



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

Hledání pedagogických alternativ - Waldorfská škola z pohledu rodičů

Vypracovala: Klára Černovská

Vedoucí práce: Mgr. Josef Nota, Ph.D.

České Budějovice 2019

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svoji diplomovou práci na téma „Hledání pedagogických alternativ - Waldorfská škola z pohledu rodičů“ vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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

V Českých Budějovicích dne 13. 2. 2019

.....
Klára Černovská

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala Mgr. Josefu Notovi Ph.D. za odborné vedení práce, cenné rady a trpělivost. Děkuji také všem respondentům za upřímnost a ochotu při rozhovorech. Můj velký dík patří v neposlední řadě i mé rodině a přátelům, kteří mě podporovali po dobu celého mého studia.

Abstrakt

Ústředním tématem diplomové práce je alternativní školství. Cílem je ozřejmit rodičovský postoj, který stojí za výběrem alternativní školy, konkrétně školy waldorfské. V teoretické části budou ozřejměny nejdůležitější pojmy, které umožní čtenáři hlubší vhled do problematiky. Praktická část bude realizována na základě kvalitativních výzkumných postupů, zejména polostrukturovanými a nestrukturovanými rozhovory s rodiči. Budu se také opírat o vlastní zkušenosti z praxe na těchto školách.

Klíčová slova

Alternativa, alternativní školství v ČR, waldorfská škola, výchova, vzdělávání.

Abstract

The subject of my master thesis is alternative school education. The main aim is to describe the parent's motivation for choosing alternative school education, specifically Waldorf school education. In the theoretical part the most important concepts will be defined which will provide a deeper insight into the issue. The practical part is carried out using qualitative research methodology, especially semi-structured interviews with parents. I will also use my own experiences of having worked at these schools.

Key words

The alternative, the alternative education in Czech Republic, the Waldorf school, the environmental, the education.

Obsah

1	Motivace k výzkumu.....	8
2	Úvod	9
3	TEORETICKÁ ČÁST	10
3.1	Potřeby dětí.....	10
3.2	Motivace	14
3.3	Výchova.....	16
3.3.1	Styl výchovy	19
3.3.2	Demokratický styl	20
3.3.3	Liberální styl.....	21
3.3.4	Autoritativní styl	21
3.4	Klima školy	23
3.5	Alternativní pedagogické směry v České republice	24
3.6	Pojem alternativa a alternativní škola	26
3.7	Waldorfská pedagogika	27
3.7.1	Charakter učebního plánu	28
3.7.2	Epochy	29
3.7.3	Rudolf Steiner (1861 – 1925).....	31
3.7.4	Antroposofický přístup.....	32
3.7.5	Waldorfská pedagogika a její srovnání s tradiční školou	33
3.8	Tradiční, klasická škola.....	35
4	Praktická část	37
4.1	Metodika	37
4.1.1	Cíl výzkumu.....	37
4.1.2	Výzkumný problém	37
4.1.3	Metodologie výzkumu.....	38
4.1.4	Stručné shrnutí dosavadního stavu řešené problematiky.....	38
4.1.5	Výzkumné otázky	39
4.1.6	Výzkumný vzorek.....	39

4.2	Analýza dat.....	41
4.2.1	Kategorie	41
4.2.2	Negativní pohled na klasické školství.....	42
4.2.3	Preference rodičů	44
4.2.4	Pohled rodičů na výchovu a vzdělání.....	47
4.2.5	Pohled rodičů na waldorfskou školu.....	50
4.2.6	Pozitiva waldorfské školy	51
4.2.7	Negativa waldorfské školy.....	53
4.2.8	Přechod z waldorfské školy na klasickou.....	56
4.2.9	Další vzdělávání rodičů – absolvovali waldorfský seminář.....	58
4.3	Diskuse	59
4.4	Shrnutí a závěr.....	62
4.5	Osobní dodatek – vlastní pedagogická zkušenost.....	63
4.6	Seznam použitých zdrojů	65
4.7	Seznam příloh.....	68

1 Motivace k výzkumu

Již dlouhou dobu uvažuji nad základním školstvím v ČR. Jak učit tak, aby to bavilo mě i mé žáky? Jak se oprostit od tradičního stylu výuky, kterým jsem prošla já? Mým cílem je objevit cestu, ve které bude efektivita výuky stejně nosná jako zábava a smysluplnost. Efektivita míněná jako úspěšné zvládnutí učiva. Tím je zapamatování a pochopení látky propojené s dalšími kompetencemi jako například spolupráce. Zábavou nemyslím hodinu, při které by se žáci stále smáli, ale studium se zaujetím. Souvisí to s motivací, o které píše v jedné z kapitol. A v neposlední řadě smysluplnost myšlená jak pro učitele, tak i pro děti. Smysluplnost jako odůvodnění, proč právě ono téma probíráme a jak se dá propojit s praxí. Již za dobu mé praxe jsem přišla na to, že pokud dítě objevuje samo, má radost z poznání, ze svého objevu a zapamatuje si své poznatky. Pokud má informace předkládané jen od kantora, přijímá je jen z části. Učení vyžaduje píli, vytrvalost, přemýšlení a nadšení. Nadšení pro to, co mě zajímá. Pro smysl, proč a co dělám. Proto přemýšlím nad alternativními a nealternativními směry. Chtěla bych přijít na to, jakou cestou se ubírat jako budoucí učitelka. Kam směřovat a co je to správné. Proto hledám, navštěvuji různé typy škol (lesní, montessori školy, waldorfské školy). Možná právě inspirace z těchto směrů mě zavedou na tu, pro mě rozumnou cestu. Jak na nynější výuku hledí dnešní rodiče dětí z prvních stupňů základních škol?

Setkávám se s čím dál tím více rodiči, kteří přemýšlí nad vzděláváním svých dětí. Říkají si, že nechtějí, aby jejich dítě zažilo to samé jako oni na základních školách. Vidí, že jsou i jiné cesty a zajímají se. Otevírá se stále více škol soukromých, které vkládají do svých podstat myšlenky z alternativních škol. Školství je v pohybu a přemýšliví lidé chtějí pro děti smysluplnou výuku. Vše tvoří učitel. A právě on může zavést do tradiční výuky oživení.

2 Úvod

Jelikož mě filozofie waldorfských škol zaujala, rozhodla jsem se pro napsání diplomové práce zvolit výzkum motivace rodičů k výběru waldorfských škol. Rok a půl jsem pracovala jako učitelka na soukromé základní škole, kde se upřednostňoval individuální přístup k dítěti. Tuto podobnost spatřuji i v pedagogice Rudolfa Steinera.

V teoretické části představuji základní principy waldorfských škol a život Rudolfa Steinera. Zaměření směřuje také ke stylům výchovy, které se s výběrem vzdělávacích myšlenek pojí.

V praktické části se blíže zaměřuji na waldorfské školy. Polostrukturovanými rozhovory s rodiči zjišťuji motivaci pro výběr této školy. A možnou spojitost tohoto výběru s výchovnými styly.

3 TEORETICKÁ ČÁST

3.1 Potřeby dětí

Téma mé diplomové práce je o hledání pedagogických alternativ, tedy hledání té správné cesty pro výchovu dětí a s tím spojené školní cesty, tedy pedagogického směru. V mém případě zaměřeného na waldorfskou pedagogiku. Abych se mohla zabývat tím, co je pro dítě to správné, musím začít od jeho potřeb a motivace. Téma potřeb dětí je základním kamenem pro mou diplomovou práci, abych zjistila, jaká je cesta pro harmonický vývoj dítěte. Zprvu se zmíním o Maslowově pyramidě potřeb a zaměřím se na psychické potřeby dětí, kterými se zabýval doktor Zdeněk Matějček. Od toho se pak dále odvíjí výchova ze strany dospělých.

Helus (2003) vychází z pyramidy potřeb podle amerického psychologa A. Maslowa, dle jeho hierarchického uspořádání potřeb. K uspokojení vyšších potřeb musí být uspokojeny nižší potřeby. „V biologickém základu člověka jsou zakotveny primární potřeby – tj. potřeba potravy, spánku, bezpečí, orientace, aktivity.“ (Helus, 2003, str. 45) Tedy tzv. **fyziologické potřeby**. Pokud máme v pořádku vše, co se týče základních zdrojů umožňující naše fyzické žití, staráme se o to, abychom měli zajištěný **pocit bezpečí**. (Maslow, 2014)

O **potřebách jistoty a bezpečí** mluví i Jiřina Prekopová, kde zdůrazňuje potřebu vzájemné tolerance. „Mnohé praktiky tzv. primitivních matek jsou následování hodné a dovedeme jejich účinnost z poznatků naší moderní, civilizované, vyspělé západní dětské psychologie dobře vysvětlit. Tam nemá dítě na prostou volnost pohybu, protože na něj číhá více nebezpečí a jestliže odmítá jedno jídlo, druhé není hned pohotově poruce, či spíše není vůbec. Dítě zkrátka poznává, že "hnízdno" (to fyzické i to psychické) má své hranice, a že něčemu se prostě přizpůsobit musí. Současně poznává, že rodiče a sourozenci jsou mu oporou ve všech nejistotách a že je na ně spolehnouti. Kde jinde se má dítě naučit zacházet s odporem a omezením, jakož i s láskou a pomocí než u svých rodičů. Přizpůsobujeme se sobě navzájem a ne aby jeden měl všechny výhody na úkor druhého.“ (Prekopová in Matějček, 1994, str. 36)

Co se týče školního prostředí, pocitem bezpečí se myslí mimo jiné zajistit žákům dobré sociální klima. To je například rozvíjení důvěry a soudržnosti, které je způsobeno nesoutěživým prostředím. Pokud bude učitel pracovat na dobrém sociálním klimatu třídy, bude tím přispívat i k dobrému učení. (Kopřiva, Kopřivová, 2015)

Po potřebě bezpečí leží v Maslovově pyramidě potřeba **sounáležitosti a lásky**, o které se zmiňuje Matějček (1994). Hlavní věcí je **jistota ve vztazích**. Například dítě, které nemá dostatek bezpečí a lásky, trpí nedostatkem sebeúcty. (Helus, 2003) Zajištění mateřské lásky, které nevychází jen od matky, ale i od otce, babiček atd. Mateřská láska vyjadřující bezpečí a jistotu je spontánní, nenaučená. Zajímavostí je, že tuto lásku vyjadřují i osmileté děti. Proto je důležité, aby se setkávaly starší děti s mladšími a podporovala se i u mladých mužů. (1994) Matějček vyjadřuje svůj nesouhlas se S. Freudem, který tvrdil, že mateřská láska je založená na pouhém kojení dítěte. Když se malé dítě v 7. měsících života ocitne na chvíli bez matky, vidí jen neznámé tváře, popadne ho úzkost. Proto hledá někoho blízkého, koho zná, který mu neutlumí jen pocit hladu, jako to může udělat každý, ale zajistí mu pocit jistoty. Tedy **zájem a vřelost**. (1994)

Potvrzení důležitosti jistoty vztahů vychází i z Matějčkových výzkumů u dětí ve středním školním věku. Mezi subdeprimované děti, tedy děti s nedostatkem lásky, patřily děti z rodin otců – alkoholiků, z nechtěného otěhotnění a z nemanželských vztahů, tedy dysfunkčních vztahů. Poslední zkoumanou skupinou byly děti z rozvedených rodin. Začátek jejich života byl však v době, kdy se měli jejich rodiče ještě rádi a tak jejich život v útlém věku probíhal bez problémů s dostatkem pocitu jistoty a bezpečí. (Matějček, 1994)

Po potřebě pocitu bezpečí a potřebě sounáležitosti a lásky vstupují další vyšší potřeby, které jsou spjaty se společenským začleněním a lze je uspořádat do pěti hlavních skupin. Jak potvrzuje Matějček (1994, str. 37): „**základní životně důležité potřeby psychické, které musí být náležitě a v pravý čas uspokojovány, má-li se dítě vyvíjet v osobnost psychicky zdravou a zdatnou** ("společnosti k užítku a sobě k uspokojení") jsou“:

1. „**Potřeba poznávací** - určitého množství, kvality a proměnlivosti **vnějších podnětů**. Takovým přívodem podnětů se organismu umožňuje, aby se "naladil" na žádoucí úroveň aktivity. Pro člověka to znamená, že se **nebude nudit**, ani že **nebude soustavně podněty přetěžován**.“ (Matějček, 1994, str. 37-38) „**Kognitivní potřeba** poznávat, rozumět, učit se.

Projevuje se jednak jako touha po informacích „novinkách“, zajímavostech apod., jednak jako touha řešit problémy, zkusit si své vlastní „objevitelské“ a řešitelské síly.“ (Helus, 2003, str. 45)

2. „**Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech.** Říkáme tomu "smysluplný svět“. Naplnění této potřeby umožňuje, aby se z podnětů, které k nám prostřednictvím všech našich smyslů přicházejí, staly zkušenosti, poznatky a pracovní strategie. Kdybychom totiž všechno dění ve svém okolí vnímali jen jako náhodné, vznikl by z toho chaos a ničemu bychom se nemohli naučit. **Jde tedy o základní potřebu umožňující učení.**“ (Matějček, 1994, str. 37-38) Potvrzuje se tím, že se děti lépe učí, pokud jim je učivo předkládáno ve smysluplných po sobě jdoucích celcích propojených s praxí.

3. „**Potřeby sociální** se konkretizují rozmanitými, někdy i protichůdnými způsoby, jako např. potřeba:

- být druhým lidem sympatický (potřeba obliby)
- zaujímat mezi nimi pevné postavení (potřeba statusu). Zde se Helus shoduje s Matějčkem (1994).
- být oceňován (potřeba prestiže)
- patřit do skupiny (být mezi svými)
- soutěžit s druhými, vyniknout
- získat převahu (potřeba dominance)
- spolupracovat s druhými, čerpat od nich pomoc a sám pomoc poskytovat, rozdělit si společně povinnosti a v rámci skupinového úkolu plnit svou povinnost (potřeba kooperace)
- nechat se druhými vést, podřídít se (potřeba submise)
- mít vzor, idol, který je možno napodobovat, vzhlížet k němu (potřeba imitace a identifikace)“ (Helus, 2003, str. 45 - 46) Zde se Helus přiklání k potřebě vynikat a soutěžit, dokázat si, že jsem v něčem lepší. Vyvracelo by to tedy zmiňovanou potřebu bezpečí, ve

kteře jsem uváděla, že má být třídní klima neseno v nesoutěživém duchu. Nesmíme ale opomenout, že stále mluvíme o hierarchizaci potřeb. Tedy potřeba bezpečí je míněna jako prvotní. Až pokud si je učitel jistý, že je sociální klima třídy bezpečné, může zvolit nějaký typ soutěže, která se na konci zhodnotí a vysvětlí.

4. „Potřeba identity, tj. **potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty**, tedy potřeba uznání.

Z náležitěho uspokojení této potřeby vychází zdravé vědomí vlastního já. Toto vědomí pak je dále podmínkou pro to, aby si člověk mohl na své vývojové dráze osvojit užitečné společenské role a stanovit si hodnotné cíle pro svá snažení.“ (Matějček, 1994, str. 37-38)

5. „**Potřeba otevřené budoucnosti neboli životní perspektivy**. Její uspokojení dává lidskému životu časové rozpětí, což přeloženo do psychologické řeči znamená rozpětí mezi otevřeností a uzavřeností osudu, mezi nadějí a beznadějí, mezi životním rozletem a zoufalstvím.“ (Matějček, 1994, str. 37-38)5) „**Potřeby existenciální, seberealizace** neboli smyslu života.“ (Helus, 2003, str. 45 - 46) Zde se Helus (2003) shoduje s Matějčkem (1994). Potvrzuje se, že každý člověk je jimi v průběhu života zaměstnán. Připadá mu, že nevyřešíli je nějak, jeho život je ohrožen („proč dál žít?“, „jak dál žít?“). Neuspokojení životních potřeb se tedy vesměs pojí s životní krizí, jejich uspokojení je naopak často odrazovým můstkem pro rozmach tvořivých sil.“ (Helus, 2003, str. 45 - 46)

Helus připojuje další dva body a to „**potřebu aktivity**. Například motorické odreagování se po déletrvajícím nehybnosti, potřeba pracovní činnosti, herní, sportovní, rekreační, zájmové. A **potřebu dosahování výkonů**. Úsilí něco dokončit, udělat, zvládnout lépe než předtím, vydobít si prostřednictvím výkonů nejen uznání druhých lidí, ale také pocit spokojenosti sám se sebou.“ (Helus, 2003, str. 45 - 46)

Shrnutě by se dítě rádo zabavilo hrou nebo zkoumáním něčeho. Mělo při tom jistotu, co může a co nemůže dělat. Musí vědět, že ho jeho okolí (rodina a kamarádi) mají rádi. Také, že má své místo ve společnosti, kde ho lidé berou a kde ví, že se může uplatnit. V neposlední řadě mít naději v budoucnost, tedy tušit, že jeho život se bude ubírat tou správnou cestou k životní moudrosti.

