

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ

KOMBINOVANÉ STUDIUM

2013–2015

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vilém Štál

**Waldorfská škola jako jedna z možností alternativního
vzdělávání v České republice**

Praha 2015

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Aleš Bříza

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER

COMBINED STUDIES

2013-2015

DIPLOMA THESIS

Vilém Štál

Title

Waldorf school as one of the Options of alternative Education
in Czech Republic

Prague 2015

Diploma Thesis Work Supervisor:

PhDr. Aleš Bříza

Prohlášení

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Jméno autorka

Poděkování

Děkuji panu PhDr. Alešovi Břízovi za jeho cenné rady, shovívavost a trpělivost.

Anotace

Diplomová práce s názvem „Waldorfská škola jako jedna z možností alternativního vzdělávání v České republice“ podrobně pojednává o jednotlivých specifikách waldorfské pedagogiky, popisuje historické souvislosti vzniku klasických reformních škol. Práce je rozdělena do šesti kapitol, zprvu je zaměřena na problematiku alternativního vzdělávání obecně, dále rozebírá některé pedagogicko-psychologické a pedagogicko-didaktické pohledy na účastníky výchovně vzdělávacího procesu, komparaci alternativního a standardního vzdělávání, kapitoly jsou věnované i popisu základních principů jednotlivých klasických reformních škol. V praktické části budou vyhodnocena data získaná z anonymních dotazníků, kde se zjišťují důvody volby waldorfských pedagogů pro jejich profesi a jejich postoje k jednotlivým specifikám waldorfské pedagogiky.

Klíčová slova

Alternativní škola, anthroposofie, diplomová práce, inovativní škola, klasická reformní škola, koncepce, pedagog, učitel, učitelka, vztah, waldorfská škola, žák.

Annotation

The thesis titled "Waldorf School as one of the possibilities of alternative education in the Czech Republic" discusses in detail the specifics of each of the Waldorf, describes the historical context of the classical school reform. The work is divided into six chapters, initially focuses on the issue of alternative education in general and analyzes some pedagogical-psychological and pedagogical-didactic views of the participants in the educational process, comparison of alternative and standard education, chapters are devoted to description of the basic principles of individual classical reform schools . In the practical part will be evaluated data obtained from anonymous questionnaires, which are identified reasons for choosing Waldorf teachers to their profession and their attitudes towards various specifics of Waldorf education.

Keywords

Alternative school, anthroposophy, classic reform school, concept, innovative school master's thesis, pupil, relationship, teacher, Waldorf school.

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 CO ZNAMENÁ ALTERNATIVNÍ A INOVATIVNÍ ŠKOLA?	11
1.1 Historické souvislosti vzniku reformní pedagogiky	14
1.2 Reformní pedagogika v českých zemích	17
1.3 Jaký význam má reformní pedagogika pro pedagogiku současnosti	19
1.4 Funkce alternativních škol	20
2 WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA.....	22
2.1 Rudolf Steiner a vznik waldorfských škol	22
2.2 Anthroposofie jako základ waldorfské pedagogiky	24
2.2.1 Co je anthroposofie	24
2.2.2 Anthroposofie a věda	26
2.3 Obecné principy waldorfské pedagogiky.....	28
3 PEDAGOGICKO-DIDAKTICKÉ ASPEKTY WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY.....	31
3.1 učitel ve waldorfské škole.....	31
3.1.1 Role učitele ve waldorfské škole.....	31
3.1.2 Vztah učitel - žák ve waldorfské škole.....	33
3.1.3 Emoční inteligence jako předpoklad učitelské profese	36
3.1.4 Vzdělávání waldorfských učitelů.....	38
3.2 Výukové procesy a metodika na waldorfské škole	39
3.2.1 Význam epochového vyučování v paměťových procesech	41
3.3 Způsob hodnocení žáků na waldorfské škole	42
3.4 Význam umělecké činnosti ve waldorfské škole	43
3.5 Pojetí prostředí ve waldorfské pedagogice	45
4 PŘÍKLADY NĚKTERÝCH SROVNÁVACÍCH STUDIÍ ČESKÉHO ALTERNATIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	46
4.1 Problematika určování kvality a efektivnosti škol	46
4.1.1 Výzkumy týkající se klimatu ve školách s alternativním a standardním vzděláváním	48
4.1.2 Výzkumy týkající se charakteristiky výuky v alternativních a standardních školách	50
4.1.3 Výzkumy týkající se výsledků vzdělávání ve státních a nestátních gymnáziích.....	52
5 DALŠÍ MOŽNOSTI ALTERNATIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICCE	53
5.1 Pedagogika Marie Montessori	53
5.2 Daltonské vyučování	55

5.3	Freinetovská škola	58
5.4	Jenská škola	60
5.5	Klasické reformní školy v České republice	60
PRAKTICKÁ ČÁST		62
6	PRŮZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	62
6.1	Cíl průzkumu a formulace pracovních hypotéz	62
6.2	Charakteristika průzkumného vzorku	62
6.3	Metody průzkumu.....	64
6.4	Analýza dat, interpretace údajů a jejich grafické znázornění.....	65
6.5	Shrnutí a ověření hypotéz	75
ZÁVĚR		77
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....		80
SEZNAM ZKRATEK		84
SEZNAM GRAFŮ		85
SEZNAM PŘÍLOH.....		86

ÚVOD

„Nemyslím, že dětství je nejkrásnějším obdobím lidského života. Jsou i jiná pěkná. Ale jsem si vědom toho, že dětství člověka předznamenává a poznamenává víc než jakékoliv jiné období jeho života. Nikdy později se v člověku neděje tolik změn.“¹

Ivan Medek

Vzdělávání a společnost se vzájemně zásadně ovlivňují. Pokud nebudeme vzdělávat děti v současnosti, nečeká je příznivá budoucnost. Naše společnost v tomto ohledu zase odpovídá snahám a činům ve výchově a vzdělávání předchozí generace.

V historickém vývoji je patrné množství různých, někdy protichůdných pohledů a názorů na výchovu a vzdělávání. Určují je různé společenské podmínky a nároky, které z nich vyplývají.

Současná doba by se dala popsat jako doba změn. Ty se projevují ve všech oblastech našeho života a jsou důsledkem světové globalizace i rozvojem technologií, především komunikačních.

Výchova a vzdělávání našich dětí jsou těmito změnami silně ovlivněny. Mění se obsahy vzdělávání, cíle i metodika. Kdo by si jen před třiceti lety představil, jak bude dnes vypadat například sofistikovaný e-learningový vzdělávací program. S tím vším se ale zároveň objevují otázky, zda jsou ty či ony formy vzdělávání přínosnější, zda tím nejsou děti ochuzeny o rozvoj v jiných oblastech a podobně.

Když se po roce 1989 v České republice změnila politická situace, otevřely se tím nové možnosti i ve výchově a vzdělávání. Původní podoba školy, její organizace, učivo, i průběh edukačních procesů byly poněkud jednotvárné. Většina dospělých si dnes při vzpomínkách na školu vybaví třídu třiceti dětí, sedících v lavicích a poněkud pasivně poslouchajících učitele hovořícího u tabule. Dnes vypadá výukový proces ve školách jinak. Změnilo se uspořádání žáků ve třídě, výukový proces samotný, žáci jsou při

¹ MEDEK, I. In: SMOLKOVÁ, T. *Dítě v úctě přijmout*. Praha: Maitrea, 2007, s. 5. ISBN 80-903761-2-6.

vyučovací hodině mnohem aktivnější, prostředí je velmi rozmanité a podnětné. Tyto změny školy provádějí v rámci vlastních snah o zdokonalení.

Vedle těchto proměn se v České republice po Sametové revoluci zavádějí i konkrétní alternativní koncepce, které mají důsledně rozpracovanou metodiku a cíle výchovy a vzdělávání. K nim patří i waldorfská škola. I v případě těchto škol se mezi veřejností objevují jak zastánci, tak odpůrci. Řada odborníků dnes tvrdí, že současná společnost trpí nedostatkem kritického myšlení. Informace, které jsou dnes lidem k dispozici na internetu, jsou často neúplné, neobjektivní, někdy přímo nepravdivé. Je složité se v této spleti informací zorientovat a vybírat ty správné a relevantní.

Waldorfská pedagogika se může někomu jevit jako kontroverzní díky tomu, jak pojímá duchovní svět. Oblast duchovního světa se těší v posledních letech značnému zájmu. Odpůrci tvrdí, že jde o manipulaci myslí díky nedostatku kritického a racionálního myšlení, které vyžaduje značnou píli a neustálé učení. Naopak zastánci kladou argument, že striktní vědecké metody k pojmutí celé pravdy o světě nestačí. Autor této práce má vlastní zkušenost s alternativní školou. Tyto zkušenosti byly důvodem k volbě tématu s přihlédnutím k co největší objektivitě dané problematiky.

Cílem průzkumného šetření této diplomové práce bude zhodnotit důvody volby waldorfských učitelů a učitelek pro jejich profesi a jejich postoje k jednotlivým specifikám waldorfské pedagogiky. Jak již bylo řečeno, na waldorfskou pedagogiku existuje mnoho pohledů. V české i světové literatuře existuje řada rozpracovaných teorií, které se zabývají jednotlivými aspekty waldorfské školy. Učitelé na waldorfské škole jsou kompetentní k tomu, vyjadřovat se k této problematice. Waldorfskou metodiku, cíle waldorfské školy i její prostředí dobře znají. Setkávají se s ní totiž v každodenní praxi. Jejich zkušenosti by proto mohly být v tomto ohledu přínosem.

Jako metoda výzkumného šetření bude zvolen dotazník. Jde o nejrozšířenější metodu zjišťování dat. Dotazník je určen především pro hromadné získávání údajů, tedy údajů o velkém počtu respondentů.

TEORETICKÁ ČÁST

1 CO ZNAMENÁ ALTERNATIVNÍ A INOVATIVNÍ ŠKOLA?

„Neztotožňujme pojem „Alternativní škola“ pouze se soukromými školami nebo těmi, které se za alternativní přímo označují (reformní školy), nýbrž chápeme jej široce, jako všechny školy, vyznačující se nějakou pedagogickou specifičností, která je odlišuje od standardních, běžných škol.“²

Co si představit pod pojmem alternativní škola se zdá být na první pohled zřejmé. Obecně můžeme totiž chápat alternativu jako něco, co se nějak odlišuje od běžného standardu. Alternativní škola by potom byla jednoduše škola lišící se v něčem od školy tradiční, běžné. V obecné rovině to takto popsat lze. Ovšem při hlubším zamyšlení zjistíme, že se v takové definici objevuje spousta dalších otázek. Co je to tradiční, běžná škola? V čem konkrétně se od ní alternativní škola liší? A z jakého úhlu pohledu a kdo vlastně tento rozdíl stanovuje?

K pochopení pojmu alternativní škola je tedy nutné nejprve porozumět termínu běžná škola, často nazývaná také jako státní nebo veřejná škola. Už z těchto přívlastků se dá vyčíst, že rozhodující aspekt při takovém vymezení je to, kdo školu spravuje, zřizuje. V České republice jde o školy zřizované obcí, krajským úřadem nebo ministerstvem. Pak můžeme za alternativní školy považovat všechny druhy škol, které nepatří do sektoru veřejných škol, jako školy provozované soukromým subjektem nebo nějakou jinou institucí či organizací.

Někdo by ale mohl namítnout, že přece existují školy, které označujeme jako alternativní, i když jsou zřízeny státem. V České republice fungují veřejné školy, které

² PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 21. ISBN 80-7178-584-9.

uvádějí v do praxe rámci vlastní změny či zlepšení různé alternativní pedagogické teorie a specifické vzdělávací programy.

Čím se tedy řídit? Patří například základní školy s rozšířeným vyučováním některých vzdělávacích oblastí k alternativním nebo standardním školám? A do které kategorie bychom zařadili státní školy aplikující vzdělávací programy jako Národní škola nebo Zdravá škola?³

V odborné literatuře se můžeme setkat s charakteristikou základních rysů alternativních škol, jako jsou výchova v souladu s individualitou dětí, rozvoj jejich aktivity a odpovědnosti, sociální a emoční rozvoj a podobně. Tyto rysy jsou ale charakteristikou velmi obecnou, navíc těžko si dnes přestavit jakoukoliv školu, která by s takovými cíli ve vzdělání nesouhlasila nebo se od nich dokonce distancovala.

To znamená, že pro vymezení alternativnosti vzdělávání jsou relevantní takové ukazatele jako inovativní formy, obsahy a metody vzdělávání, didaktické přístupy a podobně. Alternativní škola je pak ekvivalent k někdy používaným pojmům jako netradiční škola, inovativní škola a její odlišnost může spočívat v jiných:

- *„způsobech organizace výuky nebo života dětí ve škole,*
- *kurikulárních programech (změny v obsahu nebo cílech vzdělávání či v obojím),*
- *parametrech edukačního prostředí (například nestandardní architektonické řešení učeben nebo jiná komunikace mezi učiteli a žáky)*
- *způsobech hodnocení výkonů žáků (například slovní hodnocení)*
- *vztazích mezi školou a rodiči, školou a místní komunitou a jiné.“⁴*

Vedle pojmu alternativní škola se v odborné literatuře často objevuje i pojem inovativní nebo inovující se škola. Většina odborné i široké veřejnosti si pod pojmem inovace představí především změnu. Těžko si při tom představit snahu o změnu

³ PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. 2. vyd. Praha: Portál, 1996, s. 17-21. ISBN 80-7178-072-3.

⁴ PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 21. ISBN 80-7178-584-9.

k horšímu. Pokud se škola v rámci vnitřní reorganizace a jiných změn rozhodne pro vlastní inovaci, je to proto, že se snaží být lepší. Podle Rýdla „*dobré školy jsou pedagogicky inovujícími školami - pedagogicky inovující školy jsou dobrými školami*“⁵.

V takové tezi se ale opět objevují další otázky. Co je to dobrá škola? A přináší opravdu každá inovace změnu k lepšímu? Někteří autoři považují pojem inovativní škola a inovativní koncepce vzdělávání za nadbytečné komplikování terminologie. Alternativní škola a inovativní škola znamená podle nich v podstatě totéž. Přesto existují popisy obecných charakteristik inovativních škol se snahou o vnitřní proměnu v rámci většinou běžné státní školy. Podle V. Spilkové a J. Koťy tyto školy kladou důraz na:

- „*osobnostní a sociální rozvoj žáků,*
- *konstruktivistické způsoby ve zprostředkování poznání,*
- *propojování poznatků z různých vzdělávacích oblastí,*
- *kooperativní strategie učení,*
- *otevřenou partnerskou komunikaci uvnitř školy,*
- *spolupráci školy s rodinou a místní komunitou.*“⁶

Opět jde ale o obecný výčet znaků, tendencí. Přesné vymezení pojmu inovativní škola nabízí Karel Rýdl: „*Inovativní škola: Specificky český, zatím neoficiální pojem, který má označovat školu prosazující v praxi metody a formy práce umožňující naplňovat pedagogické principy alternativní pedagogiky, jejichž konečným důsledkem je zdravý a přirozený vývoj jednotlivců a minimalizování sociálně negativních jevů ve společnosti.*“⁷

Ať už jde o pojmy alternativní škola nebo inovativní škola, je poměrně komplikované stanovit jejich přesnou definici. V diplomové práci se pracuje s výrazem

⁵ RÝDL, K. *Inovace školských systémů*. 1. vyd. Praha: ISV, 2003, s. 37. ISBN 80-86642-17-8.

⁶ PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 21. ISBN 80-7178-584-9.

⁷ Tamtéž s. 22.

alternativní škola (respektive klasická reformní škola) a jejím protikladem jako školou standardní.

1.1 Historické souvislosti vzniku reformní pedagogiky

Stejně jako celá společnost, procházejí i školy v průběhu času neustálými změnami. Vzdělávání ve společnosti do jisté míry určuje její směr, na druhou stranu vnější okolnosti společenského života ovlivňují podobu školství.

Ať už jde o proměny společensko-kulturní, ekonomické, technologické, demografické či jiné, přímo i nepřímo se odrážejí v mnoha okolnostech ovlivňující školy.

„Přetvořte školu tak, aby dítě rostlo v úzkém styku se staršími dětmi a s učiteli, kteří nesou celou tíhu odpovědnosti. Přetvořte školu tak, aby každé dítě zůstalo sebou samým, aby stále bylo individuální osobností, místo aby se topilo v uniformitě průměrnosti. Aby každé dítě mělo volnost se rozvíjet, touhu se rozvíjet ve směru, který je mu vlastním. Přetvořte školu tak, aby děti mohly jednat samy ze své vůle a ne toliko z příkazu a podle pravidel, tak, aby to bylo dítě, které udává cestu, nikoliv učitel, a učitel aby následoval.“⁸

Na počátku 20. století se objevuje v mezinárodním měřítku reformní hnutí v pedagogice. Jde o období nadšené práce učitelů na celém světě, jejichž tehdejší snažení představuje obrovský zdroj informací a podnětů, které jsou pro výchovu a vzdělávání aktuální i v současnosti. Evropská škola a její způsob práce prochází během reformního hnutí výraznými změnami. V jednotlivých zemích existují různé proudy reformní pedagogiky, nicméně všechny spojuje společný kritický pohled

⁸ SVOBODOVÁ, J. et. al. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*. Brno: MSD s. r. o., 2007, s. 6. ISBN 978-80-86633-93-0.

na dosavadní tradiční školu a snaha o vytvoření koncepce nové výchovy, která by lépe odpovídala společnosti 20. století.⁹

V českých zemích se alternativní vzdělávání rozvíjí významně až po roce 1989 a to převážně z politických důvodů, nicméně to, co označujeme jako reformní pedagogiku, vzniká už na přelomu 19. a 20. století.¹⁰

„Reformní pedagogika - souhrnné označení pro různé teoretické koncepce a praktické snahy vytvářející modely alternativní školy. Dnes je reformní pedagogika považována za historickou záležitost a v jejích intencích pokračují soudobé inovativní koncepce vzdělávání a inovativní školy.“¹¹

Tyto koncepce stály oproti takzvané tradiční škole. Zastánci tohoto hnutí se zasazovali o návrhy na reformu školy a výchovy. Reformní pedagogika se nevytvářela pouze v českých zemích, jde o mezinárodní fenomén, vznikající současně v různých evropských zemích. Pedagogičtí reformisté ve svých návrzích vycházejí z myšlenek takzvaného přirozeného vývoje dítěte, jeho potřeb a zájmů, z premispedocentrismu.¹²

„Pedocentrismus - pedagogický směr 20. století. Podřizuje cíle výchovy a vzdělání zcela individuálním potřebám a zájmům dítěte, přeceňuje však biologická hlediska před společenskými. Později i některými svými představiteli odmítnut jako příliš jednostranný.“¹³

⁹ SVOBODOVÁ, J. et. al. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*. Brno: MSD s. r. o., 2007, s. 5. ISBN 978-80-86633-93-0.

¹⁰ POL, M. *Škola v proměnách*. 1. vyd. Praha: Masarykova univerzita v Brně, 2007, s. 7. ISBN 978-80-210-4499-9.

¹¹ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 243. ISBN 978-80-7367-647-6.

¹² KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008, s. 111. ISBN 978-80-247-2429-4.

¹³ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 199. ISBN 978-80-7367-647-6.

Vedle pedocentrismu se ve 20. století setkáváme s celou řadou dalších pedagogických směrů. I když vycházejí zdánlivě z různých filosofických názorů, můžeme u nich sledovat určité společné rysy. Všechny se totiž snaží o vědecky pluralistické pojetí pedagogiky. To znamená, že je upřednostňováno demokratické zaměření výchovy, pedagogický dialog a vytváření kladné citové atmosféry v celém výchovně-vzdělávacím procesu. Při tom myšlenky, které spojovaly zastánce reformismu, nebyly zcela nové či doposud neznámé. Reformisté byli inspirováni například Rousseauovou koncepcí přirozené výchovy stejně jako myšlenkou volné školy Tolstého nebo Deweyovými ideami praktického a pro život prospěšného vzdělání. Dosavadní tradiční pedagogika vycházela z myšlenek herbartismu. „*Herbartismus - pedagogický směr, který rozvinuli žáci a pokračovatelé německého filosofa, psychologa a pedagoga J. F. Herbart. Herbartovská teorie vyučování je silně formalistní. Výraz herbartismus se dnes používá jako označení vzdělávání zaměřené na učivo, jednotlivé předměty a metody vyučování a nedostatečně respektující potřeby dítěte.*“¹⁴

Kritika herbartismu se projevovala v potřebách vzniku nové pedagogické koncepce. Do popředí se dostává dítě, individuální výchovné cíle, přiměřenost a aktivnost při vzdělávacím procesu. Pokud dosavadní tradiční škola upřednostňovala organizaci výchovy a vzdělávání v podobě jednotlivých vyučovacích předmětů, nyní vznikají i nové formy takzvaného globalizovaného vyučování, tj. integrace jednotlivých vyučovacích předmětů. V tomto období a v důsledku těchto změn se objevují různé konkrétní podoby škol, které označujeme jako klasické reformní školy, o kterých pojednává tato práce jako o školách alternativních a kam spadá mimo jiné i waldorfská škola.¹⁵

¹⁴ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 90. ISBN 978-80-7367-647-6.

