

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2012

Bc. Miloslav Michal

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Moderní trendy v pedagogické komunikaci

Diplomová práce

Bc. Miloslav Michal

Obor: Učitelství pedagogiky pro střední školy a vyšší odborné školy

Vedoucí práce: PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.

Olomouc 2012

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomovou práci na téma „Moderní trendy v pedagogické komunikaci“ jsem vypracoval samostatně a použil jsem pouze uvedené prameny a literaturu.

V Olomouci dne 22.6.2012

.....
Podpis autora práce

Poděkování

Děkuji PaedDr. Aleně Jůvové, Ph.D. za cenné rady a připomínky během tvorby této diplomové práce.

OBSAH

Úvod.....	8
1. Pedagogická komunikace.....	9
1.1 Vymezení pojmu pedagogická komunikace.....	9
1.2 Pedagogické kompetence.....	11
1.3 Problematika času v pedagogické komunikaci.....	11
1.4 Verbální komunikace.....	11
1.5 Dialog mezi učitelem a žákem.....	12
1.6 Otázky v komunikaci mezi učitelem a žákem.....	13
1.7.1 Nonverbální (neverbální) komunikace.....	13
1.7.2 Mimika.....	15
1.7.3 Kinezika.....	16
1.7.4 Gestika, gestikulace.....	16
1.7.5 Posturologie.....	17
1.7.6. Haptika.....	17
1.7.7 Proxemika.....	17
1.7.8 Sdělení skrze paralingvistiku.....	18
1.7.9 Sdělení skrze zevní úpravu zevnějšku.....	19
1.8 Školní prostředí.....	19
1.9 Problémy vyskytující se v komunikaci.....	20
1.9.1 Kritika a konflikt jako problém v komunikaci.....	21
1.9.2 Komunikace ve stresu.....	22
1.10 Problematika asertivity, agresivity a pasivity.....	23
1.11 Vztahy ve škole.....	24
1.12 Aktéři pedagogické komunikace.....	24
1.13 Osoba učitele.....	24
1.14 Komunikace učitele a třídy.....	25
1.15 Organizační formy vyučování.....	26
1.16 Výuková komunikace.....	26
1.17.1 Komunikace a moc ve třídě.....	27
1.17.2 Pravidla komunikace ve třídě.....	28
1.18 Funkce pedagogické komunikace ve výuce.....	29
1.19 Determinanty pedagogické komunikace.....	29
1.20 Emoce a komunikace.....	29
2. Alternativní školy.....	31
2.1 Odkaz Jana Ámose Komenského.....	31
2.2 Tradiční model vyučování praktikovaný ve státem zřizovaných školách.....	33
2.3 Alternativní školy.....	33
2.4 Počátky alternativních škol na našem území.....	34
2.5 Rysy alternativních škol a jejich funkce.....	35
2.6 Popis a rozdělení jednotlivých typů alternativních škol.....	36
3. Waldorfská pedagogika.....	36
3.1 Waldorfská škola.....	36
3.2 Rudolf Steiner.....	37
3.3 Antroposofie.....	38
3.4 Znaký waldorfské pedagogiky.....	38
3.5 Waldorfská škola jako instituce.....	39
3.6 Struktura školy.....	40
3.7 Postup přijetí dítěte na waldorfskou školu.....	41

3.8 Eurytmie.....	41
3.9 Věková diferenciacie ve waldorfských školách.....	42
3.10 Lidské tělo podle Steinerja.....	43
3.11 Vývoj podle Steinerja.....	44
3.12 EPOCHY.....	44
3.13 Organizace výuky ve waldorfské škole.....	44
3.14 Hodnocení ve waldorfských školách.....	45
3.15 Ruční práce.....	46
3.16 Pedagogické cíle ve waldorfských školách.....	46
3.17 Svátky a náboženství.....	47
3.18 Rytmus života ve waldorfské škole.....	49
3.19 Zasedací pořádek a temperament žáka.....	49
3.20 Přírodní materiály a hračky z nich.....	50
3.21 Pojem svobody.....	51
3.22 Léčba skrze antroposofii.....	51
3.23 Úkoly waldorfského vzdělávání.....	52
3.24 Problematika počítačů a médií.....	53
3.25 Myšlenky a představy.....	53
3.26 Učitel waldorfské školy.....	54
4. Pedagogika podle Marie Montessoriové.....	55
4.1 Marie Montessoriová.....	55
4.2 Pomoz mi, abych to dokázal sám.....	57
4.3 Antropologické východisko pedagogiky Marie Montessoriové.....	57
4.4 Osoba učitele.....	57
4.5 Učitel připravuje prostředí.....	58
4.6 Problematika svobody v pedagogice Montessoriové.....	60
4.7 Pojem normalizace.....	61
4.8 Smysly a jejich výchova.....	61
4.9 Deviace.....	62
4.10 Disciplína.....	62
4.11 Připravené prostředí.....	63
4.12 Didaktické principy připraveného prostředí.....	63
4.13 Polarizace pozornosti.....	64
4.14 Dům dětí.....	65
4.15 Absorbující duch.....	66
4.16 Pomůcky.....	66
4.17 Přístup učitele k chybám podle Marie Montessoriové.....	67
4.18 Senzitivní vývojové fáze.....	68
4.19 Kosmická výchova.....	69
4.20 Dopracování se dítěte k samostatnosti.....	69
5. Komparativní analýza.....	71
5.1 Kódování textu o waldorfské pedagogice.....	72
5.2 Kódování textu o pedagogice podle Marie Montessoriové.....	76
5.3 Společné (podobné) komunikační kódy.....	80
5.3.1 Komunikace skrze osobu učitele.....	80
5.3.2 Spirituální komunikace.....	81
5.3.3 Komunikace skrze hodnocení učitele.....	83
5.3.4 Komunikace prostřednictvím uspořádání prostředí.....	84
5.3.5 Žakovská komunikace skrze pohyb.....	85

5.3.6 Komunikace v rámci skupiny dětí.....	85
5.4 Kódy shrnutí (komunikační kódy).....	86
Závěr.....	87
Seznam použité literatury.....	88
Anotace.....	92

Úvod

Diplomovou práci na téma komunikace jsem se rozhodl psát proto, že mě tato problematika dlouhodobě zajímá, a to jak z pohledu čistě lidského, tak z pohledu vědeckého. Již od střední školy jsem studoval naučné knihy ohledně komunikace a porozumění. Zajímavé je, že častokrát to nebylo jen téma komunikace, ale tato se proplétala ještě s dalšími tématy. Nejčastěji to byla sociální psychologie, metody rozvoje osobnosti, problematika pozitivního myšlení atd. Definitivní rozhodnutí ale padlo až v průběhu předmětu „komunikace“ v zimním semestru na UPOL. Dalším důvodem psaní diplomové práce na téma komunikace je to, že v budoucnu se chci věnovat práci ve vzdělávací agentuře, která je zaměřená právě na komunikaci.

Moderní trendy v komunikaci chci zkoumat skrze srovnávací studii věnovanou alternativnímu školství, které praktikuje inovativní pohledy na komunikaci ve vzdělávání a poskytuje tak cennou studnici poznatků. Také bych se chtěl věnovat problémům v komunikaci. Zvláštní pozornost chci věnovat neverbální komunikaci a jejímu detailnímu popisu, neboť tento druh komunikace je při pedagogické komunikaci bezesporu velmi důležitý. Chtěl bych popsat také komunikaci jako takovou. Její druhy, aktéry, komunikační procesy atd. Budu se zabývat členěním komunikace, jejími zákonitostmi. Zajímají mě i aktéři pedagogické komunikace. Chtěl bych se zde zabývat také problematikou asertivity. Nemalý vliv na komunikaci ve školním prostředí má i komunikace mezi žáky a školní klima. V části práce bych se chtěl zabývat poruchami komunikace a také kázní.

Diplomová práce byla po dohodě s vedoucím zúžena jenom na okruhy waldorfské školy a školy inspirované Marií Montessoriovou. Rovněž výzkumný nástroj v podobě komparativní analýzy byl zvolen po dohodě. Chtěl bych zde uvést typické znaky těchto alternativních směrů, skutečnosti jejich vzniku, a také bych se chtěl zabývat osobnostmi, které stály u zrodu těchto alternativ. Chci zjistit, jestli se s těmito alternativami pojí nějaká specifika ohledně architektury a uspořádání tříd. Zajímá mě také, jaký mají tyto školy vztah k náboženství, a jestli nejsou v tomto směru nějakým způsobem vyhraněné. Dále zde bude popsána osoba učitele v každé alternativní škole zvlášť. Cílem práce je porovnat komunikační kódy těchto dvou alternativ a vyhledat moderní komunikační prvky.

1. Pedagogická komunikace

1.1 Vymezení pojmu pedagogická komunikace

Pojem pedagogická komunikace se dá definovat z několika různých zdrojů následovně: „*Pedagogická komunikace je disciplína, která se zabývá popisem, analýzou a hodnocením komunikace ve výchovných a vzdělávacích situacích*“ (Gavora 2005, s. 30).

Podle jiného autora: „*Pedagogickou komunikací (nebo také výukovou komunikací či komunikací ve škole) budeme rozumět záměrný proces komunikace mezi učitelem a žákem (žáky) ve škole či jinak pedagogicky adaptovaném prostředí. Svou podstatou je pedagogická komunikace **případem** sociální komunikace; na jedné straně si zachovává základní společné rysy, zatímco v jiných rysech je specifická*“ (Svatoš 2002, s. 58). Nebo také: „***Pedagogická komunikace** je specifickým případem sociální komunikace. Informace si tu vyměňují a vzájemně na sebe působí učitel – žáci – třída*“ (Vlček, Vlček 2004, s. 10).

Pedagogická komunikace v sobě vždy obsahuje výchovné a vzdělávací cíle. Probíhá vždy v nějakém přesně vymezeném časovém úseku. Je také vázána na místo, kde právě probíhá. Nejčastěji je to třída, učebna nebo jakýkoli jiný prostor ve škole. Pedagogická komunikace je také determinována obsahem vyučování, kurikulárními dokumenty atd. Musí se také řídit sociálními normami, platnými v daném sociokulturním prostředí. Musí respektovat sociální role žáka a učitele. Nemalý vliv na komunikaci ve škole mají také použité didaktické metody. Pedagogickou komunikaci také buď ulehčují nebo naopak ztěžují samotní žáci, klima třídy. Vliv má určitě také klima školy, komunikace mezi vedením školy a učiteli. Záleží také na osobnosti učitele, na jeho temperamentu, charakteru, odbornosti, věku, na jeho světonázorovém přesvědčení a určitě také na momentálním rozpoložení. (Kolář, Vališová 2009, s. 191 – 193)

V rámci pedagogické komunikace dochází ke sdělování informací, postojů, emocí, pravidel a žádostí. U pedagogické komunikace záleží také na její zakotvenosti v čase: „*Pedagogická komunikace může být **přímá**, kdy učitel hovoří se žákem, i **nepřímá**, kdy styk zprostředkuje učebnice, jiný tištěný materiál, didaktická technika, názorný materiál či vyučovací stroj*“ (Kolář, Vališová 2009, s. 194).

V pedagogické komunikaci je důležitá také zpětná vazba. Znamená to, do jaké míry s námi druzí souhlasí. Souhlas může být buď úplný, nebo částečný. Zpětná

vazba může být také stručná nebo i rozvinutá nějakými důvody. (Kolář, Vališová 2009, s. 197)

Komunikace ve škole se také dělí na skupiny podle připravenosti učitele. Je to komunikace připravená detailně. Dále je to rámcová připravenost. „*Učitel (na základě osobních zkušeností s opakujícími se pedagogickými situacemi) však dokáže odhadnout, jak bude zřejmě komunikace probíhat, které možnosti připadají v úvahu. Jeho pedagogické rozhodování je snazší, umí odhadnout pravděpodobný vývoj událostí*“ (Mareš, Křivohlavý 1995, s. 26). Dalším typem je komunikace nepřipravená. Dochází k ní v situacích, které se dopředu nedají předvídat. Víceméně se jedná o improvizaci. Pokud se jedná o účastníky pedagogické komunikace, tak nejčastěji jimi jsou učitel a žák: „*Vychovávaným účastníkem pedagogické komunikace bývá žák jako jednotlivec, skupina žáků, třída, několik paralelních tříd jednoho ročníku atd*“ (Mareš, Křivohlavý 1995, s. 27). Nejběžnější model je učitel a skupina žáků. (Mareš, Křivohlavý 1995, s. 26 – 27)

Při samostudiu potom žák vede vnitřní komunikaci sám se sebou: „*Člověk však komunikuje nejen s druhými lidmi, ale také sám se sebou. Hovoříme o nehlasovém uvažování, reflexi, zahloubání se do sebe nebo o slovním doprovodu vnější činnosti. Nazýváme jej intrakomunikací*“ (Gavora 2005, s. 20).

Ne vždy je optimální pracovat se stejným počtem žáků. Platí přímá úměra: Čím víc požadavků pro vyučování je, tím menší by měl být i počet žáků. Některé situace si žádají snížení počtu. „*Všude tam, kde pedagogická komunikace plní zvlášť složité úkoly, měl by se počet účastníků adekvátně snížit. Tuto skutečnost do jisté míry respektují školské předpisy, které stanovují, s kolika žáky či studenty může učitel za jistých podmínek pracovat*“ (Mareš, Křivohlavý 1995, s. 27). Konkrétně jde o vyučování jazyků, o handicapované žáky, umělecké předměty atd. (Mareš, Křivohlavý 1995, s. 27)

Pedagogická komunikace také neprobíhá ve stejný čas, kdy před třídou stojí učitel a vyučuje. Může probíhat pouze zprostředkovaně skrze konkrétní nosiče informací: „*Pedagogická komunikace může také probíhat oddáleně v prostoru a čase, mezi mluvčím a adresátem se pak objeví nějaký prostředník, nějaký mezičlánek. Žák čtením učebnice komunikuje s autorem, psaním do pracovního sešitu sděluje učiteli své řešení, posloucháním nahrávky na sebe nechává působit poselství skladatele, stisknutím klávesy sděluje autorovi vyučovacího programu svou*

odpověď“ (Mareš, Křivohlavý 1995, s. 28). Nejčastěji se však jedná o učebnice. (Mareš, Křivohlavý 1995, s. 28)

1.2 Pedagogické kompetence

Učitel se v rámci výkonu svého povolání neobejde bez pedagogických kompetencí: *„Pedagogické kompetence tedy představují souhrn způsobilostí, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vyučovat a vychovávat i zdokonalovat svoji pedagogickou činnost a které by měly být utvářeny, kultivovány a popř. i zdokonalovány u učitelů školství“* (Švec 1999, s. 23).

V rámci pedagogických kompetencí se soustředíme na kompetenci psychosociální a komunikativní. V rámci těchto kompetencí je učitel schopen aktivně působit v klimatu školy i třídy. Je schopen také diagnostiky v těchto oblastech. Podporuje žáky v socializaci. Zvládá náročnější situace. Je tak schopen účinné komunikace s rodiči i žáky. (Švec, 2005, s. 28 – 29)

1.3 Problematika času v pedagogické komunikaci

Učební plán vyžaduje zvládnutí učiva v nějakém časovém rozmezí. Většinou je toho času z různých důvodů však méně. Jedna z příčin spočívá v učivu: *„Učivo může mít vzhledem ke stanovenému času např. značný rozsah, je ho příliš mnoho. Učivo může být sice přiměřeně náročné, ale špatně strukturované, jsou v něm opomenuty některé vztahy“* (Mareš, Křivohlavý 1995, s. 35). Čas může také ubývat z důvodu únavy žáků i učitele, z důvodu ústního i písemného zkoušení a někdy i kvůli špatně zvolené organizační formě výuky. Při vyučování by se mělo také dbát na křivku výkonnosti žáka a také na vývojové období, ve kterém se žáci právě nacházejí. Někdy může působit časovou ztrátu i přítomnost žáků, kteří mají problémy s kázní, učením anebo jsou jinak handicapováni. (Mareš, Křivohlavý 1995, s. 36 – 37)

1.4 Verbální komunikace

Verbální komunikace je proces, při kterém se uskutečňuje výměna informací. Děje se tak skrze řeč a psaný jazyk. *„Verbální sociální komunikace tedy zahrnuje jak zvukovou, tak písemnou formu řeči. Řeč je nejuniverzálnějším prostředkem*

komunikace, neboť při přenosu informací řečí se nejméně ztrácí smysl sdělení“ (Mareš, Křivohlavý 1995, s. 57). Autor sdělení se nazývá komunikátor a příjemce potom recipient. Komunikátor při sdělování informace kóduje a recipient dekóduje. Samotná komunikace má potom několik fází. Komunikátor musí mít nejprve nějaký **záměr**, který **sdělí** recipientovi a ten jej následně **dekóduje**. Recipient nezdělaná přijme konkrétní informaci trochu odlišnou od té původní. Tomuto jevu se říká komunikační šum. Když odhlédneme od obsahu mluveného sdělení, tak zde máme ještě formální aspekt a ten se nazývá paralingvistika. *„Problematiku paralingvistiky si můžeme rámcově přiblížit touto formulací: zabývá se tím, co se při písemném přepisu z mluvené řeči ztrácí.“* (Mareš, Křivohlavý 1995, s. 59). Konkrétně se jedná o tón hlasu, přestávky v mluvení, barvu hlasu atd. (Mareš, Křivohlavý 1995, s. 57 – 59)

Nejčastěji používanou metodou vyučování je výklad: *„Patří mezi základní verbální metody a hlavním záměrem je sdělit nové pedagogické informace. Výklad a jeho pojetí závisí na mnoha okolnostech: tématu, didaktickém záměru, pedagogických zkušenostech a dovednostech učitele – vychovatele, adresátech sdělení apod“* (Svatoš 2002, s. 61). Průběh výkladu by se měl dopředu naplánovat v závislosti druhu a náročnosti učiva. Výklad by měl být také názorný, mělo by se v něm užívat názorných příkladů ze života žáků. (Svatoš 2002, s. 61)

1.5 Dialog mezi učitelem a žákem

Dialog je každodenní nezbytnou součástí vyučování. *„Dialog je komunikace dvou nebo více lidí“* (Gavora 2005, s. 71). Dialog musí mít určitá pravidla. Při dialogu musí docházet ke střídání replik: *„Replika je projev jednoho partnera dialogu. Trvá, dokud nezačne hovořit druhý partner“* (Gavora 2005, s. 71). Když se repliky nestřídají, tak už je to monolog. Ten, který zrovna nehovoří, by měl naslouchat. I role naslouchajícího se tedy střídá. V dialogu je také pravidlem reaktivnost. Znamená to, že jeden reaguje na to, co mu sdělil ten druhý. Dialog zasazený do rámce vyučování má žáky především rozvíjet. Rozvíjí se kognitivní stránka, afektivní a sociální. Díky dialogu učitele se třídou můžeme také pozorovat síť vztahů ve třídě i to, které žáky učitel preferuje nebo to, jak žáci vnímají učitele a jaký k němu mají vztah. Dialog ve vyučování probíhá téměř vždy podle zaběhaného vzorce: *„Učitel vysloví otázku nebo pokyn, žák odpoví a učitel jeho odpověď potvrdí,*

opraví či komentuje. Tyto tři prvky dialogu se při vyučování cyklicky opakují“ (Gavora 2005, s. 75). Díky vědomí tohoto zaběhaného postupu žáci vědí, co mají při tázání učitele čekat. (Gavora 2005, s. 71 – 76)

1.6 Otázky v komunikaci mezi učitelem a žákem

Dalším důležitým prvkem verbální aktivity jsou otázky a odpovědi. Otázka může samozřejmě zaznít izolovaně a samoučelně, ale pro větší efektivitu bývá zakomponována do výukového dialogu: *„Otázku v pedagogické komunikaci nechápeme pouze jako tázací větu, ale představuje pro nás spíše nějaký problém či úkol, který je třeba vyřešit*“ (Nelešovská 2005, s. 43).

Otázka by potom měla mít některé náležitosti, aby inspirovala tazatele k odpovědi a splnila tak svůj účel. Měla by být srozumitelná, věcná, stručná, přesná a v neposlední řadě i jazykově správně postavená. Otázky by měly být zasazeny do reálného života žáků, aby pro ně byly srozumitelné a motivovaly je k odpovědi. Učitel by také neměl žáky zahlcovat palbou otázek, ale měl by jim ponechat prostor pro rozmyšlení odpovědi. Nejen pro pokládání otázek by učitel (i žák) měl znát některé komunikační zákonitosti: *„Patří sem mimo jiné akustické vlastnosti hlasu a jejich ovládání, práce s dechem při mluvení, přízvuk, rytmus, dynamika, intonace, tempo, pauza a v neposlední řadě také spisovná výslovnost*“ (Nelešovská 2005, s. 44). Učitel by měl také vědět, že hlas má určité akustické vlastnosti jako síla, výška anebo barva hlasu. (Nelešovská 2005, s. 44)

Co se týče řeči, tak je důležité naučit se pracovat s jejími prostředky:

S přízvukem, což je dávání důrazu na konkrétní slabiky. S rytmem, který se projevuje střídáním slabik s přízvukem a těch bez přízvuku. Dynamikou. Je to zesílení, důraz na konkrétním slově. Intonace, kdy klesáme a stoupáme hlasem. Důležité je také naučit se optimalizovat tempo naší řeči a používat optimálně pauzu. V každém případě by si učitel měl dát pozor na monotónní výklad, který je nezajímavý, nudný a vůbec nepůsobí dobře. Je to častá chyba praktikantů a začínajících učitelů. (Nelešovská 2005, s. 43 – 44)

1.7. Nonverbální (neverbální) komunikace

Pojmem nonverbální komunikace se rozumí komunikace, ve které nepoužíváme slovní sdělení. *„Neverbální komunikace je komunikace beze slov.*

Neverbálně komunikujete například tehdy, když gestikulujete, usmíváte se, mračíte se, rozšiřují se vám zorničky, přisunete svou židli blíže k druhému, máte na sobě šperky, dotýkáte se někoho, zvýšíte hlas, nebo dokonce i když nic neříkáte“ (DeVito 2008, s. 152). Sdělení nonverbální komunikací tvoří v celkovém objemu sdělení velký nepoměr vůči verbálnímu sdělení. Při sdělení řečí (verbální komunikaci) tvoří tento komunikační kanál jenom 7-10% celkového sdělení. Naopak sdělení řečí těla tvoří až 60 % celkového sdělení. Když ovládáme dobře neverbální komunikaci, tak získáme na popularitě a také budeme vypadat hodně přesvědčivě. Lze toho ale i zneužít ke klamání druhých. Pokud máme zájem vylepšit svoje nonverbální schopnosti, tak bychom měli podrobit sami sebe důkladné analýze svých nonverbálních projevů. Stejně tak pomáhá pozorování nonverbálních projevů druhých lidí. (DeVito 2008, s. 152)

Podle DeVita nonverbální komunikace jde ruku v ruce s verbální a potom má následující funkce:

- Zdůrazňující. Neverbální komunikací zdůrazňujeme to, co jsme řekli slovy.
- Doplnující. To, co jsme neřekli slovy, to doplníme neverbální komunikací.
- Popírající. Děje se to v případě, když nemluvíme pravdu, a chceme, aby to ostatní věděli.
- Regulující. Svoje slovní sdělení regulujeme nonverbálními projevy.
- Opakují. Neverbálními sděleními můžeme také zopakovat to, co jsme právě řekli slovy.
- Nahrazující. Někdy můžeme sdělení slovy úplně vypustit a použít místo toho např. gestikulaci. (DeVito 2008, s. 152 – 153)

Výše zmíněné funkce se týkaly spojení verbální a neverbálních projevů komunikace. V následující části bych se chtěl zabývat funkcemi čistě verbální komunikace. Funkce vytváření dojmů. Při neverbálních projevech si všímáme u ostatních, jak moc jsou nám sympatičtí, důvěryhodní, dominantní atd. Vytváření vztahů. To, jak se díváme na ostatní, dáváme najevo neverbálními signály. Důležitou roli zde hrají také dotyky u lidí, kteří k sobě mají blízko. Konverzace. Neverbální signály řídí a doplňují tok verbální komunikace. Díky nim naznačujeme, kam směřujeme a v jaké fázi konverzace se nacházíme, jestli v úvodu, středu nebo závěru. Ovlivňování a lež. Pokud chceme od někoho něco získat nebo nějak zapůsobit, tak se k dotyčnému chováme, jakože je nám sympatický. Používáme k tomu neverbální

komunikace jako například úsměvy, otevřenost těla směrem k němu atd. Co se týče lži, v neverbální komunikaci, tak ji lze snadno odhalit a aby se člověk naučil přesvědčivě lhát, tak bude potřeba, aby si to dříve vyzkoušel. (DeVito 2008, s. 154)

O nonverbální komunikaci převládá někdy mylný dojem, že se jedná pouze o mimiku – tedy výrazy obličeje. Mimika sice do nonverbální komunikace patří, ale je to jenom jedna část souboru nonverbální komunikace. (Nelešovská 2005, s. 46)

„Při nonverbální komunikaci jde tedy o to, co si sdělujeme:

- *výrazy obličeje (mimika),*
- *pohledy (řeč očí),*
- *pohyby (kinetika),*
- *fyzickými postoji (konfigurací všech částí těla),*
- *gesty (gestika),*
- *dotekem (haptika),*
- *přiblížením či oddálením (proxemika),*
- *tónem řeči,*
- *úpravou zevnějšku a životního prostředí“*
- (Nelešovská 2005, s. 46).

K jakému konkrétnímu sdělení skrze nonverbální komunikaci dochází ?

- *„emoce – pocity, nálady, afekty,*
- *zájem o sblížení – navázání intimnějšího styku,*
- *snažíme se vytvořit u druhého dojem o tom, kdo jsem já,*
- *snažíme se záměrně ovlivnit postoj partnera,*
- *řídíme chod vzájemného styku“*
- (Nelešovská 2005: 47).

Nyní bych rád podrobněji popsal jednotlivé způsoby nonverbální komunikace každý zvlášť.

