

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Anežka Brtníková

Učitelství pro první stupeň základních škol a speciální pedagogika

Primární vzdělávání v Jihoafrické republice se zaměřením na edukaci  
dětí ze slumu v Don Bosco Educational Projects

Olomouc 2015

vedoucí práce: Mgr. Alena Vavrdová, Ph.D.

Motto

*„Hayo matata, hayo, Modimo aleteng.“*

(africká píseň v jazyce isiZulu)

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Primární vzdělávání v Jihoafrické republice se zaměřením na edukaci dětí ze slumu v Don Bosco Educational Projects* vypracovala samostatně a použila pouze prameny uvedené v seznamu použitých zdrojů.

V Olomouci 15. 4. 2015

.....

Anežka Brtníková

## **Poděkování**

Na prvním místě děkuji Magdaleně Lerato Švábové, která se mnou sdílela a doteď sdílí roční dobrovolnictví v Jihoafrické republice.

Dále bych chtěla upřímně poděkovat Mgr. Aleně Vavrdové, Ph.D. za její ochotné vedení, cenné rady a všestrannou podporu.

Mgr. Liboru Rösnerovi děkuji za odbornou a pečlivou korekturu textu.

V neposlední řadě patří nevyslovitelné díky mé rodině a přátelům za podporu během celého studia.

## OBSAH

ÚVOD.....	7
1 Populace a její rozložení na území JAR.....	9
2 Slumy.....	10
3 Dějiny Jižní Afriky se zaměřením na vzdělávání .....	12
3.1 Život prvních obyvatel Jižní Afriky .....	12
3.2 Kolonizace Holanďany .....	13
3.3 Kolonizace Brity .....	15
3.4 Jihoafrická unie.....	17
3.5 Apartheid.....	19
3.6 Vzdělávání po r. 1990.....	26
3.7 Přístup ke vzdělání a faktory ovlivňující jeho efektivitu:.....	27
4 Systém vzdělávání v JAR.....	28
4.1 Legislativní vymezení primárního vzdělávání v JAR .....	28
SCHOOL ACT 84/1996 – SASA 2011 .....	28
4.2 Dělení vzdělávání do tří skupin .....	29
4.3 Národní odbor pro vzdělávání.....	29
4.4 Organizace vzdělávání.....	29
4.5 Vzdělávací program National Curriculum Statement Grades R – 12 (2011).....	30
4.6 Dělení škol pro primární vzdělávání v JAR.....	31
4.7 CAPS .....	31
4.8 Programy pro vzdělávání učitelů a problematika nekvalifikovaných učitelů.....	33
4.9 Vzdělávání v číslech.....	34
5 Don Bosco Educational Projects.....	35
5.1 Salesiáni Dona Boska.....	35
5.2 Vzdělávací projekty Dona Boska (DBEP) .....	35
5.2.1 Vznik projektu .....	35
5.2.2 Charakteristika cílové skupiny.....	36
5.2.3 Cíl projektu .....	37
5.2.4 Charakteristika ZŠ.....	37
6 Testování školní zralosti při nástupu dětí do prvních tříd .....	38
6.1 Pojem školní zralost .....	38
6.2 Faktory ovlivňující školní zralost .....	38

6.3	Příčiny školní nezralosti .....	40
6.4	Diagnostika školní zralosti při nástupu dítěte do školy v ČR a v JAR.....	41
6.5	Problematika testování školní zralosti při vstupu do Laura Vicuña primary school .....	42
6.6	Orientační test školní zralosti – Jiráskova úprava Kernerova testu .....	42
6.6.1	Oblasti zralosti dítěte, na něž se zaměřuje Jiráskův test.....	43
7	Východiska empirické části .....	44
7.1	Cíl empirického výzkumu .....	44
7.2	Hypotézy kvantitativního výzkumu .....	44
7.3	Metodologie.....	45
7.4	Výběr výzkumného vzorku a čas výzkumu .....	45
8	Tabulka výsledků testovaných žáků a přehled vyhodnocení .....	46
9	Rozbor vybraných testů.....	49
10	Testování hypotéz .....	53
11	Důvody relevantní rozdílnosti výsledků .....	55
12	Rok mezi dětmi ze slumu .....	57
	ZÁVĚR .....	77
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....	79
	SEZNAM ZKRATEK .....	84
	SEZNAM TABULEK A GRAFŮ.....	86
	SEZNAM FOTOGRAFIÍ.....	87
	SEZNAM PŘÍLOH.....	88

ANOTACE

## ÚVOD

Vzdělávání v tom nejširším slova smyslu je nedílnou součástí života každého jedince, ať už je vědomé, či nevědomé. Není obydlého místa na světě, kde by vzdělávání neexistovalo, ať už v jakékoli formě, prostřednictvím jakýchkoli prostředků a s jakýmkoli cílem.

Díky možnosti strávit jeden rok v Jihoafrické republice mezi dětmi ze slumu a podílet se i na jejich vzdělávacím procesu se nám naskytla jedinečná příležitost proniknout alespoň z části do problematiky vzdělávání dětí z tohoto prostředí.

Jihoafrická republika je nejrozvinutější zemí Afriky, o to zajímavější tak může být srovnání tamějšího vzdělávání se vzděláváním v naší zemi, kterou v evropském měřítku považujeme za rozvinutou.

Hlavním cílem této diplomové práce je předložit komplexní pohled na primární vzdělávání v Jihoafrické republice a následně „zaostřit“ na problematiku vzdělávání nejchudších obyvatel této země. Podle našeho názoru by sdílení konkrétních zkušeností mohlo být přínosné pro ty, kdo se zajímají o výchovu a vzdělávání dětí v rozvojových zemích, i pro ty, kdo se na podobnou práci připravují.

Cílem teoretické části je utvoření komplexního pohledu na podmínky základního vzdělávání v JAR. Nejprve zprostředkováním obecnějších informací, tedy letným pohledem na územní členění Jihoafrické republiky a základní charakteristikou skupin jejích obyvatel, poté vysvětlením termínu „slum“ a všeho podstatného, co je s tímto pojmem vázáno. Následně proniknutím do historie Jižní Afriky s postupným odkrýváním vývoje tamějšího vzdělávání, které je úzce spojeno především s politickým děním. Následuje poskytnutí přehledu systému a organizace primárního vzdělávání v JAR, přičemž vycházíme především ze základních vzdělávacích dokumentů Jihoafrické republiky. Stěžejním je pak seznámení s Don Bosco Educational Projects, tedy projekty, jejichž cílovou skupinu představují děti a mládež z okolních slumů. Závěr empirické části tvoří stručná charakteristika pojmu školní zralosti, a to v šíři potřebné pro záměry empirické části diplomové práce, a prezentování problematiky testování školní zralosti v JAR.

Cílem empirické části diplomové práce je zjistit, zda se vyskytují signifikantní rozdíly ve školní zralosti dětí prvních ročníků Základní školy Laura Vicuña a dětí prvních ročníků běžných základních škol v České republice. V návaznosti na kvantitativní vyhodnocení je naším cílem definovat základní hypotézy příčin případných rozdílů. V úvodu empirické

části seznámíme s hypotézami a vysvětlíme metodologii výzkumu. Následuje přehled výsledků výzkumu znázorněných v tabulkách a grafech, podrobnější rozbor vybraných testů a náhled do životních poměrů testovaných žáků. Výzkum završuje již zmíněné definování stěžejních faktorů rozdílnosti výsledků testů školní zralosti. Základem těchto domněnek je především naše pozorování a srovnávání podmínek života dětí v JAR a ČR.

Poslední kapitola je již volnějším textem, zprostředkovávajícím osobní zkušenost z jednoho roku života mezi dětmi ze slumu. Otvíráme zde všechny aspekty této zkušenosti a sdílíme zážitky týkající se nejen náplně práce dobrovolníka, ale také mimoškolních aktivit, vztahů s tamějšími lidmi, cestování i vlastních úvah evokovaných nejrůznějšími okolnostmi.



# 1 Populace a její rozložení na území JAR

Jihoafrická republika (JAR) s rozlohou 1,2 mil km<sup>2</sup> se skládá z devíti provincií. **Provincie Gauteng** (1,4 % rozlohy JAR), s největším jihoafrickým městem Johannesburg, se dělí na sedm regionů. My se v této práci zaměřujeme na **region G**, do něhož spadají předměstí se slumy Finetown, Grasmere aj.

Podle posledního sčítání lidu z roku 2011 žije v JAR asi 52 milionů obyvatel. Od roku 2001, tedy během deseti let, vzrostl počet obyvatel o 7 milionů. Provincie Gauteng má zhruba 12,3 mil. obyvatel (což tvoří 23,6% z celkového počtu), z toho Region G cca 270 tis. obyvatel.

Tamní populaci tvoří Afričané (79,2 %), coloureds (8,9 %), bílí (8,9 %), Indové/Asiati (2,5 %), ostatní (0,5 %).

Africká populace je tvořena čtyřmi etniky, ta se dělí na národy (názvy korespondují s jazyky).

„Coloureds“ („barevní“) jsou potomci otroků přivezených z východní a střední Afriky, domorodých Jihoafričanů a bílých. Většina mluví afrikánsky.

Mezi „bílé“ se řadí Afrikánci (potomci Holanďanů), anglicky mluvící Afričané (potomci Britů), další evropské přistěhovalci a jejich potomci, například Židé.

V JAR je 11 oficiálních jazyků: Afrikaans, English, isiNdebele, isiXhosa, isiZulu, Sesotho sa Leboa, Sesotho, Setswana, siSwati, Tshivenda, Xitsonga. IsiZulu se vyskytuje nejčastěji (20 %).

JAR má tři hlavní města: Kapské Město – sídlo legislativy a parlamentu, Bloemfontein – hlavní sídlo soudu, Pretoria – správní centrum a základní hlavní město.

(SOUTHAFRICA.INFO. *Geography and climate*. [online]. ©2012; SOUTHAFRICA.INFO. *People*. [online]. ©2012)

**Region G** se svými formálními i neformálními osídleními vznikl ze dvou hlavních důvodů. Za apartheidu zde byla Indům přidělena sídelní oblast – Lenasia. Dnes je nárůst obyvatel připisován zejména přílivu lidí hledajících práci.

Podle veřejných statistických údajů 70 % tamějších obyvatel je nezaměstnaných, 50 % nemá žádný příjem, ve skutečnosti je však situace ještě závažnější.

(JOBURG. *Region G*. [online]. ©2014)

## 2 Slumy

Slovo slum charakterizuje neformální osídlení v rámci měst. Slumy jsou tvořeny neadekvátními přístřešími a bídými životními podmínkami. Jsou obvykle přeplněny lidmi nacpanými na velmi malá prostranství.

Těmto osídlením se nedostává většina ze základních komunálních služeb, jako jsou voda, kanalizace, svoz odpadu, kanály, pouliční osvětlení (a přívod elektřiny obecně), dlážděné chodníky a asfaltové silnice. Omezené jsou možnosti návštěvy lékaře nebo docházka do školy.

Pro obyvatele slumů je charakteristický vysoký výskyt nezaměstnanosti a kriminality.

(CITIESALLIANCE.ORG. *About slum upgrading*. [online]. ©2014)



**Foto 1** Slum Grasmere (zdroj autorka)

Nejvíce slumů se nachází v zemích potýkajících se s koloniálním vykořisťováním, ekonomickou izolací, politickou anarchií, náboženským násilím a dalšími okolnostmi, které nemají tak velký dopad na země rozvinuté. (LEBBEUSWOODS.WORDPRESS.COM. *SLUMS: The problem*. [online]. ©2008)

V JAR žijí ve slumech téměř 2 milióny lidí. (WORLDBANK.ORG. *India, Brazil and South Africa Address the Challenge of Slums*. [online]. ©2012)

Existují dvě hlavní příčiny vzniku slumů okolo Johannesburgu. Prvním z nich je politika apartheidu. Druhým pak imigrace lidí z venkovských oblastí (i okolních států), které do měst přivádí naděje, že zde naleznou práci. Provincie Gauteng totiž tvoří 10% HDP celé Afriky. Mimo jiné rovněž tento fakt v lidech přesevďččení, že zde musí najít jistotu lepší budoucnosti. (Bosch, [online]. ©2013; SOUTHAFRICA.INFO. *Geography and climate*. [online]. ©2012.)

„Jižní Afrika je zemí s největší nerovností mezi bohatými a chudými.“ (Horáková 2007, s. 138)

## **3 Dějiny Jižní Afriky se zaměřením na vzdělávání**

Vzdělávání v Jižní Africe bylo od počátku významně determinováno politickými událostmi. Proto si dovoluujeme projít jeho historií s více než okrajovým nahlédnutím do nejdůležitějších událostí jihoafrických dějin.

### **3.1 Život prvních obyvatel Jižní Afriky**

Mezi největší původní skupiny obyvatel Jižní Afriky patří kmeny Sanů a Khoikhoiů. Sanové se odevždy živili sběrem divoce rostoucích plodů a lovem zvěře. Nepředávali si žádné historické vědomosti, ani nevytvořili vlastní písmo, zato však vytvářeli nástěnné malby, rytiny a sochy. Mají žlutohnědou barvu pleti a dorůstají výšky asi 150 cm. Stále jich několik žije v některých částech Botswany, Namibie a Angoly. (Hulec 2010, s. 15; Booyse 2011, s. 38)

Hlavní náplní života Khoikhoiů bylo pastevectví a výroba hliněných nádob. (Hulec 2010, s. 19; Booyse 2011, s. 38) Původní Khoikhoiové vyhynuli, ale jejich potomky jsou někteří dnešní „barevní“. (Hulec 2010, s. 23)

Většinu jihoafrického obyvatelstva dnes tvoří negroidní rasa. Do dnešní Jižní Afriky se dostali ve 4.–3. století před Kristem z Afriky střední a západní. Byli to především zemědělci, později kováři. Jejich kmeny jsou nazývány „bantuské“. Slovo „bantu“ ve většině černošských jazyků znamená „lidé“. (Hulec 2010, s. 23–24) Dělí se do pěti skupin – Nguniové (Xhosové, Zuluové a Svazijové), Tsongové, Vendové, Lembové a Sothové. (Hammond-Tooke 1974 in Booyse 2011, s. 38)

Existuje mnoho mýtů o Africe, jež je třeba vyvrátit. Jedním z nich je přesvědčení, že zde před příchodem bělochů neexistovalo žádné vzdělávání. Ale stejně jako v jiných společnostech měli Afričané své vlastní vzdělávání, které se setkávalo s potřebami jejich populace během konkrétního období. (Hlatshwayo 2000, s. 104)

Proces vzdělávání v západním světě je charakterizován oddělením školy od běžného života. Oproti tomu je africké domorodé vzdělávání charakterizováno úzkým spojením mezi výukou a duchovními a materiálními aspekty života. Neexistovalo téměř žádné oddělování studia a práce. (Hlatshwayo 2000, s. 27)

Vzdělávání bylo chápáno jako proces, skrze nějž jedna generace přenášela svou kulturu na generaci následující, nebo jako proces, jehož prostřednictvím se lidé učili smysluplně žít v daných životních podmínkách. (Sifuna and Otiende 2006 in Booyse 2011, s. 37)

Vzdělávání probíhalo dvěma cestami: neformální rodiči a staršími členy společnosti, formální prostřednictvím iniciačních rituů či výuky řemesel. (Hlatshwayo 2000, s. 28)

Formální vzdělávání nespočívá pouze v řízení se osnovami, používání rozmanitých vyučovacích metod nebo v organizaci třídy, ale zahrnuje také pravidla, přesvědčení, znalosti a kulturu, jež žáci šíří mezi sebou navzájem. (Booyse 2011, s. 44)

Dávno před tím, než Evropané vtiskli Afričanům obraz vzdělání nutně zahrnujícího schopnost číst a psát, žili domorodci s přesvědčením, že jádro vzdělanosti spočívá v uchovávání kulturního dědictví, v porozumění principu fungování společnosti, ve znalosti jejích zákonů, jazyka a hodnot zděděných po předcích. (Castle 1966 in Hlatshwayo 2000, s. 28)

Důležitou součástí vzdělávání bylo učení se jazyku. (Booyse 2011, s. 45) Aktivity spojené s výukou jazyka měly v programu dne své specifické místo během večerů a probíhaly formou lidových vypravěčských sezení. Také příslovím byla přikládána vysoká hodnota – dávala vhled do základních hodnot společnosti a učila, co bylo pokládáno za dobré a špatné. Byla citována například i při soudních sezeních stejně jako dnes zákony. (Booyse 2011, s. 45)

Vzdělávání se odráželo také v kulturních slavnostech, dekorativních ornamentech, obrazových výtvorech, umění, hudbě, hudebních nástrojích a pracovním nářadí. (Booyse 2011, s. 45)

Zdroje africké historie z předkoloniálního období sestávaly z tradic, legend a pohádek předávaných ústně z generace na generaci. Dochovaly se také nástěnné malby a rytiny. Dnes vycházíme z informací poskytovaných archeology, antropology a lingvisty. (Booyse 2011, s. 43)

## **3.2 Kolonizace Holand'any**

V 15. století se evropští obchodníci snažili najít cesty do Indie, na kterých by od nich nikdo nevybíral tranzitní poplatky. Jako první se pokusili obeplout kolem Afriky Portugalci (Bartolomeo Dias, Vasco da Gama) a Španělé. (Hulec 2010, s. 47–49)

V 16. století začali Portugalci vyvážet africké domorodce a obchodovat s nimi jako s otroky. (Hulec 2010, s. 57)

Velké obchodní cíle měli také Holanďané. V březnu roku 1648 ztroskotala ve Stolové zátocce holandská loď, na jejíž palubě byl i lékař Jan van Riebeeck. O rok později se rozhodli založit zde námořní stanici. Uskutečněním tohoto plánu byl pověřen právě Jan van Riebeeck, který se se svou posádkou holandské Sjednocené východoindické společnosti (DEIC – Dutch East India Company) vylodil na jihu afrického kontinentu 6. dubna 1652. (Hulec 2010, s. 59–60)

Bílí přistěhovalci žili s tamějšími domorodci nejdřív v míru – směňovali s nimi dobytek nebo je zaměstnávali jako služebnictvo. (Hulec 2010, s. 61–62)

Později sem začali být přiváženi otroci z Číny, východní Indie, Malajsie a dalších míst. Brzy došlo k míšení jednotlivých ras. Tak začala vznikat skupina obyvatel nazývaných jako „barevní“ („coloureds“). Dorozumivacím jazykem míšenců, mezi něž patřili potomci Holanďanů, se stala zjednodušená holandština, z níž se později vyvinula afrikánština. (Hulec 2010, s. 63)

Jedinou povolenou církví v tehdejším Kapsku byla Holandská reformní církev. Ta v sobě měla nepřímý zakotvený rasismus vlivem špatné interpretace Bible. Vzhledem k názoru, že lidé si nejsou rovni, bylo otroctví i v evropských zemích mnohými považováno za přirozené. (Hulec 2010, s. 65)

Ve 2. pol. 17. stol. začalo bělošské obyvatelstvo zabírat další území, tak se dostalo do prvních závažných konfliktů s Afričany, kteří nepřijímali evropský zvyk vlastnění půdy. Ta v jejich společnosti odevždy patřila všem. Byla náčelníky přidělována pouze v případě, že ji chtěl někdo dočasně obdělávat. Pastevci území sdíleli. (Hulec 2010, s. 67, 78)

První západní typ školy byl otevřen v Kapsku v roce 1658. Byla určena mladým otrokům, aby jejich služba mohla být efektivnější. Ředitelem se stal příslušník Holandské reformní církve Simon van der Stael. Děti přistěhovalců z Evropy byly zpočátku vyučovány doma. Teprve v roce 1663 vznikla škola určená primárně evropským dětem, ale mohly ji navštěvovat i děti otroků. Vyučování probíhalo pod záštitou holandské církevní rady. (Hlatshwayo 2000, s. 28; Booyse 2011, s. 66)

První misijní škola založená ve vnitrozemí přímo pro domorodce (Khoikhoie) začala vznikat po r. 1737 pod záštitou společenství Moravských Bratří (protestanti) v Baviaanskloofu, později nazvaném Genadendal. Bylo to také první místo, kde byli školeni učitelé míšenci. (Hlatshwayo 2000, s. 29; Booyse 2011, s. 71)

Výuka čtení a psaní domorodců měla sloužit veřejnému dobru (domorodců i přistěhovalců) a být prostředkem k šíření evangelia. Byl to však též záměrný proces směřující k začlenění domorodých Afričanů do struktury západní civilizace a mnohokrát dokonce i cesta, kterou se uskutečňovalo mnoho soukromých (politických) zájmů. (Hlatshwayo 2000, s. 30; Msila 2007, s. 148)

### **3.3 Kolonizace Brity**

Na začátku roku 1806 se v Kapsku (již podruhé, tentokrát však natrvalo) vylodila britská vojenská posádka. Britové chtěli zajistit bezpečnou plavbu svých lodí kolem břehů jižní Afriky. Prvním guvernérem se stal díky pravomocem londýnské vlády hrabě Caledon, jenž převzal moc nad místní správou. I přesto, že jeho vláda byla autokratická, přinesla kladné změny do vztahů mezi bělochy a místním původním obyvatelstvem. Také zde byla například snaha uvést do praxe změny vyplývající z vydání zákona o zrušení otroctví r. 1833 ve Velké Británii. (Hulec 2010, s. 83)

Po ukončení napoleonských válek (1815) připadlo Kapsko podle anglo-holandské smlouvy Velké Británii. (Hulec 2010, s. 87) Do té doby probíhaly krvavé boje pouze mezi Búry (potomci Holanďanů) a africkými domorodci. Od této chvíle se však mělo změnit i postavení samotných Búrů, kteří začali zakoušet to, co sami způsobovali Afričanům.

Na počátku 19. stol. přestala búrským farmářům stačit půda v Kapsku a začali být nespokojeni s podmínkami života pod nadvládou Angličanů. A tak se rozhodli přesunout se hlouběji do vnitrozemí. První tzv. trek búrských farmářů (do Natalu i dál) se uskutečnil v roce 1835. (Hulec 2010, s. 108) To samozřejmě vedlo k mnoha dalším bojům s domorodými kmeny (například zuluským) usazenými ve vnitrozemských oblastech.

Búrové se usadili západně od Durbanu a vyhlásili zde svou Svobodnou provincií Nového Holandska, jejímž prvním prezidentem se stal Andries Pretorius. (Hulec 2010, s. 115)

Roku 1843 se i Natal dostává pod anglickou správu, Búrové však chtějí být na Kapsku nezávislí, stahují se proto na sever od řeky Orange (Oranžsko), dále pak do oblastí za řekou Vaal (Transvaal) a zabírají zde rozsáhlá území. Tak se rozpoutávají mocenské boje mezi nimi a Angličany. (Hulec 2010, s. 117–118) Později přerůstají v tzv. búrské války. (Hulec 2010, s. 124).

Mír ale nevládl ani mezi trekbúry navzájem a zároveň docházelo k nepokojům mezi trekbúry a domorodým obyvatelstvem, jakož i mezi domorodým obyvatelstvem a Angličany. (Hulec 2010, s. 119–120)

Roku 1852 vzniká na území ležícím severně od řeky Vaal Jihoafrická republika, Anglie toto území uznává za nezávislé, jeho správy se ujímají Búrové v čele s prvním prezidentem Marthinusem Wessel Pretoriem. Oranžsko se osamostatňuje v roce 1854 a stává se z něj Oranžský svobodný stát. (Hulec 2010, s. 120–121)

Britský systém vzdělávání byl přirozeně koloniální. Britové chtěli vzdělávání využívat k šíření svého jazyka a svých tradic v koloniích a také jako prostředek sociální kontroly. (Christie 1988 in Msila 2007, s. 147)

Roku 1839 vznikly v Kapsku první vládní stanovy vzdělávání. Vládní školy měly být přístupné všem dětem bez ohledu na rasu či národnost. Byly založeny školy první a druhé třídy. Ve školách první třídy bylo poskytováno primární i sekundární vzdělávání a platilo se zde školné. Ve školách druhé třídy bylo poskytováno pouze primární vzdělávání, a to zdarma. (Boosyse 2011, s. 102) Nicméně školní docházka nebyla povinná a školu navštěvovala pouze 1/6 dětí školního věku žijících v kapské kolonii. (Boosyse 2011, s. 104)

To se však netýkalo černých Afričanů a zpočátku ani barevných (mezi něž byli zařazeni i Indové), jimž bylo formální vzdělání poskytováno misionáři. Některé z těchto škol vláda podporovala finančně, avšak tato podpora byla velmi chabá. Vzdělávání bílých a „nebíých“ lidí bylo v Kapské kolonii odděleno od r. 1905 zákonem. (Boosyse 2011, s. 164, s. 199, s. 201)

První školský zákon pro oblast kapské kolonie vznikl v roce 1865. (Boosyse 2011, s. 104)

V roce 1905 je vydáním nového školského zákona dáno školám právo zavést povinnou školní docházku pro bílé děti od sedmi do čtrnácti let. (Boosyse 2011, s. 189)

Roku 1860 si Britové přivážejí nájemní zemědělské dělníky z Indie. Za jejich lepší práva bojoval Móhandás Gándhí. (Hulec 2010, s. 130–131)

V roce 1879 vypukla válka Britů se Zuluy o území KwaZulu. Roku 1887 se celá Jižní Afrika dostává do bělošského područí. (Hulec 2010, s. 131–132)

Poměry v Jižní Africe zásadně ovlivnil objev diamantů roku 1867 na řece Orange blízko Hopetownu a postupně na dalších místech. Do Jižní Afriky začali proudit hledači diamantů z celého světa.



Kromě diamantů bylo v roce 1886 nalezeno zlato ve Witwatersrandu. Brzy na to v blízkosti tohoto naleziště vzniklo dnes největší město Jižní Afriky – Johannesburg. (Mandela 2010, s. 75)

Když začali Britové usilovat o federativní uspořádání Jižní Afriky, probudila se v Búrech obava ze zániku jejich kultury a jazyka. Tak vzniká afrikánský nacionalismus a s ním i společenství a politická strana Afrikánské pouto (Afrikaner Bond, 1880). (Hulec 2010, s. 142)

Od roku 1899 do roku 1902 probíhá druhá válka mezi Angličany a Búry. Angličané zakládají koncentrační tábory pro rodiny bojujících Búrů, mnoho žen a dětí umírá hladem. Podobné tábory byly zřizovány také pro rodiny černochů, kteří byli zapojeni do války. V Anglii se proti tomu zvedá vlna odporu. Důsledky války postihují i další domorodé obyvatelstvo. Přichází o práci na vypálených farmách, bojuje na stranách Búrů či Angličanů, slouží jim nebo se dostává do koncentračních táborů. (Hulec 2010, s. 146, 157, 158) Konec války přichází s podepsáním kapitulace Búrů, jejichž republiky se tak dostávají pod správu Britů. (Hulec 2010, s. 163)

### **3.4 Jihoafrická unie**

V květnu 1910 vzniká Jihoafrická unie (The Union of South Africa, politické „sjednocení“ Angličanů a Búrů) složená z těchto provincií: Kapsko, Natal, Transvaal a Oranžský svobodný stát. Černí obyvatelé usilovali o přímé zastoupení ve vládě, které jim nebylo umožněno. Roku 1912 tedy vzniká Jihoafrický domorodý kongres (The South African Native Congress, předchůdce pozdějšího Afrického národního kongresu - dále jen ANC), jenž si klade za cíl dosažení plnoprávnosti Afričanů. Zakladatelem této politické strany byl právník Pixley ka Izaka Seme. Prvním předsedou se stal reverend John L. Dube. (Hulec 2010, s. 169, 171; Mandela 2010, s. 95)

První (na dlouho však jedinou) vládou založená škola pro černé děti byla otevřena v r. 1907 v Klipspruitu nedaleko Johannesburgu. (Behr and Macmillan 1971 in Boosyse 2011, s. 202)

V roce 1916 byla založena jihoafrická domorodá univerzita zvaná Fort Hare. Právě z ní vyšli první jihoafričtí domorodí političtí vůdci a reformátoři. (Hlatshwayo 2000, s. 40)

Také díky dalším misijním školám se na konci 19. stol. začala utvářet společnost černošské inteligence. Zakládali různé osvětové spolky (například Společnost pro domorodé vyučování – Elijah Makiwane) a vydávali noviny. (Hulec 2010, s. 144)

V roce 1919 podal ředitel vzdělávání v Kapské provincii Dr. W. J. Viljoen návrh kurikula pro černé, jež by se více zaměřovalo na dovednosti potřebné k běžnému životu. To bylo po vytvoření provinčních komisí zavedeno v roce 1922 do škol, v nichž se začalo vyučovat v domorodých jazycích, jejichž samotná výuka se zároveň stala povinnou. Dětem byly předávány mimo základní znalosti informace o hygieně, bylo vyučováno ručním pracím, chlapci se učili zahradničení, dívky domácím pracím a šití. Žáci byli zbaveni povinnosti platit školné. (Pells 1954, Behr and Macmillan 1971 in Boosyse 2011, s. 203)

Přesto více jak 70% černých dětí školního věku školu nenavštěvovalo, a to i z důvodu nedostatku místa ve školách. (Boosyse 2011, s. 205)

Jihoafrická unie se zapojuje do 1. světové války na straně Anglie, navzdory nesouhlasu afrikánských stran. (Hulec 2010, s. 174)

V Jižní Africe vzniká i Jihoafrická komunistická strana (The South African Communist Party) Jejich heslem bylo: „*Proletáři všech zemí, spojte se a bojujte za bílou Jižní Afriku.*“ (Hulec 2010, s. 177)

V roce 1924 se do čela vlády dostávají nacionalisté a r. 1931 se Jihoafrická unie stává nezávislou na Velké Británii. (Hulec 2010, s. 177, 178)

Spolu s vládou premiéra B. M. Hertzoga přišlo mnoho dalších segregáčnických zákonů.

