

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ

KOMBINOVANÉ STUDIUM

2013–2015

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Ivana Hinková

Waldorfská pedagogika pohledem rodičů

Praha 2015

Vedoucí diplomové práce:

Doc. PhDr. Jiří Dvořáček, CSc.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER COMBINED STUDIES

2013-2015

DIPLOMA THESIS

Ivana Hinková

Parents view of Waldorf pedagogy

Prague 2015

The Diploma Thesis Work Supervisor:

Doc. PhDr. Jiří Dvořáček, CSc.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne.....

Ivana Hinková

Poděkování

Děkuji Doc. PhDr. Jiří Dvořáčkovi, CSc., za odborné vedení, za pomoc a rady při zpracování této práce.

Anotace

Diplomová práce se ve své teoretické části zabývá waldorfskou pedagogikou a její koncepcí. Vykresluje její specifika v souvislosti s ostatními alternativními pedagogickými směry. Samostatnou kapitolu věnuje jejímu představiteli, Rudolfu Steinerovi a antropozofii, s ohledem na vývojové fáze dítěte v učebním plánu. Rozebírá specifické prvky ve výuce, význam učitele a postavení škol u nás. Praktická část na základě dotazníkového šetření analyzuje postoje rodičů dětí, které studují na waldorfské základní škole a názory rodičů dětí, které tuto školu v minulosti absolvovaly. Tato analýza je zaměřena na přínosy a rizika, tak jak je vnímají oni sami.

Klíčová slova

Alternativní pedagogika, antropozofie, epochové vyučování, eurytmie, rodiče, Rudolf Steiner, waldorfská pedagogika, waldorfská škola.

Annotation

The theoretical section of this thesis deals with Waldorf pedagogy and its concepts. It specifies how this system compares to other alternative educational methods. A separate chapter is devoted to its leader, Rudolf Steiner, and his anthroposophy philosophy, with regard to the developmental stage of a child within the curriculum. It discusses specific elements in educating about the importance of teachers and the status of schools in the country. The practical section is based on a survey used to analyse the attitudes of parents of children who are studying at the Waldorf elementary school and the opinions of parents of children who attended this school in the past. This analysis focuses on the parents' perception of its benefits and risks.

Keywords

Alternativ pedagogy, anthroposophy, epoch education, eurythmy, parents, Rudolf Steiner, waldorf pedagogy, waldorf school.

OBSAH

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 ALTERNATIVNÍ PEDAGOGICKÉ KONCEPCE.....	11
1.1 Důvody vzniku alternativních pedagogických směrů.....	11
1.2 Podstata funkce alternativních škol.....	13
1.3 Typy alternativních pedagogických koncepcí a škol.....	14
1.3.1 Škola Montessori.....	14
1.3.2 Freinetovská škola.....	16
1.3.3 Jenská škola.....	17
1.3.4 Daltonská škola.....	18
2 RUDOLF STEINER A JEHO ANTROPOZOFICKÁ KONCEPCE..	19
2.1 Vývojová období dítěte v pedagogické antropozofii.....	22
3 WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA.....	26
3.1 Úkoly waldorfské pedagogiky.....	26
3.2 Epochové vyučování.....	27
3.2.1. Epochové sešity.....	28
3.3 Umělecké cvičení a jeho význam.....	29
3.3.1 Výtvarná výchova.....	29
3.3.2 Ruční práce a řemesla.....	31
3.3.3 Dramatická výchova a měsíční slavnosti, hudba.....	32
3.3.4 Eurytmie.....	34
3.4 Výuka cizích jazyků.....	36
3.5 Náboženství a jeho výuka.....	37
3.6 Vysvědčení a jeho hodnocení.....	38
4 STRUKTURA ŠKOLY.....	39

4.1	Učitel.....	39
4.2	Organizace, řízení a správa školy.....	41
4.2.3	Žáci ZWŠ.....	42
5	LEGISLATIVNÍ ZAKOTVENÍ, PRŮBĚH.....	43
5.1	Organizací týkajících se waldorfského vzdělávání.....	41
	PRAKTICKÁ ČÁST.....	45
6	METODOLOGIE PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	45
6.1	Cíl praktické části.....	45
6.1.1	Formulace výzkumného problému.....	45
6.2	Stanovení výzkumných hypotéz.....	46
6.3	Výzkumný soubor.....	47
6.3.1	Základní waldorfská škola Semily.....	47
6.3.2	Speciální pedagogika na waldorfské škole v Semilech.....	48
6.4	Metody výzkumu.....	49
6.4.1	Průběh výzkumu.....	49
6.5	Výsledky výzkumu a analýza odpovědí.....	51
6.6	Řízený rozhovor.....	66
7	SHRUTÍ VÝZKUMU, DISKUZE.....	69
	ZÁVĚR.....	74
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	76
	SEZNAM GRAFŮ A TABULEK.....	79
	SEZNAM PŘÍLOH.....	81

ÚVOD

Vše prochází nekonečným vývojem. Kvantoví fyzici dnes říkají, že realita, kterou vidíme, není pravou realitou. Vše je v pohybu, se sebou navzájem v interakci a vše je nekonečná energie. Myšlenky, které by nebylo možné před dvaceti lety veřejně říci, jsou veřejně diskutované a lidé připouští, že vše je možné. Velké procento naší populace přinejmenším připouští, že bytost, která se rodí do svého života, má v sobě neomezené možnosti ke svému rozvoji, které jsou však vlivem okolního světa jako je rodina, přátelé, sociální prostředí, škola, postupně formovány, mnohdy až deformovány. Na základě všech těchto vlivů je každá bytost jedinečná. Má své radosti, starosti, svůj osobitý způsob reakcí na určité situace, které se formují již v dětství.

Určitě se všichni shodneme na názoru, že výchova a to, jakým způsobem vzděláváme naše děti, je základním stavebním prvkem projevu jejich života. Dnes je již mnoho způsobů, jak tento proces uchopit a realizovat. Záleží na každém rodiči, na jeho postojích a hodnotách, víře či nevíře. K dispozici je velké množství literatury a fakt, že můžeme využívat internet v každém koutě naší republiky, dává všem stejné šance si přinejmenším uvědomit a rozhodnout, jakou cestou se dát. Projev každého z nás je založen na mylném přesvědčení, že realita jak ji vnímáme, je realitou všech. Proto mnohdy nejsme schopni vzájemné komunikace, pochopení postojů druhých, čímž vznikají problémy, které nás či celou společnost vhánějí do vzájemných nevraživostí. Způsob, jakým vnímáme svět, když pomineme rodinu jako první v řadě, je ovlivňován zejména výchovným působením ve škole, kde jako děti trávíme stejně či mnohdy více času v běžném pracovním dni, než se svými rodiči. Je to především škola, kde dochází ke střetům onoho vnímání reality, k vytváření sebepojetí vůči společnosti a velmi záleží na způsobu, jakým škola ono nehmatatelné vyjádření dítěte chápe.

Tato práce je zaměřena na waldorfskou pedagogiku, která se vymyká především pojetím v chápání člověka. Dnes slyšíme o vnitřní svobodě v nejrůznějších souvislostech. To, jak na tento termín nazírá waldorfská pedagogika, je velmi ojedinělý a hluboký pohled. Pracuje s pojmem Já, který můžeme běžně nalézt spíše v duchovní literatuře. Snaží se Já uchopit a nabídnout fyzickému tělu a duševním funkcím výrazové

možnosti, kterých může Já využít dle svých vloh, na základě svého rozhodnutí. Pakliže má jedinec vědomě převzít zodpovědnost do vlastních rukou, velmi záleží na tom, jaké možnosti mu byly dány při jeho růstu. Nejen výchovně vzdělávací koncept, ale zejména učitelé, od kterých je vyžadován nikdy nekončící sebezvzdělávací proces a jistá schopnost sebezáporu umožňující odstraňování fyzických a duševních překážek ve vývoji dítěte, vedou k možnosti být vychováván ke svobodě.

Již dvacet let se waldorfské školy v České republice snaží tyto principy aplikovat. Tím, zda je vůbec možné, aby takto odlišný vzdělávací systém s úspěšností fungoval, se zabývala již řada studií. Bylo napsáno mnoho knih kvalifikovanými pedagogy. Tato práce se však bude zabývat samotnými názory rodičů dětí, kteří na jedné z těchto škol studují. Středem zájmu této práce je hodnocení odlišných prvků od klasického vzdělávání dotázanými rodiči, jejich analýza spolu se zhodnocením přínosu a rizik studia na tomto typu školy. Pro tuto práci budou důležité i názory rodičů dětí, kteří již waldorfskou základní školu vyšly a dnes zakončují studia na vyšším stupni různých škol a zejména to, zda svého rozhodnutí zapsat dítě na waldorfskou školu zpětně nelitují.

Teoretická část této práce se zabývá seznámením s pojmem alternativní pedagogické směry a jejich vznikem, hlavními představiteli, koncepcí. V další části bude prezentována postava Rudolfa Steinera a jeho antropozofické koncepce s návazností na waldorfskou pedagogiku a jejími prvky ve výchovně vzdělávacím procesu, kterým se bude věnovat detailněji. Vzhledem k tomu, že i struktura školy a postava samotného učitele je pojímána jinak, bude i jí věnována navazující kapitola. Teoretická část je zakončena nástinem vzniku těchto škol na našem území. V praktické části se zabývá otázkou, zda rodiče mají shodný postoj s idejemi waldorfské pedagogiky. Nakolik jim vyhovuje výuka bez učebnic a absence známek, rozšíření výuky o řemeslně umělecké předměty, či zpětné hodnocení svého rozhodnutí zapsat své děti na tento typ školy. To vše plynule naváže na analýzu nashromážděných dat. Pro toto šetření bude zvolen kvantitativní výzkum formou dotazníkového šetření, které, jak se autorka domnívá, bude nejvhodnějším postupem. Autorka bude ráda, když výsledky své práce bude moci nabídnout waldorfským učitelům pro dokreslení situace tak, jak ji vnímají samotní rodiče.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ALTERNATIVNÍ PEDAGOGICKÉ SMĚRY

1.1 Důvody vzniku alternativních pedagogických směrů

V každém odvětví našeho života probíhá vývoj, který s sebou přináší nové inovace a tendence. Nejinak tomu je i ve školství, i když je zajímavé, že v tomto oboru a zejména v České republice, je na alternativní snahy nazíráno stále s jistým všeobecným despektem. Pokud bychom si ale uvědomili, že opoziční názory ve vztahu ke konzervativní škole vytváří i pozitivně přirozený stimul pro zlepšování didaktické činnosti tradičních škol, pak toto „soupeření“ může přinášet pozitivní výsledky. Stabilní projevy autonomní realizace v oblasti výchovy a vzdělávání u nás se objevují od počátku 90. let. Změna politického klimatu po roce 1989 umožnila zkoumat konkrétní, za hranicemi již existující pedagogické alternativní systémy, směry, hnutí typu waldorfských, jenských, daltonských či montessoriovských škol, souhrnně označovaných pojmem reformní pedagogika, která se vytvářela od konce 19. století.¹ Již v předválečném Československu probíhaly tendence rozvíjet alternativní školství, inspirované praxí v zahraničí. Z nejznámějších představitelů tehdejší reformní pedagogiky můžeme jmenovat pedagoga Václava Příhodu, či děkana pedagogické fakulty UK v Praze Otakara Chlupa. Tyto snahy však byly po válce na dlouhou dobu zcela přerušeny a tak je potřeba čerpat víceméně ze zahraničních zkušeností, kde vývoj probíhal kontinuálně a tudíž jsou k dispozici materiály poukazující jak na negativa, tak pozitivita.² Reformní pedagogiku a z ní všechny vycházející koncepce spojují fenomény jako je radost, láska a svoboda, které by měly být pojítkem mezi žákem, učitelem a rodiči. Pojem alternativní pedagogický směr či škola bývá chápán v různých částech světa odlišně. Například v USA se pod pojmem alternativní škola vnímá jakákoli inovace v didaktickém postupu, která probíhá ať ve státní škole či soukromé. Protože

¹ Termín reformní pedagogika, je ekvivalentem volné, nezávislé či netradiční škole.

² PRŮCHA, 1996.

definíc je mnoho, budeme se v této práci držet didaktického a pedagogického aspektu fungování alternativních škol. „*Alternativní vzdělávání je obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jiným tradičními institucemi; alternativní školy jsou obvykle (nikoliv nezbytně) spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky.*“³ Důvodů postupného vzniku alternativních koncepcí ve výuce a výchově dítěte, mladého člověka, je mnoho. Jako závažný a globální se jeví stav, kdy se člověk stává obětí dokonalé a přetechnizované doby, která klade důraz na výkon, přesnost, rychlost a kvantitu získávání informací. Na straně druhé se však vytrácí smysl pro sebe sama, schopnost řešit své konflikty, uvědomění si své jedinečnosti a schopnosti nalézt talent, který v každém dítěti dříme.⁴ Všechny alternativní pedagogické směry spojují základní myšlenky, které vedly ke vzniku alternativních škol. Tím je především pedocentrismus, volně přeneseno snaha postavit dítě do středu zájmu a pozornosti. Tato potřeba vznikala jako opozice na přílišný formalismus, pasivitu žáků při výuce, pamětní učení formou drilu a v neposlední řadě i na direktivní vztah učitele k žáku. Hlavním znakem je nespokojenost s obsahem a organizací klasického veřejného školství, přičemž je nutné zdůraznit, že alternativními školami jsou školy jak soukromé, tak státní. Společnými znaky jsou zejména snaha získat dítě pro vzdělávání, vzbudit v něm chuť a touhu se učit, vyhnout se nudě, kterou dítě často ve škole zažívá. Opravdu aktivně spolupracovat s rodiči, aktivně zapojovat dítě do výuky. Slovní hodnocení zase umožňuje konkrétně označit v jakém úseku daného předmětu má dítě problém a co naopak pochopilo a zvládlo dobře. Uznávání dítěte jako osobnosti, která je zodpovědná při spoluúčasti na rozhodování. Oproti tradiční škole, kde je podporována soutěživost, alternativní školy kladou důraz na soudržnost a kolektivní práci, která je velmi důležitá v dospělosti při zvládnutí povolání. Významným důvodem vedoucím ke vzniku alternativních škol je jev, kdy žáci sami nevidí smysl vzdělávání pro sebe, nedokáží si uvědomit sami sebe v procesu vzdělávání. Klasická škola se orientuje na kvanta učiva, pamětní osvojování spojené s drilem, kde se jaksí zapomíná na kultivaci morálních hodnot, emocionální rozvoj dítěte a hlavně rozvoj mezilidských vztahů.

³ PRŮCHA, J., *Alternativní školy a inovace ve vzdělání*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 144. ISBN 80-7178-584-9.

⁴ HRDLIČKOVÁ, 1994.

1.2 Podstata funkce alternativních škol

Nestačí jen charakterizovat hlavní rysy alternativních škol, jakými jsou aktivita žáka, usilování o komplexní výchovu, či vytváření živého společenství školy, kde jsou propojeny všechny prvky rodiče, učitel, žák. Je také potřeba vysvětlit, k jakým účelům tyto funkce vznikají:

- **Funkce kompenzační** - poukazují na to, že není v možnostech klasické školy splňovat veškeré potřeby, které si rodiče vytyčují jako nepostradatelné ve výchově a vzdělávání svých dětí.
- **Funkce diverzifikační** - zajišťuje nezbytnou pluralitu ve vzdělávání. Tím je míněn fakt, že státní vzdělávací systém kvůli masovému objemu žáků v procesu vzdělávání upadá do jisté uniformity v obsahu, organizaci a kvalitě vzdělávacího procesu. I to se však děje v mnoha jiných alternativních školách, které rovněž upadají do určité jednotnosti v působení na žáky.
- **Funkce inovační** – je pravděpodobně stěžejní. Tyto školy umožňují experimentování a různé inovace ve vzdělání týkající se především organizace vzdělávacího procesu formou nestandardních metod výuky, jiného psychosociálního klimatu. Dále inovace v obsahu vzdělávání, kdy nabízí nestandardní předměty a jiný způsob jejich prezentace.⁵

Díky menšímu počtu žáků ve třídách a povětšinou jedné třídě v každém ročníku je možno tyto rozšířené možnosti uplatňovat. Je však nutné zdůraznit, že tyto aktivity vyžadují pedagogy zapálené pro tento typ vzdělávání myšlenkově sdílející idey té určité alternativní školy. To platí i pro rodiče dětí, od kterých se očekávají určité shodné životní postoje. Z toho důvodu lze říct, že je velmi obtížné tyto funkce uplatňovat v běžné škole, kde jsou rodiče názorově naprosto rozlišní. Na druhou stranu některé státní školy, povětšinou ve skandinávských zemích, v mnohém tyto alternativy předčily.

⁵ PRŮCHA, 1996.

1.3 Typy alternativních pedagogických koncepcí a škol

Rozmanitost alternativních škol, kterou můžeme ve světě nalézt, je bohatá a je těžké se v ní orientovat. To vede k informačnímu chaosu, který mezi laickou veřejností panuje už jen špatným zařazením do vzdělávacího systému. Jak jsme již zmínili, alternativní jsou školy jak státní, tak nestátní, odlišující se didaktickou činností od škol klasických a jsou rozděleny na tyto typologie:

- **klasické reformní školy**, kam řadíme školy waldorfské, montessoriovské, freinetovské, jenské a daltonské
- **církevní**, rozlišující se vyznáním na katolické, protestantské, židovské a jiné konfesní
- **moderní alternativní**, kterých je dnes nespočet. Z nejznámějších uveďme alespoň: s otevřeným vyučováním, volnou architekturou (hojně využívané ve skandinávských zemích), přesahující, školy 21. století, nezávislé jednotné školy, zdravé školy, obecné a občanské, odenwaldské a jiné⁶

Z povahy této práce se v následujících podkapitolách stručněji seznámíme se školami klasicky reformními, vyjma školy waldorfské, které se podrobně budeme věnovat později.

1.3.1 Škola Montessori

Žena, Maria Montessori (1879 – 1952), italská lékařka v oboru neuropatologie, vystudovaná speciální pedagožka, je jedním z představitelů reformně-pedagogického hnutí, jehož myšlenky a didaktické postupy mají své nezastupitelné místo v alternativním vzdělávání u nás, i po celém světě. Její práce s duševně postiženými dětmi, u kterých vyzorovala potřebu nepřerušovaného zaujetí ve hře, vyústilo v přesvědčení jejich vychovatelnosti. Empatie, se kterou dokázala děti pozorovat, daly vzniknout přesvědčení, že spontánní seberozvíjení dítěte ve kterém je podporováno, je stěžejní pro jeho vzdělávání. Krédem této filozofie je věta „pomoz mi, abych to mohl

⁶ PRŮCHA, 2012.

udělat sám“. Pracovní úspěchy, kterých dosahovala, vedly k přesvědčení, že tyto vzdělávací postupy lze použít i mezi normálními dětmi, zejména v předškolním věku.⁷

Potřeba mezinárodně koordinovat a vzdělávat pedagogy využívající tyto metody vedla v roce 1929 k založení Association Montessori Internationale – AMI, která funguje dodnes pod názvem Montessori Europe e.v. I přes těžkosti válečného období, které se podepsalo na všech vzdělávacích alternativních směrech, funguje montessori dodnes. Podle Průchy je v České republice sedm základních montessori škol a čtyřicet tříd v mateřských školách tyto zásady uplatňují. MŠMT udělilo akreditaci vzdělávacímu programu Montessori pro 1. a 2. stupeň ZŠ a předškolní výchovu.⁸ Nejdůležitější montessoriovské prvky ve výchově a vzdělávání jsou:

vnitřní potřeby – ty jsou podle Montessoriové zviditelněny tzv. „absorbujícím duchem“, jsou to chvíle senzitivních fází, kdy je touha naučit se například mluvit, chodit. V tu chvíli je dítě připraveno veškerou svou pozornost plně využít a ze stran pedagoga mají být nachystány vhodné předměty, vytvořeno vhodné prostředí. Zde hovoříme o speciálních pomůckách, které se ve velké míře dnes používají i v mateřských školách. Příkladem jsou různé dřevěné formy, které se zasouvají do správných otvorů, či jiné pomůcky vhodné dle typu činnosti. Velký důraz je kladen na provádění kontroly chyb samotným dítětem, protože tak může dojít k zapamatování. Aby mohla koncentrace, která je u každého dítěte individuální, být plně nasycena, je potřeba respektovat další zásadu a tou je respektování svobody vývoje. Neznamená to však, jak si mnozí myslí, že dítě necháme napospas chaosu, ale že mu právě poskytneme onu nabídku výživného okolí. Na druhou stranu silná koncentrace je podmíněna dostatečnou možností pohybu a tělesné činnosti, kterou Montessoriová prosazovala. Zajímavým prvkem je učení dětí různého věku ve skupinách, kdy se podporuje spolupráce, rozvíjí se socializace osobnosti. Celým vzdělávacím procesem Marie Montessori se jako červená nit line uplatňování tzv. kosmického vědomí. I když pod jiným názvem, ale stejnou myšlenkou funguje i pedagogika waldorfská. Jde o vědomé uvědomování si vlastní osobnosti vůči přírodě a jejím zákonům. Člověk nestojí sám proti zemským a kosmickým silám. Pokud má být tělo a duše v harmonii, je

⁷ RÝDL, 1994.

⁸ PRŮCHA, 2012.

potřeba s těmito zákony pracovat, přinejmenším je respektovat. I když byla Montessoriová silná katolička, jako důkaz, že její pedagogické učení není zcela podřizováno tomuto dogmatu, svědčí i zájem o její učení v zemích jako je Indie, kde je zcela jiné náboženství.⁹

1.3.2 Freinetovská škola

Tak jak Marii Montessori v její pedagogické tvorbě ovlivňovala práce s postiženými dětmi, která z pozorování vyústila v nově propracovanou vyučovací koncepci, tak Celestina Freineta (1896 – 1966) ovlivňovala víra v život spojený s přírodou na vesnici a prací, která je s tím spojena. Pokrokové myšlenky pedagogických osobností té doby jako byl Decroly, Rousseaua, Montessoriové a dalších jej inspirovaly k vytvoření nové pedagogické koncepce známé jako pracovní škola. Jeho vlastní negativní zkušenost se školou a sociální smýšlení jej vedly k vytváření nových vyučovacích technik, které začal uplatňovat už jako venkovský učitel. Přes silné sympatie se socialistickým proudem, kterému zůstal věren až do své smrti, kde základní myšlenkou je vzdělání pro každého, došel pozorováním k poznání nebezpečí upřednostňování zájmů kolektivu před zájmy a potřebami jedince. Postupné profilování jeho názorů vedlo k založení tzv. Moderní školy, která vycházela z potřeby být v kontaktu se sociálními a hospodářskými potřebami pracujícího lidu s maximálním ohledem na individuální potřeby žáků.

