

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Mgr. Lucie Krausová

Waldorfská pedagogika- mýty a fakta

Olomouc 2017

Vedoucí práce: Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila pouze prameny uvedené v seznamu literatury.

V Olomouci dne 10. 4. 2017

.....

Lucie Krausová

Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Dominice Provázkové Stolinské, Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce a za cenné rady a připomínky, které mi v průběhu jejího vypracovávání poskytovala. Dále bych ráda poděkovala paní Barbaře Protivánkové za velice obohacující rozhovor, který byl využit v této práci a v neposlední řadě všem, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření v rámci výzkumu.

V Olomouci dne 10. 4. 2017

.....

Lucie Krausová

Obsah

Úvod.....	6
TEORETICKÁ ČÁST	7
1 Vzdělávání v České republice	8
1.1 Současný stav českého školství.....	8
1.2 Systém školství v České republice.....	9
1.3 Standardní a alternativní školství.....	10
2 Alternativní vzdělávání	11
2.1 Vymezení alternativního vzdělávání.....	11
2.2 Vznik a vývoj alternativních škol	12
2.3 Společné znaky alternativních škol.....	13
2.4 Typy alternativních škol	13
2.5 Waldorfská pedagogika.....	15
2.5.1 Vznik waldorfské školy	16
2.5.2 Principy waldorfské pedagogiky s důrazem na předškolní období.....	17
2.5.3 Cíle waldorfské pedagogiky	18
2.5.4 Dítě v předškolním věku z pohledu waldorfské pedagogiky.....	19
3 Waldorfská mateřská škola.....	21
3.1 Prostředí waldorfské mateřské školy	21
3.2 Rytmus ve waldorfské mateřské škole.....	22
3.3 Vybrané činnosti ve waldorfské mateřské škole.....	23
3.4 Slavnosti - rytmus roku.....	25
3.5 Osobnost waldorfského pedagoga	28
EMPIRICKÁ ČÁST	30
4 Waldorfská pedagogika očima veřejnosti	31
4.1 Formulace výzkumného problému.....	31

4.2	Cíl výzkumného šetření	31
4.3	Výzkumné otázky	31
4.3	Zvolené metody výzkumu.....	32
4.4	Popis zkoumaného vzorku	32
4.5	Interpretace získaných údajů.....	32
4.5.1	Rozhovor.....	33
4.5.2	Analýza získaných údajů z dotazníkového šetření	40
4.6	Shrnutí výsledků dotazníkového šetření	51
	Závěr	53
	Seznam použité literatury	54
	Seznam příloh	57

Úvod

Tématem bakalářské práce jsou mýty a fakta waldorfské pedagogiky. Když jsem se ucházela o pracovní pozici učitelky ve waldorfské mateřské škole, slyšela jsem z mnoho stran, a to i od velmi vzdělaných známých, že je tato škola vlastně sektou a ať ani nechodím na pohovor. Naštěstí jsem neposlechla a dnes jsem již třetím rokem hrdou waldorfskou učitelkou. Tato bakalářská práce není propagací této pedagogiky, snaží se spíše uvést mýty, které o ní kolují, na pravou míru.

Práce je členěna na část teoretickou a empirickou. Část teoretická se zaměřuje na vymezení termínů souvisejících s tématem bakalářské práce a obsahuje tři kapitoly. První z nich je věnována tématu vzdělávání v České republice a je tak úvodem k následujícím kapitolám. Druhá kapitola je zaměřena na alternativní vzdělávání. Jsou zde popsány nejznámější typy škol, spadajících do alternativního proudu. Blíže je tu rozpracována právě waldorfská pedagogika, která je ústředním tématem této práce. Ve třetí kapitole je popsána waldorfská mateřská škola. Kapitola pojednává o prostředí waldorfské mateřské školy, o jejím rytmu a jsou zde nastíněny činnosti a slavnosti, které k tomuto typu mateřské školy neodmyslitelně patří. V neposlední řadě je zde věnován prostor pro charakteristiku osobnosti waldorfského pedagoga.

V empirické části je práce zaměřena na vymezení nejčastějších mýtů o waldorfské pedagogice, které jsou součástí veřejného mínění. Výzkumné šetření probíhalo dotazníkovou formou a dále byl v empirické části práce využit rozhovor s odborníkem, který se již mnoho let zabývá waldorfskou pedagogikou. Prostřednictvím dotazníkového šetření byl zjišťován názor veřejnosti na waldorfskou školu i některé prvky, které tyto školy využívají. Rozhovorem pak byly získávány informace o mýtech, které byly v tomto rozhovoru objasněny.

Cílem bakalářské práce je představení waldorfské pedagogiky z pohledu učitele ve waldorfské škole i z pohledu široké veřejnosti, a dále pak objasnění mýtu, které o tomto typu vzdělávání tradují. Záměrem není propagovat waldorfskou pedagogiku, ale spíše poskytnout informace všem, kteří je mohou a chtějí využít ve svém životě. Rodičům, a to i těm budoucím, studentům, pedagogům a celé široké veřejnosti.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Vzdělávání v České republice

Záměrem první kapitoly je uvedení do problematiky českého školství. Tato kapitola nastiňuje současný stav českého školství i změny, které v něm proběhly po transformaci státního systému. Dále popisuje jednotlivé typy škol dle různých kritérií a osvětluje rozdělení škol na dva hlavní proudy, tradiční a alternativní.

1.1 Současný stav českého školství

Český vzdělávací systém prošel dlouhým vývojem plným změn. Ty nejzásadnější pak probíhaly po roce 1989, kdy se změnil celý společenský systém a bylo potřeba i úprav stávajícího školského systému. Dosavadní centralizovaný systém byl uvolněn a školy získaly právní subjektivitu. Na financování škol se kromě státu začaly podílet také obce, zřizovatelé nestátních škol i rodiče. Začaly vznikat nové druhy školy a v oblasti kurikula byla posílena jejich autonomie. Vedle tradičního školství se začaly objevovat nejrůznější alternativy. Ty jsou blíže popsány v dalších kapitolách. V roce 2004 byl vydán nový školský zákon, ve kterém je charakterizován i současný školský systém. Cíle vzdělávání, které se právě v tomto zákoně objevily, byly konkrétně rozepsány v Národním programu vzdělávání (tzv. Bílá kniha). Tento dokument byl vypracován Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Byly také vydány rámcové vzdělávací programy pro jednotlivé stupně škol, ve kterých jsou formulovány podmínky vzdělávání, jeho rozsah i obsah. Jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů. Kromě klasického školství doznalo velkých změn po roce 1989 především školství speciální. Dle školského zákona mají děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám. Tito lidé mají možnost vzdělávat se ve všech stupních škol. (Vališová, Kasíková, 2011)

Změny ve školství stále pokračují a hledání toho nejlepšího systému je nikdy nekončící záležitostí. Nejnovější teorie uvádí názor, že současná škola není v souladu s možnostmi, jež nabízejí nové technologie. Cílem kritiky jsou metody i formy vzdělávání a jeho zastaralý obsah. Proto se již mnoho let vypracovávají návrhy na „školu budoucnosti“. Probíhají snahy

měnit současnou tradiční školu. Tato proměna se objevuje i ve vzdělávacích dokumentech. Reakcí na údajně nevyhovující obsah vzdělávání je také vznik alternativních škol. Všeobecně panuje přesvědčení, že dnešní škola musí být změněna, aby vyhovovala požadavkům na vzdělávání současnou společností. (Průcha, 2002)

1.2 Systém školství v České republice

Členit školy můžeme několika způsoby. Rozlišujeme typy škol dle zřizovatele. Tím se může stát obec, krajský úřad i některá ministerstva. Tyto školy zahrnuje pod společný název „státní“. Dále pak existují školy nestátní, mezi které zařazujeme školy církevní a ty, které jsou založené soukromou nadací či osobou. Dále můžeme členit školy dle stupně a v neposlední řadě lze školy rozdělit dle vzdělávacího programu. (Vališová, Kasíková, 2011)

K uspořádání programů do úrovně lze využít Mezinárodní normu pro klasifikaci vzdělání ISCED z roku 2011. Pro klasifikování a pro identifikaci ukončení úrovně dle ISCED jsou důležitá kritéria délky trvání.

Základní přehled úrovně vzdělávání dle ISCED je následující:

- ISCED 0
 - žádná kritéria délky trvání, nicméně programy by měly přinejmenším odpovídat ekvivalentu 2 hodin vzdělávacích činností denně a 100 dní vzdělávacích činností ročně;
- ISCED 1
 - délka trvání se obvykle pohybuje od 4 do 7 let, nejčastější je 6 let;
- ISCED 2
 - délka trvání se obvykle pohybuje od 2 do 5 let, nejčastější jsou 3 roky;
- ISCED 3
 - délka trvání se obvykle pohybuje od 2 do 5 let, nejčastější jsou 3 roky;
- ISCED 4
 - délka trvání se obvykle pohybuje od 6 měsíců do 2 nebo 3 let;
- ISCED 5
 - délka trvání se obvykle pohybuje od 2 do 3 let;

- ISCED 6
 - délka trvání bakalářských nebo jim odpovídajících programů se obvykle pohybuje od 3 do 4 nebo více let, pokud přímo navazují na úroveň ISCED 3, nebo od 1 roku do 2 let pokud navazují na jiný program úrovně ISCED 6.
- ISCED 7
 - délka trvání magisterských nebo jim odpovídajících programů se obvykle pohybuje od 1 roku do 4 let, pokud navazují na úroveň ISCED 6, nebo od 5 do 7 let pokud přímo navazují na úroveň ISCED 3
- ISCED 8
 - délka trvání je alespoň 3 roky.

1.3 Standardní a alternativní školství

V současném školství se vyčlenily dva hlavní proudy. Školy tak můžeme rozdělit na tzv. standardní a nestandardní. Jako standardní školu můžeme chápat takovou, která svými charakteristikami zastupuje určitou normu, standard. Dále pak můžeme školy, které se od tohoto standardu nějakým způsobem odlišují, považovat za „nestandardní“, tj. alternativní. Pro vytvoření představy o škole, zastupující standardní proud, nám poslouží následující text: *„Náš tradiční způsob výuky, který se dnes uplatňuje na převážné většině škol v České republice, všichni dobře známe. Ve třídě jsou tři řady školních stolků nebo lavic (žáci sedí po dvou), učitel stojí nebo sedí za katedrou vpředu – vykládá látku, procvičuje, zkouší, vyučovací hodiny po sobě následují tak, jak jsou rozepsané rozvrhem. Jejich pětáctyřicetiminutovou délkou ohraničuje zvonění (dnes elektrický zvonek, kdysi zvonil pan školník na zvonec).“* (Průcha, 2002, str. 392)

Školy alternativní mají svou pedagogickou specifičnost. Mají odlišný vzdělávací program, obsah, organizaci i metody vyučování. Pracují na základě partnerského přístupu k dětem a respektují jejich individuální potřeby. Rozdílný je také vztah školy s rodiči a blízkým okolím. (Vališová, Kasíková, 2011)

2 Alternativní vzdělávání

Druhá kapitola této práce je zaměřena na vymezení alternativního vzdělávání. Je zde popsán vznik a vývoj alternativního školství. V kapitole jsou představeny jednotlivé typy alternativních škol a jejich společné znaky. Vzhledem k tématu práce popisuje kapitola blíže waldorfskou pedagogiku.

2.1 Vymezení alternativního vzdělávání

V oblasti vymezení pojmů alternativní školství či alternativní vzdělávání panuje jistá terminologická nejednotnost. Obecně můžeme pod pojmem alternativní školství, alternativní pedagogika zamýšlet takové školství či pedagogiku, která je alternativou k pedagogice tradiční. Specifickými znaky alternativních tak především nové formulovaná filozofie, obsah, metody i přístupy ke vzdělávacímu programu. Tyto školy se od tradičních liší odlišnou organizací školy či jiným přístupem k postavení žáka, učitele i rodiče ve škole.

Pro nastínění pojmu můžeme využít několika definic z pedagogických slovníků a encyklopedií. Také tyto definice jsou důkazem neshody mezi odborníky v oblasti vymezení daného pojmu. (Zelina, 2000)

Pedagogický slovník vymezuje „alternativní školu“ jako „ *Obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i veřejné), které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol vzdělávacího systému. Odlišnost může spočívat ve specifčnostech obsahu vzdělávání, organizace a metod výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáků aj. Pojem alternativní škola nelze tedy vztahovat pouze k soukromým školám, resp. k typu zřizovatele školy, protože nestandardní mohou být i některé školy veřejné.* “ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 16)

Anglicko- český pedagogický slovník rozlišuje pojmy „alternative education“ a „alternative school“. Alternative education neboli alternativní výchova a vzdělávání je „*obecné označení pro nabídku jiných než tradičních pedagogických postupů nebo pro hnutí odmítající formální přípravu dětí ve škole.*“ Pojem alternative school, tedy alternativní škola, je chápán dvěma způsoby. V prvním případě je to „*škola, jejíž cíle, obsah nebo metody*

vyučování se liší od standardních“. V druhém pak dokonce „*škola pro specifické skupiny žáků (špatně se učící žáky, talentované žáky).*“ (Mareš, Gavora, 1999)

Alternativní škola, je specifickou vzdělávací institucí. Na rozdíl od standardní školy se neřídí určitou normou, pravidly, které jsou zpravidla předepsány státem. Tato škola má své osobité způsoby organizace výuky, hodnocení studentů či utváření vztahů mezi žáky, jejich rodiči a učiteli. Určujícím, zda je škola alternativní či nikoliv není její právní status- tedy zda je škola státní, soukromá či církevní, ale její odlišnost ve vzdělávacím systému. (Průcha, 2015)

2.2 Vznik a vývoj alternativních škol

Od počátku 20. století se rozvíjela reformní pedagogika. Tento pojem označuje různorodé pedagogické koncepce, které v tomto období stály oproti tzv. tradiční školy. Zasazovaly se o návrhy na reformu školy a výchovy. Představitelé reformní pedagogiky kladli důraz na přirozený vývoj dítěte v duchu pedocentrismu, tedy směru, který vycházel především z dítěte, nikoliv z požadavků společnosti či vychovatele. Charakteristickými znaky reformní pedagogiky byly nejrůznější zásady, například kooperace, individualizace, dále pak respekt k dítěti, jeho svobodná výchova i spolupráce školy s širokou veřejností. (Kasper, Kasperová, 2008).

