



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Motivace rodičů dětí waldorfské Mateřské
školy Sluníčko v Písku k rozhodnutí pokračovat
či nepokračovat ve vzdělávání na waldorfské
Základní škole Svobodné v Písku

Vypracovala: Mgr. Danka Trojáčková

Vedoucí práce: PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.

České Budějovice 2017

Prohlášení

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

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

Poděkování

Dovoluji si touto cestou poděkovat své vedoucí bakalářské práce PhDr. Miluši Vítečkové, Ph.D., za odborné vedení, ochotu, trpělivost a cenné rady. Dále bych chtěla poděkovat rodičům z naší mateřské školy za ochotu a spolupráci potřebnou k uskutečnění výzkumného šetření a také své rodině za trpělivost a podporu při mém studiu.

Abstrakt

Práce si klade za cíl získat hlubší vhled do problematiky výběru základní školy. Konkrétně z jakého důvodu se rodiče dětí ukončujících docházku ve waldorfské Mateřské škole Sluníčko rozhodnou pokračovat, případně nepokračovat, v započatém alternativním způsobu vzdělávání svých dětí. V teoretické části se zabývá pojmem alternativní škola a waldorfskou pedagogikou jako jednou z možných alternativ. Jedna kapitola je věnována zakladateli waldorfské pedagogiky Rudolfu Steinerovi. Dále vysvětluje pozadí vzniku první waldorfské školy ve světě a v České republice. Poukazuje na požadavky, které musí škola splnit, aby mohla být zapsána do mezinárodního rejstříku waldorfských škol. Empirická část přibližuje vznik waldorfské Mateřské školy Sluníčko v Písku. Pomocí výsledků kvalitativního šetření jsou prezentovány názory a postoje rodičů k této alternativě a důvody, proč si rodiče pro své děti vybírají waldorfskou pedagogiku na předškolní úrovni i na úrovni základního školství.

Klíčová slova: alternativní vzdělávání, waldorfská škola, waldorfská pedagogika, R. Steiner, výběr základní školy.

Abstract

The aim of the thesis is to gain a deeper view of primary school selection. Specifically, why the parents of children attending the Waldorf Kindergarten Sluníčko decide to continue, or not to continue with the started alternative education of their children. In the theoretical part, the concept of alternative school and Waldorf pedagogy is described as one of the possible alternatives. One chapter is devoted to the founder of Waldorf pedagogy R. Steiner. This chapter also explains the background of the first Waldorf school in the world and in the Czech Republic. It refers the requirements, which needs to be implemented in order to be registered in the International Registry of Waldorf School. In the empirical part, the thesis describe the beginning of Waldorf Kindergarten Slunicko in Písek. Qualitative survey helps to understand opinions and attitudes of parents to this alternative. It also find out reasons why parents choose Waldorf pedagogy at pre-school and also elementary school level for their children.

Keywords: alternative education, waldorf school, Waldorf pedagogy, R. Steiner, choice of elementary school.

OBSAH

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Waldorfská škola – alternativa ke klasickému vzdělávání	8
1.1 Pojem alternativní škola.....	8
1.2 Vznik a vývoj alternativních škol ve světě a u nás.....	9
1.2.1 První waldorfská škola ve světě.....	10
1.2.2 První waldorfská škola v Čechách	11
2 Rudolf Steiner a antroposofie	15
2.1 Rudolf Steiner.....	15
2.2 Antroposofie.....	16
3 Waldorfská pedagogika.....	18
3.1 Statut waldorfské školy	21
EMPIRICKÁ ČÁST	26
4 Úvod do empirické části.....	26
5 Cíl práce a výzkumné otázky	28
Cíl práce.....	28
Výzkumné otázky:	28
6 Metodika	29
6.1 Kvalitativní výzkum.....	29
6.2 Metody výzkumného šetření	31
6.3 Výzkumný soubor a jeho charakteristika	34
6.4 Analýza získaného materiálu.....	37
7 Výsledky	38
8 Diskuse	49
ZÁVĚR.....	52
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	54
SEZNAM PŘÍLOH	57

ÚVOD

Život v současném světě plném techniky a zvyšujícího se životního tempa přináší na jedné straně mnoho výhod, ale na druhé straně může vést k jakémusi vykořenění a ztrátě životních jistot, na které se lidé mohli v minulých generacích spolehnout. To vede mnohdy k zamyšlení nad tím, do jaké míry jsme ochotni se zařadit a pokračovat tímto hektickým tempem a ani nevědět kam. Vystoupit z většinového proudu není lehké, ale přesto stále více lidí hledá cestu, jak se vrátit k harmonii a pevným základům.

Jednou z oblastí, kde se to projevuje, je i zvyšující se zájem o různé druhy alternativního vzdělávání a waldorfská pedagogika nabízí jednu z možností. Písek patří mezi průkopníky v tomto oboru, byl prvním městem v České republice, kde vznikla waldorfská Základní škola Svobodná. V roce 2016 tomu bylo už dvacet pět let, co otevřela své brány pro první studenty. Dalo by se říct, že za tu dobu už má tento typ alternativy vybudované pevné základy ve vzdělávací soustavě, avšak stále se ještě můžeme setkat i s velkým nepochopením a odsuzováním jinakosti, kterou nabízí.

Pracuji ve waldorfském vzdělávacím systému už více jak dvanáct let a tak téma bakalářské práce vyplynulo z mé praxe. Zajímalo mně proč rodiče, kteří si pro předškolní vzdělávání svých dětí zvolili tuto alternativu, dále pokračují či nepokračují ve stejném vzdělávacím proudu.

Práce je rozdělena do dvou částí. V teoretické části vysvětluje pojem alternativní škola a pak se zaměřuje na waldorfskou alternativu. Přibližuje waldorfskou pedagogiku a její filosofické pozadí - antroposofii i jejího autora R. Steinera. Popisuje vznik první waldorfské školy ve světě i v České republice.

Praktická část pomocí výsledků kvalitativního výzkumného šetření prezentuje důvody rodičů k jejich rozhodnutí. Zajímá se také o to, proč zvolili Mateřskou školu Sluníčko. Dále popisuje, jak rodiče vnímají tento styl vzdělávání v mateřské i základní škole a jak jsou s tímto systémem spokojeni.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Waldorfská škola – alternativa ke klasickému vzdělávání

1.1 Pojem alternativní škola

Pojem alternativní škola nemá zakořeněnou pevnou definici. Můžeme jej chápat z několika ohledů. Prvním je hledisko školsko-politické, které dělí školy na státní a nestátní. Státní školy jsou zřizovány některými orgány státní správy, naopak nestátní jsou zakládány jinými zřizovateli. Z tohoto pohledu se za alternativní školy považují ty, které fungují mimo sektor státních (veřejných) škol. U nás jsou to tedy školy církevní, školy zřizované a provozované soukromým subjektem, kulturními a jinými institucemi, sdruženími učitelů, rodičů aj. (Průcha, 2001).

Dále lze rozlišovat školy podle způsobu jejich financování. Za alternativní se považují školy, ve kterých rodiče za vzdělávání svých dětí platí školné. Za peníze rodičů nabízejí nějaké zvláštní služby, např. jiné než běžně rozšířené vzdělávací programy. Je však zřejmé, že alternativními mohou být nejen školy soukromé, ale i některé státní. Hledisko ekonomické není pro vymezení rozhodující. Z pedagogické stránky se zdá být nejdůležitější inovační funkce alternativních škol. Ty vytvářejí prostor, ve kterém se mohou realizovat různé experimenty ve vzdělávání. Z tohoto pohledu mohou být alternativními nejen školy nestátní, ale také veřejné, jež ve výuce uplatňují dílčí či ucelené didaktické inovace. Odlišnost alternativních škol, bez ohledu na zřizovatele, tedy spočívá např. v jiném způsobu života dětí ve škole, v organizaci výuky, v rozdílných kurikulárních programech, ve způsobech hodnocení žáků, ve vztazích mezi školou a rodiči, mezi školou a místní komunitou, v komunikaci mezi učiteli a žáky aj. Průcha (2001) považuje hledisko pedagogické a didaktické za nejzávažnější. Pedagogická specifičnost je totiž vytvářena za účelem realizace konkrétních funkcí vzdělávání, což je vlastním smyslem existence alternativních škol.

