

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Metoda kreslení forem waldorfské školy jako inspirace pro volnočasovou výtvarnou výchovu

Vedoucí práce: PhDr. Michal Filip, Ph.D.
Autor práce: Edita Domorázek Zelenková
Studijní obor: Pedagogika volného času
Ročník: 3.

2021

Prohlašuji, že jsem autorkou této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

Datum: 30. srpen 2021

.....
Edita Domorázek Zelenková

Děkuji tímto vedoucímu bakalářské práce PhDr. Michalu Filipovi, Ph.D. za laskavý a trpělivý přístup, za cenné připomínky a metodické vedení práce.

Obsah

Úvod.....	6
1 WALDORFSKÁ ŠKOLA	8
1.1 Vznik waldorfských škol.....	8
1.2 Pedagogické cíle waldorfských škol	9
1.3 Výchova a vývojové fáze ve waldorfské pedagogice	9
1.4 Osobnost pedagoga waldorfské školy	10
1.5 Spolupráce s rodiči	11
1.6 Kritika waldorfské pedagogiky	11
2 WALDORFSKÁ ŠKOLA A VÝCHOVA MIMO VYUČOVÁNÍ.....	13
2.1 Zájmové vzdělávání	13
2.2 Waldorfská družina	14
2.3 Slavnosti a akce.....	14
2.4 Holistický přístup výchovy	15
3 VÝCHOVA SKRZE UMĚNÍ.....	17
3.1 Estetická výchova.....	17
3.2 Nezbytnost obrazů.....	17
3.3 Umělecké vzdělávání	18
3.4 Význam umělecké činnosti	18
4 EURYTMIE.....	19
4.1 Počátek eurytmie	19
4.2 Eurytmie a její oblasti	19
4.3 Eurytmie vyučovací předmět	20
4.4 Sociální pojetí.....	21
5 KRESLENÍ FOREM	23
5.1 Charakteristika předmětu	23

5.2	Kreslení forem jako vyučovací předmět	24
5.2.1	První třída	24
5.2.2	Druhá třída	25
5.2.3	Třetí třída	25
5.2.4	Čtvrtá třída	26
5.2.5	Pátá třída	26
5.3	Použití barev.....	26
5.4	Přechod od kreslení forem	27
5.5	Malování	28
5.6	Modelování	28
6	PRAKTICKÁ ČÁST	29
6.1	Praktická práce v ZŠ Svobodná Písek.....	29
6.1.1	Vyvození veverky z kreslené formy	30
6.1.2	Kreslení veverky	34
6.1.3	Modelování veverky	36
6.2	Praktická práce v DDM Strakonice.....	38
6.2.1	Práce s kreslenou formou.....	38
6.2.2	Práce s keramickou hlinou.....	41
6.2.3	Glazování výrobku z keramické hlíny	43
	Závěr	46
	Abstrakt.....	48
	Abstract.....	49
	Seznam použitých zdrojů.....	50
	Seznam obrázků.....	53
	Seznam příloh	53
	Přílohy.....	54

Úvod

Waldorfské školy v roce 2019 oslavily 100. výročí od svého vzniku, vzhledem k vzrůstajícímu počtu zakládaných škol i poptávce ze strany rodičů se dá předpokládat, že vykazují dobré výsledky ve vzdělávání a výchově. Přesto jsou nadále v hledáčku kritiků pro svoje specifické zaměření vycházející z duchovní podstaty, názorově rozdělují laickou i odbornou veřejnost. Společnost si však stále častěji žádá propojování klasického školství s alternativními metodami ve vyučování i v rámci volného času.

Určité metody výchovy a vzdělávání jsem měla možnost poznat jako rodič dítěte v mateřské škole, která uplatňuje metody vycházející z waldorfské pedagogiky. Uvažovala jsem i o vhodné základní škole, a proto jedním z důvodů bylo i hlubší poznání této pedagogiky.

Jako budoucí pedagog volného času se specializací na etickou výchovu a výtvarný projev, bych ráda obohatila svoje poznání o další směr, které bych mohla aplikovat pro svoji praxi.

Předmětem mého sledování se stane umělecké zaměření waldorfských škol a jejich specifické předměty, které se na dalších školách nevyučují. Jedná se o kreslení forem a eurytmii. Zaměřím se také na výtvarné techniky a jejich metodické využívání. Pro práci volím první stupeň základní školy, tím je myšleno první až pátá třída ZŠ. Domnívám se, že je to věková skupina, která stále navštěvuje školní družinu, kde bude probíhat praktická část této práce. Cílem této bakalářské práce je teoretické a praktické studium těchto metod a načerpání inspirace, kterou bych mohla využít pro volnočasové aktivity v družině nebo ve výtvarně zaměřené zájmové činnosti. Teoretická část bude tvořena rešerší odborné literatury.

V první kapitole teoretické části představím waldorfskou školu a její pedagogické cíle, které vycházejí z podkapitoly zaměřené na vývojové fáze dítěte podle Rudolfa Steinera. Představím waldorfského pedagoga a nastíním úzkou spolupráci rodičů, která se ve waldorfských školách předpokládá a pokládá za samozřejmost. Nevyhnu se ani kritice waldorfského školství.

Ve druhé kapitole rozpracuji část týkající se výchovy ve volném čase na půdě waldorfských škol. Předmětem mého zájmu bude družina a zájmové vzdělávání, propojení školy a rodičů ve volném čase.

Svoji specializaci zaměřenou na výtvarný projev a estetickou výchovu rozšířím ve třetí kapitole, kdy budu sledovat důležitost a význam umění ve waldorfské pedagogice.

Čtvrtá kapitola se bude věnovat specifickému předmětu eurytmii, která vychází z umělecké eurytmie, ale byla přizpůsobena požadavkům waldorfského vzdělávání a výchovy. Ačkoliv se jedná o pohybové umění, významně doplňuje předmět kreslení forem, kterým se budu detailněji zabývat v páté kapitole. Eurytmie je ve waldorfské pedagogice pokládána za sestru kreslení forem.

Jak už jsem zmínila, v páté kapitole svoji pozornost obrátím na předmět, téměř neznámý laické veřejnosti. Vychází z „bezpředmětného“ kreslení, které představuje hlavní prostředek k výuce psaní, geometrie a je nedílnou součástí exaktních věd. Nezastupitelnou úlohu má ve výchově a v rozvoji dítěte. Součástí této kapitoly bude kreslení a modelování.

Praktická část bude vycházet z popsané teoretické části. Nechám se inspirovat praxí waldorfské pedagogiky a načerpané informace využiji při práci s dětmi v družině. Žáci čtvrté třídy využijí svých poznatků z hodiny kreslení forem, které budu dále modifikovat pro potřeby volnočasového pedagoga a účastníky družiny. Tato část bude obsahovat charakteristické informace o motivaci, průběhu a hodnocení činnosti. Cílem bude ověření získaných teoretických poznatků v praxi pro osobní rozvoj pedagoga a rozvoj tvořivosti alternativními metodami pro děti v rámci jejich volného času.

Literaturu pro zpracování bakalářské práce budu vyhledávat z oblasti pedagogiky a pedagogiky volného času, waldorfské pedagogiky, psychologie a výtvarného zaměření.

1 WALDORFSKÁ ŠKOLA

1.1 Vznik waldorfských škol

Za vznikem waldorfské školy stojí ředitel akciové společnosti Waldorf Astoria na výrobu cigaret Emil Molt, který požádal Rudolfa Steinera (1861-1925), aby vytvořil návrh koncepce školy pro jeho dělníky a zaměstnance.¹ Revoluční změny v oblasti školství poskytovaly R. S. možnost uplatnit získané zkušenosti v oblasti výchovy a vzdělávání.²

Na počátku dvacátého století stála Evropa před novým začátkem. Konec válek, vědecký a ekonomický rozvoj znamenal proměnu v oblasti politické, ekonomické i kulturní. V důsledku těchto změn rostl i požadavek na výchovu, která by vyhovovala novým potřebám jednotlivce i společnosti. Vznikla tak řada reformních pokusů, které reagovaly na kritiku tradiční výchovy a školy. Jůva uvádí, že alternativní škola naplňovala požadavky na moderní výchovu, protože využívala netradičních forem a metod vyučování a kladla důraz na svobodu žáka i učitele, rozvíjela samostatnost a podněcovala k tvořivosti.³

Pod vedením Rudolfa Steinera byla v roce 1919 otevřena první waldorfská škola ve Stuttgartu. Podle Kranicha představovala nové pojetí v protikladu k již působící reformní pedagogice, která dosavadní koncepci školy jen různým způsobem doplňovala. Žákům se mělo dostat stejných podmínek rozvoje člověka i při jejich individuálních rozdílnostech. Bez rozdílu se měl vzdělávat budoucí dělník jako budoucí akademik. Intelektuální výchova byla doplněna o rozvíjení poznávacích sil, uměleckých schopností, mravních vloh a náboženského prožívání.⁴

V počátku se waldorfská pedagogika šířila velice pomalu. Hnutí waldorfských škol se rozšířilo od roku 1923 do evropských zemí a v průběhu druhé světové války i do mimoevropských oblastí. V letech 1938-1941 došlo v Německu ke zrušení waldorfských škol nacistickými úřady. Hnutí waldorfských škol se začalo obnovovat a znova rozvíjet v roce 1945 za podpory rostoucího zájmu rodičů. Česká veřejnost se seznámila s waldorfskou pedagogikou po roce 1989 a první waldorfská škola započala svoji činnost již od školního roku 1990/1991 v Písku a Praze.⁵

¹ KRANICH, E. M. *Waldorfské školy*, s. 4.

² STEINER, R., *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*, s. 19-21.

³ JŮVA, V., JŮVA, V., *Stručné dějiny pedagogiky*, s. 47-66.

⁴ KRANICH, E. M. *Waldorfské školy*, s. 3-4.

⁵ Tamtéž, s. 5-6.

1.2 Pedagogické cíle waldorfských škol

Pedagogické cíle waldorfských škol vycházejí z anthroposofického pohledu na člověka, jehož tvůrcem je Rudolf Steiner.⁶ Jedná se nauku o člověku a kosmu, která doplňuje nejrůznější obory a lidské činnosti. Ta tvoří základ waldorfské didaktiky, metodiky, výchovné a vzdělávací praxe, která se za celou dobu působení waldorfských škol téměř nezměnila. Cílem je výchova ke svobodě.⁷ Podle Steinera člověk nepůsobí na svět tím, co dělá, ale především čím je. Vychovatel by měl usilovat o soulad duševně duchovní stránky dítěte s tělesnou. Snažit se najít celkovou rovnováhu člověka.⁸

Waldorfské školy vycházejí z podnětu Rudolfa Steinera, který ve své přednášce klade mnohem větší důraz na rozvoj lidských schopností pomocí vyučovací látky než jen na pouhé předávání vědomostí jako takových.⁹ Cílem je svobodné vzdělávání žáků tak, aby si sami dokázali vybrat svoji životní filozofii. Základem je širší a celostní pohled na člověka. Podle Kellera by si jakákoliv pedagogika měla klást otázku ve smyslu porozumění člověku a jeho vývoji v průběhu školní docházky.¹⁰ Učitelé na těchto školách by proto měli usilovat o rozvoj osobnosti pomocí intelektuálních, emocionálních i volních sil.

1.3 Výchova a vývojové fáze ve waldorfské pedagogice

„Budete-li mít sami dobře vyvinuté vědění o podstatě vyvíjejícího se člověka, prostoupené vůlí a citem, pak budete také dobře vyučovat a dobře vychovávat.“¹¹

Lievegoed vychází z myšlenek vývoje, rozdělených do tří sedmiletých cyklů, které v pedagogické oblasti vypracoval Rudolf Steiner. Systematickou psychologii nenapsal, svoje praktické poznatky předával v rámci přednášek pro budoucí učitele.

Steiner doporučuje od první třídy do devíti let věku dítěte vyučovat a vychovávat zcela z lidské přirozenosti a v dalších letech v pedagogice vycházet z učebního plánu, který bude povstávat ze života a zájmu o něj.¹²

Z pohledu Lievegoeda není předškolní dítě natolik zralé, aby mohlo přijímat abstraktní představy, které vyplývají z nároků první třídy. Nachází se v poslední fázi vývoje, který začal přibližně ve dvou a půl letech života. Vnější svět si spojuje a pojmenovává pomocí asociací a nachází se ve fázi tvůrčí fantazie. Podle Lievegoeda není žádoucí, aby v první třídě došlo k náhlému přerušení tvůrčí fantazie a dosavadní

⁶ POL, M., *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy*, s. 22.

⁷ ŠTAMPACH, I. O., *Anthroposofie*, s. 33-39.

⁸ STEINER, R., *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*, s. 23-33.

⁹ STEINER, R., *WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA metodika a didaktika*, s. 23.

¹⁰ KELLER, G., *Škola srdce(m)*, s. 18-31.

¹¹ STEINER, R., *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*, s. 131.

¹² STEINER, R., *WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA metodika a didaktika*, s. 176.

hravosti. Přejít z mateřské školy do prvního školního roku by měl respektovat stále probíhající vývojovou fázi.¹³

Lievegoed uvádí, že na konci sedmého roku dítě vstupuje do nového životního období. Zásadní předpoklad školní zralosti představuje první výměna zubů. Tělo, obličej i výraz dovršil změny, ta se týká také vnitřní proměny myšlení. Stává se zcela otevřený okolnímu světu, získává podněty pro rozvoj myšlenkového obrazu, na základě toho si tvoří svůj vlastní svět. Tvorba myšlenkových obrazů se uskutečňuje skrze barvitě a živě vyprávění příběhů. V prvních třech školních letech je dle Lievegoeda nejvýznamnější role pedagoga, autorita, která utváří celého člověka. Prohlubuje dětskou fantazii, probouzí a rozvíjí tvořivé síly, soustředí se na utváření vůle s přihlédnutím k dřívějším vývojovým fázím.¹⁴

Lievegoed dále tvrdí, že ve čtvrtém ročníku dochází k radikální změně vnímání a vztahu dítěte ke světu. Mění se pohled na dosud uznávanou autoritu pedagoga. Stává se kritickým vůči nejbližšímu okolí. Tak jako v sedmém roce došlo k přeměně myšlení, proměňuje se v tomto období citový život. Dosud byl součástí fantazie, nyní skutečně prožívá samo sebe ve skutečném světě. Důležité je vedení pedagoga, který zprostředkuje nový pohled ve vztahu k autoritám. Nasměřuje k uměleckému prožívání přírody, která uspokojí vnitřní potřebu dítěte a umožní mu svobodu vlastního úsudku.¹⁵

1.4 Osobnost pedagoga waldorfské školy

Rudolf Steiner nabádal nové učitele, aby se nestali usedlými, ale ve své zralosti v sobě probouzeli činnost natěšeného dítěte.¹⁶ Učitel by se neměl stát lhostejným, neboť svou prací působí na své žáky. Má mít zájem o člověka a veškeré dění ve světě. Nikdy by neměl uzavřít kompromis s nepravdou, být tak hluboce pravdivým a svobodným člověkem.¹⁷

Keller zmiňuje specifické požadavky, které jsou kladeny na pedagoga ve waldorfských školách. Na prvním místě má představovat vzor a dokazovat svoji důvěryhodnost svými slovy, činy, vztahem ke světu, škole a lidem. Vědomí osobní integrity představuje nejdůležitější základ pro budování dětské důvěry ke světu a pro jejich vlastní pevnou sebedůvěru. Při práci s dětmi je důležité vycházet z obecného vývoje člověka a jeho temperamentu.¹⁸ Dle Grecmanové řeší waldorfský pedagog otázky, jak vychovávat. Předpokládá se, že bude mít umělecké vlohy, určitou zručnost, a hlavně nadání pro práci s dětmi. Individuální schopnosti, kreativita a nadšení jsou základem pro úspěšné naplňování waldorfských principů.¹⁹ Třídní učitel vede děti od

¹³ LIEVEGOED, B., *Vývojové fáze dítěte*, s. 67

¹⁴ Tamtéž, s. 67-73.

¹⁵ Tamtéž, s. 74-76.

¹⁶ STEINER, R., *WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA - metodika a didaktika*, s. 128.

¹⁷ Tamtéž, s. 197-198.

¹⁸ KELLER, G., *Škola srdce(m)*, s. 101-104.