¹⁵ JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 1995, s. 34. ISBN 80-901737-0-5.

1.2 Reformní pedagogika v českých zemích

Pro české země je v tomto ohledu zásadní období 20. let minulého století. Po první světové válce vzrůstá společně s obrozeneckými ideály i nutnost školské reformy. Hlasy volající o změnu systému školství i výchovných ideálů se ozývají čím dál častěji. Cíle výchovy vycházejí z historické situace. Důraz je kladen na mravní výchovu, která má za cíl utvářet charakterově pevného člověka, který se stane základem nové společnosti, jež nedovolí vznik další světové katastrofy. Proto se výchově do popředí dostávají myšlenky všelidského humanismu, ožívá i myšlenka J. A. Komenského o názorové rovnosti všech lidí prostřednictvím stejného vzdělání. Mnoho učitelů a pedagogických odborníků se různými dílčími kroky snaží uvést do praxe pojetí výchovně vzdělávací práce reformní pedagogiky. To znamená vytvořit školu volnou, bez učebnic, bez rozvrhu hodin, směřující naopak k výchově pracovní, která umožní maximální přirozený vývoj žáka. Vedle potřeby respektu schopností a zájmů žáka se zdůrazňuje i myšlenka svobodného učitele. Učitele, který není pouhým politickým nástrojem, učitele zbaveného byrokratického a hlavně církevního tlaku.

Na konci 20. let, při příležitosti 10. výročí vzniku samostatného Československa, se mezi širokou veřejností i školskými pracovníky objevují různá hodnotící stanoviska o výsledcích školské reformy. Politici, politické strany i různé společenské organizace proklamují tyto snahy v rámci vlastních zájmů. Nicméně přibývá těch, kteří volají po reálné a praktické změně ve výchově a vzdělávání. Zklamání je způsobené hlavně rozsahem a tempem změn, které ve školství za poledních 10 let nastaly. Ministerstvo školství sice jmenuje různé reformní komise a někteří pedagogičtí odborníci usilují o budování nové školy na vědeckém základě, tyto snahy ale zůstávají jen v oblasti teorie, v praxi to však žádné úspěchy nepřináší.

Problém spočívá v tom, že škola po celé toto období stále podléhá silnému vlivu církve a byrokracie. Vláda proklamuje zmiňované kulturně vzdělávací programy, ale ve skutečnosti nevytváří pro jejich realizaci prostor a školství v nově vzniklém Československu má stále téměř nezměněnou podobu, jakou mělo rakouské školství před první světovou válkou.

Na akademické půdě se sice diskutuje o důležitých sporech o pojetí pedagogiky, o jejím smyslu, ale aktuální problémy o výchově a vzdělávání ve školách se příliš neřeší. Neexistuje žádná ucelená pedagogická koncepce, která by učitelům umožnila uvést do praxe už tak dlouho slibované záměry školské reformy a reagovat tak na problémy současnosti.

Nespokojení učitelé si proto snaží pomoci sami a svou aktivitu projevují v zakládání odborových organizací.¹⁶ I bez podpory vlády se nevzdávají svých zásad, že „*učitelstvo politicky činné ani na okamžik neztrácí ze zřetele společný kulturní program učitelství, jenž je nám všem nejvyšším zákonem, že politické stranictví a politická práce jest nám jen prostředkem k dosažení vyšších a nadstranických cílů lidských, národních, kulturních a školských.*“¹⁷

Zmiňovali jsme se už o tom, že v popisovaném období existovaly různé dílčí snahy a náměty k realizaci změn ve školství, ale v praxi valný dopad neměly.

V souvislosti s československou reformní pedagogikou nelze opomenout docenta pedagogiky z Karlovy univerzity Václava Příhodu. Stejně jako zastánci klasických reformních škol (m. j. waldorfská škola), byl inspirován myšlenkami J. Deweyeho a L. E. Thorndika. Při svých studijních pobytech v Americe byl dokonce jejich žákem. Americká teoretická práce se v té době nezabývá tolik dalekosáhlými cíli, jak je tomu příznačné v Československu. Naopak obrací se právě na praxi a starosti všední práce. Václav Příhoda studuje experimentální metody v psychologii a pedagogice a jeho pedagogická činnost přináší do českých zemí zásadní impuls ke vzniku a rozvoji tzv. pokusných škol v Československu, kde se konečně začínají uplatňovat a do praxe zavádět prvky reformní pedagogiky.¹⁸

¹⁶ VÁŇOVÁ, R., RÝDL, K. a VALENTA, J. *Výchova a vzdělávání v českých dějinách*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1992, s. 132. ISBN 80-7066-607-2.

¹⁷ Tamtéž s. 132.

¹⁸ Tamtéž s. 134.

1.3 Jaký význam má reformní pedagogika pro pedagogiku současnosti

Jak už bylo řečeno, reformně pedagogické hnutí vzniká na počátku 20. století. Stejně jako v jiných vědních disciplínách se i v pedagogice rozvíjejí stále nové myšlenky a teoretická východiska. Pro vědu je jistě prospěšné, když je pluralitní. Nemůže se pak dostat a strnout ve slepé uličce, pokud se stále budeme tázat, zda není lepší nebo přínosnější řešit problémy jinak. Existují aspekty problému, které stojí dvoupólově proti sobě, ale řešení nebývá výhradně na jedné straně, často kdesi uprostřed.

Pokud jde o reformně pedagogické hnutí, myšlenky, které pro výchovu a vzdělávání přineslo, vzešly už před zhruba sto lety. Někdo by mohl proto namítnout, že jsou to podněty zastaralé, pro dnešní pedagogiku ne dostatečně aktuální. Je to ale opravdu tak?

Reformní pedagogika a její teoretická východiska fascinovala a dodnes fascinuje mnoho pedagogických odborníků, kteří na jejím základě rozvíjeli a rozvíjejí různé pedagogické teorie, stejně jako učitelů, kteří prvky jednotlivých klasických reformních škol zavádějí do praxe v rámci své pracovní činnosti.

Na jednu stranu můžeme požadavky reformně pedagogického hnutí chápat v souvislosti s dobovými potřebami tehdejší společnosti. Jde o ony požadavky na změny přístupu k dítěti, o snahy o demokratizaci a dialog. Dnešní situace je o poznání jiná. Přesto se často ptáme na význam tehdy nadnesených problémů ve vztahu k problémům dnešního školství.

Je důležité si uvědomit, že v poválečném období stejně jako v období 60. a 70. let bylo školství v českých zemích oproti dnešnímu relativně ustrnulé a uzavřené. Tehdy se myšlenky reformně pedagogického hnutí realizovaly právě ve vznikajících alternativních školách jako kompenzace státního školství. A jak je tomu dnes?

České školství se od počátku 90. let v tomto směru stává naopak velmi otevřené. Školy získávají značnou míru autonomie. Opět se zde dostáváme k pojmu inovace. Diskutuje se o potřebě jednotlivých inovací každé školy. Nejedná se ale o nějaký cílový stav, jde o stále probíhající dynamický proces, kdy zvláště v současném období fenoménu celospolečenských změn, se každá škola jako instituce snaží neustále sama sebe zlepšovat, zdokonalovat, inovovat.

To ovšem neznamená, že reformně pedagogické hnutí nemá dnes pro vzdělávání význam. Naopak, pokud chceme v pedagogické teorii i praxi dělat kroky a změny správným směrem, je nutné, abychom byli dobře obeznámeni s historickými zkušenostmi v oblasti výchovy a školství.¹⁹

1.4 Funkce alternativních škol

V kapitole 1.1 jsme se snažili vymezit základní terminologii, tedy, co to jsou alternativní školy. Všechny pokusy se zakládají na popisu cílů a toho, o co alternativní školy usilují. Když se ale zamyslíme, tak vidíme, že většinou můžeme takové charakteristiky aplikovat i na školy standardní. V čem tedy vlastně spočívá smysl alternativních škol? Proč existují?

Odpověď vyzní mnohem lépe tehdy, když se zamyslíme nad tím, jaké funkce alternativní školy plní. Tedy za jakým účelem vznikají.

Je zřejmé, že státní školství není a nemůže být dokonalé. Společnost je velmi náročná, co se týče vzdělávacích potřeb a stát samotný nemá možnosti všechny tyto potřeby uspokojovat. To znamená, že se ve státním vzdělávacím systému objevují nedostatky a právě alternativní školy mohou tyto nedostatky nahradit, kompenzovat.

¹⁹ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008, s. 114. ISBN 978-80-247-2429-4.

„Zakládání na základě soukromých iniciativ vždy signalizuje mezery a nedostatečnosti ve vzdělávání poskytovaném státem.“²⁰

Teoreticky můžeme říci, že pokud by byl stát schopen rozmanité potřeby v oblasti vzdělávání uspokojit všechny, žádné alternativní školy by nevznikaly. Zároveň musíme ale uznat, že v praxi je to nemožné.

Jiným důvodem smyslu existence alternativních škol je zajišťování plurality vzdělávání. Je logické, že státní školský systém sice umožňuje v rámci autonomie škol širokou diferenciaci, na druhou stranu je v jistém smyslu jednotný, společný. Na tom není v zásadě nic špatného. Stát vzdělává velké skupiny populace, které je potřeba něčím jednotným spojit. Alternativní školy ale také tíhnou k určité standardnosti, což je jim některými kritiky vytýkáno. V rámci všech vzdělávacích institucí ovšem vedle škol standardních rozšiřují variabilitu vzdělávání.

Nejdůležitější opodstatnění přítomnosti alternativních škol je z pedagogického hlediska inovační funkce. Jednotlivé alternativní školy uplatňují ať už v organizaci vzdělávacího procesu, tak i v obsahu vzdělávání, různá experimentování a inovace ve vzdělávání. Z koncepce, na níž je škola založena, vycházejí i metody výuky, specifické metody komunikace ve vzdělávacím procesu, psychosociální klima ve třídách, inovace ve způsobech prezentace vzdělávacích obsahů a podobně.

Zastánci alternativních škol poukazují právě na to, že zmiňované inovace lze posléze implementovat do škol ve státní sféře, což by znamenalo celkový pokrok v systému školního vzdělávání. Problém ale je, že takový přesun se zdaleka neděje tak často a jednoduše. Navíc vzdělávání na alternativních školách s sebou nese některé rozporuplné rysy. Kritici poukazují především na nevědeckost a případné pedagogické poznatky přisuzují spíše nadšení a tedy i subjektivnímu vnímání těch, kteří alternativní školy upřednostňují. Také nejsou k dispozici vědecké důkazy o tom, že inovace ve standardních školách mají původ ve školách alternativních. Také se stává, že alternativní školy klasicky reformního typu nejsou příliš svolné podrobovat vědeckým analýzám efektivnost svého fungování v porovnání s jinými školami. Státní

²⁰ PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996, s. 19. ISBN 80-7178-072-3.

školy se velmi výrazně proměňují v rámci již zmiňované inovace. Je jen otázka, které prostředí je více inovující se. Zda jde o školy standardní nebo alternativní.²¹

2 WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA

„Jako před narozením vytvořila pro fyzické lidské tělo správné okolí příroda, tak po narození se má starat o správné fyzické okolí vychovatel.“²²

Rudolf Steiner

2.1 Rudolf Steiner a vznik waldorfských škol

Rudolf Steiner zakladatel waldorfské pedagogiky, se narodil v roce 1861. Byl to velmi vzdělaný člověk se širokým záběrem působnosti. Na vysoké škole technické ve Vídni studoval matematiku a přírodní vědy, ale zajímal se také o filozofii, medicínu, psychologii a přírodovědné experimenty. Ne náhodou bývá Rudolf Steiner označován jako člověk, který uměl všechno. Jeho nejrozšířenější odkaz dnes představuje koncepce waldorfské školy, tedy oblast výchovy a vzdělávání.

Už ve věku sedmi let začal Steiner pozorovat jisté vnitřní zkušenosti, které sám vnímal jako jakousi nadsmyslovou oblast poznání. Vezměme v potaz, že jeho současníci považovali něco takového spíše za pověru, než aby mu věnovali pozornost. Proto, ač byl Steiner velmi společenský člověk a také společensky velmi činný, o svých vnitřních zkušenostech nikomu neříkal. Sám ale v tajnosti procházel systematickým

²¹ PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996, s. 19. ISBN 80-7178-072-3.

²² STEINER, R. In: SMOLKOVÁ, T. *Dítě v úctě přijmout*. 1. vyd. Praha: Maitrea a. s. 2007, s. 13. ISBN 80-903761-2-6.

duchovním školením, až nakonec dosáhl takového přesvědčení o svých schopnostech nadmyslového poznání, že s ním vystoupil na veřejnost jako s „duchovní vědou“.

Sám sobě klade Steiner životní úkol, a sice najít nové metody zkoumání duše na vědeckém základě. Z počátku nachází podporu úzkého okruhu lidí, kterým přednáší své zkušenosti a kteří se v Německu věnovali duchovnímu světu. Oficiální představitelé německého kulturního života však Steinera označují za „Theosofa“ a on sám je dlouhou dobu přecházen mlčením. Steiner jde vlastní cestou poznání, které má vést k „uvědomění pravé podstaty člověka“ a nazývá jej anthroposofií (anthropos = člověk a sofia = moudrost).²³

S postupem času se veřejnost stále více zajímá o jeho učení a anthroposofický impuls se dostává do stále nových oblastí činnosti. Společnost ale ještě není dostatečně zralá přijmout podněty anthroposofie do oblasti pedagogické nebo sociální.

První zárodky waldorfské pedagogiky se objevují v roce 1907 v přednášce pod názvem „Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy“. Steiner si dobře uvědomuje, že pokud zůstane anthroposofie a její poznatky pouze v rovině teoretické, bude vždy považována za pouhé náboženské sektářství podivínů a blouznivců. Zdůrazňuje, že duchovní impulsy musejí dojít až k praktickému využití.

Po první světové válce, v době velikých změn z ní vyplývajících, se objevují nové požadavky společnosti a duchovní věda nalézá pochopení a uplatnění v širších společenských kruzích.

Za první impuls ke vzniku waldorfských škol je dnes považována řeč Rudolfa Steinera směřovaná dělníkům v „Tabákovém sále“ továrny Waldorf-Astorie (odtud jméno celého hnutí) na cigarety ve Stuttgartu 23. dubna 1919. Steinerův návrh na školu, která by umožňovala duchovní rozvoj a růst tak často omezený a brzděný hospodářským tlakem, se u pracovníků setkala s velmi pozitivní odezvou. Jelikož ředitel zmiňované továrny Emil Motl již delší dobu zamýšlel založení nové školy pro své

²³ Viz. kapitola 2.2 Anthroposofie jako základ waldorfské pedagogiky.

zaměstnance, jen o dva dny později se se Steinerem domlouvá o vybudování waldorfské školy.²⁴

2.2 Anthroposofie jako základ waldorfské pedagogiky

2.2.1 Co je anthroposofie

Podat stručnou charakteristiku není snadné. Je to světový názor, filozofie, nebo dokonce ideologie, jak někteří tvrdí?

Tento pojem je v literatuře vyjádřen mnoha způsoby. V akademických slovnících se můžeme setkat s definicí, že jde o „z *theosofie* odvozenou nauku nabízející mystický vhled do podstaty člověka, přírody a nadsmyslově duchovních světů“.²⁵

Theosofii přitom chápeme jako božskou moudrost. Jiné definice v sobě obsahují výrazy, které jsou trnem v oku některým odborníkům. „*Anthroposofie - soustava filozoficko-pedagogických názorů na výchovu člověka. Anthroposofie se hlásí ke křesťanství, avšak zároveň začleňuje i některé prvky východoasijských a jiných náboženství. Je základem koncepce waldorfské školy, jejímiž zastánci je přijímána. Některými odborníky je kritizována jakožto mytická nebo dokonce okultní světónázorová výchova.*“²⁶

Výrazy jako okultní nebo mytická nejsou pro některé, především racionalisticky založené myslitele, přijatelné, a tak se anthroposofie stává terčem některých kritiků. (viz. kapitola 2.2.2 Anthroposofie a věda)

²⁴ STEINER, R. *Výchova ke svobodě*. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1991, s. 8. ISBN 80-900307-2-6.

²⁵ PETRÁČKOVÁ, V., KRAUS, J. et. al. *Akademický slovník cizích slov*. 1. vyd. Praha: Academia, 1998, s. 22 ISBN 80-200-0607-9.

²⁶ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 19. ISBN 978-80-7367-647-6.

Pro pochopení, co anthroposofie znamená, je lepší si uvědomit, k čemu vlastně anthroposofie člověka vede, v čem mu pomáhá a co přináší celé společnosti. Představit si pod tímto pojmem pouhou sumu poznatků, kterou si stačí osvojit, by byla chyba. Anthroposofie sice poskytuje poznatky o zákonitostech světa a člověka a o vztahu mezi nimi, avšak pouhá naučení těchto vědomostí není její účel. Nelze tedy předpokládat, že pokud budeme jen cíleně a metodicky studovat spisy Rudolfa Steinera, stanou se z nás odborníci v oblasti anthroposofie.

Každý člověk má v sobě ukryt určitý potenciál schopností a sil, které jsou předurčeny. To ale neznamená, že je každý automaticky získá. Je to podobné jako s talentem, který je nutno nejprve rozvíjet, aby z něj vzešlo třeba nějaké umělecké dílo.

Překážkou k tomuto rozvoji přitom mohou být například předsudky a určitá uzavřenost. Pokud ale člověk není předpojatý a pozorně sleduje jevy kolem sebe, může se mnoha z těchto poznatků dobrat sám. Přesto existují praktická cvičení vytvořené Rudolfem Steinerem, která nám důležitým poznáním o „sobě a světu“ mohou dopomoci.

Jak bylo již řečeno, anthroposofická práce není jen vstřebáváním poznatků, vyžaduje aktivitu člověka. Člověka otevřeného, pozorujícího, přemýšlícího. Při setkání s jiným člověkem si to můžeme představit v podobě neustálého a vytrvalého kladení otázek:

- Jak ti mohu pomoci?
- Co mi toto setkání říká o mně samém?
- Jakou souvislost má to či ono s mou minulostí a co znamená pro mou budoucnost?²⁷

Je zajímavé, jak příznačné jsou některé Steinerovy poznatky s tím, jak přistupuje moderní psychologie k fenoménům sebepozorování jako součásti emoční inteligence. (Viz. kapitola 3.1.3 - Emoční inteligence jako předpoklad učitelské profese)

²⁷HRADIL, R. In: HRADIL, R. (ed.). *Průvodce českou anthroposofií*. Hranice: Fabula, 2002, s. 13. ISBN 80-86600-00-9.

Steiner doporučuje například při různých situacích sledovat a snažit se porozumět svým emocím, myšlenkám, volným impulsům, pocitům sympatie či antipatie, tvorbě předsudků a podobně. Opět pomocí otázek jako:

- Proč se takto nyní cítím?
- Proč takto soudím? atd.

Důležité poznání, které anthroposofie člověku zprostředkovává, je morální fantazie a etický individualismus. Steiner se odvolává na zákonitosti reinkarnace a karmy. Při kladení výše zmiňovaných otázek člověk nemá sice primárně a nutně získávat odpovědi, ale při bedlivém pozorování se mohou přesto objevit. Etika člověka pak stále více vychází z jeho vnitřních impulsů a z poznání důsledků svých činů, než z vnějších norem.

Při práci s anthroposofií je důležité neustále hledat rovnováhu mezi dvěma nezdravými tendencemi, ke kterým může člověk tíhnout. Totiž: *„Pokud budu jen studovat a osvojovat si poznatky a cvičit se a budu přitom zapomínat na ostatní, tak to mně samotnému příliš neposlouží; pokud se budu beze zbytku angažovat v sociálním dění jako „praktický“ anthroposof a utíkat sám před sebou, tak tím světu příliš neprospěji.“*²⁸

Pokud chceme hodnotit anthroposofii a její význam, je zásadní, z jakého úhlu pohledu k ní přistupujeme. Člověk, který na ni pohlíží zvenčí, může snadno nabýt dojmu, že jde o jakousi zvláštní nauku (viz. definice výše). Pro ty, kdo ale anthroposofií žijí, představuje dar, jakési přiblížení k duchovnímu světu.²⁹

2.2.2 Anthroposofie a věda

Jak bylo už naznačeno v úvodu této diplomové práce, na duchovní aspekty lidského života, respektive jejich existenci a význam, existuje mnoho, často protichůdných názorů. Mezi odbornou i širokou veřejností jsou skalní zastánci i odpůrci anthroposofie.

²⁸ HRADIL, R. In: HRADIL, R. (ed.). *Průvodce českou anthroposofií*. Hranice: Fabula, 2002, s. 14. ISBN 80-86600-00-9.

²⁹ Tamtéž s. 14.

A tak se můžeme setkat s tvrzeními, že „*materialismus nemůže nikdy podat uspokojivé vysvětlení světa*“³⁰, stejně jako s tím, že duchovno a spiritualismus jsou jen výplody iracionality a tudíž k žádnému skutečnému poznání nevedou.