1.7.1 Mimika

Mimika je sdělování emocí skrze výrazy obličeje. Obličejem můžeme sdělit: *„překvapení, úžas, štěstí, spokojenost, zaujetí, pohodu, strach, úzkost, hněv, smutek, úsilí, radost, napětí, znechucenost a řadu dalších“* (Vlček, Vlček 2004, s. 41). Do oblasti sdělování pomocí obličeje patří i oči. Člověk skrze různé kombinace

uvolňování a napětí svalů v obličeji může v počtu výrazů dosáhnout až čísla 1000. Skrze mimiku vyjadřujeme šest základních emocí:

„a) štěstí – neštěstí

b) neočekávání překvapení – splněné očekávání

c) strach a bázeň – pocit jistoty

d) radost – smutek

e) klid – rozčilení, hněv

f) spokojenost – nespokojenost, znechucení“

- (Vlček, Vlček 2004, s. 41).

V rámci mimických projevů se obličej rozděluje na tři části: Na horní část (zahrnuje čelo a obočí, střední část (víčka a oči) a na dolní část, do které patří ústa, tváře a nos. (Svatoš 2002, s. 51)

Určité signály o našem momentálním rozpoložení vypovídá také velikost našich zornic. Když jsou rozšířené, tak jsme rozrušení, a když jsou o hodně menší, tak to značí záporné emoce vůči druhému. Určitou překážkou v komunikaci mohou být brýle. Ty totiž ztěžují rozpoznání mimických signálů jejich nositele. (Bednaříková 2006, s. 27)

1.7.2 Kinezika

Kinezika je způsob dorozumívání skrze pohyby. Kinezika je něco jiného než gestika: „*Jsou to celkové fyzické pohyby zahrnující svalové napětí či uvolnění, chůzi, tělesné postoje i pohyby rukou. Klasifikují se podle části těla, která se pohybuje, a podle rozsahu pohybu*“ (Bednaříková 2006, s. 30). Komunikace skrze tělo také prozrazuje aktuální citový stav člověka. Třeba hraní si s tužkou, škrábání, hraní si s něčím, ošívání se apod. Některé tyto projevy působí na ostatní nedobře a člověk by se jich měl vyvarovat, pokud chce dobře působit na druhé. (Bednaříková 2006, s. 30)

1.7.3 Gestika, gestikulace

Gestika je termín označující vyjadřování skrze ruce: „*Za gestikulaci označujeme především pohyby rukou (ale i jiných částí těla, např. hlavy), které nejčastěji doprovázejí a doplňují náš mluvený projev. O Gestice mluvíme tehdy, když gesta řeč nahrazují*“ (Bednaříková 2006, s. 27). Nejdůležitější je však slovní sdělení

a gesta by je neměla zastiňovat. Používání gest je také podmíněno sociokulturním prostředím, ze kterého jedinec pochází. Nermalou roli zde hraje také temperament. (Bednaříková 2006, s. 27)

1.7.4 Posturologie

Posturologie je způsob sdělování informace pomocí postoje těla. Například během rozhovoru můžeme měnit postoj těla a vyjadřovat tak, že se sdělením druhé osoby souhlasíme nebo ne: „*Posturologie rozeznává otevřené a zavřené fyzické postoje jedné osoby, rozlišuje souhlasné a nesouhlasné fyzické postoje dvou a více osob. Souhlasný fyzický postoj nevyžaduje naprostou „kopii“ postoje druhé osoby, ale shodu, obdobnou zaměřenost mimoslovního sdělování*“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s.111). Učitel si tohoto jevu může všimnout například při rozhovoru se žákem. Podle změn v postoji žáka je možné vypořadovat, jestli žák souhlasí a je nakloněný učiteli nebo ne. (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 111)

1.7.5 Haptika

Je komunikace skrze dotyk. Dotykem sdělíme druhému člověku někdy více než slovy: „*Pohlazení, přiložení, podržení ruky druhého, položení ruky na rameno dokáže mnohdy lépe než slova vyjádřit naše pochopení, soucit, povzbuzení*“ (Urbanovská, 2006, s. 31). V souvislosti s používáním dotyků musíme být opatrní. Každý člověk totiž vnímá jinak, když se ho někdo dotýká. Pohlazení může někdo vnímat třeba jako povzbuzení, kdežto druhý se na to dívá už jako na nevhodný a obtěžující dotyk. Platí, že čím bližší vztahy mezi lidmi jsou, tím více dochází k dotykům. To platí například pro členy rodiny. (Urbanovská, 2006, s. 31)

1.7.6 Proxemika

Proxemika je komunikace pomocí regulace vzdálenosti mezi lidmi. V tomto způsobu komunikace platí přímá úměra mezi osobními sympatiemi a vzdáleností mezi lidmi. Čím je nám někdo sympatičtější, tím blíže si ho pouštíme k tělu a naopak. V tomto směru existují čtyři zóny. Je to intimní zóna, osobní, společenská a

veřejná. Zóna, ve které si druhého člověka pouštíme k sobě nejbliže, se nazývá **intimní**. Jedná se okruh v průměru maximálně 50 cm. Do této zóny pouštíme příslušníky rodiny, partnery a nejbližší přátele. V této zóně se již lidé někdy mohou i dotýkat. V určitých případech se může stát, že do této zóny pustíme i některé cizí lidi. Například když jedeme přeplněným dopravním prostředkem. V rámci vyučování může dojít k tomu, že učitel se na chvíli octne v této žákově zóně. Například když prochází mezi lavicemi a kontroluje práci žáků. (Vlček, Vlček 2004, s. 50 – 51)

Osobní zóna je již o něco delší. Je to rozmezí od 50 do 120 cm. Je to prostor, do kterého pustíme svoje přátele. Záleží také na míře naší otevřenosti vůči ostatním: „**Extroverti** (lidé ochotní ke kontaktu s jinými) dovolují, aby druhý člověk byl u nich blíže“ (Vlček, Vlček 2004, s. 51). Svou roli zde hraje i etnická příslušnost k určité skupině. Ještě širší než osobní zóna je ta **společenská**. Tuto vzdálenost uplatňujeme například v práci: „Z této vzdálenosti jednáme s lidmi, s nimiž si vykáme, z této vzdálenosti jedná nadřazený s podřazeným. V této vzdálenosti stojí (sedí) žák ve škole, když je zkoušen“ (Vlček, Vlček 2004, s. 51). Je to vzdálenost, která začíná na 120 cm a končí na 360 centimetrech. **Veřejná zóna** je již za hranicí 360 cm. Setkáváme se s ní například v divadle, na přednáškách na vysoké škole, při politickém projevu atd. (Vlček, Vlček 2004, s. 52).

V rámci proxemiky nastává také vertikální rozdíl v rovině očí. V případě, že je jeden z komunikujících výše, tak to může způsobit, že je v dominantnější pozici. Ideální je, když jsou oči v jedné rovině. To je potom rovnocenná pozice pro oba partnery. (Urbanovská 2006, s. 30)

1.7.7 Sdělení skrze paralingvistiku

Je způsob sdělování informací pomocí tónu naší řeči: „Jedná se o hlasitost řeči, rychlost řeči, pauzy, slovní důraz a barvu hlasu. Někteří autoři k nim přidávají také další: intonace, rytmus, akustická náplň pauz a jiné“ (Gavora 2005, s. 100). Co se týče **hlasitosti řeči**, tak se pohybujeme na škále od šepotu až ke křiku. Hlasitost se dá měřit: „Fyzikální jednotkou hlasitosti je decibel (zkratka dB), v jiných pracích se jako jednotka uvádí fón (Ph), jejich číselná hodnota je však shodná“ (Gavora 2005, s. 101). V rámci svého hlasového projevu se učitel musí přizpůsobit akustickým vlastnostem třídy. Záleží také, jestli je učitel dominantní, submisivní, začínající nebo už zkušený. Hlasový projev ovlivňuje také to, co právě učitel sděluje. Tyto všechny

prvky se podepisují na hlasitosti učitelova projevu. Ten by také měl dbát zásad hlasové hygieny, protože hlas je u něj velmi používaným prostředkem výkonu profese. Dalším paralingvistickým prostředkem je **pauza**: „*Pauza je přestávka v řeči. Pauzy mohou být různě dlouhé a mohou se vyskytovat na různých místech řeči. U začínajících učitelů bývají pauzy frekventovanější, delší a často neopodstatněné*“ (Gavora 2005, s. 102). Pauzy dělíme na fyziologické, logické a výstražné. Fyziologická je podmíněna tím, že učitel se musí během svého projevu nadechnout. Záleží také na jeho fyzické kondici, na věku a také na momentálním psychickém rozpoložení. Logickou pauzou potom učitel odděluje například věty. Posledním typem je pauza výstražná, díky které učitel na něco (nebo na někoho) upozorní. (Gavora 2005, s. 100 - 103)

1.7.8 Sdělení skrze zevní úpravu zevnějšku

Svým vzhledem a oblékáním toho o sobě můžeme vypovídat velmi mnoho: „*V souvislosti s neverbální komunikací má veliký význam a o mnohém vypovídá i **úprava zevnějšku, oblékání a celkový vzhled** komunikujících. Odborníci tvrdí, že si přibližně polovinu svého prvního dojmu o druhém člověku vytváříme na základě jeho vzhledu*“ (Bednaříková 2006, s. 30). Nejedná se dokonce jenom o oblast vzhledu a oblečení, ale i o to, jestli jsme vždy čistí, umytí, a dokonce i o takové věci jako zařízení domu, auto a nejrůznější doplňky. To vše vypovídá něco o našem sociálním statutu. U některých povolání je úprava zevnějšku mnohem důležitější než u jiných (například u učitele). Ten by měl neustále svým vzezřením dávat svým žákům dobrý příklad. (Bednaříková 2006, s. 30 – 32)

1.8 Školní prostředí

Ve škole tráví žáci nemalé procento svého času. Je tedy důležité, jak je toto prostředí upraveno. Kromě prostředí existuje ještě (podobně jako v počasí) klima třídy a atmosféra. Prostředím ve škole se myslí především uspořádání školní třídy. Tedy hlavně lavic, stolků a ostatního nábytku. Důležité jsou zde hygienické prvky. Hlavně míra osvětlení ve třídě, teplo atd. Neméně důležitou věcí jsou také akustické podmínky ve třídě. Tedy to, jak je odhlučněna oproti okolnímu hluku a jak se v ní

odráží zvuk. Další podstatnou věcí je atmosféra: „*Tento termín vymezuje poměrně krátké časové trvání. Atmosféra třídy se může měnit během několika dnů, ale třeba i během jedné hodiny*“ (Nelešovská 2005, s. 40). Je to tedy jev značně proměnlivý a závislý na aktuálních podnětech, které přichází ze strany vyučujícího. (Nelešovská 2005, s. 40)

Dlouhodobějším jevem ve třídě je klima: „*Termín sociální klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Jejich tvůrci jsou: žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále všichni učitelé vyučující v dané třídě a konečně učitelé jako jednotlivci*“ (Mareš, Křivohlavý 1995, s. 147).

1.9 Problémy vyskytující se v komunikaci

Problémy v pedagogické komunikaci bych rozdělil na dvě skupiny. První se bude týkat různých handicapů žáků a ta druhá bude jmenovat běžné chyby v komunikaci, které se dějí zcela běžně a nejsou podmíněny nějakým handicapem. První skupina problémů v komunikaci má příčinu v různých handicapech žáků. Jsou to postižení týkající se smyslových orgánů a i mentální stránky osobnosti. Komunikace probíhá ve verbální i neverbální rovině. Samozřejmě základní prostředek sdělování informací ve škole je řeč. Aby docházelo k neporušenému vnímání informací, tak je třeba, aby se smyslové orgány dítěte vyvíjely bez chyby: „*Z vnitřních faktorů jsou nejvýznamnější vrozené předpoklady, zdravý vývoj dálkových analyzátorů – zrakového a sluchového, řečově – motorických zón v mozku, mluvicích orgánů, celkový fyzický a duševní vývoj hlavně pak vývoj intelektu*“ (Hladílek 2006, s. 59). Pak zde jsou ještě vnější podmínky vývoje. Je to hlavně vliv rodiny a prostředí. Rodina by dítěti měla vytvářet dostatečně podnětné prostředí. Kdy jsou vnitřní nebo vnější podmínky (nebo oboje) narušeny, tak potom dochází ke snížené schopnosti dítěte účastnit se aktivně i pasivně komunikačního procesu. Toto narušení může být trvalé nebo dočasné. Vady řeči mohou být přítomné buď od narození, nebo se dostaví až během života. Jsou to:

- „*vývojová nemluvnost (dysfázie)*
- *získaná orgánová nemluvnost (afázie)*
- *získaná neurotická nemluvnost (mutismus, elektivní mutismus)*
- *narušení článkování řeči (dyslalie)*

- *narušení plynulosti řeči (balbuties)*
- *narušení grafické stránky řeči (dyslexie)*
- *narušení zvuku řeči (rinolálie)*
- *poruchy hlasu (dysfonie)*
- *symptomatické poruchy řeči*
- *kombinované vady“*
- (Hladílek 2006, s. 59 - 60).

Problémy s řečí se zabývá specialista - logoped. Dítě takto handicapováno se může cítit méněcenné a mít problémy v kolektivu žáků, kteří tyto problémy nemají. U takového dítěte je větší pravděpodobnost, že se dočká od ostatních spolužáků šikany. Mohou se objevit i problémy s prospěchem. Je potom na učitelích, rodičích a logopedovi, aby společně pomohli eliminovat tyto negativní vlivy. (Hladílek 2006, s. 59 – 60)

Druhá skupina problémů v komunikaci vzniká čistě z lidských chyb, nevhodného prostředí i jiných pro komunikaci nevhodných podmínek. Problémy v komunikaci mohou nastat u jednoho z partnerů vlivem jeho uzavřenosti, nekomunikativnosti nebo i různých antipatií. Další potíž může způsobit i rozdíly ve vnímání nebo problémy emočního charakteru. Další překážku způsobují různé rušivé vlivy okolí. Například šum, hluk, přístroje atd. Někdy se stane, že problémy v komunikaci nastanou z časových důvodů. (Bednaříková 2006, s. 61)

Specifickou bariérou v komunikaci je tréma. Je to stav nepříjemného očekávání doprovázený fyziologickými projevy, která se dostavuje před nějakou událostí, například před mluveným projevem. Tento stav zmizí po dotyčné události nebo výkonu. Tréma se dá eliminovat například tím, že se perfektně připravíme na obávanou situaci, usměrníme negativní myšlenky a nahradíme je pozitivními, uvolňujeme svaly atd. (Bednaříková 2006, s. 62)

1.9.1 Kritika a konflikt jako problém v komunikaci

Komunikační proces může narušit více problémů. Je potom na každém jednotlivci, jak bude tyto problémy řešit. Jedním z takových problémů může být bezesporu **kritika**. Kritika by měla být konstruktivní. Není-li konstruktivní, tak je zde nebezpečí, že kritizovaný nebude chtít nadále spolupracovat. Když už kritizujeme, tak bychom měli alespoň za něco i pochválit. Dalším problémem

v komunikaci může být **konflikt**. Když pomineme konflikt, který může vzniknout se sebou samým – tedy intrapersonální, tak mohou existovat ještě konflikty dvou lidí, konflikty ve skupině a konflikty mezi skupinami. Konflikt můžeme také rozdělit podle předmětu. Může vzniknout konflikt kvůli rozdílným představám, můžeme mít také odlišné postoje, názory nebo zájmy. Když už dojde ke konfliktu, tak je dobré se držet určitých pravidel řešení konfliktů. Při vzájemné diskusi bychom měli dát všem zúčastněným stejný prostor na to, ať se projeví. Měli bychom naslouchat i myšlenkám, s nimiž nesouhlasíme. Měli bychom mít na paměti, že ne každý člověk musí smýšlet jako my. Důležité je také zdržet se impulzivního jednání: „*Nekřičíme, nezvyšujeme hlas, neurážíme, neironizujeme*“ (Moslerová 2004, s. 42). Není dobré dehonestovat myšlenky našeho oponenta. Vždy bychom měli kritizovat pouze konkrétní činy. Nikdy ne však celou osobnost dotyčného a také nevytahujeme chyby z minulosti. Neměli bychom postupovat tak, abychom druhého člověka rozdrtili váhou argumentů, ale spíše je třeba naleznout společnou dohodu. V závěru rozhovoru bychom se měli dohodnout na řešení v podobě kompromisu, některý z názorů druhého člověka pochválíme a měli bychom uznat i svoje chyby. Při komunikaci může vzniknout problém i v podobě poruch myšlení. Komunikace může být potom v závislosti na konkrétní poruše pomalé, příliš rychlá, roztržitá anebo ulpívavá. (Moslerová 2004, s. 40 – 42)

1.9.2 Komunikace ve stresu

Ve výchovně-vzdělávacím procesu se lehce může stát, že učitel je přinucen vlivem okolností komunikovat ve stresu. Může se přitom jednat o aktuální stres nebo o dlouhodobé problémy s adaptací na stresové situace. Vliv stresu přináší v komunikaci řadu problémů: „*Komunikace ve stresu se často vyznačuje zvýšeným tempem, chaotičností, rychlostí úsudku, výraznějším emocionálním zabarvením*“ (Vybíral 2000, s. 235). Stres mohou žít také různé poruchy emocionality. Někteří si dokonce sami vyrábějí stresové situace. Bez nich totiž nemohou pracovat. (Vybíral 2000, s. 234 - 235)

1.10 Problematika asertivity, agresivity a pasivity

Učitel by měl v rámci pedagogické komunikace ovládat alespoň minimálně asertivní dovednosti: „*Termín asertivita pochází z latinského **assero**, což je chápáno jako zdravé sebeprosazování*“ (Vlček, Vlček 2004, s. 23).

Podle Schneiderové: „*Asertivitou rozumíme takové jednání, které vede k sebeprosazení přiměřenému dané situaci a současně respektuje práva druhých*“ (Schneiderová 2003, s. 53). Asertivita je v rámci lidského jednání jakýsi zdravý střed mezi agresivitou a pasivitou. Pasivní chování je takové, když neustále někomu ustupujeme, neumíme se prosadit, pořád plníme přání druhých lidí a v neposlední řadě se někdy neumíme ani bránit. Opak pasivního jednání je jednání agresivní. Tímto druhem chování až přehnaně prosazujeme svoje zájmy, pošlapáváme práva druhých, dochází také k manipulaci a u druhých tímto jednáním vyvoláváme negativní pocity. Tento typ chování se může krátkodobě zdát jako nejefektivnější, ale z dlouhodobého hlediska dochází k nabourávání lidských vztahů a i k značným antipatiím k člověku, který provozuje tento typ jednání. (Schneiderová 2003, s. 53 – 57)

Asertivní chování je z výše zmíněných alternativ nejvýhodnější. Asertivně jednající člověk má zdravé sebevědomí, nebojí se projevit, když něco potřebuje, umí odmítnout požadavky druhých, vyslechne ostatní, jeho chování působí nenásilně, umí přesně formulovat svoje požadavky atd. (Capponi, Novák 1994, s. 36)

K asertivnímu jednání se také váží asertivní práva a asertivní dovednosti. Asertivní práva jsou následující: Člověk je zodpovědný za svoje jednání, které ale nemusí nikomu vysvětlovat, může si také říkat, co si myslí, nemusí být vázaný na vůli ostatních, může dělat chyby a nemusí se chovat vždy logicky atd. Mezi asertivní dovednosti patří umění prosadit si své. Například skrze techniku tzv. gramofonové desky. Jde o to neustále opakovat svůj požadavek. Dále sem patří umět si říct o projev dobré vůle druhému člověku. Tento projev dobré vůle bychom měli ale také umět přijmout. Co se týče problematiky kritiky směrem k nám, tak asertivní postupy radí nebát se ji přijmout. Dokonce by se měla připustit, pokud je oprávněná. Na svoje chyby se můžeme také doptávat druhých. Přehnanou kritiku můžeme ignorovat. (Schneiderová 2003, s. 57 - 58)

1.11 Vztahy ve škole

Učitelé a žáci se ve škole setkávají za účelem výchovně-vzdělávacího procesu. Všichni jsou tam tedy za nějakým účelem a zřídka si dotyčné skupiny mohou navzájem samy zvolit, s kým se budou stýkat. Jsou zde také věkové a sociální rozdíly mezi učitelem a žákem. Vztahy ve škole většinou nepřekračují jakýsi profesionální rámec výkonu učitelské profese: „*V pedagogických situacích se běžně setkáváme se vztahy neosobními, dalo by se říci nadosobními. Stýkají se zde totiž představitelé určitých společenských skupin, představitelé různých sociálních rolí, někdy i různých profesí*“ (Mareš, Křivohlavý 1995, s. 11). Působení účastníků vzdělávacího procesu se ve škole je tedy determinováno jejich sociálními rolemi. (Mareš, Křivohlavý 1995, s. 11)

1.12 Aktéři pedagogické komunikace

Jako aktéry pedagogické komunikace osobně chápu všechny osoby zapojené do výchovně-vzdělávacího procesu. Jsou jimi: učitel, žáci, ostatní učitelé, vedení školy, ostatní personál školy, rodiče a zřizovatel. Toto je jakési širší vymezení. Budu se zde zabývat jen osobami žáka (žáků) a osobou učitele.

1.13 Osoba učitele

Osobnost učitele se nejvíce projevuje v procesu vyučování. Tehdy se pozná, jakou má dotyčný učitel psychickou odolnost, do jaké míry se dokáže adaptovat na konkrétní školní prostředí, a také do jaké míry ovládá komunikativní dovednosti. Důležité je, aby učitel byl skutečným odborníkem ve svém oboru. Učitel by také měl být alespoň trochu empatický ke svým žákům. Určitě velkým pozitivem v učitelské profesi je, když má učitel vyvinutou emoční inteligenci. Tyto prvky se bezesporu projevují ve výchovně-vzdělávacím procesu a utvářejí klima školní třídy a i školy. Učitel by měl pravidelně provádět autoevaluaci, aby podával dobrý výkon ve svém povolání a také aby udržoval dobré vztahy s žáky a i s ostatními aktéry pedagogického procesu. Měl by být také otevřen konstruktivní kritice. Po určité době (která je individuální) může dojít k situaci, kdy učitel vykonává svou profesi rutinně: „*Tento jev se projevuje v práci učitele učitelskou rutinou, profesním vyhasínáním bez potřebné reflexe změn pedagogického prostředí, bez snahy o*

*sebezdokonalování a sebevzdělávání. Těto fázi osobnostní regrese lze zabránit nebo ji oddálit **trénováním reflexivního myšlení, sebepoznávání – od počátku formování osobnosti učitele***“ (Dytrtová, Krhutová 2009, s. 17). Aby byl učitel úspěšný ve své profesi, tak by bylo dobré, aby se již v jeho přípravě dbalo na metody rozvíjející sebereflexi a i komunikaci. (Dytrtová, Krhutová 2009, s. 15 - 17)

1.14 Komunikace učitele a třídy

Třída je sama o sobě sociální skupinou, v níž se skrze komunikaci uskutečňují vztahy. Tyto vztahy se potom díky komunikaci rozvíjejí. Když se podíváme na komunikaci učitele s třídou, tak mohou nastat následující kombinace vztahů:

- „ 1. učitel – žák
2. učitel – skupina žáků
3. učitel – třída
4. žák – žák
5. žák – skupina žáků
6. žák – třída
7. skupina žáků – skupina žáků
8. skupina žáků – třída“

Gavora (2005, s. 26 – 27).

V rámci těchto kombinací vztahů mohou nastat vztahy **asymetrické, symetrické a preferenční**. Vztahy asymetrické se projevují v komunikaci mezi učitelem a žáky. Učitel má oproti žákům nadřazenou pozici, a tak může určovat podmínky komunikace. Vztahy symetrické můžeme pozorovat mezi žáky. Žáci mají stejný status mezi sebou. Stává se ale, že některý žák je o něco dominantnější než ostatní. Pořád ale zůstává žákem. Poslední typ vztahů (preferenční) se pozná podle toho, že učitel upřednostňuje nějakého žáka před ostatními. I přes toto rozdělení na tři typy vztahů jsou vztahy v každé třídě specifické: „*Přestože ve všech třídách existuje shodný model vztahů z hlediska symetrie – asymetrie, je konečný souhrn vztahů různý, neboť je dán jejich konkrétní náplní. Souhrnný vzorec vztahů se nazývá **klima třídy***“ Gavora (2005, s. 27). Co se týče vztahu mezi žáky, tak také nastávají případy komunikace nelegální. Znamená to, že žáci se spolu baví například při výuce. (Gavora 2005, s. 26 – 27)

1.15 Organizační formy vyučování

„Nejčastěji používané organizační formy jsou:

- *hromadné vyučování*
- *skupinové vyučování,*
- *individuální vyučování“*
- (Nelešovská 2005, s. 32).

Hromadné vyučování se uskutečňuje nejvíce. Jedná se nejčastěji o komunikaci učitele ke třídě, i když dochází i ke komunikaci učitele k jednotlivci. Při skupinovém vyučování dochází k větší motivaci žáků a celkově skupina práci usnadňuje. (Nelešovská 2005, s. 32)

Komunikaci ve skupině můžeme rozdělit a definovat: „*Při takové formě učení dochází mezi žáky k **obousměrné komunikaci**. Skupinové vyučování můžeme podle počtu účastníků ve skupině rozdělit na:*

- *párové vyučování*
- *skupinové vyučování po třech a více dětech ve skupině“*
- (Nelešovská 2005, s. 34).