¹⁹ GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., *Waldorfská škola*, s. 13-14.

prvního do osmého ročníku. Vedle každodenní přípravy na vyučování, se účastní pravidelné týdenní konference učitelů a podílí se na spoluvytváření školy. Vysoké nároky a měnící se společnost, vyžaduje i pravidelné sebevzdělávání na nejrůznějších seminářích. Nezbytným a velice důležitým požadavkem současných waldorfských škol i nadále zůstává časté setkávání s rodiči, jak uvádí Carlgren.²⁰

1.5 Spolupráce s rodiči

Existence škol je založena na těsné spolupráci pedagogů s rodiči. Rodiče žáků zakládají občanská sdružení, která si kladou za úkol podílet se na organizování řady aktivit v rámci waldorfské školy. Stávají se prostředníkem mezi rodiči a školou. Starají se o finanční zajištění školy. Z jejich iniciativy by měly vznikat společné projekty, na kterých se podílí rodiče, žáci i učitelé. Jsou to různé ochotnické divadelní spolky, pravidelné slavnosti, letní tábory. Škola pro rodiče pořádá nejrůznější přednášky, semináře a umělecké kurzy, které směřují k celoživotnímu vzdělávání.²¹ Keller uvádí, že pro dítě je přínosné, jestliže vyrůstá v prostředí, kde se podporují velice úzké a otevřené vztahy mezi rodiči a pracovníky školy, protože to přispívá ke kladnému postoji dítěte k této instituci, k jeho pocitu bezpečí a jistoty, což může přinášet více užitku než mnohé pedagogické metody a principy.²²

1.6 Kritika waldorfské pedagogiky

Průcha zmiňuje kritiku, která se zabývá uzavřeností školy ve smyslu neochoty podrobovat se vědeckým analýzám a efektivnosti svého fungování ve srovnání s jinými alternativními i nealternativními školami. Říká, že neexistuje dostatek spolehlivých rozborů, které by objektivně zhodnotily fungování a výsledky waldorfských škol. Časté dogmatické lpění na vlastních idejích a přístupech je činní izolovanými vůči pedagogickému výzkumu, i vůči rodičovské a širší veřejnosti. Průcha neshledává školu svobodnou, jestliže vnucuje téměř dogmaticky svůj styl výchovy a vzdělávání. Waldorfské hnutí přirovnává k sektářství, které není otevřené vědecké kritice, ani vzájemné konfrontaci s ostatními typy škol.²³

Štampach se domnívá, že nerespektování obvyklého rozdělení předmětů v ročnících, znemožňuje přestup žáka během školní docházky na jiný typ školy.²⁴

Ullrich vychází ze svých výsledků výzkumu, kdy waldorfská škola představuje pedagogickou alternativu s orientací na hodnoty a osobnostní vzory. Omezování a kompenzování rizik modernizace oslovuje rodiny, které mají blízko k tomuto životnímu stylu, nebo jsou zatíženy riziky modernizace a staví se k ní kriticky. Vědomá

²⁰CARLGREN, F., *Výchova ke svobodě*, s. 111-112.

²¹KRANICH, E. M., *Waldorfské školy*, s. 8-9.

²²KELLER, G., *Škola srdce(m)*, s. 111.

²³PRŮCHA, J., *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, s. 43-49.

²⁴ŠTAMPACH, I. O., *Anthroposofie*, s. 66.

volba a přitažlivost waldorfských škol vnáší otázku „alternativně-elitářskou“, která by měla být předmětem dalšího výzkumu.²⁵ Rudolf Steiner považuje škodlivost materialismu v otupení lidských smyslů, které vede k zaměření výlučně na hmotné věci a nevyužívání svých smyslů.²⁶

Pol se domnívá, že i přes řadu odlišností dokáže pedagogika WŠ poskytovat přístupy pro výchovné koncepce, které musí reagovat na současný vývoj a potřeby společnosti. Upozorňuje na specifickou organizaci výuky a integraci učiva, kterou se snaží řada našich i zahraničních odborníků začlenit do běžných škol, avšak nezmiňují při tom, že jde o praxi waldorfských škol. Oceňuje poslání učitele a spolupráci rodičů.²⁷

Časopis Člověk a výchova uveřejnil, že u akademické kritiky nejsou empirické důkazy, které by přinesly výsledky o selhávání waldorfských škol. Předkládány jsou pouze předsudky a fámy, které jsou důsledkem averze vůči odlišnému pojetí vycházejícím ze specifické anthroposofické antropologie.²⁸

Štampach uvádí anthroposofii, která chce být moudrostí o člověku, jako alternativní, tolerantní a otevřený křesťanský impulz, čímž vyvrací názory spojené s náboženským extremismem a totalitními tendencemi.²⁹ Vzhledem k širokému uplatnění a četné kritice, nabádá ke vzájemné diskusi, dialogu a zvažování námitek.³⁰

Rudolf Steiner ve své přednášce upozorňuje budoucí pedagogy a vychovatele na skutečnost, kdy budou muset čelit nesouhlasným, nepřátelským názorům společnosti a stát se tak obhájci celého systému waldorfské školy.³¹

Domnívám se, že v současné době již rodiče nevyhledávají způsob waldorfského školství pouze pro primární Steinerovy myšlenky a důrazy, ale také z důvodu nedostatku alternativního vzdělávání v České republice. Zároveň jsem si ověřila, že neexistuje dostatečné množství výzkumů potvrzujících kvalitu vzdělávání na waldorfských základních školách a následnou úspěšnost v profesním i osobním životě jejich absolventů.

²⁵ ULLRICH H., *Svobodné waldorfské školy na miskách vah*, s. 16.

²⁶ STEINER, R., *Utváření vyučování na základě poznání člověka*, s. 34.

²⁷ POL, M. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podmět pro jiné školy*, s. 142-148.

²⁸ ČLOVĚK A VÝCHOVA, *Úspěšnost waldorfských žáků v dospělosti 2000*, s. 6.

²⁹ ŠTAMPACH, I. O., *ANTHROPOSOFIE*, s. 6-22.

³⁰ Tamtéž s. 59-68.

³¹ STEINER, R., *WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA - metodika a didaktika*, s. 93.

2 WALDORFSKÁ ŠKOLA A VÝCHOVA MIMO VYUČOVÁNÍ

Podle Carlgera je úlohou umělecké činnosti na WŠ pokládat základ ke schopnosti pěstovat a utvářet zájem, který může být skutečně trvalý a dlouhodobý, tak aby vyplnil potřebu, která vzniká v důsledku narůstajícího volného času ve společnosti. Waldorfská pedagogika nabízí aktivity a činnosti, které vedou k nalezení a prohlubování vhodného zájmu. Carlgren uvádí jako příklad lidí v pokročilém věku těšící se vitalitě, která nesouvisí s kvalitou zdraví, ale ze schopnosti zajímat se o vnější svět, věci a lidi. Tito lidé, ačkoliv nejsou činní v umělecké oblasti, můžou prokazovat umělecké vlohy a jistou uměleckou naivní otevřenost. Skrze hluboký zájem se udržují svěžími do vysokého věku.³²

2.1 Zájmové vzdělávání

Zájmová činnost je zaměřená na aktivity, které cílevědomě rozvíjejí individuální potřeby, zájmy a schopnosti. Jedinec si vybírá podle svých schopností, které v zájmových činnostech může dále rozvíjet. Zájem se může projevit jako potřeba, kterou je třeba uspokojit. Taktéž zájmy mohou vyvolávat potřeby, které jsou nezbytné pro rozvíjení určité činnosti. Zájmová činnost poskytuje prostor pro osobní realizaci a sebevyjádření, vyvažuje nezdary z různých oblastí, jako je například škola. Umožňují uspokojit potřeby, na které se nedostává v čase povinností.³³ Rozvíjejí samostatnost, podněcují tvořivost a fantazii. Neméně důležitá je funkce zdravotně hygienická, která poskytuje jistou formu odpočinku, fyzické a duševní regenerace. Zájmové vzdělávání je postaveno na dobrovolnosti, to představuje zásadní rozdíl od školního vzdělávání. Skupiny jsou obvykle věkově rozmanité a složené z menšího počtu účastníků. S utvářením skupin, které se scházejí kvůli uspokojování svých zájmů, plní zájmové činnosti také roli socializační. Úspěšné fungování zajišťuje vedoucí, který disponuje znalostmi a dovednostmi z dané oblasti, dokáže ostatní nadchnout a strhnout k činnosti. Kroužek je menší útvar, který poskytuje pravidelnou zájmovou činnost zaměřenou k vnitřnímu obohacování účastníků. Zájmová činnost pro svoji rozmanitost plní funkci výchovnou i vzdělávací.³⁴

Hofbauer charakterizuje volný čas jako dobrovolnou činnost, do které člověk vstupuje s určitým očekáváním a která přináší příjemné zážitky a uspokojení. Jako hlavní funkce volného času uvádí odpočinek, zábavu a rozvoj osobnosti, protože ve

³² CARLGERN, F., *Výchova ke svobodě*, s. 57

³³ KAPLÁNEK, M., *Čas volnosti – čas výchovy*, s. 134-135.

³⁴ HÁJEK, B., HOFBAUER., PÁVKOVÁ., *Pedagogické ovlivňování volného času*, s. 163-169.

volném čase regenerujeme pracovní a duševní síly a podílíme se na spoluutváření kultury.³⁵

2.2 Waldorfská družina

Součástí waldorfských škol jsou družiny, které zprostředkovávají mimoškolní aktivity. Podle Rajnohové i činnost waldorfských družin vychází z principů waldorfské pedagogiky. Cílem je rozvíjet samostatné myšlení, estetické cítění a vůli. Pravidelné činnosti jsou řízeny týdenním programem, který se skládá z plánu pro školní rok. Tak jako v klasických družinách se i zde střídají činnosti odpočinkové, rekreační, zájmové a pracovní. Aktivity navazují na prožitky z vyučování, zároveň jsou určovány koloběhem roku a pravidelnými slavnostmi. Příprava na vyučování se koná ve spolupráci s učitelem a dětmi. Nejčastěji se zaměřují na rukodělné činnosti. Waldorfské školní družiny úzce spolupracují s rodiči. Ti se podílejí na přípravách plánovaných akcí, slavností a výletů. Družiny do svých aktivit zahrnují i zájmové vzdělávání.³⁶

Waldorfské družiny nabízejí řadu zájmových kroužků. Jejich zaměření je nejčastěji uměleckého, tvořivého rázu a snaží se vést k prohlubování trvalého zájmu. Žáci se mají možnost přihlásit například na výtvarná tvoření, keramiku, řezbu – práce se dřevem, malování, hra na hudební nástroj, šití, deskové hry, všestranný pohyb. V nabídce jsou i zájmové aktivity pro rodiče. Žáci posledních ročníků mohou využít kroužek jako přípravu k přijímacím zkouškám. Lektoři jsou z řad učitelů a často i rodičů, kteří tak mohou předávat svoje zkušenosti a dovednosti.³⁷

2.3 Slavnosti a akce

Na waldorfských školách se konají různé pravidelné slavnosti a akce dle níže uvedeného ročního koloběhu jako příležitosti k užší spolupráci školy a rodičů. Očekává se zapojení do příprav i jejich účast na projektech organizovaných školou. Nově přichozím se dostává podpory od členů z waldorfského sdružení dané školy. Ti také organizují nejrůznější besedy a přednášky. Zajišťují volnočasové aktivity pro děti a rodiče. Vedou ochotnická divadla a pořádají divadelní přehlídky waldorfských škol. Přípravují pravidelné vánoční a velikonoční jarmarky.³⁸

SLAVNOSTI ROČNÍHO KOLOBĚHU

- **Michaelské slavnosti** představují pomyslný boj s drakem, děti prokazují svoji odvahu.

³⁵ HOFBAUER, B., *Děti, mládež a volný čas*, s. 13.

³⁶ RAJNOHOVÁ, S., *Diplomová práce 2014*

³⁷ <https://zssvobodna.cz/zs-svobodna/krouzky/>, (cit. 2020-01-15)

³⁸ <https://zssvobodna.cz/>, (cit. 2020-1-17)

- **Martinské slavnosti** se konají u příležitosti svátku sv. Martina a hlavní roli zde hrají lidské ctnosti jako je soucit, nesobeckost, štědrost.
- **Adventní spirála** souvisí se začátkem adventu symbolizující cestu ke světlu.
- **Vánoční hra** je dramatické nebo eurytmické zpracování divadelní hry s vánoční tematikou ve spolupráci s rodiči.
- **Jánská slavnost** její součástí jsou tematické aktivity vyplývající z tématu svatojánského ohně.
- **Měsíční slavnosti** se konají každý měsíc a jde o společné setkávání všech tříd s ukázkami všeho, co se právě naučily. Děti se zdokonalují ve veřejném vystupování.
- **Jarmarky** zahrnují různá vystoupení, přehlídku řemesel, dílny a prodej výrobků, na kterých se podíleli žáci a jejich rodiče. Výtěžek z prodeje slouží pro charitativní účely nebo na nákup školních potřeb.³⁹

Dle Hofbauera je žádoucí, aby rodiče dokázali citlivě vést svoje děti k bohatému a smysluplnému prožívání volného času. Svým přístupem k realizaci a naplňování volného času tak utvářejí postoje, které děti budou schopny uplatňovat jako dospělé osoby.⁴⁰

- **Nápodobou a sociálním učením** – nápodobou pozitivních vzorců chování rodičů ve volném čase, prostřednictvím účasti na aktivitách rodiny, jako jsou oslavy, setkávání s příbuznými a přáteli, společenské hry, návštěvy kulturních zařízení, výlety, pobyty v přírodě a rodinné dovolené.

- **Pravidelné zájmové činnosti dětí v rodině** – uskutečňování individuálních i společných sportovních, turistických, uměleckých a zábavných aktivit. Dítě navazuje na zájem rodičů nebo si volí jiný zájem, ale dochází k naplňování žádoucího výchovného působení.

- **Podpora dítěte** – rodiče mají sledovat a citlivě reagovat na potřeby, zájmy a nadání svých dětí. Podporovat je ve vybraných zájmech a uskutečňovat i jejich realizaci mimo rodinu. Ve vybraných zájmových útvarech mohou svoje zájmy a nadání rozvíjet ve společnosti dalších vrstevníků.⁴¹

2.4 Holistický přístup výchovy

Zájem waldorfské pedagogiky je rozvíjet dítě zevnitř v oblasti rozumu, citu a vůle. Získávat poznatky, které jsou spojené s prožitkem, dovedností, s postojem a názorem. Učivo musí být v souvislostech, postavené tak, aby mohlo aktivně spolupracovat

³⁹ <https://www.waldorfjinonice.cz/>, (cit. 2021-1-15)

⁴⁰ HOFBAUER, B., *Děti, mládež a volný čas*, s. 61.

⁴¹ Tamtéž, s. 61–62.

a s pomocí učitele se dobíralo poznání. Učitelé usilují o vnitřní motivaci, kterou probouzí zájem a touhu po poznávání světa. Žáci v této škole nejsou jen pouhými pozorovateli, ale jsou vychováváni stát se účastníky a tvůrci.⁴²

Jirásek definuje **holistickou (celostní) výchovu** jako „*záměrné ovlivňování prostřednictvím praktického působení na jedince i skupiny s cílem jejich proměny pomocí dramaturgicky navržených a inscenovaných prožitkových situací, zejména v přírodě, obvykle s jejich reflektivním převedením ve zkušenost,*“ a **zážitkovou pedagogiku** jako „*teoretickou a vědeckou reflexi holistické výchovy.*“⁴³

Jirásek považuje za téměř nemožné uplatnit holistickou výchovu a její reflexi v podobě zážitkové pedagogiky ve školství z důvodu, který představuje všestranně náročný koncept používání této metody. Školní vyučování by pracovalo jen s dílčími metodami, ale nebyla by šance využít ucelený celek. Jedinou výjimku shledává u škol, které pracují se skrytým, nepsaným kurikulem. Kde hrají roli iracionální prvky, hodnoty, symboly, tradice a rituály školy. Které mají určité klima, ducha, oblast vztahů a osobnostních vazeb. Holistická výchova usiluje o „nápravu věcí lidských“ a nejde tolik o primární vzdělávání. Pracuje s pojmy dobrodružství, výzva, zážitek, turistika, výchova, učení, pedagogika.⁴⁴

Příklad holistické výchovy ve waldorfských školách může představovat projekt pátého ročníku. Olympiáda pořádaná v duchu starých řeckých her. Jedná se o vyvrcholení motivu řecké historie, který provází celý pátý ročník. Cílem je usilovat o tělesnou, duševní a duchovní vyváženost zralého člověka. Žáci se sejdou v dobových kostýmech s dalšími waldorfskými školami a prokazují harmonii v tělesném cvičení, v recitaci a divadelním výstupu. Vše je organizováno tak, aby celý průběh ve výsledku působil velice autenticky.⁴⁵

Nedílnou součástí celostního osobnostního rozvoje je pohyb ve smyslu těla, které je nezbytnou podmínkou lidské existence. Dále je to duševní obsah mysli, což zahrnuje myšlení, cítění a vůli, a duchovní rozměr člověka.⁴⁶ Keller uvádí, že každá zkušenost přepokládá nějaké osobní setkání, že všechna školní látka by měla být především prožita a že se tento základ na waldorfské škole bere vážně.⁴⁷

⁴² <https://www.waldorfjinonice.cz/>, (cit., 2021-1-15.)

