů (fylker) 433 obcí (kommuner) |
| HLAVNÍ MĚSTO | Oslo (551 832 obyvatel - 2007) |
| JAZYK | norština (bokmål, nynorsk a sámština) |
| MĚNA | norská koruna (NOK) – 100 øre |
| NÁBOŽENSTVÍ | evangelicko–luteránské – 88 % Norů |
| NEJVYŠŠÍ BOD | Galdhøppigen (2469 m n. m.) |
| NEJNIŽŠÍ BOD | Norské moře (0 m) |
| NEJDELŠÍ ŘEKA | Glomma (598 km) |
| NEJVĚTŠÍ JEZERO | Mjøsa (365 km ²) |

3

³ HAM, A. *Norsko*. Praha: Svojtka, 2006. s. 19-41, PODHORSKÝ, M.: *Norsko – podrobné a přehledné informace o historii, kultuře, přírodě a turistickém zázemí Norska*. Praha: Freytag & Berndt, 2001.

2.1.2 STRUKTURA VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVY

Školy na území Norského království jsou stejně jako v České republice členěny podle dosahovaného stupně vzdělání a poskytovaného charakteru na tyto druhy: mateřské školy (*Barnehage*), základní školy (*Grunnskole*), střední školy (*Videregående Skole*), střední odborné školy (*Laerlingordning*), vyšší odborné školy (*Fagskole*) a vysoké školy (Universitet / Høgskole).

Předškolní vzdělávání je dětem v Norsku poskytováno v mateřských školách, které jsou trojího typu. Jedná se o mateřské školy venkovní (*Naturbarnehage*), rodinné (*Familiebarnehage*) a běžné (*Vanlige barnehage*). Pro nás nezvyklým typem předškolní instituce je mateřská škola venkovní, která se na území České republiky, podle dostupných informací, nevyskytuje. Výchovně vzdělávací proces je zde realizován především v přírodě, na čerstvém vzduchu. V rámci praxe poskytované Oslo University College (*Høgskolen i Oslo*) jsem měl možnost tento typ mateřské školy navštívit, takže se pokusím v následujících částech práce nastínit, jakým způsobem zde výchova a vzdělávání probíhá.

Norské mateřské školy, stejně jako mateřské školy na území České republiky, neposkytují definovaný stupeň vzdělání a tím pádem se řadí na úroveň ISCED 0 (viz. příloha č.1 - schéma Organizace norského vzdělávacího systému). Působnost a veškeré činnosti norských mateřských škol se řídí dle státního rámcového plánu sestaveného tamním Ministerstvem školství a naposledy aktualizovaného v roce 2006.⁴ Na základě tohoto státem schváleného dokumentu si jednotlivé mateřské školy sestavují své vlastní osnovy.

Předškolní vzdělávání je norským dětem poskytováno v této instituci od prvních měsíců života, až po šestý rok ode dne jejich narození a procentuelní účast má s přibývajícím věkem vzrůstající tendenci. Podle nejnovějších dostupných statistik z roku 2005 docházelo do norských mateřských škol 3,2% z celkového počtu dětí mladších jednoho roku. Dvouleté děti měly téměř 65% zastoupení a nejvyšší účast měly děti ve věku pěti let (93%).⁵

Od roku 1969 byla uzákoněna povinná školní docházka pro děti ve věku od 7 do 15 let. Norská společnost poté vedla celou řadu diskuzí na téma, kdy je vlastně pro dítě nejlepší, aby zahájilo povinnou školní docházku. Vyvrcholením této celonárodní diskuze bylo sestavení nového kurikula pro základní školy a zavedení reformy v roce

⁴ FRAMEWORK PLAN for the Content and Tasks of Kindergartens. The Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs. Norway [online].

⁵ EURYBASE. The Information Database on Education Systems in Europe. *The Education System in Norway 2006/2007*. [online].

1997. Od roku 1997 až do současnosti platí, že norské děti zahajují povinnou školní docházku s nabytím 6 roku života a plní ji po dobu deseti let.⁶

Základní školy ve větších městech (Oslo, Bergen, Trondheim, Stavanger, Tromsø atd.) většinou poskytují svým žákům jak primární (*barnetrinnet* - ISCED 1), tak nižší sekundární (*ungdomstrinnet* - ISCED 2) úroveň vzdělávání. Primární úroveň je uskutečňována v rámci prvního až sedmého ročníku (6-12 let) a nižší sekundární od osmého do desátého ročníku (13-16 let). Avšak v menších norských městech a severských vesničkách je celkem běžné, že školy poskytují jen jednu z úrovní a děti musí v průběhu plnění povinné školní docházky změnit své působišťe.

Na území Norského království se nevyskytují víceletá gymnázia, což znamená, že všichni žáci ve věku od 6 do 16 let plní povinnou školní docházku na základní škole. Po jejím úspěšném absolvování se žáci mohou ucházet o studium na střední škole trvající 3 až 4 roky.

Střední školy se všeobecným zaměřením (*Videregående Skole*) poskytují svým žákům tříleté vzdělání zakončené maturitní zkouškou, jejímž složením studenti dosáhnou vzdělávací úrovně (ISCED 3). V rámci tohoto všeobecného vzdělání mají studenti možnost volby jednoho ze 3 specializačních programů: sociální studia; hudba, tanec a drama a nebo tělesná výchova.

Střední odborné školy fungují v Norsku na podobné bázi jako tytéž školy na našem území. Učňovské obory se týkají odvětví jako potravinářství, zemědělství, strojírenství, stavebnictví atd. a jsou vyučovány po dobu 3 let. Absolventi získají v daném oboru výuční list (ISCED 3) a následně mohou nastoupit k ročnímu nástavbovému studiu, které je zakončeno maturitní zkouškou (ISCED 3).

Postsekundární stupeň vzdělávání (ISCED 4) poskytují norským studentům dvouleté obory na vyšších odborných školách (*Fagskoler*).

Vysokoškolské vzdělání zabezpečuje šest státních univerzit (*Universitet*) umístěných ve velkých městech (Oslo, Bergen, Trondheim - 2x, Tromsø, Stavanger) a všechny tyto instituce poskytují celou řadu bakalářských, magisterských (ISCED 5A) a doktorských (ISCED 6) programů.

Dalšími institucemi poskytujícími v Norsku terciární vzdělání jsou takzvané *Høgskolen*, které nabízejí studentům další možnosti vzdělávání na úrovni (ISCED 5A a 6). Př.: *Høgskolen i Oslo*, kterou jsem v rámci programu Erasmus vloni navštívil.⁷

⁶ CORE CURRICULUM for primary, secondary and adult education in Norway. The Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs. Norway [online].

⁷ EURYBASE. The Information Database on Education Systems in Europe. *The Education System in Norway 2006/2007*. [online].

2.2 ČESKÁ REPUBLIKA



státní vlajka



státní znak

2.2.1 ZÁKLADNÍ INFORMACE

Pro svou polohu přibližně uprostřed evropského kontinentu je někdy Česká republika nazývána srdcem, jindy křižovatkou Evropy. Hranice České republiky byly v zásadě vytvořeny už v dobách Českého království, a až na malé výjimky jsou stejné dodnes. V současné době je celková délka hranice ČR se čtyřmi jejími sousedy 2290 km.

Nejdelší hranici o délce 810 km, zaujímá ČR na západní straně se Spolkovou republikou Německo. Severní hranice, která je dlouhá 762 km, patří Česko – Polskému sousedství. Na východě ČR sousedí se Slovenskem (252 km) a jih patří hranici s Rakouskem (466 km).



| | |
|------------------|--|
| OFICIÁLNÍ NÁZEV | Česká republika |
| STÁTNÍ ZŘÍZENÍ | republika |
| VZNIK | 1.1. 1993 (rozdělení Československa) |
| HLAVA STÁTU | prezident - Václav Klaus (od 28.2. 2003) |
| ROZLOHA | 78 867 km ² |
| POČET OBYVATEL | 10 446 157 (30.9. 2008) |
| HUSTOTA OSÍDLENÍ | 132 obyvatel / km ² |
| SPRÁVNÍ ČLENĚNÍ | 14 samosprávných krajů |
| HLAVNÍ MĚSTO | Praha (1 226 697 obyvatel – 30.9. 2008) |
| JAZYK | čeština |
| MĚNA | česká koruna (CZK) |
| NÁBOŽENSTVÍ | římsko-katolické 27% bez vyznání 59% |
| NEJVYŠŠÍ BOD | Sněžka (1602 m n. m.) |
| NEJNIŽŠÍ BOD | hladina Labe u Hřenska (117 m n.m.) |
| NEJDELŠÍ ŘEKA | Vltava (433 km) |
| NEJVĚTŠÍ JEZERO | Černé (18,4 ha = 0,184 km ²) |

8

⁸ AUGUSTA, P. – HONZÁK, F. Naše vlast. Ilustrovaná encyklopedie. Praha: Slovart, 2003. s. 6-21

2.2.2 STRUKTURA VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVY

Školy jsou v České republice členěny podle dosahovaného stupně vzdělání a poskytovaného charakteru na tyto druhy: mateřské školy, základní školy, střední školy (gymnázia, střední odborné školy, střední odborná učiliště), konzervatoře, vyšší odborné školy, základní umělecké školy, jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky a školy vysoké.

Mateřské školy poskytují nepovinné předškolní vzdělávání dětem ve věku od 3 do 6 let, ale účast je zde velmi vysoká. V posledním předškolním roce musí být bezplatná docházka umožněna všem dětem. Mateřské školy se řadí na úroveň ISCED 0, což znamená, že neposkytují definovaný stupeň vzdělání. Jejich cílem je vytváření předpokladů pro soustavné vzdělávání a snaha o vyvážení nerovností ve vývoji dětí před vstupem do základního vzdělávání.

Povinná školní docházka na základní škole spojuje do jednoho organizačního celku primární a nižší sekundární úroveň vzdělávání (ISCED 1+2). Délka povinné školní docházky je v současné době na území ČR stanovena na 9 let a je členěna na pětiletý první a čtyřletý druhý stupeň. Po absolvování prvního stupně (ISCED 1) a úspěšném složení přijímacích zkoušek, mohou žáci přestoupit na víceleté gymnázium, popřípadě do taneční konzervatoře a pokračovat tam v plnění povinné školní docházky. Po úspěšném absolvování základního vzdělání žák dosáhne úrovně (ISCED 2A), v případě školy speciální (ISCED 2C).⁹

Střední školy poskytují svým studentům především vyšší sekundární vzdělání stupně (ISCED 3), a dále také vzdělání postsekundárního stupně (ISCED 4), které umožňuje buď změnu a nebo rozšíření původně zvolené vzdělávací cesty. Dosažené středoškolské vzdělání může být trojího charakteru.

První úroveň je určena všem žákům nezávisle na tom, zda úspěšně nebo neúspěšně dokončili základní vzdělání. Tento stupeň vzdělání (ISCED 3C) je uskutečňován na odborných školách, odborných učilištích a nebo praktických školách po dobu 1-2 let.

Další úrovní je 2-3 leté vzdělání poskytované středním odborným učilištěm, po jehož absolvování obdrží student výuční list (také ISCED 3C).¹⁰

Středoškolské vzdělání zakončené maturitní zkouškou (ISCED 3A) má všeobecný a nebo odborný charakter. Studium trvajícím po dobu 4 let kvalifikuje své absolventy

⁹ viz příloha č. 3 – Organizace české vzdělávací soustavy

¹⁰ EURYBASE. The Information Database on Education Systems in Europe. *Organizace vzdělávací soustavy České republiky 2007/2008*. [online].

k výkonu technických, ekonomických a dalších odborných povolání. Všeobecné vzdělávání se uskutečňuje na středních školách označovaných jako gymnázium, kde se studenti připravují především ke studiu na vysoké nebo na vyšší odborné škole. Oprávnění k tomu, aby se mohli ucházet o přijetí k terciárnímu vzdělávání získají po úspěšném složení maturitní zkoušky.

Úroveň postsekundárního vzdělání je závislá na předchozím stupni střední školy. Držitelé výučního listu, mohou po absolvování tříletého odborného studia dále rozšiřovat své znalosti v nástavbovém studiu (ISCED 4A) a složit maturitní zkoušku potřebnou ke vstupu na terciární vzdělávací úroveň. Držitelé maturitního vysvědčení mohou ve zkráceném studiu získat výuční list (ISCED 4C) a nebo složit maturitní zkoušku v jiném oboru.

Vyšší odborné školy se řadí na terciární úroveň vzdělávání a připravují absolventy středních škol s maturitní zkouškou na kvalifikovaný výkon náročných odborných činností. Poskytují svým studentům vyšší odborné vzdělání zakončené absolutoriem (ISCED 5B).

Posledním stupněm vzdělávací cesty jsou vysoké školy, které nabízejí 3 druhy vzdělávacích programů: bakalářský, magisterský (ISCED 5A) a doktorský (ISCED 6). Bakalářský studijní program je zaměřen k přípravě na výkon povolání a nebo na navazující magisterské studium. Minimálním vstupním požadavkem je středoškolské vzdělání zakončené maturitní zkouškou. Standardní doba studia je tři až čtyři roky.

Po složení státních závěrečných zkoušek a úspěšném absolvování přijímacího řízení se může student dále vzdělávat v rámci navazujícího magisterského programu trvajícího nejméně jeden a nejvýše tři roky. Doktorský studijní program navazuje na magisterské studium a je zaměřen převážně na vědecké bádání a tvůrčí činnosti v oblasti výzkumu.¹¹

V předchozích odstavcích jsem se pokusil stručně shrnout strukturu vzdělávací soustavy v České republice a pro úplnější představu o její podobě poslouží čtenáři barevné schéma umístěné v přílohách. V případě České republiky se jedná o přílohu číslo 3.

¹¹ EURYBASE. The Information Database on Education Systems in Europe. *Organizace vzdělávací soustavy České republiky 2007/2008*. [online].

2.3 NASTÍNĚNÍ SITUACE

Úvodem bych se rád zmínil o tom, že praxe v norských školách a celkově pobyt v této malebné severské zemi pro mě byly něčím naprosto novým, tudíž jsem se v počátcích svého působení nevyhnul rozpakům při některých vzniklých situacích.

Norové mají zcela odlišný přístup k životu, liší se i jejich náhled na svět a není proto divu, že se ve spoustě věcí odlišují i v oblasti výchovy a vzdělávání dětí. Musím se přiznat, že mi trvalo dost dlouhou dobu, než jsem pronikl do jejich „filozofie života“. Během prvních dnů praxe v Rudshøgda naturbarnehage jsem byl doslova šokován některými vzniklými situacemi a své překvapení jsem mnohdy jen velmi těžko skrýval.

Po částečném překonání tohoto „kulturního šoku“ jsem se snažil nalézt teoretické podklady (hlavní myšlenky, principy), které by mi pomohly v pochopení situace v norských školách.

Na cestu vedoucí k porozumění mě přivedly semináře pořádané v rámci kurzu multikulturní identity, kde jsme si s ostatními studenty navzájem sdělovali získané poznatky a byl zde vymezen dostatečný prostor pro diskusi. Hned na prvním semináři jsem zjistil, že nejsem sám, kdo se potýká s norským pojetím výchovy a vzdělávání, což mě částečně uklidnilo.

Diskuze týkající se tohoto tématu byla natolik rozsáhlá, že si vyžádala i aktivní zapojení našeho pedagogického sboru, který se rozhodl nám vše důkladněji osvětlit.

Z výkladu našich učitelů jsme se dozvěděli, že norská pedagogika nebyla v posledních desítkách let ochuzena o možnost seznamovat se s výsledky moderního pedagogického a psychologického bádání a prošla celou řadou změn.