Od 20. let 20. stol. vznikají různé odbory afrických dělníků, které se snaží bojovat za práva dělníků. (Hulec 2010, s. 178, 179)

Po hospodářské krizi (1933) vzniká Sjednocená strana (The United Party - Jihoafrická strana (The South African Party) + Národní strana (The National Party)). V tomto období se značně rozvíjí těžba zlata a průmysl. Hertzog nicméně prosazuje další zákony, které prohlubují územní i politickou segregaci černochoů a barevných (např. i Indů). (Hulec 2010, s. 182–184)

Před 2. světovou válkou je i Jihoafrická unie ovlivněna fašistickou ideologií. (Hulec, 2010, s. 189) Ohledně zapojení se do války panovala ve vládě opět nejednota, leč i tentokrát zvítězili přívrženci Anglie. (Hulec 2010, s. 190) Boje bílých a černých vojáků bok po boku byly paradoxně cestou ke sblížení těchto dvou ras. (Hulec 2010, s. 193)

Ke konci války se životní podmínky černých Jihoafričanů začaly zase zhoršovat, a to především v příměstských oblastech, kde pro přísun dalších a dalších zájemců o práci ve městech nebyla kapacita pro naplnění všech základních životních potřeb, jako například ubytování. (Hulec 2010, s. 195)

V rámci ANC se r. 1944 vytvořila Liga mladých (The Youth League) jejíž snahou bylo ještě radikálněji, avšak nenásilně, bojovat za rovnoprávnost všech obyvatel Jižní Afriky. Jejimi prvními členy se stali F. W. Nkomo, Anton Lembede, Oliver Tambo, Walter Sisulu, Nelson Mandela a další. (Mandela 2010, s. 106, 107; Hulec 2010, s. 194)

Rovněž Afrikánci (Búrové) formovali svůj vlastní vzdělávací systém a právě v něm má počátky apartheidní způsob vzdělávání (viz dále). (Msila 2007, s. 148) Stavěli se proti britskému vzdělávání, protože je vnímali jako cestu odcizení od jejich kultury. Proto vybudovali vlastní školy založené na Křesťanském Národním Vzdělávání (Christian National Education, dále jen CNE). To bylo založené na kalvinistické teologii a její doktríně predestinace, podle níž jsou bílí předurčení ke spáse a černí k záhubě. (Msila 2007, s. 148; Hlatshwayo 2000, s. 105)

Principy CNE byly deklarovány jako cesta udržování černých Jihoafričanů v politické a ekonomické podřízenosti bělochům. Vzdělávací systém byl nástrojem ochrany moci a s ní spojených výsad. (Msila 2007, s. 149)

### **3.5 Apartheid**

V parlamentních volbách r. 1948 zvítězila Národní strana (The National Party) pod vedením dr. Daniela Malana. Členové této strany vedli politiku v zemi pod tlakem zloby, která se v nich nahromadila za dobu, kdy s nimi bylo ze strany Angličanů jednáno jako s podřadnými, a pod tlakem odporu vůči Afričanům, kterými podle nich byla ohrožována čistota a prosperita afrikánské kultury. (Mandela 2010, s. 117)

*„Malanův program byl znám jako apartheid. Šlo o nové označení pro starou myšlenku. Tento výraz znamená doslova ‚oddělení‘ a symbolizoval sjednocení všech zákonů a nařízení, jež po staletí udržovaly Afričany ve vztahu k bělochům v podřízeném postavení, do jediného represivního systému. Apartheid vycházel z předpokladu, že běloši jsou nadřazeni Afričanům, míšencům a Indům, a jeho cílem bylo upevnit bělošskou nadvládu navěky.“* (Mandela 2010 s. 117)

Mezi plánované zásahy do života nebělošského obyvatelstva patřilo například zřízení rezervací, tzv. „bantustanů,“ jež by se pro ně staly „státy“, kde by žili podle svých tradic nezávisle na běloších, na „jejichž území“ by však s nimi bylo jednáno jako s cizinci.

Součástí tohoto plánu bylo dokonce zakázat misionářům poskytovat v těchto rezervacích evropské vzdělání. Bylo jim to povoleno pouze s tím, že si budou muset všechny náklady financovat z vlastních zdrojů. Zároveň však museli splňovat veškeré podmínky dané státní inspekcí. V té době zde existovalo na 4000 misijních škol. Do roku 1969 jich zůstalo jen 441, z toho většina katolických. (Behr and Macmillan 1971 in Boosyse 2011, s. 245) Ministr pro domorodé záležitosti Heindrik Verwoerd prohlásil: „Vzdělání musí vychovávat lidi v souladu s jejich životními možnostmi, podle sféry, ve které žijí. Nad hranicí určité formy práce není pro černé v evropské společnosti místo.“ (Welsh 1971 a Pelzer 1966 in Hlatshwayo 2000, s. 105) Politické změny se odrážely i v návrzích nového školského zákona (1953) – výuka jednotlivých rasových skupin měla být od sebe oddělena jak na nižších stupních, tak na univerzitách. (Hulec 2010, s. 199; Harber 2013, s. 166)

Tento plán byl později uskutečněn prostřednictvím Zákonu o stanovení území pro jednotlivá obyvatelstva (The Group Areas Act). Běloši si pod záštitou tohoto zákona přivlastňovali území, jejichž obyvatelé byli nuceni se odstěhovat často neznámo kam. Tak bylo například násilně vytlačeno 50 000 obyvatel historické černošské čtvrti Sophiatownu. To byl mimo jiné počátek vzniku dnešních slumů. (Mandela 2010, s. 127)

V roce 1950 byl novou vládou Národní strany založen Odbor pro domorodé vzdělávání (The Department of Bantu Education), jenž se v roce 1954 dostal pod správu Odboru pro domorodé záležitosti (The Native Affairs Department). Bylo vymezeno šest regionů a každý z nich rozdělen do padesáti inspektorátů. Na inspektoráty dohlížel jeden bílý úředník, jemuž asistovalo několik černých. Od černých se očekávalo, že převezmou veškerou iniciativu nad vzděláváním svých dětí, včetně administrativy a dalších náležitostí. (Boosyse 2011, s. 242, s. 244)

Vzdělávání pro černé mělo za cíl vychovat lidi, kteří budou ovladatelní, kontrolovatelní, využitelní a kteří přijmou nerovnoměrné rozložení moci a hierarchii. (Nkondo 1986 in Boosyse 2011, s. 258)

Dalšími segregančními zákony byly například:

Zákon o zákazu smíšených manželství (The Prohibition of Mixed Marriages Act, 1949), k jehož naplnění bylo nutné klasifikovat jednotlivé rasy. Proto byl vytvořen Zákon o registraci obyvatelstva (The Population Registration Act, 1950), který definoval čtyři rasové skupiny: bílá, černá, „barevná“, indická. (Hulec 2010, s. 201)

Jednotliví lidé byli do těchto skupin zařazováni podle určitých kritérií (tmavost pokožky, kudrnatost vlasů, velikost rtů...). Často však docházelo k tomu, že od sebe byli odděleni i nejbližší členové rodin. (Mandela 2010, s. 127)

Novelizovaný Zákon o domorodé půdě (The Native Land Amendment Act, 1952) prohlašoval všechna města za „bílou“ oblast, v níž směl černý Afričan, míšenec nebo Ind pobývat déle než 72 hodin pouze se speciálním povolením zapsaným do pasu, který musel každý nosit neustále u sebe.

Maximálně omezit styk odlišných rasových skupin měl Zákon o oddělení společných zařízení (The Separate Amenities Act, 1953). Za tímto účelem byly označovány například lavičky v parku, vchody do budov, přepážky na poštách, autobusy a další.

Velmi radikální byl Zákon o potlačení komunismu (The Suppression of Communism ACT, 1950). Umožňoval zatčení kohokoliv, kdo dával veřejně najevo nesouhlas s aktuální politikou. (Hulec 2010, s. 205, 206, 208)

ANC vytvořila Akční program (Programme of Action, 1949), jenž stanovoval způsob prosazování práv. Tím byly především bojkotové akce. První stávka se uskutečnila 26. 6. 1950 (Národní den protestu). Kdo se chtěl zapojit, zůstal celý den doma, takže mnoho černošských dělníků nešlo do práce a jejich podniky zůstaly zavřené. Od té doby je tento den slaven jako Den svobody. (Hulec 2010, s. 207; Mandela 2010, s. 124)

V červnu roku 1955 se v Kliptownu konal Lidový kongres, na němž měla být představena Charta svobody s návrhem zásad, které by se mohly stát základem pro novou demokratickou, nerasistickou Jižní Afriku. Tyto zásady měly být sepsány na podkladě návrhů lidu. Obyvatelé townshipů (černošských čtvrtí) a vesnic byli vyzváni, aby své podněty zasílali ANC. (Mandela 2010, s. 171–174)

Našli se ale tací, kterým přišlo jednání ANC příliš umírněné. Tak se někteří členové ANC odtrhli a vytvořili Panafrický kongres (Pan Africanist Congress, dále jen PAC) v čele s Robertem Sobukwem (1959). Jejich heslem se stalo: „*Afrika Afričanům*“. (Hulec 2010, s. 211)

Na březen 1960 plánovala ANC uskutečnit další demonstraci. V této aktivitě je ovšem provokativně předběhl PAC. Dne 21. 3. se v Sharpeville shromáždil dav lidí bez pasů, o jejichž zrušení usilovali. Chtěli se úmyslně nechat zatknout, přeplnit věznice, a tím způsobit ochromení průmyslu nedostatkem pracovní síly. Policejní oddíly však byly vystrašeny takovým množstvím lidí, takže neúměrně zakročily – 60 lidí bylo zastřeleno a 180 vážně zraněno. (Hulec 2010, s. 211–212) Teprve tehdy zasahuje do dění v Jižní Africe poprvé Rada bezpečnosti OSN výzvami ke změnám. (Mandela 2010, s. 232)

Dne 8. 4. 1960 byl vydán Zákon o nezákonných organizacích (The Unlawful Organizations Act), ANC, PAC i další organizace tak byly nuceny stáhnout se do podzemí. (Hulec 2010, s. 212)

Rok na to ANC zakládá vojenské křídlo Kopí národa (Umkhonto we Sizwe). To mělo provádět sabotážní akce, které neměly ohrozit lid, ale byly namířeny proti cílům státním a vojenským. To se jim však později v mnoha případech vymklo z rukou. (Hulec 2010, s. 226)

V květnu roku 1963 byla na africkém summitu v Addis Abebě založena Organizace africké jednoty (The Organisation of African Unity, dále jen OAU). Členské státy měly spolupracovat na konkrétních společných cílech. V té době jím bylo zejména odstranění rasové diskriminace. (V roce 2002 OAU nahrazena Africkou unií – African Union.) (Hulec 2010, s. 227, DEPARTMENT OF INTERNATIONAL RELATIONS AND COOPERATION of the Republic of South Africa. [online]. ©2004)

Dne 31. 5. 1961 se Jižní Afrika stává republikou, prvním prezidentem je zvolen C. R. Swart. (Hulec 2010, s. 225)

Roku 1962 byl zatčen Nelson Mandela a další členové ANC. Soudní řízení, známé jako Proces Rivonia, vyvrcholilo v červnu roku 1964, kdy byla většina odsouzena k mnohaletému až celoživotnímu vězení za „podvratnou činnost“. (Hulec 2010, s. 233–234)

Úryvek z obhajoby Nelsona Mandely:

*„Absence lidské důstojnosti, kterou Afričané dennodenně zažívají, je přímým důsledkem bělošské nadvlády. Ta totiž automaticky předpokládá podřízenost černochů. [...]*

*Chudoba a rozklad rodinného života mají také vedlejší účinek. Děti se potulují ulicemi townshipů, poněvadž nemají kam chodit do školy nebo nemají na školu peníze nebo nemají doma rodiče, kteří by na jejich školní docházku dohlédli, poněvadž oba dva (nemají-li tedy jen jednoho) musejí pracovat, aby rodina zůstala*

*naživu. To vede k zhroutení mravních zásad, znepokojivému nárůstu počtu nemanželských dětí a rostoucímu násilí, které propuká – nikoli jen z politických důvodů – po celé zemi.*“ (Mandela 2010, s. 348)

Tuto výpověď potvrzují informace uvedené v muzeu Hectora Pieterona, které bylo vybudováno v Sowetu na památku zastřelených školáků při jedné z protestních akcí (viz níže):

„Hranice mezi dětstvím, dospíváním a dospělostí nebyly častokrát jasné. Mnoho dětí Soweta shánělo finanční prostředky pro svoje rodiny. Mnoho z nich pracovalo na plný úvazek jako dětské zaměstnanci. Mnohé ostatní školního věku trávily dny na ulicích vykonáváním příležitostných prací nebo hraním. Většinou se však staraly o své mladší sourozence, protože jejich rodiče odjížděly na celý den do Johannesburgu za prací. Nezaměstnaná mládež formovala pouliční gangy.“ (Hector Pieteron Memorial and Museum)

Situace černochů byla stále horší. Nebylo dostatek škol, děti se v nich musely střídat, takže výuku měly jen 2–3 hodiny denně, v některých třídách bylo vyučováno až 100 dětí najednou, většina učitelů neměla kvalifikaci (v roce 1961 méně než 10% učitelů mělo maturitu), stát poskytoval na vzdělávání černochů jen velmi nízkou finanční podporu, v bělošských školách děti dostávaly učebnice zadarmo, v černošských si je musely kupovat. V bantuském školství nebyla školní docházka povinná.

Proti stávajícím podmínkám se začala zvedat vlna odporu i u školáků nižšího a středního stupně. Byly zakládány Rady rodičů a středoškoláci si dokonce vytvořili Jihoafrické studentské hnutí (South African Students Movement, dále jen SASM).

Teboho Mohapi vzpomíná: „Někteří z nás začali navštěvovat školu za školou, abychom si promluvíli se studenty. Jeden ze základních plánů SASM se zaměřoval na tělesné tresty. Chtěli jsme řešit ale i Bantuské vzdělávání – jed, který nás zotročuje.“

Žáci a studenti pořádali různé protestní akce. Jedna taková se konala 16. 6. 1976 v Sowetu, kde se shromáždilo 15 000 školáků, aby vyjádřili nesouhlas s výukou v afrikánštině. Ten den došlo k tragické události – policie začala po studentech střílet a mnoho z nich přišlo o život.

(Hulec 2010, s. 239–240; Mandela 2010, s. 451; Hector Pieteron Memorial and Museum)

Spokojení ale nebyli ani míšenci. Také oni byli postupně zbaveni jakéhokoliv podílení se na vládě.

V r. 1968 byla JAR za provádění rasové politiky ve sportu vyloučena z olympijského hnutí. Následovalo vylučování z dalších mezinárodních organizací, už nejen sportovních, a na JAR byly uvalovány politické a ekonomické sankce. Jižní Afrika se tak stávala stále více izolovanou od okolního světa. (Hulec 2010, s. 243, 245)

V roce 1978 se do čela vlády dostal Pieter Willem Botha, představitel Národní strany. S ním přišly i první snahy o odstranění apartheidu. (Hulec 2010, s. 244, 245)

Co se školství týče, bylo zrušeno oddělení pro „bantuské“ školství a vzniklo nové ministerstvo pro vzdělání a výcvik (The Department of Education and Training). (Hulec 2010, s. 255) O změny ve vzdělávání se zasadil Krizový výbor národního vzdělání (The National Education Crisis Committee) založený roku 1986 hnutím odporu černých, později nazvaným The People's Education Movement (Hnutí vzdělání pro lidi). „Lidmi“ (people) se zde myslí každý, kdo stojí proti rasové diskriminaci, jak ve vzdělání, tak i v dalších oblastech života. (Boosyse 2011, s. 242, s. 253, s. 257, s. 259)

V roce 1989 se prezidentem stává F. W. Klerk, který ještě odhodlaněji pokračoval v tom, co Botha započal, jako například v rušení zákonů podporujících segregaci a znesvobodňujících černochoy a míšence. (Hulec 2010, s. 261, 262)

Dne 11. 2. 1990 byl Nelson Mandela propuštěn z vězení, v červenci téhož roku se stal nejvyšším představitelem ANC. (Hulec 2010, s. 262, 268)

Mandela ještě z vězení (už v roce 1987) inicioval vyjednávání mezi ANC a vládou. (Mandela 2010, s. 494, Hulec 2010, s. 263) K prvním významnějším jednáním však došlo až na jaře roku 1990 a teprve na základě Dohody o národním usmíření byla ustanovena Konvence pro demokratizaci Jižní Afriky (The Convention for a Democratic South Africa, CODESA), jež je považována za první oficiální jednání mezi vládou a ostatními jihoafrickými stranami. To bylo zahájeno 20. prosince 1991. (Hulec 2010, s. 268; Mandela 2010, s. 552)

Dne 26. 9. 1992 byla N. Mandelou a de Klerkem podepsána Dohoda o porozumění. Na základě této dohody byl mimo jiné všemi stranami konečně přijat návrh na vládu národní jednoty, a tak se mohly začít připravovat první všeobecné volby. (Mandela 2010, s. 563–564)

Ale ani v té době nežila země v míru. Docházelo k závažným střetům obyvatel. Vyšlo najevo, že za mnohými z masakrů stojí tzv. „třetí síla“ – bělošští vojenští a policejní stoupenci M. Butheleziho (strana Inkatha) a jiní představitelé domovin, často diktátoři, kteří nebyli spokojeni s tím, kam vyjednávání směřovala. Zmařit snahy o jednotnou jihoafrickou vládu se



snažili například i Afrikánci prostřednictvím teroristických útoků. (Hulec 2010, s. 270–271, 277)

Avšak i přes tyto a další konflikty, které významně ohrožovaly budoucnost jižní Afriky, se nakonec 26. 4. 1994 uskutečnily první demokratické volby do Národního shromáždění a do devíti provinčních parlamentů, který byly vymezeny prozatímní ústavou. K volbám se dostavilo až 20 milionů voličů (hlasovací lístky byly speciálně uzpůsobeny pro negramotné obyvatelstvo). Na prvních třech pozicích se umístila ANC (v koalici s Jihoafrickou komunistickou stranou a Kongresem jihoafrických odborových svazů) s 62,65 % hlasů, na druhém s 20,39 % Národní strana a na třetím s 10,54 % Svobodná strana Inkatha. Po nich následovaly Fronta svobody, Demokratická strana, Panafrický kongres a Africká křesťanská demokratická strana. (Hulec 2010, s. 278–279; Mandela 2010, s. 571)

Jihoafrický parlament – Ústavodárné shromáždění – zvolil 9. května 1994 za svého prvního černošského prezidenta Nelsona Mandelu. (Hulec 2010, s. 279) Nová ústava JAR byla přijata 8. května 1996. (Hulec 2010, s. 286)

Všechny tyto pozitivní změny však ještě neznamenaly, že by to od té chvíle začalo všechno fungovat tak, jak si to Jihoafričané vysnili. Dopad toho negativního, co se od prvních kontaktů bělochů s Afrikou událo, je příliš hluboký, takže proces „uzdravování“ vyžaduje mnoho úsilí i času, a sice ze strany všech zúčastněných.

Od roku 1994 se událo v Jižní Africe mnoho změn pozitivních, leč i negativních. Mezi největší vyvstálé problémy patří pandemický výskyt AIDS (v r. 2005 bylo v JAR nakaženo virem HIV asi 6,5 mil. lidí, což byl nejvyšší výskyt na světě), korupce v politických i jiných sférách, růst nezaměstnanosti v důsledku přílivu lidí do měst (jak z venkova, tak uprchlíků z okolních zemí) a s tím spojené zhoršování sociálních podmínek v townshipech a následně i nárůst kriminality.

Na straně druhé bylo jednou ze snah vlády napravit neblahou ekonomickou situací většiny černošského obyvatelstva, která byla v minulých letech zapříčiněna nemožností účastnit se na hospodářském životě, a mít tak podíl na ekonomických výhodách z toho vyplývajících. Za tímto účelem byl zaveden institut Černošského ekonomického posílení, jehož úkolem bylo pomoci dříve znevýhodňovanému obyvatelstvu (tomu s černou pleť, žen, invalidů apod.) začlenit se do ekonomické činnosti. K tomu sloužila i tzv. pozitivní diskriminace, tedy přednostní začleňování těchto občanů do pracovního procesu. V roce 2004 však stále bylo asi 40 % nezaměstnaných, a místo toho, aby se začala vytvářet černošská

střední třída, prohlubovala se propast mezi bohatými a chudými. Ministerstvo sociálních věcí bylo nuceno finančně podporovat asi pět milionů obyvatel, pro mnohé se tato podpora stala jediným zdrojem zabezpečení, mnozí však neměli a dodnes nemají ani to.

Těm, kterým se v minulosti nedostalo kvalitního vzdělání, byla poskytnuta možnost si je doplnit. Mezi léty 1994 a 2004 bylo zřízeno na 56.000 nových tříd.

(Hulec 2010, s. 286, 288, 300–303, 306)

### **3.6 Vzdělávání po r. 1990**

Historické události spojené se vzděláváním si v Jižní Africe po skončení apartheidu vyžadovala zavedení Vzdělávacího programu C2005, někdy označeného jako OBE (Outcome based education – Vzdělávání postavené na výstupech). Strukturu nového kurikula poskytl Národní kvalifikační systém (NQF). (Msila 2007, s. 149)

I toto kurikulum však bylo potřeba později upravit, byl totiž příliš komplikovaný a formálně nevyhovující k praktickému využití učiteli, a tak došlo ke vzniku Revidovaného Národního Vzdělávacího Plánu (RNCS – Revised National Curriculum Statements), který klade větší důraz na základní dovednosti a znalosti a logickou posloupnost obsahu učiva z jednoho ročníku do dalšího. Z něj vychází i aktuální verze vzdělávacího programu. (Harber 2013, s. 171; Harber 2013, s. 173)

První kroky rekonstrukce vzdělávání v JAR reprezentuje dokument White paper on Education. Jsou zde uvedeny návrhy, které iniciují nezbytné změny v charakteru, organizaci a obsahu vzdělávání ve snaze transformovat jej tak, aby naplňoval zásady uvedené v Ústavě. (White paper on Education and Training, 1995) Hledá odpověď na otázku, jakým způsobem ve vzdělávání uplatňovat domorodé znalosti. (Msila 2007, s. 155)

V minulosti Jižní Afriky bylo apartheidní vzdělávání používáno jako nástroj k rozdělování společnosti do různých forem podřazenosti a nadřazenosti dle rasy. Proto se dnes klade tím větší důraz na to, aby vzdělávání podporovalo zásady a hodnoty jako demokracie, sociální spravedlnost, neracismus, rovnost a smíření. (Msila 2007, s. 146)

### 3.7 Přístup ke vzdělání a faktory ovlivňující jeho efektivitu:

*„Jižní Afrika je jednou ze zemí, kde je princip nerasovosti zakotven přímo v ústavě. Přesto nejen politické dokumenty, ale i běžný život obyvatel je stále ovlivňován barvou jejich kůže.“* (Horáková 2007, s. 161)

*„I přes symbolické uznání domorodých jazyků je výuka na většině jihoafrických škol běžně vedena v angličtině, popř. v afrikánštině.“* (Horáková 2007, s. 133)

S více možnostmi dostupnými pro dříve znevýhodňované jihoafrické děti je fyzický přístup do škol nyní možný, nicméně přístup ke znalostem a zdrojům zůstává vysoce nerovnoměrný. Spojitost mezi přístupem a úspěchem je v jihoafrických školách velmi slabá. (JANSEN, J. South African Child Gauge 2008/2009)

Fyzický přístup je pouze první překážkou na cestě k ujištění, že všechny děti mají přístup ke vzdělání. Je tu mnoho dalších faktorů omezujících dosažení přiměřené kvality vzdělání a úspěchu žáků. Je to například nedostatek vzdělávacích zařízení a jejich nevybavenost, chabá infrastruktura, neefektivní správa a využívání existujících zdrojů – materiálních, finančních i lidských a péče o ně. Příliš velké a přeplněné třídy a z toho vyplývající nemožnost individuálního přístupu k žákům. Nedostatečná podpora ze strany rodičů a komunity. Nekvalifikovanost učitelů v konkrétních oborech, demotivovanost žáků. Nerespektování autorit, šikana, sexuální obtěžování, tělesné tresty a s nimi spojená neznalost nebo neefektivnost alternativních forem disciplíny. (Harber 2013, s. 189, 200, 201)

## 4 Systém vzdělávání v JAR

### 4.1 Legislativní vymezení primárního vzdělávání v JAR

#### SCHOOL ACT 84/1996 – SASA 2011

**Povinná školní docházka** – Každý rodič musí žákovi, za nějž nese odpovědnost, zajistit docházku do školy od prvního dne školního roku, v němž tento žák dosáhne věku sedmi let, do posledního dne školního roku, v němž tento žák dosáhne patnácti let nebo devátého ročníku. (SASA 2011, 3. (1))

**Kurikulum** – Ministr základního školství vymezuje národní vzdělávací program udávající minimální výstupy a normy vzdělávání a dále způsob a průběh hodnocení žáků aplikovatelný na všech školách, a to státních i soukromých. (SASA 2011, 6A.)

**Veřejná škola** může být běžnou veřejnou školou, veřejnou školou pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo veřejnou školou poskytující vzdělání se zaměřením na sport, herecké umění či výtvarné umění. (SASA 2011, 12. (3)) Žáku se speciálními vzdělávacími potřebami může být zajištěno vzdělávání v běžné škole (SASA 2011, 12. (4)).

Žák může být **vzděláván doma**. (SASA 2011, 51. (1))

Všechny **soukromé školy** musí být registrované Ministerstvem vzdělávání. (SASA 2011, 46 (1))

**Školné** se vybírá pouze v případě, když se na tom shodne většina rodičů na rodičovské schůzi. (SASA 2011, 39. (1)) Správní rada kraje však musí zajistit vzdělávání i dětem bez finančních prostředků. (SASA 2011, 12. (1)) Rodič může být osvobozen od platby školného. (SASA 2011, 40. (1))

(Podrobnosti upravují úřední listy jednotlivých krajů – Gazettes:  
<http://www.greengazette.co.za/>)

## 4.2 Dělení vzdělávání do tří skupin

- **Obecné vzdělávání** (GET – General Education and Training): 0. ročník (nebo také R – „reception“, tj. přijetí) – 9. ročník (Dělí se na vzdělávání na základních školách: 0.–6. ročník a nižších středních školách: 7.–9. ročník) Spadá sem též Základní vzdělání pro dospělé (ABET – Adult Basic Education and Training).
- **Další vzdělávání** (FET – Further Education and Training): 10.–12. ročník (maturitní ročník) vyšší střední školy zahrnuje profesní vzdělávání na technických školách, na odborných školách veřejných i soukromých.
- **Vyšší vzdělávání** (HE – Higher Education): vysokoškolské a postgraduální vzdělávání na univerzitách, vzdělávání na vyšších odborných školách.

## 4.3 Národní odbor pro vzdělávání

a) Ministerstvo základního vzdělávání (Department of Basic Education, dále jen DBE): zaměřuje se na primární a sekundární vzdělávání (GET) a na rozvojová centra pro děti;

b) Ministerstvo vyššího vzdělávání (Department of Higher Education): je zodpovědné za terciární vzdělávání (FET, HE, ABET).

Každý kraj (provincie) má vlastní odbor pro vzdělávání a soubor vzdělávacích obvodů, někdy ještě rozdělených do menších okruhů. Každá škola je řízená legálně ustanoveným Školním řídicím orgánem (School Governing Body – SGB) sestávajícím z rodičů, učitelů a v případě středních škol také z žáků. (Jansen, Taylor 2003, s. 61)

## 4.4 Organizace vzdělávání

**Školní rok:** probíhá od ledna do prosince, ve státních školách se školní rok dělí do čtvrtletí zhruba takto:

1. čtvrtletí: od poloviny ledna do konce března, 10 dní prázdniny;
2. čtvrtletí: od druhé čtvrtiny dubna do konce června, 3 týdny prázdniny;
3. čtvrtletí: od čtvrté čtvrtiny července do začátku října, 10 dní prázdniny;

4. čtvrtletí: od třetí čtvrtiny října do druhé čtvrtiny prosince, 4 týdny prázdniny.  
(<http://www.schoolterms.co.za/2014.html>)

Po úspěšném ukončení 9. ročníku obdrží žák certifikát GET (General Education and Training certificate).

Ukončení 12. ročníku – maturita / IEB zkouška (Independent Examinations Board test series) → certifikát NSC (National Senior Certificate).

Pro to, aby si student mohl zažádat o studium na univerzitě, musí obdržet certifikát NSC s minimálně 50% úspěšností ve čtyřech určených předmětech.

(SOUTHAFRICA.INFO. *Education in South Africa*. [online]. ©2012;  
US EMBASSY. *The Educational System of South Africa*. [online].; ANGLOINFO. *The School System*. [online]. ©2010-2014)

## **4.5 Vzdělávací program National Curriculum Statement Grades R – 12 (2011)**

Zahrnuje:

- CAPS (Curriculum and Assessment Policy Statements) pro každý předmět – metodický dokument stanovující cíl, výběr, obsah a rozvržení učiva pro předměty stanovené v National Curriculum Statement (dále jen NCS) pro jednotlivé ročníky;<sup>1</sup>

*Ukázka viz Příloha 1 Ukázka CAPS Foundation Phase, Grades 1-3, Mathematics*

- Metodický spis k osnovám jednotlivých předmětů a požadavkům pro postup do vyššího ročníku (National policy pertaining to the programme and promotion requirements of the National Curriculum Statement Grades R – 12);

- Standardy pro hodnocení žáků (National Protocol for Assessment Grades R – 12);

(DBE, National policy pertaining to the programme and promotion requirements of the National Curriculum Statement Grades R – 12)

---

<sup>1</sup> Dostupné také z: <http://www.education.gov.za/Curriculum/NCSGradesR12/CAPS/tabid/420/Default.aspx>

## 4.6 Dělení škol pro primární vzdělávání v JAR

**Mateřská škola** (Preschool) – pro děti od čtyř/pěti do šesti/sedmi let. Součástí bývá také 0. a 1. ročník. Ve většině mateřských škol se platí školné. Obvykle se zde vyučuje podle programu ECD (Early Childhood Development Programme – Program pro rozvoj dětí raného věku).

**Základní škola** (Primary school) – děti navštěvují základní školu od 0. ročníku (který je nepovinný) do 6. ročníku, v některých školách do 7. ročníku.

(ANGLOINFO. *The School System*. [online]. ©2010-2014)

## 4.7 CAPS

**Foundation Phase CAPS** – pro ročníky R – 3. – předměty:

- Rodný jazyk (Home language)
- První další jazyk (First Additional Language)
- Matematika (Mathematics)
- Životní dovednosti (Life Skills)
  - Základní znalosti (Beginning Knowledge) – základy z přírodních věd, zeměpisu a historie;
  - Výtvarné umění (Creative Arts) – tanec, divadlo, hudba, výtvarná výchova;
  - Tělesná výchova (Physical Education);
  - Výchova ke zdraví, ochraně životního prostředí a vztahům ve společnosti (Personal and Social Well-being).

