

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Historie waldorfské školy ve světě a ČR,

porovnání waldorfské pedagogiky s ostatními klasickými reformními směry

Vedoucí práce : PhDr. Zuzana Svobodová, Ph.D.

Autor práce : Karolína Nolčová

Studijní obor: Pedagogika volného času

Ročník: 4

Forma studia: prezenční

2013

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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

V Českých Budějovicích, 4. dubna 2013

Karolína Nolčová

„Děkuji vedoucí bakalářské práce doc. PhDr. Zuzaně Svobodové, Ph.D. za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce. Dále děkuji Mgr. Iloně Šťastné, Ing. Karlovi Samcovi a Mgr. Lubošovi Vrbovi za ochotu věnovat čas rozhovorům a za poskytnutí podkladů, ze kterých mohla tato práce vycházet.“

OBSAH

ÚVOD.....	6
1. Vymezení pojmu „alternativní škola“.....	7
1.1 Druhy škol dle kritéria „alternativnosti“ a jejich typologie.....	8
2. Historie waldorfské pedagogiky ve světě a ČR.....	11
2.1 Zakladatel waldorfské pedagogiky Rudolf Steiner.....	11
2.2 První waldorfská škola ve světě.....	13
2.3 Další vývoj waldorfských škol.....	14
2.3.1 Přehled počtu waldorfských škol ve světě v průběhu let 1991 až 2013.....	15
2.4 Alternativní školy v Čechách a na Moravě.....	16
2.5 Historie a vznik první waldorfské školy v ČR.....	17
2.6 Historie a vznik první speciální waldorfské školy v ČR.....	21
2.6.1 Historie školy.....	21
2.6.2 Žáci.....	22
2.6.3 Cíle školy.....	22
3. Klasické reformní školy a jejich porovnání s waldorfskou pedagogikou.....	23
3.1 Waldorfská škola.....	24
3.2 Montessoriovská škola.....	25
3.2.1 Maria Montessori.....	26
3.2.2 Pojetí výchovy dle M. Montessoriové.....	27
3.3 Daltonská škola.....	29
3.3.1 Winnetská soustava.....	32
3.4 Moderní/pracovní škola Célestina Freineta.....	33
3.4.1 Célestin Freinet.....	33
3.4.2 Moderní/pracovní škola.....	33
3.5 Jenská škola Petera Petersena.....	35
3.5.1 Peter Petersen.....	35
3.5.2 Jenská škola.....	36
ZÁVĚR.....	38
Seznam použitých zdrojů.....	40
Seznam zkratk.....	42
Seznam příloh.....	42
Přílohy.....	43

ABSTRAKT	50
ABSTRACT.....	51

ÚVOD

V práci se zabývám pedagogickými alternativními směry. Konkrétně klasickými reformními školami, mezi které patří waldorfská škola. Práci jsem zaměřila na historii waldorfských škol ve světě a v České republice. v České republice byly tyto školy po roce 1989 založeny téměř současně dvě. Základní škola v Písku a speciální škola v Praze. Ke speciální škole v Praze uvádím základní informace, více se věnuji vzniku a vývoji základní školy v Písku. Město Písek je mi velmi blízké, jelikož jsem zde vyrůstala a zmíněnou školu i navštěvovala. Dále v práci vymezuji pojem „alternativní škola“, uvádím základní typologii alternativních škol, porovnávám další klasické reformní školy s waldorfskou pedagogikou a uvádím počty waldorfských škol ve světě v průběhu let 1991 až 2013.

Cílem práce je hlubší seznámení s vývojem waldorfské pedagogiky. Jejím vznikem a vývojem ve světě se zaměřením na vznik a vývoj první waldorfské školy v České republice. Chci zjistit, jak se zájem o waldorfskou pedagogiku vyvíjí. U tohoto cíle budu vycházet z počtů založených waldorfských škol v průběhu let. Dalším cílem je zařazení waldorfské školy v pedagogické vědě. Dále se zabývám porovnáním waldorfské pedagogiky a dalších alternativních pedagogických směrů, konkrétně klasických reformních škol. Do klasických reformních škol se kromě waldorfské školy řadí škola montessoriovská, moderní/pracovní škola podle C. Freineta, daltonská škola a Jenský plán. Moderními alternativními školami a soudobými alternativami a inovacemi ve vzdělávání se v této práci nezabývám.

Práce je rozdělena na tři části. v první části vymezuji pojem „alternativní škola“ a uvádím základní typologii alternativních škol. Teoreticky dále zpracovávám zařazení waldorfské školy a dalších alternativních škol jako dílčích prvků pedagogické vědy. v druhé části se zabývám waldorfskou pedagogikou. Jejím zakladatelem a vznikem první školy v Německu, dalším rozvojem ve světě, ohlasem v dalších zemích na tento reformní směr. Dále zpracovávám údaje z tabulky v příloze II., která zaznamenává počty waldorfských škol ve světě v průběhu let od roku 1991 do roku 2013. z uvedených počtů odvozují zájem o waldorfskou pedagogiku. Následuje kapitola o vzniku a vývoji první waldorfské školy v České republice. Zde zmiňuji, co předcházelo otevření nové školy, co k tomu vedlo učitele, jak se museli dovzdělávat, aby mohli učit na waldorfské škole, jak probíhala jednání s úřady a ministerstvem školství o založení a fungování nejstarší

waldorfské školy v České republice. Ve třetí části práce se zaměřuji na základní představení dalších klasických reformních škol a porovnávám je s pedagogikou waldorfskou.

v první části své práce vycházím především z knih Jana Průchy – *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání* a Karla Rýdla - *Vybíráme školu pro svoje dítě*. Ohledně waldorfské pedagogiky jsem čerpala z publikací Milana Pola – *Waldorfské školy izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* a Franze Carlgrena - *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera*. Důležité též byly poznatky z rozhovorů se zakladateli školy a dokumenty poskytnutými ředitelkou školy. Ve třetí části práce se odkazuji hlavně na autory Jarmilu Svobodovou a Vladimíra Jůvu - *Alternativní školy a* opět na Jana Průchu – *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Důležité aktuální zdroje jsem vyhledávala též na internetu.

1. Vymezení pojmu „alternativní škola“

V této kapitole vycházím z poznatků odborníků v oblasti pedagogické teorie a výzkumu Jana Průchy a Karla Rýdla. k problému tzv. alternativních škol se Karel Rýdl vyjadřuje takto: „*Ve světě jsou pod tímto pojmem chápány různé skupiny typů škol. u nás jsou jako alternativní školy chápány buď všechny nově vznikající nestátní školy nebo státní experimentální školy dohromady, anebo jen státní experimentální školy s waldorfskou, jenskou nebo jinou pedagogickou koncepcí. Ve světě je za hlavní kritérium alternativních škol považována právě pedagogická odlišná koncepce, směřující v podstatě ke stejnému cíli: k dobře připravenému člověku pro život ve společnosti.*“¹ z uvedeného vyplývá, že pojem alternativní škola je používán v různých smyslech a rozdílné chápání je problémem nejen jednotlivých zemí, ale i celosvětovým.

Jan Průcha odkazuje nejméně na tři obecné definice pojmu alternativní škola, alternativní vzdělávání. Upozorňuje též na to, že tento pojem má více významů, je často užíván jako synonymum k jiným pojmům, a tím je způsoben zmatek a chaos v chápání pojmu.² z definic, které uvádí Průcha, se nejvíce přikláním k německému výkladu Wörterbuch Pädagogik z roku 2000: „*Alternativní školy jsou takové, které se odlišují*

¹ RÝDL, K. *Vybíráme školu pro svoje dítě*. Str. 57. Praha: Grada. 1993. ISBN 80-7169-032-5

² Srov. PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Str. 22. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál 2012. ISBN 978-80-7178-999-4

*zcela nebo částečně svými cíli, učebními obsahy, formami učení a vyučováním, organizací školního života a spoluprací s rodiči, od jednotných charakteristik státní/veřejné školy, a tím nabízejí jinou možnost učení a vyučování. Alternativní školy vznikly z kritiky vznášené vůči veřejné škole a jsou považovány z hlediska svých rozdílných antropologických, filozofických nebo pedagogických základů za reformní školy. Alternativní školy jsou zpravidla školy s neveřejným zřizovatelem, tj. svobodné školy.*³ Tato definice zahrnuje a vystihuje to nejdůležitější, co obsahují další definice, které Jana Průcha uvádí.

1.1 Druhy škol dle kritéria „alternativnosti“ a jejich typologie

Jan Průcha vysvětluje, že alternativní škola se oproti školám standardním, běžným vyznačuje pedagogickou specifičností. Nabádá k rozlišování pojmů „alternativní škola“, „škola reformní“ a „škola soukromá“. Nemusí to být totéž.⁴ Pro lepší orientaci uvádím schéma Jana Průchy⁵:

Druhy škol podle kritéria „alternativnost“

ŠKOLY:

1. standardní
 - 1.1. státní (veřejně vlastněné)
2. alternativní (nestandardní)
 - 2.1. některé státní
 - 2.2. nestátní (soukromě vlastněné)
 - 2.2.1. soukromé
 - 2.2.2. církevní

³ PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Str. 22. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál 2012. ISBN 978-80-7178-999-4

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

⁵ Srov. Tamtéž.

Karel Rýdl vysvětluje, že je obtížné stanovit správná kritéria pro základní orientaci. Předkládá kombinaci **tří hledisek**:⁶

1. právní hledisko – školy lze dělit na veřejné (státní) a soukromé (nestátní). s termínem „nestátní škola“ není spokojen, jelikož z něj není patrné, že mezi ně patří jak školy soukromé tak i třeba církevní.
2. světonázorové hledisko – školy lze dělit na ateistické a nábožensky orientované (většinou ekumenicky), školy stranické nebo jinak ideologicky jednostranné.
3. pedagogické hledisko – školy lze dělit podle jednotlivých pedagogických koncepcí, metod forem práce. Jedná se o školy s waldorfskou, jenskou nebo montessoriovskou pedagogikou a daltonský plán. Tyto školy mohou být státní, soukromé nebo církevní.

Za školy standardní jsou považovány ty, které edukační proces provádějí podle předepsaného vzoru, normy, kterou reprezentuje většina škol, zajišťují tak standard.⁷ Školy alternativní se od tohoto standartu liší různou formou. Odlišnost alternativních škol by měla směřovat ke kvalitnějšímu vzdělávání a dosahování lepších vzdělávacích výsledků žáků oproti žákům na školách standardních. Jan Průcha vysvětluje, proč jsou mnohdy alternativní školy brány jako tzv. školy nadstandardní, takto: „*Přitom se automaticky předpokládá – z hlediska pedagogického a didaktického – že odchylka nestandardních škol od standardů je vždy posunem ve směru pozitivním, že specifické charakteristiky těchto škol umožní dosahovat lepších vzdělávacích výsledků, že budou poskytovat vyšší kvalitu vzdělávání apod. Ostatně to je podporováno i legislativní formulací o zřizování a fungování nestátních škol – ve vyhlášce MŠMT ČR č. 353/1991 Sb. o soukromých školách se stanovuje, že soukromé školy (...) mají poskytovat „vzdělání rovnocenné alespoň vzdělání poskytovanému v základních školách, středních školách“ (rozumí se státních). v tom je implicitně zahrnut postulát, že soukromé školy mají poskytovat spíše lepší než nejméně stejně kvalitní vzdělání ve srovnání s tím, které zabezpečují státní školy.*“⁸ Rovněž Jan Průcha upozorňuje na problémy v praxi,

⁶ Srov. RÝDL, K. *Vybíráme školu pro svoje dítě*. Str. 56. Praha: Grada. 1993. ISBN 80-7169-032-5

⁷ Srov. PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. str. 21. Praha: Portál.2001. ISBN 80-7178-584-9

⁸ PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. str. 22. Praha: Portál.2001. ISBN 80-7178-584-9

spojené s vyhodnocováním a zjišťováním rozdílů kvality výuky mezi standardními a alternativními školami.⁹

Alternativní školy lze rozlišit dle typologie alternativních škol, kterou uvádí Jan Průcha (podrobněji v příloze I.). Tato typologie uvádí trojí základní dělení alternativních škol a jejich nejvýznamnější příklady konkrétních škol. Dělí alternativní školy na tyto **tři základní skupiny**:¹⁰

1. klasické reformní školy – do této skupiny patří školy waldorfské, montessoriovské a další
2. církevní (konfesní) školy
3. moderní alternativní školy

Moderní alternativní školy lze dále dělit podle **typu** na:¹¹

1. české alternativy (Svobodová, Jůva, 1996)
2. zahraniční alternativy (Průcha, 1996)
3. alternativy z hlediska organizačních forem vyučování (Solfronk, 1995)
4. alternativní metody a postupy

Karel Rýdl přehledně znázorňuje vývoj počtu státních a nestátních škol v průběhu tří let od roku 1990.¹²

Vývoj počtu státních a nestátních škol (MŠ a ZŠ):¹³

Druh školy	1990	1991	1992
1. státní školy			
mateřské školy	7 328	7 335	7 165
základní školy	3 904	3 961	4 065
2. církevní školy			
mateřské školy	0	0	9
základní školy	0	1	9

⁹ Srov. Tamtéž.

¹⁰ Srov. PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. str. 37. Praha: Portál. 2001. ISBN 80-7178-584-9

¹¹ Srov. Tamtéž. str. 49-50.

¹² Srov. RÝDL, K. *Vybíráme školu pro svoje dítě*. Str. 57. Praha: Grada. 1993. ISBN 80-7169-032-5

¹³ Srov. Tamtéž.