Složení skupiny se obvykle řídí určitými pravidly anebo podle potřeby pro danou situaci. Skupina se může složit buď náhodně, podle vzájemných sympatií mezi žáky, podle jejich výkonnosti ve škole, anebo podle úplně jiných kritérií. Učitel musí hned na začátku práce se skupinami přesně vymezit pravidla, rozdělit role žáků ve skupině, musí brát v potaz velikost třídy, pohyb žáků, časovou náročnost atd. (Nelešovská 2005, s. 35)

1.16 Výuková komunikace

Kromě pedagogické komunikace je definována ještě výuková komunikace: „*Budeme však sledovat pouze komunikaci, která probíhá mezi učitelem a žáky v rámci vyučovací hodiny, proto volíme termín **výuková komunikace**. To znamená, že se vyhneme například komunikaci o přestávkách, ačkoli i ta může plnit výchovně - vzdělávací cíle. Výukovou komunikaci tedy chápeme jako výměnu sdělení mezi učitelem a žáky v rámci vyučovací jednotky“ (Šed'ová, Švaříček, Šalamounová 2012, s. 19 – 20).*

Jazyk, jakým se mluví ve školním prostředí, je poněkud odlišný od toho běžného hovorového. Ve škole se používají odborné výrazy, které souvisí s výchovně – vzdělávacím procesem. Je potom na učiteli, aby dbal na dodržování pravidel výukové komunikace. Jedním z typických prvků tohoto druhu komunikace je, že většinu času hovoří učitel. Je to logické vzhledem k jeho poslání. Učitel také komunikaci začíná: *Skutečnost, že učitel je v rámci výukové komunikace dominantní, se projevuje rovněž tím, že je to ve většině případů on, kdo iniciuje novou komunikační sekvenci*“ (Šed'ová, Švaříček, Šalamounová 2012, s. 49). Po otázce učitele následuje žákovská replika. Výjimečně se však může stát, že žák nereaguje. Když se to stane, tak se učitel zeptá znova a čeká, že někdo jiný ze třídy mu odpoví. Po odpovědi žáka učitel provede zpětnou vazbu. Tímto zhodnotí odpověď žáka buď jako správnou, nebo špatnou. Tímto je vlastně řečeno to zásadní o výukové komunikaci. (Šed'ová, Švaříček, Šalamounová 2012, s. 41 – 50)

1.17.1 Komunikace a moc ve třídě

Moc, jakožto schopnost ovlivňování jedinců nebo skupiny, je ve školství nezanedbatelné téma. Učitel je z titulu své funkce propůjčena nad žáky po dobu vyučování určitá moc: *„Obecně lze říci, že moc učitele vyvěrá jednak z moci instituce školy, kterou učitel reprezentuje, jednak z jeho individuálních charakteristik, díky nimž získává vliv nad žáky*“ (Šed'ová, Švaříček, Šalamounová 2012, s. 233). Moc, která se opírá o školu jakožto instituci, se nazývá sociální. Moc, která vyvěrá z učitelovy osobnosti, je potom moc individuální. Učitel ještě v rámci mocenské strategie může používat různé kázeňské techniky: *Lze je rozdělit na preventivní opatření, monitoring a signalizaci a intervenci učitele*“ (Šed'ová, Švaříček, Šalamounová 2012, s. 233). Moc, která čerpá z instituce, se opírá o přesné vymezení prostoru a také času pro výchovně – vzdělávací proces. Je tedy přesně dáno co, kdy, kdo a kde se bude odehrávat. Určitým prvkem moci ve škole je také hodnocení ze strany učitele. Co se týče mocenské postavení toho či kterého učitele, tam může vzniknout několik prototypů mocenského chování. Může vzniknout stav, kdy učitel je nezpochybnitelnou autoritou, která není nikterak ohrožována a tím pádem zde nejsou téměř žádné problémy s kázní. Učitel má jasné cíle a žáci je respektují. Potom může nastat situace, kdy žáci sice učitele respektují jako autoritu, ale již s ním

nemusí sdílet jeho cíle. Spolupracují však ze strachu ze sankce. Předmětem komunikace zde jsou obsahy vyučování a je zde trochu tlak od učitele na žáky, aby se zapojovali do komunikace. Další model může vypadat tak, že učitel a třída se dělí o moc rovnými díly. Žáci jsou pořád konformní, ale už jsou více autonomní a spontánní. Poslední (možná i nejméně příjemný) model je, když se učitel a žáci vzájemně přetahují o moc. Každá ze zúčastněných stran má jiné cíle. Učitel se chce věnovat vyučování a žáci toto nesdílejí a chtějí se spíše bavit. V tomto případě potom dochází ke kázeňským problémům. Vše se odvíjí od toho, jaký je učitel. Jestli je jeho vyučovací styl autoritativní, nebo spíše liberální. Toto mocenské rozdělení je většinou stabilnějšího rázu. V dnešní době je tendence, aby učitel již nebyl tak dominantní: *V současnosti se jak v odborné, tak i v laické debatě apeluje na to, aby se změnila vztahy mezi učitelem a žáky – učitel má ustoupit ze své dominance a stát se spíše fycilitátorem učení či partnerem žáků“* (Šed'ová, Švaříček, Šalamounová 2012, s. 262). Je zde ale potom nebezpečí, že by tohoto přístupu mohli někteří žáci zneužít a potom by vznikaly případy nekázně. (Šed'ová, Švaříček, Šalamounová 2012, s.232 – 262)

1.17.2 Pravidla komunikace ve třídě

Pedagogická komunikace je regulována školním řádem a také na tom, jak se domluví učitel s žáky. Určitá pravidla jsou tu z důvodu eliminování kázeňských problémů, zamezení neslušného chování a v neposlední řadě také z důvodu podepření autority učitele. Existují také nepsaná pravidla komunikace pro učitel a pravidla pro žáka. V podstatě u učitele platí, že může mluvit, o jakém tématu chce a taky, jak dlouho uzná za vhodné. Učitel může začít komunikovat s jakýmkoli žákem a také v době, kterou uzná on za vhodnou. Žák potom komunikuje na vyzvání učitele a v rámci tématu, o kterém začal hovořit učitel. Průběh komunikace mezi učitelem a žákem má jistou strukturu: *„Komunikační akt většinou začíná tím, že učitel položí žákovi otázku nebo ho vyzve k odpovědi. Tím je určeno, komu má žák odpovídat a o čem má hovořit. Délka hovoru je daná jednak otázkou či jiným pokynem, jednak tím, že učitel může kdykoliv vzít žákovi slovo“* (Janíková 2011, s. 22). Samozřejmě zde také záleží na osobnosti učitele a na jeho komunikačních dovednostech. (Janíková 2011, s. 21 – 22)

1.18 Funkce pedagogické komunikace ve výuce

Pedagogická komunikace je prostředek, díky kterému se ve škole odehrává výchovně-vzdělávací proces. Díky pedagogické komunikaci se také mohou realizovat vztahy mezi učitelem a žákem: *Učitel a žáci se navzájem ovlivňují, spolupůsobí na sebe. Od toho se odvíjí i vztahy, které se mohou v průběhu měnit, upevňovat, zanikat, aktualizovat, nově se vytvářet. Realizační podobu těchto vztahů tvoří verbální a neverbální komunikace*“ (Janíková 2011, s. 22). Také záleží na tom, s jakým konkrétním žákem se učitel baví, o čem konkrétně a jakým způsobem. Nezanedbatelné je také to, jak je starý dotyčný žák. (Janíková 2011, s. 23)

1.19 Determinanty pedagogické komunikace

První determinantou je velikost skupiny. Nejčastější situace nastává ve vyučovací hodině, kdy komunikuje učitel se třídou. Třída je malá sociální skupina. Účastníci tohoto komunikačního procesu spolu komunikují přímo. Komunikace zprostředkovaná by to byla například v případě učebnic. Druhou determinantou jsou sociální role. Sociální role učitele určuje jeho chování a totéž platí i o sociální roli žáka. Třetí determinantu tvoří oblast vztahů. Učitel komunikaci řídí: *„Rozhoduje, kdo bude mluvit, jak dlouho, s kým bude mluvit, jakým způsobem, rozhoduje také o vhodnosti či správnosti odpovědi atd“* (Janíková 2011, s. 24). Čtvrtou determinantu představuje směr komunikace. Většinou je to jednosměrná komunikace během které mluví učitel k žákům. V případě rozhovoru potom nastává případ komunikace dvousměrné. Pátou determinantu tvoří samotný obsah komunikace. Šestou determinantou jsou pravidla, kterými se komunikace řídí. Pravidla tvoří vnitřní řád školy a učitel po dohodě s tou či kterou třídou. Sedmou determinantu představuje vymezení času a prostoru, ve kterém se odehrává výchovně-vzdělávací proces. (Janíková 2011, s. 24)

1.20 Emoce a komunikace

Při komunikaci učitele s žáky je také důležité, jakým způsobem je komunikace realizována: *Ale způsob, jakým komunikuje, ukazuje, jak chce na žáka zapůsobit. Jeho řečový projev může být chladný, věcný, nebo naopak milý, vstřícný. Každý*

*z těchto způsobů ovlivňuje žáka, zanechává v něm však různé pocity“ (Gavora 2005, s. 95). Co se týče emocí, tak žák má v této oblasti potřebu cítit pozitivní emoce. Je tedy na učiteli, aby vytvořil v tomto ohledu příznivé klima třídy. Pokud se pracuje s pozitivními emocemi, tak to pomáhá žákům k lepším výsledkům ve škole. Častokrát se to ale nedaří. Jsou dvě vysvětlení. První se týká autority učitele: *Vyučování musí být založeno na autoritě učitele. Vládne však představa, že autorita se manifestuje odstupem od žáků – jestliže se totiž učitel žákům otevře, stává se zranitelným“ (Gavora 2005, s. 95). Tento problém však záleží na pedagogickém nadání dotyčného učitele. Ten totiž nemusí nutně přijít o autoritu, když se bude žákům více otevírat. Druhé vysvětlení spočívá v tom, že ve škole dochází k přenosu informací. A v tomto nejsou primárně obsaženy pozitivní emoce. Záleží potom na učiteli, jakým způsobem pojme přenos informací. Důležitým prvkem v jednání učitele by měla být **empatie**. Učitel by se měl snažit vcítit do žáka. Měl by se snažit často analyzovat jeho vnitřní stav. Žák tuto snahu potom ocení a dochází k tvoření dobrých vztahů mezi učiteli a žáky. Do kontextu pozitivních emocí zapadá také **akceptace**: *„Akceptace je přijetí, úplné uznání žáků, jejich respektování jako osobnosti. Je to korektní, taktní a nepodezřívavý vztah. Je základem pro vytvoření důvěry žáka k učiteli“ (Gavora 2005, s. 96). Když chce učitel akceptovat žáky, tak je nechá svobodně se projevovat, respektuje jejich osobnosti, povzbuzuje žáky k aktivitě a drží se také zásad slušného chování. Dalším důležitým rysem v chování učitele je **entuziasmus**. Učitel by se měl snažit, aby v jeho chování byl entuziasmus přítomný. Mělo by na něm být vidět, že ho baví předmět, který vyučuje. Entuziasmus může potom přeskocit i na žáky, což by zvýšilo jejich pracovní nasazení. Celkově přítomnost entuziasmu zlepšuje klima třídy. Učitel by také měl žákům **aktivně naslouchat**: *Naslouchání je aktivní činnost vyžadující si pozornost, příjem, porozumění i hodnocení informací“ (Gavora 2005, s. 97). Při aktivním naslouchání učitel přemýšlí o tom, co mu žák říká, a vyvozuje z toho závěry. Snaží se porozumět. Aktivní naslouchání může zkreslovat již z minula vytvořený názor učitele na žáka, se kterým zrovna hovoří. Do emocionální stránky komunikace patří také **humor**: *Humor pomáhá nadlehčovat situaci, snižovat napětí a podporovat přátelské vztahy ve třídě. Jemný humor žáky povzbuzuje, dodává jim odvahu a odbourává konflikty“ (Gavora 2005, s. 97). Když učitel umí zacházet s humorem, tak to prospívá jemu i žákům a odlehčuje tím i některé vážnější situace. Přítomnost humoru ve vyučování*****

by však měla mít své hranice. Určitě škodí, když je ho ze strany učitele až příliš. To by potom mohlo narušit vyučování. A když není humor ze strany učitele skoro žádný, tak to také není ideální. (Gavora 2005, s. 95 – 97)

Díky humoru je prostředí ve škole určitě uvolněnější. Učitel, jakožto dominantnější osoba ve třídě, by měl rozlišovat mezi humorem, ironií a sarkasmem: *Humor považujeme za něco, co lze považovat ve vztazích mezi lidmi za pozitivní a žádoucí. Jízlivost, sarkasmus, ironie jsou fakticky projevem agresivního chování, které ve vztazích mezi lidmi nevidíme rádi a nepovažujeme za žádoucí“* (Kalous, Obst 2005, s. 152). Učitel by si měl také dát pozor, aby si nedělal legraci na úkor žáků. (Kalous, Obst 2005, s. 152)

2. Alternativní školy

2.1 Odkaz Jana Ámose Komenského

Pokud se člověk zabývá alternativními školami, tak by neměl zapomenout na osobnost Jana Ámose Komenského, který v pedagogickém myšlení předběhl svou dobu a přinesl mnohé cenné myšlenky.

Komenský se narodil roku 1592 asi v Nivnici u Uherského Brodu. Když mu bylo kolem devíti roků, tak se z něj stal sirotek. Studoval v Přerově latinskou školu Jednoty bratrské, kde později působil sám jako učitel. Studoval v Heidelbergu a Herbornu na univerzitách. Učil také v Přerově. Roku 1618 byl duchovním Jednoty bratrské ve Fulneku. Ve Fulneku působil také jako učitel. V období působení ve Fulneku se poprvé oženil a s manželkou měli děti. Ve Fulneku prý prožil nešťastnější období v životě. Bohužel ale jeho žena a děti zemřely v roce 1622. Po bitvě na Bílé hoře začali být všichni jiného vyznání než katolického pronásledováni. Komenský našel útočiště v Brandýse nad Orlicí, kde žil u protestantského šlechtice Karla Staršího ze Žerotína. Vzniklo tam dílo Labyrint světa a ráj srdce. Potom přebýval v Bílé Třemešné u šlechtice Jiřího Sádovského. V roce 1628 odešel kvůli nepříznivému klimatu vůči protestantům odejít do polského Lešna. Učil zde v latinské škole a napsal zde spis Informatorium školy mateřské a Bránu jazyků otevřenou. Potom byl pozván do Anglie, kde dokonce vystoupil v tamním parlamentu. Celkem tam pobýval jeden rok. Roku 1642 byl pozván do Švédska, kde vznikl spis Metody jazyků nejnovější. Ve Švédsku byl celkem šest roků. Roku 1650

je pozván do Uher, kde měl pomoci s budováním tamního školství. Bydlel tam v Blatném Potoku. Tam napsal *Orbis pictus*. Zpracovával pro své žáky také dramatické hry (například *Schola ludus*). V roce 1654 se vrátil do Lešna. Lešno bylo ale o dva roky později vypáleno a shořely Komenského spisy. Poté odjíždí do Amsterdamu, kde byly vydány spisy *Opera didactica omnia*, *Didactica magna* a *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. V roce 1670 umírá v Amsterdamu a pohřben je v Naardenu. (Horák, Kratochvíl 2001, s. 38 – 41), (Kasper, Kasperová 2008, s. 13 – 16)

Komenského pedagogické myšlenky vycházely z principu přirozenosti. Znamená to, že výchovně – vzdělávací proces by se měl odehrávat v rytmu přírody a jejich zákonitostí. Toto byla v době, kdy Komenský žil, úplně nová, nestandardní myšlenka. Také tvrdě kritizoval školství, které fungovalo v jeho době. Byl proti biflování, tehdejší školu nazýval mučírnu ducha a byl proti trestům. Chtěl, aby do školy chodili úplně všichni lidé, navrhoval všestrannou výchovu. Pro svoje pojetí školy použil termín *dílna lidskosti*. Podle něj je každý schopný vzdělávání. Zavedl třídně – hodinový systém. Školní rok rozdělil na čtvrtletí. Zavedl také princip uvědomělosti a aktivity ve výuce. Zabýval se také určováním cílů: *Každá vyučovací hodina i rok by měly mít učební cíl*“ (Horák, Kratochvíl 2001, s. 43). Trval také na zásadě názornosti. (Horák, Kratochvíl 2001, s. 42 – 43)

Co se týče výchovných cílů, tak u Komenského to souviselo s jeho vírou: *„Obecný výchovný cíl viděl Komenský – v duchu svého náboženského přesvědčení – v přípravě k věčnému životu. Tato příprava má tři stupně: poznat sebe a svět, ovládnout sebe a povznést se k Bohu. Z toho pak vyplývají tři základní oblasti výchovy: vzdělání ve vědách a uměních, mravní výchova a výchova náboženská“* (Jůva, Jůva 1997, s. 17 – 18). Komenský zde také přináší nový pohled na vliv výchovy na člověka: *Podle něho se člověk stává člověkem jedinečně výchovou (pedagogický optimismus)“* (Jůva, Jůva 1997, s. 18). Komenský také učil skrze příklady a praxi. Vypracoval také následující didaktické principy: Princip názornosti (smyslová zkušenost), princip systematičnosti (informace na sebe navazují), princip aktivity (probouzet aktivitu u žáků), princip přiměřenosti (respektování individuality). Navrhl také rozdělení mládeže podle věku do různých stupňů školní docházky: *Doporučuje školu pro veškerou mládež členěnou na čtyři šestileté stupně: do 6 let škola mateřská (kterou rozuměl soustavnou výchovu v rodině), od 6 do 12*

škola obecná v mateřském jazyce, od 12 do 18 škola latinská v univerzálním světovém jazyce a konečně od 18 do 24 let akademie“ (Jůva, Jůva 1997, s. 18). Komenský také prosazoval pracovat se třídou žáků oproti individuálnímu vyučování. Prosazoval také myšlenku celoživotního vzdělávání. (Jůva, Jůva 1997, s. 17 – 19)

2.2 Tradiční model vyučování praktikovaný ve státem zřizovaných školách

Pokud se zabýváme alternativními školami, tak je dobré zmínit se také okrajově o státem zřizovaných školách a o modelu, který tam funguje.

V běžných státem zřizovaných školách se vyučování odehrává prostřednictvím pevně daného rámce, ve kterém se vyučují předměty prostřednictvím vyučovacích hodin: *„Obsah vzdělání (učivo) je v tomto modelu členěn do struktury vyučovacích předmětů, kterým je určen počet vyučovacích hodin“* (Tomanová 2010, s.27). Předem je naplánováno, v jakém časovém úseku se žáci mají naučit konkrétní látku. Téměř vždy se zde pracuje s třídou jakožto se skupinou. V tomto modelu je důležitá hospodárnost časová i ekonomická. Praktikuje se zde předávání hotových informací žákům, kteří je potom mají za úkol reprodukovat. Tento model se jmenuje transmisivní. Role vůči žákovi je zde oproti alternativním školám úplně opačná: *„Učitel je vůči žákovi pevnou autoritou, direktivně řídí soustavu učebních činností žáka ve vyučování“* (Tomanová 2010, s.27). Zkoušení je zde praktikováno v ústní nebo písemné formě. Tyto výkony jsou potom ohodnoceny známkami. Postupem doby se objevovala kritika tradičního modelu školství, což vedlo ke vzniku alternativních škol. (Tomanová 2010, s. 27 – 28)

2.3 Alternativní školy

Nejdříve si musíme ujasnit, co to vlastně pojem alternativní škola je: *„Pojem „alternativní škola“ nebo „alternativní vzdělávání“ je mnohovýznamový a užívá se často jako synonymický ekvivalent k jiným pojmům jako netradiční škola, volná škola, svobodná škola, otevřená škola, nezávislá škola aj“* (Průcha 2001, s. 17).

V pojmosloví ohledně alternativních škol panuje určitá nejednotnost a terminologický chaos. Vždy v závislosti jak kdo v rámci jedné země nebo i více chápe pojem alternativní školství. Průcha se snaží pojem postihnout ze třech

následujících rovin: „*Domníváme se, že je třeba rozlišit několik významových rovin pojmu „alternativní škola“, a to podle sféry jeho užívání. V úvahu totiž můžeme brát:*

- *školskopolitický aspekt;*
- *ekonomický aspekt;*
- *pedagogický a didaktický aspekt“*
- (Průcha 2001, s. 17).

V rámci školsko-politické roviny Průcha hovoří o rozdělení škol podle zřizovatele. A to podle toho, jestli jsou zřizovány státem, anebo se jedná o školy nestátní, které mají jako zřizovatele jinou právnickou osobu. Státní školy může zřizovat kraj, obec nebo jiný resort (některá ministerstva). Školy zřizované jinou právnickou osobou potom zřizuje soukromý zřizovatel nebo církev. (Průcha 2001, 18 - 19)

Pokud se díváme na ekonomický aspekt, tak záleží, jakým způsobem je konkrétní škola financována. „*Soukromé školy jsou financovány zcela nebo zčásti jejich zřizovateli a rodiče žáků těchto škol platí určité školné, kdežto státní (veřejné) školy jsou pro žáky bezplatné, jsou financovány ze státních, resp. Jiných veřejných zdrojů (např. z rozpočtů obcí aj.).*“ (Průcha 2001, s. 19)

Nejvíce prvků alternativních škol se potom vyskytuje v pedagogickém aspektu: „*Z tohoto hlediska je možno za alternativní považovat všechny takové školy, které uplatňují zvláštní, nestandardní, inovativní, experimentální formy, obsahy či metody vzdělávání, jiné didaktické přístupy apod., na rozdíl od běžně uplatňovaných (standardních) pedagogických a didaktických koncepcí*“ (Průcha 2001, s. 20).

Alternativní prvky se však netýkají jenom čistě alternativních škol, ale mohou se někdy nacházet i v klasických školách zřizovaných státem. Chápání alternativního školství je ještě širší: „*Neztotožňujeme 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*“ (Průcha 2001, s. 21).

2.4 Počátky alternativních škol na našem území

Ve 20. a 30. letech se alternativnímu školství u nás dařilo dobře a mělo zde živnou půdu. Za zmínku stojí psycholog a pedagog Václav Příhoda, který vyjízďel do

zahraničí na studijní pobyt a přinášel do vlasti nové myšlenky ohledně alternativního školství. Alternativním školám se dařilo díky práci nadšenců a i díky různým výzkumům a publikacím z této oblasti: „*Na druhé straně pak je podpora alternativním (pokusným) školám ze strany výzkumu doložena četnými teoretickými a výzkumnými pracemi V. Příhody, S. Vrány, J. Uhra, C. Stejskala, O. Chlupa aj., Jakož i vytvořením alternativní vysoké školy pro další vzdělávání učitelů – Školy vysokých studií pedagogických (od roku 1921)*“ (Průcha 2001, s. 30). Vývoj v této oblasti byl ukončen v roce 1948 a mohlo se na něj navázat až po roce 1989. (Průcha 2001, s. 29 - 30)

2.5 Rysy alternativních škol a jejich funkce

Alternativní školy mají své specifické rysy. Pozornost je zde orientována více na samotné dítě. Dbá se na jeho individualitu a nezřídká se žák činí spoluodpovědný za volbu obsahu svého vzdělávání. Dále je zde snaha o co největší zapojení dítěte. Očekává se od něj neustále nějaká aktivita. Je zde důraz na emocionální a estetickou složku výchovně-vzdělávacího procesu. Výchovně-vzdělávací proces se zde chápe jako spolupráce společenství žáků, vedení školy, učitelů a rodičů. Alternativní školství má jeden zajímavý rys: Namísto soutěživosti se zde prosazuje spíše spolupráce a pocit sounáležitosti s ostatními. Společně s ostatními směřujeme ke společnému cíli. Alternativní školy se mimo jiné snaží žáky vést k získávání zkušeností, které potom uplatní v pracovním a občanském životě. Alternativní školy svou existencí oproti klasickým státem zřizovaným školám plní určité funkce. **Kompenzují** některé prvky, které chybějí v tradičním školství: „*Tato funkce znamená, že alternativní školy (jakéhokoliv typu) vznikají, aby nahradily (kompenzovaly) určité nedostatky, které se objevují v rámci standardního školství. Alternativní školy tedy uspokojují ty potřeby, které nemohou uspokojit státní školy*“ (Průcha 2001, s. 32). Další funkcí je funkce **diverzifikační**: „*Tato funkce znamená, že alternativní školy vznikají k tomu účelu, aby zajišťovaly nezbytnou pluralitu vzdělávání. Státní školský systém, byť by byl jakkoliv diferencován, přece jen jistou uniformitu v obsahu, organizaci i kvalitě vzdělávání vždy projevuje*“ (Průcha 2001, s.32). Poslední je funkce **inovační**. Alternativní školy přinášejí spoustu inovací ve svém pojetí výchovy: „*Převážně se však týkají dvou oblastí: jednak jde o inovace*

v organizaci vzdělávacího procesu (nestandardní metody výuky, netradiční způsoby komunikace mezi partnery vzdělávacího procesu, jiné typy psychosociálního klimatu ve třídách a školách aj.), jednak jde o inovace v obsahu vzdělávání (nestandardní vyučovací předměty, inovace učiva v standardních vyučovacích předmětech, inovace ve způsobech prezentace vzdělávacích obsahů, např. prostřednictvím elektronických médií na rozdíl od klasických tištěných učebnic aj.)“ (Průcha 2001, s. 33). Někdy je dokonce slyšet názor, že alternativní školy jsou o krok napřed. (Průcha 2001, s. 30 – 34)

2.6 Popis a rozdělení jednotlivých typů alternativních škol

Alternativní školství má své členění: „1. *Klasické reformní školy;*

2. církevní (konfesní) školy;

3. moderní alternativní školy“

(Průcha 2001, s. 37).