Typickým znakem reformní pedagogiky byla kritika tradiční školy. Té byla vytýkána především jednostranná orientace na učení a podcenění rozvoje tvůrčích schopností, převážně intelektualistické zaměření a nepříliš komplexní rozvoj jedince. Dále byl kritizován nepřiměřený pracovní režim školy, kterým je myšlen především dril a nátlak. Učitelé byli dle kritiků málo citliví vůči dítěti a převládala zde autoritativní výchova. V neposlední řadě byla tradiční škola izolována od života, od rodiny i od kulturních institucí. (Svobodová, Jůva, 1996)

Pod vlivem reformního pedagogického hnutí vznikaly po celém světě nejrůznější alternativní školy. Tuto pedagogiku můžeme spojovat s teoriemi nejrůznějších myslitelů. Mezi nejvýznamnějšími lze jmenovat Rudolfa Steinera, Marie Montessori, Johna Deweyho, Petera Petersena či Célestina Freineta. Na našem území můžeme zaznamenat rozvoj těchto koncepcí v období mezi válkami. Poté byla alternativní pedagogika z ideologických důvodů

odmítána a k jejímu opětovnému rozvoji došlo po roce 1989. Důvodem vzniku alternativních škol byla především snaha o změnu stávajícího systému škol tradičních. (Průcha, 2012)

2.3 Společné znaky alternativních škol

Jedním ze základních znaků alternativních škol je jejich pedocentrické zaměření. V těchto školách je výchova zaměřena na osobu dítěte. Specifikem je proto vykonávání výchovné činnosti v souladu s individualitou daného dítěte. Dalším důležitým znakem je aktivita. Alternativní školy rozvíjí aktivitu a odpovědnost žáka prostřednictvím mnoha vyučovacích forem a považují kreativní uměleckou činnost a tělesný rozvoj za nepostradatelnou součást výchovně vzdělávacího procesu. Komplexní výchova dítěte, tedy rozvoj nejen intelektuální stránky, ale také emoční a sociální rozvoj je podstatným specifikem alternativního vzdělávání. Formy a postupy výchovy a vzdělávání jsou v těchto školách utvářeny nejen učiteli, ale také žáky a rodiči. Škola se tak stává určitým společenstvím. Cílem alternativního vzdělávání je zapojit žáky do světa práce. Je zde tedy patrná snaha o rozšíření edukačního prostředí i nad rámec školní třídy. (Průcha, 2012)

2.4 Typy alternativních škol

V přehledu alternativních škol můžeme nalézt tři základní skupiny. Existují zde klasické reformní školy, dále církevní a moderní alternativní. Klasické reformní školy zahrnují waldorfskou, montessoriovskou, freinetovskou, jenskou a daltonskou školu. (Maňák, 1997)

V současnosti jsou velkým fenoménem právě moderní alternativní školy. Mezi ty můžeme zařadit již známé projekty jako je Zdravá škola, Začít spolu či projektové vyučování

Vzhledem k zaměření bakalářské práce jsou v této kapitole stručně popsány nejčastější typy alternativních škol, které se objevují i na území České republiky. Blíže je tato práce zaměřena na pedagogiku waldorfského typu, která je charakterizována v dalších kapitolách.

Montessori pedagogika je pojmenována podle její zakladatelky, italské lékařky a průkopnice za práva žen a dětí Marie Montessori. Základním principem této pedagogiky je vytvořit takové prostředí, které umožňuje přirozený vývoj dítěte. Jsou zde respektovány tzv. senzitivní fáze. Jedná se o určité období v životě, ve kterém je dítě velice citlivé pro chápání

určitých jevů vnější reality. Úkolem výchovy je tedy připravovat podněty a prostředky, které jsou specifické pro toto období, pro tu danou fázi. Nejen předem připravené prostředí je důležité, ale především jsou to speciální pomůcky pro rozvoj nejrůznějších schopností a dovedností. Vychovatel v montessori škole ustupuje do pozadí. Základním heslem je: „Pomoz mi, abych to mohl udělat sám.“ Charakteristické jsou věkově smíšené třídy. (Průcha, 2012)

Freinetovská škola pochází od francouzského učitele Célestina Freineta. Byl významným teoretikem tzv. pracovní školy. Práce zde byla postavena do centra dětské aktivity. Potřeba práce tu byla pedagogicky využita jako činnost, se kterou lze uspokojit své nejdůležitější fyziologické a psychologické potřeby. Mezi základní myšlenky Freinetovské pedagogiky můžeme zařadit odstranění tradičního známkového hodnocení. Na hodnocení se podílí učitelé i žáci a posuzují nejen dosažený výsledek, ale i vykonanou práci, zaujetí a nadšení. Tradiční vyučovací hodiny jsou nahrazeny skupinovou a individuální prací, frontální vyučování není využíváno. Místo pevného učebního plánu jsou vypracovány společné pracovní plány i individuální plány jednotlivých žáků. Ti si také mohou určit jakými činnostmi a vědními oblastmi se chtějí zabývat. Učitel jim pouze radí a dává další podněty. (Rýdl, 1994)

Jenská škola, která získala svůj název podle města jejího zrodu, Jeny, byla vytvořena pedagogem Peterem Petersenem. Ze své podstaty má blízko k projektové metodě, protože staví na tzv. pedagogické situaci. Tu za pomoci učitele řeší samotní žáci. V tomto systému neexistuje tradiční třída. Ta je nahrazena školní pospolitostí. Tato skupina se dobrovolně schází ke společné práci. Ve vyučování jsou využívány nejrůznější organizační formy, zejména pak rozhovor, hra, kurz a slavnost. Pracuje se individuálně i skupinově. Týdenní pracovní plán slouží jako podklad pro činnost učitelů i žáků, proto je jimi tvořen kolektivně. Součástí jenských škol jsou dílny, pole i prostory pro chov domácích zvířat. Studenti se tak v praxi učí technologickým postupům například výroby chleba apod. (Valenta, 1993)

Daltonská škola vznikla v Daltonu z iniciativy americké pedagožky Helen Parkhurstové. Jedním ze základních principů této pedagogiky je svoboda žáka. Ten si může zvolit téma, na kterém pak svým vlastním tempem pracuje. Žáci sepisují s učitelem měsíční smlouvy o zvládnutí učiva. Pracují pak individuálně či ve skupinách. Odborné pracovní jsou vybaveny potřebnými pomůckami. Učivo na rok si žák rozvrhuje sám a může ho tedy zvládnout i rychleji, případně pomaleji. Jsou zde pořádány konference, prostřednictvím

kterých jsou udržovány sociální kontakty. Učitel vystupuje v roli poradce a usměrňuje práci žáků. (Průcha, 2009)

Vzdělávací program Začít spolu byl vypracován z podnětu Sorosovy nadace v Spojených státech. Tento projekt byl zahájen v sedmdesátých letech a byl zaměřen na podporu předškolního vzdělávání dětí ze socioekonomicky či kulturně znevýhodněného prostředí. Mezinárodně je tento program označován jako Step by step a v současnosti je rozšířen do 29 zemí. Program vychází z humanistických principů a osobnostně rozvíjejícího modelu výchovy. Je založený na hře a praktické činnosti a klade důraz na rozvoj vlastních schopností dítěte. Zásadním pilířem je podnětné prostředí mateřské školy. To je tvořeno tzv. centry aktivit, ve kterých se nacházejí různé pomůcky pro individuální i skupinovou práci. Důležitým principem tohoto programu je otevřená spolupráce s rodinou. (Opravilová, 2016)

Zdravá škola je projektem, který se zaměřuje především na celostní podporu tělesného, duševního a sociálního zdraví dětí. Je součástí programu Škola podporující zdraví a je zastíněn Světovou zdravotnickou organizací. Tento projekt je vypracován pro základní i mateřské školy. Stojí na třech základních pilířích. Těmi jsou pohoda prostředí, zdravé učení a otevřené partnerství. Pod pojem pohoda prostředí zařazujeme netradiční uspořádání třídy, způsob organizace vyučování, přátelské vztahy, pohyblivou délku vyučování, pitný režim, možnost pohybu a relaxace, stravování a otužování. Zdravým učením je myšleno respektování potřeb žáka, smysluplnost obsahu, možnost výběru i motivující způsoby hodnocení. Otevřené partnerství se zakládá na tom, aby škola byla demokratickým společenstvím a zároveň kulturním a vzdělávacím střediskem obce. (Vališová, Kasíková, 2011)

2.5 Waldorfská pedagogika

Vzhledem k tématu bakalářské je níže popsán vznik waldorfské školy a principy waldorfského přístupu ke vzdělávání.

„Dítě v úctě přijmout,

v lásce vychovat,

ve svobodě propustit.“

(Rudolf Steiner)

2.5.1 *Vznik waldorfské školy*

Za zakladatele waldorfské pedagogiky považujeme rakouského filozofa, pedagoga, umělce a sociálního myslitele Rudolfa Steinera. Byl nejen zakladatelem waldorfského školství, ale zabýval se také biodynamickým zemědělstvím, antroposofickým lékařstvím a eurytmií. První škola pracující podle jeho principů byla založena v roce 1919 ve Stuttgartu a od té doby vznikaly další waldorfské školy po celém světě. (Smolková, 2007)

Waldorfská škola vycházela z antroposofických myšlenek Rudolfa Steinera. Antroposofie je filozofie, která postupuje k základům lidské existence a uvědomění si pravé podstaty člověka. Propojuje teoretické pozorování světa s životaschopným bezprostředním poznáním. Je to cesta k poznání člověka. (Grecmanová, Urbanovská, 1996)

První názory na utvoření nové instituce zazněly již 23. dubna 1919. Tehdy se v prostorách továrny na cigarety Waldorf Astoria ve Stuttgartu sešlo mnoho dělníků v čele s ředitelem podniku Emilem Moltem. Steiner zde mluvil o myšlenkách výchovy, o společenském útlaku i zatím neexistující dvanáctileté jednotné škole, jež by byla otevřena pro všechny, bez ohledu na jeho původ. Tímto si získal přízeň svých posluchačů a můžeme tak hovořit o zrodu waldorfské školy. Mnoho dní po jeho proslovu chodili dělníci za Steinerem a ptali se ho, zda mohou jejich děti chodit do takové školy, kterou popsal. Také ředitel Molt chtěl již nějakou dobu založit školu a spojil se tedy se Steinerem. V patnáctidenním seminárním kurzu Steiner prostřednictvím cvičení, referátů i rozhovorů připravoval budoucí pedagogy, aby mohla být škola 7. září otevřena. Začínala s osmi třídami a 300 žáky. Pojmenována byla po továrně, s níž byla zpočátku spojena také většina rodičů: „Svobodná waldorfská škola“. Protože začátky nejsou nikdy snadné, nebylo tomu jinak ani v případě této školy. Objevilo se zde mnoho nových přístupů. Jednotné třídy pro chlapce a dívky i pro všechny společenské vrstvy dohromady vyvolávaly nejrůznější konflikty. Objevily se kázeňské potíže. Steiner však měl jistý dar tyto problémy řešit s klidem sobě vlastním. Způsob vedení školy byl na tehdejší poměry velmi volný. Steiner v nižších třídách preferoval dobrovolné úkoly nad povinnými a neuznával přísnou a vynucovanou kázeň. Volnost a možnost rozhodování je až dodnes nejvýraznějším znakem waldorfské pedagogiky. (Carlgren, 2013)

V současnosti jsou waldorfské školy jedním z nejrozšířenějších typů alternativních škol. Existují jako samostatné školy s mezinárodním statutem či jako jednotlivé třídy, které

působí v rámci větších škol. Ve světě funguje mnoho iniciativ pro založení dalších institucí i sdružení, podporující tento typ výchovy a vzdělávání. (Smolková, 2007)

Waldorfské mateřské i základní školy spolupracují v rámci dvou největších asociací. Mateřské školy sdružuje Asociace waldorfských mateřských škol České republiky. Waldorfské základní i střední školy spolupracují v rámci Asociace waldorfských škol České republiky. Do roku 2013 bylo v České republice založeno celkem 13 základních škol, 2 střední školy a 7 škol mateřských. Dalších 12 mateřských škol pracuje na principech waldorfské pedagogiky. (Carlgren, 2013)

2.5.2 Principy waldorfské pedagogiky s důrazem na předškolní období

Pro pochopení principů waldorfské pedagogiky je nutné znát, jakým způsobem přistupuje k vývoji jedince. Steiner rozlišuje čtyři články lidské bytosti. Jsou to tzv. těla: tělo fyzické, éterné, astrální tělo a „já“. Tyto bytostné články se neobjevují současně, ale postupně se rozvíjí v průběhu života. Děje se tak v sedmiletých cyklech. Fyzické tělo tvoří naši tělesnou schránku a v průběhu prvních sedmi let dochází k jeho výstavbě. Éterné tělo pak udržuje naše životní procesy. Astrální tělo si lze představit jako lidskou duši, nese v sobě naše pocity. Poslední článek lidské bytosti řídicí články předchozí se nazývá „já“. Při budování jednotlivých těl dítěte je zapotřebí opory dospělého. Z hlediska výchovy můžeme říci, že dospělý je předobrazem pro dítě. Ve chvíli, kdy dítě buduje své fyzické tělo, éterné tělo je jeho vyšším článkem, je to něco, čeho se snaží dosáhnout. Éterné tělo dospělého tedy slouží jako pedagogický nástroj pro výchovu daného jedince. Tuto zákonitost Steiner popisuje jako hlavní pedagogický zákon a je jedním z nejdůležitějších principů waldorfské pedagogiky. (Boogerd, 2009)

Mezi další základní rys waldorfské pedagogiky zařazujeme snahu o rozvoj člověka v jeho celistvosti. Tato pedagogika vychází z vývojových potřeb dítěte a zaměřuje se na utváření vztahu ke světu prostřednictvím myšlení, cítění a vůle. Dalším důležitým principem je pěstování lidskosti, tolerance i zodpovědnosti nejen k druhým, ale především k sobě samému. Jak již bylo zmíněno, waldorfská pedagogika pracuje s vývojovými fázemi, kdy každá z těchto fází trvá přibližně sedm let. V těchto životních obdobích se postupně rodí články lidské bytosti. Waldorfská pedagogika člověka připravuje na to, aby tyto změny v životě jedince optimálně zvládnul a mohl bez obtíží postoupit k budování dalšího

bytostného článku. V období předškolního věku se rodí tzv. éterné tělo. To vyjadřuje lidskou sílu a odolnost. V tomto věku má dítě vytvořeny orgány, potřebné k žití v dnešním světě, je ale zatím nechráněno vůči okolním vlivům. Je potřeba tedy především vyhovět duševním potřebám dítěte, aby se mohlo optimálně rozvíjet. Tyto potřeby budou podrobněji popsány v dalších kapitolách. (Smolková, 2007)

Jedním z nejdůležitějších principů, který se uplatňuje především v mateřské škole, je princip nápodoby. Dítě tohoto věku zcela přirozeně napodobuje nejen to, co dospělí kolem něj říkají, dělají i jak se chovají, ale také dokáže napodobit jejich vnitřní postoje a pocity. Nápodoba je zdrojem jeho poznávání, učení se. Obrovskou roli zde tedy hraje vědomí dospělých. Je potřeba, aby rodiče i učitelé byli v přítomnosti dítěte předškolního věku bdělí téměř v každé chvíli. Aby si uvědomovali, co dělají a především proč to dělají. Vše co dítě vidí a cítí, se vtiskuje do jeho osobnosti a spoluutváří jeho budoucnost. Velice významnou roli v životě předškolního dítěte hraje rytmus. Nejen děti, ale všichni jsme rytmem obklopeni. Střídání ročních období, dne a noci, práce i odpočinku. To vše je spojeno s rytmem. Děti v mateřské škole ještě nevnímají rytmus jako dospělí, vnímají jej však prostřednictvím přírody a jejich změn v pravidelných intervalech. Tato pravidelnost se odráží i na rytmu dne v mateřské škole. (Růžičková, 2012)

2.5.3 Cíle waldorfské pedagogiky

Výchova dle antroposofických principů by měla napomáhat k harmonickému rozvoji jedince. Všechny články lidské bytosti, tedy všechna čtyři těla, by měla být v rovnováze. Ve výchově dle waldorfských zásad proto sledujeme zejména následující cíle. V prvních sedmi letech života je potřeba položit základy pro život. Dítě se musí vyrovnat s vlastním tělem, naučit se základním funkcím a vyrovnat se se sebou samým. Do 14 let by se měla rozvinout emocionální rovnováha a cítění. Rozvoj individuality pak přichází v dalších sedmi letech. V 21 letech by tak měla být zdokonalena analytická i kritická schopnost a člověk by měl dosáhnout nezávislosti. Dle Trostliho se ve waldorfských školách sledují tři skupiny cílů. První z nich je rozvoj schopnosti jasně a tvořivě myslet. Waldorfské vzdělávání by mělo vést děti k sebepoznání. Dále je potřeba rozvíjet schopnost hlubokého cítění, vnímavosti ke krásnu i k druhým lidem. V neposlední řadě je důležité kultivovat sílu a vést žáky k poznání, že je potřeba pracovat nejen pro sebe, ale i pro užitek celého lidstva. Z hlediska praktické realizace můžeme mluvit o základních činnostech vedoucích k naplnění cílů waldorfské pedagogiky.