3. soukromé školy			
mateřské školy	0	0	8
základní školy	0	0	28

Z přehledu vyplývá jasná tendence růstu počtu nestátních škol, tím je rozbit státní monopol ve školství v ČR.¹⁴

2. Historie waldorfské pedagogiky ve světě a ČR

Milan Pol uvádí hnutí waldorfských škol spolu s pedagogikou Marie Montessoriové jako nejrozšířenější alternativní školský systém ve světě a nejméně rozšířenější v Čechách.¹⁵ Milan Pol a Jan Průcha se shodují v označení waldorfských škol za nejrozšířenější typ reformní školy v Čechách.^{16,17} Frans Carlgren označuje vznik první waldorfské školy za jedinou část Steinerovy sociální nauky o trojčlennosti společnosti, která prokázala svou životaschopnost a nadčasovost, díky nim fungují waldorfské školy v takové míře dodnes.¹⁸

2.1 Zakladatel waldorfské pedagogiky Rudolf Steiner

Myšlenkový tvůrce a zakladatel waldorfské pedagogiky prožil svůj život v Německu a Rakousku. Po kladném ohlase dalších měst a zemí na jeho přednášky o anthroposofii cestoval, aby přednášel i v zahraničí. Rudolf Steiner se narodil roku 1861 v Kraljevcu na Chorvatském pomezí Rakouska–Uherska. Kvůli otcovu zaměstnání železničního úředníka se rodina často stěhovala. Možná právě dětství v blízkosti železnice poznamenalo jeho vnímání světa, jak uvádí Svobodová a Jůva: „*Rudolf od dětství dobře vnímal rozdíly mezi technickým světem strojů a vynálezů a světem víry a církevních tradic a později se snažil o překlenutí této*

¹⁴ Srov. RÝDL, K. *Vybíráme školu pro svoje dítě*. Str. 58. Praha: Grada. 1993. ISBN 80-7169-032-5

¹⁵ Srov. POL, M. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* str. 6. Masarykova univerzita v Brně, Filosofická fakulta. 1995. ISBN 80-210-1097-5

¹⁶ Srov. Tamtéž. str. 3.

¹⁷ Srov. PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. str. 37. Praha: Portál. 2001. ISBN 80-7178-584-9

¹⁸ CARLGREN, F. *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera*. str.16. Praha: Baltazar. 1991. ISBN 80-900307-2-6

propasti.¹⁹ Anthroposofická společnost se vyjadřuje k Steinerovu vnímání světa takto: „již před osmým rokem života vnímal Steiner vedle vnějšího světa svět vnitřní a oba byly pro něj stejně reálné. „Rozlišoval jsem věci a bytosti, které člověk vidí, a takové, které nevidí“²⁰ Za další jev, který Steinera celoživotně ovlivnil, je považováno Goethovo dílo: „Po studiích od roku 1890 pracoval ve Výmaru v Goethově a Schillerově archivu a věnoval se zpracování Goethova odkazu. Měl podíl na vydání jeho sebraných spisů, byl autorem několika samostatných prací o Goethových přírodovědných spisech, zaujala ho nauka o barvách, přednášel v Goethově přírodovědném spolku a stále více se zaměřoval na literární vědy a filozofii.“²¹ Po dokončení edičních prací ve Výmaru se v roce 1897 přestěhoval do Berlína, kde se věnoval literárně vědeckým společnostem, vykonával redaktorskou činnost v kulturně literárním časopise a působil jako učitel v dělnické škole. Od čtrnácti let si na studia přivydělával soukromým vyučováním. Největšího úspěchu jako domácí učitel dosáhl, když po dvou letech pedagogického působení, byl přijat jeho žák postižený vodnatelností hlavy (hydrocephalus), kterého lékaři označili za nevzdělatelného, mezi stejně staré žáky. Později se z tohoto žáka stal vystudovaný lékař.²²

Od roku 1902 přednáší Steiner jako člen Theosofické společnosti v Berlíně. „Nikdo nemohl pochybovat o tom, že v Theosofické společnosti budu uvádět jen výsledky svého vlastního nadmyslového bádání“, zdůraznil Steiner ve své autobiografii při zpětném pohledu.²³ z Theosofické společnosti kvůli názorovým rozdílům odchází roku 1913 a zakládá vlastní Anthroposofickou společnost. Původ slova je odvozen z řeckých pojmů anthropos = člověk a sofia = moudrost. Anthroposofie je filozoficko pedagogická soustava názorů o podstatě člověka. Sídlem anthroposofického společnosti se stalo „Goetheanum“ v Dornachu u Basileje ve Švýcarsku, pro které Rudolf Steiner osobně vytvořil architektonický návrh.²⁴ „Osobně

¹⁹ SVOBODOVÁ, J., JÚVA, V. *Alternativní školy*. Str. 19. Brno: Paido. 1996. ISBN 80-85931-19-2

²⁰ Anthroposofická společnost [online]. Praha: Anthroposofická společnost v České republice. [cit. 2013-2-19] Dostupné na WWW: [http://www.anthroposof.cz/co-je-anthroposofie/rudolf-steiner/]

²¹ SVOBODOVÁ, J., JÚVA, V. *Alternativní školy*. Str. 19. Brno: Paido. 1996. ISBN 80-85931-19-2

²² Srov. CARLGREN, F. *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera*. Str.7. Praha: Baltazar. 1991. ISBN 80-900307-2-6

²³ Anthroposofická společnost [online]. Praha: Anthroposofická společnost v České republice. [cit. 2013-3-26] Dostupné na WWW: [http://www.anthroposof.cz/co-je-anthroposofie/rudolf-steiner/].

²⁴ Srov. CARLGREN, F. *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera*. Str. 9. Praha: Baltazar. 1991. ISBN 80-900307-2-6

řídil stavební práce a podílel se na její umělecké výzdobě a ztvárnění.“²⁵ Goetheanum slouží anthroposofické společnosti dodnes. Není to ale původní stavba. Tu o silvestrovské noci z roku 1922/23 poničil požár. Nová budova byla postavena roku 1924.

Roku 1919 zakládá na přání anthroposofů a rodičů první waldorfskou základní školu ve Stuttgartu.²⁶

Steiner velkou část svého života věnoval přednášení poznatků o anthroposofii v Německu i v zahraničí a jejímu vývoji. Roku 1925 po nemoci, která jej upoutala na lůžko, umírá Rudolf Steiner v Goetheanu v Dornachu.²⁷ Jako odkaz po sobě zanechal na 6000 přednášek a 300 děl zaměřených na přírodní vědy, filozofii, pedagogiku, literaturu, duchovní a lékařské vědy.²⁸

2.2 První waldorfská škola ve světě

Publikace se shodují v založení první waldorfské školy Rudolfem Steinerem v září 1919. Rozcházejí se v určení dne otevření školy. Milan Pol a Frans Carlgren se shodují na 7. září,^{29,30} Helena Grecmanová a Eva Urbanovská uvádějí až 16. září.³¹ První waldorfská škola tedy vzniká v době po první světové válce, kdy v Německu probíhá hospodářská krize a občanské nepokoje. Stalo se tak ve Stuttgartu, díky majiteli továrny na cigarety Waldorf-Astoria, příznivci Steinerovi nauky o člověku anthroposofie, Emilu Moltovi. Molt spolu s majitelem malé továrny na nástroje Carlem Ungerem a dalšími anthroposofy patřili do *výboru pro trojčlennost*³² a šířili ideu mezi stuttgartskou veřejnost. Od dubna do června 1919

²⁵ CARLGREN, F. *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera*. Str. 9. Praha: Baltazar. 1991. ISBN 80-900307-2-6

²⁶ Srov. Anthroposofická společnost [online]. Praha: Anthroposofická společnost v České republice. [cit. 2013-2-19] Dostupné na WWW: [http://www.anthroposof.cz/co-je-anthroposofie/rudolf-steiner/]

²⁷ Srov. Tamtéž. [cit. 2013-3-26]

²⁸ Srov. SVOBODOVÁ, J., JÚVA, V. *Alternativní školy*. Str. 19. Brno: Paido. 1996. ISBN 80-85931-19-2

²⁹ Srov. CARLGREN, F. *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera*. Str. 18. Praha: Baltazar. 1991. ISBN 80-900307-2-6

³⁰ Srov. POL, M. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* str. 6. Masarykova univerzita v Brně, Filosofická fakulta. 1995. ISBN 80-210-1097-5

³¹ Srov. GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola*. str. 6. Olomouc: HANEX. 1997. ISBN 80-85753-09-6

³² CARLGREN, F. *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera*. Str. 16. Praha: Baltazar. 1991. ISBN 80-900307-2-6

přednášel Rudolf Steiner na přání Moltta ve Stuttgartu pro širokou veřejnost a hlavně pro dělníky v továrnách. Jedním z bodů přednášek byla myšlenka dvanáctileté jednotné školy, otevřené všem, bez sociálních a názorových rozdílů, obsahující národní i vyšší školu v jednom.³³ Od dělnických rodičů vzešlo přání po této nové škole, vedené Steinerem dle jeho ideí. To Molt podpořil a pro budoucí školu zakoupil budovu bývalé restaurace a financoval její úpravy a vybavení.³⁴ 6. září se za přítomnosti Rudolfa Steinera sešli rodiče, učitelé a žáci budoucí školy, aby uspořádali zahajovací slavnost. 7. září 1919 byla škola otevřena a začala výuka, kterou zprostředkovávalo osm učitelů pro 175 žáků. Do sedmi let počet převýšil 60 učitelů a 1000 žáků.³⁵ Christoph Linderberg a Grecmanová s Urbanovskou uvádí jiná čísla, jak v navýšení počtu žáků: „počet žáků stoupl z 256 v roce 1919 na 784 v roce 1924.“³⁶, tak i v počtu žáků při otevření školy, kdy Grecmanová s Urbanovskou uvádí 252 začínajících žáků a navýšení během dvou let na 540 žáků v patnácti třídách.³⁷ Ze všech pramenů je však patrné, že počty žáků stoupaly, což bylo pro waldorfskou školu pozitivním ohodnocením.

2.3 Další vývoj waldorfských škol

Přes počáteční potíže, především finanční a organizační ve smyslu správného chápání a uplatňování Steinerových myšlenek pedagogie, je nová škola ve Stuttgartu po roce 1922 shledána veřejností i inspekcí jako úspěšná a Steiner je zván přednášet o své pedagogice i do jiných měst a zemí. Již v roce 1920 pořádá pedagogické kurzy ve Švýcarsku, následně v Anglii a Holandsku. v Holandském Haagu byla roku 1923 založena první waldorfská škola za hranicemi Německa.³⁸ Další waldorfské školy byly záhy zakládány v již zmíněném Německu a Holandsku, dále pak v Anglii, Švýcarsku, Norsku, Portugalsku, Maďarsku nebo v Americe, konkrétně v New Yorku. Kromě waldorfských škol základních, často s navázáním na střední stupeň, vznikaly také

³³ Srov. CARLGREN, F. *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera*. Str. 16. Praha: Baltazar. 1991. ISBN 80-900307-2-6

³⁴ Srov. POL, M. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Kap. 1.: Vznik a vývoj hnutí waldorfských škol. Masarykova univerzita v Brně, Filosofická fakulta. 1995. ISBN 80-210-1097-5

³⁵ Srov. Tamtéž. Str. 6.

³⁶ LINDERBERG, CH. *Rudolf Steiner*. Liberec: Opherus. 1998. ISBN 80-902647-0-0

³⁷ Srov. GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola*. str. 6. Olomouc: HANEX. 1997. ISBN 80-85753-09-6

³⁹ Srov. POL, M. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* str. 6. Masarykova univerzita v Brně, Filosofická fakulta. 1995. ISBN 80-210-1097-5

waldorfské školy mateřské a speciální. v roce 1935 národně socialistický režim v Německu zakazuje osmi fungujícím waldorfským školám přijímat nové žáky a otevírat první třídy, zároveň jsou odvoláváni učitelé pro neárijský původ. o tři roky později byla většina waldorfských školy v Německu zavřena. Obdobně tomu bylo u waldorfských škol v zahraničí, kde se po vypuknutí druhé světové války dostali k moci němečtí nacisté.³⁹ Po druhé světové válce jsou waldorfské školy v Německu i ve světě znovu obnovovány a v mnoha zemích se zakládají nové. Ve Spolkové republice Německo se k roku 1952 podle pedagogiky Rudolfa Steinera vyučuje na dvacetipěti waldorfských školách. Méně příznivá pro waldorfskou pedagogiku je situace na území Německé demokratické republiky. Zde je na krátko obnovena pouze škola v Drážďanech, která je vzápětí zrušena roku 1949.^{40,41} i v dalších zemích, kde byla socialisticky orientovaná vláda, nebyl vývoj waldorfské pedagogiky umožněn. v těchto zemích byl rozvoj této pedagogiky možný až po roce 1989. Proto až v roce 1991 uvádí Frans Carlgren celkem devět škol na území bývalé Německé demokratické republiky a v Československu se po roce 1989 s waldorfskou pedagogikou ve větším teprve začíná.⁴² Přestože, jak uvádí Pol, aktivních anthroposofů bylo před druhou světovou válkou na území Československa dost, byla založena pouze jedna mateřská waldorfská škola v Bratislavě. Tato iniciativa však vzešla od německé menšiny, žijící na Slovensku.⁴³

2.3.1 Přehled počtu waldorfských škol ve světě v průběhu let 1991 až 2013

V této kapitole zpracovávám údaje z tabulky v příloze II., která zaznamenává počty waldorfských škol ve světě v průběhu let od roku 1991 do roku 2013. Vyplývá z ní několik důležitých údajů o celosvětovém vývoji waldorfských škol. Zřejmý je celkový nárůst těchto škol po celém světě. z toho je možné usuzovat kladný zájem o waldorfskou pedagogiku v průběhu posledních dvacetidvou let. Tento fakt je nepopiratelný, i přestože počty v prvních dvou časových úsecích nejsou komplexně

⁴⁰ Srov. POL, M. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Str.7. Masarykova univerzita v Brně, Filosofická fakulta. 1995. ISBN 80-210-1097-5

⁴¹ Srov. CARLGREN, F. *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera.* Str. 256. Praha: Baltazar. 1991.80-900307-2-6

⁴² Srov. Tamtéž.

⁴³ Srov. POL, M. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Str.8. Masarykova univerzita v Brně, Filosofická fakulta. 1995. ISBN 80-210-1097-5

propracovány a jsou uvedeny spíše pro zajímavost, než že by se z nich dalo něco usuzovat.

Nejvíce waldorfských škol je stále v Německu, odkud se tato iniciativa rozšířila do celého světa. Téměř o polovinu méně je těchto škol v USA, následuje Nizozemí, Austrálie a severské země (Švédsko, Norsko, Finsko), kolem třiceti škol též zaznamenávají země jako Švýcarsko, Velká Británie, Brazílie, Itálie a Belgie. Překvapivě ve Francii se počet waldorfských škol v průběhu let pohybuje mezi deseti a čtrnácti školami, což je méně než současný stav v České republice.