Hlavním smyslem výchovně vzdělávací práce se všemi dětmi je snaha umožnit jim prožití plnohodnotného dětství. Dospělý zde plně respektuje individualitu dítěte a nechává ho, aby se samo rozhodlo o tom, v jakých činnostech se bude realizovat, jakým způsobem a také, po jak dlouhou dobu. Mnohem více staví na osobní zkušenosti dítěte a respektuje jeho přirozené činnosti. Pedagog vede výchovně vzdělávací práci skrytě, ale kdykoliv dítě potřebuje, má se na koho obrátit. Celá společnost přistupuje ke spontánní dětské hře jako k vážnému dětskému zaměstnání.¹²

¹² LACINOVÁ, I. – HAVLOVÁ, J.: *Co dělají mateřské školy v Norsku pro zdravý rozvoj dětí*. Kroměříž: Spirála, 1999. s. 18
EDUCATION ACT. *Act relating to Primary and Secondary Education*. The Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs. Norway [online].
CORE CURRICULUM *for primary, secondary and adult education in Norway*. The Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs. Norway [online].

Pravdou je, že během prvních dvou dnů mé praxe v norských školách se místním pedagogům dařilo svou výchovně vzdělávací práci vést zcela skrytě, čímž ve mě vytvořili dojem, že zde vše probíhá bez jakékoli organizace a děti mají naprostou volnost.

Po absolvování semináře jsem se snažil lépe zaměřit na dětskou hru a vzájemnou interakci mezi učitelem a dítětem. Pro lepší pochopení celé situace mi bylo také doporučeno nastudování takzvané reformní pedagogiky, jejíž nejvýznamnější představitelkou byla všestranná italská pedagožka, filozofka a vědkyně, paní Maria Montessori.¹³

Nastudování této tematiky bylo pomyslným odrazovým můstkem k pochopení převážně většiny spatřovaných jevů a proto považuji za nezbytné, aby se základními principy tohoto směru byli seznámeni také čtenáři mé bakalářské práce.

2.3.1 REFORMNÍ PEDAGOGIKA

Tento významný myšlenkový proud vznikl v posledních desetiletích 19.st. a období svého největšího rozmachu prožil ve 20. a 30. letech minulého století. Jednalo se o směr značně různorodý, který byl ale spojován kritikou určitých jevů vyskytujících se v pedagogické praxi a také hledáním nových východisek v pojetí dítěte.

Hlavní představitele spojovala hlavně kritika tradiční školní praxe, mechanického způsobu učení, zároveň také kritika pasivity žáků a uniformních vyučovacích metod.

Dalšími podstatnými projevy reformní pedagogiky byly nově vznikající pohledy na osobnost dítěte a na jejich základě budování nových postojů k němu. Veškerá kritika „staré školy“ a jejího výchovného působení, dalece přesahovala rámec pedagogické problematiky a mnohdy řešila věci v širokém spektru souvislostí.

Mezi obecná témata, která byla řešena, je možné zařadit zrovnoprávnění mužů a žen a nebo prosazování nového stylu života spočívajícího na zásadách přirozenosti a svobody. Svou inspiraci hledali hlavní představitelé tohoto směru také v naturalismu, jehož základem byla představa, že ideální je soulad způsobu života člověka s přírodou, která je tvořena nejen vnějším prostředím, ale i přirozenými instinkty a potřebami člověka.

Po přečtení prvních pár znaků reformní pedagogiky a uvážení povahy norského národa mi bylo zřejmé, že tento myšlenkový proud v mnoha aspektech koresponduje s životními hodnotami a postoji Norů. Norové jsou národ, který je odjakživa velmi úzce

¹³ poznatky ze semináře v rámci kurzu multikulturní identity v globálním světě

spjat s okolní přírodou, chová se k ní velmi ohleduplně a se stejnou úctou se Norové chovají i jeden k druhému.

Slova respekt a úcta tu nejsou nikomu cizí. Vzhledem k blízkému vztahu k místní, mnohdy nesmlouvavé přírodě, patří k vlastnostem obyvatel tohoto severského státu také solidarita¹⁴ a snaha o vytvoření takového prostředí, kde všichni budou mít rovné životní šance. Zároveň z tohoto vztahu pramení i norská přirozenost, duševní čistota, schopnost empatie a považování si činnosti druhých.

Proto není divu, že celá společnost přistupuje ke spontánní dětské hře jako k vážnému dětskému zaměstnání a v mnoha případech vychází z myšlenek reformní pedagogiky a jejích hlavních představitelů.

ZÁKLADNÍ RYSY REFORMNÍ PEDAGOGIKY

Základní myšlenkou tohoto nového přístupu k výchově a vzdělávání bylo kladení důrazu na spontánní činnost dětí vycházející z jejich vlastních zájmů. Úkol pedagoga spočíval jen přípravě vhodného prostředí s velkým množstvím podnětů, jinak jeho zásahy do činnosti dětí měly být minimální.

Hlavní představitelé zastávali myšlenku, že spontánní zájem vede jedince k soustředěné práci, takže není třeba užití žádných kázeňských prostředků. Na základě této úvahy zavedli pojem „*vnitřní kázeň*“, který je opakem autoritativního přístupu staré školy.

V oblasti vědomostí byl namísto kvantity kladen důraz na kvalitu. V praxi to znamenalo, že se upouštělo od takového množství vědomostí, které bylo po dětech požadováno ve staré škole, ale byl kladen daleko větší důraz na co nejlepší rozvoj schopností dítěte. Nebylo cílem vštípit dítěti co nejvíc poznatků, ale naučit ho samostatně nové poznatky získávat.¹⁵

Odklonem od tradičních přístupů té doby bylo také apelování na značnou individualizaci a diferenciaci výuky.¹⁶

¹⁴ soudržnost, ochota k vzájemné pomoci a podpoře – LINHART, J. a kol.: *Slovník cizích slov*. Litvínov: Dialog, 2004. s. 345 (solidarita)

¹⁵ ZELINKOVÁ, O.: *Pomoz mi, abych to dokázal : pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. s. 12

¹⁶ Způsob výuky, kdy se zachovávají heterogenní třídy žáků jako základní sociální jednotka. Výchovné působení se zaměřuje na svobodný rozvoj tvořivých možností dítěte a snaží se respektovat jeho potřeby, zvláštnosti a zájmy. - PRŮCHA, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008. s. 82 (individualizace výuky, individualizovaná výchova)

Hlavním požadavkem na školské instituce bylo, aby se dítěti dostávalo přesně takových poznatků, které odpovídají jeho schopnostem, zájmům a potřebám. Cíl i obsah výchovně vzdělávacího procesu byl podřízen subjektivním potřebám žáků a objektivní společenské zřetele byly opomíjeny.

V oblasti morální výchovy se před verbálním působením na dítě začala dávat přednost výchově za pomoci jeho vlastní činnosti. Oproti tomu tradiční pedagogika vycházela ze souvislostí mezi intelektem a morálkou, kterou si dítě může osvojit bez ohledu na zájmy, zkušenosti a dosavadní vývoj.

Reformní pedagogika, stejně jako celá řada jiných myšlenkových proudů, měla své „krajní“ pojetí, které se v jejím případě nazývá pedocentrismus.¹⁷ Jeho hlavní stoupenci neuznávali jednotnou školu, která by dokázala vyhovět požadavkům všech dětí. Zastávali názor, že výchova má vycházet ze zájmu a zvědavosti dětí. Jejich cílem nebyla komplexní příprava dětí na budoucí život, ale spíše jakási asistence při individuální poznávací cestě dítěte.

V tom nejkrajnějším pedocentrismu byly odmítány jakékoliv perspektivní cíle, učební plány, osnovy a celkové formování obsahu výuky do předmětů a rozvrhů hodin. Role učitele byla čím dál více odsunována do pozadí, respektovány nebyly ani vyučovací metody a postupy, tím pádem se vyučovací proces stával záležitostí intuice a inspirace pedagoga.

Mezi nejvýznamnější představitele pedocentrismu patřili kromě Marie Montessoriové také například Édouard Claparède, Ellen Keyová a nebo Célestine Freinet. V následující části se stručně zmíním o životě a činnosti jednoznačně největší osobnosti tohoto myšlenkového směru.¹⁸

2.3.2 MARIA MONTESSORI (* 31.8. 1870 - † 6.5. 1952)

Maria Montessori se narodila v malém italském městečku Chiaravalle do rodinných poměrů odpovídajících soudobé vyšší střední třídě. V průběhu dětství byla Maria velkou měrou ovlivňována svou nesmírně vzdělanou matkou, která oplývala velmi liberálními ideály a toužila po osvobození a sjednocení Itálie.

¹⁷ Pedagogický směr 20.st. odvozený od myšlenek knihy E. Keyové „*Das Jahrhundert des Kindes*“ (Století dítěte, 1903). Podřizuje cíle výchovy a vzdělání zcela individuálním potřebám a zájmům dítěte, přeceňuje však hlediska biologická před společenskými. Později je některými svými představiteli (John Dewey) odmítnut jako příliš jednostranný. - PRŮCHA, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008. s. 162 (pedocentrismus)

¹⁸ ZELINKOVÁ, O.: *Pomoz mi, abych to dokázal : pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. s. 12

Svámi názory vzbudila v Marii natolik hluboké sociální cítění, že se tato mladá žena oprostila od všech konvencí té doby a vydala se směrem, který naprosto nikdo neočekával.

V roce 1896 se stala vůbec první ženskou doktorkou medicíny v celé Itálii. Následně začala pracovat jako asistentka na římské Univerzitní psychiatrické klinice, kde její pracovní kariéra začala nabírat zajímavý průběh. Maria se specializovala na studium nervových nemocí a na výchovnou práci s mentálně postiženými jedinci, kde navazovala na podněty francouzských lékařů Jeana Itarda a Eduarda Séguina.

O tři roky později přednesla na kongresu v Turíně sérii referátů o postavení mentálně postižených dětí ve společnosti. Mentální postižení považovala za problém pedagogický, nikoli lékařský. Ve stejném roce se také začala zabývat souvislostí mezi sociálním původem a školní úspěšností.¹⁹

Zároveň studovala na Univerzitě v Římě psychologii a filozofii. Ve své habilitační práci z roku 1904 provedla ostrou analýzu stávajícího školského systému a výchovných postupů z hlediska školní hygieny a názorů lékařů.

Významným mezníkem jejího života se stalo otevření Domu dětí (Casa dei bambini) v římské čtvrti San Lorenzo, který byl určen pro opuštěné děti předškolního věku. Snažila se zde aplikovat veškeré dosavadní zkušenosti týkající se podnětného prostředí. Značnou měrou čerpala ze zkušeností získaných během práce s mentálně postiženými a v Domově začala používat materiály vytvořené pro smyslovou výchovu sloužící k nácviku čtení, psaní a počtů. Svě děti také zapojovala do celé řady praktických činností, jako bylo zalévání květin, utírání prachu a nebo zametání.

V roce 1908 opustila veškerá prestižní místa, která za svou kariéru získala a začala se plně věnovat přednáškové a publikační činnosti. Také se podílela na založení první asociace pro šíření svých metod v Římě, která nesla název Opera Montessori.

O rok později vydala publikaci s názvem „*Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'autoeducazione infantile nelle Case dei Bambini*“²⁰ (Metoda vědecké pedagogiky užitá ve výchově dětí v dětských domovech), kde uváděla své výsledky získané během pozorování života dětí, také výsledky prováděných experimentů a z nich vyvozené základní principy výchovy.

Práci Marie Montessoriové ocenil po založení vídeňského Montessori-Institutu i Sigmund Freud. Kruté období pro M. M. však nastalo s nástupem fašismu, kdy byly

¹⁹ ZELINKOVÁ, O.: *Pomoz mi, abych to dokázal : pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. s. 12 - 13

²⁰ MONTESSORI, M.: *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'autoeducazione infantile nelle Case dei Bambini*. Roma: Loescher & Company, 1909.

v Itálii zavřeny všechny její školy a na území Německa a Rakouska byly páleny veškeré publikace této všestranné italské pedagožky.

Počínaje rokem 1939 pobývala v Indii, kde za pomoci četných přednášek šířila své myšlenky a pomáhala při vzniku nových škol. Po deseti letech se definitivně vrátila do Evropy (jmenovitě do holandského Noordwijk-an-Zee), kde pokračovala v přednáškové a publikační činnosti. Tři roky po svém návratu odešla v holandském městečku zemřela.²¹

JEJÍ HLAVNÍ MYŠLENKY

- **„Dítě je tvůrcem sebe sama.“** – Dítě má rozhodující vliv na svůj vývoj. Prostřednictvím své vlastní aktivity se největší měrou podílí na utváření sebe sama i přesto, že se vyvíjí interakcí s okolním prostředím, z něhož čerpá veškeré podněty. Totiž pouze dítě samotné rozhodne o tom, které podněty, jakým způsobem a kdy ovlivní jeho jednání.
- **„Pomoz mi, abych to dokázal sám.“** – Tato prosba, kterou vzneslo k Marii Montessoriové jedno z jejích dětí, se stala hlavním krédem její pedagogiky. Zastávala názor, že by dospělý měl vytvořit takové podmínky, aby dítě vlastními silami a svým tempem mohlo získávat nové vědomosti, schopnosti a dovednosti. Dospělý má být asistentem při činnosti dítěte a případným rádcem, nikoli však vůdcem, který průběh činnosti řídí.
- **„Ruka je nástrojem ducha. Práce rukou je základem pro pochopení věcí a jevů, rozvoj myšlení a řeči.“** - Musí být propojeny tělesné a duševní aktivity dítěte, aby byl průběh učebního procesu efektivní. Při získávání nových poznatků je třeba, aby dítě mělo možnost konkrétního poznání a manipulace s předměty, na kterých bude moci názorně spatřit smysl těchto nově osvojovaných poznatků.
- **„Respektování senzitivních (citlivých) období“** – Tímto senzitivním obdobím se rozumí moment, kdy je dítě obzvláště citlivé a vnímavé pro podněty různého charakteru. V průběhu tohoto období je schopno velmi rychlého osvojení určité dovednosti, avšak v případě nevyužití tohoto období senzitivita mizí. Maria Montessori se nechala inspirovat prací holandského biologa H. de Vries, konkrétně jeho popisem vývoje housenky motýla. De Vries si totiž všiml, že housenky nekonzumují velké listy stromů, ale svou pozornost zaměřují na malinké lístečky na konci větví. Přitom motýli kladou vajíčka na straně, kde větve vyrůstají

²¹ ZELINKOVÁ, O.: *Pomoz mi, abych to dokázal : pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. s. 16

od kmene. Housenka je po vylíhnutí vybavena citlivostí na světlo, která ji na konec větve dovede. Ve chvíli, kdy je schopna uživit se jiným způsobem, citlivost na světlo ztrácí. To znamená, že housenka disponuje zvýšenou citlivostí na světlo v době, kdy má význam pro získání potravy. Po splnění funkce zvýšená senzitivita mizí.²²

- **„Svobodná volba práce.“** – Veškerá činnost závisí na vůli dítěte. Samo se rozhoduje, kdy, jakým způsobem a s kým ji bude vykonávat. Hlavní podmínkou je příprava vhodného prostředí a pomůcek dospělým.
- **„Připravené prostředí.“** – Je třeba takového uspořádání věcí (pracovní místo, pomůcky, předměty k manipulaci), aby dětem umožňovaly osvojování nových poznatků bez vnější pomoci. V případě, že je získání dovednosti rozloženo do několika dílčích kroků, které je dítě schopné provádět bez pomoci druhých, pak nepotřebuje dlouhý výklad, ale je schopno samostatně dojít k cíli.
- **„Polarizace pozornosti.“** – Jedinec je schopen se intenzivně a dlouhodobě soustředit pouze na takovou práci, která ho nějakým způsobem zaujme. Polarizace pozornosti je zásadní věcí pro celkový proces učení. Proto je velmi důležité, aby byly splněny předchozí body („Svobodná volba práce“ a „Připravené prostředí“) – ve chvíli, kdy se dítě bude nacházet v ideálně uspořádaném prostředí a svobodně se rozhodne pro určitou činnost, která ho bude nějakým způsobem zajímat, tak je velká pravděpodobnost, že u něj bude docíleno intenzivního a dlouhodobého soustředění.
- **„Celostní učení.“** – Člověk je jednotou tělesného a duševního. Duševní život znamená cítění, myšlení, chování, jednání, chtění atd. Tělesné aktivity jedince ovlivňují jeho duševní složku a naopak. Tato vzájemná interakce se musí promítat i do procesu učení.²³

²² ZELINKOVÁ, O.: *Pomoz mi, abych to dokázal : pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. s. 17 - 30

²³ ZELINKOVÁ, O.: *Pomoz mi, abych to dokázal : pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. s. 18

3 EMPIRICKÁ ČÁST

3.1. ÚVOD

Cílem předchozích kapitol bylo především to, aby si čtenář vytvořil základní přehled o obou zemích a získal obecný přehled o sféře školství. Zvolená teorie by měla být čtenáři nápomocna k lepšímu pochopení příkladů uváděných v této části práce, kde se pokusím nastínit vyzorované kulturní odlišnosti promítnuté do pojetí výchovy a vzdělávání v obou těchto zemích.