Jiří Heřt označuje anthroposofii jako mystickou světonázorovou koncepci, vybudovanou Rudolfem Steinerem na konci 19. století a toto učení řadí do oblastí „mystiky a magie“. Anthroposofie podle Heřta vychází ze Steinerových názorů, které mají původ v jeho náboženských nebo okultních představách a jsou v rozporu s vědeckými poznatky, především z oblasti evoluce, fyziky a medicíny. Rudolf Steiner ovšem také poznal rozumné prvky, které jsou zvláště pro praxi ve školství stále aktuální (viz. např. estetická a pohybová výchova ve waldorfských školách).³¹

Je přirozené, že racionálně smýšlící člověk nebude považovat za relevantní při vědeckém poznávání prvky jako astrologie, alchymie nebo jasnovidectví. Věda je přísná a striktní co se týče dokazování a ověřování hypotéz. Například jasnovidectví napovídá o nadpřirozeném nebo nadsmyslovém poznání. Takové poznání se ale nedá, nebo ho lze jen velmi těžko doložit, dokázat. Je vždy ovlivněno subjektem a nesplňuje proto základní parametr objektivity poznání vědeckého. Znamená to ale, že poznatky anthroposofie jsou vždy mylné?

Anthroposofie se totiž nejlépe uplatňuje tam, kde anthroposofové na základě toho, co poznal v duchovním světě Rudolf Steiner, uplatňují tyto poznatky v tzv. praktické anthroposofii. Mnohaleté zkušenosti ukazují, že nejen v lékařství, biodynamickém zemědělství, ale i ve waldorfské pedagogice se neobejdeme bez poznatků duchovní vědy.³²

³⁰ STEINER, R. *Filosofie svobody*. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1991, s. 23. ISBN 80-900307-0-x.

³¹ HEŘT., J. *Slovník esoteriky a pavěd*. 1. vyd. Praha: Věra Nosková, 2008, s. 16. ISBN 978-80-903320-6-5.

³² JANKOVSKÁ, H. In: HRADIL, R. (ed.). *Průvodce českou anthroposofií*. Hranice: Fabula, 2002, s. 15. ISBN 80-86600-00-9.

2.3 Obecné principy waldorfské pedagogiky

„Celý život se podobá rostlině, která neobsahuje pouze to, co se nabízí oku, nýbrž uchovává ve svých skrytých hlubinách i budoucí stav. Kdo má před sebou rostlinu, jež vyvinula teprve listy, ví dobře, že se po nějaké době objeví na listnatém stvolu i květy a plody. A již nyní obsahuje rostlina skryté vlohy k těmto květům a plodům.“³³

Waldorfská pedagogika usiluje o rozvoj člověka v jeho celistvosti. Utváření osobnosti dítěte je jeden z jejích hlavních cílů. Do tohoto procesu se ale často staví různé druhy překážek, které je nutné odstraňovat. Rudolf Steiner popisuje tři základní složky lidské bytosti, které odpovídají silám myšlení, cítění a vůle. Tyto síly se mají stát prostředkem a pomocníkem k utváření vztahu člověka ke světu. Pracovat s dětmi v souladu s principy waldorfské pedagogiky znamená probouzet v nich vlastní živé myšlení, humanitu a lidskost, soucítění, tvůrčí realizaci a vůli vedoucí k zodpovědnosti. Důsledně waldorfská pedagogika sleduje vývojové potřeby dítěte.³⁴

Ve výchově a vzdělávání dětí jsou znalosti o jejich potřebách a možnostech zásadní. Vývojová psychologie nám poskytuje poznatky o vzájemných souvislostech procesů učení a zrání. Není možné očekávat například od sedmiletého dítěte, aby si osvojilo goniometrické funkce. Zrovna tak není ku prospěchu využít jeho možnosti neúměrně málo. Vnější podněty, tedy prostředí, mají odpovídat, možná snad mírně předbíhat jeho možnosti tak, aby se maximálně využilo tzv. kritické období vývoje. Až když jsou kognitivní schopnosti dostatečně připravené, je vhodné volit takové podněty, popř. učební obsahy, které jim odpovídají.³⁵

Periodizaci vývojových období můžeme chápat jako otázku, jak často nastává vývojová změna. Psychologie nabízí řadu teorií, jak rozlišovat jednotlivá vývojová

³³ STEINER, R. *Výchova dítěte a metodika vyučování*. 2. vyd. Praha: Baltazar, 1993, s. 11. ISBN 80-900307-9-3.

³⁴ SMOLKOVÁ, T. *Dítě v úctě přijmout*. 1. vyd. Praha: Maitrea a. s. 2007, s. 11. ISBN 80-903761-2-6.

³⁵ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

období. Při procesech učení je relevantní dělení podle vývoje poznávacích funkcí dítěte.

J. Piaget nabízí následující členění:

- „senzomotorické stadium - od narození asi do 2 let - dílčí vjemy jsou získávány pohybovou a smyslovou činností - vnímáním. Od prvního vnímání matky přichází dítě na fakt trvalosti objektu - předmět, který zmizel z mého zorného pole, nepřestal existovat, dítě jej hledá. Rozlišuje, že matka je jiná osoba než ono samo;
- symbolické, předpojmové stadium - od dvou do čtyř let - objevuje se řeč jako první symbol pro předměty, slova vyjadřují často přání dítěte a ne objektivní svět, je přítomné silné zaměření dítěte na sebe - egocentrismus, kterým je dítě ovládáno;
- stadium názorného myšlení - od čtyř asi do 6-7 let - dítě při manipulaci s předměty začíná vyvozovat závěry - přesype korálky do skleničky - usuzuje, že je jich větší množství, protože je sklenice vyšší. Dítě je zcela závislé na činnosti, podléhá často různým tlakům a sugescím;
- stadium konkrétních operací - do cca 11 let - dítě dovede vytvořit některé myšlenkové kategorie - příčinnost, následná řada, počet;
- stadium formálních logických operací - mezi 12 až 14 lety - dítě je schopné vytvořit logické závěry, užívá symbolické označení pro početní operace, vytváří vztahy mezi pojmy a ověřuje si je, je schopné výměny myšlenek a respektování společenských norem a pravidel.“³⁶

A jak je tomu ve waldorfské pedagogice?

Poznání bytosti vyvíjejícího se člověka vychází z pozorování jeho skryté podstaty. Avšak pouze fyzické tělo, respektive jeho pozorování, k tomuto poznání nestačí, neboť fyzické tělo je jen jedním článkem celé jeho bytosti. Waldorfská pedagogika však pracuje ještě s dalšími články lidské bytosti. Ty přicházejí během života člověka postupně v několika fázích, které nastávají přibližně po sedmi letech, přičemž kvality,

³⁶ PIAGET, J. In: FARKOVÁ, M. *Vybrané kapitoly z psychologie*. 2. vyd. Praha: UJAK, 2008, s. 175. ISBN 978-80-86723-64-8.

které v souvislosti s nimi jedinec získá, mají trvalý charakter. Pedagogika Rudolfa Steinera se pak snaží o to, aby probouzení jednotlivých článků lidské bytosti mohlo probíhat optimálně a to zajištěním vhodných podmínek a péčí.

3 PEDAGOGICKO-DIDAKTICKÉ ASPEKTY WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY

3.1 Učitel ve waldorfské škole

„Již první školní den jsou děti přivítány svým třídním učitelem nebo svou třídní učitelkou. Celých osm let budou nyní zdravít každého rána své žáky, protože každý den mají oni ve třídě „hlavní výuku“. Pokud možno vyučují ve své třídě ještě jeden nebo dva předměty.“³⁷

3.1.1 Role učitele ve waldorfské škole

Waldorfská pedagogika vidí učitele jako umělce v oblasti výchovy, který dokáže ve správný okamžik a na správném místě reagovat a zaujímá takové postoje, které odpovídají dětské individualitě. Požadavky a nároky na učitelskou profesi obecně jsou vysoké. Psychická zdatnost, odbornost, dostatečná inteligence, to vše jsou přednosti, bez kterých se vychovatel a vzdělavatel neobejde. Od učitele ve waldorfské škole se ale přeci jen očekávají některé specifické předpoklady, které vycházejí z poznatků a zákonitostí anthroposofie. To neznamená, že všichni učitelé ve waldorfských školách jsou anthroposofové. To by se pak mohlo jevit jako určitý rozpor, neboť svoboda je jedna z nejdůležitějších hodnot Steinerova učení a i zde se odráží princip svobodného pohledu na svět. Každý učitel zde prezentuje svoji osobnost úrovní svých věcných znalostí, angažovaností pro věc, způsobem svého projevu a ochotou pomoci.³⁸ Rudolf Steiner vyobrazuje podobu učitele jako „milované autority“.³⁹

³⁷ STEINER, R. *Výchova ke svobodě*. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1991, s. 111. ISBN 80-900307-2-6.

³⁸ GRECMANOVÁ, H. a URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1997, s. 13-15. ISBN 80-85753-09-6.

³⁹ STEINER, R. *Výchova ke svobodě*. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1991, s. 114. ISBN 80-900307-2-6.

Jelikož ve waldorfské škole je role učitele podobná roli učitele třídního, jsou na něho kladeny i úměrně vysoké nároky. Účastní se pravidelné konference učitelů, často komunikuje s rodiči, školním lékařem, léčebnou eurythmistkou, účastní se i prací při správě celé školy.

Je ale přínosné, aby byl jeden člověk zatížen tolika povinnostmi? A neodrazí se taková zátěž na kvalitě jeho vyučování? Systém třídních učitelů se ve waldorfských školách v rámci možností dodržuje. Proč ale?

Před tím, než Rudolf Steiner otevřel první waldorfské školy, popsal ve svých přednáškách některé úkoly třídního učitele a nutno uznat, že zasluhují pozornost.⁴⁰

Třídní učitel má podle Steinera postupovat tak, aby držel s dětmi krok. Jeho role se ve vztahu k dítěti mění na základě vývoje žáků. V prvním sedmiletí zastupuje učitel roli rodiče. Má si při tom všimnout a pozorovat změny, které se odehrávají u dětí s postupujícím věkem. Nejde při tom jen o změny fyziologické, ale i o změny v projevech chování. Těmto změnám pak učitel má přizpůsobit i své vedení, svůj přístup. Steiner přirovnává toto pozorování k „přehlídkám tělesného vývoje“ a zdůrazňuje nutnost jejich pravidelného opakování.

Jiný, také velmi důležitý úkol, má třídní učitel ve smyslu utváření pozitivních návyků. Podle Steinera je celý člověk přizpůsoben pro rytmus. Děti je proto vhodné vést k rytmickému opakování tím, že se pravidelně vrací k určitým výchovným motivům. Waldorfská pedagogika se v tomto řídí zásadami:

- „rytmickým průběhem školního roku, školního týdne a školního dne,
- přirozeným střídáním intelektuálních zájmů, ochoty prožívat, touhy utvářet a pohybovat se.“⁴¹ (Viz. kapitola 3.2.1 Význam epochového vyučování v paměťových procesech)

⁴⁰ STEINER, R. *Výchova ke svobodě*. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1991, s. 111. ISBN 80-900307-2-6.

⁴¹ GRECMANOVÁ, H. a URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1997, s. 19. ISBN 80-85753-09-6.

V praxi to znamená, že si učitel pravidelně poznamenává záležitosti, které s dětmi probírá a po čase se k nim vrací. Například v prvním školním roce se žáci učí sčítání. Ovšem v takové podobě, která je jim vlastní a jejich možnostem přiměřená. Ve druhém školním roce se ke sčítání vracíme, ovšem přidáme něco navíc, protože děti dosáhly dalšího stupně vývoje. O rok později se opět vyučuje sčítání, ale tentokrát už se značnou progresí, co se týká náročnosti.

Změny, kterými procházejí žáci především za prvních osm let ve škole, se netýkají pouze jich. Sám učitel se při procesech komunikace učitel-žák také mění. Pokud by žáci měli před sebou stále „stejného člověka“, mohlo by je to unavovat. Například ve druhém sedmiletí už učitel neplní tolik funkci rodiče, ale stává se z něj odborník, který ovládá celou řadu vědeckých oborů. Učitel ve waldorfské škole se proto neustále proměňuje se svými žáky a jejich prostřednictvím sám sebe také vychovává.⁴² (Viz. kapitola 3.1.3 Emoční inteligence jako předpoklad učitelské profese)

3.1.2 Vztah učitel - žák ve waldorfské škole

Respekt k dítěti při výchově a vzdělávání je dnes považován nejen za samozřejmost, ale i nutnost. Nebylo tomu ale tak vždy. Až na prahu novověku začíná sílit odpor ke scholastickým metodám výuky. Ohled na zvláštnosti a možnosti dětí je naznačen již v díle J. A. Komenského.

Zásadní obrat v postoji k dítěti nastává ale až u J. J. Rousseaua, respektive v jeho díle „Emil čili o výchově“, kde autor razí nový přístup ke světu dítěte a jeho zvláštnostem. Rousseau ve zmíněném románu ukazuje, jak je důležité dětskému světu porozumět a respektovat jej. Pokud bylo dříve dítě považováno za jakéhosi zmenšeného dospělého, nyní je třeba podporovat možnosti jeho vývoje.⁴³

I v otázce autority ve vztazích učitel - žák se ve waldorfské škole odráží ohled na věk žáka. Steiner uvádí důležitý rozdíl v tom, jak vnímají autoritu děti různého věku. Pokud waldorfský učitel prohlásí, že dítě až do puberty netouží po ničem jiném, než

⁴² STEINER, R. *Výchova ke svobodě*. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1991, s. 112. ISBN 80-900307-2-6.

⁴³ VALIŠOVÁ, A. a KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, s. 17. ISBN 978-80-247-1734-0.

po autoritě, v žádném případě tím nemá na mysli moc a diktaturu. Spíše než to je pro děti důležité mít ve své bezprostřední blízkosti nějakého člověka, který jim dává pocit jistoty a síly a ke kterému mohou vzhlížet. Právě tento nepřetržitý a bezprostřední kontakt mezi učiteli a žáky pak vytváří jakýsi sociální prostor, v němž pravidla chování a jednání vycházejí z vnitřních impulsů a popudů jednotlivých členů třídní komunity. Steiner uvádí příklady, kdy se objevují problémy právě při přerušení těchto bezprostředních vztahů. Důležité je opět mít na paměti, že jinak vnímá autoritu žák prvního ročníku a jinak dospívající mladý muž či mladá žena.⁴⁴

„Záleží ve skutečnosti na tom, aby právě to, co je oddanost, úcta a láska k učiteli, vyplynulo samozřejmě. Jinak to nestojí za nic. Každá oddanost, která je vynucená, která je do jisté míry obsažena v zákonných ustanoveních školy, nemá pro vývoj člověka žádnou cenu. Je to tak, že uděláme určitě tuto zkušenost: jsou-li děti vychovávány tak, aby byla směrodatnou jejich vlastní bytostí, dosáhnout nejspíše úcty ke svému učiteli.“⁴⁵

Zde leží jádro problematiky. Je zřejmé, že s postupem času se děti stále vzácněji odvolávají na slovo učitele. Hlavní je ale to, že autorita podle Steinera není něco, co se dá vynutit vnějším tlakem ze strany učitele. Pravá autorita vychází především z úcty, je spontánní a je to projev vnitřních a upřímných popudů.

Autor této práce by zde rád uvedl vlastní zkušenost se „svým nejlepším učitelem“. Byl jím jeho učitel českého jazyka a literatury, který prosazoval silně „autoritativní“ styl výchovy v dnešním chápání tohoto slova. Používal i fyzické tresty. Autor by rád zdůraznil, že není zastáncem takových praktik, přesto ke svému učiteli dodnes vzhlíží a chová k němu velikou úctu.

⁴⁴ STEINER, R. *Výchova ke svobodě*. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1991, s. 111-114. ISBN 80-900307-2-6.

⁴⁵ Tamtéž s. 114.

„Každý se může rozzlobit - to je snadné. Avšak rozhněvat se na toho pravého člověka, tou pravou mírou, v ten pravý čas, z toho pravého důvodu a tím pravým způsobem - to už tak snadné není.“⁴⁶

Aristoteles

Dalším aspektem ve vztahu učitel - žák je úloha a užívání či neužívání trestů. Že je dnes již nepřijatelné fyzicky trestat děti, na tom se shodne asi většina odborníků i veřejnosti. Zvláště v posledních 25 letech došlo v naší společnosti k zásadním změnám ve směru liberalizace výchovně vzdělávacího procesu.

Rudolf Steiner o této problematice říká, že není vyhraněn proti všemu, co se nazývá trest nebo přísnost. Učitel si musí v první řadě uvědomit, že případné prohřešky dětí nepramení z jejich vědomého úsilí, ale z určité nerozvážnosti. Terapií se tu stává apelování na rozvahu. Myšleno na rozvahu učitele v tom smyslu, aby nejednal ukvapeně. Dítě by nikdy nemělo nabýt dojmu, že je trestáno z důvodu učitelovy antipatie vůči němu samotnému. Děti, které nejvíce vyvádějí, jsou většinou poškozeny prostředím a jsou velmi náchylné k tomu, aby začaly pochybovat o učitelově ochotě pomoci. Dlouho budovaný a dosud důvěrný vztah pak může zásadním způsobem utrpět. Proto si učitel musí ujasnit, že tresty nebo jiná opatření, která pramení z jeho uraženého sebevědomí či nedostatku sebeovládání, jsou pedagogicky bezcenná ba dokonce škodlivá.⁴⁷

Rudolf Steiner upozorňuje na křehkost dětské duše v tom smyslu, jak jí může být ublíženo pouhým postojem učitele. Dítě, které Steiner přirovnává k jednomu smyslovému orgánu, reaguje citlivěji než dospělý na emoční naladění svého učitele. Odpovědnost pedagoga zahrnuje vedle předávání kognitivních znalostí, rozvíjení sociálních dovedností, i tento aspekt.⁴⁸

⁴⁶ NYTROVÁ, O. a PIKÁLKOVÁ, M. *Etika a logika v komunikaci*. 1. vyd. Praha: UJAK, 2007, s. 74. IBSN 978-80-86723-45-7.

⁴⁷ STEINER, R. *Výchova ke svobodě*. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1991, s. 114. IBSN 80-900307-2-6.

⁴⁸ STEINER, R. *Výchova dítěte a metodika vyučování*. Praha: Baltazar, 1993, s. 49. IBSN 80-900307-9-3.

3.1.3 Emoční inteligence jako předpoklad učitelské profese

„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.“⁴⁹

Ať už ve svých přednáškách o anthroposofii, vztahu mezi učitelem a žákem či sebevýchově a sebepoznání, zdůrazňuje Rudolf Steiner myšlenky, které se v současné psychologii objevují pod pojmem „emoční inteligence“.

„Emoční inteligence - schopnost vyznat se sám v sobě i v ostatních, vnitřní motivace a zvládnání vlastních emocí i emocích cizích.“⁵⁰

Učitel je pro žáka, dítě, nesmírně důležitou osobou, provázející jej v důležitých okamžicích i obdobích života. Emoční inteligence jako jedna z lidských kvalit je pro učitelské povolání důležitá. Pokud totiž člověk zná a rozumí svému vnitřnímu citovému životu, pomáhá mu to jak v důležitých životních rozhodnutích, tak v každodenním životě v podobě zaujímání adekvátních postojů a podobně.

Emoční inteligence výrazně ovlivňuje to, zdali se člověku v životě daří či ne. Zvláště u malých dětí, které Steiner přirovnává k jednomu smyslovému orgánu (Viz. kapitola Metodika waldorfské školy), je velmi důležité vhodné emoční naladění jejich učitele. V posledních letech stále více psychologů dochází k závěru, že původní koncept inteligence zaměřený pouze na oblast lingvistických a matematických schopností, určuje především úspěšnost studentů a učitelů. V pozdějším životě ale tuto úspěšnost ovlivňuje stále více emoční inteligence.

Světově uznávaný psycholog Howard Gardner stanovil typologii „personální“ či emoční inteligence a tyto schopnosti rozšiřuje do pěti hlavních oblastí.⁵¹

⁴⁹ SMOLKOVÁ, T. *Na cestě od lilie k růži*. 1. vyd. Praha: Maitrea a. s., 2008, s. 41. ISBN 978-80-87249-02-4.

⁵⁰ GOLEMAN, D. In: NYTROVÁ, O. a PIKÁLKOVÁ, M. *Etika a logika v komunikaci*. 1. vyd. Praha: UJAK, 2007, s. 74. ISBN 978-80-86723-45-7.

⁵¹ GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. 2. vyd. Praha: Metafora s. r. o., 2011, s. 47. ISBN 978-80-7359-334-6.