3.2 Motivace

„Potřeby jsou tedy základním vnitřním činitelem zaměřenosti osobnosti. Neexistují ale jen tak samy o sobě. Propojují se s vnějšími popudy, tedy **pohnutky k jednání, vytvářené vzájemnými vztahy mezi vnitřními potřebami a vnějšími popudy**. Tento jev označujeme v psychologii termínem **motivace**. Bývá vnější – pokud převažují vnější popudy nebo vnitřní – pokud naopak převažují potřeby.“ (Helus, 2003, str. 47)

Jako příklad jednání žáka uvádí Helus (2003). **Z potřeby uspokojit potřebu poznávání a objevování se žák ve škole učí**. To je známkou vnitřní motivace. Opakem je vnější motivace, kterou může prožívat spolužák. Není vybaven tolika vnitřními poznávacími potřebami, ale má stejnou pílizpůsobenou učitelovým pohrozením špatnou známkou. To žáka vyděsí, protože by mu to způsobilo dusnou atmosféru v rodině a snaží se také. Každý si jistě sám odůvodní, který příběh je ten optimističtější.

Jak tedy bylo řečeno, motivace je s potřebami dětí úzce spjata. Je to **síla, která směřuje k jednání, tedy k uspokojení potřeb**. Touto silou se řídí i rodiče dětí při výběru základní školy. V praktické části jsou motivace rodičů pro výběr waldorfské školy rozpracovány. Další definici najdeme v pedagogickém slovníku (Hrabal, Man, Pavelková in Průcha, Walterová a Mareš, 2013, str. 159). **Motivace je „souhrn vnitřních a vnějších faktorů, které:**

1. (jak už bylo zmiňováno) **spouštějí lidské jednání**, aktivují ho, dodávají mu energii,
2. zaměřují toto jednání **určitým směrem** (snaha něčeho dosáhnout anebo něčemu se vyhnout),
3. **udržují ho v chodu**, řídí jeho průběh i způsob dosahování výsledků,
4. navozují hodnocení vlastního jednání a prožívání, vlastních úspěchů a neúspěchů, vztahů s okolím.

Jedinec je motivován jednak **vnitřními faktory (zejm. potřebami)**, jednak faktory vnějšími.

Mezi **výkonové potřeby žáka** mj. patří:

- potřeba samostatnosti, například zvládnout úkol bez pomoci druhého,

- potřeba kompetence, to znamená být schopný něco udělat,
- potřeba úspěšného výkonu, tedy: „Všichni mají potřebu tvořit, objevovat, porozumět světu, v životě něco dokázat, potřebu identity (být svůj).“ (Kopřiva a Kopřivová, 2015, str. 202)
- potřeba vyhnoutí se neúspěchu, tedy nezklamat sám sebe,
- a někdy (paradoxně) i potřeba vyhnoutí se úspěchu, tj. potřeba neupozorňovat na sebe.“

To byly potřeby, které vycházejí od žáka. V případě vnější motivace žáků při výuce přichází podněty ze strany učitele, rodičů nebo spolužáků. **„Vnější motivování ze strany učitele:**

1. stanovování cílů výuky,
2. sdělování svých postojů vůči žákovi, třídě (kladné, neutrální, záporné),
3. sdělování svého očekávání vůči žákům (Pygmalion efekt, Golem efekt),
4. probouzení poznávacích potřeb žáků (problémové úlohy),
5. probouzení sociálních potřeb žáků (sociální klima ve třídě),
6. probouzení výkonnové motivace (sociální norma, individuální norma),
7. využívání odměn a trestů,
8. eliminování pocitu nudy,
9. předcházení strachu ze školy, určitého předmětu, ze zkoušení.

Vnitřní motivace žáka vychází ze:

1. žákova sebepojetí (včetně vnímané osobní zdatnosti),
2. žákových osobních cílů a aktuálních zájmů,
3. ze žákova hodnocení aktuální situace ve výuce (nebezpečí, šance, výzva),
4. z podoby zadávaných úkolů (zajímavost, obtížnost, užitečnost),
5. z žákovy minulé zkušenosti (mj. z dosavadních úspěchů a neúspěchů),
6. z žákova hodnocení postoje spolužáků k výuce.“ (Hrabal, Man, Pavelková in Průcha, Walterová a Mareš, 2013, str. 159-160)

Znamenalo by to, že dítě je motivováno více tím, co ho zajímá. Z mé zkušenosti vím, že projekty s volným tématem byly mnohem propracovanější a vypracovávané s větším zaujetím než povinná témata. Na druhou stranu jsem se setkala i s dětmi, pro které byl

volný výběr práce těžký, a tak potřebovaly moji podporu při vymýšlení tématu. To by znamenalo, že každému dítěti vyhovuje něco jiného. Pro někoho je lepší striktně zadaný směr úkolu, někdo má raději volný výběr.

Souhlasit mohu i s podobou zadávání úkolů. Pokud měly děti na výběr z více úloh, tedy měly pocit svobodné volby, a čím více se **zadání týkalo praxe** (např. měření obvodu hlavy nebo plánování výletu), tím více žáky úkoly bavily, protože jim připadaly užitečné a zajímavé. Pol potvrzuje (1995, str. 53) co se waldorfských škol týče. Tam se „předměty neoddělují, učí se tam tak, aby bylo vše **spojené, souvislé a využitelné do života.**“

Uvádí se, že dítě se lépe učí s motivací vnitřní. Pokud není odměňováno nebo trestáno známkami, ale svým vlastním pocitem úspěchu. (Matějček, 2007) Je známo, že na klasických školách převažuje motivace vnější a výkonová, jako např. matematický král, kdy proti sobě soutěží žáci v rychlosti vypočítání příkladu. Obvykle se vítězové opakují, protože někdo potřebuje více a někdo méně času na soustředění. K neúspěšným hráčům v této hře může přijít pocit neúspěchu a opakovanou prohrou pocit marnosti a ztrátě motivace k budoucím matematickým operacím. Pol (1995) porovnává ve své knize žáky tradičních versus waldorfských škol právě v matematice. Zjišťuje, že znalostně obstáli studenti tradiční školy. Ale ve waldorfské škole **matematika děti více baví**. Je otázkou, zda upřednostňujeme kvalitu znalostí nebo kvalitu motivace, která může žáky postupem času dovést na stejnou úroveň znalostí. Toto téma je dále rozebíráno i v praktické části práce.

Opakem výkonové motivace je podpora spolupráce a vnitřní motivace, kterou můžeme nalézt v alternativních školách. Podle Pola (1995) se ve waldorfské škole neznámkuje, nepropadá se, podporuje se odlišnost a temperament. Také se žáci vedou spíše ke spolupráci než k soutěživosti.

3.3 Výchova

Pokud hledám, jakou cestou došli rodiče k volbě alternativní (v mém případě waldorfské) školy, je nutné znát i jejich obecný pohled na výchovu.

Výchovu pokládám za velmi důležitou, prakticky nenahraditelnou. Společnost o ní hovoří již velmi dlouhou dobu. Je různými způsoby využívána a uznávána. Podle Svobodové (2009) má výchova, inspirovaná reformní pedagogikou, tyto znaky:

- Táhne k pedocentrismu. To znamená, že je ve středu zájmu dítě. Vše se přizpůsobuje jeho potřebám.
- S pedocentrismem spojená je individualizace. Tedy přistupovat k dítěti individuálně a brát v potaz, že každý člověk je jiný a má jiné zájmy. To umožňuje podle Svobodové užít při výuce různorodé metodické postupy.
- Vede dítě k samostatnosti.
- Klade důraz na „harmonii těla, rozumu, citu, vůle a jednání využitě pro život individuální i sociální.“ (Svobodová, 2009, str. 6)

Pro úplnost slova existuje mnoho definic výchovy.

Dle pedagogického slovníku (Průcha, Walterová a Mareš, 2013) je výchova definována jako proces, při kterém dochází k **pozitivnímu působení na osobnost a její záměrné změně**. Osobnost tvarují rodiče, pedagogové, vrstevníci a sociokulturní prostředí. Oponovala bych tím, že ne vždy dochází k pozitivnímu působení. Výchova, která není pro dítě vhodná, může mít spíše negativní dopady.

Jinou definici výchovy, ke které se názorově přikláním, uvádí Strašíková (2004). Píše o myšlenkách našeho učitele národa J. A. Komenského. „Výchova je nezbytným předpokladem **rozvoje lidské společnosti**. Má být všestranná, harmonická, celostní. Mezi její zásady patří cílevědomost, přiměřenost, aktivnost a důslednost.“ (Komenský in Strašíková, 2004, s. 14). Stejně tak John Dewey přirovnává výchovu k potravě pro růst společenského života.

Čáp a Mareš (2001) popisují výchovu jako „působení záměrné, cílevědomé, **směřující k určitému výchovnému cíli** – rozvinout v dítěti určité vlastnosti, názory, postoje, hodnotové orientace. Je to působení užívající určitých výchovných prostředků a metod, založených na zkušenostech, tradici, popřípadě i na vědeckých poznatcích.“ (Čáp & Mareš, 2001, s. 247)

Čáp a Mareš (2001), Matějček (1994), Mertin (2011), se shodují na tom, že má výchova jasně určený cíl a to vytvořit podmínky, kterými by byl jedinci ideálně **podporován jeho rozvoj a nebyly opomenuty jeho individuální dispozice a potřeby**.

Dopad na výchovu má i její historický vývoj. Čáp a Mareš (2001) uvádí, že dříve byla výchova zaměřena pouze na působení rodičů na dítě. Avšak výzkumníci se postupem času zaměřují spíše humanistickým směrem zaměřeným na člověka. Děti působí a dokonce i ovlivňují vychovávající, jejich názory či postoje. Jak potvrzuje Matějček ve své knize *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Mluví o interakčním modelu, kdy neovlivňuje dítě pouze rodič, učitel nebo vrstevník, ale je to i naopak. Je to „vzájemné předávání podnětů mezi dvěma nebo více lidmi, výměna akcí a reakcí, **vzájemné působení jednoho na druhého**“ (Matějček, 1994, s. 40).

Přikláním se k Mertlovi (2013), který tvrdí, že **bychom měli dítě učit tomu, že každé jednání má své důsledky a každý si za ně nese vlastní odpovědnost** v míře svého věku.

3.3.1 Styl výchovy

Výchova má různé typy s dobou se vyvíjející, měnící a psychologii zkoumané. Nesmíme zapomenout, že každá rodina a každý jedinec je jiný a každý potřebuje a vyhovuje mu jiný výchovný styl. Ten vyjadřuje celkové výchovné působení dospělých na děti, jejich vzájemnou interakci a komunikaci (Čáp, 1996). „Způsob výchovy se projevuje volbou a způsobem užití výchovných prostředků, postupů a metod, tomu odpovídajícím prožíváním a chováním dítěte, které opět ovlivňuje prožívání a chování dospělého. Způsob výchovy vyjadřuje to podstatné ve výchově, co ovlivňuje volbu dílčích prostředků a postupů.“ (Čáp, 1996, s. 135).

S Mertlem (2013) se Čáp (2013) shoduje v tom, že výchovný styl není jen o jednotlivých výchovných krocích, ale o celkové komunikaci v rodině.

Na každé dítě má výchovný styl rodičů zásadní vliv. Například Čáp (1996) zjistil, že pokud jsou rodiče přísní tak, že nemá dítě v rodině žádné slovo, může se stát, že z něj bude uzavřený a nešťastný člověk s malým sebevědomím. Každý z nás má jinou hranici toho, co děláme, co nám ještě připadá v pořádku a co už je mimo normu.

Mertl (2013) uvádí dva protipóly výchovy. Jeden, kterým je dítě nerespektováno, nedává mu prostor k sebevyjádření a na straně druhé přístup, kdy rodiče skoro nezasahují do výchovy a dítě má tak podle nich volnost a svobodu. Je bez hranic a bez povinností, a když už nějaké povinnosti má, rodiče jsou nedůslední v jejich plnění. První výchova se nazývá **autoritativní (autoritářská)** a druhá **liberální**. Za optimální směr se považuje výchova **demokratická (integrativní)**, která v sobě zahrnuje povinnosti, hranice i respektování potřeb a představ dítěte.

Matějček (2007) zmiňuje další příklady výchovných stylů, avšak v důsledcích negativní. Jedním z nich je **pedocentrická výchova**, kde je dítě ve velící pozici a je středem zájmu celé rodiny. V extrému by se dalo říct, že rodiče dítěti „slouží“. Negativní budoucí dopad tohoto působení je takový, že má dítě problém se začleněním do kolektivu.

Další typ může být **hypersenzitivní výchova**, ve které je v rodině jen jedno dítě. V této situaci je o dítě přehnaně pečováno a rozmazlováno. V jeho dalším životě se pak může potýkat s nedostatkem vůle a tím tak těžko překonávat překážky. I v tomto případě se dítě nelehce začleňuje do kolektivu.

3.3.2 Demokratický styl

Někteří rodiče upřednostňují demokratickou výchovu, která „je založena na rovnocennosti a respektování důstojnosti dítěte. Nechává dítě se vyjadřovat a zároveň projevuje **důvěru k jeho chování, vzhledem k věku**. Neznamená to, že by bylo vše dovoleno. Důležité je dát dítěti správné hranice, které mu zajistí pocit bezpečí. Pokud to tak není, dochází k úzkosti až agresivitě.“ (Kopřiva a Kopřivová, 2015, str. 13)

Podobně mluví i Matějček (2007). Výchova je podle něj o pochopení se a vzájemném působení ve vztahu dítě – rodič. Avšak poukazuje na to, že to není o tom, aby rodič vydával podněty pro dítě, které by je mělo pouze zpracovat. Je to o vzájemnosti a naslouchání ve smyslu, že dítě na rodiče reaguje. Tedy i vychovává samo sebe ve svém okolí, které na něj také působí a také na něj odpovídá.

V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová a Mareš, 2013) je demokratická výchova definována jako taková, kde dobré vzory ve velké míře dominují nad minimálními tresty. Dále individuálním přístupem k dítěti a diskusí nad problémy. Je zde podporována spontaneita a vede k zodpovědnému a samostatnému chování s ohledem na práva druhých. Je odlišná od autoritativního a liberárního stylu svými důsledky. Podle Peterkové jsou následující: „Dítě je aktivní, tvořivé, nezávislé, otevřené, asertivní, dobře fungující ve společnosti, emočně vyrovnané, cílevědomé a má zdravé sebevědomí.“ (Peterková, Výchovné styly v rodině [online]).

Pozn. autora: Ze své praxe jsem poznala důležitost přísnosti, na kterou se nesmí zapomínat a která by se v jisté míře mohla považovat za ony hranice, o kterých bylo psáno.

3.3.3 Liberální styl

O dalším stylu hovoří Prekopová, kde se zabývá otázkou liberální výchovy. „Když rodiče dítěti příliš dovolují nebo od něj příliš očekávají, většinou netuší, že tím nedocílí žádného pokroku ve volní oblasti dítěte.“ (Prekopová, 2009, str. 96) Znamená to, že bude ve stálém přesvědčení, že může dělat vše. V tom druhém případě, kdy mají rodiče velké nároky na dítě (v oblasti sportu, vzdělání, atd.), může být v oblasti očekávání frustrované. To se může projevat i úzkostnými stavy a nedostatkem sebevědomí.

„Styl výchovy (svobodný, volný), který je charakterizován slabým nebo žádným řízením bez větších požadavků, vede k malé odpovědnosti, nerespektování skupinových norem, snižuje integraci a organizaci práce ve skupině i efektivitu jejích výsledků. V některých zemích (USA, Spojené království aj.) je dnes vedena kritika proti příliš liberální výchově ve školách způsobující vážné problémy.“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, str. 142) Potvrzovalo by to, že žáci ve škole, by neměli mít přílišnou volnost. Spíše volnost s jasnými cíly a pravidly, takovými, aby i přes ně věděli, že pokud se jim některé nelíbí, může se o nich diskutovat.

Volný styl výchovy může vyhovovat oběma stranám, jak rodiči, tak dítěti, ale má svá rizika v důsledcích, které jsou nevyhnutelné. Je to nejpohodlnější cesta pro rodiče i učitele, ale děti tím ztrádají. Jsou ochuzovány o jistoty pravidel. (Matějček, 1994)

3.3.4 Autoritativní styl

Opačným pólem liberální výchovy je autoritativní styl. V pedagogickém slovníku se uvádí: „Autoritativní (autokratická, dominantní) výchova je styl výchovy typický častým používáním rozkazů, trestů, malým porozuměním pro potřeby a zájmy dětí a potlačováním jejich iniciativy. Vede k velké závislosti na vychovateli a zvýšené submisivitě, nebo naopak agresivitě.“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, str. 25-26) Občas se autoritativní výchova objevuje v klasických školách, kde se pedagog povyšuje nad děti jeho postavením, rolí. Může to být domněnka, že tímto směrem se zamezí nekázní.

Obvykle by to tak mělo být, ale výsledkem je ustrašená třída, která bude mít v budoucnu problém s vyjadřováním vlastních názorů.