⁴³ JIRÁSEK, I., *Zážitková pedagogika*, s. 19.

⁴⁴ Tamtéž, s. 49-56.

⁴⁵ <https://zssvobodna.cz/>, (cit. 2021-01-17)

⁴⁶ JIRÁSEK, I., *Zážitková pedagogika*, s. 164-167.

⁴⁷ KELLER, G., *Škola srdce(m)*, s. 88-89.

3 VÝCHOVA SKRZE UMĚNÍ

3.1 Estetická výchova

Mezi prostředky estetické výchovy řadíme umělecké prostředky, jejichž základem je umění, a mimoumělecké prostředky, kam patří estetika prostředí, přírody, práce, hry a tělovýchovné činnosti. Tyto prostředky se mohou různě prolínat, působit souhlasně nebo protichůdně.⁴⁸

Estetická výchova je součástí prostředí, které formuluje umělecké cítění žáků. Proto je nutné věnovat pozornost interiéru školy a jejímu okolí. I zdánlivé detaily ovlivňují vnímání jedince, které utváří jeho vztah ke škole a studiu.⁴⁹ Waldorfské školy kladou velký důraz na vizuálně estetickou stránku vybavení jednotlivých učeben, ateliérů, divadelních sálů. Zastoupeny jsou přírodní materiály, které naplňují estetické, zdravotní i filozofické představy o životních energiích. Místnosti jsou barevně vymalovány, okna zdobí přírodní závěsy, převažuje dřevěný nábytek. Veškeré hrany by měly být zaoblené, aby myšlení uvolňované do prostoru zůstávalo bez ohraničení a mohlo se svobodně projevit. K výzdobě se využívají rukodělné a výtvarné práce žáků. Vhodně upravený školní interiér podporuje estetické cítění a napomáhá k naplňování specifických pedagogických cílů waldorfské pedagogiky, jak uvádí Grecmanová a Urbanovská⁵⁰

3.2 Nezbytnost obrazů

Dle Carlgrena šestileté až desetileté děti sdílejí společnou zálibu v pohádkách, která odpovídá na jejich silnou potřebu obrazů. Pro Rudolfa Steinera znamenalo toto vývojové stádium nutnost vyhovět této dětské potřebě. Pro zdravé a dlouhodobé udržení pozornosti v hodinách, je třeba intelektuální stránku doplnit o obrazovou fantazii. Takové učení tvůrčím způsobem obohacuje představivost a citový život dětí. Obrazová fantazie je součástí všech vyučovacích předmětů po dobu prvních školních let.⁵¹

Na prvním stupni waldorfských škol tak představuje nejkomplexnější prostředek k dosahování výchovných cílů. První až pátou třídu provází obrazy pohádek, povídek a legend, mytologie, pověsti a životopisy. Od příběhů se žáci dostávají k písmenu. Psaní na waldorfských školách předchází čtení. Uměleckým způsobem se rozvíjí cit pro formu, ze které vychází psaní písmen. Podobným způsobem jsou děti vedeny k chápání matematiky a početních úkonů. Obrazná výchova skrze city ukládá nové poznatky, které se následně lépe vybavují z paměti, jak uvádí Kranich.⁵²

⁴⁸ JŮVA, V., *Estetická výchova a všestranný rozvoj osobnosti*, s. 71-79.

⁴⁹ GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ E., *Obecná pedagogika I.*, s. 117-118.

⁵⁰ GRECMANOVÁ, E., URBANOVSKÁ, E., *Waldorfská škola*, s. 9-10.

⁵¹ CARLGREN, F., *Výchova ke svobodě*, s. 117-118.

⁵² KRANICH, E. M., *Waldorfské školy*, s. 13-15.

3.3 Umělecké vzdělávání

V průběhu školní docházky se dětem dostává základních uměleckých zkušeností v oborech malířství, kreslení, hudby, eurytmie a uměleckého přednesu. Malování dokonale naplňuje dětskou potřebu obrazů. Osvojují si základní malířské techniky a bohatství barev. V hudební výuce se všechny děti naučí hrát na alespoň jeden hudební nástroj a ve vyšších ročnících se utváří třídní orchestr. Sborová recitace umožňuje přiblížit krásu poezie a širší práci s mluveným slovem.⁵³ Na předmět kreslení forem navazuje volné kreslení, které vychází z podnětů vlastní fantazie a je součástí tzv. epochových sešitů, které nahrazují klasické učebnice. Zásadou je nepoužívat tužky, které vytvářejí nežádoucí obrysové linie, ale voskové pastely a bločky. Modelování se využívá i ve spojitosti s výukou počtů nebo při nácviu písmen. Pozitivní dětský vývoj v prvních školních letech je ve waldorfských školách postaven na základě uměleckého prožívání.⁵⁴

3.4 Význam umělecké činnosti

„Do uměleckého živlu se musí nořit veškerá metodika, která bude zaměstnávat celého člověka. Vychovávání i vyučování se musí stát skutečným uměním. Tím budeme také probouzet v člověku sklon, aby se i později celou svou bytostí zajímal o celý svět.“⁵⁵

Základem uměleckého vyučování není jen jednostranné zaměření na umělecké obory, jako je malování a kreslení, hudební výchova nebo eurytmie. Jeho úlohou je překonávání jednostranného intelektuálního zaměření. Cílem je, aby se samo vyučování stalo uměleckým a svým širokým spektrem poskytovalo dítěti individuální obohacení. Umělecké prožívání je spojeno s učením, vede k praktickému nácviu zručnosti a mělo by se stát součástí životního vzdělávání. Vychází se z předpokladu, že dítě si lépe vybavuje poznatky získané v rámci činnosti.⁵⁶ Výchovně-vzdělávací práce poskytuje žákům svobodu při řešení úkolů, která vede k zapojování samostatného myšlení, rozvíjí tvořivost a fantazii, zároveň poskytuje hluboký prožitek, který vede k osobnímu růstu člověka.⁵⁷

⁵³ KRANICH, E. M., *Waldorfské školy*, s. 17-18.

⁵⁴ *Utváření výuky v 1. až 8. třídě waldorfské školy: pracovní náměty k hlavnímu vyučování: přehled odborného vyučování: podněty k vedení třídy a k práci s rodiči*, společný projekt Pedagogické sekce při Goetheanu, s. 33-37.

⁵⁵ STEINER, R., *WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA - metodika a didaktika*, s. 27.

⁵⁶ GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., *Waldorfská škola*, s. 123-129.

⁵⁷ Tamtéž, s. 22-23.

4 EURYTMIE

4.1 Počátek eurytmie

Eurytmie vznikla v roce 1912 jako čisté umění z požadavku na individuální uchopení projevu řeči a hudby prostřednictvím lidského těla. K většímu rozšíření došlo začátkem válečných let paní dr. Steinerovou, která pracovala na dalším rozvíjení a tříbení tohoto mladého pohybového umění. Ke zdokonalování dochází dodnes, eurytmie poskytuje neomezené možnosti pro svoje uplatnění.⁵⁸

V době, kdy byla otevřena první waldorfská škola, nachází eurytmie uplatnění jako výchovný pedagogicko-didaktický prostředek a stává se povinným předmětem vyučovaným od nejnižšího ročníku. Steiner zmiňuje, že žáci si viditelnou mluvu a viditelný zpěv, jak se eurytmii přezdívá, osvojují s naprostou samozřejmostí. Nové učení se podle Steinera přímo dotýká nejhlubšího nitra dětské duše a významně posiluje potřebnou vůli člověka.⁵⁹

4.2 Eurytmie a její oblasti

„Eurytmie zjevuje bezprostředně duchovně-duševní skutečnost, proniká duši a duchem skrze všechny pohyby člověka. Zde se může člověk sám dostatečně rozvinout, zde se může sám pocítit, spolucítit svoji tělesnost.“⁶⁰

Umělecká eurytmie se zaměřuje na jevištní projev. Vychází z tónové a hláskové eurytmie. Pohyby jsou lidským zjevením přirozenosti, pozornost je věnována především pažím a nohám. Tímto způsobem dochází k ztvárnění viditelné řeči nebo zpěvu. Stejně jako v lidské řeči i v eurytmii je jedna hláska vyjádřena jedním gestem. Během představení se recitovaná báseň převádí jedincem nebo celou skupinou lidí do viditelné řeči. Stejným způsobem dochází k oživení hudebních děl.⁶¹ Tento pohybový směr je vhodný pro každého bez ohledu na věk a nadání. Poskytuje odreagování od jednostranně zaměřené práce, a kromě waldorfských seminářů se také pořádají kurzy pro veřejnost.⁶²

Léčebná eurytmie představuje terapeutické využití, které vychází z umělecké a pedagogické eurytmie. Pohybová gesta se přeměňují tak, aby pomáhala k ozdravování nemocných orgánů. Působením pohybových forem na tělo, duši i ducha člověka přináší harmonizující a ozdravující účinky. Taková terapie působí hluboko do nitra nemocného,

⁵⁸ STEINER, R., *Eurytmie jako viditelná mluva*, s. 27.

⁵⁹ Tamtéž, s. 42-43.

⁶⁰ STEINER, R., *Utváření vyučování na základě poznání člověka*, s. 40.

⁶¹ STEINER, R., VEGMANOVÁ, I., *Základy pro rozšíření léčebného umění podle poznatků duchovní vědy*, s. 94-95.

⁶² KOCOUROVÁ, D., *Co je eurytmie?*, časopis *Člověk a výchova*, s. 4.

a proto nesmí být praktikována laickou osobou. Léčebná eurytmie vychází z odborné diagnózy a vyškolený léčebný eurytmista spolupracuje s ošetřujícím lékařem. Cvičení pozitivně působí na lidské nitro a uvádí vnitřní procesy do rovnováhy.⁶³ Rudolf Steiner si byl vědom nepochopení ze strany lékařů. Nabádal své kolegy k udržení svého přesvědčení a průbojnosti, která povede k prosazení tohoto přístupu. Radil, nevměšovat se do léčebných procesů, ale diskutovat a hovořit s lékaři. MUDr. Hendrik van Deventer podpořil tento terapeutický směr, který rozšířil lékařsko-terapeutická opatření.⁶⁴ „Léčebná eurytmie se provádí na anthroposofických klinikách, ve waldorfských školách, léčebně pedagogických zařízeních a privátních praxích.“⁶⁵

Pedagogická eurytmie byla od počátku první Svobodné waldorfské školy povinným předmětem pro všechny třídy. V jednotlivých ročnících se vychází z vývojových fází dítěte. Představuje důležitou pomoc při vzdělávání a výchově ve waldorfské pedagogice. Uvádí duševně duchovní stránku s tělesnou do harmonického vztahu a tělo se tak stává výrazovým prostředkem. Aktivní zážitek učí naslouchání, podporuje vnitřní rozvoj dítěte, pěstuje vůli pro soustředění, kreativitu a obrazné myšlení.⁶⁶

4.3 Eurytmie vyučovací předmět

Jedná se o předmět, který ve škole poskytuje velké možnosti k uskutečnění základních cílů waldorfské pedagogiky. Podle Steinera spočívá v eurytmii výchovná hodnota vycházející z vyvíjení vůle, která zůstává v člověku po celý život.⁶⁷

Eurytmie je umělecká pohybová výchova, jejíž součástí je práce s jednotlivými prvky řeči (hlásky, slovní druhy, rytmus, rým atd.) i hudby (tóny, intervaly, tónová výška, takt apod.). Pohybovými formami se žáci učí vyjádřit báseň či skladbu. Součástí výuky je vždy živý hudební nebo řečový doprovod. Tento předmět ve svých hodinách vychází z hlavního vyučování a náplň hodin eurytmie je spjat s právě probíranou látkou.⁶⁸

První třída – Výuka je postavena na náladě a textu pohádek. Pohyby paží odpovídají obraznému prožívání dětí. Skupinový pohyb se odehrává v kruhu a probíhá prostorem po velkých jednoduchých liniích. Pohyb by měl vycházet od hlavy až k nohám. Motto: „*Celek naplněný mnohotvárností.*“

Druhá třída – Obsah navazuje na bajky a příběhy o zvířatech, které jsou součástí vyprávěcí látky hlavního vyučování. Pohybování probíhá ve dvou kruzích a skupinách.

⁶³ STEINER, R., VEGMANOVÁ, I., *Základy pro rozšíření léčebného umění podle poznatků duchovní vědy*, s. 95-96.

⁶⁴ STEINER, R., *Duchovní věda a terapie*, s. 163-166.

⁶⁵ KOCOuroVÁ, D., Co je eurytmie?, *časopis Člověk a výchova*, s. 4.

⁶⁶ RICHTER, T., *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník WALDORFSKÉ ŠKOLY, PEDAGOGICKÉ POJETÍ A VZDĚLÁVACÍ CÍLE*, s. 262.

⁶⁷ CARLGREN, F., *Výchova ke svobodě*, s. 79.

⁶⁸ ŠVP ZV „Waldorfská škola“ České Budějovice, <http://doczz.cz/doc/373393/>

Učení je zaměřeno na koordinaci pohybů a cvičení obratnosti. Motto: „*Vnitřně se polarizující celek.*“

Třetí třída – Upouští se od nápodoby a děti se učí samostatné orientaci v prostoru pomocí komplikovanějších prostorových forem např. spirála, trojúhelníky, čtyřúhelníky. Cvičí se duchapřítomnost a intenzivnější obratnost. Pohybově se ztvárňuje probíraná látka hlavního vyučování. Děti se učí poznávat svébytné formy hlásek, které se dosud skrývaly v obrazech a samostatně je ztvárňují. Motto: „*Země, já tě cítím.*“⁶⁹

Čtvrtá třída – V tomto období je třeba rozvíjet orientaci v prostoru, která umožňuje uvádění do vnějšího světa. V dětech se probouzí nové duševní síly fantazie, silnější schopnost představivosti a dochází k ovlivňování morální sféry. Prostorově k tomu dochází postupným otevíráním kruhu až do čelního postavení, ze kterého vychází nový pohyb. Tímto se dávají zažít nové postoje ke světu. Vědomě se provádí družná a zábavná cvičení, která rozvíjí rytmus prostřednictvím řeči a hudby.

Pátá třída – Rozšiřují se všechna probraná rytmická a prostorová cvičení v řeči i hudbě. Nacvičuje se pentagram a žáci objevují geometrii vlastní postavy. V návaznosti na hlavní vyučování se vypracovávají texty ze starých kultur. Prvně se zkouší uvést báseň v cizím jazyce. V tónové eurytmii se pozvolna začíná s dvojhlasem. Příprava na vlastní svobodný vztah k tělesnosti a ke světu se trénuje pomocí cvičení zaměřeným na skoky.⁷⁰ V otevřeném postavení se cvičí složitější formy v podobě lemniskát, hvězdic a pentagramu.⁷¹

4.4 Sociální pojetí

Ve cvičeních eurytmie se žákům dostává prožitku být plnohodnotnou součástí většího celku. To v nich probouzí cit pro spolupráci, která je vedena úctou k ostatním a porozuměním pro sebe sama. Dospívající člověk si na tomto základě probouzí zdravé sebevědomí, vřelí osobní vztah k sobě i k svému okolí.⁷²

Eurytmická práce na waldorfských školách zahrnuje také nácvik nejrůznějších lyrických, dramatických a hudebních představení. Ty bývají součástí měsíčních slavností, eurytmických a divadelních představeních. Skupiny žáků se po jevišti pohybují současně v rozdílných formách a předvádějí rozdílná gesta. K harmonickému souznění celé škály proměnlivých pohybů může dojít jen na základě uvědomění si vlastního pohybu a vzájemného ohledu vůči ostatním a celku. Z tohoto důvodu je eurytmie považována za předmět, který má zušlechťující a sociálně vyrovnávací funkci.⁷³

⁶⁹ *Utváření výuky v 1. až 8. třídě waldorfské školy: pracovní náměty k hlavnímu vyučování: přehled odborného vyučování: podněty k vedení třídy a k práci s rodiči*, společný projekt Pedagogické sekce při Goetheanu, s. 58-59.