Mezi klasické reformní školy patří: Waldorfská škola, Montessoriovská škola, Freinetovská škola, Jenská škola a Daltonská škola. (Průcha 2001, s. 37 – 38)

3. Waldorfská pedagogika

3.1 Waldorfská škola

Je to u nás patrně nejrozšířenější typ klasické reformní školy. Tento typ vznikl díky Rudolfu Steinerovi: „*Zakladatelem školy waldorfského typu byl rakouský filozof a pedagog **Rudolf Steiner** (1861 – 1925), který vytvořil filozoficko-pedagogickou soustavu o výchově člověka. Tato jeho koncepce je nazývána **antroposofie**“ (Průcha 2001, s. 38). Na antroposofických myšlenkách potom vyrostla waldorfská pedagogika. (Průcha 2001, s. 38)*

Název tohoto typu školy je odvozen od obce Waldorf, kde vznikla škola pro děti dělníků z továrny na cigarety s názvem Waldorf-Astoria. Steiner byl tenkrát požádán ředitelem, aby pomohl se vznikem této školy. Právě tam mohl Steiner dát průchod svým myšlenkám. (Svobodová, Jůva 1995, s. 15)

Steiner se zabýval tím, jak v člověku rozvinout vnitřní síly, díky kterým je člověk tvořivější. Zajímalo ho, jak by se daly rozvinout skrze výchovu. Steinerův systém také uznává víru v reinkarnaci (převtělování). Steiner je toho názoru, že

člověk se skládá ze tří světů, přičemž každý z nich se vyvíjí 7 let a vývojové fáze existují tři. První je do sedmi let věku dítěte, druhá od 7 do 14 let a poslední do 21 let. Učitel ve waldorfské škole potom přizpůsobuje výuku těmto třem vývojovým fázím. (Svobodová, Jůva 1995 s. 13 - 14)

3.2 Rudolf Steiner

Rudolf Steiner se narodil roku 1861. Místem narození je Kraljevec, což je v Chorvatsku. Jeho otec pracoval jako úředník na železnici. Již jako malý byl neobyčejně chytrý. Od mala měl paranormální zážitky související s duchovním světem. Na vysokoškolských studiích se věnoval matematice a fyzice. Začal se tam také věnovat odkazu Goetheho. Poté studoval filosofii a následně odjel do Výmaru. Tam vydával díla Goetheho. V této části života se věnoval hodně filosofii, skrze kterou hledal pravdu. V další části života se obrátil ke Kristu. V té době se stal členem Theosofické společnosti. V roce 1913 byl Steiner z této společnosti vyloučen. Ale hned nato vznikla Anthroposofická společnost inspirovaná Steinerovými myšlenkami. Další etapa Steinerova života byla více umělecká. V tomto období tvořil praktické použití antroposofie: „*mysterijní dramata, antroposofická architektura (Goetheanum ve švýcarském Dornchau), eurymie (pohybové umění spojené s hudbou, řečí a poezií), léčebná a waldorfská pedagogika; z ostatních oblastí potom biodynamické zemědělství, antroposofická medicína, idea sociální trojčlennosti či hnutí za náboženskou obnovu Obec křesťanů*“ (Ronovský, 2011, s. 12). Steiner umřel roku 1925. Během svého života absolvoval velké množství přednášek. Mnoho z nich je zaznamenáno i písemně. Jak již bylo řečeno, tak Steiner čerpal z myšlenek Goetheho. S tímto jménem se pojí pojmenování goetheanismus. Steiner goethanismus více rozšířil. Goethanismus ve Steinerově podání nabízí pohled na svět skrze přírodu a také klade důraz na smyslové poznání. Je zde snaha o nalezení souvislostí s duchovním a hmotným světem. Ten hmotný svět, na který se díváme smysly, vznikl z toho duchovního. Je zde také myšlenka, že duchovní svět se dá vědecky dokázat. Proto také pojmenování duchovní věda, což je synonymum antroposofie. Antroposofii potom Steiner vidí jako vědu, která má pomoci člověku, aby si uvědomil sám sebe a svoji sounáležitost se světem. Člověk si musí uvědomit, že on sám je tvůrcem světa. (Ronovský 2011, s. 10 – 16)

3.3 Antroposofie

Rudolf Steiner měl již v mládí jasnovidné schopnosti, kterými se zabýval. O duchovní věci měl zájem již od útlého věku. Byl členem Teozofické společnosti. O teozofii i přednášel. Ale v roce 1912 se oddělil a založil Antroposofickou společnost. Zde se již přiklání ke křesťanství. Vedoucí Antroposofické společnosti byl Steiner celý život. Antroposofie se zabývá poznáním člověka a tím, jak člověk poznává svět: *„Antroposofie jako „moudrost o člověku“ usiluje o objektivní poznání duchovního světa, o duchovní vědu, která by vedla k poznání světa i jeho skrytých zákonitostí. K takovému poznání je třeba se dobře připravit a metodicky správně vyškolit na „meditativní stezce“. Po ní lze dospět ke kronice Akáša, k paměti světa, z níž své znalosti a závěry údajně čerpal i Rudolf Steiner“* (Vojtíšek 2004, s. 233). Podle antroposofie se lidská bytost skládá kromě fyzického těla ještě z éterického těla, které je schopno čerpat životní sílu, které se říká prána. Dále má člověk ještě astrální tělo a bytostné Já, díky kterému může komunikovat s duchovním světem. Tato neviditelná těla tvoří potom člověkovu auru, kterou může spatřit člověk s jasnovidnými schopnostmi. Lidské Já prochází vývojem skrze inkarnace, ve kterých vždy Já sestoupí z duchovní sféry do té hmotné. Já je potom ovlivněné karmou, kterou představují zkušenosti z minulých životů. Všechny živé bytosti potom neustále putují mezi duchovním a hmotným světem v koloběhu znovuzrození. Když byl člověk vyhnán z ráje, tak ztratil kontakt s duchovním světem. Až potom příchodem Ježíše Krista člověk byl schopný znovu navázat tento kontakt. Člověk je ale pořád atakován dvěma zlými silami: Luciferem a Ahrimanem. Zastřešující organizací je Antroposofická společnost sídlící v Dornchau, což je ve Švýcarsku. Slouží jako antroposofické kulturní a vzdělávací středisko. (Vojtíšek 2004, s. 232 - 234)

3.4 Znaký waldorfské pedagogiky

Waldorfská pedagogika vidí v dítěti duchovního člověka, který má všechno k tomu, aby mohl poznávat svět, ve kterém žije. Tento duchovní člověk by se měl rozvíjet: *„Duchovní podstata člověka je zde předpokladem, který zakládá možnost jeho svobody spočívající v rozvoji vlastní individuality. Tu však nelze rozvíjet přímo, podle určitého vzorce. Z toho důvodu je waldorfská pedagogika chápána jako pedagogika osobnostní, to znamená, že základním cílem veškerého jejího snažení je*

rozvinout osobnost jednotlivého žáka, a nikoliv ho vtlačit do všeobecného vzorce“ (Ronovský 2011, s. 75 – 76). Waldorfská pedagogika se snaží rozvíjet (mimo jiné) duchovní potenciál dítěte, aby získalo sounáležitost se světem a aby poznalo, proč na tomto světě je a co zde má vykonat. Důležitá je zde také bezprostřední zkušenost dítěte. Až po této zkušenosti mohou přijít na řadu faktografické informace. Waldorfská pedagogika se také soustředí na rozvoj vnímání dětí, počítá se sedmiletými vývojovými cykly a také klade důraz na svobodu waldorfských škol. Ty by neměly být svazovány vnějšími vlivy a měly by se snažit také tvořit kvalitní společenství – komunity, ve kterých budou kromě učitelů a žáků také rodiče. (Ronovský 2011, s. 75 – 80)

Waldorfská pedagogika se snaží přistupovat k dítěti s ohledem na jeho aktuální vývojové fáze. Důležité je zde budování vztahu k ostatním a vůbec k celému světu: *„Výrazným prvkem je pěstování humanity a lidskosti, tolerance a porozumění druhým. Práce s dětmi je tak zaměřena na probuzení vlastního živého myšlení, širokého soucítění, vůle vedoucí k zodpovědnosti a vlastní tvůrčí realizaci“* (Smolková 2007, s. 10). Výchova se zaměřuje na rozvoj všech součástí (těl) člověka, které se vyvíjí postupně. V dítěti se tak probouzí postupně nové energie. (Smolková 2007, s. 10 – 11)

3.5 Waldorfská škola jako instituce

Waldorfská škola je druh školy, která se snaží být po všech směrech autonomní. Tento typ školy má zajímavé dělení podle věku žáka: *„Plně organizovaná waldorfská škola je dvanáctiletou školou integrovaného typu. Základní stupeň tvoří 1.-8. Ročník, vyšší stupeň 9.-12. Ročník. Volnou součástí waldorfského systému jsou i mateřské školy“* (Průcha 2001, s. 39). V tomto typu školy také dochází ke specifické tvorbě osnov. Tvoří je totiž celé společenství, ve kterém je učitel, žáci, vedení školy a i rodiče. Učitelé mají v tomto docela svobodu. Svě místo má zde i náboženská výchova. Jako velmi pozitivní prvek hodnotím snahu naučit žáky vzájemné solidaritě: *„Namísto soutěživosti se mezi žáky mají upevňovat principy harmonické spolupráce a sociálního partnerství“* (Průcha 2001, s. 39). Stejně jako při tvorbě osnov se postupuje i v řízení konkrétní školy, kde jsou za chod školy zodpovědní učitelé spolu s rodiči a i dalšími osobami aktivními ve waldorfském hnutí. Co se týče školného, tak rodiče uhradí část a zbytek se získává buď z místního

sdužení waldorfského hnutí, anebo odjinud. Waldorfský typ je nejrozšířenější z reformních alternativních škol a existuje skoro v celé západní Evropě. Samozřejmě nejvíce těchto škole je v Německu. U nás je tento typ školy znám díky dvěma subjektům: „*Waldorfské školy u nás propaguje Antroposofická společnost a České sdružení pro waldorfskou pedagogiku, které spolupracují s mezinárodní organizací Evropské fórum pro svobodu ve vzdělávání*“ (Průcha 2001, s. 39).

Waldorfské školy se snaží být nezávislé na státu. Toto ale není úplně možné: „*Je však zřejmé, že waldorfské školy – stejně jako jiné alternativní školy – byly a v současné době ve zvýšené míře jsou (např. v řadě zemí západní Evropy, ale i u nás) nuceny přistupovat na určité požadavky státu*“ (Svobodová et.al., 2007, s. 133). Toto může narušovat charakter waldorfské pedagogiky. Tyto školy jsou také jednotné co do organizační formy: *Ideálem je tu již od počátku jednotná dvanáctiletá škola (osm let pro základní stupeň a čtyři roky pro střední stupeň)*“ (Svobodová 2007, s. 134). Waldorfské školy také nedělají rozdíly mezi dětmi z rozdílného sociálního prostředí. Náboženské zaměření rodin dětí také nehraje rozdíl. V této škole také nedochází ke specializaci příliš brzo. (Svobodová et.al., 2007, s. 133 – 134)

3.6 Struktura školy

Specifikem waldorfského systému jsou tzv. **rodičovské rady**. Je to orgán, do kterého se volí z řad rodičů. Rady se potom podílí na chodu školy, na různých kulturních akcích, pomáhají škole nejrůznějšími aktivitami a podílí se na chodu školy. Obdobným orgánem je **kolegium učitelů**. Kolegium skrze konference s týdenní periodicitou pracuje na chodu školy a řeší pedagogické záležitosti. Do chodu školy zasahují v tomto typu školy i žáci a to skrze **žakovské fórum**. Starají se o propustnost názorů od žáků k učitelům a řeší i problémy v rámci třídy. (Svobodová, Jůva 1995, s. 15)

Waldorfskou školu vede kolegium učitelů díky určitému konsensu mezi sebou: „*Zasedá proto v týdenních konferencích a rozhoduje jednomyslně o všech předmětech usnesení. Tato rovná, „egalitární“ samospráva vyžaduje vysoký stupeň schopnosti spolupráce a současně v sobě skrývá velký potenciál konfliktu, a to tím spíše, že pro uspořádání většiny záležitostí téměř neexistují – na rozdíl od státních škol – formální předlohy*“ (Ullrich 2011, s. 10). Tento model řízení školy vychází

z antroposofie jakožto myšlenky rovnosti, svobody a bratrství. (Ullrich 2011, s. 10 – 11)

3.7 Postup přijetí dítě na waldorfskou školu

Aby se dítě dostalo na waldorfskou školu, tak tam rodiče musí nejprve poslat písemnou žádost. Potom následuje pohovor s dítětem a rodiči, který s nimi vede kolegium učitelů. Nehrají zde roli například náboženské, ekonomické nebo rasové rozdíly. Waldorfská škola má takovou zásadu, že požaduje, aby rodina dala pokud možno všechny svoje děti k nim. Rodiče by také měli respektovat školní řád a specifika školy. S přijímacím řízením souvisí také poplatek. Každá rodina potom platí za dítě školné. Pokud dojde k situaci, že někteří rodiče mají málo peněz, tak zde možnost slevy. (Grecmanová, Urbanovská 1996, s. 12)

3.8 Eurytmie

Důležitým pojmem v rámci waldorfské pedagogiky je eurytmie: *„Eurytmie je uměním, jehož vyjadřovacím prostředkem jsou ztvárněné pohybové formy lidského organismu pro sebe i v prostoru, ale i pohyby skupin lidí. Přitom se ale nejedná o mimické pohyby a projevy ani o taneční pohyby, ale o skutečnou zřetelnou řeč nebo zřetelný nápěv“* (Rýdl 1994, s. 150). Jde o to vyjádřit svoje myšlenky a pocity skrze tělo jakožto umělecký akt. (Rýdl 1994, s. 150)

Rudolf Steiner zastával specifický názor ohledně pohybu a řeči: *„Ve skutečnosti vzniká vůbec celá řeč zadržováním pohybů lidských končetin“* (Steiner 2008, s. 36). Popisoval také komunikaci éterického těla skrze končetiny. Eurytmie je popisována jako mluva. V jejím rámci se dají tvořit figury, skrze které člověk může vyjadřovat svoje pocity. Eurytmie se dá přirovnat také ke gymnastice, která má duši. Při ní se totiž aktivizuje tělesná, duchovní a duševní stránka člověka. Děti ve waldorfské škole se eurytmii učí spontánně a pracují s ní vědomě na duchovní úrovni. A právě duch je onen motor pohybů v eurytmii. (Steiner 2008, s. 15 – 49)

3.9 Věková diferenciacie ve waldorfských školách

Waldorfské školy provozují i školky. V předškolním stupni se učitelé těchto škol snaží podporovat děti k samostatné aktivitě, protože skrze ni se utváří jeho osobnost. Důležitá je zde vlastní činnost. Steiner byl také proti fyzickým trestům. Dítě totiž při fyzickém trestu je sice potrestáno, ale už nevidí názorný příklad správného a očekávaného chování. V nižším stupni (do 10 roků) se stává čím dál důležitější role učitele. Ten udává žákům směr, kterým by se měli rozvíjet: *„Rozvíjejí se všestranné schopnosti dítěte – vyjadřování, orientace na mateřský jazyk, ale i na dva cizí jazyky formou her, písniček a jednoduchých rýmů. Rozvíjí se prožívání pohybů těla a na tomto základě dovednost psaní prostřednictvím rozsáhlých cviků spojených s malováním a kreslením znaků“* (Svobodová, Jůva 1995, s.16). Ve středním stupni, což trvá do 14 roků se rozšiřuje počet předmětů: *„Přibývá předmětů i hlavních témat – geometrie, biologie, botanika, chemie, fyzika, tělesná výchova, latina nebo řečtina a dějepis. Pokračuje se v matematice, mateřském jazyce, cizích jazycích, hudební výchově, ručních pracech a eurytmii“* (Svobodová, Jůva 1995, s.17). V tomto období si žáci osvojují funkční gramotnost, aby obstáli v úkonech běžného života. Sbírají také informace o regionu, ve kterém žijí. Dochází také k osvojování si vědomostí prostřednictvím hry. V rámci vyššího stupně, což je období do 18 roků, probíhají změny ohledně dospívání. Žák je v tomto směru více samostatný, a proto dostává ve škole i více prostoru pro vlastní iniciativu. Učitel v tomto věku působí méně jako učitel a více jako poradce žáka: *„Učitel se stává partnerem, tolerantním starším přítelem, jehož autorita je založena na větších zkušenostech, vědomostech a pedagogickém umění“* (Svobodová, Jůva 1995, s.17). Výuka je stále více orientována na praktické vědomosti. Důraz se také klade na rozvíjení myšlenkových operací. Studenti jsou vedeni k tomu, aby získávali zkušenosti z různých oblastí lidské činnosti. Důležité místo zde má umění a pracovní činnosti. Ve waldorfském školství má zvláštní význam slavení nejrůznějších svátků: *„Účelem je vybudovat v dětech pocit sounáležitosti nejen s ostatními dětmi a učiteli ve třídě nebo škole, ale pocit sounáležitosti s přírodou, se Zemí a vesmírem“* (Svobodová, Jůva 1995, s.18). Děti si díky nejrůznějšímu slavení vybudují správný vztah k okolnímu světu. (Svobodová, Jůva 1995, s. 16 – 18)

3.10 Lidské tělo podle Steinera

U člověka na pohled vidíme fyzické tělo, které podléhá přírodním zákonům a účastní se koloběhu látek v přírodě. Dále člověk disponuje éterným tělem: *„Způsobuje, že látky a síly fyzického těla se utvářejí v jevy růstu, rozmnožování, vnitřního pohybu šťáv atd. Je tedy stavitelem a formovatelem fyzického těla, jeho obyvatelem i architektem“* (Steiner 1993, s. 15). Člověk vlastní také astrální tělo: *„Je nositelem bolesti a slasti, pudu, žádosti, vášně atd“* (Steiner 1993, s. 15). Kromě těchto těl má člověk ještě svoje já, svoji individualitu. Všechny tyto části se vyvíjejí v inkarnacích, které člověk postupně podstupuje. Pokud se chceme zabývat výchovou, tak bychom měli znát tyto skutečnosti. (Steiner 1993, s. 13 – 19)

Ve waldorfských školách se tělu dopřává dostatek prostoru pro seberealizaci: *„Waldorfská pedagogika klade důraz na volný přirozený pohyb dítěte v rámci běžných každodenních činností tak, aby mohl být vyjádřením individuality každého jednotlivého dítěte a mohl zohledňovat i jeho momentální aktuální životní situaci a pohodu“* (Smolková 2007, s. 60). Dospělý člověk se snaží dítě v pohybu nijak neomezovat. Dbá se zde také na určitý pořádek věcí ve třídě. (Smolková 2007, s. 60 – 61)

3.11 Vývoj podle Steinera

Prvních sedm roků má být hlavní růst a vývoj těla. Dospělí by neměli na dítě klást přílišné intelektuální nároky. Podle Steinera to souvisí s bioplazmatickou energií dítěte, kterou by mohlo tímto příliš vydat a již by se mu jí nedostávalo v budoucnu pro další vývojové etapy. V tomto období je zvláště intenzivní učení napodobou. Důležité je zde estetické prostředí a také chování dospělých, které dítě napodobuje. Toto období končí výměnou zubů. V dalším cyklu (do 14 roků) se u dítěte vyvíjí hlavně éterické tělo. V tomto druhém cyklu je stěžejním prvkem ve vývoji dítěte autorita. Jedná se o vztah k učiteli ve smyslu důvěry. Ve třetím sedmiletí se vyvíjí tělo astrální, které je spojeno s citovým prožíváním. V tomto období se dále formuje vztah k učiteli, který je pro dítě více kolegou, partnerem než autoritou. Kolem dvaceti let u mladého člověka nakonec převládá samostatnost a pozitivní vztah k okolnímu světu. (Svobodová et.al., 2007, s. 135 – 136)

3.12 Epochy

Dalším specifíkem je zde vyučování jednoho předmětu po delší dobu. Tato doba se nazývá epochou. Epochy byly zavedeny proto, aby se dítě soustředilo vždy na jeden předmět. V klasické škole je totiž každý den předmětů několik, a tak žák rozptyluje svou pozornost. Epochy se týkají pouze základních předmětů: „*Zpravidla je epocha tvořena dvěma hodinami denně na začátku vyučování po dobu čtyř týdnů a to hlavně v předmětech: mateřský jazyk, počítání, zeměpis, fyzika, chemie, dějepis apod*“ (Rýdl 1994, s. 140). Vyučování po epochách je výhodné i pro učitele. Nemusí tak po didaktické stránce zpracovávat přípravy do ostatních předmětů, ale soustředí se jenom na ten jeden. V rámci jednotlivých epoch si žáci vedou sešity. Říká se jim epochální: „*Při epochové výuce si žáci vytvářejí epochové sešity, do kterých látku zaznamenávají a zakreslují a se kterými pracují místo běžných učebnic*“ (Svobodová, Jůva 1995, s.18). Při tomto způsobu vyučování může nastat jeden problém. Když je například žák ve škole dlouhou dobu nepřítomen, tak by se mohlo stát, že přijde třeba i o celou epochu. (Rýdl 1994, s. 140)

Jedním z typických znaků waldorfské školy jsou tzv. epochové sešity. V tomto typu školy nejsou klasické učebnice primárním zdrojem poznání: „*Učebnice tradičního druhu jsou považovány za sekundární prameny a „pasivní“ učební prostředky. Jako takové prý oslabují kontakt mezi učitelem a žáky a málo podněcují samostatnou práci*“ (Grecmanová, Urbanovská 1996, s. 25). Učebnice jsou zde používány jenom minimálně. Namísto toho si žáci pod vedením učitele zpracovávají tzv. **epochové sešity**. Žáci si je vytvářejí v průběhu vyučování. Epochové sešity plní funkci učebnic a je do nich nahlíženo učitelem, který občas žákovi doporučí, aby si něco doplnil či popravil. (Grecmanová, Urbanovská 1996, s. 25)

3.13 Organizace výuky ve waldorfské škole

I přes svou specifičnost mají waldorfské školy rozvrh. Rozvrh v těchto školách kromě tradičních 40 nebo 45 minutových jednotek obsahuje především **epochy**. Kromě tohoto mají ve výuce své místo ještě projekty. Vyučovací jednotky mají potom ještě rozdělení: „*Velký význam se na těchto školách přikládá správnému členění vyučovacích jednotek teoretických, uměleckých a praktických aktivit do sekvence v průběhu dne. Východiskem výstavby denního rozvrhu je rozdělení*

předmětů do tří přirozených skupin. Do první je na základním stupni obvykle řazeno trivium, dějepis, zeměpis a přírodní vědy, na středním stupni pak všechny "akademické" předměty kromě moderních jazyků. Druhá skupina předmětů sestává hlavně z cizích jazyků, třetí skupinu tvoří zejména umění, řemesla a tělesná výchova" (Svobodová et. al., 2007, s. 140). Trivium se učí zpravidla na začátku dne v podobě epochy. Epocha má trvání od tří do šesti týdnů – i delší. Potom následují jazyky, matematika nebo mateřský jazyk. Tyto předměty se vyučují ve formě 40 až 45 minutových jednotek. Odpoledne je zařazena řemeslná výchova a tělesná výchova. Toto uspořádání má svůj význam: *Smyslem tohoto rozvržení vyučovacího dne je vedle dosažení výraznější kontinuity práce i ohled na rovnováhu a rytmus. Během dne by mělo být působeno na intelekt (zejména v epochách), city (hlavně ve druhé skupině předmětů) a vůli (především ve třetí skupině předmětů). Jde tedy o snahu přiměřeně působit na všechny stránky člověka v průběhu každého dne"* (Svobodová et.al., 2007, s. 140 – 141). Je zde vidět respektování výkonnostní křivky dítěte během dne. Z tohoto důvodu jsou předměty náročnější na pozornost zařazeny dopoledne a odpoledne jsou tělovýchovné a umělecké předměty. Epocha trvá většinou dvě hodiny a její náplň tvoří vždycky některý hlavní předmět, který se v epoše učí určitý počet týdnů a pak je nahrazen jiným hlavním předmětem. Učení v epochách má přínos v tom, že žáková pozornost není rozptylována, ale soustředí se pořád na jeden předmět po několik týdnů. (Svobodová et.al., 2007, s. 140 – 142)

3.14 Hodnocení ve waldorfských školách

Co se týče hodnocení, tak ve waldorfských školách se praktikuje ve formě písemným hodnocením. Toto hodnocení se snaží postihnout silné a slabé stránky žáka a jeho dosavadní pokrok. V tomto písemném hodnocení se žák srovnává jenom se svými vlastními možnostmi. V tomto typu školy se také nepropadá. Žák prostě pokračuje dál a učitel se mu jenom věnuje více v předmětu, ve kterém zaostává. Žáci, kteří mají zájem o maturitu, absolvují ještě jeden ročník navíc. (Rýdl 1994, s. 141)

Učitel zde získává informaci o žákově činnosti mimo jiné také skrze práci v kolektivu. V kolektivu se totiž dítě otevře a svobodně tak může jednat. A když dojde k chybě, tak žáci ji neberou nijak tragicky. Přistupují k ní jako k něčemu, co ke škole prostě patří. Odpadá zde tedy strach ze selhání. Učitel v rámci slovního

hodnocení používá také pochvaly, což motivuje děti. Hodnocení zde má seberozvíjející charakter: „Školní výsledky se hodnotí jako životní výkon člověka, přičemž se zdůrazňují jeho schopnosti a nadání, které je třeba rozvinout“ (Grecmanová, Urbanovská 1996, s. 23). Žáci jsou také vedeni k tomu, aby sami poznali efektivitu své práce. Učitel také hovoří s žákem průběžně o jeho výkonech. Hodnocení je vždy také prostředek dalšího rozvoje žáka: „Na závěr školního roku vyhotovují učitelé vysvědčení ve formě krátkého dobrozdání, které popisuje dosažený stav výkonu žáka všeobecně nebo v jednom vyučovacím předmětu, vyzdvihuje zvláštní úsilí a rozvoj, poukazuje na slabiny a jejich příčiny, dává rady, pobídky a důmyslné podněty pro další práci“ (Grecmanová, Urbanovská 1996, s. 24). Veškerá hodnotící aktivita takto pomáhá posunovat žáka kupředu. (Grecmanová, Urbanovská 1996, s. 23 – 24)

3.15 Ruční práce

Ve waldorfských školách jsou přítomné ruční a řemeslné práce z důvodu estetických a také jako příprava na život. Děti se takto mohou naučit pěstovat plodiny, pracovat v dílně a také vytvářet umělecké předměty. Do kontaktu se zde děti dostanou hojně se dřevem, které opracovávají do různých tvarů a mohou z něj vyrábět i hračky. Dalším používaným materiálem je papír. Žáci se zde učí také vázat knihy. Rukodělných činností je celá řada: *Z dalších rukodělných prací na waldorfských školách lze vzpomenout výrobu keramiky, opracovávání kovů, truhlářské a stolařské práce, práce zednické a stavitelské, krejčovství, zahradnické práce, vedení domácnosti a pečovatelské, práce v chemické laboratoři, elektromontážní práce*“ (Valenta 1993, s. 65). Jednotlivé waldorfské školy se mohou zaměřovat na jiný okruh rukodělných činností. (Valenta 1993, s. 65)