Standardní školy jsou takové, jež se svou charakteristikou začleňují do určité většinově zavedené normy. Nestandardní, tedy alternativní, jsou ty, které se nějakým způsobem odlišují. Přitom se automaticky předpokládá, že odchylka z hlediska

pedagogického a didaktického je vždy posunem pozitivním. Specifická charakteristika těchto škol umožňuje dosahovat lepších vzdělávacích výsledků a poskytovat vyšší kvalitu vzdělávání, což ale nemusí být vždy pravidlem (Průcha, 2001).

1.2 Vznik a vývoj alternativních škol ve světě a u nás

Alternativní školy začaly vznikat v různých zemích na počátku 20. století pod vlivem reformních pedagogických teorií a hnutí. Mezi takové pedagogické myslitele patřili např. J. Dewey, M. Montessori, P. Petersen, C. Freinet, R. Steiner aj. U nás se reformní pedagogika zdárně rozvíjela mezi světovými válkami. V období socialismu však byla z ideových důvodů kritizována a odmítána. V Československu ve 20. a 30. letech 20. století docházelo k velkému rozvoji alternativního školství. Úroveň české reformní pedagogiky byla vysoká. Reformátoři čerpali ze zahraničních pedagogických teorií a také z domácího výzkumu a praxe. Alternativní školy se vyvíjely díky tvořivosti a nadšení učitelů, ale zároveň byly podpírány pedagogickou teorií a výzkumem. Reformní hnutí u nás bylo mnohostranné a na světové úrovni až do roku 1948, kdy byl tento vývoj násilně přerušen (Průcha, 2001).

Jestliže chceme pochopit obecné vývojové tendence v oblasti školství, je nutné porozumět i širšímu společenskému vývoji utvářejícímu minulou i současnou hodnotovou orientaci lidstva. Kořeny lze najít už v renesanci, kdy se poprvé významně otřásla jistota ideje světa a pozornost společnosti se začala obracet na hmotný blahobyt, výrobu a hromadění předmětů. Na počátku 20. století se jednalo reformnímu pedagogickému hnutí především o eliminaci negativních projevů autoritářského státního reglementu. Na základě rozvíjejících se občanských práv šlo o podporu práv dítěte. Kdežto na konci stejného století můžeme pozorovat zcela jinou situaci. V rozvíjející se demokracii s mechanismem volného trhu je i jednotlivec stále více vystavován tlaku tržních mechanismů a tím vyvazován z tradičních sociálních vazeb. Stále více se prosazuje ideologie svobodného jedince a tu se právě snaží systematicky rozvíjet alternativní školy vznikající po roce 1989. V České republice významně zasáhly do kultivace pedagogického myšlení i výchovné praxe (Spilková a kol., 2005).

Průcha (2001) rozlišuje tři hlavní skupiny alternativních škol:

1. klasické reformní školy;
2. církevní (konfesní) školy;
3. moderní alternativní školy.

Mezi klasické reformní školy zařazuje Průcha (2001) školu waldorfskou, montessori, freinetovskou, jenskou a daltonskou. Do církevních škol patří školy katolické, protestantské, židovské a jiné konfesní. Obě tyto skupiny škol jsou většinou školy nestátní. V poslední skupině mohou být školy státní i soukromé a patří tam např. školy s otevřeným vyučováním, s volnou architekturou, magnetové, přesahující „školy 21. století“, bez ročníků, s alternativním programem, nezávislé, cestující, „zdravé školy“, „škola hrou“, integrované aj.

Waldorfská pedagogika je patrně nejznámějším typem reformní školy vedle montessori vzdělávání, jež se v současné době zdárně se rozvíjí.

1.2.1 První waldorfská škola ve světě

Za zakladatele první waldorfské školy je považován Rudolf Steiner, který do ní vložil svou pedagogiku. Jejím spoluzakladatelem byl však Emil Molt, majitel továrny Waldorf-Astoria. Byl tím, kdo v počátcích školu finančně zajistil. Emil Molt se narodil ve Švábském Gmündu roku 1876, osiřel ve svých třinácti letech a od té doby byl nucen se o sebe starat sám. Vyučil se, prošel vojenskou službou a začal pracovat v řecké firmě Hamburger & Co. Svým nadřízeným byl vyslán do Řecka, aby se v jedné z největších řeckých firem seznámil s fungováním světové ekonomiky. Ve třiceti letech s malým kapitálem založil malou cigaretovou firmu Waldorf-Astoria. V roce 1919 měl už přibližně tisíc zaměstnanců. Emil Molt hodně cestoval, měl obchodní nadání a široké kulturní zájmy. V roce 1900 se začal zajímat o theosofii a nedlouho poté se seznámil s Rudolfem Steinerem. Stal se jeho žákem a jedním z hlavních aktérů theosofického, později antroposofického života ve Stuttgartu. Po první světové válce se zapojil do hnutí sociální trojčlennosti a svůj podnik přizpůsoboval těmto myšlenkám. Snažil se zvýšit motivaci svých dělníků k práci tím, že v rámci pracovní doby pro ně jednou týdně připravoval výuku v cizích jazycích, v malování, v dějepise, v zeměpise a dalších předmětech. Nabízel kurzy šití, vyšívání a lekce k základním lidským otázkám.

Seznamoval své dělníky s fungováním celé továrny, se zpracováním tabáku od začátku do konce. Dělníci na přednášky chodili, pokud je měli placené. Když si však museli část nákladů hradit, postupně přestávali kurzy navštěvovat. Z toho Molt usoudil, že se vzděláním je potřeba začít od dětství. Chtěl otevřít cestu ke vzdělání všem dětem bez ohledu na postavení rodičů a jeho dělníci byli tou myšlenkou nadšeni. V dubnu 1919, po přednášce, kterou měl Steiner v podniku Waldorf-Astoria, požádal Molt Steinera o vedení školy, která měla vzniknout pro děti dělníků této továrny (Zdražil, 2008).

Steiner sám už dříve hovořil o potřebě založení svobodné školy. Od roku 1906 se snažil dávat podněty k výchovatské a školní problematice. Teď je mohl realizovat. Emil Molt ze svých peněz koupil budovu i pozemek. Byl vyžádán souhlas ministerstva a Rudolf Steiner povolal učitele. Byli to vzdělání lidé, vědci a umělci, většinou řadu let spojeni s antroposofií. V srpnu, těsně před otevřením školy, přednášel Steiner čtrnáct dnů budoucím učitelům o poznání člověka, o vyučovacích metodách a učebním plánu. Steiner byl vedoucím školy, ale respektoval autonomii každého učitele. Vedl je k praktikování samosprávy. Waldorfská škola měla nakonec velký úspěch a Steiner byl požádán, aby dával kurzy o své pedagogice ve Švýcarsku, Anglii, Holandsku (Lindenberg, 1998).

1.2.2 První waldorfská škola v Čechách

Již několik dnů po listopadových událostech roku 1989 se začalo v pedagogické komisi Občanského fóra hovořit o změnách směrem k demokratizaci a pluralizaci vzdělávacího systému a o prosazování jiných forem a metod práce ve školách.