- *„Znalost vlastních emocí - sebeuvědomění - vědomé rozpoznání citu v okamžiku jeho vzniku je jedním ze základních kamenů emoční inteligence. Schopnost sledovat a průběžně si uvědomovat svoje city je nezbytná pro sebeporozumění a hlubší pochopení psychologie. Pokud nejsme schopni uvědomit si své skutečné pocity, jsme vůči nim bezbranní. Lidé, kteří si jsou svými city více jisti, se ve svých životech dokážou lépe rozhodovat. Vědí totiž přesněji, jaké pocity v nich vzbuzují důležitá osobní rozhodnutí, jako například s kým vstoupit do manželství nebo jaké si vybrat zaměstnání.*
- *Zvládání emocí - nakládat se svými city tak, aby odpovídaly situaci, to je schopností, jež má základ v rozvinutém sebeuvědomění. Jde o schopnost zklidnit vlastní rozčilení, setřást ze sebe dnes tak běžné pocity úzkosti, sklíčenosti či podrážděnosti. Lidé, kteří mají tuto schopnost málo rozvinutou, se neustále potýkají s tísnivými pocity; zato ti, kteří v ní vynikají, se dokážou ze životních šoků a zklamání zotavit daleko rychleji.*
- *Schopnost motivovat sám sebe - zapojení emocí do našeho snažení je nezbytné už proto, že jinak bychom nebyli schopni se dlouhodobě soustředit, ztratili bychom motivaci. V pozadí tvořivosti a touhy dokonale ovládnout činnost nebo oblast vědění stojí také city. Emoční sebeovládání - odkládání odměny nebo uspokojení a také potlačování zbrklosti - je základem jakéhokoli úspěchu. Lidé, kteří tyto dovednosti ovládají, jsou produktivnější a výkonnější prakticky ve všem, do čeho se pustí.*
- *Vnímavost k emocím jiných lidí - empatie je základní lidskou kvalitou. Také tato vlastnost se s rostoucím emočním sebeuvědoměním prohlubuje. Empatičtí lidé jsou dokonaleji naladěni na subtilní projevy toho, co druzí chtějí či potřebují. Proto vynikají v profesích, kde se mohou o někoho starat, jako je povolání učitele, manažerství či práce v odbytu.*
- *Umění mezilidských vztahů - zdali má člověk uspokojivé mezilidské vztahy, závisí do značné míry na tom, je-li schopen vcítit se do emocí ostatních a přizpůsobit tomu svoje jednání. Jsou to právě tyto vlastnosti, jež bývají v pozadí oblíbenosti, vedoucího postavení či schopnosti konstruktivněji*

*jednat s lidmi. Lidem, kteří v tomto směru vynikají, se velmi dobře daří všechno, při čem je třeba úzce spolupracovat s ostatními.*⁵²

Výsledky studií o emoční inteligenci ukazují, že případné nedostatky v emočních schopnostech může člověk překonat. V učitelské profesi je to důležité hlavně proto, že učitel (vychovatel) může změnit své reakce k lepšímu, pokud vyvine určité úsilí a bude ochoten a svolen pracovat nejen na výchově svých svěřenců, ale také na výchově sebe samotného.⁵³

3.1.4 Vzdělávání waldorfských učitelů

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů ukládá povinnost pedagogickým pracovníkům působícím na základních školách dosáhnout vysokoškolského vzdělání. Do tohoto legislativního rámce spadají i školy alternativní.

Když se u nás po roce 1989 změnila politická situace, společně s postupným zaváděním různých alternativních koncepcí, se objevují i požadavky na kvalitu jejich růstu a rozvoje. Co se týče waldorfského hnutí, je od počátku organizován vlastní vzdělávací systém postgraduálního specializovaného studia. Toto studium má podobu víkendových bloků v pětisemestrových seminářích. Kvalitu vzdělávání waldorfských učitelů u nás zajišťují jak představitelé pedagogických fakult v Praze a Ostravě, tak desítky lektorů především z Holandska, Švýcarska a Německa.

V současnosti na waldorfských školách působí celá řada absolventů těchto seminářů, někteří své poznatky o waldorfské pedagogice zdokonalují a dále studují v prohlubujícím semináři v Semilech.

⁵² GARDNER, H. In: GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. 2. vyd. Praha: Metafora s. r. o., 2011, s. 47. ISBN 978-80-7359-334-6.

⁵³ GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. 2. vyd. Praha: Metafora s. r. o., 2011, s. 49. ISBN 978-80-7359-334-6.

Pedagogická fakulta Ostravské univerzity nabízí při studiu oboru učitelství 1. stupně ve 3. a 4. ročníku možnost studia waldorfské pedagogiky. Jde o volitelný předmět, kterého se každoročně účastní asi 20 studentů.

Asociace waldorfských škol ČR pořádá každoročně v Pardubicích letní týdenní kurz waldorfské pedagogiky. Kurz je určen nejen učitelům, ale i studentům a rodičům, součástí je i prohlubující vzdělávání pro učitele waldorfských škol v České republice a slouží jako příprava na vyučování v příštím školním roce.

Vedle vzdělávacích seminářů pro učitele waldorfských základních škol existuje i seminář vzdělávání učitelek na mateřských školách. Toto studium probíhá ve dvou formách. Učitelky mateřských škol absolvují dvě zahraniční stáže a studium trvá 3 roky (šest víkendů za rok + dvoutýdenní intenzivní studium v Semilech). Pro ostatní je určeno studium trvající dva roky a jeho součástí je jedna zahraniční stáž.⁵⁴

3.2 Výukové procesy a metodika na waldorfské škole

To, jak se sestavuje učební plán, vybírají se učební témata i konkrétní podoba rozvrhu hodin, se na waldorfské škole řídí zásadami waldorfské pedagogiky. Průběh školního dne, týdne, i celého roku má tedy znaky rytmického opakování. Aby žáci neztráceli koncentraci a udržel se jejich zájem, střídají se přirozeně podmínky, kdy se mohou pohybovat, tvořit, prožívat. Teoretické, umělecké a praktické učební předměty jsou kombinovány s přestávkami tak, aby u žáků došlo ke zpracování učební látky a hlavně k jejímu trvalému osvojení. Při výběru a uspořádání jednotlivých témat se klade důraz na integraci.

Metodika ve waldorfské škole staví na rytmickém sledu tří fází každého samostatného postupu:

⁵⁴ HRADIL, R. In: HRADIL, R. (ed.). *Průvodce českou anthroposofií*. Hranice: Fabula, 2002, s. 152. ISBN 80-86600-00-9.

- poznávání - pozorování, prožívání, experimentování
- porozumění - vzpomínání, popisování, nakreslení, verbalizování
- vytváření dovednosti - zpracování, analýza, abstrahování, generalizování, tvoření teorií

Látka je systematicky upravena tak, že se postupuje ve všech výše popsaných krocích a ve stejném sledu.

Waldorfská pedagogika rozděluje vyučovací práci do hlavního a vedlejšího vyučování. Důvodem jsou specifika vyučovacích předmětů. Typické vyučovací předměty hlavního (epochálního) vyučování jsou: mateřský jazyk, matematika, geometrie, zeměpis, dějepis, sociální nauka, fyzika, chemie. Vyučovací jednotka přitom trvá 90 minut. Ty vyučovací předměty (např. cizí jazyk), které dovolují pravidelné střídání, se vyučují ve formě 45 minutových vyučovacích úseků.

Je povinností učitele přizpůsobit metodiku výuky ke konkrétním situacím. Pokud je zapotřebí např. rozvést souvislosti v umělecky praktických předmětech, promění se vedlejší vyučování ve formu vyučování epochálního.

Pokud jde o výchovně vzdělávací metody na waldorfské škole, podřizují se individuální a skupinové práci, přičemž se zohledňuje rozmanitost temperamentů, zájmů a nadání jednotlivých žáků. Hlavní vyučování většinou probíhá ve formě společné práce či práce v menších skupinách. Žáci se učí látku sami uchopit, stručně si ji zapsat a popsat všechny postupy práce do protokolu. K těmto protokolům slouží epochový sešit. Pokud jde o element soutěživosti, je ve waldorfské pedagogice chápán především jako soutěžení se sebou samotným, překonávání sebe sama. Metody, které se při práci používají, volí učitel tak, aby se u žáků rozvíjelo samostatné myšlení, fantazie a tvořivost.⁵⁵

⁵⁵ GRECMANOVÁ, H. a URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1997, s. 19-21. ISBN 80-85753-09-6.

3.2.1 Význam epochového vyučování v paměťových procesech

„Aby se z poznatků vytvořily schopnosti, je vzpomínání a znovuvybavování právě tak důležité jako probouzení se ze spánku. Právě když uchopuje mysl nová oblast výuky a uzavřená epocha doznívá, děje se něco nanejvýš důležitého. Stále znovu překvapuje zkušenost, jak nové setkání s předmětem, který byl přijímán s nadšením a vypracován v ucelený obraz, vyvolá k životu mezitím již dozrálou schopnost, a to na vyšším stupni.“⁵⁶

K zachování i osvojování učební látky patří i zapomínání. Na první pohled se může zdát, že zapomínání nemůže být v procesech osvojování znalostí a dovedností prospěšné. Jde však o zákonitý jev, který má i pozitivní význam a selektivní charakter. Pokud se něčemu novému v průběhu dne ve škole naučíme, informace, které nabudeme, jsou zabudovány do našeho referenčního systému vědomostí a pozmění jej. V obecné psychologii se hovoří o tom, že nově získané vědomosti musejí tzv. „uzrát“. To se často děje právě během spánku prostřednictvím již zmiňované selekce.⁵⁷

Cíl epochové formy vyučovací práce je tedy dosáhnout trvalého uchování učební látky v paměti a integrace jednotek jednotlivých učebních témat. Povinnost učitele je přitom jednotlivé epochy, resp. jejich délku trvání a střídání upravit tak, aby upevňovaly u žáků zájem a byl jim dán pocit úspěchu, že něco nového zvládli, něco nového si osvojili. Steiner popisuje pozorování z praxe, jak nové setkání s předmětem, který byl vypracován v ucelený obraz, vyvolá po čase již dozrálou schopnost a to na vyšším stupni. Vzpomeňme na jednu z pedagogických zásad přiměřenosti a posloupnosti. Podle Steinera neexistuje vhodnější pracovní metoda, která by poskytovala tak velké možnosti, jak vzbudit zájem dětí a utvářet látku v tak celistvých obrazech.⁵⁸

⁵⁶ STEINER, R. *Výchova ke svobodě*. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1991, s. 51. ISBN 80-900307-2-6.

⁵⁷ FARKOVÁ, M. *Vybrané kapitoly z psychologie*. 2. vyd. Praha: UJAK, 2008, s. 69-74. ISBN 978-80-86723-64-8.

⁵⁸ STEINER, R. *Výchova ke svobodě*. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1991, s. 51. ISBN 80-900307-2-6.

3.3 Způsob hodnocení žáků na waldorfské škole

„Optimismus, podobně jako naděje, vede k víře, že v životě nakonec všechno dobře skončí, navzdory všem ztrátám a zklamáním.“⁵⁹

Obecně se školní výsledky žáků ve waldorfské škole hodnotí jako jejich dosavadní životní výkon s tím, že jsou zdůrazňovány jejich schopnosti a nadání. Tedy i směr, jakým by se mohl žák dále ubírat, a která nadání dále v životě rozvíjet. Zjišťování vědomostí provádí učitel během kolektivní práce např. tím, že pokládá dotazy celé třídě a dostává tak hromadné odpovědi. V situaci, kdy je žák hodnocen učitelem, by se neměl v žádném případě cítit podrobeně, učitel má sledovat, že mu žák zcela důvěřuje.

„Zkoušení“ má podobu rozhovoru mezi učitelem a žákem, kdy se učitel průběžně přesvědčuje o žakových vědomostech a dovednostech v jednotlivých předmětech či vzdělávacích oblastech. Každý chybuje. Případné nedostatky žáků by v žádném případě neměly způsobovat jejich frustraci, proto se k chybování přistupuje jako k něčemu, co přirozeně k učení patří. Podle potřeby a věku žáků se někdy ke zjišťování vědomostí užívají praktické zkoušky a testy, výkony ale nejsou hodnoceny známkami. To může být totiž velmi zjednodušující a někdy i zkreslující. Mnohem lépe navodíme motivaci žáka tím, že podtrhneme jeho přednosti prostřednictvím pochvaly apod.

Závěr školního roku je spojen s dalším nelehkým úkolem pro učitele. Ten musí vyhotovit vysvědčení ve formě krátkého dobrozdání popisující dosaženou úroveň výkonu žáka, a to buď v rovině všeobecné, nebo v jednotlivých vyučovacích předmětech. Vyzdvihováno je zvláštní úsilí a rozvoj žáka, u slabších stránek se učitel snaží najít a popsat jejich příčiny. Podobně jako při vytváření prognóz diagnostického procesu jsou žakoví nabídnuty možnosti, jaký by mohl a měl být v budoucím životě, a co může pro toto zlepšení sám udělat. Vysvědčení se opírá o „princip naděje“, který musí být dodržován, má-li být učitel ve svém hodnocení spravedlivý.

⁵⁹ GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. 2. vyd. Praha: Metafora s. r. o., 2011, s. 87. ISBN 978-80-7359-334-6.

Důležitou součástí je i vlastní sebereflexe učitele. Při psaní vysvědčení se totiž zabývá i otázkami, které se týkají jeho vlastních vzdělávacích postupů:

- Proč byl projev žáka nevýrazný?
- Jak je možné, že jsem přehlédl žakovu snahu?

Psaní ročního hodnocení je proto pro učitele prostředek sebereflexe a sebenápravy. (viz. kapitola 3.1.3 Emoční inteligence jako předpoklad učitelské profese)

Existuje možnost vyhotovit vysvědčení se známkami. K tomu je ale třeba písemné žádosti ze strany rodičů, kteří o ně někdy žádají při přestupu jejich dítěte na jinou školu či do zaměstnání. Nestává se, že by žák kvůli nezdaru v jednom či více vyučovacích předmětech musel opakovat celý školní rok. Pokud k tomu ale přeci jen dojde, opět pouze se souhlasem nebo na přání rodičů. Někdy se také stává, že žák potřebuje specifickou péči. V takových případech mohou být mladí studenti svěřeni do umělecko-terapeutické péče.⁶⁰

3.4 Význam umělecké činnosti ve waldorfské škole

„Každé umění je výsledek tvořivé činnosti člověka; je to lidský (a jen lidský, v žádném případě zvířecí!) projev touhy po kráse a řádu. Neboť krása a řád jsou charakteristické pro každé umění; je to výsledek hledání a nalézání dokonalosti.“⁶¹

Rudolf Steiner si uvědomuje, že každý člověk, který je zaujat uměleckým cvičením, se ocitá ve velmi specifické situaci. Jeho činnost nemá rutinní charakter. Člověk se musí nutně plně soustředit. Odměnou za to je pak prožívání mnohostranných a hlubokých

⁶⁰ GRECMANOVÁ, H. a URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1997, s. 23-24. ISBN 80-85753-09-6.

⁶¹ RUSEK, L. *Duchovní aspekty výtvarného umění*. 1. vyd. Praha: Ekumenická lesní škola, 2000, s. 7.

vnitřních zážitků. Podle Steinera je život v naší společnosti velmi chudý, protože ubylo fyzických činností, na nichž se člověk plně podílí tělem i duší.⁶²

Daniel Goleman ve své knize „Emoční inteligence“ hovoří o stavu proudění. Popisuje vnitřní pocity hudebního skladatele jako extatické stavy mysli. Pokud se člověk plně soustředí pouze na to, co dělá, jsou výsledky jeho činnosti excelentní. Lidé, kteří tento stav zažijí, mluví o překonání sebe sama v nějaké činnosti.⁶³

„Po staletí je jednou ze součástí komplexního rozvoje osobnosti vedle výchovy rozumové, mravní a tělesné i výchova estetická.“⁶⁴

Jedna z typických vlastností dětí je, že jejich tělesný a duševní život jsou spolu intenzivně spojeny. Svě nejhlubší potřeby děti vyjadřují právě prostřednictvím umělecké činnosti. Umělecká tvorba neznamena pouze utváření ve světě materiálním, ale i duševním. Steiner zdůrazňuje, že umělecká činnost má na děti výchovný účinek. Ne vždy je však pochopeno, do jaké hloubky tento účinek zasahuje a jak je trvalý.

Nejhlouběji jsou v nás zakořeněny takové zvyky a vzory pro jednání, které se v nás vytvořily v období, kdy se učíme s pomocí nápodoby. Tyto zvyky a vzory se během let mění v závislosti na měnícím se okolí. Učitel, vychovatel může přispět k tomu, že některé hluboce skryté instinkty u dětí stanou trvalými (např. jejich postoj ke světu). Právě umělecká činnost dětí v raném věku napomáhá tyto základní postoje rozvíjet.⁶⁵

⁶² STEINER, R. *Výchova ke svobodě*. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1991, s. 55. ISBN 80-900307-2-6.

⁶³ GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. 2. vyd. Praha: Metafora s. r. o., 2011, s. 89. ISBN 978-80-7359-334-6.

⁶⁴ JÚVA, V. *Estetická výchova*. Brno: Paido, 1995, s. 3. ISBN 80-85931-12-5.

⁶⁵ STEINER, R. *Výchova ke svobodě*. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1991, s. 55. ISBN 80-900307-2-6.

3.5 Pojetí prostředí ve waldorfské pedagogice

Waldorfská pedagogika přizpůsobuje svým cílům i různé architektonické prvky jako např. rozčlenění velkých ploch, velká okna, nepravidelné mnohoúhelníkové půdorysy v úpravě školního interiéru. Ve waldorfských školách se běžně vyskytují nejen učebny a sborovna, ale také divadelní sál, ateliéry, dílny, knihovny. Co se týče zařízení, učebních prostředků a pedagogické a hygienické nezávadnosti, musejí waldorfské školy v základu odpovídat školám státním, veřejným. I zde se odrážejí znaky anthroposofické výchovy. Důraz je proto kladen na využití přírodních materiálů. Jejich zastoupení ve vybavení interiéru nemá význam pouze estetický a zdravotní, ale také filosofický. Vychází se totiž z předpokladu, že všechny přírodní materiály jsou zdrojem životní energie, kterou člověk potřebuje.

Steiner vychází z představy, že všechny ostré hrany, které obklopují člověka, vytvářejí zúžené prostředí, které omezuje i jeho myšlení a tvůrčí schopnosti. Z toho důvodu se na waldorfských školách objevují tendence přetvářet nábytek tak, aby všechny hrany byly zaoblené.

Podle Steinera představují barvy symboly, které předurčují chování lidí k okolnímu světu. Lidé se proto obklopují takovými barvami, ke kterým zaujímají nějaký vnitřní vztah. Např. červenou si volí lidé se sklonek k agresí. Naopak žlutá barva je barvou lidí veselých, modrá klidných, zelená flegmatických, bílá a růžová vyrovnaných.⁶⁶

⁶⁶ GRECMANOVÁ, H. a URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1997, s. 9. ISBN 80-85753-09-6.

4 PŘÍKLADY NĚKTERÝCH SROVNÁVACÍCH STUDIÍ ČESKÉHO ALTERNATIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

4.1 Problematika určování kvality a efektivnosti škol

Porovnávat kvalitu a efektivnost různých škol je velmi komplikovaný proces. Je to zřejmé, když se zamyslíme nad tím, kolik parametrů je při tom potřeba vzít v úvahu. Vzdělávací politika zemí OECD⁶⁷ považuje hodnocení kvality škol za nejdůležitější prioritu, ale výraznou překážkou je přitom spousta nejasností ohledně toho, co měřit jako indikátory kvality a efektivnosti fungování škol.⁶⁸

Pojem „kvalita“ školy se v české pedagogické teorii rozpracovává teprve nedávno. Podle Průchy termín „kvalita“ v oblasti školní edukace znamená toto: „*Kvalita vzdělávacích procesů, vzdělávacích institucí, vzdělávací soustavy je žádoucí (optimální) úroveň fungování a produkce těchto procesů či institucí, která může být předepsána určitými požadavky (např. vzdělávacími standardy), a může být tudíž objektivně měřena a hodnocena.*“⁶⁹

Existují i ucelené koncepce, které vymezují podrobně specifikované znaky kvalitní školy. Podle V. Spilkové jsou to:

- „*Jasná filozofie školy (např. propracovanost cílů v programu školy aj.).*
- *Kvalitní systém řízení školy (např. participativní styl řízení, otevřenost školy ve vztahu k rodičům aj.).*

⁶⁷ OECD = organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (Organisation for Economic Co-operation and Development)

⁶⁸ PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 78. ISBN 80-7178-584-9.

⁶⁹ Tamtéž s. 78.