Známy britský pedagog Wilkinson hovoří o těchto kulturních a pracovních cílech: výcvik v intelektuálních a manipulativních dovednostech, probuzení sociálního vědomí, kultivace sebevyjádření a spirituální rozvoj. Ve waldorfských školách jde především o to, aby každý žák byl připraven k vlastnímu zapojení do světa. Waldorfské pedagogové se proto snaží vychovat sociálně citlivé, morálně odpovědné a uvědomělé jedince. (Pol, 1995)

2.5.4 Dítě v předškolním věku z pohledu waldorfské pedagogiky

Dítě v předškolním věku se z hlediska waldorfské pedagogiky nachází v období prvního sedmiletí. Dochází tedy u něj k budování jeho fyzického těla. Dítě v tomto věku si postupně osvojuje svoje tělo, které získalo od rodičů. Při narození nemají orgány svou konečnou podobu. Tu nabývají právě v průběhu prvních sedmi let života. Při výstavbě fyzického těla využívá dítě svého okolí, zejména pak jeho éterných sil. Vlastní éterné síly dítěte zatím nejsou dostatečně silné a nejsou tak schopny působit samostatně. Dítě stále žije v éterné „děloze“ svého okolí. Pokud je toto stadium narušeno vnějšími vlivy, jako jsou například zanedbávání či naopak předčasné apelování na vlastní zodpovědnost dítěte, může být porušeno i vytváření tělesného základu pro celý život. Ukončení této fáze je spojeno s obdobím výměny chrupu dítěte. V tomto věku dítě dosahuje školní zralosti. (Boogerd, 2009)

Předškolní dítě má své potřeby. Mezi ty nejzákladnější můžeme zařadit potřebu náležitého přísunu podnětů zvenčí. Podněty, které dítě dostává, by měly být co nejkvalitnější. Právě kvalita nikoliv kvantita zde hraje důležitou roli. Je potřeba dát dítěti možnost napodobovat zdravé vzory.

Nejen vlastnosti vychovatele, ale také podnětné prostředí dítě ovlivňuje. Dítě se chce účastnit na dění kolem něj. Zařazuje se do společnosti a uspokojuje tak svou potřebu společenské hodnoty. I ta je pro život dítěte v mateřské škole nesmírně důležitá. Učí dítě akceptovat druhé, brát na ně ohled i se ve společnosti prosadit.

Potřebu smysluplného světa můžeme chápat také jako potřebu určitého řádu. Právě řád, rytmus dává dítěti v prvním sedmiletí pocit, že vše má své místo, svůj účel a svůj smysl.

Malé dítě v mateřské škole dále potřebuje k životu pocit jistoty. Musí mít zaručeno, že je svým okolím přijímáno zcela bez výhrad, bezpodmínečně. Pocit důvěry je v tomto případě

klíčový. V dnešní době je nutné dát dítěti možnost tvořit si svůj život. Potřeba otevřené budoucnosti děti pohání k naplnění svého životního příběhu. (Smolková, 2007)

V mateřské škole je dítě jakýmsi smyslovým orgánem. Základním principem jeho rozvoje je nápodoba. Zatímco dospělí potřebují k vykonání určitého úkonu získat nejprve informace a pak teprve jednají, u předškolního dítěte je tomu právě naopak. Dítě se v první řadě aktivně účastní dění, prožije si danou situaci a teprve pak u něj dochází ke vzniku představ a pojmů. V mateřské škole tedy není na místě užívat zdoluhavého vysvětlování, které je pro tento věk zcela nevhodné. Nevychováme děti tím, co říkáme, ale tím co děláme. (Grunelius, 1992)

Napodobování má více fází. Nejprve dítě spíše pozoruje, co se v jeho okolí děje. Stojí stranou a přihlíží hře. Postupně se zapojuje a začíná si hrát. Zvýšená citlivost pro nápodobu však přináší i jistá úskalí pro pedagoga. Každou drobnost dítě napodobí a tedy i nešvary dospělého může přijmout za své. Tato bezděčná schopnost nápodoby se vyvíjí. Předškolák již nenapodobuje vše tak, jako by to udělalo tříleté dítě. Starší dítě se již nepouští do všeho s takovou samozřejmostí. Má svou vlastní představu a jeho napodobování je výběrové. Více zvažují své možnosti. Nemůžeme proto očekávat stejné napodobování u dítěte, které se chystá do školy a u dítěte, které právě nastoupilo do mateřské školy. Ve výchovně vzdělávacím procesu je toto potřeba zohlednit. Předejdeme tam velkému zklamání a zbytečnému a především neúčinnému tlaku. (Boogerd, 2009)

3 Waldorfská mateřská škola

Ve třetí kapitole je rozpracováno téma waldorfské mateřské školy. V kapitole jsou popsány vybrané činnosti a slavnosti roku. Důležitou částí kapitoly je popis prostředí mateřské školy, osobnosti pedagoga a v neposlední řadě je zde vysvětlen význam rytmu pro předškolní děti.

3.1 Prostředí waldorfské mateřské školy

Interiér waldorfské mateřské školy čerpá z anthroposofické výchovy. Je zde kladen důraz na využití přírodních materiálů. Místnosti jsou vymalovány přírodními barvami v pastelových odstínech. Barvou prvního sedmiletí je růžová a proto se tato barva v různých tónech používá k výmalbě právě v mateřských školách. Nejčastějším materiálem ve waldorfské škole je dřevo. Je z něj vyroben nejen nábytek, ale také většina hraček. Důvodem k využití tohoto materiálu není pouze estetika, ale má také filozofický význam. Přírodní materiály jsou zdrojem životní energie. Tu lidé potřebují a mohou jí čerpat právě z prostředí, které je obklopuje. Nábytek je v mateřských školách často zaoblený, nemá ostré hrany. Z anthroposofického hlediska je toto tvarování důležité, aby člověk mohl uvolňovat své myšlení do prostoru. Může se svobodně projevit i jednat. Další důležitou součástí interiéru jsou textilní doplňky. Ty bývají nejčastěji z vlny, hedvábí či lnu. Jedná se o nejrůznější závěsy, šátky či draperie. (Grecmanová, Urbanovská, 1996)

Důležitou zásadou, kterou právě waldorfské mateřské školy ctí je, aby děti nedostávaly příliš mnoho věcí, zejména pak věcí „hotových“. V dnešním světě najdeme mnoho hraček, které mají pouze jeden účel. Takový hračka však dítě brzy přestane bavit. Avšak obyčejné dřevěné prkénko skýtá nepřeberné množství možností ke hraní. Právě nedostatek jednoúčelových hraček podněcuje dětskou vynalézavost. Proto se ve waldorfských mateřských školách kromě několika málo dřevěných hraček využívá zejména přírodnin. Jedná se o mušle, kusy dřev a špalků, ořechy, kameny. Dítě tak může neomezeně tvořit dle své vlastní fantazie. (Carlgren, 2013)

Specifickou část výzdoby tvoří tzv. roční stůl. Toto místo, nejčastěji police či malý stůlek, je zdobeno v návaznosti na roční období. Můžeme ho zdobit i s dětmi. Roční stůlek se v průběhu celého školního roku mění v závislosti na změnách v přírodě. Jako podklad jsou

často využívány barevné šátky v odstínech dané roční doby. Objevují se na něm různé postavy, které jsou spojené se slavnostmi. Výzdoba může být doplněna přírodninami, přinesenými např. z vycházky. (Růžičková, 2012)

3.2 Rytmus ve waldorfské mateřské škole

Řád a rytmus provází člověka i celé lidstvo od samého počátku. Malému dítěti existující řád pomáhá v základní orientaci v prožívání času. Rytmus je zde chápán jako projev tohoto řádu. S rytmem se setkáváme již před narozením a provází nás celý život. Rytmus patří k tělesnému fungování. Důkazem je například střídání nádechu a výdechu. Stejně tak životní podmínky jako je střídání dne a noci, přílivu či odlivu. (Smolková, 2007)

„Prožitek existence a platnosti řádu věcí, jejich rytmického proměňování a vzájemného podmiňování dává pak dítěti v prvních sedmi letech života pocit, že vše má své místo, svůj účel a svůj smysl.“ (Smolková, 2007, str. 17)

Rytmem dne a týdne v mateřské škole máme na mysli především činnosti a rituály, které se rytmicky opakují. Během dne má každá aktivita svůj stanovený čas. Přesto je vhodná určitá časová flexibilita. Týdenní rytmus představují činnosti, které mají také jasně daný den, ve kterém budou prováděny.

Den začíná příchodem do mateřské školy. Loučení s rodiči by se mělo stát opakovaným rituálem, který dítě přijme za své. Důležité je, aby rodič byl sám smířený s opuštěním dítěte. Ve chvíli, kdy matka pocítuje úzkost či obavy, přenáší tyto pocity na dítě. Je zcela na místě domluvit si s rodiči předem způsob loučení. Právě těm, kteří odloučení od svých dětí nesnáší nejlépe, může paní učitelka pomoci. Naláká dítě např. na skřítku, který pro něj má překvapení. V akutním případě je možností žádost o pomoc ze strany rodiče. Učitelka pak může dítě převzít z náruče do náruče bez jakéhokoliv nátlaku. Základem je, aby pedagog i rodiče vnitřně přijali danou situaci. Klid, který je uvnitř opravdový, se pak přenesse na povrch a dostane se až k samotnému dítěti. Cesta do mateřské školy tak bude pro dítě každým dnem jednodušší. (Růžičková, 2012)

Ve waldorfské mateřské škole je důležité střídání volné hry a řízených činností. Volná hra umožňuje dětem projevit svou vůli a tvůrčí síly. Rozvíjí jejich vlastní iniciativu. Hlavní

činnosti řízená učitelkou pak dětem dává pocit sounáležitosti a učí je cítit projevenou vůli druhého. Je potřeba udržovat určitou rovnováhu všech těchto činností. Časový průběh dne je možné uzpůsobit podmínkám konkrétní mateřské školy. Standardně se začíná ranními hrami podle zájmu dětí. Zde se tedy jedná o volnou činnost. V průběhu této aktivity je nabízena také jedna ze společných činností v programu týdne. Následuje přivítání ve formě ranního kruhu. Ten je chvílí společného ztišení a okamžikem vzájemného naslouchání. V tom se obvykle hrají prstové hry, vyprávějí říkadla apod. Po kruhu přichází na řadu svačina a poté pobyt venku. Nedílnou a velice specifickou součástí dne ve waldorfské mateřské škole je vyprávění klasické pohádky. Ta odpovídá svým obsahem daného ročního období a má své stále místo v denním programu. Můžeme jí pro zklidnění zařadit právě před obědem. Stejná pohádka je čtena a následně může být i dramatizována několik dní po sobě. Zpravidla se jedná o dva týdny, během kterých má dítě možnost si pohádku náležitě prožít. Po pohádce a obědě je čas pro zasloužený odpočinek. Odpoledne je již opět věnováno volné hře a odchodu domů. Veškeré činnosti jsou provázeny zpěvem. Ten zde není koncipován jako samostatná oblast, ale je organickou součástí života v mateřské škole. Učitelka jej využívá k uvedení jednotlivých aktivit v průběhu dne. Zpěv a případná hra na lyru doprovází vyprávění pohádky i ukládání k odpolednímu spánku. Prostřednictvím hudby dítě opět prožívá ten nejdůležitější prvek waldorfské pedagogiky a tím je rytmus. (Smolková, 2007)

Činnosti zastupující rytmus týdne jsou uvedeny v následující kapitole. V mateřské škole se využívají některé nebo i všechny. Záleží na místních podmínkách.

3.3 Vybrané činnosti ve waldorfské mateřské škole

Přirozenou potřebou dítěte je něco tvořit a formovat. Dnešní uspěchaná doba poskytuje již méně možností tuto potřebu uspokojovat. Dítě se seznamuje se světem spíše v roli pasivního diváka a pozorovatele. Nemá příležitost si vše zkusit a řádně prožít. Protože dítě je z pohledu waldorfské pedagogiky jedním velkým smyslovým orgánem, je nutné u dítěte oslovovat právě ty složky osobnosti, které jsou propojeny se schopností tvořit. Může tak vstupovat do světa svou činnou vůlí.