Jak potvrzuje Kopřiva a Kopřivová (2015). **Výsledkem mocenského přístupu je vzdor, vzpoura anebo naopak poslušnost.** Ta však není dobrým výsledkem. Poslušné děti bývají závislé na autoritě, na pokynech a nedokáží vyjádřit vlastní názor. Tato výchova by se dala přirovnat k některým fyzicky náročným sportům, kde by tato cesta mohla podpořit a vyburcovat výkon jedince.

Prekopová se také, v rámci autoritativní výchovy, zmiňuje o mateřské a otcovské lásce. Uvažuje o řádu, který je pro dítě nezbytný. Ovšem ne ve smyslu zákazů a příkazů. „Člověk ke svému plnému rozvoji potřebuje – lásku a řád. Lásku předem danou a nezaslouženou, kdy je milován a přijímán takový jaký je, i se všemi svými případnými nedostatky. Tato láska mateřského typu je atmosférou, pozadím, na němž se odehrává život dítěte. Tataž láska má však ještě další aspekt: povznáší člověka, uvádí jej do řádu, do něhož se má začlenit, do světa, který má spolutvořit, klade nároky, vede k poznání vlastních možností i mezí. To je láska otcovského typu, jež také nutně patří do sil, které utvářejí osobnost dítěte. Jen tak lze dosáhnout svobody, která není na úkor druhých, ale je spjata se zodpovědností a vyznačuje se vcítěním a solidaritou.“ (Prekopová, 2009, str. 8)

Důsledky autoritativní výchovy jsou podle Peterkové následující: „Dítě je neurotické, autoagresivní, ostýchavé, neschopné kompromisů, má vnitřní netoleranci a problémy ve společenském životě.“ (Peterková, Výchovné styly v rodině [online]).

3.4 Klima školy

Jako další okruh týkající se mého tématu diplomové práce jsem zvolila klima školy. Je vedle výchovy, mezi jinými a dalšími podněty, součástí výběru školy pro dítě. Vzdělávací výsledky úzce souvisí s edukačním klimatem. Tam, kde se dítě cítí bezpečně a příjemně, se lépe soustředí a učí (Matějček, 1994). Je klima v alternativních školách lepší než ve školách klasických? Nejprve je však nutné si objasnit, co to klima školy znamená.

Je to „sociálněpsychologická proměnná, vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy.“ (Grecmanová in Průcha, Walterová a Mareš, 2013, str. 125) Spadá tam i partnerský přístup učitelů k žákům a radostné pocity při navštěvování školy.

Průcha (2001) prokazuje, že podle dotazníku My Class Inventory je na českých klasických školách klima školy hodnoceno jako vyhovující, s výjimkou zvýšené soutěživosti a sporů mezi žáky. Doporučuje pedagogům, jako návod k inovaci zlepšení vzdělávacího klimatu, zadávání hodnotících dotazníků pro zpětnou vazbu od žáků pro učitele. Tak se dá pracovat na případném zlepšení, které může být poté opakovaně zjišťováno dalším dotazníkem.

Na Slovensku provedla podobnou srovnávací studii Schnitzerová, kde srovnávala klima školy waldorfské a klasické. Vyplynulo z něj, že: „ Nelze odpovědět na otázku, jestli se na zjištěných rozdílech podílí více edukační systém s prvky waldorfské pedagogiky, nebo entuziasmus učitelek, které ho realizují.“ (Schnitzerová in Průcha, 2001, str. 89)

Pozn. autora: Do klimatu školy spadá klima konkrétních tříd, které se zkoumá různými diagnostickými metodami. Je ovlivňováno žáky a učitelem. Na dobrém klimatu se neustále pracuje. Je to jeden z několika úkolů pedagoga. Zastává roli sdružujícího bodu tak, aby správné klima fungovalo i bez jeho přítomnosti.

3.5 Alternativní pedagogické směry v České republice

Když se zaměřuji na to, proč si rodiče vybrali pro své dítě waldorfskou školu, je pro moji práci důležitý obecný přehled alternativních pedagogických směrů v České republice. Abychom věděli, jaké mají rodiče i jiné možnosti volby. Např. i málotřídní školy jako alternativa patří k plně-organizovaným školám.

Typologie alternativních škol v zahraničí je následující (Průcha, 2001, str. 38):

1. „klasické reformní – waldorfské, montessoriovské, freinetovské, jenské, daltonské
2. církevní – katolické, protestantské, židovské
3. moderní alternativní – s otevřeným vyučováním, „školy 21. století“, bez ročníků, aj.“

Mé zaměření směřuje ke klasickému reformnímu školství, kdy se v České republice nachází všechny typy jmenovaných škol, s výjimkou freinetovské pedagogiky. V krátkosti uvedu jejich popis.

Montessoriovská škola je nazývána podle italské zakladatelky, lékařky a pedagožky Marie Montessoriové. Tato pedagogika staví na pedocentrismu a seberozvíjení dítěte. Připravené prostředí má dítěti uspokojit vnitřní potřebu „něčemu se učit“. Jako didaktické pomůcky slouží většinou dřevěné hračky. Skupiny jsou věkově smíšené a nalezneme zde také projektové vyučování. (Průcha, 2001) Tzn. takovou výuku, kde se v určitém projektu propojuje více předmětů.

Tento typ školy se rozvinul především v předškolní výchově. Zaměřuje se na „senzitivní fáze“ dítěte. Rozšířeny jsou v Evropě i v ČR. (Průcha, 2001) Některé jsou státní, jiné soukromé.

Jenská škola byla založena německým pedagogem Peterem Petersnem. Je rozšířena v Nizozemsku a Německu. Prvky této pedagogiky nalezneme i v ČR. Skupiny na základě dobrovolného uskupování. Učivo je rozděleno do kurzů, které se dělí na povinné a volitelné.

„Daltonská škola vznikla z iniciativ americké učitelky Helen Parkhurové. Obsahuje několik principů:

- Svobodu žáka a jeho vlastní odpovědnost. Každý žák má svůj program na jeden měsíc a postupuje svým tempem a zodpovídá za úspěch svého učení.
- Zdůraznění spolupráce a vytváření sociálního a demokratického vědomí u dětí.
- Osobní zkušenost na základě samostatné činnosti žáka.“ (Průcha, 2001, str. 44)

Daltonská škola v ČR se nachází např. v Brně.

Waldorfskou školu popisují v jiné kapitole.

Karel Rýdl zodpovídal otázky pro Aktuálně.cz: „Přibývá netradičních škol s novými programy, které se vracejí k historii. Přicházejí s demokratickými obsahy, s liberálním přístupem, vychází z nejnovějších výzkumů – z toho, co tradičnímu školství pořád nedochází – že by měl změnit celou metodiku přístupu k dětem.“ (Hronová, Válení po koberci? Alternativní školy fungují, říká odborník[online])

Oproti tomu zajímavým tvrzením je, že podle výzkumu Prokešové a Součka z roku 2000, jsou rozdíly mezi alternativními a tradičními školami minimální. (Průcha, 2001, str. 117) „Celkově se konstatuje, že podle zkušeností žáků je organizace a řízení výuky v alternativních a standartních školách přibližně shodná.“ Učitelé v obou případech vyučují podobně, dokonce v tradičních školách jsou více uplatňovány inovativní styly výuky. (Průcha, 2001)

Výzkum proběhl před osmnácti lety na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích. Z mé zkušenosti musím říci, že jsem ale rozdíl ve waldorfské škole spatřila. Pravdou je, že jsem viděla výuku v jedné škole a zmiňovaný výzkum je obecný a pochází z více druhů alternativních škol.

Pozn. autora: Pracovala jsem v základní škole, která byla spojena se soukromou montessori školkou. Všechno mělo řád a smysl. Hračky nahrazovaly dřevěné pomůcky zaměřující se vždy na nějakou oblast výchovy. Byly to oblasti, které se dotýkaly tématů dítě a jeho svět, dítě a jeho tělo, dítě a rodina, matematika, čtení a psaní. Zvláštním druhem je kosmická výchova, do které spadá např. přírodopis a zeměpis. Pedagogové zapojovali více tělesné výchovy, která není pro tento typ školek upřednostňována. Vytvářeli projekty jako např. péče o školní zahrádku, pěstování zeleniny, zasazení dubku, steska bosou nohou, aj.

3.6 Pojem alternativa a alternativní škola

Než přistoupím k tématu waldorfské pedagogiky, je nutné vyjasnit si pojem alternativní školy. Podle Průchy (2001) je alternativní vzdělávání těžce definovatelné. Má totiž několik zahraničních definic jako např. zamítnutí formálního kurikula a formálních metod.

Nejnověji se uvádí tento výklad (Průcha, 2001) alternativní školy jsou:

- odlišné částečně v kurikulárních programech,
- učebními obsahy,
- formami učení a organizací vyučování,
- organizací školního života a školních učeben (např. rozmístění lavic, jiná komunikace mezi učiteli a žáky),
- ve způsobech hodnocení výkonu žáků (např. slovní hodnocení),
- spoluprací s rodiči aj.

Dále je alternativní škola pojmenovávána jako soukromá instituce nebo jsou užívány termíny jako svobodná škola, reformní škola, škola s nestátním provozovatelem. Toto tvrzení vyvrací „terminologické rozlišení v USA, kde se význam „alternativní škola“ nekryje pouze s významem termínu „soukromá škola“, jak to někdy bývá chápáno u nás.“ (Průcha, 2001, str. 18)

Pojem alternativní školy lze rozlišit třemi významovými pojmy:

1. Školskopolitický aspekt, kdy je zřizovatelem státních škol MŠMT ČR, obec nebo kraj. Zřizovatelem soukromých škol bývá soukromý zřizovatel nebo církev.
2. Ekonomický aspekt, který je spjatý s financováním škol. Přitom v soukromém sektoru si rodič platí školné za nadstandardní péči o dítě, jako jsou nějaké zvláštní služby, např. jiné formy vzdělávacích programů. Avšak v České republice i v zahraničí se nachází i alternativní školy státní, proto není ekonomický aspekt rozhodující.

3. Pedagogický a didaktický aspekt, který je stěžejní. Alternativními školami lze tak považovat takové, kde se vyučuje nestandardními, zvláštními a inovativními způsoby. (Průcha, 2001)

Jiná definice je i od Karla Rýdla: „Alternativní vzdělávání se od tradičního liší v tom, že se více zaměřuje na dítě jako na jednotlivce. Vytvářejí lepší atmosféru pro učení. Třída pro ně není hromada bezejmenných dětí, ale každý je svébytná osobnost. Východiskem je individuální přístup a silná spolupráce s rodiči. Nepodporují memorování, odříkání definice, ale prožitky, proces poznávání. V Česku je podle Karla Rýdla nejčastější pedagogika Montessori. Nejsou limitované ideologicky nebo nábožensky, ale fungují napříč sociálními vrstvami i náboženskými směry. V muslimských, budhistických i křesťanských společnostech“ (Rýdl, Aktuálně. cz [online]).

Pedagogický slovník uvádí, že alternativní škola je ta, která se liší od standardních škol. Nespadají do ní jen soukromé školy. (Průcha in Průcha, Walterová a Mareš, 2013)

3.7 Waldorfská pedagogika

Zakladatelem waldorfské pedagogiky je rakouský filozof a pedagog Rudolf Steiner, jejímž základem je antroposofie. „Zahrnuje obvykle mateřskou školu a dvanáctiletou primární a střední školu. Důraz je kladen na rozvíjení nejen intelektu dětí, ale také citů, estetických postojů, pracovních návyků aj. Má netradiční organizaci výuky (tzv. epochy, tj. dvouhodinné bloky výuky pro některé předměty). Nejvíce jsou tyto školy rozšířeny v Německu. Po roce 1989 vznikaly i v ČR, kde jsou podporovány kruhem přátel Svobodných waldorfských škol.“ (Pol in Průcha, Walterová a Mareš, 2013, str. 375)

První waldorfská škola byla založena ve Stuttgartu. Podle Pola (1995) jsou waldorfské školy nejrozšířenějšími na světě, spolu s montessori školami.

Pol také tvrdí, že třídní učitel provede svou třídu osmi lety. Poté by měl mít 2 roky na cestování, studium a čerpání síly. I následné změny povolání. Je to náročné povolání na

přípravu látky (bez učebnic) a přemýšlení o potřebě a vyzrálosti dítěte. (1995) Znamená to tedy, že pedagog činí tyto preventivní kroky, které ho chrání před syndromem vyhoření. Proto, aby byl učitel kvalitnějším a spokojenějším kantorem, potřebuje k tomu hlavně vlastní seberozvoj, který nalezne ve změně stereotypu.

3.7.1 Charakter učebního plánu

Někteří kolegové si myslí, že z waldorfské školy vychází hlavně děti, které jsou zaměřené jen na umění. „Děti se nedělí podle intelektu. Spojuje se věda s uměním.“ (Pol, 1995, str. 20)

„V učebním plánu waldorfské školy je patrna snaha dosáhnout souladu mezi vědou, uměním a náboženstvím. Právě tento soulad pravdy (vědy), krásy (umění) a dobra (náboženství) se má, podle Steinera, stát základem pro vhodné vzdělání.“ (Pol, 1995, str. 56) Vyvrací to tedy tvzení, že by se žáci těchto škol neučili tu samou látku jako děti na běžných školách.

Rozvoj inteligence je podporován řemesly, hudbou a uměním. Hudba a rytmus se ze začátku upřednostňují před čtením a psaním. „Učební plán je relativně velmi bohatý, nalézáme vedle tradičních předmětů i knihařství, mechaniku, pletení, předení, tkaní, zahradnictví, zeměměřičství, apod.“ (Pol, 1995, str. 50) Tím tedy může dítě vyniknout i v jiných odvětvích a najít se tak v zajímavých oborech. Štampach (2000) doplňuje jako základní obory eurytmii a výtvarnou výchovu, které děti provází celou školní docházkou. Nalezneme zde i ekonomii, dopravu, vazbu knih, práci s keramikou a sklem, předmět k organizaci podniku, finančnictví apod.

Ve třetí třídě, v rámci zeměpisu, navštěvují děti farmy, aby viděly proces setí, sklizení atd., který by v nich měl vzbudit pocit vděčnosti k Zemi. (Pol, 1995) Při domlouvání návštěvy jedné z těchto škol mi překazilo mé plány právě výjezd třídy s učitelem na několikadenní pobyt týkající se sklizně obilí. To pak za pomoci kamenných pomůcek rozdrtí na mouku a upečou chleba. Takto si děti uvědomují, jak složitější to měli naši předci a mohou si tak

více považovat některých věcí. Není to však pravidlem, tímto se jim pouze nabízí možnost uvědomit si to.

Pozn. autora: Na náslechové praxi jsem viděla každodenní ranní písňový rituál, při kterém se vyjadřovalo poděkování za další den. Všichni se tak na chvíli zastavili a se zavřenýma očima provedli takovou meditaci. Ne všem dětem se to ale líbilo. Vypozorovala jsem, že někteří využili chvíle, kdy měla paní učitelka zavřené oči a začali se strkat a smát se. Těžko říci, zda nebyl tento naschvál prováděn kvůli mé přítomnosti. Mohlo by to znamenat, že ne každé dítě na této škole vyznává a dodržuje to samé. Chápala bych to ale tak, že každý není tolik spirituálně založen, anebo také tak, že u žáků ve čtvrté třídě začíná puberta a chvíli jim trvá, než některé věci pochopí.

3.7.2 EPOCHY

Ke klasické výuce podle učebnic a pracovních sešitů se tu nedostaneme. „Jelikož si učitel vytváří svůj vlastní, měnící se plán výuky (s jasným dosažením cíle), ztrácí učebnice smysl. Proto si děti vytváří vlastní epochové sešity (vzhledem k vývojovým potřebám) nebo učebnice vytváří sám učitel.“ (Pol, 1995, str. 76) Tím se potvrzuje, že je práce waldorfského pedagoga opravdu náročná na přípravu i následnou organizaci. Paní učitelka, u které jsem byla na náslechové praxi, považovala tyto učitele za umělce.

„Předměty jsou rozdělené do epoch a to v části přírodovědných věd, dějepisu a zeměpisu. Za další tělovýchovy, umění a řemesel. A také do cizích jazyků. Do plánu dne jsou zařazeny i 45 minutové vyučovací hodiny, a to předmětů, které vyžadují každodennost i epochonální strukturu. Je to především matematika, cizí jazyk a mateřský jazyk.“ (Pol, 1995, str. 78) Měla jsem možnost podívat se do hodin anglického jazyka a hudební výchovy, kde jsem nespatriila odlišnosti od standartních škol. Musím však podotknout, že na hudební výchově hrál každý žák na hudební nástroj, většinou to byly flétny. Nacvičovali vystoupení na tradiční podzimní slavnosti, které zahrnovalo hudební složku i taneční.