Mezi zahraničními vlivy se začala intenzivně prosazovat pedagogická teorie waldorfských škol. Spilková (2005) uvádí tyto důvody:

- rozšíření waldorfských škol po celém světě a to, že mají vyřešen ucelený systém vzdělávání učitelů;
- waldorfská pedagogika je považována za praxi vedoucí k poznání člověka v rámci svobodného prostoru;
- čeští učitelé pracující ve waldorfských školách v zahraničí přinášeli své poznatky a zkušenosti mezi pedagogickou veřejností a waldorfská pedagogika byla vnímána jako jistý druh řešení problémů v oblasti školství;

- společně s waldorfskými názory a zkušenostmi přicházela i výrazná materiální podpora od neziskových organizací pro podporu waldorfské pedagogiky ze zahraničí.

První waldorfská škola v Československu vznikla neuvěřitelně již za necelý rok po sametové revoluci. Velmi k tomu svou iniciativou přispěl Tomáš Zuzák, toho času žijící ve Švýcarsku, učitel waldorfské školy ve Schaffhausenu. Po sametové revoluci se od svého otce z Čech dověděl zprávu o tom, že nový ministr školství Milan Adam je nakloněn novým pedagogickým impulzům ze zahraničí. Cítil se osloven, jelikož byl přesvědčen o důležitosti waldorfské pedagogiky pro budoucnost. Poprosil o pomoc Dr. Heinze Zimmermanna, vedoucího pedagogické sekce Svobodné vysoké školy pro duchovní vědu v Dornachu. Pod hlavičkou této vysoké školy nabídli našemu tehdejšímu ministru školství seznámení s waldorfskou pedagogikou. Tomáš Zuzák posléze jednal s českým ministrem školství a později s jeho náměstkem Zdeňkem Váňou, který také navštívil Schaffhausen a společně s Tomášem Zuzákem objížděl okolní waldorfské školy. Díky jeho pozitivní zprávě bylo ministerstvo ochotné vznik waldorfských škol u nás umožnit. Již 21. 1. 1990 založila Jana Mildeová a Zdeňek Váňa v Praze Spolek přátel waldorfské pedagogiky. Tento spolek pak v letech 1990 – 1992 organizoval přednáškové cykly Tomáše Zuzáka o waldorfské pedagogice. Přednášky probíhaly v Praze, Příbrami, Plzni, Písku, Jičíně, Semilech, Pardubicích, Brně, Olomouci, Ostravě a Bratislavě. Pro tyto účely bylo zapotřebí dostatek financí, proto Tomáš Zuzák, společně s dalšími lidmi z Čech i Švýcarska, založil ve Švýcarsku Spolek pro podporu waldorfské pedagogiky v Československu. Více než sto švýcarských přátel waldorfské pedagogiky přispívalo na vzdělávání u nás. Tomáš Zuzák neúnavně přednášel a překládal publikace. Jeho žena Anna Zuzák-Binder mezitím spolu s Alfredem Baurem založila Školu chirofonetiky v České republice. Díky Karlu Samcovi, tehdejšímu místostarostovi Písku, který zajistil prostory v blízké ozdravovně na Štědróníně, bylo 23. 8. 1990 zahájeno první dvouleté studium waldorfské pedagogiky u nás. Vyučujícími byli především osobnosti ze Švýcarska, dále z Německa a Holandska. Studenti tohoto semináře se podíleli na založení prvních waldorfských škol v Československu. V roce 1990 byla otevřena škola v Písku, v roce 1991 pak v Příbrami, Ostravě a Pardubicích. Rozběhli se také semináře pro učitelky waldorfských mateřských škol, které podporovali především

vyučující z Německa a Holandska. Hlavním iniciátorem byl Josef Bartoš ze Semil. Mateřské školy se začaly zakládat po celé zemi (Zuzák, 2015).

Waldorfská škola v Písku zahájila svoji činnost 1. 9. 1990 pod názvem Základní škola Svobodná. Byla první takovou školou založenou v Československu. Impuls přinesl Karel Samec, který se již dlouhou dobu o tuto oblast zajímal. Po revoluci spolupracoval s Tomášem Zuzákem a organizoval waldorfské semináře v Písku. Jeho myšlenku podpořil Petr Pícha, tehdejší ředitel školského úřadu v Písku. Třídním učitelem první třídy se stal Luboš Vrba. Od školního roku 1991/1992 funguje v Písku také waldorfská mateřská škola, o jejíž založení se zasloužily její první učitelky – Ludmila Rakušanová a Jarmila Caisová. Mateřská škola se postupně rozrostla z jedné třídy na současné čtyři oddělení (ZŠ Svobodná, webové stránky).

Výuka v Základní škole Svobodná v Písku vychází, stejně jako ve všech waldorfských školách, z principů waldorfské pedagogiky, tedy z myšlenek Rudolfa Steinera. Učební plán, obsahy výuky i metody jsou přizpůsobeny zákonitosti vývojových stupňů dítěte. Cílem výchovy a výuky je všestranný rozvoj dítěte v praktických i uměleckých oborech. Díky rozmanitosti nabídky předmětů má každé dítě možnost najít něco, v čem může vynikat. Žádný předmět není nadřazován. Děti jsou motivovány charakterem výuky, který je zaměřen na prožitek. Hodnocení žáků probíhá formou slovního hodnocení, které má podněcovat další rozvoj a seberozvoj žáka. Pouze v osmém a devátém ročníku se slovní hodnocení převádí do známkové podoby z důvodu požadavků k přijímacímu řízení na střední školy.

Snaha pedagogů je zaměřena na co největší prolínání témat, oborů a předmětů, představování světa dětem v souvislostech a ve vztahu k člověku. Vyučování je vedeno ve smyslu souladu mezi vědou, uměním a duchovními hodnotami. V prvních ročnících je zaměřeno na prožívání světa. Dítě je oslovováno umělecky, např. prostřednictvím obrazů, které jsou vytvářeny představivostí pomocí vyprávění. Důležité je také působení uměleckých činností, zpěvu, recitace, malování, pohybového umění a her. Výuka v jednotlivých předmětech by měla být názorná s osvětlením základních principů. Důležitými faktory ve výuce jsou obraz, rytmus a pohyb (Mandík a kol., 2016).

Hlavní vyučování probíhá v epochách, v blocích dlouhých 110 min. Ostatní hodiny mají trvání 45 min. Děti ve škole nepoužívají učebnice, materiály si tvoří nebo je vybírá učitel. Žáci vytváří epochové sešity, které nahrazují učebnice. Snahou je, aby

učitel byl třídním jedné třídy po celou dobu školní docházky, nebo alespoň do sedmé třídy.

Škola dbá o udržování a rozvíjení kontaktů s rodiči a vytváří tak společenství, které je jejím základem. Na učitele, rodiče i žáky jsou v tomto ohledu kladeny mnohem větší nároky. Škola se zaměřuje na rozvíjení lidských vlastností, jako je zodpovědnost, kreativita, spolehlivost, zájem o věc, které jsou velmi potřebné v dnešní stále rychleji se měnící společnosti. V průběhu roku probíhají mnohé akce, kde se schází rodiče, děti i učitelé, některé z nich jsou otevřeny také veřejnosti. Jsou to Michaelská, Martinská, Tříkrálová, Svatojánská, Adventní, Velikonoční slavnost a také další události. Součástí výuky jsou školní výlety, školy v přírodě, lyžařské výcviky a také mnoho exkurzí a výukových programů mimo budovu školy (Mandík a kol., 2016).