Malba

K malování se využívá techniky akvarel- „vlhký do vlhkého“. Takový výkres je oproti suchému měkčí, ukazuje kvalitu světla. Prolínání barev symbolizuje pohyb, nabízí ponoření

se do hloubky. Rituál malování je doprovázen písněmi či básněmi, které navozují v dětech takovou atmosféru, ve které mohou volně rozvíjet své představy a fantazie. Pomůcky je potřeba připravit brzy ráno před příchodem dětí. Využívá se speciálních akvarelových papírů, kterým se zaoblují rohy. Neostré rohy jsou pro malování příjemnější. Nikdy dětem nedáváme špinavé či popsané papíry. Každé dítě dostane podložku a štětec a poté přichází na řadu rozlévání barev. Před samotným malováním se ještě vlhčí papíry. Lze je namočit ve vodě a děti si je poté vyhlazují houbičkou přímo na podložce. Dochází tak k vyhlazení nerovností. Pak již probíhá vlastní malování. Každý obrázek je originál. Nezachycuje se nic konkrétního. Děti se tak spíše učí vnímat vlastnosti barev. Je velice důležité, naučit děti, jak se správně zachází s barvami. Proto je vhodné, když pedagog komentuje svou vlastní činnost. Učí tak děti nenásilnou formou, že je potřeba při použití nové barvy vždy štětec očistit ve vodě. Po ukončení činnosti si děti uklidí své pracovní místo, vyperou štětec apod. (Růžičková, 2012)

Modelování

K modelování se ve waldorfské mateřské škole využívá včelího vosku. Tento materiál je pro děti velice příjemný. Má svou specifickou vůni, barvu a drží teplotu a tvar, který mu byl hnětením dán. Práci s ním dochází k procvičování jemné motoriky. Zároveň tato činnost učí děti trpělivosti. Modelování z vosku trvá totiž déle než z plastelíny, protože je potřeba vosk v ruce nejprve zahřát. (Smolková, 2007)

Pečení

Při pečení chleba se mohou zapojit všechny děti. Nejprve si děti namelou mouku ze zrníček a poté společně s učitelkou vypracovávají těsto. Při tvarování těsta na bochánky si děti zpívají či recitují říkanky tematicky spojené právě s pečením nebo například s obilím. Zapojují zde všechny smysly a zažívají také elementy, jako jsou slunce, země, voda a vzduch. První chléb z vlastnoručně namletého obilí se peče během Václavské slavnosti. Pečení se stává rituálem a pravidelně se opakující činností. Poté se obměňuje během roku v pečení vánočního cukroví, martinských rohlíčků či velikonočních mazanců. (Smolková, 2007)

Eurytmie

Eurytmii můžeme vykládat jako viditelnou řeč nebo viditelný zpěv. Uplatňují se zde pohyby rukou i nohou, potažmo pak celého těla. Těmito pohyby eurytmie zachycuje gesta vydechaného proudu v mluvě či ve zpěvu. (Steiner, 2008)

Eurytmie zastupuje ve waldorfských mateřských školách pohybovou výchovu. Působí léčivě na celý organismus. Tato činnost ovlivňuje správný rozvoj životně důležitých orgánů. Pomáhá při utváření řečových schopností. Pomocí eurytmie se dítě může vcitovat do dějů i nálad, které ztvárňuje při zapojení celé smyslové sféry. (Smolková, 2007)

3.4 Slavnosti - rytmus roku

Tak jako se střídá roční období, tak se i pravidelně objevují v průběhu roku nejrůznější slavnosti a svátky. Prožíváním těchto slavností se společně s dětmi dostáváme do nálad různých ročních dob. Dětem není potřeba cokoli vysvětlovat. Jaro cítí, vidí. Mnohem více než dospělí vnímají atmosféru těchto jedinečných událostí. S dětmi si vytváříme vlastní tradice spojené s jednotlivými svátky. Pouze jednou v roce si upečeme martinské rohlíčky nebo velikonoční mazance. Děti jsou plni velkého očekávání a krásné vzpomínky, které získají prostřednictvím zážitků spojených se svátkem, si s sebou ponесou po celý život. (Věneček č. 1, 2002)

Prvními slavnostmi, kterými se v mateřské škole zahajuje rok, jsou svátky svatého Václava a svatého Michaela. Obě tyto slavnosti se konají v září blízko sebe. První z těchto svátků oslavuje úrodu. Hlavními symboly v mateřské škole jsou plody země- jablka, hrozny, obilí. Děti si namelou mouku z obilí a upečou první chléb. Tento svátek můžeme chápat jako slavnost podzimní rovnodennosti (Smolková, 2007). S dětmi si kromě pečení chleba a krájení jablek můžeme číst legendu o sv. Václavu, která líčí Václava právě ve spojitosti s pěstováním vinné révy a následnou výrobou vína. Vypráví se také o jeho moudrosti, lásce a odvaze. (Věneček č. 3, 2002)

Odvaha je také základním motivem Michaelského období. Tato vlastnost je potřebná pro vykročení do listopadového šera a z něho pak do světla adventního času. Ve waldorfské mateřské škole se toto období prožívá prostřednictvím pohádek a legend o boji s drakem. Ty posilují v dětech odvahu a rozhodnost ke správnému konání. Nalezení odvahy vrcholí Michaelskou slavností, kdy děti musí sebrat veškeré své síly a odhodlat se k cestě dračí stezkou. Jsou oblečeni do pláště, v ruce mají meč a vydávají se do neznáma. Překonávají taky samy sebe, svůj strach. Jejich odvážné konání je po zásluze odměněno sladkým jablkem z dračí sluje a zlatou čelenkou. (Věneček č. 3, 2002)

Listopad je spojen se svátkem svatého Martina. Světla venku již ubývá a nepříznivé počasí nás čím dál více zahání do tepla domovů. Toto období je hledáním cesty k druhým lidem i k sobě samým. Svátek svatého Martina je spojen s významným lidským gestem. Tím je soucit a rozdělení se s trpícím. V mateřské škole se vypráví legenda o svatém Martinu, který se rozdělil se žebrákem o svůj plášť, aby v chladném listopadovém počasí neumrzl. Děti si v mateřské škole vyrábí lampiony. Světlo svíčky symbolizuje záblesk naděje v temných ročních dobách. Dále děti pečou martinské rohlíčky, o které se pak dělí s rodiči či kamarády, stejně jako se Martin podělil o svůj plášť. Samotná Martinská slavnost probíhá ve večerních hodinách. Hraje se legenda, zpívají martinské písně a děti s rodiči se rozdělují o martinské rohlíčky, které napekly. Součástí slavnosti je i lampionový průvod. (vlastní zdroj)

Adventní období je nejen pro děti zvláštním časem. Atmosféra napětí a očekávání je všudypřítomná. V mateřské škole se slaví počátek adventu slavností. Na zemi se vytvoří spirála ze smrkových větvíček. Touto spirálou děti prochází a v jejím středu zapalují svíčku. Toto gesto symbolizuje cestu, která má být poutí do svého vlastního nitra. Slavnost probíhá v tiché atmosféře a může být doprovázena tichým zpěvem písní. Ve waldorfské mateřské škole se v tomto období děti učí soustředěnosti a trpělivosti. Vykonávají se tedy činnosti, které tyto schopnosti podporují. (Smolková, 2007)

V koloběhu roku následuje po adventním čase období Vánoc. Napětí patrné během Adventu vystřídá uvolnění. Prožíváme pocity vnitřního klidu. Již v dávných dobách měli lidé potřebu se v této době obklopit světlem. Světlo svíčky vytváří pocit intimity a vzájemné blízkosti. Můžeme jej využít i k vlastnímu rozjímání. (Smolková, 2008)

Počátek roku má v mateřské škole důležité poslání. Lze bilancovat a vzpomínat na rok končící anebo se můžeme vydat novým směrem a vstoupit s nadějí do nového roku. V této době prožíváme s dětmi dvě menší slavnosti. První z nich je slavnost Tří králů a další pak Hromnice. (Smolková, 2007)

Období světel začíná svatým Martinem a končí právě Hromnicemi. Za našich předků se svíčky hromničky rozsvěcovaly během bouřky na ochranu stavení proti hromu. V den Hromnic (2. 2.) se s dětmi ve školce sbírají zbytky všech svíček zapálených během tohoto období. Z nich se potom vytvoří nová velká svíce – hromnička. S touto svíčkou lze ozdobit sváteční stůl. Při bouřce se může zapálit a dát do okna. Děti pozorují blesky, poslouchají hromy a čekají, co se bude dít. Je to skutečně magická chvíle. (Věneček č. 4, 2002)

Končí zimní období, Slunce se vrací na trůn a začíná opět vládnout. Období odpočinku a rozjímání je u konce a nastává čas činů. To je ten pravý čas na uspořádání masopustní veselice. Za dávných dob lidí oslavovali příchod nových sil. V mateřské škole probíhá tento svátek ve znamení dobrého jídla, zvířat a bujarého veselí. Masopust je symbolem živelnosti. Děti jsou v tomto období podporovány k experimentování. Mohou se vžívat do různých rolí. Básně a písňe se týkají zvířat. Masopustní říkadla jsou především zvukovými experimenty. Hrají si s tóny i rytmem. Během výtvarných činností se vyrábí masky. Smaží se masopustní koblihy a vše vrcholí masopustním průvodem masek. (Smolková, 2007)

Nastává jarní slunovrat. Příroda se probouzí a světla opět přibývá. Semínka v zemi klíčí a začínají růst. V mateřské škole se může vynášet Morana. Ta se zapaluje a pouští po vodě. Symbolicky se tak loučíme se zimou. Ve vzduchu je cítit nálada probuzení a děti tráví stále více času venku. Příroda je v pohybu a začínají velké změny. Přichází čas Velikonoc. Ty jsou plné symbolů. Vejce znázorňuje nový život, proutí pak proudících životních sil. Velikonoční zajíc je symbolem pro altruismus a ostražitost. Postupně se Země proměňuje v kvetoucí zahradu a pro děti nastává období otevírání studánek. Pak již přichází poslední slavnosti v roce. Loučíme se s předškoláky a nastává období prázdnin. (Hajnová, 2014)

Zvláštní místo v koloběhu roku zaujímají narozeninové oslavy. Takový den je vždy něčím speciální a má jedinečnou atmosféru. Přípravy probíhají už od rána. Nejprve všechny děti, kromě oslavence, tvoří narozeninový trůn. Ten vyzdobí různými šátky. Průběh oslavy se může lišit. Záleží především na pedagogovi, jak oslavu pojme. Zpravidla si oslavence určí Měsíc a Slunce- děti, které ho doprovází na trůn. Ostatní děti představují hvězdy. Může se zpívat píseň s narozeninovou tematikou. Poté se vypráví narozeninový příběh.

„Radujem se a vzpomínáme, na co jsme již zapomněli – zapomněli jsme na anděly, jak nás světlem provázeli, když měli jsme se narodit. Co bylo dávno? Dávno bylo, miminko se narodilo, teď zajímá nás co je dnes.

V jednom městě žili tatínek a maminka, bydleli v domečku sami a přáli si miminko. (Markétka) si také přála narodit, tak poprosili měsíc, slunce a hvězdy, aby jim pomohli. Ti připravili krásný stříbrný kočár, na něm se snesla Markétka a narodila se. Všichni se radovali, v postýlce leželo krásné miminko (děti napodobují miminko). Děti, co takové miminko umí? Pláče, spinká, pije mlíčko...Uplynul podzim, zima, jaro, léto a přišel další

podzim (udělat koloběh, zapálit jednu svíčku na narozeninovém svícnu). Co uměla Markétka v jednom roce? (opakovat až po určitý rok).

Co by si Markétka přála? (Dítě vysloví své přání). Ale přání se vždycky úplně přesně nesplní, ale i když je někdy splněno trochu jinak nebo podobně, je to nebeským světem zřízeno dobře. Přichází k nám to nejlepší, co potřebujeme a to co se nesplnilo, se možná splní později nebo to nebylo pro nás nebo je nám darováno něco jiného.“ (vlastní zdroj)

Následují gratulace od paní učitelky a dětí a případné předávání dárků nebo obrázků, které děti pro oslavence nakreslily v průběhu rána. Po skončení oslavy je na řadě hostina v podobě koláče nebo dortu od rodičů. (Růžičková, 2012)

3.5 Osobnost waldorfského pedagoga

„Waldorfský učitel nevyučuje jenom tím, co umí, ale především tím, kým skutečně je.“

(Rudolf Steiner)

Na úspěchu výchovně vzdělávacího procesu se podílí několik faktorů. Jedním z nejdůležitějších je osobnost učitele. Vychovatel je pro dítě jedním z nejbližších dospělých. Pomáhá mu se orientovat ve světě. Dnešní svět s sebou přináší problémy, které se před sto lety objevovaly pouze v náznacích. Došlo k rozpadu tradičních hodnot a lidé dnes musí čelit nejen vzrůstajícímu násilí, ale také lhostejnosti a nesnášenlivosti. Tyto změny kladou na vychovatele vysoké nároky. Především je potřeba zdůraznit, že pokud chceme z dětí vychovat osobnosti schopné vyrovnávat se s napětím dnešní doby, musí takoví být i vychovatelé. Pouze taková osobnost, která pociťuje hlubokou zodpovědnost ke společenství a pokoru ke svému poslání, může být dobrým učitelem. Dnes již také nemůžeme spoléhat na příkazy, které jsou neúčinné. Je zde potřeba morální skutečnosti, kterou vychovatel vyzařuje. (Smolková, 2007)

Ve waldorfských mateřských školách fungují tzv. kolegia. Kolegium můžeme chápat jako společenství pedagogů, a také jsou takto pojmenované pravidelné schůze, které se konají jednou týdně a účastní se jich celý pedagogický sbor. Probírají se zde jednotlivé děti. Učitelé

diskutují setkání s dětmi, jejich chování. Rozhovory se netýkají pouze dětí, u kterých je třeba vyřešit nějaký výchovný problém. Kolegium neboli společenství učitelů se zabývá pokud možno všemi dětmi. Nejedná se však o jejich posuzování či hodnocení. Jde o charakteristiku dítěte, která je získána láskyplným pozorováním. Někdy může přijít na řadu i zhodnocení, jak dítěti pomoci, jaké vývojové kroky je schopno zvládnout. Tím však diskuze končí. Není vyneseno žádný konečný verdikt. Z praxe jsou však známy případy, kdy u dítěte, probíraného předešlý den na zasedání, došlo k pozitivním změnám v chování. (Zuzák, 2004)

Waldorfský pedagog by měl na sobě stále pracovat. K tomu je také zapotřebí se neustále vzdělávat. Proto vznikly v České republice semináře, které nabízejí možnost během několika let studia hlouběji proniknout do waldorfské pedagogiky i antroposofie samotné. Jeden takový seminář pořádá Asociace waldorfských mateřských škol. Pro pedagogy je určeno tříleté studium, které probíhá formou víkendových setkání. Tato shromáždění se konají několikrát do roka a jsou plná přednášek, didaktických lekcí i uměleckých činností. Každé setkání má své nosné téma. Přednášky jsou otevřené nejen pro pedagogy, ale také pro veřejnost. V létě se pak koná pod záštitou této asociace intenzivní týdenní seminář, který je zaměřený na hlubší poznání principů waldorfské pedagogiky. (vlastní zdroj)

Schopnost vývoje a sebevýchovy je jedním z hlavních nároků na osobnost učitele. Sebevýchova je tvůrčím procesem. Vyžaduje vysokou soustředěnost na cíl. Je u něj zapotřebí efektivitu a uskutečňuje se s určitým záměrem. Jedná se zde o celoživotní cestu. Tento proces se v průběhu života mění, má různé fáze i podoby. Velký prostor pro sebevýchovu nám nabízí aktivní práce. Je důležité akceptovat, co nám život přinese. (Smolková, 2008)

„Ve výchovném úsilí je jediné skutečně účinné pouze to, co je výsledkem naší práce na sobě. Jenom tomu je dnešní dítě schopno při vzájemném setkání uvěřit.“ (Smolková, 2008, str.41)

EMPIRICKÁ ČÁST

4 Waldorfská pedagogika očima veřejnosti

4.1 Formulace výzkumného problému

Tato bakalářská práce si dává za cíl představit waldorfskou pedagogiku a osvětlit tak některé mýty, které o tomto vzdělávacím přístupu panují. Nejedná se o obhajobu, ale spíše jakési vysvětlení a uvedení některých informací na pravou míru. Řada mýtů koluje veřejností již dlouhou dobu, a přestože je waldorfská pedagogika na světě již téměř sto let, stále se nepodařilo některé z nich vyvrátit nebo alespoň vysvětlit. Neinformovaní často šíří své polopravdy a škodí tak pověsti nejen této, ale také dalším alternativním školám. Zarážející je fakt, že mnoho z těchto lidí je také pedagogy nebo odborníky v psychologii či speciální pedagogice. Za účelem objasnění vyřčených mýtů tedy vznikla i tato bakalářská práce.

4.2 Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je zjistit jaké panují názory na některé prvky využívané waldorfskou pedagogikou, jaké jsou důvody pro zvolení waldorfské školy i jak se případní zájemci o tuto školu informují o waldorfské pedagogice. Dále jsou ve výzkumném šetření uvedeny nejruznější mýty kolující o tomto pedagogickém přístupu a jejich následné objasnění.