Země, které jsou pod dlouhodobou vládou autoritářskou nebo diktátorskou v tabulce téměř uvedeny nejsou a pokud ano, počet waldorfských škol je v jednomístných číslech. Názorným příkladem je Čína, kde až v roce 2013 jsou zaznamenány tři waldorfské školy. Obdobně je na tom Rusko s jednou školou. Stejná situace je v zemích, které procházejí nebo do nedávna procházeli válečným konfliktem. z těchto zemí, které jsou v tabulce, zde uvedu alespoň pro představu Keňu se dvěma školami, Gruzii a Egypt s jednou školou. Obojí tvrzení potvrzuje údaj o Jižní Koreji, která má v roce 2013 waldorfských škol pět, kdežto Severní Korea v tabulce vůbec uvedena není. Pravděpodobně z důvodu, že v Severní Koreji waldorfské školy nejsou. Chudší země též počty waldorfských škol nepřesáhnou desítku. Potvrzují to údaje o Chile, Indii, Peru, Kolumbii. Není to však pravidlem. To usuzuji z údajů o zemích jako Litva, Lotyšsko, Estonsko, Irsko, Španělsko, Slovensko, které mají též jednomístné počty škol.

Zajímavostí je Jihoafrická republika, která z afrických zemí uvádí nejvyšší počty waldorfských škol, a to sedmnáct škol.

V České republice se v roce 2013 vyučuje na patnácti waldorfských školách.

2.4 Alternativní školy v Čechách a na Moravě

Waldorfskou pedagogiku Rudolfa Steinera a dalších reformátorů školního vzdělávání označuje Jan Průcha typem klasických reformních škol, které vznikaly od počátku 20. století, především ve 20. a 30. letech, v rámci reformní pedagogiky.⁴⁴ Reformní pedagogika byla v Čechách a na Moravě významně

⁴⁴ Srov. PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. str. 26. Praha: Portál.2001. ISBN 80-7178-584-9

rozvíjena v meziválečném období a po roce 1989. Jan Průcha uvádí: „Československo 20. a 30. let minulého století bylo jednou z nejprogresivnějších zemí, pokud jde o rozvíjení alternativního školství.“⁴⁵ k vývoji alternativního školství v Čechách a na Moravě se dále vyjadřuje takto: „Podle současných hodnocení bylo reformní hnutí u nás mnohostranné a na světové úrovni. Násilné přerušování vývoje alternativního školství a oficiální odmítání teorií reformní pedagogiky u nás po roce 1948 způsobilo, že nyní musíme nejen shromažďovat poznatky o rozvoji alternativního školství v zahraničí, ale měli bychom také objevovat historické tradice alternativních škol v naší zemi a inspirovat se jimi. První cíl se daří plnit – po roce 1989 vznikla u nás početně rozsáhlá publikační a přednášková aktivita týkající se alternativních (reformních) škol i jejich přímý „ideový import“ prostřednictvím zahraničních odborníků...“⁴⁶

Z uvedeného vyplývá dvojí, jednak že o alternativní hnutí byl v Čechách a na Moravě zájem už od samého začátku, tzn. od 20. let 20. století, a že to byly země, které se alternativními školami aktivně zabývaly. Dnes máme řadu odborníků a publikací, které se věnují alternativním způsobům výchovy a výuky. Za druhé je jasně názorné, že alternativním školám nepřejí autoritářské a diktátorské vlády. Pravděpodobně proto, že většina alternativních škol usiluje o vývoj svobodného a odpovědného jedince.

2.5 Historie a vznik první waldorfské školy v ČR

Myšlenku waldorfské pedagogiky začali v Písku realizovat Karel Samec a Luboš Vrba. Karel Samec se po roce 1968 věnoval literatuře o anthroposofii. Tato literatura byla tehdejším režimem nežádoucí a tak nebylo snadné jí sehnat. Karlu Samcovi tuto literaturu doporučil jeho přítel, když musel Karel Samec změnit práci a hledal další smysl svého života. Přes samostudium anthroposofie se dostal k myšlence waldorfské pedagogiky. Základní principy tohoto alternativního výchovného směru neoficiálně praktikoval v divadelních souborech, které vedl, především v dětských souborech. Dál se věnoval studiu anthroposofie a waldorfské pedagogiky. Doba však neumožňovala další větší realizaci.

⁴⁵ PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. str. 29. Praha: Portál.2001. ISBN 80-7178-584-9

⁴⁶ PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. str. 30. Praha: Portál.2001. ISBN 80-7178-584-9

Luboš Vrba měl vystudovanou pedagogickou fakultu a několikaletou učitelskou praxi. v době před 1989 učil na jedné z píseckých základních škol a vedl neoficiální skautský oddíl. Ve skautské výchově nacházel prostor pro své volnomyšlenkářské a svobodomyšlné působení na děti, které komunistický režim neumožňoval. Myšlenky a ideály skautské výchovy považoval za nejlepší, které kdy byly na poli výchovy dětí vymyšleny.⁴⁷

V roce 1989 se Karel Samec stal místopředsedou školství, sociálních věcí a kultury na okresním úřadě. Začal pořádat přednášky o anthroposofii a waldorfské pedagogice. Vycházel z nastudované literatury. Od roku 1989 dodnes se uskutečňují semináře pro učitele a příznivce waldorfské pedagogiky. První se konaly na Štědrónině pod vedením waldorfského učitele ze Švýcarska Tomáše Zuzáka. Tyto semináře se konají dodnes v Praze. Každý pedagog, který chce odpovědně působit na waldorfské škole, by měl absolvovat jednoleté až tříleté studium waldorfské pedagogiky. Učitelé také mohou využít nabídky zahraničních škol a absolvovat zahraniční stáž. Čeští učitelé spolupracují především se školami v Německu, Rakousku a Holandsku. Luboš Vrba upozorňuje na rozdílné pojetí waldorfské pedagogiky, podle návaznosti na určitou skupinu zastánců waldorfské myšlenky. Jmenovitě uvádí Holandskou a Stuttgartskou odnož, které se v pojetí Steinerovi nauky rozcházejí.⁴⁸

Příznivé a otevřené naladění po roce 1989 umožnilo založení první základní waldorfské školy v Čechách. Ve stejném roce byla založena i základní speciální waldorfská škola v Praze. o té podrobněji v následující kapitole 2.6 Historie a vznik první speciální waldorfské školy v ČR. Základní škola Svobodná vznikla za podpory tehdejšího vedení města Písku. Konkrétně starosta města Tom Zajíček a vedoucí školského úřadu Petr Pícha byli myšlenke waldorfské pedagogiky příznivě nakloněni. Nechali své syny zapsat a navštěvovat právě začínající waldorfskou školu. Petr Pícha se přátelil s třídním učitelem první 1. waldorfské třídy Lubošem Vrbou. Luboš Vrba se k atmosféře kolem založení nové školy vyjadřuje takto: *„V Písku byla příznivá situace pro založení alternativní školy, Písek také měl mne, učitele, který byl mezi rodičovskou veřejností známý a uznávaný. Byla to oboustranná příležitost, pro mne moci pracovat svobodně, pro osoby pohybující se v samosprávě věci pomoci, pro rodiče vymanit se z dosavadního systému školství, samozřejmě i pro propagátory waldorfského školství to byla možnost velice rychle se na našem území uchytit. Souběh těchto*

⁴⁷ Srov. VRBA, L. Písek. 2013. Záznam rozhovoru příloha III.

⁴⁸ Srov. Tamtéž.

*podmínek vedl k založení školy v Písku, která byla první.*⁴⁹ Luboš Vrba jasně shrnul postavení a motivaci rodičů, vedení města, propagátorů waldorfské myšlenky a svou jako učitele k založení nové školy. Od Luboše Vrby vzešel i název školy *Svobodná*.

Od 1. 9. 1990 začala fungovat 1. třída v prostorách bývalé mateřské školky na Hradišti a mateřská waldorfská školka Sluníčko na sídlišti Jih. Pro nedostačující prostory se škola následně přestěhovala do budovy základní školy ve Smrkovicích. Zde byly prostory pro 1. - 4. třídu. Škola se těšila oblibě rodičů, dětí i vedení města a tak se hledaly další prostory pro druhý stupeň. Škola se ze Smrkovic přestěhovala do ulice Milady Horákové v Písku do budovy mateřské školky, kde krátce fungovala základní i mateřská škola společně. Po zrušení školy mateřské a přebudování prostor vzniklo osm tříd. s prodloužením školní docházky z osmi na devět let se přistavila místnost i pro devátou třídu. Už v době stěhování bylo zřejmé, že prostory bývalé mateřské školy, vystavené v rámci akce „Z“, nejsou vhodné pro činnost základní školy. Postupy a řešení tohoto problému jsou jasně a přehledně zpracovány v korespondenci s ministerstvem školství z roku 2007: *„Dne 5. 1. 1999 podal Městský úřad – odbor školství žádost o povolení změny v užívání stavby bývalé MŠ na Základní školu Svobodnou. Svým rozhodnutím ze dne 6. 4. 1999 Městský úřad odbor výstavby a územního plánování přerušil řízení o povolení změny v užívání stavby s odůvodněním, že nejsou splněny podmínky, stanovené stavebním zákonem a prováděcí vyhláškou č. 137/1998 Sb. o obecných technických požadavcích na výstavbu pro stavby škol. Dále odbor výstavby požadoval posouzení stavby projektantem ve vztahu k vyhl. č. 137/98 Sb. s návržením úprav. Což se i také stalo v podobě studie z července r. 1999, která dle tehdejší legislativy řešila nedostatky školy. Dne 29. 10. 2003 proběhla v objektu kontrola Krajské hygienické stanice Jč, která podrobně zmapoval nedostatky školy dle tehdy platné vyhlášky Min. zdravotnictví č. 108/2001 Sb., která stanovuje hygienické požadavky na prostory a provoz škol. Na základě této kontroly byla škole udělena dne 26. 6. 2003 výjimka na neexistující tělocvičnu, do konce r. 2010. Dle kontroly pak byla navržena série opatření, které by vyhověly všem požadavkům. Tyto opatření se v malé míře začaly naplňovat, nikdy se však nejednalo o zásadní změny, co se týče budovy školy. Celou situaci stěžovala nejasná koncepce zřizovatele. Nebylo zcela jasné, zda zamýšlí školu ponechat v stávajícím objektu, či zvažuje její přestěhování jinam. v roce 2005 (duben)*

⁴⁹ VRBA, L. Písek. 2013. Záznam rozhovoru příloha III.

byla vypracována další studie, která měla řešit problematiku rekolaudace objektu. Ta byla spolu s dalšími dvěma variantami předložena Radě Města na zasedání 30. 3. 2006. (Variantou bylo i sestěhování s blízkou klasickou ZŠ). Rada svým usnesením č. 230/2006 rozhodla o rekonstrukci školy dle předložené studie. Rekonstrukce v rozsahu 6,5 mil. korun by měla být financována z jiných zdrojů než z městského rozpočtu. Opět byla vedena s Městským úřadem řada jednání zda školu ponechat ve stávajícím objektu či nikoliv. v lednu 2007 proběhla ve škole kontrola Krajské hygienické stanice Jč, (...). Avšak na základě této kontroly Odbor školství Městského úřadu přistoupil k okamžitému stěhování školy od 1. 9. 2007 do objektu další základní školy na dočasnou dobu – rekonstrukce. (...) (Nabídnuté prostory čítají 9 kmenových učeben, 3 kabinety, kancelář, šatna pro 4. až 9. stupeň společně). z uvedeného je patrné, že sice Rada Města schválila rekonstrukci budovy školy, avšak dosud není znám zdroj financí, za které by tato rekonstrukce měla proběhnout. Dalším úskalím je časová náročnost celé operace – z časového průběhu celé rekolaudace je zřejmé, že dočasná doba může být v řádu let, nebo i definitivní (...)⁵⁰ Kolektiv základní školy Svobodné (zastoupený Magdalénou Šimonkovou, Tomášem Mandíkem) však považuje dlouhodobé soužití obou základních škol za nevyhovující. Proto v květnu 2007 sepisují další dopis ministryni školství, ve kterém zmiňují iniciativu rodičů a učitelů školy z roku 2004 o rozšíření waldorfského školství v Písku o střední stupeň, tzv. waldorfské lyceum. Zřizovatel základní školy Svobodné Město Písek, stejně tak i VVVZ Jihočeského kraje tuto iniciativu podpořili. Návrh byl zamítnut Odborem školství JčK a následně i MŠMT. Další návrh na zřízení středního stupně waldorfského vzdělávání od školního roku 2008/2009 byl předložen zastupitelstvu města Písku dne 10. 5. 2007. Zastupitelstvo vyjádřilo plnou morální podporu a zároveň podmínilo zřízení středního stupně vyřešením problematiky budovy základní školy včetně financování rekonstrukce. v důsledku nepřipravenosti a nedotažení tohoto projektu z obou stran, zastupitelstvo nevyřešilo financování rekonstrukce, škola nedokázala vyčíslit náklady na rekonstrukci školy a vypracovat novou studii této rekonstrukce, z této iniciativy sešlo⁵¹.

Dodnes škola sdílí prostory společně s běžnou základní školou Tomáše Šobra. Každá škola má svého ředitele (ZŠ Svobodná v letech 2006 až 2012 ředitelku), svůj

⁵⁰ ŠIMONKOVÁ, M. *Problematika waldorfské školy v Písku*. Písek. 2007. Dopis ministryni školství ze dne 10. 2. 2007. Základní škola Svobodná a Mateřská škola Písek, Dr. M. Horákové 1720

⁵¹ Srov. ŠIMONKOVÁ, M., MANDÍK, T. Název neuveden. Písek. 2007. Dopis ministryni školství ze dne 14. 5. 2007. Základní škola Svobodná a Mateřská škola Písek, Dr. M. Horákové 1720

učitelský sbor a své žáky, tak je umožněno rozdílné vzdělávání a výchovné metody obou škol v prostorách školy jedné. Působení školy je zřejmé z poznámek, které vznikly v roce 2007, tudíž se vztahují k aktivitám školy v tom roce. Škola v těchto aktivitách pokračuje nepřetržitě i v letošním roce 2013: „ZŠ Svobodná má dnes 9 tříd (v každém ročníku jednu, jak je u waldorfských škol obvyklé) a v nich celkem cca 170 žáků. Škola je umístěna v příjemném prostředí, žáci mohou trávit přestávky na velké školní zahradě s hřištěm. v budově jsou k dispozici (kromě učeben a místností družiny) také keramická, řezbářská a výtvarná dílna a pohybový sál. Škola plní už dnes roli místního komunitního centra – pořádá divadelní festival, řemeslné dílny, semináře a další akce pro rodiče a veřejnost, zapojuje se do grantových programů města Písek, Jihočeského kraje i Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, při škole pracuje ochotnický divadelní soubor, flétnový soubor atd.“⁵² i v letošním roce škola v těchto aktivitách pokračuje a naplňuje tak svůj cíl o veřejně prospěšném fungování školy, o kterém se zmiňuji dále v kapitole 3.1 Waldorfská škola.