⁷⁰ Tamtéž, s. 100

⁷¹ RICHTER, T., *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník WALDORFSKÉ ŠKOLY*, s. 264-265.

⁷² ŠVP ZV „Waldorfská škola“ České Budějovice, <http://docz.cz/doc/373393> (cit. 2020-01-11)

⁷³ CARLGREN, F., *Výchova ke svobodě*, s. 79-81.

Základem veškerého sociálního života je vychovávat děti tak, aby se naučily věnovat pozornost svému okolí a svým bližním. K tomu je třeba se naučit správně naslouchat. Skutečná eurytmie zviditelňuje to, co při poslechu necháváme neviditelným. Rudolf Steiner apeluje v první řadě na vychovatele a pedagogiky, aby se naučili opět ctít a stali se tak uvěřitelnými.⁷⁴

⁷⁴STEINER, R., *WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA - metodika a didaktika*, s. 75-76.

5 KRESLENÍ FOREM

5.1 Charakteristika předmětu

„Budeme učit prvotním formám, dělat jeden úhel tak, jiný tak, pokusíme se naučit kreslit kruh a spirálu. Vyjdeme ze samotných forem, nikoli z toho, co napodobuje, budeme se snažit probudit zájem dítěte o formu samotnou.“⁷⁵

Pro waldorfskou pedagogiku je důležitý specifický vzdělávací předmět kreslení forem, který si dává za cíl harmonizovat smyslové pohybové vnímání. Při kreslení se vychází z pohybu a umění linie. Linie neboli čára, která nezobrazuje nic předmětné, však vede k prožívání pohybu skrze nakreslené formy. Z linie se vychází při výuce psaní, při pozvolném uvádění do geometrie, v rukodělných činnostech i v pohybové výchově. V rámci celostního pojetí člověka, tak představuje kreslení forem účinný nástroj, který dokáže propojit pohybovou podstatu, umělecké ztvárnění a kvalitativní přístup, jež vede k vzájemné harmonizaci volných sil, citového prožívání a myšlenkové úrovně vyvíjejícího se člověka.⁷⁶

V důsledku stále se zrychlujícího tempa a náročných požadavků moderní doby, stejně tak jako zaměřením na jednostrannou intelektuální výchovu, dochází k oslabování lidských smyslů. Umělecké disciplíny jako je kreslení forem a eurytmie, pomáhají tyto smysly aktivovat a posilovat. Při pravidelném cvičení symetrických forem se probouzí smysl pro pohyb a rovnováhu, zvláště pak smysly související s vůlí. Dítě v sobě musí najít vnitřní sílu a rovnováhu, aby mohlo vytvořit svislou čáru. Kreslení představuje nenásilný způsob posilování vědomí lidské osobnosti a zdravého vývoje myšlení. S podněcováním k tvůrčí činnosti se proto začíná od prvního vyučovacího dne ve škole.⁷⁷

Kreslení forem působí na smysly a morálku, zároveň poskytuje hygienicko-terapeutické možnosti.⁷⁸ Terapeutické kreslení jako takové může vést pouze pedagog, který si prošel hlubším studiem a naukou o člověku a umění. Zároveň musí mít bohaté praktické zkušenosti, dostatek nápadů a disponovat potřebnou intuicí.⁷⁹

⁷⁵ STEINER, R., *WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA - metodika a didaktika*, s. 31.

⁷⁶ ZŠ waldorfská České Budějovice o.p.s., *ŠVP ZV „Waldorfská škola“*, (online), září 2008, (Cit. 2020-01-11), s. 189. Dostupné na [www: http://doczz.cz/doc/373393/](http://doczz.cz/doc/373393/)

⁷⁷ Kreslení forem – pedagogický a umělecký impuls Rudolfa Steinera. *Časopis Člověk a výchova*, 2012, roč. 2., s. 11-12.

⁷⁸ RICHTER, T., *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník WALDORFSKÉ ŠKOLY*, s. 278.

⁷⁹ Kreslení forem – živoucí rozvíjení tvořivých sil člověka. *Časopis Člověk a výchova*, 2018, roč. 2., s. 68.

5.2 Kreslení forem jako vyučovací předmět

5.2.1 První třída

V první třídě ZŠ probíhá seznámení se základní linií, s rovnou čarou (přímkou) a s obloukem. Příмка je spojena se soustředěním, oblouk ponechává více svobody. Obě linie však vyžadují určitou vůli a žák by měl prožít jejich charakteristický rozdíl. Tyto dva základní tvary následně používají v epoše psaní tiskacího písma. Po liniích se přechází k lomeným čarám, žáci se volnou kresbou seznamují s trojúhelníkem, čtyřúhelníkem a hvězdicí. Všechny přímkové formy se střídají se cvičením půlkruhu, kruhu, spirály a elipsy. Postupné prožívání forem vede k jejich následnému utváření.⁸⁰

Rudolf Steiner, který kreslení forem zařadil do učebního plánu, doporučoval začít s vyučováním forem od prvního školního dne. Každé dítě dostane příležitost nakreslit si rovnou čáru a oblouk, které jim předkreslí sám učitel. Důležitost spočívá ve správném vnímání toho, co právě u tabule probíhá a přes počáteční nešikovnost dbát na provádění pohybu s jistou dokonalostí.⁸¹

Petr Šimek v rozhovoru pro časopis dokládá požadavek na nutnost pohybu při kreslení forem na učiteli, který kreslí formu na tabuli. Ten by se měl v souladu s touto formou vnitřně pohybovat. Žáci do třetí třídy dokážou vnímat učitelův niterný, soustředivý pohyb, kdy tato schopnost vnímat učitele takovýmto způsobem je velmi bezprostřední. Pokud nemají co napodobovat, pohyb se ztratí a zůstává jen mechanické obkreslování z tabule. Kreslení pak ztrácí svůj vlastní smysl. Forma je stopa pohybu, která vychází z vlastního niterního pohybu. Při výběru formy by učitel měl brát na zřetel, co v kreslení odpovídá danému vývojovému stupni dítěte a čeho si žádá další vývoj, co podpořit prostřednictvím předmětu kreslení forem.⁸²

V první třídě žáci začínají nácvikem vyjádření tvaru formy rozmanitým pohybem. Mohou v nich chodit, běhat a skákat, kroužit rukama ve vzduchu. Následně výchozí obraz zakreslí na papír. Předtím než se pustí do samotného psaní, zvládají ztvárnit rytmus chůze, foukání větru, vlnění, skákání apod. Tvůrčí a kreativní jedinci časem sami tvoří nové formy nebo je obohacují o nové originální prvky. Psaní pak vychází z rozvoje jemné motory a vhodně zvolených forem, které vyvozují jednotlivé tvary písmen. Důležité je taktéž zaměřit se na vytváření a fixaci osobitého rytmu, který má přípravný charakter pro vlastní psaní.⁸³

⁸⁰ RICHTER, T., *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník WALDORFSKÉ ŠKOLY*, s. 279.

⁸¹ STEINER, R., *WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA - metodika a didaktika*, s. 70-72.

⁸² KOZÁKOVÁ, K., *Tvůrčí pohyb člověka má směr a jasná vedení (rozhovor)*, *Časopis člověk a výchova*, 2012, roč. 2., s. 28-29.

⁸³ GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., *Waldorfská škola*, s. 85-89.

5.2.2 Druhá třída

Symetrická cvičení s důrazem na orientaci vlevo-vpravo a zrcadlení s důrazem na orientaci nahoře-dole se zařazují v době, kdy se u dětí začíná rozvíjet představa, což je přibližně v osmém roce života.⁸⁴ Hledání odpovídajícího doplnění předložené jedné poloviny symetrické formy je spojeno s vnitřním nazíráním, které pozitivně ovlivňuje vývoj myšlení.⁸⁵

Při cvičení těchto forem je nutné představit tvar jako nedokonalý celek, který je potřeba na jedné polovině dokončit. Cílem je zapojit všechny smysly, aby došlo ke správnému zachycení požadovaného tvaru. V počátku je důležitá motivace a pobízení k plynulému nakreslení zrcadlového tvaru. Do celého procesu je třeba zapojit vůli a překonat první nejistý krok. Nedokonalá forma se nejprve zachycuje jednou rukou několikrát za sebou ve vzduchu. Nacvičený pohyb by měl plynule přejít na plochu papíru. Po počáteční nejistotě se již forma rozvíjí a zdokonaluje. Účinným cvičením je také spolupráce ve dvojicích, kdy jeden žák vykonává určitý pohyb a druhý se chová zrcadlově. Vychází se z rovných a jednoduchých linií, přidávají se zaoblené a složitější, hranaté se proměňují v oblé, nakonec se zkouší pohyby s otáčením v určitém směru. Následuje kreslení tvaru na tabuli, jestliže mají formu zcela zažitou, může se kreslit na papír.⁸⁶

5.2.3 Třetí třída

Na předcházející cvičení navazují formy zaměřené na volnou symetrii, tak aby vnitřní forma odpovídala formě vnější. K hranaté se hledá vnější oblá. Stejným způsobem se postupuje při jejich obměnách. Cvičení napomáhají k vytváření vnitřní prostorové představivosti, která se uplatní později v geometrii.⁸⁷

V devátém roce přichází určitá krize, která vychází z vědomého rozdílu mezi vlastním idealistickým pojetím a reálným světem. V tento čas je tedy příhodné zařadit mimo jiné i systematictější práci s motivem kruhu a zaměřovat se na vnitřní a vnější formy. Jednoduchá cvičení, která vychází ze souhry středu a obvodu, pomáhají překonat toto období.⁸⁸

⁸⁴Utváření výuky v 1. až 8. třídě waldorfské školy: pracovní náměty k hlavnímu vyučování: přehled odborného vyučování: podněty k vedení třídy a k práci s rodiči, společný projekt Pedagogické sekce při Goetheanu, s. 35-36.

⁸⁵ RICHTER, T., *Vzdělávací plán pro 1. až 2. ročník WALDORFSKÉ ŠKOLY*, s. 279.

⁸⁶ GRECMANOVÁ, H. a URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola*, s. 90-91.

⁸⁷ RICHTER, T., *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník WALDORFSKÉ ŠKOLY*, s. 279

⁸⁸ ŠIMKOVÁ, M., *Magisterská práce* 2006, s. 45-46.

5.2.4 Čtvrtá třída

Cvičení je inspirováno každodenním vyprávěním ze severské mytologie a dochovanými keltskými a lombardskými artefakty. Postupně dochází k osvojování základního pravidla proplétání a následného splétání motivů, z přímých linií na oblé. Nepochází ke křížení v jedné rovině, proto se projevují jako proplétané.⁸⁹ V práci se využívá i různých barev, které v konečném výsledku tvoří různé obrazce. Kresby z proplétaných stuh vyžadují maximální koncentraci, trpělivost a dobré rozpoznávací schopnosti. V epochách matematiky se využívá forem z první třídy k ověřování zákonitostí zlomků a poměrů, přičemž se u dětí aktivuje obrazové myšlení.⁹⁰

5.2.5 Pátá třída

Vychází se z kultury starověkého Řecka, proto základ kreslených forem tvoří všudy přítomná spirála. Inspiraci čerpají z bohaté zdobených štítů, nejrůznějších ornamentů a vzorů, pocházejících z této doby. Tyto motivy rozvíjejí představivost a slouží k nácviku orientace v prostoru.⁹¹ Geometrické kreslení bez pomůcek předpokládá větší přesnost a jistotu, která dává vyniknout základním vztahům a zákonitostem geometrických tvarů.⁹²

5.3 Použití barev

Rudolf Steiner se čtyři desetiletí zabýval poznáním podstaty barev, získané poznatky představil na přednáškách z roku 1921. Goethova nauka o barvách se stala východiskem jeho životního díla a dala tak vyniknout jeho intenzivnímu vztahu ke světu barev.⁹³ „*Barva je to, co sestupuje až k povrchu těla, a barva je také to, co člověka pozvedá od hmotného světa a vede ho do oblasti ducha*“.⁹⁴

Jestliže na kreslenou formu nahlížíme jako na pohyb, který na okamžik spočinul v pevném tvaru, nemělo by se zapomínat na zdůraznění této skutečnosti. K obraznému rozpohybování kreslené formy se používá barev nebo různobarevných papírů. Tyto papíry se používají jako podklad, na který se připravená forma zachytí vhodnými kontrastními barvami. Důležité je vybírat si vhodné odstíny, které kresbu dokážou projasnit a dokonale zvýraznit.⁹⁵ Rudolf Steiner ve svých přednáškách uvádí, že je třeba se vžít do povahy barev, které dokážou pozvedat formu. Tak jako se vnitřním pohybem barvy pozvedá forma ze svého klidu, měli bychom i mi spoluprožívat život barevných

⁸⁹ RICHTER, T., *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník WADORFSKÉ ŠKOLY*, s. 281

⁹⁰ ŠIMKOVÁ, M., *Magisterská práce 2006*, s. 48-49.

⁹¹ Tamtéž, s. 49-50.

⁹² RICHTER, T., *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník WALDORFSKÉ ŠKOLY*, s. 281

⁹³ STEINER, R., *Tajemství barev*, s. 6.

⁹⁴ Tamtéž, s. 46.

⁹⁵ ŠIMKOVÁ, M., *Závěrečná práce 2005*

proudů a dostávat se tak z našeho vlastního tvaru. Barva je součástí přírody i celého kosmu, stejně tak i nás.⁹⁶ Práce s barvou není určována pedagogem, ale podstatou barev samotných.⁹⁷ Pedagog musí zajistit, aby nedocházelo k horlivému obkreslování původního motivu různobarevnými tahy nebo prázdnému bezmyšlenkovitému čmárání, které by bylo v rozporu s koncepcí kreslení forem. Vychovatel by měl vést k trpělivé a pečlivé práci, která rozvíjí tvůrčí schopnosti a probouzí zárodky skutečného umění.⁹⁸

5.4 Přechod od kreslení forem

V prvních třech ročnících se formy i ty geometrické kreslily volným uměleckým způsobem. Ve 4. a 5. ročníku přecházejí, zatím stále bez použití rýsovacího náčiní, k čistě kreslířskému ztvárnění geometrických forem. Geometrie v tomto období tvoří mezistupeň od volného uchopování forem k myšlenkovému popisu a chápání toho, co pozorujeme.⁹⁹

Předmět kreslení forem, kterým je nedílnou součástí vyučování od první třídy, se v pátém ročníku rozděluje na dvě oblasti. Tou první je přechod do skutečné geometrie. Druhá cesta využívá poznatků z bytostného prožitku forem k výuce exaktních předmětu, zejména pak přírodních věd. Děti a učitelé čerpají ze svých bohatých zkušeností, které jim zprostředkovalo kreslení forem. Nyní dokážou mnohem citlivěji vnímat procesy, které se odehrávají v přírodě i fyzice. Snadněji proniknou do podstaty a zákonitosti fyziky. Mnohem intenzivněji prožívají například krásu sněhových vloček, tvary rostlin a listů, které ve vyšších ročnících kreslí volnou rukou.¹⁰⁰

Tvůrčí impuls Rudolfa Steinera obohatil výuku o výchovně vzdělávací prostředek v podobě předmětu kreslení forem. Jeho kresebná cvičení aktivují vnitřní síly člověka a vedou k rozvíjení tvořivosti. Kultivují intelekt a rozvíjejí lidské myšlení. Pro výchovu je důležité prosociální a morální cítění, které se rozvíjí na základě podnětu vycházejícího z kreslení forem. Dotvářením neúplných a nedokonalých forem pedagog pomáhá rozvíjet v dětech jejich morální síly. V rámci zákonů taková neúplná forma poskytuje výběr z různých řešení a přístupů, což vede k uplatnění tvůrčí svobody. Při hledání těchto zákonů, které jsou dané formě vlastní, se vytváří schopnost empatie, vhledu a taktu. Rytmus a neustále opakování určitých věcí v dětech podporuje vůli a odhodlání, se kterým samostatně přistupují i k jiným úkolům. Vnitřní rytmus, který provází dítě při kreslení forem, jej uvádí do celkové harmonie.¹⁰¹

⁹⁶ STEINER, R., *Tajemství barev*, s. 77-81.