4.3 Výzkumné otázky

Pro tuto bakalářskou práci byly zvoleny následující výzkumné otázky:

Výzkumná otázka č. 1: Jaké jsou nejčastější důvody pro výběr waldorfské školy?

Výzkumná otázka č. 2: Jaké kolují nejčastější mýty o waldorfské pedagogice?

Výzkumná otázka č. 3: Jak tyto mýty nejčastěji vznikají?

Výzkumná otázka č. 4: Jsou rodiče s waldorfskou školou spokojeni?

Výzkumná otázka č. 5: Jak se staví veřejnost k využívání přírodních materiálů v MŠ?

4.3 Zvolené metody výzkumu

Jednou ze zvolených metod výzkumu bylo dotazníkové šetření. Jedná se o nejčastěji využívanou metodu z důvodu časové nenáročnosti i množství získaných informací. Hlavním úskalím tohoto způsobu sběru dat bývá malá návratnost dotazníků. Dotazníky byly rozdány mezi veřejnost a dále pak mezi rodiče dětí z waldorfské základní a mateřské školy. Celkem 51 dotazníků bylo odevzdáno osobně v papírové podobě a 34 jich bylo vyplněno prostřednictvím internetového serveru Survio (www.survio.com). Dotazník obsahoval celkem 11 otázek, z nichž 7 bylo uzavřených, 2 polo uzavřené a 2 otevřené.

Předvýzkum probíhal na rodinných příslušnících, jimž byl předložen dotazník.

Další metodou výzkumu se stal polo strukturovaný rozhovor. Ten byl zaměřen především na objasnění mýtů a uvádí do problematiky waldorfské pedagogiky jako takové.

4.4 Popis zkoumaného vzorku

Výzkumu v podobě dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 85 respondentů. Z nich celkem 59 bylo z řad rodičů dětí, které navštěvují či již absolvovali školu waldorfského typu. Z počtu 85 respondentů vyplnilo dotazník 64 žen a 21 mužů. Z tohoto počtu mělo celkem 54 dotázaných vysokoškolské či vyšší odborné vzdělání a 31 středoškolské. Rozhovor probíhal mezi autorkou bakalářské práce a odborníkem v oblasti waldorfské pedagogiky (blíže viz rozhovor). Rozhovor byl nahrán na záznamové zařízení a poté přepsán.

4.5 Interpretace získaných údajů

V rámci interpretace získaných údajů byl v první řadě uveden rozhovor. Uvádí do tématu a objasňuje některé oblasti waldorfské pedagogiky, proto byl popsán jako první. Dále je představena analýza získaných údajů z dotazníkového šetření.

4.5.1 Rozhovor

Pro tuto bakalářskou práci byl zvolen polo strukturovaný rozhovor. Při tomto typu rozhovoru jsou vytvořeny okruhy otázek, které se potom budou s respondentem při rozhovoru probírat. Tento rozhovor nemá pevnou strukturou, může se například měnit pořadí otázek. Změnu pořadí lze přizpůsobit okolnostem. Kromě toho lze přidat k základním otázkám otázky doplňující i témata nová.

Na otázky odpovídala spoluzakladatelka Waldorfské základní a mateřské školy v Olomouci a členka představenstva Asociace waldorfských škol Barbara Protivánková. Respondentka mohla volně hovořit. Občas bylo potřeba změnit pořadí otázek nebo se přicházelo na nové. Rozhovor byl nahráván a níže je tedy uveden jeho přepis.

Nejprve mi prosím řekněte, jak waldorfská pedagogika vznikla.

Původcem této pedagogiky je Rudolf Steiner, který již na přelomu 19. a 20. století přišel s ideou humánní moderní pedagogiky. Vycházel ze starých zdrojů, bral v potaz Komenského a zabýval se etologickými a psychosociálními pochody v lidském životě. Tuto pedagogiku vypracoval již ke konci 19. století, ale tehdy ještě nebyla vhodná doba na její realizaci. Ta správná doba přišla až teprve po první světové válce. Jeho blízkým přítelem byl tehdy Emil Molte, spolumajitel továrny na cigarety Waldorf Astoria ve Stuttgartu. Tato továrna celou první světovou válku dodávala na frontu cigarety, kam vždy vsunuli kartičku s modlitbou a nějakým vzkazem pro vojáky. Molte byl humanista a byl člověk, který se hlásil k antroposofii. Společně se Steinerem se setkávali a po první světové válce si Molte uvědomil, že když sleduje dělníky v továrně, že mu přijdou po všech těch hrůzách první světové války takoví přežívající. Nejprve měli tedy se Steinerem ideu, že založí večerní školu pro zaměstnance, ale zjistili, že ti dospělí o toto vůbec nestojí. Dalším návrhem tedy byla škola pro děti zaměstnanců. Začali tedy chystat založení školy, ale ukázalo se, že zaměstnanci příliš riskovat nechtějí a přihlásilo jich tedy své vlastní děti velmi málo. Protože však ve Stuttgartu bylo mnoho poválečných sirotků, tak se rozhodli, že přizvou právě tyto děti z ulice. V kolegiu první školy byl také vídeňský lékař doktor Kolísko, který se zabýval léčebnou pedagogikou. Dokázali tedy společně rozjet tento způsob výuky právě i s ohledem na tyto traumatizované děti. Ukázalo se, že dopad této pedagogiky je naprosto pozitivní jak u dětí traumatizovaných i netraumatizovaných. Z mého pohledu je toto největším přínosem této

pedagogiky. Právě fakt, že tato pedagogika nedělá rozdíly mezi dětmi a obohacuje je plošně, je z mého pohledu to nejvíc, co může tato pedagogika přinést.

Vzhledem k tématu této práce by mě zajímalo, jaké kolují nejčastější mýty o waldorfské pedagogice?

Protože jsem sama matka dvou dětí ve waldorfském systému, tak jsem tu a tam na různých příležitostech slychala různé teorie o tom, co je waldorfská škola. Já jsem si nejdříve nastudovala principy, než jsem se šla vyptávat dalších rodičů, tudíž jsem si nevytvořila žádné předsudky na základě mýtů. Jedním z těch, které jsem však zaslechla je, že je waldorfská škola vlastně **lepší zvláštní školou**, druhým že je to **náboženská škola**. Dále že se tam **děti vůbec neučí** a také že ty děti žijí v této škole jako ve skleníku, a **jsou nepoužitelné pro život**. V neposlední řadě se prý děti **ve škole nudí**, protože je tato pedagogika nedokáže zaujmout.

Můžete nám tedy některé ty mýty vysvětlit, objasnit?

Prvním mýtem tedy bylo, že je waldorfská škola lepší **zvláštní školou**. Toto vzniklo takovým způsobem, že zejména v Olomouci nejprve vznikly waldorfské třídy při klasické základní škole a fungovaly jako doplněk ke klasickému vzdělávání. A v tom doplňkovém systému se to rozjíždělo tak, že si děti do třídy hledali především rodiče z kruhu waldorfské iniciativy (občanské sdružení). Tam se uchýlovali k waldorfské pedagogice lidé, které provokovala změna pedagogického systému proto, že jejich děti měly nějaké specifické vzdělávací požadavky a oni nesouhlasili s tím dát tyto děti do zvláštní školy. Bylo to proto, že se u těchto dětí objevovaly různé hraniční diagnózy a tito lidé chtěli důstojné prostředí pro své děti, kde bude tolerantní pedagog a bude zvládat individuální požadavky každého dítěte. Toto právě waldorfská pedagogika umožňuje. Učitel zde nemá funkci mentorskou, frontální, ale on je ten, který s dětmi sdílí zážitek. Děti se učí zážitkem, zkušeností. V tu danou chvíli je tedy jedno, jestli je ve třídě dítě průměrné, nadprůměrné či podprůměrné. Děti mají zkušenost a zážitek, na který mohou reagovat. Zážitek má každý a posouvá nás na znalostní a kompetenční úroveň. Protože se nedařilo například v Olomouci naplnit třídy dětmi, které by byly studijní typy, tak se začalo tradovat, že je to lepší zvláštní škola. Nicméně je zde dlouholetá tradice, již to bude sto let od otevření první školy, a je tedy vidět, že je toto informace opravdu pouze vytržená z kontextu. Je to však informace, která ačkoliv zní hanlivě, v sobě skrývá velký potenciál. Waldorfská pedagogika je vlastně příkladem dobré praxe inkluze, která teprve teď přichází do klasického vzdělávacího systému. Vždy je ovšem

potřebné soudně zvolit počet dětí se specifickými vzdělávacími potřebami, aby se nenarušoval běžný chod třídy.

Dalším mýtem bylo, že se jedná o **náboženskou školu**. Mnoho mýtů koluje právě okolo osoby Rudolfa Steinera, protože Steiner na konci 19. století patřil do skupiny theosofické společnosti. To byla skupina, která se sdružovala kolem madame Blavacké, což byla esoterická madame, která se zabývala různými východními filozofiemi. V období evropské nálady, křesťanské, bylo normální věřit v boha. Kromě průmyslové revoluce přineslo 19. století mnoho společenských změn a objevily se různé vědní obory. Jednou z cest bylo vědecké bádání v oblasti víry v boha. Toto bádání sebou přinášelo různé myšlenkové směry a jednou z těchto skupin byla právě skupina kolem madame Blavacké. Jenže Steinerovi to nestačilo. Nechtěl se zabývat pouze theosofií, tedy vědou, která se zabývala vírou v boha, takže si založil svou antroposofickou společnost, protože pro něj začal být středobodem zájmu člověk. A samozřejmě i vzhledem k době byla duchovní stránka velice důležitým aspektem. Steiner se snažil velmi dopodrobna bádát i nad tím, jakou roli v životě člověka hraje víra, a je to tedy plnohodnotnou součástí antroposofie. Dá se říci, že jeho pedagogika vznikla z těchto poznatků. Díky nim si uvědomil, že člověk se sestává z určitých článků, vyvíjí se postupně. Jedním z těchto článků je duchovní součást člověka. A právě proto, že nezavrhoval duchovní článek, naopak s ním velmi vědomě pracoval, tak se do vyučování dostaly takové věci, jako je průpověď. Právě ta průpověď bylo něco, co nás v době postkomunistické děsilo. Děti začínaly práci tím, že si řekly průpověď, kterou vymyslel Steiner v 19. století, tudíž se v ní objevovalo slovo Bůh. A již se začalo mluvit o tom, že je to náboženská škola. Nicméně průpovědi, kterými se uvozuje vyučování a využívají se i v mateřských školách, tak jsou průpovědi, které děti směřují ke společné práci. Slouží k vědomé práci a k tomu, aby se děti začaly soustředit na to, co přijde. Dalším aspektem, který může dopomáhat k tomuto mýtu je samotná náplň vyučování. Epochové vyučování totiž obsahuje také část vyprávěcí, ve které se děti seznamují s původní prastarou zdrojovou literaturou a to jsou mýty a legendy, kde vystupuje mnoho bohů. Ve třetí třídě se například čtou starozákonní příběhy. Třetí třída je totiž co do vývojové etapy dítěte přímo nachystaná na obrazy ze starého zákona. V devátém roce věku dochází k návalu racionalizace vztahů u dětí a krásným obrazem tohoto stavu je vyhnání z ráje. Protože jakmile lidská bytost začne vztahy racionalizovat, tak už nic není jako předtím, již jsme kousnuli do jablka poznání a na svět se díváme jinak. Toto by mohl být také důvod, proč jsou waldorfské školy považovány za náboženské. Náboženství zde tedy nehraje roli vůbec

žádnou, ale jedná se spíše o historický exkurs do toho, čemu lidé na světě věřili a věří a to na základě literárních zdrojů. Steiner dokonce striktně trval na tom, aby žádný z jeho učitelů nikdy svou vlastní víru neimplantoval do vyučování. Zastával totiž názor, že nikdo nemá právo ovlivňovat nehotové osobnosti v jejich světonázoru. Úkolem waldorfské pedagogiky je seznámit člověka se sebou samým, naučit ho žít se svým temperamentem, naučit ho vyhodnocovat vlastní zkušenosti, naučit ho žít ve společenství druhých lidí a snažit se vidět smysl ve svém talentu. Tudíž jakékoliv násilné ovlivňování životní cesty každého dítěte je ve škole přísně zakázáno. To, že se to tak dělo v rodině a rodiče to takto dělali, to je jejich plné právo, ale škola na to právo nemá.

K tomuto mýtu bych ještě dodala, že se například v mateřských školách můžeme setkat s obrazem panenky Marie, můžete mi říci důvod takovéto výzdoby?

Panenko Marie je pouze symbolem mateřství. V mateřské škole chybí dětem maminka. Sice zde mají laskavé paní učitelky, ale tou výzdobou na zdech se mohou děti identifikovat s madonou a dítětem jako symbolem mateřství. Je to také patronka dětského prostředí a může se s ní identifikovat jakákoliv máma.

Dalším mýtem bylo, že se děti neučí, že si spíše hrají.

Toto je vlastně v mnohém pravda. Protože to vyučování je natolik hravé, že když dítě přijde domů ze školy a dostane otázku, co jste se dnes naučili, tak na ní nedokáže odpovědět. Dítě v té škole vlastně je, nikdo mu neříká, že se teď budou učit. Dítě je součástí třídní komunity a společně s učitelem a spolužáky zažívají veškeré činnosti spolu. Nikdo jim neříká, že se učí a vlastně se učí, především prožitkem. Navíc je ve vyučování mnoho elementů, které mohou působit zvláště. Například pletení v první třídě. Jedná se zde o exkluzivní činnost na propojování pravé a levé hemisféry, s nácvikem jemné motoriky při okamžitém výsledku práce. Je velmi těžké u malých dětí soustředěně propojovat pravou a levou hemisféru s okamžitým výsledkem, který nečekají. To pletení přináší, protože oni přetváří jeden tvar v druhý tvar. Výchozí tvar je klubko, ale ta odměna za to, že se snažím a dělám každou rukou něco jiného, je většinou pouzdro na flétnu. Tedy něco, co je poměrně lehké vytvořit. Rozvíjíme tím trpělivost, učitel vidí temperament dítěte. Všechny ty činnosti se dělají s tím, že učitel by tím měl svým pozorováním co nejlépe poznat a dělat vše pro to, aby nepřinášel zbytečné překážky pro to, aby se to dítě rozvíjelo. Další je hraní na flétnu. Oni hrají od první třídy pouze nápodobou na flétnu. Hra na hudební nástroj, pokud to dítě necháváme hrát pouze

odposlechem, přináší kromě hudebního cviku a nácviku čistoty tónu také velký sociální aspekt. My se snažíme ty děti v útlém věku naučit poslouchat ty druhé a to s hudebním nástrojem v rukou člověk musí dělat, jinak to nemá smysl. A když se to naučí od malička tímto způsobem bez zbytečných příkazů, ať poslouchají, tak ty děti se to mimoděk naučí. To je to, že jim nikdo neříká, teď se budeme učit hrát na flétnu. Ne, my to s dětmi žijeme a oni skrze prožitek dostávají sociální kompetence, dostávají poznání, protože v prvním sedmiletí se nedá mluvit o nějakých extrémních vědomostech. My musíme to dítě rozvíjet ve vůli, v kompetencích, které budou potřebovat pro život. A to, že si děti hrají tak působí proto, že jsou děti ve vyučování neustále v pohybu. Délka koncentrace malého dítěte je velmi omezená. Musíme tedy kompenzovat čas, kdy víme, že už se neumí soustředit na danou látku. A kompenzujeme to činnostmi, které ale naprosto plnohodnotně a možná i hlouběji zastupují tu vzdělávací část, jako jsou rytmické části. Dítě si tak může zafixovat abecedu, násobkové řady apod. Je to vlastně taková škola hrou, kterou prosazoval již Komenský.