2.6 Historie a vznik první speciální waldorfské školy v ČR

Tuto kapitolu zařazuji z důvodu, který uvádím v úvodu práce. a to, že ve školním roce 1990/1991 vznikly na území České republiky dvě waldorfské školy. Jedna základní škola Svobodná v Písku, které se věnuje předchozí kapitola a další základní speciální škola v Praze. Její vznik stručně zaznamenávám v této kapitole.

2.6.1 Historie školy

Na webových stránkách školy je o jejím založení uvedeno toto: „Škola zahájila svou činnost ve školním roce 1990/1991 jako experiment pod hlavičkou Zvláštní školy v Josefské ulici v Praze I. Prvotní impuls k celému dění dala PaedDr. Jana Vášová. Vyučovat se začalo ve 2. a 3. ročníku, do těchto tříd byli žáci přiděleni vedením Zvláštní školy. v červnu roku 1991 se podařilo dosáhnout právní subjektivity. Škola se mohla osamostatnit a po udělení mezinárodního statutu Waldorfská škola začít užívat vlastní název Svobodná speciální škola Jana Amose

⁵² Autor není uveden. Poznámky k vývoji případu od r. 1990 dodnes. Písek. 2007. Základní škola Svobodná a Mateřská škola Písek, Dr. M. Horákové 1720

*Komenského. Ve školním roce 1991/1992 již probíhala výuka v 1. - 4. ročníku. Každý následující rok byla pak otevřena nová první třída, v roce 2000 dosáhla škola plného počtu ročníků. Během své existence musela škola několikrát změnit působiště, v současné době sídlí v ulici Křejského v Praze 4 - Opatově. Ve školním roce 2011/2012 škola slaví 21. výročí svého působení.*⁵³ Podobně jako Svobodná škola v Písku začínala škola v Praze jako experimentální škola. Rok po založení získala škola právní subjektivitu a začala oficiálně používat označení waldorfská škola. Dále se řešil problém, který provázel mnoho začínajících waldorfských škol na území ČR, a to problém s budovou.

*„Základní škola pracuje podle vzdělávacího programu Waldorfská škola praktická. Střední škola pracuje podle vzdělávacího programu Střední praktická waldorfská škola s dvouletou přípravou.*⁵⁴ Zřizovatelem základní školy a střední školy waldorfské v Praze je Magistrát hlavního města Prahy. Jedná se o školu státní, která přistupuje k výuce a výchově dětí a mládeže se zdravotním znevýhodněním podle principů a zásad waldorfské pedagogiky.

2.6.2 Žáci

Škola požaduje před příchodem žáka vyšetření a doporučení z pedagogicko - psychologické poradny či speciálně - pedagogického centra. To z důvodu, že je určena pro výchovu a vzdělávání dětí a mládeží s různým typem postižení nebo zdravotním omezením. Škola uvádí konkrétně tyto poruchy a znevýhodnění: *„ poruchy pozornosti - ADD, ADHD, specifické poruchy učení nebo chování - SPU, SPCH, opožděný vývoj, dětská mozková obrna, poruchy autistického spektra, Downův syndrom, mentální retardace, fyzické postižení, epilepsie, apod.*⁵⁵

2.6.3 Cíle školy

Jako každá waldorfská škola, usiluje i základní a střední waldorfská škola praktická v Praze o harmonický vývoj dítěte. Ten má být v souladu s jeho aktuálním vývojovým stupněm a individuálními potřebami. Tento cíl je o to důležitější, jelikož se jedná o školu praktickou, která má žáky se specifickými potřebami. Stejně tak cíl

⁵³ Základní škola a střední škola waldorfská [online]. Praha: ZŠ a SŠ waldorfská, [cit. 2012-2-3].

Dostupné na WWW: [<http://www.sssjak.cz>].

⁵⁴ Tamtéž.

⁵⁵ Tamtéž.

respektování individuálních možností a schopností každého jedince, tempo a temperament. Škola se snaží o podchycení a rozvoj skrytých schopností a individuality těchto žáků a jejich sociální integraci. Dále je snahou u žáků podpořit vlastní svobodný zájem o vzdělávání, společenskou odpovědnost, kreativitu, toleranci a otevřenost vůči okolnímu světu. Žák má získat ucelený a objektivní postoj k životu díky vlastnímu myšlení, cítění a vůli.

Ve školní budově na Opatově probíhá výuka teoretická i praktická. v domě Nadace JAK v Rožkopově u Staré Paky se uskutečňují některé praxe a nižší ročníky zde tráví školy v přírodě. Škola dále provozuje školní družinu i školní klub.

3. Klasické reformní školy a jejich porovnání s waldorfskou pedagogikou

Alternivní pedagogické směry, které uvádím v následujících podkapitolách a porovnávám s waldorfskou pedagogikou, označuje Jan Průcha za klasické reformní školy.⁵⁶ Nezabývám se zde moderními alternativními školami ani soudobými alternativami a inovacemi ve vzdělávání.

Pro uvedení do této části mé práce jsem vybrala odstavec z úvodu *Alternivní školy* od Jarmily Svobodové a Vladimíra Jůvy: „Svět alternativních škol je velmi dynamický. Starší modely se dále rozvíjejí a proměňují, vznikají pokusy nové, s dopadem zprvu často jen lokálním, které mnohdy v průběhu let nabývají významu teritoriálního i globálního. Není vždy snadné správně se orientovat, odhalit podstatu dané alternativy, její shody a rozdíly s tím, co již existovalo nebo existuje. Rychle se mění jak profil těchto škol, tak jejich počet, kapacita i další ukazatele. Různé zdroje přinášejí o těchto zařízeních rozdílné údaje, a to jak o jejich koncepci, cílech a kurikulu, tak o formách a metodách jejich výchovně-vzdělávacího působení. Zanedbatelné nejsou ani problémy terminologické. To vše si autoři plně uvědomují a věří, že laskavý čtenář bude mít v tomto směru pochopení a vezme si podle potřeby ty podněty, které mu umožní lépe porozumět problematice alternativních škol a aplikovat jejich zkušenosti ku prospěchu výchovy a vzdělávání naší mladé

⁵⁶ Srov. PRŮCHA, J. *Alternivní školy a inovace ve vzdělávání*. Str. 46. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál. 2012. ISBN 978-80-7178-999-4

generace.⁵⁷ v této citaci se autorům podařilo vystihnout problematiku alternativních směrů v jednom odstavci stručně a srozumitelně.

3.1 Waldorfská škola

Jelikož se waldorfské pedagogice věnuji napříč celou prací, uvádím zde jen přehled základních principů tohoto reformního pedagogického směru. v následujících kapitolách budu některé principy opakovat nebo zdůrazňovat ve vztahu k dalším klasickým reformním školám.

Zakladatelem waldorfské školy je Rudolf Steiner (1861 – 1925), rakouský pedagog a filozof, zakladatel filozoficko- pedagogické nauky o člověku „anthroposofie“ ze které vychází waldorfská pedagogika. První waldorfskou školu založil roku 1919 v Německu. Po kladném ohlase na první waldorfskou školu se začaly školy toho typu šířit po celém Německu a nedlouho i za hranice do dalších zemí. Dnes je waldorfská škola nejrozšířenější typ klasicky reformní školy na světě.

Základní principy waldorfské pedagogiky jsou:

- „Waldorfská škola je alternativní nestátní škola se soukromým zřizovatelem (...) v České republice mají waldorfské školy postavení státem uznávaných experimentálních škol.“⁵⁸
- „Waldorfské školy jsou i netradičně řízeny. Za vedení školy neodpovídá ředitel, ale celý učitelský sbor v těsné spolupráci se sdružením rodičů, učitelů a přátel waldorfského hnutí v daném místě.“⁵⁹
- „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.“⁶⁰ Třídní učitel provází třídu všemi ročníky. z pravidla vyučuje epochové předměty. Tím je zajištěno, že s žáky stráví minimálně 2 hodiny denně každý den v týdnu.

⁵⁷ SVOBODOVÁ, J., JÚVA, V. *Alternativní školy*. Str. 3. Brno: Paido. 1996. ISBN 80-85931-19-2

⁵⁸ PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Str. 47. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál. 2012. ISBN 978-80-7178-999-4

⁵⁹ PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Str. 48. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál. 2012. ISBN 978-80-7178-999-4

⁶⁰ PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Str. 47. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál. 2012. ISBN 978-80-7178-999-4

- „*Výchova a vzdělávání ve waldorfské škole jsou plně podřízeny tomu, aby podněcovaly a rozvíjely aktivitu dítěte, jeho zájmy a potřeby. k tomu je přizpůsobena i didaktická organizace výuky: Obsah vzdělávání je rozdělen časově do určitých bloků (tzv. epoch) (...) Na místo soutěživosti se mezi žáky mají uplatňovat principy harmonické spolupráce a sociálního partnerství.*“⁶¹
- Žáci nejsou klasicky zkoušeni. Místo známek a tradičního vysvědčení jsou žáci hodnoceni slovními charakteristikami, ve kterých je zaznamenán dosažený stav vědomostí a dovedností, vyzdvižení výkonů dobrých či vynikajících, upozornění na nedostačující vědomosti, možná příčina a rada pro zlepšení a další práci. Žáci ve waldorfské škole z důvodu neúspěchu v předmětu neopakují celý ročník.⁶²
- „*Učitelé (...) jsou „svobodní“ v tom smyslu, že nejsou vázáni osnovami tradičního typu a plánují výuku ve spolupráci s žáky, částečně i s rodiči.*“⁶³ Pro povolání učitele na waldorfské škole je však nutné další speciální dozdělávání anthroposofie a waldorfské pedagogiky. Na učitele jsou kladeny vysoké požadavky na jeho osobnost. „*Má umět skloubit tělesné, duševní a duchovní vzdělání (...) vytvářet pracovní atmosféru souznění, spolupráce a zájmu ve prospěch harmonického rozvoje člověka a vzájemné obohacení.*“⁶⁴ Učitel je pro žáky vzorem.

3.2 Montessoriovská škola

Pedagogický směr, který založila na začátku 20. století Marie Montessoriová, jako nový pohled a pochopení dítěte a jeho vývoje. Tento krajně pedocentrický výchovný směr dítě chápe jako přirozeně aktivní bytost, schopnou koncentrace, samoobsluhy a budování své individuality, pokud je v pedagogicky připraveném prostředí, přizpůsobeném právě pro potřeby a rozvoj dítěte.

Svobodová a Jůva o snaze Marie Montessoriové píší takto: „*Dílo Marie Montessoriové (...) je významnou součástí mezinárodního reformně pedagogického*

⁶¹ PRŮCHA, J. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Str. 47-48. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál. 2012. ISBN 978-80-7178-999-4

⁶² Srov. SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. Str. 30. Brno: Paido. 1996. ISBN 80-85931-19-2

⁶³ PRŮCHA, J. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Str. 48. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál. 2012. ISBN 978-80-7178-999-4

⁶⁴ SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. Str. 31. Brno: Paido. 1996. ISBN 80-85931-19-2

*hnutí. Prošlo od svého vzniku na počátku 20. století mnoha vlnami zájmu i ztracení. Přesto její systém senzomotorické předškolní výchovy a z něj vycházející reformní snahy, které našly uplatnění také v základní škole, dosáhly takového rozšíření ve světové pedagogice, že dnes existující Mezinárodní asociace Montessori se sídlem v Amsterdamu sdružuje kolem třiceti organizací různých zemí.*⁶⁵ Zřejmě je, že ačkoli výchovný systém Marie Montessoriové byl vyzdvihován i zatracován a dnes tomu není jinak, je stále aktuální a nachází uplatnění po celém světě.

3.2.1 Maria Montessori

Maria Montessori (1870 – 1952) byla první žena v Itálii, která získala doktorát medicíny, byla bojovnice za práva žen, držitelka Nobelovy ceny míru v roce 1950, profesorka a vedoucí katedry antropologie římské univerzity a autorka reformní výchovné metody.⁶⁶ Při sestavování své reformní výchovné myšlenky vycházela z vlastních zkušeností s mentálně postiženými dětmi a pozorování dětí v různých situacích.⁶⁷ Spolu se svým synem Mariem se věnovala organizování kurzů pro vychovatelky, přednášení a sepisování své výchovné metody s cílem rozvinout a zdokonalit systém předškolní výchovy v Evropě i jinde na světě. o její metodu byl zájem v předškolních zařízeních v Holandsku, Německu, Belgii, Španělsku, Skandinávii, USA, Anglii a Indii. Zájem o nový výchovně-vzdělávací systém zpočátku jevila i fašistická diktatura, která nakonec veškerou činnost montessoriovských zařízení zakázala a v Německu nakázala spálení dokumentace, knih a všech dalších publikací, týkajících se toho směru. Maria Montessori i se svým synem byla internována v Indii, kde navázala přátelské vztahy, např. s Ghándím. Po skončení války v roce 1946 se i se synem navrácí do Evropy a znovu zakládá a otevírá předškolní zařízení a základní školy.⁶⁸

⁶⁵ SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. Str. 37. Brno: Paido. 1996. ISBN 80-85931-19-2

⁶⁶ Srov. SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. Str. 37. Brno: Paido. 1996. ISBN 80-85931-19-2

⁶⁷ Srov. PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Str. 50-51. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál. 2012. ISBN 978-80-7178-999-4

⁶⁸ Srov. SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. Str. 37-38. Brno: Paido. 1996. ISBN 80-85931-19-2

3.2.2 Pojetí výchovy dle M. Montessoriové

Základním principem montessoriovské pedagogiky je požadavek dítěte vůči vychovateli: „*Pomoz mi, abych to sama dovedla/uměla.*“⁶⁹ Svobodová a Jůva tento požadavek dále rozvíjí: „*Montessoriová sama vysvětlovala svoji výchovnou metodu jako pomoc člověku jak se stát samostatným, ve smyslu věty „Pomoz mi, abych to sama dovedla“ (...) Výchova má být účinnou pomocí, která má podporovat normální vývoj dítěte. Montessoriová odmítala výchovu jako pouhou adaptaci dítěte světu dospělých. Zdůrazňovala svobodu rozhodování a volby, kterou je ovšem nutno prožít, nikoliv jen dostat slovní vysvětlení. Jen tehdy, když může dítě všechny důležité životní činnosti samo vykonávat, zdokonaluje se, je pánem sebe sama a pracuje na rozvoji svých schopností. Nemusí být obsluhováno, protože není bezmocné, ale aby se cítilo volné a aby se zachovala dětská důstojnost, musí mít možnost samostatné činnosti a rozhodování.*“⁷⁰ Učitel – vychovatel v procesu učení ustupuje do pozadí a rozhodujícím faktorem se stává vnitřní tvořivost dítěte.⁷¹

Svobodová poukazuje na to, že aktivita a tvořivost žáků jsou požadavky už téměř všech škol. u výchovy podle Montessoriové tyto požadavky rozvíjí ještě dál: „*V alternativním systému Marie Montessoriové je však samostatná práce žáků spojována s následujícími východisky:*

- *pojetí dítěte, jeho vztah k dospělým, jeho možnosti a schopnosti (vlastní stovební plán)*
- *individualizace školní práce, respektující vnitřní potřeby dítěte*
- *použití didaktických pomůcek (didaktického materiálu)*
- *úprava prostředí a organizace školní práce*
- *odpovědnost žáků za řešení úkolů, které si většinou samostatně vybírají, jiné než tradiční pojetí kázně*“⁷²

Z toho vyplývá, že Montessoriová samostatnou aktivitu a tvořivost žáků vnímá do větší hloubky a má propracovanější a ucelenější výchovný plán.