3.16 Pedagogické cíle ve waldorfských školách

Ve waldorfské škole by žák měl plně rozvinout svoje vnitřní síly. Těla, která se váží k člověku, by mezi sebou měla být v rovnováze a mladý člověk by měl žít v harmonii s přírodou i s veškerým stvořeným světem. Výchova podle Steinera znamená také vytvoření nové společnosti právě skrze rozvinutí vnitřních sil člověka

a obrodu jejího duchovního života. Waldorfské školství také pomáhá rozvíjet logické myšlení. Důležitým bodem výchovně – vzdělávacího procesu v tomto typu školy je rozvinutí estetického cítění. Díky výchovně – vzdělávacím procesu ve waldorfské škole má dítě zájem o okolní svět a chce se do něj zapojit. Je také prosociální a má pocit sounáležitosti s ostatními. Je také schopno kvalitní spolupráce s ostatními. Například při práci v týmu v zaměstnání. (Pol, 1995, s. 22 – 28)

Waldorfská pedagogika se snaží k dítěti přistupovat z antroposofického pohledu jako k bytosti se všemi jejími složkami: „*Tento požadavek na pedagogiku se ve waldorfské pedagogice často shrnuje pod sousloví „hlava, srdce, ruce“, které má vyjásřit snahu o zdravý vývoj nejen oblasti intelektuální, nýbrž také citové a volní*“ (Ronovský 2011, s. 60). Ve velké míře jsou zde zastoupeny rukodělné a umělecké předměty. Přitom ale žádný předmět není nadřazený těm ostatním. Je zde určitá snaha dosáhnout rovnováhy mezi předměty: „*V učebním plánu waldorfských škol je tak patrná snaha dosáhnout souladu mezi vědou, uměním a duchovními hodnotami*“ (Ronovský 2011, s. 61). Právě skrze tuto rovnováhu má dítě vyrůst v osobnost, která bude v harmonii s okolním světem a také se sebou samým. (Ronovský 2011, s. 60 – 62)

3.17 Svátky a náboženství

Zcela osobitý vztah má waldorfské školství k náboženství. Tento směr sice vychází z antroposofie, kterou je ovlivněna i výuka, ale je zde i vliv křesťanství: „*Steiner sice vytvořil antroposoficky orientovanou pedagogiku na základě křesťanského náboženství, ale neovlivněnou žádným církevně konfesionálním vyznáním*“ (Rýdl 1994, s. 139). Nic zde ale není dogmatické. Žákům a učitelům je ponechána svoboda. (Rýdl 1994, s. 139)

V souvislosti s antroposofií zde může vzniknout názor, že ve waldorfských školách dochází k indoktrinaci. Žádný z předmětů zde ale není o antroposofii. Jenom učitelé ve své přípravě z ní vycházejí. A každý učitel ji může chápat podle sebe. (Pol 1995, s. 15)

Waldorfské školy sice vycházejí z antroposofie, ale děti zde o ní nejsou přesvědčovány jako o jediném správném světonázoru: „*Svobodné waldorfské školy*

nejsou institucí, která by vychovávala k jakési autonomní antroposofické dogmatice, jsou však křesťansky orientovány a výuku bez náboženství pokládají za neúplnou, a proto vřazují do svých učebních plánů konfesionální náboženské vyučování“ (Valenta 1993, s. 59). Na přání rodičů nemusí být dítě vzděláváno v duchu konkrétní konfese. Může být vzděláváno v rámci bezkonfesijního křesťanství. Děti se seznamují s náboženstvím nejprve skrze vyprávění o světě a přírodě a potom přicházejí na řadu evangelia. Dozvívají se i informace z dějin různých náboženství. S náboženstvím je potom spjato slavení různých svátků. Je to jedno ze specifíků waldorfského školství. Slavení souvisí s planetou Zemí. Steiner ji považuje za bytost, která nadechuje a vydechuje životodárnou energii. Tato energie potom proudí v rytmu slunovratu a rovnodennosti. Děti si díky svátkům mají uvědomit, že jsou součástí přírody a díky tomu pociťovat sounáležitost s ní. Těchto slavení se účastní kromě učitelů a žáků i rodiče. V adventu a i v rámci jiných událostí církevního roku hrají žáci spolu s učiteli hry na tyto témata. Těžištěm slavení jsou však přírodní cykly. (Valenta 1993, s. 59 – 60)

Antroposofie zde má být přítomna hlavně pro učitele jako východisko jejich práci. Ani po učitelích se nepožaduje, aby byli oddaní antroposofii. Waldorfské školství ale z antroposofie vychází a její studium je nezbytné pro výkon učitelské profese. Zásadní je, aby učitel měl antroposofický pohled na svět. Z učitele by toto pojetí mělo přímo vyzařovat: *„Z tohoto důvodu se ve waldorfské pedagogice klade zásadní důraz také na rozvoj osobnosti učitele. Meditativní praxe patří k „elementárním životním podmínkám povolání waldorfského učitele“, jejímž cílem je rozvíjet nutné pedagogické schopnosti, jako je vlastní iniciativa, zájem o svět, pravdivost, fantazie, humor a především osobně zodpovědný život“* (Ronovský 2011, s. 83). Zájem o antroposofii tedy nemůže učitel dostat rozkazem, ale musí sám chtít. Waldorfský učitel by měl být mimo to také duchovně založen. Je to logické, protože pokud má učitel žáky rozvíjet po duchovní stránce, tak sám by měl být duchovně orientovaný. Antroposofie se tedy sama o sobě nevyučuje. (Ronovský 2011, s. 81 – 85)

Waldorfské školy byly nejednou napadány, že v nich dochází k indoktrinaci a k sektářství. Někteří kritici nemohou přijít waldorfským školám na jméno z důvodu přítomnosti duchovního prvku. Waldorfské školy však chtějí působit na všechny oblasti člověka. I na tu spirituální. Antroposofie bývá těmito kritiky někdy mylně

nazývána jako náboženství. Není tomu ale tak. Je to spíše specifický pohled na svět, kulturu a především na člověka. Ve vyučování jako předmět stejně není. Jedním z důkazů, že ve waldorfských školách nedochází k indoktrinaci je, že absolventi nemusí být potom příznivci antropozofie. Waldorfské školy si i přesto nesou určité stigma ohledně zmíněné indoktrinace. (Zdražil, T. Waldorfské školy mají své místo, ale nejsou nadprůměrné ? *Učitel'ské noviny*, 2004, roč. 107, č.2, s. 20 – 21)

3.18 Rytmus života ve waldorfské škole

Ve waldorfské škole se vychází z antroposofie. A podle ní by i výchova měla probíhat v jakém'si řádu. V souladu s kosmem: *A tak je praxe waldorfských škol nejen ve své obsahové, ale i v prostorové, časové a sociální dimenzi uspořádána průběžně vývojově, „rytmicky“* (Ullrich 2011, s. 8). Učitelé společně s žáky vytvářejí školní společenství, které se v závislosti na ročním cyklu schází k společným oslavám. Důležité je zde také architektonické řešení waldorfských škol, které skrze tvary, barvy a použité materiály působí v duchu antroposofie. Specifické na waldorfských školách je, že výzdoba a barvy v jednotlivých třídách se přizpůsobují konkrétnímu vývojovému období ročníků. Ve waldorfské pedagogice mají své místo i sedmiletá vývojová období. Potom je zde roční rytmus. V něm se pozornost soustředí na křesťanské svátky a také na jednotlivá roční období: *„vánoční hra, Velikonoce, resp. Začátek jara, letní slavnost, michaelská slavnost“* (Ullrich 2011, s. 9). V měsíčním rytmu se konají také slavnosti. V týdenním rytmu dochází pravidelně k recitování básně. Text této básně získá žák jako součást vysvědčení od učitele a měla by odrážet aktuální studijní výkony žáka. Každý týden mají také učitelé poradu. V denním rytmu po sobě následují předměty nejdříve rozumové, potom umělecké a nakonec pracovní. (Ullrich 2011, s. 8 – 10)

3.19 Zasedací pořádek a temperament žáka

Waldorfské školy mají specifický zasedací pořádek. Žáci jsou rozmístěni v závislosti na svém temperamentu: *„Pro vyučování je nejefektivnější takový zasedací pořádek, kdy jedinci vytváří ve třídě pevně ohraničené "temperamentové*

ostrůvky". Doporučuje se, aby skupina flegmatiků oddělovala choleryky od skupiny melancholiků a sangviniků“ Valenta 1993, s. 43). Učitel potom přistupuje individuálně ke každé skupině. Je na něm, aby rozlišil různé temperamenty. Steiner zde vychází z rozdělení, které zavedl již Hippokrates. U sangvinických dětí (tělní tekutina je krev) můžeme pozorovat rychlost, aktivitu, neposednost a veselost. Typické roční období pro takové dítě je jaro a barva žlutá. Cholerické děti jsou schopné rychlé reakce a snadno se pro něco zaujmou. Ale tento zájem však není trvalejšího rázu. Dítě s tímto temperamentem je velmi otevřené podnětům. Typické roční období pro cholera je podzim a barva červená. Flegmatické dítě (tělní tekutina je hlen) je silné, vyrovnané a spokojené. Má sklony věci hlouběji prožívat. Roční období je zde léto a barva bílá nebo zelená. Melancholické dítě (tělní tekutina je černá žluč) je citlivé, empatické a má sklony k egocentrismu. Také jde z něho pocit, jakoby pořád trpělo. Typické roční období je zima a barva hnědá. Tyto temperamenty se vyskytují nejčastěji v kombinaci. Samostatně je to vzácné. Temperament i přes svoji vrozenost podléhá sociokulturním vlivům a také trochu věku člověka. Učitel má tvář tvář těmto skutečnostem působit na všechny temperamenty a ukázat jim cestu k určité harmonii temperamentů. Ve waldorfské škole se také pracuje s různými geometrickými obrazci. Děti s určitým druhem temperamentu inklinují ke kreslení podobných geometrických tvarů. (Valenta 1993, s. 43 – 45)

3.20 Přírodní materiály a hračky z nich

V prvním období života dítě velmi vnímá podněty ze svého okolí a má velkou tendenci k nápodobě. Z tohoto důvodu by se dospělí měli postarat, aby se v blízkosti dítěte neobjevilo něco, co je nežádoucí napodobovat. Zde hraje velkou roli osoba učitele. Dítě by mělo vnímat svými smysly vše autenticky. Ve waldorfské škole se to týká i hraček: *Takovou službu vykonávají hračky a předměty vyrobené z přírodních materiálů. Přírodní materiály jsou původní přirozená informace o světě kolem nás (nezkreslená a nezkarikovaná, lidským působením neproměněná)*“ (Smolková 2007, s. 14). Ve waldorfské pedagogice je přesvědčení, že z přírodních materiálů v sobě má také určitou životní energii. (Smolková 2007, s. 13 – 14)

Ve waldorfských školách si můžeme povšimnout (pod vlivem antroposofie) přírodních materiálů: „*místnosti vymalované přírodním barvivem (ružová, žlutá, bílá, fialová, světle zelená atd ...), častá dřevěná obložení místností a chodeb, dřevěný nábytek napuštěný včelím voskem, textilní doplňky (závěsy, přehozy, draperie) z vlny, lnu, hedvábí, výzdoba tvořená dětskými výtvarnými pracemi a rukodělnou činností*“ (Grecmanová, Urbanovská 1996, s. 9). Přírodní materiály jsou zde zastoupeny kromě estetických a zdravotních důvodů také z antroposofických důvodů. Z antroposofie také vychází zaoblenost hran nábytku. Hrany prý omezují myšlení lidí. Co se týče použití různých barev, tak to má také svůj význam. Některé barevné kombinace působí pozitivně a děti se potom cítí ve škole dobře. (Grecmanová, Urbanovská 1996, s. 9 – 10)

3.21 Pojem svobody

Ve waldorfské pedagogice je snaha osvobodit se od překážek, které nám znemožňují pro svůj úkol na tomto světě, pro naši plně rozvinutou osobnost. Je to tedy svobod od překážek a potom následuje svoboda pro něco: „*Totíž: když jde o to, najít v životě svou vlastní cestu, svou identitu, svůj úkol, může tomu stát v cestě vnitřní překážka. Třebas strach, slabá vůle, nejasné sebevědomí nebo něco jiného. Když se nám však podaří odstranit takové překážky z cesty, teprve pak se postupně osvobodíme pro vlastní nejpůvodnější záměr*“ (Wirz 2007, s. 46). Svoboda je tedy v určitém smyslu proces, kterému se pomáhá právě ve waldorfské škole. Učitel by zde měl vytvořit takové podmínky, aby žáci mohli získávat mnoho cenných zkušeností. Učitelův úkol také je, aby naplnil faktografické informace hlubším smyslem. Žáci mají potřebu zkušenosti i s tím, co jim říká učitel. (Wirz 2007, s. 46 – 48)

3.22 Léčba skrze antroposofii

Steiner se setkal ještě jako student s postiženým dítětem, kterému dělal tehdy vychovatele. Už tenkrát ho napadly různé cviky, které se daly provádět s tímto dítětem. Léčebná pedagogika jako taková vznikla až v roce 1924, kdy Steiner uspořádal kurz na toto téma v Dornachu. Antroposofický pohled se zde zaměřuje na jednotlivé inkarnace člověka, kdy člověk skrze nemoc získává zkušenosti v

jednotlivých životech. Pracuje se zde s intuicí: „*Mnoho léčebně pedagogických postupů vychází ze zkušenosti a intuice, využívá se minimální množství léků, většina prostředků je ryze antroposofických*“ (Valenta 1993, s. 28). Čerpá se také z poznatků o temperamentech. Léčení, které vychází z antroposofie, navazuje na tradiční medicínu. Dá se říct, že ji obohacuje. Toto specifické léčení se zabývá jednotlivými složkami člověka: *Antroposofičtí lékaři vychází při diagnostice a terapii nemocí z nazírání na člověka jakožto jednoty těla, duše a ducha, tedy z bytostných vrstev, které se vzájemně ovlivňují a jejichž vztah se mění ve spánku i při bdění, mění se s věkem jedince i vývojem lidstva jako celku*“ (Valenta 1993, s. 30). Antroposofická medicína vidí počátek nemocí v duchu a duši člověka. Snaží se tak odhalit kořen nemocí. Zkoumá také vliv prostředí na člověka a jeho reakci na něj. Léčebnou pedagogikou se řídí camphillské hnutí: „*V camphillských vesničkách žijí a pracují převážně mentálně postižení jedinci v rodinách se zdravými; jedná se o variaci integrace, která obohacuje nejen život postižených, ale dává další rozměr smyslu života nepostiženým členům komunity*“ (Valenta 1993, s. 28). Za zmínku stojí, že v těchto komunitách žijí lidé s rozdílným věkem i stupněm postižení. V těchto komunitách jsou také školy, které vycházejí z těch waldorfských. V těchto školách je nejmladším šest roků a nejstarším devatenáct. V průběhu dne se vyučuje nejdříve hlavní předmět a potom žáci vytvoří skupiny v závislosti na svých schopnostech a potřebách. Žáci bydlí v jednotlivých domech, kde se o ně starají opatrovníci. Je to víceméně obdoba rodiny. Pokud je to možné, tak se zde žáci věnují také řemeslům. Ti, kteří toho jsou schopni, pracují v řemeslné a živočišné výrobě v těchto komunitách a vytvářejí tak zisk. Celé toto hnutí je zaměřeno křesťansky. (Valenta 1993, s. 27 – 31)

3.23 Úkoly waldorfského vzdělávání

Waldorfské školy se zaměřuje na výchovu a vzdělání dětí pro budoucnost. Výchova a vzdělání zde se snaží dětem vytvořit podmínky pro fungování v moderní společnosti. Waldorfské školy se tady snaží o:

- „- výchovu ke svobodě, rovnosti, bratrství;
- výchovu ke zdraví (životní harmonii) ;

- *rozvoj osobnosti – rozvíjení schopností a nadání v každém jednotlivci a vzdělávání jeho intelektuálních, emocionálních a volních sil;*

- *probouzení věcného zájmu, svobodné vůle k učení a tvůrčí činnosti;*

- *podporování samostatného vzdělávacího úsilí, kritického posuzování a schopnosti nově spoluutvářet společnost.*

-Iniciativa, schopnost vcítění, vnitřní pružnost, spravedlnost, tolerance, vědomí sociální odpovědnosti, zájem o svět a otevřenost vůči světu mají dotvářet charakter waldorfské školy“

(Grecmanová, Urbanovská 1996, s. 8). Ve waldorfské škole je vše odvozeno od vývojových fází dítěte. Především didaktické metody a učební plán. (Grecmanová, Urbanovská 1996, s. 8)

3.24 Problematika počítačů a médií

Waldorfské školy se staví negativně k používání počítačů, protože při práci s počítačem jsou děti ochuzeny o bezprostřední setkání s učitelem. Není tam ten vztah: *„Vždy a všude, kde odbýváme žáky mediálními prostředky, připravujeme je o to, co vlastně hledají: o co nejužší, nezastupitelný kontakt s námi“* (Wirz 2007, s. 99). Učitel má za úkol vytvářet vztah k dětem. A média jsou tomu na překážku. (Wirz 2007, s. 99 – 100)

3.25 Myšlenky a představy

Waldorfská pedagogika má také specifický přístup k myšlenkám a představám. Přisuzuje se jim zvláštní význam (síla). Například pokud se stane, že některý žák se projevuje rušivě, a to i po tom, co učitel podnikl kroky k zamezení této činnosti, tak se učitel může pokusit situaci řešit pomocí svých myšlenek a představ. Může si například v mysli žáka představovat a soustředit se na jeho dobré vlastnosti a na všechno dobré, co žák udělal. Například v rámci konference kolegia učitelů se přítomní soustředí na některého z žáků: *„Přítomní učitelé vyprávějí o svých setkáních s dotyčným žákem. Nehovoří však o problémech a nevyslovují ani své úsudky ve smyslu „je líný“, „je pilný“ apod“* (Zuzák 2004, s. 53). Učitelé se na žáky v této chvíli dívají v pozitivním světle. Toto jednak může pomoci učitelům, aby žáka třeba neodsuzovali, a také je zde síla myšlenky. (Zuzák 2004, s. 50 – 53)

3.26 Učitel waldorfské školy

Učitel waldorfské školy by kromě základního pedagogického vzdělání z vysoké školy měl být i umělecky a řemeslně nadaný. Měl by mít zájem o waldorfskou pedagogiku a čerpat z antroposofie a pedagogiky Rudolfa Steinera. Do osmé třídy má třídní učitel na starosti všechny základní předměty. Jenom některé odborné předměty učí jiní učitelé: „*Odborní učitelé jsou v tomto věkovém období žáků využívání pouze minimálně, a to např. pro výuku některých cizích jazyků, předmětů uměleckého a praktického vyučování*“ (Grecmanová, Urbanovská 1996, s. 14). Od deváté třídy jsou potom studenti vyučováni převážně odborníky v různých předmětech. Pro učitele, kteří by chtěli učit na waldorfských školách je pro nižší stupeň dostačující maturita a příslušné kurzy waldorfské pedagogiky. Učitelé, kteří by chtěli učit na vyšším stupni, již musejí mít vysokoškolské vzdělání. Od již zavedeného učitele na této škole se čeká ustavičná práce na sobě a dostatek sebereflexe. (Grecmanová, Urbanovská 1996, s. 13 - 16).

Co se týče vlivu dospělých na výchovu dítěte, tak podle Steinera se dítě působí nejvíce nápodoba a vzor. Nepomáhá dítě jenom poučovat o správném chování. Zásadní je to, co dítě vidí ve svém okolí. Není tedy vhodné takové jednání dospělých, za které bychom následně museli kárat dítě. Mladý člověk by také měl mít nějaký vzor, ke kterému téměř nekriticky vzhlíží. Tento vzor chce napodobovat. Ideální případ je, když tímto vzorem je sám učitel. (Steiner 2007, s. 17 - 21)

Ve waldorfských školách existuje rozdělení učitelů do kategorií: „*Jde o učitelky mateřských škol, třídní učitele základního stupně waldorfských škol, učitele odborných předmětů na základním a středním stupni, a učitele, kteří se věnují nápravnému vyučování, ev. doučování*“ (Pol 1995, s. 38). Mezi učitele waldorfské školy patří také eurytmista. Nejvíce zodpovědnosti a nejtěžší úkol zde mají však třídní učitelé na základním stupni. Doporučuje se, aby třídní učitel měl svoji třídu osm roků. To proto, aby poznal dobře děti a mohl na ně o to lépe působit. Je také spolu s dětmi spoluzodpovědný za jejich práci. Tento třídní učitel (mimo odborné předměty) učí jinak všechno. Každý z těchto učitelů prochází ve své učitelské přípravě na budoucí působení ve waldorfské škole trochu odlišnou formou. Ale základ je stejný. Na nižším stupni waldorfské školy je důležité formování dítěte vzhledem k autoritě, kterou představuje právě třídní učitel. Jedná se o věk mezi sedmým a čtrnáctým rokem. Vztah k autoritě ale ve smyslu důvěry k dospělému

člověku. Když zaujme dítě správný vztah k autoritě v tomto věku, tak zaujme správný vztah i k okolnímu světu. Ze správného vztahu k autoritě potom vyplýne pocit bezpečí. Žákům také tento vztah přináší i správný postoj k sobě samému: „Z tohoto vztahu třídního učitele a žáka se rozvíjí sebedůvěra dospívající osobnosti, její respekt a tolerance k jiným lidem“ (Pol 1995, s. 39). To, že učitel zná žáky dlouhou dobu, zde vytváří prostředí vzájemné důvěry, ve kterém se pak dá lépe pracovat. Postavení třídního učitele je mimo jiné náročné také na objem faktů, které učitel musí znát vzhledem k tomu, že učí více předmětů. Lidé mimo waldorfské školy někdy mohou mít pochybnosti ohledně učitelovy odbornosti v tolika předmětech. Ve waldorfském školství je však důraz na potřebnou odbornost. Dalo by se však říci, že stejně důležitý je také učitelův entuziasmus, kterým potom nadchne svoje žáky. U tohoto učitele je také důležitý neustálý profesní a odborný růst. Samozřejmostí jsou znalosti antroposofie. Funkce třídního učitele existuje i na dalším stupni waldorfského vzdělávání. Tam je to spíše v pojetí jakéhosi spojovacího článku mezi ostatními učiteli a třídou. Ve waldorfské škole může být přítomen i nápravný učitel: „Jejich hlavní poslání těsně souvisí jednak s ideovými východisky výchovy ve waldorfských školách, jednak s obecným nárůstem počtu dětí, které mají ve školách (nejen waldorfských) různé výukové a další problémy. Nápravní učitelé se věnují pomoci právě těmto žákům, studentům), a to různými formami doučování, ale i poradenství, atd“ (Pol 1995, s. 44 – 45). Děti s těmito problémy se učitelé snaží integrovat mezi ostatní děti. (Pol 1995, s. 38 – 45)

K waldorfskému školství se dá ještě připojit hiberniánská škola. Je to systém vzdělávání mající stejné základy jako waldorfská škola, ale specializuje se na vzdělávání budoucích dělníků. (Svobodová, Jůva 1995, s.20)

4. Pedagogika podle Marie Montessoriové

4.1 Marie Montessoriová

Montessoriová pochází z Itálie: „*Maria Montessoriová se narodila dne 31. srpna 1870 v Chiaravalle v provincii Ancona*“ (Ludwig et.al., 2000, s. 8). Potom se s rodiči přestěhovala do Říma. Studovala tam střední školu, která byla technicky zaměřená, a potom se studovala medicínu, v čemž dosáhla určitého průlomu. Byla

totiž roku 1896 první ženskou lékařkou v Itálii. Dokázala zaujmout svou ženskou emancipací, když přednášela na různých ženských kongresech. Vlastní pedagogické myšlení Montessoriové se počalo formovat díky tomu, že jako lékařka se setkávala s postiženými dětmi: „*V návaznosti na dva již téměř zapomenuté francouzské lékaře z počátku 19. století (Jean Marc Itard a Edouard Séguin), jejichž díla intenzívně studovala, načetla pedagogický program pro mentálně postižené děti a prezentovala ho v četných přednáškách. Hlavní myšlenkou bylo oslovení a rozvíjení duševního potenciálu dětí pomocí aktivace smyslů*“ (Ludwig et.al., 2000, s. 9). Montessoriová se potom asi dva roky pohybovala v prostředí zvláštních škol v Římě, kde získávala cenné zkušenosti s duševně zaostalými dětmi. Dokázala jim pomoci až do takové míry, že byly potom schopné s ostatními žáky navštěvovat klasické školy. Po této praktické zkušenosti začala studovat antropologii a potom začala přednášet na univerzitě pedagogickou antropologii. Napadla ji také myšlenka aplikovat poznatky práce s postiženými dětmi do výchovy a vzdělání zdravých dětí. Od roku 1907 stála v čele Domu dětí, což byl pečovatelský ústav pro děti z chudších poměrů. V té době přišla s myšlenkou polarizace pozornosti, když si všimla, že děti ve věku tří let se dokážou velmi soustředit na nějakou aktivitu, kterou vykonávají podle vlastního rozhodnutí. S výchovou dětí měla Montessorová velké úspěchy. Mnoho lidí se přijelo podívat, jak pracuje s dětmi. Dům dětí inspiroval potom vznik dalších podobných zařízení. Montessoriová se potom začala věnovat jako lékařka dětem a pedagogická činnost šla do pozadí. V roce 1909 vydala svou první knihu a začala vyjíždět do zahraničí. Od roku 1916 žila v Barceloně. V té době měla její pedagogika katolický nádech. Její myšlenky se od roku 1929 dočkaly mezinárodního rozšíření skrze Mezinárodní společnost Montessori. V období 30. let se věnovala myšlenkám míru a přemýšlela o realizaci kosmické výchovy. Od roku 1936 uprchla do Holandska a potom do Indie, kde přečkala 2. světovou válku. Potom se vrátila zpátky do Holandska, kde v roce 1952 zemřela: „*Zemřela při přípravě na cestu do Ghany ve svém bydlíšti v Nodrwijku dne 6. května 1952. Byl při ní jediný syn Mario, který se stal brzy nejbližším spolupracovníkem*“ (Ludwig et.al., 2000, s. 11). Do poslední chvíle byla Montessoriová činná a podnikala zahraniční cesty spojené s přednáškami o jejím díle. (Ludwig et.al., 2000, s. 8 – 11)

4.2 Pomoz mi, abych to dokázal sám

To je heslo, které charakterizuje myšlenky Marie Montessoriové. Učitel by měl být tím, kdo dítěti vytvoří podmínky, aby samo zvládlo konkrétní činnost, kterou si samo vybere. Těmito podmínkami se myslí především **připravené prostředí**. Neměl by mu nijak pomáhat nebo odstraňovat překážky z cesty. Učitel takto pomáhá dítěti, aby ono samo svými vlastními silami poznávalo svoje bezprostřední okolí a sekundárně i svět. Dítě má podle Montessoriové již od přírody v sobě zakódován směr vývoje. (Zelinková 1997, s. 17 – 18)

4.3 Antropologické východisko pedagogiky Marie Montessoriové

Montessoriová viděla každého člověka jako individualitu a také jako sociální bytost. Ke vrůstání do individuality a k životu ve společnosti chtěla děti Montessoriová podporovat skrze svoje pedagogické myšlení: „*Je zcela zřetelné, že Montessoriová klade zvláštní důraz na podporování individuality. Neboť ona vidí společnost jako spojení jedinců a kvalita společnosti je závislá na rozvoji a kvalitě individuality jednotlivých lidí, kteří k ní patří*“ (Ludwig 2000, s. 12). Člověk by tedy měl skrze svoji individualitu sloužit společnosti. Podle Montessoriové dochází k vývoji člověka z jakéhosi duševního zárodku za pomoci vnitřního plánu vývoje, který má každý člověk uložen v sobě. Dítě je zde přirovnáváno ke staviteli, který staví sám sebe skrze činnost a interakci s okolím. Ve vývoji dítě samozřejmě potřebuje i pomoc učitele. Všechny děti se potom vyvíjí podle stejných přírodních zákonů a v rámci určitých etap. Vývoji učitelé pomáhají například skrze připravené prostředí a také prostřednictvím dostatečné volnosti, která by měla být dítěti poskytnuta. V myšlení Montessoriové je přítomen také náboženský rozměr. Věřila, že síly, kterými člověk disponuje, mají božský původ. (Ludwig et.al., 2000, s. 11 – 14)

4.4 Osoba učitele

Učitel v montessoriovské škole by měl být schopen pomoci dětem s uplatňováním jejich schopností. Tento učitel skrze pozorování zjistí potřeby dětí a nasměruje je k činnostem. Měl by mít řadu vlastností hodných dobrého pedagoga:

„Zkrátka, připravený vychovatel je ten, kdo se setkává s dětskou neznalostí předsudků a soucitem; ten, kdo sleduje a tlumočí; ten, kdo jasně a účinně komunikuje a jedná důsledně a poctivě; a kdo je pro dítě přítelem, důvěrníkem a vzorem. Jednoznačná známka pravého Montessori učitele je jeho pevná víra v připravené prostředí, kde se dítě projevuje jako výjimečný jedinec“ (Rýdl 2006, s. 51).