Kurz Multikulturní identity, který probíhá pod záštitou Pedagogické Fakulty Oslo University College, mi poskytl unikátní možnost čtrnáctidenní praxe v norských školách. První týden se jednalo o stáž ve venkovní mateřské škole Rudshøgda a týden druhý probíhal na základní škole Sinsen. Těchto 14 dní, které jsem mohl strávit v norských školách, mi přineslo spoustu nezapomenutelných zážitků, nové životní zkušenosti a také mě svou jedinečností inspirovalo k napsání této práce.

Jako zástupce českých škol jsem zvolil libereckou mateřskou školu Korálek, která byla ve výzkumu „oponem“ při srovnání s norskou Rudshøgda naturbarnehage. Základní školu Sinsen jsem srovnával s poměry na ZŠ Kunratické v Liberci. Důvodem mého výběru byly především dobré reference, zkušenosti mého mladšího bratra, který mateřskou školou Korálek prošel a v současné době dochází do 3. třídy na ZŠ Kunratická a dalším důvodem byla také dobrá dostupnost z místa mého trvalého bydliště, což bylo velmi přínosné pro flexibilní rozložení sběru dat.

3.2 CÍLE VÝZKUMU

Prioritou tohoto výzkumu bylo především podrobné zmapování prostředí v mateřské a základní škole na území hlavního města Norského království, vymezení případných odlišností v oblasti přístupů k výchově a vzdělávání ve srovnání s Českou republikou a zároveň snaha o jejich pochopení.

V průběhu výzkumu jsem se pokusil zaměřit na vzorce dětského chování, jejich interakci s okolním prostředím (ostatními žáky, učiteli, rodiči atd.), schopnosti rozvoje jejich osobnosti a zároveň jsem se pokusil o vzájemné porovnání (Norsko vs. Česká republika) všech těchto vyzorovaných skutečností.

Dále jsem svou pozornost věnoval postoji společnosti k dětem a jejich pozici v ní, celkovému pojetí výchovy a vzdělávání v obou zemích, struktuře rámcových plánů a prioritám rodičů a pedagogů v otázkách plnohodnotného rozvoje dítěte

3.3 VÝZKUMNÉ METODY

Vzhledem k tomu, že objektem mého kvalitativního výzkumu byly děti ve věku od 1 - 11 let mluvící cizím jazykem (v případě norských škol), zvolil jsem jako hlavní empirickou metodu tohoto pedagogického výzkumu pozorování. Tuto metodu jsem využíval ve všech čtyřech níže zmíněných školských institucích. Na základě pozorování každodenní činnosti v těchto institucích vyšly najevo další skutečnosti, které jsem si nejčastěji objasňoval za pomoci nestandardizovaných rozhovorů s místními pedagogy. Základní informace týkající se jednotlivých škol mi ve všech čtyřech případech ochotně poskytli zaměstnanci působící ve vedení školy během domluveného rozhovoru.

3.4 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

- Jak přistupuje společnost k osobnosti dítěte v obou zemích??
- Liší se postoje pedagogů k výchovně vzdělávacímu procesu??
- Probíhá interakce mezi žákem a učitelem na stejné úrovni v obou zemích??
- Ovlivňuje norská příroda nějakým způsobem přístup místních k výchově a vzdělávání??
- Jak probíhá komunikace rodina vs. škola??
- Jak jsou přijímány děti z rodin minoritního původu??
- Jak je v Norsku přistupováno k handicapovaným dětem??

3.5 HYPOTÉZY

- *„Přístup k výchově a vzdělávání se v České republice a Norsku zásadním způsobem neliší.“*
- *„Norští pedagogové dávají dětem více prostoru pro seberealizaci.“*
- *„Český pedagog je důslednější a dbá více na disciplínu.“*
- *„Vzájemné soužití obyvatel Norského království s místní přírodou se promítá do jejich životního stylu a ovlivňuje i výchovu a vzdělávání.“*

3.6 OBJEKT VÝZKUMU A SBĚR DAT

Jak už jsem v předchozích odstavcích nastínil, objektem mého výzkumu byly především děti ve věku od 1 do 11 let a jejich pedagogové.

Potřebná data jsem získával převážně pomocí zúčastněného pozorování ve 4 už zmiňovaných školských institucích. Tuto výzkumnou metodu jsem občasně doplňoval nestandardizovanými rozhovory s místními pedagogy a vždy jedním rozhovorem standardizovaným s vedením školy, na jehož základě uvádím jejich stručné představení.

Ve všech případech jsem se setkal s velmi vstřícným jednáním (jak vedení školy, tak členů pedagogického sboru), což mi provádění výzkumu značně usnadnilo.

3.7 ANALÝZA DAT

Veškeré poznatky získané během pozorování každodenních činností ve školách, jsem si důkladně zaznamenával a po skončení každého dne jsem s daty dále pracoval. Jako pomocný materiál mi sloužily pořízené fotografie, kde jsem velmi často odhalil detaily, kterých jsem si během dne vůbec nevšiml.

Rozhovory s vedením jednotlivých škol jsem zaznamenával na diktafon a na základě těchto nahrávek jsem analyzoval důležitá fakta o všech 4 školských institucích.

Po ukončení výzkumů jsem shromážděná data důkladně pročetl, stanovil klíčová témata a následně je rozdělil do dílčích kategorií.²⁴

²⁴ ŠVAŘÍČEK, R. – ŠEREDOVÁ, K. – GAVORA, P.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007.

3.8 VÝSLEDKY ANALÝZY DAT

3.8.1 POSTOJ SPOLEČNOSTI K DĚTEM

Vztah k dětem je výrazem morální vyspělosti společnosti. Na území Norského království pramení z rustikálních tradic života společnosti, protestantského náboženství, respektování práv a potřeb jednotlivce.

Tento vztah je založen na úctě k druhému člověku a jeho činností. Kvalita vztahu k dětem se v praktickém životě projevuje především podle toho, jakým způsobem jsou dospělí schopni a ochotni zajistit takové podmínky, které dítěti umožní uspokojování jeho základních potřeb a tím i plnohodnotný rozvoj jeho osobnosti.²⁵

Situace v Norsku i České republice je v tomto ohledu velmi dobrá a podmínky jsou na srovnatelné úrovni. Avšak při delším pozorování lze jistě odlišnosti spatřit. Ta první má své kořeny v kultuře a postoji k životu. Norové žijí o poznání zdravější a aktivnější život. Většina z nich má správné stravovací návyky a tráví převážnou část svého volného času pohybem na čerstvém vzduchu v okolní panenské přírodě.

Pohybovým aktivitám se oddávají celé rodiny. V letních měsících se nejvíce věnují jízdě na kole a kolečkových bruslích, pěší turistice a nebo například běhu. V parcích je možno spatřovat maminky jezdící na bruslích za kočárky, spoustu dětí na tříkolkách, prolézačkách, skluzavkách atd. Většina tohoto venkovního náčiní je zkonstruována tak, aby ho společně s dětmi mohli využívat i rodiče.

V období zimy se obyvatelé Norského království převážně oddávají běžeckému lyžování, které je zde národním sportem číslo jedna. Lyžuje se prakticky všude, kde to jen podmínky dovolí. Například v hlavním městě je běžné, že potkáváte běžkaře na neposypaných chodnicích, všude v parcích atd. Mimo to zde samozřejmě existuje velký počet speciálně upravených tratí, které jsou z centra města dostupné metrem do deseti minut.

Péče o tělesný rozvoj je v Norsku na jednom z prvních míst pomyslného žebříčku hodnot a vzhledem k těmto skutečnostem není divu, že už dětem jsou tyto hodnoty vštěpovány a jsou v nich výraznou měrou podporovány. Obecně zde děti mají více prostoru pro realizaci svých pohybových aktivit ve srovnání s Českou republikou.

Dětem vychází vstříc města, soukromé subjekty i rodiče. V žádném případě nechci říct, že v České republice ne, ale přeci jen to není v takové míře jako na území norského království, kde je větší koncentrace parků, dětských hřišť, koutků v nákupních centrech,

²⁵ LACINOVÁ, I. – HAVLOVÁ, J.: *Co dělají mateřské školy v Norsku pro zdravý rozvoj dětí*. Kroměříž: Spirála, 1999. s. 27

galeriích, muzeích atd. Celkově je této oblasti věnována větší pozornost než u nás a jsou vytvářeny lepší podmínky pro tělesný rozvoj dětí.

Dalším rozdílem, který se mi podařilo během mého tříměsíčního pobytu na území Norska vypořádat bylo, že dospělí k dětem přistupují jako k sobě rovným, respektují jejich rozhodnutí a mají k nim úctu. Děti nejsou opomíjeny v žádných životních situacích.

Je s nimi diskutováno zcela otevřeně o věcech, které jsou u nás dětem direktivně sdělovány. Mají větší prostor pro vyjádření svého názoru a také je jejich názor brán zcela vážně. Zajímavou zkušeností v tomto směru pro mě byla například účast na zasedání vedení mateřské školy Rudshøgda s místními pedagogy, které je pořádáno vždy jednou za čtvrt roku.

Tohoto zasedání, kde byla probírána činnost školy za uplynulé období a plánována činnost nadcházející, se totiž kromě vedení a pedagogického sboru účastnily také vybrané 4 děti docházející do této mateřské školy. Podílely se společně s ostatními na tvorbě programu na nadcházející čtvrtrok a jejich názory, připomínky a náměty byly akceptovány zcela vážně.

Právo dětí účastnit se podobných konferencí, vyjádřit svůj vlastní názor na průběh každodenních aktivit a mít možnost stát se aktivní součástí týmu při plánování dalších činností je zakotveno v zákoně o mateřských školách s platností od 1.1. 2006.²⁶

Průběh zasedání byl pro mě klíčovým ukazatelem postoje dospělých k dětem. Děti jsou zapojovány prakticky do všech činností, které vykonávají dospělí a už od dětství jsou brány jako platná součást společnosti a také se jako její platná součást cítí. Jejich názory mají stejnou váhu jako názory dospělých, což je v tomto směru pro samotné děti velmi přínosné.

Norové mají také velmi silné sociální citění a toto zdravé sociální klima se projevuje úctou a pochopením pro potřeby toho menšího a slabšího. V Norsku je poskytována výrazná finanční pomoc sociálně slabým rodinám, finančně zvýhodněny jsou také například školy v severních částech země a pedagogové, kteří se zde rozhodnou svou činnost vykonávat.

Velmi pozitivně je přistupováno také k dětem národnostních menšin a dětem handicapovaným, kterým jsou poskytovány stejné možnosti ve výchovně vzdělávacím procesu jako těm „normálním“. Není potlačována identita Laponců, obyvatel Lofot, Romů či jiných národnostních menšin, naopak norská společnost dospěla k pochopení, že zachování jejich identity je přínosem pro celonárodní kulturu.

²⁶ KINDERGARTEN ACT 2005. The Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs. Norway [online]. Chapter 2, Section 3 (*Children's right to participate*)

Děti z rodin menšinového původu mají právo být na počátku vzdělávací dráhy vyučovány v mateřském jazyce. To v praxi znamená, že pedagog vyučující děti menšin musí vedle jedné z forem norštiny (bokmål a nynorsk) ovládat také jazyk menšiny.²⁷

V Norsku je kladen dost vysoký nárok na znalosti a dovednosti místních pedagogů, ale zároveň je na tuto pozici pohlíženo s velkou úctou a učitel zde má významný společenský status.

Jak jsem mohl spatřovat během své praxe, podmínky pro přirozenou aklimatizaci menšin do školního prostředí jsou v Norsku na vyspělejší úrovni než u nás. Nasvědčoval tomu jak přístup personálu mateřské školy Rudshøgda, tak základní školy Sinsen.

Do norské Rudshøgda naturbarnehage docházelo v roce 2008 celkem 51 dětí, z nichž více než polovina měla svůj původ mimo území norského království. Mezi země nejpočetněji zastoupené patřil Vietnam a Pákistán, ze kterých pocházelo v každém případě 6 dětí. Dalšími zeměmi, které měly v mateřské škole své zastoupení byly například: Irán, Somálsko, Švédsko, Chile, Maroko, Srí Lanka, Irák, Turecko, Dominikánská republika, Ázerbájdžán a nebo Kurdistán.

Podle výčtu zemí je patrné, že se opravdu jednalo o velmi pestré skladbu kultur z různých koutů světa. Za svůj dosavadní život jsem se s ničím podobným nesetkal a proto jsem byl velice zvědavý, jakým způsobem budou děti rozdílného původu přijímány těmi místními a jak bude fungovat jejich vzájemné soužití.

Prakticky hned první den jsem byl příjemně překvapen, protože vše probíhalo velmi harmonicky. Největší podíl na tom měli místní pedagogové, kteří vytvářeli ideální podmínky pro aklimatizaci těchto dětí. V prostorách školy se na různých předmětech nacházely vylepené cedulky s jejich norskými názvy, což mělo sloužit jako učební pomůcka pro děti z menšin. V herně byla také vyvěšena velká ilustrovaná mapa světa a kolem ní vlajky všech národů zastoupených v mateřské škole Rudshøgda.

Pod vlajkami byly vždy vypsány základní informace o dané zemi (počet obyvatel, hlavní město, nejvyšší hora apod.) a také jmenný seznam dětí, které byly původem právě z té konkrétní země. (viz. příloha č.5 – fotografie pořízené během praxe)

Učitelé nenásilným způsobem uváděli dětem do podvědomí, že na světě existují různé národy, které mají svůj vlastní jazyk, kulturu, tradice a zvyky.

Postupem času o to děti projevíly takový zájem, že se členové pedagogického sboru rozhodli pro pořádání odpoledních sezení, kde si s dětmi povídali o jejich kulturách. Vzhledem k tomu, že mezi školou a rodinami minoritního původu panovaly

²⁷ LACINOVÁ, I. – HAVLOVÁ, J.: *Co dělají mateřské školy v Norsku pro zdravý rozvoj dětí*. Kroměříž: Spirála, 1999. s. 28

naprosto vřelé vztahy, tak nebylo výjimkou, že se sezení zúčastnili rodiče pocházející z právě diskutované země a svým pobytem atmosféru ještě více ozvláštnili. Během své praxe jsem měl možnost jedno z odpoledních sezení absolvovat a tato událost se pro mě stala nezapomenutelným životním zážitkem.

Sezení se zúčastnil celý pedagogický sbor a všechny děti. Po vzájemné domluvě dorazily i dva páry rodičů původem z Maroka a velmi otevřeně mluvili o své kultuře, zvycích a jejich dodržování na území Norského království atd. Dokonalou atmosféru dotvářela národní hudba, fotografie a také ochutnávka jídel, které rodiče ve svých domovech připravili a následně donesli na odpolední sezení.

Jednalo se o marocké národní jídlo Tajine [ˈtaʒinː], jehož název vznikl podle specifické nádoby, ve které je připravováno. Rodiče s velkým nadšením popsali ostatním složení uvařeného jídla, způsob jeho přípravy a příležitosti, při kterých je jídlo nejčastěji připravováno.

Poté byla možnost jídlo ochutnat a v uvolněné atmosféře diskutovat o různých tématech. Přístup norských obyvatel k lidem odlišného původu mě velmi zaujal a ocenil bych, kdyby bylo možné takovéto chování spatřovat jak v českých školách, tak mimo ně.