2 Rudolf Steiner a antroposofie

2.1 Rudolf Steiner

Rudolf Steiner se narodil 25. února 1861 v Kraljevcu na pomezí Rakouska a Uher (dnešní Chorvatsko). Jeho otec byl řadovým železničním úředníkem. Rudolf Steiner žil až do svých 18 let na venkově. Byl velmi dobrým žákem a zajímal se o spoustu věcí. Již od sedmi let se u něho projevovaly vnitřní zkušenosti, které poznamenaly celý jeho další život: prožíval nadsmyslovou oblast jako stále přítomnou realitu. Když mu bylo 10 - 11 let, velmi na něho zapůsobil farář Franz Mráz, který se objevil ve škole a vyprávěl „zralejším“ žákům o Koperníkově světové soustavě. Rudolf Steiner se snažil najít spojitost mezi faktem jeho vnitřního prožívání a mechanickým popisem reality tehdejší doby. Hledal odpověď na otázku, jak lze myšlením reálně uchopit přírodu. Začal studovat Kanta, ale u něj nenašel uspokojivé vysvětlení.

Od roku 1879 studoval Steiner Vysokou školu technickou ve Vídni. Pročítal spoustu filozofických knih a přitom se aktivně účastnil vídeňského života. Miloval hudbu a věnoval se medicíně. Na Vysoké škole studoval matematiku, fyziku, analytickou mechaniku, zoologii, mineralogii, chemii, botaniku, geologii, dějiny literatury a státní právo. Vyhledával také filozofické přednášky, protože cítil povinnost hledat prostřednictvím filozofie pravdu. Velký význam pro něj měl akademický učitel Karl Julius Schroer. Ten byl velkým milovníkem a znalcem Goetha a Steinerovi k němu svým nadšením přivedl. Později také způsobil, že bylo Steinerovi svěřeno zpracování Goethových přírodovědeckých spisů (Lindenberg, 1998).

Již od svých 14 let si Steiner přivydělával na studium doučováním. V červenci 1884, ve svých 18 letech, začal učit chlapce, který byl pokládán za nevzdělavatelného pro svou chorobu. Steinerovi se do dvou let podařilo zařadit chlapce do školy mezi stejně staré děti. Chlapec zvládl bez problémů maturitu a stal se lékařem. V létě roku 1897 se Steiner přesunul do Berlína, aby mohl redigovat kulturní časopis „Magazín pro literaturu“. Zde také působil v různých spolcích, např. Svobodná literární společnost, Svobodná dramatická společnost, věnoval se školám pro vzdělávání dělníků, účastnil se založení Kruhu Přicházejících a spolku Giordana Bruna. Po jistou dobu Steinerovi velmi ovlivňoval filozof Max Stirner a jeho životopisec John Henry Mackay. S tím se také

v Berlíně seznámil osobně a nějaký čas s ním spolupracoval. Rudolf Steiner je zakladatelem antroposofie. Je autorem koncepce „trojčlenné“ společnosti, která propaguje oddělení tří základních principů od společného centra řízení. Duchovní svoboda v kulturním životě, demokratická rovnost v právním životě, sociální bratrství v životě hospodářském (Lindenberg, 1998).

Steinerova přednášková činnost začala v roce 1900 úzkým kruhem zájemců, kterým opatrně předkládal své nadsmyslové zkušenosti. Na přednášce spolku Giordana Bruna v roce 1902 poprvé hovořil o svém budoucím úkolu – najít nové metody zkoumání duše na vědeckém základě. Tento krok byl pro Steinera rozhodující, získal si tím jméno v předních vědeckých kruzích v Německu. Přesto jeho výsledky bádání byly dlouhá léta představiteli německé kultury přecházeny mlčením. Jeho přednášková činnost se od roku 1902 odehrávala především v rámci theosofické společnosti, jejímž členem se stal. Svou vlastní cestu ale již nazýval antroposofií. Postupně se o výsledky jeho bádání začala zajímat veřejnost. Byly vydány Steinerovy nejdůležitější spisy: Křesťanství jako mystická skutečnost a mysteria starověku (1902), Theosofie (1904), O poznávání vyšších světů (1904), Tajná věda v nástinu (1909). Steiner vytvořil nové pohybové umění eurytmii a napsal a zinscenoval čtyři mysterijní dramata. Sám architektonicky navrhl a nechal postavit Goetheanum v Dornachu. Podílel se na umělecké výzdobě a osobně řídil stavební práce (Carlgren, 2013).

2.2 Antroposofie

Jan Dostal (2011, s. 79) se snaží pojem antroposofie vysvětlit takto: *„Antroposofie naznačuje, že jde o duchovní směr, který si vytkl za ústřední úkol, že se bude zabývat člověkem. „Anthropos“ je řecké označení pro člověka, „safia“ znamená moudrost. Tedy „moudrost o člověku“, úsilí o hlubší obsáhlejší pochopení lidské existence. Přitom otázka „Co je to člověk“ se stává právě v současné době velmi palčivou. Dřívější odpovědi na ni jako by byly ztratily platnost.“*

Pojmem antroposofie označuje Rudolf Steiner vědecký přístup k výzkumu duchovního světa. Uvědomuje si jednostrannost přírodních věd ale i mystiky. Před pokusem vstoupit do duchovního světa je potřeba rozvinout v duši síly, které vstup umožňují. V běžném vědomí a běžné vědě tyto síly rozvinuté nejsou (Steiner, 2004).

Antroposofie čerpá ze zdrojů, ze kterých čerpali i slavní myslitelé naší kultury jako Aristoteles, Goethe, Schiller či Novalis. Je to duchovní bádání založené na vnitřním pozorování. Kromě členění člověka na tělo, duši a ducha přichází Steiner s převratnou teorií členění lidského těla na fyzické, éterné a astrální. Všechna tato těla se vyvíjejí, každé v jiném tempu. Steiner využil toto členění ve waldorfské pedagogice ke správnému působení na vývoj těchto těl dítěte. V antroposofii se Steiner snažil propojit moderní vědu s duchovním bádáním. Využíval její principy zkoumání a ověřování správnosti. Chtěl, aby pro běžné lidi byl duchovní svět uchopitelný rozumem. Věřil, že každý člověk má možnost duchovní prací v sobě probudit schopnosti lépe porozumět sobě, přírodě a světu (Steiner, 2000).

Své bádání začínal Steiner popisem bezprostřední smyslové činnosti. Uvědomuje si, jak radikálně rozdílné je spojení s tím, co se jednotlivými smysly projevuje. Nemáme jeden všeobecný smyslový orgán. Steiner přišel na to, že máme více než pět smyslů, na konci svého bádání jich popsal dvanáct. V průběhu války Steiner nemohl cestovat, přerušil tedy svou přednáškovou činnost a využil čas ke svému bádání, a také ke studiu nových poznatků vědy v oblasti fyziologie a anatomie člověka. Na základě dalšího zkoumání došel k poznatkům, jak duchovno i duševno souvisí s nervově-smyslovou činností a také s organizací celého člověka. Vychází přitom z trojčlennosti duševního života, tj. z představování, cítění a chtění. Tyto procesy probíhají v sobě navzájem, ale různým způsobem se vztahují k fyzickému tělu člověka. Steiner dále pochopil, že duševní procesy představování, cítění a chtění se vztahují také k duchu. Duchovní podstatou představování je imaginace, kterou může vnímat pouze zřící vědomí. Obyčejné vědomí vnímá pouze stopy imaginace ve svém představování. V cítění pak působí prvek, který můžeme nacházet prostřednictvím inspirace. Chtění pak do zřícího vědomí prostupuje pravými intuicemi. Na této myšlence trojčlennosti člověka je založena celá antroposofie přednášená od roku 1917. Steiner ji rozpracoval ve Všeobecné nauce o člověku (Lindenberg, 1998).