Učitel by měl zajistit, aby děti netrpěly stresem nebo strachem. V montessoriovské škole má učitel podporovat sebedůvěru dítěte skrze utvrzování, že zvládá činnosti, které si zvolí. Dítě by mělo být vedeno k tomu, aby činnost, kterou si zvolilo vykonávat, především kvůli sobě. (Kasper, Kasperová 2008, s. 139)

Ve škole, která se řídí myšlenkami Montessoriové, se učitel snaží poskytovat dětem dostatek prostoru, aniž by je nějak omezoval: *Chápe a uznává, že děti musí mít volnost ve výběru denních zaměstnání a že nesmějí být vyrušovány při jejich spontánní činnosti. Žádná práce jim nesmí být nařizována, nesmí se hrozit, odměňovat ani trestat“ (Montessori 2003, s. 175).* Učitel by měl vytvářet dojem, že ve třídě není. Jenom pozoruje činnost dětí, aniž by jim do ní nějak zasahoval. Mohlo by se zdát, že při takové volnosti, kterou dítě má, by mohly vznikat kázeňské problémy. Jestliže se ale dítě plně ponoří do nějaké aktivity, tak se jí bude věnovat naplno a u této činnosti již nebude schopno projevovat se rušivě. Učitel by měl také být schopný rozlišit u dítěte spontánní aktivitu a občasné rušivé chování. Pomoc učitele potřebuje dítě těsně po ukončení nějaké aktivity, kterou si svobodně vybralo. Učitel potvrdí dítěti správný postup jeho práci, popřípadě ho navede na správnou cestu. Toto potvrzení učitele dítě bude vyžadovat jen do doby, kdy bude už jistější ohledně činností, které si zvolí: *Jakmile dítě získá určitou jistotu, přestane po každém úkonu vyžadovat souhlas dospělého. Bude pokračovat vedeno pouze svou potřebou tvořit a může se stát, že bude hromadit stále dokonalejší výsledky své práce, aniž by si toho okolí vůbec povšimlo“ (Montessori 2003, s. 183).* Takovou činností získává dítě postupně disciplínu (Montessori 2003, s. 175 – 183)

4.5 Učitel připravuje prostředí

Montessoriová prvky přípravy učitele ilustruje na příkladu začínající učitelky ve škole řídící se jejími myšlenkami. Tato učitelka by se měla bránit představám o tom, na jaké úrovni by dotyčné děti měly být. Měla by také být pozorná k situaci, kdy si dítě zvolí činnost, kterou se bude intenzívně zabývat. Tento okamžik je velmi

důležitý. Tato učitelská příprava má podle Montessoriové celkem tři fáze. V té první se učitelka stará o prostředí, kde budou následně působit děti: *„Učitelka je především jakýmsi správcem pracovního prostředí. Zodpovědně se věnuje všemu, co nějak souvisí s pracovní atmosférou, a nenechá se vykolejit z míry dětskou neposedností. Její klid působí na chování dětí velice příznivě, a navíc v nich vzbuzuje očekávání a uvádí do stavu pohotovosti jejich vůli“* (Montessori 2003, s. 184). Naše učitelka by se k prostředí ve třídě měla chovat jako hospodyňka ke své domácnosti. Tak úzký vztah by měl mít pedagog ke třídě. Důležitý je zde pořádek a čistota. Prostor musí být pro děti přitažlivý, aby je motivovalo k činnosti. A stejně tak i učitelka by měla být upravená, příjemná a také krásná. Děti by k ní měly pojmout důvěru. Svým způsobem je paní učitelka začleněna do prostředí, kde dítě vyvíjí aktivitu. Ve druhé fázi hraje roli osobnost učitelky. Bylo by dobré, aby měla potřebné charisma na to, aby strhla děti k činnosti. V rámci třetí fáze by se učitelka měla naučit nezasahovat dětem do práce svou pomocí, pochvalou ani trestem. V této oblasti ale učitelé často dělají chyby a dítě vyruší. Učitelé by si měli dávat pozor i na situace, kdy si dítě neví s nějakou činností rady: *„Pokud mu však učitelka přispěchá na pomoc, dítě o ni ztratí zájem a nechá učitelku, ať ji dokončí sama. Jeho zájem není totiž zaměřen na samotnou činnost. Mnohem častěji je podložen přáním samostatně překonat nějaké těžkosti“* (Montessori 2003, s. 186). Když by tedy učitel začal dítěti pomáhat, dítě už nebude chtít v činnosti pokračovat. Nejdůležitější moment při činnosti dítěte je ten, kdy se na ni dítě začíná soustředit. Když učitel do tohoto momentu jakkoli vstoupí, tak naruší potom celý proces práce dítěte. Dítě by mohlo také vyrušovat vědomí, že jej učitel pozoruje. Učitel by tedy ve svém působení měl být velmi diskrétní. Této diskrétnosti se však musí naučit. Bývá to náročný proces. Zvláště když začínající učitel má podvědomě tendenci až k přílišnému pedagogickému působení na děti. Montessoriová přirovnává učitele ke komorníkovi, který slouží svému pánu. Nachystá mu potřebné věci, ale již mu neradí, jak by s nimi měl zacházet. Tak i učitel by měl připravit dětem prostředí, ale už by neměl komentovat způsoby jeho využití. Dítě by se mělo při volbě činnosti zůstat svobodné. (Montessori 2003, s. 184 – 191)

4.6 Problematika svobody v pedagogice Montessoriové

Svoboda dítěte zaujímá v myšlenkách Montessoriové zásadní pojem: „*Zajištění svobodného vývoje dítěte je základním požadavkem pedagogické teorie i praxe Marie Montessoriové. Popření by bylo popřením jejího díla*“ (Zelinková 1997, s. 19). Svobodu zakouší dítě ve svém jednání. Když si může vybrat mezi několika nabídkami činností. Dochází také k volbě způsobu provádění činnosti. Svoboda je také v tom, jak dlouho se dítě bude věnovat té či oné činnosti. Svoboda je ale vždy někam směřována. Má pokaždé nějaké mantinely a to platí i pro školu, kde je takto svoboda praktikována: „*Svoboda pedagogická neznamená, že dítě bezcílně bloumá po třídě a střídá činnosti, popř. nedělá nic. Může si svobodně zvolit úkol, který ho přitahuje, ale zároveň si nějakou činnost zvolit musí*“ (Zelinková 1997, s. 21). V dítěti je zakódován jakýsi proces vývoje, který se uskutečňuje prostřednictvím uvolňování energie při různých aktivitách. Pokud dojde k omezení svobody a spontánnosti u dítěte, tak může dojít k poruchám vývoje osobnosti. Dítě by nemělo být také omezováno například tím, že rodiče nebo učitel mu všechno zařídí. Spíš by dítěti měli vytvořit co nejvhodnější podmínku k tomu, aby činnost vykonalo samo. Od určitého věku činnost dítěte směřuje ke kontaktům s druhými lidmi, ke spolupráci a k respektu k ostatním. Když se dítěti vytvoří vhodné podmínky, tak bude tvořit. To je prostor pro rozvíjení kreativity. Když je ale dítě dospělým člověkem omezováno v této činnosti, tak je kreativita v něm utlumena a dítě přestává mít zájem. (Zelinková 1997, s. 19 – 25).

Podle Montessoriové by se učitel měl naučit čekat a nezasahovat, pokud se dítě zrovna věnuje činnosti: „*Čekajme a buďme ochotni sdílet s dítětem, konajícím pokusy, jeho radosti i obtíže. Bude si samo žádati našeho zájmu a odpovíme mu plně a ochotně. Mějme nekonečnou trpělivost s jeho pomalými pokroky, projevujme nadšení, zájem a spokojenost s jeho úspěchy*“ (Montessori 1926, s. 58). Tím jim také dáváme dobrý příklad a děti podle toho budou jednat. Protože jak se k nim budeme chovat, tak on se jednou budou chovat k nám. Dospělý člověk by do vývoje dítěte měl zasahovat nepřímo. Dospělý má jen vytvořit všechny podmínky, aby tento vývoj proběhl co nejlépe. (Montessori 1926, s. 58 – 60)

4.7 Pojem normalizace

Pojem normalizace v pedagogice Montessoriové je jakýmsi synonymem ideálního vývoje dítěte: „*Konečná klíčová teorie Montessori o dětském vývoji je normalizace, proces, pomocí kterého se děti přizpůsobí svému okolí, aby našly svou opravdovou přirozenou podobu a dosáhly smyslu pro harmonii a rovnováhu se svým okolím. Začíná to narozením a pokračuje až do věku 6 let, což překlenuje předškolní období dětství*“ (Rýdl 2006, s. 32). Děti, které už mají normalizaci za sebou, jsou v harmonii se svým okolím. Jsou pozorné, iniciativní, disciplinované a otevřené spolupráci s ostatními. Avšak děti, které se skrze normalizaci nedostaly do souladu samy se sebou, mají různé problémy. Ty se silnější povahou mohou být nesoustředěné, nedisciplinované a bez ochoty spolupráce s ostatními. Mohou mít také špatný vztah k ostatním dětem a jsou nespokojené. Slabší děti se bojí jakékoli výzvy, nejsou motivované, odvádějí slabší výkony a neustále potřebují oporu v někom silnějším. (Rýdl 2006, s. 32).

4.8 Smysly a jejich výchova

Speciální pomůcky podle Montessoriové mají za úkol také pomoci při vývoji smyslů. Například při hře jsou v dřevěném podstavci zasunuty válce o různé velikosti. Jsou tam uloženy od nejmenšího po největší. Před dítětem stojí úkol vyndat je a zase je vrátit zpátky. Zkouší to metodou pokus omyl. Ale musí o toho také hodně přemýšlet. Když se mu to vše podaří vrátit zpátky, tak pociťuje uspokojení. Dítě si díky této aktivitě samo uvědomí, kde se stala chyba a naučí se rozeznávat odlišné tvary. Mimo jiné si také procvičuje zrak. Na tomto příkladu je vidět, jak dítě úspěšně samo zvládne aktivitu: „*Není to učitel, který mu ukáže chybu a poví mu, jak by ji napravil, ale práce jeho vlastní inteligence je přivede k tomuto výsledku. Tím začíná proces sebevýchovy*“ (Montessori 1926, s. 23). Další aktivitu tvoří deset krychlí, které jsou různě velké. Nejmenší má jeden centimetr a největší deset. Úkolem je postavit z nich věž. Nemusí to být pokaždé krychle, ale i jiné tvary. Dítě se zde opět učí poznávat rozdíly v tvarech. Dítě se také ve škole učí rozeznávat hrubost materiálů. Existuje pomůcka – tabulka, jejíž jedna polovina je z hladkého materiálu a druhá z hrubšího. Dítě po ní jezdí prstem a učí se rozeznávat hrubost povrchu. Potom

se rádo dotýká různých povrchů a látek, aby zjistilo jejich hrubost. Další pomůcky jsou vyrobeny například k rozeznávání barev, k určování váhy a také existují pomůcky na cvičení sluchu. (Montessori 1926, s. 20 – 53)

4.9 Deviace

Jestliže dítě dosáhne normalizací žádaného stavu, tak oproti tomu **deviace** představuje nežádoucí jev: „*Naproti tomu vychovatelky i sama autorka mohly sledovat deviace, odchylky chování, které zprvu pozorovaly v mnoha rodinách. Jsou to projevy dětského strachu, náladovosti, plachosti, lhaní, zlosti atd*“ (Svobodová, Jůva 1995, s. 29). Tyto negativní projevy se postupně eliminovaly za dobu pobytu v Domě dětí. Dělo se tak díky vlastní aktivitě dětí a výchovnému působení učitelek. Zjistilo se, že deviantní chování bylo způsobeno negativním prostředím a také nevhodným chováním dospělých, kteří omezovali spontánní vývoj dítěte. Montessoriová si myslela, že deviace má na svědomí tradiční školství. (Svobodová, Jůva 1995, s. 29)

4.10 Disciplína

Svoboda a disciplína spolu existují ruku v ruce. Disciplína je plodem správně aplikované svobody. Svoboda v tomto pojetí znamená jakési usměrnění dítěte v jeho tvůrčí činnosti. Není to však v žádném případě anarchie bez jakýchkoli hranic. Pokud by se v chování dítěte objevila taková anarchie, tak je potom na učiteli, aby zamezil tomuto negativnímu chování. Pomyslné hranice pro chování dítěte, za které mu již není dovoleno jít, poznává dítě samo skrze vlastní činnost. Poznává i smysl oněch hranic a pravidel. Dítě se rozvíjí právě díky svobodě, která je usměrněná. Touha po svobodě je vrozená a rodiče by to měli vzít na vědomí. Pokud je dítěti poskytnuta svoboda pro jeho projev, tak v této svobodě pozná svou vlastní sílu a hranice svých možností. Tyto hranice se potom snaží posouvat opakovanými pokusy. Rodiče a učitelé mají potom za úkol vytvořit dítěti vhodné podmínky pro tyto opakování. (Rýdl 1999, s. 26 – 27)

4.11 Připravené prostředí

Důležité místo v prostředí montessoriovské školy má již zmiňovaná **svoboda**. Myslí se zde svoboda v pohybu dětí. Svoboda ve smyslu hraní si s tím, s čím právě chci. Dítě by zde nemělo mít pocit, že si nemůže hrát s tou či onou věcí. Děti se zde učí zacházet například i s ostrými předměty: „*Domácí předměty v tomto prostředí jsou miniaturní verze těch, které se nacházejí v reálném světě. Někdy ale také ne, děti například pracují s pravými jehlami a nitěmi, pinzetami, pipetami, nožičky, nůžkami, žehličkami apod*“ (Rýdl 2006, s. 45). Někdo se může obávat, že když děti budou pracovat s takovými předměty, tak že dojde k úrazu. Ale když dětem umožníme přístup k těmto věcem, tak děti se budou snažit být zodpovědné. Navíc zde dochází k seberealizaci a také k větší nezávislosti na dospělých. Je zde sice svoboda, ale i vědomí respektování ostatních dětí. Při práci s těmito předměty je dětem umožněno, aby nebyly ničím rušeny. Dále by připravené prostředí mělo splňovat podmínku **krásy a pořádku**: „*Jak interiér, tak exteriér jsou prostorné a vyvolávají pocit přirozené bezpečnosti, jistoty a neformálnosti beze strachu, který děti prožívají ve většině prostředí pro dospěl. Tento pocit děti uklidňuje a pomáhá spontánně se zapojit do různých aktivit*“ (Rýdl 2006, s. 45). Co se týče pořádku, tak vnější pořádek pomáhá vytvořit pořádek i uvnitř dítěte. Nábytek v tomto typu školy je menší a tudíž i lehčí než je obvyklé. Je tomu tak proto, aby děti mohly tento nábytek snadno přemístit a tím pádem udržovat prostředí upravené. Když budou děti vyrůstat v upraveném a krásném prostředí, tak budou potom mít pozitivní přístup k prostředí a tento přístup si sebou ponесou životem a budou ho aplikovat i jinde. Ve školním prostředí montessoriovské školy je dětem také umožněno, aby pochopily, jak funguje **skutečný** svět dospělých. Děti podle Montessoriové mají zájem o svět dospělých a také si na něj hrají. Připravené prostředí dětem také pomáhá s **rozvojem inteligence** a schopností řešit problémy. Tomuto rozvíjení napomáhají hlavně materiály v připraveném prostředí: „*Důležitou roli hrají v připraveném prostředí její materiály, které rozvíjejí intelekt senzomotorickým povzbuzováním*“ (Rýdl 2006, s. 45 - 49).

4.12 Didaktické principy připraveného prostředí

Při přípravě prostředí by učitel měl mít na zřeteli, v jaké **senzitivní vývojové fázi** se dotyčné děti nacházejí. Každá vývojová fáze je něčím specifická, což

vyžaduje i vhodnou úpravu prostředí. Prostředí, které je pro dítě připraveno, by také mělo neustále být **podnětné**. Takto se dítě pořad vyvíjí. Prostředí by také mělo být systematicky **uspořádáno**. Kdyby tam byl nepořádek, tak to na dítě bude působit rušivě. Dítě by také mělo mít možnost vybírat si z **bohaté nabídky** činností, čímž je stimulováno k aktivitě. Jedním z úkolů učitele je, aby vytvořil pro dítě takový prostor, kde bude **svoboda pohybu** a také **svoboda volby** aktivity. Dítě potřebuje svobodu k tomu, aby si vybralo činnost, o kterou má zájem. V předem připraveném prostředí musejí být pomůcky také vybrány tak, aby korespondovaly s **věkem** dítěte. (Zelinková 1997, s. 42 – 43)

4.13 Polarizace pozornosti

Polarizace pozornosti je jedním z charakteristických pojmů montessoriovské školy: „*Pod pojmem polarizace pozornosti rozumí Montessori seskupení všech tělesně duševních sil, které vedou k hlubokému ponoření se do nějaké činnosti. Že se mohou tímto způsobem soustřeďovat také na malé děti, zjistila Montessori ve svém prvním zařízení v Římě, ve čtvrti San Lorenzo, když pozorovala malé děvčátko, které mnohokrát opakovalo cvičení s dřevěnými válečky různé velikosti a bylo přitom tak soustředěno na tuto činnost, že vůbec nereagovalo na různé pokusy o odvedení její pozornosti*“ (Rýdl 1999, s. 45). Děvčátko tuto činnost ukončilo potom samo od sebe a vypadalo při tom šťastně. Montessoriová totéž viděla i na jiných dětech. Polarizace pozornosti **posiluje osobnost** skrze porozumění různým zákonitostem tohoto světa. Prostřednictvím pracovního nasazení také můžeme získat větší **svobodu**. Děje se tak skrze poznání zákonitosti, kterou se ta či ona věc řídí (neboli objevení principu). To, že znám princip, jak daná věc funguje, mi nad ní dává určitou svobodu v tom smyslu, že ovládám princip. Díky polarizaci pozornosti je člověk také schopen poznat zákonitosti, které se vztahují na skupinu lidí. Tím pádem jsem schopen **soucítění** s ostatními a má schopnost vytvářet sociální vztahy. Vhodné podmínky pro polarizaci pozornosti se dítěti vytvoří skrze předem připravené prostředí. Polarizace pozornosti má svoje tři části. První je jakási **příprava**, kdy si dítě hledá nějakou činnost. Až se rozhodne pro konkrétní činnost, tak si začne připravovat různé pomůcky. Potom následuje **velká práce**. To je ta část, kdy nedochází k rozptýlení pozornosti. Dítě s činností přestane, až bude uspokojeno. Čas, který tímto dítě stráví,

je ryze individuální. V závěrečné fázi **doznívání** dítě uklidí všechny potřeby pro činnost a může dělat něco jiného. Důležité je, aby si dítě vytvořilo **pracovní návyk**. Učitel může pomoci dítěti v první a poslední fázi. V první fázi je možné pomoci s přípravou a v poslední fázi dítě někdy potřebuje potvrdit správnost svého snažení. V prostřední fázi učitel nesmí dítěti nijak pomáhat, aby ho nerušil při soustředění. (Rýdl 1999, s. 46 – 47)

4.14 Dům dětí

Dům dětí má na vývoji myšlení Montessoriové nemalou zásluhu. V Římě ve čtvrti San Lorenzo vzniklo toto zařízení pro pět desítek dětí ze sociálně slabších poměrů. Montessoriová chtěla těmto dětem poskytnout lepší životní podmínky. Dům jim poskytoval určitý řád, lepší stravu a samozřejmě i soustavnou výchovu a vzdělávání. V Domě dětí se o děti starala učitelka v duchu myšlenek Marie Montessoriové. Děti byly aktivizovány pomocí činností spojenými s každodenním chodem Domu. Jednalo se o domácí práce, což mělo svůj hlubší smysl: „*Jako hlavní vyučovací pomůcku měly děti k dispozici tzv. „didaktický materiál“, určený pro cvičení smyslů, pěstování svalů (což znamenalo sebeobsluhu, práce na zahradě a v domácnosti, ruční práce a cvičení v tělocvičně), a k výuce čtení, psaní, počítání a měření. Sloužil k realizaci výchovného cíle – zajištění samostatnosti prostřednictvím vlastní aktivní činnosti*“ (Svobodová, Jůva 1995, s. 26). Důležitá zde byla činnost dětí, kterou si samostatně a spontánně volily. Učitelka v Domě dětí měla za úkol podporovat děti v jejich aktivitách pomocí didaktického materiálu, čímž se dosahovalo konkrétních výsledků. (Svobodová, Jůva 1995, s. 26)

Didaktický materiál představují pomůcky k činnostem, které mají následující rozdělení:

- „1. materiál pro cvičení běžných životních činností a sebeobsluhy,
2. smyslový materiál (vliv zvuku, povrchu, barvy, tvaru),
3. jazykový materiál (obrázková abeceda, soubory zvířátek),
4. matematický materiál (soubory geometrických těles),
5. materiál ke kosmické výchově (náležitost člověka k přírodě a harmonické soužití s ostatními lidmi“

(Svobodová, Jůva 1995, s. 26).

Bylo zajímavé, že didaktický materiál měly děti raději než hračky. Děti měly díky didaktickému materiálu získat zkušenost s konkrétními věcmi. Nebyly potom závislé na dospělých. (Svobodová, Jůva 1995, s. 25 – 26)

4.15 Absorbující duch

Absorbující duch je pojem označující rychlé a spontánní získávání vědomostí dítěte o okolním světě. Toto získávání vědomostí se dá přirovnat k houbě, která nasává vodu. Má několik charakteristik: *„Přivlastňovací proces absorbující duše je charakterizován třemi zřeteli, které se v dítěti uskutečňují: děje se neuvědoměle, lehce a vykazuje trvalost existence“* (Rýdl 1999, s. 35). Dítě si velmi rychle osvojuje zvyklosti daného sociokulturního prostředí, jazyk, pohybové aktivity atd. Z tohoto důvodu by dítě mělo být takřka od narození pro dítě připraveno podnětné, klidné prostředí, ze kterého dítě bude čerpat podněty pro svůj vývoj. Období, kdy dítě do sebe absorbuje tak lehce tolik podnětů, je bohužel omezené na několik roků raného dětství, a proto se v Pedagogice podle Montessoriové doporučuje toto období co nejefektivněji využít právě předem připraveným prostředím. Toto je důležitý úkol pro rodiče. (Rýdl 1999, s. 35 – 37)

4.16 Pomůcky

V systému Marie Montessoriové můžeme aktivity s pomůckami rozdělit do tří částí. Existují praktická cvičení, pohybová a cvičení smyslů. Praktická cvičení se ještě potom dále dělí:

„a) cvičení sebeobsluhy (čistota, oblékání, stravování),

b) cvičení zaměřená na jednání s lidmi (zdravení, poděkování, mluvení s lidmi),

c) cvičení zaměřená na péči o prostředí (květiny, snadné úklidové práce)“

(Zelinková, 1997, s. 48).

Tato praktická cvičení děti vykonávají již kolem tří let. Učitel z povzdálí pozoruje, jak jim aktivity jdou, a podle toho potom upraví prostředí příště. Učitel by měl mít na paměti, že by dítě neměl kárat za případné poničení nějakého předmětu. Dítě se učí praxí. Je logické, že se občas něco rozbije. Dotyčné předměty by svým provedením měly být pro dítě přitažlivé. Tak bude mít zájem s nimi něco dělat.