**Intermediate Phase CAPS** – pro ročníky 4.–6. – předměty:

- Rodný jazyk (Home language)
- První další jazyk (First Additional Language)
- Matematika (Mathematics)

- Přírodní vědy a technologie (Natural Sciences and Technology)
- Sociální vědy (Social Sciences) – Historie a Zeměpis
- Životní dovednosti (Life Skills)
  - Výtvarná výchova (Creative Arts)
  - Tělesná výchova (Physical Education)
  - Osobní a sociální blahobyt (Personal and Social Well-being)

**Senior Phase CAPS – pro ročníky 7.–9. – předměty:**

- Rodný jazyk (Home language)
- První další jazyk (First Additional Language)
- Matematika (Mathematics)
- Přírodní vědy (Natural Sciences)
- Sociální vědy (Social Sciences) = historie a zeměpis
- Technologie (Technology)
- Ekonomie (Economic Management Sciences)
- Životní orientace (Life Orientation) – Vlastní rozvoj ve společnosti, Zodpovědnost zdravotní, sociální a za životní prostředí, Ústavní práva a povinnosti, Tělesná výchova, Svět práce
- Výtvarné umění (Creative Arts)

(CAPS English Mathematics, Gr. R 2011, s. 6–7)

Od roku 2011 probíhá v posledním čtvrtletí školního roku univerzální testování dětí v jednotlivých ročnících základních škol. Testuje se jazyková a matematická gramotnost. Je to iniciativa Ministerstva vzdělávání a slouží ke zpětné vazbě pro především pro učitele, aby věděli, v jakých oblastech je výuku potřeba zdokonalit. (DBE. *Annual National Assessment*. [online]. ©2014)



## 4.8 Programy pro vzdělávání učitelů a problematika nekvalifikovaných učitelů

- Počáteční odborné vzdělávání učitelů (Initial Professional Education of Teachers - IPET)
  - po čtyřletém studiu (zahrnujícím roční praxi) obdrží student bakalářský titul (BEd – The Bachelor of Education);
  - ti, kteří chtějí učit, musí po bakalářském studiu získat ještě ADE (The Advanced Diploma in Education) po jednoletém studiu.
- Navazující odborné vzdělávání učitelů (Continuing Professional Teacher Development – CPTD) – kurzy prohlubující vzdělání učitelů v různých oblastech;
- Jihoafrická rada učitelů (South African Council for Educators – SACE) – má mj. zodpovědnost za registraci kvalifikovaných učitelů.

(The National Policy Framework For Teacher Education and Development In South Africa 2007; Harber 2013, s. 181)

V roce 2013 vyučovalo podle statistik na státních základních školách téměř jedenáct tisíc nekvalifikovaných učitelů. (SA BREAKING NEWS 2014)

Nekvalifikovaní učitelé jsou stěží schopni realizovat propracované národní kurikulum. (Podobně je tomu však s realizací mnoha dalších teoreticky propracovaných strategických plánů k sociální, zdravotní, ekonomické i politické situaci v JAR.) (Horáková 2007, s. 157)

Komplikace ve vzdělávání přináší jedenáct oficiálních jazyků. Podle zákona musí být všechny děti vyučovány v mateřském jazyce do 3. ročníku základní školy. Od čtvrtého ročníku začíná výuka v angličtině. To je problematické především ve venkovských oblastech, kde je znalost angličtiny u učitelů ve většině případů bídá. (Rooster 2014)

## 4.9 Vzdělávání v číslech

V roce 2001 nastoupilo do prvních tříd 1 150 637 dětí. K maturitní zkoušce se jich v roce 2012 dostalo 551 837. (Moyo, CAI 2013)

Výsledky Annual National Assessment 2014 – matematika:

1. ročník: 68,4%; 2. ročník: 61,8%; 3. ročník: 55,4%; 4. ročník: 37,3%; 5. ročník: 37,3%; 6. ročník: 43%; 9. ročník: 10,8%. (Motshekga, DBE 2014)

# 5 Don Bosco Educational Projects

## 5.1 Salesiáni Dona Boska

SALESIÁNI Dona Boska nebo též Společnost svatého Františka Saleského je kongregací v římskokatolické církvi. Jejím zakladatelem je kněz Jan Bosco (1815–1888), jenž se v Turíně ujímal chlapců potulujících se po ulicích, vychovával je a pomáhal jim hledat práci. Dodnes se salesiáni věnují výchově dětí a mládeže, a to především v jimi zbudovaných střediscích pro mládež (tzv. oratoře). (SDB 2015)

Po vzoru salesiánů vznikly salesiánky – společenství Dcer Panny Marie Pomocnice křesťanů (FMA). Poslání sester salesiánek je stejné, jejich činnost se však více zaměřuje na dívky, zejména na ty, které se pohybují na okraji společnosti. (FMA 2015)

## 5.2 Vzdělávací projekty Dona Boska (DBEP)

### 5.2.1 Vznik projektu

V roce 1994 založily salesiánky z Ennerdale školku a jesle (**Sancta Maria crèche**). Veškerá aktivita se nejdříve uskutečňovala v jedné cihlové hale ve Finetown, která mohla pojmout asi 150 dětí. Salesiánky postupně zaměstnaly tři místní učitele, kteří začali vyučovat děti školního věku základy gramotnosti a dovedností pro život (Life Skills) ve vzdělávacím centru nazvaném **Laura Vicuña** (1997). K hale, sloužící též jako kostel, postupně přibýlo několik dalších menších tříd.

V roce 2002 založili místní salesiáni **Declan Collins Educational Centre** – učňovské centrum.

Od roku 2012 sídlí Učňovské centrum spolu se základní školou v nově zbudovaném areálu v Ennerdale Ext 6.

Základní škola je od ledna 2013 na Ministerstvu školství registrovaná jako soukromá (Independent school), oficiální otevření proběhlo 23. 5. 2013.

Škola ekonomicky funguje především díky sponzorům z Německa, ale i dalších států.



**Foto 2** Objekt Don Bosco Educational Projects (ZŠ + učňovské centrum), (zdroj autorka)

## **5.2.2 Charakteristika cílové skupiny**

Vzdělání a výchova je poskytována dětem z okolních slumů, které se potýkají s chudobou v těch nejtemnějších odstínech. Častým jevem v dané oblasti je týrání a zneužívání dětí, které jsou už od raného věku nuceny brát na sebe povinnosti pramenící ze starání se o domácnost. Mnohé vyrůstají u jiných příbuzných poté, co je rodiče opustili nebo – a to ve více případech – zemřeli (nejčastěji na AIDS). Do Základní školy Laura Vicuña jsou přijímány děti, pro něž není státní škola dostupná z toho důvodu, že si v ní musí hradit uniformu, učebnice, stravu (případně si nosit vlastní). V salesiánské škole je jim toto základní vybavení poskytováno za symbolickou cenu, k tomu dostávají každý den i skromnou snídani a oběd. Pro nemálo z nich jsou to jediná jídla dne.

Mnoho rodičů dětí, které navštěvují ZŠ Laura Vicuña, je v JAR ilegálně. Protože podmínkou pro zápis do ZŠ je i legální pobyt na území země, snaží se škola danou rodinou v legalizaci podpořit. Pokud se to nezadaří, mívají žáci později problém dostat se na střední školu.

Další nevýhodou ilegálního pobytu je nemožnost získat jakékoliv státní příspěvky. Časté jsou i případy, kdy nemůže získat státní příspěvek člověk, který se v JAR narodil, ale nemá ověřené místo narození.

### **5.2.3 Cíl projektu**

Cílem DBEP tedy není jen předání znalostí, ale také výchova v křesťanském duchu a snaha vytvořit pro děti prostředí, v němž se mohou cítit v bezpečí a v němž se s nimi jedná jako s dětmi, což u nich doma bývá spíše vzácností. Dalším z cílů je pak snaha ochránit je před nebezpečími ulic (gangy, drogy, násilí), po kterých by se bez možnosti chodit do školy většina z nich potulovala.

V ZŠ je zaměstnaná rovněž sociální pracovnice, jejímž úkolem je zprostředkovávat komunikaci mezi školou a rodinou dítěte – pomáhat rozhodovat o přijetí/nepřijetí konkrétního dítěte do školy, ověřovat si skutečný stav rodin a rozdělovat měsíční přiděly základních potravin, oblečení apod. těm nejpotřebnějším. Pokud se zjistí, že je některému dítěti ubližováno, popř. nějaká další závažná skutečnost, převezme sociální pracovnice dohled nad řešením takového případu, tedy i případnou komunikaci s policií apod.

### **5.2.4 Charakteristika ZŠ**

Učitelé se rekrutují z místních obyvatel, rozumí tudíž dobře podmínkám, z nichž děti přicházejí, nadto je tímto způsobem podporováno budování stabilnější a soběstačnější komunity. Nemalým problémem však zůstává, že většina učitelů nemá potřebnou kvalifikaci. U některých je to částečně kompenzováno víceletou praxí, musí si však postupně vzdělání doplnit – je to jedna z podmínek registrace školy.

Ve škole je sedm ročníků, každý z nich má vlastní třídu a třídního učitele. Dohromady navštěvuje školu okolo 230 dětí (počet se mění ze dne na den).

(srov. M. Sweeny; SALESIANS MISSIONS, [online]. ©2013; GAUTENG PROVINCE, [online])

Jak vypadá školní den, je popsáno v kapitole 12.

# 6 Testování školní zralosti při nástupu dětí do prvních tříd

## 6.1 Pojem školní zralost

*„Školní zralost je třeba považovat za komplexní jev, jenž bývá spojován se spontánním vývojem a biologickým zráním příslušných struktur a funkcí. Vývoj se však vždy uskutečňuje ve vzájemné interakci jedince s jeho vnějším a vnitřním prostředím, které skýtá nekonečnou řadu podnětů záměrného i nezáměrného ovlivňování dítěte.“ (Dvořáková 1999, s. 84)*

Dle Josefa Langmeiera je školní zralost *takový stav somato-psycho-sociálního vývoje dítěte, který:*

- *je výsledkem úspěšně završeného předchozího vývoje dítěte v útlém a předškolním věku;*
- *se vyznačuje přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadavky školy<sup>2</sup> (a je současně doprovázen pocitem štěstí dítěte);*
- *je dobrým předpokladem pro budoucí úspěšný školní výkon a sociální zařazení.*

(Dvořáková 1999, s. 84)

## 6.2 Faktory ovlivňující školní zralost

Na školní zralost/přípravenost je zapotřebí nahlížet z několika úhlů pohledu – musíme brát v úvahu stupeň biologického a psychického vývoje dítěte, sociální a výchovné vlivy i požadavky školy.

Při diagnostice je tedy potřeba hodnotit nejen zralost dítěte, ale též zohlednit environmentální vlivy, především výchovné působení rodiny a mateřské školy, které by měly podporovat a urychlovat rozvoj dispozic potřebných pro vstup do školy.

(Valentová 2010, s. 220)

Přípravenost ke vstupu do školy hodnotíme na základě těchto vzájemně se determinujících faktorů:

---

<sup>2</sup> Ty stojí na řízených činnostech dětí vyžadujících soustředěnost, samostatnost a zároveň schopnost spolupráce s ostatními. (Dvořáková 1999, s. 84–85)

- Předpoklady na straně dítěte:
  - věk + pohlaví dítěte
  - mentální vyspělost
  - kognitivní zralost (zralost poznávacích a rozumových funkcí a schopností) – chápavost, intelektové předpoklady, myšlení, paměť
  - percepční zralost (zraková, sluchová, hmatová, časoprostorová)
  - rozvoj řečových a komunikativních dovedností
  - soustředěnost, pozornost
  - grafomotorika, jemná motorika (s jejímž rozvojem je spojen i rozvoj kresby), vizuomotorika
  - lateralita
  - docilita
  - pracovní a motivačně-volní zralost
  - psychomotorické tempo
  - všeobecné vědomosti
  - sociální a emoční zralost
  - přiměřená dovednost prosadit se
  - fyzická zralost a zdravotní stav
  
- Předpoklady na straně rodiny:
  - podnětnost rodinného prostředí<sup>3</sup>
  - rodinné klima
  - socioekonomický status rodiny (+ vzdělání rodičů, zaměstnání rodičů, popř. nezaměstnanost)
  - očekávání ohledně vzdělávacích výsledků, rozdělení kompetencí mezi rodinu a vzdělávací instituci – pomoc při vzdělávání

---

<sup>3</sup> Byly zjištěny značné rozdíly mezi školní zralostí a prostředím dobře stimulujícím, průměrně stimulujícím a prostředím zanedbávajícím (zde byl počet dětí nezralých největší). (Dvořáková 1999, s. 85)

- Předpoklady na straně mateřské školy:
  - zaměření na rozvoj specifických dovedností potřebných ve škole
  - výkony dítěte ve srovnání skupiny vrstevníků
  - profesní kompetence učitelek
  
- Předpoklady na straně základní školy a školského systému:
  - vzdělávací program školy
  - podmínky ve škole a třídě
  - školský systém a přístup společnosti ke vzdělání
  
- Další faktory:
  - aktuální rodinná situace/stav
  - dosavadní délka pobytu dítěte v mateřské škole
  - dostupnost základní školy

(Mertin, Gillernová 2003, s. 219-226; Dvořáková 1999, s. 86)

### 6.3 Příčiny školní nezralosti

1. *Nedostatky v somatickém vývoji a zdravotním stavu.*
2. *Opožděný mentální vývoj, snížený intelekt.*
3. *Nerovnoměrný vývoj, oslabení dílčích schopností a funkcí (např. oslabení funkce nezbytné pro výuku čtení a psaní, obtíže na podkladě lehkých mozkových dysfunkcí<sup>4</sup> nebo častých postižení CNS).*
4. *Neurotický povahový vývoj, neurotické rysy a symptomy.*

---

<sup>4</sup> Dnes označované jako ADD/ADHD.



5. *Nedostatky ve výchovném prostředí a působení na dítě (zejména důsledky psychické deprivace spojené s ústavní výchovou či podnětové střídání v rodině.*

(Dvořáková 1999, s. 90)

*„K faktorům jen dočasně brzdícím duševní zrání počítáme nedostatečnou podnětnost a zanedbávající vliv výchovného prostředí, dočasnou psychickou traumatizaci a citovou karenci.“ (Jirásek T-33)*

## **6.4 Diagnostika školní zralosti při nástupu dítěte do školy v ČR a v JAR**

V České republice je zápis do školy jednou z cest ke včasné diagnostice školní nezralosti. Diagnostika stupně rozvoje dítěte je však ještě dříve úkolem mateřských škol, přičemž nemalou zodpovědnost mají v této oblasti i pediatři. V odůvodněných případech tuto zodpovědnost sdílí pedagogicko-psychologické poradny.

Co se JAR týče, školský zákon stanovuje, že děti mohou vstoupit do první třídy v pěti letech, pokud do 30. června dovrší šesti let. Se školní docházkou musí začít nejpozději ten rok, v němž dovrší sedmi let. Pokud dítě nastupuje do školy v pěti letech, je vhodné, aby je ředitel příslušné školy poslal k psychologovi na otestování, zda je pro školu zralé. Tato praxe je běžná v mnoha soukromých školách, ne už tolik ve státních. Není to však běžná a samozřejmá věc, že by byla v JAR testovaná školní zralost dětí. Ve většině venkovských škol, především v chudých oblastech, začíná dítě chodit do 1. třídy obvykle v pěti letech, protože rodiče si nemohou dovolit mateřskou školu. Teprve od prvního ročníku je totiž školství bezplatné.

V JAR existuje několik standardizovaných testů, které už jsou však zastaralé. Proto si většina psychologů vytváří vlastní testové baterie pro svou praxi.

V ČR v posledních letech probíhá diagnostika dítěte při zápisu na každé škole jiným způsobem, a sice dle kreativity vyučujících, avšak na každé škole by měly být žákovy vědomosti, dovednosti a schopnosti testovány ve všech stěžejních oblastech (viz kapitola 6.2). Na některých školách se můžeme setkat též s využitím různých standardizovaných testů. Jedním z nejznámějších je Jiráskova úprava Kernerova testu, jímž se budeme zabývat níže.

## **6.5 Problematika testování školní zralosti při vstupu do Laura Vicuña primary school**

Děti nastupující do první třídy nejsou při zápisu žádným způsobem testovány. Teprve vyučující postupně během výuky zjišťuje jejich školní zralost. Mnohé z dětí nenavštěvovaly mateřskou školu ani žádný přípravný ročník, a tak je potřeba s nimi ve škole začít pracovat od bodu, na němž se pohybují jejich znalosti a dovednosti.

V tom spočívá velká pomoc učitelů dobrovolníků, kteří s těmito dětmi mohou pracovat individuálně anebo v menších skupinách.

Pak jsou tu také žáci, kteří do školy vstupují po absolvování několika předchozích ročníků jiné základní školy a kteří se potýkají s nejrůznějšími poruchami učení, potažmo jinými problémy determinujícími jejich školní výkonnost. Vodítkem pro novou školu by mělo být hodnocení z předešlé školy, avšak to ne vždy odpovídá skutečnosti, proto jsou tyto žáci testováni souhrnně svými novými učiteli.

Některé děti zase na určitou dobu vypadly z vyučovacího procesu, při návratu zpět je nutné otestovat jejich znalosti kvůli vhodnému zařazení do ročníku. Většinou se jejich výkon nachází pod úrovní jejich věku, takže potřebují individuální péči. Tyto děti zpravidla opakují ročník, pokud nastoupily do vzdělávacího procesu v průběhu (ve druhé polovině) školního roku.

## **6.6 Orientační test školní zralosti – Jiráskova úprava Kernerova testu**

Testuje školní zralost založenou na zákonitostech percepčně-motorického vývoje a zrání dítěte. (Matějček 2011, s. 119)

Percepční funkce úzce související se školní zralostí – zrakové vnímání, sluchové vnímání, prostorové vnímání.

Motorické funkce úzce související se školní zralostí – hrubá motorika, jemná motorika, motorická koordinace, motorika očních pohybů.

Propojení těchto dvou složek školní zralosti vytváří systém senzomotorických funkcí a poukazuje na percepčně-motorickou zralost dítěte.

### **6.6.1 Oblasti zralosti dítěte, na něž se zaměřuje Jiráskův test**

1. Napodobení psacího písma

2. Obkreslení teček

- Stupeň zvládnutí těchto dvou úkolů poukazuje na úroveň duševního vývoje dítěte. Ta se odráží ve schopnosti reprodukce abstraktní předlohy. Například při obkreslování 10 teček se při slabší zralosti dítěte vytrácí očekávané prostorové uspořádání a počet teček.

3. Kresba mužské postavy – Jirásek vychází z vlastní koncepce kresebného vývoje, podle níž existuje těsný vztah mezi výtvarným projevem a psychickou činností dítěte. Tento úkol tedy zprostředkovává orientační vhled do celkové rozumové úrovně dítěte.

(Jirásek T-33; Přinosilová 2004, s. 70)

*Ukázka zadání Orientačního testu školní zralosti a způsobu hodnocení viz **Příloha 2.***

## 7 Výhodiska empirické části

Práce ve škole pro děti ze slumu nabízela možnosti srovnávání českých a jihoafrických žáků v rozmanitých oblastech. My jsme se nakonec pro potřeby této diplomové práce rozhodli srovnat výsledky školní zralosti dětí, a sice na základě Jiráskova testu školní zralosti. Je to standardizovaný test zpočátku používaný pouze odborníky, dnes však už hodně rozšířený i mezi laickou veřejností, což je jeden z důvodů, proč jsme se rozhodli jej použít. Dalším z důvodů je samozřejmě i to, že není striktně vázaný na konkrétní jazyk ani kulturu. V neposlední řadě je jeho výhodou, že jeho realizace ani vyhodnocení nejsou časově příliš náročné.

### 7.1 Cíl empirického výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi školní zralostí dětí 1. ročníků ZŠ v ČR a JAR, a to jak při srovnání celého vzorku testovaných žáků, tak při srovnání pouze žáků s průměrnými výsledky.

Dále je naším zájmem pokusit se na základě pozorování a dalších nástrojů kvalitativního výzkumu definovat základní příčiny rozdílů v dosažených výsledcích školní zralosti testovaných skupin.

### 7.2 Hypotézy kvantitativního výzkumu

**Hypotéza 1(o):** Mezi výsledky obou skupin jsou na hladině významnosti 0,05 statisticky významné rozdíly.

H 1(a): Mezi výsledky obou skupin nejsou na hladině významnosti 0,05 statisticky významné rozdíly.

**Hypotéza 2(o):** Mezi průměrnými výsledky obou skupin nejsou na hladině významnosti 0,05 statisticky významné rozdíly.

H 2(a): Mezi průměrnými výsledky obou skupin jsou na hladině významnosti 0,05 statisticky významné rozdíly.

## 7.3 Metodologie

Pro ověření hypotéz jsme použili U-test při velkých četnostech (Mann, Whitney). Pro znázornění výsledků kvantitativního výzkumu Kvartilový graf.

Dalším výzkumným nástrojem, především v oblasti kvalitativního výzkumu, byl polostrukturovaný rozhovor, nestrukturovaný rozhovor a pozorování.

## 7.4 Výběr výzkumného vzorku a čas výzkumu

První výzkumnou skupinou byli žáci 1. třídy v Don Bosco Educational Projects.

Jednalo se o 26 dívek a 14 chlapců. Skupinu českých žáků 1. tříd jsme náhodně vybrali ze dvou základních škol v Olomouci (ZŠ Hálkova, ZŠ sv. Voršily), ve shodě se skupinou žáků z JAR jsme k vyhodnocení náhodně zvolili dívky v počtu 26 a chlapce v počtu 14. Byl to tedy dle Pavla Svobody (2012) záměrný výběr průměrných jednotek kombinovaný se stratifikovaným výběrem.

Obě skupiny žáků byly testovány v prvním čtvrtletí 1. ročníku. Žáci z DBEP v březnu 2013 (Školní rok zde začíná 1. 1.), žáci z Olomouce v říjnu 2013.

## 8 Tabulka výsledků testovaných žáků a přehled vyhodnocení

Následující tabulky jsou přehledem testovaných žáků a jejich výsledků. Označení českých žáků CH znamená chlapec, D dívka. Označení jihoafrických žáků B znamená boy (chlapec), G girl (dívka). Barevné odlišení usnadňuje orientaci v rozložení výsledků, které jsou zároveň konfrontovány s věkem žáka. Čím nižší je počet bodů, tím je dítě úspěšnější.

VĚK (v době testování)

5 r. 6 m. – 6 r. 5 m.
6 r. 6 m. – 7 r. 5 m.
7 r. 6 m. -

POČET BODŮ

3–6
7–11
12–15

ČEŠTÍ ŽÁCI

číslo žáka	věk žáka	počet bodů
1D	6 r. 5 m.	5
2CH	6 r. 6 m.	5
3CH	6 r. 3 m.	7
4D	6 r. 10 m.	7
5CH	6 r. 11 m.	6
6CH	6 r. 6 m.	7
7D	6 r. 4 m.	7
8CH	6 r. 8 m.	8
9D	6 r. 11 m.	9
10D	6 r. 6 m.	6
11CH	6 r. 3 m.	8
12D	6 r. 4 m.	8
13D	6 r. 11 m.	8
14CH	6 r. 5 m.	4
15D	7 r. 0 m.	6
16D	6 r. 8 m.	4
17CH	6 r. 11 m.	5
18CH	6 r. 11 m.	8
19D	7 r. 1 m.	7
20D	7 r. 1 m.	5
21D	6 r. 10 m.	5

JIHOAFRIČTÍ ŽÁCI

číslo žáka	věk žáka	počet bodů
1B	6 r. 8 m.	13
2B	5 r. 11 m.	15
3B	6 r. 6 m.	9
4B	7 r. 0 m.	8
5B	7 r. 1 m.	9
6B	7 r. 2 m.	12
7B	6 r. 6 m.	12
8B	5 r. 11 m.	13
9B	8 r. 6 m.	8
10B	5 r. 10 m.	12
11B	7 r. 11 m.	8
12B	6 r. 9 m.	7
13B	8 r. 0 m.	14
14B	7 r. 0 m.	11
15G	6 r. 6 m.	13
16G	5 r. 9 m.	11
17G	6 r. 6 m.	14
18G	6 r. 1 m.	9
19G	7 r. 8 m.	12
20G	6 r. 8 m.	8
21G	6 r. 8 m.	7

22D	7 r. 1 m.	6
23D	6 r. 11 m.	4
24D	7 r. 1 m.	7
25CH	6 r. 11 m.	8
26D	6 r. 7 m.	8
27D	6 r. 9 m.	8
28D	7 r. 2 m.	7
29D	6 r. 10 m.	6
30D	6 r. 8 m.	5
31D	6 r. 6 m.	4
32D	6 r. 5 m.	8
33D	6 r. 3 m.	7
34D	6 r. 6 m.	7
35D	6 r. 3 m.	4
36D	7 r. 1 m.	10
37CH	6 r. 9 m.	6
38CH	6 r. 4 m.	8
39CH	6 r. 5 m.	8
40CH	6 r. 3 m.	8

**Tab. 1** Přehled výsledků českých žáků

22G	7 r. 0 m.	10
23G	7 r. 11 m.	10
24G	8 r. 11 m.	9
25G	6 r. 9 m.	8
26G	6 r. 3 m.	11
27G	7 r. 6 m.	9
28G	6 r. 2 m.	9
29G	6 r. 4 m.	6
30G	6 r. 0 m.	8
31G	6 r. 10 m.	6
32G	8 r. 4 m.	10
33G	6 r. 9 m.	12
34G	7 r. 0 m.	12
35G	6 r. 10 m.	8
36G	6 r. 9 m.	7
37G	6 r. 9 m.	7
38G	7 r. 6 m.	9
39G	7 r. 1 m.	8
40G	7 r. 1 m.	8

**Tab. 2** Přehled výsledků jihoafrických žáků

Následuje výčet výsledků seřazených dle úspěšnosti:

### ČR:

*Nejlepší výkony (nadprůměr):*  
(dle věku od nejmladšího)

Dívka 35: 6 r. 3 m., 4b.  
Chlapec 14: 6 r. 5 m., 4b.  
Dívka 31: 6 r. 6 m., 4b.  
Dívka 16: 6r. 8 m., 4b.  
Dívka 23: 6 r. 11 m., 4b.

*Nejhorší výkony průměru:*  
(od nejstaršího)

Dívka 36: 7 r. 1 m., 10b.  
Dívka 9: 6 r. 11 m., 9b.

### JAR

*Nejlepší výkony (nadprůměr):*  
(dle věku od nejmladšího)

Girl 29: 6 r. 4m., 6b.  
Girl 31: 6 r. 10 m., 6b.

*Nejhorší výkony:*

(s přihlédnutím k věku):

Girl 19: 7 r. 8 m., 12b.  
Girl 17: 6 r. 6 m., 14b.  
Boy 1: 6 r. 8 m., 13b.  
Girl 15: 6 r. 6 m., 13b.  
Boy 2: 5 r. 11 m., 15b.  
Boy 10: 5 r. 10 m., 12b.  
Boy 13: 8 r. 0 m., 14b.  
+B 6, G 34, G 33 B 7, B 8

*Celkově:*

Nadprůměr: 17 (5 chlapců, 12 dívek)

Průměr: 23 (9 chlapců, 14 dívek)

*Celkově:*

Nadprůměr: 2 (2 dívky)

Průměr: 26 (7 chlapců, 20 dívek)

Podprůměr: 12 (7 chlapců, 5 dívek)

## KVARTILOVÝ GRAF

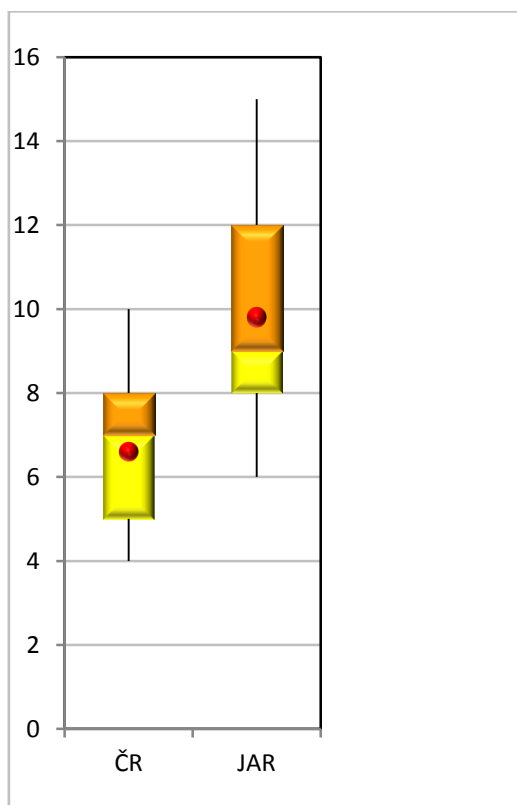
Na kvartilovém (nebo také krabičkovém) grafu jsou data znázorněna pomocí mediánu a kvartilů.

*Horní kvartil  $Q_3$  je hodnota, která odděluje čtvrtinu největších hodnot.*

*Medián je hodnota, která v řadě hodnot seřazených podle velikosti odděluje polovinu větších hodnot od poloviny menších hodnot.*

*Dolní kvartil  $Q_1$  je hodnota, která odděluje čtvrtinu nejmenších hodnot.*

(Chráska 2007, s. 61)



	ČR	JAR
Min	4	6
$Q_3$	5	8
Median	7	9
$Q_1$	8	12
Max	10	15
Průměr	6,6	9,8

**Graf 1** Srovnání všech výsledků českých a jihoafrických žáků



## 9 Rozbor vybraných testů

V této kapitole předkládáme podrobný rozbor vybraných testů zároveň s vyhodnocením situace daných žáků na základě rozhovorů (buď se samotnými žáky – především u českých dětí, nebo se sociální pracovníci – v případě žáků jihoafrických) a pozorování.

*Ukázka následujících testů viz Příloha 3.*

NEJLEPŠÍ VÝSLEDKY (testy s nejnižším počtem bodů demonstrujících nejvyšší dosažené úrovně školní zralosti testovaných žáků)

### **ČR dívka 35: 6 r. 3 m., 4b.**

❖ Rozbor kresby:

Napodobení věty: Rozpoznatelná jsou všechna písmena, vychýlení nepatrné. (1b.)

Obkreslení skupiny bodů: Obrazec rovnoběžný s předlohou, počet bodů i rozložení totožné. (1b.)

Kresba mužské postavy: Hlava není s trupem spojena krkem, respektive nejasné. Nohy nejsou dole zahnuté směrem k pravému úhlu. (2b.)

### **JAR dívka 29: 6 r. 4 m., 6b.**

❖ Rozbor kresby:

Napodobení věty: Lze rozpoznat čtyři písmena předlohy (E, j, e, u), věta se dělí do tří slov podle předlohy. (3b.)

Obkreslení skupiny bodů: Obrazec rovnoběžný s předlohou, jen malé vychýlení, počet bodů i rozložení totožné. (1b.)

Kresba mužské postavy: Nemá přesný počet prstů. (2b.)

➤ Porovnání získaných informací o dětech:

*Česká dívka* bydlí v domku se zahradou, s oběma rodiči a dvěma mladšími sourozenci – sestrou a bratrem. Rodiče mají zaměstnání, ale dívka neuměla říct, jaké. O víkendu si hraje se sourozenci a hračkami, chodí do kostela. Rodiče jí někdy čtou pohádky, maminka se s ní učí. Oblíbené činnosti: tanec, kreslení.

*Africká dívka* bydlí ve velmi chudém domku (chatrči), bydlí s matkou, babičkou, sestřenicí a bratrancem. V rodině jsou dobré vztahy – není týraná. Matka nemá zaměstnání. Chodila do mateřské školy a absolvovala nultý ročník. (Asi třetina testovaných dětí navštěvovala mateřskou školu nebo nultý ročník.) O víkendu uklízí, hraje si a chodí do kostela. Maminka ani babička si s ní nehrají, ani jí nečtou, ani se s ní neučí. Oblíbené činnosti: skákání přes švihadlo, kreslení.