⁹⁷ CARLGREN, F., *Výchova ke svobodě*, s. 68

⁹⁸ ŠIMKOVÁ, M., *Závěrečná práce 2005*

⁹⁹ *Utváření výuky v 1. až 8. třídě waldorfské školy: pracovní náměty k hlavnímu vyučování: přehled odborného vyučování: podněty k vedení třídy a k práci s rodiči*, společný projekt Pedagogické sekce při Goetheanu, s. 88.

¹⁰⁰ ŠIMKOVÁ, M., *Závěrečná práce 2005*

¹⁰¹ Tamtéž.

5.5 Malování

Malování je součástí hlavního vyučování a ve waldorfské pedagogice se rozeznává vyprávěcí nebo také zobrazující malování, a akvarelové. Akvarelové malování se do vyučování zařazuje obvykle jednou týdně. Vyprávěcí a zobrazující malování je tematicky začleňováno do probíhajícího vyučování, během celé školní docházky. Pracuje se s voskovými bločky, voskovými nebo olejovými křídami a pastelkami. Základem není linie nýbrž barevná plocha. Toto kreslení doplňuje texty v epochových sešitech.¹⁰²

5.6 Modelování

Volný způsob modelování se zařazuje kdykoliv je třeba do hlavního vyučování a pracuje se s hlinou, jílem, voskem nebo plastelínou. Od čtvrtého ročníku modelování prohlubuje kreslení forem. Základem je zkušenost z modelování koule a pyramidy. Technika v tom to případě nespočívá v nanášení materiálu na sebe jako ve volném modelování. Forma se tvaruje z koule či vejčitého tvaru, přičemž dochází k souhře rukou, které vnímají jednotlivé plochy. Uplatňuje se také ve výuce o zvířatech. V pátém ročníku se tímto způsobem ztvárňují rostliny a plody z nauky o rostlinách, stojící a sedící postavy.¹⁰³ Steiner navrhuje, aby jednotlivé tvary lidského těla vyvolaly uměleckou představu, pro znázornění doporučuje využít vosk nebo uhnětené těsto.¹⁰⁴ V průběhu tvoření se hmatem sleduje plastický tvar. Steiner doporučuje zaměřit pozornost také na práci oka a vůli, která jím prochází. Modelování tvaru pomocí hmatu i zapojení oka, prohlubujeme zájem vycházející z celého člověka.¹⁰⁵

¹⁰² RICHTER, T., *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník WALDORFSKÉ ŠKOLY*, s. 269-270.

¹⁰³ Tamtéž, s. 288.

¹⁰⁴ STEINER, R., *WALDROFSKÁ PEDAGOGIKA - metodika a didaktika*, s. 109

¹⁰⁵ Tamtéž, s. 34.

6 PRAKTICKÁ ČÁST

Stala jsem se účastníkem kurzu eurytmie pořádaného v ZŠ Svobodná lektorkou Jitkou Čáповou. Měla jsem možnost poznat práci eurytmisty a pohybové ztvárnění forem, tak jak se to učí i žáci ve waldorfských školách. Docházela jsem do hodin kreslení forem žáků pátého ročníku. Tato zkušenost byla velice inspirující a přínosná. Ověřila jsem si teoretické poznatky načerpané z odborné literatury a získala hlubší vhled do práce waldorfských učitelů, pozorovala jsem dle jejich přístupu k výchově a vzdělávání. Získala jsem praktické ukázky práce s formami a jejich využití ve waldorfské pedagogice.

Kreslení forem je specifický předmět vyučovaný na waldorfských školách. Ve volném čase se s ním můžeme setkat pouze v terapeutické podobě. Tuto podobu kreslení vede zkušený a znalý lektor. Pro veřejnost jsou připravovány kurzy kreslení forem. Tyto kurzy nabízejí volnočasovou aktivitu, která poskytuje relaxaci, uvolnění, poznání nové techniky kreslení.

Pro realizaci vlastního pedagogického procesu transformuji získané poznatky do prostředí volnočasové pedagogiky. Struktura výchovně vzdělávacího procesu bude řízena dle vypracovaných metodických listů. První část této praktické práce bude probíhat ve spolupráci s třídní učitelkou čtvrtého ročníku waldorfské školy. V rámci probírané epochy zvířat společně s pedagogem vybereme odpovídající kreslenou formu. S pomocí formy se žáci naučí nakreslit postavu zvířete. Vlastní samostatná pedagogická činnost se uskuteční v rámci školní družiny základní školy Svobodná v Písku. Druhá část praktické práce v DDM Strakonice v zájmovém kroužku zaměřeným na výtvarnou činnost.

6.1 Praktická práce v ZŠ Svobodná Písek

ZŠ Svobodná v Písku je jednou z prvních waldorfských škol v České republice. Je členem Asociace waldorfských škol v ČR a Evropské asociace WŠ. Svoji činnost zahájila ve školním roce 1990/91. Škola zajišťuje vzdělání žákům první až deváté třídy. Součástí školy je školní družina, která žákům poskytuje vedle odpočinkové činnosti zájmové vzdělávání, zejména rukodělné a výtvarné. Škola svoje cíle staví na celostním pojetí člověka, které podporuje všestranný rozvoj, aby měl chuť poznávat svět, do kterého se aktivně zapojí skrze svou hlavu, ruce a srdce.

ZŠ Svobodná používá motto: „*V úctě přijmout, v lásce vychovat, ve svobodě propustit.*“¹⁰⁶

¹⁰⁶ <https://zssvobodna.cz/>

6.1.1 Vyvození veverky z kreslené formy

Námět: Veverka

Úkol: Kreslení formy, která bude základem pro vyvození zvířecí postavy.

Časová dotace: 45 minut + vlastní příprava

Věková kategorie: Čtvrtá třída ZŠ Svobodná v Písku

Technika: Kresba pastelkou

Materiál a pomůcky: Pastelky, papíry A3

Výchovně vzdělávací cíle:

Kognitivní cíl

- Žák prokáže základní znalosti o živočichu
- Žák si osvojí postup nové formy

Afektivní cíl

- Žák se učí trpělivosti při práci
- Žák prokáže schopnost vnímat, naslouchat a následně uplatnit nové poznatky
- Žák se učí respektovat tvůrčí práci ostatních

Psychomotorický cíl

- Žák rozvíjí koordinaci ruky a oka
- Žák rozvíjí smyslové vnímání

Motivace:

Motivační pobídka: *„Milí žáci, v dnešní hodině kreslení forem navážeme na probíranou epochu zvířat. Určitě mi dáte za pravdu, že namalovat zvíře není vždy jednoduché. My si ukážeme, jak se dá pomocí jednoduché formy takové zvíře nakreslit. Budeme postupovat společně až do finále, kdy si zvířátko nakreslíte sami. V samém závěru si uděláme společnou vernisáž a pobavíme se o tom, jak se vám pracovalo.“*

Žáci waldorfské školy si tvoří vlastní sešity a učebnice. Ve všech předmětech vlastní text doplňují kresbou, která souvisí s daným tématem. Je tedy dobré, pokud se žák stává v kresbě sebejistý a má radost ze své práce.

Realizace: Vlastní realizaci předcházela osobní zkušenost z návštěv třídy v hodinách kreslení forem, abych se prakticky seznámila s tímto specifickým předmětem a dala se poznat i žákům.

Paní učitelka byla obeznámena s mojí představou praktické části a společně jsme ji upravily, pro realizaci v hodině. Hodina probíhala pod vedením paní učitelky. Já jsem se stala její asistentkou, žákyní a pozorovatelkou, abych další praktický úkol byla schopna vést samostatně v souladu s waldorfskou pedagogikou.

V návaznosti na motivační pobídku probíhala krátká diskuse o tom, kde se můžeme s veverkou setkat, čím se živí, jak vypadá. Žáci si rozdali papíry velikosti A3. Jejich úkolem bylo si vzpomenout na zlomky, které probírají v matematice. Je to typický příklad toho, jak se jednotlivé předměty prolínají a nacházejí praktické využití ve všem, co děláme.

Papír je jeden celek a bylo třeba z něj udělat čtvrtiny. Děti přeložily papír pečlivě a pravidelně, tak jako jsou pravidelné zlomky. Pedagog nakreslil čtvrtiny křídou na tabuli.

Žáci si připravili pastelky. Která barva by se hodila? Děti volaly barvy, které jsou charakteristické pro veverku. Oranžová, hnědá, červená. Našel se jeden žák, který by chtěl modrou. Další by chtěl černou. Černá se zdála většině příliš smutná, a tak se domluvili na barvě žluté, oranžové a hnědé.

Pedagog se dotázal na formy, které se učili v průběhu tohoto školního roku. Žáci vyjmenovávali lemniskátu, hranatou formu a křížení forem. Žáci znali vývoj formy a umí je proměňovat.

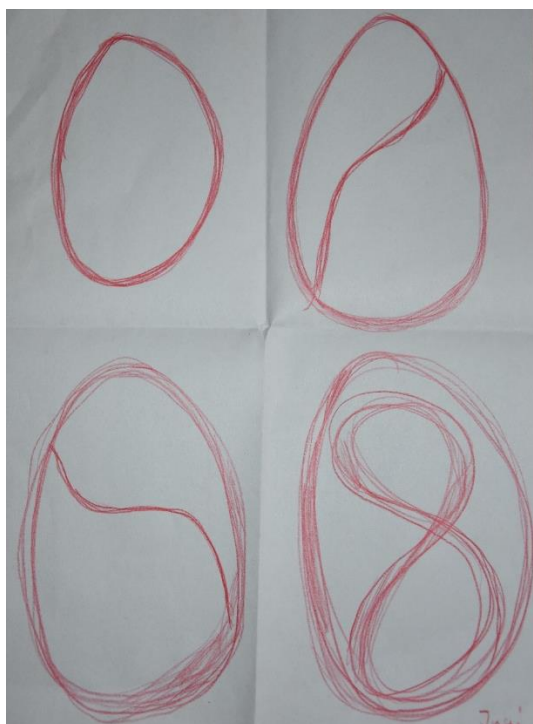
Žáci si papír otočili na výšku a sledovali výklad pedagoga i jeho pohyby před tabulí při prvním zakreslování základní formy. Právě sledování pohybů a jejich následné opakování, procítění je při kreslení důležité a stěžejní. Teoretický poznatek se představuje v praxi.

Do levého horního čtverce začali kreslit jedním tahem formu ve tvaru slzy. Ruka by měla být odlehčená. Zprvu začneme lehce a v momentě, kdy dosáhneme požadovaného tvaru, můžeme tvar zvýraznit. To znamená, že tvar slzy se lehce jedním tahem několikrát obkrouží. Správně držení tužky by již mělo být zafixované, ruka se tímto kreslením uvolňuje a forma dostává svůj tvar. Někteří žáci se zvedali a dívali se na svoje dílo z odstupu. Jsou k tomu od první třídy vedeni.

Jestliže jsou všichni hotovi, můžeme pokračovat v pravé horní části čtverce. Nakreslili jsme opět formu slzy a do ní přidávali lemniskátu. Nejprve jsme prstem vedli tah shora vpravo dolů po obrysu slzy a od spodu zleva lemniskátu prostředkem zpět.

Zadání této formy se opakuje v levé dolní části čtverce, ale lemniskáta se vede zprava. Jedná se o obrácenou formu. V posledním čtverci ve formě slzy jsme lemniskátu spojili a vznikl nám tvar osmičky.

Viděli jsme vývoj formy, vyzkoušeli jsme si plynulé oblé tvary. Na jednotlivých čtvercích byl zachycen vývoj této formy. Slza, která se opakuje ve všech čtvercích. Doplňená lemniskáta, obrácená lemniskáta, propojení lemniskát (viz Obr. 1).



Obr. 1: Postup tvorby lemniskáty

V další části žáci otočili papír a z druhé strany samostatně nakreslili naučenou formu s jednou lemniskátou. Volba, ze které strany povedou lemniskátu, je jen na nich. Ve spodní části pod lemniskátou vznikl prostor pro tělo a hlavičku veverky. Docílili jsme toho pomocí tvaru připomínající osmičku. Tento tvar jsme obtahovali opět až do finální podoby. Menší tvar hlavy, který se nesmí dotýkat základního tvaru slzy, a větší tělo lemniskáty, která bude znázorňovat ocas. Ocas se domaloval třemi čarami. Děti v průběhu popisovaly, jak ocas veverky vypadá. V poměru k tělu je větší a huňatý. Uši jsou špičaté.

Ve spodní části mezi krkem zvířete se domaloval oříšek a do spodní části těla nožička. Vše má kulatý tvar. Nyní jsme mohli vidět výslednou formu, která dala vyvodit tvar veverky. Tuto formu si děti zkusily ještě jednou nakreslit sami a následně ji mohly vybarvit. Někteří žáci dokreslili kmen. Veverka tak byla vyobrazena v kmenu stromu (viz Obr. 2).

Žáci byli připraveni na závěrečnou část, kterou je hodnocení. Protože se jednalo o poslední hodinu, uklidili si pomůcky i celou třídu.



Obr. 2: Kresba veverky pomocí lemniskáty

Hodnocení: Žáci svoje obrázky rozložili na podlahu před tabulí. Nejprve první stranu s postupem kreslení formy, kde není vyobrazená veverka. Přišla první řada a obrázky si prohlížela. Po řadách přicházeli i ostatní. Postup se opakoval i po otočení na stranu s vyobrazenou veverkou. Nikdo neměl hodnotit. Zejména by se nemělo používat hodnocení ve smyslu líbí/nelíbí, povedlo/nepovedlo. Přesto nešlo přeslechnout, jak se děti sami hodnotily. Nebylo to hodnocení druhých. Byla to kritická slova k vlastní osobě. Pedagog i já jsme na to žáky upozornili. Upozornili jsme je na skutečnost, že chyby nebo nedostatečnost jsou pouze příležitostí pro zlepšení nebo nalezení vlastních postupů a kreativity. To, k čemu se stavíme kriticky, může druhý považovat za povedené. Důležité je, že všichni mají možnost ukázat svou práci.

Žáci byli slovně hodnoceni za spolupráci, za aktivní přístup k práci a celkově povedenou vernisáž obrázků. Považovali díla za zdařilá. Další fotodokumentace je obsažena v Příloze I.

Reflexe: Vzhledem k tomu, že práce na tématu byla založena na velice úzké spolupráci s třídním vyučujícím, považuji práci a zvolené téma za velice povedené. Měla jsem možnost blíže poznat žáky a jejich práci. V předešlých hodinách jsem byla pouze tichý pozorovatel. Nyní jsem si zvolila téma a zařadila se do procesu tvorby. Samostatně bych tuto hodinu nezvládala z důvodu nedostatku znalostí, zkušeností, a hlavně z důvodu obrovské zodpovědnosti, abych děti svojí neznalostí nevedla v zásadní mýlku.

Žáci ke zvolenému tématu přistupovali zodpovědně a bylo poznat, že předmět mají rádi. Občas pár chlapců vyrušovalo povídáním, které zároveň způsobovalo jejich nepozornost. Pedagog si dokázal svojí přirozenou autoritou sjednat klid a pozornost.

S nově nabytou zkušeností jsem dostala chuť do dalšího projektu, který již povedu sama v rámci odpolední družiny. Účastníky budou žáci této třídy a při ruce budu mít jejich paní vychovatelku.