⁶⁹ Srov. PRŮCHA, J. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Str. 51. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál. 2012. ISBN 978-80-7178-999-4

⁷⁰ SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. Str. 40. Brno: Paido. 1996. ISBN 80-85931-19-2

⁷¹ Srov. PRŮCHA, J. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Str. 51. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál. 2012. ISBN 978-80-7178-999-4

⁷² SVOBODOVÁ, J. *Samostatná učební práce žáků (ve škole M. Montessoriové)*. MAŇÁK, J. a kol., *Alternativní metody a postupy*. Str. 55. Brno: Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta. 1997. ISBN 80-210-1549-7

Didaktický materiál v případě montessoriovské metody slouží k senzomotorické výchově⁷³ a jedná se o jednoduché pomůcky pro výuku jazyka (čtení, psaní), počítání, měření ale i cvičení smyslů (barvy, zvuky...), cvičení běžných životních činností (domácím pracím, ruční práci, práci na zahradě) a sebeobsluhy a k tomu potřebných svalů. Tyto pomůcky mají zajistit dosažení výchovného cíle, a to „*samostatnosti prostřednictvím vlastní aktivní činnosti*“⁷⁴. Podle Průchy mají speciální pomůcky v montessori zařízeních zásadní roli. Spolu s předem připraveným prostředím umožňují individualizaci ve vzdělávání.⁷⁵ Svobodová, Jůva i Průcha se shodují, že nabízení materiálu učitelem není nahodilé a koresponduje s tzv. „senzitivními fázemi“ dítěte, které vysvětlují takto: „*Jedná se o určité časové úseky, citlivé momenty, v nichž je nutné použití didaktického materiálu, aby dítě dosáhlo úspěchu v učení.*“⁷⁶ Jinak není učení dítětem přijato tolik kvalitně a efektivně. Mine se totiž s *momentem nejvyšší vnitřní dynamiky a pohotovosti*⁷⁷ k přijetí učiva.^{78,79}

Maria Montessori je zastánkyně individuálního přístupu, především pak u dětí mladšího věku, které se nejprve musí naučit samy klidně sedět, poslouchat, tiše a pozorně pracovat, až pak je možná kolektivní výuka a práce. Zvláštním a neobvyklým prvkem výchovy je zařazení do vyučování „*hodin ticha*“^{80,81}, které nejsou potlačením dětské aktivity, ale „*zjemněním schopnosti pozorovat a vnímat věcný a postupně i lidský svět kolem sebe*“^{82,83}. Takto se právě učí ohleduplnosti a vnímání ostatních.^{84,85}

⁷³Srov. Tamtéž. Str. 56.

⁷⁴ SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. Str. 38. Brno: Paido. 1996. ISBN 80-85931-19-2

⁷⁵ Srov. PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Str. 51. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál. 2012. ISBN 978-80-7178-999-4

⁷⁶ SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. Str. 40. Brno: Paido. 1996. ISBN 80-85931-19-2

⁷⁷ SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. Str. 40. Brno: Paido. 1996. ISBN 80-85931-19-2

⁷⁸ Srov. Tamtéž.

⁷⁹ Srov. PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Str. 51. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál. 2012. ISBN 978-80-7178-999-4

⁸⁰ SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. Str. 41. Brno: Paido. 1996. ISBN 80-85931-19-2

⁸¹ SVOBODOVÁ, J. *Samostatná učební práce žáků (ve škole M. Montessoriové)*. MAŇÁK, J. a kol., *Alternativní metody a postupy*. Str. 56. Brno: Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta. 1997. ISBN 80-210-1549-7

⁸² SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. Str. 41. Brno: Paido. 1996. ISBN 80-85931-19-2

⁸³ SVOBODOVÁ, J. *Samostatná učební práce žáků (ve škole M. Montessoriové)*. MAŇÁK, J. a kol., *Alternativní metody a postupy*. Str. 56. Brno: Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta. 1997. ISBN 80-210-1549-7

⁸⁴ Srov. SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. Str. 41. Brno: Paido. 1996. ISBN 80-85931-19-2

⁸⁵ Srov. SVOBODOVÁ, J. *Samostatná učební práce žáků (ve škole M. Montessoriové)*. MAŇÁK, J. a kol., *Alternativní metody a postupy*. Str. 56. Brno: Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta. 1997. ISBN 80-210-1549-7

Individuální přístup učitele k dítěti mají Montessoriová i Steiner společně. Každý však dává učiteli jiný úkol. Montessori vliv učitele – vychovatele na dítě omezuje na: „*přípravu prostředí a didaktický materiál, jinak má stát v pozadí a působit nepřímě.*“⁸⁶ Kdežto Steiner učitele staví do role vzoru, je představitelem vědomostí a jsou kladeny velké požadavky na jeho osobnostní kvality.⁸⁷

Podle přirozeného vývoje dítěte, které M. Montessori dělila do 4 stupňů⁸⁸, založila: „*jednotný plán školy: dětský dům (2 – 6 let), montessoriovská škola (7 – 12 let), zkušenostní škola, popř. montessoriovské gymnázium (12 – 18 let), univerzita (do 21 let)*“⁸⁹ z porovnání vývoje dítěte podle Montessoriové a Steinera je vidět, že pro Steinera byl, kromě 7 a 12 roku života dítěte, důležitým mezníkem ještě věk 9 a 14 let, kterým se Montessoriová nikterak zvlášť nezabývá.⁹⁰

Výchovně-vzdělávací metody Marie Montessoriové se uplatňují hlavně v mateřských školách, na 1. stupni základních škol a u dětí s tělesným i mentálním postižením. Už méně se věnovala Maria Montessori dětem starším, tj. žákům a studentům ve zkušenostní škole a na gymnáziu. Přesto i takováto zařízení montessoriovského typu existují. Jsou zaměřené na kritické účastnění se žáka na společenském životě a spojení vzdělání s prací, především zemědělskou a řemeslnou. v poslední větě spatřuji podobnost se školami waldorfskými.

3.3 Daltonská škola

Daltonský plán, jako nový výchovně vzdělávací systém, vznikl z potřeby odpovídajícího a kvalitního vyučování převážně na venkovských jednotřídních školách v USA, kvůli velkému nárůstu žáků, který nastal v důsledku prosazování všeobecné školní docházky. Autorkou byla americká učitelka Helen Parkhurstová (1887 - 1973), která v roce 1919 (stejný rok, jako u založení první waldorfské školy v Německu Rudolfem Steinerem) založila střední experimentální školu v Daltonu ve státě Massachusetts. Založení této reformní školy předcházela praxe v jednotřídní

⁸⁶ SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. Str. 42. Brno: Paido. 1996. ISBN 80-85931-19-2

⁸⁷ Srov. Tamtéž. Str. 31.

⁸⁸ Srov. SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. Str. 41. Brno: Paido. 1996. ISBN 80-85931-19-2

⁸⁹ SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. Str. 41. Brno: Paido. 1996. ISBN 80-85931-19-2

⁹⁰ Srov. Tamtéž. Str. 24.

základní škole a spolupráce s dalšími školními reformátory, jako byla Marie Montessori a Evelina Dewey (dcera J. Dewey).⁹¹

„Hlavní myšlenkou Daltonského plánu je zrušení tradičního systému vyučovacích hodin i organizace práce žáků ve třídách.“⁹² Nejprve byla učebna rozdělena do „předmětových okrsků“⁹³ a vybavena potřebnými pomůckami. Po využití poznatků Marie Montessoriové, zdokonalila Parkhurstová svůj systém a vyučování probíhalo ve speciálních odborných učebnách a laboratořích, mezi kterými se mohou žáci volně pohybovat a pracovat tak samostatně na svém individuálním plánu za případné podpory učitele, který je hlavně odborníkem a poradním asistentem. Důležitá je také školní knihovna, ve které žáci sami vyhledávají a získávají odborné znalosti. Tak je umožněno samostatné získávání vědomostí a maximální individualizace výuky.⁹⁴ „Ruší se tak soustava tříd věkově homogenních a umožňuje žákovi postoupit v některém kurzu výše, v jiném předmětu zase do nižšího stupně. Neruší se však osnovy, neboť učební látka je předem stanovena a není možný její výběr.“⁹⁵

Změnu v systému vyučovacích hodin zavedl i Steiner a to podobou epochového vyučování, kdy každý den jsou první dvě až tři hodiny po dobu tří až šesti týdnů věnovány jednomu hlavnímu předmětu, jako jsou mateřský jazyk, matematika, fyzika, dějepis, zeměpis, přírodopis..., zbytek dne je doplněn hodinovými předměty procvičovacími, estetickými a rukodělnými. Každá epocha se do roka dvakrát opakuje.⁹⁶

Základními principy Daltonského plánu je žákova svoboda, jeho vlastní zodpovědnost, osobní zkušenosti ze samostatné činnosti, zdůraznění spolupráce, vytváření sociálního a demokratického vědomí dětí.⁹⁷ Výuka v Daltonském plánu je nastavena tak, že učitel s žákem na začátku roku sestaví celoroční program na základě testem zjištěného nadání a stavu vědomostí. Program obsahuje minimální, normální a maximální výkony, kterých je třeba v určeném čase dosáhnout. Žák na začátku každého měsíce uzavírá s učitelem smlouvu pro každý předmět zvlášť, stvrzenou svým podpisem a dostává program práce na jeden měsíc. Každý žák tak

⁹¹ Srov. Tamtéž. Str. 49.

⁹² SVOBODOVÁ, J., JÚVA, V. *Alternativní školy*. Str. 49. Brno: Paido. 1996. ISBN 80-85931-19-2

⁹³ SVOBODOVÁ, J., JÚVA, V. *Alternativní školy*. Str. 49. Brno: Paido. 1996. ISBN 80-85931-19-2

⁹⁴ Srov. SVOBODOVÁ, J., JÚVA, V. *Alternativní školy*. Str. 49. Brno: Paido. 1996. ISBN 80-85931-19-2

⁹⁵ SVOBODOVÁ, J., JÚVA, V. *Alternativní školy*. Str. 49. Brno: Paido. 1996. ISBN 80-85931-19-2

⁹⁶ Srov. Tamtéž. Str. 28.

⁹⁷ Srov. PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Str. 54-55. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál. 2012. ISBN 978-80-7178-999-4

pracuje na svém úkolu samostatně, práci si sám rozděluje do menších časových úseků a pracuje podle svého uvážení vlastním tempem. Žáci mohou vyhledávat pomoc učitele nebo se sdružovat do pracovních skupin stejně zaměřených. Hudební, výtvarné, tělesně výchovné předměty a ruční práce plní žáci společně. Pokud má žák svůj měsíční pracovní plán splněn, předloží jej učiteli ke kontrole a přezkoušení. Pokud žák neuspěje, nepropadá, ale nemůže se posout dál, dokud daný úkol nenaplní.⁹⁸

Ani ve waldorfské škole není běžné propadnutí žáka. Žák z neúspěchu v jednom nebo i více předmětech nemusí celý rok opakovat. Díky slovnímu hodnocení je žák i jeho rodiče dopředu upozorněn, na co se má žák v dalším opakování epochy více zaměřit a co mu jde dobře. Oproti Daltonskému plánu ve waldorfské škole klasické zkoušení neexistuje. Učitelé i žáci se vzájemně přesvědčují o pokrocích a mohou podle toho pohotově přizpůsobovat svou práci, aby bylo dosaženo výchovně-vzdělávacích cílů.⁹⁹

Učitel působící podle Daltonského plánu je především odborníkem a věnuje se pouze jednomu předmětu. Má úlohu rádce, laboranta a hodnotitele, usměrňuje práci žáků. Nezasahuje však do toho, co a kdy má který žák dělat. To nechává na zvážení žáků. Spolu s žákem zadává měsíční a roční pracovní plán, vede osobní graf každého žáka i graf třídy, udržuje nezbytný sociální kontakt a práci ve skupině.¹⁰⁰

Učitel waldorfské školy je pro žáky hlavně vzorem. u učitele jsou kladeny velké požadavky na osobnostní kvality. „(...) *Není jen předavatelem vědomostí, ale předává vědění jím samým promyšlené a zpracované (což je umělecké). Má umět skloubit tělesné, duševní a duchovní vzdělání. Jeho úkolem je vytvářet pracovní atmosféru souznění, spolupráce a zájmu ve prospěch harmonického rozvoje člověka a vzájemného obohacení. Důležité je zaměření na každé jednotlivé dítě, (...), a rozvíjení jeho individuálních schopností za spoluúčasti celé třídy a za pomoci umělecky a činnostně zaměřeného na rozvoj fantazie orientovaného pojetí vyučování. (...) Celý obsah vyučování má učitel využít jako pedagogický nástroj k získání vědomostí a dovedností žáků a k utváření jejich osobnostní struktury.*“¹⁰¹

Svobodová a Jůva se ke kritice Daltonského plánu vyjadřují takto: „*Přes nesporný přínos, kterým Daltonský plán obohatil pedagogickou teorii i praxi, není*

⁹⁸Srov. SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. Str. 49-50. Brno: Paido. 1996. ISBN 80-85931-19-2

⁹⁹Srov. SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. Str. 30. Brno: Paido. 1996. ISBN 80-85931-19-2

¹⁰⁰Srov. Tamtéž. Str. 50.