#### **ČR chlapec 14: 6 r. 5 m., 4b.**

##### ❖ Rozbor kresby:

Napodobení věty: Linie není vodorovná, ale jinak je napodobení předlohy čitelné – jsou rozpoznatelná všechna písmena. (2b.)

Obkreslení skupiny bodů: Obrazec rovnoběžný s předlohou, počet bodů i rozložení totožné, bez vychýlení. (1b.)

Kresba mužské postavy: Jsou splněny všechny základní podmínky dokonalé postavy. (1b.)

#### **JAR dívka 31: 6 r. 10 m., 6b.**

##### ❖ Rozbor kresby:

Napodobení věty: Značné vychýlení slova z řádku, chybí tečka na konci věty, ale jinak jsou čitelná všechna písmena. (2b.)

Obkreslení skupiny bodů: Počet bodů i rozložení totožné s předlohou. (1b.)

Kresba mužské postavy: Hlava větší než trup, jsou vynechány prsty a chodidla, ale kresba má hlavu, trup i končetiny, které jsou kresleny dvojitou čarou. (3b.)

##### ➤ Porovnání získaných informací o dětech:

*Český chlapec* bydlí v domku se zahradou, s oběma rodiči, s jednou starší a dvěma mladšími sestrami. Matka je doma na mateřské dovolené, povolání otce neuměl pojmenovat. O víkendu si hraje (čte), chodí do kostela. Někdy mu čte starší sestra, učí se s ním oba rodiče. Oblíbené činnosti: hra s legem, hry na mobilu.

*Africká dívka* bydlí ve velmi chudém domku (chatrči) s babičkou, dědečkem a starší sestrou. Neví, kde je její matka. Do mateřské školy nechodila, ani neabsolvovala nultý ročník. O víkendu si hraje, umývá nádobí, do kostela nechodí. Nikdo se s ní neučí. Oblíbené činnosti: hraní si s ostatními dětmi.

NEJHORŠÍ VÝSLEDKY (testy s nejvyšším počtem bodů demonstrujících nejnižší dosažené úrovně školní zralosti testovaných žáků)

**ČR dívka 36: 7 r. 1 m., 10b. (průměr)**

❖ Rozbor kresby:

Napodobení věty: Chybí tečka nad „j“ a na konci věty, písmena „a“ a „j“ nejsou správně napodobená. (3b.)

Obkreslení skupiny bodů: Teček je více než 20. (4b.)

Kresba mužské postavy: Chybí uši a prsty na ruce. (3b.)

**JAR dívka 19: 7 r. 8 m., 12b.**

❖ Rozbor kresby:

Napodobení věty: S předlohou jsou si podobná pouze dvě písmena (E, e). (4b.)

Obkreslení skupiny bodů: Bodů je více než dvacet, obrazec se už nepodobá předloze. (4b.)

Kresba mužské postavy: Končetiny jsou vyjádřeny jednou čarou. (4b.)

➤ Porovnání získaných informací o dětech:

*Česká dívka* bydlí v domku sdíleném se dvěma sousedy, mají společnou zahradu. Žije s matkou a starším bratrem, otce vidí jednou za dva týdny. Matce je 37 let, dělá si doplňující studium v sektoru sociální práce, otec je bagrista. O víkendu si hraje na zahradě nebo doma, pomáhá s vařením. Chodí do Skauta. Matka si s ní někdy hraje a učí se s ní. Bratr si s ní nehraje. Oblíbené činnosti: dívání se na koně, keramika, Skaut.

*Africká dívka* žije ve slumu s matkou, otcem a sestrou. Chodila do mateřské školy a absolvovala nultý ročník. O víkendu doma uklízí. Nikdo se s ní neučí. Matka děti zanedbává. Oblíbené činnosti: shazování plechovek kamínky.

**ČR dívka 9: 6 r. 11 m., 9b. (průměr)**

❖ Rozbor kresby:

Napodobení věty: Věta je členěná na tři části, lze rozpoznat pět písmen, ale poslední slovo je nečitelné. (3b.)

Obkreslení skupiny bodů: Počet i sestavení bodů odpovídá předloze, obrazec je však trochu vychýlen z roviny. (2b.)

Kresba mužské postavy: Chybí část obličeje – nos. (4b.)

**JAR dívka 17: 6 r. 6 m., 14b.**

❖ Rozbor kresby:

Napodobení věty: vůbec se nepodobná předloze, různá tiskací písmena nebo čísla. (5b.)

Obkreslení skupiny bodů: Obrazec se nepodobá předloze, skládá se ale ještě z teček. (4b.)

Kresba mužské postavy: Hlavonožec (5b.)

➤ Porovnání získaných informací o dětech:

*Česká dívka* bydlí v domku se zahradou s rodiči a starším bratrem. Matka nemá zaměstnání, otec pracuje v Maltézké pomoci. O víkendu si hraje s kamarády, s bratrem. Chodí do kostela. Rodiče jí někdy čtou pohádky, učí se s ní oba. Oblíbené činnosti: hry na tabletu, keramika.

*Africká dívka* žije ve slumu s matkou, otcem (je zdravotně postižený) a starším bratrem. Do JAR se její rodina přistěhovala ze Zimbabwe kvůli lepší zdravotní péči – má nemocné srdce. Chodila do mateřské školy a absolvovala nultý ročník. O víkendu chodí do mešity, kde si hraje a vzdělává se s ostatními dětmi. Matka jí čte pohádky, učí se s ní a vaří spolu. Oblíbené činnosti: hra s kamínky.

# 10 Testování hypotéz

## U-test při velkých četnostech (Mann, Whitney)

Hypotézu testujeme pomocí normované normální veličiny.

Kritická hodnota pro testování hypotézy (s 5% hladinou významnosti)  $u_{0,05} = 1,96$

Výpočet testového kritéria U:

$$U = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_1 \cdot (n_1 + 1)}{2} - R_1$$

$$U' = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_2 \cdot (n_2 + 1)}{2} - R_2$$

$n_1$  – součet hodnot v prvním výběru

$n_2$  – součet hodnot ve druhém výběru

$R_1$  – součet pořadí v první skupině

$R_2$  – součet pořadí ve druhé skupině

$$U = 1390$$

$$U' = 211 \text{ – testové kritérium}$$

Výpočet absolutní hodnoty normované normální veličiny:

$$|u'| = \frac{U - \frac{n_1 \cdot n_2}{2}}{\sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n \cdot (n - 1)} \cdot \frac{n^3 - n}{12} - \sum \frac{r^3 - r}{12}}}$$

$$n = n_1 + n_2$$

$r$  – počet hodnot, které se opakují

$$u = 5,977$$

$$u_{0,05} < u$$

Potvrzujeme tedy nulovou hypotézu: **Mezi výsledky obou skupin jsou na hladině významnosti 0,05 statisticky významné rozdíly.**

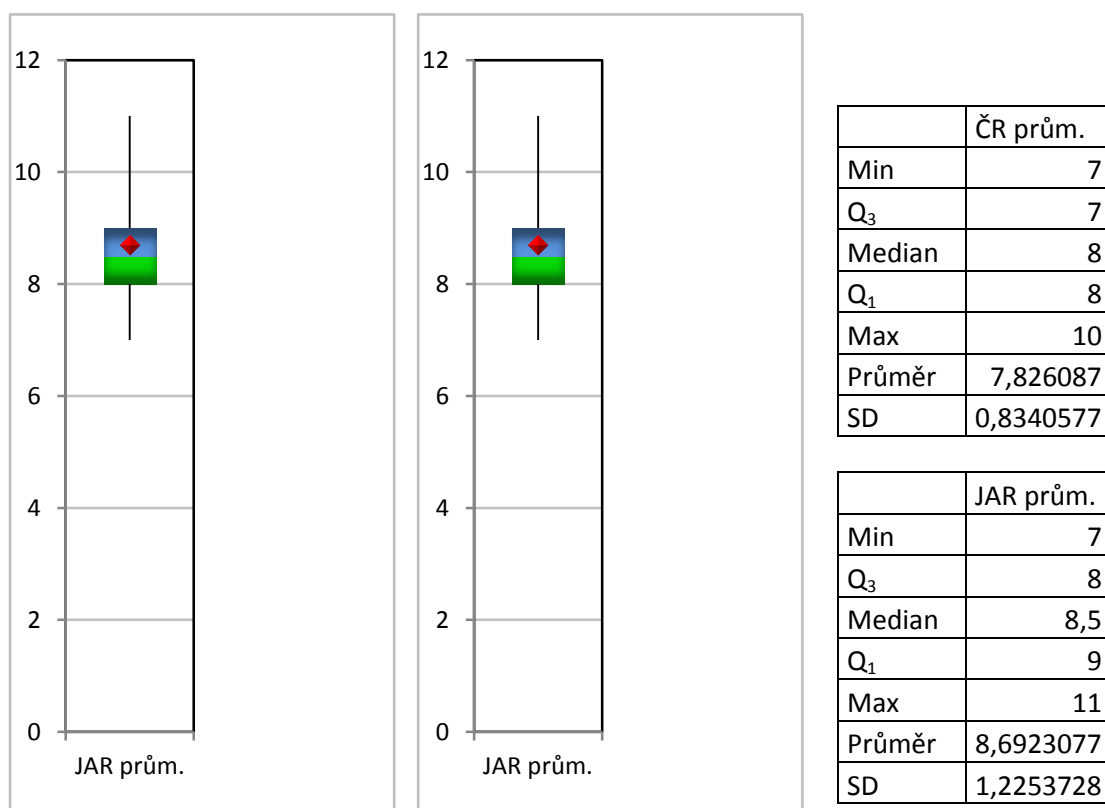
Testové kritérium U pro skupinu žáků s průměrnými výsledky

$$U = 158$$

Absolutní hodnota normované normální veličiny skupiny žáků s průměrnými výsledky:

$$u = 3,65$$

Vyvracíme tedy nulovou hypotézu a potvrzujeme alternativní: **Mezi průměrnými výsledky obou skupin jsou na hladině významnosti 0,05 statisticky významné rozdíly.**



**Graf 2 + 3** Srovnání průměrných výsledků českých a jihoafrických žáků.

# 11 Důvody relevantní rozdílnosti výsledků

Na základě našeho pozorování daného vzorku žáků a jejich života v JAR uvádíme hypotézy základních příčin rozdílů v dosažených výsledcích školní zralosti testovaných skupin.

Domníváme se tedy, že:

- Děti prvního ročníku ZŠ DBEP dosahují nižší úrovně školní zralosti, poněvadž většina z nich před vstupem do školy neprošla žádným testem školní zralosti, nedošlo tedy k opatřením, k nimž by v případě zjištění nezralosti dítěte dojít mělo a v ČR dochází (např. odklad), proto se se školsky nezralými dětmi v prvních ročnících běžných ZŠ v ČR nesetkáme.
- Odlišnost školní zralosti je způsobena především odlišností životní úrovně<sup>5</sup> → které složky životní úrovně hrají v rozdílnosti největší roli:
  - sociální znevýhodnění (nízký sociokulturní a socioekonomický status);
  - málo podnětného prostředí, v němž vyrůstají;
  - nepatrná participace rodičů na ovlivňování kognitivního i motorického vývoje.
- Děti ze slumu v JAR dosahují školní zralosti v průměru později než děti v ČR také z důvodu nenavštěvování mateřských škol.
- Existují vnější (podmínky) a vnitřní (dispozice) předpoklady stupně zralosti. Domníváme se, že dispozicemi jsou si české a jihoafrické děti blíže než vnějšími podmínkami. Na této domněnce byla postavena naše druhá hypotéza, ukázalo se však, že i v jejich dispozicích jsou mnohem větší rozdíly, než jsme čekali. Samozřejmě si musíme uvědomit, že Orientační test školní zralosti je skutečně „orientační“, a to i proto, že roli hrálo aktuální rozpoložení žáků, míra pochopení zadání (neměli jsme podmínky pro individuální zadávání), jazyková bariéra a kulturní odlišnosti.

---

<sup>5</sup> „Je to stupeň uspokojování hmotných a duševních potřeb lidí a souhrn životních podmínek, za nichž jsou tyto potřeby uspokojovány.“ (STUDENTSKE.CZ)

- Méně významným faktorem pro úspěšnost úkolu č. 1 (přepis/překreslení věty) je, že žáci v JAR se začínají učit psací písmo až od 3. ročníku ZŠ. Tvary písmen latinky jsou částečně odlišné od našich – viz fotografie **Příloha 4**.
- Je vhodné zmínit také věkové výkyvy žáků 1. ročníků, jež u českých dětí nejsou tak velké jako u jihoafrických (nejmladšímu bylo v době testování 5 let a 9 měsíců, nejstaršímu 8 let a 11 měsíců).



## 12 Rok mezi dětmi ze slumu

Není snadné najít ideální formu, kterou sdělit osobní zkušenost tak neobvyklé životní etapy, jako byl rok dobrovolnictví na cizím kontinentu, a zároveň se vměstnat do jistých formálních mantinelů diplomové práce. V žádném případě nechci, aby tento text byl pojmán jako něco, co má doplnit případný chybějící počet stran, naopak, chtěla bych, aby právě následující řádky byly základem, na němž bude má diplomová práce stát.

Během roku před odletem do JAR jsem se na dobrovolnictví průběžně připravovala v salesiánském projektu Cagliero. Zde jsem se také seznámila s mou budoucí spoludobrovolnicí Magdalenou Švábovou.

Když jsme 10. 7. 2012 přistávali na johannesburském letišti, zaplavilo mě neokušené vzrušení a vděčnost, že jeden z mých největších snů se stává skutečností! Přiletěly jsme za tmy, takže po cestě do Ennerdale, kde jsem měla působit, jsem se dychtivě snažila v odstínech šedi rozpoznat ráz krajiny a prostředí, které nás bude hostit nastávajících téměř dvanáct měsíců. Do domku dobrovolníků, chráněného vysokým plotem a střeženého dvěma německými ovčáky a poplašným zařízením, nás bezpečně dovezl slovenský dobrovolník Marian, jenž se pro nás na další tři týdny stal nejen nepostradatelným rádcem, ale také bratrským společníkem.

Když jsem se první ráno probudila a vyhlédla ze zamřížovaného okna, překvapily mě na zahrádce rozkvetlé růže. V JAR totiž zrovna byla zima. Ta je zde obdobím sucha, proto se tu člověk za běžných okolností neseťká se sněhem, ale teplota v noci klesá i pod bod mrazu. A tak v domě člověk chodí v bundě a sundá ji paradoxně až venku, kde se může vyhřát na slunci, které je i v zimě silné.

Prvním neobvyklým zážitkem pro nás byla jízda na korbě dodávky. Z ní jsme dokonale mohly pozorovat všechno, co jsme míjely. Zajímavé to začalo být ve chvíli, kdy jsme se dostaly na hranici Ennerdale a Finetownu – tedy na prakticky běžně vypadající chudší předměstské čtvrti a slumového městečka. Beze slova jsme hleděly na desítky u sebe tísňících se chatrčí.

V červenci tu byly prázdniny v plném proudu. Salesiáni a salesiánky společně s dalšími dobrovolníky a některými učiteli pořádali pro děti ze slumu příměstský tábor. Hned ten první den nás vzali do centra dění. Když jsme přišly mezi hrající si děti, okamžitě se začaly předhánět, kdo se nás bude držet za ruku. Bylo to milé přivítání. A než jsme se pořádně rozkoukaly, už nás ostatní organizátoři vtahovali do programu, což bylo dobře, protože jsme

tak neměly čas uvažovat nad tím, kde jsme se to vlastně ocitly, a že všichni naši drazí jsou na druhé straně zeměkoule. V tomhle byla nejtěžší první rána, takový ten stav, kdy člověk už nespí, ale ještě není ani úplně vzhůru. Nikdy jsem nevěděla, jestli to všechno není jen sen. Byl to hodně tísnivý pocit, zvláště když jsem si uvědomila, že celý rok je teprve přede mnou. Tehdy mi začalo docházet, že to můžu zvládnout jedině tak, že budu myslet na přítomnost. A opravdu, nejen ty první dny, ale i další týdny a měsíce pro mne byly mimo jiné školou žítí přítomnosti.

Johannesburg se rozprostírá na náhorní plošině – 1700 m n. m. Proto tam nerostlo mnoho stromů a krajina vypadala vyprahle tím spíše, že na těch pár stromech a keřích v tomto období nebylo žádné listí, tráva byla suchem zežloutlá a prudký vítr nám neustále vháněl prach do očí, nosu, uší, pod oblečení, prostě všude. S představou života v pestré africké přírodě jsem se rozloučila velmi rychle. To ovšem mému nadšení a odhodlanosti neubíralo. Vůbec jsem v prvním měsíci odhalované problémy brala s nadhledem a přes přicházející nesnáze se přenášela s optimistickou myslí.

Se začátkem školy přišlo mnoho nových podnětů ke zpracovávání. Především jsem však postupně začala nacházet své místo. I nepatrný úkol, který mi byl svěřen, jsem přijímala jako velkou možnost realizovat to, kvůli čemu jsem sem „byla poslána“.

První dny jsme s Magdou spíš jen vypomáhaly během vyučování u sedmáků, jejichž třídní učitelkou byla sestra Therese, zároveň ředitelka školy. Protože se výuka z omezených prostor ve Finetown přemístila do nového objektu teprve pár měsíců před naším příjezdem, bylo v sedmé třídě pouze šestnáct žáků. Zato v první jich už bylo okolo čtyřiceti.

Než jsem ale mohla začít efektivně pomáhat, musela jsem si sama osvojit stěžejní matematická slovíčka, připomenout si postup krácení zlomků a dalších matematických operací, které jsem už léta nepoužívala. Člověk se musel nastavit nejen na komunikaci v angličtině, ale i na úroveň znalostí dětí základní školy. Netrvalo to však nijak zvlášť dlouho a brzy mě vyučování matematiky „chytlo“ natolik, že se sestra rozhodla úplně mi je předat. Prvotní nadšení však opadlo ve chvíli, kdy se děti osmělily a přestaly být ukázněné. Zklidnit je dalo skutečně zabrat. Musela jsem je neustále nějak motivovat. Nejdřív se mi zdálo, že se dají motivovat mnohem snadněji než děti v ČR, ale brzo jsem poznala, že zase tak jednoduché to není. Základní hodnocení neprobíhá tak jako v českých školách pomocí známek a žáci ve většině předmětů nepíšou pravidelné testy (pouze semestrální), takže kromě domácích úkolů, s jejichž plněním to není zrovna růžové, je nic netlačí do průběžného samostudia, ani doma je k tomu nikdo nevede a málokdy se s nimi někdo učí. (U nás se na prvním stupni

zřídka stává, že by na plnění školních povinností nedohlíželi rodiče.) Takže ačkoliv jsou v JAR děti stejně nadané jako v ČR, jejich nadání obvykle zakrní pro nedostatečné podmínky pro jeho rozvoj. Doma z toho důvodu, že zdaleka ne všichni rodiče dětí této generace mají dokončené základní vzdělání, navíc zde existují takové extrémní, že se buď vůbec nezajímají o to, co jejich děti dělají během dne, anebo je naopak úkolují péčí o domácnost a mladší sourozence či dokonce podílením se na získávání financí, a to rozmanitými způsoby... Ve škole pak proto, že jeden učitel sotva může zvládnout věnovat individuální péči každému, kdo by to potřeboval, jelikož je ve třídě něco mezi třiceti až čtyřiceti žáky a takovou péčí by vyžadovala valná většina. (Ostatně speciální vzdělávací potřeby, to je tady kapitola sama o sobě. Ve stávajících podmínkách si o jejich naplňování můžeme nechat pouze zdát. Je tu mnoho dalšího, co by nejdříve muselo začít fungovat, aby výuka mohla dosáhnout takové úrovně.)

Rovněž děti ze slumu mají své ideály a sny: když se jich zeptáte, čím by chtěly jednou být, nejčastější odpověď chlapců je pilotem nebo policajtem, dívky obvykle zpěvačkou nebo učitelkou. Jenže bezprizorní styl života okolo nich je brzy stáhne s sebou. Věřím však, že jsou tu i výjimky potvrzující pravidlo...

Co mi na mentalitě Afričanů nesesedělo, byla malá cílevědomost, co jsem však na ní obdivovala, byla schopnost být zaměřený na přítomnost.

Teď zpátky k naší škole. Jak vlastně vypadá den strávený v ní:



**Foto 3** Ranní nástup (assembly), (zdroj autorka)

V 7.45 se děti sejdou s učiteli k rannímu shromáždění (assembly). Během toho, co se děti scházejí, se zpívá, dokud všechny nestojí v zástupu po ročnících. Den je pak zahájen modlitbou „Otče náš“ (Our Father).

Ve škole jsem se nesešla s žádnými spory kvůli náboženství, i přesto, že děti pocházejí z rodin různého vyznání. Všichni věří, že existuje jeden Bůh, a i když cestu k Němu má každý jinou, nedělá jim problém modlit se k Němu společně.

Nato se ujme slova některý z učitelů, který má ten týden na starost krátké promluvy na určité téma. Nakonec se všichni zase za doprovodu zpěvu rozejdou do učeben, kde v osm hodin začíná výuka.

První blok trvá jen půl hodiny, učitelé jej většinou využívají ke kontrole domácích úkolů, popř. dají žákům čas k dokončování prací z předešlého dne. V 8.30 je ve školní jídelně nachystaná snídaně – každý den tekutá kukuřičná kaše z vody ochucená trochou cukru. V tom, jak si jídla váží, jsou i mezi dětmi ze slumu rozdíly. Některé nad každodenním přídělem kukuřičné kaše ohrnují nos, ale sníst ji musí všechny... Jednou se na ně dokonce rozzlobila jedna z učitelek, že si neváží jídla, a jako příklad dávala děti trpící hladem v Etiopii a Somálsku...



**Foto 4** Školní jídelna (oběd), (zdroj autorka)

Výuka pokračuje od devíti hodin. V 10.30 učitelé pošlou děti ven, aby se v půlhodinové přestávce vyřádily. Starší kluci obvykle hrají fotbal, holky skáčou přes gumu. Menší kluci hrají kuličky, holky různé „tleskací“ hry s říkankami nebo si sednou do kroužku, do ruky vezmou kamínek představující nějakou postavu a vyprávějí si příběhy.

Od jedenácti do 12.30 startuje druhý blok vyučování. Na oběd děti dostávají rýži nebo pap (hustá kukuřičná kaše), obvykle se zelím nebo jinou vařenou zeleninou.

Po obědě si mladší děti, které si nepřijde vyzvednout někdo z rodiny, hrají v prostranství školy a čekají na své starší sourozence a kamarády, kteří mají ještě jednu vyučovací hodinu. Objekt projektu stojí mimo Ennerdale i Finetown, a tak je velmi nebezpečné, aby děti chodily do školy nebo ze školy samy. Přepadávání na opuštěných místech je tam na denním pořádku.

A co v průběhu školního dne bylo úkolem nás dobrovolnic? Během každé přestávky i jídla na děti dohlížet, popřípadě si s nimi hrát. Ty nejmenší si moc oblíbily naše písničky s tančením, jako „Měla babka čtyři jabka“, „Pásla ovečky“, „Zajíček v své jamce“ aj. Brzy uměly zazpívat celou písničku s výslovností k nerozeznání od českých dětí.

Jak už jsem zmiňovala, učila jsem první čtvrtletí matematiku v šesté a sedmé třídě. Magda dostala na starost několik dětí, jež měly velké obtíže se čtením. Bylo to několik pátáků a šestáků. Postupně se její působení taky rozšířilo o výuku matematiky. Musím říct, že pro mne bylo odlehčením, když mi sestra Therese řekla, že ve třetí a čtvrté třídě jsou žáci, kteří zaostávají v matematice za svými spolužáky, a je potřeba jim věnovat individuální péči, kterou, jak už jsem zmiňovala, nemohou dostávat od svých učitelů. I proto jsou tam tolik potřební dobrovolníci. A tak jsem dostala k dispozici malý kumbálek se čtyřmi stolky a židličkami a začala se věnovat menším skupinkám dětí s výukovými obtížemi. Byla to po všech stránkách skutečně dokonalá praxe v oboru speciální pedagogiky.

A jak se může stát, že se ve třetí třídě objevují děti, které neumí počítat do desíti, nebo v páté takové, které nepřečtou jednoslabičné slovo? Je to nejčastěji důsledkem toho, že se do naší školy dostaly z jiné, kde prostě nějak procházely a jejich studijním nedostatkům nikdo nevěnoval pozornost. Je to sice velmi prapodivné, že vůbec postoupily do vyššího ročníku, ale očividně je to možné. Co si budeme povídat, ani v té naší jihoafrické škole neprobíhalo hodnocení testů učiteli vždycky úplně standardním způsobem.

Jeden ze čtvrtáků byl doslova speciálním případem. Nedokázala jsem úplně odhadnout, kde mohla spočívat hlavní příčina jeho školních neúspěchů, zda byla více

důsledkem nějakého poškození CNS, nebo situace, v níž se nacházel. Ani do jednoho jsem neměla možnost nahlédnout. Bez pomoci napsal pouze své jméno, četl jen jednotlivá písmena a to si ještě nebyl jistý. Do větší hloubky jsem ale jeho jazykové dovednosti a znalosti nezkoumala, protože mým úkolem bylo zaměřit se na matematiku. V ní to bylo o poznání lepší. Velmi zvláštní ale bylo, že jeden den byl schopný násobit pod sebou a druhý den nebyl schopný vypočítat jednoduchý příklad na sčítání. Jeden týden jsem ho naučila násobilku čtyř, další týden nevyjmenoval násobky tří. Kromě toho jsem si všimla, že měl velké potíže s vizuomotorickou koordinací, a tak jsem mu kromě matematických příkladů dala sem tam i nějaký úkol na její rozvoj. Vůbec jsem se snažila rozvíjet během těch krátkých bloků výuky víc než jen vědomosti, ale nebylo to moc lehké. Každý menší krůček vpřed stál hodně síly jak je, tak mne samotnou.



**Foto 5** Vysvětluji násobilku žákovi 3. třídy. (zdroj autorka)

Co mě zaujalo u všech ročníků, bylo to, že nerozumí slovním úlohám. Nejsou vůbec zvyklí řešit jakékoliv logické úlohy. Když jsem zvažovala, jaký výzkum bych mohla udělat pro praktickou část své diplomové práce, napadlo mě otestovat děti prvního stupně v matematice. Vytvořit test na podkladě očekávaných výstupů jednotlivých ročníků a dát je dětem v JAR i dětem u nás (když jsem porovnávala osnovy, byly téměř stejné) a pak výsledky srovnat. Od využití tohoto výzkumu v diplomové práci jsem nakonec ustoupila, ale přesto

bylo zajímavé jej realizovat. Každému ročníku (kromě prvňáků) jsem do testu dala jednoduchou slovní úlohu. Z druháků ji nevyřešil ani jeden, ze třet'áků 15 z 35, ze čtvrt'áků 2 z 27, z pát'áků nikdo – jejich slovní úloha byla náročnější v tom, že se jednalo o výpočet obsahu. U druháků to bylo odčítání, u třet'áků dělení a u čtvrt'áků násobení. Přitom příklady na sčítání a odčítání ve druhé třídě zvládlo s minimálně 50% úspěšností 21 dětí z 34, příklady na násobení a dělení ve třetí třídě zvládlo s min. 50% úspěšností 32 dětí z 35, příklady na násobení pod sebou ve čtvrté třídě zvládlo s min. 50% úspěšností 13 dětí z 27.

Kromě dozoru a učení jsem měla ve škole na starost ještě jednu věc. Každý den hodinu před obědem jsem nasedla do auta s korbou a jela vyzvednout do pekárny vzdálené asi 15 km sto balíků toastového chleba. Nikdy jsem nejela sama, vždycky se mnou z bezpečnostních důvodů někoho posílali, nejčastěji zahradníka ze školky, kam jsem taky chleba vozila. Přišlo mi, že tento zahradník byl prototypem těch Afričanů, v nichž režim apartheidu zanechal přesvědčení, že nejlépe si žijí Angličané a že člověk bude nejváženější a nejšťastnější, když se jim bude podobat. Nevím, co je smutnější: zřikání se vlastní identity pro pocit její méněcennosti, nebo zarytá zatrpklost domorodců vůči všem bělochům. Nicméně to byl pracovitý člověk a svědomitě mi pomáhal – a bylo s čím. Po půl roce nám ředitel pekárny řekl, že už nám nemohou poskytovat darem čerstvé chleby, ale že si můžeme brát ty, které se vracejí zpět do pekárny – tzn. neprodané, s prošlou minimální trvanlivostí, která na nich pro jistotu nebyla vytištěná. Takové chleby se shromažďovaly na jedné hromadě a my jsme si z ní mohli vybrat ty, které ještě vypadaly požitelně... Z toho mi bylo těžko, protože chleby se po vyučování rozdávaly dětem, ty si je mohly odnést domů a podělit se o ně se svou rodinou. Doslechly jsme se o případu, kdy tento balíček toastového chleba byl pro jednu rodinu na několik týdnů jedinou jistotou toho, že budou mít něco k večeři.

Jednou týdně jsme po vyučování s Magdou vedly kroužky. Ona výtvarný, já hudební. Díky výtvarnému některé děti poprvé ve svém životě například malovaly vodovkami. V hudebním, ačkoli jsem měla představu o nejrůznějších hudebních aktivitách, nakonec zvítězilo „pouhé“ zpívání s kytarou. Děti se strašně rády učily české písničky. Překvapovalo mě, že tam chodilo víc kluků než holek. Jednou jsem uspořádala taneční hudební kroužek a učila jsem děti valčík. A ten chytl i kolemjdoucí učitele.



**Foto 6** Zpíváme o přestávce. (zdroj autorka)

V pátku škola končila hned po obědě. S Magdou jsme chodily do parku ve Finetownu hrát si s dětmi. Tato páteční aktivita se pořádala pod záštitou salesiánů, proto tam přicházeli i salesiánští prenovici (kluci v prvním ročníku přípravy na vstup do salesiánské kongregace) a program jsme tvořili společně. Obvyklou aktivitou byl fotbal, ale úspěch měl také ogosport, který jsme dovezly z ČR, nebo třeba skákání v pytlích. Po dvou hodinách jsme děti svolali k jednomu stromu, pod který jsme si sedli, pověděli jim nějaký krátký poučný příběh, společně jsme se pomodlili a rozloučili na víkend. Tak tato, v hantýrce salesiánů, tzv. oratoř vypadala v ideálním případě. Občas se ale stalo, že nepřišly žádné známé děti nebo byla bouřka nebo jsme byly s Magdou po celém týdnu tak vyčerpané, že jsme s dětmi jen seděly na trávě a povídaly si. Na tuto oratoř za námi chodilo i několik kluků středoškoláků („lídrů“), kteří na podobných aktivitách místních salesiánů vyrostli a teď nám s jejich organizací pomáhali. A tak jsme je za odměnu zvaly na sobotní odpoledne do dobrovolnického domku, kde jsme s nimi hrály hry (nejoblíbenější byly africké Monopoly) a přichystaly jim nějakou dobrou svačinu.