- *Kvalitní učitelský sbor (např. vysoká angažovanost učitelů, vstřícnost k dětem aj.).*
- *Převažující progresivní didaktická koncepce výuky (např. pozitivní klima ve třídě, konstruktivistické pojetí výuky aj.).*⁷⁰

Za relevantní indikátor kvality škol bývají často považovány vzdělávací výsledky žáků a to i na mezinárodní úrovni. Je otázka, zda je to jediný vhodný ukazatel. Speciálně utvářené testy, které k tomuto slouží, jsou totiž zaměřeny na zjišťování výhradně kognitivních vzdělávacích výsledků (vědomostí žáků v určitých vyučovacích předmětech či vzdělávacích oblastech).⁷¹ V této práci jsme se mnohokrát zabývali tím, jak důležitý je např. rozvoj osobnostních vlastností žáků. Většina klasických reformních škol považuje právě toto za velmi důležité. „*Poznávání kvality alternativních a nealternativních škol předpokládá definovat řadu relevantních indikátorů (parametrů) pro vyhodnocování této kvality. Totéž platí pro kategorii efektivnost škol.*“⁷²

Pokud bychom měli dosáhnout vědecky spolehlivých výsledků ve zjištění rozdílů mezi alternativními a standardními školami, museli bychom sledovat tyto tři skupiny ukazatelů:

1) Ukazatele vlastních edukačních procesů:

- ty představují rozdílnosti ve vstupních determinantách jako odlišné charakteristiky učitelů, žáků, vybavenosti škol. Sem by patřila i důležitá rozdílnost mezi alternativními a standardními školami, a sice počet žáků ve třídě, odlišné způsoby komunikace a interakce mezi žáky a učiteli, vzdělávací výsledky, sebehodnocení žáků a vzdělávací efekty, které se projevují v dlouhodobější perspektivě.

⁷⁰ SPILKOVÁ, V. In: PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 78. ISBN 80-7178-584-9.

⁷¹ Tamtéž s. 78.

⁷² Tamtéž s. 79.

- 2) Ukazatele vystihující prostředí škol:
 - existují rozdíly mezi školami ve velkoměstském a maloměstském prostředí. Výzkumy ukazují, že výsledky žáků škol ve velkých městech jsou celkově lepší.
- 3) Ukazatele vystihující rodinné prostředí žáků:
 - že jsou vzdělávací výsledky žáků významně ovlivněny charakteristikami jejich rodinného prostředí, o tom není pochyb. Důležitou roli zde hrají vzdělanostní úroveň rodičů, ekonomická úroveň rodin, pomoc při vzdělávání ze strany rodičů, délka domácí přípravy ale také např. vlastnictví osobního počítače.

Takto obsáhlé vědecké výzkumy, které by srovnávaly alternativní a standardní školy, resp. jejich efektivnost a kvalitu, v českém prostředí vypracovány nejsou. Existují však zajímavé studie, které sledují některé dílčí parametry výchovně vzdělávacího procesu.⁷³

4.1.1 Výzkumy týkající se klimatu ve školách s alternativním a standardním vzděláváním

Propagátoři alternativních škol často jako jednu z výhod tohoto způsobu vzdělávání uvádějí právě školní klima. V souvislosti s tím bývají zdůrazňována specifika vztahů mezi žáky a učiteli apod.. Opět je důležité nejprve objasnit, co termín „klima“ v tomto kontextu vlastně znamená. „*Termín klima označuje souhrn psychosociálních charakteristik, které se vytvářejí v určité pedagogické komunitě (třídě, škole či jiné skupině) a které jsou účastníky této komunity vnímány, prožívány a event. reflektovány.*“⁷⁴

⁷³ PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 107. ISBN 80-7178-584-9.

⁷⁴ PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996, s. 83. ISBN 80-7178-072-3.

Důležitou roli zde přitom hrají sociální vztahy mezi učiteli a žáky, učiteli navzájem a žáky navzájem, způsob, jak spolu komunikují, ale i okolnosti fyzické povahy, jako vybavenost školy apod..⁷⁵ (Viz. kap. 3.5 Pojetí prostředí ve waldorfské pedagogice)

Otázka, jaké vlastnosti má edukační klima v českých alternativních školách a jak se toto klima liší od klimatu škol standardních, je jistě zajímavá a důležitá. Na toto téma byly již vypracovány cenné výzkumy. Jeden byl proveden na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity M. Kurelovou a M. Hanzelkovou. Sledovány přitom byly charakteristiky těchto pěti proměnných:

- *„spokojenost ve třídě - vztah žáků ke své třídě, míra spokojenosti a pohody;*
- *třenice ve třídě - míra napětí a sporů mezi žáky;*
- *soutěživost ve třídě - konkurenční vztahy mezi žáky, míra snah po vyniknutí;*
- *obtížnost učení - jak žáci prožívají nároky školy, nakolik se jim učení jeví namáhavé;*
- *soudržnost třídy - míra pospolitosti a přátelství ve třídě.*⁷⁶

Co se týče hodnocení žáků, v některých charakteristikách klimatu byly zjištěny hodnoty stejné jak v alternativním tak tradičním vyučování. Naopak v jiných byly zjištěny rozdíly. Celkový závěr lze shrnout takto:

- *„spokojenost ve třídě: v alternativních třídách vyšší;*
- *třenice ve třídě: v standardních třídách vyšší;*
- *soutěživost ve třídě: v standardních třídách vyšší;*
- *obtížnost učení: v obou typech tříd hodnocena jako nízká;*
- *soudržnost třídy: v alternativních třídách vyšší.*⁷⁷

⁷⁵ PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996, s. 83. ISBN 80-7178-072-3.

⁷⁶ PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 114. ISBN 80-7178-584-9.

⁷⁷ Tamtéž s. 114.

Zajímavé je, že hodnocení učitelů a žáků byla v šetření rozdílná. Zejména v hodnocení soutěživosti a soudržnosti třídy. Například pokud žáci hodnotili soutěživost ve třídě jako průměrnou, učitelé naopak jako vysokou apod..⁷⁸

Jiný výzkum provedla M. Linková z katedry primární pedagogiky Pedagogické fakulty v Praze s následujícími výsledky: „*Nebyly shledány výrazné rozdíly mezi oběma druhy tříd v charakteristikách klimatu; jedinou výjimkou je charakteristika „třenice“, která má mírně vyšší hodnoty v standardních třídách. Avšak byly zjištěny překvapivě výrazné rozdíly mezi jednotlivými typy alternativních škol (ve srovnání s průměrem všech škol), zejména:*

- *waldorfská škola: vyšší obtížnost učení, vyšší soudržnost;*
- *Začít spolu: nižší třenice;*
- *Zdravá škola: nižší spokojenost, nižší soudržnost.*⁷⁹

Je zřejmé, že v těchto výzkumech byly zjištěny určité znaky klimatu českých alternativních škol. Současně s tím byly shromážděny určité údaje o školách standardních, ve kterých žáci vyjadřují poměrně vysokou spokojenost ve třídách a učení nepocítují jako příliš obtížné. Důležitý je závěr, že ti učitelé, kteří chtějí zlepšovat edukační klima ve svých třídách, tak mohou činit jak ve školách alternativních, tak standardních.⁸⁰

4.1.2 Výzkumy týkající se charakteristiky výuky v alternativních a standardních školách

V kapitole 4.1, která se týká problematiky zjišťování kvality a efektivnosti škol, bylo uvedeno, že nejdůležitější při určování efektivnosti škol je pedagogicko didaktický aspekt. Vychází se při tom z toho, že rozdíl je patrný v tom, jak se žáci na alternativních školách učí. Jak moc jsou tyto rozdíly skutečně v praxi realizované, ukazuje výzkum L. Prokešové a V. Součka z Pedagogické fakulty v Českých Budějovicích.

⁷⁸ PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 114. ISBN 80-7178-584-9.

⁷⁹ Tamtéž s. 116.

⁸⁰ Tamtéž s. 116.

Předpokládalo se, že „bez ohledu na vyučovací předměty budou ve vyučování na alternativních školách preferovány takové metody výuky, které umožňují osobnostně zaměřené vzdělávání žáků.“⁸¹

Je tomu ale opravdu tak? To, jak probíhá výuka na alternativních školách, nemusí odpovídat tomu, co se tak často uvádí. Z výzkumu totiž vyplynulo, že:

- 1) „Podle výpovědí žáků je dokonce výuky v tradičních školách progresivnější než v alternativních školách.
- 2) Žáci tradičních škol ve srovnání s žáky alternativních škol častěji vypovídají, že mají:
 - možnost rozhodovat o způsobu vlastního učení;
 - možnost vybírat si úkoly a učební činnosti ve spolupráci s učitelem;
 - participovat na hodnocení vlastních výkonů při výuce.“⁸²

Autoři výzkumu shrnují výsledky šetření do následujícího komentáře: „Zřejmě jsou pedagogické kolektivy skupinami značně heterogenními. Označení „škola s tradičním modelem výuky“ nevyklučuje individuální tendence jednotlivých učitelů dlouhodobě inovovat styl vlastní výuky. Totéž v opačném smyslu platí i o školách, které mají na veřejnosti image školy s alternativními či inovativními přístupy k vyučování.“⁸³

Toto konstatování naznačuje, že rozdíly ve výuce mezi standardními a alternativními školami nejsou tak zásadní, jak se často předpokládá. Nutno dodat, že taková tvrzení je potřeba doložit dalšími věrohodnými empirickými výzkumy.⁸⁴

⁸¹ PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 117. ISBN 80-7178-584-9.

⁸² Tamtéž s. 116.

⁸³ Tamtéž s. 118.

⁸⁴ Tamtéž s. 118.

4.1.3 Výzkumy týkající se výsledků vzdělávání ve státních a nestátních gymnáziích

Výkonnost žáků měřená dosaženými vzdělávacími výsledky je také důležité kritérium při určování efektivnosti škol. Česká školní inspekce provedla v dubnu 1995 Srovnávací analýzu výsledků vzdělávání ve státních a nestátních gymnáziích. Zjišťovány byly úrovně výstupních výsledků v závěrečném ročníku škol. Nutno vzít v potaz, že za uplynulých 20 let mohlo dojít k výrazným změnám, přesto jsou výsledky tohoto výzkumu překvapivé:

- 1) *„Celkový průměrný výkon studentů státních gymnázií byl vyšší než studentů nestátních gymnázií. To se nejvýrazněji projevilo v testech z matematiky a fyziky, méně výrazně v testech z literatury a občanské výchovy, nejmenší rozdíly byly v testech z dějepisu a českého jazyka.*
- 2) *Celková úspěšnost (tj. shrnující ukazatel výkonu ve všech testových úlohách) byla výrazně vyšší u státních gymnázií. Mezi prvními 10 nejúspěšnějšími školami bylo 9 státních škol a pouze 1 soukromá škola.⁸⁵*

Autoři zprávy k tomu dodávají: *„Z hlediska výkonu v testech je skupina státních škol vyrovnanější a celkovější homogennější. Mezi nestátními školami jsou markantní rozdíly. Existuje část škol s velmi dobrými výsledky a naopak poměrně početná skupina nestátních škol, která podala v testech výkon slabší.“⁸⁶*

Průcha uvádí možné shrnutí poznatků z této komparace. Vyšší úrovně vzdělávacích výsledků dosahují žáci ve státních školách, s převážně klasickými didaktickými postupy. Na druhou stranu je patrně pro studenty příznivější klima školy a způsoby výuky v nestátních (alternativních) školách, kde se možná více rozvíjejí jejich tvořivost a kooperace. Podstatné je, že tento trend vypovídá pouze v rovině obecné, jednotlivé školy se od něho mohou více či méně odchylovat.

⁸⁵ PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 119. ISBN 80-7178-584-9.

⁸⁶ Tamtéž s. 120.

5 DALŠÍ MOŽNOSTI ALTERNATIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE

5.1 Pedagogika Marie Montessori

„Učit podrobnosti znamená vnášet zmatek; určovat vztahy mezi věcmi znamená předávat vědomosti.“⁸⁷

Maria Montessori

V současné době se v České republice rozvíjí zájem o pedagogiku Marie Montessori. Na toto téma vznikají nové české teoretické práce, ale především učitelé a vychovatelé mateřských a základních škol stále častěji uvádějí prvky pedagogiky Marie Montessori do praxe.

„Z lepšího porozumění duši dítěte vyplyne jeho dokonalejší výchova, a tím se zároveň přispěje k preventivní medicíně chorob nervových a duševních.“⁸⁸

Marie Montessori (*1870- †1952) byla původně lékařka, jako první žena promována doktorkou medicíny. Pracovala na Universitní psychiatrické klinice v Římě, kde se věnovala výchově mentálně postižených dětí. Její dnešní odkaz spočívá právě v tom, že ve svých referátech přednášela problematiku postavení mentálně postižených dětí v životě uvnitř společnosti, která je dnes tolik aktuální v otázkách integrace a inkluze ve vzdělávání. Mentální postižení vidí Marie Montessori nikoli jako problém pouze lékařský, ale také pedagogický.⁸⁹

⁸⁷ MONTESSORI, M. *Od dětství k dospívání*. 1. vyd. Praha: Triton, 2011, s. 76. ISBN 978-80-7387-478-0.

⁸⁸ ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, s. 15. ISBN 80-7178-071-5.

⁸⁹ Tamtéž s. 13.

„Dítě, kterému nestojí v cestě žádné překážky, se vyvíjí zcela volně a ukazuje se dokonce ve svém nejhlubším »Já«.“⁹⁰

Maria Montessori ve svých výzkumech nepostupuje obvyklou vědeckou cestou, jejíž cílem je něco objevit nebo odhalit. Sleduje spontánní projevy dětí jako koncentraci, disciplínu, radost a přiřazuje je jejich duševním jevům. Práce tedy nespočívá ve snaze dítě učit nebo výchovně ovlivňovat, ale spíše ve správném nastavení prostředí, ve kterém se dítě samo spontánně vyvíjí. Zrovna tak napovídá, jak by se měl v tomto prostředí zachovat dospělý člověk (učitel), aby se dítě mohlo svobodně projevit. Prostor je pro pedagogiku Marie Montessori zásadní, protože nemá dítě ovlivňovat a formovat, ale odpovídat jeho potřebám. Jinými slovy má mít charakter spíše „projevující“ než „formující“.⁹¹

I pedagogika Marie Montessori odkazuje na skutečnost, že výchova a vzdělání musejí odpovídat postupnému vývoji osobnosti dítěte. Její metody se nezaměřují na předem stanovené zásady, jako spíše na vlastnosti dětí různého věku. Podobně jako Rudolf Steiner přirovnává skrytý potenciál dětí a jejich vývoj k vývoji rostliny (Viz. kapitola 2.3 Obecné principy waldorfské pedagogiky), Maria Montessori vidí vývoj dětí a především jejich vlastností podobně jako metamorfózu hmyzu. Přitom v každém novém stádiu získává dítě jiné typické vlastnosti, než mělo v předchozích letech. A proto před sebou máme vlastně odlišné dítě, odlišnou osobu. Tyto dosažené úrovně rozděljuje Marie Montessori do třech období, která odpovídají jednotlivým úrovním vzdělání a také se dále dělí podle změn, které v nich nastávají.

První úroveň vzdělání se nám dostává v období od narození do sedmi let. V této fázi si dítě ujasňuje především vztahy mezi předměty, zapojuje hlavně své smysly a pomocí nich třídí a vstřebává vnější svět. Vzdělání, které nabývá, je tedy materiální a smyslové povahy. (Srov. „Steinerovo dítě jako smyslový orgán“). Při přechodu ke druhému stupni vzdělání dochází k obratu směrem k rozumové a mravní stránce života. Děje se tak mezi sedmým a dvanáctým rokem věku dítěte. Můžeme sledovat, jak si dítě všímá

⁹⁰ RÝDL, K. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Praha: Public History, 1999, s. 13. ISBN 80-902193-7-3.

⁹¹ Tamtéž s. 10.

skutečností, které dosud přehlíželo. Klade si například otázky, zda to či ono dělá správně. Pro mravní výchovu je toto období nesmírně důležité, protože se u dítěte objevuje otázka svědomí, dobra a zla. Přejít ke třetímu období, tedy k pubertě, označuje Marie Montessori jako dění „hotové metamorfózy“ a představuje úroveň vzdělání dosaženou stále více rozvinutým abstraktním myšlením.⁹²

5.2 Daltonské vyučování

Další z klasických reformních pedagogických koncepcí, které existují v České republice, je daltonské vyučování. Zakladatelkou daltonského hnutí je Helena Parkhurstová (*1887, †1973), která v roce 1919 založila v New Yorku první školu tohoto typu.

Daltonské vyučování v českém vzdělávacím systému plní, stejně jako jiné alternativní školy, především kompenzační funkci. Bylo by překvapivé, kdyby daltonská škola vycházela ze svých původních principů stanovených před téměř sto lety. Novodobé poznatky z didaktiky, vývojové psychologie a jiných oborů blízkých pedagogice, si vyžadují kritický pohled na teoretická východiska i praktické použití principů daltonské školy. I když existují domněnky, že daltonské vyučování zůstalo po desítky let beze změn, k dílčím změnám v této koncepci došlo. Základní principy výuky jako zodpovědnost, samostatnost a spolupráce ovšem zůstávají aktuální i dnes a aplikují se na všech úrovních českého vzdělávacího systému.

„V rámci daltonské výuky přenáší učitel část zodpovědnosti na žáky. Přenesená zodpovědnost bez řízení může způsobit chaos. Proto je každý určitý úsek látky zakončen

⁹² MONTESSORI, M. *Od dětství k dospívání*. 1. vyd. Praha: Triton, 2011, s. 16. ISBN 978-80-7387-478-0.

testem. Tím učitelé získají informaci o tom, jak si žáci s látkou poradili, a také žáci získají zpětnou vazbu.“⁹³

Většina z nás si jistě pamatuje, jak jsme se například na základní škole učili matematiku. Při zjišťování našich nabytých znalostí v testech, jsme vždy museli nejen úkol vyřešit, ale také prokázat, že látce rozumíme a to tak, že jsme pochopili proces, kterým jsme se výsledku dobrali. Jen tak je žák i učitel schopen hodnotit nejen dosažené řešení, ale i vše, co tomu předcházelo. Pokud bychom přenesli odpovědnost pouze na žáky, bez řízení by taková situace mohla způsobit chaos. Testy, které zakončují každou učební látku, vnášejí do vyučování prvky řádu a žáci tím dostávají zpětnou vazbu o tom, jak si s úkolem poradili.⁹⁴

*„Žáci pracují ve skupinách na úkolu či výzkumu dle vlastního plánu.“*⁹⁵

Žáci dostanou vyřešit nějaký úkol. Formulace otázky vede k výzkumu, zpracování a odprezentování nastudovaného materiálu. Všechny tyto činnosti rozvíjejí schopnosti pracovat samostatně, ale současně spolupracovat. Žáci si sami stanoví plán, podle kterého budou postupovat.⁹⁶

*„Jak úkoly plynoucí z užívané metody výuky, tak otázky, které jsou žákům kladeny, stimulují žáky k používání znalostí v nových situacích, což vede k dalšímu zájmu o samostatné studium.“*⁹⁷

Všichni, kdo se dnes zabývají vzděláváním, vědí, co znamená funkční gramotnost. Důležitý podnětný aspekt daltonské výuky je vedení k samostatnosti žáků prostřednictvím praktického uplatnění jejich znalostí, schopnost tyto informace vyhledat a správně je použít. Pokud se obsahově překrývají látky z různých předmětů, vyučují

⁹³ RÖHNER, R. a VENKE, H. *Daltonské vyučování. Stále živá inspirace*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003, s. 20. ISBN 80-7315-041-7.

⁹⁴ Tamtéž s. 20.

⁹⁵ Tamtéž s. 21.

⁹⁶ Tamtéž s. 21.

⁹⁷ Tamtéž s. 21.

se ve stejném období, což vede k rozvoji schopností propojovat znalosti i mimo jeden konkrétní předmět či vzdělávací oblast.

Učitelé v daltonské škole vypracovávají svůj vlastní výukový plán. Tím se zvyšuje jejich aktivní účast při formování daltonské výuky. Přesto se musejí pohybovat v určitém prostoru, v rámci určitých organizačních a didaktických podmínek. H. Wenke popisuje některé tyto podmínky „dobré daltonské školy“:

- *„Ve škole vládne dobré pedagogické klima. Vztahy mezi žáky navzájem, tak mezi žáky a učiteli jsou vybudovány na základě vzájemné důvěry.*
- *Učitelé jsou vzájemně obeznámeni se svou vizí výuky a jsou ochotni se od sebe vzájemně učit. Respektování vzájemných souvislostí ve výuce je samozřejmostí.*
- *Součástí výuky jsou úkoly. V ideální situaci není žádný rozdíl mezi pracovními úlohami ve třídě a jinými (domácími) úkoly. Úkoly by měly obsahovat vše nutné. Zadáání by mělo obsahovat ujednání, o tom, jak bude vypadat test nebo zkouška osvojených znalostí a kdy se zkoušení bude konat.*
- *Třída je rozdělena do stálých pracovních skupin (může se také jednat o systém partnerů). V první řadě si žáci pomáhají vzájemně.*
- *Na střední škole slouží jedna třída jako studovna.*
- *Součástí každého pracovního zadání je alespoň jeden úkol ve spolupráci.*
- *Vhledem k tomu, že žáci jsou zodpovědni jak za výsledek, tak za provedení, je nutné zařadit krátké průběžné hodnocení.*
- *Výuka je upřesněna použitím následujících termínů:*
 - 1) *Který diferenciační model se ve škole používá?*
 - 2) *Jak vypadá tento model v mé třídě?*
 - 3) *Jakou roli hraje školní poradce, učitel, který má na starosti doučování?*
 - 4) *Jaký je poměr mezi frontální instrukcí, instrukcí v malé skupině a individuální instrukcí?*

5) *Jak se učitel věnuje nadaným žákům?* ⁹⁸

Výše uvedené principy mají velmi konkrétní podobu. Slouží ale jen jako základ, na kterém mohou učitelé stavět. Stále ale zůstává určitý prostor na experimentování. V daltonském vyučování je zdůrazňována vize výuky. Její součástí ale není dogmatické a striktní dodržování předepsaných procedur. Tato vize totiž představuje především cestu ke kvalitní výuce. Daltonské vyučování netvoří žádný pevný a konkrétní systém. Tento koncept dostává specifickou podobu až v praxi. Je třeba neustále sledovat, jak se mění poměr mezi stanovenými cíli a měnící se společností. Daltonská výuka v sobě nese předpoklady pro vytvoření pedagogického klimatu, který v žácích probouzí zvědavost a podněcuje k činnosti.⁹⁹

5.3 Freinetovská škola

Célestin Freinet (*1896 - †1966), zakladatel freinetovské školy, patří k nejvýznamnějším představitelům myšleny tzv. pracovní školy. Základní myšlenka tohoto hnutí, které se rozvíjí ve 20. letech minulého století zní: „Z života pro život prací“. Tato koncepce vychází z nutnosti vybavení školních tříd různými pracovními koutky, kde by se děti mohly, ať už ve skupinkách nebo individuálně, věnovat činnostem v oblasti přírodních věd, umělecké tvorbě, domácím pracím i jazykové komunikaci.¹⁰⁰

Podle Célestina Freineta mohou vzdělávací proces obohatit především didaktické pracovní techniky. Sám popisuje tyto nejdůležitější prvky školní práce:

⁹⁸ RÖHNER, R. a VENKE, H. *Daltonské vyučování. Stále živá inspirace*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003, s. 26. ISBN 80-7315-041-7.