Nejdůležitější prvky ve Freinetovské výchově jsou:

Využívání tiskáren ve vyučování, samostatná práce dětí s textem, obsluha tiskárny a rozesílání vlastních časopisů, má vést k rozvíjení intelektových a manuálních schopností žáků. Třída se řídí společně vypracovaným učebním plánem, který je doplňován individuálním plánem dítěte. Zajímavým prvkem je využívání kartoték s rozčleněným učivem, které se používají dle stanoveného plánu a dítě v nich může samo čerpat informace o úkolech a jejich řešeních. Tento fakt staví freinetovského učitele do postavení spíše organizátora optimálních podmínek, kvalifikovaného rádce a kontrolora splněného plánu. Sama originální činnost dětí vyžaduje zvláště upravené třídy - ateliéry, které představují centrum dětské aktivity. Absence domácích úkolů je

⁹ RÝDL, 1994.

zdůvodněna tím, že ve škole dítě aktivně a samo rádo tvoří, doma je to však chápáno jako donucovací prostředek. Alternativní školy tohoto typu jsou nejvíce zastoupeny ve Francii s počtem učitelů cca 20 000, dále Německo a Belgie. I když pedagogové v České republice tuto koncepci znají, škola tohoto typu u nás není.

1.3.3 Jenská škola

Peter Petersen (1884 – 1952), německý pedagog, teoretik a spoluzakladatel tzv. snah o novou výchovu, začal svoji profesní kariéru jako klasický školský profesor. Jeho reformní zájmy naplno odstartovalo přijetí na universitu v Jeně, kde převzal katedru pedagogiky s povolením vést universitní cvičnou školu, kde mohl experimentovat s pedagogickými postupy. Jeho hlavní ideu zhmotňuje citát „*Par la vie – pour la vie – par le travail*“ (*Z života pro život prací*).¹⁰ Model školy byl založen na rodinném principu, po vzoru domova. Díky pracovním cestám do zahraničí mohl do svého vyvíjejícího se plánu přinášet poznatky reformních snah ze zahraničí. Je však nutno zmínit, že Petersen se nevěnoval pouze koncepci jenského plánu, ale i vědecké práci, týkající se vysokoškolského vzdělávání učitelů na universitě, empirickému výzkumu v pedagogických situacích a založení samostatné vědy o výchově. Díky poválečnému politickému uspořádání Německa, byly reformně pedagogické snahy utlumovány, až došlo k úplnému zrušení jenské university. Nejdůležitější prvky v pedagogice jenského plánu jsou:

Vyučování je potřeba podřídít výchově, poznatky a vědomosti pak doplňují, staví na osobnostním základě každého jedince, na kterého primárně působí výchovné metody. Vytváření kmenových skupin dle věku vede k navození běžného života. Tyto skupiny jsou rozřazeny do tzv. přirozených věkových stupňů na nižší skupinu (1. 3. Ročník), střední skupinu (4. – 6. Ročník) a vyšší skupinu (7. – 8. Ročník), kde každá skupina má jiný rytmus přizpůsobený věku a schopnostem dětí. Celá práce stojí na rytmickém týdenním plánu, kde se střídají netradiční formy práce a pedagogické působení využívající prvky jako je slavnosti, rozhovory, kruhy, hry. To vše se odehrává ve školním pokoji, který si děti samy vytváří. Má připomínat jednoduchou obytnou místnost, kde si mohou přemísťovat stolky, židle, přinést hračky či knihy, aby bylo navozeno prostředí co nejvíce podobné domovu. K rozvíjení zdravého sebevědomí patří

¹⁰ PRŮCHA, J., *Alternativní školy*. 2. vyd. Praha: Portál, 1996, s. 28. ISBN 80-7178-072-3.

i sebehodnocení, na jehož základě žák postupuje do další kmenové skupiny.¹¹ Ve světě jsou tyto školy nejvíce zastoupeny v Holandsku, pak v Německu a Belgii. U nás byla aktivní jedna škola v Poděbradech, která dnes již podle tohoto plánu nevyučuje.

1.3.4 Daltonská škola

Hlavní představitelkou „Daltonského plánu“ je Helena Parkhurstová (1887 – 1957), americká učitelka a přítelkyně Marie Montessoriové, s níž konzultovala pedagogické názory. V roce 1919 ve městě Dalton v USA založila svou školu, kterou sama nazvala školní laboratoří. Místem, kde žáci pracují na pokusech, týkajících se látek, které tak jako tak jsou obsaženy v učebním plánu. Podstata je však ve svobodné volbě žáka, jakým způsobem látku zvládne. Nejdůležitější prvky této reformní školy jsou:

Měsíční pracovní plán vytvořený individuálně pro každého žáka, přičemž žák nese odpovědnost za jeho splnění. Tento plán je dopodrobna rozpracován, obsahuje přesný návod, jak by se mělo postupovat, včetně kontroly jeho splnění. Tento postup jasně vyplývá ze záměru Parkurstové v žácích vypěstovat pevnou vůli poháněnou vnitřní motivací. Těchto tzv. daltonských bloků je v roce deset. Vyvážené střídání individuální práce žáka se skupinovým vyučováním a skupinovou prací je zakončeno sebehodnocením, kde se očekává, že žák bude schopen kriticky nahlédnout na své úspěchy a neúspěchy. Daltonské bloky jsou rozdílné pro první a druhý stupeň, kdy u druhého stupně hovoříme o „projektovém vyučování“. Pro nadanější děti jsou používány navíc daltonské listy s úkoly navíc. Z povahy věci vyplývá, že postupovat podle daltonského plánu nemohou děti prvních ročníků vzhledem k jejich ještě nevyvinuté sebedisciplíně, která je v tomto systému práce potřebná. Proto se do tohoto systému zapojovaly děti až kolem devátého roku života. Z řad odborníků zabývajících se alternativní pedagogikou zaznívají pochyby, zda je látka dostatečně opakována, zda slabší žáci najdou onu dostatečně silnou vůli a uvědomění si zodpovědnosti, důležité k realizaci tohoto stylu výuky.¹²

¹¹ RÝDL, 1994.

¹² PRŮCHA, 2012.

2 RUDOLF STEINER A JEHO ANTROPOZOFICKÁ KONCEPCE

Pedagogická činnost Steinera (1861 – 1925) provázela takřka od mládí, kdy si začal soukromým doučováním financovat vlastní studium, které vedlo až na vysokou školu technickou ve Vídni. Již při tomto doučování prokázal pozoruhodný výkon, kdy chlapce postiženého vodnatelností hlavy svými pedagogickými postupy připravil a dovedl až ke složení maturitní zkoušky. Steinerovi učarovala geometrie, matematika a chemie. Souběžně absolvoval přednášky z literatury, filozofie, psychologie a medicíny. Ve svém studiu byl ovlivněn Goethem a jeho přírodovědnou metodou zkoumání. Osobnost Goetha a vysoké zaujetí pro něj ho dovedly k vydání řady spisů, kde se zabýval hlavní linií teorie poznání tohoto velikána. Později se ve své doktorské práci se zaměřil na téma s tímto úzce související: „Pravda a věda“. Můžeme mluvit o „štěstí“, kterému se Steinerovi dostalo v podobě schopnosti vědomě prožívat nadsmyslovou oblast a to již od velmi raného věku sedmi let. Nutkání porozumět vztahu vnějších i vnitřních prožitků jej inspirovalo právě ke studiu již výše zmíněných externích předmětů. Dlouhá léta práce na své vnitřní cestě trvalo, než došel k závěru, že schopnosti, jimiž byl obdařen, nedostal jen tak a rozhodl se je prezentovat veřejnosti. Spis „jak dosáhnout poznatky vyšších světů“ a další představil jako duchovní vědu. I když si za cíl vytyčil nalezení nových metod zkoumání duše na vědeckém základě a přesto, že byl hojně přijímán ve vědeckých kruzích, věděl, že se seriózního uznání, alespoň v té době, nedočká. Tak se stalo a Steiner byl označen za theosofa. V Theozofické společnosti, kde skutečně několik let přednášel, vykrytalizovalo jeho bádání a ustanovil tak název „antropozofie“, odvozeno od řeckého anthropos – člověk a sofia – moudrost.¹³ Společnost s tímto názvem založil roku 1913. Díla známá jako „Křesťanství jako mystická cesta“ či „Theosofie, úvod do nadsmyslového poznání světa a určení člověka“ se stávaly zajímavější pro stále větší množství lidí.¹⁴ Postupně se antropozofický duch prolínal i jinými aktivitami, kterými se Steiner zaobíral a tak vznikla nutnost soustředit činnosti i aktivity antropozofického hnutí do centra. Tím se stalo „Goetheanum“ v Bazileji, stavba, již si sám architektonicky navrhl a aktivně se její

¹³ CARLGREN, 2013.

¹⁴ Jména jako Gustav Meyrink, Karel Makoň, Karel Weinfurter, František Drtikol a další, svědčí koneckonců o neutuchajícím zájmu určité části veřejnosti o tyto nauky dodnes.

výstavby účastnil. Ta později podlehla požáru, který údajně někdo ze Steinerových protivníků založil. Později bylo postaveno další, nové Goetheanum. V tomto úseku svého života vytvořil pohybové umění eurytmii, kdy se pohyby a gesty reaguje na tóny a hlásky různých kvalit. Tento předmět se na waldorfských školách dodnes řadí mezi povinné předměty. Po přednášce z roku 1907 „Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy“, kterou nechal následně vydat, řekl: *„takové duchovní impulsy musejí být uskutečňovány až do svých praktických důsledků. Jinak se totiž antropozofie bude nadále považovat za druh náboženského sektářství jednotlivých podivínů blouznivců. Jestliže ale vykoná pozitivní potřebnou duchovní práci, pak nemůže duchovědné hnutí postrádat pochopení a souhlas.“*¹⁵

Změna, respektive přidaná hodnota ke Steinerově duchovědě, nastala po první světové válce, kdy vznikla potřeba reagovat na třídní rozpory. Steiner předstupuje před veřejnost s koncepcí nového sociálního pořádku. Stěžejním se stal pojem trojčlenná společnost. Byl přesvědčen, že oddělení hospodářského, právního a duchovního života ve státě, čili tři složek, je dobré spravovat vzájemně nezávisle. Tvrdil, že v kulturním životě má být duchovní svoboda, v právním demokratická rovnost a v hospodářském sociální bratrství. O nutnosti decentralizace jednotného státu byl přesvědčen z toho důvodu, že kumulace síly politické, duchovní a hospodářské vyvolává v lidech pocity trvalého nebezpečí a zneužitelnosti.

Z povahy této práce se blíže zmíníme o výchově a vzdělávání v kontextu této myšlenky. Pro Steinera je nejdůležitější svoboda, protože pouze svobodný duch je schopen rozvíjet myšlenky. Aby žák mohl svobodně myslet a tvořit, je potřeba, aby vychovatel a učitel byl na tak vysoké duchovní úrovni, že sám nebude ovlivněn požadavky státní moci a hospodářského života. Vyzdvihoval nutnost umělecky tvořivého působení v každém předmětu. Naopak bude schopen v žákovi rozpoznat jeho vlastní tvořivou individualitu a tu bude schopen později sociálně využít k pozitivnímu přetváření společnosti. Počátky antropozofické pedagogiky můžeme datovat k roku 1919 v Německu. Tehdy byl pozván, jako sociální filozof, k přednášce určené zaměstnancům továrny. Zlom pro celý další Steinerův život způsobila část přednášky

¹⁵ CARLGREN, F. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera*. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1991, s. 11. ISBN 80-900307-2-6.

věnovaná otázkám výchovy tak, jak ji chápal Steiner a o nutnosti ustanovení dvanáctileté školní docházky s možností postoupit dál. Ohlas mezi dělníky byl nečekaný a ještě zajímavější je fakt, že v následujících dnech dostal nabídku od ředitele továrny na cigarety Waldorf Astoria, Emila Molta, k otevření takto prezentované jednotné svobodné školy ve Stuttgartu.¹⁶

Velmi zdůrazňoval nezávislé postavení vědy, která úzce souvisí se vzděláním. Její financování, stejně tak jako školní vzdělávání, by mělo být plánovitě rozděleno tak, aby nedošlo k jejímu zneužití. Stejně jako rozhodovací pravomoci by měly být ponechány odborníkům. Zajímavý se jeví Steinerův názor trojčlennosti v člověku, kdy: *„nejsilnější, první hierarchii se odráží Otec, ve druhé Syn a ve třetí, člověku nejbližší, Duch svatý. U člověka tomu odpovídá obrácené pořadí: to nejvyšší, Otec, má své zobrazení ve fyzickém těle jako nejstarším a nejsilnějším článku lidské bytosti; v duši se zrcadlí Syn; v lidském duchu se obráží Duch svatý (->trojčlennost Člověka). Trojice se opakuje i ve třech duševních silách: ve vůli působí Otec, v citění žije Syn a v myšlenkách se zjevuje Duch.“*¹⁷

Steinerova filozofie se prolínala do všech oblastí života, protože, jak ukazoval, vše je v jedno spojeno. Čili duše i fyzické tělo by měly být v harmonii. Přednášky určené lékařům a medikům na téma „Duchovní věda a lékařství“, byly základem antropozofického lékařství, jehož stoupenci v řadách lékařů pracují dodnes. V roce 1921, spolu s antropozofickou lékařkou Iltou Wegmanovou, založil klinicko – terapeutický institut, kde se podílel na vývoji léčebných metod a léků. Protože lidské zdraví je z velké části závislé na potravě, věnoval Steiner pozornost i zemědělství. V přednáškách nazvaných „Duchovědné základy pro rozvoj zemědělství“ se zabíral biologicko-dynamickou zemědělskou metodou. Postupné názorové rozdíly ve spolku způsobily, že Steiner založil druhou Všeobecnou antropozofickou společnost roku 1923 v Dormachu, ve Švýcarsku. Tato společnost dodnes podporuje bádání v duchovní oblasti. Je zde postavena Svobodná vysoká škola pro duchovní vědu.

¹⁶ CARL GREEN, 1991.

¹⁷ Anthropozof.cz. *Antropozofická společnost* [online]. © 2009 [cit. 2014-10-09]. Dostupné z:

<http://www.anthroposof.cz/co-je-anthroposofie/anthroposofie>

2.1 Vývojová období dítěte v pedagogické antropozofii

Antropozofická pedagogika chápe dítě z hlediska celku v předcházející kapitole vysvětleného a vychází z předpokladu, že ve vývoji dítěte jsou důležitá tři sedmiletí, čili sedmileté fáze, které jsou specifické v ovlivňování chápání obsahů. Dělení vypadá takto: 0 – 7 let je fyzický vývoj, tedy od narození až do výměny zubů. 7 – 14 období od výměny zubů až k pubertě a věk 14 – 21 let, přičemž teprve v 21. letech je člověk považován za dospělého.¹⁸ Pokud bychom se zabývali celým člověkem a jeho sedmiletými cykly, tak jak to dělají mnozí antropozofičtí lékaři, dobrali bychom se dalších poznatků. Ty však již nejsou předmětem této práce.

Z hlediska pedagogiky opírající se o antropozofický směr jsou kladeny dvě otázky. Co musím v určitém věku dítěte zprostředkovávat za látku a jak mám tuto látku zprostředkovat, aby se plně rozvíjely dětské duševní síly, myšlení a citění.¹⁹

První sedmiletí

Toto období má zásadní význam ve výchově a proto se při waldorfských školách zřizují školy mateřské. Je zde patrná snaha o vytvoření rodinného prostředí a výchova je odlišná od školního působení. Učitelé mají na paměti, že tady se pokládá základ pro budoucí tělesný, duchovní a duševní vývoj dítěte. Důraz spočívá v učení nápodobou, a to v takové formě, kdy dítě není nuceno k činnosti, neboť hrozí oslabení rozvoje volných sil a potlačení vlastní individualizace dítěte. Cílem může být i dosažení stavu, kdy se dítě do školy těší.²⁰

Druhé sedmiletí

S nástupem do školy začíná dítě chápat, co druhý člověk říká a zároveň to ve vlastním vědomí dotvářet. Přesto je potřeba, aby k tomuto přechodu docházelo opatrně. Je zde patrný rozdíl od klasické školy, kde již od první třídy děti dostávají spoustu domácích úkolů a na konci první třídy již umí číst a psát. To není na waldorfské škole v

¹⁸ LIEVEGOED, 1992.

¹⁹ Aby bylo možno zjistit co a jak učit, z hlediska vývojových období podle antropozofie, je nutno nazírat na jednotlivý rok dítěte z hlediska vývoje tělesného, myšlení, citění a vývojem já.

²⁰ LIEVEGOED, 1992.

první třídě prioritou. Nejdůležitější postavou je zde učitel a jeho schopnost převádět obrazy v slova formou pohádek, ze kterých si děti berou mravní ponaučení. Volit takové příběhy, ve kterých se dítě může, dle svého temperamentu, ztotožnit s postavou. Učební látku převádí v napínavý děj.

Kreslit, používat akvarelové barvy, jejich vpíjení se do sebe, má za cíl vnímat pocity, které v nás barvy vyvolávají, tak jako hudba a její porozumění barvám tónů, kdy děti, ještě bez znalosti notových zápisů hrají na flétny. Manuální tvořivost je propojena s nácvikem jemné motoriky a je dobré ji projevovat ve věcech, které děti pak mohou použít. V euritmii se učí znázorňovat zvuky řeči s tóny hudby pomocí pohybových forem. Přímký a křivky, které kreslí, tady prožívají pohybem. Již v první třídě vytváří své vlastní epochové sešity z českého jazyka, matematiky. V této době jsou žáci neustále podněcováni k tomu, aby sami psali tiskacími písmeny, tvořili slova a pak je po sobě četli. Až v druhém ročníku se začínají používat čítanky. Kreslení forem můžeme chápat jako přípravu na psaní. V různých obtížnostech se formy prolínají prvními třemi léty školní docházky. Teprve ve třetím ročníku děti přikročí k psacímu písmu a výuce gramatiky.²¹

Se čtvrtou třídou přichází velká proměna, kdy končí fáze dětské volné fantazie, cítění se objektivizuje a obdivný postoj k učiteli může nabývat jiných, až nekritických rozměrů. Dítě začíná být kritické k vnějšímu okolí. Ve fázi deseti let je důležité, aby se v dítěti budovala jistota jeho postavení uvnitř přírodního celku. Je zde potřeba budovat úctu k přírodním jevům, seznamovat dítě s mytologickými příběhy, k jejichž postavám může obdivně vzhlížet. V tomto roce se například pořádají olympijské hry, jejichž příprava se promítá do všech předmětů a vrcholí samotnými zápasy. Ve výuce cizích jazyků, do té doby pocitových, nastupuje psaní, vyjadřují se v přímé, nepřímé řeči, činným a trpným rodem. Hudební výchova je náročnější na notový zápis, rozdílů v dur a moll, rozvíjí se vícehlas.²²

Kreslení forem nabírá konstruktivních rysů s proplétanými motivy, které vyžadují přesnost, kde v 5. ročníku se proměňuje v geometrické kreslení. Na rozdíl od klasických škol, kdy dítě rovnou ve čtvrté třídě uchopí kružítko a je bezradné, tady

²¹ RICHTER, 2013.

²² CARLGREN, 2013.

evidentně geometrické formy volnou rukou pomáhají v nácviu pro kružítko a pravítko. Prvouka představující celek, se v tomto období rozpadá na předměty, jako je vlastivěda, zeměpis, dějepis ž k fyzice a přírodopisu.²³

Další fází druhého sedmiletí je věk mezi dvanáctým a čtrnáctým rokem. Toto období je charakteristické tím, že dítě utváří nový vztah k světu kolem. Je to čas spojený s enormním růstem a citovou proměnou. Do života vstupuje láska, která mění vztahy k okolí. Je třeba dítě podporovat, věřit mu. Dítě se učí novým předmětům, doporučeným pro druhý stupeň základní školy. Ve fyzice či chemii je potřeba žáky nejprve zaujmout, ohromit pokusy a vzbudit v nich touhu se dozvědět, jaká tajemství jim tyto předměty odkrývají. Na začátku není třeba se učit složité vzorce, je mnohem lepší dát dětem prázdné sklenice, ať přiléváním vody dosáhnou zvuku stupnice, či nechat děti vytvářet Chladniho obrazce.²⁴ Tak jako v chemii může učitel začít s pokusy ohněm. Důležité je, aby myšlenkové zpracování do epochových sešitů přišlo až další den, po vstřebání zážitku, o kterém děti s nadšením hovoří doma. Je spousta pokusů, kterými si pedagog může získat srdce žáků, pro daný předmět.

V uměleckých předmětech nastupuje práce s tvrdým materiálem, který klade odpor. Děti pracují se dřevem, vyrábí palice, lžice a mnohé další užitečné věci. Na druhou stranu, v ručních pracích vyrábí hračky, či se učí křížkovému stehu, upletou první ponožku na čtyřech jehlicích. V šesté třídě, podle vlastních návrhů začínají pracovat na výrobě hadrových panenek spolu s oblečením či zvířat. Je to náročná činnosti a může přesahovat až do sedmého ročníku. *„Dítěti v jeho „předpubertálním“ období může v jeho duševním rozpoložení pomoci šití látkových panenek a zvířat. Nejpodstatnější je při tom proces převrácení naruby (také nitro dítěte se poprvé „obrácí navenek“), vyplňování a formování.“*²⁵

To vše vyžadující trpělivost a preciznost. Sedmá, osmá třída se již zaměřuje na řemeslně technické výrobky. Děti mohou vyrábět boty, zvládají šicí stroj, vymýšlí na

²³ CARLGREN, 2013.

²⁴ LIEVEGOED, 1992

²⁵ RICHTER, T. *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy*. 1. vyd. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013, s. 296. ISBN 978-80-905222-5-1.

základě poznatků z mechaniky pohyblivé hračky, u kterých se učí truhlářským postupům.

Mnohem více je vyžadována samostatnost v plnění úkolů. Domácí úkoly jsou časté a jsou povinností, kterou žáci začínají brát jako samozřejmý projev dospívání.

Důležitým novým předmětem je rovněž pěstitelství, kde žáci zažívají růst rostliny ve vztahu k času a prostoru. Tím, že si praktickou činností osahají základy pěstitelství, mají šanci přirozeně porozumět přírodním zákonitostem.²⁶ V sedmé třídě je důležité v dětech vytvářet povědomí o původu potravin na zemi, o zdravé výživě.