Epocha je dvouhodinová ranní část dne, kdy je v 3-6 týdnech probráno hlavní téma. Je tu tak čas na navození atmosféry a nevzniká tak „zmatek“ v hlavě při rychlém střídání předmětů. (Pol, 1995) Například při tématu římské doby si děti šijí obleky a hrají divadelní představení. „Zabraňuje podle názoru učitelů waldorfských škol povrchnosti, je tu také prostor na „prožití“ a „osahání“ si látky.“ (Pol, 1995, str. 82)

„Epocha by tedy mohla být jednou z cest proti dnes převládající praxi, kde dosavadní rigorózní oddělování školních předmětů, převaha faktografie podávané nutně autoritativně, nedostatek předmětů nabízejících debatní přístupy a možnosti různých interpretací určitých faktů (např. práce s texty uměleckými, historickými, materiálem občanské výchovy, atd.), vedou k tomu, že děti žijí v autoritativním prostředí“ (Pol, 1995, str. 95) Narážíme zde na problém autoritativního prostředí, které i přes to, že v rodině převládá demokratická výchova, se vyskytuje ve škole.

Dopoledne se volí předměty a činnosti intelektuální a odpoledne předměty manuální a pohybové. Důležité je střídání uvolnění a práce. (Pol, 1995, str. 80) Je tu tedy dbáno na dodržování psychické hygieny a relaxačních prvků výuky. Možná i proto mají děti ve waldorfských školách vyučování do pozdních odpoledních hodin, jak negativně vytýkala jedna maminka.

Zmiňována byla i eurytmie, kterou vysvětluje Štampach (2000, str. 50, 51) „Eurytmie je pantomima či výrazový tanec. Pro tanečníky i pro přihlížející může být také čímsi podobným meditaci. Je spjata s hudbou a řečí. Podle antroposofie se v tom projevují tvůrčí duchovní síly. Má to souviset s božským tónem a božským slovem, jež patří také k tématům antroposofických meditací.“

3.7.3 Rudolf Steiner (1861 – 1925)

Štampach (2000) uvádí. Narodil se 27. 2. 1861 v Kraljevici. Jeho otec byl rakouský přednosta železniční stanice. Rudolf se dal cestou studií. Pro lepší proniknutí do duchovních skutečností, studoval matematiku. Absolvoval Vysokou školu technickou ve Vídni a univerzitu v Rostocku, kde získal doktorát z filozofie. Za svůj život uspořádal přes 6000 přednášek v Německu, ale i ve Švýcarsku, v Anglii, Holandsku a dvanáctkrát dokonce i v Čechách. Až do své smrti byl předsedou Antroposofické společnosti.

Zemřel předčasně 30. 3. 1925. Jeden z jeho kolegů a přátel - Friedrich Rittelmeyer o něm napsal: „Dr. Rudolf Steiner – velmi veliký a čistý člověk. V tomto vznešeném lidství žil duch, jehož jasnost, plnost, hloubku a sílu uctívali a obdivovali všichni, kteří mohli hlouběji vniknout do jeho díla a spoluprožívat jeho tvoření. Co tento duch vytvořil, přetrvá století.“ (Štampach, 2000, str. 19)

„Steinerova duchovní cesta usiluje o rovnoměrný vývoj mravních postojů, jasného a utříděného poznání a přiměřeného nazírání duše a ducha do kosmických sfér. Přípravnou fází je získání vnitřního klidu a vnímavé pozornosti. Žák má být dopředu upozorněn na obtíže a zkoušky, které ho čekají, má-li dosáhnout osvětlení.“ (Štampach, 2000, str. 17)

Podle Steinera bychom měli náš čas využít k učení se vzhledu do našeho nitra, rozvíjení duchovních smyslů a pracovat na našem plném vědomí. (Štampach, 2000)

3.7.4 Antroposofický přístup

Co je to antroposofie? Pol mluví o rozvoji intelektu, socializace, sebevyjádření a spiritualitě. (Pol, 1995, str. 24)

„Soustava filozoficko-pedagogických názorů na výchovu člověka vytvořená rakouským filozofem a pedagogem R. Steinerem. Antroposofie se hlásí ke křesťanství, avšak zároveň začleňuje i některé prvky východoasijských a jiných náboženství. Je základem koncepce waldorfské školy, jejímiž zastánci je přijímána. Některými odborníky je kritizována jakožto „mýtická“, nebo dokonce „okultní světonázorová výchova“. (Steiner in Průcha, Walterová a Mareš, 2013, str. 19)

Podle Štampacha (2000) je aplikovaná v mnoha oborech – náboženství, filozofii, umění, vědě, lékařství. Někteří ji mohou přisuzovat sektářské rysy, ale antroposofie se hlásí k otevřenosti a toleranci. Má své místo i ve speciální pedagogice, zvané Hybernia, kdy pracovní výchova a lékařský přístup pomáhá při sociální rehabilitaci a integraci.

„Antroposoficky orientované školy jsou nejrozšířenější a nejuznávanější aplikací Steinerovy nauky.“ (Štampach, 2000, str. 38)

Učitelovi na této škole nestačí vysokoškolské vzdělání. Je třeba znát a přijímat antroposofický pohled na člověka a na svět. Proto musí projít nástavbou, jelikož didaktika, pedagogika, psychologie i organizace škol vychází z antroposofie, která se nevyučuje jako samostatný předmět. „Antroposofie tu není obsahem výuky (za nezbytný základ se ovšem považuje v přípravě učitelů). Z antroposofie vycházejí výchovné postupy.“ (Pol, 1995, str. 14) Náboženství se žáci učí podle svého vyznání.

„Antroposofie vytváří způsob výuky zaměřený na každé jednotlivé dítě.“ (Pol, 1995, str. 129) Podle Steinerovy vývojové psychologie je život rozdělen do sedmiletých stádií, kde v prvních třech duchovní síly, které vznikají, působí na fyzické, vegetativní a psychické dispozice. Tak se probouzí *já* a plní své poslání. „Je – li vývoj uspořádaný a harmonický, začíná *já* prosvětlovat sféru citů, vášní, smyslů, podvědomí apod.“

(Štampach, 2000, str. 39) Proto by měl pedagog přistupovat ke každému žákovi individuálně.

3.7.5 Waldorfská pedagogika a její srovnání s tradiční školou

„Velikanič ve svém šetření konstatuje, že navzdory známým požadavkům pedagogiky a psychologie, jakož i hygieny apod. se v praxi našich škol objevují nejčastěji následující chyby:

- nerespektování křivky pracovní výkonnosti žáků,
- výskyt takzvaných „lehčích“ a „těžších“ dnů v rozvrhu týdne,
- nesprávné začleňování předmětů vyžadujících dostatek světla (kreslení, rýsování,...),
- nesprávné začleňování předmětů jako je psaní, kreslení, geometrie, apod. po tělesné výchově nebo pracovním vyučování.“ (Pol, 1995, str. 80)

Rodičovské sdružení

Oproti tradičním školám se „waldorfská škola stává místem společného kulturního a sociálního života.“ (Pol, 1995, str. 121) Už jen proto, že je založena rodiči dětí. Na běžných školách se rodiče sejdou na třídních schůzkách či vystoupeních dětí při nějaké akci, některé školy pořádají i jarmarky, kde se prodávají dětské výrobky. Tady je život společnosti aktivnější, rodiče se schází i mimo školu. Pořádají výlety, tábory a další. Ve škole se podílejí na výzdobě třídy nebo na opravě věcí okolo školy. „Rodiče se sami od sebe scházejí a diskutují nad otázkami výchovy a antroposofie.“ (Pol, 1995, str. 120)

Volnost dětí při výuce

Další věcí, která může být waldorfským školám vytýkaná je přílišná volnost. To vyvrací Pol (1995, str. 52) „Děti nedělají, co chtějí, naopak. Jsou vyučovány tak, že se učí mít rády to, co dělají.“

Kritika délky vyučovacích hodin a výukové metody

Waldorfská pedagogika kritizuje tradiční neefektivní 45 minutové hodiny se střídáním předmětů a učitelů. Brání tak kontinuitě výchovy, rovnováze a rytmu. (Pol, 1995, str. 77) Pol doporučuje upustit od sdělovacích metod a upřednostnit metody aktivizační, tedy takové, aby si děti mohly přijít na informaci sami. (Pol, 1995, str. 83) Tak doplňuje i Kopřiva a Kopřivová (2015, str. 251) „Tradiční výuka většinou začíná vysvětlováním pojmu a potom (někdy ani to ne) se uvádějí konkrétní příklady. Nejdřív zážitek, potom pojem.“

„V metodách, jimiž učitelé waldorfských škol uvádějí své žáky do učiva, jsou záměrně zdůrazněny obraz, rytmus a pohyb.“ (Pol, 1995, str. 74) „Všechny tyto prvky v tradičních školách spíše strádají.“ (Pol, 1995, str. 75)

Soutěživost a autoritativní styl výchovy

Waldorfské školství se shoduje s ostatními alternativními směry a to v nepodporování autoritativity a soutěží. Také se v prvních ročnících příliš nezaměřuje na abstraktní myšlení. Ve vyšších třídách se ze zapojením paměti propojuje rozvíjení iniciativy, fantazie a kooperativity. (Štampach, 2000) Příkladem může být stavba domu, na které se podílela celá třída. Každý žák dělal něco jiného, a tak poznal, jak důležitá spolupráce je.

„Nevyžaduje se obvyklá kázeň. Sama práce má být uspořádána tak, aby žáka zaujala. Waldorfské školy jsou ostatně založeny celkově na nepresivním přístupu k dětem. Úcta k žákovi jako ke vtělené duchovní bytosti je základní normou. Zásadně se netrestá a neznámkuje. Třída je pojímána jako sociální organismus.“ (Štampach, 2000, str. 40)

Doba probíraného učiva

Podle Štampacha (2000) je rozdílem také čas strávený nad jedním tématem, které je probíráno z mnoha hledisek. Mají ho více než na klasických školách, to přispívá k lepšímu soustředění. Většinou je to tolik času, kolik je ho zapotřebí. To vše si učitel reguluje sám. Podmínkou je zvládnutí všeho učiva na konci jednotlivých stupňů.

Prvotně děti píší a až poté se učí číst. Je to podpora přirozeného vývoje. V první třídě čtou učitelé dětem pohádky, jako je to na většině škol, s tím rozdílem, že na klasických školách si je děti čtou sami. Je to pro rozvoj obrazotvornosti. (Štampach, 2000)

3.8 Tradiční, klasická škola

Závěrem teoretické části diplomové práce bych vyjasnila termín tradiční, neboli klasické školy, pro vyjasnění předchozí kapitoly, kde srovnávám tradiční školu s waldorfskou pedagogikou.

Popis tradiční školy uvádí (Petlák in Koudelková, 2016, str. 13). „Typický je pro ni třídně hodinový systém vyučování s relativně stálou organizací vyučovacích hodin. Disponuje pevnými učebními plány a osnovami. Příznačné je autoritativní postavení učitele založené na poslušnosti žáků, zaměření pozornosti na obsah a množství učiva na úkor komplexního rozvoje žáka a jeho schopností, převaha paměťového učení. Hlavním zdrojem informací jsou učebnice a sám učitel, výuka probíhá zpravidla frontálním způsobem, žák je pasivní, hodnocen je známkou.“

Spilková zobrazuje tradiční vyučování, které v tradičních školách můžeme nalézt. „Tradiční, slovně názorné, transmisivní pojetí vyučování přeceňuje verbální stránku, lpí na metodě výkladu jako primárním prostředku přenášení vědomostí. Chybí proces vlastního hledání, objevování a zmocňování se poznatků, je nedoceněna žákova samostatná myšlenková i praktická činnost. Žáci si potom osvojují poznatky jako hotové produkty (aniž prošli skutečným poznávacím procesem), jako slova, věty, teorie, za nimiž nemají často žádné konkrétní představy. Umí s pojmy verbálně operovat (vědí, znají), ale už méně skutečně chápou podstatu, nevidí vztahy a souvislosti, neumí je používat.“ (Spilková, 1997, str. 7-8)

Rýdl (in Koudelková, 2012) uvádí pro tradiční školu několik rysů:

- Je daný neměnný rozvrh hodin a dle toho jasně uspořádaný den.
- Informace jsou předávány od učitele žákům.
- Děti vypracovávají povinné úkoly dle zadání.

- Převládá vnější motivace a memorování.
- Objevují se prvky výkonové soutěživosti.
- Výuka probíhá zejména v učebně.
- Škola se příliš nezaměřuje na tvořivost a podněty od žáků i učitelů.

4 Praktická část

4.1 Metodika

4.1.1 Cíl výzkumu

Cílem je popsat rodičovský postoj k výchově a tím důsledek k volbě alternativní školy pro jejich dítě. Konkrétně výběr waldorfské školy. Toto výzkumné šetření také zjišťuje rodičovské negativní postoje k tradičním školám, ovlivněné jejich vlastními zkušenostmi. Jde tedy o subjektivní výpovědi konkrétních rodičů. Práce přispívá k prohloubení znalostí o waldorfských školách.

4.1.2 Výzkumný problém

Výběrem tématu mé diplomové práce jsem si byl jistá od začátku. Chtěla jsem se zabírat čímkoliv, co souvisí s alternativními přístupy ve výuce.

Již na střední škole jsem byla přesvědčená, že by jednou mým povoláním mohla být učitelská profese. Bohužel mě toto přesvědčení opustilo po zažití praxe na klasické základní škole. Co bylo ale mou další nadějí - další praxe, tentokrát na jiné škole. Byla to malotřídní venkovská škola, kde jsem zažila jiný přístup učitele v dobrém slova smyslu. Dozvěděla jsem se, že se dá vyučovat i jinými cestami, než těmi, na které jsem byla zvyklá, a to mě nadchlo. Proto se již dlouhou dobu zajímám o různé pedagogické směry, které bych mohla jednou v mé učitelské praxi uplatnit. (Černovská, Sebereflexe, 2016)

Výběrem tématu diplomové práce byla tedy waldorfská škola, jedna z těch, která mě zajímala. Abych se dostala k této pedagogice i jinou cestou, zajímal mě pohled i z jiné strany. Výzkumným problémem je náhled rodičů na výchovu. Zjištění důvodů pro upřednostnění výběru waldorfské školy před tradiční.

Po zvolení tématu - výběr waldorfské školy jsem zjistila, že se tato volba úzce pojí s rodinnou výchovou. Proto se v praktické části zaměřuji i na tento okruh.

4.1.3 Metodologie výzkumu

Byl zvolen kvalitativní výzkum, vzhledem k tématu a polostrukturovaným rozhovorům (Švaříček, Šedová, 2007). Výzkumné otázky byly předem připravené a případně mohly být doplněny jinými, podle okolností v rozhovoru. Dále je použita metoda vlastního nestrukturovaného pozorování. Rozhovory proběhly v domácím či školním prostředí a to prostřednictvím telefonických nebo osobních rozhovorů. Byl použit zvukový záznam a následné přepsání získaných informací. Pracovalo se s kategorizací dat, kdy jsem našla společná témata a ta byla dále rozebrána a vyhodnocena. Tedy s tematickou analýzou a interpretací dat. Výběr respondentů probíhal na základě záměrného výběru respondentů se společnými znaky a to jejich dítěte docházejícího do waldorfské školy.

4.1.4 Stručné shrnutí dosavadního stavu řešené problematiky

Problematikou alternativních škol se zabývá Jan Průcha, Karel Rýdl nebo také Jarmila Svobodová a Vladimír Jůva. Doposud nebyl zjištěn důvod volby rodičů pro waldorfskou školu. Problematika alternativního školství je i nadále aktuální. Vzniká mnoho soukromých škol, které se snaží zařadit do své výuky prvky alternativního školství. Rodiče o školství přemýšlí více a někteří volí i cestu tzv. unschoolingu. To znamená sebeřízení vzdělávání dítěte doma, kde neexistují žádné učební osnovy. Probíhá také u dětí, které navštěvují demokratické školy, kde mají za své vzdělávání zodpovědnost. (Gray, Sebeřízené vzdělávání – unschooling a demokratické školy [online]).

O tématech výchovy přemýšlel Zdeněk Matějček, Jiří Langmajer, Václav Mertin nebo manželé Kopřivovy.

4.1.5 Výzkumné otázky

- Jak rodiče pohlíží na výchovu?
- Jaký je postoj rodičů k volbě waldorfské školy?

4.1.6 Výzkumný vzorek

Výzkum probíhal u šesti rodičů, jejichž děti docházejí na různé waldorfské školy. Jedná se o výběr respondentů ze tří různých měst. Záměrně jsem nevybrala jednu školu.

Jedná se o respondenty různých povolání.

- Paní D. - respondentka 1 – rozhovor 4. 1. 2017

Tato respondentka je učitelkou ve waldorfské škole, tudíž její pohled je ovlivněn pohledem pedagoga. Snažila se ale vystihnout více názor rodiče. Její odpovědi byly rozvinuté, nikdy neměla problém na otázku odpovědět. Chtěla, aby se její vlastní děti měly nadstandardně dobře.

- Paní M. = respondentka 2 – rozhovor 14. 9. 2017

Tento rozhovor byl proveden s paní učitelkou na vysoké škole, která se rozhodla pro přeřazení svého dítěte do waldorfské školy až po třech letech navštěvování klasické školy. Důvodem byla přílišná upjatost na známkách a velká soutěživost. Chtěla umožnit své dceři zažít vnitřní motivaci. Respondentka uvádí, že má dcera jistý druh postižení.

Rozhovor byl pro mě velmi přínosný, protože jsem se dozvěděla, jak lépe rozvádět otázky při dalších sezeních. Byla jsem za to moc vděčná, jelikož jsem si to mohla vyzkoušet právě zde.