¹⁰¹SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. Str. 31. Brno: Paido. 1996. ISBN 80-85931-19-2

možné přehlédnout některé jeho nedostatky. Obtíže přinášelo například nedostatečné opakování látky, které je pro zapamatování nutné a ve studijním systému na ně není brán zřetel. Učivo je s žákem málo prodiskutováno a ukázaly se i nevýhody a úskali nesytematického získávání poznatků. Chybí častější přímý kontakt s učitelovým výchovným působením. Podobně bývá vytýkáno i málo příležitostí ke společné práci, setkávání dětí mezi sebou a dětí s učiteli, které by je učilo naslouchat a také komunikovat, ovlivňovat a být pod vlivem jiného člověka. Dalším problémem je přílišné spoléhání na žákovu aktivitu a volní vlastnosti. Žáci se slabou vůlí, neteční nebo domácím prostředím málo podporovaní pracují méně a pomaleji než jsou schopni. ¹⁰² Uvádějí ještě „převahu knižního získávání poznatků a informací nutných ke splnění úkolů“, ¹⁰³ tím dochází ze strany žáků k opomíjení dalších poznávacích metod, potřebných k získání jiných dovedností. ¹⁰⁴

Daltonský plán se shledal s ohlasem a uplatněním především v Anglii a USA. Ale i další země se jím nechaly inspirovat a po určitých změnách a využití některých prvků je ve školských systémech užíván (Japonsko, sovětská pedagogika). ¹⁰⁵

3.3.1 Winnetská soustava

Nejzásadnější úpravy s předjetím hlavních nedostatků Daltonského plánu vypracoval američan C.W.Washburne ve **Winnetské soustavě**. *“C.Washburne sestavil systém vyučovacích metod a postupů, uspořádaných v určitém organizačním rámci. (...) Učební individuální plán byl sestavován na dva roky. Samostatné studium zabírá ve Winnetské soustavě jen polovinu vymezeného času, druhá polovina je věnována společným činnostem dětí, (...). (učivo) je sestaveno do programů, pokračujících krok za krokem, kterým odpovídají kontrolní testy. Ty ale neplní funkci známky, pouze hodnotí zvládnutí nebo nezvládnutí učiva. Stejně jako v Daltonské škole se nepropadá, žák buď postupuje dál, nebo se vrací k opakování a procvičování. Čas ke zvládnutí látky samoučením a samostatnou prací je individuální. (...) Daltonská škola s využitím prvků Winnetské soustavy v současnosti ve světě existuje hlavně v USA,*

¹⁰² SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. Str. 50-51. Brno: Paido. 1996. ISBN 80-85931-19-2

¹⁰³ SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. Str. 51. Brno: Paido. 1996. ISBN 80-85931-19-2

¹⁰⁴ Srov. Tamtéž.

¹⁰⁵ Srov. Tamtéž.

*Holandsku a Anglii (...). Není však příliš rozšířená.*¹⁰⁶ i v našem prostředí se využívá jen některých prvků z Daltonského plánu nebo Winnetské soustavy.¹⁰⁷

3.4 Moderní/pracovní škola Célestina Freineta

3.4.1 Célestin Freinet

Célestin Freinet (1896 - 1966) školu vnímal jako kasárna s nevlídným prostředím, přísnými učiteli a bezsmyslností školní práce. Jeho studium učitelské profese na normální škole (École normale) přerušila první světová válka, ve které byl Freinet zraněn a následně celoživotně invalidní. v roce 1920 nastupuje jako učitel na venkovské dvoutřídní škole v Provence. Snaží se o „*překonání tradičních vyučovacích metod, které vedou k pasivitě, přetěžují paměť a potlačují iniciativu a tvořivost*“¹⁰⁸. v praxi zkouší novátorské vyučovací postupy, studuje spisy a dopisuje si s dalšími pedagogickými novátory.¹⁰⁹ Původně se Freinet inspiroval hnutím „nových škol“, ke kterým se ale postupem času stává kritický z důvodu náročnosti a nákladnosti těchto škol, čímž se staly pro širší vrstvy nedostupné. Ve spolupráci se stále širším okruhem učitelů se snaží o inovaci práce elementárních škol, aby se z nich staly školy, které budou komplexně rozvíjet aktivní a tvůrčí osobnost každého žáka v souladu s momentálními ekonomickými a sociálními možnostmi. To je začátek Freinetova hnutí „moderní škola“. Freinet nejenže svou reformní koncepci neustále obohacoval o nové prvky, ale zároveň ji osobně propagoval jak ve Francii, tak v zahraničí. Ještě za Freinetova života dochází ke konfrontaci mezi zastánci a odpůrci jeho moderní výchovy. Po Freinetově smrti zůstává dodnes aktivní Hnutí moderních škol a ve více jak čtyřiceti zemích světa působí skupiny učitelů, kteří pokračují v uplatňování Freinetova odkazu.¹¹⁰

3.4.2 Moderní/pracovní škola

Francouzský reformní učitel Célestine Freinet vytvořil ve dvacátých letech 20. století pedagogickou koncepci založenou na hlavní ideji „z života – pro život -

¹⁰⁶ SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. Str. 52. Brno: Paido. 1996. ISBN 80-85931-19-2

¹⁰⁷ Srov. Tamtéž.

¹⁰⁸ SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. Str. 55. Brno: Paido. 1996. ISBN 80-85931-19-2

¹⁰⁹ Srov. SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. Str. 55. Brno: Paido. 1996. ISBN 80-85931-19-

2

¹¹⁰ Srov. Tamtéž. Str. 56 – 57.

prací“.¹¹¹ Reagoval na „nutnost vybavit školní třídu různými pracovními koutky, ve kterých se mohou děti individuálně nebo ve skupinách věnovat činnostem z oblasti přírodních věd a techniky, domácím pracím, umělecké tvorbě i jazykové komunikaci.“¹¹² Za nejdůležitější prvky školní práce Freinet považuje: „Třída jako mnohostranně rozčleněný pracovní prostor pro získávání zkušeností („pracovní ateliéry“). Individuální týdenní pracovní plán žáka, projednaný na začátku týdne s učitelem. „Pracovní knihovna“, obsahující informativní sešity, která podněcuje k dalším pracovním činnostem i k „bádání“, nyní včetně audiovizuálních materiálů. Kartotéka, rozčleňující základní učivo pomocí karet s testy a informacemi o úkolech a řešeních. Akustické učební programy, zvláště pro jazykovou výuku. Školní tiskárna s mnohostranným použitím, která slouží k rozvíjení manuálních i intelektových schopností žáků (tvorba školního časopisu aj.). Nástěnka pro zveřejňování kritik, pochval, přání a pracovních výsledků žáků.“¹¹³

Tradiční školu kritizuje za pasivitu, jednostranný rozvoj intelektu, zanedbání citové a volní stránky dítěte, které může být stresováno nátlakem a trestem. Nezastává všechny názory dalších reformních směrů, nejen Daltonskému plánu vytýká přílišnou liberalizaci a intelektualismus školy, u švýcarských „nových škol“ nesouhlasí s náročností a nákladovostí, čímž se stávají školami pouze pro zámožné společenské vrstvy. Jeho snaha o reformu školy je zaměřena na aplikaci v běžné škole pro každého žáka.¹¹⁴

Dítě vnímá Freinet v centru výchovy jako neizolovaného jedince, který je tvořivým členem společnosti a podílí se na jejím rozvoji.¹¹⁵ Podle toho udává i prvotní výchovný cíl: „rozvinutí osobnosti dítěte v co možná největší míře v rámci potřeb současné a budoucí společnosti... Dítě bude plnit svěřené úkoly, aby se rozvíjelo k podobě silného a neohroženého člověka, který je připraven pro společnost plodně pracovat a přispívat tak pro její vyrovnaný a harmonický rozvoj bez egoistických postraních úmyslů a zájmů.“¹¹⁶

¹¹¹ Srov. PRŮCHA, J. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Str. 53. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál. 2012. ISBN 978-80-7178-999-4

¹¹² PRŮCHA, J. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Str. 53. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál. 2012. ISBN 978-80-7178-999-4

¹¹³ PRŮCHA, J. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Str. 53. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál. 2012. ISBN 978-80-7178-999-4

¹¹⁴ Srov. SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. Str. 57-58. Brno: Paido. 1996. ISBN 80-85931-19-2

¹¹⁵ Srov. Tamtéž. Str. 58.

¹¹⁶ SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. Str. 58. Brno: Paido. 1996. ISBN 80-85931-19-2

Aktivnost, která je základním principem Freinetova reformě výchovného směru, je konkrétně aktivností pracovní. Vyžaduje ji jak od žáků, tak od učitelů. u učitelů ve smyslu spolupráce mezi učiteli a výměny zkušeností. Při výuce se aktivnost učitele má projevit především činnostmi organizační, podpůrnou a poradenskou. Dítě má školu vnímat pozitivně jako pokračování rodinné výchovy, což je taktéž zásluha učitelova přístupu.¹¹⁷

Waldorfská pedagogika aktivnost dále rozvíjí do užšího přátelského vztahu dítě – rodina – škola. Při waldorfských školách vznikají rodičovská sdružení, kruh přátel waldorfské pedagogiky apod., které se aktivně z vlastní iniciativy zajímají o dění ve škole. Waldorfské školy se aktivně zapojují do veřejného dění v místě svého působení akcemi různého typu (jarmarky, divadelní představení, slavnosti...). Tyto akce jsou nenásilným způsobem k setkávání dětí, rodičů a učitelů i dalších lidí z řad široké veřejnosti a sdílení názorů nejen k výchově podle Rudolfa Steinera.¹¹⁸

3.5 Jenská škola Petera Petersena

3.5.1 Peter Petersen

Petera Petersena (1884 – 1952) v dětství pozitivně ovlivnila vesnická škola ve Frísku na Německých hranicích s Dánskem. Svou učitelskou kariéru začal jako středoškolský učitel v Hamburku. v té době byl Hamburk jedním z center pedagogického reformismu. Zde se v Petersenovi zrodila myšlenka na plán „vnitřní reformy školy“. v roce 1920 přebírá vedení pokusné střední školy v Hamburku a začíná svou vnitřní reformu školy realizovat. o tři roky později je povolán na katedru pedagogiky univerzity v Jeně, kde setrvává do konce svého života a snaží se o přeměnu herbatovskey orientované katedry pedagogiky ke své ideji. Reformu uskutečňuje ve složité době, kdy Německo vstupuje do nacionálně socialistické éry třicátých let 20. století. Po roce 1945 zůstává Jena v sovětské zóně, tím je znemožněno plné uplatnění nového výchovného směru. i to bude pravděpodobně důvod, proč je dnes o Petersenovu jenskou školu větší zájem než za jeho života.¹¹⁹

¹¹⁷ Srov. Tamtéž. Str.60.

¹¹⁸ Srov. KRANICH, E. M. *Waldorfské školy*. Str. 8-9. Semily: OPHERUS. 2000. ISBN 80-902647-2-7

¹¹⁹ Srov. SVOBODOVÁ, J., JÚVA, V. *Alternativní školy*. Str. 65-68. Brno: Paido. 1996. ISBN 80-85931-19-2

3.5.2 Jenská škola

Jan Průcha považuje koncepci jenské školy za „*syntézu různých vývojových linií mezinárodního reformně-pedagogického hnutí*“¹²⁰. Herwart Kemper toto tvrzení zpřesňuje: „*Uvnitř reformního pedagogického hnutí se velmi záhy objeví dva základní diferencující se proudy: zatímco jeden posunul dítě jako tvůrčí aktivní individualitu do centra svých reformních představ, druhý směřuje silněji ve své výchově k pospolitosti. Petersenovi se nesporně podařilo navzájem spojit oba rozdílné přístupy současné reformní pedagogiky – pedagogiku vycházející z dítěte a výchovu k pospolitosti pospolitostí v jediném školním reformním modelu tak, že Jenským plánem vznikla ideální rovnováha mezi přirozenými sklony (vlohami) a kulturními požadavky, mezi potřebami a sociálními povinnostmi, stejně jako mezi obsahem učení a osobní životní praxí. Právě v této snaze o integraci individuálních a sociálních cílů, o rozvoj jedince jako osobnosti i jako člena lidské pospolitosti je jeden z hlavních přínosů Jenského plánu jako inspirace pro inovaci školy a výchovy na prahu 21. století.*“¹²¹

Jako základní prvky Jenského plánu Průcha uvádí seskupení žáků do čtyř věkových skupin přesahující jednotlivé běžné ročníky, rytmický týdenní plán, kde se střídá více pedagogických metod (rozhovor, hra, práce, slavnost), není používáno známkování a tradiční forma vysvědčení. Waldorfské školy mají rytmicky zpracovány jednotlivé vyučovací hodiny, předměty v průběhu jednoho dne a pracují jak s měsíčními slavnostmi, tak s ročními obdobími. Vycházejí při tom z poznatků psychologie o pozornosti.¹²²

Dnešní jenské školy popisuje Průcha jako „*otevřené pro pozitivní snahy i jiných reformních linií*“. To bývá vytýkáno waldorfským školám, že neuznávají jiné reformní směry.