V osmé třídě žáci nacvičují složitý divadelní kus. Zkušenosti získané od první třídy v nácviku jednoduchých scének uplatní stejně tak, jako navrhování a šití kostýmů. Další specialitou osmé třídy je ročníková práce, která vyústí v prezentaci před učiteli a spolužáky na koci roku. Téma si žák zvolí sám, vše co k tomu potřebuje, si vyrobí, či nacvičí. Tato prezentace trvá cca 45 minut.²⁷

Třetí sedmiletí

V tomto sedmiletí je jasný tlak na strukturaci myšlení, analytické postupy při řešení a chápání souvislostí. Je patrná snaha o dosažení objektivitu a jasnosti v myšlení, pochopení zákonitostí ve světě, otázek lidstva i duchovní sféry a jejímu spojení s reálným životem. Je podporována vlastní zodpovědnost a přístup ke studiu, učitel je starší rádce, kdykoliv otevřen diskusi.

²⁶ Většinou ve čtvrté třídě žáci zasejí do půdy, kterou si samy připraví, obilí. V průběhu zrání jdou pole zkontrolovat. Když je obilí uzralé, sklídí jej, vymlátí a pytle s i odvezou do školy. Tam pak v hodinách, ve vyprávěcí části, za pomoci mlýnků, obilí namelou. Následně je odvezou na statek a každý si upeče svůj bochník chleba.

²⁷ RICHTER, 2013.

3 WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA

3.1 Úkoly waldorfské pedagogiky

Sympatické a v dnešním systému výuky běžných škol ne zcela samozřejmé, je na waldorfské škole základní postoj k dítěti v tom směru, že respektuje jedinečnosti každého člověka a to, že každý člověk chce být šťastný. Že důležitou součástí tohoto štěstí je schopnost rozvinout, co v dítěti je a pomoci mu to uplatnit v životě. Dát dítěti prostor k projevení jeho potřeb a být mu průvodcem v objevování učiva, které by mělo být zprostředkované zajímavou formou. Tím je myšleno, že umělecký prožitek by měl prostupovat všechno učivo a tím působit rovnoměrně jak na oblast myšlení, citů, tak vůle. Velkým cílem waldorfské pedagogiky je výchova ke svobodě, výchova pro život, která staví na myšlence, že škola může dítěti dát určité penzum vědomostí, které bude pro život potřebovat, ale hlavně ho musí naučit, jak si další poznatky získat nebo sám vytvořit, například pozorováním problémů s hledáním jejich řešení. K tomu má přispívat posilování kritického myšlení, nezátíženého bezmyšlenkovitým drilováním látky. Cílem je podporovat tvořivý přístup k učivu spolu s uvědoměním si důležitosti dobré komunikace a spolupráce mezi lidmi navzájem. Hlavní složkou, na které tato pedagogika staví, je podporování citu a vůle do něčeho se pustit a také to dotáhnout do konce. Oproti běžné škole je záběr vyučovacích předmětů širší. Obnáší propracovanou výuku jazyků, hudby, dramatického, výtvarného umění a základů řemesel se zřetelem na rozvoj dětské osobnosti. Tato výuka je utvářena tak, aby žáky zaměstnávala jak umělecky tvořivě, intelektuálně, tak prakticky. Jejím cílem není, jak se někdo může domnívat, vyškolení žáků v umělce, ale to, aby byli vzdělávání jako tvořiví lidé. Snaží se vytvořit takové podmínky, které umožňují zjistit, jaké vlohy v sobě člověk nese a co v něm může rozvíjet. Pak se může stát plnohodnotným společností, ve které žije. Plynulému začlenění do společnosti napomáhá i volba struktury třídy, kdy se pedagogové snaží získat děti různých sociálních vrstev, náboženského vyznání, různých talentů a schopností, kdy se snaží rozvinout spolupráci těchto žáků.

3.2 Epochové vyučování

Waldorfská výuka staví na myšlence, že je potřeba strukturu vyučování uspořádat podle rytmu dne. Vezmeme-li v potaz, že v prvních vyučovacích hodinách je pro dítě nejjednodušší se myšlenkově soustředit, pak do vyučovacího rozvrhu zařadíme ty předměty, jež vyžadují koncentraci myšlenkovou, představivost a chápání. Tento předmět se pak vyučuje každý den po dobu 3 až 4 týdnů a je označován za epochové vyučování.²⁸ Týká se předmětů jako matematika, český jazyk, chemie, fyzika, dějepis zeměpis aj. Tak jako v běžných hodinách, je dodržováno rozdělení na část rytmickou, vyučovací a vyprávěcí, kdy se pracuje na jednom tématu. V ideálním případě se učitelé snaží toto téma propojit i v jiných vyučovacích předmětech a tak vše dávat do souvislostí. Jako příklad můžeme uvést výrobu papyru v pracovních činnostech, kdy v epoše dějepisu probírají starý Egypt. Protože epochová hodina trvá 120 minut, je opravdu zapotřebí dodržet její rozfázování. Na začátku celá třída hraje na flétny a to ve všech ročnících. Každý den jeden žák přednese svou průpověď, kterou od svého učitele dostane na začátku školního roku. Tím se učí pravidelně vystupovat před množstvím lidí a zároveň se tak na konci roku každé dítě naučí v průměru 25 básní, dle počtu dětí ve třídě. Nutno říct, že tyto průpovědi nejsou plytké a mají hluboký filozofický smysl. Učitel se snaží, aby průpověď byla ta správná podle povahy dítěte. Pokud učitel vycítí, že děti mají mnoho energie, zařadí různá pohybová cvičení. Pak nastává výuka dané epochové látky, kde je většinou dodržována fáze souhrnu opakování látky z předešlého dne, s důrazem na její morální prohloubení. Tím je myšleno odvození přírodních zákonitostí z již vykonaných experimentů, v jiných předmětech například posuzování historických postav, o kterých se učili, či shrnutí poznatků o daném objektu. Tomuto waldorfské pedagogice říká soustředění na nazírání látky, z jejíhož výsledného efektu učitel vycítí, jak děti látku pochopily a jak je vhodné pokračovat dále tak, aby zde byla poutavá návaznost. V učitelově vyprávění by měly být prvky dramatiky, které děti udržují v pozornosti. Následně přechází k činnosti v podobě zápisu do epochových sešitů, které je vždy doprovázeno ilustrací. Mnohdy toto mají za úkol žáci dokončit doma. Na ilustraci sešitu je kladen velký důraz. Ke konci hodiny učitel zařazuje

²⁸ RÝDL, 994.

poutavé vyprávění, čímž děti zklidňuje. Vyprávění je samozřejmě odvislé od věku dětí. Pokud to jsou v první třídě pohádky, které mnohdy učitel ukončí v nejnapínavějším úseku, pak ve vyšších ročnících ságy, mýty či jiné zajímavé příběhy. Epochy se opakují dvakrát do roka. Tato myšlenka má hluboký smysl, neboť podle Steinera součástí poznávání a chápání je i zapomínání a rozpomínání. Děti, které látku ne úplně pochopily poprvé, mají šanci znovuoživením, po fázi klidu, informace znovu vyvolat, zpracovat a plně pochopit. Další předměty následující po epoše pak trvají klasicky 45 minut. I ty však mají přípravnou, hlavní a zklidňující fázi. Učitel rovněž klade důraz na zasedací pořádek, který staví na Steinerově teorii temperamentů.²⁹

3.2.1. EPOCHOVÉ SEŠITY

EPOCHOVÉ SEŠITY dostává každé dítě na začátku nové epochy. Jsou barevně odděleny, nelinkovány, což umožňuje kreslení. Tyto sešity nahrazují učebnice. Jak již bylo zmíněno v předešlé kapitole, děti do nich zapisují shrnutí látky tohoto dne na základě učitelova výkladu. Ve vyšších ročnících tyto výklady doplňují ještě doma o informace, které si samy vyhledají v encyklopediích, či na internetu. Druhý den se zápisy společně opravují, aby se zamezilo případným chybám. Učitel na konci epochy sešity vybere a pokud děti nemají splněno, rozhodne, jakým způsobem se zjedná náprava. Mnozí lidé se mylně domnívají, že sešity nemusí být řádně vedeny. Opak je pravdou a děti mohou být klidně po škole, či dostat práci navíc, většinou formou referátu, či projektu. Pokud ani to není splněno, může učitel nechat dítě na konci roku propadnout. V sešitech je kladen velký důraz na estetickou stránku, dítě si většinou samo může zvolit, jak bude látku ilustrovat. Děti jsou vedeny již v první třídě okraje listu orámovat, kdy vznikne okno jako vhléd do příběhu. Oblíbené jsou vtipné kresby, které jsou také ceněny. V sedmé a osmé třídě již děti ve skupinách vypracovávají projekty formou posterů, či jiným způsobem, podle jejich individuálních schopností. Velký důraz je kladen na zpracování textu. Je vhodné, aby byl stručný, výstižný a měl náležitou obsahovou návaznost. Knihy se ve vyučování používají také, zejména čítanky v cizím jazyce. Je však kladen velký důraz na estetickou stránku věci, většinou se jedná o klasického autora a rodiče mají možnost se podílet na výběru z několika učebnic jim učitelem předloženým.

²⁹ ELLER, 2011.

3.3 Umělecké cvičení a jeho význam

Waldorfská výuka je založena na myšlence zprostředkovávat dítěti nové poznatky uměleckou formou. Dokonce i v matematice v první třídě děti rády skáčou cvičební sestavu, u níž odříkají například násobilku tří. Mohou nakreslit žížalu, do jejíchž článků za úkol vepisují násobky řady od jedničky nahoru a zpět. Používají švihadla a sčítají a odečítají počet skoků, což mají velmi rády. Krát, minus, plus a dělení učitel znázorní na tabuli v barevném čtyřlístku jako čtyři trpaslíčky s různě překříženými pažemi v adekvátních pozicích. Existuje rozmanitá, již propracovaná škála uměleckých ztvárnění výuky, kdy lze na dítě působit. Steinerova pedagogická teorie říká, že když děti podnítíme k tomu, aby vyjádřily duševní hnutí uměleckou činností, pak mu umožňujeme, aby dalo průchod svým potřebám tvořivým a smysluplným směrem. Myšlenka důležitosti umění ve výchově spočívá v tom, že tvorba není jen věcnou záležitostí, ale vyžaduje výdej energie i v duševním světě a dítě je tak puženo utvářet svůj vnitřní postoj, na kterém může duchovně vyrůst. Proto waldorfská pedagogika přiřazuje uměleckým předmětům, jenž jsou povinné, stejnou důležitost jako předmětům hlavním.³⁰

3.3.1 Výtvarná výchova

Formy a jejich výuka je jedním se specifík waldorfské pedagogiky. Na důležitost kreslení forem v této pedagogice poukazuje Steinerovská vize o vzájemné provázanosti a vlivu této činnosti na zvládnutí takových předmětů jako jsou matematika, geometrie, malování, psaní, ruční činnosti a další. Steiner doporučoval, aby se žáci formami zabývali hned od první třídy, kdy si zkusí malovat přímkou, polokruh a jiné tvary. Formou rozumíme geometrické tvary, které můžeme nalézt ve všem, co nás obklopuje. Zdrojem může být příroda, ale i věci kolem nás. Učitel většinou na tabuli nakreslí formu dle schopností dětí a pak je požádá, aby se sami pokusily do svých sešitů pomocí bločků, uhlů či tužek zhotovit kopii. Ve vyšších ročnících nechává děti doplňovat neúplné formy, kdy je požádá, aby nakreslily vnější, či vnitřní formu dle svého citu pro harmonii. Jde o to, zda dokáží doplnit úplný symetrický obraz. Tento nácvik slouží i k posílení rovnováhy pravé a levé mozkové hemisféry. Nutno říct, že většinu dětí formy

³⁰ CARLGREN, 2013.

baví. Mnohdy je to pro ně jako rébus, když se zabrzdí před úkolem nakreslit zrcadlově stejný tvar a většinou jsou velmi pyšné, když se jim úkol podaří zvládnout. Vytváření geometrických obrazců volnou rukou je jistým uměním a ony to tak většinou i cítí. Během prvních tří let docházky učitel modeluje s žáky hlinou, voskem, jílem během hlavních vyučovacích hodin. Od 4. třídy žáci začínají s modelováním jako doplňkem ke kreslení forem

Další součástí výtvarné výchovy je malování akvarelem a modelování. Používáním barev v sobě dítě objevuje schopnost vyjadřovat pocitový svět a jeho dynamiku. Je to dobrá terapie a pozornému učiteli ukáže duševní rozpoložení dítěte. Pokud je dítě výbušné, rádo bude používat ohnivě červenou. Tímto způsobem ze sebe mohou uvolňovat vnitřní tlak, frustrace, ale i radosti. Zde je důležité, aby učitel dokázal rozpoznat v dítěti potřebu tzv. doplňkových harmonizačních barev a vedl dítě k jejich používání. V žádném případě nejsou nuceny, tak jako na mnoha tradičních školách, kreslit přesné kontury. Většina dětí je neumí a tím výtvarnou výchovu už na začátku „vnitřně vzdá“. Malování je začleněno na základním stupni do hlavního vyučování pod vedením, většinou třídního učitele. V první třídě děti používají bločky a voskovky, které nahrazují pera ve všech činnostech. Učí se s nimi psát písmena, malovat číslice. Jako pomůcka pro učitele je využíván příběh barev, kdy učitel dětem vypráví příběhy, ve kterých barvy hrají různé role. Malování akvarelovými barvami probíhá většinou jednou týdně. Zde se většinou používá technika „mokrě do mokrého“, kdy děti procítují vzájemné vpíjení barev do sebe, zapojují fantazii. Jakmile dítě dostatečně procítí barvy a práci s nimi, může v nich objevovat formy. Ve vyšších ročnících se dostávají až k technice vrstvení a je kladen důraz na zvládnutí těchto technik. Například lazurování vyžaduje trpělivost a pozorování spolu se zvládnutou technikou nanášení barev. Od 6. třídy se učí v návaznosti na fyziku a geometrii nauka o stínech v práci s uhlím. Od sedmé třídy pak perspektivní kreslení. Toto období je typické pro černobílé nazírání světa a tak i ve výtvarné výchově pracují s převážně s černou a šedou. Po tomto období je nutné opět probudit žáky k prožitku barev. Tak jak ve čtvrté třídě shrnuto kreslení forem, tak je v osmé třídě v různých úlohách shrnuto vše, od geometrie, nauce o projekci a stínu a perspektivu. Žáci se pouštějí do kopií velkých děl.³¹

³¹ RICHTER, 2013.

3.3.2 Ruční práce a řemesla

Jak jsme již na začátku nastínili, waldorfská škola je školou pro život. Tato myšlenka je zviditelněna hlavně ve vyučování ručních prací a řemesel, které jsou pojímány především z uměleckého hlediska. Podle Rudolfa Steinera ruční práce připravují dítě k tomu, aby vyvíjelo v myšlení svoji vůli, aby díky tvorbě dokázalo vnikat do podstaty věcí. Tím, že se cvičí jemná motorika, vytváří se předpoklady pro rozvoj inteligence. Žák se seznamuje s různými materiály, které ne vždy jdou jednoduše opracovat. Pak nastupuje vůle věc dokončit, i když se může několikrát pokazit. Z tohoto důvodu jsou všechny činnosti společné jak pro dívky, tak pro chlapce. K ručním pracím je třeba říci, že poskytují prostor pro vzájemné pomáhání si a vytváření sociální dovednosti.

V 1. – 4. třídě děti zvládají tzv. měkké ruční práce. V první třídě začínají s pletením, plstěním vlny, kterou si většinou samy přinesou z farmy, očistí a následně zpracují. Pletením si děti procvičují jemnou motoriku. Dále pokračují háčkováním. Ve 3. třídě již vyrábí maňásky, kde děti zapojují svou fantazii. V dalším ročníku cvičí křížkový steh, ruční šití, kde si vyrábí například obal na flétny. Plynule přechází do techniky kruhového pletení. Každá upletená ponožka či palčáky vyžadují hodně koncentrace. Pátá třída je chlapci očekávána, protože začínají pracovat s nožem a dřevem. Nejprve si ze špalku vyrobí sekyrou palici, kterou opracovávají a tu pak budou používat spolu s dlátem k výrobě lžice a misky. 6. třída začíná výrobou panenek, kde používají proces převrácení na ruby. Toto dílo zabere dost času a tak se mnohdy výsledku dočkají až v 7. třídě. Dále pracují se dřevem například na plastice zvířete. 8. třída s sebou přináší práci s šicím strojem. Taky se zabývají truhlářinou a dláto nahradí pila a hoblík. V pozdějších ročnících je možnost zkusit měditepectví, kovářství, kamenosochařství.³²

Všemi těmito činnostmi se prolíná snaha o prožitek z radosti z podařené práce, o schopnost pochválit druhému výrobek a pomoci mu, když to potřebuje. V tomto směru jsou waldorfské děti vedeny od první třídy a tak můžeme říct, že spolu s prohlubováním si prostorové představivosti, pracovních návyků zde opět upevňují sociální citění a soudržnost.

³² RICHTER, 2013.

3.3.3 Dramatická výchova a měsíční slavnosti, hudba

Tento prvek ve waldorfské pedagogice zastává stejně významné místo stejně jako ruční práce, hudba či jiný předmět. V nižších ročnících bývá zařazován jako předmět povinný. Jde o to, aby se děti naučily volně vyjadřovat, aby se dokázaly vcítit do divadelní postavy a bez ostychu se pohybovat v prostoru. Podle ročníků hrají různé úrovně scének, od jednoduchých bajek v první třídě, kdy je učitel doprovází na hudební nástroj, či příběhy, které právě probírají v epoše dějepisu.

Vezměme například 6. třídu, kdy se děti v dějepise učí řeckou mytologií a v dramatické výchově nacvičují Iliadu. Provázanost spočívá v tom, že v epochových sešitech dělají zápisky, které jsou ilustrovány například krásnou lodí či slavným Odysseem. V dramatické výchově nacvičují divadelní kus, kdy Odysseus unáší krásnou Helenu a souběžně ve výtvarné výchově vyrábí řecké oděvy, které následně ten rok použijí na Olympijských hrách, konajících se každým rokem na jedné z waldorfských škol v České republice. Celá třída žije tímto projektem, na kterém se všichni aktivně podílí a jehož úspěch u dětí tkví právě v návaznosti v různých předmětech. Navíc, pokud učitel v matematice chce, může provázat matematické výpočty se stavbou jednoduché lodí, či čehokoli jiného. Možnosti jsou neomezené.

Zajímavostí na waldorfských školách, jsou tzv. měsíční slavnosti. Je to záležitost, která vyžaduje neustálou pozornost stran učitelů, dětí, ale i rodičů, kteří si pravidelně dělají čas a přichází se na své děti podívat a zatleskat jim. Je to rituál, kdy děti jednou za měsíc, v dopoledním představení ukážou obecenstvu výšeč toho, co se za daný měsíc naučili. Někdy to může být jen ukázka hodiny, někdy muzické, či eurytmické představení. Důležité je, že se sejdou všechny ročníky a to i ročníky střední školy a navzájem ocení svá představení. Jsou to chvíle, kdy jsou pohromadě rodiče, prarodiče, žáci a učitelé. Zde se daleko nejvíc ukáže soudržnost dětí od první třídy až do 4. ročníku lycea, kdy si všichni navzájem tleskají, protože starší „už to zažili a mladší věří, že to taky jednou dokážou“. Možná bychom to mohli přirovnat k dnešnímu podnikovému team buildingu. Zde se stmelují všechny třídy a je zde cítit esence jednoho živého organismu.

Všechny výše uvedené činnosti jsou v úzkém vztahu k hudbě, která je na waldorfu velmi důležitým předmětem. V prvních třídách děti tancují a zpívají. Důležitou součástí je rytmus, který se učí vytleskávat, vydupávat. Mnohdy hudba jen tak doprovází jejich činnosti. Například v družině, či výtvarné činnosti družinářka s dětmi vyrábí plstěné kuličky, a pokud má učitel čas, zahraje jim k tomu na nějaký hudební nástroj, což děti milují. Spojují tak tvůrčí síly s poslechem hudby a zážitek je pak mnohem intenzivnější. Postupně začínají sborově hrát na flétničky, které je doprovází až do konce školní docházky. Ve třetí třídě již hudbu zaznamenávají do notových sešitů. Hudba je spojena s tvorbou a tak se děti kolem páté třídy zapojují do výroby flétny. Na měsíčních slavnostech zpívají často kánony v cizím jazyce. Znalost o hudbě je vystavěna i na znalostech slavných skladatelů a jejich často pohnutých osudů. Na nich dítě vidí, jaká byla nezřídka trnitá cesta slavných k cíli. Každá škola má svůj školní orchestr, i když můžeme říci, že každá třída, je orchestrem sama o sobě. Žádné dítě nemůže říct, že nemá pro hudbu talent, jak se často děje a je tolerováno na tradičních školách. Tím, že zde od první třídy všechny děti hrají minimálně na flétničku, je součástí hudebního celku.

Další zajímavou slavností je jarmark, který se koná dvakrát do roka ve školních prostorách. Je to akce, které se účastní celá škola včetně rodičů a veřejnosti. Každá třída pracuje na tom, co na jarmarku chtějí mít, co tam chtějí prodávat. Rodiče pak zorganizují dílny, ve kterých se sejdou spolu s dětmi a pracují na předem dohodnutých výrobcích. Zároveň si děti mohou doma vyrobit svou vlastní věc, kterou chtějí prodat, včetně jídla. Z řad dospělých smí na jarmarku prodávat pouze rodiče dětí svou rukodělnou výrobu. Každým rokem se obměňují rodiče, kteří se podílí na hlavní organizaci jarmarku. Ti pak rozdělí jednotlivým třídám úkoly ve smyslu toho, kde co nachystat, vyzdobit, kdo udělá po městě reklamu atd. Každá třída se pak v daný den promění v trh, chodby jsou plné stánků a služeb a hudby. Žáci lycea si většinou přijdou na základní školu udělat kavárničky, čímž si vydělají na maturitní ples. Výdělků z jarmarku si pak každá třída ponechá a záleží jen na jejím rozhodnutí, jak s penězi naloží. Většinou si děti přidají peníze na lyžařský výlet, či jiné aktivity. Celým jarmarkem nestále běží doprovodný kulturní program, který zajišťují jednotlivé třídy.