- Paní Z. = respondentka 3 – rozhovor 25. 9. 2017

Paní Z. byla rodičem na mateřské dovolené, když učila své druhé dítě v domácím vzdělávání. Až po uplynutí této doby šly obě děti na waldorfskou školu do Českých Budějovic. Tato respondentka a její manžel se rozhodli žít nejprve v maríngotce a poté ve dřevěném domku dále od měst a vesnic. Na odlehlém místě. Až nástup dcery do čtvrté třídy a syna do první třídy přiměl rodinu k odstěhování se do města. Dlouhou dobu hledali tu nejlepší školu, navštívili i montessori školy, ale ty jim přišli moc „perfektní na řád“. Nakonec zvolili jinou alternativu, která jim přišla přírodnější, přirozenější a spirituálnější. Což souvisí s jejich životní filosofií. Nyní jsou pohlceni velkoměstem a vnímají to jako velmi těžké, ale snaží se většinu času trávit s dětmi společně v přírodě.

Tento rozhovor byl pro mě příjemný, jelikož byl spojen i s návštěvou a povídáním si o předchozím bydlení respondentů, které mě velmi zaujalo.

- Paní K. = respondentka 4 – rozhovor 16. 1. 2017

Tato respondentka pracuje jako manažerka. Nejdůležitější pro ni bylo, aby škola nahlížela na vývojové fáze dítěte. Rozhovor proběhl i s manželem paní K., u každého jednotlivě. Výpovědi tedy nebyly navzájem ovlivňovány.

- Pan K. = respondent 5 – rozhovor 16. 1. 2017

Manžel paní K. je také zaměstnán jako manažer. Se svou ženou se shodli na výběru waldorfské školy. Pro jeho větší znalost absolvoval waldorfský seminář. Rozhovor s panem K. neprobíhal snadno. Většina otázek pro něj byla nevhodně položená, společně jsme tedy nacházeli nová témata, na které bych se mohla zaměřit. Rozhodně to pro mě bylo prospěšné a posunulo mě to dál.

- Pan V. = respondent 6 – rozhovor 15. 1. 2017

Pan V., další respondent pracuje jako inženýr. Odpovídal na všechny otázky velmi rozvážně a trpělivě. Hledal školu, která nabídne dětem to nejlepší a umožní jim tak mít příjemný zážitek ze vzdělávání. Kládl důraz na pochopení látky a ne memorování.

Etika výzkumu

Z etických důvodů volím anonymitu. Neuvádím tak jména respondentů a názvy škol. Na každé pořízení zvukové nahrávky jsem upozornila a bylo mi tak odsouhlaseno.

4.2 Analýza dat

Výzkumné otázky vznikaly na základě vedení polostrukturovaných rozhovorů, ale i na základě předem daných společných okruhů. Z tématické analýzy dat vyšlo několik kategorií. Každá kategorie má své podkategorie.

4.2.1 Kategorie

Po roztřídění dat mi vyšlo rozčlenění na tyto kategorie:

- **Negativní pohled na klasické školství**
- **Preference rodičů**
- **Pohled rodičů na výchovu**
- **Pohled rodičů na waldorfskou školu**
- **Pozitiva waldorfské školy**
- **Negativa waldorfské školy**
- **Přechod z waldorfské školy na klasickou**
- **Další vzdělávání rodičů – absolvovali waldorfský seminář**

4.2.2 Negativní pohled na klasické školství

4.2.2.1 Citová oploštělost

Z analýzy dat vyplynulo spíše negativní hodnocení tradičních škol. Někteří respondenti si vzpomněli na pocity ukřivdění při fyzickém potrestání ve škole před ostatními dětmi:

Paní Z.: „*Měli jsme pocity ukřivdění a toho, že jsme museli prožít takovou školu. Dostala jsem facku před všema, ale nechci být zaslepená v tom, že když já jsem to zažila, tak pro ty děti to musí být jinak. **Nechci být dogmatická v tom, že všechno v tom školství je špatné.***”

Jiní uvedli prvotně pedantský přístup, křik, neférovost a chladnější prostředí. Z toho plynoucí nevelké sebevědomí a strach z vyjadřování před větší skupinou lidí. Podotkli také velký důraz na myšlení, ztrátu duševna a co víc, citovou oploštělost, která je nešťastná a to především v dětských letech.

Podobně odpovídala i paní D.: „*Co si pamatuju zážitek z klasické školky, tak paní učitelka na děti strašně křičela a organizovala to tam jak na cvičišti. **A řekla jsem si, že já svoje miminko nemůžu dát do takového prostředí, ve kterém jsem já vyrostla. Tak jsem hledala. A pak jsem uviděla ve waldorfské školce ten přístup, prostředí a materiály, to co dělá tu uměleckou část. A bylo jasno.***” Ze školky šlo dítě paní D. dále do waldorfské školy.

Paní M.: „*Já jsem neměla nikdy žádná traumata. Mám ale třeba zážitek z gymnázia, kdy jsem byla neprávem osočena, že jsem něco opsala. Napovídal spolužák spolužákovi, ne mně. Ten spolužák se nepřiznal, a proto jsem dostala horší známku na vysvědčení. Já jsem tomu kamarádovi říkala o přestávce, ty si opisoval, já jsem neopisovala a on mi řekl, no mně jde o jedničku a tobě vychází něco mezi dvojkou trojkou. A ty už budeš mít druhou trojku, kdyžto já bych neměl vyznamenání. Takže byl takový zlý.*” Z výpovědi je zřejmá vnější motivace spolužáka na známku, což vedlo k nesprávnému chování, lži a případné ztrátě přátelství.

4.2.2.2 Úbytek touhy poznávat a tvořit

Závažný problém klasického školství jsou podle rodičů fakta versus porozumění látce, a to, že klasická škola ubíjí touhu poznávat a tvořit. Při velkém množství informací, nedostatečně vysvětlených, ubývá zájem o řešenou problematiku a dítě se pak v učivu ztrácí a zapomíná.

Paní Z. proto raději učila děti doma, ale chybělo tam sdílení a komunita s ostatními dětmi. *„Samozřejmě jsem se snažila, aby se děti setkávaly s ostatními, ale nebylo to tak časté. Je důležité, aby se rodiče zapojili do průběhu školní docházky, nenechávali to v pasivitě. Přičemž ve waldorfských školách je podíl spolupráce rodičů se školou velký. Právě to mi vyhovuje.“*

Zazněl i takový názor, že na klasické škole je takový systém, při kterém se dítě naučí pouze číst a počítat. Pan J. uvádí: *„Děti, kteří chodí na standartní školu odejdou s tím, co se učí v 1. a ve 2. třídě. Naučí se číst, psát a počítat. Potom, dostávají navíc jen penzum dalších encyklopedických znalostí. Ale to hlavní se naučí v prvních dvou letech, potom už se to tak nějak “doplácává”. Já souhlasím s tím, že kdyby otestovali waldorfské děti na konci 1. třídy, tak toho moc neumí. Znají písmena, neumí číst, pokud se to nenaučily samy. Počítání je trochu lepší. Ale nemyslím si, že ty kompetence, které mají teoreticky studovat, by ty waldorfské děti měly výrazně horší. Zkoušky jsou nastaveny na encyklopedický znalosti. Potom záleží, jestli se dostanou na nějakou střední školu, a zda jsou schopný se to nějakým způsobem nabiflovat. Myslím si, že dětem ze standartních škol nabiflované znalosti nevydrží dlouhou dobu. **Tam probíhá proces zapomínání a 90 % je za půl roku pryč a zůstane tam jen těch 10 %.** Takže stejně se to musí nakonec nabiflovat.“*

Tato tvrzení jsou podpořena i Karlem Rýdlem, který považuje za důležité změnu pedagogických východisek: **„Veřejnost nechápe, proč někteří chtějí měnit něco zažitého, když tolik generací takovou školou prošlo a taky to přežilo.** Pro mě je to velmi hloupý argument, ale pořád funguje. Informace z jiných oborů než pedagogických se neberou jako nosné, hlavně medicínské, psychiatrické. I když se už ví, jak mozek funguje a co je příčinou určitých selhávání, tak pedagogika to ve svých teoretických východiscích

nezohlednila. Pořád se opakují věci jako tresty a odměny, složky výchovy, které byly dominantní ve stylu: učitel může všechno, žák poslouchá a je hodný.“ (Hronová, Válení po koberci? Alternativní školy fungují, říká odborník[online])

4.2.3 Preference rodičů

Z rozhovorů vychází několik věcí. **Rodiče preferují ve škole individuální přístup k dítěti, dobré klima školy a kreativitu.** To vyplývá z následující výpovědi paní J.: *„Chtěla jsem po škole, aby mé dítě bylo bráno v potaz. Aby mělo důraz na své potřeby a byla podněcována jeho přirozená touha dozvídat se. Chtěla jsem dobrou partu, přátelský kolektiv a dobrou atmosféru ve škole, **aby dítě bylo šťastné.** Protože naše okolí nás dělá šťastné. Hledání školy pro dítě vyvrcholilo volbou waldorfské školy a to z těchto několika jmenovaných důvodů.“*

4.2.3.1 Individuální přístup

Pro paní J. bylo také důležité, aby škola neformovala dítě na vzorné: *„Syn byl hodně citlivé dítě a já jsem měla velké obavy z běžné formy vzdělávání, jestli by ho to příliš nesešlo. On potřeboval péči, jak tu předškolní, tak myslím i částečně tu školní, ale tam už se to úplně srovnalo. Školu, která bude brát ohled na ty jeho speciality. **A nebude se snažit ho jenom zformovat do ideálního dítěte, které je bezproblémové a nezlobí a neutravuje příliš.**“*

4.2.3.2 Duchovní hodnoty

Zmiňované preference jako je individuální přístup, dobré klima školy a kreativita směřují k vyspělé přemýšlející osobě. *„Rodiče kladně oceňují i duchovní hodnoty, k nimž se waldorfské školy hlásí.“* (Pol, 1995, str. 7) Touto cestou se dítě učí radovat se z věcí, kterých se člověk nemůže dotknout. Jako je hudba, výtvarné umění a celková estetika

věcí. To potvrzuje věta od známého psychologa: „Erich Fromm varuje před zvětšující se závislostí moderního člověka na „mít“, která mu brání, aby prožíval „být“.“ (Prekopová, 2009, str. 15) **Je zřejmé, že novodobá společnost trpí pocitem nutnosti vlastnit.** Pokud budeme děti učit hodnotnějším věcem, umožníme jim tak poznat honosnější pocit.

4.2.3.3 Osobnost učitele

Jako neposlední důležitou věcí pro rodiče je učitel. Od toho vše začíná. Myšlenka a principy waldorfské pedagogiky jsou hlavní, ale nebyly by bez pedagoga. Paní J. popsala kantora jako hlavní prvek: *„Je to o osobnosti učitele, to je neoddiskutovatelný fakt. Přijde mi, že to není o waldorfské pedagogice ale o osobnosti jednotlivých lidí. Nerada bych to dávala jako hodnocení waldorfské školy, protože to není z titulu té školy, ale je to z titulu toho jednotlivého člověka, který tam učí. Neřekla bych, že je to o typech lidí, protože teď už je povinné pedagogické vzdělání úplně stejné. Ale vyplívá to spíš z toho titulu, že ten učitel si sám staví vyučování. Nejsou tam učebnice, nejsou tam tak pevné plány toho, co se kdy probírá. A tím, že nejsou tyhle záchytné body, tak každý učitel si to staví po svém (a to je pak rizikové). Podle svých dovedností a schopností. Každý ty dovednosti a schopnosti má v jiné oblasti. Někdo je třeba silnější v hudbě a jiný zase ne. Celá třída si pak nese, že je v té hudbě slabší, než by byla s jiným učitelem. Někdo má slabší část v organizovanosti, takže se může stát, že jsou děti ve větším chaosu ohledně domácích úkolů. Ale to je opravdu individualita toho konkrétního učitele, samozřejmě, že to může být i v běžné škole. Ale má to i pozitivum, protože to může učitel stavět těm dětem a té konkrétní třídě na míru. Příkladem, kdyby byl ve třídě žák méně přijímaný, tak si může pan učitel začlenit aktivitu, která zvýší kohezi třídy.“* U tohoto příkladu bych se pozastavila, protože mohu říci, že z mé zkušenosti se tak dělo i ve škole, kde jsem pracovala.

S učitelem jsou ve větším kontaktu také rodiče, a tak mají představu o výchovném působení kantora na dítě. Svůj volný čas někdy věnují práci ve škole společně s žáky. To přispívá k přátelštější atmosféře třídy. To vyplívá z výpovědi paní J.: *„Ohledně doučování se s dítětem, je to pro rodiče daleko větší klid, než má řada rodičů z prvních a druhých tříd, co jsem tak slyšela od svých kamarádů z klasických škol, kteří tráví hodinu denně nad*

domácími úkoly. Ale tady ta časová investice je třeba do výzdoby třídy, do pomůcek, do přípravy slavností, do výroby čítanek a každá třída má něco, co vyžaduje větší spolupráci rodičů a školy. Ale není to v rámci toho běžného učení. **A vnímám to jako kladné působení na mé dítě, to že tam jsem.** Má to i výhodu, že je člověk v intenzivnějším kontaktu s učiteli, víc ho tak ho zná. A zná i spolurodiče, protože se dělají věci ve skupinkách.”

4.2.3.4 Komunita rodičů

Rodiny se schází také mimo školu při společných aktivitách. Ne všichni rodiče, chtějí být tak velkou součástí této komunity. Například paní M. má ke společnému setkávání odstup: „Jediný problém je ten, že nejsem ten typ alternativního rodiče. Ne všichni rodiče mají alternativní pohled na život. Nechodím na rodičáky každý měsíc. Waldorfskou pedagogiku si vybírají rodiče, kteří se chtějí družit. Mají společný zájem, dělají společné akce. Teď mi přišla pozvánka od jedné maminky, že organizuje v sobotu saunu. Ale já jsem typ introverta, nevyhledávám společnost, raději jsem sama. Tohle třeba není ten důvod, proč bych já šla do waldorfské školy – družit se, vytvářet tu komunitu, ale líbí se mi prostě jenom něco. Ale když je třeba sklizeň obilí, výzdoba třídy, jarmark, tak jdu. Udělám s dcerou vánoční věnce, protože vím, že je to pro to ni důležité. Ale jinak akce jen s rodiči nevyhledávám. Jsou specifický, někteří. Mají volnou výchovu u dětí, jsou hodně alternativní.”

4.2.4 Pohled rodičů na výchovu a vzdělání

4.2.4.1 Uvažování o výchově

Myšlenku paní M. o volné (tedy liberální) výchově vyvrací odpovědi některých rodičů. Zdůrazňují ale nutnost hranic, které se nachází v demokratickém stylu. Paní Z.: „*mít takovou volnost, kdy se ale chovám zodpovědně ke svému okolí i sobě samému. O některých věcech si děti rozhodují sami. Nedostávají zákazy, spíš jim je neustále vysvětlováno a promlouváno, jak dělat něco jinak a proč. Ale některé věci jsou jasně stanovené, domluvené.*“

Pravdou je, že mohu tuto myšlenku potvrdit svou vlastní praxí. Pokud jsem dala dětem ve třídě nebo na hřišti prostor pro vyslovení pravidel, dodržovaly je více, než kdybych jim je vyjmenovávala já. Jistě jsem musela některé věci pro úplnost bezpečí doplnit. V případě porušení pravidel jsem se obracela na jejich nápady.