V neposlední řadě také bude dávat větší pozor, aby je nerozbilo. Pohybová cvičení mají potom za úkol rozvíjet u dětí pohybovou senzitivitu. Děti by se měly při těchto aktivitách naučit lépe vnímat svůj pohyb. (Zelinková 1997, s. 51)

Pohybové aktivity se dělí na:

„a) cvičení čerpající náměty v běžném denním životě,

b) cvičení nehybnosti a ticha,

c) gymnastická a rytmická cvičení,

d) chůzi po lince“

(Zelinková 1997, s. 51).

Cvičení s náměty z běžného života se odehrává skrze domácí práce. Dítě zde zesílí a také si získává vztah k okolnímu prostředí. Při cvičení s tichem a nehybností se děti učí prožívat vnitřně ticho, potichu se pohybovat a také koncentraci. Toto se učí v šeré a tiché místnosti, kdy učitelka si jednotlivé děti postupně volá k sobě. Vyvolané dítě musí přijít potichu k učitelce. Při gymnastických cvičeních se dítě učí mít nad sebou kontrolu. A při chůzi po linii nakreslené na podlaze v podobě elipsy se dítě učí koordinaci pohybů, rovnováze a pozornosti. Smyslová cvičení jsou nastavena tak, aby v nich byla izolována jedna vlastnost. Tato vlastnost je výrazná, aby si jí dítě snadno všimlo. Zvýrazněnou vlastností je tak třeba barva nebo velikost předmětu. V prvním úkolu se dítě zaměřuje na tuto snadno viditelnou kvalitu. Potom přichází na řadu ale další a obtížnější úkoly: *„V dalších úkolech je tatáž kvalita odstupňována (např. osm odstínů červené barvy). Výrazný a snadno postižitelný rozdíl mezi procvičovanými charakteristikami se postupně zmenšuje, úkoly jsou stále obtížnější, dítě při jejich plnění dosahuje větší vnímavosti a pozornosti“* (Zelinková 1997, s. 56). Pokaždé se jedná jenom o jednu charakteristiku. Kdyby jich bylo více, tak to bude dítě zbytečně rozptylovat. Díky jedné věci, na kterou se dítě soustředí, si v činnosti snadno najde řád. (Zelinková 1997, s. 47 - 57)

4.17 Přístup učitele k chybám podle Marie Montessoriové

Ve školách, které se řídí myšlenkami Marie Montessoriové, panuje specifický postoj k chybám, které děti udělají. V těchto školách se razí důležitá zásada

nezasahování dospělého do aktivity dítěte. A to ani trestáním nebo pochvalou. V učitelském prostředí však existuje názor, že děti by se měly za chyby kritizovat. Názor ohledně netrestání souvisí úzce se samostatností dítěte: *„Jestliže si tedy myslíme, že dítě musí být odměňováno či trestáno, pak také věříme, že není schopno samostatné práce a že se vedení musí ujmout učitel. Předpokládáme-li ale naopak, že si dítě umí samo najít užitečnou práci, je všechno odměňování a trestání jaksí navíc a jenom zbytečně rozměňuje vzdělávací proces. Proto také ve školách, které odhodlaně brání dětskou přirozenost a které si kladou za cíl osvobodit dítě od zbytečných zásahů dospělých, nemají odměny a tresty místo“* (Montessori 2003, s. 164). Trestáním se dotyčný nedostatek sám od sebe neodstraní. Učitelé, kteří trestají, ještě navíc, dítěti berou nadšení pro to, aby se zlepšilo. Ke zlepšení může dojít pouze procvičováním dané činnosti, která dělá dítěti potíže. Dítě by mělo být vedeno k tomu, aby samo poznalo, když udělá chybu, a vybudovalo si tak vlastní kontrolní mechanismy. Nebude už potom tak závislé na učiteli a bude sebejistější a více si bude uvědomovat svoje možnosti. (Montessori 2003, s. 163 – 167)

Dítě může udělat chybu při práci s pomůckami. Chyby se dělí na dva typy. Ty první vznikají při práci s pomůckami a jsou zcela běžné. Jedná se například o vkládání nesprávného válce do nesprávného otvoru. Nebo taky se stane, že při stavbě věže dítě pokládá na sebe kostky nesprávné velikosti. Tyto chyby se ale opraví samy. Děje se tak díky materiálu a také pomocí dalších pokusů a odhodláním dítěte. Druhý typ vzniká například, když dítě používá pomůcky špatně z neposlušnosti. Potom zde musí zakročit učitel. (Montessori 2004, s. 186 – 189)

4.18 Senzitivní vývojové fáze

Montessoriová nazývá jednotlivé vývojové fáze dítěte pojmem senzitivní vývojové fáze: *„Senzitivní vývojová fáze je jistý časový úsek ve vývoji člověka, kdy je schopen relativně snadno získat nějakou znalost, dovednost či jinou dispozici“* (Svobodová 2007, s. 153). Senzitivní vývojové fáze jsou celkem tři. První fáze je **do 6 let**. První tři roky se dítě učí rovnováze a pohybovým aktivitám. Všimá si také předmětů, se kterými posunuje. Učí se také mluvit. Od 4 let začíná vnímat více vztah sama sebe a i vztahy s ostatními v okolí. Přichází na řadu také vnímání jemné motoriky. Připravené prostředí učí dítě řádu. V této fázi se dítě také učí čtení, psaní a

matematice. **Od 7 do 12 roků** se dítě zabývá fungováním toho či onoho jevu a také začíná přemýšlet o abstraktních pojmech. Budují se také vztahy s ostatními a dítě se začíná zabývat problematikou dobra, zla a mravnosti. V prostředí školní třídy se rozvíjí více komunikace a také dochází k práci s materiálem. Poslední fáze trvá **od 12 do 18let**. U dětí je větší touha po samostatnosti a snaha otestovat svoje vlastní schopnosti. Potřebují také cítit pocit bezpečí. Je zde také důraz na sociální role a na lidskou důstojnost. (Svobodová et.al., 2007, s. 154)

4.19 Kosmická výchova

Kosmická výchova pracuje s myšlenkou, že vše tvoří jeden celek: *„Klíčovým bodem tohoto kosmického pohledu je přesvědčení, že všechno ve vesmíru je vzájemně spojeno a tvoří jednotu. Ani živé bytosti, ani příroda neexistují samy o sobě a pro sebe, nýbrž jsou poslušnými prvky harmonie v přírodě. Všechno je řízeno kosmickým zákonem a zajišťuje funkční harmonii vesmíru“* (Zelinková 1997, s. 36). Podle Montessoriové by dospělí měli dětem představit svět jako jeden celek a ne jenom některé jeho prvky. Dítě by mělo znát celý systém a potom pochopí místo jednotlivých prvků v něm. Kosmická výchova se dělí ještě na tři okruhy. První se zabývá předměty. Skrze předměty dítě poznává danou kulturu, ve které žije. Druhý okruh se orientuje na celek. Znamená to, že vše tvoří jednotu. Vše, co existuje ve vesmíru, je vzájemně propojeno a stvořil to Bůh. Třetí okruh se týká pohledu na svět skrze smysly. Znamená to, že člověk je nejvýše postaveným tvorem na zemi. A jako takový by měl vládnout. Místo toho ale vlivem nedodržováním kosmických zákonů spíše svého postavení zneužil. Jakožto nejvyšší tvor by člověk měl pracovat na vytvoření přátelství se všemi. (Zelinková 1997, s. 35 – 37)

4.20 Dopracování se dítěte k samostatnosti

U dítěte jsou patrné první snahy po samostatnosti už téměř od narození. S postupem času nabírá snaha po samostatnosti vzestupného směru. V dítěti se postupně probouzí energie – hormé. Dá se říci, že je to pojem jen zčásti totožný s volným úsilím: *„Kdybychom se snažili najít něco podobného hormé v oblasti psychicky vědomého, byla by nejbližší asi vůle. Tuto analogii však můžeme přijmout*

pouze s výhradami. Koncept váleje příliš omezený a příliš svázaný s vědomím jedince“ (Montessori 2003, s. 62). Hormé je něco jako energie, která uvádí do pohybu živé tvorstvo. Dítě je tedy naprogramované na cestě k nezávislosti. Děje se tak již hned po narození, kdy je nezávislé na těle matky. Hned na začátku života dítě začíná doslova nasávat podněty ze svého okolí. Děje se tak pomocí smyslů, které jsou brzo vyvinuté: „Prvními orgány, které u dítěte začínají plně fungovat, jsou orgány smyslové. Ty nejsou ve skutečnosti ničím jiným než orgány učení. Jsou to nástroje, kterými se uchopují vjemy, aby se zvnitřnily a staly se součástí osobnosti dítěte“ (Montessori 2003, s. 62). Podstatnou událostí na cestě k získání samostatnosti je, když skončí kojení dítěte a není tedy závislé na mateřském mléku. Dalším krokem je, když dítě pomalu začíná mluvit. Až se potom naučí plynně hovořit, tak vrůstá více do společnosti, je schopno reagovat na dotazy druhých a samo se vyjadřovat. Významným mezníkem jsou také první krůčky dítěte. Od tohoto okamžiku je již o něco svobodnější v pohybu. Důležitou součástí vývoje je také zpevnění kostí. V souvislosti s řečí a chůzí dítě získává zkušenosti skrze interakci se svým okolím. A tak když je neposedné nebo příliš hlasité, dospělí by mu neměli bránit v projevu. Tímto by mohlo dojít k narušení přirozeného vývoje. Pro svobodný vývoj a seberealizaci dítě potřebuje vhodné prostředí, které mu vytvoří dospělí: „To rozhodně neznamená jenom dítě pobavit a pak ho nechat, ať si dělá, co chce. Znamená to naladit se na společnou vlnu s přírodou, respektovat její zákony a začít s ní spolupracovat ve smyslu zákona nejzákladnějšího, který říká, že rozvoj dítěte je podmíněn přirozenou interakcí s prostředím“ (Montessori 2003, s. 66). Dítě o svobodu zápasí neustále. Není to jen určitý bod, kterého se dosáhne, ale je to téměř neustálá činnost směřující ke svobodě. Dítě prožívá čím dál větší svobodu s každou činností, kterou již zvládne provádět samostatně. (Montessori 2003, s. 62 – 70)

V montessoriovských školách si žáci sami rozhodnou, kde budou pracovat. Sezení v lavicích zde tedy odpadá. Žáci si vezmou speciální pomůcky a jdou si hrát. Zásadní je, pro jakou konkrétní pomůcku se dítě rozhodne. Specifické pro tento směr je, že děti požádají učitele o nějakou radu až jako posledního. V první řadě se baví například o pracovním postupu jenom s ostatními dětmi. Jedním ze specifíků školy podle Montessoriové by mohlo být ticho. Kázeňské problémy zde nejsou časté. Děti jsou zde vedeni k vysokému stupni zodpovědnosti. S učitelem potom spolurozhodují o svém týdenním plánu. Což zpětně zase vede dítě k větší zodpovědnosti. Dítě si

potom postupně zaznamenává splněné úkoly. Dítě ale ví, že učitel je tu kdykoli k dispozici a že není samo. Učitel také pomůže, jen když ho o to někdo výslovně požádá. (Šteflová, J. Škola podle Montessori. *Učitelské noviny*, 2004, roč. 107, č. 12, s. 12 – 13)

5. Komparativní analýza

V této diplomové práci je mým cílem zjistit komunikační modely, které se používají v těchto dvou alternativních směrech. Tyto komunikační modely chápu také jako moderní. Vzhledem k tomu, že alternativní školy jsou jakýmsi předvoje vůči školám zřizovaným státem. Za výzkumný nástroj jsem si zvolil komparativní analýzu textu.

Výzkumná otázka: **Jaké komunikační modely jsou používány ve waldorfských školách a ve školách Montessori ?**

Základní soubor zkoumaných textů budou tvořit kapitoly popisující tyto dva alternativní směry. Do výběrového souboru budou potom spadat ty kapitoly, ze kterých půjdou relevantní kódy pro srovnání. Napíši vždy název vybrané kapitoly, a jaké kódy obsahuje. Následně budou zvolena hesla, která mají oba směry společné a takto vytvořím kapitolu, kde budu porovnávat kódy. Na závěr každé kapitoly bude shrnutí, ze kterého vytvořím buď jeden nebo více kódů. Toto budou moderní komunikační prvky.

5.1 Kódování textu o waldorfské pedagogice

Waldorfská škola

nejrozšířenější typ, zakladatel Steiner, antroposofie, obec Waldorf, rozvinutí vnitřních sil, reinkarnace, tři části člověka

Rudolf Steiner

paranormální zážitky, matematika a fyzika, Goethe, filosofie, Theosofická společnost, Kristus, Antroposofická společnost, praktické použití antroposofie, přednášková činnost, goetheanismus, pohled na svět skrze přírodu, souvislost mezi duchovním a hmotným světem, vědecké poznání duchovního světa, sounáležitost člověka se světem

Antroposofie

duchovní schopnosti již od mládí, teozofická společnost, Antroposofická společnost, křesťanství, věda o člověku, více lidských těl, prána, reinkarnace, duchovní sféra, hmotná sféra, minulé životy, Ježíš Kristus, zlé síly, Antroposofická společnost

Znaky waldorfské pedagogiky

dítě jako duchovní člověk, rozvoj osobnosti žáka, rozvoj duchovního potenciálu dítěte, rozvoj pocitu sounáležitosti se světem u dítěte, poznání smyslu života, dítě potřebuje bezprostřední zkušenost, rozvoj vnímání dětí, sedmileté vývojové cykly, svoboda waldorfských škol, společenství učitelů, žáků a rodičů; aktuální vývojové fáze, budování vztahu k ostatním, tolerance k ostatním, výchova k zodpovědnosti, postupné rozvíjení vnitřních sil dítěte

Struktura školy

rodičovské rady, činnost rodičovských rad, kolegium učitelů, řízení školy kolegiem učitelů, žakovské fórum,

Postup přijetí dítěte na waldorfskou školu

žádost rodičů, pohovor s rodiči a dítětem, všichni děti si jsou rovny, rodiče musí znát specifika školy, poplatky

Eurytmie

Projev lidského těla, oduševnělá gymnastika

Věková diferenciacie ve waldorfských školách

samostatná aktivita dítěte, zákaz fyzických trestů, důležitost učitele, všestranný rozvoj dítěte, funkční gramotnost, vlastní iniciativa, praktické vědomosti, umělecké předměty, pracovní předměty, slavení svátků, pocit sounáležitosti se světem

Lidské tělo podle Steinera

fyzické tělo, éterné tělo, astrální tělo, já, vyvíjení člověka skrze inkarnace, volný pohyb, individualita, neomezování dítěte dospělým, pořádek ve třídě

Vývoj podle Steinera

vývoj těla v prvních sedmi letech, bioplazmatická energie, učení se nápodobou, estetické prostředí, výměna zubů jako vývojový přelom, vývoj éterického těla ve druhém cyklu, autorita učitele, vztah důvěry k učiteli, vývoj astrálního těla ve třetím sedmiletí, učitel jako kolega, samostatnost kolem dvaceti roků

Epochy

výuka předmětu po delší dobu, soustředění se na jeden předmět, nerozptylování pozornosti, aplikace epochy do rámce dnů a týdnů, výhodnost epoch i pro učitele, epochové sešity, dlouhodobá nepřítomnost žáka je problém, záporné stránky klasických učebnic, učebnice jako překážka komunikace mezi učitelem a žákem, vytváření epochových sešitů žáky, nahlížení učitele do epochových sešitů

Organizace výuky ve waldorfské škole

přítomnost rozvrhu, epochy, projekty; rozdělení vyučovacích jednotek na teoretické, umělecké a praktické; trivium, akademické jazyky, časový rozsah epochy, řemeslné předměty, tělesná výchova, řazení předmětů během dne, délka vyučovací jednotky 40 – 45 minut, rytmus dne; působení na intelekt, city a vůli; výkonnostní křivka, trvání epochy, náplň epochy, nerozptylování pozornosti

Hodnocení ve waldorfských školách

písemné hodnocení, hodnocení postihující pokrok dítěte, žák se měří jenom sám se sebou, odpadá strach ze známek, odpadá strach ze selhání, nepropadá se, maturita: rok navíc, učitel získává mnoho informací o žákovi skrze jeho práci v kolektivu, používání pochval, hodnocení rozvíjející dítě, žáci jsou vedeni k vlastnímu poznání efektivity práce, slovní hodnocení o stavu žáka na konci roku, slovní hodnocení ukazuje silné a slabé stránky žákovy práce

Ruční práce

ruční a řemeslné práce jak příprava na život, opracovávání dřeva a papíru, širší spektrum rukodělných činností

Pedagogické cíle na waldorfských školách

rozvoj vnitřních sil člověka, všechna těla člověka musí být v rovnováze, vytvoření nové společnosti díky rozvinutí vnitřních sil v člověku, obroda duchovního života společnosti, rozvoj logického myšlení, rozvoj estetického citění, zájem o okolní svět, pocit sounáležitosti s ostatními, schopnost spolupráce s ostatními, antroposofický pohled na člověka, rovnováha mezi předměty

Waldorfská škola jako instituce

snaha o autonomii, dvanáctiletá škola dělená na dva stupně; osnovy tvoří společenství učitelů, žáků a rodičů; náboženská výchova, vzájemná spolupráce, zodpovědnost waldorfského společenství za řízení školy, školné, waldorfské školství jakožto nejrozšířenější alternativa, Antroposofická společnost, České sdružení pro waldorfskou pedagogiku, snaha o nezávislost waldorfských škol, jednotnost v organizační formě, všichni si jsou rovni

Svátky a náboženství

vztah k náboženství, vliv antroposofie, ponechána svoboda smýšlení, názor ohledně indoktrinace ve waldorfských školách, nedogmaticnost, křesťansky zaměřené, bezkonfesijní křesťanství, informace o vícero náboženských směrech, slavení svátků, planeta Země jako živý organismus, sounáležitost s přírodou, přírodní cykly, antroposofie jako nezbytné východisko pro učitele, neustálý rozvoj osobnosti

učitele, waldorfský učitel by měl být duchovně založený, napadání waldorfských škol kvůli domnělé indoktrinaci, duchovní prvek ve waldorfských školách, působení na spirituální stránku člověka, antroposofie jako pohled na svět, absolventi se ve velkém nestávají příznivci antroposofie

Rytmus života ve waldorfské škole

výchova v kosmickém rytmu, oslavy v závislosti na ročním cyklu, architektura v duchu antroposofie, výzdoba a barvy ve třídách, sedmileté vývojové cykly, měsíční rytmy, týdenní rytmy, denní rytmy

Zasedací pořádek a temperament žáka

rozmístění žáků v závislosti na temperamentu, sangvinik, choleric, flegmatik, melancholik, kombinace temperament, temperament a geometrické tvary

Přírodní materiály a hračky z nich

dítě napodobuje, vhodné podněty, dospělí eliminují nežádoucí vlivy, autentické vnímání, přírodní materiály jsou přirozené, osoba učitele, přírodní materiály a jejich energie přírodní materiály v architektuře a výzdobě, antroposofické důvody použití materiálů, význam barev na psychiku

Pojem svobody

svoboda od překážek, svoboda pro něco, svoboda jako proces, podmínky pro získávání informací, potřeba zkušenosti

Léčba skrze antroposofii

cviky pro postižené dítě, Steiner zavedl léčbu vycházející z antroposofie, zkušenosti z jednotlivých inkarnací, léčení skrze intuici, duchovní příčina nemoci, vliv prostředí na člověka, camphillské hnutí

Úkoly waldorfského vzdělávání

naučit se fungovat ve společnosti, výchova ke zdraví a harmonii; rozvoj intelektuálních, emocionálních a volních sil; tvůrčí činnost, samostatné vzdělávací úsilí, iniciativa, vývojové fáze dítěte

Problematika počítačů a médií

negativní vztah k počítačům, média ničí vztah mezi učitelem a žákem

Učitel waldorfské školy

umělecké a řemeslné nadání učitele, inspirace z antroposofie, třídní učitel, učitel odborných předmětů, kurzy waldorfské pedagogiky, ustavičná práce učitele na sobě, nápodoba a vzor, vzor v učiteli, okolí dítěte, kategorie učitelů, eurytmista, dlouhodobé působení třídního učitele na děti, důležitost autority učitele na nižším stupni, autorita ve smyslu důvěry v dospělého, autorita učitele jako zdroj bezpečí a sebedůvěry žáka, prostředí důvěry, mnoho faktů, které třídní učitel musí znát, důležitost učitelova entuziasmu, neustálý odborný růst, nápravný učitel, hiberniánská škola

5.2 Kódování textu o pedagogice podle Marie Montessoriové

Marie Montessoriová

pochází z Itálie, Řím, střední škola, medicína, emancipovaná žena, první ženská lékařka v Itálii, jako lékařka se setkávala s dětmi, zvláštní školy, pomáhala duševně zaostalým dětem, Dům dětí, soustředění dítěte kolem tří let věku, vznik dalších podobných zařízení jako Dům dětí, pracuje více jako lékařka, vydání první knihy, cesty do zahraničí, mezinárodní společnost Montessori, kosmická výchova, cesta do Indie, přednášková činnost

Pomoz mi, abych to dokázal sám

heslo charakterizující pedagogiku podle Montessoriové, učitel vytváří podmínky, připravené prostředí, učitel neodstraňuje překážky dítěti; učitel pomáhá dítěti, aby samo poznávalo svět

Antropologické východisko pedagogiky Marie Montessoriové

člověk jako individualita, podporování individuality, člověk má vnitřní plán vývoje, vývoj podle přírodních zákonů a etap, připravené prostředí, volnost, síly v člověku mají božský původ

Osoba učitele

pomoc učitele, nasměrování dětí k činnostem, připravený učitel, učitel podporuje sebedůvěru dětí, dítě vykonává činnosti kvůli sobě, dostatek prostoru pro dítě, dítě má svobodnou volbu činnosti; učitel nehrozí, neodměňuje ani netrestá, učitel jenom pozoruje, dítě se neprojevuje rušivě, pomoc učitele až po skončení aktivity dítěte, dítě s větší jistotou již nepotřebuje učitelovo potvrzení

Učitel připravuje prostředí

začínající učitelka má představy, důležitost okamžiku volby činnosti dítěte, tři fáze přípravy, učitel jako správce prostředí, učitel spoluvytváří příznivou pracovní atmosféru, úzký vztah učitele ke třídě, pořádek a čistota, přitažlivé prostředí, upravená a příjemná učitelka, učitel jako součást prostředí, učitel by měl strhnout děti k činnosti, nezasahování učitele do práce dětí, žádná pochvala ani trest, učitelé často udělají chybu a dítě ruší, nevyžádané pomáhání dítěti škodí, začátek činnosti dítěte je nejdůležitější, učitel nesmí vstoupit do začátku činnosti, učitel musí být diskrétní, přirovnání učitele ke kominíkovi, učitel nekomentuje způsoby využití prostředí

Problematika svobody v pedagogice Montessoriové

důležitost svobody dítěte, svoboda jako možnost volby mezi činnostmi, svoboda má mantinely, svoboda neznamena bezcílnost, dítě se vyvíjí díky aktivitě, omezením svobody dítěte vznikne porucha vývoje, vytvoření vhodných podmínek k činnosti, spolupráce s ostatními, utlumení kreativity nevhodným zásahem dospělých, dospělý by neměl zasahovat dítěti do činnosti, pomoc dospělého jenom na vyžádání, nepřímé zasahování dospělého

Pojem normalizace

normalizace jakožto ideální vývoj dítěte, normalizace jako proces harmonizace se svým okolím, pozitivní důsledky normalizace; u koho normalizace neproběhla, tak má problémy

Smysly a jejich výchova

vývoj smyslů pomocí speciálních pomůcek, válce v dřevěném podstavci, práce s válci, uspokojení dítěte při úspěchu v činnosti, dítě si samo uvědomí chybu, sebevýchova, věž z krychlí, poznávání rozdílů v tvarech, poznávání hrubosti materiálů

Deviace

deviace jakožto odchylky od chování, eliminace deviantních projevů díky výchovnému působení, deviace je způsobena nevhodným prostředím a nevhodným chováním dospělých, tradiční školství způsobuje deviace

Disciplína

disciplína jako správně používaná svoboda, svoboda jakožto usměrnění činnosti dítěte, zakročení učitele v případě anarchie, hranice chování dítěte, vrozená touha po svobodě, poznání vlastních možností a svých hranic dítěte skrze svobodu, posouvání hranic opakovanými pokusy, dospělí vytvářejí vhodné podmínky pro tyto opakování

Připravené prostředí

svoboda pohybu, svoboda ve výběru činnosti, činnost s ostrými předměty, zodpovědnost při činnosti s ostrými předměty, seberealizace, nezávislost na dospělých, respektování ostatních dětí, děti nejsou při práci ničím rušeni, pořádek a krása v připraveném prostředí, připravené prostředí má vyvolávat pocit jistoty a bezpečí, vnitřní a vnější pořádek, menší nábytek, pěkné prostředí motivuje k pozitivnímu přístupu ke světu, zájem dětí o svět dospělých, připravené prostředí rozvíjí intelekt

Didaktické principy připraveného prostředí

příprava prostředí podle aktuální senzitivní fáze dítěte, podnětné prostředí, uspořádané prostředí, bohatá nabídka činností, svoboda pohybu, svoboda volby, připravené pomůcky odpovídají věku dítěte

Polarizace pozornosti

polarizace pozornosti jakožto hluboké ponoření se do činnosti, soustředěné děvčátko s dřevěnými válečky, radost děvčátka po ukončení činnosti, posilování osobnosti a porozumění světu skrze polarizaci pozornosti, poznání zákonitostí díky polarizaci pozornosti, harmonické vztahy díky polarizaci pozornosti, předem připravené prostředí jako podmínka uskutečnění polarizace pozornosti, tři části polarizace pozornosti, pomoc učitele v poslední fázi

Dům dětí

dům dětí jakožto pro sociálně slabší děti, určitý komfort v domě dětí, domácí práce, učitelka podporovala děti v aktivitách, pomůcky, získávání zkušeností pomocí didaktického materiálu

Absorbující duch

absorbující duch jakožto získávání vědomostí, houba, získávání vědomostí probíhá lehce, rychlé osvojování, podnětné prostředí, časově omezené období snadného absorbování podnětů, efektivní využití období