6.1.2 Kreslení veverky

Námět: Kreslení veverky

Úkol: Na základě přečtené pohádky namalovat veverku

Časová dotace: 30-40 minut

Věková kategorie: Čtvrtá třída ZŠ Svobodná Písek, oddělení družiny počet dětí

Technika: Kresba pastelkou, voskovým bločkem

Materiál a pomůcky: Pastelky, voskové bločky, papíry A4

Výchovně vzdělávací cíle:

Kognitivní cíl

- Žák dokáže interpretovat přečtený text
- Žák uplatní své znalosti ve vlastní tvorbě
- Žák rozvíjí vlastní tvůrčí činnost

Afektivní cíl

- Žák verbálně sdílí své zkušenosti z tvorby

Motivace:

Motivační pobídka: *„Dobrý den, děti. Nyní bych vám po obědě, jak jste zvyklé, přečetla pohádku z knihy Dobrodružství veverky Zrzečky. V hodině kreslení forem jste se naučily vyvodit postavu veverky. Po přečtení příběhu máte možnost vyzkoušet si nakreslit veverku bez užití formy nebo s její pomocí. Volba je na vás. Můžete malovat pastelkami i voskovými bločky. Papíry najdete na obvyklém místě. V závěru si uděláme malou vernisáž a popovídáme si o vaší práci.“*

Realizace: Praktická část se realizovala s dětmi navštěvujícími odpolední družinu. Navázala jsme tak na předešlou hodinu kreslení forem.

Dětem jsem přečetla příběh z knihy o veverce a dala jim prostor pro převyprávění příběhu. Zároveň jsme si vyprávěli i vlastní zážitky s veverkou. Většina dětí, hlavně děvčata, si chtěla obrázek namalovat. Pár chlapců paní vychovatelka vyzvala, aby se také zapojili. Nechala jsem dětem prostor a čas pro tvoření.

Hodnocení: Když měly děti obrázky namalované, prošla jsem si je a každého se zeptala na pár věcí. Zajímala jsem se, jakou techniku zvolily a proč. Jestli si vybraly dobře a jak by postupovaly příště.

Obrázky jsme si opět rozložily na podlahu a v tichosti si je prohlížely (viz Obr. 3 a Příloha II.). Dětem se práce ostatních líbila. Nikdo nic nekritizoval ani nehodnotil nahlas.

Reflexe: Děvčata a několik chlapců se na zadání úkolu velice těšila. Během přestávky jsem jim sdělila, že je budu mít v družině a něco si spolu nakreslíme. To je nadchlo. Nová osoba ve škole je vždy zpestření. To mě povzbudilo k tomu, abych se tolik nebála.

Chlapci, kteří se nechtěli zapojit, a přesto byli paní vychovatelkou vyzváni, si práci opravdu neužívali. Rychle něco nakreslili a chtěli si jít hrát do odpočinkové zóny. Paní vychovatelka to myslela dobře, chtěla zapojit všechny děti, abych měla co největší



Obr. 3: Ukázka nakreslené veverky

vzorek pro svoji práci. Kdyby se situace opakovala, dopřála bych jim prostor pro hru. Vzhledem k tomu, že v místnosti byl klid a všichni soustředěně pracovali, domnívám se, že by je to k činnosti také přilákalo.

Na základě osobní reflexe bych tento úkol pojala více kreativně se zaměřením na celý příběh. V úvodu bych připomněla hodinu kreslení forem, aby si děti na základě smyslového zážitku učivo lépe zapamatovaly. Práce by nebyla směřována jen na postavu veverky, ale nechala bych je pracovat s přečtenou a přeříkanou povídkou, aby mohly pracovat se svojí fantazií. Soustředění by se nezaměřilo jen na samotnou postavu. Předpokládám, že by se veverka v pracích objevila. Její podoba by pak mohla být docela jiná.

6.1.3 Modelování veverky

Námět: Modelování veverky

Úkol: Výroba modelovací hmoty, modelování postavy zvířete

Časová dotace: 40 minut + příprava

Věková kategorie: Žáci čtvrté třídy ZŠ Svobodná Písek, školní družina

Technika: Modelování

Pomůcky: Modelovací podložka, rádýlka na modelování, modelovací hmota (kypřící prášek, voda, potravinářské barvivo)

Výchovně vzdělávací cíle:

Kognitivní cíl

- Žáci se naučí vyrobit modelovací hmotu
- Žáci budou upevňovat modelovací dovednosti

Afektivní cíl

- Rozvoj hodnotících postojů

Psychomotorický cíl

- Koordinace oka a ruky
- Rozvoj jemné motoriky

Motivace:

Motivační pobídka: „*Dobrý den, milé děti. Dnes si společně vyrobíme modelovací hmotu, kterou si i obarvíme potravinářskou barvu. Zjistíte, že je to velice jednoduché. Vytiska jsem vám postup, tak abyste si ji mohly vyrobit i doma pod dohledem rodičů nebo jiných dospěláků.*

Modelovací hlína potřebuje více času na vychladnutí, a proto jsem vám ji doma již připravila. Každý dostane dostatečně velký kus a z něj si vymodelujeme veverku, kterou již známe z kreslení forem a vyprávění o veverce Zrzečce.

Svoje díla si budete moc vystavit ve třídě. Ukázat je spolužákům, kteří školní družinu nenavštěvují a předem jim své zkušenosti. Pojd'me se pustit do práce.“

Realizace: Z konzultace s třídní učitelkou vyplynulo, že děti ještě nemodelují z jednoho kusu, a proto je vhodné tuto techniku nezařazovat. Pedagog i vychovatel v rámci družiny respektuje pedagogické a metodické postupy, vývojové fáze a nezařazuje nepřiměřené aktivity. Vychovatel, pokud si není jistý, konzultuje svoje nápady s třídním

pedagogem. Proto jsme se domluvily na postupu, kdy děti budou tvořit jednotlivé části těla a ty postupně dávat dohromady, až vznikne postava.

Modelovací hmota není časově náročná, ale velice pomalu chladne. Připravila jsem si dostatečné množství, abychom se nemuseli zdržovat. Děti si postup přípravy tak vyzkouší a hmotu mohou použít v další aktivitě.

Děti si rozdaly modelovací podložky. Každý dostal dostatečně velké množství hmoty a mohl se pustit do práce. Během činnosti jsem jim předčítala další příběh z knihy Veverka zrzečka.

Každé dítě jsem obešla, zeptala jsem se, jak se mu pracuje, zdali nepotřebuje pomoc. Na závěr jsme si veverky společně s dětmi prohlédly, vyfotily a přenesly na podložku (viz Obr. 4 a Příloha III.). Práce se dala na výstavu ve třídě. Přišla se podívat paní třídní učitelka a její kolegyně. Před odchodem z družiny děti uklidily svoje místo, modelovací podložky vrátily na své místo a zbylou modelovací hmotu si mohly odnést domů.



Obr. 4: Vymodelované veverky žáků 4. třídy ZŠ Svobodná

Hodnocení: Nápad jsem konzultovala s třídní učitelkou i vychovatelkou, vyjádřila se i paní učitelka na keramiku. Bylo mi doporučeno, abychom nepracovali z jednoho kusu (viz kap. 5.6).

Hodnotila jsem originalitu pojetí, smysl pro detail, zručnost, snahu a vlastní iniciativu volby pomůcek (špachtliček a špejlí).

Reflexe: Pozorovala jsem, že práce s modelovací hmotou nadchla mnohem více než kreslení v předešlé hodině. Děti si během vernisáže všimaly originálního pojetí u každého. Nahlas komentovaly a chválily. Občas se hlasitě smály, jestliže něco

z postavy odpadlo. Velice se angažovaly při fotografování, kdy se snažily najít optimální místo, natočení figurky, aby výsledný efekt vypadal dobře. Potěšila je návštěva třídní učitelky a s velkou radostí předváděly svoje práce.

Přípravu i nápad považuji za zdařilé. Před žáky jsem se cítila mnohem uvolněněji než předešlou hodinu. Přijali mě velice pěkně, vítali mě a bylo vidět, že mají z mojí návštěvy radost.

Líbila se mi veselá a tvůrčí atmosféra ve třídě, dětské nadšení z práce a radost z výsledného tvoření. Děti měly možnost sdílet společně emoce, vyjádřit se ke svojí práci i k práci ostatních. Pracovaly s velkým úsilím. Nikdo si neřekl o radu, pouze si pomáhaly vzájemně. Jednalo se o spolupráci na detailech.

6.2 Praktická práce v DDM Strakonice

Dům dětí a mládeže ve Strakonících je školským zařízením pro zájmové vzdělávání. Jeho zřizovatelem je Jihočeský kraj. Plní výchovně vzdělávací a rekreační činnost pro děti, mládež a dospělé. Jejich cílem je zaujmout a tvořivě rozvíjet. Pravidelně uskutečňují až 120 zájmových kroužků.¹⁰⁷

Výtvarný kroužek je určen pro mladší žáky. Časová dotace je 2 hodiny týdně. Lektorkou je Bc. Milena Suchá. Cílem je rozvíjet představivost, estetické cítění. Hlavními výstupy jsou výtvarná díla a výrobky, výzdoba a výstavy v DDM, výstavy v galerii Muzea středního Pootaví, v prostorách Městského úřadu ve Strakonících a v Domově seniorů.

6.2.1 Práce s kreslenou formou

Námět: Seznámení se s kreslenou formou

Úkol: Kreslení formy dle předlohy, vlastní kresba postavy veverky

Časová dotace: 60 minut

Věková kategorie: 7-9 let

Technika: Kresba pastelkou

Pomůcky: Pastelky, papíry velikosti A4

Výchovně vzdělávací cíle:

Kognitivní cíle

- Žáci získají dovednost přesné nápodoby formy a její obměny

¹⁰⁷ <https://ddmstrakonice.cz/>

- Rozvoj paměti pro tvary a formy
- Žáci se učí rozvíjet dispozice pro tvořivou činnost

Afektivní cíle

- Žáci se seznámí s možností, jak poznávat své schopnosti a možnosti
- Žáci získají povědomí o tvůrčí a experimentální dovednosti

Psychomotorické cíle

- Žáci rozvíjí motoriku a pohybové návyky
- Rozvoj zrakového vnímání

Motivace: S dětmi jsem se navzájem seznámila a pověděla jsem jim o svém studiu a práci na bakalářské práci a proč jsem za nimi přišla. Sdělila jsem jim, co dnes budeme dělat.

Motivační pobídka: *„Milé děti, dnes si namalujeme zvířátko, které můžete vidět v lese, v parku i v blízkosti lidského obydlí.“* Děti se už hlásily i vykřikovaly různá zvířata. Napovídám jim: *„Leze po stromech a má rádo oříšky.“* To už všichni vědí. Mají potřebu podělit se o zážitky, kdy viděly veverku.

„Zvířátko jste poznaly a nyní je třeba zpozornět, protože použijeme techniku kreslení forem, kterou se učí děti waldorfských škol, o kterých jsem vám na začátku vyprávěla. Vyzkoušíme si to a pak si o naší práci popovídáme.“

Po přestávce vám přečtu krásný příběh a budeme kreslit vlastní veverku. Obrázky si prohlédneme a budete si je moc vystavit, abychom se při dalším setkání inspirovaly k dalšímu tvoření.“

Realizace: Připravila jsem si schéma jako při hodině kreslení forem ve waldorfské škole. Postupovala jsem s dětmi krok za krokem do finálního tvaru slzy se zakreslenou levou i pravou lemniskátou. Nejprve jsem začala sama a děti sledovaly moje pohyby ruky a celého těla. Každý tvar si také zkusily nejprve pohybem prstu ve vzduchu. Taktéž kreslily celou rukou, levou i pravou. V prostoru si vyzkoušely tvar vychodit, vyskákat nebo vydupat. Před samotou prací, si ještě mohly tvar nakreslit prstem na papír. Až po pohybové přípravě si vzaly pastelku a začaly kreslit.

Na druhou stranu papíru děti nakreslily velkou slzu a jen jednu lemniskátu a postupně přidávaly formu hlavy, těla, oříšku a nohy. Výsledná práce se shodovala s tou ve waldorfské škole.

Po přestávce jsem dětem přečetla slíbený příběh. Na rozdané papíry mohly začít kreslit vlastní představu veverky. Téma úkolu bylo nakreslit veverku. Záměrně jsem je



Obr. 5: Práce s kreslenou formou

neupozornila, že si mohou vypomocť právě naučenou formou. Mým cílem bylo pozorovat, jestli si děti zvolí formu nebo budou kreslit, jak jsou zvyklé.

Obrázky jsme si společně prohlédly a zhodnotily (viz Obr. 6 a Příloha IV.). Děti uklidily pomůcky a pracovní plochy učebny. Motivačně jsem je seznámila s mojí další návštěvou, kdy budeme pracovat s hlínou, vypalovat ji a výsledný výrobek si odnesou domů. S hlínou mají již zkušenosti, pracují s ní rádi. Bylo poznat, že se na další schůzku těší.



Obr. 6: Ukázka nakreslené veverky

Hodnocení: Zhotovené práce jsme si s dětmi rozložily po stole a postupně si je procházely. Každý se měl možnost k obrázkům vyjádřit, sdělit svůj názor, zeptat se autora, pokud má nějaké dotazy.

Zopakovaly jsme si, co jsme kreslily. Zeptala jsem se dětí, jak se jim pracovalo. Jaký mají názor na kreslení s formou a jestli by se jim rády i nadále věnovaly. Zhodnotila jsem jejich ochotu naučit se něco nového, soustředěnou pozornost a aktivní přístup k práci. Tam, kde děti k sobě byly kritické a upozorňovaly na svoje chyby, jsem upozornila, že i chyba je důležitá, pokud si ji uvědomíme. Můžeme to příště udělat jinak, přistupovat k úkolu z jiného pohledu, učit se trpělivosti, pečlivosti. Vše je při tvorbě důležité, abychom se mohli posouvat dál, zlepšovat se i přijímat kritiku.

Reflexe: Byla jsem pro děti návštěvou a dalo se poznat, že se necítily komfortně. Také jsem byla nervózní a nejistá. Byla jsem si vědoma toho, že moje teoretické a praktické poznatky jsou velice strohé a neukotvené, bez zkušeností.

Během první části se jedna dívka rozplakala. Nechtěla formu kreslit. Narušila jsem jejich prostředí, vystřídala jejich lektorku a dovolila jsem si přinést naprosto novou metodiku práce. Lektorka je na předešlé schůzce motivačně informovala. Dívka především špatně snášela změnu. Do práce jsem ji nenutila. Lektorka, která byla přítomná, ji zadala individuální práci. Ostatní děti se aktivně zapojily, byly znát rozpaky.

Kreslení již probíhalo standardně tak jako v obvyklých hodinách. Jsou zvyklé na motivační pobídku skrze vyprávění nebo rozhovor. Často malují pastelkami. Proto se další problém nevyskytl. Kresby vycházely jak z formy, která se dětem zalíbila pro svoji jednoduchost a přesnost. Taktéž kreslily tak, jak jsou zvyklé z volné tvorby.

Děti byly velice rychle hotové, příliš si nedaly záležet na detailech. Paní vychovatelka mě ubezpečila, že i v jejích hodinách jsou děti velice rychle hotové a nemají potřebu pracovat na detailech. V kroužku se zabývají i jinou pracovní činností, která je pro děti přitažlivější.

6.2.2 Práce s keramickou hlinou

Námět: Veverka z keramické hlíny

Úkol: Práce s keramickou hlinou

Časová dotace: 120 minut + čas pro vyschnutí výrobku

Věková kategorie: 7-9 let

Technika: Modelování

Pomůcky: Modelovací podložky, keramická hlína, lepidlo „šlikr“, dlátka, špejle, štětce, nádoby na vodu

Výchovně vzdělávací cíle

Kognitivní cíl

- Žáci se učí rozvíjet výtvarné dovednosti
- Žáci upevňují znalosti práce s keramickou hlinou

Afektivní cíl

- Žáci se učí výtvarné kritičnosti
- Žáci se učí rozumět estetickým vztahům
- Žáci se učí zaujmout hodnotící postoje

Psychomotorický cíl

- Žáci budou rozvíjet svou zručnost
- Žáci budou rozvíjet zrakové vnímání a rozvoj ruky

Motivace:

Motivační pobídka: „Milé děti, jsem ráda, že jsme se opět potkaly a dnes budeme z hlíny vyrábět slíbenou veverku. Minule jsme si o ní přečetly krásný příběh, našly jsme ji ukrytou v kreslené formě, a nakonec jsme si ji nakreslily pastelkami a voskovkami. Máme tedy možnost pozorovat různé podoby tohoto zvířátka. Práce s hlínou je odlišná než kreslení, ale více nám přiblíží reálnou podobu zvířátka, ucítíte pod rukama, jak vám roste a vyvíjí se. Svoji práci necháme vyschnout, glazujeme, vypálíme, a nakonec si ji odnesete domů. Bude to delší pracovní proces, o to větší radost z práce budeme mít.“

Dětem jsem pro inspiraci vyndala knihu o veverce, která nás provázela tvorbou. Nechala jsem je, aby si vybraly barvu glazury. Protože již měly s keramickou hlínou základní zkušenosti, pouze jsme si zopakovaly základní body týkající se práce s ní. Zároveň se připomněla některá bezpečnostní pravidla. Všechny děti už byly natěšené na připravenou činnost.