**Foto 7** Oratoř v parku Finetown (zdroj autorka)

Neděle jsme nejčastěji trávily ve farnosti ve vedlejším městečku Lawley. Mše svaté zde sloužili salesiáni v jazyce Sotho nebo Zulu. Vždycky to byla opravdová slavnost. I díky tomu, že místní lidé zpívali mnohohlasně s doprovodem bubínků a sem tam se pohupovali do rytmu. Po mši svaté nikdo nespěchal domů. Dospělí si povídali před „kostelem,“ děti se honily kolem. Mládež měla svůj pravidelný program. Nacvičování písní na další neděli, povídání si nad Biblí (tzv. Bible-sharing), společné jídlo a nějaké hry. S Magdou jsme se do programu sem tam zapojovaly, někdy i tak, že jsme si pro ně něco připravily. Já jsem trávila čas právě s mládeží a Magda s dětmi. Bylo to takové naše dobrovolnictví v dobrovolnictví. Navíc jsme chtěly někam patřit. I když nikdy (navzdory mému očekávání) jsem se necítila skutečně „doma“ a „mezi svými.“ Vlastně jednou ano, ale k tomu se dostanu později.

Prvního září byl v JAR první jarní den. Necelý týden nato přišla první bouřka – s neskutečně silným deštěm, hromy, blesky a dokonce kroupami. Déšť začal večer, ale pokračoval i v noci. A tak když jsme ráno přišly do školy, čekala nás tam pohroma. Pod přívalem vody se protrhly stropy většiny tříd. Špatně připevněný sádkokarton se zřítil na podlahy spolu s vodou, která natekla pod střechu. Jak to asi muselo vypadat ve slumech

děti... Některé ani nepřišly a ty, které přišly, nám sdělovaly, jak jim střechou natekla voda do domku, že ani spát nemohly, a většina jejich věcí se ocitla pod vodou. Samy byly mokré a neměly se kde usušit. Déšť byl i přes den tak silný, že člověk přeběhl pár metrů a byl mokrý skrz naskrz. Z ulic se staly potoky.

Škola musela být na následující týden uzavřena, proto jsme navrhly dětem, ať přicházejí na dopoledne ke školce ve Finetown, kde si mohly hrát a v poledne dostaly něco k jídlu. Donesly jsme i několik her přivezených z Česka, jako například Člověče, nezlob se, Černého Petra nebo Pexeso – všechny si získaly velkou oblibu. Magda děti učila plést náramky, což se stalo velkým hitem na celý rok, a to jak pro holky, tak pro kluky, jak pro malé, tak pro velké.

A tak to nakonec byl velmi přínosný čas – mohly jsme blíž poznat děti, které učíme, a ony zase nás. Mnohem víc jsem se pak těšila znovu do školy a na výuku.

V týdnu po těchto neplánovaných prázdninách čekaly děti testy. Trochu jsme se s Magdou obávaly vlivu týdenního nezatěžování dětských hlaviček na výsledky. Věděly jsme, že se samostudiem během toho týdne volna to určitě nemohlo být moc slavné.

Hned následující týden následovaly prázdniny další, tentokrát plánované (jarní). Byla to pro nás s Magdou první možnost vyrazit někam dál. Naši cílovou destinací se stalo Svazijsko – malý hornatý státeček ležící severovýchodně od Jihoafrické republiky. Když jsem v dáli zahlédla první kopce, měla jsem na krajíčku – ráz blížící se krajiny mi připomínal domov.

Přístřeší jsme našly u salesiánů v Manzini, kteří tam mají obrovský projekt – základní a střední školu, různé dílny, volnočasové centrum a něco jako dětský domov pro kluky.

Nejhezčím zážitkem pro mne byl výlet do Nebeského údolí (Ezulwini Valley). Z tradiční svazijské vesnice Mantenga jsme měly namířeno k nedalekému vodopádu. Náš průvodce s naším spolucestujícím dobrovolníkem Juanem ten kousek popojeli autem, já jsem Magdu přemluvila, abychom šly pěšky. Nemohla jsem se nabažit přírody okolo mě. Společnost nám dělaly malé smělé opičky. Omylem jsme si ale maličko zašly – nevšimly jsme si odbočky k vodopádu a i přes závoru jsme pokračovaly po cestě vzhůru do lesa. Byla jsem tak uchvácená – vysokánské stromy, ta úžasná vůně sluncem prohřátého lesa –, že jsem si ani nedělala starosti s tím, že cesta k vodopádu měla trvat deset minut a my už jdeme skoro půl hodiny. Nakonec jsme přece jen uznaly, že bychom se asi měly vrátit. Jakmile jsme znovu uslyšely hukot vodopádu, zjistily jsme, že se nacházíme kousek od jeho vrcholu. Když jsme došly konečně na správné místo, naši přátelé už se chystali, že nás půjdou hledat. Byl tam

s nimi ještě hlídač, který nám řekl, že jsme měly velké štěstí, že nás v tom lese nespolkla anakonda. Vodopád byl asi 30 m vysoký. Padal do jezera obklopeného skálami, z nichž visely jako provazy kořeny stromů tyčících se nad nimi. Krokodýli tam neplavali, a tak jsme se odvážili zaplavat si tam my.

Když jsme se další den procházeli svazijskou krajinou, přemýšlela jsem, kde jsem vzala to privilegium, že přijedu do Afriky a oni mi hned půjčí auto i průvodce a zavezou mě na nejhezčí místa své země. Co by tato možnost asi tak znamenala pro nějaké z dětí, které se nikdy nedostalo za „hranici“ města, ve kterém žijí? Najednou jsem měla pocit, že nevím, jak mám vynakládat s tím, co jsem dostala „do vínku“, když jsem viděla to, co dostaly „do vínku“ děti tam. Navzdory všem svým pocitům, že jsou místní lidé ochuzení, jsem však nezapochybovala, že život někoho, kdo docílil mnoha „světských“ výkonů a procestoval svět, má úplně stejnou hodnotu jako života člověka, který celý svůj život strávil v malé vesničce obděláváním kousku pole, ba ani o tom, že oba mohou pocít'ovat plnohodnotné naplnění.

Nemyslím si však, že by se dalo tvrdit, že Evropané jsou šťastnější než Afričané, nebo naopak (jak se mnozí domnívají v přesvědčení, že jsou Afričané skromní a ke štěstí jim stačí málo). Lidé v Jižní Africe jsou šťastní specifickým způsobem, takovým, jaký lidé ve střední Evropě nemohou zakoušet. Stejně tak lidé ve střední Evropě zažívají štěstí takovým způsobem, jakým ho jde zažívat jen tady. V některých situacích mohou Afričané i Evropané zažívat velmi podobný pocit štěstí (například pramenící ze stejné víry), nicméně jsou zážitky, které poskytuje jenom Afrika, a stejně tak zážitky, které zase jen Evropa. K objevení takového faktu ostatně nemusíme ani zacházet tak daleko. Stačí si uvědomit, že jinými krásnými zážitky může být obohacen život člověka žijícího na venkově, jinými ve městě. A kromě toho, místo, kde člověk žije, není hlavním determinantem toho, jestli a jak moc je šťastný. Tím ovšem nechci popírat, že kultura – nastavení mentality – na to nezanedbatelný vliv určitě má.

Podobně je to i s lidskou bídou. Ano, lidé žijící ve slumech zažívají chudobu v měřítku, které je pro mnohé Evropany nepředstavitelné, ale nemůžeme tvrdit, že v Evropě toto není. Existují místa, kde je situace stejně tragická, nicméně řekne-li se „chudoba“, většina Evropanů si stejně vždycky představí vychrtlého černouška a nevidí, že jeho soused se nachází v ještě větší bídě... Bída nemusí pramenit jen z hladu... A hlad nemusí pramenit jen z nedostatku chleba...

Výletem ve Svazijsku skončily prázdniny nám, ale nikoliv dětem. Ty čekal příměstský tábor, podobně jako po deštivé katastrofě na oploceném prostranství před školkou. A kdo jiný dostal na starost organizaci než my dvě a naši „bráchové“ (prenovici). Velký úspěch měla

olympiáda, především disciplína opičí dráhy. Anebo vodní závody – ty spočívaly v tom, že dvě družstva soupeřila o to, které jako první naplní kelímek vodou. Na startovní čáře měly kbelík s vodou, v puse slámku. Do ní natáhly vodu, tu musely zadržet a běžet s ní ke kelímku, kam ji vypustily. Vybíhaly jeden za druhým, dokud nebyl kelímek plný.



**Foto 8** „Příměstský“ tábor (camp), (zdroj autorka)

A zase přišla škola. Brávala jsem do školy kytaru i v jiné dny, než v ten, kdy jsem měla hudební kroužek. Zajímavé bylo, že hraní a zpěv přitahovaly ty největší rošťáky. Brzy jsem se odvážila hrát i v pátky v parku, bylo to dobré lákadlo pro neznámé děti, které se pak zapojily do našich aktivit.

Na předposlední den před vánočními prázdninami jsme nachystaly překvapení pro všechny ročníky. Čtvrtákům až sedmákům jsme přes projektor pustily film Nativity Story – o tom, jak to bylo s narozením Ježíše Krista. S prvňáky až třetáky jsme se vydaly „na cestu do Betléma za pokladem“. Čekalo je pět zastavení, na nichž měly splnit nějaký úkol vztahující se k událostem, jež se staly v souvislosti s narozením Ježíše. Posledním zastavením byl vánoční stromeček s betlémem a dárky. Než děti vstoupily do třídy, kde vše bylo připravené, zapálily jsme tam svíčky a pustily koledy. Když pak děti stály před stromečkem, zářily jim oči. Díky

sponzorům jsme každému z nich mohly koupit malý dárek – těm menším tričko a sponku nebo autíčko, těm větším pouzdro s barevnými propiskami a malou stolní hru. Pamatuji si, že když jsem byla malá, nikdy mě nijak zvlášť nepotěšilo, když jsem pod stromečkem našla nějaké oblečení. Ale když africké děti dostaly úplně nové tričko, byly neskutečně nadšené, protože obvykle nosily oblečení po někom jiném. Na závěr všechny čekal pro ně nevšední oběd – kuře s rýží a ovocný salát se zmrzlinou jako zákusek. Pro mnohé z nich to byla první oslava Vánoc, kterou zažily. Řekla bych, že ani ne tak kvůli tamní chudobě, ale spíš proto, že mnohé rodiny se hlásí k islámu, příp. proto, že to u nich prostě není zvykem. Nasetkala jsem se s nějakým tradičně africkým slavením Vánoc. Ti, kteří je slaví, to dělají „po americku“.

Poslední den školy byla besídka pro rodiče, na jejímž závěru děti dostávaly ocenění – například „Nejlepší žák třídy“, „100% docházka“ apod. Sedmáci se loučili s učiteli, bylo vidět, že většině z opouštění tohoto prostředí bylo smutno.

Na Vánoce jsme s Magdou zamířily na více než dvoutýdenní výlet do Zimbabwe. Konečně Afrika! – To bylo první, co mě napadlo při pohledu na rozlehlé buše a pestře zelené stromy nejrůznějších afrických druhů. Už ale samotná cesta byla poněkud africká – tentokrát však ne v tak kladném slova smyslu. Z Johannesburgu jsme vyrazily se čtyřhodinovým zpožděním. Samotný autobus přijel o dvě hodiny později a pak ještě další dvě hodiny trvalo, než se do něj naskládala všechna zavazadla. Bylo před Vánoci a lidé toho s sebou vezli obrovské množství, hlavně proto, že v Zimbabwe je ještě mnohem draž než v JAR, a tak táhli barely s olejem, krabice zelených mýdel (ta se v Africe používají na všechno) atp. Přetížení autobusu však způsobilo další komplikace na cestě. Nechtěli nás pustit přes váhový most, ani nevím, jak se to nakonec povedlo, protože jsem během toho podřimovala. Jen si vzpomínám, že několik cestujících se vždycky přesunulo do zadní části autobusu – to když se vážila přední náprava – a naopak. To, že se po cestě otevřel jeden z nákladových prostorů a vypadlo několik zavazadel, nebylo nic překvapujícího. Nejhorší asi bylo pětihodinové čekání v nekonečné frontě na hranicích (prvním přechodu) na jediné razítko. Stejně zdržení jsme čekaly i na druhém přechodu, tam už to ale našťestí bylo mnohem lepší, pravděpodobně i proto, že každý z nás v autobuse zaplatil R 10 (25 Kč), aby nám příliš detailně nezkoumali zavazadla. Horší bylo to, že jsme s Magdou z Bulawayy (město, kde měl náš autobus cílovou stanici) měly pokračovat ještě asi 400 km dalším autobusem. Po 13hodinovém zpoždění jsme však neměly šanci, že ještě nějaký spoj stihneme. Měly jsme však štěstí na přátelské řidiče, kteří nám půjčili mobil (nám za hranicemi přestal fungovat), a my se tak mohly zkontaktovat

se salesiánem z komunity, do níž jsme mířily. Byl ten den zrovna v Bulawayu, a tak se nad námi slitoval a počkal na nás.

Setkání s našimi přáteli Davidem a Nad'ou, kteří v salesiánském centru ve Hwange v tu dobu začínali s dobrovolnictvím, bylo úžasné! Celý další den jsme strávili sdělováním si zážitků a dojmů a s Magdou jsme novopečené dobrovolníky uklidňovaly, že reagovat na víc jak polovinu věcí slovy: „To fakt nechápu“ je v Africe úplně normální.

Tento výlet mě mj. přivedl k zamyšlení, podle čeho hodnotíme, co je vlastně „africké“, a začala jsem ještě intenzivněji odbourávat své zkreslené představy o ní. Mám pocit, že se na ni Evropané dívají dvěma extrémními pohledy: buď přespříliš katastroficky, nebo přespříliš idylicky. Pravděpodobně oba tyto extrémy určitým způsobem zahrnuje, ale ne zcela tak, jak si to představujeme, a není úplně na místě mnoho věcí hodnotit naším evropským pohledem.

Co se Vánoc týče, po pravdě mi moc nedocházelo, že vlastně nějaké jsou. A když už takových chvil pár bylo, brzy se rozplynuly. Jak už jsem zmiňovala, Afričané v podstatě žádné vánoční tradice nemají, takže jsme je oslavili spíš po česku.

Po Štědrém dnu jsme se vydali za jednou z nejúžasnějších krás Afriky – Viktoriinými vodopády. Po trase dlouhé téměř dva kilometry vedla podél vodopádů stezka vinoucí se částečně „deštným pralesem“ – porost tam byl skutečně bujný, krásně zelený, obývaný nejrůznějšími tvory – nejpřátelštější byly malé opičky. Do samotných vodopádů by člověk mohl hledět hodiny. Úžasné také bylo, když se v nich tvořila duha.

Před Silvestrem do hwangského salesiánského centra přijela zhruba stovka mládežníků na festival mládeže. Na programu měli přednášky, modlitby, sportovní hry a taky pokladovku (tu jsme jim připravili po česku). Asi nejkrásnějším zážitkem z této akce pro mne byla novoroční mše svatá slavená na břehu řeky Zambezi, kam jsme se na korbě nákladáku vypravili všichni na výlet.

Stojí za to popsat i cestu zpět do JAR. Z Bulawayu jsme tentokrát překvapivě vyrazili včas, to však ještě nic neznamená. Asi po třech hodinách cesty autobus zastavil na okraji silnice uprostřed ničeho s tím, že dosloužila baterie. Bylo nám řečeno, že za dvě a půl hodiny by měl dorazit nějaký opravář... Po čtyřech hodinách marného čekání se však pasažéři autobusu rozhodli pokusit se udělat s tím něco sami. Zastavili nějaká dvě větší auta, s pomocí jejichž baterií tu naši zase uvedli do chodu. Nějakou dobu však ještě trvalo, než se autobus skutečně rozjel, což se nakonec povedlo po devíti hodinách stání. Na hranice jsme dorazili v pět hodin ráno a strávili jsme tam „krásný“ den. V pět hodin večer jsme si to už zase pelášili

směr Johannesburg a my s Magdou jsme byly přesvědčené, že už nás určitě nic nepřekvapí. To jsme se však pěkně mýlily. V Africe je možné prostě všechno. Asi tři hodiny cesty před Johannesburgem řidič zastavil na nějakém parkovišti a oznámil nám, že je na cestě druhý autobus s cestujícími z Johannesburgu (už taktéž se zpožděním), s nimiž si máme následně autobusy vyměnit, protože ten, kterým přijedou, nemá licenci na přejezd hranic. To už ale neskousli ani věčně z ničeho si nic nedělající Afričané a vzbouřili se, že z autobusu nevystoupí. Raději jsem ani nechtěla vědět, co se děje venku, jen jsem v napjatém polospánku čekala, jestli nás teda někdo vůbec odveze. Nakonec zvítězili naši pasažéři, autobus se rozjel a my jsme celí rozlámaní ve čtyři hodiny ráno, po 46 hodinách cestování, s 22hodinovým zpožděním dorazili do Johannesburgu!

Nebylo lehké se po Vánocích zase vrátit do školy. Měla jsem pocit, že půl rok v JAR by mi i stačil. Vnímala jsem, že ani po prázdninách v sobě nemám dostatečnou vnitřní energii, chyběla mi zvláště přátelství, která mě doma tolik nabíjela. Zároveň jsem si však říkala: „Byla jsem tu poslaná na rok, tak to musí mít svůj smysl.“

Učit jsme nezačaly hned, ale dostaly jsme na starost třídění různých dokumentů. Bylo potřeba udělat hodně papírování – chystala se totiž oficiální registrace školy. To přehrabování se v papírech nám přišlo jako dosti nesmyslná práce, chybělo v nich mnoho údajů, a tak stejně nebylo možné udělat v nich dokonalý systém.

S novým rokem (jenž je v JAR zároveň i novým rokem školním) přišly do školy i nové děti – hlavně prvňáci. Když jsme nad nimi mívaly po vyučování dozor, dávaly jsme jim občas pastelky a papíry, aby si mohli kreslit. Byly jsme šokované úrovní kresby jednoho chlapce z první třídy. Jeho výkon byl na úrovni 2–3letého dítěte. Kromě toho byl hodně plachý a téměř nemluvil. Snažily jsme se mu v těch chvílích po vyučování trochu víc věnovat, ale moc jsme pro něj udělat nestihly. Asi po dvou měsících přestal do naší školy chodit. Důvod nevíme. Bylo nám to ale líto, protože během těch dvou měsíců jsme viděly pokrok v jeho chování k lepšímu.

Na konci ledna za mnou přiletěl mladší brácha Břetík se svým kamarádem Pavlem. První dny jsem je vzala do školy, aby viděli, jak to tam funguje, a Břetíka jsem nechala vyzkoušet si učit moje děti. Všechny si kluky hned oblíbily, ti s nimi prováděli nejružnější skopičinky, Břetík je například učil žonglovat.

Dostala jsem dovolenou, a tak jsme s kluky mohli na týden vyrazit do Kapského Města. Nejkrásnější byl samozřejmě výstup na famózní Stolovou horu a pohled z ní na nejjihnější cípek Afriky.

Před Velikonocemi jsme měli hodně akční příměstský tábor. Chodilo nám na něj každý den okolo stovky dětí, a to nejen školního věku, ale nosily s sebou také mladší sourozence, které měly na starost, takže se nám tam batolily děti, o nichž jsme ani nevěděly, komu patří. Také pomocníků-lídrů bylo tentokrát hodně – naši klasičtí s sebou přivedli svoje další kamarády, což bylo skvělé.



Nejúspěšnější aktivitou byla soutěž ve stavění domečků. Děti u toho vydržely celé dopoledne, což se u jiných aktivit zatím nestalo. Donesly jsme nějaké pet lahve, krabice od vajíček apod. a děti si nasbíraly i různé přírodniny (popř. použitelné odpadky, kterých byl všude dostatek), z nichž po skupinkách budovaly svá obydlí. Bylo úžasné sledovat jejich zapálení pro tuto aktivitu. Zajímalo by mě, jestli (a případně kolik z nich) už někdy dělaly něco podobného. Na poslední den Magda připravila podobnou aktivitu jako na Vánoce – „pokladovku“ se stanovišti přibližujícími události Velikonoc.

**Foto 9** Oběd na campu (zdroj autorka)

A právě Velikonoce prožité s farníky z Lawley byly těmi chvílemi, kdy jsem měla pocit, že tam nějakým způsobem patřím, alespoň nejvíc za celou dobu, kterou jsem v Africe strávila. Spojovalo nás intenzivní prožívání největšího tajemství naší víry. Při čtvrtčním slavení Poslední večere Páně jsme chodili po celém kostele a na znamení přání pokoje jsme se objímali. Když na Velký pátek místní mládež hrála Pašije, spustila se při připomínce ukřižování velmi silná bouřka. Vzkříšení jsme oslavovali celou sobotní noc i následující den.

Ze všech krás, které jsem v Africe měla možnost vidět, mě nejvíc uchvátily Dračí hory, kam jsme si udělali po Velikonocích výlet s dobrovolníky Naďou a Davidem – tentokrát přijeli



navštívit oni nás. Výstup na horu ve výšce 3120 m n. m. a pak především výhled z ní na strmá skaliska, do ztracena rozprostírající se zelené stráně, jezera a kopce bral dech!

Čím déle jsme byly v JAR, tím hlouběji jsme nahlížely do reality okolo nás a tím více jsme v ní (z našeho českého pohledu) pozorovaly slabiny. Mnoho věcí (především vztahů, od nichž se odvíjí všechno ostatní) nefungovalo tak, jak by mělo, nebo spíš fungovalo tak, jak by nemělo.

Tím víc jsem byla vděčná za setkání s něčím, co pozitivně ovlivnilo můj pohled na zdejší realitu. Bylo to něco, co vycházelo přímo od místních lidí – tím cennější pro mne tento zážitek byl. A utvrdil mě v přesvědčení, že ačkoliv má svět tendenci vytahovat na světlo především to negativní, co se v něm děje, nikdy to nebude mít navrch nad dobrem – i přesto, že je mnoha lidským očím skryté.

Nejdřív je potřeba představit člověka, díky němuž TO celé vzniklo: Sheilu do jejích patnácti let vychovávala nevidomá babička ve velmi skromných podmínkách. Říkávala jí: „Když vaříš jídlo pro svou rodinu, uvař vždycky víc, než sníte. Nikdy nevíš, kdy přijde někdo, kdo bude mít hlad.“

Po vychování pěti dětí Sheila pracovala jako pečovatelka – chodila obstarávat nemocné lidi. Jednou v domku vážně nemocné paní našla malou holčičku vypadající velmi zanedbaně. Byla to holčička s postižením, a tak o ní její maminka nikdy nemluvila, poněvadž se za ni styděla a myslela si, že by se jí lidé mohli bát. Toto setkání pro Sheilu bylo impulsem, aby začala dělat něco pro lidi s postižením. „Okolo je mnoho organizací,“ říká Sheila, „které pomáhají lidem nemocným AIDS, ale nikdo se nestará o lidi s postižením.“



Shromáždila proto kolem sebe dobrovolníky (především místní ženy), kteří by jí v péči o tyto lidi pomáhali, a zažádala si o svolení pro tuto práci. V roce 2011 dostala oficiální povolení k založení organizace Masisizaneni (Pomáhejme si). Nyní se o asi 200 pacientů (od dětí až po staré lidi) stará 24 dobrovolníků. Zatím nemají žádnou stálou finanční podporu, sdílejí tudíž to, co sami (ne)mají.

**Foto 10** Klientka projektu Masisizaneni a její ruční práce (zdroj autorka)

Sheila se plně věnuje chodu organizace a žije jen díky podpoře svých dětí, protože nemá žádný příjem. Bere svou práci velmi svědomitě – má sepsané informace o všech pacientech a dobrovolníci-pečovatelé zapisují každou návštěvu u svých klientů, jejich aktuální stav a potřeby. Sheila vede přehled darů, které dostali, i toho, jak a komu byly rozděleny. Každý den klientům, které jde navštívit, uvaří alespoň oběd, protože je to často jediné jídlo, které dostanou. Těm, o které se nikdo nestará, pomáhají pečovatelé s hygienou a nejnnutnějšími potřebami. Často je to ale velmi složité, například proto, že mnoho z nich nemůže chodit a nemají vozíky, které by jim pohyb do určité míry umožnily. Navzdory tomu, že někteří rodiny mají, není o ně pečováno. To, co si případně jejich příbuzní vydělají, s nimi většinou nesdílejí, a když odchází do práce, jednoduše je doma zamknou. Proto by Sheila ráda vybuodovala denní centrum, kam by tyto lidi mohla brát a starat se o ně. Mnozí z nich jsou schopní dělat ruční práce, a tak by si mohli i něco vydělat.

Ačkoliv Sheila bydlí v malém domečku uprostřed slumu, cítí se být bohatá a chce se o toto bohatství dělit s chudými...

Povzbuzující pro mne byl také týden strávený v salesiánském centru vzdáleném asi 30 km od Ennerdale, kam jezdí děti základních a středních škol na program zvaný Lovematters (Záležitosti lásky). Tamější salesiáni, dobrovolníci a různí hosté se snaží mladým lidem pravdivě sdělit všechno o tom, co souvisí se vztahy, sexualitou, hodnotou lidského života, zdravím apod., a pomoci jim tak vybudovat správný žebříček hodnot a vyvarovat se zbytečných bolestných životních situací. V týdnu, v němž jsem mohla tento projekt poznávat, tam bylo 60 třináctiletých kluků pocházejících z lepších životních podmínek než děti, o něž jsem pečovala v naší škole. Bylo pro mne přínosné poznat zase jinou skupinu lidí. Pozitivně mě překvapovaly reakce těchto kluků na otázky nejrůznějších témat, ale i to, jak upřímně se někteří dokázali sdílet. Bylo jasně vidět, jak se den ode dne měnil jejich pohled na spoustu věcí a jak jim to dodávalo zdravé sebevědomí a dobré odhodlání. Tento projekt vznikl v roce 2001, je už proto znám ve velké části Jihoafrické republiky a o účast na něm je velký zájem.

Nejsilnějším zážitkem pro mne bylo svědectví Tommyho. Jedna rodina založila v Johannesburgu domov pro sirotky (<http://www.tlc.org.za/>) a mj. jim zprostředkovává adopci. Teď už je to velký projekt, na jehož chodu se kromě zmíněné rodiny, která si několik dětí sama adoptovala, podílí i mnoho dobrovolníků z celého světa. Tommy je jedno z těchto adoptovaných dětí. Tento černoch (albín) byl ve dvou letech nalezený na zahradě u psí boudy. Vidala ho tam paní, která chodívala okolo do práce. Protože věděla o projektu, vzala ho a odnesla k této rodině. Tommy býval často nemocný a lékaři brzy zjistili, že je HIV pozitivní

(v těhotenství nakažený od své matky). Dnes je Tommymu 19 let a o své budoucnosti mluví s optimismem. Díky lékům žije „normální“ život a o svém příběhu svědčí už od svých 13 let na mnoha místech světa.

Věděla jsem, že v naší škole jsou děti s AIDS, ale nevěděla jsem (a některé to nevěděly ani samy) konkrétně, o které se jedná. Proto bylo velmi silné potkat někoho, koho se to týká a otevřeně o tom mluví. Tím spíš to muselo být obohacující a určitým způsobem povzbuzující pro kluky, kteří se s touto bolestnou realitou setkávají na každém kroku.

Teprve tři dny před odletem jsem měla možnost vidět zblízka, kde naše děti žijí. Paní Sheila nás totiž vzala na návštěvu do slumů k několika jejím klientům. Bylo to smutné a radostné zároveň – smutné pohledem na tu bídu, radostné v jiskře, kterou v sobě měli lidé, jež jsme potkávaly.

Nejčastější otázkou lidí je, jak se mi po této zkušenosti změnil pohled na svět. Odpovídám jim, že se mi nezměnil ani tak pohled na svět jako na Afriku. Je velmi pravděpodobné, že kdybych strávila další rok úplně v jiné části Afriky, pohled by se mi změnil znovu, možná hodně radikálně. Ale mám pocit, že jedna taková dlouhodobější zkušenost mi stačila. V JAR jsem si uvědomila, jak moc mám ráda svoji zemi – jakou výsadou je, že se můžeme svobodně pohybovat po naší krajině – procházet se lesem nebo spát pod hvězdnatou oblohou bez obavy, že nás uštkne had nebo něco podobného.

Ani nemůžu tvrdit, že já sama bych se nějak změnila. Jen jsem se více poznala... Mj. i to, na čem bych měla zapracovat, abych se stala lepší učitelkou.

Největší poklad, který jsem si z JAR dovezla, je pro mne paradoxně něco, co z Afriky ani nepochází. Abych byla konkrétní, je to někdo – spoludobrovolnice Magda, která se pro mne díky všemu tomu, co jsme spolu prožily, stala drahá jako vlastní sestra.

Nakonec pár hlášek jihoafrických dětí:

*„Co sis dala do očí, že je máš tak modré?“*

*„Jmenuje se Tvůj bratr taky Anežka?“*

*Můj žák: „Where do you live?“*

*Já: „In the Czech Republic.“*

*Můj žák: „In the public?“*

## ZÁVĚR

Vhled do různých systémů vzdělávání může být přínosem zvláště pro vyučující, v jejichž zájmu je co nejefektivnější způsob vzdělávání vlastních žáků. Neobvyklé obohacení pak může představovat seznámení se s organizací vzdělávání v odlišných kulturách, na různých místech světa, potažmo lidí rozdílných mentalit. Tím spíše, že se naše země stává stále více multikulturní. Zkušenější pedagog, jenž má v rámci svého povolání všeobecný přehled, lépe rozpozná a pochopí příčiny rozdílností ve výkonu jednotlivých žáků a dokáže jim efektivněji pomoci. Věříme, že právě takovýmto rozšířením obzoru v edukačních přístupech a hodnocení úspěšnosti žáků slouží i tato diplomová práce.

Cílem této diplomové práce bylo v prvé řadě vytvořit komplexní pohled na primární vzdělávání v Jihoafrické republice, zvláště pak na způsob výchovy a vzdělávání dětí ze slumu v Don Bosco Educational Projects. Tohoto cíle jsme dosáhli prostřednictvím předložení informací shrnujících základní charakteristiku území Jihoafrické republiky a jejích obyvatel, historický vývoj vzdělávání v JAR a současnou organizaci primárního vzdělávání. To vše byl základ pro proniknutí do problematiky Don Bosco Educational Projects.

Cílem navazujícím na teoretický základ bylo srovnání školní zralosti českých a jihoafrických žáků 1. ročníků a vyhodnocení, zdali mezi jejich výsledky existují statisticky významné rozdíly. Pro testování jsme použili Orientační test školní zralosti a pro srovnání výsledků U-test při velkých četnostech (Mann, Whitney). Bylo zjištěno, že jak mezi celými skupinami žáků, tak mezi skupinami žáků s průměrnými výsledky existují signifikantní, tedy statisticky významné rozdíly. Pro stanovení hypotéz, proč tomu tak je, nám sloužil především nástroj pozorování v průběhu jednoho roku stráveného mezi cílovou skupinou dětí v JAR. V kontextu dalších tam získaných informací a vlastních vědomostí a zkušeností s podmínkami vzdělávání v České republice jsme předložili soubor hypotéz, který lze použít jako východisko pro další, úžeji zaměřený výzkum v oblasti této problematiky.