3 Waldorfská pedagogika

První Waldorfská škola byla otevřena Rudolfem Steinerem 7. září 1919 ve Stuttgartu. Steiner věřil, že tato skutečnost je něčím mnohem větším, než jen otevřením jedné školy, nazval ji slavnostním aktem v rámci světového řádu. Waldorfská pedagogika vychází z koncepce sociální trojčlennosti. Tuto ideu chtěl Steiner přivést k životu po první světové válce jako léčebný impuls pro její zničující následky. Při vytváření této teorie se opíral o ideály Francouzské revoluce – svoboda, rovnost, bratrství. Tyto ideály měly být klíčové pro fungování lidské společnosti, Steiner tím rozděluje společnost na tři oblasti:

1. Oblast hospodářská, jejímž vůdčím ideálem má být bratrství, značí hospodářský život založený na sdružování a na asociativním principu.
2. Oblast právně politická, která má vůdčí ideál rovnost. Týká se také lidských práv.
3. Oblast kulturní neboli duchovní, jejímž vůdčím ideálem je svoboda, včetně školství nezávislého na jakékoliv státní či jiné vnější autoritě.

Tyto oblasti nemají být nikterak propojené a nemají do sebe zasahovat. Každá sféra vyžaduje svou vlastní správní formu, aby mohla být společensky prospěšná (Carlgren, 1991).

Úkolem waldorfské pedagogiky je u žáků rozvíjet kreativitu a vlastní tvořivé síly, samostatné myšlení, spolupráci, uměleckou a pracovní zručnost. Důležitá je snaha propojovat navzájem jednotlivé vědomosti a utvářet si vlastní názor, především na základě pozorování. Cílem je všemi prostředky pomoci žákům k přeměně na svobodnou bytost, schopnou úspěšně se začlenit do společnosti a být jejím aktivním členem, který se snaží pomáhat řešit její problémy. Pro realizaci těchto cílů využívá waldorfská pedagogika prostředky jako je rytmus, umělecká výchova, vlastní tvůrčí činnost, pracovní výchovu, rituály, tradice a přímou zkušenost místo teorie (Grecmanová a Urbanovská, 1996).

Waldorfská pedagogika v rozvrhu a v utváření učebního plánu přihlíží k přirozeným rytmům dítěte, k rytmu dne i roku. Klasický rozvrh, kde se rychle střídají předměty, má neblahý vliv na soustředění dítěte. Ve waldorfských školách se činnosti sestavují organicky. Na začátku dne se v epochách vyučují předměty, které vyžadují myšlenkovou činnost, protože v tuto dobu půjde dítěti nejsnáze. Poté následují cízí

jazyky, eurytmie, cvičení a hudba, předměty vyžadující rytmické opakování. Na konec dne se řadí umělecká a praktická zaměstnání, např. práce v dílně, na zahradě, ruční práce, přírodovědné pokusy apod. Tento rytmus respektuje přijímání, prožívání a provádění, nadechování a vydechování a uplatňuje se také v každé vyučovací hodině. Důležitou součástí procesu učení je podle Steinera také zapomínání. Správné zapomínání je stejně důležité, jako vybavování a vzpomínání. Ve spánku naše činnost nemizí, ale prochází přeměnou. Stejně tak při zapomínání učiva dochází k přeměně a projasnění. Kdybychom nezapomněli, jak jsme se učili jednotlivá písmenka, nemohli bychom plynule číst. Ideje, které člověka zaujaly, nemohou zapadnout, stále vystupují vzhůru. Neschopnost něco si vybavit znamená, že zážitky nebyly prožívány s dostatečným zaujetím. Také hlavní vyučování, které probíhá v epochách, je členěno na části. Začíná částí rytmickou, která má žáky naladit na následující vyučování a aktivovat je. Provádí se rytmická cvičení, hra na flétnu, zpěv, recitace, řečová cvičení. Následuje opakování látky předešlého dne, prohloubení o morální aspekt, odvození zákonitostí, shrnutí poznatků atp. Z takového nazírání lze plynule přejít k dalšímu výkladu látky. Důležité je obrazné líčení, které vtahuje děti do děje. Ke konci přichází na řadu činnost – shrnutí, kreslení do sešitu, apod. Hlavní vyučování končí vyprávěním příběhů, které jsou pro každý ročník jiného charakteru. Pro první třídu pohádku, pro druhou bajky a legendy, pak biblické příběhy, mýty a ságy o bozích a hrdinech atd. (Carlgren, 1991).

Vyučování probíhá v systému epoch, to znamená, že se žáci učí hlavní vyučovací předmět po dobu tří až čtyř týdnů v čase mezi 8.00 a 9.50 bez přestávky. Po tomto předmětu následují již 45-ti minutové hodiny pro ostatní (vedlejší) předměty. Po třech až čtyřech týdnech se hlavní předmět vymění.

Velký důraz ve waldorfské pedagogice je kladen na vývojovou etapu, ve které se žák nachází. Z hlediska působení na dítě rozlišuje Steiner (1993) tři základní vývojové etapy:

První vývojová etapa začíná narozením a trvá do výměny zubů. Narozením se dítě fyzicky osamostatňuje, jeho fyzické tělo se stává nezávislé, ale vyvíjí se éterné tělo, které Steiner nazývá také jako „tělo tvořivých sil“. Éterné tělo svými silami dotváří proporce a formy fyzického těla, např. se v sedmém roce věku dítěte mění proporce a tvar jeho hlavy a obličeje, čímž se uvolňují síly pro vývoj myšlení. Tato a další proměny

jsou signálem školní zralosti. Pokud se síly éterného těla využijí jiným způsobem, dochází k oslabení fyzického těla. Proto se dítě před sedmým rokem např. nemá učit psát. V této době je pro dítě důležité napodobování. Steiner přirovnává dítě k jednomu smyslovému orgánu, který vnímá všechny podněty z okolí. Důležitější než obsah přijímaného je forma, jakou je to podávané. Více než obsah věty dá dítěti intonace hlasu, způsob rozhovoru, nebo pohyb řeč provázející. Avšak nejen viditelné chování působí na dítě. O mnoho více se děje ve sféře neviditelného. Naše psychické naladění, naše myšlenky a emoce působí na cosi v duši dítěte. To se pak v dětské duši rozvíjí, jako semínko zasazené do země roste a jednoho dne se projeví. Proto je v první vývojové etapě pro výchovu dítěte nejdůležitější vytvořit zdravé prostředí a vzory hodné napodobení.

Druhá vývojová etapa začíná zhruba sedmým rokem a končí pohlavní zralostí. Vyznačuje se uznáváním autority, následováním a obrazotvorností. Dochází k zvnitřnění éterného těla, které je již plně vyvinuté. To znamená, že dítě je již schopno souvisle sledovat vyučování a soustředit se na výuku. Je vhodné na éterné tělo nepůsobit prostřednictvím abstraktních pojmů, ale prostřednictvím uměleckých zážitků. Proto je ve waldorfských školách kladen důraz na umělecké aktivity. Jedním z úkolů tohoto vývojového období je vytvoření harmonie mezi dýcháním a srdečním rytmem. K tomu napomáhá hudební činnost dítěte. Pokud je v této době dítě přetěžováno intelektuální činností, může vnitřně dojít k narušení procesu dýchání, což může mít za následek v dospělosti astmatické potíže, deprese apod.