Velmi dobré podmínky pro uspokojování individuálních potřeb mají v Norsku také děti handicapované. Každé z nich má totiž plné právo na umístění v běžné mateřské a základní škole. Speciálních škol je v Norsku jen velmi málo a slouží především jednotlivcům s těžkým mentálním a nebo fyzickým postižením.

Vždy alespoň jeden pracovník pedagogického sboru je vzdělán v oblasti problematiky práce s postiženými dětmi. Kromě toho má škola právo a podle stupně postižení dítěte také povinnost požádat obecní úřad o přidělení odborníka pro dané postižení.²⁸

Hlavní náplní práce přiděleného speciální pedagoga je především přímá péče o handicapovaného jednotlivce, ale také se věnuje instruování ostatních pedagogů a dětí, jak mají k postiženému přistupovat a jakým způsobem mu nejlépe pomoci. Tento speciální pedagog ve většině případů působí na více školách a v každé z nich tráví dle potřeby jen několik hodin týdně.

Snaha o zařazování handicapovaných dětí do běžných škol je prospěšná jak dětem handicapovaným, tak zdravým. Od raného dětství mají možnost nabývat zkušenosti

²⁸ EDUCATION ACT. *Act relating to Primary and Secondary Education*. The Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs. Norway [online]. Section 5 - 7

v oblasti soužití s „odlišnými“ dětmi, což může být v mnoha ohledech nápomocné k nalezení cesty ke vzájemnému porozumění a úctě.²⁹

3.8.2 ZÁKLADNÍ INFORMACE O NAVŠTÍVENÝCH ŠKOLÁCH

MATEŘSKÉ ŠKOLY

RUDSHØGHA NATURBARNEHAGE

Mateřská škola Rudshøgda je svým zaměřením velmi výjimečná, alespoň co se porovnání s Českou republikou týče. Jedná se totiž o školu venkovní, kde děti tráví převážnou část dne na hřištích nebo v okolních lesích a věnují se nejrůznějším aktivitám na čerstvém vzduchu.

Areál školy se nachází v okrajové části Osla, která se nazývá Mortensrud. Jedná se o velmi klidnou lokalitu obklopenou převážně lesy a panenskou norskou krajinou. V jejím okolí se nacházejí minimálně další 2 mateřské a 2 základní školy, což jen potvrzuje vhodnost lokality pro umístění institucí tohoto typu.

Tato mateřská škola je otevřena každý pracovní den od 7:30 do 17 hodin a v roce 2008 její služby využívalo okolo 50 dětí pocházejících ze všech koutů světa. Rodiče většinou přivádějí své ratolesti v rozmezí od 7:30 do 8:30 a znovu si je začínají vyzvedávat od 15 hodin, takže je tomu program náležitě uzpůsoben. Každodenní odchod ven je realizován nejpozději v 9h ráno (a to prakticky za každého počasí), kdy pedagogové se svými skupinkami vyrazí do nejrůznějších destinací v okolní přírodě a návrat je vždy v odpoledních hodinách. Děti musí mít od rodičů nachystané jídlo, protože tráví celý den přírodě a do areálu školy se přes poledne vůbec nevrací.

Vzhledem k tomu, že mateřská škola Rudshøgda byla zřízena pod záštitou neziskové organizace Kanvas, tak v jejím vedení působí pracovník této neziskové organizace, Nils-Ole Vollan. Pedagogický tým sestávající z pěti vysokoškolsky vzdělaných pedagogických pracovníků a pěti asistentů (většinou středoškolského vzdělání se specializací pro práci s dětmi), je rovněž součástí organizace a v průběhu roku se jeho členové aktivně podílejí na tvorbě rámcových plánů, přípravě nejrůznějších akcí pro děti a spoustě dalších činností, kterými se snaží zlepšit každodenní život dětí.

²⁹ LACINOVÁ, I. – HAVLOVÁ, J.: *Co dělají mateřské školy v Norsku pro zdravý rozvoj dětí*. Kroměříž: Spirála, 1999. s. 28 - 29

Tolik k základním informacím o mateřské škole Rudshøgda a v následující kapitole Vám ještě v krátkosti představím neziskovou organizaci Kanvas.

KANVAS

Kanvas je největší soukromou organizací působící na norském území, která se zabývá rozvojem a správou mateřských škol. Tato organizace byla založena v roce 1986 a během šesti let podstoupila přeměnu na organizaci neziskovou. Veškeré zisky z vykonávané činnosti jsou využívány ve prospěch stanovených cílů – výchova, vzdělávání a péče o děti předškolního věku.

Od roku 1992 Kanvas využívá finance ze svých fondů převážně na posilování pracovních kompetencí svých zaměstnanců, výstavbu nových mateřských škol a také na jejich postupné vylepšování.

Hlavní administrativní jednotka této organizace sídlí v Oslu. Jejím cílem je všem zaměstnancům mateřských škol poskytnout takové finanční, poradenské a vzdělávací služby, aby následně byli schopni uspokojit veškeré potřeby a očekávání zákazníků (v tomto případě rodičů a hlavně dětí).

Mateřská škola je vlastně po rodině dalším velmi významným socializačním činitelem a vzhledem k tomu, že zde děti tráví převážnou část dne, snaží se tato organizace o poskytování takových služeb, aby děti vyrůstaly v co nejlepším prostředí a mohly se nadále plnohodnotně rozvíjet. Kanvas považuje mateřskou školu za jeden z prvních kroků dítěte v procesu celoživotního vzdělávání a jejich cílem je zlepšování každodenního života jak dětí, tak jejich rodičů.

V současné době Kanvas spravuje 53 mateřských škol v 9 různých krajích nacházejících se převážně v jižní části norského království. O blaho přibližně tří tisícovek dětí se stará více než 800 profesionálů.³⁰

MATEŘSKÁ ŠKOLA KORÁLEK

Budova mateřské školy Korálek se nachází na Aloisíně výšině, která je součástí libereckého sídliště Kunratická. Narozdíl od norské mateřské školy Rudshøgda není obklopena lesy, ale převážně panelovými domy. Součástí areálu školy je ale rozlehlá zahrada se spoustou průlezek, skluzavek a dalšího vybavení, která tento mírný nedostatek částečně kompenzuje.

³⁰ založeno na interviu s ředitelem školy, další informace získané z oficiálního serveru neziskové organizace Kanvas. Dostupné z [www: <http://www.kanvas.no>](http://www.kanvas.no)

Služby tohoto zařízení využívalo k 1.9. 2008 celkem 90 dětí, které jsou rozděleny do 3 tříd po 26 dětech a jedné speciální logopedické třídy, kterou navštěvuje 12 dětí. O jejich blaho a plnohodnotný rozvoj se stará 8 středoškolsky vzdělaných pracovníc v čele s paní ředitelkou, Vladimírou Jurigovou. Každou třídu má na starosti vždy 1 pedagog, který se v půlce dne střídá se svým kolegou. První zajímavostí při hře s čísly je, že na 1 pedagoga připadá v „normální“ třídě mateřské školy Korálek přibližně 26 dětí a ve třídě „speciální“ je to dětí 12. Zatímco v norské mateřské škole Rudshøgda se pedagogický pracovník stará zhruba o 5 malých svěřenců. Jedná se o dosti zásadní rozdíl, kterému se budu podrobněji věnovat v dalších částech práce.

Provozní doba MŠ Korálek v současné době probíhá v rozmezí od 6:30 do 16:30 hodin. V případě naléhavých událostí a nebo pracovní vytíženosti rodičů je zde možnost domluvy se školou o prodloužené provozní době do 18 hodin, která je uskutečňována za příplatek.

Pedagogický tým MŠ Korálek pracuje dle stanov aktualizované verze rámcového programu předškolního vzdělávání MŠMT s účinností od 1. března roku 2005.³¹ Zároveň se řídí základními myšlenkami knihy od amerického spisovatele, filozofa, učitele, pastora Roberta L. Fulghuma „*All I really need to know I learned in Kindergarten – Vše, co opravdu potřebuji znát, jsem se naučil v mateřské škole*“

Hlavní body Fulghumovi ideologie vychází z následujících zásad, podle nichž, jak už jsem zmiňoval, se řídí i mateřská škola Korálek :

- O všechno se rozděl.
- Hraj fér.
- Nikoho nebij.
- Vracej věci tam, kde jsi je našel.
- Uklízej po sobě.
- Neber si nic, co ti nepatří.
- Když někomu ublížíš, řekni promiň.
- Před jídlem si umyj ruce.
- Splachuj.
- Teplé koláčky a studené mléko ti udělají dobře.
- Žij vyrovnaně – trochu se uč a trochu přemýšlej a každý den trochu maluj a kresli a zpívej a tancuj a hraj si a pracuj.

³¹ MŠMT, Výzkumný ústav pedagogický v Praze: *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání 2004*

- Každý den odpoledne si zdřímni.
- Když vyrazíš do světa, dávej pozor na auta, chytň se někoho za ruku a drž se s ostatními pohromadě.³²

Mateřská škola Korálek se také každoročně aktivně podílí na celostátním projektu pořádaném Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR a organizací UNESCO. V posledních letech dokonce pořádá oblastní kolo pro Liberecký kraj (Liberecká Mateřinka), ze kterého vzejdou 1-3 postupující na závěrečnou přehlídku konající se každým rokem začátkem května ve Sportovním centru v Nymburce.

V roce 2006, při příležitosti jedenáctého ročníku této nesoutěžní přehlídky dramatických, tanečních a hudebních vystoupení dětí z mateřských škol ČR, se festivalu zúčastnil také slavný americký spisovatel a velký vzor nejen pedagogického sboru MŠ Korálek, pan Robert Fulghum. Celou akci hodnotil velmi pozitivně a sám byl velkým přínosem při konferenci s českými pedagogy.³³

ZÁKLADNÍ ŠKOLY

SINSEN SKOLE

Areál základní školy Sinsen se nachází ve stejnojmenné části na severovýchodě hlavního města, kde především díky nově vybudovanému křídlu, plaveckému bazénu a dvěma sportovními hřištím s umělou trávou, zaujímá nezanedbatelnou plochu.

Sinsen skole patří v Oslu mezi velmi vyhledávané základní školy a to zejména zájemci z řad příslušníků etnických minorit. Škola je doslova směsí kultur z celého světa a týden strávený v tomto multikulturním prostředí byl velmi obohacující.

Vzájemné soužití Norů a příslušníků menšin zde probíhá naprosto harmonicky, ať už se jedná o vztahy v pedagogických řadách (6 učitelů zahraničního původu – Švédsko, Velká Británie, Rakousko, Japonsko, Keňa, Polsko) a nebo o vztahy mezi jednotlivými žáky.

V posledních dvou letech stojí v čele základní školy Sinsen pan Frode Espen Wannebo, který je mimo jiné i členem městského zastupitelstva a aktivně se podílí na organizaci nejrůznějších konferencí, festivalů a poznávacích exkurzí pro studenty a mládež. Pod jeho vedením vykonává svou činnost celkem 53 zaměstnanců, z nichž 7 má

³² FULGHUM, R. L.: *Vše, co opravdu potřebuji znát, jsem se naučil v mateřské škole aneb neobyčejné přemýšlení o obyčejných věcech*. Praha: Argo, 2003.

³³ založeno na interview s ředitelkou MŠ Korálek

na starosti administrativní záležitosti, 34 zaměstnanců je součástí pedagogického sboru a zbývajících 12 se stará o údržbu školní budovy.

Ve školním roce 2007/2008 bylo v 1. – 10. ročníku základní školy Sinsen evidováno celkem 292 žáků docházejících do 19 tříd. Z těchto čísel vyplývá, že průměrný počet žáků navštěvujících jednu třídu je 15,3. Při současném uvedení důležitého faktu, že se o skupinku žáků stará vedle pedagoga ještě jeho asistent (převážně na prvním stupni), můžeme hovořit o dosti markantním rozdílu v porovnání s Českou republikou, kde pedagog (bez jakéhokoli asistenta) mnohdy musí zvládnout třídu čítající okolo 30 dětí.³⁴

ZÁKLADNÍ ŠKOLA KUNRATICKÁ LIBEREC

Počátky této základní školy se datují do osmdesátých let, kdy v liberecké čtvrti Starý Harcov začalo vznikat nové sídliště s názvem Kunratická, na kterém posléze našlo svůj domov kolem 5000 lidí.

První obyvatelé tohoto sídliště však museli se svými dětmi dojíždět do škol v sousedních čtvrtích, protože na sídlišti Kunratická nebyla doposud žádná vybudována. Vzhledem k počtu lidí obývajících toto sídliště, se zastupitelstvo města Liberec po několika měsících rozhodlo, že nechá v samém nitru Kunratic postavit základní školu. Stavba areálu školy byla dokončena v srpnu 1987 a v září tohoto roku proběhlo slavnostní zahájení výuky se 420 žáky.

K 1.9. 2008 zahájili žáci 1. – 9. ročníků na základní škole Kunratická Liberec školní rok s pořadovým číslem 22. V současné době eviduje ředitel školy Mgr. Jaroslav Vykoukal 485 žáků vykonávajících povinnou školní docházku v 17 třídách. O výchovu a především o všestranné vštěpování vědomostí mladým studentům se stará pedagogický sbor čítající 17 místních učitelů a 6 dalších, kteří působí na pracovišti externě.

Jak už jsem zmiňoval u základní školy Sinsen. Je vcelku běžné, že český pedagog má na starosti třídu o 30 žácích a ZŠ Kunratická není výjimkou. Průměrný počet žáků navštěvujících jednu třídu je zde 28,5. Zvládnutí skupiny 30 dětí je pro samotného pedagoga jistě velmi náročným úkolem a v žádném případě se žákům nemůže věnovat s takovou intenzitou a natolik individuálně, jak tomu je v norských školách, kde se dvakrát menší skupině dětí věnuje pedagog se svým školeným asistentem. Jedná se o

³⁴ založeno na interview s ředitelem školy, panem Frode Espen Wannebo

dosti zásadní rozdíl, který s sebou nese mnoho dalších aspektů. Toto bylo jen okrajové nastínění situace a podrobněji se budu tomuto tématu věnovat v následující kapitole.

3.8.3 POSTOJE PEDAGOGŮ K VÝCHOVĚ A VZDĚLÁVÁNÍ

Náplní této obsáhlé kapitoly, jak už název napovídá, bude především popis postojů českých a norských pedagogů k různým aspektům výchovy a vzdělávání. Cílem je přiblížit čtenáři, jakým způsobem a na jakých principech to v obou zemích probíhá, vytyčit hlavní rozdíly a snažit se najít cestu k pochopení obou pojetí výchovy a vzdělávání.

Úvodem bych chtěl také říci, že se budu věnovat především situacím, které jsem zažil během své praxe v norských školách a k tomu vždy uvedu příměr z poměrů českých.

S první zajímavou situací jsem se setkal bezprostředně po svém premiérovém příchodu do venkovní mateřské školy Rudshøgda. Po úvodním „briefingu“ a provedení areálem školy následovala příprava na odchod ven i navzdory tomu, že velmi silně pršelo.

Přestože jsme věděli, že se jedná o venkovní typ školy, tak jsme ve skrytu duše doufali, že v případě tohoto nepříznivého počasí zůstaneme uvnitř. Kolem 9. hodiny ranní se přípravy chýlily ke konci a my jsme mohli vyrazit. Děti se narozdíl od nás tvářily nadšeně a skotačily v prostorách šaten. Po chvíli pozorování jsem si všiml, že jsou pro pobyt venku velmi dobře vybaveny.

Každé z dětí na sobě totiž mělo gumové boty (holinky), dále pogumovanou kombinézu a rukavice. Jediná část těla, která nebyla pokryta gumovým oblečením byla hlava. V praxi to znamenalo, že děti i během deštivého počasí vesele a bez omezení poskakovaly v kalužích, válely se po zemi, lezly po okolních stromech a skalách.

Tento fakt už velmi úzce souvisí s mým prvním lehce šokujícím zážitkem. Ve chvíli, kdy byli všichni oblečeni a připraveni k odchodu, došlo na dvorku před školou k rozdělení do jednotlivých skupin, které čítaly vždy přibližně 10 dětí, 1 pedagoga a 1 asistenta. Já jsem se přidal k jedné z těchto skupinek a mohlo se vyrazit do nedalekého lesa.