Završením celé práce je sdílení osobní zkušenosti z ročního dobrovolnictví mezi dětmi ze slumu ležícího v blízkosti největšího jihoafrického města. Tato zkušenost je z hlediska potenciálu přínosnosti nad jakoukoli teorii. Teorie je vždy přínosná pouze jednostranně, kdežto prožitá a sdílená zkušenost vždycky oboustranně. V první řadě pro ty, kteří prožívání této zkušenosti sdílejí v daný moment jejího uskutečňování, ve druhé řadě i pro ty, s nimiž je tato zkušenost sdílena prostřednictvím slov, fotografií apod. Věříme proto, že k tomuto účelu – k obohacení v rozličných formách – poslouží i tato diplomová práce a že tak bude dovršen

její poslední a možná i nejdůležitější cíl, jehož naplnění však nebude už v naší kompetenci vyhodnotit, ale plně v kompetenci těch, jimž se tato práce dostane do rukou.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Literatura

1. BOOSYSE, J. *A history of schooling in South Africa*. SA, Pretoria: VAN SCHAIK PUBLISHERS, 2011. 303 s. ISBN 978-0-627-02797-0.
2. BOSCO, T. *Don Bosco*. Praha: Portál, 1993. 438 s. ISBN 80-85282-60-7.
3. DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko-psychologická diagnostika II*. České Budějovice: Jihočeská univerzita České Budějovice, 1999. 169 s. ISBN 80-7040-282-2.
4. HARBER, C. *Education in Southern Africa*. UK, London: BLOOMSBURY, 2013. 251 s. ISBN 978-1-4411-7149-8.
5. HLATSHWAYO, S. *Education and Independence – Education in South Africa, 1658–1988*. USA, Westport: GREENWOOD, 2010. 120 s. ISBN 0-313-30056-9.
6. HORÁKOVÁ, H. *Národ, kultura a etnicita v postapartheidní Jižní Africe*. Hradec Králové: GAUDEAMUS, 2007. 275 s. ISBN 978-80-7041-836-9.
7. HULEC, O. *Dějiny Jižní Afriky*. 2. rozšířené vyd. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2010. 413 s. ISBN 978-80-7422-039-5.
8. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
9. JIRÁSEK, J. *Orientační test školní zralosti, Příručka*. Bratislava: Psychodiagnostika, společnost S R.O., 1992.
10. MANDELA, N. *Dlouhá cesta za svobodou*. Orálek Milan. Praha: Práh, 2010. 599 s. ISBN 978-80-7252-290-3.
11. MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. 184 s. ISBN 80-7178-799-X.
12. PŘINOSILOVÁ, D. *Vybrané okruhy speciálně pedagogické diagnostiky a její využití v praxi speciální pedagogiky*. Vyd. 2. Brno: Masarykova Univerzita, 2004. ISBN 80-210-3354-1.
13. SVOBODA, P. *Metodologie kvantitativního speciálněpedagogického výzkumu*. Olomouc: UP, 2012. 123 s. ISBN 978-80-244-3067-6.
14. VALENTOVÁ, L. *Vstup dítěte do školy z hlediska školní připravenosti* in Kolláriková, Pupala: Předškolní a primární pedagogika. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. 455 s. ISBN 978-80-7367-828-9.

## Elektronické zdroje

1. ANGLONINFO. The School System. [online]. ©2010-2014. [cit. 2014-08-16]. Dostupné z: <http://southafrica.angloinfo.com/family/schooling-education/school-system/>
2. BOSCH, CH. Slums in India and South Africa: from hopelessness to innovation. In THEGLOBALOYSTER.COM. [online]. ©2013. [cit. 2015-11-02]. Dostupné z: <http://theglobaloyster.com/2013/08/21/slums-in-india-and-south-africa-from-hopelessness-to-innovation/>
3. CITIESALLIANCE.ORG. About slum upgrading. [online]. ©2014. [cit. 2015-11-02]. Dostupné z: <http://www.citiesalliance.org/About-slum-upgrading>
4. COUNCIL OF HIGHER EDUCATION. The National Policy Framework for Teacher Education and Development in South Africa, 2007. Dostupné také z: [http://www.che.ac.za/media\\_and\\_publications/frameworks-criteria/national-policy-framework-teacher-education-and](http://www.che.ac.za/media_and_publications/frameworks-criteria/national-policy-framework-teacher-education-and)
5. DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION. Annual National Assessment. [online]. ©2014. [cit. 2014-08-16]. Dostupné z: <http://www.education.gov.za/Curriculum/AnnualNationalAssessment/tabid/424/Default.aspx>
6. DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION. National policy pertaining to the programme and promotion requirements of the National Curriculum Statement Grades R – 12. Dostupné také z: [http://www.metroeast.co.za/download/National\\_Policy\\_Pertianing\\_to\\_the\\_Programme\\_and\\_Promotion\\_Requirements\\_of\\_the\\_NCSNational%20Policy%20Pertianing%20to%20the%20Programme%20and%20Promotion%20Requirements%20of%20the%20NCS\\_YFwTnx.pdf](http://www.metroeast.co.za/download/National_Policy_Pertianing_to_the_Programme_and_Promotion_Requirements_of_the_NCSNational%20Policy%20Pertianing%20to%20the%20Programme%20and%20Promotion%20Requirements%20of%20the%20NCS_YFwTnx.pdf)
7. DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION. Time Allocation in CAPS English Mathematics, Foundation Phase Grade R, 2011. Dostupné také z: <http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=HdHiU122n1w%3D&tabid=571&mid=1562>
8. DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION. Vyhláška 196 White paper on Education and Training ze dne 15. března roku 1995. Dostupné také z: <http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=855fT9w3A2U%3D&tabid=191&mid=484>
9. DEPARTMENT OF INTERNATIONAL RELATIONS AND COOPERATION of the Republic of South Africa. Organization of African Unity (OAU) / African Union (AU). [online]. ©2004. [cit. 2014-04-05]. Dostupné z: <http://www.dfa.gov.za/foreign/Multilateral/africa/oau.htm>



10. GAUTENG PROVINCE. GDE helps illegal school to register. [online]. [cit. 2014-08-14]. Dostupné z: <http://www.education.gpg.gov.za/Media/news/Pages/GDEhelpsillegalschooltoregister.aspx>
11. JANSEN, J. Reflections on meaningful access to education. In S. Pendlebury, Lake & C. Smith (Eds.), *South African Child Gauge 2008/2009*. [online]. Cape Town: Children's Institute, University of Cape Town. [cit. 2014-08-06]. Dostupné také z: <http://www.ci.org.za/depts/ci/pubs/pdf/general/gauge2008/reflections.pdf>
12. JANSEN, J. TAYLOR, N. *Educational Change in South Africa 1994-2003: Case Studies in Large-Scale Education Reform*. 2003. Dostupné také z: [http://jet.org.za/publications/research/Jansen%20and%20Taylor\\_World%20Bank%20report.pdf](http://jet.org.za/publications/research/Jansen%20and%20Taylor_World%20Bank%20report.pdf)
13. JÍŽNÍ AFRIKA. SCHOOL ACT 84/1996 – SASA 2011. Dostupné také z: <http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=aIolZ6UsZ5U%3D&tabid=185&mid=1828>
14. JOBURG. Region G. [online]. ©2014. [cit. 2014-08-13]. Dostupné z: [http://www.joburg.org.za/index.php?option=com\\_content&do\\_pdf=1&id=179#ixzz2g5C6Eevs](http://www.joburg.org.za/index.php?option=com_content&do_pdf=1&id=179#ixzz2g5C6Eevs);  
[http://www.joburg.org.za/index.php?option=com\\_content&do\\_pdf=1&id=179&limitstart=1](http://www.joburg.org.za/index.php?option=com_content&do_pdf=1&id=179&limitstart=1)
15. LEBBEUSWOODS.WORDPRESS.COM. SLUMS: The problem. [online]. ©2008. [cit. 2015-11-02]. Dostupné z: <https://lebbeuswoods.wordpress.com/2008/01/18/slums-the-problem/>
16. MOTSHEKGA, A. DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION. Minister Angie Motshekga: Release of Annual National Assessments results 2014. [online]. ©2014. [cit. 2015-02-13]. Dostupné z: <http://www.gov.za/speech-minister-basic-education-mrs-angie-motshekga-mp-official-release-annual-national-assessments>
17. MOYO, Z. CONSULTANCY AFRICA INTELLIGENCE (CAI). The South African education environment: A right in practice or a right on paper? [online]. ©2013. [cit. 2015-02-13]. Dostupné z: [http://www.consultancyafrica.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1307:the-south-african-education-environment-a-right-in-practice-or-a-right-on-paper-&catid=91:rights-in-focus&Itemid=296](http://www.consultancyafrica.com/index.php?option=com_content&view=article&id=1307:the-south-african-education-environment-a-right-in-practice-or-a-right-on-paper-&catid=91:rights-in-focus&Itemid=296)
18. MSILA, V. *From Apartheid Education to the Revised National Curriculum Statement: Pedagogy for Identity Formation and Nation Building in South Africa*. In *Nordic Journal of African Studies* 16(2): 146–160 (2007). Dostupné také z: <http://www.njas.helsinki.fi/pdf-files/vol16num2/msila.pdf>
19. PPP Česká Lípa. Slovníček pojmů. [online]. ©2011. [cit. 2014-11-15]. Dostupné z: <http://pppcl.cz/informace-pro-rodice/slovnicek-pojmu/>

20. SA BREAKING NEWS. Over 10 000 Unqualified Teachers In Public Schools In 2013. [online]. ©2012-2013. [cit. 2015-02-13]. Dostupné z: <http://www.sabreakingnews.co.za/2014/03/20/over-10-000-unqualified-teachers-in-public-schools-in-2013/>
21. SALESIÁNKY (FMA). O nás. [online]. ©2015. [cit. 2015-2-17]. Dostupné z: <http://www.fma.cz/o-nas>
22. SALESIÁNI DONA BOSCA. Salesiáni. [online]. ©2015. [cit. 2015-2-17]. Dostupné z: <http://www.sdb.cz/salesiani/>
23. SALESIAN MISSIONS. Don Bosco Educational Projects – Ennerdale – Gauteng. [online]. ©2013. [cit. 2014-08-13]. Dostupné z: [http://www.salesianmissions.co.za/project\\_finetown.html](http://www.salesianmissions.co.za/project_finetown.html)
24. SOUTHAFRICA.INFO. Education in SouthAfrica. [online]. ©2012. [cit. 2014-08-04]. Dostupné z: [http://www.southafrica.info/about/education/education.htm#.U9\\_HGeN\\_u8c](http://www.southafrica.info/about/education/education.htm#.U9_HGeN_u8c)
25. SOUTHAFRICA.INFO. Geography and climate. [online]. ©2012. [cit. 2014-08-13]. Dostupné z: [http://www.southafrica.info/about/geography/geography.htm#.U-siReN\\_u8d](http://www.southafrica.info/about/geography/geography.htm#.U-siReN_u8d);  
<http://www.southafrica.info/about/geography/provinces.htm#.UknNaNLwn84#ixzz2gPAYMqxP>; [http://www.southafrica.info/about/geography/gauteng.htm#.U-siueN\\_u8d](http://www.southafrica.info/about/geography/gauteng.htm#.U-siueN_u8d)
26. SOUTHAFRICA.INFO. People. [online]. ©2012. [cit. 2014-08-13]. Dostupné z: <http://www.southafrica.info/about/people/population.htm#.UknK59Lwn84#ixzz2gP8UI8O7>
27. STUDENTSKE.CZ. Životní úroveň. [online]. [cit. 2015-02-21]. Dostupné z: <http://ekonomie-otazky.studentske.cz/2008/07/ivotn-rove.html>
28. US EMBASSY. The Educational System of South Africa. [online]. [cit. 2014-08-04]. Dostupné z: [http://southafrica.usembassy.gov/root/pdfs/study\\_sa\\_profile\\_rev100630.pdf](http://southafrica.usembassy.gov/root/pdfs/study_sa_profile_rev100630.pdf)
29. VLKOVÁ, I. *Percepčně motorická oslabení ve školním věku*. [online]. [cit. 2014-11-15]. Dostupné z: <http://www.predskolnipripravka.cz/Dov.html>
30. WORLDBANK.ORG. India, Brazil and South Africa Address the Challenge of Slums. [online]. ©2012. [cit. 2014-08-12]. Dostupné z: <http://wbi.worldbank.org/wbi/stories/india-brazil-and-south-africa-ibsa-addressing-challenge-slums>

## Další zdroje

1. De ROOSTER. L, školní psycholožka, <http://www.lindaderooster.co.za/>
2. HECTOR PIETERSON MEMORIAL AND MUSEUM. Interviews from 'The Soweto Uprisings, Counter Memories of June 16, 1976
3. SWEENEY. M., ředitelka DBEP

## **SEZNAM ZKRATEK**

**ABET** - Adult Basic Education and Training

**ADE** - The Advanced Diploma in Education

**AIDS** - Acquired Immune Deficiency Syndrome

**ANC** - African National Congress

**BEd** - The Bachelor of Education

**b.** - bodů

**CAPS** - Curriculum and Assessment Policy Statements

**CNE** - Christian National Education

**CNS** - centrální nervová soustava

**CODESA** - The Convention for a Democratic South Africa, CODESA

**CPTD** - Continuing Professional Teacher Development

**D** - dívka (G – girl)

**DBE** - Department of Basic Education

**DBEP** - Don Bosco Educational Projects

**ECD** - Early Childhood Development Programme

**FET** - Further Education and Training

**FMA** - Dcery Panny Marie Pomocnice (Figlie di Maria Ausiliatrice)

**GET** - General Education and Training

**HDP** – Hrubý domácí produkt

**HE** - Higher Education

**HIV** - Human Immunodeficiency Virus

**CH** - chlapec (B – boy)

**IEB** - Independent Examinations Board test series

**IPET** - Initial Professional Education of Teachers

**JAR** – Jihoafrická republika

**m.** - měsíců

**NCS** - National Curriculum Statement

**NQF** - Národní kvalifikační systém

**NSC** - National Senior Certificate

**OBE** - Outcome based education

**OUA** - The Organisation of African

**PAC** - Pan Africanist Congress

**R** – reception year

**r.** - roků

**RNCS** - Revised National Curriculum Statements

**SA** - South Africa

**SACE** - South African Council for Educators

**SASA** - South African School Act

**SASM** -South African Students Movement

**SDB** - Salesiáni Dona Boska

**SGB** - School Governing Body

**ZŠ** – základní škola

## **SEZNAM TABULEK A GRAFŮ**

**Tab. 1** Přehled výsledků českých žáků

**Tab. 2** Přehled výsledků jihoafrických žáků

**Graf 1** Srovnání všech výsledků českých a jihoafrických žáků

**Graf 2 + 3** Srovnání průměrných výsledků českých a jihoafrických žáků

## **SEZNAM FOTOGRAFIÍ**

**Foto 1** Slum Grasmere

**Foto 2** Objekt Don Bosco Educational Projects (ZŠ + učňovské centrum)

**Foto 3** Ranní nástup (assembly)

**Foto 4** Školní jídelna (oběd)

**Foto 5** Vysvětlují násobilku žákovi 3. třídy.

**Foto 6** Zpíváme o přestávce.

**Foto 7** Oratoř v parku Finetown

**Foto 8** „Příměstský“ tábor (camp)

**Foto 9** Oběd na campu

**Foto 10** Klientka projektu Masisizaneni a její ruční práce

*Fotografie jsou vyfocené autorkou nebo M. Švábou.*

## **SEZNAM PŘÍLOH**

**Příloha 1** Ukázka CAPS Foundation Phase, Grades 1-3, Mathematics

**Příloha 2** Ukázka zadání a hodnocení Orientačního testu školní zralosti (Jiráskovy úprava Kernerova testu)

**Příloha 3** Ukázka rozebíraných testů

**Příloha 4** Typ latinky, který je vyučován v JAR od 3. ročníku ZŠ.

**Příloha 5** Fotografie ze života v JAR



## I. Oblasti výuky matematiky

**Příloha 1** Ukázka CAPS Foundation Phase, Grades 1-3, Mathematics (převzato z: <http://www.education.gov.za/Curriculum/NCSGradesR12/CAPSFoundation/tabid/571/Default.aspx>)

MATHEMATICS GRADE 1-3	
<ul style="list-style-type: none"> <li>learn to pose and solve problems; and</li> <li>build an awareness of the important role that Mathematics plays in real-life situations, including the personal development of the learner.</li> </ul>	<p><b>2.5. FOCUS OF CONTENT AREAS</b></p> <p>Mathematics in the Foundation Phase covers five content areas. Each content area contributes to the acquisition of specific skills. The table below shows the general focus of the content areas as well as the specific focus of the content areas for the Foundation Phase.</p>
<p><b>Table 2.1 Foundation Phase Mathematics Content Focus</b></p>	
MATHEMATICS CONTENT KNOWLEDGE	
Content Area	Foundation Phase Specific Content Focus
<p><b>General Content Focus</b></p> <p>Development of number sense that includes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>the meaning of different kinds of numbers;</li> <li>the relationship between different kinds of numbers;</li> <li>the relative size of different numbers;</li> <li>representation of numbers in various ways; and</li> <li>the effect of operating with numbers.</li> </ul>	<p>The number range developed by the end of Grade 3 includes whole numbers to at least 1 000 and common fractions. In this phase the learners' number concept is developed through working with physical objects to count collections of objects, partition and combine quantities, skip count in various ways, solve contextual (word) problems, and build up and break down numbers.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Counting enables learners to develop number concept, mental mathematics, estimation, calculation skills and recognition of patterns.</li> <li>Number concept development helps learners to learn about properties of numbers and to develop strategies that can make calculations easier.</li> <li>Solving problems in context enables learners to communicate their own thinking orally and in writing through drawings and symbols.</li> <li>Learners build an understanding of basic operations of addition, subtraction, multiplication and division.</li> <li>Learners develop fraction concept through solving problems involving the sharing of physical quantities and by using drawings. Problems should include solutions that result in whole number remainders or fractions. Sharing should involve not only finding parts of wholes, but also finding parts of collections of objects. In this phase, learners are not expected to read or write fraction symbols.</li> </ul>
<p><b>Numbers, Operations and Relationships</b></p>	<p>In this phase, learners work with both</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>number patterns (e.g. skip counting); and</li> <li>geometric patterns (e.g. pictures).</li> </ul> <p>Learners should use physical objects, drawings and symbolic forms to copy, extend, describe and create patterns.</p> <p>Copying the pattern helps learners to see the logic of how the pattern is made.</p> <p>Extending the pattern helps learners to check that they have properly understood the logic of the pattern.</p> <p>Describing the pattern helps learners to develop their language skills.</p> <p>Focusing on the logic of patterns lays the basis for developing algebraic thinking skills.</p> <p>Number patterns support number concept development and operational sense built in Numbers, Operations and Relationships.</p> <p>Geometric patterns include sequences of lines, shapes and objects but also patterns in the world. In geometric patterns learners apply their knowledge of space and shape.</p>
<p><b>Patterns, Functions and Algebra</b></p>	<p>Algebra is the language for investigating and communicating most of Mathematics and can be extended to the study of functions and other relationships between variables. A central part of this content area is for the learner to achieve efficient manipulative skills in the use of algebra. It also focuses on the:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>description of patterns and relationships through the use of symbolic expressions, graphs and tables; and</li> <li>identification and analysis of regularities and change in patterns, and relationships that enable learners to make predictions and solve problems.</li> </ul>
<p><b>Space and Shape (Geometry)</b></p> <p>The study of Space and Shape improves understanding and appreciation of the pattern, precision, achievement and beauty in natural and cultural forms. It focuses on the</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>properties, relationships; orientations, positions; and</li> <li>transformations of two-dimensional shapes and three-dimensional objects.</li> </ul> <p>Measurement focuses on the selection and use of appropriate units, instruments and formulae to quantify characteristics of events, shapes, objects and the environment. It relates directly to the learner's scientific, technological and economic worlds, enabling the learner to:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>make sensible estimates; and</li> <li>be alert to the reasonableness of measurements and results.</li> </ul>	
<p><b>Measurement</b></p> <p>In this phase learners focus on three-dimensional (3-D) objects, two-dimensional (2-D) shapes, position and directions.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Learners explore properties of 3-D objects and 2-D shapes by sorting, classifying, describing and naming them.</li> <li>Learners draw shapes and build with objects.</li> <li>Learners recognise and describe shapes, and objects in their environment that resemble mathematical objects and shapes.</li> <li>Learners describe the position of objects, themselves and others using the appropriate vocabulary.</li> <li>Learners follow and give directions.</li> </ul> <p>In this phase the learners' concept of measurement is developed by working practically with different concrete objects and shapes, learning the properties of length, capacity, mass, area and time.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Learners measure the properties of shapes and objects using informal units where appropriate, such as hands, paces, containers, etc.</li> <li>Learners compare different quantities by using comparative words such as taller/shorter, heavier/lighter etc.</li> <li>Learners are introduced to standard units such as grams, kilograms, millilitres, litres, centimetres, metres.</li> <li>Activities related to time should be structured with the awareness that learners' understanding of the passing of time should be developed before they read about time.</li> </ul>	
<p><b>MATHEMATICS GRADE 1-3</b></p>	
<p><b>CAPS</b></p>	
<p>9</p>	

## II. Návrh způsobů práce se žáky

### MATHEMATICS GRADE 1-3

The amount of time spent on Mathematics has a decisive impact on learners' development of mathematical concepts and skills. The activities learners engage in should, however, not be "keep busy" activities, but should be clearly focused on the mathematics as outlined in the curriculum.

#### 2.7.1 Suggested guidelines for classroom management

All the time allocated to Mathematics on a single day should be considered as one period. During the Mathematics period the following should usually happen:

- **Whole class activity**
  - Mental mathematics
  - Consolidation of concepts
  - Classroom management (allocation of independent activities, etc.)
- **Small group teaching**
  - Counting
  - Number concept development (oral and practical activities)
  - Problem-solving (oral and practical activities)
  - Written recording
  - Developing calculating strategies (oral and practical activities)
  - Patterns
  - Space and shape
  - Measurement
  - Data Handling
- **Independent work**

Learners practise and consolidate concepts developed in whole class and small group teaching.

*Whole class activity:* where the focus will be mainly on mental mathematics, consolidation of concepts and allocation of independent activities for at least 20 minutes per day at the start of the Mathematics lesson. During this time the teacher will also work with the whole class to determine and record (where appropriate) the name of the day, the date, the number of learners present and absent, and the nature of the weather. Mental mathematics will include brisk mental starters such as 'the number after/before 8 is: 2 more/less than 8 is: 4+2; 5+2; 6+2' etc. During this time the teacher can also consolidate concepts that are a little challenging. Also important is that the teacher should assign the class their general class activity as well as independent activities that they do on their own while she gets on with the small group focused sessions.

*Small group focused lessons:* are most effective when the teacher takes a small group of learners (8 to 12) who have the same ability with her on the floor or at their tables, while the rest of the class is engaged in independent activities. The teacher works **orally** and **practically** with the learners, engaging in such activities as counting, estimation, number concept development and problem-solving activities, as well as activities concerning pattern, space and shape, measurement and data handling, which should be carefully planned for.

In order to reinforce learning, written work (work book, work sheet examples, work cards etc.) should form part of the group session where possible. Learners should have writing materials (class work books, etc.) available for problem-

## III. Žáci s problémy ve studiu matematiky

## IV. Počítání zpaměti

### MATHEMATICS GRADE 1-3

solving activities. The group sessions should be very interactive and learners should be encouraged to 'do, talk, demonstrate and record' their mathematical thinking.

Teachers should take care not to underestimate the slower learners; they should also be stretched. It is easier to match the difficulty level of the work to the learners if the group the teacher is working with is of approximately equal ability. However, mixed ability groups can work well for construction, measurement and patterning or sorting activities, or for games.

*Independent activities:* While the teacher is busy with the small group focused lesson, the rest of the class must be purposefully engaged in a variety of mathematical activities that focus on reinforcing and consolidating concepts and skills that have already been taught during small group focused lessons. These independent activities should be differentiated to cater for different ability levels. Independent activities may include:

- work book activities;
- graded worksheets/work cards for counting, manipulating numbers, simple problems in context (word problems), etc.;
- mathematics games like Ludo, dominoes, jigsaw puzzles; and
- tasks that involve construction, sorting, patterning or measurement.

The Mathematics period should also provide for supporting learners experiencing barriers to learning, enrichment activities for high flyers, assessment activities, etc.

Both independent and small group focused lesson activities must be observed (practical, oral), marked and overseen (written recording) by the teacher as part of her informal and formal assessment activities.

Close tracking of learners' responses (verbal, oral, practical, written recording) in learning and teaching situations enables the teacher to do continuous assessment, monitor learners' progress and plan support accordingly for learners experiencing barriers to learning.

#### 2.7.2 Learners with barriers to learning Mathematics

It is important for learners who experience barriers to learning Mathematics to be exposed to activity-based learning. Practical examples using concrete objects together with practical activities should be used for a longer time than with other learners, as moving to abstract work too soon may lead to frustration and regression. These learners may require and should be granted more time for:

- completing assessment activities and tasks; and
- acquiring thinking skills (own strategies)

The number of activities to be completed should be adapted to the learner without compromising the concept and skills that are addressed.

#### 2.7.3 Mental mathematics

Mental mathematics plays a very important role in the curriculum. The number bonds and multiplication table facts that learners are expected to know or recall fairly quickly are listed for each grade. In addition, mental mathematics is used extensively to explore the higher number ranges through skip counting and by doing activities such as "up and down the number ladder", e.g. the Grade teacher might ask the following "chained" questions: "Start with 796. Make

## V. Denní program ročníku R

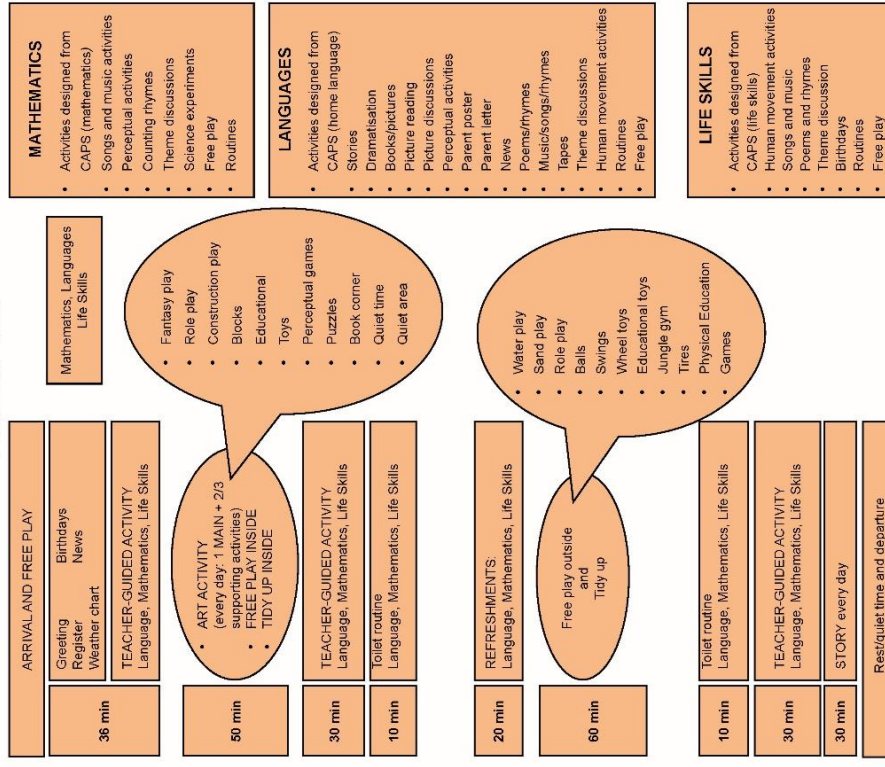
### MATHEMATICS GRADE 1-3

that 7 more. Yes, it is 803. Make that 5 less. Yes, it is 798. Make that 10 more ... 2 more ... 90 more ... 5 less ... " etc. These activities help learners to construct a mental number line.

Mental mathematics therefore features strongly in both the counting and the number concept development sections relating to the topics **Number and Patterns**, and may also occur during **Measurement and Data Handling** activities. When doing mental mathematics, the teacher should never force learners to do mental calculations that they cannot handle — writing materials and/or counters should always be available for those learners who may need them.