V této etapě dochází u dětí k přeměně charakteru, zvyků, temperamentu, paměti a svědomí. Učitel může v dítěti probudit mnoho ctností. Musí sám být pro žáky dobrým vzorem. Nikdo nemůže probouzet u druhých ctnosti, které sám nemá. V tomto věku potřebuje dítě ke svému rozvoji správné vzory a autority dospělých. K budování ctností jako je mravnost, svědomitost, nebojácnost, laskavost, čestnost a jiné, využívá waldorfská pedagogika vyprávění o různých hrdinech. Staré báje a pověsti, pohádky a jiné vhodné příběhy. K nápravě nežádoucího chování je vhodné použít spíše nějaký příklad než napomínání. Učitel může využít nějaký příběh, např. z historie, ve kterém poukáže na podobné chování a jeho negativní důsledky. Potom může ponaučení posloužit i ostatním žákům. V tomto období má velký vliv na vývoj žáka umění. Jeho prostřednictvím si dítě utváří vztah k životu, sílu a vůli k práci, lásku a radost ze života.

Třetí vývojová etapa začíná zhruba 14. rokem a trvá přibližně do 21 let. V tomto období dochází k osamostatňování astrálního neboli pocitového těla. Jedinec hledá nový vztah ke světu, snaží se sám sebe pochopit a s doposud respektovaným okolím se často dostává do konfliktu. To se projevuje obzvláště v pubertě. Postupný rozvoj abstraktního myšlení napomáhá k vytváření samostatného úsudku, který vychází ze zájmu o určitou záležitost. K vlastním úsudkům je možné dospět až po získání dostatečného množství informací k porovnávání a zvažování. Podle Steinera by si žáci neměli utvářet vlastní názory dříve, než poznají názory velkých myslitelů. Učitel by je s nimi měl nestranně seznamovat. Předčasně utvořené úsudky mohou omezit lidskou mysl a zablokovat přístup novým myšlenkám. V této etapě už učitel může vystupovat více jako poradce či konzultant než jako autorita.

3.1 Statut waldorfské školy

K zapsání školy do mezinárodního rejstříku waldorfských škol musí škola splňovat jisté charakteristiky, které chápe Mezinárodní konference waldorfského hnutí (orgán Pedagogické sekce Goetheana, mezinárodní gremium, které rozhoduje o zařazení školy na Světový seznam waldorfských škol) pod pojmem waldorfská škola. Mezi tato kritéria patří:

Vzájemné vztahy

Škola udržuje kontakt s již existujícími waldorfskými školami. Vědí o sobě a znají se navzájem a usilují o vzájemnou spolupráci. Sdílené povědomí jedné školy o ostatních v určitém regionu posiluje vlastní práci každé z nich. Vědomí vzájemné sounáležitosti se může projevit, například partnerstvím s dalšími školami v jiných zemích nebo pomocí školám, které teprve vznikají nebo se ocitly v nouzi. Důležitá je i účast pedagogů na dalším vzdělávání organizovaném na regionální, národní i mezinárodní úrovni. Škola také usiluje o to, aby se integrovala do sociálních vztahů místa, ve kterém se nachází. Snaží se účastnit veřejného života a vyvarovat se života v ústraní.

Identita školy

Každá škola je charakteristická vlastní nezaměnitelnou osobitostí. Ta je podmíněna způsobem, jakým škola vznikla, místem a okolím, zakládajícími rodiči a

učiteli. Je to jako tělo člověka. Kromě toho má škola ještě druhou identitu utvářenou realizací waldorfské pedagogiky. Nakolik se daří prakticky uplatňovat toto výchovatelské umění tak, jak je Steiner načrtl a popsal? Tím je myšleno, zda ve třídách a v práci pedagogů toto umění výchovy vnímáme. V pedagogice to znamená, jak učitelé jednají s dětmi a žáky a v didaktice jak učitelé zacházejí s obsahem a přenosem vyučovací látky, jak využívají základní didaktická témata. Lze vnímat, že se v příslušné škole pracuje ve všech těchto oblastech kreativně? Tento pohled je důležitý a je doplněn tím, co vnímáme u jednotlivých pedagogů a ve společenství učitelů jako vnitřní smysl. Můžeme se setkat s vnitřním postojem, který odpovídá úsilí o poznání a sebevýchovu s pomocí antroposofie? Lze cítit a vnímat vedle radosti z povolání zřejmé a viditelné úsilí o poznání člověka jako základu pedagogiky? Toto je základem specifické nálady každé jednotlivé školy a je duševním výrazem toho, co obecně vnímáme jako ducha školy.

Vzdělávací plán

Osnovy odrážejí vývoj dětí a žáků a tím je posilují. To je zřejmé každému, kdo je přiměřeně věku používá. Osnovy nejsou jen nějakou libovolnou částí pedagogiky, ale naprosto zásadním prvkem. Přesto ke změnám ve vzdělávacím plánu dochází, a to hlavně ze tří důvodů: kvůli místu, času a vývoji. Každá škola je zasazena do určitého kulturního, geografického a politického prostoru a do určitého časového proudu. Každá krajina má vlastní historii, která popisuje světové dějiny ze svého pohledu a to se musí ve vzdělávacím plánu odrazit. Škola také musí přiměřeně odpovídat požadavkům zodpovědných státních školských institucí, které se snaží zadání osnov více či méně ovlivňovat. V mnoha zemích má tento tlak na osnovy vliv, který se projevuje zpravidla v povinnostech, které neodpovídají vývoji dítěte, ale státním zájmům. Například předčasné akademické učení ve věku, v němž to není podle vývojových měřítek waldorfské pedagogiky vhodné. Mnohé o škole vypovídá, jak si v tomto trojnásobném pnutí vede. Je možné vytvořit produktivní kompromis mezi možností a ideálem? Zůstává zachován obraz vývoje dítěte a podporují jej osnovy? K tomu je nutné přihlížet.

Vztah mezi učitelem a žákem a vztah ke světu

Vývoj dítěte se odehrává na pozadí vztahu dítěte k vyučujícímu. Dítě k němu musí cítit důvěru. Také se musí cítit bezpečně v prostoru, který jej obklopuje při pozorování světa. Za životaplné utváření tohoto vztahu nesou waldorfské učitelé zvláštní odpovědnost. Až v dospívání se tento vztah proměňuje. Studenti se teď se světem

setkávají a poznávají jej z perspektivy předmětů a je třeba podněcovat u nich vytváření vlastního úsudku, schopnosti empatie a samostatného jednání. Je teď výuka taková, že probouzí v žácích hlubší otázky? Nenudí se žáci ve škole a projevují zájem o svět a o své bližní?

Uměleckost a umělecké vyučování

K cílům waldorfské pedagogiky patří snaha prolomit upřednostňování intelektualismu (nikoli intelektu). Znamená to, aby výchova byla zase spojená se životem a nejen s kognitivním učením. Tak lze dostat svému pedagogickému úkolu a žák opouštějící školu, si v sobě ponese zárodek lidskosti v podobě silného myšlení, cítění a chtění. Vzájemný vztah těchto schopností ovlivňuje, zda člověk dokáže jít svou vlastní cestou. Jestli jsou tyto schopnosti integrovány do já člověka a jakým způsobem, to se projeví na jeho samostatnosti. Jedním z nejdůležitějších nástrojů k rozvíjení těchto schopností je umělecké vyučování a jeho čtyři prvky:

1. Učitel sám pěstuje vztah k některému umění, usiluje o to, aby pěstoval ve své bytosti něco uměleckého.
2. Používá ve vyučování umělecké prostředky jako je malování, kreslení, recitace, hudba...
3. Vyučování samotné je uměním svou originalitou, obrazností a uspořádáním jednotlivých činností tak, aby dýchalo se žáky. To je opravdu podstatné.
4. Učitelé usilují i o přiměřeně estetický vzhled okolí školy, protože to se odráží na nevědomém rozpoložení žáků.

Cesta sama je cílem. To znamená, že umělecké vyučování je pořád ve vývoji, protože jinak by umění „zamrzlo“. To se kromě jiného projevuje v tom, jak závislí jsou učitelé na prefabrikovaných metodách. Posuzuje se také, zda se umění používá jako cíl sám pro sebe nebo z pedagogických důvodů. Toto rozlišení je důležité, jelikož umělecké vyučování existuje i mimo waldorfskou pedagogiku.