A jaký máte názor na mýtus, že děti tato pedagogika neumí zaujmout a vlastně se ve škole nudí? A dále že žijí ve skleníku a nejsou použitelné v běžném životě, že nic nemusí a nenaučí se tak zodpovědnosti.

Základní předpokladem této pedagogiky je úcta k dítěti. To mají společné všechny alternativní školy, jsou pedocentrické, tedy zaměřené na dítě. Úcta k dítěti s sebou přináší něco, co to dítě staví do jiné role, než jsme zvyklí. Není pravda, že by přístup k dětem ve waldorfské škole byl naprosto liberální. Dítě potřebuje mít jistotu řádu. Děti zde tedy fungují v rámci pravidel jako všude jinde, ale pravidla jsou jim dána tak, aby to nebylo direktivní. Ale aby ony samy pochopily, a na to přijdou velmi brzy, že je pro ně dobré, když se těmi pravidly řídí, protože to přináší harmonii a soulad. Často jsem se setkala s názorem, že tyto děti jsou přecitlivělé, protože to je laskavé prostředí, a také že život je krutý. To jsou velice zajímavé názory. Sama si myslím, že nežijí krutý život. Nenechám se zbytečně strašit a nenechávám se manipulovat do něčeho, kde nejsem přesvědčena, že je důvod se obávat. Když budeme dítě od malička strašit tím, že život je krutý, tak mu tím dáváme předem jeho výhled do života. Když mu ale řekneme, že když projde poznáním sebe sama, prostředí a jeho role v něm, tak si tu cestu najde. Naše děti jsou opravdu jiné v tom, že třeba v patnácti letech jsou schopni vést plnohodnotný rozhovor s dospělým na téma hodnoty. V tom jsou pro veřejnost neuchopitelné. My jsme zvyklí, že pubertální člověk buď vůbec nemluví, nebo si ten názor teprve vytváří. My ve škole se snažíme dětem přinášet příležitosti k tomu, aby od toho momentu, kdy mají

potřebu diskutovat nad problémem, aby si mohly tříbit svůj vlastní názor. V tomto bych řekla, že jsou waldorfské děti velmi zvýhodněné oproti dětem z klasického systému, protože oni mají poměrně dost velký prostor na sebepoznání prostřednictvím utváření si svého názoru. I z tohoto pohledu mohou působit zvláště, protože se ptají na názor. Je pravda, že pokud přijdou pak z tohoto systému, kde jsou respektováni do prostředí, kde nepřichází v úvahu jakákoliv diskuze, tak naše děti reptají. Upozorňují na to, že nejsou věc, ale že jsou budoucími dospělými, kteří již názor mít mohou. K tomu, že se děti ve škole nudí. Někdy to tak opravdu může vypadat. Když přijdete do třídy, děti pracují ve skupinách, někdo leží na lavici nebo sedí v lavici, třída je jakoby stále v pohybu. Učitel by měl mít perfektní kontrolu nad tím, co ty děti dělají. Jsou typy dětí, které nejsou schopny stále sedět v lavici. Pokud je tedy pro dítě pohodlnější sednout si na koberec, nikdo mu v tom nebrání. Může to tedy v danou chvíli působit, že vůbec nevnímá. Uvedu to na konkrétním případě svého syna. Je velmi temperamentní a je pro něj přirozené se neustále pohybovat. Během vyučování je schopný stihnout zalít květiny, upravit nástěnku apod., ale když se ho učitelka zeptá na daný výklad, tak vždy ví, o čem se mluví. Učitelka mu nechala přirozenou volnost v tom, aby se mohl soustředit na výuku tím jeho způsobem. Pokud dítě násilně posadím do lavice, tak dosáhnu pouze toho, že pro mě vypadá, že vnímá, ale až posléze zjistím, že vlastně nevnímá. Co se týče zodpovědnosti, tak na to opět jdeme jiným způsobem než formou příkazů a zákazů. My dětem nejprve dáme možnost, aby si zažilo jaké to je, nejtít ke společné práci. Ale dětské puzení stejně vyvolá potřebu být toho součástí. Je zde individuálně dlouhá doba a vždy je dobré počkat, až dítě samo přijde. Když do něčeho někoho nutíme, vyvoláváme protisílu. Pokud budu dítě ustavičně do něčeho nutit, nebude mít chuť se čehokoliv účastnit, nebude mít chuť se učit. Dítě se vždy nějaké činnosti chytne, protože je velice pestrá nabídka činností a každé dítě si nějakou najde. Protože si v první třídě s dětmi více hrajeme, tak v nich mimoděk vytváříme potřebu plnit úkoly. Například domácí úkoly ve waldorfské škole fungují tak, že učitel například řekne dětem, aby spočítaly všechny nohy od židlí. Nikde se nic nezapisuje, protože dítě v první třídě neumí číst. Dítě si tudíž musí úkol nejdříve zapamatovat, provést ho a ještě si výsledek zapamatovat a sdělit. Jeho potřeba povinnosti je tedy jeho. Je plně zodpovědné, jestli si plní své povinnosti. Nefunguje to tak, že maminka přečte, jaký byl úkol a na dítě dohlíží. A protože potřeba povinnosti vychází z dítěte samotného, často jdou i nad rámec domácích úkolů. Takže si opravdu nemyslím, že by děti z waldorfu nebyly schopné plnit si své povinnosti, ale musíme je to naučit tak, aby to byla jejich vnitřní potřeba a ne, že nad nimi budeme stát a hlídat. Nám je to samozřejmě nepříjemné, protože musíme počkat, až

to v tom dítěti uzraje a nefunguje zde politika strachu. Waldorfský rodič tedy musí být velice trpělivý. Říká se, že waldorfská škola je pro všechny děti, ale ne pro všechny rodiče a na tom opravdu něco bude.

Slyšela jsem také názor, že waldorfské učitelé a lidé upřednostňující tento pedagogický směr jsou striktně proti plastům, technologiím a hotovým hračkám i pomůckám.

Alternativní pedagogické směry vyhledávají lidé, kteří mají alternativní pohled na svět. Je to čím dál tím větší skupina společnosti, která si uvědomuje, že v rámci zažitých konvencí je zde něco, co jim nevyhovuje. A tak hledají alternativu. Našli si waldorfskou pedagogiku, která z pohledu moderní doby vypadá velmi zpátečnický. Když přijdeme do mateřské školy, tak zde nenajdeme plastové hračky, najdeme zde hračky ze dřeva, z látek, jsou to vlastně **přírodní materiály**. Důvod je prostý. Jestliže vyrobíme plastovou hračku, ať je jich mnoho, všechny jsou jenom z plastu. Ten plast je maximálně jinak barevný, ale když se ho dotkneme konečky prstů, tak vnímáme stejné kvality, plast se chová stále stejně. Když dítěti dáme do ruky kůru břízy nebo dubu, tak má jasnou představu o rozdílech a my ho tím učíme citu. V rámci waldorfské pedagogiky se snažíme o to, aby socializace dítěte do přírody a do světa byla co nejširší. Chceme je tedy seznámit se všemi druhy přírodnin, které nás obklopují, aby dítě zjistilo, že kámen je studený, ale měď například může změnit teplotu ze studené na teplou. Navíc tím, že jim ukazujeme různé druhy kůr, jim ukazujeme, že jsem i my každý jiný. Snažíme se je skrz přírodní materiály socializovat do přírody, aby si také přírody vážily.

Posledním často diskutovaným tématem je specifické načasování určitých předmětů nebo činností jako je například čtení až ve druhé nebo třetí třídě. Jaký je důvod tohoto způsobu?

Rámcové vzdělávací programy nám umožnily flexibilitu a waldorfské školy toho rády využily právě proto, že mohou kopírovat původní schéma časování jednotlivých úkonů do vyučování, které již takto zamýšlel Steiner. Když se na dítě podíváme očima sedmiletých cyklů, které vyučování kopíruje, tak v tom prvním sedmiletí je dítě možno velmi dobře rozvíjet ve vůli, ve fyzických schopnostech a sociálním soužití. Malé děti dobře pracují s obrazy a fantazií. Nemají dosud rozvinuté rozumové síly a neumí zatím zcela dobře zacházet s abstrakcí. Proto se snažíme o to, aby veškerá abstrakce, která přichází do vyučování, byla podána tak, aby to dítě pochopilo. To znamená, že každé písmeno zažíváme. Ať už příběhem nebo tak, že si ho děti tvarují z různých materiálů, kreslí do písku apod. Poznávají tak sama sebe skrze to písmeno. Máme tedy dlouhý časový úsek na to, aby to dítě písmeno, které vlastně zatím

nepotřebuje, dokázalo pochopit do hloubky. To se nám již teď vrací v tom, že neprodukujeme sekundárně negramotné děti. Naše děti velice dobře ví, co čtou. Mají vztah k písemnému projevu a úctu ke knihám. Rodiče dětem také tvoří čítanku. Steiner pracoval s tzv. návnadou, to znamená, že dítě vlastně připravíme na určitou činnost, ale ještě jim to nedovolíme. Děti jsou pak natolik natěšené, že potom velice rády například čtou. Nepotřebují se proslabikovávat. Často pak čtou skokem a čtou téměř plynule hned. S psacím písmem se děti setkávají až ve třetí třídě až po tom, co se seznamují s historií písma. Nevznikají žádné handicap. Začínají sice později, ale na konci páté třídy jsou zcela srovnatelné s dětmi z běžných škol.

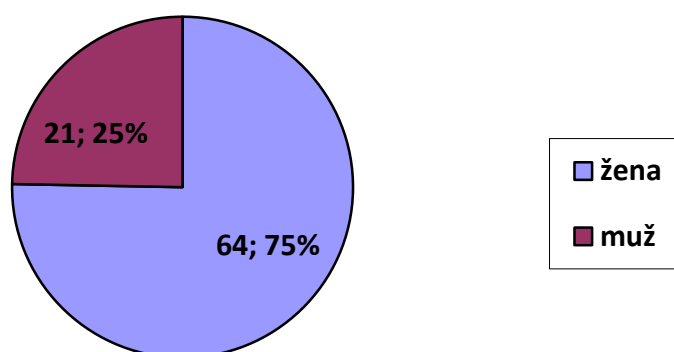
Velice děkuji za rozhovor.

4.5.2 Analýza získaných údajů z dotazníkového šetření

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 85 respondentů. Dotazník byl využit pro zjištění informovanosti veřejnosti o waldorfské pedagogice. Dále se zjišťovaly názory na některé prvky, které tato pedagogika využívá. V neposlední řadě se získávaly informace o tom, v jaké míře se rodiče před nástupem jejich dítěte do waldorfské školy zajímali o tuto pedagogiku.

První dvě položky, zařazené na úvod dotazníku měly spíše informativní charakter. Jejich prostřednictvím bylo zjišťováno pohlaví a vzdělání respondentů.

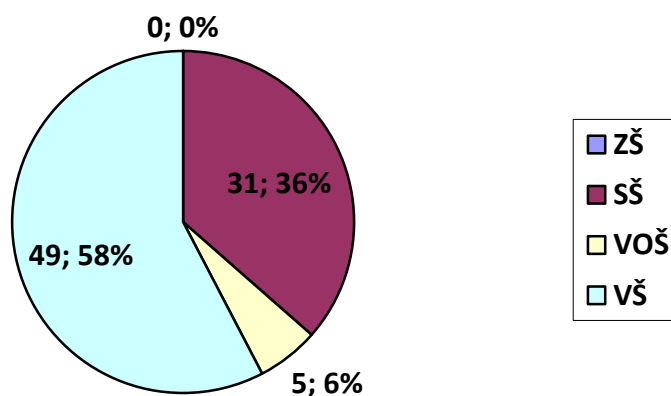
Položka č. 1: Jsem žena/muž.



Graf č. 1 Pohlaví respondentů

Výzkumu se zúčastnilo celkem 85 respondentů. Z tohoto počtu bylo 64 žen a 21 mužů. Na základě tohoto výsledku by se dalo usuzovat, že se o tuto problematiku zajímají více ženy.

Položka č. 2: Nejvyšší dosažené vzdělání.

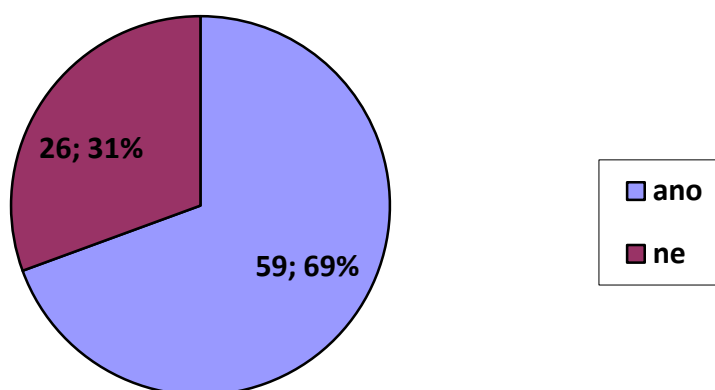


Graf č. 2 Vzdělání respondentů

Nejčastější odpovědí na tuto otázku bylo vysokoškolské vzdělání, kterého dosáhlo 49 respondentů. Vyšší odbornou školu absolvovalo 5 zúčastněných a střední školu 31. Žádný z dotázaných nemá pouze základní vzdělání. Z výsledků lze vyvodit závěr, že se o výběr vhodného vzdělávacího přístupu zajímají především rodiče s vyšším vzděláním.

Položka č. 3: Můj syn/ moje dcera navštěvuje či někdy navštěvoval/a waldorfskou školu (MŠ, ZŠ).

Záměrem této položky bylo zjistit, kolik respondentů má dítě, které navštěvuje či někdy navštěvovalo waldorfskou školu. Tato otázka byla využita zejména pro porovnání dalších odpovědí. Pokud byla tato otázka zodpovězena kladně, respondenti odpovídali i na další položky. Pokud u této položky byla zvolena odpověď „ne“, respondenti vynechali položky č. 4, č. 5 a č. 6

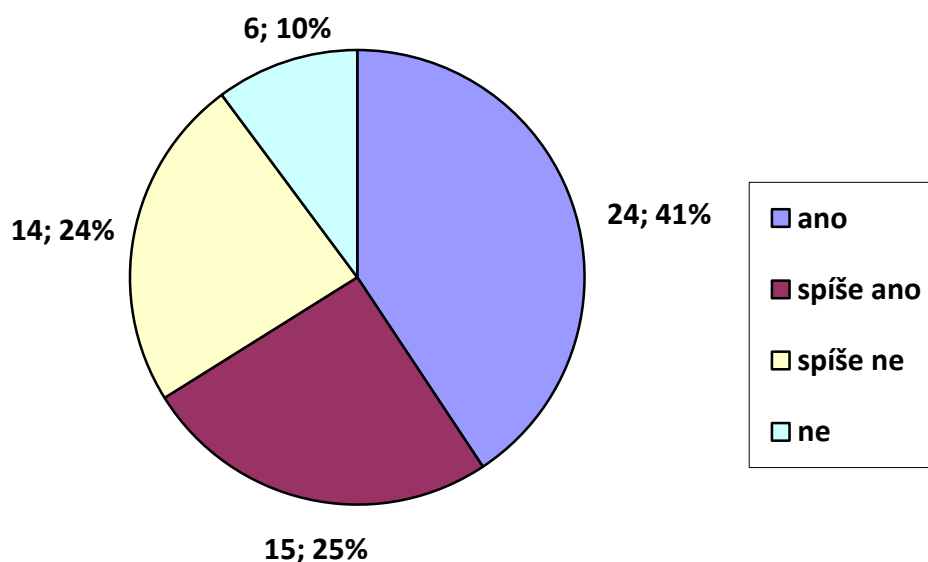


Graf č. 3 Studium na waldorfské škole

Z celkového počtu 85 respondentů odpovědělo 59 kladně na otázku, zda jejich dítě navštěvuje či někdy navštěvovalo školu waldorfského typu. V případě záporné odpovědi respondenti neodpovídali na otázky č. 4, 5, 6. Na tyto otázky tedy odpovídalo celkem 59 zúčastněných osob.