V ten moment nastala pro mě velmi nezvyklá situace. Během minuty se z naší skupinky vytratily 4 starší děti, které běžely napřed a cestou lezly po vysokých kamenných zídkách, ze kterých poté i seskakovaly dolů. Načež členy místního

pedagogického sboru to nechalo naprosto klidnými. Věnovali se mladším dětem a naše skupinka byla roztroušena přes půl městské čtvrti Mortensrud.

Při situacích jako byla tato, jsem opravdu nedokázal skrývat své překvapení a norští pedagogové to museli rozpoznat. Po chvíli jsem zavedl hovor na toto téma a zajímal se, zda je to běžný průběh jejich vycházky. Bylo mi sděleno, že: „*starší děti jsou rychlejší, obratnější než ty mladší a navíc vědí, na jaké místo v lese se jde.*“ Odpověď místního pedagoga jen potvrdila jeho předchozí reakci a utvrdila mě v tom, že je to naprosto běžné.

Vzhledem k tomu, že jsem byl vychováván v úplně jiných poměrech, tak pro mě byly počátky praxe velmi náročné a po prvním absolvovaném dni v norské mateřské škole jsem zastával názor, že tam vládne naprostý chaos. Nedokážu si takovou situaci představit v České republice a už vůbec ne reakci českého pedagoga.

Přeci jen jsem byl zvyklý na klasický obrázek z našich škol, kdy paní učitelka dala vždy pokyn k vytvoření dvojic a celá skupinka se po dobu vycházky držela pohromadě. Měl jsem pocit, že u nás je veškerá činnost daleko více organizována, děti musí dodržovat více pravidel a musí znát hranice, kam až mohou zajít.

Postrádal jsem smysl norské výchovy a celodenní průběh činností v mateřské škole Rudshøgda jsem shledával absolutně neperspektivním v oblasti rozvoje dítěte. Každé ráno se pedagog se svou skupinkou dětí odebral do nedaleké přírody, kde společně strávili celý zbytek dne.

Denní program nebyl ze strany pedagoga žádným způsobem organizován a děti se zcela volně věnovaly nejrůznějším pohybovým aktivitám v místní přírodě. Bylo naprosto běžné, že děti lezly po okolních stromech a skalách, aniž by z toho byl jejich učitel nějak znepokojený. Já jsem jen s hrůzou přihlížel a čekal na první úraz.

V předchozích odstavcích jsem se pokusil nastínit své první poznatky, které jsem během praxe v norských školách získal. Jak je z nich patrné, počátek praxe pro mě byl velice složitý, protože jsem se potýkal s velkým neporozuměním v oblasti přístupů místních pedagogů k výchově a vzdělávání dětí.

Avšak seznámení s hlavními principy reformní pedagogiky a přístupem Marie Montessoriové k výchově a vzdělávání mi zásadním způsobem pomohlo s překonáním počátečního šoku a nasměrovalo mě na cestu vedoucí k porozumění. Bezprostředně po jejich osvojení jsem se v norských školách pokusil zaměřit na dětskou hru, učení a

vzájemnou interakci mezi učitelem a žákem, abych zjistil do jaké míry jsou zde tyto principy uplatňovány.

Jak už jsem zmiňoval (v kapitole 3.8.1 *Postoj společnosti k dětem*), předpokladem pro „zdravé“ soužití lidí ve společnosti je úcta k druhému člověku a respektování jeho práv a svobod. V prostředí norských škol jsou plně respektovány potřeby dětí a vzdělávací politika státu podporuje individuální přístup ke všem žákům bez rozdílu věku.

Individuální přístup je v Norsku chápán také jako nástroj pro vyrovnávání rozdílů a handicapů. Asi nejlepším příkladem je řešení, jak problematiky handicapovaných dětí, tak dětí pocházejících z minoritních rodin a dětí „pomalejších“. Vláda se za pomoci pedagogů a dalších odborných pracovníků snaží o vytvoření co nejlepších podmínek pro začlenění těchto dětí do běžných škol.³⁵

Zásadním rozdílem mezi podmínkami v norských a českých školách je počet žáků připadajících na 1 pedagoga. Už jsem se tomuto fenoménu okrajově věnoval při představování jednotlivých školských institucí a teď bych se k němu rád vrátil.

Jen stručně připomenou, v jakých číselných hodnotách se tyto rozdíly pohybovaly. V případě mateřských škol se jednalo u Rudshøgda naturbarnehage o přibližný počet 5 dětí na 1 pedagoga, kdy o celkový počet 51 dětí pečovalo 10 pedagogických pracovníků. Situace v české mateřské škole Korálek je v tomto ohledu bohužel nesrovnatelná s poměry mateřských škol na území Norského království. V roce 2008 docházelo do každé ze 3 tříd této mateřské školy po 26 dětech. Speciální logopedickou třídu navštěvovalo v témže roce dětí 12. O blaho dětí se v každé z těchto tříd staral vždy „jen“ jeden pedagogický pracovník.

Na úrovni základních škol tento trend pokračuje. Zatímco do 19 tříd norské základní školy Sinsen docházelo v loňském roce 292 žáků (průměrný počet 15,3 žáků v 1 třídě), 17 tříd základní školy Kunratické v Liberci navštěvovalo žáků 485, což znamená, že průměrný počet žáků v jedné třídě byl 28,5.

Tím ale celá situace zdaleka nekončí. Na prvních stupních základních škol v Norsku je totiž zcela běžné, že se pedagog může spolehnout na výpomoc speciálně vyškoleného asistenta, který se intenzivně věnuje především dětem slabším, pocházejícím z minoritních skupin a nebo dětem handicapovaným. Není to však pravidlem a dělba práce mezi oběma pedagogickými pracovníky funguje v závislosti na aktuálních potřebách dětí.

³⁵ LACINOVÁ, I. – HAVLOVÁ, J.: *Co dělají mateřské školy v Norsku pro zdravý rozvoj dětí*. Kroměříž: Spirála, 1999. s. 15

To znamená, že se činnosti průměrného počtu 15 dětí věnují 2 pedagogové a oproti učiteli v české škole, který má zcela sám na starosti děti dvakrát tolik, mají o poznání jednodušší výchozí pozici a rozhodně daleko lepší podmínky pro to, aby se mohli každému dítěti věnovat individuálně.

Dalším důležitým aspektem, který hraje významnou roli ve výchovně vzdělávacím procesu v norských školách je diferenciací žáků podle jejich schopností. Ta je uskutečňována především na prvním stupni a já osobně jsem se s ní setkal na úrovni prvního až třetího ročníku.

Vše probíhá tak, že pedagogičtí pracovníci v jednotlivých třídách analyzují schopnosti a dovednosti svých svěřenců a na jejich základě je poté rozmisťují do různých výkonnostních skupin. Nebylo výjimkou, že někteří „schopnější“ žáci byli zařazeni do skupinky s žáky „méně schopnými“ (kteří však docházeli do třídy o ročník výš) a společně s nimi probírali látku vyššího ročníku.

Hlavním cílem této vnitřní (dočasné) diferenciací je především vytvoření vhodných podmínek pro všechny a docílení optimálního rozvoje jedinců na základě jejich individuálních potřeb, předpokladů a schopností. Tento přístup norských pedagogů rozhodně napomáhá situaci, kdy se mohou intenzivně věnovat relativně stejnorodé skupince dětí.³⁶

Za tohoto předpokladu je tempo výuky uzpůsobeno požadavkům skupiny, takže jsou uspokojovány individuální potřeby všech žáků. Slabší jedinci mají možnost látku probírat intenzivněji, stále jí opakovat a je zde větší šance, že si učivo osvojí. Naopak ti zdatnější se mohou dále rozvíjet ve svém přirozeném tempu, aniž by byli zpomalováni slabšími žáky.

Po osobní zkušenosti s diferencovanou výukou v norských školách jsem dospěl k závěru, že se jedná o velice zajímavý přístup s perspektivními cíli, který dbá na individuální schopnosti a dovednosti jednotlivých žáků. Je však předmětem diskuze, zda je správné žáky v takhle nízkém věku třídit do výkonnostních skupin a tím vlastně omezovat vzájemnou kooperaci mezi rozdílně schopnými jedinci.

V českých školách je za současných podmínek realizace něčeho podobného naprosto nemyslitelná. Ve třídách, které mnohdy čítají kolem 30 žáků, je pro 1 pedagoga bez nadsázky nadlidským úkolem věnovat se každému z dětí individuálně a s takovou intenzitou jako je tomu v Norsku.

³⁶ PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008. s. 44 – 45 (diferenciací podle schopností, diferencovaná výuka)

Na základě těchto nevyhnutelných učebních podmínek si čeští pedagogové uzpůsobili své učební metody tak, aby zvládli koordinovat činnost 30 dětí a vštípili jim potřebné vědomosti. Vzhledem k tomu, že je průměrný počet dětí docházejících do jednotlivých tříd českých škol ve srovnání s Norskem téměř dvakrát vyšší, je zde rozhodně kladen větší důraz na disciplínu a dodržování stanovených pravidel.

Tento rozdílný trend se v obou zemích vyskytuje už na úrovni předškolního vzdělávání a veškeré přístupy pedagogických pracovníků k výchovně vzdělávacímu procesu se začínají formovat právě tady. To je jeden z hlavních důvodů, proč se budu v následujících odstavcích věnovat detailnímu popisu podmínek pro výchovu a vzdělávání na úrovni mateřské školy, které zde mají své kořeny a jsou následně rozvíjeny v rámci škol základních a v průběhu celého života.

ZDRAVÍ A POHYB

Prvním z velmi důležitých bodů, je výchova ke zdravému životnímu stylu a úcta k okolnímu prostředí. Jak už jsem v předchozích částech své práce nastínil, zdraví je v norské společnosti chápáno jako základní životní hodnota a Norové by mohli sloužit jako modelový příklad v otázkách odpovědného přístupu k životu.

V prostředí norských škol jsou cílevědomě vytvářeny podmínky pro zdravý rozvoj každého dítěte i zaměstnance. Jako oficiální podklad slouží na úrovni mateřských škol aktualizovaná forma státního rámcového plánu z roku 2006³⁷ a na úrovni škol základních pak kurikulum³⁸ a vzdělávací akt z roku 2005.³⁹ Je nutné říci, že se tyto dokumenty koncepčně nijak neliší od těch, které byly vydány na území České republiky (rámcový plán pro mateřské školy⁴⁰ a pro školy základní⁴¹). Avšak zároveň je nutné dodat, že je velký rozdíl mezi teorií a praxí, což se v tomto případě potvrzuje.

Rámcové plány v obou zemích kladou důraz na stimulaci tělesného, sociálního a kulturního rozvoje každého žáka. Velká důležitost je přikládána všestranné podpoře pohybových zkušeností, které poskytují potěšení a touhu účastnit se školních i mimoškolních aktivit. S tím úzce souvisí podpora rozvoje motoriky, osvojení funkčního

³⁷ FRAMEWORK PLAN *for the Content and Tasks of Kindergartens*. The Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs. Norway, 2006 [online].

³⁸ CORE CURRICULUM *for primary, secondary and adult education in Norway*. The Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs. Norway, 1997 [online].

³⁹ EDUCATION ACT. *Act relating to Primary and Secondary Education*. The Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs. Norway, 2005 [online].

⁴⁰ MŠMT. Výzkumný ústav pedagogický v Praze: *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004*. [online].

⁴¹ MŠMT. Výzkumný ústav pedagogický v Praze: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2005*. [online].

využívání svého vlastního těla a získání „pohybové jistoty“. Body týkající se péče o zdraví jednotlivců se zmiňují o zdravotní prevenci, cvičeních a činnostech podporujících ochranu života a zdraví.

Taková je teorie stojící v pozadí, jenomže mé zkušenosti z praxe vypovídají o něčem jiném. Během 14 dnů strávených v norských školách jsem zažil nespočet zajímavých situací týkajících se této oblasti a proto se teď budu snažit o jejich analýzu a srovnání s poměry v České republice.

V úvodu této kapitoly jsem popisoval své první zážitky z venkovní mateřské školy Rudshøgda, kdy celá škola vyrazila s dětmi do okolního lesa navzdory tomu, že velmi silně přšelo a foukal nepřijemný vítr. Na nikom z místních nebyly očividné známky toho, že by jim vycházka ven v takovém počasí nějak vadila, spíše naopak.

Všichni byli vybaveni velice funkčním, pogumovaným oblečením. Děti se díky tomu mohly s nadšením a bez omezení věnovat spontánní hře a pedagogové při celodenním pobytu venku nepromokali až na kost, jako se to stalo první den mě. Norové všeobecně uznávají, že neexistuje špatné počasí, jen jsou lidé špatně oblečeni.

Pohyb dětí po okolní přírodě je zdánlivě neorganizovaný a převládá spontánní činnost, jak už jsem nastínil v úvodu. Když skupinka dorazí na plánované místo v lese, všechny děti zde svlečou své batůžky se svačinami a pustí se do hry. Členové pedagogického sboru jen z povzdálí dohlíží na celkový průběh a pokud to není nezbytně nutné, nijak do dětské hry nezasahují.

Dětem je poskytována možnost svobodné volby jak samotné činnosti, tak její obtížnosti. Norské děti jsou si vědomi toho, že se mohou sami rozhodnout, jaký druh činnosti, po jak dlouhou dobu a s kým budou vykonávat.

Jejich pohybová činnost vychází z vnitřní motivace, z potřeby pohybu, pozitivního příkladu dospělých a z potřeby zjistit, co vlastně oni sami dokážou. Na začátku praxe jsem se děsil, když sem viděl tříleté děti šplhající po okolních stromech a skalách bez intenzivního dohledu pedagoga, ale postupem času jsem si uvědomil, jak důležité je pro dítě získávání sebedůvěry.

Díky tomu, že se děti v norských školách mohou volně pohybovat po okolí, přelézat různé překážky, šplhat na stromy a tím vlastně testovat své vlastní síly, získávají bez zbytečného okřikování a napomínání tolik potřebnou jistotu a důvěru v sebe sama.

Norský učitel dítěti nikdy nepomáhá, působí pouze jako dohled. Každé z dětí si běhá, leze a skáče tam, kde to dokáže samotné. V krajních případech, kdy se pedagogovi situace nezdá, vznese na adresu dítěte dotaz: „*Máš ještě sílu? Dokážeš*

stejně dobře slézt i dolů?“ V norských školách jsem nezažíval stresové situace, křik, direktivní jednání ze strany učitele atd. Přístup norských pedagogů se v tomto ohledu dosti liší od přístupu těch českých.

Samozřejmě se v případě norských škol nabízí otázka úrazovosti dětí, na kterou se mi dostalo odpovědi, že nikdy nelze vyloučit úraz a v takovém případě je pedagog povinen zajistit dítěti odpovídající ošetření. K úrazům však prý dochází velmi zřídka, protože se děti velmi brzy naučí odhadovat své vlastní síly a nepouští se na místa, kde jim hrozí nebezpečí úrazu.

Pravděpodobnost úrazu je také snížena díky menšímu počtu dětí připadajících na jednoho pedagoga, avšak nic nefunguje na 100% a s nějakým tím menším úrazem se tu počítá. Na dotaz, jaké bývají reakce rodičů jsem dostal odpověď, že i s rodiči se může něco takového dítěti stát a oni k tomu mají pochopení.

Přístup rodičů je dokladem o úctě a důvěře v druhého člověka. Obecně se předpokládá respektování a dodržování pravidel a nikdo si nemyslí, že by pedagog zanedbal svou povinnost.⁴²

Naši učitelé mají o děti daleko větší strach a rozhodně jim nadávají tolik prostoru pro samostatné testování vlastních sil a získávání důvěry v sebe sama. Při pohybových činnostech jak uvnitř, tak venku jsou děti neustále někam směřovány a samotný program je českými pedagogy daleko více organizován a řízen. Průběh činností je méně postaven na spontánnosti a dětem je neustále připomínána bezpečnost. Pohybové aktivity dětí v českých školách se neobejdou bez neustálé asistence dospělého, který se snaží dítěti poradit, pomoci a v duchu tohoto dobrého úmyslu a starostlivosti si vůbec neuvědomuje, že to může být v určitých oblastech i kontraproduktivní.