Realizace: Při modelování z keramické hlíny děti pracovaly samostatně. Do jejich práce jsem nezasahovala, jen v případě, kdy mě samy požádaly o pomoc nebo radu.

Na modelovací podložku dostal každý kus hlíny o velikosti středního jablka. Zvolil si vlastní techniku práce. Mohl pracovat z jednoho kusu hlíny, která se neřídí žádným pravidlem, rozhodující je zručnost prstů, vlastní fantazie. Většina používala techniku válečku, kdy si připraví jednotlivé části a ty k sobě připojuje nebo nalepuje na větší kus hlíny. Žádné dítě netvořilo z plátu hlíny (viz Obr. 7 a Příloha V.). Tuto techniku jsem viděla jen v družině waldorfské školy.



Obr. 7: Ukázka vymodelované veverky

Děti si navzájem si radily, diskutovaly o své práci, jak se jim daří nebo co se jim nevede. Obracely se na mě s dotazem, jak postupovat, pokud se jim stále nedařilo dosáhnout přilepení například ouška.

Během práce jsem od nich vyzvídala, jaké mají zkušenosti s hlinou. Co již tvořily a co by chtěly zkusit. Shodovaly se na tvorbě hrnečku.

Na dokončení byly použity špejle a rydla pro dosažení dekorativního efektu. Vyžadovalo to trpělivost, aby se dílo nesprávnou technikou neponičilo a dostalo tak finální podobu zvířete, tak jak si ho děti představovaly ve své fantazii. Skutečná podoba veverky se vyjádřila přenesením fantazie a za pomoci prstíků do finální podoby.

V příští části nás čekalo glazování a vypálení výrobku. Společně s dětmi jsme uklidily pomůcky a učebnu. Tentokrát to bylo mnohem více práce a čištění. Děti byly pečlivé a navzájem na sebe dohlížely, aby se na nic nezapomnělo.

Hodnocení: S žáky jsme prošli jednotlivé práce a povídali jsme si o tom, jaký zvolili postup při modelování a jak se jim práce dařila, co považovali za nejsložitější při dílčích fázích práce. Pokud žák něco negativně hodnotil na vlastním výrobku, ostatní nečekane reagovali pozitivně a hledali nápady, jak by se mohlo dílo vylepšit nebo to vůbec neviděli jako chybu, protože se jim práce líbila. Oceňovali originalitu každého výrobku a různé postupy modelování. Do jejich hodnocení jsem nezasahovala, jen jsem vyzvedla jejich snahu a zmiňovanou originalitu. Oceňuji jejich nadšení pro práci, samostatnost a nápaditost. Pozitivně hodnotím jejich průběžné dotazy, které mohou vést k dalšímu rozvoji.

Reflexe: S žáky se mi tvořilo velice dobře, byla jsem překvapena z velikého nadšení pro práci s keramickou hlinou. Žádné dítě nezaváhalo, nemuselo dlouze přemýšlet o postupu práce. Pro děti je práce s hlinou, stejně jako předešla práce s modelínou, velice příjemnou aktivitou. Nejenže je příjemná na dotyk, ale vybízí k tvoření, které je podnětné pro rozvoj fantazie a tvořivosti. Děti se velice rychle dostaly do stavu, kdy přestaly vnímat okolí a naplno se ponořily do své práce, která jim přinášela tělesné i duševní naplnění. Toto naplnění je žádoucí nejen ve waldorfské pedagogice, ale celkově pro jakoukoliv činnost, která má rozvíjet člověka jako takového.

Vzhledem k tomu, že práce přinesla dětem radost, měly zájem spolu komunikovat o postupech práce a vzájemně si sdělovaly svoje pocity, vnímám tuto aktivitu jako naplněnou a smysluplnou. Jsem celkově ráda, že se v praxi propojilo vše, co jsem nastudovala v odborné literatuře o volném čase i o waldorfské pedagogice.

6.2.3 Glazování výrobku z keramické hlíny

Námět: Veverka z keramické hlíny

Úkol: Glazování a vypálení výrobku

Časová dotace: 90 minut + čas na vypálení a zchlazení výrobku

Věková kategorie: 7-9 let

Technika: Nanášení barevné glazury na vyschlý výrobek

Materiál a pomůcky: Pracovní podložky, barevná glazura, nádobky na glazuru, štětce

Výchovně vzdělávací cíle:

Kognitivní cíl

- Žáci se seznámí s postupem glazování a vypálení keramiky

Psychomotorický cíl

- Koordinace oka a ruky
- Rozvoj jemné motoriky

Motivace: Od poslední schůzky byly všechny děti již na proces glazování natěšeny a nebyla třeba širší motivační pobídka.

Úvod hodiny jsme s dětmi začaly povídáním o tom, co právě tvoříme ve škole nebo doma. Jak se nám to daří a jestli to děti baví a proč. „*Víte, co vás čeká? To je fajn. Pustíme se do práce.*“

Realizace: Přestože jsme se v minulé hodině s dětmi předběžně bavily o výběru barvy na glazování, dnes jsme si to ještě ujasnily. Děti již věděly, že barva se po vypálení změní. Před vypálením je velice jemná a neodpovídá finální podobě, která bude velice lesklá a intenzivní. Záleží na preciznosti nanášení a vrstvení barev. Upozornila jsem děti, že spodní část se nenanáší, aby se nám postava nepřilepila k podložce. Ujasnily jsme si, jakou techniku nanášení zvolíme. Můžeme použít štětce, polévání nebo namáčení do glazury. Rozhodly jsme se pro štětce.

Děti opatrně nanášely glazuru štětcem, dávaly si velice záležet. Dětem jsem připomněla, aby barvu nanášely pečlivě ve vrstvách, která nebude stékat, aby nezanechávala kapičky.

Děti byly seznámeny s pravidlem používat vždy čistý štětec, pokud budou používat i jinou barvu např. na oříšek. Nemíchat barvy dohromady. Udržovat místo v čistotě.

Glazurovaná figurka byla připravená k finálnímu výpalu. Děti ji přinesly na místo, které je k tomuto účelu připravené. Byly netrpělivé a těšily se.

Uklidily jsme společně prostory pracovny a umyly pracovní pomůcky. Poté jsme měly čas se ztišit, sdílet společně pocity z dnešního tvoření. Zároveň si každý uvědomil vlastní pocity, které je provázely během práce.

Rozloučily jsme se s tím, že se budeme se těšit na další setkání, kdy se bude keramika vypalovat (viz Obr. 8 a Příloha VI.).



Obr. 8: Glazurované figurky

Hodnocení: Průběh práce hodnotím jako zdařilý. V hodnocení jsem se zaměřila na pečlivost a provedení detailů a práci s glazurou, která po vypálení vynikla. Některé práce byly po vypálení krásně hladké, ale našli se i méně zdařilé. V těchto případech jsme si na vypálených veverkách ukazovaly, jak kdo postupoval při nanášení glazury a na co si dát při další práci pozor.

Reflexe: Při této činnosti se již děti vůbec neostýchaly mě oslovit, pokud měly nějaký dotaz nebo si jen chtěly povídat během práce. Cítila jsem se velice dobře. Tvořila jsem společně s nimi a často přicházely okouknout moji práci. Vypyptávaly se na detaily, proč něco dělám tímto způsobem a podobně. To mě opravdu těšilo a bavilo. Společnou práci vnímám jako dobrý základ spolupráce mezi pedagogem a žáky. Dítě se snadněji zapojí, je zvědavé a chce tvořit také. Může pozorovat, čerpat zkušenosti z praxe a vytvářet si svůj vlastní obraz, kriticky hodnotit, diskutovat a obhajovat svůj názor. Ráda bych pokračovala v těsnější spolupráci a společné práci s dětmi ve výtvarném oboru.

I když nám sem tam něco upadlo, děti se v první řadě těšily na finální podobu svého výrobku. Velice rády si odnáší domů své práce, kterými obdarovávají své rodinné příslušníky, učitele a kamarády.

Výsledná podoba jejich prací je velice překvapila svou barevností. Všechny děti svoji práci hodnotily kladně.

Závěr

Cílem této práce bylo získat poznatky o waldorfské pedagogice a následná aplikace v transformované podobě do volnočasového prostředí.

V průběhu sběru teoretických poznatků jsem získala základní znalosti týkající se waldorfské pedagogiky, která vyrostla a pokračuje v odkazu zakladatele Rudolfa Steinera. Během své praxe na půdě waldorfské školy jsem si ověřila, že zastánci této filozofie a samotní pedagogové usilují o zachování principů výchovy a vzdělávání i v současné době. Jejich pedagogické úsilí se opírá a nastavený model vývoje dítěte podle sedmiletých období, tak jak jsem uvedla v teoretické části této práce. Nastavený didaktický postup práce je po sto let daný, zároveň však přináší pedagogovi velice otevřený prostor pro širokou improvizaci, která vychází z aktuálních potřeb žáků. Tuto otevřenost, přestože je pro mnohé velice náročná, vnímám jako pozitivum. Ověřila jsem si, že pedagog je umělec, který má poskytnout žákům nespočet množství podnětů pro jejich celkový rozvoj.

Získané poznatky jsou jen nepatrnou částí toho, co musí nastudovat a v praxi získat waldorfský pedagog. Neodmyslitelnou součástí je jeho osobní charisma a talent pro práci s dětmi.

Vlastní pedagogická činnost vycházela z nastudovaných a získaných poznatků. Přestože se mi podařilo aplikovat zvolenou formu do volnočasového prostředí, jsem přesvědčena, že se nejedná o jednoduchou disciplínu. Mám na mysli transformaci kreslených forem dle waldorfské pedagogiky. Tyto kreslené formy jako takové nejsou primárně určené k vyvozování obrázku, tak jako tomu bylo v případě mé práce. Jak uvádím ve své práci, jedná se o bezpředmětnou kresbu, která v počátku slouží k uvolňování ruky, zápěstí a koordinaci ruky a oka. V souladu s předmětem eurytmie dochází k upevnování, reálnému prožití tvaru. Dále se forma vyvíjí a přináší téměř terapeutický účinek, rozvíjí představivost, kreativitu, logické myšlení. Pedagog by měl projít studiem a semináři waldorfské pedagogiky, specializací na kreslené formy a znát základy eurytmie, aby byl schopný adekvátně předávat své zkušenosti i ve volnočasovém prostředí. Pokud budou dodrženy postupy korespondovat spolu s vývojovými fázemi dítěte, bude mít pedagog možnost doplnit své hodiny o zajímavou aktivitu, kterou děti ze státních základních škol nemají možnost běžně poznat. Ve volnočasových aktivitách zaměřených na kreslení a tvořivost, se může objevit prvek pohybu a fyzické procítění tvaru. Pedagog volného času by měl rozvíjet svoje poznatky a schopnosti, zařazovat i alternativní metody, jeli přesvědčený o jejich opodstatnění a přínosu. Vše s ohledem na vývoj dítěte a jeho celkové tělesné i duševní rozpoložení. Jsme přesvědčena o přínosu alternativních metod do volnočasových aktivit.

Tato práce by mohla oslovit a rozšířit povědomí u rodičů, kteří se zajímají o alternativní vzdělávání a zajímají se naplňování volného času svých dětí. Zároveň by

mohla přinést zamyšlení pro pracovníky volnočasových center, kteří se v rámci svého volného času věnují dětem a chtěli by rozšířit své znalosti o nové metody.

Abstrakt

DOMORÁZEK ZELENKOVÁ E. *Metoda kreslení forem waldorfské školy jako inspirace pro volnočasovou výtvarnou výchovu*. České Budějovice, 2021. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce PhDr. Michal Filip, Ph.D.

Klíčová slova: pedagogika volného času, waldorfská pedagogika, Rudolf Steiner, eurytmie, kreslení forem

Bakalářská práce se zabývá waldorfskou pedagogikou a jejím specifickým předmětem kreslení forem. Cílem této práce je zmapovat klíčová teoretická východiska waldorfské pedagogiky a následně je aplikovat do prostředí volnočasové pedagogiky, a vybrané metody zpracovat do metodických listů pro volnočasové aktivity zaměřené na výtvarnou činnost.

V teoretické části autorka čerpá z odborné literatury. První kapitola představuje waldorfskou pedagogiku s ohledem na její cíle a principy pro rozvoje člověka fyzického, duchovního a duševního. S tím souvisí vývojové fáze dítěte ve druhém sedmiletí podle zakladatele waldorfského školství Rudolfa Steinera. Dále popisuje volnočasovou výchovu a aktivity spojené s touto pedagogikou. Charakterizuje specifický předmět eurytmie, který je součástí předmětu kreslení forem. Poslední část je věnována kreslení forem. Teoretická část obsahuje reakce na waldorfskou pedagogiku.

Praktická část navazuje na teoretické poznatky. Struktura výchovně vzdělávacího procesu je vedena podle autorkou vytvořených metodických listů. V metodických listech autorka využívá kreslenou formu, kreslení pastelkami a voskovými bločky, modelování. První část realizace didaktického projektu byla uskutečněna v ZŠ SVOBODNÁ v Písku s žáky čtvrté třídy. Druhá část byla aplikována v rámci činnosti zájmového kroužku DDM Strakonice. Praktická část zahrnuje hodnocení a vlastní reflexi realizovaného pedagogického procesu.

V závěru práce autorka shrnuje osobní zkušenosti s waldorfskou pedagogikou. Využití alternativního výchovně vzdělávacího principu kvituje s ohledem na rozšíření pohledu pedagoga i samotné běžné praxe. Upozorňuje však na potřebu dostatečné zkušenosti získané na waldorfských seminářích a hlubší osobní vhléd do problematiky.

Abstract

Method of drawing forms of Waldorf school as an inspiration for leisure art education

Key words: pedagogy of leisure time, Waldorf pedagogy, Rudolf Steiner, eurythmy, drawing forms

The bachelor thesis deals with Waldorf pedagogy and its specific subject of forms drawing. The aim of this work is firstly to gain theoretical knowledge and, secondly, their application to the pedagogy of leisure time, then to process selected methods into methodological handouts for leisure activities focused on artistic activity.

In the theoretical part, the author works with professional literature. The first chapter presents Waldorf pedagogy regarding its goals and principles for the physical, spiritual and mental development. It raises from developmental stages of the child in the second seven years according to Rudolf Steiner, founder of Waldorf education. It also describes leisure time activities and education associated to this pedagogy. It characterizes a specific subject of eurythmy, which is part of the subject of drawing forms. The last part is devoted to drawing forms. The theoretical part also contains a reactions of Waldorf pedagogy.

The practical part raises from the theoretical knowledge. The structure of the educational process is guided by methodological sheets. In methodical sheets, the author uses a drawn form, drawing with crayons and wax blocks, modeling. The first part of the implementation of the didactic project took place in the „Svobodná Primary School“ in Písek with the fourth grade pupils. The second part was applied in the activities of the hobby group in DDM Strakonice. The practical part includes evaluation and self-reflection.

At the end of the work, the author summarizes personal experiences with Waldorf pedagogy. She acknowledges the use of the alternative educational principle with regard to the broadening of the pedagogue's point of view and the actual practice itself. However, she draws attention to the need for sufficient experience gained at the Waldorf seminars and a deeper personal insight into the issue.

Seznam použitých zdrojů

Knižní zdroje

CARLGREN, F. *Výchova ke svobodě. Pedagogika Rudolfa Steinera*. Praha: Baltazar, 1991. 263 s. ISBN 80-900307-2-6.

GRECMANOVÁ, Helena a URBANOVSKÁ, Eva. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1996. 145 s. ISBN 80-85783-09-6.

GRECMANOVÁ, Helena, Drahomíra HOLOUŠOVÁ a Eva URBANOVSKÁ. *Obecná pedagogika I*. Dotisk. Olomouc: Hanex, 1999. ISBN 80-85783-20-7.

HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. Vyd. 2., aktualiz. [i.e. 3. vyd.]. Praha: Portál, 2011.

HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.

JIRÁSEK, Ivo. *Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)*. Praha: Portál, 2019. Gymnasion. ISBN 978-80-262-1485-4.