3.3.4 Eurytmie

„Uchopuje tělo oduševnělým pohybem a tak uvádí duševně-duchovní stránku do harmonického vztahu se stránkou tělesnou. To, co utváříme, vychází z pohybu a tento pohyb přichází ke klidu v tom, co dostává tvar. Lidská tělesnost je utvořena z pohybu. Skrze ní se zjevuje lidské Já jako promlouvající bytost.“³³

Důvod, pro který se na waldorfských školách vyučuje eurytmie, vychází z myšlenky, že dítě, které bude vedeno k ztvárnění projevu jeho duševních činností, bude schopno vnímat vědomě všechny prožitky svého života. Bude plnější a uvědomělejší. Eurytmie je v podstatě zformování tónových, intervalových gest a pohybů, které vedou ke zviditelňování hudebního obsahu. Lze říci, že je to takový viditelný zpěv. Toto soustředění na vlastní konání je zároveň spojeno se schopností vcítění do pohybu druhého člověka. Stručně můžeme říci, že eurytmie vychází ze ztvárnění hlásek řeči. Je to výuka v taktu a rytmu, která se provádí pohybem těla s muzikálními projevy. Ve waldorfské pedagogice je eurytmie povinný předmět ve všech ročnících. A to i na lyceu. Je jí přikládán velký důraz, jehož význam tkví v oduševňování kultury těla a posilování vůle. Na pravidelných měsíčních setkáních děti ukazují, jak daleko pokročily, co nového zvládly. Za klavírního doprovodu, jenž je nedílnou součástí každého nácvičku, předvádí na jevišti často rozdílná gesta, která jsou součástí celku forem.

V první třídě se děti učí prožívat obrazy, které vycházejí z pohádek. Motivy jako slunce – společný kruh, zlatý most – přímka, různé spirály, poskoky, oblé linie pohybu podporují rozvíjení jemné motoriky. V druhé třídě pomocí drobných příběhů a nácvičků, například obíhání jedno okolo druhého a vzájemného navazování forem, nacvičují schopnost se samostatně pohybovat v prostou. Postupně se děti dostávají k nácvičku velkých hudebních útvarů, kde využívají geometrické figury jako trojúhelník či

³³ RICHTER, T. *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy*. 1. vyd. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013, s. 262. ISBN 978-80-905222-5-1.

čtyřúhelník. Víc a víc se cvičí v obratnosti a koncentraci. Z každého samohláskového gesta mluví jinak zbarvená duševní kvalita a z každého souhláskového pohybu rozdílná modelující tvořivá síla. Ve vyšších ročnících jsou děti schopny vyjádřit jemné nuance duševních nálad, které jsou ve vzájemném sladění zobrazovány v eurytmickém pohybu. Kolem šesté třídy v souladu s výukou geometrie, děti nacvičují formy hudebních pětiúhelníků, osmiúhelníků, cvičení s hůlkami v tónech durové a mollové stupnice. Cvičení ve větších skupinových formách podněcují sociální vzájemnost a podporuje schopnost orientace a abstrakce. Sedmou třídou, v souladu s výukou např. vět podmiňovacích v českém jazyce, jsou děti schopny vyjádřit pohybem duševní náladu. Obzvláště, pokud je k tomu zvolen krásný hudební doprovod. Později již děti zvládají vyjádření duševních a výrazových možností prostřednictvím básní, balad, humoresek a to ve velkých skupinových formách.

Častým jevem je, že děti nižších ročníků cvičí eurytmii rády. Je to pro ně radost z pohybu, která není nahodilá. Mají pocit, že pracují na něčem zajímavém. Ve vyšších ročnících, obzvláště v období puberty, už chuť není tak evidentní a tak je zapotřebí velkého nasazení učitele, euritmisty, někdy i humornou formou žákům vysvětlit důvod tohoto snažení. Na středoškolském stupni již začínají chápat možnosti, které jim eurytmie nabízí ve formě uměleckého tvoření. Eurytmii nevyučuje třídní učitel, neboť příprava na její výuku vyžaduje samostatné dlouhodobé studium. Proto je na každé škole jeden eurytmista, který vyučuje všechny ročníky. Většinou v hodině spolupracuje s dalším učitelem, zajišťujícím klavírní doprovod a tak se může plně soustředit na výuku pohybu. Na eurytmii se děti převlékají do barevných oděvů, dle tématu, které se ten den nacvičuje. Někdo by mohl namítat, že je ve školách zapotřebí hlavně tělocviku. Waldorfská pedagogika na to odpovídá, že na rozdíl od tělocviku, jde u euritmie o duševní účast, s níž je pohyb prováděn a že pohyby vychází z objektivních zákonitostí. Protože to, co je utvářeno, vychází z pohybu a tento pohyb přichází ke klidu v tom, co dostává tvar.³⁴

³⁴ RICHTER, 2013.

3.4 Výuka cizích jazyků

Waldorfská pedagogika se i v tomto směru odlišuje od postupu škol klasických. Je zajímavé, že ačkoli v jiných předmětech jako je matematika, psaní či čtení dává dítěti více než spoustu času na jeho zvládnutí, s výukou cizích jazyků doslova neotálí. V českém prostředí jsou to dva jazyky, a sice anglický a německý, s jejichž výukou se začíná již v první třídě. Výuka staví na názoru, že přibližně do třetí třídy mají děti v sobě ještě silně zakořeněnou tendenci nápodoby a tak, jako v rodině se dítě učí řeči, kterou dospělí mluví tím, že poslouchá a napodobuje, tak i výuka probíhá touto formou. Děti hrají zpočátku hry podobné hrám v mateřské škole, s jednoduchým slovním obsahem, kdy jim učitel postupně přidává nová slovíčka a větné spoje. Učí se písničky, básničky, která pak předvádí v rámci měsíčních slavností. Tím si budují slovní zásobu, aniž by se učili slovíčka z paměti. Od čtvrté třídy dál, kdy již dítě rozlišuje jazyk a jeho postavení ve vnějším světě se přidává gramatika, která postupně nabývá na obtížnosti.³⁵ Na rozdíl od školy klasické, je jí však dávkováno pomálu a stále je základem mluvená řeč, referáty a četba čehokoli dle stupně obtížnosti. Waldorfští učitelé většinou vybírají klasické autory a známé příběhy různých úrovní podle třídy. Výběr knihy vždy konzultují s rodiči. Netrvají na přesném překladu, to až u vyšších ročníků. Jde o celkové pochopení příběhu. Tak jako v klasické škole, ale v menší míře jsou pro kontrolu dětem dávány krátké diktáty, základem je však vždy mluvená řeč.

Výuka těchto předmětů je velmi náročná na učitele už jen z toho důvodu, že nepoužívá klasickou učebnici, kde je jasně napsáno, v jakém pořadí a co má učit, včetně slovní zásoby. I pro žáky je, na rozdíl žáků klasických škol, více zátěžové správně opisovat látku do svých epochových sešitů a vyvarovat se tak chyb. Je velmi důležité udržet určitou kostru učiva tak, aby na sebe logicky navazovala přes úrovně obtížností a aby žáci dosáhli na konci základní docházky srovnatelných výsledků s žáky tradičních škol. Na druhou stranu, entuziasmus waldorfských učitelů cizích jazyků a jejich vynalézavost při objevování zábavných forem učiva je obdivuhodná.

³⁵ RICHTER, 2013.

3.5 Náboženství a jeho výuka

Může se stát, že ve waldorfské třídě vedle sebe sedí křesťan a muslim, či budhista s ateistou stejně tak, jako vegetarián, makrobiotik či běžně se stravující dítě. Co z toho v zásadě vyplývá? Že waldorfská škola je otevřena výuce všech náboženství, či alespoň seznámení se s pojmy a jejich významy. *„Žádné vzdělání, které vyloučí náboženství, nemůže být úplné, protože náboženství a kultura jsou neoddělitelně spojeny. Mladý člověk bude teprve tehdy vychováván ke svobodě, když bude v dospělosti disponovat obsáhlým základem pro svobodné rozhodnutí o přijetí nebo odmítnutí náboženského vyznání.“*³⁶

Co se tedy na waldorfských školách vyučuje? Antropozofie? Jak? To jsou otázky, kterým ne vždy rodiče rozumí. Rudolf Steiner sám nechce, aby se antropozofie jako taková ve školách vyučovala, nýbrž aby byla nástrojem v učitelově působení. Jde zde o jakousi výchovu ke spiritualitě, uvědomování si provázanosti člověka s kosmickými silami, které se odráží třeba v umělecké tvorbě. Soustředěním na schopnost zkoncentrovat pozornost při činnosti, můžeme přirovnat ke koncentraci při cvičení jógy, či ranních průpovědích. Tím však jakékoli duchovní snažení, alespoň v českém prostředí škol, končí. Pravdou je, že škola stále dodržuje slavení všech významných křesťanských svátků, kterých se účastní i rodiny dětí. Právě proto, aby mohly být dodržovány jednotlivé potřeby, se nakonec ustálil výraz vhodný pro označení náboženské výuky na waldorfských školách a tím je svobodné náboženské vyučování. Základ je křesťanský, ale bez konfesní vazby. Od první třídy se prací prolínají příběhy o přírodě a její síle ve vztahu k Bohu, posilují se vnímání pozitivních vlastností. Ve vyšších ročnících se středem stávají postavy, příběhy z Evangelii, za kterým je vždy sledován morální význam. Záleží na učiteli, kdy uzná za vhodné zařadit výklad o jiných náboženstvích spolu s uvedením známých postav. Celým tímto učivem se však prolíná důraz na výchovu k toleranci vůči jakýmkoli jiným náboženským přesvědčením. Spiritualita, která je zde nabízena, je prezentována jako něco, na co si každý jedinec musí přijít sám, co je každého samostatná práce pokud chce a má zájem.

³⁶ RICHTER, T., *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy*. 1. vyd. Praha: AWŠ, 2013. ISBN 978-80-905222-5-1.

3.6 Vysvědčení a jeho hodnocení

V hodnocení klasických škol do dnes velkou měrou převládá pouze hodnocení získaných vědomostních úrovní žáka pomocí známek 1 – 5. Waldorfská pedagogika však říká, že pokud máme na dítě nahlédnout jako na osobu tvořivou, zvědavou, která má potřebu poznávat a rozvíjet se tak, aby z ní vyrostla osobnost kritická, aktivní, jednající a zodpovědná, pak je potřeba, aby se mohla aktivně účastnit nejen na výuce, ale i na hodnocení. Pakliže žákovi není pravidelně nabízena možnost sebehodnocení, sebereflexe, nemůže žák své učení řídit. Pakliže je žák průběžně hodnocen například známkou tři a není učitelem získáván pro cíle, nevolí společné strategie a neposkytují si zpětnou vazbu, lze stěží žáka dovést ke svobodnému rozhodnutí se vědomostně posunout.³⁷ Tato motivace se pak většinou pasivně očekává od rodičů, kteří ne vždy volí vhodné motivační postupy. Waldorfské učitelé se snaží zjistit, co žáka baví, co je jeho slabina, zjistit důvody neúspěchu, které ze své pozice dítě vidí a tak společně stanovit cíle ať dlouhodobé či krátkodobé, formy práce, které by pro žáka měly být akceptovatelné. Tím, že žák participuje na svém hodnocení, nahlíží aktivně sám na sebe a tím přebírá jakousi zodpovědnost. Není pouhým objektem učitelova konání. Toto však vychází ze základního předpokladu, kde učitel není absolutní autoritou, nýbrž přirozenou autoritou, průvodcem a rádcem dítěte. Na waldorfských školách se průběžně používá bodové hodnocení. Chce-li žák, učitel mu řekne, jaká by to byla klasická známka. Hlavní je zde ale faktor, že učitel nabízí informaci o tom, co a jak je třeba rozvíjet dále a jak postupovat v procesu učení. Na konci školního roku žák dostane vysvědčení, většinou o cca čtyřech stranách, kde jednotliví učitelé vepisují hodnocení žáka z daného předmětu. Vyzdvihnou přednosti a úspěchy v té dané oblasti, přesně poukáží, který úsek učiva dítě nezvládlo. Ohodnotí jeho celkový přístup k zvládnutí látky a zapojení se do kolektivu třídy. Pro rodiče je toto hodnocení mnohem srozumitelnější, protože na rozdíl např. od známky 3 z matematiky přesně ví, jaké početní postupy dítěti nešly a co naopak s přehledem zvládlo. Takovéto hodnocení nezařazuje žáka mezi horší či lepší a tím mu neberou motivaci svůj postoj změnit.

³⁷ CARLGREN, 2013.

4 STRUKTURA ŠKOLY

4.1 Učitel

O učitelích waldorfských škol můžeme říct, že mají jedno společné. A sice všichni se snaží pracovat tak, aby porozuměli člověku, jeho podstatě. Snaží se porozumět vnějším, ale hlavně vnitřním zákonitostem existence bytosti. Většina z nich je kvalitně profesně vzdělaných a většina z nich přestoupila na waldorfskou pedagogiku z důvodů nejprve osobních, tzn., že za prvním krokem stálo hledání sama sebe a smyslu svého života a pak nespokojenost s klasickým přístupem ve vzdělávání, v souvislosti s prací s dětskou osobností. Pro mnohé učitele je typické, že svůj život žijí soustředěný kolem školy a jejich aktivit. Vytváří určité intelektuální společenství, které se nad rámec svých úvazků zabývá kulturními i jinými aktivitami, za které nejsou placeni.

Předpokladem pro tuto práci je společná antropozofická myšlenka. Neznamená to však, že je podmínkou být členem antropozofické společnosti, či se v ní angažovat. Co však podmínkou je, je neustálé vzdělávání se podle zásad waldorfské pedagogiky, jež začíná sebevýchovou právě v této oblasti. Toto vzdělávání můžeme rozčlenit na čtyři oblasti. Je to antropozofie, pedagogika a psychologie, obsahem předmětu a jeho aplikace ve waldorfské pedagogice a ruční řemesla a umění. U nás probíhá formou kurzů, které organizuje již od roku 1992 Asociace waldorfských škol ČR za pomoci sdružení pro rozvoj waldorfské pedagogiky o.s. Délka trvání je tři roky formou víkendových kurzů anebo formou letních seminářů v rozsahu dvou až tří týdnů. Toto vzdělávání je podmínkou, kterou si klade škola při přijímání nových učitelů.³⁸ Na druhou stranu tato „podmínka“ je z pozice učitele brána jako pozitivní samozřejmost.

To, že se waldorfská pedagogika liší v náhledu na člověka a jeho vývoj způsobuje, že se ve všech předmětech odchyluje od běžných přístupů. Společný názor se školou tradiční nachází v důležitosti učitele, přičemž od waldorfského učitele se

³⁸ STRÁNKY ASOCIACE WALDORFSKÝCH ŠKOL ČESKÉ REPUBLIKY. *Semináře* [online]. © AWŠ ČR 2008 [cit. 2015-01-15]. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/stranka.php?link=a008&menu=vzd-vzd>

očekává velký a nikdy nekončící zájem o rozvoj sebe sama, jeho vztahu k dětem, světu okolo a vesmíru. Steiner na osobnost učitele klade nároky nejvyšší.

Snaha učitele musí být vedena myšlenkou propojovat svůj předmět s ostatními předměty. Jeho práce je o to těžší, že se ve třídě nepoužívají učebnice a tudíž se na látku, kterou chce v hodině probírat, musí důkladně připravit. Jeho koncentrace má být na takové úrovni, že nepotřebuje oporu v učebnici. Měl by dokázat vycítit, co třída v daný den potřebuje, kde je potřeba navázat. Někdy jsou témata jednodušší a je možné je projít rychle, jindy cítí, že je potřeba látku více prožít a najít způsob, jak ji přiblížit. Velmi často se využívá spolupráce mentora, který přijde na hodinu a zpětně dá kolegovi reflexi. Učitel je členem kolegia, kde se probírají jednotlivé postupy a „zádrhly“. Náročnost tohoto povolání dokazuje fakt, že Steiner požadoval, aby učitel vyučoval všechny hlavní předměty a tím si mimo jiné vytvořil pevné pouto k žákovi. Dnes je realita taková, že většinou od šesté třídy již matematiku, fyziku či od sedmé třídy chemii vyučuje jiný, v tomto zaměření vzdělaný učitel. Rovněž jazyky a řemesla vedou jiní učitelé, v tomto specializovaní.

Zvláštní místo v charakteristice waldorfského učitele, zaujímá slovo autorita. Tím, že třídní učitel vyučuje žáky až do konce základní školy, dostává jedinečnou šanci pozorovat jejich psychický i fyzický vývoj. Navazuje s nimi skutečný vztah, tráví s nimi intenzivně více času než rodina a i fakt, že nepoužívá učebnice a látku nejdříve sám pro děti zpracuje, dociluje opravdu pevného svazku. Většina laické veřejnosti se domnívá, že ve waldorfských třídách panuje zmatek a chaos. Leckdy to tak může i vypadat. Nicméně, tento učitel se po celou dobu snaží, přirozenou cestou, být pro své žáky autoritou, tudíž i oporou. Pak, pokud je potřeba trestat, dítě nemá pocit, že učitel jedná z antipatie, ale z přirozené autority, po níž každé dítě prahne. Často můžeme vidět situaci, že pokud musí učitel z různých důvodů třídu opustit a nastupuje nový učitel, třída doslova trpí. Autorita a svoboda jsou spojené významy.

Děti ve waldorfské škole, v drtivé většině, mají rády svého učitele. Vedou s ním velmi často osobní rozhovory, protože ví, že je jim nasloucháno a jejich názory jsou brány vážně tak, jako rady, které dostávají.

4. 2 Organizace, řízení a správa školy

V současnosti je waldorfské vzdělávání členěno na mateřskou školu, základní školu (1. - 4., 5. - 8) a střední školu (9. - 12.), přičemž 13. ročník je s možností maturity. Ke vzniku waldorfských škol dochází většinou na základě aktivních podnětů různých skupin, většinou z řad rodičů, či učitelů v daném místě, kteří jsou antropozoficky orientovaní. Tyto školy jsou v České republice financovány ze státního rozpočtu. Je však potřeba, aby se rovněž rodiče podíleli určitou výší příspěvků, které se však mohou upravit dle finančních možností rodiny. To je dáno faktem, že škola nabízí žákům předměty, kde je vysoká spotřeba nejrůznějších materiálů. Škola dále pořádá různé společenské aktivity, jejichž výdělek rovněž proudí do společného rozpočtu buďto školy, či třídy. V otázce řízení školy hraje důležitou úlohu kolegium učitelů, jež se přímo podílí na jejím vedení. Každý týden se jednou sejde k projednávání důležitých bodů, přičemž v jeho čele stojí jeden učitel, vždy volen na tři měsíce. Toto pojetí vedení můžeme nazvat demokratickým, neboť se zde bere v potaz každý názor a je o něm vážně diskutováno. Ředitel je na této škole spíše reprezentantem školy, který jedná na formální vnější úrovni. Dalším, zajímavým článkem je žakovská rada, která se rovněž podílí svými názory na chodu zejména střední školy. I rodiče mají své společenství. Největší důraz je kladen na třídní společenství rodičů. Tím, že spolu aktivně pracují již o první třídy, mají vytvořeny vztahy, snadněji se pak podílí na různých aktivitách třídy a mnohdy, zejména v organizačních záležitostech „neobtěžují“ již tak přetíženého učitele, zejména organizačními záležitostmi. Aktivní z nich jsou pak voleni do školské rady.

“Školská rada je orgánem školy, který umožňuje zákonným zástupcům žáků školy či případně samotným zletilým žákům podílet se na správě školy. V ZŠ a SŠ waldorfské je tvořena šesti lidmi: dva lidé jsou jmenováni zřizovatelem školy a zastupují zřizovatele (v našem případě město Semily), dva jsou voleni z řad učitelů a dva jsou voleni z řad rodičů a zletilých žáků školy. Způsob volby zástupců do ŠR popisuje podrobněji Volební řád ŠR vydaný zřizovatelem. ŠR se podílí na zpracování koncepčních záměrů školy. Schvaluje některé dokumenty (školní řád, výroční zprávu, pravidla hodnocení žáků). Vyjadřuje se k rozpočtu školy, k návrhům školních vzdělávacích programů a k jejich uskutečňování a taktéž k inspekčním zprávám. ŠR je

rovněž oprávněna podávat školského zákona.”³⁹ Tak jako školy tradiční ani waldorfské školy u nás nerozdělují uchazeče dle stavu, majetku či náboženské víry. Ve waldorfských školách se však důsledně uplatňuje vzdělávání dětí různého nadání souběžně s tím, že slabší žáci mají ještě doplňkové opatření. Rovněž vzdělávání dívek a chlapců v řemeslných předmětech je stejné. Pro waldorfskou školu je typické, že oproti škole klasické, se zde učitelé podílejí rovným dílem na změnách a postupech. Nejsou od sebe izolováni a celé kolegium spolupracuje s rodiči a jejich podněty. Do tohoto systému pak vstupují další subjekty, jakými jsou partneři školy, sdružení kolem školy a také škola partnerská v zahraničí. Z výše popsaného je zřejmé, že učitelé zde mají daleko větší pravomoci než na škole tradiční a tudíž pracují s větším západem pro věc, který by se měl odrážet i na spolupráci rodičů a koneckonců na pozdějším přístupu dětí ve zralejším životě.

4.2.3 Žáci ZWŠ

Přijímání nových žáků se děje klasickým způsobem, čil zápisem do prvních tříd. Co je však pro waldorfské učitele důležité, je rozhovor s rodiči. Jejich životní postoje, to, zda jsou ochotni se spolupodílet na chodu školy při jejich aktivitách a ne jen trpně stát v pozadí. Zajímá je i pracovní zařazení rodičů a můžeme říct, že čím je různorodější, tím lépe. Požadují, aby se na zápis dostavili oba rodiče, aby získali lepší představu o rodině. Zajímá je, kdy se dítě narodilo z astrologického hlediska, kdy se mu začal obměňovat chrup, zda prošlo všemi vývojovými fázemi, kdy se poprvé posadilo, zda chodilo po čtyřech, kdy začalo chodit. Velmi je zajímá postoj rodičů k elektronickým hrám a sledování televize u dítěte a kolik času mu rodiče případně dovolí takto strávit. Přijetí dalších sourozenců je téměř samozřejmostí, neboť je jasné, že rodiče ví, jak škola funguje a co se od nich očekává. Pakliže nastane situace, kdy se jedná o přestupu žáka z jiné školy, záleží toto rozhodnutí vždy na učiteli samotném. Ten vede pohovor se žákem a následně s jeho rodiči. Pokud dojde k závěru, že by nebylo vhodné třídu o tohoto žáka rozšířit, jeho stanovisko je plně respektováno.