### MATHEMATICS GRADE 1-3

Figure 1: Grade R daily programme (From ± 7:30 - 13:00)



## VI. Doporučené pomůcky pro výuku matematiky

### MATHEMATICS GRADE 1-3

#### 2.9 RECOMMENDED RESOURCES FOR THE FOUNDATION PHASE MATHEMATICS

##### CLASSROOM

- Counters
- Large dice
- A big counting frame
- A height chart
- Big 1 - 100 and 101 - 200 number grid posters (100 - charts)
- Different number lines (vertical and horizontal)
- A set of Flard cards (expanding cards)
- Play money — coins and notes
- A calendar for the current year
- A large analogue wall clock
- A balance scale
- Building blocks
- Modelling clay
- A variety of boxes of different shapes and sizes brought from home
- A variety of plastic bottles and containers to describe and compare capacities
- Good examples of a sphere (ball), a rectangular prism (box), cube, cone, pyramid and cylinder. The teacher can make this herself.
- A number of plastic or cardboard squares, different rectangles, circles, different triangles all of different sizes
- Mathematical games, e.g. Ludo, Snakes and Ladders, Jigsaw Puzzles, Dominoes, Tangrams etc.
- Essential for Grades R and 1:
  - Areas for sand and water play
  - Apparatus for climbing, balancing, swinging and skipping
  - A play-shop with items to be bought with play-money
  - A variety of appropriate games such as 'what's in a square'?
  - Blocks

## VII. Rozpis témat oblasti 1. Číslo, operace, vztahy (content area 1) - ročník R – 3. ročník

FOUNDATION PHASE OVERVIEW				
1. NUMBERS, OPERATIONS AND RELATIONSHIPS				
<b>Progression in Numbers, Operations and Relationships</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>The main progression in Numbers, Operations and Relationships happens in three ways: <ul style="list-style-type: none"> <li>The number range increases.</li> <li>Different kinds of numbers are introduced.</li> <li>The calculation strategies change.</li> </ul> </li> <li>As the number range for doing calculations increases up to Grade 3, learners should develop more efficient strategies for calculations.</li> <li>Contextual problems should take account of the number range for the grade as well as the calculation competencies of learners.</li> </ul>				
TOPICS	GRADE R	GRADE 1	GRADE 2	GRADE 3
<b>NUMBER CONCEPT DEVELOPMENT: Count with whole numbers</b>				
<b>1.1</b> <b>Count objects</b>	<b>Count concrete objects</b> Estimate and count to at least 10 everyday objects reliably.	<b>Count concrete objects</b> Estimate and count to at least 50 everyday objects reliably. Counting by grouping is encouraged.	<b>Count concrete objects</b> Estimate and count to at least 200 everyday objects reliably. Counting by grouping is encouraged.	<b>Count concrete objects</b> Estimate and counts to at least 1000 everyday objects reliably. Counting by grouping is encouraged.
<b>1.2</b> <b>Count forwards and backwards</b>	Count forwards and backwards in ones from 1 to 10 Use number rhymes and songs	Count forwards and backwards in ones from any number between 0 and 100. <b>Count forwards in:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>10s from any multiple of 10 between 0 and 100</li> <li>5s from any multiple of 5 between 0 and 100</li> <li>2s from any multiple of 2 between 0 and 100</li> </ul>	Count forwards and backwards in: <ul style="list-style-type: none"> <li>1s from any number between 0 and 200</li> <li>10s from any multiple of 10 between 0 and 200</li> <li>5s from any multiple of 5 between 0 and 200</li> <li>2s from any multiple of 2 between 0 and 200</li> <li>3s from any multiple of 3 between 0 and 200</li> <li>4s from any multiple of 4 between 0 and 200</li> </ul>	Counts forwards and backwards in: <ul style="list-style-type: none"> <li>1s from any number between 0 and 1000</li> <li>10s from any multiple of 10 between 0 and 1000</li> <li>5s from any multiple of 5 between 0 and 1000</li> <li>2s from any multiple of 2 between 0 and 1000</li> <li>3s from any multiple of 3 between 0 and 1000</li> <li>4s from any multiple of 4 between 0 and 1000</li> <li>in 20s, 25s, 50s, 100s to at least 1000</li> </ul>

TOPICS	GRADE R	GRADE 1	GRADE 2	GRADE 3
<b>NUMBER CONCEPT DEVELOPMENT: Represent whole numbers</b>				
	Say and use number names in familiar context.			
<b>1.3</b> <b>Number symbols and number names</b>	<b>Recognise, identify and read number symbols</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Recognise, identify and read number symbols 1 to 10</li> <li>Recognise, identify and read number names 1 to 10</li> </ul>	<b>Recognise, identify and read number symbols</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Recognise, identify and read number symbols 1 to 100</li> <li>Write number symbols 1 to 20</li> <li>Recognise, identify and read number names 1 to 10</li> <li>Write number names 1 to 10</li> </ul>	<b>Recognise, identify and read number symbols</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Recognise, identify and read number symbols 0 to 200</li> <li>Write number symbols 0 to 200</li> <li>Recognise, identify and read number names 0 to 100</li> <li>Write number names 0 to 100</li> </ul>	<b>Recognise, identify and read number symbols</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Recognise, identify and read number symbols 0 to 1 000</li> <li>Write number symbols 0 to 1 000</li> <li>Recognise, identify and read number names 0 to 1 000.</li> <li>Write number names 0 to 1 000</li> </ul>
<b>NUMBER CONCEPT DEVELOPMENT: Describe, compare and order whole numbers</b>				
<b>1.4</b> <b>Describe, compare and order numbers</b>	<b>Describe, compare and order collection of objects up to 10.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Describe whole numbers up to 10</li> <li>Compare which of two given collection of objects is big, small, smaller than, greater than, more than, less than, equal to, most, least, fewer up to 10.</li> <li>Order more than two given collections of objects from smallest to greatest up to 10</li> </ul>	<b>Describe, compare and order objects up to 20</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Describe and compare collections of objects according to most, least, the same as</li> <li>Describe and order collections of objects from most to least and least to most</li> </ul>		

TOPICS	GRADE R	GRADE 1	GRADE 2	GRADE 3
<b>NUMBER CONCEPT DEVELOPMENT: Describe, compare and order whole numbers</b>				
<b>1.4</b> Describe, compare and order numbers	Use ordinal numbers to show order, place or position  Develop an awareness of ordinal numbers e.g. first, second, third up to sixth and last	<b>Describe, compare and order numbers to 20</b>  • Describe and compare whole numbers according to smaller than, greater than and more than, less than, is equal to  • Describe and order numbers from smallest to greatest and greatest to smallest  <b>Use ordinal numbers to show order, place or position</b>  Position objects in a line from first to tenth or first to last e.g. first, second, third ... tenth	<b>Describe, compare and order numbers to 99</b>  • Describe and compare whole numbers up to 99 using smaller than, greater than, more than, less than and equal to  • Describe and order whole numbers up to 99 from smallest to greatest, and greatest to smallest  <b>Use ordinal numbers to show order, place or position</b>  Position objects in a line from first to twentieth or first to last e.g. first, second, third ... twentieth	<b>Describe, compare and order numbers to 999</b>  • Describe and compare whole numbers up to 999 using smaller than, greater than, more than, less than and equal to  • Describe and order whole numbers up to 999 from smallest to greatest, and greatest to smallest  <b>Use ordinal numbers to show order, place or position</b>  Use, read and write ordinal numbers, including abbreviated form (1 <sup>st</sup> , 2 <sup>nd</sup> , 3 <sup>rd</sup> up to 31 <sup>st</sup> )
<b>NUMBER CONCEPT DEVELOPMENT: Place value</b>				
<b>1.5</b> Place value		<b>Begin to recognise the place value of at least two-digit numbers to 20</b>  • Decompose two-digit numbers into multiples of 10 and ones/units	<b>Recognise the place value of at least two-digit numbers to 99</b>  • Decompose two-digit numbers up to 99 into multiples of 10 and ones/units  • Identify and state the value of each digit	<b>Recognise the place value of three-digit numbers to 999</b>  • Decompose three-digit numbers up to 999 into multiples of 100, multiples of 10 and ones/units  • Identify and state the value of each digit
<b>SOLVE PROBLEMS IN CONTEXT</b>				
<b>1.6</b> Problem-solving techniques	Use the following techniques up to 10: • concrete apparatus e.g. counters • physical number ladder	Use the following techniques when solving problems and explain solutions to problems: • concrete apparatus e.g. counters • pictures to draw the story sum • building up and breaking down numbers • doubling and halving • number lines supported by concrete apparatus	Use the following techniques when solving problems and explain solutions to problems: • drawings or concrete apparatus e.g. counters • building up and breaking down of numbers • doubling and halving • number lines	Use the following techniques when solving problems and explain solutions to problems: • building up and breaking down numbers • doubling and halving • number lines • rounding off in tens

TOPICS	GRADE R	GRADE 1	GRADE 2	GRADE 3
<b>1.7</b> Addition and subtraction	Solve word problems (story sums) in context and explain own solution to problems involving addition and subtraction with answers up to 10.	Solve word problems in context and explain own solution to problems involving addition and subtraction with answers up to 20.	Solve word problems in context and explain own solution to problems involving addition and subtraction with answers up to 99.	Solve word problems in context and explain own solution to problems involving addition and subtraction leading answers up to 999.
<b>1.8</b> Repeated addition leading to multiplication		Solve word problems in context and explain own solution to problems involving repeated addition with answers up to 20	Solve word problems in context and explain own solution to problems using repeated addition and multiplication with answers up to 50.	Solve word problems in context and explain own solution to problems using multiplication with answers up to 100 with answers up to 50.
<b>1.9</b> Grouping and sharing leading to division	Solve and explain solutions to word problems in context (story sums) that involve equal sharing, grouping with whole numbers up to 10 and answers that may include remainders.	Solve and explain solutions to practical problems involving equal sharing and grouping with whole numbers up to 20 and with answers that may include remainders.	Solve and explain solutions to practical problems that involve equal sharing and grouping up to 50 with answers that may include remainders.	Solve and explain solutions to practical problems that involve equal sharing and grouping up to 100 with answers that may include remainders
<b>SOLVE PROBLEMS IN CONTEXT</b>				
<b>1.10</b> Sharing leading to fractions			Solve and explain solutions to practical problems that involve equal sharing leading to solutions that include unitary fractions.	Solve and explain solutions to practical problems that involve equal sharing leading to solutions that include unitary and non-unitary fractions.
<b>1.11</b> Money	Develop an awareness of South African coins and bank notes	• Recognise and identify the South African coins (5c, 10c, 20c, 50c, R1, R2, R5) and bank notes R10 and R20  • Solve money problems involving totals and change to R20 and in cents up to 20c	• Recognise and identify the South African coins (5c, 10c, 20c, 50c, R1, R2, R5) and bank notes R10, R20, R50  • Solve money problems involving totals and change to R99 and in cents up to 90c	• Recognise and identify all the South African coins and bank notes  • Solve money problems involving totals and change in rands or cents  • Convert between rands and cents
<b>CONTEXT-FREE CALCULATIONS</b>				
<b>1.12</b> Techniques (methods or strategies)		Use the following techniques when performing calculations: • drawings or concrete apparatus e.g. counters • building up and breaking down numbers • doubling and halving • number lines supported by concrete apparatus	Use the following techniques when performing calculations: • drawings or concrete apparatus e.g. counters • building up and breaking down numbers • doubling and halving • number lines	Use the following techniques when performing calculations:  • building up and breaking down numbers • doubling and halving • number lines • rounding off in tens

TOPICS	GRADE R	GRADE 1	GRADE 2	GRADE 3
<b>1.13</b> Addition and subtraction	Solve verbally stated addition and subtraction problems with solutions up to 10	<ul style="list-style-type: none"> <li>Add to 20</li> <li>Subtract from 20</li> <li>Use appropriate symbols (+, -, =, □)</li> <li>Practise number bonds to 10</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Add to 99</li> <li>Subtract from 99</li> <li>Use appropriate symbols (+, -, =, □)</li> <li>Practice number bonds to 20</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Add to 999</li> <li>Subtract from 999</li> <li>Use appropriate symbols (+, -, =, □)</li> <li>Practice number bonds to 30</li> </ul>
<b>CONTEXT-FREE CALCULATIONS</b>				
<b>1.14</b> Repeated addition leading to multiplication		<ul style="list-style-type: none"> <li>Add the same number repeatedly to 20</li> <li>Use appropriate symbols (+, =, □)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Multiply numbers 1 to 10 by 2, 5, 3, and 4 to a total of 50</li> <li>Use appropriate symbols (+, x, =, □)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Multiply any number by 2, 3, 4, 5, 10 to a total of 100</li> <li>Use appropriate symbols (x, □)</li> </ul>
<b>1.15</b> Division				<ul style="list-style-type: none"> <li>Divide numbers up to 100 by 2, 3, 4, 5, 10</li> <li>Use appropriate symbols (÷, =, □)</li> </ul>
<b>1.16</b> Mental mathematics	<b>Number concept: Range 10</b> Each activity commences with mental maths: <ul style="list-style-type: none"> <li>Counting everyday objects</li> <li>Counting forwards and backwards</li> <li>Ordinal counting</li> <li>Clap hands many/few times</li> <li>Which claps are most/least/more/fewer</li> <li>Which number comes before/after/between</li> </ul>	<b>Number concept: Range 20</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Name the number before and after a given number.</li> <li>Order a given set of selected numbers</li> <li>Compare numbers up to and say which is 1 and 2 more or less</li> </ul>	<b>Number concept: Range 99</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Order a given set of selected numbers</li> <li>Compare numbers up to 99 and say which is 1, 2, 3, 4, 5 and 10 more or less</li> </ul>	<b>Number concept: Range 1000</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Order a given set of selected numbers</li> <li>Compare numbers up to 1000 and say which is 1, 2, 3, 4, 5 and 10 more or less</li> </ul>

TOPICS	GRADE R	GRADE 1	GRADE 2	GRADE 3
<b>CONTEXT-FREE CALCULATIONS (cont.)</b>				
<b>1.16</b> Mental mathematics		<b>Rapidly recall:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Addition and subtraction facts to 10</li> </ul> <b>Calculation strategies</b> Use calculation strategies to add and subtract efficiently: <ul style="list-style-type: none"> <li>Put the larger number first in order to count on or count back</li> <li>Number line</li> <li>Doubling and halving</li> <li>Building up and breaking down</li> </ul>	<b>Rapidly recall:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Addition and subtraction facts to 20</li> <li>Add or subtract multiples of 10 from 0 to 100</li> </ul> <b>Calculation strategies</b> Use calculation strategies to add and subtract efficiently: <ul style="list-style-type: none"> <li>Put the larger number first in order to count on or count back</li> <li>Number line</li> <li>Doubling and halving</li> <li>Building up and breaking down</li> <li>Use the relationship between addition and subtraction.</li> </ul>	<b>Rapidly recall:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Recall addition and subtraction facts to 20</li> <li>Add or subtract multiples of 10 from 0 to 100</li> <li>Multiplication facts for the:               <ul style="list-style-type: none"> <li>2 times table with answers up to 20</li> <li>10 times table with answers up to 100</li> </ul> </li> <li>Division facts for numbers:               <ul style="list-style-type: none"> <li>up to 20 divisible by 2</li> <li>up to 100 divisible by 10</li> </ul> </li> </ul> <b>Calculation strategies</b> Use the following calculation strategies: <ul style="list-style-type: none"> <li>Put the larger number first in order to count on or count back</li> <li>Number line</li> <li>Doubling and halving</li> <li>Building up and breaking down</li> <li>Use the relationship between addition and subtraction</li> <li>Use the relationship between multiplication and division.</li> </ul>
<b>1.17</b> Fractions			<ul style="list-style-type: none"> <li>Use and name unitary fractions including halves, quarters, thirds and fifths</li> <li>Recognise fractions in diagrammatic form</li> <li>Write fractions as 1 half</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Use and name unitary and non-unitary fractions including halves, quarters, eighths, thirds, sixths, fifths.</li> <li>Recognise fractions in diagrammatic form</li> <li>Begin to recognise that two halves or three thirds make one whole and that one half and two quarters are equivalent</li> <li>Write fractions as 1 half and 2 thirds.</li> </ul>

## VIII. Rozpis témat oblasti 1 (content area 1) na semestry - 1. ročník

### 3.4.1 Grade 1 overview per term

40

CURRICULUM AND ASSESSMENT POLICY STATEMENT (CAPS)

GRADE 1 OVERVIEW				
1. NUMBERS, OPERATIONS AND RELATIONSHIPS				
TOPICS	TERM 1	TERM 2	TERM 3	TERM 4
<b>NUMBER CONCEPT DEVELOPMENT: Count with whole numbers</b>				
1.1 Count objects	Count out concrete objects to 10 Give a reasonable estimate of a number of objects that can be checked by counting.	Count out objects reliably to 20 Give a reasonable estimate of a number of objects that can be checked by counting. Counting by grouping is encouraged	Count out objects reliably to 40 Give a reasonable estimate of a number of objects that can be checked by counting. Counting by grouping is encouraged	Count out objects reliably to 50 Give a reasonable estimate of a number of objects that can be checked by counting Counting by grouping is encouraged.
1.2 Count forwards and backwards	Count forwards and backwards in: • Ones from any number between 1 and 20	Count forwards and backwards in • Ones from any number between 0 and 50  Count forwards in • 10s from any multiple of 10 between 0 and 50 • 5s from any multiple of 5 between 0 and 50 • 2s from any multiple of 2 between 0 and 20	Count forwards and backwards in • Ones from any number between 0 and 80  Count forwards in • 10s from any multiple of 10 between 0 and 80 • 5s from any multiple of 5 between 0 and 80 • 2s from any multiple of 2 between 0 and 80	Count forwards and backwards in • Ones1s from any number between 0 and 100  Count forwards in • 10s from any multiple of 10 between 0 and 100 • 5s from any multiple of 5 between 0 and 100 • 2s from any multiple of 2 between 0 and 100
<b>NUMBER CONCEPT DEVELOPMENT: Represent whole numbers</b>				
1.3 Number symbols and number names	Recognise, identify and read numbers • Recognise, identify and read number symbols 1 to 20 • Write number symbols 1 to 5 • Recognise, identify and read number names 1 to 5 • Write number names 1 to 5	Recognise, identify and read numbers • Recognise, identify and read number symbols 1 to 50 • Write number symbols 1 to 10 • Recognise, identify and read number names 1 to 10 • Write number names 1 to 10	Recognise, identify and read numbers • Recognise, identify and read number symbols 1 to 80 • Write number symbols 1 to 20 • Recognise, identify and read number names 1 to 10 • Write number names 1 to 10	Recognise, identify and read numbers • Recognise, identify and read number symbols 1 to 100 • Write number symbols 1 to 20 • Recognise, identify and read number names 1 to 10 • Write number names 1 to 10

MATHEMATICS GRADE 1-3

CAPS

TOPICS	TERM 1	TERM 2	TERM 3	TERM 4
<b>NUMBER CONCEPT DEVELOPMENT: Describe, compare and order whole numbers</b>				
1.4 Describe, compare and order numbers	Describe, compare and order up to 5 objects • Compare collection of objects according to many, few, most, least, more than, less than; the same as, just as many as, different • Order collection of objects from most to least and least to most  Describe, compare and order numbers to 5 • Describe and compare whole numbers according to smaller than, greater than, more than, "less than, is equal to • Describe and order numbers: - from smallest to greatest and greatest to smallest - using the number line 1 - 5	Describe, compare and order up to 10 objects • Compare collection of objects according to many, few, most, least, more than, less than; the same as, just as many as, different • Order collection of objects from most to least and least to most  Describe, compare and order numbers to 10 • Describe and compare whole numbers according to smaller than, greater than, more than, "less than, is equal to • Describe and order numbers: - from smallest to greatest and greatest to smallest - before, after, in the middle/ between - using the number line 0 - 10	Describe, compare and order up to 15 objects • Compare collection of objects according to many, few, most, least, more than, less than; the same as, just as many as, different • Order collection of objects from most to least and least to most  Describe, compare and order numbers to 15 • Describe and compare whole numbers according to smaller than, greater than, more than, "less than, is equal to • Describe and order numbers: - from smallest to greatest and greatest to smallest - before, after, in the middle/ between - using the number line 0 - 15	Describe, compare and order up to 20 objects • Compare collection of objects according to many, few, most, least, more than, less than; the same as, just as many as, different • Order collection of objects from most to least and least to most  Describe, compare and order numbers to 20 • Describe and compare whole numbers according to smaller than, greater than, more than, "less than, is equal to • Describe and order numbers: - from smallest to greatest and greatest to smallest - before, after, in the middle/ between - using the number line 0 - 20  <b>Use ordinal numbers to show order, place or position</b> • Position objects in a line from first to tenth or first to last e.g. first, second, third ... tenth, last • Ordinal numbers in the range first to tenth

41

MATHEMATICS GRADE 1-3




TOPICS	TERM 1	TERM 2	TERM 3	TERM 4
<b>NUMBER CONCEPT DEVELOPMENT: Place value</b>				
<b>1.5</b> Place value			Recognise the place value of numbers 11 to 15 • Decompose two-digit numbers into ten and ones e.g. 12 is 10 and 2	Recognise the place value of numbers 11 to 19. • Decompose two-digit numbers into ten and ones e.g. 18 is 10 and 8
<b>SOLVE PROBLEMS IN CONTEXT</b>				
<b>1.6</b> Problem-solving techniques	Use the following techniques when solving problems and explain solutions to problems: • concrete apparatus e.g. counters • pictures to draw the story sum  • number lines supported by concrete apparatus e.g. counting beads	Use the following techniques when solving problems and explain solutions to problems: • concrete apparatus e.g. counters • pictures to draw the story sum • building up and breaking down numbers • doubling and halving • number lines supported by concrete apparatus e.g. counting beads	Use the following techniques when solving problems and explain solutions to problems: • concrete apparatus e.g. counters • pictures to draw the story sum • building up and breaking down numbers • doubling and halving • number lines supported by concrete apparatus e.g. counting beads	Use the following techniques when solving problems and explain solutions to problems: • concrete apparatus e.g. counters • pictures to draw the story sum • building up and breaking down numbers • doubling and halving • number lines supported by concrete apparatus e.g. counting beads
<b>1.7</b> Addition and subtraction	Practically solve word problems in context and explain own solution to problems involving addition, subtraction with answers up to 5.	Solve word problems in context and explain own solution to problems involving addition, subtraction with answers up to 10.	Solve word problems in context and explain own solution to problems involving addition, subtraction with answers up to 15.	Solve word problems in context and explain own solution to problems involving addition, subtraction with answers up to 20.
<b>1.8</b> Repeated addition leading to multiplication		Solve word problems in context and explain own solution to problems involving repeated addition with answers up to 10.	Solve word problems in context and explain own solution to problems involving repeated addition with answers up to 15.	Solve word problems in context and explain own solution to problems involving repeated addition with answers up to 20.
<b>1.9</b> Grouping and sharing leading to division	Practically solve word problems in context and explain own solutions to problems involving equal sharing and grouping with whole numbers up to 5 and with answers that may include remainders.	Solve word problems in context and explain own solutions to problems involving equal sharing and grouping with whole numbers up to 10 and with answers that may include remainders	Solve word problems in context and explain own solutions to problems involving equal sharing and grouping with whole numbers up to 15 and with answers that may include remainders	Solve word problems in context and explain own solutions to problems involving equal sharing and grouping with whole numbers up to 20 and with answers that may include remainders.

TOPICS	TERM 1	TERM 2	TERM 3	TERM 4
<b>1.11</b> Money		• Recognise and identify the South African currency coins 5c, 10c, 20, 50c, R1, R2; R5  • Solve money problems involving totals and change to R10 and in cents up to 20c	• Recognise and identify the South African currency coins 5c, 10c, 20, 50c, R1, R2; R5  • Solve money problems involving totals and change to R20 and in cents up to 20c.	• Recognise and identify the South African currency – coins 5c, 10c, 20, 50c, R1, R2; R5 notes R10 and R20  • Solve money problems involving totals and change to R20 and in cents up to 20c
<b>CONTEXT-FREE CALCULATIONS</b>				
<b>1.12</b> Techniques (methods or strategies)	Use the following techniques when performing calculations: • concrete apparatus e.g. counters • draw pictures  • number lines supported by concrete apparatus e.g. counting beads	Use the following techniques when performing calculations: • concrete apparatus e.g. counters • draw pictures • building up and breaking down numbers • doubling and halving • number lines supported by concrete apparatus e.g. counting beads	Use the following techniques when performing calculations: • concrete apparatus e.g. counters • draw pictures • building up and breaking down numbers • doubling and halving • number lines supported by concrete apparatus e.g. counting beads	Use the following techniques when performing calculations: • concrete apparatus e.g. counters • draw pictures • building up and breaking down numbers • doubling and halving • number lines supported by concrete apparatus e.g. counting beads
<b>1.13</b> Addition and subtraction	<b>Number range: 1 - 5</b> • Addition up to 5 • Subtract from 5  • Practise number bonds to 5	<b>Number range: 1 - 10</b> • Add up to 10 • Subtract from 10 • Use appropriate symbols (+, -, =, □) • Practise number bonds to 7	<b>Number range: 1 - 15</b> • Add to 15 • Subtract from 15 • Use appropriate symbols (+, -, =, □) • Practise number bonds to 9	<b>Number range: 1 - 20</b> • Add to 20 • Subtract from 20 • Use appropriate symbols (+, -, =, □) • Practise number bonds to 10
<b>1.14</b> Repeated addition leading to multiplication		• Repeated addition (i.e. the same number) to 10 • Use appropriate symbols (+, =, □)	• Repeated addition (i.e. the same number) to 15 • Use appropriate symbols (+, =, □)	• Repeated addition (i.e. the same number) to 20 • Use appropriate symbols (+, =, □)

TOPICS	TERM 1	TERM 2	TERM 3	TERM 4
1.16 Mental mathematics	<b>Number concept: Range 5</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Order a given set of selected numbers.</li> <li>Compare numbers up to 5 and say which is and more or less</li> </ul>	<b>Number concept: Range 10</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Order a given set of selected numbers.</li> <li>Compare numbers up to 10 and say which is and more or less</li> </ul>	<b>Number concept: Range 15</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Order a given set of selected numbers.</li> <li>Compare numbers up to 15 and say which is and more or less</li> </ul> <b>Rapidly recall:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Number bonds to 5</li> <li>Recall addition and subtraction facts to 5</li> </ul> <b>Calculation strategies</b> Use calculation strategies to add and subtract efficiently: <ul style="list-style-type: none"> <li>Put the larger number first in order to count on or count back</li> <li>Number line</li> <li>Doubling and halving</li> <li>Building up and breaking down</li> </ul>	<b>Number concept: range 20</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Order a given set of selected numbers.</li> <li>Compare numbers up to 20 and say which is and more or less</li> </ul> <b>Rapidly recall:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Number bonds to 10</li> <li>Recall addition and subtraction facts to 10</li> </ul> <b>Calculation mental strategies</b> Use calculation strategies to add and subtract efficiently: <ul style="list-style-type: none"> <li>Put the larger number first in order to count on or count back</li> <li>Number line</li> <li>Doubling and halving</li> <li>Building up and breaking down</li> </ul>

### IX. Rozvedení učiva tématu 1. 13 Sčítání a odčítání (topic 1. 13) - ročník 1.

TOPICS	CONCEPTS AND SKILLS REQUIREMENT BY YEAR END	CONCEPTS AND SKILLS FOCUS FOR TERM 1	SOME CLARIFICATION NOTES OR TEACHING GUIDELINES	DURATION (in lessons of 1 hour 24 minutes)
1.13 Addition and subtraction	Number range: 1-20 <ul style="list-style-type: none"> <li>Add to 20</li> <li>Subtract from 20</li> <li>Use appropriate symbols (+, -, =, <math>\neq</math>)</li> <li>Practise number bonds to 10</li> </ul>	Number range: 1-5 <ul style="list-style-type: none"> <li>Addition up to 5</li> <li>Subtraction from 5</li> <li>Practise number bonds to 5</li> </ul>	<p>In Term 1 learners <b>understand addition as combining groups and as counting on</b>. They use their understanding that addition can be done in any order to choose how to calculate. They use a string of beads, draw pictures or a number line to work out calculations such as <math>3 + 2</math> or <math>1 + 4</math> by counting on. They also break up numbers in order to add.</p> <p>In Term 1 learners interpret subtraction as 'taking away'. They represent 'taking away' by using objects and drawing pictures and with number sentences. They recognise that the number of objects remaining is the answer in a calculation. They also record addition and subtraction using:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>concrete apparatus;</li> <li>pictures or drawings; or</li> <li>pictures and numbers.</li> </ul> <p><b>Working in the number range 1 - 5</b></p> <p>When learners work or calculate within this number range they can build their understanding of addition and subtraction in the following way:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>use concrete apparatus to represent the number and do calculations</li> <li>record their calculations using pictures or models</li> <li>record their calculations using a combination of pictures and numbers</li> </ul> <p><b>Building up and breaking down of numbers</b></p> <p>Adding and subtracting in Grade 1 focuses on getting learners to think about numbers as composed of other numbers. Most of the time learners are engaged in <b>part-part-whole activities</b>. These activities focus on a single number. For example, when working with the number 4 learners will:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>break up 4 into different ways;</li> <li>say or read the parts aloud; or</li> <li>draw or write them down.</li> </ul> <div style="text-align: center;">  </div>	

TOPICS	CONCEPTS AND SKILLS REQUIREMENT BY YEAR END	CONCEPTS AND SKILLS FOCUS FOR TERM 1	SOME CLARIFICATION NOTES OR TEACHING GUIDELINES	DURATION (in lessons of 1 hour 24 minutes)
1.13 Addition and subtraction	Number range: 1-20 <ul style="list-style-type: none"> <li>Add to 20</li> <li>Subtract from 20</li> <li>Use appropriate symbols (+, -, =, <math>\neq</math>)</li> <li>Practise number bonds to 10</li> </ul>	Number range: 1-5 <ul style="list-style-type: none"> <li>Addition up to 5</li> <li>Subtraction from 5</li> <li>Practise number bonds to 5</li> </ul>	<p>Learners can also use number cards to show the parts of numbers. So to show 4, some of the following cards can be used</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">1</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">3</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">2</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">2</div> </div> <p>These concepts can be supported by recording in class work books during independent time.</p> <div style="text-align: center; margin: 10px 0;"> </div> <p>When doing subtraction learners are often engaged in story sums that develop the understanding of subtraction as 'take away' or 'count out'. Learners need to do <b>missing-part activities</b> as well. These activities support the understanding of subtraction and require a part to be hidden or to be unknown.</p> <p><b>Example:</b></p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin: 10px 0;"> <div style="text-align: center;"> <p>I have</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>I wish I had 5</p> </div> </div> <p>The sign <b>is not</b> introduced during this term. Learners should be exposed to many ways of writing sentences that will help when the sign is introduced in Term 2.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin: 10px 0;"> <div style="text-align: center;"> <p><b>Example 1</b></p> <p><input type="text"/> and <input type="text"/> make <input type="text"/> 2</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p><b>Example 2</b></p> <p><input type="text"/> and <input type="text"/> make <input type="text"/> 3</p> </div> </div>	

TOPICS	CONCEPTS AND SKILLS REQUIREMENT BY YEAR END	CONCEPTS AND SKILLS FOCUS FOR TERM 1	SOME CLARIFICATION NOTES OR TEACHING GUIDELINES	DURATION (in lessons of 1 hour 24 minutes)
1.13 Addition and subtraction	Number range: 1-20 <ul style="list-style-type: none"> <li>Add to 20</li> <li>Subtract from 20</li> <li>Use appropriate symbols (+, -, =, <math>\neq</math>)</li> <li>Practise number bonds to 10</li> </ul>	Number range: 1-5 <ul style="list-style-type: none"> <li>Addition up to 5</li> <li>Subtraction from 5</li> <li>Practise number bonds to 5</li> </ul>	<p><b>Number bonds</b></p> <p>During this term learners practise number bonds to 5. This can be presented in pictures and number sentences using a variety of images.</p> <p><b>Addition</b></p> <p><b>Example:</b></p> <p><i>Making 5 or finding friends of 5 using pictures and numbers</i></p> <p>Colour in squares to make 5</p> <p><b>Example:</b></p> <div style="margin-bottom: 5px;"> <p>_____ and _____ make 5</p> </div> <div style="margin-bottom: 5px;"> <p>_____ and _____ make 5</p> </div> <div style="margin-bottom: 5px;"> <p>_____ and _____ make 5</p> </div> <div style="margin-bottom: 5px;"> <p>_____ and _____ make 5</p> </div> <p><b>Language of addition and subtraction</b></p> <p>Learners should also practise the language of addition and subtraction.</p> <p><b>Addition:</b></p> <p>Add, plus, and, increase by, combine, altogether, makes, sum</p> <p><b>Subtraction:</b></p> <p>Subtract, take away, minus, difference, between, less, reduced by</p> <p>In Term 2 learners will "translate" the language of addition and subtraction into symbols. Learners should be able to respond to the following type of instructions:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Make 3 more</li> <li>Add 1 more</li> <li>Take away 3</li> <li>Make 1 less</li> <li>3 and 2 more</li> <li>4 take away 2</li> <li>3 add 1</li> </ul>	

**Příloha 1** Ukázka zadání a hodnocení Orientačního testu školní zralosti (převzato z: <http://vychovatelstvi-czv2008.wbs.cz/zvlastnosti/sk.zralost.obrtest.pdf>)

### **Návod k užívání testu**

Podle uvedené předlohy dejte dětem nakreslit člověka, větu a skupinu bodů. Nic dále nevysvětľujte, zejména nepomáhejte, neupozorňujte na chyby a nedostatky („Chybí tam nos!“ nebo „Těch puntíků máš nějak málo“). Pouze je dovoleno pobídnout, když dítě váhá nebo se stydí. Lze ho povzbudit, např. „Vidíš, jak jsi hezky začal. Tak kresli dál!“. Pokud je dětí v místnosti více, je nutno dohlédnout, aby si vzájemně nenahlížely do práce.