Položka č. 4: Před nástupem svého syna/ své dcery do waldorfské školy, jsem se zajímal/a o tuto pedagogiku.

Záměrem této položky bylo zjistit, zda se rodiče před nástupem jejich dítěte zajímali o tuto pedagogiku, alespoň částečně zajímali či vůbec.

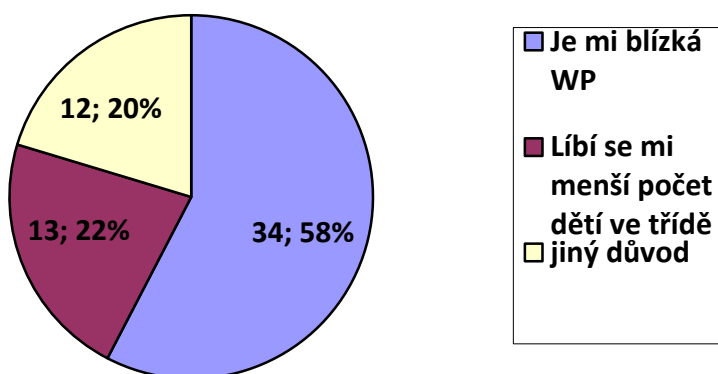


Graf č. 4 Zájem rodičů o waldorfskou pedagogiku

Z celkového počtu 59 dotazovaných se o waldorfskou pedagogiku zajímalo zcela či alespoň částečně 39 osob a spíše se nezajímalo či zcela nezajímalo celkem 20 dotázaných. Z této odpovědi tedy lze usoudit, že více rodičů se před nástupem jejich dítěte do školy waldorfského typu zajímalo o tuto pedagogiku.

Položka č. 5: Můj syn/ moje dcera navštěvuje waldorfskou školu z tohoto důvodu:

U této položky bylo záměrem zjistit, jaké důvody převažovaly při výběru waldorfské školy jako způsobu vzdělávání. Byly shromážděny nejčastější odpovědi a zaneseny do grafu. Níže jsou také rozepsány jiné důvody, které vedly rodiče ke zvolení tohoto typu školy.

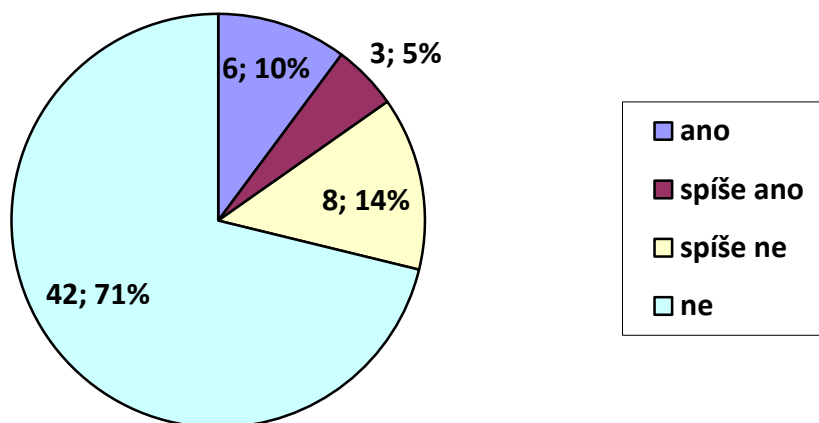


Graf č. 5 Důvody výběru waldorfské školy

Z důvodů, proč si rodiče zvolili tento typ školy, byla nejčastější odpovědí blízkost waldorfské pedagogiky. Tento přístup uznává celkem 34 dotázaných. Menší počet dětí ve třídě oslovil celkem 13 respondentů. Zbývajících 12 zvolilo jinou odpověď. U této možnosti bylo místo pro volnou odpověď. Mezi nejčastějšími důvody se objevily zejména pedagogický přístup, přírodní materiály a nespokojenost s klasickým vzdělávacím systémem. Dále se dotázaným líbily některé přístupy této pedagogiky a ocenily také vstřícnost školy ke specifickým vzdělávacím potřebám jejich dětí. V neposlední řadě bylo důležitým důvodem doporučení známých.

Položka č. 6 : Uvažoval/a jsem o odchodu mé dcery/mého syna z waldorfské školy. Pokud ano, doplňte prosím důvod.

V této položce bylo úmyslem zjistit, zda rodiče, jejichž dítě navštěvuje waldorfskou školu, uvažovali někdy o odchodu z této školy. Cílem bylo také zjistit, jaké převažovaly důvody k odchodu.

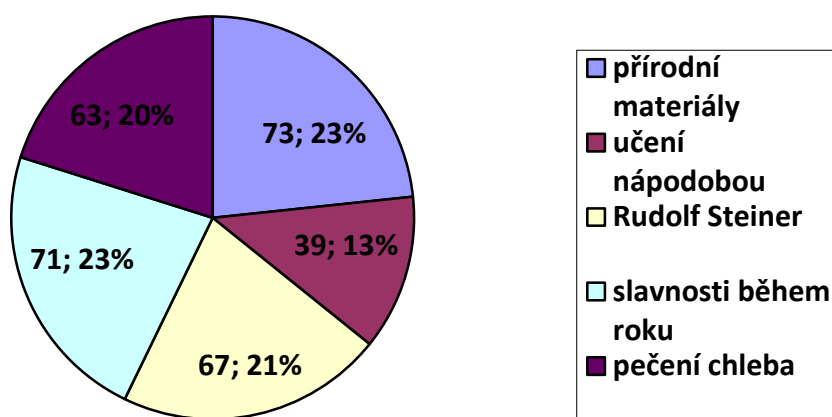


Graf č. 6 Důvody možného odchodu z waldorfské školy

Celkem 42 respondentů neuvažovalo a 8 spíše neuvažovalo o odchodu jejich dítěte z waldorfské školy. O odchodu z této školy spíše uvažovali 3 respondenti a 6 jich odchod zvažovalo. Nejčastějším důvodem k odchodu byl na prvním místě finance (škola je soukromého typu). Dalšími pohnutkami pak byly především větší vzdálenost od místa bydliště, problém se zařazením do následného vzdělávacího systému (přechod na běžnou ZŠ, SŠ) a podle některých pomalejší tempo výuky na základní škole.

Položka č. 7: Dovedete pojmenovat prvky, které se vztahují k waldorfské pedagogice?

Záměrem této položky bylo zjistit, zda je veřejnost informována o principech waldorfské pedagogiky a zda zná její základní prvky. Do možných odpovědí byly zařazeny také prvky z jiných alternativních pedagogik.

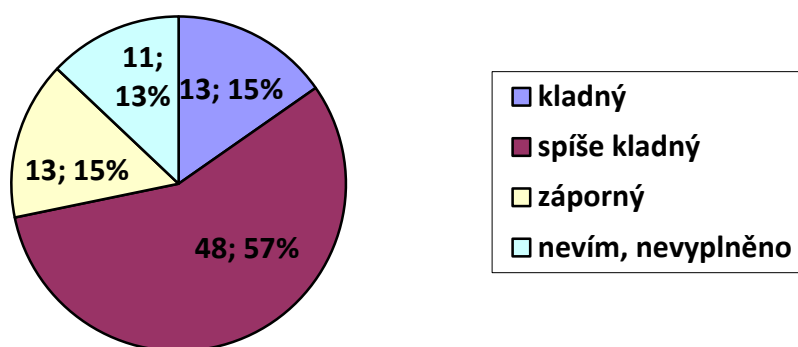


Graf č. 7 Znalost prvků waldorfské pedagogiky

V této otázce bylo možné vybrat několik prvků, které se vztahují k waldorfské pedagogice. Pro vyhodnocení byly vybrány správné prvky a bylo spočteno, kolikrát byla daná odpověď správně označena. Nejčastější správnou odpovědí byla, že k waldorfské pedagogice se vztahují přírodní materiály. Tuto možnost správně zvolilo 73 dotázaných. Dalšími nejčastěji zvolenými prvky byly slavnosti během roku, které označilo 71 respondentů a dále zakladatel waldorfské pedagogiky Rudolf Steiner, kterého jako prvek waldorfské pedagogiky pojmenovalo 67 dotázaných. Z těchto odpovědí lze usoudit, že se již tyto pojmy dostaly do povědomí široké veřejnosti. Pečení chleba zvolilo celkem 63 respondentů a učení nápodobou celkem 39. Na tuto otázku již odpovídali nejen rodiče dětí z waldorfských škol, ale také široká veřejnost. Vzhledem k nízkému počtu nesprávných odpovědí lze usoudit, že waldorfská pedagogika je již poměrně dobře známá i laické veřejnosti.

Položka č. 8: Jaký je váš názor na integraci náboženských a filozofických prvků do vzdělávání?

Tato položka byla zařazena z důvodu zjišťování názoru na integrování náboženských a filozofických prvků do vzdělávání. Na tuto otázku odpovídali všichni respondenti.

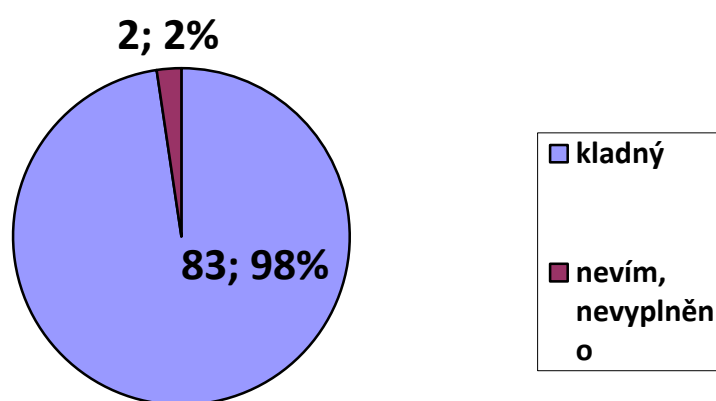


Graf č.8 Názory na integraci náboženských a filozofických prvků do vzdělávání

Dle očekávání byla tato otázka velice diskutována a objevila se zde řada velmi zajímavých odpovědí. Pro zhodnocení výsledků byly jednotlivé odpovědi sloučeny do několika kategorií. Převládaly zde názory kladné či spíše kladné. Dotázaní většinou souhlasili s integrací těchto prvků do výuky pod podmínkou přiměřenosti vzhledem k věku dětí i množství informací. Respondenti spíše souhlasili s filozofickými principy než s náboženstvím samotným. Byly zde zdůrazněny morální principy, kterým by se děti měly dle dotázaných učit. Důležitou roli hrála nenucenost a hravá forma představení náboženství i filozofických principů. Ze záporných odpovědí se nejčastěji objevovala ta, že tyto prvky do školy a vyučování jako takového vůbec nepatří. Celkem 11 respondentů na tuto otázku neodpovědělo nebo odpovědělo, že nemají názor či neví.

Položka č. 9: Jaký je váš názor na využívání přírodních materiálů a hraček v mateřské škole?

Záměrem této položky bylo zjistit názory na využívání přírodnin, přírodních hraček i materiálů v prostředí mateřské školy. Otázka byla položena s cílem zjistit, zda i v dnešní době mají přírodní materiály své využití a zda jsou vítané či ne.

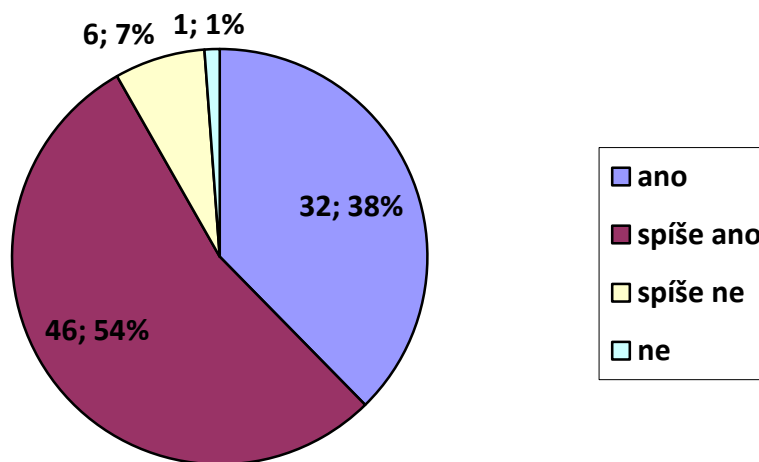


Graf č. 9 Názory na využívání přírodních materiálů v MŠ

Z hlediska využívání přírodních materiálů byly odpovědi velice jednoznačné a to kladným směrem. Celkem 83 respondentů odpovědělo, že je využití těchto materiálů velice vhodné. Většina uváděla přednosti přírodnin proti plastům, návrat k tradicím apod. Pouze 2 dotázaní na tuto otázku neodpověděli nebo odpověděli, že neví. Tato otázka byla velice milým překvapením a je tedy jasné, že i ve světě plastů a moderních technologií stále mnoho rodičů upřednostňuje přírodní materiály a méně technických vymožeností.

Položka č. 10: Vzdělávací program waldorfské školy splňuje mé představy o vzdělávání.

Tato položka byla zvolena z důvodu zjištění naplnění představ o vzdělávání. Zjišťovalo se, zda waldorfská pedagogika splňuje tyto představy či nikoliv.

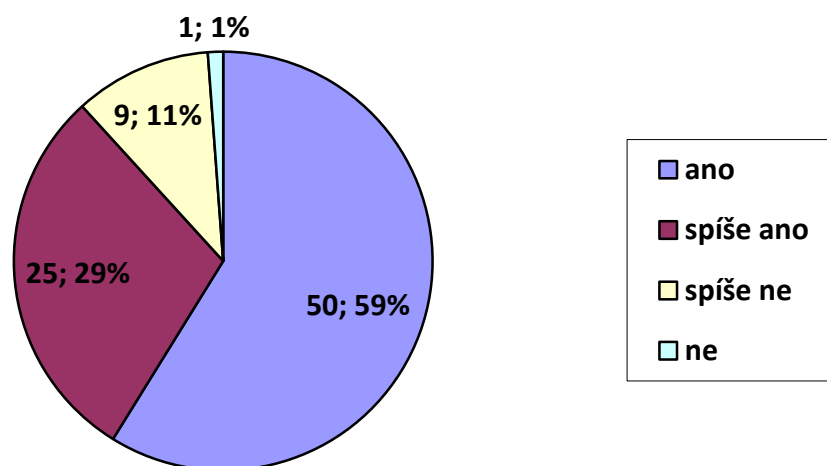


Graf č. 10 Splnění představ o vzdělávání

Waldorfská pedagogika splňuje či spíše splňuje představy o vzdělávání celkem 78 dotázaných. Spíše nesplňuje či nesplňuje představy o vzdělávání u 7 respondentů. Zajímavým faktem je, že z odpovědí spíše ne a ne, byl pouze jeden z respondentů rodičem dítěte ve waldorfské škole. Z tohoto tedy lze usoudit, že pro většinu rodičů, kteří mají či měli dítě na waldorfské škole, splňuje tato pedagogika jejich představy o vzdělávání.