K pocitu bezpečí patří to, že se věci dějí tak, jak mají. A to podle pravidelnosti, pořádku, struktury, smysluplnosti. To vše je důležité pro nastavení hranic. „**Nastavení hranic s dětmi, ne pro děti bez dětí.**“ (Kopřiva, Kopřivová, 2015, str. 194)

Paní Z. věří důležitosti hlubšího vztahu v rodině: „*Dbáme na pravidelné aktivní setkávání rodiny během dne. Upřednostňujeme svobodné rozhodování dítěte, kreativitu a používání informací namísto jejich biflování.*“

Z výše uvedeného plyne, že každý se chce cítit jako hodnotná bytost a „být respektován“ je jednou z těch důležitých věcí. V dobrém někteří dospělí používají vyhrožování či zesměšňování. **Respekt k dětem je stejně důležitý jako respekt k dospělým.** Neznamená to nechat je dělat, co chtějí, ale dát jim takové hranice chování, které jim vybudují správnou morálku a jsou krokem k úspěšné výchově. Tedy morálku, podle které se budou řídit, i když budou „bez dozoru“. (Respektovat a být respektován, Kopřiva, Kopřivová, 2015, str. 5) „**Tím, že děti respektujeme, je učíme správnému chování a sebeúctě.**“ (Kopřiva a Kopřivová, 2015, str. 18)

4.2.4.2 Čím jsou rodiče ovlivněni

Základem waldorfské pedagogiky je výchova ke svobodě. „**Nejde o svobodnou výchovu v tom smyslu, že si žáci ve značné míře sami volí program, ale o výchovu v takovém stupni rozvoje, kdy bude mladý člověk schopen sám svobodně a odpovědně jednat.**“ (Pol, 1995, str. 14) Dítěti to umožňuje být úspěšný v odvětví, které je pro něj to pravé. Jako to má paní M.: „*Můj pohled je ovlivněný okolnostmi, protože se mi narodilo postižené dítě. Tak já ke svým dětem přistupuji tak, že je to dar, zázrak. Je důležitý, že jsou děti zdraví, aby jim bylo hezky, aby si informace hledaly z vlastních zájmů, aby byly samostatní, nechci aby z mých dětí byly géniové, kteří budou mít samé jedničky, aby chodily na gymnasium, aby byly doktoři, já prostě chci šťastné děti. Někteří rodiče jdou po výkonu, ale já jsem rodič, který výkon vůbec nehledá. A ve chvíli, kdy bude naučeno se vnitřně motivovat, bude dospělý a bude chtít být doktorem, tak si k tomu tu cestu najde. Vyházím z vlastní zkušenosti, že moji rodiče mě do ničeho nenutili, ne že bych měla volnou výchovu, já jsem byla dokonce řezaná, ale mohla jsem si rozhodovat, jak chci. To znamená: chceš jít na vš po gymnáziu? Nechci, tak nechod', ale postarej se o sebe sama. Uživ se sama. A po roce jsem si řekla, sakra já chci jít na vš a šla jsem si zatím sama. A toho chci docílit i u svých dětí, aby jim to nikdo nediktoval, aby si tu cestu našly. Samozřejmě budu jejich průvodcem, ale ne ten generál. Dávám prostor dětem se vyjádřit. Taková diskuse, ale zároveň usměrňující cílená, ale jo.*“ Paní M. vychází ze své vlastní zkušenosti, rozumí tomu, že **člověk potřebuje ke smysluplnému životu smysluplné věci**. Jen málokteré dítě nemá žádné zájmy, většinu dětí něco zajímá.

Mohu to potvrdit i ze své vlastní učitelské praxe, kdy jsem často nechávala žáky vypracovávat samostatné projekty o něčem, co je zajímá. Nenašlo se ani jedno dítě, které by v encyklopedii nenašlo nic. Paní M. sice mluví o svém dítěti, které má zdravotní problém, ale stejně přistupuje i k druhému dítěti, bez zdravotních potíží.

4.2.4.3 Čemu rodiče věří

Se zvědavostí u dětí to vidí stejně i paní K., věří tomu, že: „**Děti mají přirozenou touhu se dozvídat věci.** Vidím to na svých dětem, že mají radost se dozvídat. A myslím si, že obvyklý systém na tradiční škole umí jejich přirozenou touhu dost často ubýt.“

Co se týče znalostí, má paní K. k dětem důvěru: „Myslím si, že budou mít těch fakt méně, ale nevidím překážku v tom, aby si to doplnily. **Mám zkušenost s tím, že známé děti neměly problém při přechodu na prestižní pražská gymnázia.**“ Vyvrací tak také tu myšlenku, že toho děti na waldorfských školách umí méně. I kdyby toho znaly méně než děti z klasických škol, vědí, kde a jak informace dohledat. „*Nemá problém pojmout odbornou literaturu (atlas), vyhledává v ní, je schopen.*“ doplňuje paní K.

Shrnutě i z ostatních rozhovorů vyplívá, že se rodiče snaží vychovávat své děti “zlatou střední cestou”. Bez křiku a příkazů, ale s rozumným nastavením hranic a s láskou. Upřednostňují hlubší poznání látky oproti povrchnímu učení se nazpaměť.

4.2.5 Pohled rodičů na waldorfskou školu

Přednostně rodiče mluvili o individuální nadstandartní péči, neboli akceptování dětského světa. Tím, že tato pedagogika pracuje všestranně s vývojovými fázemi žáka, se dítě necítí do věcí tlačeno. Povinnosti zde samozřejmě jsou, ale většinou je zapojena dobrá motivace od učitele. Poznala jsem, že motivace je nejdůležitější um pedagoga. Všestranností se myslí aktivity od tance, přes hudbu až k vyrábění ze dřeva.

Na škole je jakási spirituální atmosféra. Proto se rodiče zmiňovali o tom, že waldorfská škola **rozdívá vnitřní tvořivost a vede k rozumnému vyhodnocování věcí**, jak uměleckých, tak věcí potřebných k životu. Většina těchto škol je státních. Převážně se pracuje na rozvoji vůle a rodiče si myslí, že je učení podáváno zábavnější formou. K tomuto názoru se mohu přiklonit, jelikož jsem zažila hodinu matematiky, při které se jako první pracovalo s praktickou věcí. Paní učitelka zadala na začátku hodiny příklad, týkající se počtu chybějících žáků. Děti tedy vidí, že je matematika snadno využitelná v praxi. Jako další krok přicházel pohyb na čerstvém vzduchu. To když děti vyběhly na školní dvůr a skákaly přes švihadlo tolikrát, kolik jim vyšel výsledek příkladu. A dále, když bylo procvičování násobilky spojené s rytmickým pohybem.

Jiný rodič nazval strávení času ve waldorfské škole, jako prožití krásných pěti let. **Dítě není tlačeno k výkonu, ale k pochopení látky.** Soutěživost v oblasti dovedností a znalostí by být neměla a tady není. Pan K.: *„Já jsem nehledal alternativu. Já jsem hledal jenom pro své děti školu, která nabídne to nejlepší pro jejich rozvoj. Když bych to přeformuloval, v čem je waldorfská pedagogika jiná než klasický školství, tak je to skoro ve všem. Já tam nenacházím podobného nic. Podobné jsou tam jen jisté zákonitosti, jako že má waldorfská škola 9 let docházky.“*

4.2.6 Pozitiva waldorfské školy

4.2.6.1 Antroposofický přístup

Paní D.: „Antroposofický přístup k dětem. Ta filosofie. Pro některé rodiče je waldorfská pedagogika jenom jako nějaká alternativa, že se tam k nim chovají hezky a jinak, ale pro mě je to, že to **dítě je respektováno ve svém vývoji, dá se jim čas na věci, které by přišly třeba později. Neurychluje se tam nic.** Učitel přistupuje vědomě k dítěti s tím, že sleduje jeho vývoj. Láskyplný a individuální přístup. **Úcta k dítěti.** Učitel vidí zárodek člověka, který se z dítěte stane. Umělecký způsob vyučování. Kolik je tam hudby, pohybu, výtvarna v každém předmětu, to se taky hodně liší od klasických škol. Rytmická část, hudební nástroje. **Neučí se definice, snaží se na vše přijít sami a vyučování je živé. A ti studenti, když vyjdou, tak mají velmi živý přístup a kreativní myšlení, nejsou zmanipulovatelní jako ovce.** Měli by se naučit jiný způsob myšlení už v té škole. Líbí se mi ta estetika, jaký mají cit pro barvy. Všechny děti tím od 1. třídy projdou. **Ty děti jsou v něčem jako by hlubší.**“ Vyzvednuto bylo tedy několik pozitiv, týkajících se antroposofického přístupu. Tedy – dostatek vlastního času pro pochopení látky, úcta k dítěti, kreativita a důraz na vlastní úsudek.

4.2.6.2 Estetično

Již při prvním vstupu do budovy školy mě upoutaly nápadité obrazy a zpěv žáků. Rozhodně to vidíme i v klasických školách, ale zde byl jistý rozdíl. Práce s barvami byla hlubší, spatřila jsem take “mistrné kousky”. Již v první třídě žáci užívají pouze barvy propojené s vodou. Žádné detaily, pouze velké tahy štětcem.

To potvrzuje paní D.: „Waldorfské děti mají **smysl pro výtvarno a pro rytmus, smysl pro umění a zvláštní cit pro vkus**, rozpoznají špatný divadlo, plitký věci. Protože jsou obklopeni dobrými a vkusnými věcmi. Takže se většina dětí nenechá strhnout do toho, čím je živěná společnost plošně.“

4.2.6.3 Tvořivý život

„Podstatným na lidském vědění nejsou informace, ale zkušenosti. Informace zůstávají jakýmsi vnějším obsahem paměti. Ta však lehce selhává. Zkušenosti spjaté s celostním, tj. i tělesně vnímaným, prožitkem jsou trvaleji vepsány do našeho vědomí a podvědomí, takže je obtížné se jich zbavit.“ (Pol, 1995, str. 83) Tím je upevněna myšlenka, že si člověk zapamatuje více věcí, pokud si je sám vyzkouší. Například výroba kostýmů na divadelní představení o starém Řecku. Dítě si zažije větší atmosféru této doby a na probranou látku jen tak nezapomene.

Pan V.: „*Já kdybych měl vytáhnout dvě hlavní věci, co se mi tam líbí: současná škola, klade strašně velký důraz na myšlení. A chybí tam důraz na ty dvě další fáze duševního života člověka, které nejsou podporovány a potom zakrní. Je to tvořivý život, ta umělecká fáze. Což v těchto školách je, ale někdo to pokládá za důležité a někdo ne. Ale tak když chce mít někdo citově oploštěné děti, tak prosím. Ale ta třetí, stejně důležitá, je rozvoj vůle. Protože se na ní v poslední době zapomíná. **Protože intelekt bez vůle je naprosto prázdná schránka.** Klasická pedagogika na to vědomě rezignuje.*“ Tento respondent se zamýšlí nad důležitostí tvořit věci. Nejen o nich přemýšlet, ale pracovat rukama. Vidět nebo slyšet konečný produkt propojený s uměním a znalostí probrané látky.

Zažila jsem hodiny, při kterých se děti učily, jak se staví dům. Vlastnoručně si vyzkoušely několik fází stavby a následně vypracovávaly ve slohu popis pracovního postupu. Tento projekt byl zajištěn od otce jedné žákyně. Jeho prací je “zedničina” a tak ukázal dětem, jak se stavba provádí.

Jiným příkladem by mohl být chléb. Škola zasadí obilí, stará se o něj, sklídí ho. Žáci pak pomocí kamenů umelou mouku a za pomoci paní učitelky upečou chleba. Zde se propojí pracovní činnosti s matematikou, češtinou i přírodovědou. Děti poznají, že práce našich předků nebyla jednoduchá a možná si začnou více vážit jídla. Protože poté vědí, co vše za jedním kusem chleba stojí práce.

Co se týče výtvarné výchovy, viděla jsem žáky vytvářet a následně hodnotit díla ostatních. Děti popisovaly, jak obraz druhého vnímají a co u nich vyvolává za pocity. Rozvíjely si tak i své vyjadřování myšlenek, názorů a proslovu před ostatními. Nešetkala jsem se s tím, že by se některé dítě bálo mluvit před ostatními. Již od první třídy nacvičovaly výstup před třídou i celou školou.

Neposlední věc, která mě zaujala, byl nácvik tanečního vystoupení v doprovodu s lidovými písněmi. Zde se propojovala taneční výchova s hudbou a s dějepisem.

Tvořivý život na waldorfské škole nechybí.

4.2.7 Negativa waldorfské školy

4.2.7.1 Přílišné zapojení rodičů

Někteří rodiče měli ze začátku problém najít schůdnou cestu v zapojení se do akcí škol. Uváděli, že je těch akcí přemíra. Je to zřejmé z rozhovoru s panem V.: „*Nemám přímé srovnání, mám děti jenom na waldorfské škole, ale předpokládám, že tady to zatížení je mnohem větší. A myslím si, že pokud se rodič aktivně zapojí do všeho, k čemu je vyzván, tak je to příliš. Rodič ze začátku velmi chce, takže toho příliš je. Ale pak si najde takovou tu míru, čeho se zúčastnit a čeho ne, pak to jde. Ale je to náročné, to ano.*”

Rodičovské schůzky se konají častěji, jak uvádí paní D.: „*Například při rodičovských schůzkách, které se konají každý měsíc. Ano začíná to šitím penálu, třídní schůzky máme tříhodinový a jsou každý měsíc, takže když máte 3 děti, tak trávíte těma schůzkama strašně moc času. Je to fakt náročný, slavnosti, jarmarky. **Takže pak jsou rodiče unavení a ne všeho se zúčastňují.** Chce to nadšení. A je potřeba s tím počítat.*”

Z toho tvrzení plyne, že je pro rodiče klíčové, najít si svou schůdnou cestu. Vybrat si, jakých akcí se zúčastnit a jakých ne. Jejich zapojení pomáhá dětem ve větší jistotě, že je o ně zájem. Nejspíše je ale těžké, vysvětlit dětem, proč nemůže přijít rodič na některou z akcí. Vše ale jistě zajišťuje správná komunikace a vysvětlení situace.

4.2.7.2 Volnost ve čtení

Jiný rodič uvádí problém čtení. Jeho názor je, že se ve čtení nechává až moc velká volnost a dítě není “tlačeno k učení”. Pan V.: *„Určitě bych kladl i větší důraz na čtení. Dítě není tlačeno k tomu, aby si samo četlo, pokud samo nechce (v těch nižších třídách). A mně přijde, že nám to trošku uteklo. Já jsem chtěl, aby moje děti hodně četly. Tak jsme pořád čekali, nechtěli jsme vyvíjet nějaký nátlak a dostali jsme pokyn ze školy, abychom je do toho netlačili, i když jim to čtení moc nejde (v první třídě). A pak mám takovej pocit, že nám to trošku uteklo. **Že by do toho rodiče mohli víc vstoupit a více to dítě ovlivňovat, během toho čtení.** Takže tohle je třeba hodně subjektivní, to bych nevztahoval na waldorfskou pedagogiku, jen jako takovou osobní zkušenost.“*

4.2.7.3 Rozhodující je učitel

Pan K. uvádí: *„Učitel, který tam je, tak by mohl být ještě lepší než ten současný. Dokážu si představit, že by naše paní učitelka byla v jistých směrech lepší. Problematická místa v této pedagogice jsou vždycky učitelé, protože na nich to tam stojí.“*

S učitelem se pojí i kázeň a organizace třídy. Paní K. se nelíbí přílišný ruch ve třídě: *„Byla jsem se podívat před tím, než jsme nastoupili a pak i během. Neviděla jsem tam nijaké neočekávané věci, možná jen velká míra ruchu nebo šumu při vyučování. Jako když si mezi sebou děti povídají. Očekávala jsem, že tam bude o něco klidněji. **Čekala jsem, že tam nějaký pracovní šum bude, ale tohle mi přišlo, že to až mohlo vyučování narušovat.**“* Za zmínku stojí, že při některých výukových aktivitách dochází k větší hlasitosti třídy. Například práce ve skupinách je pro děti důležitá. Přichází s ní i ruch, který mohou někteří považovat za rušivý. Otázkou ale je, zda se dítě tímto take neučí jisté dovednosti. A to plně se koncentrovat na svou práci v ruchu. Je samozřejmé, že se práce třídy dá jistě korigovat do únosné míry hlasitosti.

Paní D.: *„Waldorfská škola stojí a padá s třídním učitelem. Skrývá se v tom největší nebezpečí. Tím, jak je to ta alternativa, tak přitahuje výrazný individuality a někdy velmi zvláštní individuality. Někdy jsou ty lidi i trošku blázni. Pak se může stát, že se to vůbec*

*nepovede. Viděla jsem 4 speciální případy, kdy pak kvůli tlaku rodičů musí ten člověk ze školy odejít. A pro to dítě to pak znamená změnu a bolestný zklamání. Ten učitel toho má v rukou strašně moc. **Být waldorfským učitelem je velice náročný povolání a lehké se stane, že se tam dostane nějaký blázen.** Takže já znám i spoustu rodičů, kteří jsou zoufalí, kteří se dostali do rukou někomu, kdo nebyl ideální. Zažila jsem i třídu se psychosomatickými problémy z učitele. Ty učitele ty třídy opravdu zrcadlí. **Ty děti jsou jako ten pan učitel. A taky jsem nespokojená s rozvrhem dětí, mají opravdu do dlouha.**”*

Z výpovědi této respondentky je klíčové, že se do této práce mohou dostat i přílišní volnomyšlenkáři, u kterých není jisté, zda jejich práce bude přínosem. To záleží na řediteli školy. Není lehké poznat pedagoga z pohovoru. Jelikož je učitelů v naší zemi málo, každý je vítán. Nikdy se nepozná kvalitní pracovník, ať už je to v jakékoliv profesi hned od začátku. Musí být na své pracovní pozici aspoň několik týdnů. U kantorů je pak na škodu, že si vytváří s dětmi pouto a je odlišné opustit třídu plnou dětí, od opuštění pracovní pozice, kde s nimi člověk nepracuje.

Paní D. je také nespokojena s dlouhým rozvrhem dětí. Je to zapříčiněno tím, že má škola více předmětů.