Pomůcky

cvičení sebeobsluhy, cvičení na jednání s lidmi, péče o prostředí, cvičení probíhají od tří let, učitel nekárá děti za poničení předmětu, sbírání zkušeností skrze praxi, předměty by měly být přitažlivé, pohybová cvičení, cvičení skrze domácí práce, cvičení s tichem a nehybností, izolace jedné výrazné vlastnosti ve smyslových cvičeních, odstupňovaná kvalita, úkoly jsou stále obtížnější, pořád ta samá kvalita

Senzitivní vývojové fáze

úsek snadného získání vědomostí, první vývojová fáze do šesti let, druhá vývojová fáze do dvanácti let, třetí vývojová fáze do osmnácti let

Kosmická výchova

všechno ve vesmíru je propojeno; děti by se měly učit, že všechno je jeden celek; pochopení jednotlivostí z celku, kosmická výchova a předměty, kosmická výchova a celek, kosmická výchova a smysly, člověk jako nejvýše postavený tvor

Přístup učitele k chybám podle Marie Montessoriové

specifický postoj k chybám, nezasahování do činnosti dětí, samostatnost dítěte, neodměňuje se, netrestá se, procvičováním dojde ke zlepšení, dítě samo pozná chybu, dva typy chyb, běžné chyby, chyby z neposlušnosti

Dopracování se dítěte k samostatnosti

zvyšující se touha dítěte po samostatnosti, energie hormé, vůle jakožto nejbližší slovo hormé, hormé jako energie, dítě je naprogramované k nezávislosti, nasávání informací pomocí smyslů, konec kojení jakožto krok k nezávislosti, počátek mluvení, vrůstání do společnosti, chůze, nebránit dítěti v projevu, připravené prostředí, svoboda jako proces, konzultace s ostatními dětmi, žáci rozhodnou sami o místě k činnosti, dítě rozhodne samo o pomůcce, učitel je požádán o radu jako poslední, ticho, zodpovědnost, zaznamenávání úkolů dítětem

5.3 Společné (podobné) komunikační kódy

5.3.1 Komunikace skrze osobu učitele:

Waldorf: důležitost učitele, jako kolega, výhodnost epoch i pro učitele, záporné stránky klasických učebnic, učebnice jako překážka komunikace mezi učitelem a žákem, antroposofie jako nezbytné východisko pro učitele, neustálý rozvoj osobnosti učitele, waldorfský učitel by měl být duchovně založený, média ničí vztah mezi učitelem a žákem, Umělecké a řemeslné nadání učitele, třídní učitel, učitel odborných předmětů, ustavičná práce učitele na sobě, vzor v učiteli, dlouhodobé působení třídního učitele na děti, důležitost autority učitele na nižším stupni, autorita

učitele jako zdroj bezpečí a sebedůvěry žáka, mnoho faktů, které třídní učitel musí znát, důležitost učitelova entuziasmu, nápravný učitel

Montessori:

učitel neodstraňuje překážky dítěti; učitel pomáhá dítěti, aby samo poznávalo svět; Pomoc učitele, připravený učitel, učitel podporuje sebedůvěru dětí; učitel nehrozí, neodměňuje ani netrestá; učitel jenom pozoruje, pomoc učitele až po skončení aktivity dítěte, dítě s větší jistotou již nepotřebuje učitelovo potvrzení, začínající učitelka má představy, učitel jako správce prostředí, učitel spoluvytváří příznivou pracovní atmosféru, úzký vztah učitele ke třídě, pořádek a čistota, upravená a příjemná učitelka, učitel jako součást prostředí, učitel by měl strhnout děti k činnosti, nezasahování učitele do práce dětí, učitelé často udělají chybu a dítě ruší, učitel nesmí vstoupit do začátku činnosti, učitel musí být diskrétní, přirovnání učitele ke kominíkovi, učitel nekomentuje způsoby využití prostředí, učitelka podporovala děti v aktivitách, učitel je požádán o radu jako poslední

Shrnutí

Ve waldorfské škole má učitel o poznání aktivnější roli. Dá se říci, že s dětmi komunikuje o něco více než učitel ve škole, která se řídí myšlenkami Marie Montessoriové. Waldorfský učitel se snaží s žákem vytvářet skutečně kolegiální vztah. Učitel v Montessoriovské škole má za úkol být spíše v pozadí. Ale o to více musí umět vycítit moment, kdy má komunikovat s dítětem. Tento učitel zde vytváří prostor, aby se dítě mohlo co nejvíce projevit.

Kódy shrnutí : Učitel se snaží vytvářet úzký, kolegiální vztah se žákem, Učitel vytváří žákovi maximální prostor pro seberealizaci

5.3.2 Spirituální komunikace:

Waldorf: dítě jako duchovní člověk, rozvoj duchovního potenciálu dítěte, rozvinutí vnitřních sil, reinkarnace, poznání smyslu života, poznání smyslu života, slavení svátků, éterné tělo, astrální tělo, vyvíjení člověka skrze inkarnace, vývoj éterického těla ve druhém cyklu, vývoj astrálního těla ve třetím sedmiletí, Rozvoj

vnitřních sil člověka, všechna těla člověka musí být v rovnováze, vytvoření nové společnosti díky rozvinutí vnitřních sil v člověku, obroda duchovního života společnosti, antroposofický pohled na člověka, Antroposofická společnost, Vztah k náboženství, vliv antroposofie, názor ohledně indoktrinace ve waldorfských školách, křesťansky zaměřené, bezkonfesijní křesťanství, informace o vícero náboženských směrech, slavení svátků, sounáležitost s přírodou, přírodní cykly, antroposofie jako nezbytné východisko pro učitele, waldorfský učitel by měl být duchovně založený, napadání waldorfských škol kvůli domnělé indoktrinaci, duchovní prvek ve waldorfských školách, působení na spirituální stránku člověka, antroposofie jako pohled na svět, absolventi se ve velkém nestávají příznivci antroposofie, výchova v kosmickém rytmu, oslavy v závislosti na ročním cyklu, architektura v duchu antroposofie, přírodní materiály a jejich energie, antroposofické důvody použití materiálů, Steiner zavedl léčbu vycházející z antroposofie, zkušenosti z jednotlivých inkarnací, léčení skrze intuici, duchovní příčina nemoci, inspirace z antroposofie, paranormální zážitky, Theosofická společnost, Kristus, Antroposofická společnost, praktické použití antroposofie, goetheanismus, pohled na svět skrze přírodu, souvislost mezi duchovním a hmotným světem, vědecké poznání duchovního světa, sounáležitost člověka se světem, duchovní schopnosti již od mládí, teozofická společnost, Antroposofická společnost, křesťanství, věda o člověku, více lidských těl, prána, reinkarnace, duchovní sféra, hmotná sféra, minulé životy, Ježíš Kristus, zlé síly, Antroposofická společnost

Montessori:

síly v člověku mají božský původ, všechno ve vesmíru je propojeno; kosmická výchova a předměty, kosmická výchova a celek, kosmická výchova a smysly, energie hormé, vůle jakožto nejbližší slovo hormé, hormé jako energie

Shrnutí

Spirituální prvek je ve waldorfském školství silně zastoupen. Ať už skrze antroposofickou přípravu učitelů, nebo skrze výuku náboženství ve škole. Ve waldorfské škole je kladen dokonce důraz na spirituální rozvoj člověka. Je zde také snaha vytvořit pocit sounáležitosti se světem. Děje se tak skrze svátky a vztah

k přírodě. Je zde také učení rozvíjení vnitřních sil člověka. Na tomto typu školy vidím jako pozitivum to, že se tu děti již od raného věku mají možnost zabývat duchovními věcmi, a komunikovat s transcendentem. V Montessoriovské škole jde spíše o vytváření pocitu sounáležitosti se světem, a také o vědomí, že vše je součástí celku.

Kódy shrnutí: dítě je od mala vedeno ke komunikaci s transcendentem, vytváření pocitu sounáležitosti

5.3.3 Komunikace skrze hodnocení učitele:

Waldorf: Písemné hodnocení, hodnocení postihující pokrok dítěte, žák se měří jenom sám se sebou, odpadá strach ze známek, odpadá strach ze selhání, nepropadá se, učitel získává mnoho informací o žákovi skrze jeho práci v kolektivu, používání pochval, hodnocení rozvíjející dítě, žáci jsou vedeni k vlastnímu poznání efektivitu práce, slovní hodnocení o stavu žáka na konci roku, slovní hodnocení ukazuje silné a slabé stránky žákovy práce

Montessori:

učitel nehrozí, neodměňuje ani netrestá; učitel jenom pozoruje, žádná pochvala ani trest, učitel nekárá děti za poničení předmětu, neodměňuje se, netrestá se, dítě samo pozná chybu, dva typy chyb, běžné chyby, chyby z neposlušnosti

Shrnutí

V obou směrech nedochází k přímému sdělení učitele ohledně chyby dítěte. Také se v obou těchto směrech nijak netrestá. Oba směry mají shodnou snahu naučit žáka, aby chybu rozlišil sám. Dítě je tak zbaveno strachu ze školy, strachu ze selhání a také strachu z toho, aby se mohlo svobodně projevit. Dítě je zde také vedeno k tomu, aby poznalo svoje slabé stránky školního snažení a samo se pokusilo o zlepšení. V souvislosti s vlastní kontrolou chyb je také dítě zodpovědnější. Při procesu vlastní kontroly chyb je také dítě vedeno ke komunikaci se sebou samým, tedy k intrakomunikaci.

Kódy shrnutí: dítě je zbaveno strachu ze školy, dítě nemá strach ze selhání, dítě se nebojí svobodně projevit, dítě je vedeno k tomu, aby samo sebe hodnotilo, dítě je vedeno k zodpovědnosti, intrakomunikace

5.3.4 Komunikace prostřednictvím uspořádání prostředí:

Waldorf:

architektura v duchu antroposofie, výzdoba a barvy ve třídách, Rozmístění žáků v závislosti na temperamentu, přírodní materiály v architektuře a výzdobě, přírodní materiály a jejich energie, antroposofické důvody použití materiálů, význam barev na psychiku, vliv prostředí na člověka

Montessori:

připravené prostředí, učitel jako správce prostředí, učitel spoluvytváří příznivou pracovní atmosféru, úzký vztah učitele ke třídě, pořádek a čistota, přitažlivé prostředí, upravená a příjemná učitelka, učitel jako součást prostředí, učitel nekomentuje způsoby využití prostředí, pořádek a krása v připraveném prostředí, připravené prostředí má vyvolávat pocit jistoty a bezpečí, vnitřní a vnější pořádek, menší nábytek, pěkné prostředí motivuje k pozitivnímu přístupu ke světu, připravené prostředí rozvíjí intelekt, příprava prostředí podle aktuální senzitivní fáze dítěte, podnětné prostředí, připravené pomůcky odpovídají věku dítěte, předem připravené prostředí jako podmínka uskutečnění polarizace pozornosti, podnětné prostředí, připravené prostředí. Ve školách Montessori

Shrnutí

Ve waldorfských školách vychází architektura a snaha používat přírodní materiály a antroposofie. Jde zde o kontakt dětí s přírodní energií. Dá se říci, že přírodní materiály a některé barvy působí na děti příznivěji než klasické třídy. Zásadní však je rozmístění žáků podle temperamentu. Tato skutečnost zlehčuje práci učitele, který může potom přistupovat k různým skupinám dětí podle potřeb jejich temperamentu. Také se eliminuje možnost, že by se děti s odlišnými temperamenty mohly navzájem rušit. V Montessoriovské škole je zase důraz kladen na prostředí, kde je již všechno pro dítě nachystáno. Toto prostředí by jej mělo motivovat k činnosti. Zajímavým prvkem je zde pojetí učitele, který je vnímán tak, že k prostředí ve třídě patří.

Kódy shrnutí: příznivý vliv barev na dítě, rozmístění zasedacího pořádku podle temperamentu, prostředí děti motivuje

5.3.5 Žákovská komunikace skrze pohyb:

Waldorf: Projev lidského těla, oduševnělá gymnastika

Montessori: Svoboda pohybu, dítě se neprojevuje rušivě,

Shrnutí

Ve waldorfských školách dochází ke zcela ojedinělé komunikaci skrze tělo. Děti se vyjadřují pohybem v rámci předmětu eurytmie. Takto se jejich duch může plně a svobodně vyjádřit. Eurytmie je také způsob mluvy. Toto vyjadřování je také umělecké. Ve školách Montessori se zase dítě může pohybovat zcela volně po třídě a samo se rozhodnout, kde bude vykonávat činnost. Není tedy omezeno soustavným sezením ve školní lavici. Specifikem škol Montessori je také relativní ticho při činnosti dětí. Dítě je zde vedeno k zaujetí pro činnost, takže se již nemá důvod jakkoli vyrušovat. Zaujetím pro činnost se tedy dají eliminovat kázeňské problémy

Kódy shrnutí: umělecké a spontánní sebevyjádření skrze pohyb vlastní těla, svoboda pohybu po třídě, dítě nemá důvod projevovat se rušivě

5.3.6 Komunikace v rámci skupiny dětí:

Waldorf:

pocit sounáležitosti s ostatními, schopnost spolupráce s ostatními, vzájemná spolupráce, všichni jsou si rovni, naučit se fungovat ve společnosti,

Montessori:

konzultace s ostatními dětmi, žáci rozhodnou sami o místě k činnosti, učitel je požádán o radu jako poslední, všechno ve vesmíru je propojeno

Shrnutí

Ve waldorfských školách je snaha naučit děti kooperaci mezi sebou. Děti se učí, že všichni lidé si jsou rovni. Není zde tedy soutěživost. Děti si navzájem pomáhají. V Montessoriovské škole jsou děti také vedeny k intenzivní spolupráci. O

pracovním postupu se například poradí nejdříve mezi sebou. Nebo když se některému dítěti nedaří činnost s pomůckami, tak jiné dítě mu pomůže. **Kódy shrnutí:** kooperace, není zde soutěživost, vzájemný pocit sounáležitosti s ostatními i s vesmírem

5.4 Kódy shrnutí (komunikační kódy)

Následující komunikační kódy jsou výsledkem komparace waldorfské školy a školy, která je inspirována Marií Montessoriovou. Tyto dva alternativní směry mají každý svá specifika. Tradiční školství by jistě bylo obohaceno, kdyby přejalo některé prvky z těchto alternativ. Osobně považuji za největší pozitiva těchto směrů zbavení dítěte strachu ze školy a také možnost svobodně se projevit. U waldorfských škol jsem narazil na větší počet kódů s duchovním podtextem a také se specifickým vztahem ke světu. V případě škol podle Montessoriové je zase větší důraz na svobodu a samostatnou aktivitu dítěte. Samozřejmě zde hrají roli především konkrétní specifika jedné i druhé alternativy.

Co se týče srovnání těchto směrů, tak si myslím, že nejde říci, který je lepší nebo naopak horší. Tyto směry vznikly z myšlenek dvou výjimečných osobností, které měly zájem vychovávat děti co nejlépe.

<p>učitel se snaží vytvářet úzký, kolegiální vztah se žákem; učitel vytváří žákovi maximální prostor pro seberealizaci, dítě je odmala vedeno ke komunikaci s transcendentem, vytváření pocitu sounáležitosti, dítě je zbaveno strachu ze školy, dítě nemá strach ze selhání, dítě se nebojí svobodně projevit, dítě je vedeno k tomu, aby samo sebe hodnotilo, dítě je vedeno k zodpovědnosti, intrakomunikace, příznivý vliv barev na dítě, rozmístění zasedacího pořádku podle temperamentu, prostředí děti motivuje, umělecké a spontánní sebevyjádření skrze pohyb vlastní těla, svoboda pohybu po třídě, dítě nemá důvod projevovat se rušivě, kooperace, není zde soutěživost, vzájemný pocit sounáležitosti s ostatními i s vesmírem</p>
--

Závěr

Při psaní této diplomové práce se mi podařilo načerpat hlubší znalosti v rámci pedagogické komunikace. Dozvěděl jsem se, co všechno obsahuje verbální a neverbální komunikace. Nonverbální komunikace je široké a velmi zajímavé téma. Díky podrobnému studiu této problematiky jsem pochopil zákonitosti nonverbální komunikace. Dostal jsem se i k tématu humoru ve výuce a získal nové informace ohledně tohoto prvku ve výchovně-vzdělávacím procesu. Dostal jsem se také k tématu ohledně rozdělení moci ve třídě. Zjistil jsem, jak probíhá dialog mezi žákem a učitelem. Zabýval jsem se i různými problémy, které se mohou vyskytovat v pedagogické komunikaci. Podařilo se mi prohloubit svoje znalosti ohledně asertivity. K závěru studia o pedagogické komunikaci jsem byl překvapen, co všechno může být její součástí. Toto téma je opravdu široké.

V diplomové práci jsem se zmínil také o Komenském. Je to významná osobnost pedagogiky, která předběhla dobu. V souvislosti s alternativními školami bylo také třeba se zmínit tradičním modelu vyučování. Popsal jsem zde také specifika alternativních škol.

Co se týče waldorfských škol, tak mě velmi zaujala osobnost Rudolfa Steinera. Tento člověk byl bezpochyby geniálním pedagogem, filosofem a průkopníkem na poli duchovního bádání. S obdivem jsem četl, kolik knih stihl za svůj život napsat. Také jeho přednášková činnost byla velmi bohatá. Přínosné pro mě bylo studovat Steinerův duchovní odkaz. Na waldorfské pedagogice mě také zaujalo slavení různých svátků a vztah ke světu. Dozvěděl jsem se o specifickém zasedacím pořádku ve waldorfské škole a také o architektuře waldorfských škol.

Dále jsem se zabýval školami, které vycházejí z pedagogického myšlení Marie Montessoriové. Rovněž i ona byla výjimečnou osobností. Byla také průkopnicí v oblasti feminismu. Také publikovala a přednášela. Zaujal mě pojem svobody dítěte v jejím podání, polarizace pozornosti a také senzitivní fáze vývoje. Rovněž výjimečné je používání speciálních pomůcek.

Cílem diplomové práce bylo získání komunikačních kódů, které obsahují tyto alternativní směry. K tomuto účelu jsem použil komparativní analýzu textu. Zjistil jsem, že hesla jako partnerství, spolupráce, sounáležitost nebo absence strachu ze školy, dělají tyto alternativní směry opravdu pozoruhodnými.

Seznam použité literatury

Bednaříková, I. *Sociální komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci – Pedagogická fakulta, 2006. 79 s. 8024413574

Capponi, V. ;Novák, T. *Asertivně do života*. Praha: Grada, 1994. 157 s. ISBN 8071690821

Dytrtová, R. ;Krhutová, M. *Učitel – příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. 121 s. ISBN 9788024728636

DeVito, J. *Základy mezilidské komunikace*. 6. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. 512 s. ISBN 978-80-247-2018-0.

Gavora, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. 165 s. ISBN 80-7315-104-9

Grecmanová, H.; Urbanovská, E. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1996. 145 s. ISBN 80-85783-09-6

Hladílek, M. *Úvod do sociální a pedagogické komunikace*. Praha: Vysoká škola J.A.Komenského s.r.o., 2006. 67 s. ISBN 80-86723-16X

Horák, J.;Kratochvíl, M. *Nástin dějin pedagogiky*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2001. 129 s. ISBN 80-7083-472-2

Janíková, M. *Interakce a komunikace učitelů tělesné výchovy*. Brno: Paido, 2011. 154 s. ISBN 978-80-7315-208-6

Jůva, V.; Jůva, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. 4 rozš. Vyd. Brno: Paido, 1997. 76 s. ISBN 80-85931-43-5

Kasper, T.; Kasperová, D. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. 224 s. ISBN 978-80-247-2429-4

Kolář, Z. ;Vališová, A. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009. 232 s. ISBN 978-80-247-2857-5

Ludwig, H. a kol. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou (praxe reformě pedagogické koncepce)*. Praha: ČS EFFE, 2000. 132 s. ISBN 80-7194-266-9

Mareš, J.;Křivohlavý, j. *Komunikace ve škole*.Brno: Masarykova univerzita, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3

Montessori, M. *Absorbující mysl – vývoj a výchova dítěte od narození do šesti let*. Praha: SPS, 2003. 198 s. ISBN 80-86-189-0-3

Montessori, M. *Příručka vědecké pedagogiky*.Praha: Svaz československých učitelek škol mateřských, 1926.92 s.

Montessori, M. *The discovery of the child*. Delhi: Aakar Books, 2004. 372 s. ISBN 81-87879-23-8

Moslerová, N..*Interpersonální komunikace*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 40 s. 2004. ISBN 80-7042-692-6

Nelešovská, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. 172 s. ISBN 80-247-07-38-1

Pol, M. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy ?* Brno: Masarykova univerzita, 1995. 165 s. ISBN 80-210-1097-5

Průcha, J..*Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*.Praha:Portál, 2001. 144 s.ISBN 80-7178-584-9

Ronovský, V..*Anthroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky*.Hranice: Fabula, 2011.115s. ISBN 978-80-86600-83-3

Rýdl, K *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: Marek Zeman, 1994. 264 s. ISBN

Rýdl, K..*Metoda Montessori pro naše dítě. Inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006. 140 s. ISBN 80-7194-841-1

Rýdl, K. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori (učební pomůcka pro veřejnost)*. Praha: Public History, 1999. 63 s. ISBN 80-902193-7-3

Schneiderová, A. *Pedagogická komunikace*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003. 66 s. ISBN 80-7042-943-7

Smolková, T. *Dítě v úctě přijmout – Vzdělávací program waldorfské mateřské školy*. Praha: Maitrea, 2007. 112 s. ISBN 80-903761-2-6

Steiner, R. *Eurytmie jako viditelná mluva*. Hranice: Fabula, 2008. 271 s. ISBN 978-80-86600-51-2

Steiner, R. *Výchova dítěte a metodika vyučování*. Vyd. 2. Praha: Baltazar, 1993. 120 s. ISBN 80-900307-9-3

Šed'ová, K.; Švaříček, R.; Šalamounová, Z. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. 296 s. ISBN 978-80-262-0085-7

Švec, V. *Pedagogické znalosti učitele: Teorie a praxe*. Praha: Aspi, 2005. 136 s. ISBN 80-7357-072-6

Steiner, R. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy*. Praha: Asociace waldorfských škol České republiky, 2007. 32 s.

Svobodová, J.; Jůva, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1995. 96 s. ISBN 80-85931-00-1

Švec, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999. 163 s. ISBN 80-85931-70-2

Tomanová, D. *Alternativní školy*. Olomouc: Unavirzita Palackého v Olomouci, 2010. 58 s. ISBN 978-80-244-2650-1

Ullrich, H. *Svobodné waldorfské školy na miskách vah*. Praha: Dingir, 2011. 14 s. ISBN 978-80-86779-15-7

Urbanovská, E. *Sociální a pedagogická psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci – Pedagogická fakulta, 2006. 97 s. ISBN 8024414104

Valenta, M. *Waldorfská pedagogika a jiné alternativy*. Olomouc: Univerzita Palackého – Pedagogická fakulta, 1993. 67 s. ISBN 80-7067-274-9

Vališová, A.; Kasíková H. a kolektiv. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0

Vlček, B. ; Vlček, M. 2004. *Komunikace a interakce ve výchovně vzdělávacím procesu*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2004. 63 s. ISBN 80-7042-963-1

Vojtíšek, Z. *Encyklopedie náboženských směrů v České republice*. Praha: Portál, 2004. 440 s. ISBN 80-7178-798-1

Vybíral, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. 263 s. ISBN 80-7178-291-2

Wirz, D. *Výchova začíná vztahem*. Brno: Akademické nakladatelství Cerm, 2007. 107 s. ISBN 978-80-7204-503-7

Zelinková, O. *Pomoz mi, abych to dokázal. Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. 112 s. ISBN 80-7178-07-5

Zuzák, T. *Hledání vztahu jako základ pedagogiky*. Hranice: Fabula, 2004. 102 s. ISBN 80-86600-16-5

Periodika

Štefflová, J. Škola podle Montessori. *Učitelské noviny*. 2004, ročník 107, č.12, s. 12 – 13, ISSN 0139-5718

Zdražil, T. Waldorfské školy mají své místo, ale nejsou nadprůměrné. *Učitelské noviny*. 2004, ročník 107, č.2, s. 20 – 21, ISSN 0139-5718

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Miloslav Michal
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2012
Název práce:	Moderní trendy v pedagogické komunikaci
Název v angličtině:	The modern trends in pedagogy communication
Anotace práce:	<p>Diplomová práce na téma „Moderní trendy v pedagogické komunikaci“ obsahuje celkem pět částí. V první je vymezen termín pedagogická komunikace. Dále jsou zde popsány její prvky. Především verbální a nonverbální komunikace. Také jsou zde popisovány problémy v komunikaci, dialog, vztahy, otázky, moc v komunikaci a jiné. Ve druhé části je potom kapitola o Komenském, popis alternativních škol a také jejich rozdělení. Je zde také popis tradičního modelu vyučování. Třetí část obsahuje popis waldorfského školství. Čtvrtá část se týká škol inspirovaných pedagogikou Marie Montessoriové a pátá část obsahuje komparativní analýzu těchto dvou alternativ. Cílem komparativní analýzy je najít komunikační kódy přítomné ve waldorfských školách a školách, které se řídí myšlenkami Marie</p>

Montessoriové

Klíčová slova:

Pedagogická komunikace
Verbální komunikace
Nonverbální komunikace
Alternativní školy
Waldorfské školy
Školy Montessori

Anotace v angličtině:

The master thesis "Modern Trends in Pedagogical Communication" is divided into five parts. The first one defines the concept of pedagogical communication and is followed by the description of its components, especially verbal and nonverbal communication. Problems in communication, dialogue, relationships, questions, power in communication and other topics are also mentioned. The second part is focused on J.A. Komenský, the description of alternative education and its division into categories. The description of traditional education is also included in part two. Part three is a description of the Waldorf School system. The fourth part looks into the system of schools inspired by the pedagogics Maria Montessori. The last part is a comparative analysis of the two mentioned educational alternatives. The objective of this

	comparative analysis is to find communicational codes included in both Waldorf Schools and schools inspired by Maria Montessori.
Klíčová slova v angličtině:	<p>Pedagogical communication</p> <p>Verbal communication</p> <p>Nonverbal communication</p> <p>Alternative education</p> <p>Waldorf Schools</p> <p>Montessori Schools</p>
Rozsah práce:	170 598
Jazyk práce:	Česky