³⁹ *Rada školy. Waldorfská škola Semily* [online]. [cit. 2015-02-06]. Dostupné z: <http://www.waldorf-semily.cz/web/rada-skoly/?s=ws>

5 Legislativní zakotvení, průběh

Po roce 1989 antropozofičtí představitelé u nás začali budovat vazby na waldorfské školy ve světě. Ty hned po revoluci začaly vysílat své lektory k nám a postupně byli proškolení formou víkendových seminářů a přednášek první učitelé, kteří se o antropozofickou myšlenku zajímali. Společně bylo kontaktováno ministerstvo školství s návrhem otevření těchto škol u nás. Souběžně s těmito aktivitami pracoval koordinační orgán, který se postupně transformoval v České sdružení pro waldorfskou pedagogiku (ČSWP) s cílem vytvořit společnou základnu pro komunikaci a spolupráci všech typů aktivit uvnitř i ven.⁴⁰

N základě všech těchto aktivit byly Waldorfské školy roku 1997 zařazeny do experimentu pokusného ověřování vzdělávacího programu Waldorfská škola, který vyhlásilo MŠMT. V tomto období Česká školní inspekce průběžně monitorovala činnost těchto škol, aby ve výsledku potvrdila životaschopnost tohoto programu. Na tomto základě v roce 2002 ČSWP požádalo o ukončení tohoto experimentu a zařazení mezi stávající programy jako Základní škola, Občanská škola a Národní škola. Této žádosti však z ne příliš známých důvodů nebylo vyhověno, a přestože byl experiment úspěšný, bylo MŠMT doporučeno, aby se waldorfská pedagogika řídila úpravou předpisů pro výše zmiňované programy. Protože waldorfská pedagogika a její způsob výuky je tak odlišný od klasických programů, hrozilo, že práce těchto škol, vzhledem k jejím zásadám, bude na našem území znemožněna. Řešení přineslo přijetí školského zákona, kde zásadní změnou bylo zavedení Rámcového vzdělávacího programu (RVP) pro základní vzdělávání, který zruší dosavadní vzdělávací programy Základní škola, Obecná škola a Národní škola a umožní tak jednotlivým školám, aby si vypracovaly své vzdělávací programy za respektování podmínek uvedených v RVP.⁴¹

Čili, v současnosti je struktura waldorfských státních škol podřízena zákonu č. 561/2004 Sb. v koordinaci s principy těchto škol.

⁴⁰ *Waldorfská škola Přeborn* [online]. 2014 [cit. 2015-02-05]. Dostupné z: <http://www.waldorf.pb.cz/zakladni-skola/o-skole/charakter-waldorfske-pedagogiky>

⁴¹ PETR, 2003.

5.1 Organizací týkajících se waldorfského vzdělávání

Asociace waldorfských škol České republiky

V roce 1997 situace na našem území vyústila k vytvoření Asociace waldorfských škol (AWŠ). Ta má na starosti následující body: v oblasti legislativy zastupuje všechny waldorfské školy u nás, komunikuje s veřejností, zabezpečuje vzdělávání waldorfských učitelů, publikuje, koordinuje spolupráci škol mezi sebou navzájem. Má rovněž vyjadřovací pravomoc ke vzniku nových škol a uděluje jim jméno waldorf, pod podmínkou splnění konkrétních kritérií. „AWŠ a již výše zmiňovaný ČSWP jsou členy mezinárodních organizací - Mezinárodní asociace pro waldorfskou pedagogiku ve středoevropských zemích (IAO). AWŠ se hned po svém vzniku stala členem Evropské rady waldorfských škol (ECSWS) a v lednu 1998 pořádala její vrcholné zasedání v Praze.“⁴² Jak již bylo zmíněno, pro výuku na waldorfských školách je nutností projít speciálním vzděláváním a proto byl již v začátcích vytvořen systém postgraduálního specializovaného studia. Dnes již tímto pěti semestrovým studiem formou seminářů prošlo více jak 150 učitelů. Jsou nabízeny formy víkendového studia, letních akademií, anebo zahraničních stáží. Díky spolupráci mezinárodních organizací zabývajících se tímto tématem v České republice, vedlo školení mnoho zahraničních, zkušených lektorů. Další, pokračovací semináře pro učitele, pravidelně pořádá waldorfská škola v Semilech.⁴³

Waldorfské školy z hlediska zřizovatele

Mezi léty 1990 – 1992 byly na našem území založeny tyto školy, jejichž zřizovatelem je stát - obec: Semily, Pardubice, Písek, Ostrava, Praha a Příbram. U dalších, později vzniklých škol jako České Budějovice, Olomouc a Karlovy Vary, které nebyly součástí předešlého ověřování waldorfských škol MŠMT, je zřizovatel soukromý.

⁴² Waldorfská škola Příbram. [online]. [cit. 2015-01-30]. Dostupné z: <http://www.waldorf.pb.cz/zakladni-skola/o-skole/charakter-waldorfske-pedagogiky>

⁴³ Waldorfská škola Příbram. [online].

PRAKTICKÁ ČÁST

6 METODOLOGIE PRAKTICKÉ ČÁSTI

6.1 Cíl praktické části

Cílem tohoto výzkumu bylo zjistit a analyzovat přínosy a rizika studia na waldorfské škole a to z pohledu rodičů dětí, které školu již navštěvují. Zjistit, co vedlo rodiče k rozhodnutí dát, anebo přeradit dítě na waldorfskou školu a zda jsou se svým rozhodnutím spokojeni. Hlavním cílem tohoto výzkumu bylo ověřit, zda principy, na kterých škola staví svou koncepci, v reálu naplnily očekávání rodičů a také do jaké míry jsou pro rodiče hlavní myšlenky waldorfské pedagogiky důležité. Cílem druhého dotazníkového šetření, které bylo směřováno na rodiče absolventů základní waldorfské školy, bylo zjištění, jak rodiče zpětně své rozhodnutí zapsat na tento typ školy hodnotí.

K dokreslení celkového dojmu byl nahrán rozhovor s učitelkou této školy, její postřehy a pohled z „druhé strany“ na rodiče dětí.

Praktická část DP diplomové práce představí Základní waldorfskou školu v Semilech (dále jen WŠ), která byla jednou z prvních, polistopadových alternativních škol v ČR, propagujících a naplňujících ideje waldorfského školství.

6.1.1 Formulace výzkumného problému

V této části DP, zabývající se waldorfskou pedagogikou byly vytyčeny otázky týkající zhodnocení přínosu a rizik spojených s tímto vzděláváním. Otázky se týkaly především spokojenosti rodičů dětí, které navštěvují tento typ školy. To, zda tato škola naplňuje jejich očekávání, zda jim vyhovuje jiný styl výuky a rozšířené rukodělné předměty. Zda jim vyhovuje či nevyhovuje slovní hodnocení. Dále jak dalece jsou rodiče informováni a zaujati pro antropozofický směr a postoj jejich dítěte ke škole. Druhý typ otázek byl směřován na rodiče absolventů této zšw, kde bylo zjišťováno, jak dalece jsou rodiče zpětně se svým rozhodnutím spokojeni, zda škola splnila jejich očekávání či zda dítě nemělo potíže s přechodem na další školu.

6. 2 Stanovení výzkumných hypotéz

Hypotéza č. 1:

Rodiče, kteří zvolili waldorfskou školu, se domnívají, že dítě bude úspěšnější při výběru povolání, než kdyby studovalo na tradiční škole.

Hypotéza č. 2:

Rodiče, jejichž děti navštěvují waldorfskou školu, jsou obeznámeni s antropozofickým chápáním světa a byl to jeden z důvodů volby této školy.

Hypotéza č. 3:

Absence známkového hodnocení splňuje představu rodičů o vzdělávání bez stresu a bylo jedním z důvodů volby waldorfské školy.

Hypotéza č. 4:

U většiny rodičů převažuje spokojenost s Waldorfskou školou, kterou navštěvovaly jejich děti.

6.3 Výzkumný soubor

Výzkumným vzorkem spokojenosti rodičů s volbou školy byli rodiče žáků ZWŠ Semily v páté a sedmé třídě waldorfské školy – dotazník A. Dále rodiče absolventů ZŠW jedné třídy – dotazník B. V dotazníku A odpovědělo 87,7% dotázaných. V dotazníku B odpovědělo 73,8% dotázaných.

6.3.1 Základní waldorfská škola Semily

Tato základní škola, jejímž zřizovatelem je město Semily, k roku 2015 čítá na 270 žáků v devíti třídách, přičemž 9. třída je již součástí lycea, sídlícího nedaleko základní školy. Je součástí vybudovaného uceleného systému waldorfského vzdělávání s návazností na SŠ, která sídlí, tak jako mateřská waldorfská škola v Semilech a jejímž zřizovatelem je rovněž město Semily. V celém Libereckém kraji je to jediná waldorfská škola.

Základní škola disponuje 1. – 8. třídou, jídelnou a 3. odděleními družiny, v jejímž provozu jsou nabízeny různé zájmové kroužky. Pro rukodělné a umělecké předměty je k dispozici euritmický sál, plně vybavená keramická dílna, plně vybavená kovodílna, pro dřevořezbu a truhlářskou činnost dřevodílna. Dále je zde barvírna pro práce s textiliemi a učebna informatiky. Škola nemá kapacitu na vybudování vlastní tělocvičny a přírodovědné učebny. Je potřeba rozšířit jazykovou učebnu a jídelnu. Z těchto důvodů se dlouhodobě pracuje na programu dostavby a následném sloučení ZŠ při lyceu v Podmoklicích, což je blízká čtvrť v Semilech. K aktivitám školy patří školní orchestr, školní časopis Všetečka, spolupráce s mateřskými školami v okolí. Je zapojena do projektu Antixeno a její partnerská škola je v Norimberku, kam děti jezdí na výměnné pobyty. Partnerem školy je rovněž i sdružení přátel waldorfské školy v Semilech, které se snaží o propagaci waldorfského systému výuky a alternativního školství jako takového.⁴⁴

⁴⁴ WALDORFSKÁ ŠKOLA SEMILY: *WWW souvislosti* [online]. 2012 [cit. 2015-02-15]. Dostupné z: <http://www.waldorf-semily.cz/web/www-souvislosti/?s=ws>

6.3.2 Speciální pedagogika na waldorfské škole v Semilech

Na základních waldorfských školách není běžné, aby byl zaměstnán speciální pedagog. Základní škola v Semilech však takového pedagoga má a tak si autorka dovolila nastínit zajímavosti z jeho činnosti, které jsou ovlivněny antropozofickým postojem. Jen na Semilské škole pracuje na plný úvazek a zároveň vykonává prevenci sociálně patologických jevů. Řeší případné problémy šikany, výchovné problémy, krádeže, jedná s rodiči dětí, zabývá se prevencí drog. Vede schránku důvěry pro děti, o které děti pravidelně na začátku školního roku informují třídní učitelé.

Jako speciální pedagog komunikuje s jednotlivými učiteli tříd. Pokud je ve třídě dítě, o kterém se spolu s učitelem domnívá, že potřebuje speciální péči, či dítě přímo doporučené k PPP, pak si takové dítě pravidelně bere k sobě do menší třídy. U dětí, u nichž je stanovený individuální vzdělávací plán přímo pedagogicko psychologickou poradnou, pracuje dle tohoto doporučení, neboť zde jsou integrovány děti s SPU. U dětí, které doporučení nemají, ale učitel se domnívá, že pomoc potřebují, stanoví sám postup, na jehož základě pracuje. Hodina trvá 45 minut a většinou ji dítě absolvuje namísto vedlejšího vyučovacího předmětu. Nikdy si nebere děti z epochových hodin, které by pak jen s obtížemi doháněly.

Ve své práci se opírá jak o klasicky vystudovanou speciální pedagogiku, tak o antropozofickou literaturu a její pohled na temperamenty dětí. To se odráží v jeho práci, kdy s dětmi maluje, či chodí formy, aby se tělo rozpohybovalo a uvolnilo. V matematice procvičuje například násobkové řady v pohybu, kdy děti skáčou, krokují samy či ve skupinách. To je vhodné zejména u hyperaktivních dětí. Ve vyšších třídách s dětmi procvičuje jazykolamy, přednes básní, či jejich ranních průpovědí, u kterých jde hlavně o probourání bariéry v sebevyjádření před publikem. V práci s těmito dětmi se snaží podpořit nízké sebevědomí pramenící z různých důvodů, které se rovněž pokouší rozkrýt. Pokud mají děti problémy v gramatice, oblíbenou hrou jsou scrable. Pracuje s dětmi, které mají problémy s jemnou motorikou, s dvěma dětmi s autistickými rysy, které jsou diagnostikovány poradnou. Z pozice speciálního pedagoga na waldorfské škole, který je antropozoficky orientován, jde o prožitek hrou těla, aby se tělo s duší propojilo a dosáhlo tak harmonického výsledku.

6. 4 Metody výzkumu

Sběr dat probíhal formou kvantitativního dotazníkového šetření (viz. příloha). Je rozdělen do dvou částí, přičemž první dotazník obsahoval 9 uzavřených a polootevřených otázek zaměřených na průzkum spokojenosti rodičů s volbou školy. Druhý dotazník, zaměřený na průzkum spokojenosti rodičů absolventů ZŠW, obsahoval 3 uzavřené a 1 otázku s možností vlastní interpretace. Následuje analýza vyhodnocených dat s vlastní interpretací. Tato forma byla zvolena z důvodů vstřícnosti směrem k respondentům. Poskytuje čas na rozmyšlení a pro respondenta přesvědčivou anonymitu.

V konečné fázi byl proveden rozhovor s dlouholetou učitelkou anglického jazyka, která je rovněž druhým rokem učitelkou třídní.

6.4.1 Průběh výzkumu

Po nastudování odborné literatury jsem začala s tvorbou dotazníků. Ty jsem následně konzultovala s několika rodiči, abych zjistila, zda jsou pro ně otázky srozumitelné a viděla, jak budou reagovat. Takto upravené dotazníky jsem pak rozdala v sedmé třídě. Vzhledem k typu otázek jsem získala pocit, že škola nemá zcela pozitivní postoj k tomuto projektu a tak jsem změnila postup a zadala dotazníky na internetový portál www.vyplnto.cz. Odkazy s úvodním dopisem pak rozeslala rodičům zmíněných tříd, na které jsem díky známosti s jinými rodiči získala emailové adresy. Domnívám se, že tato volba byla vhodnější, neboť, jak mi pár rodičů následně řeklo, měli pocit anonymity a nemuseli dotazníky posílat po dětech.

V dotazníkovém šetření A, na téma průzkum spokojenosti rodičů s volbou školy odpovědělo 87,7% dotazovaných / 49 ks. Tento údaj zobrazuje pouze ty respondenty, kteří vyplnili či jen zobrazili dotazník. Nebere v potaz ty oslovené respondenty, kteří ani nezobrazili úvodní text, čili ani neklikli na odkaz na dotazník, přičemž mám potvrzení o doručení, že dotazník obdrželi.

V dotazníku B, týkajícího se průzkumu spokojenosti rodičů absolventů zšw při stejném postupu, byla návratnost 73,8% s 30 respondenty.

Na sběr dat, který trval cca dva týdny, jsem mohla průběžně nahlížet. O něco déle trval dotazník rodičů absolventů, kteří byli tak laskavi a dále přeposílali odkaz na dotazník dalším rodičům, jejichž děti také absolvovaly základní waldorfskou školu.

Tyto data jsem následně stáhla a přikročila k jejich analýze, která následuje v další kapitole.

6.5 Výsledky výzkumu a analýza odpovědí

Pro přehlednější orientaci jsou výsledky zpracovány do grafů a tabulek ve stejném pořadí jako u dotazníků.

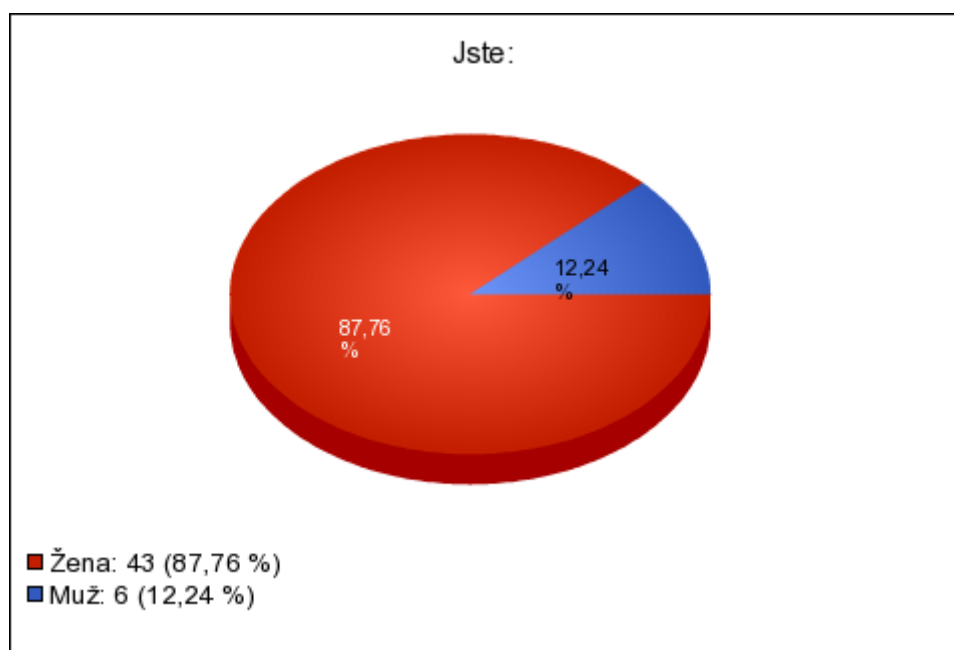
Dotazník A - Průzkum spokojenosti rodičů s volbou školy

Tabulka 1: Jste muž /žena?

Odpověď	Počet	Lokálně %
Žena	43	87,76%
Muž	6	12,24%

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Graf 1: Jste muž /žena?



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

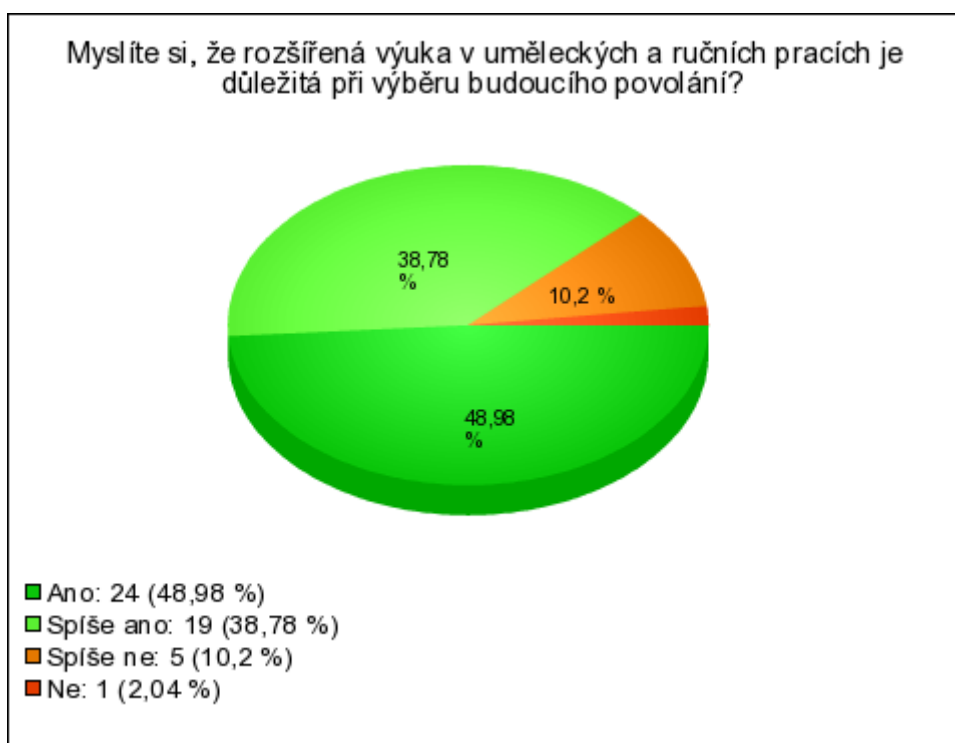
U těchto otázek šlo pouze o zjištění, kdo dotazník vyplňuje. Je zde patrné, že ve velké většině, 87,76% odpovídajících respondentů, komunikaci kolem školy mají na starosti ženy. Z čehož ovšem nevyplývá, že by tomu tak bylo i co se týče fyzické přítomnosti mužů, otců, na aktivitách školy.

Tabulka 2: Myslíte si, že rozšířená výuka v uměleckých a ručních pracích je důležitá při výběru budoucího povolání?

Odpověď	Počet	Lokálně %
Ano	24	48,98%
Spíše ano	19	38,78%
Spíše ne	5	10,20%
Ne	1	2,04%

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Graf 2: Myslíte si, že rozšířená výuka v uměleckých a ručních pracích je důležitá při výběru budoucího povolání?



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Téměř 50% rodičů je přesvědčeno, že možnost si vyzkoušet ruční práce a umělecká řemesla v rámci povinných předmětů, hraje důležitou roli při pozdějším výběru povolání. Pokud dítě není např. studijní typ, má, díky již prožité zkušenosti, větší šanci si představit, co by jej mohlo v dalším studiu bavit a tím pádem i větší šanci se najít v budoucím povolání. 38,78% dotázaných je nakloněno myšlence spíše ano, oproti 10,2% rodičů, si myslí, že to zas až tak důležitou roli nehraje. Pouze 2,04%

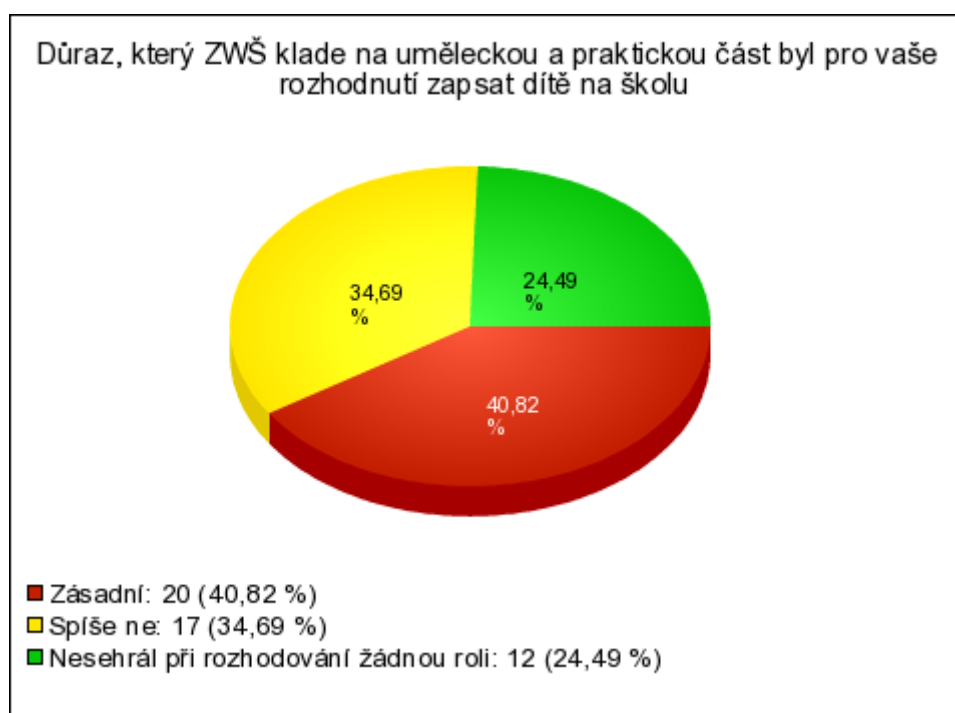
s touto teorií nesouhlasí. Tato otázka je postavena na základě idejí waldorfské pedagogiky, která tvrdí, že pokud se dítěti dá dostatečný prostor k vyzkoušení si co největšího počtu činností, pak může být ve svém životě svobodnější.