⁹⁹ Tamtéž s. 27.

¹⁰⁰ PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996, s. 28. ISBN 80-7178-072-3.

- „Třída jako mnohostranně rozčleněný pracovní prostor pro získávání zkušeností („pracovní ateliér“).
- Individuální týdenní pracovní plán žáka, projednaný na začátku týdne s učitelem.
- „Pracovní knihovna“, obsahující informativní sešity, která podněcuje k dalším pracovním činnostem i k „bádání“, nyní včetně audiovizuálních materiálů.
- Pokusná kartotéka s návody pro experimentování v přírodovědné, technické a hudební oblasti.
- Pracovní kartotéka, rozčleňující základní učivo pomocí karet s testy a informacemi o úkolech a řešeních.
- Akustické učební programy, zvláště pro jazykovou výuku.
- Školní tiskárna s mnohostranným použitím, která slouží k rozvíjení manuálních i intelektových schopností žáků.
- Nástěnka pro zveřejňování (jmenovitě, nikdy ne anonymně) kritik, pochval, přání a pracovních výsledků žáků.
- Třídní rada jako odraz vysoké zodpovědnosti žáků.
- Korespondence s dalšími školami téhož typu.
- Svoboda vyjadřování v rámci jazykové výchovy a jako vyučovací princip vůbec.“¹⁰¹

Přínos Freinetovy pedagogiky spočívá v rozvoji různých učebních pomůcek jako např. pracovní knihovny, pracovní listy apod. Požadavky na teorii tak podstatné nejsou. K freinetovské pedagogice se přiklání velký počet učitelů, kteří pracují ve školách běžného typu. Tímto způsobem se relativně často vyučuje i ve školách státních.¹⁰²

¹⁰¹ PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996, s. 28. ISBN 80-7178-072-3.

¹⁰² Tamtéž s. 28.

5.4 Jenská škola

V období mezinárodního reformě pedagogického hnutí vzniká několik různých linií pedagogických koncepcí. Jenskou školu lze považovat za určitou syntézu těchto směrů. Zakladatelem je německý pedagog Peter Petersen (*1884 - †1952). Název je odvozen od pokusné školy při univerzitě v Jeně, kterou Petersen od roku 1923 vedl. Postupně byla tato škola přebudována na školu pracovní. Tato koncepce se stala ve své době mezi pedagogy velmi uznávanou.¹⁰³ Základní rysy pedagogiky Petera Petersena jsou:

- *„Učební skupiny žáků, přesahující ročník. Žáci nejsou sdružováni mechanicky podle jednotlivých ročníků, ale podle věkových skupin (například jedna skupina sdružuje děti ve věku 6-8 let).*
- *Rytmický týdenní pracovní plán skupiny: vyvážené střídání pedagogických situací (rozhovor, hra, práce, slavnost).*
- *„Školní obytný pokoj“ tj. místnost, na jejíž vytváření se podílejí děti.*
- *Neuplatňuje se vysvědčení v tradiční formě.“¹⁰⁴*

Základní myšlenka Petersenovy pedagogické koncepce je vytvoření bohatého, podnětného a volného edukačního prostředí pro žáky.¹⁰⁵

5.5 Klasické reformní školy v České republice

V kapitole 1 Co je alternativní a inovativní škola jsme definovali pojem alternativní škola a také aspekty, které jsou v tomto výčtu určující. Protože se tato diplomová práce zabývá především pedagogicko-didaktickými aspekty alternativního vzdělávání, není

¹⁰³ PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996, s. 29. ISBN 80-7178-072-3.

¹⁰⁴ Tamtéž s. 30.

¹⁰⁵ Tamtéž s. 30.

tak podstatné, kdo školu zřizuje a provozuje. Určující je, v čem se alternativní pedagogické koncepce specifikují, jak a kdo na těchto školách vyučuje, jaká metodika je při tom využívána, popř. jak jsou upraveny vzdělávací obsahy a cíle.

S přihlédnutím k tomu je relevantní věnovat se alternativním pedagogickým koncepcím, které se označují jako „klasické reformní školy“. Tyto koncepce mají společný historický původ, vznikají v době kritiky tradiční školy na konci 19. století, postupně se rozšiřují po celém světě a mají výrazný dopad na výchovu a vzdělávání v současnosti. Jmenovitě jde o waldorfskou pedagogiku, pedagogiku Marie Montessori, daltonské vyučování, pedagogiku Célestina Freineta a jenskou školu.

Podle Průchy u nás stále nejsou k dispozici ucelené informace o alternativních školách.¹⁰⁶ Waldorfská škola je z těchto koncepcí v České republice nejrozšířenější, v poslední době stoupá zájem o pedagogiku Marie Montessori. Každá škola zapracovává jednotlivé prvky reformně pedagogických koncepcí do své výuky, některé více, některé méně. V případě waldorfské školy je poměrně systematicky a uceleně rozvinuto zázemí pro její rozvoj. Učitelé se cíleně na působení ve waldorfské škole připravují, řada škol se za „waldorfskou školu“ přímo označuje. Podobně je tomu v případě pedagogiky Marie Montessori. Ostatní klasické reformní školy představují pro školská zařízení inspiraci pro vlastní inovace prostřednictvím zavádění např. jen některých prvků těchto koncepcí.

¹⁰⁶ PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 107. ISBN 80-7178-584-9.

PRAKTICKÁ ČÁST

6 PRŮZKUMNÉ ŠETŘENÍ

6.1 Cíl průzkumu a formulace pracovních hypotéz

Cílem průzkumného šetření této diplomové práce bylo zhodnotit důvody volby waldorfských učitelů a učitelek pro jejich profesi a jejich postoje k jednotlivým specifikám waldorfské pedagogiky.

K dosažení cíle byly stanoveny následující hypotézy:

Hypotéza H1: *Rozhodování o tom stát se waldorfským pedagogem nemusí být složité, protože waldorfská pedagogika má důkladně rozpracovanou metodiku.*

Hypotéza H2: *Vzhledem k zaměření waldorfské školy se dá očekávat, že nejdůležitějším momentem v edukačním procesu bude vztah učitel - žák.*

Hypotéza H3: *Waldorfská škola má atraktivitu převážně pro pedagogy ve věkovém rozmezí 25-35 let.*

6.2 Charakteristika průzkumného vzorku

Šetření bylo provedeno pomocí dotazníků, které byly rozeslány elektronickou formou učitelům waldorfských základních a mateřských škol v Praze 6, Praze - Jinonicích, Praze - Opatově, Příbrami, Plzni, Ostravě, Brně a Českých Budějovicích. Celkem bylo osloveno 153 učitelů prostřednictvím veřejně dostupných e-mailových

jednotlivých pedagogů dostupných na internetových stránkách těchto škol a v tomto počtu:

- Základní škola waldorfská v Praze - Jinonicích - celkem osloveno 27 učitelů;
- Základní a střední škola waldorfská v Praze - Opatově - celkem osloveno 24 učitelů;
- Waldorfské třídy při ZŠ Dědina v Praze 6 - celkem osloveno 8 učitelů;
- Waldorfská škola Příbram - celkem osloveno 21 učitelů;
- Waldorfská škola Dobromysl v Plzni - celkem osloveno 16 učitelů;
- Základní škola a základní waldorfská škola v Ostravě - Porubě - celkem osloveno 19 učitelů;
- Waldorfská základní škola a mateřská škola Brno - celkem osloveno 13 učitelů;
- Základní škola waldorfská a mateřská škola v Českých Budějovicích - celkem osloveno 25 učitelů.

Podářilo se získat odpověď od 43 dotazovaných pedagogů a to v tomto zastoupení:

- Základní škola waldorfská v Praze - Jinonicích - navraceno 8 dotazníků;
- Základní a střední škola waldorfská v Praze - Opatově - navraceno 8 dotazníků;
- Waldorfské třídy při ZŠ Dědina v Praze 6 - navraceny 2 dotazníky;
- Waldorfská škola Příbram - navraceno 6 dotazníků;
- Waldorfská škola Dobromysl v Plzni - navraceno 3 dotazníků;
- Základní škola a základní waldorfská škola v Ostravě - Porubě - navraceno 6 dotazníků;
- Waldorfská základní škola a mateřská škola Brno - navraceno 3 dotazníků;
- Základní škola waldorfská a mateřská škola v Českých Budějovicích - navraceno 7 dotazníků.

6.3 Metody průzkumu

V praktické části se vychází z rozboru 43 anonymních dotazníků, které byly zaměřeny na důvody volby waldorfské školy jako jednu z možností realizace učitelské profese a jaké postoje zaujímají k jednotlivým aspektům waldorfské pedagogiky.

Dotazník je podle Gavory nejfrekventovanější metodou ke zjišťování údajů. Tato metoda se používá při sběru dat velkého počtu respondentů. Dotazník se skládá obvykle ze tří částí. Ve vstupní části se vedle hlavičky (jméno autora dotazníku) vyskytuje i cíl průzkumu. Respondent by měl být motivován k pečlivému vyplnění, stejně tak k jeho navrácení. V této části nechybějí i pokyny o tom, jak dotazník vyplnit.

V druhé části dotazníku jsou obsaženy vlastní otázky. Na začátku bývají otázky jednodušší a přitažlivější, aby nebyl respondent odrazen. Méně zajímavé otázky bývají uprostřed dotazníku. Na konec jsou zařazeny otázky, které mají důvěrnější charakter. Nemělo by chybět poděkování respondentovi za spolupráci.¹⁰⁷

Pro cíl našeho průzkumu byly stanoveny v dotazníku tyto otázky (6 uzavřených a 4 otevřených):

- 1) Jaké je Vaše pohlaví?
- 2) Kolik je Vám let?
- 3) V čem se podle Vás liší výchova a vzdělávání alternativních škol oproti výchově a vzdělávání škol tradičních?
- 4) Zvažoval/a jste při výběru povolání působení na jiné alternativní škole?
- 5) Pokud ano, na jaké?
- 6) Máte vlastní profesní zkušenost s jinou alternativní školou?
- 7) Co Vás na waldorfské pedagogice nejvíce zaujalo?
- 8) Co je pro Vás rozhodujícím faktorem při výběru Vašeho povolání?
- 9) V čem spatřujete výhody a přednosti waldorfské pedagogiky?

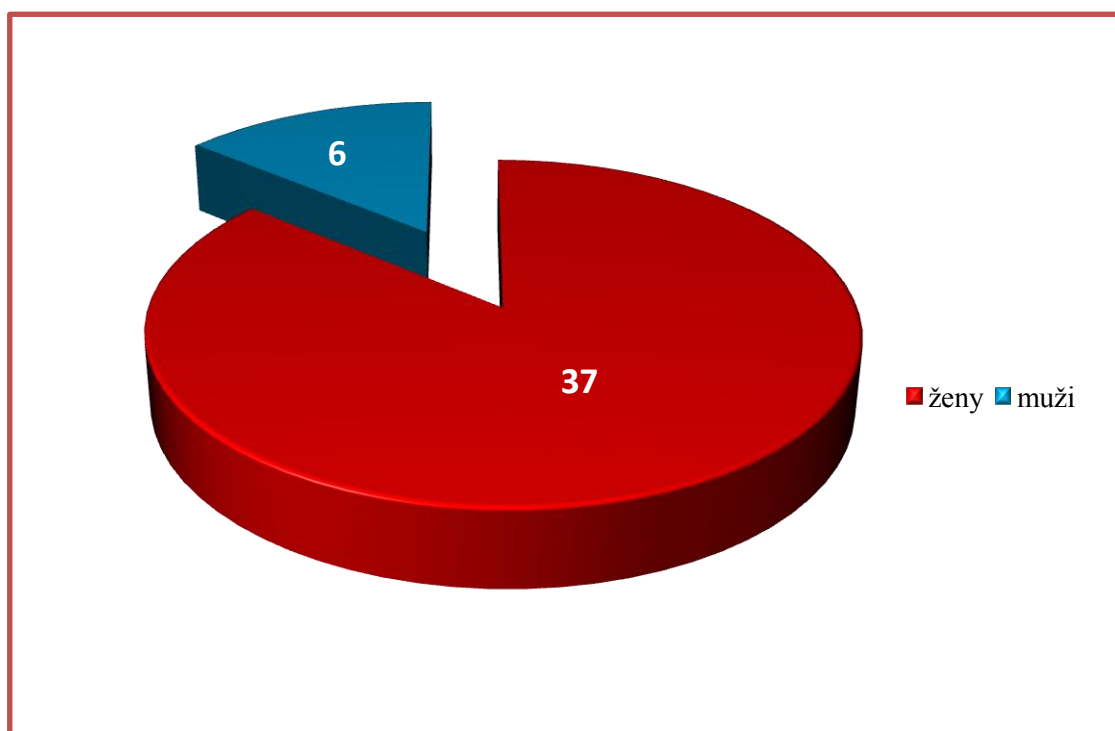
¹⁰⁷ GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2010, s. 121-122. ISBN 978-80-7315-185-0.

10) V čem spatřujete případná úskalí při působení na waldorfské škole?

6.4 Analýza dat, interpretace údajů a jejich grafické znázornění

1) *Jaké je Vaše pohlaví?*

Graf 1: Zastoupení mužů a žen mezi učiteli na waldorfské škole

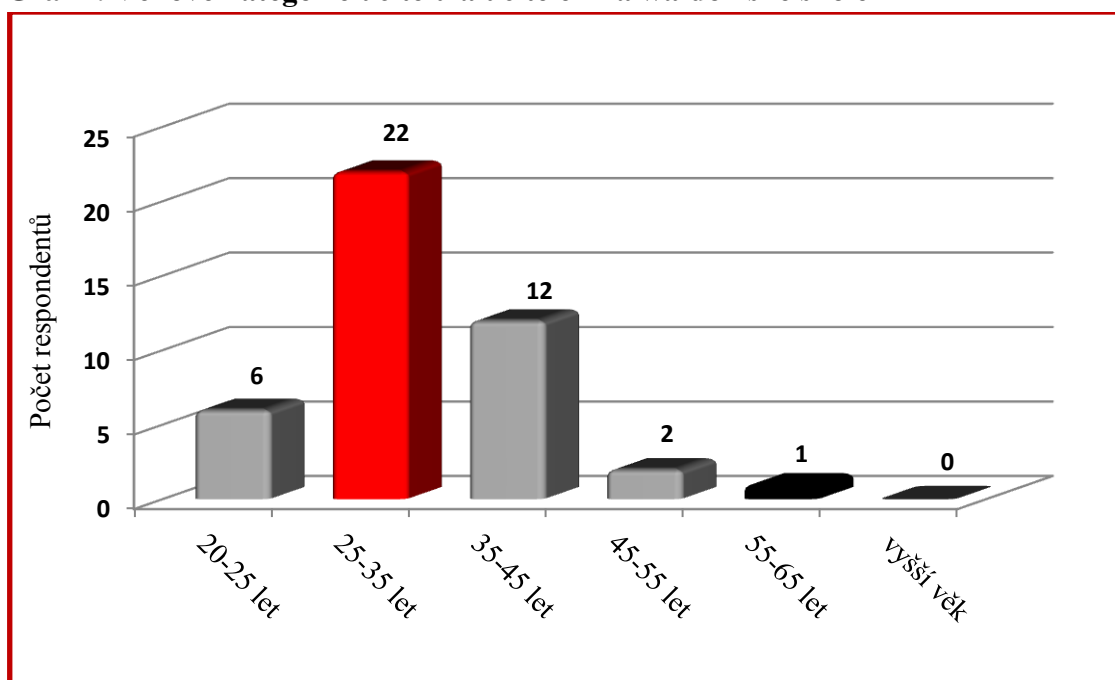


Z grafu vyplývá, že z celkového počtu 43 počtu respondentů vyučujících na waldorfských školách je 37 žen a 6 mužů. Problematika feminizace českého školství je všeobecně známá. „Podle nejnovějších dat Eurostatu zůstává institucionální péče o děti ve školách a školkách doménou žen. Česko patří mezi země s nejmenším podílem mužů v této sféře společenského života. Mužů u nás na prvním stupni základních škol učí podle MŠMT necelých 5% a patříme tak mezi státy s nejmenším počtem mužů ve školách v Evropě. Přítomnost kvalitních mužských vzorů ve výchově je přitom

důležitá pro celou společnost. Podle Václava Šnebergera nejsou muži pro práci motivováni. Nejde jen o peníze, ale také o nízkou prestiž učitelského povolání. Pro muže, kteří jsou ve většině případů stále ještě hlavními živiteli rodin, není učitelské povolání snadnou volbou.¹⁰⁸

2) Kolik je Vám let?

Graf 2: Věkové kategorie učitelů a učitelek na waldorfské škole



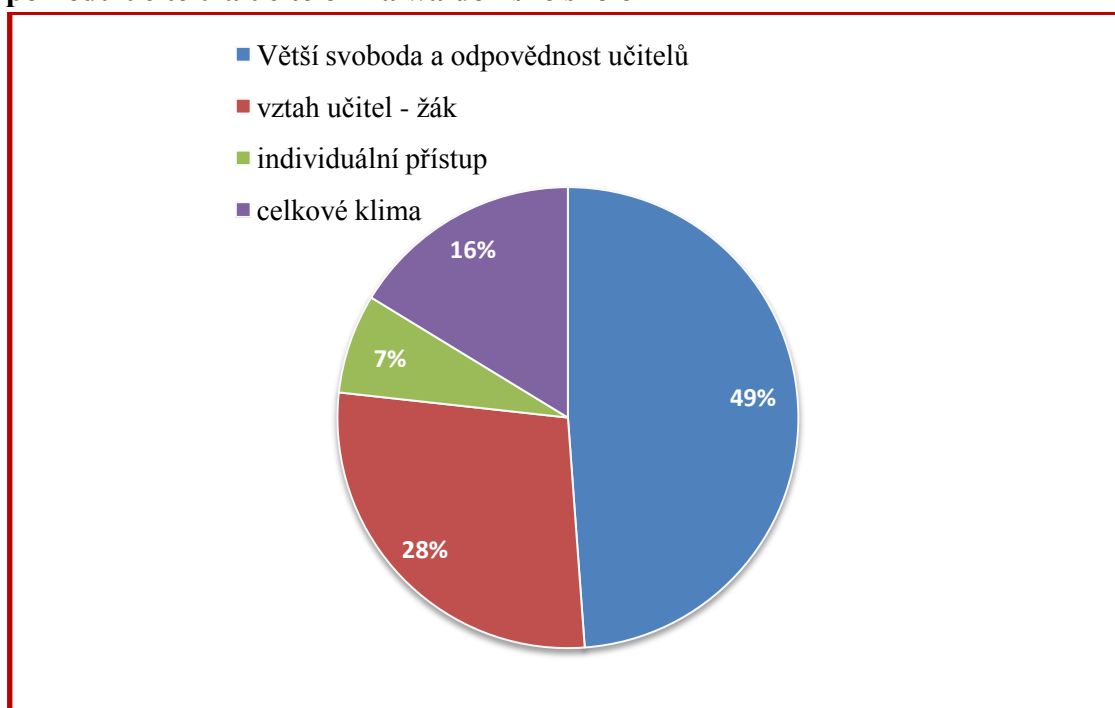
Tato otázka měla zjistit, jaká věková kategorie převládá u učitelů na waldorfských školách. Nejvíce respondentů odpovídá věku v rozmezí 25-35 let. 12 respondentů udalo svůj věk v rozmezí 35-45 let, 6 respondentů odpovídalo věku 20-25 let. 2 respondenti věku 45-55 let a 1 ve věku 55-65 let. Nikdo z dotázaných neuvedl věk vyšší.