Formy. Podoba školy a vyučování

Steiner uvedl při koncipování waldorfských škol jen málo forem, které vytvářejí jejich identitu. Tyto formy mají své zdůvodnění v poznání člověka a v sociální úloze škol a jsou následující:

- Do třídy jsou zařazeni žáci podle věku, ne podle schopností. Tím vznikají výkonově různorodé skupiny žáků.

- Podle výsledků žáků je možné tvořit skupiny pro odborné předměty.
- Třídní učitel by měl doprovázet třídu po mnoho let.
- Ráno probíhá epochové vyučování a po něm výuka odborných předmětů.
- Předškolní stupeň se nesnaží o akademické učební cíle.
- Škola jako jednotná, od předškolního věku do dospělosti.
- Individuální péče o žáky je poskytována v rámci společenství třídy.
- Koedukace.

Pro učitele platí následující „formy“:

- Každý učitel nese plnou spoluodpovědnost za školu jako celek.
- Učitelé se dále vzdělávají a udržují prostřednictvím společných pravidelných pedagogických konferencí mezi sebou vzájemný vnější i vnitřní vztah.
- Učitelé se podílejí na vedení školy (žádné určování zvenčí).
- Rodiče společně s učiteli tvoří společenství zodpovědné za školu.
- Učitelé hledají a nacházejí formy rozvíjení kvality.
- Učitel zodpovídá za své vyučování na základě svého vztahu k žákům, nauky o člověku a na základě svých sociálních a odborných kompetencí.

Odůvodněnost existence.

Každá školní iniciativa se vyvíjí a roste. Pokud se organicky rozrůstá základní stupeň školy, vynoří se brzy otázka po středoškolském stupni. Mnoho škol má z pochopitelných důvodů sklon zakládat střední stupeň, ale když to uspěchá, může to vést k existenciální krizi, která zase zpochybní školu jako celek. Je škola schopná vytvořit víceméně správnou rovnováhu mezi růstem a vývojem, takže pedagogická úloha zůstane nedotčena? Má škola náchylnost ke krizím, nakolik s ní krize otřásají, nebo je v trvalé krizi? Platí to i pro finance školy. Na jedné straně odrážejí „zdraví“ daného subjektu, na druhé straně jsou velmi náchylné k výkyvům, které mohou přijít zvenku i zevnitř. Má škola finančně víceméně zdravý základ?

Soužití. Společenství

Základem waldorfské školy je vytvářet společenství, kde se rodiče setkávají s lidmi, ne s funkciónáři. Společné působení a společná práce probíhá ve znamení lidskosti a lidské důstojnosti. Je zde možné rozvíjet významné formy spolupráce mezi rodiči a učiteli i dalšími zainteresovanými lidmi. V procesech vedení školy, navenek i směrem dovnitř má být zřetelné úsilí o transparentnost a srozumitelnost. Stejně se

předávají i rozhodnutí. Převážná část „dobrého jména“ pramení z této kvality. Je toto „dobré jméno“ znát v okolí školy? Setkání učitelů s rodiči na třídních schůzkách, konzultačních hodinách, odborných konzultacích a rozhovorech o žácích vyžadují ze strany učitelů nejvyšší péči. Vždy je potřeba je posuzovat z obecně lidského pohledu. Když je ve škole takové úsilí viditelné, získá si profil zařízení, které si uvědomuje svou sociální zodpovědnost.

Vedení školy

Rudolf Steiner na základě trojčlennosti sociálního organismu, která vznikla současně s waldorfskou školou, vyzval učitele k tomu, aby vedení školy vzali sami do svých rukou. Co to znamená? Vést školu znamená nést zřetelně ve vědomí úkol a poslání waldorfské školy a neustále na nich pracovat. To lze uskutečnit jen společným studiem antroposofických základů této pedagogiky. Vedení školy je tedy založeno na sjednocujícím duchu waldorfské školy, který vznikne tak, že učitelé i rodiče si vypracují základy a stále lépe je poznávají. Starý princip samosprávy, kde všichni dělají všechno, byl na mnoha školách nahrazen nejrůznějšími formami delegování práce a zodpovědnosti ve shodě s posláním školy a se zúčastněnými lidmi. Součástí hodnocení je také to, zda organizace školy v otázkách vedení hledá souvislosti věcí, zda již vedení není vnější a neodehrává se mimo školní dění (Člověk a výchova, 2015).

„Když to, co jsme tu načrtli, shrneme, můžeme říci, že waldorfská škola je ta, kde většina učitelů žije ze zažehujícího ducha. Ten ulehčuje to, co je těžké, umožňuje nemožné a projasňuje temnotu“ (Člověk a výchova, 2015, s. 26).

EMPIRICKÁ ČÁST

4 Úvod do empirické části

Průzkum pro tuto bakalářskou práci se uskutečnil v prostředí waldorfské Mateřské školy Sluníčko v Písku. Téma bylo zvoleno s ohledem na praktické potřeby Mateřské školy Sluníčko a Základní školy Svobodné v Písku.

Mateřská škola Sluníčko vznikla před dvaceti pěti lety z iniciativy rodičů a pedagogů, rok po založení Základní školy Svobodná, která byla postavena na principech waldorfské pedagogiky. Ze vzpomínek při rozhovoru se zakládající paní učitelkou J. Caisovou vyplývá, že mateřská škola vznikala v období těsně po „sametové revoluci“. Lidé tehdy hledali pro své děti jinou cestu ve vzdělávání, než jakou zažili oni sami v klasické škole. Bylo to období plné euforie a radosti z možností, které se nabízely. Také ale období hledání a učení se novým věcem ve vzdělávání, na které tady učitelé ani veřejnost nebyli zvyklí. Principy waldorfské pedagogiky hledající učitelky velice oslovovaly a tak se pustily do nelehké úlohy založit novou mateřskou školu. Legislativně to tenkrát nebyl problém a město jako zřizovatel je v té době také velice podporovalo.

Mateřská škola Sluníčko otevřela prvně své brány v září školního roku 1991/1992. Byla to malá jednotřídní mateřská škola rodinného typu s kapacitou 20-ti dětí. Mateřská škola byla vyhledávána rodiči pro své zaměření na waldorfskou pedagogiku a většina z nich již byla s touto alternativou seznámena. Bylo tedy přirozené, že většina dětí z mateřské školy následně pokračovala ve vzdělávání na Základní škole Svobodné.

Zájem rodičů o mateřskou školu rostl a tak vznikla nejdříve půlka nové třídy rozšířením stávajících prostor. Po roce provozu se to však ukázalo jako nevhodné řešení a tak z iniciativy rodičů a za podpory města bylo v roce 2003 otevřeno nové samostatné oddělení Mateřské školy Sluníčko ve vlastním prostoru na druhé straně města.

Přestěhováním Základní školy Svobodné do nových prostor vznikla možnost sloučení a rozšíření mateřské školy. V roce 2009 tak zahájila mateřská škola provoz

v nově zrekonstruovaném objektu po základní škole v blízkosti centra města. Nejdříve se třemi třídami a po dvou letech provozu jako čtyřtřídní mateřská škola s kapacitou 104 dětí.

Jak vzpomíná zakládající učitelka, ve školním roce 2001/2002 měla Mateřská škola Sluníčko osm předškoláků a z toho šest dětí pokračovalo ve vzdělávání na Základní škole Svobodné. To představuje 75% ze všech předškoláků. Ve školním roce 2003/2004 to bylo patnáct předškoláků a z toho třináct z nich odešlo do Základní školy Svobodná, což je skoro 87% předškoláků. Ve školním roce 2015/2016 ukončovalo vzdělávání 46 předškoláků a 23 dětí bylo u zápisu na Základní škole Svobodné, což představuje 50% dětí ukončujících předškolní vzdělávání.