„*Základem školy je podle Jenského plánu „školní pospolitost“.* (...) (ve školní pospolitosti) *převažuje sociální vůle nad vůlí individuální.*“¹²³ Ta má podle Petersena velkou socializační funkci. Jedinec se přirozenou cestou stává *aktivním členem sociální skupiny*¹²⁴. Školní pospolitost je tvořena přirozenou skupinou, kterou si vytvářejí žáci

¹²⁰ PRŮCHA, J. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Str. 54. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál. 2012. ISBN 978-80-7178-999-4

¹²¹ SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. Str. 71-72. Brno: Paido. 1996. ISBN 80-85931-19-2

¹²² Srov. CARLGREN, F. *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera*. Str. 49-50. Praha: Baltazar. 1991.80-900307-2-6

¹²³ SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. Str. 68. Brno: Paido. 1996. ISBN 80-85931-19-2

¹²⁴ Tamtéž.

samovolně jako v běžném životě. Vznikají tak různé formy pospolitého života – žákovské skupiny, pracovní skupiny, kamarádské vztahy. Místo jednotlivých tříd jsou čtyři věkové skupiny žáků ve věku od 6 do 15 let a každá má pevně vypracovaný týdenní plán učiva. Učení probíhá v kurzech, které jsou rozděleny na povinné a volitelné, bere se ohled na možnosti a pracovní tempo dětí. Společně se žáci učí pouze v základních kurzech, pak pracují samostatně. Tím se Jenský plán podobá Daltonskému plánu a Winnetské soustavě. Žáci nejsou známkováni, místo toho jsou, podobně jako ve škole waldorfské, hodnoceni „charakteristikou“.¹²⁵

Stejně jako ostatní reformní pedagogické směry usiluje Jenský plán o rozvoj dětské osobnosti. „*Petersen vychází z předpokladu, že člověk se může stát člověkem pouze výchovou.*“¹²⁶ Průcha uvádí, že jde o „*vytvoření bohatého, podnětného a volného edukačního prostředí pro děti*“.¹²⁷ Tomu je uzpůsobeno jak prostředí školy, tak role učitele. Škola a její vybavení mají odpovídat pracovnímu charakteru školy, žákům má být umožněn volný pohyb a vyučování má obsahovat různé formy jak skupinového tak individuální vzdělávání. Učitel má být pedagogickým optimistou, který umí „*vymýšlet, organizovat a motivovat vhodné pedagogické situace*“.¹²⁸ Má mít pozitivní vztah k dětem, jak nabádá humanistická a tvůrčí osobnost učitele podle rousseauovsko-tolstojovského východiska.¹²⁹ Petersen požadoval univerzitní přípravu všech učitelů. Přípravě učitelů se osobně věnoval na jenské univerzitě.¹³⁰ Stejně jako většina ostatních reformních pedagogických směrů, tak i waldorfská pedagogika vyžaduje speciální waldorfské dozdělení učitelů.

¹²⁵ Srov. Tamtéž.

¹²⁶ SVOBODOVÁ, J., JÚVA, V. *Alternativní školy*. Str. 69. Brno: Paido. 1996. ISBN 80-85931-19-2

¹²⁷ PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Str. 54. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál. 2012. ISBN 978-80-7178-999-4

¹²⁸ SVOBODOVÁ, J., JÚVA, V. *Alternativní školy*. Str. 69. Brno: Paido. 1996. ISBN 80-85931-19-2

¹²⁹ Srov. Tamtéž.

¹³⁰ Srov. Tamtéž. Str. 71.

ZÁVĚR

V práci nejprve základně a stručně definuji pojem „alternativní škola“. k tomuto pojmu je napsáno mnoho pojednání a mnoho autorů a odborníků se jím zabývá. Cílem této práce není rozebírat pouze tento pojem. v práci se zabývám historií waldorfských škol. Jelikož waldorfské školy spadají do kategorie alternativní školy, musela jsem základně tento pojem vymežit, aby mohlo dojít k pochopení práce.

Následně popisuji vznik první waldorfské školy v Německu a následující rozšíření těchto škol do celého světa. Důležitost příkládám tabulce v příloze II., kterou podrobněji popisuji v kapitole 2.3.1 Přehled počtu waldorfských škol ve světě v průběhu let 1991 až 2013. Vyhledat počty waldorfských škol ve světě v průběhu několika let z jednoho zdroje nebylo možné. Domnívám se, že počty škol zaznamenávají jednotlivé země individuálně, ale celosvětová databáze těchto škol je teprve před zrodem nebo v zárodku. Proto v tabulce uvádím čísla z různých zdrojů. Přesto jsou v tabulce jasná pozorovatelná fakta. Zaprvé je zřejmý fakt, že waldorfské školy se po celém světě nadále rozšiřují, zvyšuje se počet škol v jednotlivých zemích a zvyšuje se i počet zemí, ve kterých jsou waldorfské školy zakládány. Bylo by zajímavé tento jev sledovat i do budoucna. Dalším pozoruhodným úkazem je situace, kdy jsou waldorfské školy méně zakládány v zemích, ve kterých vládne diktatura nebo jiný netolerantní vládní systém. Tento problém mi připadá dostatečně zajímavý a prozatím neprozkoumaný, že si jej dovedu představit jako námět k dalšímu podrobnému probádání, například v další bakalářské nebo diplomové práci. Za ne tak překvapující zjištění považuji, že země, které v tabulce chybí nebo mají nízký počet škol, jsou převážně země chudé, nevyspělé, ve válečném konfliktu nebo krátce po něm. Netvrdím však, že všechny země s nízkým počtem škol, jsou chudé nebo ve válce.

Kapitola, ve které se věnuji vzniku první waldorfské školy v Čechách, pro mě byla velmi obohacující nejen vědomostně ale i po stránce osobního vývoje. Jak je již uvedeno v úvodu, zaměření této práce na první waldorfskou školu v Čechách, tudíž ve městě Písku, není náhodné. Ve městě Písku jsem vyrůstala a tuto konkrétní školu navštěvovala devět let. Ale až při studiu na vysoké škole jsem se začala zajímat, jak došlo k tomu, že právě v Písku byla založena první waldorfská škola, co tomu předcházelo, jaká byla atmosféra a situace ve společnosti, co vedlo lidi k založení nové školy. Podnětné pro mě bylo, že to byli lidé, které jsem znala už jako dítě, ale jejich

snahy a důvody, proč jim na škole tolik záleží, mě tehdy vůbec nezajímaly. Bylo inspirující a milé se s těmito lidmi setkávat znovu a o těchto důvodech s nimi mluvit. Dozvídat se informace do té doby pro mě nezajímavé a utajené, poznávat tyto lidi znovu z jiného pohledu. Za takovou příležitost jsem velmi vděčná. z důvodu poměrně krátké historie této školy, škola funguje 23 let, nebylo možné zaměřit celou práci jenom na její vznik a vývoj, jak bylo původně mým plánem. Škole se věnuje jedna kapitola, ve které jsem vyčerpala všechny dostupné zdroje informací.

Ve třetí části práce porovnávám další klasické reformní školy se školou waldorfskou. Tento úkol nebyl lehký, přestože o klasických reformních školách se zmiňuje dostatek publikací a autorů. Málokterá publikace zaznamenává všechny klasické reformní školy najednou a vytáhnout základní charakteristiku konkrétní školy z jednotlivých pojednání byla práce velmi zdouhává a náročná. Za další porovnávat výchovně vzdělávací systémy tak specifické a navzájem odlišné, bylo téměř nemožné. Snad se mi podařilo vystihnout základní rysy každé školy, patřící do skupiny klasických reformních škol, a upozornit na shody, zásadní odlišnosti nebo podobnost těchto alternativních škol.

V celé práci jsem se snažila vycházet z publikací odborníků, jako je J. Průcha, J. Svobodová, V. Jůva, K. Rýdl a další. o historii první waldorfské školy v České republice zatím žádná publikace vydaná není. Lze nalézt odkazy od různých autorů, kteří většinou waldorfské školy v České republice vyjmenují jako seznam, někteří uvedou i rok založení, ale více uvedeno není. Proto jsem poznatky o založení první waldorfské školy v Čechách získávala díky rozhovorům, osobním poznámkám, z korespondence s MŠMT a internetu.

Seznam použitých zdrojů

Literatura:

- 1) CARLGREN, F. *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera*. z něm. Originálu *Erziehnug zur Freiheit*. Překl. Jakobec, V., Rýdl, K. Praha: Baltazar. 1991. ISBN 80-900307-2-6
- 2) GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola*. Olomouc: HANEX. 1997. ISBN 80-85753-09-6
- 3) KRANICH, E. M. *Waldorfské školy*. Semily: OPHERUS. 2000. ISBN 80-902647-2-7
- 4) LINDERBERG, CH. *Rudolf Steiner*. Liberec: Opherus. 1998. ISBN 80-902647-0-0
- 5) POL, M. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Masarykova univerzita v Brně, Filosofická fakulta. 1995. ISBN 80-210-1097-5
- 6) PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál. 2001. ISBN 80-7178-584-9
- 7) PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál 2012. ISBN 978-80-7178-999-4
- 8) RÝDL, K. *Vybíráme školu pro svoje dítě*. Praha: Grada. 1993. ISBN 80-7169-032-5
- 9) SVOBODOVÁ, J. *Samostatná učební práce žáků (ve škole M. Montessoriové)*. MAŇÁK, J. a kol., *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta. 1997. ISBN 80-210-1549-7
- 10) SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido. 1996. ISBN 80-85931-19-2

Internetové zdroje:

- 1) Anthroposofická společnost [online]. Praha: Anthroposofická společnost v České republice. [cit. 2012 – 3 - 26, 2013 – 2 - 19] Dostupné na WWW: [<http://www.anthroposof.cz/co-je-anthroposofie/rudolf-steiner/>]

- 2) Asociace waldorfských škol České republiky [online]. Praha: Asociace waldorfských škol České republiky. [cit. 2013 – 4 - 3] Dostupné na WWW: [<http://www.iwaldorf.cz/skolyvesvete.php?menu=sko-glo>]
- 3) Bund der Freien Waldorfschulen [online]. Deutschland: Bund der Freien Waldorfschulen. [cit. 2013 – 4 - 3] Dostupné na WWW: [http://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List/Waldorf_World_List.pdf]
- 4) Základní škola a střední škola waldorfská [online]. Praha: ZŠ a SŠ waldorfská, [cit. 2012-2-3]. Dostupné na WWW: [<http://www.sssjak.cz>].

Další zdroje:

- 1) Autor neuveden. *Poznámky k vývoji případu od r. 1990 dodnes*. Písek. 2007. Základní škola Svobodná a Mateřská škola Písek, Dr. M. Horákové 1720
- 2) ŠIMONKOVÁ, M. *Problematika waldorfské školy v Písku*. Písek. 2007. Dopis ministryni školství ze dne 10. 2. 2007. Základní škola Svobodná a Mateřská škola Písek, Dr. M. Horákové 1720
- 3) ŠIMONKOVÁ, M., MANDÍK, T. Název neuveden. Písek. 2007. Dopis ministryni školství ze dne 14. 5. 2007. Základní škola Svobodná a Mateřská škola Písek, Dr. M. Horákové 1720
- 4) VRBA, L. Písek. 2013. Záznam rozhovoru příloha III.

Seznam zkratk

JčK, Jč	- Jihočeský kraj, jihočeský
MŠMT	- ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
VVVZ	- Výbor pro výchovu, vzdělávání a zaměstnanost

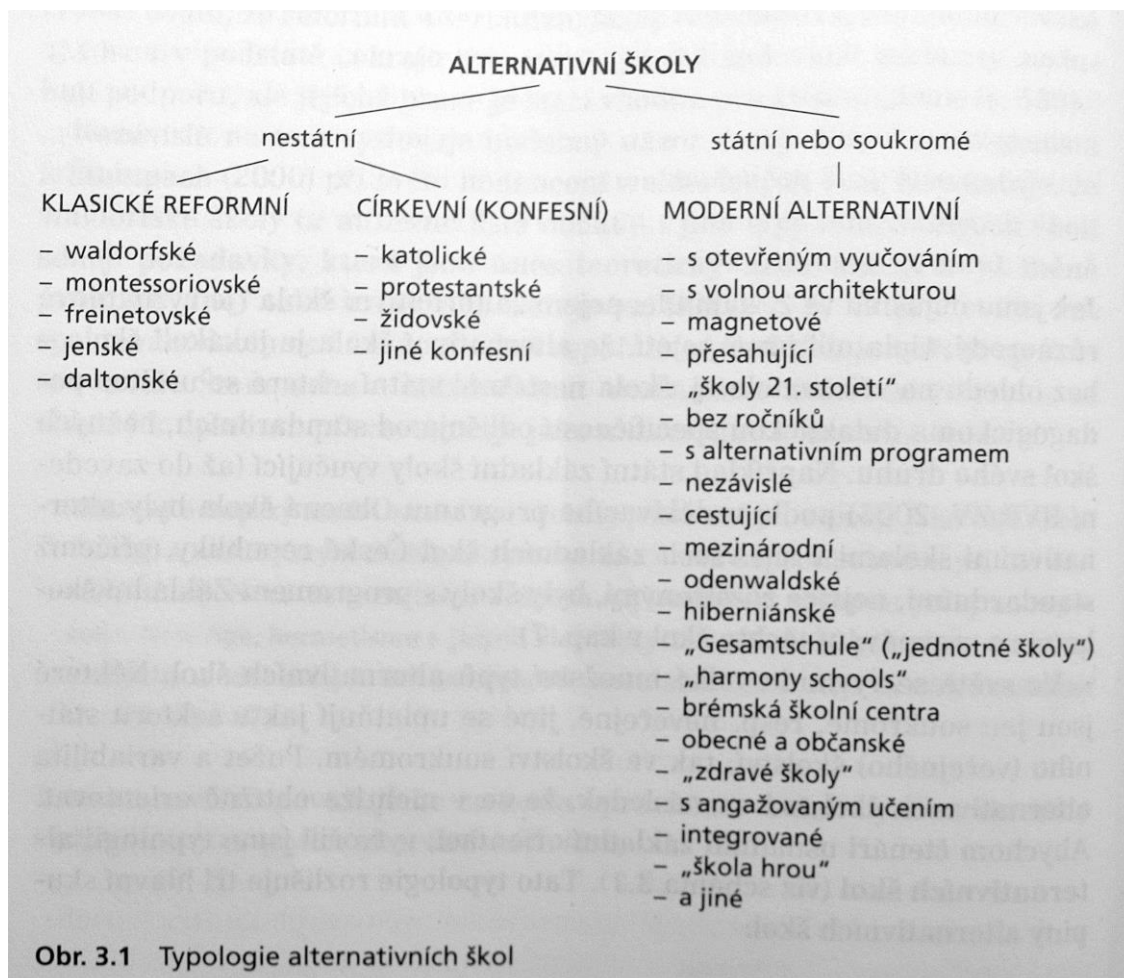
Seznam příloh

Příloha I.	Typologie alternativních škol (J. Průcha, 2012)
Příloha II.	Přehled počtu wš ve světě
Příloha III.	Záznam rozhovoru s L. Vrbou z ledna 2013

Přílohy

Příloha I.