Tabulka 3: Důraz, který ZWŠ klade na uměleckou a praktickou část byl pro vaše rozhodnutí zapsat dítě na školu:

Odpověď	Počet	Lokálně %
Zásadní	20	40,82%
Spíše ne	17	34,69%
Nesehrál při rozhodování žádnou roli	12	24,49%

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Graf 3: Důraz, který ZWŠ klade na uměleckou a praktickou část byl pro vaše rozhodnutí zapsat dítě na školu



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

V porovnání s předešlým grafem je vidět, že přibližně stejné procento rodičů, v případě této otázky 40,82%, považuje při výběru školy důraz v uměleckých a praktických předmětech za zásadní. 34,9% však již uvádí, že to nebyl hlavní důvod

volby školy, nicméně můžeme z toho vyvodit, že byl součástí komplexního pozitivního postoje. Pro 24,49% dotázaných rodičů tento jev nesehrál žádnou roli, přičemž se nabízí otázka, zda to nejsou rodiče žáků, kteří jednoduše spádově patří pod ZŠW.

Tabulka 4: Domníváte se, že výchova ke kolektivní spolupráci a soudržnosti má vliv na pozdější adaptaci v pracovním kolektivu?

Odpověď	Počet	Lokálně %
Ano	47	95,92%
Ne	2	4,08%

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Graf 4: Domníváte se, že výchova ke kolektivní spolupráci a soudržnosti má vliv na pozdější adaptaci v pracovním kolektivu?



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Na otázku, zda si rodiče myslí, že výchova ke kolektivní spolupráci a soudržnosti má vliv na pozdější adaptaci v pracovním kolektivu, odpovědělo drtivou většinou 95,92% dotázaných rodičů. Je třeba říct, že na rozvíjení spolupráce a

kolektivní soudržnosti je na této škole kladen velký důraz a rodiče jsou s touto informací seznamováni již při zápisu. Pouhých 4,08% odpovědělo záporně.

Tabulka 5: O antropozofickém směru jsem:

Odpověď	Počet	Lokálně %
Slyšel/a sympatizuji	32	65,31%
Slyšel/a nemám žádný názor	9	18,37%
Neznám tento směr	6	12,24%
Slyšel a nesympatizuji	2	4,08%

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Graf 5: O antropozofickém směru jsem:



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Na otázku, kde rodiče odpovídají, jak dalece jsou seznámeni s antropozofickým směrem, odpovědělo 65,31% dotázaných rodičů kladně. Znamená to, že o tomto směru, na kterém waldorfská pedagogika staví svou výchovu, slyšeli a sympatizují s ním. 18,37% dotázaných tento směr zná, ale nemá na něj žádný názor. Překvapivě 12,24%

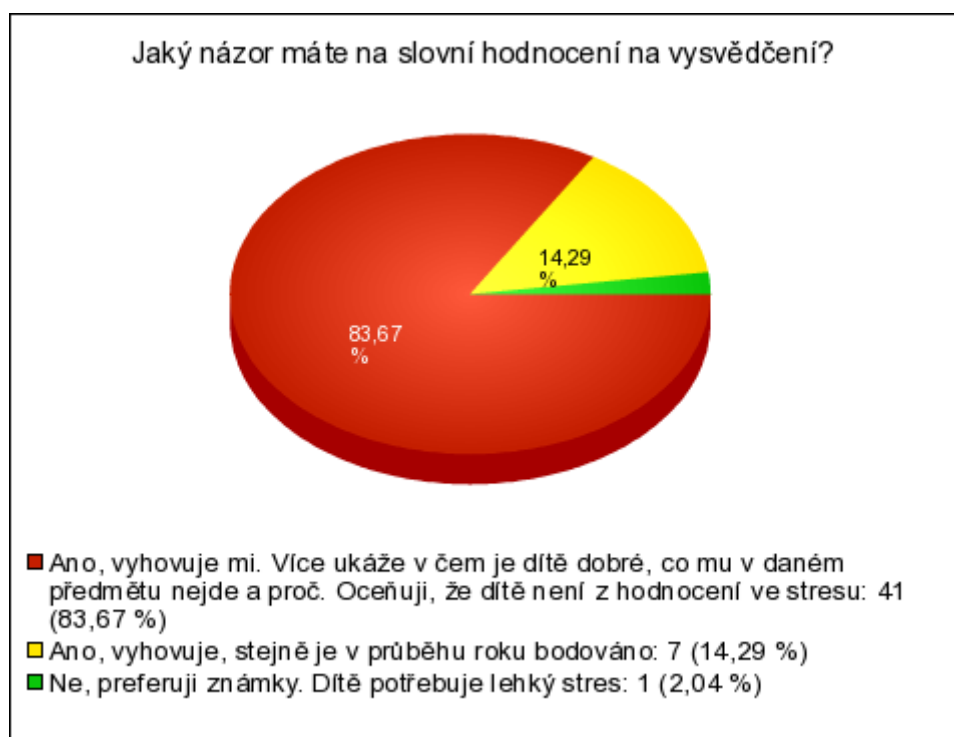
tento směr vůbec nezná a 4,08% s ním nesouhlasí. Z těchto údajů můžeme rovněž usuzovat, že ač škola tento směr veřejně prezentuje, nijak však děti a jejich rodiče nenutí antropozofický směr přijímat. Tyto školy, jsou otevřené pro všechny bez rozdílu.

Tabulka 6: Jaký názor máte na slovní hodnocení na vysvědčení?

Odpověď	Počet	Lokálně %
Ano, vyhovuje mi. Více ukáže v čem je dítě dobré, co mu v daném předmětu nejde a proč. Oceňuji, že dítě není z hodnocení ve stresu	41	83,67%
Ano, vyhovuje, stejně je v průběhu roku bodováno	7	14,29%
Ne, preferuji známky. Dítě potřebuje lehký stres	1	2,04%

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Graf 6: Jaký názor máte na slovní hodnocení na vysvědčení?



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

V této otázce odpovědělo 83,67% dotázaných, že jim slovní hodnocení vyhovuje více. Mají jasnější představu, co jejich dítěti v daném předmětu jde, v čem konkrétně potřebuje zlepšit a také oceňují, že děti nejsou ve stresu ze špatné známky. Dalším 14,29% slovní hodnocení rovněž vyhovuje, pravděpodobně ze stejných důvodů jak

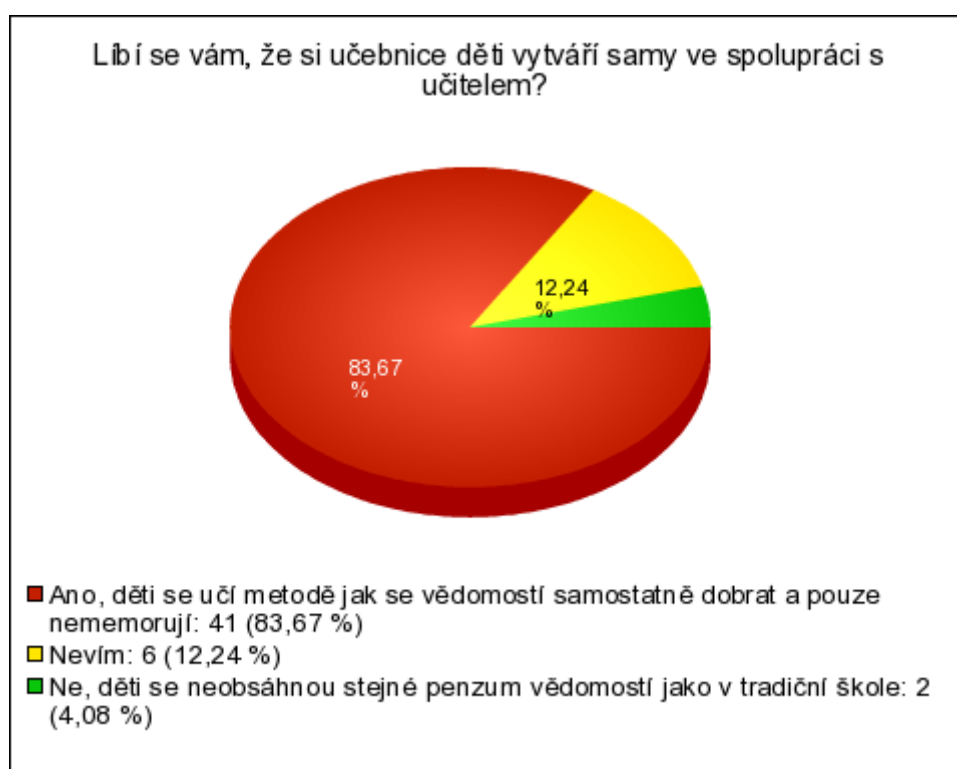
převažujícím procentu, nicméně roli hraje fakt, že jsou výkony průběžně bodovány, takže ví, jak si dítě stojí. To se ale týká až druhého stupně. 2,04% s tímto stylem hodnocení nesouhlasí a preferovalo by to známky.

Tabulka 7: Líbí se vám, že si učebnice děti vytváří samy ve spolupráci s učitelem?

Odpověď	Počet	Lokálně %
Ano, děti se učí metodě jak se vědomostí samostatně dobrat a pouze nememorují	41	83,67%
Nevím	6	12,24%
Ne, děti se neobsáhnou stejné penzum vědomostí jako v tradiční škole	2	4,08%

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Graf 7: Líbí se vám, že si učebnice děti vytváří samy ve spolupráci s učitelem?



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Na otázku, zda se rodičům líbí, že si děti vytváří své učebnice samy ve spolupráci s učitelem, odpovědělo kladně 83,67% dotazovaných. Mají pocit, že jsou

děti vedeny k větší samostatnosti a že pouze nememorují již předtištěný text. Dalších 12,24% nemají vyhraněný názor a 4,08% s touto metodou nesouhlasí, neboť se domnívají, že děti neobsáhnou stejné penzum vědomostí jako v tradiční škole.

Tabulka 8: Vaše dosažené vzdělání

Odpověď	Počet	Lokálně %
Střední škola	20	40,82%
Vysokoškolské vzdělání	17	34,69%
SOU s maturitou	9	18,37%
SOU bez maturity	3	6,12%

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Graf 8: Vaše dosažené vzdělání



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

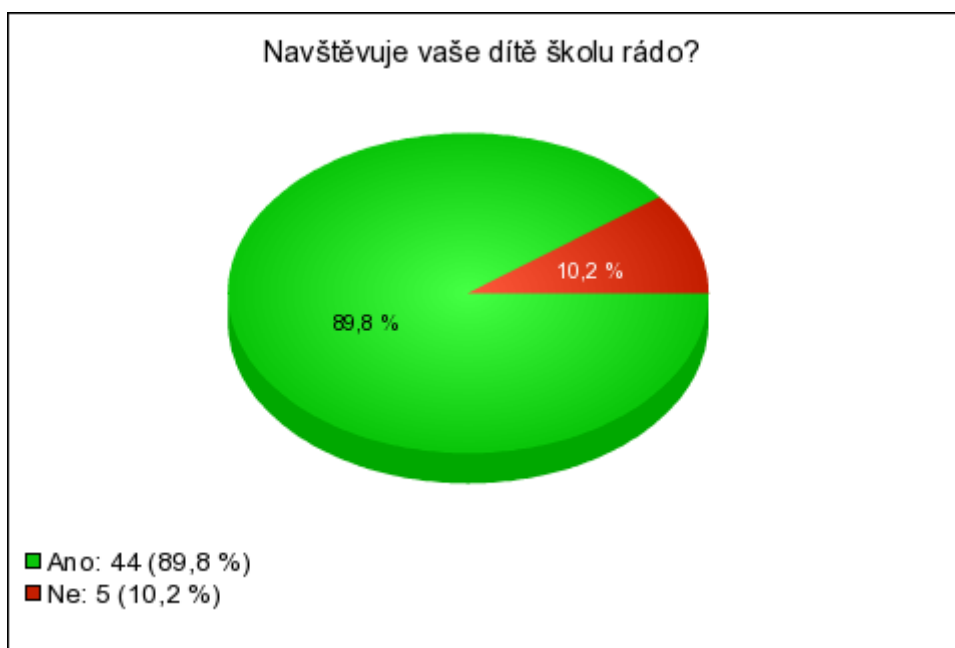
Z šetření vyplývá, že největší procento dotázaných, 40,82% je středoškolsky vzdělaných rodičů. 34,69% tvořili vysokoškoláci, 18,37% dotázaných má maturitu na SOU a 6,12% SOU bez maturity. Z první otázky víme, že převažující většina dotázaných byly ženy. Bohužel zde není zjišťováno, v jakém oboru jsou středoškolsky a vysokoškolsky rodiče vzdělání.

Tabulka 9: Navštěvuje vaše dítě školu rádo?

Odpověď	Počet	Lokálně %
Ano	44	89,80%
Ne	5	10,20%

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Graf 9: Navštěvuje vaše dítě školu rádo?



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

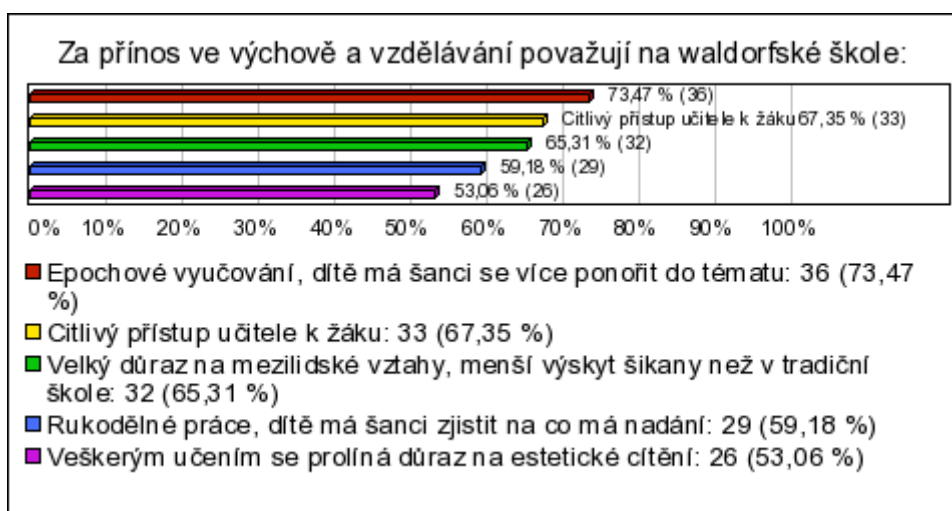
Z otázky, zda dítě navštěvuje školu rádo, vyplývá, že 89,8% dětí chodí do školy rádo a 10,2% ne. Toto číslo má svou vypovídající hodnotu o vztazích mezi dětmi, učitelem a prostředím, které je ve škole.

Tabulka 10: Za přínos ve výchově a vzdělávání považují na waldorfské škole

Odpověď	Počet	Lokálně %
Velký důraz na mezilidské vztahy, menší výskyt šikany než v tradiční škole	32	65,31%
EPOCHOVÉ vyučování, dítě má šanci se více ponořit do tématu	36	73,47%
Veškerým učením se prolíná důraz na estetické cítění	26	53,06%
Citlivý přístup učitele k žákovi	33	67,35%
Rukodělné práce, dítě má šanci zjistit na co má nadání	29	59,18%

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Graf 10: Za přínos ve výchově a vzdělávání považují na waldorfské škole



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

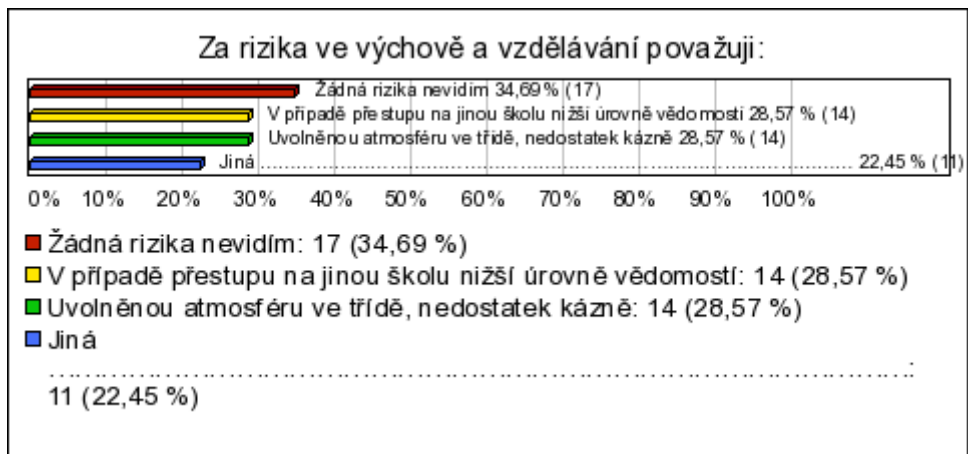
V otázce, která se týkala přínosu ve výchově a vzdělávání na waldorfské škole, bylo možno zvolit více odpovědí. Překvapivě nejvíce získala odpověď, kde rodiče oceňují epochové vyučování počtem 73,47%. Na druhém místě počtem 67,35%, byl citlivý přístup učitele k žákům. 59,18% rodiče ohodnotili důraz, který škola klade na mezilidské vztahy, díky čemuž jsou přesvědčení o menším výskytu šikany ve škole. Na místě čtvrtém, v prioritách rodičů s 59,18% se umístil význam rukodělných prací a 53,06% dali rodiče důrazu na estetické cítění ve výuce.

Tabulka 11: Za rizika ve výchově a vzdělávání považují

Odpověď	Počet	Lokálně %
Žádná rizika nevidím	17	34,69%
V případě přestupu na jinou školu nižší úroveň vědomostí	14	28,57%
Uvolněnou atmosféru ve třídě, nedostatek kázně	14	28,57%
Jiná	11	22,45%

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Graf 11: Za rizika ve výchově a vzdělávání považují



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Vůbec žádná rizika nevidí 34,69% respondentů. Již však 28,57% si myslí, že jejich dítě by v případě přestupu na klasickou školu mělo nižší úroveň vědomostí. Za riziko ve vzdělávání považuje 28,57% rodičů uvolněnou kázeň a 22,57 % rodičů vidí rizika jinde. Bohužel, i když měli možnost, tuto kolonku nevyplnili. Je evidentní, že i když předešlé otázky byly ve valné většině pozitivní, rodiče si jsou vědomi rizik spojených se studiem na tomto typu alternativní školy. Především je náročné pro učitele samotného vychovávat žáky ke svobodě a přitom nepovolit v kázni, která je pro vzdělávání potřebná.

Dotazník B - Průzkum spokojenosti rodičů absolventů ZŠW

Tabulka 1: Jste zpětně spokojeni s rozhodnutím zapsat dítě na základní waldorfskou školu?

Odpověď	Počet	%
Ano nelituji, škola byla přínosem pro mé dítě	28	93,33%
Nemyslím si, že škola byla přínosnější než škola tradiční	2	6,67%

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Graf 1: Jste zpětně spokojeni s rozhodnutím zapsat dítě na základní waldorfskou školu?



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

V otázce, zda jsou rodiče absolventů zpětně spokojeni a nelitují rozhodnutí zapsat své dítě na waldorfskou školu, odpověděla většina dotázaných počtem 93,33% kladně. Pouhých 6,67% se nedomnívá, že by tato škola byla v něčem přínosnější než škola klasická.

Tabulka 2: Splnila Waldorfská základní škola Vaše očekávání?

Odpověď	Počet	Lokálně %
Ano	24	80%
předčila mé očekávání	1	3,33%
pouze částečně	1	3,33%
Ne	1	3,33%
v něčem i předčila	1	3,33%
částečně	1	3,33%
Ano částečně, v něčem předčila, jinde chybělo	1	3,33%

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Graf 2: Splnila Waldorfská základní škola Vaše očekávání?



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

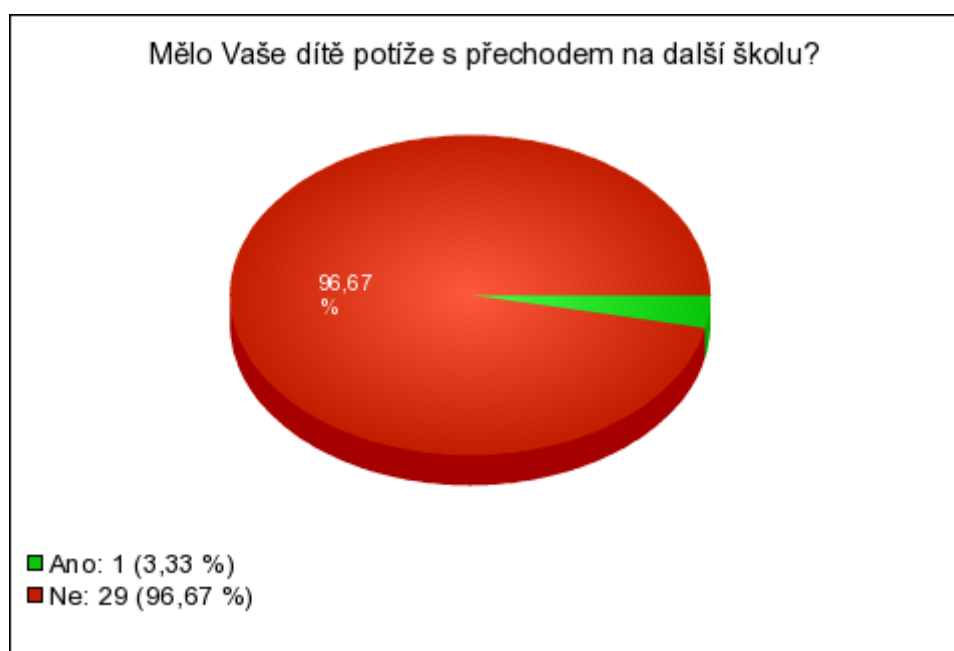
Na otázku zda waldorfská základní škola splnila očekávání rodičů, odpovědělo z 30. dotázaných 24 ano. Po jedné odpovědi získaly možnosti: předčila očekávání, pouze částečně, ne, v něčem i předčila, v něčem předčila, ale jinde chybělo.