Děti v norských školách na mě působily dojmem, že jsou daleko samostatnější, pohybově vyspělejší a opatrnější, než děti na území České republiky.

Prostředí vytvářené norskými pedagogy se mi při prvním kontaktu jevílo jako naprosto nefunkční, vše pro mě postrádalo organizaci a podle mého prvotního dojmu děti neznaly hranice. Po rozhovorech s místními pedagogy a nastudování doporučených teoretických podkladů jsem se začal na situace v norských školách koukat z jiného úhlu a podařilo se mi pochopit jejich smysl.

V následujících odstavcích se ještě se na chvíli vrátím ke zdraví. Pod tímto pojmem se nerozumí jen zdraví fyzické, ale také psychické. Duševní pohoda vyplývá ze vzájemné interakce mezi jednotlivými dětmi, mezi pedagogy a také z interakce mezi

⁴² LACINOVÁ, I. – HAVLOVÁ, J.: *Co dělají mateřské školy v Norsku pro zdravý rozvoj dětí*. Kroměříž: Spirála, 1999. s. 23

oběma těmito skupinami navzájem. V norských školách panuje celkově uvolněnější atmosféra než ve školách na území České republiky.

Nejsou slyšet žádné příkazy a zákazy a ani jedna ze stran se ve vzniklých situacích nestresuje. Děti jsou brány jako rovnocenní partneři a tak je s nimi také jednáno. Mají právo říci ne, když něco nechťejí a během praxe jsem se utvrdil v tom, že to své ne říci umí. To může z hlediska zdraví znamenat velmi pozitivní postoj. Budou naše děti umět říci ne při nejrůznějších pokusech o manipulaci a nebo například v otázkách drog? Když k tomu mnohdy nemají prostor a v případě, že ho dostanou, tak je jejich nesouhlas většinou považován za neposlušnost!⁴³

V Norsku je plně respektována vlastní iniciativa dítěte a jeho individuální potřeby. Pedagog plní pouze funkci pozorovatele a případného rádce. Svůj názor dítěti nevnucuje, sdělí mu ho pouze v případě, když ho o něj dítě požádá.

Nabízí se i pohled z opačného břehu řeky, kdy je třeba zamyslet se nad tím, do jaké míry je vhodné iniciativu dítěte podporovat, aby nedošlo ke vzniku nežádoucích situací. Děti si musí být vědomy určitých hranic, které je třeba respektovat.

Důraz kladený na uspokojování individuálních potřeb dětí a jejich právo svobodně se rozhodovat, je ze strany dospělých bezesporu projevem úcty k osobnosti dítěte, avšak v důsledcích může zapříčít i jisté nepříjemnosti. Zásluhou těchto přístupů norských pedagogů k výchovně vzdělávacímu procesu je v dětech pěstován pocit, že právě ony jsou iniciátory veškerého dění.

Otázkou je: „*Jakým způsobem se projeví tato výchova na norských dětech až dosáhnou například období puberty??...Budou takto vychovávané děti schopny akceptovat názory a rady dospělých??...Když vyrůstají v prostředí, kde je jim umožněno prakticky všechno??*“ Osobně se této situace celkem obávám a přesto, že jsem zastáncem norského pojetí, ustanovil bych ve výchově více pravidel.

Ale zpět ke zdraví a respektování individuálních potřeb dítěte, se kterými také úzce souvisí potřeba odpočinku. Přístup norských pedagogů k dětskému odpočinku odráží pochopení toho, že výchova ke zdraví je účinná především tehdy, když se dítě může pro zdraví vědomě rozhodnout. Proto děti v norských mateřských školách odpočívají pouze tehdy, když k tomu cítí potřebu. Odpočinek probíhá buď formou spánku v oddělené a k tomu určené místnosti, protažením na matraci a nebo jen chvilkou samoty.

V norských mateřských školách není pevně stanovená doba odpočinku pro všechny děti, jak je tomu u nás. V našich školách je běžné, že se v poledne vaří teplé

⁴³ LACINOVÁ, I. – HAVLOVÁ, J.: *Co dělají mateřské školy v Norsku pro zdravý rozvoj dětí*. Kroměříž: Spirála, 1999. s. 13

jídlo a když uplyne čas oběda, nastává chvíle vymezená pro odpočinek bez ohledu na to, zda dítě chce odpočívat či ne.

Potřeba spánku je opravdu velmi individuální záležitostí a proto se v tomto případě spíše přikláním k řešení norské strany. Vzpomínky mého bratra i ty mé, nepatří v této oblasti mezi ty nejpozitivnější. Byly chvíle, kdy jsme čas vymezený pro odpočinek velmi ocenili, ale spíše převládaly ty, při kterých jsme na lůžka ulehali s nechutí.

Kdybych tuto část měl shrnout několika slovy, tak by se v případě Norska jednalo o respektování individuálních potřeb dítěte, důraz na jejich iniciativu, dostatek prostoru pro testování vlastních schopností a dovedností a výchova ke zdravému životnímu stylu. *(více v kapitole 3.8.4 – stravovací návyky, jídlo)*

DĚTSKÁ HRA A UČENÍ

Dětská hra a učení se novým věcem probíhá v norských školách na trochu jiné bázi, než jsme zvyklí z našich poměrů. Znovu to má své kořeny v důrazu Norů na vlastní iniciativu dítěte, jeho osobní zkušenost a respektování individuálních potřeb.

Norští pedagogové vychází z předpokladu, že každé dítě je jiné a proto nelze naplňovat jeho potřeby stejným způsobem jako u dětí ostatních. Při poznávání a pronikání dítěte do okolního světa vede pedagog svou práci skrytě, respektuje jednotlivé názory dětí a nevnučuje jim představu svou.

Prostředí norských škol není místem prezentace pedagoga, ale především ukázkou jeho schopnosti, jak dokáže pochopit pocity dětí a nenásilně jim napomáhat při jejich samostatném pronikání do světa dospělých.⁴⁴

V porovnání s Českou republikou je zde kladen menší důraz na striktní plnění příkazů a pedagog v norských školách nezaujímá tak autoritativní pozici. Děti ho berou spíše jako sobě rovného kamaráda, se kterým tráví převážnou část dne a mohou se s ním dle vlastního rozhodnutí podílet na jakékoli činnosti.

Takto vytvořené zdravé vztahy napomáhají tomu, že děti nerespektují dospělého, protože musí, ale z toho důvodu, že správně pochopí smysl požadavku a cítí, že je dobré požadavek splnit. Své činnosti poté provádějí beze strachu z případné sankce. K výchovným metodám nepatří odměna a trest, ale naplňování potřeby uznání jak přítomných dětí, tak pedagogů.

⁴⁴ LACINOVÁ, I. – HAVLOVÁ, J.: *Co dělají mateřské školy v Norsku pro zdravý rozvoj dětí*. Kroměříž: Spirála, 1999. s. 16
CORE CURRICULUM for primary, secondary and adult education in Norway. The Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs. Norway [online].

Hlavním východiskem herní a naučné činnosti jsou v norských školách přirozené situace skutečného světa. Děti si neprohlížejí knížky o přírodě, ale vyrazí s pedagogickým sborem do lesa, kde se učí poznávat základní druhy lesních porostů, hornin a také například zvířat, které les obývají. Během pobytu v přírodě mají možnost spatřovat konkrétní příklady nově osvojovaných věcí, což jim přináší intenzivnější prožitky a tím pádem i větší efektivitu celého osvojovacího procesu. Dalším příkladem může být participace⁴⁵ norských dětí při přípravě pokrmu. V norských školách se sice každodenně nevaří, ale jednou týdně je uspořádán takzvaný „vařicí den“, do kterého jsou zapojeny všechny děti bez rozdílu věku.

Všichni se podílejí na procesu od začátku do konce. Nejdříve se naplánuje jaký typ jídla budou vařit, poté všichni společně sepíšou potřebné ingredience a jdou je nakoupit do obchodu. Následuje příprava pokrmu, při které má každý svou činnost. Jedni suroviny omývají, druzí krájí, další připravují talíře a prostírají stoly.

Děti s pomocí pedagogů propojují hru s reálnými prožitky. Tím, že mohou takovou činnost bez opomíjení zkoušet a v krátkém časovém horizontu opakovat, získávají potřebnou jistotu a sebevědomí. Pro malé děti jsou dospělí vzorem a vždy chtějí dělat přesně to, co vidí dělat je.

Je logické, že děti dají přednost opravdové činnosti před vařením „jako“, v malé dětské kuchyňce s maketami potravin. Chtějí se aktivně podílet na činnostech dospělých, které vidí kolem sebe a v prostředí norských škol se jim vychází vstříc. Reálné prožitky dítěte jsou zde chápány jako základ sociálních kompetencí, které má dítě během pobytu ve škole získat. Jedná se o znalosti, dovednosti a postoje v oblasti vývoje rozumového, emočního a sociálního.⁴⁶

Společné prožitky a radost ze hry jsou považovány za významný faktor sociálního učení. Mezi pedagogy a dětmi panovala velmi uvolněná atmosféra a vzájemná souhra. Podle dané situace pedagog přispíval ke zdárnému průběhu hry jen svou přítomností a v případě, že byl dětmi vyzván, zapojil se do hry a nebo poradil. Hra v prostředí norských škol není organizována natolik direktivně, jak je tomu u nás, ale vedení pedagoga spočívá v přípravě optimálních podmínek a z předvídání možných situací.

⁴⁵ charakteristika vyjadřující aktivní účast žáků v procesu výuky - PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008. s. 153 (participace žáků)

⁴⁶ CORE CURRICULUM *for primary, secondary and adult education in Norway*. The Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs. Norway [online]. 1997
LACINOVÁ, I. – HAVLOVÁ, J. – ŠPRACHTOVÁ, L. – ŠROMOTOVÁ, M.: *Co dělají mateřské školy v Norsku pro zdravý rozvoj dětí aneb nikdo není malý*. Kroměříž: Spirála, 1999. s. 18 – 20

Norští pedagogové upřednostňují nepřímé výchovné působení, kdy oni samotní nevstupují do konkrétních situací, ale vytváří právě ony vhodné podmínky s velkým množstvím podnětů, jejichž pomocí působí na děti.⁴⁷

V norských školách je věnována velká pozornost takovým situacím, kde děti mohou vyjadřovat své představy, zdokonalovat dovednosti a sdělovat své vlastní pocity. Děti mají vždy dostatek prostoru pro to, aby mohly dostatečně vstřebat veškeré prožitky ze hry a následně je vyjádřit jakoukoli formou. Nic není dětem podsouváno a je jim vždy poskytnuta možnost volby z několika variant.

Děti se musí naučit životu v demokratické společnosti a proto se už v průběhu školních let učí zvládat běžné situace, učí se rozhodovat, volit z více alternativ a nést za svou volbu zodpovědnost.

Přístup ke hře je také do jisté míry ovlivněn protestantským charakterem výchovy, která je prostší, vyplývá z potřeb skutečného života a probíhá v duchu uznávaných protestantských hodnot. Proto je možné spatřovat v norských školách namísto panenek Barbie a robotů z televizních reklam spíše hračky z klasických materiálů jako je dřevo, vlna atd.

V hernách obecně bylo hraček méně, než je možné spatřovat ve školách na území České republiky. Daleko více herního zařízení se nacházelo venku. Jednalo se především o náčiní sloužící k pohybovým hrám jako jsou různé průlezkky, houpačky, lana sloužící k trénování rovnováhy, opičí dráhy atd.

Z celkového uzpůsobení vybavení norských škol bylo zřejmé, že nejsou opomíjeny především pohybové aktivity dětí a také manipulační a konstruktivní hry podporující jejich tvořivé myšlení.⁴⁸

Učení praktikované prostřednictvím herních činností v přirozeném prostředí a za pomoci konkrétního poznání je vedle důrazu na vlastní iniciativu dítěte hlavní prioritou norských pedagogů. Jejich přístup k výuce vyplývá z pochopení, že pedagog má tendenci nové informace sdělovat, avšak dítě chce jednotlivé situace prožívat.

Výchovně vzdělávací proces je proto postaven především na respektování individuálních potřeb dětí (diferenciace výuky), jejich vlastní iniciativě (úkolem pedagoga je vytvoření vhodného prostředí s velkým množstvím podnětů, kde se dítě

⁴⁷ KRAUS, B. – POLÁČKOVÁ, V. et.al.: *Člověk, prostředí, výchova (k otázkám sociální pedagogiky)*. Brno: Paido, 2001.

⁴⁸ LACINOVÁ, I. – HAVLOVÁ, J. – ŠPRACHTOVÁ, L. – ŠROMOTOVÁ, M.: *Co dělají mateřské školy v Norsku pro zdravý rozvoj dětí aneb nikdo není malý*. Kroměříž: Spirála, 1999. s. 18 - 20

bude moct samo rozhodnout, jakou činnost si zvolí) a v neposlední řadě také na konkrétním poznání (což souvisí s utvářením vhodného prostředí).⁴⁹

Na prvních stupních základních škol v Norsku je také zcela běžné, že děti nedostávají v průběhu roku známky, ale jejich individuální pokroky v jednotlivých předmětech jsou slovně hodnoceny v rámci pololetního vysvědčení. Při takovémto způsobu hodnocení není na děti vytvářen takový tlak, protože nemohou z daných předmětů propadnout. Jsem si vědom dobrého úmyslu norských pedagogů, kteří chtějí podporovat zdravý vývoj dětí. Nejsm si však jistý, zda se jim podaří své svěřence dostatečně motivovat a udržet tak dobrou úroveň vzdělání.

Poslední zajímavostí je, že učitelé v norských školách nepřipravují tématické plány pouze ve vztahu k obsahové náplni předmětu, ale také se zřetelem ke konkrétním žákům a skupinám žáků. Žáci z jednotlivých tříd se účastní pedagogických rad a konferencí, kde se aktivně podílejí na utváření těchto plánů. Pedagogický sbor pracuje velmi flexibilně a uzpůsobuje učební plány dle aktuálních potřeb svých svěřenců. Vypovídá o tom i fakt, že rozvrhy jednotlivých tříd nejsou pevně sestaveny na celý rok dopředu (jak je tomu u nás), ale jednotliví učitelé si je sestavují na každý týden zvlášť dle aktuálních potřeb své třídy.

3.8.4 STRAVOVACÍ NÁVYKY, JÍDLO

Během mého tříměsíčního studijního pobytu na území norského království jsem si stačil udělat základní obrázek o tom, jakým způsobem obyvatelé tohoto malebného státu na severu Evropy žijí.

Norové jsou díky svému přírodnímu bohatství neodmyslitelně spjati se všudypřítomnou faunou a florou a jejich životní styl je tomu náležitě uzpůsoben. Převážná většina obyvatel tohoto království žije velmi aktivní a zdravý život, bez ohledu na to, zda obývají hlavní město a nebo malou vesnici za polárním kruhem.

Pod pojmy „aktivní a zdravý život“ mám na mysli především veškeré pohybové aktivity norských obyvatel, velmi intenzivní pobyt v přírodě na čerstvém vzduchu a také dobré stravovací návyky, které budou hlavní náplní této kapitoly. Postoje Norů k aktivnímu způsobu života a úcta ke zdraví se samozřejmě promítají i do výchovy

⁴⁹ EDUCATION ACT. *Act relating to Primary and Secondary Education*. The Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs. Norway [online]. CORE CURRICULUM *for primary, secondary and adult education in Norway*. The Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs. Norway [online].

dalších generací a proto jsem tyto skutečnosti mohl spatřovat i v průběhu praxe v norských školách.

První zajímavostí týkající se jídla bylo, že se v mateřské škole Rudshøgda ani na základní škole Sinsen nevařily teplé obědy, jak jsme na to zvyklí z našich poměrů. Děti měly každý den od rodičů nachystané vydatné svačiny, které měly pečlivě narovnané ve svačinových boxech.