4.2.8 Přechod z waldorfské školy na klasickou

4.2.8.1 Rozhodující je věk

Nyní již víme některé rozdílnosti alternativních a klasických škol. Otázkou je tedy, jak může dítě reagovat na změnu typu školy. V České republice máme tři stupně waldorfských škol. První stupeň, druhý stupeň a waldorfské lyceum. Žáci, kteří se mohou zúčastnit všech tří stupňů mají štěstí. Některé rodiny nemají tu možnost, aby jejich děti pokračovaly na dalších stupních školy. Proto pro ně následuje vstup na školu s rozdílnostmi. Jak uvádí pan K., **je dítě ve starším věku vyspělejší a odolnější a přechod není tak nesnadný:** „*Myslím si, že tam náraz bude. Čím bude pozdější, tím bude menší. Ale vždycky jsem na to odpovídal otázkou. Kdybyste měli možnost si zvolit, jestli vaše dítě bude mít krásných 9 let a potom narazí na ten systém? Nebo si řeknu, on narazí na ten systém stejně, tak ho tam dám už v 6 letech. Zvolím to, aby na ten systém narazilo až v 15 letech.*”

Paní M.: „*Já jsem toho názoru, že čím později je dítě vystaveno tomu „běžnému systému vzdělávání“, zaměřenému pouze na hlavu a internet, tak tím lépe. Samozřejmě, že to pak pro to dítě náraz je, ale záleží, zda je to dítě schopné ten náraz zvládnout v 7 letech nebo v 15ti. Já si myslím, že v 15ti, kdy je více samo sebou a je více upevněno. Samozřejmě, že tam můžou nastat problémy, že je ten systém jiný, ale dítě se s tím vypořádá lépe v tom starším věku. Protože si nemyslím, že ten způsob, který se obvykle používá, je úplně optimální.*”

Paní D.: „*Záleží na tom, kam ty děti jdou. U nás je i lyceum, navazující střední škola. Slyšela jsem, že většina dětí, co od nás odejdou na gymply a dál, tak bývají velmi překvapení v jiném přístupu učitelů k žákům. Je to jako studená sprcha. Protože prostředí waldorfských škol je velmi srdečný a vřelý. **Narazí někdy třeba na neferový přístup a chladnější prostředí. Nebo na takovou tu výkonnostně motivovanou výuku, která je běžná.***”

Z rozhovoru v internetovém zpravodajství byla položena otázka prorektoru Univerzity Pardubice Karlu Rýdlovi: „Existují nějaké relevantní průzkumy, jaké jsou děti, které

vychodí alternativní školu? Jistou představu dají například výsledky státních maturit. Ty ukazují, že alternativní střední školy - waldorfská lycea, se umístila v absolutní špičce všech gymnázií v republice. Takže výsledky mají. **A v zákoně je dokonce pod vzdělávacími cíli napsáno, že to není naučit, ale naplnit osobnost.**“ (Hronová, Válení po koberci? Alternativní školy fungují, říká odborník[online]).

4.2.9 Další vzdělávání rodičů – absolvovali waldorfský seminář

Rodiče jsou hybnou silou těchto škol. „Podle Querida přitahují waldorfské školy tři typy rodičů:

1. Ty, podle kterých škola odpovídá potřebám jejich dítěte, osobní zapojenost rodiče nejde dále.
2. Ty, kteří dospívají až k otázce proč, pokud jde o kurikulum a pedagogickou praxi.
3. Ty, jejichž zájem jde nad výše uvedené úrovně – až ke studiu antroposofických zdrojů této výchovy“ (Pol, 1995, str. 119)

Znamená to tedy, že se každý o studium svého dítěte zajímá jinak. V jiné míře. Pan K. je respondent, který chtěl poznat systém těchto škol více: *„Já si dělám waldorfský seminář pro učitele, abych věděl, o čem to tak je. V rámci toho semináře je tam i náslechová praxe a já jsem se nakonec rozhodl, i když učitelem nechci být, že se tam půjdu podívat. Takže jsem tam strávil asi 6 vyučovacích dní. Líbilo se mi to, čekal jsem to tak.“*

Podobně to měla i paní Z.: *„Já jsem se o alternativní vzdělávání zajímala už dříve, když se mi narodilo první dítě, tak jsem s ním absolvovala waldorfský seminář v Praze. Seminář probíhal každý víkend, kam jsem dojížděla i s kočárkem. Takže je to dlouholetý zájem. **Dávalo mi to hlavu a patu a roky to je v zahraničí zcela běžný osvědčený typ školy. No a mě na tom nejvíc lákalo to, že tento směr hodně dodržuje tu všestrannost.“***

4.3 Diskuse

Cílem mého výzkumu bylo zjistit, jaké jsou preference rodičů pro výběr waldorfské školy a také, zda se shodují výchovné styly těchto rodin. Téma bylo velice zajímavé, občas složité. A to proto, že je téma alternativních škol tak obsáhlé. Vzhledem k tomu, že jsem učila na soukromé škole s alternativními prvky, je mi téma alternativních škol blízké. Procházela jsem ale časem a pravdou je, že se mi stále měnily a rozšiřovaly myšlenky na téma alternativa ve školství.

Z výpovědi respondentů se mi ozřejmily některé důvody pro volbu tohoto směru:

- Bylo to především rozvinutí duševní části života, s tím tedy propojená kreativita a umělecká tvorba.
- Dále větší individuální přístup k žákovi oproti klasickým školám.
- Pro některé také kontinuita s ostatními rodiči, tedy vytvoření přátelského okruhu lidí okolo dítěte.
- Upřednostnění pochopení látky před výkonem.
- Rozvoj spolupráce oproti soutěživosti.
- Důraz na vlastní přemýšlení žáka. Tím myslím větší míru samostatného zjišťování informací, tedy rozvoj samostatnosti a zodpovědnosti u dítěte.

Většina rodičů se v odpovědích shodovala. Z rozhovorů jsem měla vždy dobrý pocit, jelikož byli respondenti milí a trpěliví. Ze začátku jsem totiž přeskakovala z tématu na téma a nenavazovala otázkami v rozhovorech plynule na sebe. Dalším zajímavým tématem by mohl být ten samý výzkum zaměřený na montessori pedagogiku. Zajímalo by mě, jak by se lišily postoje rodičů k výchově a ke vzdělání. Pouze jedna maminka, která má zkušenost z montessori pedagogikou, jelikož je ředitelkou montessori školky, si myslí, že je tento směr oproti waldorfské škole více systematičtější a logičtější. Je nutno podotnout, že oba směry vycházejí z toho hlavního, podle Karla Rýdla: „**Přicházejí s demokratickými obsahy, s liberálním přístupem a vychází z nejnovějších vědeckých výzkumů.**” (Hronová, Válení po koberci? Alternativní školy fungují, říká odborník[online])

V kapitole o negativním pohledu na klasické školství zazníval nejčastější problem - citová oploštělost a úbytek touhy poznávat a tvořit. Je nutné se tedy zamyslet nad obsahem a metodami výuky. Vložit do učiva více správné motivace a pracovat s emoční výchovou.

Preferencí rodičů na školu je individuální přístup, proto Pol (1995) uvádí, že učitel navštěvuje své žáky i u nich doma, aby jim lépe porozuměl. Poznává tak rodinné prostředí a zájmy rodičů. To mu pomáhá v utváření představy o dítěti. Otázkou je, jak kantor stíhá všechny návštěvy celé třídy. Pokud vezmeme v potaz, že do třídy dochází kolem dvaceti žáků, někdy i více, vychází mi, že má waldorfský učitel i spousty mimoškolní práce. Zda-li se to dá považovat za práci. Učitel vytváří s rodiči a dětmi přátelské pouto, proto nazývat návštěvy u rodin prací není výstižné.

Další část mého výzkumu se zabývá osobností učitele. „Podle Kranicha je waldorfská škola v daleko větší míře než jiné školy, postavena na osobnosti každého jednotlivého učitele a na jejich kolegiální spolupráci. Je to škola, která žije především z iniciativy a schopnosti svých učitelů.“ (Pol, 1995, str. 112) Tady mě překvapila výpověď respondeta, při které zaznělo, že se může dostat do waldorfské školy „podivná osobnost“. Pravdou je, že tato pedagogika směřuje ke spirituálnosti a někdo ji může uchopit za nesprávný konec. „V učebním plánu waldorfské školy je patrna snaha dosáhnout souladu mezi vědou, uměním a náboženstvím. Právě tento soulad pravdy (vědy), krásy (umění) a dobra (náboženství) se má, podle Steinera, stát základem pro vhodné vzdělání.“ (Pol, 1995, str. 56) Z toho vyplývá, že musí učitel najít tu správnou rovnováhu mezi těmito třemi aspekty, aby bylo jeho působení na žáky rozumné. Pedagogy do svého týmu vybírá ředitel, který je za výběr zodpovědný.

Asi nejzajímavějším tématem, které se mi povedlo s respondenty otevřít, byl jejich pohled na výchovu a vzdělávání. Prekopová (2009) dává velký důraz na sociální vzorce chování pro dítě. To se chová podle příkladu ostatních, tedy rodičů. Vidí jejich vzájemnou lásku, spolupráci, důvěru a úctu. Když se k sobě rodiče nechovají hezky, dítě to po nich opakuje. Myslí si, že je to tak normální. „Vedle slabých a manipulovatelných rodičů se dítě nemůže cítit v bezpečí. Cítí se bezprizorně a není sto vzhlížet k rodičům s úctou, aby se od nich učilo vzorcům chování.“ (Prekopová, 2009, str.95) Je zřejmé, že ideál se odlišuje od praxe. Rodiče mohou mít vysněné výchovné styly a nakonec si ověří, že to tak vlastně nefunguje.

Věřím, že jsem získala upřímné odpovědi rodičů. Jejich výchova je většinou demokratická. Snaží se s dětmi domlouvat na společných pravidlech a naslouchat dětským potřebám. Neopomíjejí přitom důležitost nastavení hranic, aby se chování dětí nestalo příliš liberální. Většinou se do výchovných stylů prolínají i zažití styly z dětství, kdy se některá pravidla pevně zakořenila v osobnosti člověka. Podle Pola (1995) oproti tradičním školám, úzká spolupráce rodičů a školy vede ke snížení nedorozumění ve výchově školní a rodinné.

Otázkou zůstává, jak dítě zvládne přechod z waldorfské školy na klasickou. Zda to nepopře jeho „chuť sám se od života učit a chtít se učit.“ (Pol, 1995, str. 25) Zda se nenechá strhnout proudem davu k bezmyšlenkovitému učení se nazpaměť bez jakýkoliv souvislostí. Každý žák je jiný a má odlišnou sílu vůle.

Všichni respondenti jsou podle mého očekávání s waldorfskou školou spokojeni. Nebyl by tu jiný důvod, aby docházel žák na tento typ školy, kdyby nebyli rodiče spokojeni. Neměnili by ji za jinou a jsou za ni vděční. Nejdůležitější pro ně je, že je jejich dítě šťastné. Toto zjištění by možná mohlo směřovat k pedocentrismu, kdy je středem zájmu dítě.

4.4 Shrnutí a závěr

Asi nejpodstatnější věcí, kterou jsem našla v mé práci byl fakt, že vše záleží na učitelích. Škola může být jakákoliv, ale tvoří ji učitelé. Pokud má kantor cit pro spravedlnost a kreativitu, přistupuje k dítěti individuálně a zamýšlí se nad jeho potřebami, je ideálním prvkem ve výchově a vzdělávání dítěte. Je ovlivněn prostředím, ale je na něm, jak si to prostředí přizpůsobí. Pokud je pro něj lepší cestou učit v alternativní škole, nechť se tak stane. Pokud pozná, že ho učení nenaplňuje, ať přestane. Protože když nebude zapálený učitel, děti ztratí motivaci a smysl pro učení. Beru to pro sebe jako osobní uvědomění. Není dobré být za každou cenu kantorem, každý by měl poznat svou pedagogickou chuť do práce. Rozhodně je pro člověka dobré, aby se osobnostně rozvíjel. To znamená, vyzkoušet si třeba i jiná zaměstnání. Protože pedagogika leží na osobnostním rozvoji pedagoga.

Jelikož byla práce zaměřena na waldorfskou školu, ráda bych se v neposlední řadě zaměřila na ni. Je to druh vzdělání, který dítěti zajistí přátelský kolektiv a posílí vztahy v rodině, jelikož se rodič často podílí na aktivitách školy. Také je tu vřelý vztah s učitelem, což je v útlém věku důležité. U jedné paní učitelky byla dokonce celá třída na návštěvě u ní doma. Rozvine také u dítěte cit pro estetiku, všestrannost a rozumné uvažování o problémech. Žáci umí i praktické věci jako šití a práci se dřevem. Je zaměřena na uměleckou část osobnosti.

4.5 Osobní dodatek – vlastní pedagogická zkušenost

Získat výsledky mého výzkumu pro mě nebylo snadné. Ze začátku jsem tápala nad výzkumnými otázkami. Věděla jsem, že se chci zajímat o alternativní pedagogický směr, ale nevěděla jsem kudy se vydat. Poté mi vyšlo jako nejpraktičtější provést rozhovory s rodiči waldorfských škol. S výběrem školy se pojí i myšlenky o výchově.

Zprvu jsem pokládala respondentům neobratné otázky, které na sebe nikterak nenavazovaly. Nyní vím, že je lepší nechat otázky plynout, doplňovat a doptávat se. Držet se však stále pevných okruhů. Vracet se k nim a rozšiřovat je. Je tedy možné, že bych se toho při prvních rozhovorech dozvěděla mnohem více.

Má práce měla několik fází. První bylo velké nadšení z výzkumu, z toho, že se mohu setkat s rodiči a rozebírat s nimi zajímavé myšlenky. Také jsem měla radost z poznávání nových lidí, které mi přinesli inspiraci do mé práce i do mého života. A v neposlední řadě jsem byla vděčná za to, že jsem nahlédla do waldorfské školy, kde jsem zažila uvolněnou atmosféru.

Další fáze mé práce byla stagnace, kdy jsem zjistila, že nevím, jak dále postupovat. Měla jsem nashromážděny spousty materiálů a přeepsané rozhovory, ale nevěděla jsem jak dál. Až po přečtení několika diplomových prací jsem pochopila princip a začala s praktickou částí. Z praktické části mi vyšla témata, která jsem mohla poté teoreticky rozebrat.

Psaní diplomové práce záviselo také na dlouhém čase, který jsem nad diplomovou prací strávila. Psala jsem jí dva roky, s tím, že jsem měla pauzy na státní závěrečné zkoušky. Dokončovala jsem ji na erasmovém studijním pobytu v Portugalsku, kde jsem mohla dva týdny docházet na lokální náslechovou praxi na první stupeň. Zajímavé bylo, jak se mi za tento čas změnil pohled na problematiku výchovy a vzdělávání. Bylo to ovlivněno mojí rokem a půl letou praxí, kde jsem učila několik předmětů v soukromé malotřídní škole a měsíční praxí v roli asistenta pedagoga v montessori škole. To pozitivně ovlivnilo mé další myšlení a přístupu k problému alternativní pedagogiky. Kopřiva a Kopřivová na svých seminářích učí to, že rozhodující pro učitele není obsah učiva, naopak je to způsob podání,

tedy výukové postupy a celková atmosféra ve třídě. Vést děti k samostatnosti a zodpovědnosti.

Na waldorfské školy nyní hledím jako na inspiraci pro mé další kroky. Rozhodně bych si ráda z této pedagogiky převzala některé věci, jako je spojování předmětů do projektů. Potom dítě vidí smysl v látce, kterou probírá. Ukazuje se mu, k čemu můžeme využít matematiku a český jazyk v praxi. Za pravdu ale musím dát Štampachovi. Lze se nechat waldorfskou pedagogikou inspirovat studiemi i praktickým poznáním. Pozor bychom ale měli dát na amatérské míchání různých přístupů. (Štampach, 2000) „Odborná serióznost, souhlas rodičů a podle možnosti dětí by měly být podmínkou jakékoli aplikace.“ (Štampach, 2000, str. 67)

Neposlední věcí, kterou bych ocenila, je individuální přístup. Ten si myslím, že je velmi důležitý. Líbí se mi slavnosti školy, kdy dítě v průběhu docházky pozná pravidelnost a pocítí pravidelné plynutí roku. Slavnosti jsou spojeny s tradičními písněmi, tanci a zvyky. Je podstatné udržovat tyto tradice a předávat je dál. Tím se tvoří jedinečnost národa.

Na druhou stranu jsem si v mé praxi ověřila, že mnoho volnosti nevyhovuje každému dítěti. Některé dítě potřebuje pevnější hranice a pravidla pro to, co má dělat. Pravdou ale je, že jsem pracovala povětšinou s dětmi, které přešly z klasických základních škol na naší malou soukromou školu, kde se alternativním prvům teprve učí. Je nutné najít hranici mezi svobodnou volbou dítěte a dodržením ŠVP. Pro mě, jako začínajícího učitele, je dodržení ŠVP povinností. Možná, během mé budoucí učitelské praxe, najdu tu nejvhodnější cestu učení pro mě i pro mé žáky.

Co se týče výchovných stylů, budu si moci teorii vyzkoušet v praxi jako rodič, a to již za pár měsíců. Vytvořím si tak rozumnou a vyváženou „zlatou střední cestu“ výchovy.