¹⁰⁸ LOM. *Česko patří mezi země s nejmenším podílem mužů - učitelů v EU*. [online]. [cit. 2015-02-21]. Dostupné z: <http://www.ilom.cz/novinky/info-servis/cesko-patri-zeme-nejmensim-podilem-muzu-ucitelu-eu/>

Stejně jako pedagogické povolání obecně je i pedagogická profese ve waldorfské škole velmi náročná. V kapitole 3.1.4 Vzdělávání waldorfských učitelů jsou popsány způsoby prohlubování znalostí učitelů waldorfské školy. Věkové rozmezí, které je v grafu nejzastoupenější odpovídá časovým možnostem a flexibilitě učitelů. Dá se předpokládat, že mladým lidem budující svou kariéru, vyhovuje toto náročné povolání více, než starší generaci. Zakládání a obstarávání rodiny s sebou totiž nese mnoho povinností, které člověka omezují v čase i výkonnosti.

3) *V čem se podle Vás liší výchova a vzdělávání alternativních škol oproti výchově a vzdělávání škol tradičních?*

Graf 3: Rozdílnost výchovy a vzdělávání v alternativních a tradičních školách z pohledu učitelů a učitelek na waldorfské škole

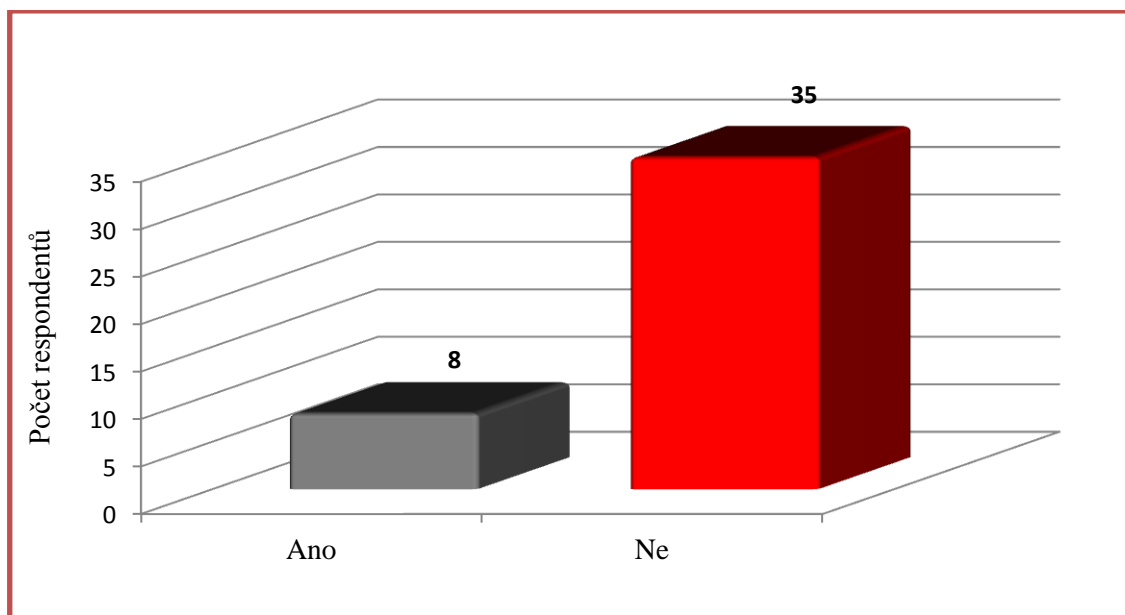


Na tuto otázku odpověděli všichni respondenti. 49% dotázaných se vyjádřilo ve smyslu, že na alternativních školách existuje větší svoboda ale i odpovědnost učitelů. 28% respondentů považuje za největší rozdíl mezi alternativním a tradičním vzděláváním vztahy mezi učitelem a žákem. 16% respondentů uvedlo celkové edukační klima, které je nutno připomenout: „*Ve školním prostředí klima vzniká zejména ze sociálních vztahů mezi učiteli a žáky, mezi učiteli navzájem a žáky navzájem,*

ze způsobů komunikace mezi těmito subjekty, ze způsobů řízení školy, ale také z determinant fyzické povahy.“¹⁰⁹ Nejméně respondentů uvedlo jako hlavní rozdíl mezi vzděláváním na alternativních školách oproti školám tradičním individuální přístup k žákovi, tj. 7%. Dnes je již v pedagogické teorii rozšířený a uznávaný názor, že individuální přístup k dítěti na základě jeho možností a schopností patří k základním principům výchovně vzdělávacího procesu.

4) *Zvažoval/a jste při výběru povolání působení na jiné alternativní škole?*

Graf 4: Zvažoval/a učitel/ka při výběru povolání působení na jiné alternativní škole



35 respondentů při výběru svého povolání neuvažovalo o jiné alternativní škole. 8 dotázaných uvedlo, že zvažovali působení i na jiné alternativní škole.

Waldorfská škola je nejrozšířenější alternativní koncepcí vzdělávání ve světě i u nás. Tomu odpovídá i množství možností, které se učitelům při výběru jejich povolání nabízejí. Rudolf Steiner v kapitole o anthroposofii uvádí, že ten, kdo anthroposofií žije, ji vnímá jako dar. Anthroposofie je specifická v tom, že ti, kteří si začnou všimnout jejích zákonitostí, prohlubují studium a poznatky o ní. Překážkou mohou být předsudky

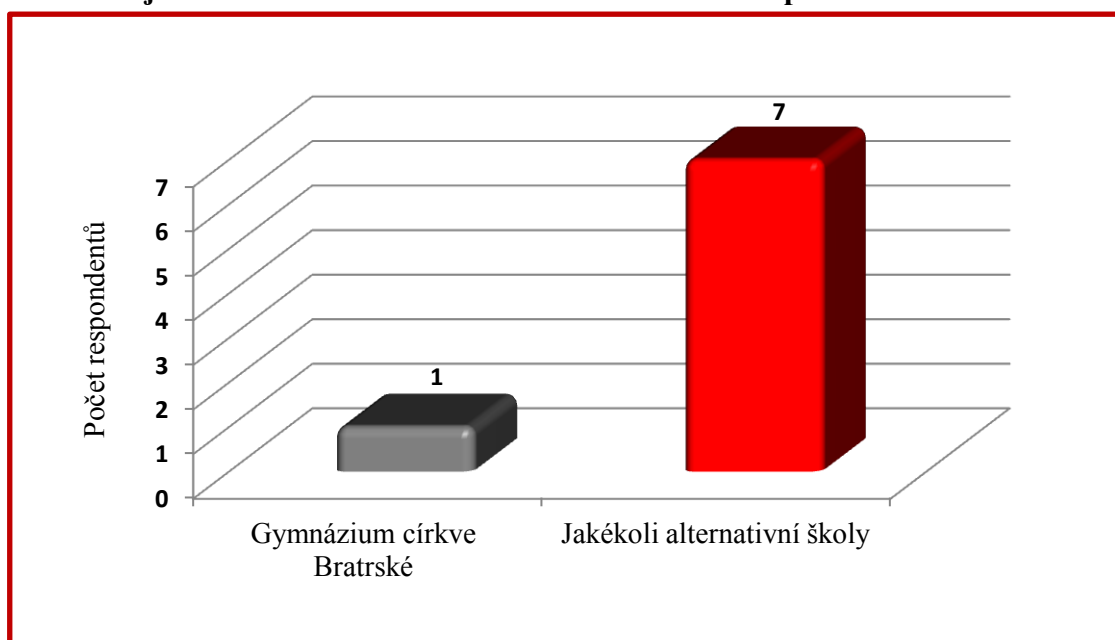
¹⁰⁹ PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 1. Vyd. Praha: Portál, 2001, s. 88. ISBN 80-7178-584-9.

a dogmata. Waldorfská pedagogika se může jevit mnoha lidem jako kontroverzní, nicméně dlouholeté zkušenosti ukazují na to, že její příznivé výsledky a dopady jsou nezpochybnitelné. Tyto empiricky zdůvodněné výstupy mohou být příčinou toho, že je waldorfská pedagogika pro učitele atraktivní.

Každý člověk, který vstupuje do nějakého zaměstnání, má určitá očekávání. Čím více relevantních informací člověk má, tím je jeho rozhodování snadnější. Výchovně vzdělávací způsoby a postupy ve waldorfské škole jsou i v teoretické oblasti velmi dobře popsány. Waldorfský učitel má proto celkem konkrétní představu, co ho v novém zaměstnání čeká.

5) *Pokud ano, na jaké?*

Graf 5: Na jaké alternativní škole zvažoval/a učitel/ka své působení



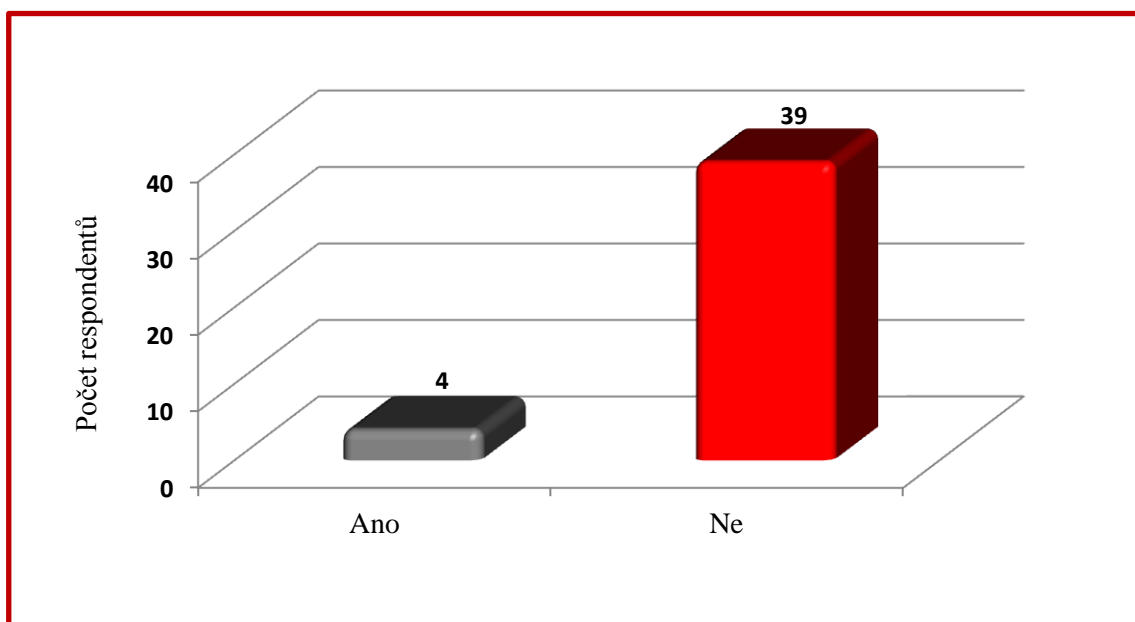
Tato otázka souvisí s otázkou předešlou, kde 8 učitelů uvedlo, že zvažovalo při výběru povolání i jinou alternativní školu. 7 respondentů odpovědělo, že chtělo pracovat na jakékoli alternativní škole, 1 z dotázaných uvedl, že zvažoval Gymnázium církve Bratrské, což představuje také jistou alternativu oproti škole tradiční.

Role učitele na waldorfské škole má svá specifika ve srovnání s rolemi učitele na tradičních školách. Tato specifika přinášejí učitelům velikou odpovědnost, na druhou stranu i jistou svobodu a kreativitu při procesech vyučování. Aspekty, které ovlivňují

výsledek tohoto grafu, jsou zřejmě srovnatelné nebo stejné jako v případě grafu č. 3. Už Rudolf Steiner věděl, že lepší, než vést výchovu a výuku podle vnějších norem a standardů, je přizpůsobit formy a styly výuky konkrétním situacím v konkrétní pedagogické komunitě. V tomto směru je učitel na waldorfské nebo jiné alternativní škole svobodnější.¹¹⁰

6) *Máte vlastní profesní zkušenost s jinou alternativní školou?*

Graf 6: Učitel/ka na waldorfské škole má profesní zkušenost s jinou alternativní školou

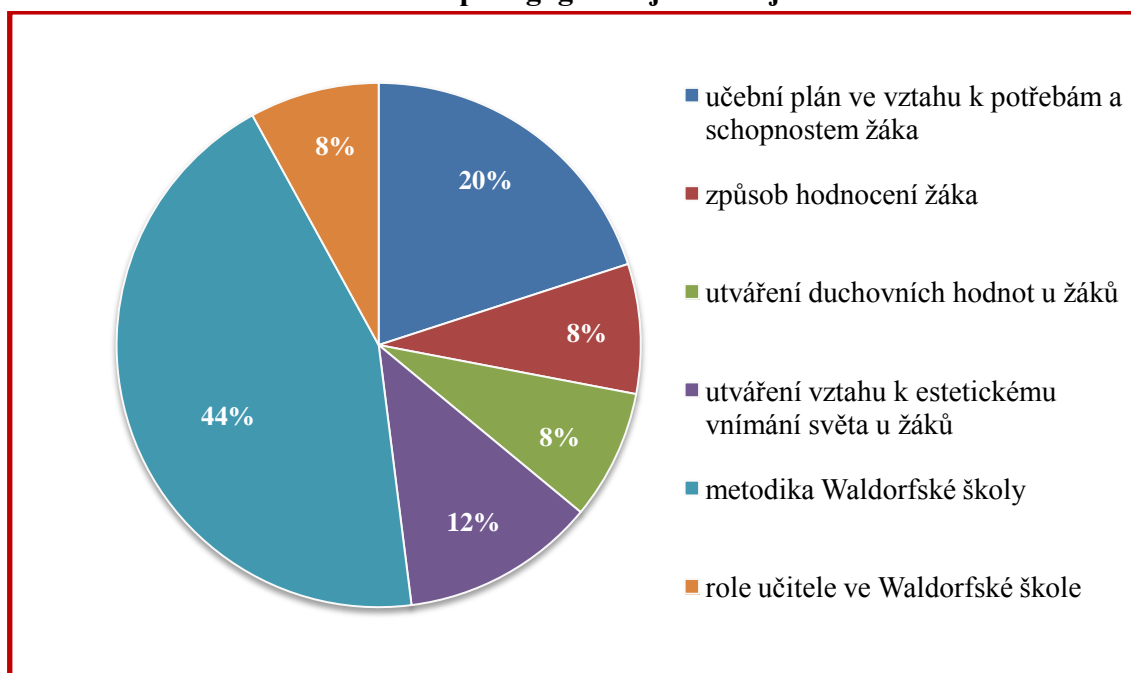


Pouze 4 dotazovaní uvedli, že mají vlastní profesní zkušenost s jinou alternativní školou, pro 39 respondentů je waldorfská škola jejich první profesní zkušeností v alternativním vzdělávání. Stejně jako je podmínka dosaženého vysokoškolského vzdělání pro učitele standardních základních škol, je tomu tak i na škole waldorfské. Druhý graf nám ukazuje, že nejčastěji zastoupená věková kategorie mezi učiteli waldorfské školy je 25-35 let. Lze se tedy domnívat, že pro tyto respondenty je waldorfská škola první profesní zkušeností vůbec.

¹¹⁰ STEINER, R. *Výchova ke svobodě*. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1991, s. 111. ISBN 80-900307-2-6.

7) Co Vás na waldorfské pedagogice nejvíce zaujalo?

Graf 7: Co učitele na waldorfské pedagogice nejvíce zaujalo



Ze všech dotázaných 44% uvedlo jako nejzajímavější metodiku waldorfské školy, 20% respondentů nejvíce zaujal učební plán ve vztahu k potřebám a schopnostem žáka, následovalo 12% dotázaných, kteří uvedli, že je nejvíce zaujalo utváření vztahu k estetickému vnímání světa u žáků. Způsob hodnocení žáků, utváření duchovních hodnot u žáků a role učitele ve waldorfské škole odpověděli jako nejzajímavější po 8% všech respondentů.

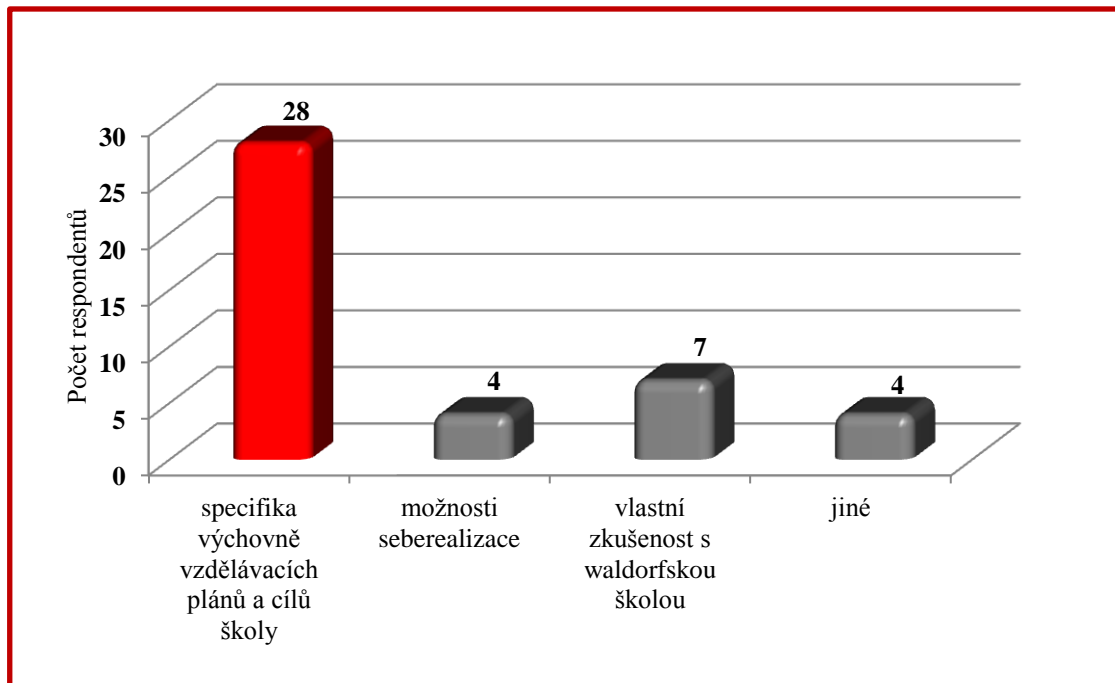
Metodika výuky na waldorfské škole má své charakteristiky, které se odvíjejí především od věku žáka. Tomu se přizpůsobuje i učitel, který volí metodiku podle konkrétních situací, jak sám uzná za vhodné.¹¹¹ (Viz. anthroposofie)

Waldorfské metodice nerozumíme pouze jako správnou volbu edukačních přístupů, pomůcek a postupů. Silně se odvíjí od vztahu mezi učitelem a žákem. Zásadní je také schopnost učitele vcítit se do potřeb žáka a jeho ochota pracovat na sobě samotném, tedy nejen učit, ale i učit se.

¹¹¹ STEINER, R. *Výchova dítěte a metodika vyučování*. Praha: Baltazar, 1993, s. 48. ISBN 80-900307-2-6.

8) Rozhodujícím faktorem při výběru povolání je pro Vás

Graf 8: Co bylo pro učitele a učitelky rozhodujícím faktorem při výběru jejich povolání



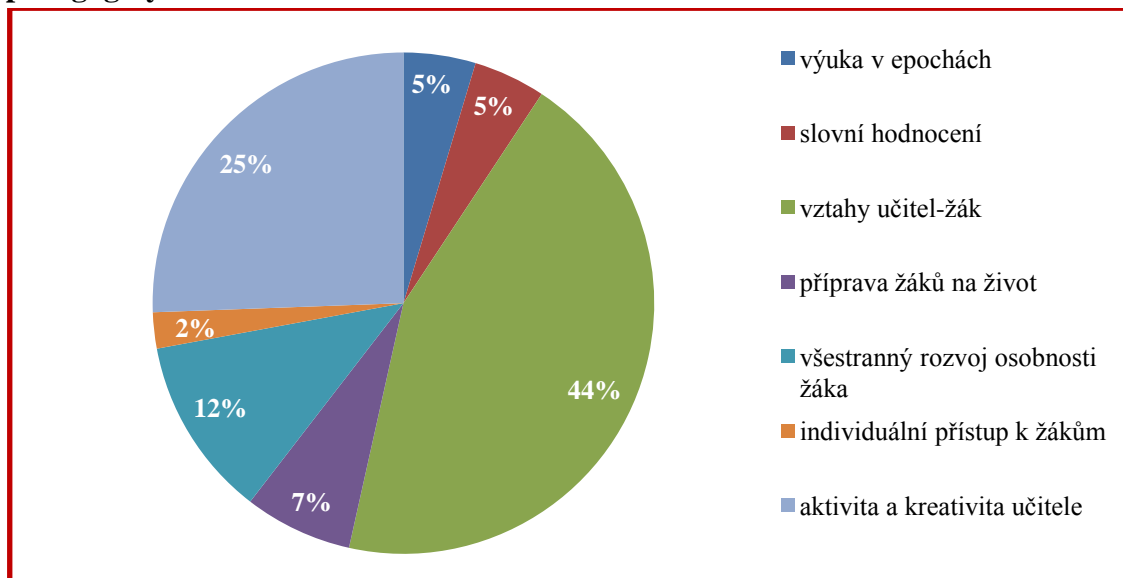
Specifika výchovně vzdělávacích plánů a cílů školy byla rozhodujícím faktorem při výběru povolání pro 28 dotázaných. 7 respondentů uvedlo jako rozhodující vlastní zkušenost s waldorfskou školou, pro 4 respondenty byla rozhodující možnost seberealizace, 4 dotázaní uvedli důvod jiný.