Tabulka 3: Mělo Vaše dítě potíže s přechodem na další školu?

Odpověď	Počet	Lokálně %
Ne	29	96,67%
Ano	1	3,33%

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Graf 3: Mělo Vaše dítě potíže s přechodem na další školu?



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

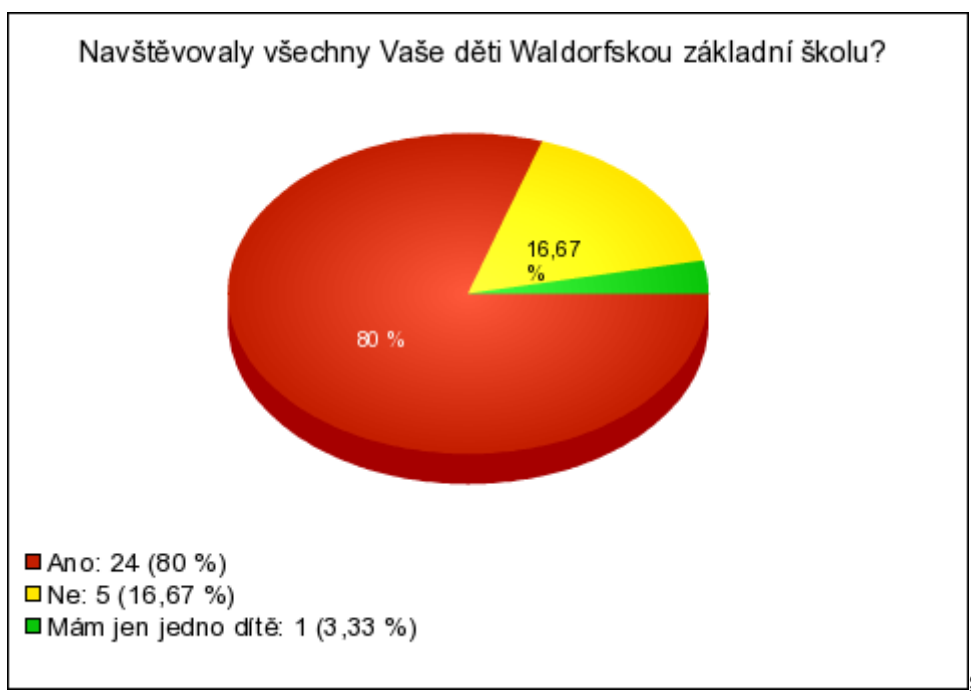
Tento graf nám ukazuje, jak zpětně hodnotí rodiče úspěšnost přechodu dítěte po ukončení studia na základní waldorfské škole. 29 dotázaných z 30. odpovědělo, že jejich dítě nemělo problémy s přechodem na vyšší školu. Jeden respondent odpověděl, že jeho dítě mělo s přechodem problémy. Bohužel, z odpovědi nevíme, čeho přesně se problémy týkaly a jakého rozsahu.

aTabulka 4: Navštěvovaly všechny Vaše děti Waldorfskou základní školu?

Odpověď	Počet	Lokálně %
Ano	24	80%
Ne	5	16,67%
Mám jen jedno dítě	1	3,33%

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Graf 4: Navštěvovaly všechny Vaše děti Waldorfskou základní školu?



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Na otázku, zda waldorfskou základní školu navštěvovaly všechny děti v rodině, odpovědělo 24 z 30. dotázaných kladně. U 5. dotázaných zněla odpověď ne, zde však nevíme, co bylo důvodem, zda se systém neosvědčil, či se rodina nepřestěhovala, či jiná možnost. Jeden rodič odpověděl, že má pouze jedno dítě.

Z toho můžeme usuzovat, že rodiče svého rozhodnutí dát dítě na školu zpětně nelitují, což dokazuje i fakt, že tam umístili i své další děti.

6.6 Řízený rozhovor

I když je práce zaměřena především na názory rodičů dětí navštěvujících waldorfskou školu v Semilech, autorka považuje za vhodné poznat i zkušenosti učitelky, na této škole působící. Proto byl tento rozhovor natočen s třídní učitelkou sedmé třídy, která je také učitelkou anglického jazyka. První otázka byla zaměřena na rodiče dětí, na to, jak spolupracují s učitelem, jaké mají vztahy mezi sebou navzájem. Z odpovědi vyplynulo, že rodiče mají možnost kdykoli za učitelem přijít, což často dělají. Mnohdy jde jen o to, aby upozornili na situaci, kdy dítě zrovna neprochází lehkým obdobím, že se něco děje v rodině, či jen pokud mají pocit, že je potřeba se poradit ohledně učiva. Mnohdy diskutují metody, hlavně ve výuce jazyka, kdy nerozumí postupu, neboť sami vyrůstali s učebnicemi a neví, jak se s dítětem učit. Postoj, který se jim učitelka snaží vysvětlit, spočívá v domněnce, že příprava je každopádně nutností, nicméně postup dle učebnic jaksi odděluje učitele od dětí, kdy se učitel stává pouhým prostředníkem mezi dětmi a učivem a ne jeho strůjcem. Má pocit, že učebnice zamezují udělat změny, které pramení z nálad ve třídě. Myslí si, že i kdyby děti postupovaly striktně dle učebnic, neznamená to, že se jazyk naučí. Používá čítanky, kde děti žijí příběhem po celý rok a snaží se na téma dle jejich úrovně komunikovat. Přirovnává to k živému organismu rodiny, kdy sice rodič udává směr, nicméně tok komunikace přirozeně vyplývá.

Další otázkou bylo téma absence známek a jak zacházet s dítětem, když nad sebou nemá zdvižený prst ve formě známky. Učitelka vidí často problém v komunikaci mezi dítětem a rodiči samotnými, neboť ti očekávají, že jakmile se dítěte na něco zeptají a ono neví, rozumí tomu tak, že nic neumí. Učitelka ale ví, že mnohdy děti doma nedokáží zareagovat tak, jak ve třídě. Nicméně i pro rodiče je dobré, že děti bývají bodovány a tak si mohou udělat představu o jejich znalostech. Myslí si, že děti mezi sebou navzájem moc dobře ví, jak si spolužák vede i bez známky. Jejich cesta je línějším dětem vysvětlovat, proč by se měly chtít učit. Odhalit jim smysl tohoto chtění. Nicméně připouští, že je těžké zvládnout situaci, aby dítě, které je nadprůměrně inteligentní, nebylo demotivováno postojem spolužáka, který nevyniká a nemá zájem. Je potřeba tyto snažící se děti rovněž chválit a stále ukazovat cestu, co díky snažení

dokáží v budoucnu. Odhalovat jim jejich vlastní kvality, povzbuzovat. Zhruba od šesté třídy jsou děti v testech průběžně bodovány, říká, že to dokonce chtějí. Domnívá se, že tím, že není známka povinná, má na děti pozitivní motivační vliv, o který si mnohdy samy řeknou.

Na otázku, jaké vztahy mají rodiče mezi sebou, odpovídá, že vzhledem k mnoha aktivitám v průběhu let si dnes povětšinou tykají a často se schází i soukromě. Je naprosto běžné, že v případě potřeby, v průběhu probíhající akce, se rodiče postarají o jiné dítě, pokud tam nemá svého rodiče. Pokud rodiče zapíší své dítě do waldorfu, očekává se od nich také účast na chodu školy. Obvykle jsou všichni na začátku aktivní. Postupně se vytvoří aktivní jádro, které se však mění, obzvlášť když mají rodiče více dětí a tyto povinnosti jsou vyžadovány v každé třídě. Pak je nutné pověřit organizací různých aktivit rodiče jiné. Mezi rodiči je vždy určité procento těch, kteří děti dali na tuto školu jen proto, že bydlí blízko, nebo slyšeli, že se neznámkuje. Nejaktivnější jsou rodiče dětí, jejichž dítě přestoupilo z klasické školy, neboť vidí, že dítě není ve stresu. Jsou překvapeni, že můžou participovat na výchově a to se jim líbí. Je i takové procento rodičů, malé, kdy si učitelka myslí, že by bylo lepší, aby dítě přestoupilo na klasickou školu, neboť v zásadě nesouhlasí s postupy a dítě se pak ocitá v tlaku dvou stran. Mnohdy se však stává, že ti samí rodiče do školy přihlásí své další dítě, čemuž učitelka nerozumí. Domnívá se, že touto příčinou může být nevyhovující učitel.

Kolik času věnuje učitelka škole? Dříve působila i na škole klasické a z vyučování má mnohaleté zkušenosti. Domnívá se, že příprava je důležitá každý den, nicméně připouští, že jsou i tací učitelé, kteří po náročném dnu přípravu jednoduše nezvládnou. Ona sama například k hodině dějepisu čerpá z cca pěti různých učebnic. Z toho ke každé hodině vybere zajímavou část a s tou pak děti seznámí. Velmi časově náročné jsou waldorfské kurzy a víkendové semináře. Většinou do půlnoci opravuje sešity, zabývá se psychologií jednotlivých dětí a celkovou náladou třídy. Sama má rodinu s malými dětmi. Manžel učí na waldorfském lyceu. Připouští, že u waldorfských učitelů je velké procento těch, kteří dříve či později zažijí syndrom vyhoření. Vystudovala waldorfský seminář v Německu, který trval intenzivně rok a půl.

Pokud má čas, jezdí do Prahy na zajímavé semináře. Domnívá se, že není možné dlouhodobě být třídní a zároveň jazykář.

Má svého mentora, jenž přichází dvakrát za epochu. Pozoruje hodinu a pak společně analyzují její projev, klady a zápory, dojem jakým působila na děti. Tento mentor má cca dvacetiletou praxi.

Na otázku, zda by v budoucnosti zvažovala nabídku práce v klasické škole, odpověděla, že děti jsou všude stejné a není mezi nimi rozdíl. Je ale zvyklá na určitou autonomitu ve své práci a možnost spolupůsobit s kolegiem školy na rozhodovacích procesech. Na klasické škole ji vadí určitý autoritářský styl vedení a slabá spolupráce mezi učiteli. Zde má pocit, že je rovnoprávným členem kolegia.⁴⁵

⁴⁵ Rozhovor s třídní učitelkou vedla Ivana Hinková, 18.02.2015

7 SHRNU TÍ VÝZKUMU, DISKUZE

Předcházející kapitola byla věnována výsledkům výzkumu, jejich stručné analýze v podobě přehledných grafů a tabulek. Pakliže chceme shrnout tento výzkum v nynější kapitole, pojďme, pro lepší orientaci, zrekapitulovat dosavadní průběh s plynulým vyústěním v potvrzení, či vyvrácení výzkumných hypotéz, z toho vyplývajících případných doporučení.

Jak již bylo zmíněno, cílem tohoto výzkumu bylo zjištění a analýza přínosů a rizik studia na waldorfské škole. Autorku zajímal pohled rodičů dětí navštěvujících tuto základní školu. Dále, co vedlo rodiče k rozhodnutí dát, anebo přeradit dítě na waldorfskou školu a zda jsou se svým rozhodnutím spokojeni. Tento výzkum si kladl za cíl ověřit, zda waldorfské principy v reálu naplňují očekávání rodičů a do jaké míry jsou pro rodiče hlavní myšlenky waldorfské pedagogiky důležité. V další části dotazníkového šetření byli osloveni rodiče, jejichž děti již vyšly tuto základní školu a předmětem zkoumání bylo zjištění, zda svého rozhodnutí zpětně nelitují a jak jej hodnotí. V práci byla představena Základní škola waldorfská v Semilech a výzkumným vzorkem spokojenosti rodičů s volbou školy zde byli rodiče třech tříd a rodiče jedné třídy absolventů. V práci bylo použité kvantitativní šetření formou dotazníků A a B s uzavřenými a polootevřenými otázkami.

Nyní přistupme ke zhodnocení výsledků s následným potvrzením, či vyvrácením hypotéz.

Hypotéza č. 1:

Rodiče, kteří zvolili waldorfskou školu, se domnívají, že dítě bude úspěšnější při výběru povolání, než kdyby studovalo na tradiční škole.

Na základě poznatků z výpovědí rodičů, zda má rozšířená výuka v uměleckých a ručních pracích význam v souvislosti při výběru budoucího povolání, u otázky 2 dotazník A, opovědělo 49% rodičů, že tato rozšířená výuka je důležitá. Dalších 38,78 procenta si myslí, že spíše ano. 10,2% v tom nevidí zvláštní výhodu a 2,04% odpovídají

záporně. Tyto výsledky nám ukazují, že nadpoloviční většina dotázaných věří, že pokud má dítě možnost si v rámci základní školy vyzkoušet a naučit se tyto řemeslné, umělecké činnosti, pak je pro něj snadnější orientace na budoucí povolání = **hypotéza č. 1** je ověřena a potvrzena.

Hypotéza č. 2:

Rodiče, jejichž děti navštěvují waldorfskou školu, jsou obeznámeni s antropozofickým chápáním světa a byl to jeden z důvodů volby této školy.

Dle výpovědí rodičů u otázky č. 5, dotazníku A, odpovědělo 65,31%, že o tomto směru slyšelo a sympatizuje s ním. Dalších 18,37% antropozofický směr zná, ale nemá na něj vyhraněný názor. Překvapivé je, že 12,24% rodičů tento směr, přesto, že má na škole své dítě, nezná. Ještě zajímavější je odpověď 4,08% rodičů, kteří směr znají, ale nesouhlasí s ním. Podstata waldorfské školy je spojena s antropozofickou myšlenkou. Škola při přijímání nových žáků rodiče s tímto faktem seznamuje a pravidelně, v rámci většinou měsíčních přednášek, toto téma uvádí do širších souvislostí. Je evidentní, že antropozofický směr je na této škole důležitý pro práci učitele ve vztahu k dětem. Nicméně z tohoto šetření je vidět, že škola je otevřena každému i bez pochopení tohoto směru.

Z výsledků, kde nadpoloviční většina rodičů antropozofický směr zná a sympatizují s ním, můžeme usuzovat takto = **hypotéza č. 2** je ověřena a částečně potvrzena.

Hypotéza č. 3:

Absence známkového hodnocení splňuje představu rodičů o vzdělávání bez stresu a bylo jedním z důvodů volby waldorfské školy.

Z odpovědí v dotazníku A, otázka č. 6, zabývající se slovním hodnocením můžeme vidět, že převážné většině rodičů, celým 83,67% vyhovuje hodnocení bez známek. Myslí si, že se lépe vystihne podstata toho, čemu dítě nerozumí, nebo naopak

rozumí. Zejména oceňují fakt, že dítě není stresováno známkou, která má mnohdy naopak demotivující efekt. 4,29% rovněž odpovědělo kladně, avšak v této odpovědi poukazují na fakt, kdy jsou děti stejně v průběhu roku při testech bodovány a tak si mohou udělat jasný obraz o stavu věci. 2,4% rodičů je přesvědčeno, že jejich dítěti by lépe vyhovovaly známky a lehký stres i ze špatných známek je dobrý. Po celkovém shrnutí všech odpovědí můžeme konstatovat = **hypotéza č. 3** je potvrzena.

Hypotéza č. 4:

U většiny rodičů převažuje spokojenost s Waldorfskou školou, kterou navštěvovaly jejich děti.

Na výsledky, vztahující se k této hypotéze nám dává odpověď dotazník B – průzkum spokojenosti rodičů absolventů ZŠW. V otázce č. 1, kde rodiče odpovídali na otázku, zda jsou zpětně spokojeni s rozhodnutím zapsat dítě na tuto školu, odpovědělo 93,33% rodičů dotázaných kladně. Tito rodiče nelitují svého rozhodnutí a jsou přesvědčení, že škola byla přínosem pro jejich dítě. Pouhých 6,67% si nemyslí, že by tato škola byla přínosnější, než škola tradiční

Z těchto dat tedy můžeme konstatovat = **Hypotéza č. 4** je také ověřena a potvrzena.

Jak vyplývá z tohoto šetření, rodiče dětí navštěvujících tuto základní školu, mají ve velké většině kladný vztah ke způsobu, jakým tato pedagogika žáky vzdělává. Jsou to v převážné většině rodiče, kteří se aktivně zajímají o výchovu a vzdělání svého dítěte. Jsou to rodiče, které neuspokojuje výchovně vzdělávací pojetí klasické, tradiční školy. Nemalé množství těchto rodin bydlí v poměrně velké vzdálenosti od školy, či se kvůli škole přestěhují z jiné části republiky. Velkou roli v jejich postojích hraje sociální citění a morální hodnoty, na kterých tato pedagogika staví své principy. Je pro ně evidentně důležité, aby dítě neprocházelo stresem, ať už ze známkového hodnocení, kolektivní soutěživosti, která na této škole není podporována, či drilování učební látky. Důležitost přikládají i rozšířeným předmětům, které škola nabízí ať už v uměleckých činnostech, nebo řemeslných pracích. Tyto zkušenosti, jak se domnívají, mohou v dětech objevit

nadání pro určitý druh činnosti a zúročit je tak při další životní orientaci. Na druhou stranu, dle výsledků otázky č. 11, jsou si vědomi určitých rizik spojených s touto alternativní metodou výchovy a vzdělávání, zejména případné situace, kdyby se rodina musela přestěhovat a dítě by muselo přestoupit na klasickou základní školu.

Na základě zodpovězených otázek si autorka dovoluje vyjádřit několik následujících doporučení.

Uvolněná atmosféra ve třídě

První, týkající se otázky č. 11. Autorka se mnívá, že by žáci měli být vedeni k větší kázní ve vyučovacích hodinách. Pravděpodobně by pomohly častější schůzky s rodiči dětí, které hodinu narušují a rozpracovat taková opatření, která by vedla k jejich zklidnění. Rovněž by pomohlo snížení počtu žáků ve třídách.

Obavy rodičů z rozdílné úrovně vědomostí

Obavám, které má téměř 29% dotázaných, týkajících se nižší úrovně vědomostí v případě přestupu na jinou školu a které vyplývají z nemožnosti porovnat znalosti svých dětí s klasickou školou, by pravděpodobně napomohlo umožnění plošného testování dětí, kterému se waldorfské školy principiálně vyhýbají. Rovněž by bylo vhodné rodičům a začátku roku vysvětlit, že každá škola, tedy i waldorfská, musí naplnit rámcově vzdělávací program.

Práce s epochovými sešity, tvorba učebnic.

Jak již bylo zmíněno v teoretické části, waldorfské žáci si učebnice vytváří sami ve spolupráci s učitelem. V každé epoše si dělají zápisky, které jim diktuje učitel a ty pak na konci hodiny, či za domácí úkol ilustrují dle vlastního uvážení. Z těchto sešitů, které jim nahrazují klasické učebnice, si pak látku opakují. Protože je však v každé třídě poměrně velký počet žáků, učitel nemůže závčas zkontrolovat chyby, které se při zápisu stávají. Pokud dítě onemocní, musí si sešit od spolužáka vypůjčit.

Doporučení: pokud učitel sám, z časových důvodů, nemůže obsah sešitů často kontrolovat, dohodnout se s rodiči, aby sešity s dětmi pravidelně opravovali. Dále je

možnost určitou, složitou látku či definici pro žáky zkopírovat a ti ji mohou do svých sešitů vlepit.

Na základě dotazníkového šetření autorka rovněž doporučuje, aby byli rodiče více seznamováni s antropozofickým pojetím, jakožto hlavní myšlenkou waldorfské výchovy. I když je waldorfská škola otevřena všem dětem, zarážející je, že určité, i když malé procento rodičů dětí, nemá o tomto směru žádné znalosti.

Řešení negativního hodnocení rodičů

Z dotazníkového šetření je rovněž patrné, že je zde malé procento rodičů, kteří nespátřují, co se waldorfské pedagogiky týče, žádná pozitiva.

Doporučení: častěji se dotazovat rodičů na jejich hodnocení a postoje. V případě jejich nespokojenosti po společné diskuzi zvážit, zda by jejich potřeby lépe nenaplňovala škola tradiční.

Sociální vztahy ve třídě

Waldorfská škola je poměrně známá svým důrazem na vztahy mezi dětmi a jejich kolektivní spolupráci. Na tom mají, mimo jiné, svůj podíl mentoři, kteří třídu při jakémkoli problému pozorují a učitelé dávají reflexi. Dle dotazníkového šetření rodiče kladně hodnotí malý výskyt šikany oproti škole tradiční.

Doporučení v tomto případě pro klasickou školu. Více se zaměřit na rozvíjení kolektivní spolupráce a soudržnosti.