4.6 Seznam použitých zdrojů

- 1) ČÁP, J. (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV. ISBN80-85866-15-3.
- 2) ČÁP, J., & MAREŠ, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN80-7178-463-X.
- 3) GRECMANOVÁ, H.: *Klima školy*. Olomouc, Hanex 2008. ISBN978-80-7409-010-3.
- 4) HELUS, Z. (2003). *Psychologie pro střední školy*. Praha: Fortuna. ISBN 80-7168-876-2.
- 5) HRABAL, V. ml., MAN, E., PAVELKOVÁ, I.: *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha, SPN 1989. ISBN80-04-23487-9.
- 6) KOPŘIVA, P., KOPŘIVOVÁ, T., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D. *Respektovat a být respektován*. 3. vydání. Bystřice pod Hostýnem: Kopřiva Pavel PhDr. - Spirála, 2015. ISBN 978-80-904030-0-0.
- 7) KOUDELKOVÁ, E. *Montessori základní škola a důvody rodičů a učitelů pro její výběr*. Brno, 2012. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedoucí diplomové práce Mgr. Martin Novák.
- 7) KOUDELKOVÁ, M. *Osobnost učitele na klasické a alternativní škole*. České Budějovice, 2016. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie. Vedoucí práce Mgr. Renata Jandová.
- 8) MASLOW, A. H.: *O psychologii bytí*. Praha, Portál 2014. ISBN 978-80-262-0618-7.
- 9) MATĚJČEK, Z.: *Co děti nejvíc potřebují*. Praha, Portál 1994. ISBN 80-7178-006-5.
- 10) MATĚJČEK, Z. (1992). *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN. ISBN80-04-25236-2.
- 11) MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 4. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN978-80-7367-325-3.
- 12) MATĚJČEK, Z. *Po dobrém nebo po zlém*. 6. Vyd. Praha: Portál, 2007. 109 s. ISBN 978-807367-270-6.

- 13) MERTIN, V. (2013). *Výchova bez trestů*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika
143 s. ISBN 978-80-7367-325-3.
- 14) POL, M. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?: Věda do kapsy*. Masarykova univerzita Brno: Masarykova univerzita v Brně - Filozofická fakulta, 1995. ISBN 80-210-1097-5.
- 15) PREKOPOVÁ, J., LOMOVÁ, Z., JANČAŘÍK, Z. *Malý tyran*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-589-9.
- 16) PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 144 s. ISBN 80-7178-584-9.
- 17) PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. 2. upr. vyd. Praha: Portál, 1996, 108 s. ISBN 80-7178-072-3.
- 18) PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.
- 19) RÝDL, K. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. 1. vyd. Brno: M. Zeman, 1994, 264 s. ISBN 80-900035-8-3.
- 20) RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě*. 1. vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006, 140 s. ISBN 80-7194-841-1.
- 21) RÝDL, K. *Vybíráme školu pro svoje dítě*. 1. vyd. Praha: Grada, 1993, 107 s. ISBN 80-7169-032-5.
- 22) SCHNITZEROVÁ, E.: *Svet školy a jeho prežívania žiakmi mladšieho školského veku*. Pedagogická revue, 52, 2000, č. 5, s. 427-436.
- 23) SINGULE, F., RÝDL, K. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992, 54 s. ISBN 80-04-26160-4.
- 24) STEINER, R.: *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy*. Praha, Baltazar 1993. ISBN 80-900307-9-3.

- 25) STRAŠÍKOVÁ, B. (2004). *V roli rodičů a prarodičů*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0848-0.
- 26) SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. 2. upr. vyd. Brno: Paido, 1996, 112 s. ISBN 80-85931-19-2.
- 27) SVOBODOVÁ, J. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: (zdroje inspirace pro učitele)*. 1. vyd. Brno: MSD, 2007, 220 s. ISBN 978-80-86633-93-0.
- 28) SVOBODOVÁ, J. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: (zdroje inspirace pro učitele)*. Zestručněný distanční materiál. Brno 2009, 55 s.
- 29) SPILKOVÁ, V. *Jakou školu potřebujeme?* Praha: Agentura STROM, 1997. ISBN 80 – 901954–2–3.
- 30) ŠTAMPACH, I., O.: *Antroposofie*. Olomouc, Votobia 2000. ISBN 80-7198-431-0.
- 31) ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K.. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- 32) VALENTA, M. *Waldorfská pedagogika a jiné alternativy*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1993, 67 s. ISBN 80-7067-274-9.
- 33) ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 107 s. ISBN 80-7178-071-5.

Internetové zdroje

- 1) GRAY, Peter. *Svoboda učení.cz: Sebeřízené vzdělávání – unschooling a demokratické školy* [online].[cit.2017-07-26]. Dostupné z: <https://www.svobodauceni.cz/clanek/seberizene-vzdelavani/>
- 2) PETERKOVÁ, PhDr. Michaela. *Psychologický klub PSYX.cz*. Psychologický klub PSYX.cz [online]. Jaroměř: Psychologický klub PSYX.cz, 2014,[cit. 2014-4-23]. Dostupné z: <http://www.psyx.cz/vychovne-styly-v-rodine/>

3) HRONOVÁ, Markéta. Aktuálně. cz: Válení po koberci? Alternativní školy fungují, říká odborník[online].[cit. 2015-08-31]. Dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/valeni-po-koberci-alternativni-skoly-funguji-rika-odbornik/r~8692c7a44d6411e594170025900fea04/?redirected=1541693264>

4.7 Seznam příloh

Rozhovor s paní Zdeňkou

(Proč jste si vybrala ke vzdělávání vašeho dítěte právě waldorfskou školu? Jaké byly důvody? Popište mi váš příběh, kde se ta myšlenka zrodila, jak pokračovala, proč? Co vás dovedlo k tomu začít o nějaké alternativě přemýšlet?)

-Já jsem se o alternativní vzdělávání zajímala už dříve, když se mi narodilo první dítě, tak jsem s ním absolvovala waldorfský seminář v Praze. Seminář probíhal každý víkend, kam jsem dojížděla i s kočárkem. Takže je to dlouholetý zájem. A je to z toho důvodu, že mi nevyhovuje klasické vzdělávání ve spoustě směrech. A tak jsme nechtěli, aby podstoupily naše děti klasické vzdělání. Učili jsme je doma 3 roky. Je to hezká idea, ale bylo by nejlepší, kdyby mohli to vzdělávání sdílet s dalšíma dětma. Komunitní vzdělávání – více rodičů, kdy má děti v domácím vzdělávání a vytvoří si sami školu. Učí si sami děti nebo mají pedagoga, který je vzdělán a vyhovuje jim. A děti jsou vzdělávány klidně více ročníků dohromady. Tak to by se mi líbilo nebo docházet do školy, která je státem zřízená, a je schopná reagovat na dětský svět, na jejich duši, na to jakým tempem potřebují jít. Vychází z toho, co je zajímá a to navazuje dál. Tu jejich motivaci a zájem odpočátku podněcuje a podněcuje tu přirozenou touhu dozvědět se, vědět, umět, dokázat, naučit se. A hrál tam roli ten kolektiv, aby děti byly s vrstevníky. Znáám lidi, jejichž děti studují doma a jejich děti ani nijak nevyžadují kolektiv. Takže v tom jsem udělala velkou změnu, v tom názoru, že to může být opravdu různorodé. Že rodina od rodiny, dítě od dítěte, každý to může mít úplně jinak a naše děti jsou společenské, takže u nás je to tak a naše cesta reaguje na to, že jsme opustili domácí vzdělávání a hledali „nejlepší školu na světě“ (smích). To je taky dobré vědět, že jsou nějaké reálné možnosti a člověk z těch svých obláček potřebuje zase sestoupit na zem a porozhlédnout se, tak dobře, mám dítě ve věku 9 let a hledám pro něj

dobrou partu dětí, skvělé učitele a dobrou školu, tak to je tady v naší zemi reálné. Hledali jsme, navštívili jsme několik waldorfských škol, volala jsem do různých montessori škol, zjišťovala jsem, jestli jsou nějaké ty seskupení rodin, kteří si učí děti sami. Prostě si udělat přehled a pak si vybrat. A tak to směřovalo právě k té waldorfské škole. Protože tady jsme se setkali s učitelem, který by měl Jasmínku učit ve 4. třídě a Modřínka v 1. třídě. A mluvili jsme i s paní ředitelkou a jedním slovem nás to nadchlo. Byť jsme přišli z přírody do města a řekli jsme si, že v té škole nejsou zahrady, není blízkost přírody, je to velký nelákavý komplex, ale na druhou stranu to není ta priorita. Ten život přírodnější můžou prožívat s námi ve volném čase. V té škole dostanou ten základ vzdělání a tomu společnému učení se.

(A to by mě zajímalo proč zrovna waldorf a ne montessori?)

- Waldorfská škola mi přišla duchovnějš, spirituální. Montessori má svůj individualistější směr, že ty děti tam mají ty koberečky a každý si něco dělá. Začne, skončí. Na mě to bylo možná až moc organizované, možná trošičku jako umělé. Že ty pomůcky jsou skvělé jako, já vždycky když někde byly, využili jsme. Ale já jsem ta „klacíková“, na počítání jsme využívali kaštany, než přesně ty pomůcky vykonstruované, ale to bych řekla, že to je ždibíček toho rozhodování. Často ty montessori byly dražší než jiné školy. Tady je poloviční státní s příspěvkem něco nad 1000,-. A v montessori se platí několik tisíc. Což pro nás by to bylo s manželem, abychom vydělávali, aby mohly děti chodit do školy. Tak to raději dobrou školu s tím, že máme víkendy a odpoledne volné, tak to prožíváme s nima my. Že nemusí ta škola splnit všechno. Takže peníze taky hrály roli. A já jsem prostě nějak víc intuitivně tíhla k této škole. Dávalo mi to hlavu a patu a roky to je v zahraničí zcela běžný typ školy osvědčený. No a mě na tom nejvíc lákalo to, že tento směr hodně dodržuje tu všestrannost. Pojetí toho človíčka ze všech stránek. A když to teď zažívám, jak oni tam zpívají, básničky. Proplouvají těma tématama tou formou, která je těm dětem blízká, baví je to a učí se to skrze zábavnější formu a zároveň to není cirkus. Má to své směřování, je tam i disciplína (kterou jsem si ze začátku kladla otázku, zda je to dobrý). Má to řád, který je ku prospěchu věci a když se jemně těma učitelma podchytí, vědomně se s tím pracuje, tak to může dát k dobrému. Shrnutě: nejvíc se mi na tom líbí, že se akceptuje dětský svět, jejich vývojové stádia.

(A ještě se zeptám zpětně k 1. otázce – úplně váš 1. impuls, informace o této pedagogice?)

- Na škole, na filosofické fakultě jsem se dostala k alternativním školám. Takže tam.

(Co vás na této pedagogice nejvíce oslovuje? Proč jste děti nedali do klasické školy? Souvisí to s vaší zkušeností z dětství?)

-To je jasný, já se to teď snažím pochopit už trošku rozumově než dříve, kdy to bylo hodně emočně. Pocity ukřivdění a toho, že jsme museli prožít takovou školu, že jsem dostala facku před všema, ale nechci být zaslepená v tom, že když já jsem to zažila tak, tak pro ty děti to musí být stejné. Nechci být dogmatická v tom, že všechno v tom školství je špatné. Takové ty úlety a neřád, nechat dělat ty děti, co chtějí, to popírá tu možnost, že my jako rodiče a široké společnosti, můžeme tomu dítěti něco nabídnout. Tam se mi třeba nelíbí ta pasivita. Nechat dítě, ale v čem ho nechám, v jakém prostředí, s jakýma lidma ho nechám, co bude dělat? To je ten úkol rodiče, podle mě, vybrat to podnětné prostředí. Přivést ho k lidem, k přátelům, ze kterých může čerpat. Takže nejenom ta škola, to je celá životní cesta.

(Jaký máte pohled na výchovu dítěte celkově? Co je vaším výchovným záměrem? Jaká je vaše filosofie výchovy? Jak přistupujete k dítěti? Co preferujete ve výchově, co je pro vás důležité? Jak vnímáte důležitost školy? Co byste chtěla, aby škola u dítěte rozvinula?)

- Na rovinu řeknu, jsme v dobrém ovlivnění tím trendem Respektovat a být respektován. To mně hodně dalo, hodně jsem si z toho vzala. Svobodomyšlné výchovné trendy mě taky oslovily. A když byly děti menší, tak je to skvělý způsob, když se to podchytí z té správné stránky. A člověk má stále na mysli, že je máma a táta, kteří mají dávat nějaké hranice, nějaký směr v té výchově, tak je to skvělé. Vedli jsme děti k tomu, aby si o hodně věcech rozhodovaly sami, pokud to bude dobré, ku prospěchu jich i jiných lidí, zvířat, planety. Tak měly tu volnost, ale byly věci, které jsme určovali my, jako rodiče. A tím, že jsme žili v přírodě, tak se to lehko naplňovalo. Měly volnost, nemuseli jsme se obávat, že je někdo ukradne. Lehko se to dělalo a lehko se o tom mluví, ale s přibývajícými lety.

Neměl by se toho vedení člověk vzdávat, protože bezbřehost v dnešní době, kdy ti leckde někdo nabídne kouření nebo jídlo, které je extrémně nezdravé. Prostě se setkávají denně tady s tím. Tak když je rodič v tomhle benevolentní, tak dítě se v tom ztratí. Ať je to v tom, co jí, v tom jakou zábavu přijímá, v tom, co slyší od kdekoho, tak to jsou věci, které na něj působí, a tím, jak je dítě čím dál více v té společnosti a není to podchycené, tak se to může zvrtnout.

(A jak mluvíš o tom podchycení, tak to myslíš nějaké zákazy?)

- Ani ne tak zákazy, jako spíš vedení v tom, jak to dělat. Když se bavíme o kroužkách, tak jsou takové, aby vycházely z jejich zájmů a zároveň aby ti lidé, kteří ty kroužky nabízejí, aby to byli osobnosti. Aby se z nich naše děti učily. Když je to o škole – vybereme to nejlepší, když je to jídlo – tak já dávám ten trend doma a samozřejmě jinde to může být jiné, ale vysvětluji jim, proč jíme tohle a proč nejíme tamto. Kdybych byla bezbřehá, tak to přestěhování sem – máme šuplík plný sladkostí a toho, co jí ostatní děti. Mé děti přicházejí s tím, že děti to tam měly. Ale já říkám, že to co si uděláme doma je mnohem zdravější a jde to udělat i chutně i zdravě. Takže je to stále takové promlouvání a držení se toho, vysvětlování. A třeba Jasmínka už přichází do věku, kdy říkám, Jasmínko je to na tobě. Ty víš, jak to je a teď už se rozhoduj sama. A zjišťujeme, že ona je zodpovědná, když jde na návštěvu k někomu, že se vrátí včas. Jasmínko máme v tobě důvěru, nemusíš nám říkat čas, přijď domů, jak myslíš, že je to vhodný. A je to bez problému. Ale jsou třeba některé věci, které řeknu, že to má být takhle. Není to jednoduché a stále se to mění.

K nám chodila lesní školka jednou týdně a tam jsem viděla, jak to těm dětem dělá dobře, že si můžou dělat, co chtějí. Je tam bezpečné prostředí, cákaly v bahně, šťouraly se ve vodě, válely se v lese, ale autoritu, jako učitele poslouchaly úplně normálně, neměly nějaký problém s tím, že by řekly ne, nebudu to dělat. Některé aktivity se dělali společně a některé, kdo chce. Co se týče školy, to je jiné. Za mě je toho pasivního přijímání informací také příliš. Tam musejí celé dopoledne sedět. Byla bych radši, kdyby to bylo propojené. Byly venku, chvíli něco dělaly, víc se hýbaly. Takže to je o tom moje přijetí. Pro mě nedokonalosti, kdy třeba v té škole to kompenzujeme tím, že třeba chodí odpoledne ven, na kroužky, o víkendu do přírody. Ale vlastně já to chápu ty děti, které řeknou, ne nechci, když jim dáš tu možnost, aby se vyjádřily. Protože takhle dlouho sedět pro ně není

přirozené. A když to děláš fakt citlivě a vnímáš (jasně, že každý to má ještě trochu jinak) tu skupinu té třídy a si schopná vycítit to tempo a potřebu co dělat – teď se chci hýbat, teď si chci chvilinku zpívat a propojit to, tak je to ideální. To, že děti něco nechtějí dělat, tak to je proti jejich rytmu. Ale bacha na lenost, na druhou stranu by se nemělo zapomínat na to, že děti taky potřebují trénovat vůli, něco zkusím a uvidím, nevzdávat to hned na začátku. Je to o tom zájmu, něco se nabídne a já si řeknu, jdu do toho nebo si pěstovat ten zájem, říkat si, co je na tom to zajímavý? Vytrvat v té motivaci.

(Jak hodně se sdružujete s rodiči? Vyhledáváte společnost alternativních rodičů?)

- Ano vyhledávám. Za ten rok a půl jsme si našli už pár přátel, rodin, ke kterým mám blízko. Takže se setkáváme nebo děti se navštěvují, ale cítím tam vytíženost všech rodin. Kroužek, kroužek, kroužek, rodiče jsou pracovně vytížení. Nemyslím si, že by měli být lidé v takovém prku: kroužky, přijde táta a máma. Měli by být v hlubším vztahu.