Pojetí výchovného poslání waldorfské pedagogiky je patrné už při pohledu na její obsah. Je to škola, která má člověka připravit na život nejen na základě získání znalostí a vědomostí, ale také rozvojem tvůrčích schopností a sociálních dovedností. Mnoho prostoru je proto věnováno vedle vědomostních předmětů i předmětům uměleckým, ručním pracím a jazykům. Dovednosti žáci na waldorfské škole získávají prostřednictvím zážitků a následného samostatného poznání.¹¹²

¹¹² GRECMANOVÁ, H. a URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1997, s. 6. ISBN 80-85753-09-6.

9) V čem spatřujete výhody a přednosti waldorfské pedagogiky?

Graf 9: V čem spatřují učitelé a učitelky výhody a přednosti waldorfské pedagogiky



44% všech dotázaných spatřuje největší výhody waldorfské pedagogiky ve vzájemném vztahu mezi učitelem a žákem. 25% respondentů odpovědělo, že největší předností waldorfské pedagogiky spatřují ve vlastní aktivitě a kreativitě. Všestranný rozvoj osobnosti žáků považuje za největší výhodu 12% dotázaných. 7% respondentů uvedlo jako nejprínosnější příprava na život žáků. Výuka v epochách představuje největší výhodu waldorfské pedagogiky pro 5% dotázaných, stejně jako příprava žáků na život. Pouze 2% ze všech dotázaných považují za největší přínos waldorfské pedagogiky individuální přístup k dítěti. Individuální přístup ve výchově a vzdělávání je dnes v pedagogické teorii považován za samozřejmost. Nejen ve školách alternativních, ale i standardních je nutné přistupovat k dítěti na základě jeho individuálních potřeb a možností.

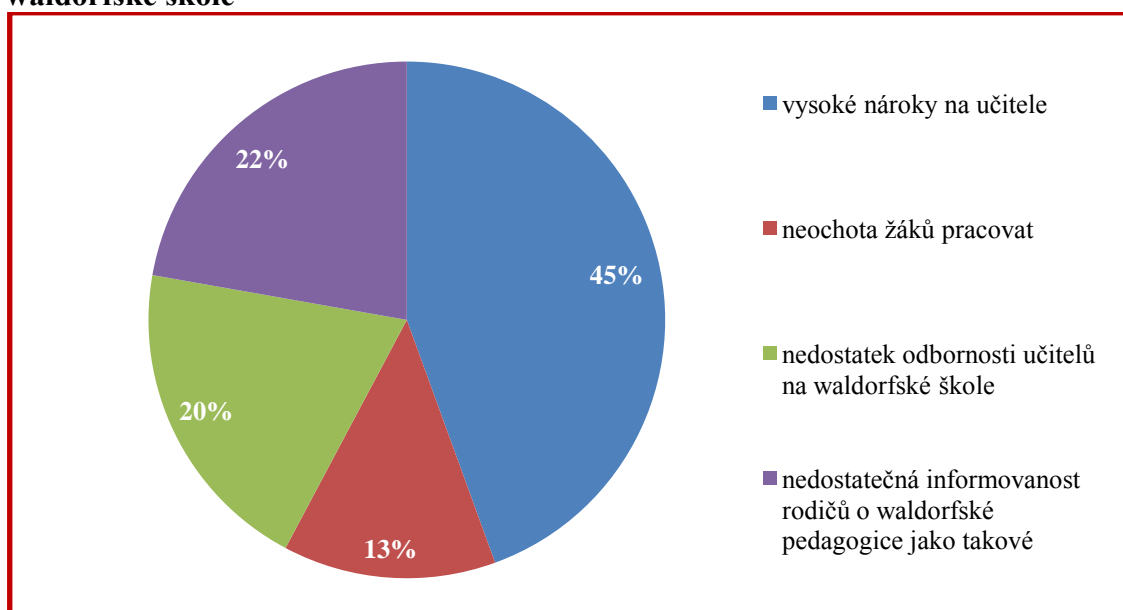
Ke vztahům mezi učitelem a žákem jsme se v teoretické části této diplomové práce podrobně věnovali. V jedné celé kapitole jsme se zabírali sebereflexí a sebevzděláváním učitele. Ve waldorfské škole se učitel učí stejně jako žák, což je předpoklad anthroposofického žití.

Pokud si představíme pojetí výuky v tradiční škole ve formě frontálního vyučování, činnost učitele se může jevit jako stereotypní až nudná. Pokud má v tomto směru učitel

„volné ruce“, představuje to pro něj jednak odpovědnost ve smyslu správného uspořádání učiva a zvolení správné metodiky, tak i určitou volnost co se týče vlastní invence a kreativity.

10) *V čem spatřujete případná úskalí při působení na waldorfské škole?*

Graf 10: V čem učitelé a učitelky spatřují případná úskalí při působení na waldorfské škole



Nejpočetnější skupina učitelů (45%) uvedla, že určitý problém představují příliš vysoké nároky na učitele ve waldorfské škole. 22% respondentů se vyjádřilo ve smyslu, že očekávání rodičů dětí na waldorfské škole nejsou naplněna podle jejich představ z důvodu jejich nedostatečné informovanosti o výstupech waldorfské školy. 20% učitelů uvedlo, že působení na waldorfské škole vyžaduje značnou odbornou přípravu. 13% respondentů odpovědělo, že jejich žáci nemají dostatek motivace pro vypracování domácích úkolů.

Role učitele se všemi jeho povinnostmi je popsána v teoretické části této práce, stejně jako problematice vzdělávání waldorfských učitelů. Steiner hovoří o tom, jak je důležitý postoj učitele ke svému povolání ve smyslu poslání. V kapitole o anthroposofii jsme uvedli, že ten, kdo nastuduje všechny Steinerovy spisy a nebude přitom myslet

na zásady anthroposofie, nemusí být dobrým učitelem. Tím se stane až tehdy, když začne podle anthroposofie žít. Vyžaduje to značné úsilí a práci na sobě samotném.

Učitelé na waldorfských školách poměrně často uvedli, že se setkávají se situacemi, kdy očekávání rodičů není naplněno

6.5 Shrnutí a ověření hypotéz

Cílem průzkumného šetření bylo zjistit od učitelů a učitelek waldorfských škol důvody volby pro jejich profesní působení a jejich postoje k jednotlivým aspektům waldorfské pedagogiky. Průzkum byl koncipován jako kvantitativní šetření. Sběr dat proběhl prostřednictvím anonymních dotazníků, které byly elektronickou formou zaslány učitelům a učitelkám waldorfských škol. V průzkumném šetření byly stanoveny následující hypotézy:

Hypotéza H1: *Rozhodování o tom stát se waldorfským pedagogem nemusí být složité, protože waldorfská pedagogika má důkladně rozpracovanou metodiku.*

Z analýzy odpovědí na otázku č. 7¹¹³ vyplývá, že 44% všech dotázaných učitelů a učitelek považuje za nejzajímavější metodiku waldorfské školy. 20% respondentů uvedlo jako nejpřitažlivější učební plán ve vztahu k potřebám a schopnostem žáka, což je oblast, ve které se metodika výchovně vzdělávacího procesu realizuje.

Metodiku ve waldorfské škole volí učitel/ka na základě konkrétních situací. Z grafu č. 9¹¹⁴ vyplývá, že aktivita a kreativita učitele je považována waldorfskými pedagogy za největší výhodu a přednost.

Z těchto analýz lze soudit, že učitelé waldorfské pedagogiky považují metodiku této školy za podstatnou. Graf č. 8 vypovídá o tom, že rozhodujícím faktorem při výběru

¹¹³ Otázka zněla: *Co Vás na waldorfské pedagogice nejvíce zaujalo?*

¹¹⁴ Název grafu: *V čem spatřují učitelé a učitelky výhody a přednosti waldorfské pedagogiky*

povolání jsou pro učitele a učitelky specifika výchovně vzdělávacích plánů a cílů školy. V naplňování těchto plánů hraje zásadní roli metodika.

Hypotéza H1 byla **potvrzena**.

Hypotéza H2: *Vzhledem k zaměření waldorfské školy se dá očekávat, že nejdůležitějším momentem v edukačním procesu bude vztah učitel - žák.*

Vztahy učitel - žák uvedla převážná většina, konkrétně 44% dotazovaných učitelů a učitelek jako největší přednost waldorfské pedagogiky, jak ukazuje graf č. 9¹¹⁵

Hypotéza H2 byla **potvrzena**.

Hypotéza H3: *Waldorfská škola má atraktivitu převážně pro pedagogy ve věkovém rozmezí 25-35 let.*

Z grafu č. 2¹¹⁶ vyplývá, že nejpočetnější věková kategorie učitelů a učitelek waldorfských škol je 25-35 let. Ze 43 respondentů se v tomto rozmezí vyskytuje 22 dotazovaných.

Hypotéza H3 byla **potvrzena**.

¹¹⁵ Název grafu: V čem spatřují učitelé a učitelky výhody a přednosti waldorfské pedagogiky

¹¹⁶ Název grafu: Věkové kategorie učitelů a učitelek na waldorfské škole

ZÁVĚR

Tato diplomová práce byla zaměřena na waldorfskou pedagogiku, rozpracovány byly některé její pedagogicko-didaktické aspekty, jedna kapitola byla věnována i srovnávacím studiím alternativních škol a škol běžného typu.

Diplomovou práci tvoří teoretická a praktická část.

Teoretická část je rozdělena do pěti kapitol. Jsou v nich shrnuty základní teoretické poznatky z odborné literatury. V rámci udržení co nejvyšší míry objektivity jsou některé poznatky o anthroposofii a waldorfské pedagogice konfrontovány s nejnovějšími výstupy z oblasti pedagogiky, vývojové psychologie a obecné psychologie. Nastíněn je i stručný historický vývoj a společensko-politické souvislosti vzniku klasických reformních škol včetně jejich výčtu a popisu základních pedagogicko-didaktických principů.

Praktická část, zpracovaná v šesté kapitole této diplomové práce, obsahuje průzkumné šetření koncipované metodou kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníkové metody.

Hlavním cílem této práce bylo zjistit důvody volby pedagogických pracovníků ve waldorfské škole pro jejich profesi a také jejich postoje k jednotlivým aspektům waldorfské pedagogiky.

Na základě cíle jsou stanoveny následující otázky, na které je nutno se zaměřit:

Je pro waldorfské učitele a učitelky rozhodování o volbě jejich profese složité s ohledem na rozpracovanost waldorfské pedagogiky?

Pokud se pedagog rozhodne působit na waldorfské škole, má dostatek informací o waldorfské pedagogice k tomu, aby věděl, co od této profese může očekávat. Waldorfská škola je nejrozšířenější alternativní školou u nás i ve světě. Její teoretický základ je rozpracován v mnoha českých i zahraničních studiích, ať už jde o filosofické spisy Rudolfa Steinera, nebo dlouhodobě empiricky ověřené konkrétní postupy

v edukačním procesu. Od roku 1992 se v České republice rozvíjí systém vzdělávání waldorfských pedagogických pracovníků. Profese waldorfského učitele předpokládá jisté osobnostní předpoklady člověka, zejména emoční inteligenci.

Jaký moment v edukačním procesu považuje waldorfský/á učitel/ka za nejdůležitější vzhledem k zaměření waldorfské školy?

Většina alternativních, ale i standardních vzdělávacích koncepcí současnosti považuje za samozřejmost respekt k individualitě žáka, jeho potřebám a možnostem. Aby byl tento požadavek naplněn, je nadmíru důležitý vztah mezi učitelem a žákem. Dítě nikdy nepřijímá a nedůvěřuje dospělému více, než tehdy, kdy mezi oběma panuje důvěra a respekt. Otázka autority byla v teoretické části této práce poměrně podrobně rozepsána a nelze jednostranně tvrdit, že vše, co se nazývá trestem nebo přísností je negativní.¹¹⁷

Pro jaké věkové rozmezí učitelů je waldorfská škola nejatraktivnější?

Učitelství je velmi náročné povolání z hlediska času i výkonnosti. Waldorfský pedagog má mnoho povinností, které vyplývají ze specifik této vzdělávací koncepce. Nejzastoupenější skupinou waldorfských učitelů a učitelek je ve věkovém rozmezí 25-35 let. Jak již bylo řečeno u popisu grafu 2¹¹⁸, roli v tomto mohou hrát nároky spojené se založením rodiny.

Hypotézy, které byly stanoveny, se potvrdily.

Z výzkumu také vyplynuly zajímavé poznatky u některých úskalích, se kterými se v praxi waldorfské pedagogové setkávají. V souvislosti s již zmiňovanými povinnostmi někdy učitelé vnímají nároky na své povolání jako příliš vysoké. Značná skupina respondentů uvedla i problém v tom, že očekávání rodičů dětí ve waldorfských školách nejsou vždy naplněna podle jejich představ. To je ale otázka, která by měla směřovat spíše k nim samotným a tento výzkum se tudíž na toto nezaměřil. Jistě by bylo zajímavé

¹¹⁷ STEINER, R. *Výchova ke svobodě*. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1991, s. 114. ISBN 80-900307-2-6.

¹¹⁸ Název grafu: Věkové kategorie učitelů a učitelek na waldorfské škole

vyzkoumat míru informovanosti o waldorfské pedagogice rodičů, jejichž děti tuto alternativní školu navštěvují.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

FARKOVÁ, M. *Vybrané kapitoly z psychologie*. 2. vyd. Praha: UJAK, 2008, s. 175. ISBN 978-80-86723-64-8.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

GRECMANOVÁ, H. a URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1997. ISBN 80-85753-09-6.

HEŘT., J. *Slovník esoteriky a pavěd*. 1. vyd. Praha: Věra Nosková, 2008. ISBN 978-80-903320-6-5.

JŮVA, V. *Estetická výchova*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-12-5.

JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-901737-0-5.

KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.

HRADIL, R. (ed.). *Průvodce českou anthroposofií*. Hranice: Fabula, 2002. ISBN 80-86600-00-9.

NYTROVÁ, O. a PIKÁLKOVÁ, M. *Etika a logika v komunikaci*. 1. vyd. Praha: UJAK, 2007. ISBN 978-80-86723-45-7.

PETRÁČKOVÁ, V., KRAUS, J. et. al. *Akademický slovník cizích slov*. 1. vyd. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0607-9.

POL, M. *Škola v proměnách*. 1. vyd. Praha: Masarykova univerzita v Brně, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9.

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

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

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

RUSEK, L. *Duchovní aspekty výtvarného umění*. 1. vyd. Praha: Ekumenická lesní škola, 2000.

RÝDL, K. *Inovace školských systémů*. 1. vyd. Praha: ISV, 2003. ISBN 80-86642-17-8.

RÝDL, K. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Praha: Public History, 1999. ISBN 80-902193-7-3.

SMOLKOVÁ, T. *Dítě v úctě přijmout*. 1. vyd. Praha: Maitrea a. s. 2007. ISBN 80-903761-2-6.

SMOLKOVÁ, T. *Na cestě od lilie k růži*. 1. vyd. Praha: Maitrea a. s., 2008. ISBN 978-80-87249-02-4.

SVOBODOVÁ, J. et. al. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*. Brno: MSD s. r. o., 2007. ISBN 978-80-86633-93-0.

SVOBODOVÁ, J. et. al. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*. Brno: MSD s. r. o., 2007. ISBN 978-80-86633-93-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VALIŠOVÁ, A. a KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

VÁŇOVÁ, R., RÝDL, K. a VALENTA, J. *Výchova a vzdělávání v českých dějinách*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-607-2.

ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-071-5.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. 1. vyd. Praha: Metafora s. r. o., 2011. ISBN 978-80-7359-334-6.

MONTESSORI, M. *Od dětství k dospívání*. 1. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-478-0.

RÖHNER, R. a VENKE, H. *Daltonské vyučování. Stále živá inspirace*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-041-7.

STEINER, R. *Filosofie svobody*. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-0-x.

STEINER, R. *Výchova dítěte a metodika vyučování*. 2. vyd. Praha: Baltazar, 1993. ISBN 80-900307-9-3.

STEINER, R. *Výchova ke svobodě*. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6.

Seznam použitých internetových zdrojů

LOM. *Česko patří mezi země s nejmenším podílem mužů - učitelů v EU.* [online]. [cit. 2015-02-21]. Dostupné z: <http://www.ilom.cz/novinky/info-servis/cesko-patri-zeme-nejmensim-podilem-muzu-ucitelu-eu/>

SEZNAM ZKRATEK

OECD - organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (Organisation for Economic Co-operation and Development)

SEZNAM GRAFŮ

Seznam grafů

Graf 1: Zastoupení mužů a žen mezi učiteli na waldorfské škole	64
Graf 2: Věkové kategorie učitelů a učitelek na waldorfské škole	65
Graf 3: Rozdílnost výchovy a vzdělávání v alternativních a tradičních školách z pohledu učitelů a učitelek na waldorfské škole	66
Graf 4: Zvažoval/a učitel/ka při výběru povolání působení na jiné alternativní škole	67
Graf 5: Na jaké alternativní škole zvažoval/a učitel/ka své působení	68
Graf 6: Učitel/ka na waldorfské škole má profesní zkušenost s jinou alternativní školou	69
Graf 7: Co učitele na waldorfské pedagogice nejvíce zaujalo	70
Graf 8: Co bylo pro učitele a učitelky rozhodujícím faktorem při výběru jejich povolání	71
Graf 9: V čem spatřují učitelé a učitelky výhody a přednosti waldorfské pedagogiky	72
Graf 10: V čem učitelé a učitelky spatřují případná úskalí při působení na waldorfské škole	73

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - Dotazník	I
-----------------------------------	----------

DOTAZNÍK

Zaměření na waldorfskou pedagogiku.

Dobrý den,

jsem studentem Univerzity Jana Ámose Komenského v Praze, obor speciální pedagogika - učitelství.

Rád bych Vás požádal o spolupráci při vyplnění tohoto dotazníku, jež je součástí výzkumu mé diplomové práce. Výzkum je zaměřen na důvody volby waldorfských pedagogů pro jejich profesi a jejich postoje k jednotlivým specifikům waldorfské pedagogiky.

Dotazník obsahuje celkem 10 otázek. Šest otázek je uzavřených, s nabídkou možných odpovědí a čtyři jsou otevřené. Vyplnění, následné zpracování a vyhodnocování dat z dotazníku je anonymní.

Vaše jméno, ani údaje o vaší organizaci nebudou zveřejněny.

Předem Vám děkuji za spolupráci a Váš čas.

S pozdravem Vilém Štál

1. Jaké je Vaše pohlaví?

Muž

Žena

2. Kolik je Vám let?

20-25 let

25-35 let

35-45 let

45-55 let

55-65 let

Vyšší věk

3. V čem se podle vás liší výchova a vzdělávání alternativních škol oproti výchově a vzdělávání škol tradičních?

(Otevřená odpověď, prosím, doplňte)

4. Zvažoval/a jste při výběru povolání působení na jiné alternativní škole?

Ano

Ne

5. Pokud ano, na jaké?

(Otevřená odpověď, prosím, doplňte)

6. Máte vlastní profesní zkušenost s jinou alternativní školou?

Ano

Ne

7. Co Vás na waldorfské pedagogice nejvíce zaujalo?

Učebního plán ve vztahu k potřebám a schopnostem žáka

Způsob hodnocení žáků

Utváření duchovních hodnot u žáků

Utváření vztahu k estetickému vnímání světa u žáků

Metodika waldorfské školy

Role učitele ve waldorfské škole

8. Co je pro Vás rozhodujícím faktorem při výběru Vašeho povolání?

Dostupnost školy z místa bydliště

Specifika výchovně vzdělávacích plánů a cílů školy

Pověst školy

Možnosti seberealizace

Finanční ohodnocení

Vlastní zkušenost s waldorfskou školou

Vlastní zkušenosti s tradiční školou

Jiné

9. V čem spatřujete výhody a přednosti waldorfské pedagogiky?

(Otevřená odpověď, prosím, doplňte)

10. V čem spatřujete případná úskalí při působení na waldorfské škole?

(Otevřená odpověď, prosím, doplňte)

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Bc. Vilém Štál

Obor: Speciální pedagogika - učitelství (SPPG-U)

Forma studia: Kombinované

Název práce: Waldorfská škola jako jedna z možností alternativního vzdělávání v České republice

Rok: 2015

Počet stran textu bez příloh: 71

Celkový počet stran příloh: 4

Počet titulů českých použitých zdrojů: 25

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 6

Počet internetových zdrojů: 1

Vedoucí práce: PhDr. Aleš Bříza