Položka č. 11: Doporučil/a bych waldorfskou školu dalším rodičům.

Poslední položka byla zvolena se záměrem zjistit, zda by rodiče i veřejnost doporučili waldorfskou školu dalším rodičům. Zároveň tak bylo možné alespoň částečně určit spokojenost s tímto vzdělávacím systémem.



Graf č. 11 Doporučení waldorfské školy dalším rodičům

Celkem 75 respondentů by waldorfskou školu doporučilo dalším rodičům. Ti, kteří odpověděli spíše ne, byli z větší části ti, jejichž dítě tuto školu neabsolvovalo. Pouze jeden rodič dítěte waldorfské školy odpověděl, že by tento typ školy nedoporučil dalším rodičům. Z tohoto výsledků lze usoudit, že většina rodičů je se školou spokojená a doporučila by jí ostatním rodičům.

4.6 Shrnutí výsledků dotazníkového šetření

Cílem dotazníkové šetření bylo především zjištění důvodů výběru školy waldorfského typu, dále pak posouzení informovanost rodičů i veřejnosti o této pedagogice a v neposlední řadě sběr názorů na některé prvky vzdělávání. Dotazník obsahoval celkem 11 otázek a do odpovídání na něj se zapojilo 85 respondentů, mužů i žen.

Na dotazník odpovídaly ve větší míře ženy a všichni dotázaní měli minimálně středoškolské vzdělání, ve většině pak vysokoškolské. Celkem 59 respondentů uvedlo, že jejich dítě navštěvuje či někdy navštěvovalo školu waldorfského typu. Ti, jejichž děti navštěvovaly waldorfskou školu a to různých stupňů, se ve většinovém podílu zajímali o waldorfskou pedagogiku. Nejčastějším důvodem ke zvolení právě tohoto typu školy byla blízkost waldorfské pedagogiky, menší počet dětí ve třídě a dále pedagogický přístup či nespokojenost s klasickým vzdělávacím systémem. Většina rodičů dětí z waldorfské školy neuvažovala o odchodu z tohoto vzdělávání. Pokud ano, byly nejčastějším důvodem finance. Pouze ojedinele se objevil názor, že rodič není spokojen s touto pedagogikou. Vzhledem k tomu, že waldorfská pedagogika funguje již mnoho let a je i mezi širokou veřejností poměrně známá, dalo se předpokládat, že většina lidí správně zvolí prvky, které se k této pedagogice vztahují. Tento názor se potvrdil a správné prvky alespoň částečně zvolily i lidé, kteří nemají své dítě ve waldorfské škole. Přesto se našlo i několik respondentů, kteří označili jako prvky, pojící se k waldorfskému systému kosmickou výchovu nebo speciální pomůcky. Je možné, že tyto odpovědi nebyly všem zcela jasné a mohli si pod pojmem speciální pomůcky představit i takové, využívané ve waldorfské škole. Velice zajímavý pohled na vzdělávání poskytly dvě otevřené otázky. V té první byl žádán názor na integraci náboženských a filozofických prvků do vzdělávání. Přestože byl většinový názor spíše kladný, našlo se i několik zcela odmítavých odpovědí. I v případě kladných odpovědí zde bylo velice opatrně vysvětleno, co tím dotyčný myslí. Často se zde zdůrazňovalo, aby tyto prvky byly předkládány spíše informativně, nenásilně a především přiměřeným způsobem. Velice milým překvapením byla druhá otevřená otázka, ve které jsme žádali o názor na využívání přírodních materiálů v mateřské škole. Téměř všichni zde odpovídali kladně a to nejen z řad rodičů dětí z waldorfských škol. Poslední dvě otázky byly zaměřeny na spokojenost s waldorfským systémem i samotnou školou. Většina respondentů hodnotila waldorfskou pedagogiku i školu kladně. Ti, kterým vzdělávací program waldorfské školy

nevyhovoval a nedoporučili by tak školu dalším rodičům, byly z většinové části respondenti, kteří uvedli, že jejich dítě nechodilo na waldorfskou školu.

V úvodu empirické části bakalářské práce byly stanoveny výzkumné otázky. Prostřednictvím dotazníkového šetření a rozhovoru byly získány odpovědi na tyto otázky. První výzkumnou otázkou bylo, jaké převažují důvody ke zvolení waldorfské školy. Z dotazníkového šetření zde vyplynulo, že nejvíce rodičů si zvolilo tento typ školy z důvodu blízkosti tohoto přístupu, menšího počtu dětí ve třídě a částečné či úplné nespokojenosti s klasickým vzdělávacím systémem. Další dvě výzkumné otázky se týkaly mýtů o waldorfské pedagogice a jejich vzniku. Odpovědi na tyto otázky lze najít v rozhovoru. Nejčastějšími mýty jsou, že je waldorfská škola vlastně lepší zvláštní školou, a také že je to škola náboženská. Údajně se zde děti vůbec neučí a jsou nepoužitelné pro život. V neposlední řadě se prý děti ve škole nudí, protože je tato pedagogika nedokáže zaujmout. Mnoho z těchto mýtů vzniklo především neznalostí této pedagogiky, jakýmsi pohledem zvenčí bez bližšího zkoumání jejích principů a na základě předsudků. Neméně důležitou otázkou bylo, zda jsou rodiče s waldorfskou školou spokojeni. Z odpovědí v dotazníku vyplynulo, že rodiče jsou spíše spokojeni s tímto pedagogickým přístupem a doporučili by tento typ školy i jiným rodičům. Poslední výzkumná otázka byla, jak se staví veřejnost k využívání přírodních materiálů v mateřské škole. Odpověď na tuto otázku byla zcela jednoznačná a velice překvapivá a to pozitivním směrem. Přestože žijeme v době plné moderních technologií, stále je naprostá většina respondentů pro využívání přírodních materiálů v mateřské škole.

Závěr

Bakalářská práce byla zaměřena na waldorfskou pedagogiku a mýty a fakta s ní související. Cílem teoretické části bylo vymezit vzdělávání všeobecně, dále pak vzdělávání alternativní a blíže pak popsat waldorfskou pedagogiku a její hlavní principy. Byla zde také detailně popsána waldorfská mateřská škola.

V empirické části bylo realizováno dotazníkové šetření, jehož výsledky byly zaznamenány do grafů a stručně popsány. Tyto výsledky poskytly náhled na názor veřejnosti na waldorfskou pedagogiku. Součástí empirické části práce byl rozhovor s odborníkem v oblasti waldorfské pedagogiky. Tento rozhovor umožnil získat informace nejen o vzniku nejrůznějších mýtů, ale také byly tyto mýty jeho prostřednictvím objasněny. Odpovědi na otázky vycházely z úst nejen odborníka, ale zároveň také rodiče dítěte ve waldorfské škole a poskytly tak komplexní pohled na danou problematiku.

Cílem bakalářské práce bylo představit waldorfskou pedagogiku a objasnit vybrané mýty, které jsou s touto pedagogikou spjaté. Dílčím záměrem bylo poskytnout bližší informace o tomto typu vzdělávání. Tento cíl byl splněn.

Přínosem této práce je její využití jako zdroje informací pro budoucí i současné pedagogy, rodiče i širokou veřejnost. Tato práce je komplexním pojednáním o waldorfské pedagogice a nahlíží na ní z mnoha úhlů pohledu. Poskytuje podrobné informace nejen o waldorfské pedagogice všeobecně, ale také konkrétně o chodu waldorfské mateřské školy. Může být tedy nápomocná rodičům při výběru školy pro jejich děti, ale také pro pedagogy, kteří se rozhodují, jakou vzdělávací cestou se vydají.

Seznam použité literatury:

1. BOOGERD, Cornelis. *Éterné tělo ve výchově malých dětí*. Ilustrovala Hana HAJNOVÁ. Hranice: Fabula, 2009. ISBN 978-80-86600-55-0.
2. CARLGREN, Frans a Arne KLINGBORG. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera : obrazy z mezinárodního hnutí waldorfských škol*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013. ISBN 978-80-905222-4-4.
3. GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1996. ISBN 80-85783-09-6.
4. HAJNOVÁ, Hana. In: *Člověk a výchova: časopis pro pedagogiku Rudolfa Steinera: Příloha STUDÁNKA č. 39*. Semily: České sdružení pro waldorfskou pedagogiku & Asociace Waldorfských škol ČR, 2014.
5. JÁNSKÁ, Irena a kol. (ed.). *Věneček č. 1*. Praha: Asociace waldorfských mateřských škol, 2002.
6. JÁNSKÁ, Irena a kol. (ed.). *Věneček č. 3*. Praha: Asociace waldorfských mateřských škol, 2002.
7. JÁNSKÁ, Irena a kol. (ed.). *Věneček č. 4*. Praha: Asociace waldorfských mateřských škol, 2002.
8. KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4.
9. MAŇÁK, Josef. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1549-7.
10. MAREŠ, Jiří a Peter GAVORA. *Anglicko-český slovník pedagogický*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-310-2.
11. OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

12. POL, Milan. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. Věda do kapsy. ISBN 80-210-1097-5.
13. PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.
14. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
15. PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
16. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
17. PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0872-3.
18. RŮŽIČKOVÁ, Dora (ed.). *Umění ve waldorfské MŠ a ZŠ*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. Pedagogika v praxi. ISBN 978-80-244-3175-8.
19. RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3.
20. SMOLKOVÁ, Táňa. *Dítě v úctě přijmout--: vzdělávací program waldorfské mateřské školy*. Praha: Maitrea, 2007. ISBN 978-80-903761-2-0.
21. SMOLKOVÁ, Táňa. *Na cestě od lilie k růži, aneb, Skutečná pedagogika začíná tam, kde se učitel učí přinejmenším tolik jako dítě*. Praha: Maitrea, 2008. ISBN 978-80-87249-02-4.
22. STEINER, Rudolf. *Eurytmie jako viditelná mluva*. Hranice: Fabula, 2008. ISBN 978-80-86600-51-2.
23. SVOBODOVÁ, Jarmila, JŮVA, Vladimír. *Alternativní školy*. Brno : Paido, 1996. ISBN 80-85931-19-2.

24. VALENTA, Milan. *Waldorfská pedagogika a jiné alternativy*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1993. ISBN 80-7067-274-9.
25. VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele. 2., rozš. a aktualiz. vyd.* Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.
26. ZELINA, Miron. *Alternatívne školstvo: alternatívne školy, alternatívna pedagogika, alternatívne pedagogické koncepcie a smery*. Bratislava: Iris, 2000. ISBN 80-88778-98-0.
27. ZUZÁK, Tomáš. *Hledání vztahu jako základ pedagogiky*. Vyd. 2., upr. Hranice: Fabula, 2004. ISBN 80-86600-16-5.
28. Český statistický úřad: *Klasifikace CZ-ISCED* [online]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/23169548/cz-isced+2011.pdf/fa446ca2-e212-4dd8-a61e-a80a3152f7cb?version=1.0>

Seznam příloh

Příloha č. 1 Dotazník

Příloha č. 1 Dotazník

Dobrý den.

Jsem studentkou 3. ročníku Univerzity Palackého- obor Učitelství pro mateřské školy. Ráda bych Vás tímto požádala o vyplnění krátkého dotazníku pro potřeby bakalářské práce na téma: Waldorfská pedagogika – mýty a fakta. Všechny zpracované údaje budou použity pouze pro účely bakalářské práce a budou zcela anonymní. Děkuji

Lucie Krausová

- 1) Jsem
 - Žena
 - Muž

- 2) Nejvyšší dosažené vzdělání
 - Základní
 - SŠ
 - VOŠ
 - VŠ

- 3) Můj syn/ moje dcera navštěvuje či někdy navštěvoval/a waldorfskou školu (MŠ, ZŠ)
 - Ano
 - Ne

Pokud jste odpověděli NE, pokračujte prosím otázkou č. 7

- 4) Před nástupem svého syna/ své dcery do waldorfské školy, jsem se zajímal/a o tuto pedagogiku.
 - Ano
 - Spíše ano
 - Spíše ne
 - Ne

- 5) Můj syn/ moje dcera navštěvuje waldorfskou školu z tohoto důvodu:
 - Je mi blízká waldorfská pedagogika a uznávám tento pedagogický přístup
 - Líbí se mi menší počet dětí ve škole
 - Jiný důvod:
 -
 -

6) Uvažoval/a jsem o odchodu mé dcery/mého syna z waldorfské školy. Pokud ano, doplňte prosím důvod.

- Ano
 -
- Spíše ano
 -
- Spíše ne
- Ne

7) Dovedete pojmenovat prvky, které se vztahují k waldorfské pedagogice?

- Centra aktivit
- Připravené prostředí a speciální pomůcky
- Přírodní materiály
- Učení nápodobou
- Rudolf Steiner
- kosmická výchova
- slavnosti během roku
- pečení chleba

8) Jaký je váš názor na integraci náboženských a filozofických prvků do vzdělávání?

-

9) Jaký je váš názor na využívání přírodních materiálů a hraček v mateřské škole?

-

10) Vzdělávací program waldorfské školy splňuje mé představy o vzdělávání

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

11) Doporučil/a bych waldorfskou školu dalším rodičům

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Mgr. Lucie Krausová
Katedra nebo ústav:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Waldorfská pedagogika- mýty a fakta
Název v angličtině:	Waldorf pedagogy - Myths and Facts
Anotace práce:	Bakalářská práce je zaměřena na waldorfskou pedagogiku a zabývá se mýty s ní spjatými. Teoretická část je věnována alternativní pedagogice a vysvětlení principů waldorfské pedagogiky i fungování waldorfské mateřské školy. Empirická část práce ukazuje pohled veřejnosti na tuto problematiku. Cílem bakalářské práce je představení waldorfské pedagogiky a objasnění mýtu, které o tomto typu vzdělávání kolují.
Klíčová slova:	Waldorfská pedagogika, waldorfská mateřská škola, alternativní vzdělávání
Anotace v angličtině:	Bachelor thesis is focused on waldorf pedagogy and deals with the myths with it connected. The theoretical part is devoted to alternative pedagogy and explanation of the principles of waldorf pedagogy and the functioning of the waldorf kindergarten. The empirical part of the work shows the public's view on this issue. The aim of this thesis is the presentation of waldorf pedagogy and clarify the myth about this type of education are circulating.
Klíčová slova v angličtině:	Waldorf pedagogy, Waldorf kindergarten, alternative education
Přílohy vázané v práci:	1
Rozsah práce:	57
Jazyk práce:	Čeština