ZÁVĚR

Téma waldorfské pedagogiky, které si autorka zvolila pro svou diplomovou práci, je tématem v České republice již mnohokrát diskutovaným. Nicméně stále většina rodičů u nás neví, co si pod tímto pojmem představit. Pokud rodič školu opravdu nenavštíví nebo nepátrá po objektivních informacích, většinou není schopen si udělat jasnou představu o stylu této školy víc, než že to je snilkovský pohled na pedagogickou realitu. Cílem této práce byla snaha o komplexní seznámení s tímto pedagogickým směrem, s názory a postoji rodičů dětí konkrétní waldorfské školy, ale i rodičů dětí, které již školu dokončily. Práce je rozřazena do kapitol, které na sebe logicky navazují. V první kapitole teoretické části jsou představeny hlavní alternativní pedagogické směry a školy, jejich způsob práce. Druhá část navazuje seznámením s osobou Rudolfa Steinera a jeho antropozofickou koncepcí, kde v následující podkapitole autorka považuje za zajímavé nastínit vývojová období dítěte ve vztahu k antropozofii a učebnímu plánu. Třetí kapitola je věnována waldorfské pedagogice, jejím úkolům vůči osobnosti dítěte. V jednotlivých podkapitolách jsou popsány prvky ve výuce charakteristické pro tento směr jako je používání epochových sešitů, eurytmie, umělecká cvičení, řemesla či odůvodnění absence známkového hodnocení. Jako vhodné se jevil i nástin odlišností ve výuce cizích jazyků a pochopení prezentace náboženství ve waldorfském pojetí, které si veřejnost většinou mylně vykládá. Zvláštní, čtvrtá kapitola, byla věnována struktuře školy a jejímu fungování se zvláštním zřetelem na úlohu učitele, jehož postavení v tomto systému je klíčové. Plynule navazuje kapitola o legislativním ukotvení a organizacích, působících ve vztahu k waldorfskému školství. Druhá, empirická část práce, byla zaměřena na výzkum postojů rodičů k waldorfské pedagogice. Byla rozdělena do dvou částí formou dotazníkového šetření část A, ve které nás zajímaly názory rodičů, jejichž děti stále navštěvují základní školu v Semilech a část B, kde byli dotazováni rodiče dětí, již základní školu vyšly. Z šetření vyplynulo, že většina rodičů věří, že díky rozšířené výuce v předmětech, které tradiční škola nenabízí, má dítě větší šanci uspět při výběru další školy a orientaci na budoucí povolání. V tomto případě byla hypotéza č. 1 potvrzena. V dnešní době tato škola umožňuje díky dobrému vybavení dílen možnost vyzkoušet velkou škálu řemeslných, či uměleckých činností. Je zde vytvořen předpoklad zvolit si takové povolání, které

člověka bude bavit i když není studijní typ a nepokračuje dále na střední školu. Většinou tyto děti již ví, co je baví a v čem vynikají. Není ani výjimkou častá kombinace jedinců, kteří mají vysokou školu a zároveň jsou např. zdatnými uměleckými kováři. V další hypotéze, která se zabývala všeobecným povědomím rodičů o antropozofii, se rovněž potvrdila domněnka o většinové znalosti rodičů tohoto směru. Škola měsíčně pořádá přednášky pro veřejnost, kde mimo jiné prezentuje antropozofii v jejím významu především pro práci učitele samotného v pochopení vývojových zákonitostí dítěte. Naprosto jasně se vyjádřili rodiče v další hypotéze, kde v drtivé většině uvádí, že absenci známkového hodnocení, nevidí jako problém. Tedy, hypotéza se potvrdila. Z poslední hypotézy, vztahující se k dotazníkovému šetření B, vyplynulo, že téměř všichni rodiče dětí, které již absolvovaly základní školu, jsou spokojeni se svým rozhodnutím nechat děti na této škole studovat. V analýze dotazníkového šetření byly zpracovány další otázky, týkající se problematiky alternativního vzdělávání u nás. Jakýmsi doplňkovým obrazem k dotazníkovému šetření byl uskutečněn rozhovor s učitelkou této základní školy, kdy autorka považovala za vhodné ukázat názor „druhé strany“ ke stejným otázkám. Autorka se domnívá, že cíle této práce byly naplněny. Z výzkumu vyplývá, že tak jako každá problematika má dvě strany, tak jsou si i rodiče vědomi přínosů a rizik spojených se studiem na škole tohoto alternativního typu. Nicméně, šetření ukázalo, že ve větší míře převládají v očích rodičů přínosy s touto pedagogikou spojené. Protože waldorfská pedagogika u nás funguje již 20 let, pro další empirický výzkum by bylo jistě zajímavé shromáždit data o absolventech středních škol. Jak byli úspěšní ve svém studiu, zda se rozhodli pokračovat ve studiu na vysoké škole, která již u nás není waldorfského typu. Získat zpětnou vazbu, jak hodnotí připravenost ze středního waldorfského lycea. Pokud již ukončili studia střední školou, jaké povolání si zvolili a jak jsou se svou volbou spokojeni.

Je lidské říkat „kdyby“. V tomto případě si autorka dovoluje říct ono kdyby. Kdyby se po druhé světové válce v České republice nepřerušil začínající vývoj alternativního školství, nemuseli bychom, pravděpodobně, stále polemizovat o tom, že alternativní školství má své pevné místo ve školském vzdělávání. Důkazem necht' je její již devadesátileté fungování v mnoha jiných zemích světa.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

CARLGREN, F. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera*. 1. vydání. Praha: Baltazar, 1991, 263 s. ISBN 80-900307-2-6.

CARLGREN, F. *Výchova ke svobodě, Pedagogika Rudolfa Steinera*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013. ISBN 978-80-905222-4-4.

ELLER, Helmut. *Čtyři temperamenty: příručka pro školu i život*. Hranice: Fabula, 2011. ISBN 978-808-6600-864.

HELUS, Z., J. KRATOCHVÍLOVÁ a H. LUKÁŠOVÁ. *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení: Filozofická východiska a pedagogické souvislosti*. 1. vyd. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2012. ISBN 978-80-905222-0-6.

HRDLIČKOVÁ, A. *Alternativní pedagogické koncepce*. 1. vyd. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU, 1994. ISBN 80-7040-104-4.

LIEVEGOED, B. *Vývojové fáze dítěte*. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1992, 166 s. ISBN 80-900-3077-7.

POL, M. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy*. 1. vyd. Brno: vydavatelství MU, 1995. ISBN 80-210-1097-5.

PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělání*. 1. vydání. Praha: Portál, 2001, 144 s. ISBN 80-7178-584-9.

PRŮCHA, J. *Alternativní školy inovace ve vzdělávání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.

PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. 2. vyd. Praha: Portál, 1996. s. 106. ISBN 80-7178-072-3.

RICHTER, T. *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy*. 1. vyd. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013, s. 368. ISBN 978-80-905222-5-1.

RONOVSKÝ, V. *Antroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky*. Hranice: FABULA, 2011.

RÝDL, K. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. 1. vyd. Brno: Marek Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3.

STEINER, R. *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. 1. vyd. Příbram: Ioanes, 1996. 216 s. ISBN 80-902100-1-5. 3.

STEINER, R. *Waldorfská pedagogika: Metodika a didaktika*. 1. vyd. Praha: Opherus, 2003. 208 s. ISBN 80-902647-7-8.

STEINER, R. *Waldorfská pedagogika: Seminární hodiny a přednášky k učebnímu plánu*. 1. vyd. Praha: Opherus, 2006. 204 s. ISBN 80-902647-9-4.

VÁCLAVÍK, V. *Cesta ke svobodné škole*. 1. vyd. Hradec králové: Gaudeamus, 1995. ISBN 80-7041-229-1.

ČASOPISY

České Budějovice: *hlavní je trpělivost*. Člověk a výchova: časopis pro waldorfskou pedagogiku, 2007, roč. 11, č. 1, s. 40–44.

PETR, T. *Rozhovor s Ivanem Šmolkou*. Člověk a výchova, časopis pro pedagogiku 2003/ 3 ,4. Písek: Asociace waldorfských škol ČR, 2003.

Vnitřní práce jako zdroj sil pro učitelské povolání. Člověk a výchova: časopis pro waldorfskou pedagogiku, 2007, roč. 11, č. 1, s. 48–49.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

Antropozofická společnost [online]. © 2009 [cit. 2014-10-09]. Dostupné z:

<http://www.anthroposof.cz/co-je-anthroposofie/anthroposofie>

Stránky asociace škol České republiky. Semináře [online]. © AWŠ ČR 2008 [cit. 2015-03-04]. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/stranka.php?link=a008&menu=vzd-vzd>

Rada školy. Waldorfská škola Semily [online]. [cit. 2015-02-06]. Dostupné z:

<http://www.waldorf-semily.cz/web/rada-skoly/?s=ws>

WALDORFSKÁ ŠKOLA SEMILY: WWW souvislosti [online]. 2012 [cit. 2015-02-15]. Dostupné z:

<http://www.waldorf-semily.cz/web/www-souvislosti/?s=ws>

Waldorfská škola Příbram. [online]. [cit. 2015-02-05]. Dostupné z:

<http://www.waldorf.pb.cz/zakladni-skola/o-skole/charakter-waldorfske-pedagogiky>

SEZNAM GRAFŮ A TABULEK

Seznam tabulek

Tabulka 1: Jste muž /žena?	50
Tabulka 2: Myslíte si, že rozšířená výuka v uměleckých a ručních pracích je důležitá při výběru budoucího povolání?	51
Tabulka 3: Důraz, který ZWŠ klade na uměleckou a praktickou část byl pro vaše rozhodnutí zapsat dítě na školu	52
Tabulka 4: Domníváte se, že výchova ke kolektivní spolupráci a soudržnosti má vliv na pozdější adaptaci v pracovním kolektivu?	53
Tabulka 5: O antropozofickém směru jsem	54
Tabulka 6: Jaký názor máte na slovní hodnocení na vysvědčení?	55
Tabulka 7: Učebnice děti vytváří samy ve spolupráci s učitelem	56
Tabulka 8: Vaše dosažené vzdělání	57
Tabulka 9: Navštěvuje vaše dítě školu rádo?	58
Tabulka 10: Za přínos ve výchově a vzdělávání považují na waldorfské škole	59
Tabulka 11: Za rizika ve výchově a vzdělávání považují	60
Tabulka 1: Jste zpětně spokojeni s rozhodnutím zapsat dítě na základní waldorfskou školu?	61
Tabulka 2: Splnila Waldorfská základní škola Vaše očekávání?	62
Tabulka 3: Mělo Vaše dítě potíže s přechodem na další školu?	63
Tabulka 4: Navštěvovaly všechny Vaše děti Waldorfskou základní školu?	64

Seznam grafů

Graf 1: Jste muž /žena?	50
Graf 2: Myslíte si, že rozšířená výuka v uměleckých a ručních pracích je důležitá při výběru budoucího povolání?	51
Graf 3: Důraz, který ZWŠ klade na uměleckou a praktickou část byl pro vaše rozhodnutí zapsat dítě na školu	52
Graf 4: Domníváte se, že výchova ke kolektivní spolupráci a soudržnosti má vliv na pozdější adaptaci v pracovním kolektivu?	53
Graf 5: O antropozofickém směru jsem	54
Graf 6: Jaký názor máte na slovní hodnocení na vysvědčení?	55
Graf 7: Učebnice děti vytváří samy ve spolupráci s učitelem	56
Graf 8: Vaše dosažené vzdělání	57
Graf 9: Navštěvuje vaše dítě školu rádo?	58
Graf 10: Za přínos ve výchově a vzdělávání považují na waldorfské škole	59
Graf 11: Za rizika ve výchově a vzdělávání považují	60
Graf 1: Jste zpětně spokojeni s rozhodnutím zapsat dítě na základní waldorfskou školu?	61
Graf 2: Splnila Waldorfská základní škola Vaše očekávání?	62
Graf 3: Mělo Vaše dítě potíže s přechodem na další školu?	63
Graf 4: Navštěvovaly všechny Vaše děti Waldorfskou základní školu?	64

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Dotazník A.....	I
Příloha B – Dotazník B.....	III
Příloha C – Ukázka slovního hodnocení první a sedmé třídy.....	IV
Příloha D – CD rozhovor s třídní učitelkou.....	IX

Příloha A – dotazník A

Dobrý den, jmenuji se Ivana Hinková a chtěla bych Vás požádat o vyplnění tohoto dotazníku pro mou diplomovou práci. Dotazník je anonymní a neměl by zabrat více jak deset minut. Děkuji za pomoc.

Muž Žena (zakroužkujte)

1. *Myslíte si, že rozšířená výuka v uměleckých a ručních pracích je důležitá při výběru budoucího povolání?*
 - Spíše ano
 - Ano
 - Spíše ne
 - Ne

2. *Důraz, který WŠ klade na uměleckou a praktickou část byl pro vaše rozhodnutí zapsat dítě na školu*
 - Zásadní
 - Spíše ne
 - Nesehrál při rozhodování žádnou roli

3. *Domníváte se, že výchova ke kolektivní spolupráci a soudržnosti má vliv na pozdější adaptaci v pracovním kolektivu?*
 - Ano
 - Ne
 - Lepší je podporovat soutěživost

4. *O antropozofickém směru jsem:*
 - Slyšel/a a sympatizuji
 - Slyšel/a a nesympatizuji
 - Slyšel/a a nemám žádný názor
 - Neznám tento směr

5. *Jaký názor máte na slovní hodnocení na vysvědčení?*

- Ano, vyhovuje mi. Více ukáže v čem je dítě dobré, co mu v daném předmětu nejde a proč, oceňuji, že dítě není z hodnocení ve stresu
 - Ano, vyhovuje, stejně je v průběhu roku bodováno
 - Nevím, je mi to jedno. Ze známek i ze slovního hodnocení získám stejný přehled
 - Ne, preferuji známky. Dítě potřebuje lehký stres
6. *Libí se vám, že si učebnice děti vytváří samy ve spolupráci s učitelem?*
- Ano, děti se učí metodě jak se vědomostí samostatně dobrat a pouze nememorují
 - Ne, děti neobsáhnou stejné penzum vědomostí jako v tradiční škole
 - Nevím
7. *Vaše dosažené vzdělání*
- SOU bez maturity
 - SOU s maturitou
 - Střední škola
 - Vysokoškolské vzdělání
8. *Navštěvuje vaše dítě školu rádo?*
- Ano
 - Ne
9. *Za přínos ve výchově a vzdělávání považuji na waldorfské škole:*
- EPOCHOVÉ vyučování, dítě má šanci se více ponořit do tématu
 - Rukodělné práce, dítě má šanci zjistit na co má nadání
 - Veškerým učením se prolíná důraz na estetické cítění
 - Velký důraz na mezilidské vztahy, menší výskyt šikany než v tradiční škole
 - Citlivý přístup učitele k žáku
10. *Za rizika ve výchově a vzdělávání považuji:*
- Uvolněnou atmosféru ve třídě, nedostatek kázně
 - V případě přestupu na jinou školu nižší úroveň vědomostí
 - Žádná rizika nevidím
 - Jiná.....

Příloha B – dotazník B

Dobrý den, jmenuji se Ivana Hinková a chtěla bych Vás požádat o vyplnění tohoto dotazníku pro mou diplomovou práci. Dotazník je anonymní a neměl by zabrat více jak deset minut. Děkuji za pomoc.

Dotazník

1. *Jste zpětně spokojeni s rozhodnutím zapsat dítě na základní waldorfskou školu?*

- Ano nelituji, škola byla přínosem pro mé dítě
- Nemyslím si, že škola byla přínosnější než škola tradiční
- Ne, dnes bych své dítě zapsal/a do školy tradiční

2. *Splnila Waldorfská základní škola Vaše očekávání?*

- Ano
- Ne
prosím, vyplňte důvod
proč.....

3. *Mělo Vaše dítě potíže s přechodem na další školu?*

- Ano
- Ne

4. *Navštěvovaly všechny Vaše děti Waldorfskou základní školu?*

- Ano
- Ne
- Mám jen jedno dítě

ČESKÁ REPUBLIKA

Základní škola a Střední škola waldorfská, Semily

IZO: 108009793

Třída: 7. Ročník: 7. Číslo v třídním výkazu: 28 Školní rok: 2014/2015

VYSVĚDČENÍ

list A

Jméno a příjmení: **Michal Lojek**
Datum narození: 6. 7. 2002 Rodné číslo *): 020706/0139
Místo narození: Praha

I. pololetí

nedílnou součástí tohoto vysvědčení je ~~není vysvědčení~~ list B
(je - není)

Chování, povinné předměty, nepovinné předměty, zájmové útvary

Biologie: Michal si v první epoše tohoto rohu vedl velice dobře. Svědomitě vždy plnil domácí přípravu a snažil se o dobrou úpravu ve svém sešitu. Výsledky návréecné písemné práce byl také velice dobrý. Referát na téma káva byl udarilý.

Dějepis: S velkým zájmem Michal sledoval výklad dějin novověku. Byl vždy schopen si vyprávění do detailů zapamatovat a věrně ho zapsat. Vedl si uhlavní sešit s pár udarilými kresbami. Jeho návréecná písemná práce dopadla naprosto skvěle.

Český jazyk: Michal se písemně vyjadruje obratně a dělá jen menší počet pravopisných chyb. Ústně se vyjadruje na výši. Dobře plyvně a detailně vyprávěl děj knihy. Je to máruživý čtenář, který chápe vztah spojena s nepřetržitým čtením. Do-

*) § 28 ost. 7 zákona č. 561/2004 Sb. - rodné číslo záka nebo studenta se uvádí vždy, bylo-li mu přiděleno

Chování, povinné předměty, nepovinné předměty, zájmové útvary


mačí přípravu rozhodně mexamedbára, avšak jeho se-
šit, do kterého bohužel piše vše co proocitujeme, ne-
vypadá příliš reprezentativně.

Anglický jazyk: Michal se v přístupu ke angličtině
zlepšil. Pravidelně si dělal domácí přípravu a v ho-
dinách reagoval bděle. Jeho čtení začíná být plynulejší
a výslovnost se o mnoho zlepšila. Také jeho slovní
zásoba začíná být bohatší a v gramatice se pomalu
začíná orientovat. Během epochy si vedl sešit plný
příkladů slovíček, ilustrace však nedělal. Jeho
referát o vlastní rodině napsal svou originalitou.

Hudební výchova: Michal je výtečný hudebník.

Podle motorického zážitku i sluchu je schopen si rychle
osvojit všechny písně. Zpívá čistě a s nadšením.

Na flétnu hraje s velkou jistotou a hraje aporou
celé třídy. Chválím ho za adventní hud. doprovod 1. třídy. J. Pleštilová!

Zameškané hodiny	Pochvaly a jiná ocenění
omluvené: 31 neomluvené: 0	
Celkové hodnocení	
~ prospěl ~	
Vzdělávání se uskutečňovalo podle vzdělávacího programu: ZŠW 2009 ŠVP 1. 2. 2009, ŠVP ZV "Waldorfská škola"	
V Semilech	 Ing. Petra Musilová ředitel(ka) Mgr. Olga Pleštilová třídní učitel(ka)
dne 29. ledna 2015	

STUPNĚ CELKOVÉHO HODNOCENÍ

Celkové hodnocení	prospěl(a) s vyznamenáním	prospěl(a)	neprospěl(a)
-------------------	---------------------------	------------	--------------

ČESKÁ REPUBLIKA

Základní škola a Střední škola waldorfská, Semily

IZO 108009793

Třída: 7. Ročník: 7. Číslo v třídním výkazu: 28 Školní rok: 2014/2015

VYSVĚDČENÍ

list B

List B číslo 1, listů B celkem 12

Jméno a příjmení: **Michal Lojek**

Datum narození: 6. 7. 2002

Rodné číslo: 020706/0139

I. pololetí

Chování, povinné předměty, nepovinné předměty

Eurytmie: Přímou byla velmi příjemná spolupráce. Oni se soustředili a mladá stále s bohatšími cvičení: např. rytmické pulsování na náhl. motiv Beethovenovy 7. symfonie nebo rychlé střídání ořízků a rovných, kombinací i čísel. vedených formou ve dvoj. úhlu, na kůžku s energickou skladbou (cypruse). Hledky se mu dařilo ulovit pohyb v deseti náhl. směrech s muštkou v dlaních, vedla se mu i ráznější spirálová forma s občasnými marnými a udeřovacími kůžku bez ořízků kontaktu. Poctivě šel se cvičení na odhany' vzhledu duševní těla v období proměn. D. Hrabky

*Německý jazyk: Michal je letos aktivnější a po-
krovnější. Mě se těším na jeho reportáž, je vidět,
že hodně o německých dějinách dost ví. Na mapě
ukázal v německý prostor mnoho evropských sta-
nů a klavních Amst, sdělil se mu i křesť.
I dobrou výstovnost a porovnávacím čer. křivka
a reziduj. výpora' na prohlášení' ošetřely ušně
i přemně. Prima! Měly se učit i doma.*

Tělesná výchova: Tělocvič je pro Michala výborná!

Výhledově spíše klidnější aktivity. Kvalitně
pracovní, v posilování může přidat, dává
se mu gymnastika a pohybové hry. Umí
pracovat i v mírových letech. Snad najde
sport u učení, které bude provokativní ve
volném čase a bude mít radost! Věanova!

Výtvářná výchova: Michal si rád sám
ověřoval křehkosti v mluvení vstřednou
technikou. Nakonec získal moc pěkný obět,
ku spokojenosti všech stran. Michal více
troufá ke své představě a jen pomalu a
nerad se necha' vést. Grafuru tak zcela
nedokázal uchopit a pokračoval opatrně přes
různé a pomocí učitele.

Handwritten signature

Pracovní vyučování: Více soustředěnosti
a usazenosti. Michalovi pomohlo k vyřešení
postupu práce! Dva. hodina je krátká - na
konci je třeba mít ze sebe vyždělat! Michal
muset přestat! Jistě vědomí důležitosti kolem
síti zvládně.

Handwritten signature

Matematika: Michalovy úspěchy v matematice závisí na jeho pozornosti
v hodinách. Velice dobře zvládl trojčlenku a umocny, kde spočítal i
prvními příklady, celkem dobře si vedl ve zlomcích, dělitelnosti a měřítku
mapy. Spočítal vždy více jak polovinu příkladů. Jeho výsledky mu byly
občasná upovídanost v hodinách. Michal se rád se němi spolupracovat,
nepolevuj!

Chemie: Věosa jsme se věnovali základním poznatkům anorganické chemie.
Michal byl celkem pozorný, zajímal se o experimenty, plnil domácí úkoly
a aktivně se zapojoval do výuky. Rád si celkem sdávané papíry pokusů.

V Semilech
dne 29. ledna 2015

Handwritten signature
Ing. Petra Musilová
ředitel(ka)



Handwritten signature
Mgr. Olga Pleštilová
třídní učitel(ka)

ČESKÁ REPUBLIKA

Základní škola a Střední škola waldorfská, Semily

IZO 108009793

Třída: 7. Ročník: 7. Číslo v třídním výkazu: 28 Školní rok: 2014/2015

VYSVĚDČENÍ

list B

List B číslo 2, listů B celkem 2

Jméno a příjmení: **Michal Lojek**

Datum narození: 6. 7. 2002

Rodné číslo: 020706/0139

I. pololetí

Chování, povinné předměty, nepovinné předměty

Dobrá práce se naučil natvry a značky prvku. V obou provedených
hodnotědel více jak polovinu otázek, u některých mu chybělo vysvětlení
pokusů. J. Studničková

Dřevorezba: Michalův zájem o řezbu lipové míry
byl velmi často přeměřován na dění kolem
spolužáků. hrubý tvar míry pomocí pilky, hoblíků
a sekery vtíkal pomaleji, než to jeho ruce umí.
Přeji více zájmu o řezbu a možná i o užití.

Převítilské práce: Michal opět musel hledat
potřebnou sílu na pečlivou práci při přípravě
svého potěmbu a ani práce společně, jako
hrabání listů nebo přehazování kompasu ho
příliš nezaujala. J. Studničková

CD ROZHOVOR

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Ivana Hinková
Obor: Speciální pedagogika
Forma studia: Kombinované studium
Název práce: Waldorfská pedagogika pohledem rodičů
Rok: 2015
Počet stran textu bez příloh: 67
Celkový počet stran příloh: 10
Počet titulů českých použitých zdrojů: 20
Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0
Počet internetových zdrojů: 5
Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jiří Dvořáček, CSc.