Způsob stravování Norů pramení z odlišného způsobu života, většího energetického výdeje během dne a z geografických podmínek, ve kterých žijí. Proto je daleko větší pozornost věnována snídani a následně teplému jídlu kolem 17. hodiny.

Dále to vyplývá i z historické a sociální zkušenosti, kdy v dřívějších dobách neexistovalo pro zaměstnance podniků žádné společné stravování, ale každý si nosil svůj vlastní jídelní balíček a teplé jídlo se podávalo, až když přišel z práce domů.⁵⁰

Jak už jsem říkal, velká pozornost je v Norsku věnována snídani. Probíhá zde déle než u nás a je rozhodně vydatnější. Zatímco v České republice se snídá převážně sladké nebo bílé pečivo, které zaléváme šálkem čaje či kávy, Norové ve většině případů snídají ovesnou kaši, knackebroty s uzeným kozím sýrem (specialita), müsli s jogurtem a vše zapijí teplým mlékem. Během dne si dopřávají velký přísun nejrůznějšího ovoce a zeleniny, celozrnného pečiva, sýrů a mléka.

Poprvé jsem se s touto skutečností, že si děti přinášejí své vlastní svačinové boxy, setkal v průběhu praxe v mateřské škole Rudshøgda. V případě „venkovní“ mateřské školy se tento přístup jeví jako naprosto logický. Skupinky dětí se svými pedagogy tráví celý den v okolní přírodě a jejich polední návrat do areálu školy by byl zbytečnou komplikací. To byl jeden z hlavních důvodů, proč vedení přistoupilo k tomuto řešení a bylo zřejmé, že ke spokojenosti všech.

Dalším důvodem, který vyplynul z rozhovoru, byla přílišná nákladnost každodenního vaření pro 60 lidí. Bylo mi sděleno, že v minulosti se v mateřské škole vařilo, ale ustoupili od toho právě z ekonomických důvodů. Jak mi sdělil ředitel školy: *„Pro školu je účelnější věnovat ušetřené peníze třeba na posílení počtu pedagogů ve třídách.“*

Pravdou je, že děti toho moc nesnědí a často vrací i polovinu jídla. Proto dala mateřská škola Rudshøgda přednost rodině, aby rozhodovala, jak se má jejich dítě stravovat. „Metoda svačinových boxů“ má především tu výhodu, že si děti vyberou

⁵⁰ LACINOVÁ, I. – HAVLOVÁ, J.: *Co dělají mateřské školy v Norsku pro zdravý rozvoj dětí*. Kroměříž: Spirála, 1999. s. 24 - 26

právě tu část své svačiny, na kterou mají chuť a případné nedojedené potraviny uschovají do krabičky na později.

Každý den děti vyrážely do přírody s plně vybaveným batůžkem, jehož obsahem byl svačinový box, láhev s pitím (většinou čistá voda, džus a nebo bylinkový čaj v termosce) a nesměla chybět ani karimatka, na kterou si během času vymezeného pro svačinu pohodlně sedly. Svačina byla pro děti velkolepou společenskou událostí a každodenním rituálem, u kterého se náramně bavily. (viz. příloha č.5)

Zaujala mě celkově uvolněná atmosféra, která z přítomných lidí sálala na všechny strany. Dospělí plně respektují právo volby dítěte, co a kolik si ze své svačiny sní. Neobjevují se zde pokyny typu: „*Nejdříve si sněz chleba a až poté jablko!*“ a nebo: „*Sněz ještě trochu, budeš mít hlad!*“. Dříve nebo později děti přijdou na to, co jejich tělo potřebuje a v jakém množství. Napomáhá jim k tomu dobrý příklad dospělých, výchova k šetrnosti, dostatek pohybu na čerstvém vzduchu a také nepřesycenost sladkostmi typu sušenek a bonbónů.

Členové pedagogického sboru v norských školách také apelují na rodiče, aby svým ratolestem připravovali výživnou a hlavně zdravou stravu. O důležitosti svědčil i fakt, že během svačiny jednotliví pedagogové obcházel skupinky dětí a při konverzaci s nimi nenápadně kontrolovali, zda nemají nějaké potraviny, které by mohly škodit jejich zdraví. Ale jak jsem se dozvěděl z rozhovorů se členy pedagogického týmu, vzájemná interakce mezi rodinou a školou funguje výborně, takže ve většině případů rodiče požadavky školy akceptují.

Odpolední svačina se vždy uskutečnila po návratu do areálu školy. Za přijatelného počasí se děti pohodlně usadili k venkovním stolům a v opačném případě svačina proběhla uvnitř budovy. Zde děti dojídaly zbylé jídlo ze svých boxů, ke kterým vždy dostávaly dotované mléko a ovoce. Vláda aktivně podporuje zdravý životní styl a správné stravovací návyky. Školy získávají od norské vlády finanční prostředky na nákup ovoce, zeleniny, mléka a fontánek s pramenitou vodou. Norové moc dobře vědí, že se jim mnohonásobně vyplatí investovat do prevence vzniku různých nemocí, protože náklady spojené s jejich léčbou jsou velice vysoké.⁵¹

Co se týče přípravy odpolední svačiny, tak se na ní společně s pedagogy podílely i starší děti. Pomáhaly s omytím ovoce a zeleniny, případným oloupáním, krájením a samotným servírováním ostatním dětem. Jejich zapojení do těchto činností mě velmi

⁵¹ založeno na nestandardizovaném rozhovoru s místními pedagogy a doplněno o poznatky z knihy - LACINOVÁ, I. – HAVLOVÁ, J.: *Co dělají mateřské školy v Norsku pro zdravý rozvoj dětí*. Kroměříž: Spirála, 1999. s. 24 - 26

zaujalo, protože na dětech bylo vidět, jak se v danou chvíli cítí být užitečnými pomocníky.

Součástí mateřské školy Rudshøgda byla jednoduše vybavená kuchyňka propojená s hernou. Vždy jednou týdně (většinou v pátek) uspořádali členové místního pedagogického sboru speciální „vařící den“, do kterého byly zapojeny všechny děti bez rozdílu věku.

Děti byly součástí tohoto procesu od začátku do konce. Vše začalo plánováním pokrmu a sepisováním ingrediencí. Při této příležitosti skupinka dětí nadšeně obklopila místního učitele a jeden přes druhého vykřikovaly svoje přísady. Nakonec se vše uklidnilo, učitel s nimi sepsal vše potřebné a této chvíli využil i k podání informací o správné výživě.

Poté zájemci z řad dětí vyrazili s pedagogickým doprovodem do blízkého obchodu, kde společně nakoupili potřebné suroviny. Ostatní se mezitím účastnili úklidu herny a přípravy stolů. Po příchodu první skupiny z obchodu se rozdělily činnosti. Ti nejstarší s nadšením pomáhali v kuchyni s veškerou přípravou pokrmu.

Mladší děti dostaly méně náročné úkoly, ale rozhodně nebyly v průběhu této akce odstrkovány do pozadí. Každé dítě vědělo, co má dělat a bralo své poslání s maximální vážností a zodpovědností.

Celý tento „vařící den“ hodnotím velice pozitivně. Funguje jako výborný prostředek pro rozvoj sociálních, rozumových i pracovních schopností zúčastněných jedinců. Děti v norských školách dostávají od pedagogů velký prostor pro seberealizaci a díky tomu na mě působily při drtivé většině činností daleko jistějším dojmem, než děti české.

A jaká je situace v České republice? Jak asi většina z Vás pamatuje, tak ve školách na území České republiky byla vždy situace naprosto odlišná a mateřská škola Korálek potvrdila, že je tomu tak dodnes.

V mateřské škole Korálek byl stanoven klasický stravovací režim sestávající z dopolední a odpolední svačiny a vždy teplého jídla v poledne. Svačiny probíhaly v rámci jednotlivých tříd, kdy každá z učitelek vyzvedla v prostorách jídelny svačinu pro svou skupinku dětí a následně všem rozdala jejich příděl ke stolečkům. Děti nebyly zapojovány do procesu přípravy ani do samotného rozdělování potravin.

Všechny tyto činnosti za mě vykonával pedagog a vzhledem ke skutečnostem, které jsem mohl spatřovat během praxe v norských školách (jak šťastné byly všechny děti, když mohly být součástí jakékoli činnosti), se mi tento fakt jeví jako velká škoda.

Přítom se jedná o dosti banální věc, která ale v důsledcích může dětem být v mnoha aspektech velmi přínosná (jak už jsem zmiňoval v předchozích odstavcích).

Rozhodně jsem zastáncem přístupu norských pedagogů, kteří dávají dětem daleko více prostoru k seberealizaci a podporují u nich rozvoj důvěry v sebe sama. Ač to čeští pedagogové myslí s dětmi dobře a chtějí jim být nápomocni na každém kroku, tak se obávám, že to přináší i spoustu negativ. Tím ale nechci tvrdit, že postup norských kolegů svá negativa nemá.

Rád bych jen zdůraznil, že norské děti jsou díky přístupu svých pedagogů daleko samostatnější a zvládají většinu činností s jistotou o dost dříve než děti u nás. (*více v kapitole 3.8.3*)

Co se týče stravovacích návyků (pestrosti, výživnosti a zdravoti podávaného jídla), tak je nutné zmínit, že české školy v tomto ohledu za těmi norskými poněkud zaostávaly. V žádném případě nechci říct, že by se dětem podávala nezdravá strava, ale věci vyloženě zdravé se také neobjevovaly moc často.

K svačině se většinou podával bílý chléb s různými druhy pomazánek a džemů, loupáky, koblihy a ovoce (nejčastěji jablka, mandarinky a banány). Polední strava byla vcelku pestrá a dětem ve školní jídelně očividně chutnalo, ale i navzdory tomu musím konstatovat, že se na jídelníčku objevovala hodně často smažená, tučná a těžko stravitelná jídla, která nejsou tím nejlepším pro zdraví dítěte. Nejčastějším nápojem podávaným k jídlu byl slazený, teplý čaj. Je zřejmé, že mezi českými a norskými školami je v tomto ohledu dost zásadní rozdíl, který má své kořeny v pojetí životního stylu a úctě ke zdraví.

České školy musím vyzdvihnout v oblasti hygieny, a to jak mezi dětmi, tak personálem zabezpečujícím samotné stravování. České děti mají lepší hygienické návyky a daleko více se dbá na pravidla stolování. Stravování dětí v norských školách není svázáno takovým množstvím hygienických předpisů, ani nepodléhá tolika zvykům jako u nás.

Čeští pedagogové o poznání více dohlízejí na osobní hygienu svých svěřenců a před každým jídlem apelují na její poctivé dodržování. V norských školách to za mé přítomnosti nikdo dětem nepřipomínal a bylo prakticky běžné, že děti po celodenní hře v lese vesele usedly ke stolu bez umytí rukou. Menší přísnost v oblasti hygieny by se dala částečně opodstatnit tím, že v Norsku nikdo nepředpokládá výskyt černých skládek, venčení psů na hřištích, vypouštění splašek do místních řek atd. Norové si přírody, která je obklopuje váží a dodržování hygienických zásad je pro ně součástí

odpovědnosti jednotlivce k prostředí. I přesto považuji za velice podstatné, aby dětem tyto návyky byly vštěpovány s větším důrazem.

Pravdou je, že se Norové chovají ke svému okolí ohleduplněji, ale to je rozhodně neospravedlňuje od nedůslednosti v otázkách osobní hygieny. Nehledě na to, že děti jsou daleko náchylnější různým nemocem, takže to v jejich případě platí dvojnásob.

V této kapitole jsem se převážně věnoval srovnání způsobům stravování v mateřských školách. Hlavním důvodem mého rozhodnutí byl fakt, že stravovací specifika obou zemí pokračují ve stejném duchu i na školách základních.

Na závěr kapitoly věnované jídlu jsem si nechal jednu zajímavou zkušenost, kterou jsem získal v průběhu mé praxe v norské Rudshøgda naturbarnehage. Tento velice intenzivní zážitek úzce souvisí s místní multikulturní skladbou dětí.

Celá polovina z padesáti dětí navštěvujících tuto školu totiž měla své kořeny mimo území norského království. Kromě těch norských, do mateřské školy docházely například děti z Ázerbájdžánu, Pákistánu, Dominikánské republiky, Turecka, Iráku, Srí Lanky, Maroka, Chile, Švédska, Vietnamu a nebo Kurdistánu.

Podle výčtu zemí je patrné, že se opravdu jednalo o velmi pestrou skladbu kultur z různých koutů světa. Za svůj dosavadní život jsem se s ničím podobným nesetkal a proto jsem byl velice zvědavý, jakým způsobem budou děti rozdílného původu přijímány těmi místními a jak bude fungovat jejich vzájemné soužití.

Prakticky hned první den jsem byl příjemně překvapen, protože vše probíhalo velmi harmonicky. Největší podíl na tom měli místní pedagogové, kteří vytvářeli ideální podmínky pro aklimatizaci těchto dětí. V herně byla vyvěšena velká ilustrovaná mapa světa a kolem ní vlajky všech národů zastoupených v mateřské škole Rudshøgda.

Pod vlajkami byly vždy vypsány základní informace o dané zemi (počet obyvatel, hlavní město, nejvyšší hora apod.) a také jmenný seznam dětí, které byly původem právě z té konkrétní země. Učitelé nenásilným způsobem uváděli dětem do podvědomí, že na světě existují různé národy, které mají svůj vlastní jazyk, kulturu, tradice a zvyky.

Postupem času o to děti projevíly takový zájem, že se členové pedagogického sboru rozhodli pro pořádání odpoledních sezení, kde si s dětmi povídali o jejich kulturách. Vzhledem k tomu, že mezi školou a rodinami minoritního původu panovaly naprosto vřelé vztahy, tak nebylo výjimkou, že se sezení zúčastnili rodiče pocházející z právě diskutované země a svým pobytem atmosféru ještě více ozvláštnili.

Teď se dostáváme k zásadní věci, která je relevantní tématu této kapitoly. Rodiče totiž (po vzájemné domluvě s místními pedagogy) připravili a následně donesli na sezení některé z jejich národních jídel. Během sezení všem popsali obsažené

ingredience, způsob přípravy tohoto jídla a nebo například příležitost, při které se toto jídlo v jejich zemi připravuje.

Poté mohli všichni přítomní ochutnat a sdělit ostatním své dojmy. Měl jsem možnost se tohoto sezení zúčastnit a pocity, které to ve mě zanechalo, se jen těžko slovně popisují. Rozhodně na tento zážitek nikdy nezapomenu a moc bych si přál, abych mohl spatřovat podobné jednání i v našich školách (a nejen v nich).

4 ZÁVĚR

Hlavním cílem tohoto pedagogického výzkumu, uskutečněného ve školských institucích na území České republiky a Norského království, bylo především podrobné zmapování obou prostředí a snaha o jejich vzájemné porovnání.

Za pomoci zvolených výzkumných metod (pozorování, rozhovory) jsem se snažil odpovědět na základní otázky týkající se přístupu společnosti k osobnosti dítěte, postoje členů pedagogického sboru obou zemí k výchovně vzdělávacímu procesu, vzájemné interakce mezi učitelem a žákem, vlivu norské přírody na výchovu a vzdělávání a nebo například přístupu společnosti k handicapovaným dětem a dětem pocházejícím z rodin minoritního původu.

Na základě studia teoretických podkladů týkajících se školství obou zemí (rámcové plány, kurikula atd.) jsem zformuloval první hypotézu, která zněla: „**Přístup k výchově a vzdělávání se v České republice a Norsku zásadním způsobem neliší.**“

Při srovnání obsahu jednotlivých dokumentů vydaných ministerstvy školství obou zemí, jsem v oblasti výchovných a vzdělávacích cílů neshledal žádné zásadní rozdíly a proto jsem před započítím výzkumné fáze předpokládal, že se tato pojetí nebudou odlišovat ani v praxi.

Avšak během prvních dnů strávených v norských školách jsem byl postupně přesvědčován o tom, že v praxi se aplikace výchovně vzdělávacích cílů poněkud liší. V tomto případě se potvrdilo lidové pořekadlo: „*Když dva dělají totéž, není to totéž.*“

Celkový přístup norské společnosti k otázkám dětského světa, je ovlivněn především kulturou a životním stylem. Mezi nejuznávanější životní hodnoty norského obyvatelstva patří úcta k životnímu prostředí, zdraví, druhému člověku a jeho činností.