Výkony v testu posuzujeme stupnicí 1 - 5 (1 = nejlepší výkon), podle těchto kritérií:

#### **Kresba mužské postavy:**

1 = Nakreslená postava musí mít hlavu, trup a končetiny. Hlava je s trupem spojena krkem a není větší než trup. Na hlavě jsou vlasy (případně pod čepicí nebo pod kloboukem) a uši, v obličeji oči, nos a ústa. Paže jsou zakončeny pětiprstou rukou, nohy jsou dole zahnuté. Vyjádření mužského oblečení. Nutným požadavkem je syntetický způsob zobrazení.

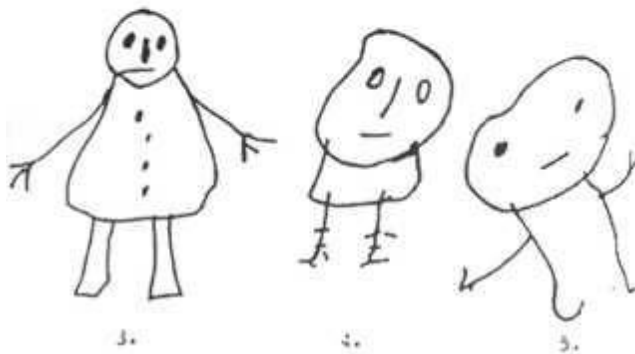
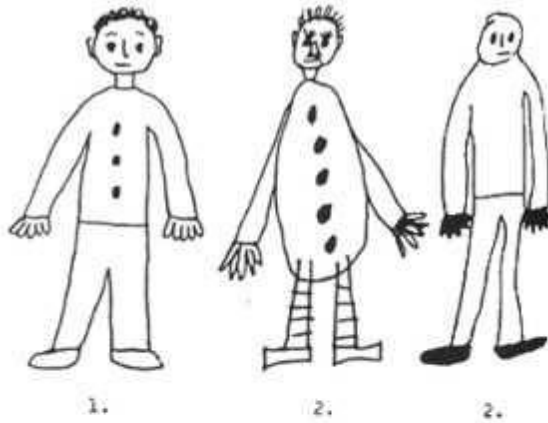
2 = Splnění těchto požadavků jako na jedničku kromě syntetického způsobu zobrazení. Tři chybějící části, (krk, vlasy, jeden prst ruky, ne však část obličeje), mohou být prominuty, jsou-li vyváženy syntetickým způsobem zobrazení.

3 = Kresba musí mít hlavu, trup a končetiny. Paže nebo nohy jsou kresleny dvojitou čarou.

Tolerujeme vynechání krku, uší, vlasů, oděvu, prstů a chodidel.

4 = Primitivní kresba s trupem. Končetiny, (stačí jen jeden pár), jsou vyjádřeny jednou čarou.

5 = Chybí jasně zobrazený trup, ("hlavonožec" nebo "překonávání hlavonožce"), nebo oba páry končetin.



### Napodobení věty "Eva je tu":

1 = Zcela dobře čitelné napodobení napsané předlohy. Písmena nejsou dvakrát větší než v předloze. Začáteční písmeno "E" má výrazně patrnou výšku velkého písmene. Písmena jsou dokonale spojena ve tři slova. Nesmí chybět tečka nad "j". Opsaná věta se od vodorovné linie neodchyluje o více než o 30°.

2 = Ještě čitelné napodobení napsané věty. Na velikosti písmen ani na dodržení vodorovné linie nezáleží.

3 = Je patrné členění alespoň na dvě části. Lze rozpoznat alespoň 4 písmena předlohy.

4 = S předlohou jsou si podobná alespoň 2 písmena. Celek ještě tvoří řádku "písmena".

5 = Čmárání.

ewa je su.

ewa je su

ewa je su

ewa je su

ewa je su

### **Obkreslení skupiny bodů:**

1 = Téměř dokonalé napodobení předlohy. Tolerujeme jen velmi malé vychýlení jednoho bodu z řádky nebo sloupce. Zmenšení obrazce je přípustné, zvětšení nesmí být o více než o polovinu. Obrazec musí být rovnoběžný s předlohou.

2 = Počet i sestavení bodů musí odpovídat předloze. Lze prominout vychýlení až tři teček o půl šířky mezery mezi řádky nebo sloupci.

3 = Celek se svým obrysem podobá předloze. Výškou a šířkou ji nepřevyšuje více než dvakrát. Teček nemusí být 10, ale nesmí jich být více než 20 a méně než 7. Toleruje se jakékoli pootočení - i o  $180^\circ$ .

4 = Obrazec se svým obrysem již nepodobá předloze, skládá se ale ještě z teček. Na jejich počtu a na velikosti obrazce nezáleží. Jiné tvary (čáry) nejsou přípustné.

5 = Čmárání.



### Hodnocení dosažených bodů

Celkový výsledek v testu tvoří součet známek v jednotlivých úlohách, t.j. hodnoty od 3 (3 jedničky), do 15 (3 pětky).

*Výsledek:*

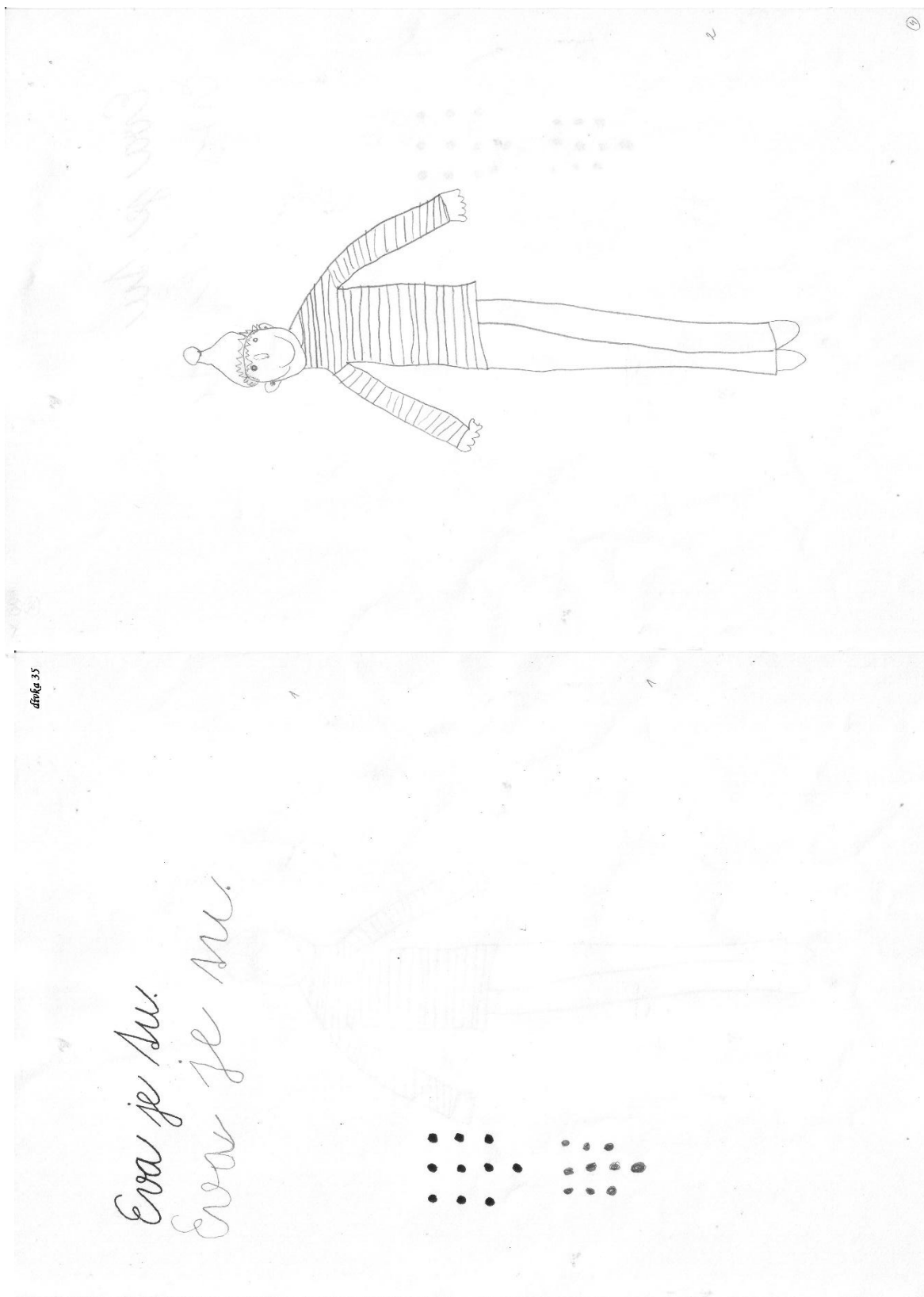
**3 až 6** představuje **nadprůměr** a zároveň vysokou pravděpodobnost úspěchu ve škole;

**7 až 11** je výsledek **průměrný**;

**12 až 15** je výsledek **podprůměrný**, v tomto případě je nutné test po třech měsících

zopakovat. Pokud zůstává výsledek podprůměrný, je třeba doporučit speciální šetření u praktického dětského lékaře a u psychologa.

Příloha 2 Ukázka rozebíraných testů





Eva je Au.

Eva je Au.



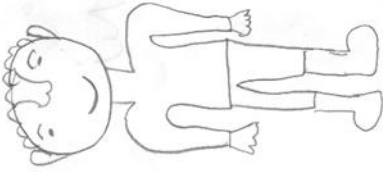
3

7



Eva je Au.

Eva je Au.



2





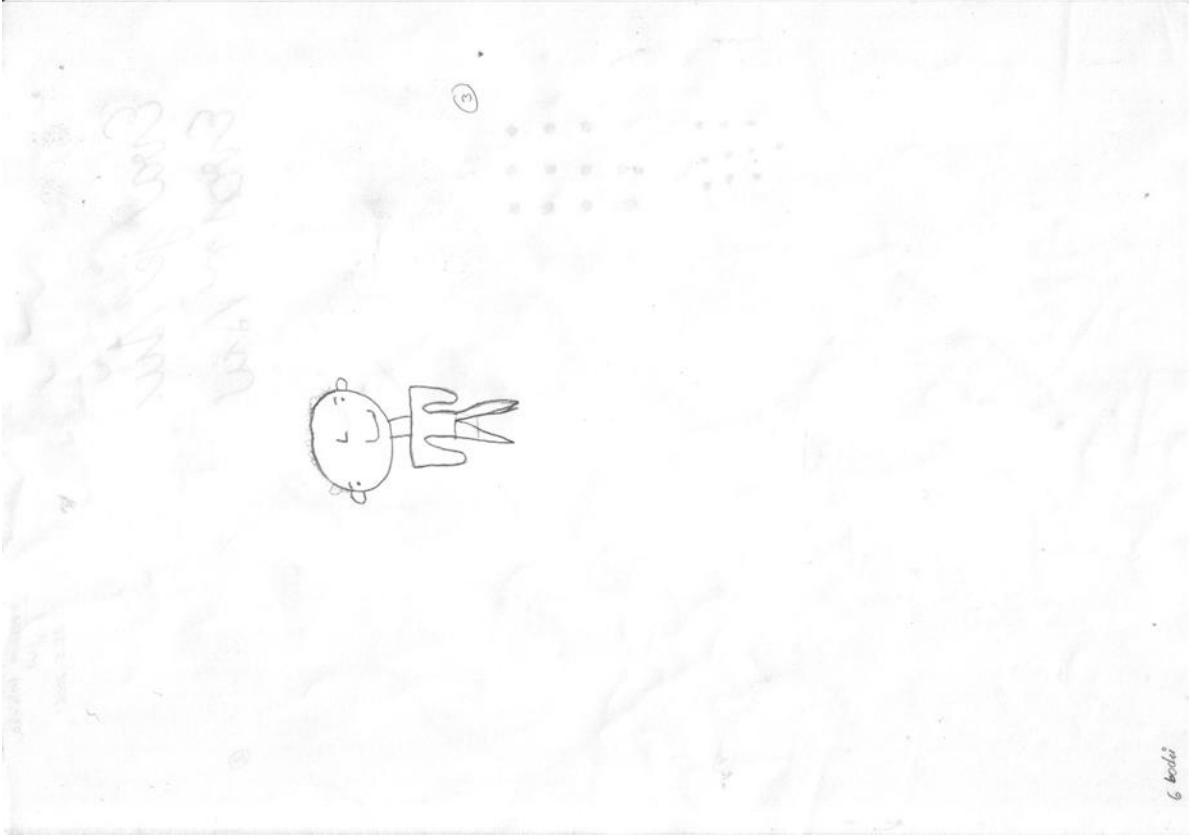
girl 31

Eva je Au.  
Eva je Au

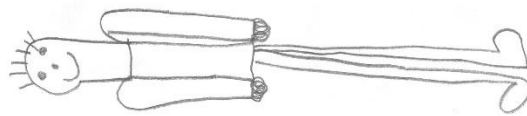
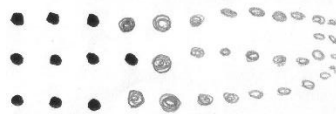


②

①

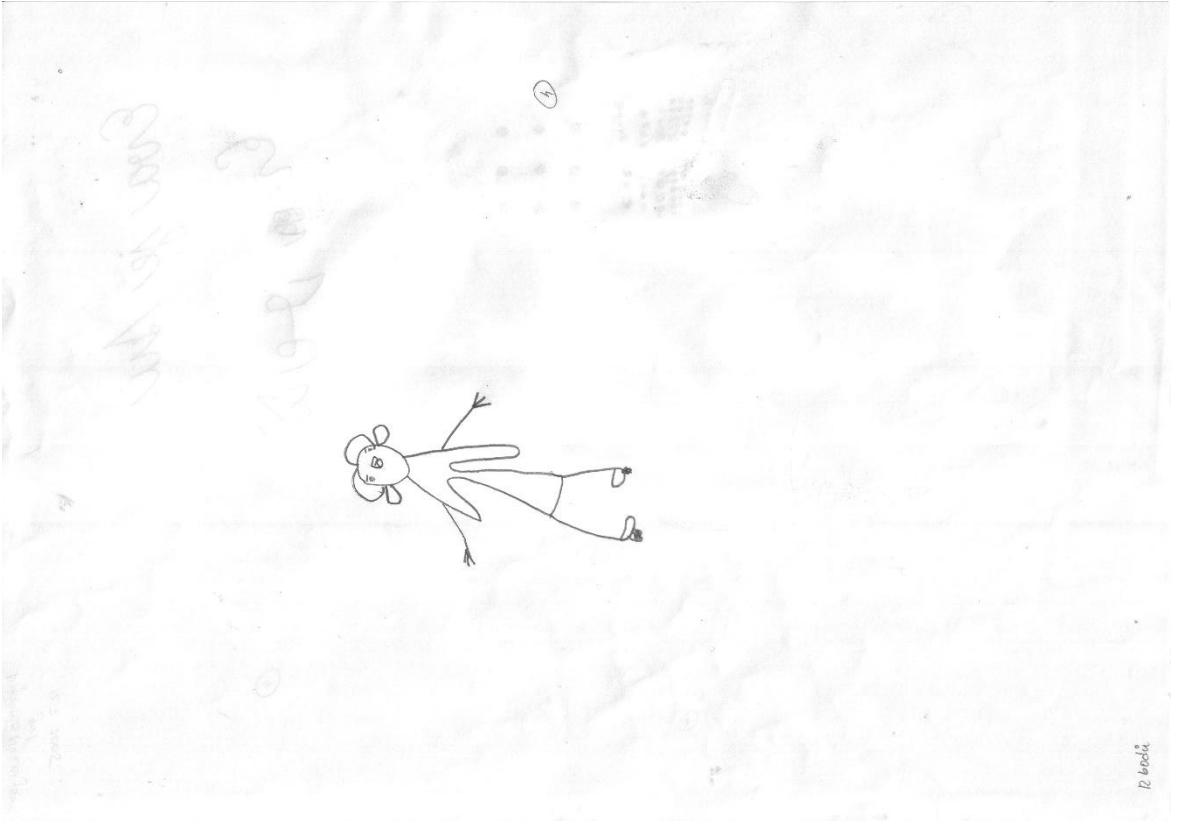


Eva je Au.  
Eva je Au

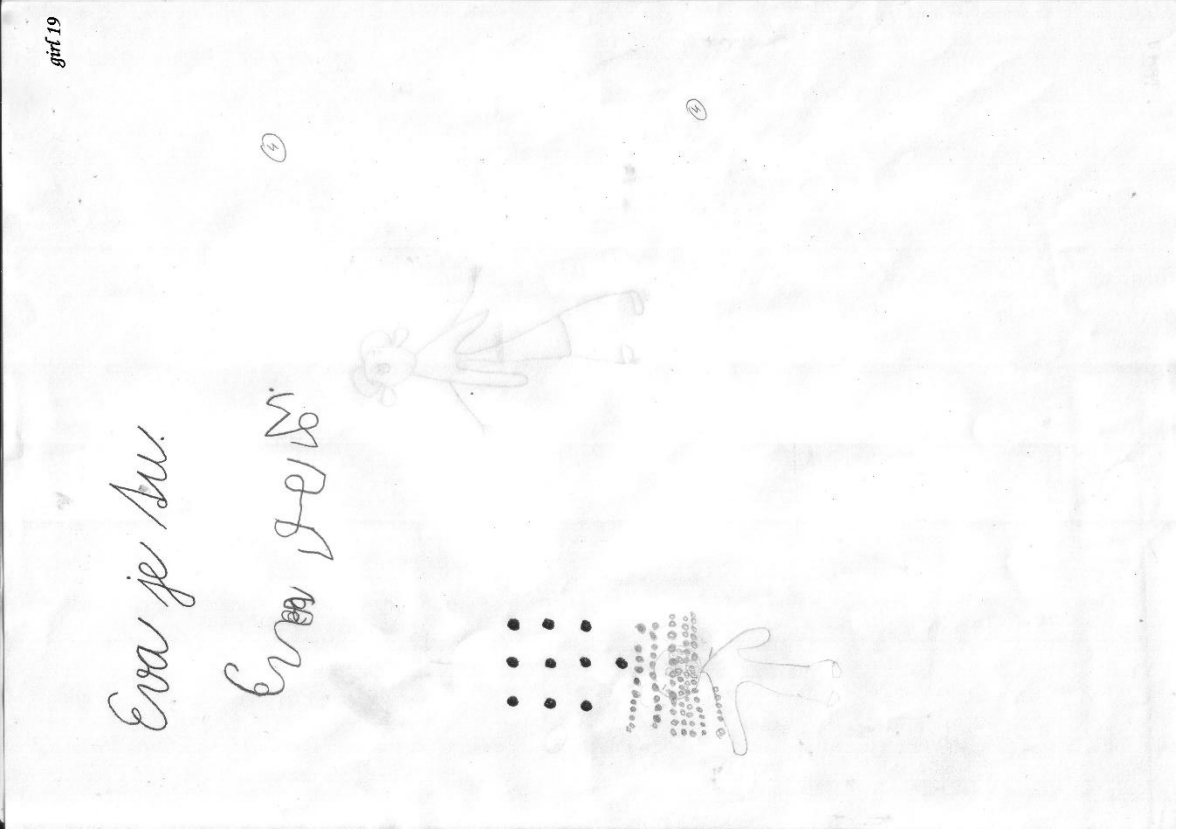


Eva je Au.  
Eva je Au.  
Eva je Au.





12. 10. 2012

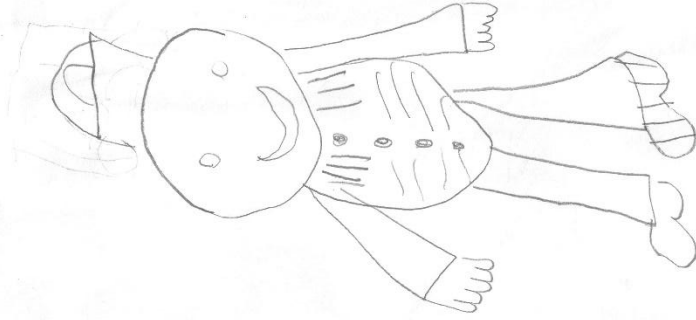
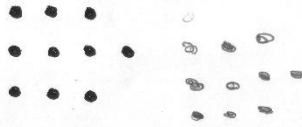


girl 19

Eva je Au.

Eva je Au.

Eva je su.  
Eva je su.



4  
mo

①

dfkgs 9

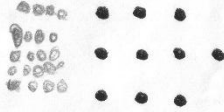
3

2

girl 17

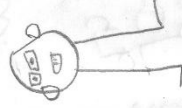
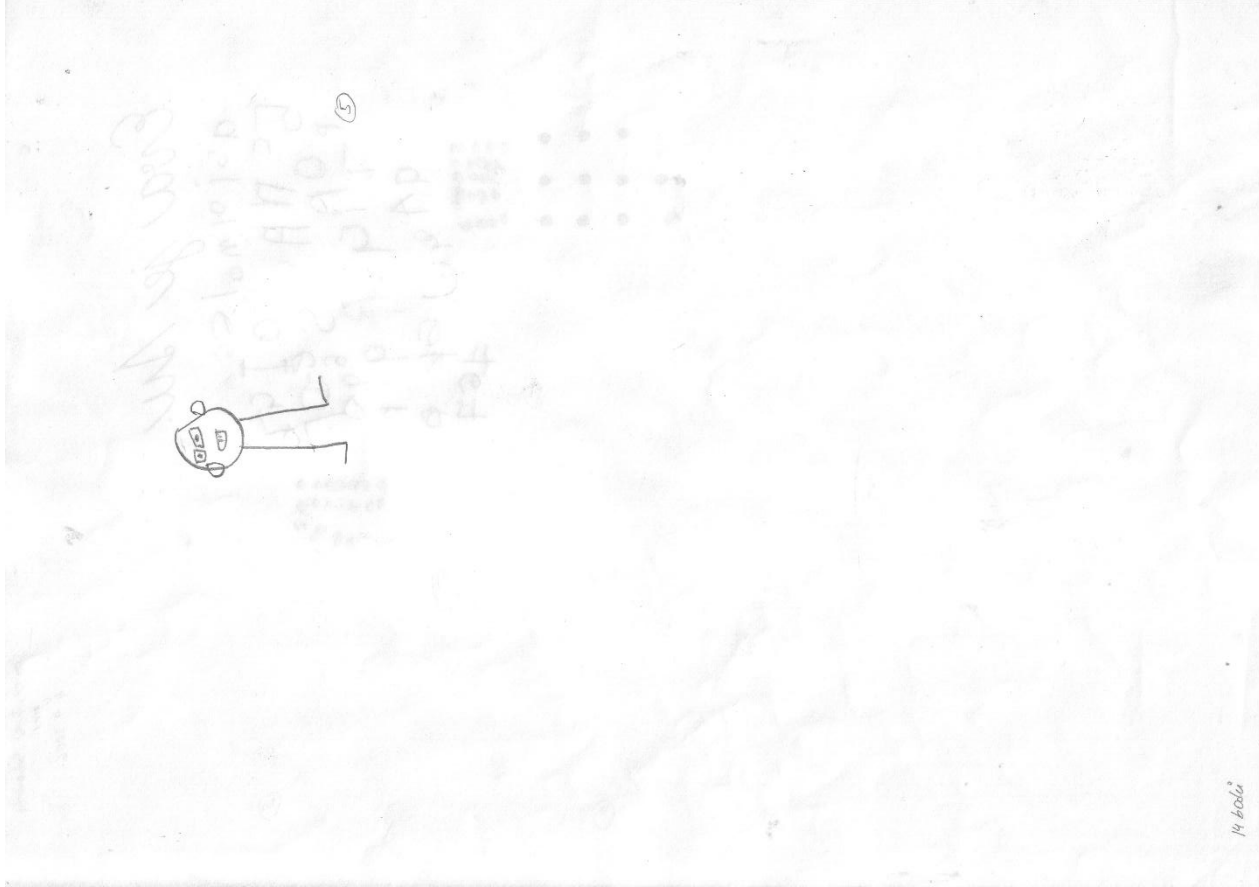
Eva je Au.

asiomolse  
 5c nA o 976  
 P 7 n y - R 9' r  
 9 A 9 0 6 k 9  
 f 6 7



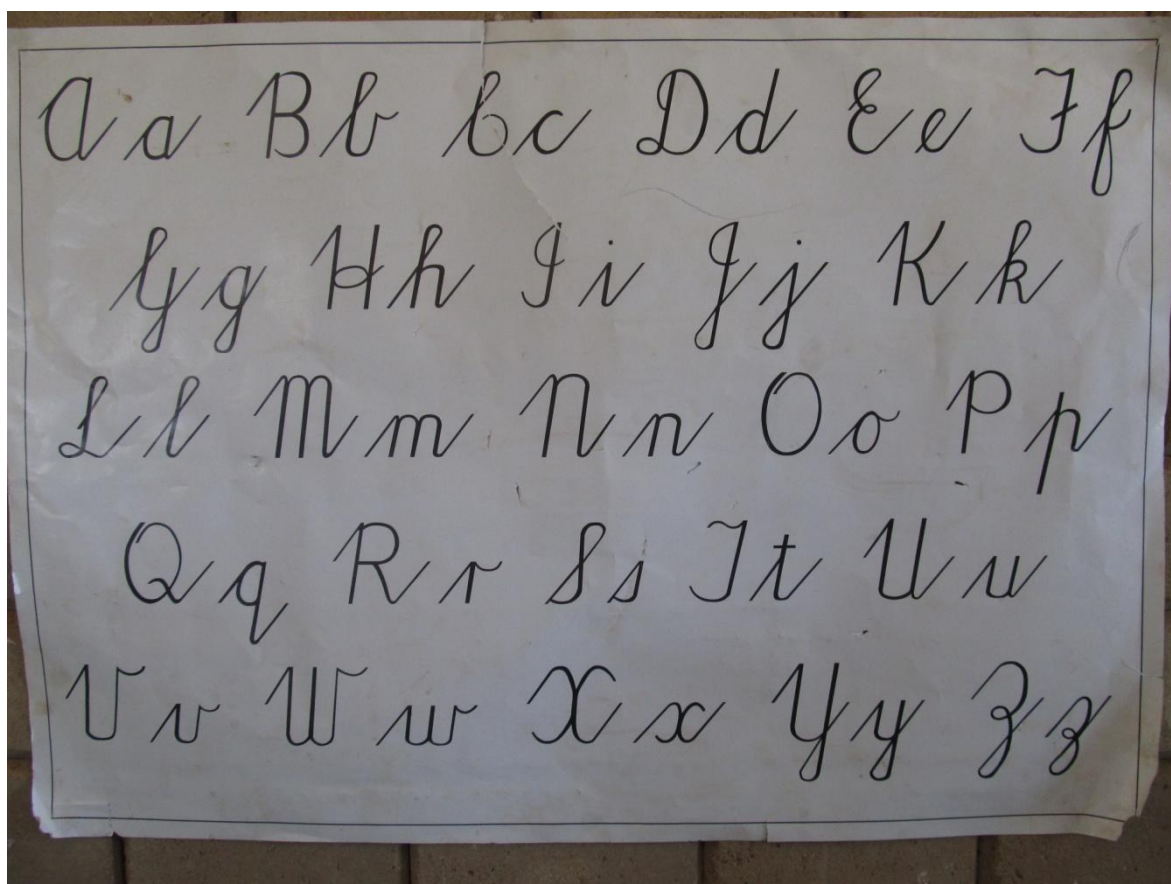
⑤

⑥



14 kolo

**Příloha 3** Typ latinky, který je vyučován v JAR od 3. ročníku ZŠ (fotografie autorka)





**Příloha 4** Fotografie ze života v JAR (zdroj autorka)



*Slum*





*Výuka v 7. třídě, dobrovolnice Magda Š.*



*Moji žáci*



*Přestávka v prostornosti školy*



*Hry ve škole (oslava patronky školy)*



*Děti se hrou do jídelny.*



*Můj brácha Břetík v obklopení dětí.*



*„Musím se starat o svou mladší sestřičku.“*



*Magda  
s dětmi  
z Lawley*

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Anežka Brtníková
<b>Katedra:</b>	Primární a preprimární pedagogiky
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Alena Vavrdová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2015

<b>Název práce:</b>	Primární vzdělávání v Jihoafrické Republice se zaměřením na edukaci dětí ze slumu v Don Bosco Educational Projects
<b>Název v angličtině:</b>	The Primary Education in the Republic of South Africa with a Focus on the Education of Children from Slum in Don Bosco Educational Projects
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce se zabývá organizací primárního vzdělávání v Jihoafrické Republice, zvláště pak výchovou a vzděláváním dětí ze slumu v Don Bosco Educational Projects. Pomocí kvantitativního výzkumu zjišťuje míru rozdílnosti školní zralosti českých a jihoafrických žáků 1. tříd. Na základě výsledků testů a pozorování pak definuje základní hypotézy příčin rozdílů v dosažených výsledcích obou skupin testovaných dětí. Nakonec zprostředkovává osobní zkušenost z roční dobrovolné práce v JAR.
<b>Klíčová slova:</b>	Primární vzdělávání, Jihoafrická Republika, apartheid, Curriculum and Assessment Policy Statements, slum, Don Bosco Educational Projects, školní zralost
<b>Anotace v angličtině:</b>	The diploma thesis deals with the organization of the primary education in the Republic of South Africa and particularly focuses on education of children from slum in Don Bosco Educational Projects. It surveys to what extent school readiness of South African and Czech pupils of the first year class differentiates by means of the quantitative research method. On the grounds of the results and observations, the thesis defines basic hypotheses concerning the cause of differences in the results in these groups tested. Eventually, it describes personal experience from a one-year voluntary work in the Republic of South Africa.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Primary Education, South Africa, Apartheid, Curriculum and Assessment Policy Statements, slum, Don Bosco Educational Projects, School Readiness
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	1. Ukázka CAPS Foundation Phase, Grades 1-3, Mathematics 2. Ukázka zadání a hodnocení Orientačního testu školní zralosti (Jiráskovy úprava Kernerova testu) 3. Ukázka rozebíraných testů 4. Typ latinky, který je vyučovaný v JAR od 3. ročníku ZŠ. 5. Fotografie ze života v JAR
<b>Rozsah práce:</b>	88 stran
<b>Jazyk práce:</b>	český