JŮVA, Vladimír. *Estetická výchova a všestranný rozvoj osobnosti: vysokoškolská příručka pro studenty filozofických fakult studijních oborů 81-01-8, 81-31-8 a filozofických a pedagogických fakult studijních oborů 76*. Praha: Academia, 1987.

JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 6., rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-151-5.

KAPLÁNEK, Michal. *Čas volnosti - čas výchovy: pedagogické úvahy o volném čase*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0450-3.

KELLER, Godi. *Škola srdce(m): waldorfské inspirace a proměny současné pedagogiky*. Přeložil Zdeněk BÖHM, přeložil Dita MACHÁČKOVÁ. Praha: Malvern, 2018. ISBN 978-80-7530-130-7.

KRANICH, E. M. *Waldorfské školy*. (Překlad německého originálu doplněný aktuálními informacemi z ČR.) Semily: OPHERUS, 2000. 40 s. ISBN 80-902647-2-7.

LIEVEGOED, B. C. J. *Vývojové fáze dítěte*. Praha: Baltazar, 1992. ISBN 80-900307-7-7.

POL, Milan. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: Masarykova univerzita, 1995. Věda do kapsy. ISBN 80-210-1097-5.

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

RICHTER, Tobias, ed. *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy: pedagogické pojetí a vzdělávací cíle*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013. ISBN 978-80-905222-5-1.

STEINER, Rudolf. *Duchovní věda a terapie: devět přednášek, uskutečněných v Dornachu od 11. do 18. dubna 1921 pro lékaře a studenty lékařství*. Přeložil Radomil HRADIL. Hranice: Fabula, 2013. ISBN 978-80-87635-12-4.

STEINER, Rudolf. *Eurytmie jako viditelná mluva*. Hranice: Fabula, 2008. ISBN 978-80-86600-51-2.

STEINER, Rudolf. *Tajemství barev*. Přeložil Radomil HRADIL. Hranice: Fabula, c2011. ISBN 978-80-87635-98-8.

STEINER, Rudolf. *Utváření vyučování na základě poznání člověka: osm přednášek pro učitele Svobodné waldorfské školy ve Stuttgartu od 12. do 19. června 1921*. Přeložil Karel DOLISTA. Praha: Asociace waldorfských škol České republiky, 2018. ISBN 9788090714823.

STEINER, R., 1996. *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. 1. vyd. Břežnice: Ioanes. ISBN 80-902100-1-5

STEINER, Rudolf. *Waldorfská pedagogika – metodika a didaktika*. Semily: Opherus, 2003. ISBN 978-80-9026-477-9.

STEINER, Rudolf a Ita WEGMAN. *Základy pro rozšíření léčebného umění podle poznatků duchovní vědy*. Přeložil Radomil HRADIL. Hranice: Fabula, [2016]. ISBN 978-80-87635-50-6.

ŠTAMPACH, Odilo Ivan. *Anthroposofie*. V Olomouci: Votobia, 2000. ISBN 80-7198-431-0.

ULLRICH, Heiner. *Svobodné waldorfské školy na miskách vah*. Praha: Dingir, 2011. ISBN 978-80-86779-15-7.

Periodické zdroje

KOCOUROVÁ, D., *Co je eurytmie?, Člověk a výchova: časopis pro pedagogiku Rudolfa Steinera*. Semily: České sdružení pro waldorfskou pedagogiku & Asociace Waldorfských škol ČR, 1996. ISSN 2464-5680.

KOZÁKOVÁ, K., *Tvůrčí pohyb člověka má směr a jasná vedení (rozhovor), Časopis člověk a výchova*. Semily: České sdružení pro waldorfskou pedagogiku & Asociace Waldorfských škol ČR, 2012, čís. 2. ISSN 2464-5680.

Kreslení forem – pedagogický a umělecký impuls Rudolfa Steinera. Časopis Člověk a výchova. Semily: České sdružení pro waldorfskou pedagogiku & Asociace Waldorfských škol ČR, 2012, čís. 2. ISSN 2464-5680.

KUTZLI, Rudolf. Kreslení forem – živoucí rozvíjení tvořivých sil člověka. *Časopis Člověk a výchova*. Písek: České sdružení pro waldorfskou pedagogiku & Asociace Waldorfských škol ČR 2018, čís. 2. ISSN 2464-5680.

Úspěšnost waldorfských žáků v dospělosti, autor neuveden, příloha časopisu *Člověk a výchova*. Semily: České sdružení pro waldorfskou pedagogiku & Asociace Waldorfských škol ČR, 2010, čís. 1. ISSN 2464-5680

Internetové zdroje

DDM Strakonice [online]. © 2020 [cit. 2020-1-17]. Dostupné z: <https://ddmstrakonice.cz/>

RAJNOHOVÁ, Simona. *Edukační specifika waldorfské školní družiny* [online]. Zlín, 2014 [cit. 2020-01-11]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/wdyxem/>. Diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. Vedoucí práce Mgr. Petr Sýkora, Ph.D.

ŠIMKOVÁ, Marie. *Estetická a pohybová výchova ve waldorfské pedagogice*. [online]. [cit. 2020-01-11]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/40752006>. Diplomová práce. 2006. Univerzita Karlova, Husitská teologická fakulta, HTF - Katedra učitelství. Vedoucí práce Mazáčová, Nataša.

ŠIMKOVÁ, Marie. *Kreslení forem*. [online]. [cit. 2020-01-11]. Dostupné z: <https://adoc.pub/semina-waldorfske-pedagogiky-zavrena-prace-kresleni-forem.html>. Závěrečná práce. 2005. Seminář waldorfské pedagogiky. Vedoucí práce Mazáčová, Nataša.

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání waldorfská škola [online]. ZÁKLADNÍ ŠKOLA WALDORFSKÁ ČESKÉ BUDĚJOVICE O.P.S, 2008 [cit. 2020-01-11]. Dostupné z: <https://doczz.cz/doc/373393/>

Utváření výuky v 1. až 8. třídě waldorfské školy: pracovní náměty k hlavnímu vyučování: přehled odborného vyučování: podněty k vedení třídy a k práci s rodiči, společný projekt Pedagogické sekce při Goetheanu (Dornach, Švýcarsko) a Výzkumného pedagogického pracoviště při Svazu Svobodných waldorfských škol (Stuttgart, Německo). Ostrava: Ostravská univerzita, 1998. [online] Dostupné z: <https://www.wlyceum.cz/web/soubory/Outvareni.pdf>

Základní škola Svobodná a Mateřská škola Písek [online]. © 2020 [cit. 2020-1-17]. Dostupné z: <https://zssvobodna.cz/>

Základní škola Svobodná a Mateřská škola Písek: Kroužky [online]. [cit. 2020-1-15]. Dostupné z: <https://zssvobodna.cz/zs-svobodna/krouzky>

Základní škola waldorfská Jinonice [online]. © 2020 [cit. 2020-1-15]. Dostupné z: <https://www.waldorfjinonice.cz/>

Seznam obrázků

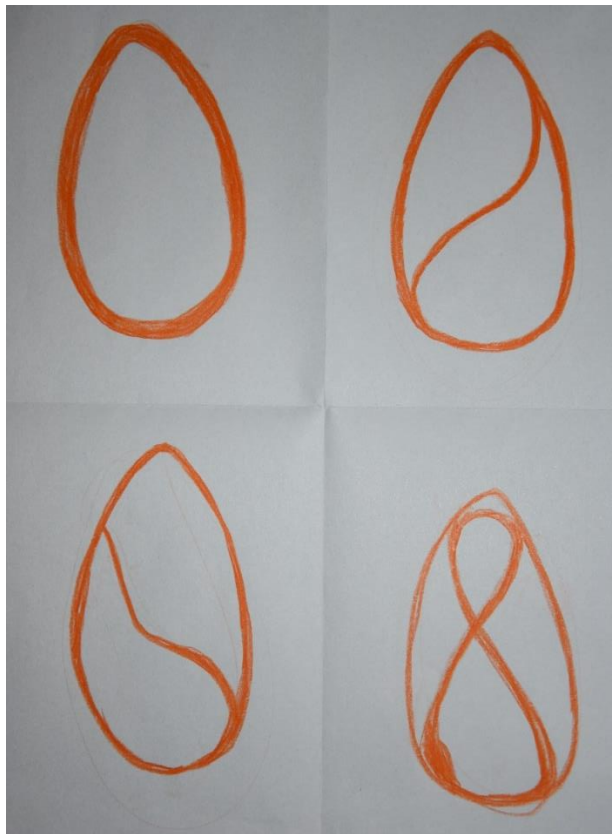
Obr. 1: Postup tvorby lemniskáty	32
Obr. 2: Kresba veverky pomocí lemniskáty	33
Obr. 3: Ukázka nakreslené veverky	35
Obr. 4: Vymodelované veverky žáků 4. třídy ZŠ Svobodná	37
Obr. 5: Práce s kreslenou formou	39
Obr. 6: Ukázka nakreslené veverky	40
Obr. 7: Ukázka vymodelované veverky	42
Obr. 8: Glazurované figurky	45

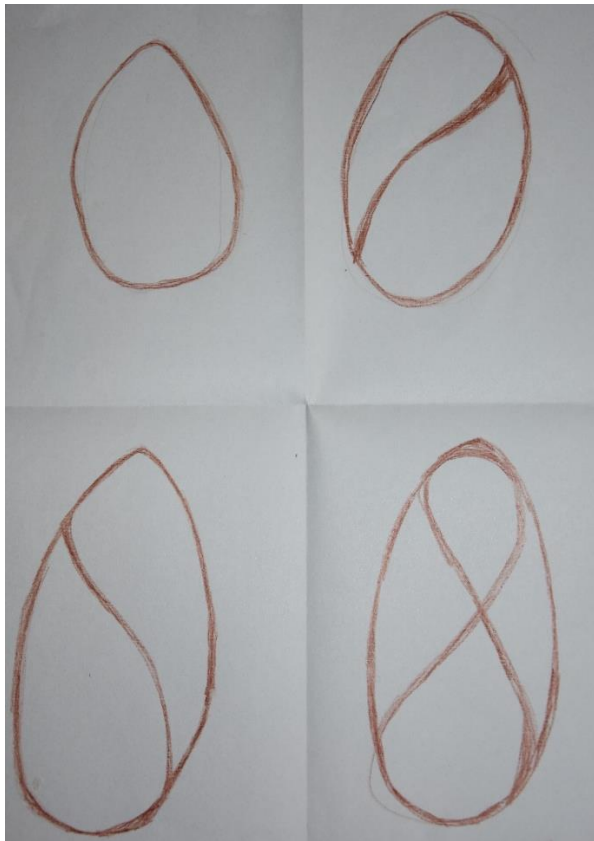
Seznam příloh

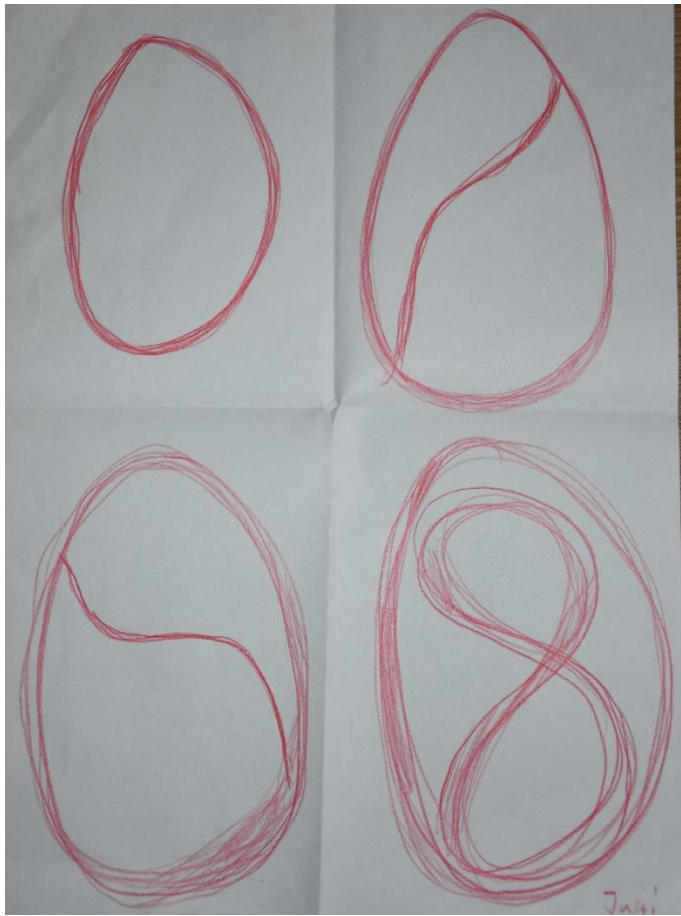
Příloha I.	Vyvození veverky z kreslené formy v ZŠ Svobodná
Příloha II.	Kreslení veverky v ZŠ Svobodná
Příloha III.	Modelování veverky v ZŠ Svobodná
Příloha IV.	Práce s kreslenou formou v DDM Strakonice
Příloha V.	Práce s keramickou hlinou v DDM Strakonice
Příloha VI.	Glazování výrobku z keramické hlíny

Přílohy

Příloha I. Vyvození veverky z kreslené formy v ZŠ Svobodná

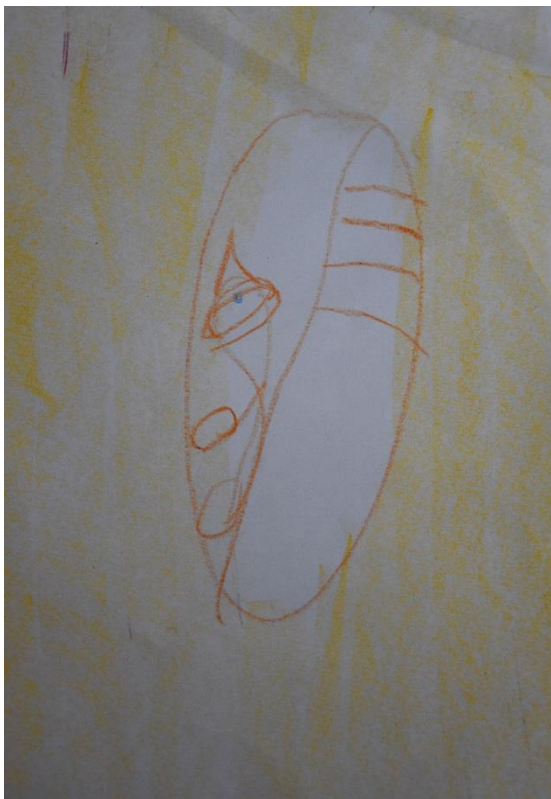








Příloha II. Kreslení veverky v ZŠ Svobodná





Příloha III. Modelování veverky v ZŠ Svobodná



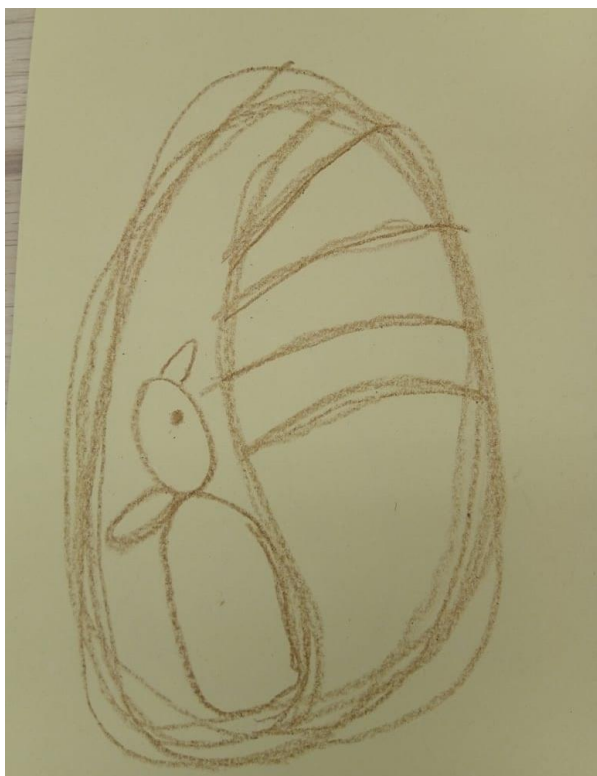








Příloha IV. Práce s kreslenou formou v DDM Strakonice







Příloha V. Práce s keramickou hlinou v DDM Strakonice







Příloha VI. Glazování výrobku z keramické hlíny