Norové naprosto respektují osobnost dítěte a jeho přirozený vývoj. K dětem je přístupováno jako k rovným partnerům a jsou plně respektována jejich rozhodnutí. Je s nimi diskutováno zcela otevřeně o věcech, které jsou dětem v České republice pouze sdělovány. Mají větší prostor k vyjádření svého vlastního názoru a možnost podílet se na celé řadě činností, které vidí dělat dospělí. Od dětství jsou brány jako platná součást společnosti a také se jako její platná součást cítí.

Příkladem může být jejich účast na pedagogických radách, kde se společně s pedagogy podílejí na hodnocení činností školy za uplynulé období a zároveň plánování činností na období nadcházející.

S úctou k osobnosti dítěte a jeho přirozenému vývoji také souvisí fakt, že v norských školách je dětem poskytována možnost svobodné volby, jak samotné činnosti, tak její obtížnosti. Děti se mohou sami rozhodnout, jaký druh činnosti, po jak dlouhou dobu a s kým budou vykonávat.

Role pedagoga spočívá hlavně v tom, aby byl schopen připravit co nejvhodnější prostředí s velkým množstvím podnětů, jejichž pomocí na dítě nepřímo výchovně působí. Děti si poté nezávisle na vůli pedagoga volí jednotlivé činnosti, ověřují si své vlastní schopnosti a dovednosti a bez zbytečného okřikování získávají tolik potřebnou důvěru v sebe sama. Díky tomu jsem také norské děti ve srovnání s těmi českými shledal samostatnějšími, obratnějšími a obecně jistějšími ve většině činností.

Na základě vypořádaných skutečností, jsem dospěl k závěru, že formulace první hypotézy **neplatí**. Po provedení výzkumu proto musím vyslovit hypotézu novou, která zní: *„Přístup k výchovně vzdělávacímu procesu se v České republice a Norsku zásadním způsobem liší.“*

Moje druhá hypotéza, vyslovená před započítím pedagogického výzkumu, zněla: *„Norští pedagogové dávají dětem více prostoru pro seberealizaci.“* Toto znění druhé hypotézy se mi v rámci výzkumu podařilo **potvrdit**. Během praxe v norských školách jsem měl možnost spatřit několik klíčových situací, které se na vyvození tohoto závěru zásadní měrou podílely.

K této skutečnosti přispívá fakt, že je v norských školách kladen velký důraz na přípravu podnětného prostředí, ve kterém se dítě může samostatně rozhodovat o volbě činnosti. Dále mě přesvědčil zážitek z mateřské školy Rudshøgda, kde se děti mohly podílet na celém procesu přípravy pokrmu pro zbytek školy. Každé z dětí, bez rozdílu věku, mělo svou specifickou činnost, ke které přistupovalo s naprostou vážností a zodpovědností. Mezi další situace, které mě utvrdily v přesvědčení vyslovit tento závěr, patřila například účast dětí na pedagogických radách školy.

K formulaci třetí hypotézy: *„český pedagog je důslednější a dbá více na disciplínu“*, mě inspirovaly především zážitky z prvního absolvovaného dne v norských školách, kdy jsem nabyt přesvědčení, že činnost dětí není žádným způsobem organizována a je jim umožněno praktikovat cokoliv, bez jakéhokoliv omezení.

I přesto, že se jednalo o prvotní reakci na nové prostředí, v průběhu výzkumu se ukázalo, že v jádru je to vlastně pravda. Norský pedagog na své svěřence působí nepřímo (prostřednictvím podnětného prostředí), proto se nezasvěcenému pozorovateli na první pohled zdá, že dětem prakticky nevěnuje žádnou pozornost.

Oproti tomu český pedagog, působící na žáky přímo, se jeví jako důslednější. Větší důraz na dodržování daných pravidel a celkovou disciplínu ve třídách, lze přičíst hlavně faktu, že český pedagog má mnohdy na starosti dvakrát více žáků, než pedagog na území Norska. Členové pedagogického sboru v České republice nemohou díky těmto skutečnostem přistupovat k dětem natolik individuálně a musí stanovit přísnější režim, aby s takto početnou skupinou dosáhli uspokojivých výsledků. Vzhledem k těmto vypočítaným skutečnostem, jsem dospěl k závěru, že znění třetí hypotézy lze **potvrdit**.

Především krása norské přírody a harmonický způsob života místních obyvatel, mě před započatím výzkumu inspirovali k vyslovení čtvrté hypotézy, která zněla: „*Vzájemné soužití obyvatel Norského království s místní přírodou se promítá do jejich životního stylu a ovlivňuje i výchovu a vzdělávání.*“

V průběhu mého tříměsíčního pobytu jsem se každodenně střetával se skutečností, že Norové přistupují k životu o poznání zodpovědněji než-li občané České republiky. Více pečují o své zdraví, ve větší míře se věnují pohybovým aktivitám na čerstvém vzduchu a velká pozornost je také věnována správným stravovacím návykům.

Proto jsem předpokládal, že se tyto aspekty promítnou i do výchovy a vzdělávání nadcházející generace. Již během prvních dnů praxe, absolvované v norských školách, se mi podařilo znění čtvrté hypotézy **potvrdit**. V Norsku je naprosto běžné, že pedagog se svou třídou vyrazí do okolní přírody (pokud to umožňuje počasí), kde probíhá normální výuka.

Skupinka se kromě výuky věnuje například různým naučným hrám, pohybovým aktivitám, ale také otázkám ochrany přírody a lidského zdraví. Norské děti jsou od raného dětství vedeny k aktivnímu způsobu života a díky velmi pozitivnímu příkladu dospělých zaujímají k této oblasti vřelý postoj.

Na úplný závěr bych rád zmínil, že uskutečnění pedagogického výzkumu ve školských institucích na území Norska a České republiky a následné zpracování bakalářské práce, mi přineslo mnoho nezapomenutelných zážitků a životních zkušeností. Proto bych se v budoucnu k této tématice velmi rád vrátil.

5 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

AUGUSTA, P. – HONZÁK, F.: *Naše vlast. Ilustrovaná encyklopedie*. Praha: Slovart, 2003. ISBN 80-7209-440-8. 176 s.

CORE CURRICULUM *for primary, secondary and adult education in Norway*. The Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs. Norway [online]. 1997 [cit. 16.3. 2009]. dostupné z www:

<http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/Core_Curriculum_English.pdf>

EDUCATION ACT. *Act relating to Primary and Secondary Education*. The Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs. Norway [online]. 17.6. 2005 [cit. 19.3. 2009]. dostupné z www:

<[http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Oplaeeringsloven_engelsk_\(sist_endret_2005-06-17\).pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Oplaeeringsloven_engelsk_(sist_endret_2005-06-17).pdf)>

EURYBASE. The Information Database on Education Systems in Europe. *Organizace vzdělávací soustavy České republiky 2007/2008*. [online]. [cit. 16.3. 2009]. dostupné z www:

<http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/CZ_CS.pdf>

EURYBASE. The Information Database on Education Systems in Europe. *The Education System in Norway 2006/2007*. [online]. [cit. 16.3. 2009]. dostupné z www:

<http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/NO_EN.pdf>

FRAMEWORK PLAN *for the Content and Tasks of Kindergartens*. The Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs. Norway [online]. 1.3. 2006 [cit. 19.3. 2009]. dostupné z www:

<<http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/reg/2006/0036/ddd/pdfv/285775-rammeplanen-engelsk-pdf.pdf>>

FULGHUM, R. L.: *Vše, co opravdu potřebuji znát, jsem se naučil v mateřské škole aneb neobyčejné přemýšlení o obyčejných věcech*. Praha: Argo, 2003. ISBN 978-80-7205-935-7. 149 s.

HAM, A.: *Norsko*. Praha: Svojtka & Company, 2006. ISBN 80-7352-351-5. 450 s.

KANVAS. *Oficiální stránka neziskové organizace*. [online. bez data publikování].

[cit. 18.1. 2009]. dostupné z www: <<http://www.kanvas.no>>

KINDERGARTEN ACT 2005. The Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs. Norway [online]. 1.1. 2006 [cit. 19.3. 2009]. dostupné z www:

<<http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/reg/2006/0037/ddd/pdfv/285752-barnehageloven-engelsk-pdf.pdf>>

KRAUS, B. – POLÁČKOVÁ, V. et.al.: *Člověk, prostředí, výchova (k otázkám sociální pedagogiky)*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2. 199 s.

LACINOVÁ, I. – HAVLOVÁ, J. – ŠPRACHTOVÁ, L. – ŠROMOTOVÁ, M.: *Co dělají mateřské školy v Norsku pro zdravý rozvoj dětí aneb nikdo není malý*. Kroměříž: Spirála, 1999. ISBN 80-901873-3-1. 81 s.

LINHART, J. a kol.: *Slovník cizích slov*. Litvínov: Dialog, 2004. ISBN 80-85843-61-7. 413 s.

MONTESSORI, M.: *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'autoeducazione infantile nelle Case dei Bambini*. Roma: Loescher & Company, 1909.

MŠMT. Výzkumný ústav pedagogický v Praze: *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004*. [online]. Poslední revize 3.1. 2005 [cit. 18.1. 2009]. dostupné z www: <http://www.rvp.cz/soubor/RVP_PV-2004.pdf>

MŠMT. Výzkumný ústav pedagogický v Praze: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2005*. [online]. Poslední revize 1.7. 2007 [cit. 18.3. 2009]. dostupné z www: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/RVPZV_2007.zip>

MULTI-CULTURAL IDENTITY IN A GLOBAL WORLD, *International course at Oslo University College, Faculty of Education* [online]. 2009 [cit. 9.3. 2009] dostupné z www: <<http://www.hio.no/content/view/full/4912>>

PODHORSKÝ, M.: *Norsko – podrobné a přehledné informace o historii, kultuře, přírodě a turistickém zázemí Norska*. Praha: Freytag & Berndt, 2001. ISBN 80-7316-003-X. 160 s.

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8. 322 s.

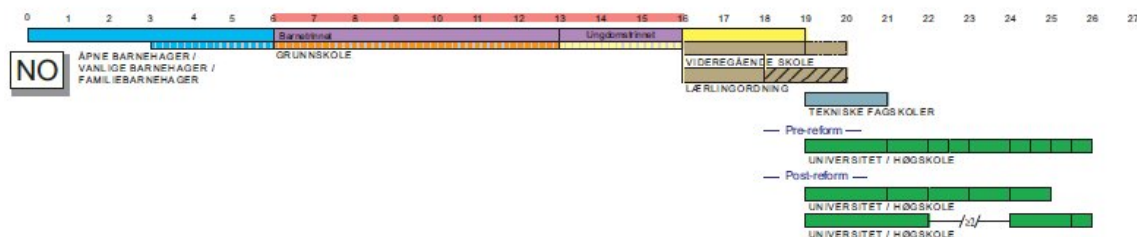
SAMOVAR, L. A. – PORTER, R. E. – McDANIEL, E. R.: *Communication between cultures*. Canada: Thomson Wadsworth, 2007. 6th edition. ISBN 13: 978-0-495-09538-5. 407 s.

ŠVAŘÍČEK, R. – ŠEREDOVÁ, K. – GAVORA, P.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0. 384 s.

ZELINKOVÁ, O.: *Pomoz mi, abych to dokázal : pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-071-5. 112 s.

6 PŘÍLOHY

příloha č. 1 : Organizace norské vzdělávací soustavy



| | |
|---|--|
| Pre-primární vzdělávání – ISCED 0 (for which the Ministry of Education is not responsible) | Pre-primární – ISCED 0 (for which the Ministry of Education is responsible) |
| Primární – ISCED 1 | Single structure – ISCED 1 + ISCED 2 (no institutional distinction between ISCED 1 and 2) |
| Lower secondary general – ISCED 2 (including pre-vocational) | Lower secondary vocational – ISCED 2 |
| Upper secondary general – ISCED 3 | Upper secondary vocational – ISCED 3 |
| Post-secondary non-tertiary – ISCED 4 | |
| Tertiary education – ISCED 5A | Tertiary education – ISCED 5B |
| Allocation to the ISCED levels: ISCED 0 ISCED 1 ISCED 2 | |
| Compulsory full-time education | Compulsory part-time education |
| Part-time or combined school and workplace courses | Additional year |
| -/n/- Compulsory work experience + its duration | Study abroad |

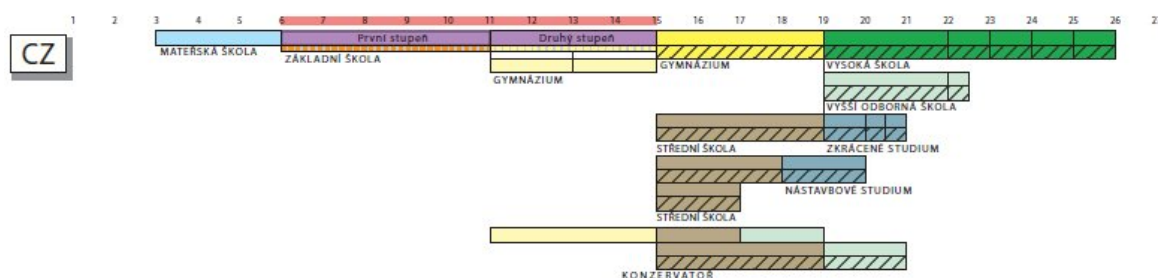
Source: Eurydice.

příloha č. 2 : Statistický počet školských institucí na území Norska (2006/2007)

| TYP INSTITUCE | POČET |
|--------------------------------|-------|
| mateřské školy | 6277 |
| základní školy | 3278 |
| střední školy (včetně učilišť) | 529 |
| vyšší odborné školy | 31 |
| vysoké školy | 38 |

pramen: Eurydice

příloha č. 3 : Organizace české vzdělávací soustavy



| | |
|--|---|
| Preprimární vzdělávání – ISCED 0 (mimo působnost ministerstva školství) | Preprimární vzdělávání – ISCED 0 (v působnosti ministerstva školství) |
| Primární vzdělávání – ISCED 1 | Jednotná struktura – ISCED 1 + ISCED 2 (není institucionálně členěno) |
| Nižší sekundární všeobecné – ISCED 2 (včetně předprofesního) | Nižší sekundární odborné – ISCED 2 |
| Vyšší sekundární všeobecné – ISCED 3 | Vyšší sekundární odborné – ISCED 3 |
| Postsekundární neterciární – ISCED 4 | |
| Terciární vzdělávání – ISCED 5A | Terciární vzdělávání – ISCED 5B |
| Zařazení na úrovni ISCED: ISCED 0 ISCED 1 ISCED 2 | |
| Povinné vzdělávání s plnou školní docházkou | Povinné vzdělávání s částečnou školní docházkou |
| Jiné než denní formy vzdělávání, kombinovaná (alternanční) příprava ve škole a na pracovišti | Dodatečný rok |
| | -/n/- Povinná praxe + její délka |
| | Studium v zahraničí |

Pramen: Eurydice

příloha č. 4 : Statistický počet školských institucí na území ČR (2006/2007)

| TYP INSTITUCE | POČET |
|--------------------------------|-------|
| mateřské školy | 4815 |
| základní školy | 4199 |
| střední školy (včetně učilišť) | 1482 |
| vyšší odborné školy | 174 |
| vysoké školy | 63 |

Pramen: Eurydice

příloha č. 5 : fotografie pořízené v průběhu praxe



Rudshøgha naturbarnehage – každodenní vycházka do okolního lesa



Rudshøgha naturbarnehage – příprava ke svačině



chlapec ze Sri Lanky testuje své pohybové dovednosti



děti se zajímají o zásady dobrého chování v přírodě



mapa světa a kolem ní vlajky všech zemí, ze kterých děti pocházejí



odpolední svačinka připravená a servírovaná dětmi



Sinsen skole – hodina norštiny ve druhém ročníku



děti se při výuce venku náramně bavily