Typologie alternativních škol (Jan Průcha, 2012):



Obr. 3.1 Typologie alternativních škol

Příloha II.

Přehled počtu waldorfských škol ve světě:

Země \ Rok	1991 ¹³¹	1996 ¹³²	2000 ¹³³	2007 ¹³⁴	2013 ¹³⁵
Argentina			4	7	12
Austrálie			38	32	37
Belgie	14	14	24	22	28
Brazílie			12	25	31
Česká republika			8	11	15
Chile			3	3	4
Čína					3
Dánsko	16	16	18	17	16
Egypt			1	1	1
Estonsko			8	6	8
Finsko	15	8	21	25	26
Francie	10	10	14	10	14
Gruzie			1	1	1
Chorvatsko			1	2	2
Indie			1	3	5
Irsko			1	2	4
Island			2	2	2
Itálie	6	2	17	29	30
Izrael			3	6	11
Japonsko			1	7	8
Jihoafrická rep.			14	17	17
Jižní Korea					5
Kanada			13	23	17
Keňa			1	2	2
Kolumbie			3	3	4
Litva			3	4	4
Lotyšsko			5	3	2
Maďarsko			14	21	25

¹³¹ CARLGREN, F. *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera*. z něm. Originálu *Erziehung zur Freiheit*. Překl. Jakobec, V., Rýdl, K. Praha: Baltazar. 1991. ISBN 80-900307-2-6

¹³² SVOBODOVÁ, J., JÚVA, V. *Alternativní školy*. str. 110-111. Brno: Paido. 1996. ISBN 80-85931-19-2

¹³³ KRANICH, E. M. *Waldorfské školy*. str. 5. Semily: OPPERUS. 2000. ISBN 80-902647-2-7

¹³⁴ Asociace waldorfských škol České republiky [online]. Praha: Asociace waldorfských škol České republiky. [cit. 2013 – 4 - 3] Dostupné na WWW: [<http://www.iwaldorf.cz/skolyvesvete.php?menu=skoglo>]

¹³⁵ Bund der Freien Waldorfschulen [online]. Deutschland: Bund der Freien Waldorfschulen. [cit. 2013 – 4 - 3] Dostupné na WWW: [http://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List/Waldorf_World_List.pdf]

Mexiko			1	5	9
Německo	134	80	174	208	233
Nizozemí		58	98	94	84
Norsko	20	11	28	36	33
Nový Zéland			7	10	10
Peru			2	3	3
Polsko			3	3	5
Rakousko	8	5	12	15	18
Rumunsko			10	14	13
Rusko			17	17	18
Slovensko				1	1
Španělsko		5	1	4	7
Švédsko	22	11	39	42	45
Švýcarsko		33	37	42	34
Ukrajina			4	6	4
USA			104	134	119
Velká Británie		16	25	31	32
Celkový počet	245	269	793	958	1026

Příloha III.

Záznam rozhovoru s Lubošem Vrbou z ledna 2013:

1. Kdy a jak jste se dostal k myšlence, založit waldorfskou školu v Písku? Co (nebo kdo) Vás k tomu vedlo a přivedlo?

Po pravdě řečeno, byl jsem ovlivněn už jako žák někdejší ZDŠ několika opravdu pozoruhodnými učiteli, kteří byli vzděláni ještě v jiném systému, než většina učitelů, se kterými jsem se setkával stejně jako ostatní... Jejich příklad mne vedl k tomu, že jsem si vybral dráhu učitele, nikoli jako že mi nic jiného nezbyvá... Ale následující roky mne pomalu z mého optimismu vyléčily. Jako mladý chlapec jsem měl to štěstí, že jsem se v pravou chvíli a na správném místě též seznámil se Scoutem. Myšlenky a ideály scoutingu patří vůbec k nejlepšímu, co na poli výchovy dětí kdy bylo vymyšleno. Takže v těch letech, kdy mne školská praxe léčila z ideálů, jsem si vlastně tajně vedl něco jako svého scouta... každou druhou sobotu s dětmi, které o to měly zájem, hurá do přírody - poznávat, být spolu, i se učit, vychovávat je když ve škole to všechno nešlo. Byly to moje školní děti, popřípadě jejich sourozenci. Bylo mi jasné, že dokud bude vládnout komunista, jinak to nejde. Když pak přišel čas, byl jsem jako jeden z mála připraven a měl jsem jasno, co bych chtěl ve školství změnit.

Waldorfské školství se na první pohled podobalo tomu, co jsem chtěl já. Velice brzo jsem se seznámil s propagátorem, možná spíše ale s emisarem Waldorfských škol panem Dr. Tomášem Zuzákem. v Písku byla příznivá situace pro založení alternativní školy, Písek také měl mne, učitele, který byl mezi rodičovskou veřejností známý a uznávaný. Byla to oboustranná příležitost, pro mne moci pracovat svobodně, pro osoby pohybující se v samosprávě věci pomoci, pro rodiče vymanit se z dosavadního systému školství, samozřejmě i pro propagátory waldorfského školství to byla možnost velice rychle se na našem území uchytit. Souběh těchto podmínek vedl k založení školy v Písku, která byla první.

2. Jaké byly ohlasy na založení školy ze strany města, rodičů, příp. odborníků?

Ohlasy byly různé. Ministerstvo bylo nakloněné, město také, rodiče jak kteří a kdo jsou ti odborníci, to váhám. Odborníci na ministerstvu školství, to se hledá těžko ještě dnes,

město, tak je to jasné - máme první elektrárnu, nejstarší kamenný most, první alternativní školu... Rodiče, tam to bylo tak. Rodiče, kteří si školu sami vybrali, se většinou nespletli, kdo hledal výběrovou školu, nebo spíše něco extra, brzy odešel, byli to ale pouze jednotlivci a bylo to z iniciativy rodičů, ne dětí. Čekali výhody, výsady, systém, který do jejich dětí natluče víc, než čeho jsou objektivně schopny pojmout a také jim vadilo, že jejich děti jsou ve třídě obsazené napříč sociálními skupinami, které se již rychle začaly utvářet. Vztah ostatních píseckých škol byl nenávidný a hysterický --nová škola bere ostatním školám žáky, je třeba ji zlikvidovat. Odborníci tedy byli, ale tak nějak mimo školství - poradny, psychologové školu a její práci a výsledky vítali a také časem i kladně hodnotili. Již to není tak vyhrocené, ale ta situace trvá stále. Ostatní školy se stále staví k existenci školy v Písku s tichým přáním, aby ta škola někam zmizela, stále se z nich šíří pomluvy a doporučení rodičům, do takové školy děti nedávat.

3. Kde a jak fungovaly první třídy školy? Jak se získávala budova pro novou alternativní školu?

První budova byla již opuštěná jednotřídní mateřská škola v části města Písek Hradiště. Budovu jsme si upravovali částečně svépomocně. Školský úřad, tenkrát to asi byl odbor školství MěNV, dal materiál, pracoval jsem já, šéf toho odboru a rodiče. Krátce po půlnoci v den prvního školního dne, tedy otevření školy, jsem přivezl a instaloval stojanovou tabuli. První rok skočil dobře, i přes nenávidné výpady ostatních škol, zájem rodičů byl takový, že byli bez problémů zapsáni žáci do nové první třídy. Přestěhovali jsme se do dalšího objektu v jiné části města Smrkovice, opět šlo o svépomocné úsilí. Škola tak získala prostor se třemi třídami, tedy bylo to řešení na další dva roky. Později pak byla získána odumírající mateřská školka přímo v Písku. Ta se později celá přeměnila. Současná situace je ale již jiná, škola, i přes vnitřní i vnější problémy svoji existenci uhájila, nyní má třídy, které vyhovují předpisům, v odumírající základní škole v Šobrově ulici.

4. Kde a jak se školili učitelé? Jaká byla kritéria, aby mohl člověk učit na waldorfské škole?

Tady bych mohl vzpomínat, ale odkážu Vás na stránku <http://www.waldorf.zuzak.com/home/> a doplním jenom semináře v Praze v Jedličkově ústavu a semináře ve městě Semily. To byla krásná 90tá léta. Zdálo se, že se naše školství zbaví sociálních inženýrů z minulé doby. Ale již se jednak rozpoutávala snaha, aby se v naší zemi nedej Bože neuchytily další alternativní směry, které by waldorfskému školství konkurovaly a zejména ubíraly prostředky, protože již bylo jasné, že změna pojetí našeho školství se prostě konat nebude, prostor pro jiné pedagogické směry se bude spíše zmenšovat než zvětšovat, ale také řevnivost mezi jednotlivými skupinami. Bohužel, také toto provází waldorfské školství a nejenom u nás, je to obecný jev, který k těmto školám patří. Je to taková vada na kráse. Rozdělovat se na ty, kteří mají kurz tam odtud a na ty, kteří se učili jinde, na ty, kteří jsou navázáni na Holandsko, na ty, kteří se klaní směrem ke Stuttgartu, na iniciativu Dr. Zuzáka, která těm ostatním leží v žaludku... Roztříštěnost asi patří k normálním lidským vlastnostem.

Kritéria? Kdo chtěl, kdo se osvědčil, kdo se vzdělával... komu to nepomohlo, tedy, kdo k tomu nebyl, odešel sám. Například druhá učitelka, tedy další první třída po té mojí, ta byla prosazena z Kruhu přátel waldorfských škol. Nebyla to dobrá volba. Ale počátek byl prostě takový, jinak to nešlo.

5. Splnila škola Vaše představy? Jste spokojen nebo jde vývoj školy jiným směrem, než jste si představoval?

Ano i ne. Škola, je jedno, jestli za mého působení anebo po něm, je jediným místem široko daleko, kde se uplatňuje jiný, přátelský přístup ke všem dětem bez rozdílu. Vadí mi indoktrinace učitelů Steinerovou antroposofií. Sice příliš nezasahuje přímo do výuky, ale přináší s sebou jistý paradox, že jestliže waldorfské školství samo sebe prohlašuje za svobodné, osobní svoboda učitelů je ale silně omezována. Ačkoli na škole již dávno nepůsobím, jsem spokojen, že přečkala i velice těžké doby a existuje dál a i se škole daří. Dost dlouhou dobu jsem škole byl prospěšný jako člen školské rady i jako politicky činný člověk v regionu, ale třeba i ve školské komisi KDU-ČSL v Parlamentu ČR. Vzhledem k tomu, jaké příšerné podmínky panují v našem školství, ani nemohu jinak, než být rád, že existuje v naší zemi tak odlišný a fungující systém. To, že jsem hrál roli v jeho prosazení, tak důležité není. Bohužel, dobře započatá éra změn ve

školství byla záhy zastavena, a jestli jsem s něčím velice nespokojen, pak právě s tím, že waldorfské školství je jediné, co se u nás fakticky stačilo v té krátké příznivé době uchytit.

Zadušeny byly i domácí iniciativy, prostor pro alternativy je minimální a těžko se to v dohledné době změní.

Co se mých představ týká, Rudolf Steiner dosti nestydatě opisoval od J. a Komenského. Takže pouze tyto školy u nás jsou ty, které vlastně z Komenského čerpají. To je i moje představa o moderním a dobrém školském systému. Komenský je však, bohužel, v naší zemi znám pouze svým jménem, naše školství z něj nevyhází. Nelze tedy říci, že bych byl nějak nespokojen s vývojem školy.

ABSTRAKT

NOLČOVÁ, K. *Historie waldorfské školy ve světě a ČR, porovnání waldorfské pedagogiky s ostatními klasickými reformními směry*. České Budějovice 2013. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Z. Svobodová.

Klíčová slova: waldorfská škola, waldorfská pedagogika, historie waldorfských škol, alternativní školy, alternativní pedagogické směry, klasické reformní školy, montessoriovská škola, daltonská škola, Daltonský plán, freinetovská škola, moderní škola, Jenský plán

Práce se zabývá historií waldorfských škol a porovnává waldorfskou pedagogiku s ostatními klasickými reformními školami. Na začátku práce je vymezen pojem alternativní škola a typologie alternativních škol. Dále je práce zaměřena na vznik a vývoj waldorfských škol ve světě a České republice. Podrobněji popisuje vznik první waldorfské školy v Německu a v Čechách. Zmíněn je zakladatel waldorfské pedagogiky Rudolf Steiner. v kapitole o první waldorfské škole v Čechách text vychází z rozhovorů s iniciátorem a prvním třídním učitelem. z počtu waldorfských škol ve světě v průběhu let 1991 až 2013 je vyvozen zájem o waldorfskou pedagogiku. Třetí závěrečná část práce porovnává waldorfskou pedagogiku s ostatními klasicky/klasickými reformními školami. Mezi tyto školy patří waldorfská škola, škola montessoriovská, daltonská škola, moderní/pracovní škola Célestina Freineta a Jenský plán.

ABSTRACT

History of waldorf schools in the world and the Czech Republic. Comparison of waldorf education to other traditional reform directions.

Key words: waldorf school, waldorf pedagogy, history waldorf schools, alternative schools, alternative educational directions, classic reform school, Montessori school, Dalton school, Dalton plan, Freinet school, modern school, Jena plan

The work deals with the history of waldorf schools and waldorf pedagogy compares to other traditional reform schools. At the beginning of the thesis defines the term alternative school and typology alternative schools. The thesis is focused on the creation and development of waldorf schools around the world and the Czech Republic. It describes in detail the founding of the first waldorf school in Germany and Bohemia. There is mentioned the founder of waldorf education Rudolf Steiner. In the chapter about the first waldorf school in Bohemia text is based on interviews with the initiator and the first class teacher. From the waldorf schools around the world during the years 1991 to 2013 is derived interest about waldorf pedagogy. Third and concluding part of the paper compares the waldorf pedagogy with other traditional reform schools. These schools include waldorf school, Montessori school, Dalton school, modern school Célestin Freinet and Jena plan.