Nabízí se proto otázka, proč polovina rodičů volí pro další vzdělávání svých dětí klasickou základní školu, když pro předškolní vzdělávání zvolí waldorfskou Mateřskou školu Sluníčko?

5 Cíl práce a výzkumné otázky

Cíl práce

Cílem práce bylo zjištění důvodů, proč se rodiče rozhodnou, případně nerozhodnou, pokračovat v alternativním způsobu vzdělávání u svých dětí. Zjistit jaké jsou postoje rodičů k dané alternativě ve vzdělávání. Získat hlubší vhled do dané problematiky a následně využít výsledků šetření pro optimalizaci podmínek návaznosti ve vztahu mateřské a základní školy.

Výzkumné otázky:

1. Co motivuje rodiče k zápisu svých dětí do waldorfské Mateřské školy Sluníčko?
2. Jaké jsou postoje rodičů k nabízenému alternativnímu vzdělávání – waldorfská pedagogika na předškolní úrovni vzdělávání a také na úrovni základní školy?
3. Jaké jsou důvody rodičů k rozhodnutí pokračovat či nepokračovat v započatém systému vzdělávání svých dětí na waldorfské Základní škole Svobodné v Písku?
4. Jaké jsou postoje rodičů k ucelenému systému waldorfského vzdělávání tj. následnost mateřská škola, základní škola a případně i střední škola?

6 Metodika

6.1 Kvalitativní výzkum

S přihlédnutím k cílům bakalářské práce, kde jsem se zaměřila na hlubší vhled do problematiky přechodu dětí z waldorfské mateřské školy do waldorfské základní školy, byl pro tuto práci zvolen kvalitativní typ výzkumu.

Vědecký výzkum pomáhá rozšiřovat hranice poznání celého lidstva. Existuje celá řada definic, které se snaží vysvětlit, co je to výzkum. Gavora (s. 13) ve své publikaci Úvod do pedagogického výzkumu volně definuje výzkum podle Ludyho takto: *„výzkum je systematický způsob řešení problémů, kterým se rozšiřují hranice vědomostí lidstva. Výzkumem se potvrzují či vyvracejí dosavadní poznatky, anebo se sestavují poznatky nové. Výzkumem tedy lze rozumět způsob myšlení, který snižuje nevědomost lidstva. V empirickém výzkumu jde hlavně o získávání dat, jejich zpracování a následnou interpretaci. Pomocí interpretace, lze získat na již existující poznatky o daném jevu, nový pohled“.*

Podle Skutila (2011, s. 17) jde o *„systematické, kontrolované, empirické a kritické zkoumání hypotetických výroků o předpokládaných vztazích mezi přirozenými jevy. Vědecké bádání je natolik uspořádané, že badatelé mají kritickou důvěru ve výzkumné výsledky. Subjektivní názor je tady kontrolován objektivní skutečností“.*

Výzkum lze členit na základní a aplikovaný. Základní výzkum řeší klíčové problémy vědecké teorie a aplikovaný výzkum se spíše zabývá tématy, která souvisí s praxí. Výsledky aplikovaného výzkumu mohou pak nalézt praktické uplatnění (Gavora, 2010).

Účel výzkumu lze klasifikovat do některé z následujících kategorií:

Explorace – jedná se o sběr dat a pokus odhalit jevy, procesy a vztahy.

Popis – slouží k vytvoření obrazu specifických podrobností situace nebo jevů a jejich vztahů.

Explanace – pokouší se zjistit, proč se věci dějí daným způsobem.

Predikce – pokouší se předpovědět nějaký fenomén.

Docílení změny – jde o uskutečnění určitého výsledku či cílového stavu (Hendl, 2008).

V pedagogických vědách a v psychologii se nejčastěji uplatňují dva základní typy výzkumu. Jde o kvalitativní a kvantitativní výzkum, případně výzkum smíšený, jak uvádí někteří autoři (Skutil a kol., 2011).

U kvantitativního výzkumu se výzkumník snaží udržet odstup od zkoumaných jevů a tím zajistit nestrannost pohledu. Zkoumané osoby ani nemusí vidět a nejčastěji užívá jako výzkumnou metodu dotazník nebo sebehodnotící škály. Při kvalitativním výzkumu se naopak výzkumník snaží sblížit se zkoumanými osobami, proniknout do situace, porozumět jí a popsat. Používá výzkumné metody, při kterých může přímo komunikovat se zkoumanými osobami a to zejména rozhovor a pozorování (Gavora, 2010).

Pro tuto práci je aktuální kvalitativní výzkum, proto jsou zde uvedeny jeho základní charakteristiky.

- Kvalitativní výzkum je prováděn intenzivním a déle trvajícím kontaktem s jedincem nebo terénem. Předmětem zkoumání jsou běžné situace jedinců, skupin, atd.
- Snaží se získat integrovaný pohled na předmět studie, na přímá i nepřímá pravidla a logiku, která funguje v dané oblasti.
- Používá málo standardizované metody sběru dat. Data zahrnují i přepisy poznámek z terénu, fotografie, deníky, videozáznamy, drobné komentáře, atd. Všechno co pomůže přiblížit život zkoumané skupiny.
- Snaží se izolovat určitá témata a projevy, ale co nejdéle na ně pohlíží v kontextu ostatních dat.
- Hlavním úkolem je objasnit, co se děje, proč lidé jednají v daném prostředí a situaci určitým způsobem a jak organizují své běžné aktivity a interakce.
- Induktivní analýza dat a jejich interpretace. Výzkumník zde sestavuje obraz v průběhu sběru dat a poznávání jeho částí. Snaží se pochopit aktuální dění a

podrobně zapisuje, co pozoroval a zaznamenal. Snaží se nevynechat nic, co by mohlo pomoci objasnit situaci (Hendl, 2008).

Některé přednosti a nevýhody kvalitativního výzkumu:

Přednosti:

- získává podrobný popis a vhled do dané problematiky,
- zkoumá fenomén v přirozeném prostředí,
- umožňuje studovat procesy,
- dobře reaguje na místní podmínky a situace,
- hledá lokální příčinné souvislosti,
- pomáhá při počáteční exploraci fenoménů.

Nevýhody:

- znalost, která se výzkumem získá, nemusí být zobecnitelná na populaci či jiné prostředí,
- je těžké provádět kvalitativní predikce,
- je obtížnější testovat hypotézy a teorie,
- analýza dat a jejich sběr jsou časově náročné,
- výsledky jsou snadněji ovlivněny výzkumníkem a jeho preferencemi (Hendl, 2008).

6.2 Metody výzkumného šetření

Metodou použitou v bakalářské práci k získávání dat bylo interview. Interview umožňuje osobní kontakt s respondentem a to vede k hlubšímu pochopení názorů a postojů respondenta. Slovo interview se skládá ze slov inter (mezi) a view (pohled). Složení naznačuje, že při interview jde o interpersonální kontakt. Někteří autoři mluví také o rozhovoru (Gavora, 2010).

Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 203) definují rozhovor jako: *„výzkumný prostředek používaný při dotazování, spočívající v přímé ústní komunikaci výzkumného pracovníka s respondentem či informantem. Je zaznamenáván na magnetofon či jinak*

a pak analyzován z hlediska obsahu rozhovoru, chování respondentů, aj. V pedagogicko-empirickém výzkumu je používán obvykle v kombinaci s písemným dotazníkem“.

Získávat informace pomocí rozhovoru není tak jednoduché, jak by se mohlo zdát a to z důvodu, že mluvené slovo není jednoznačné ve vztahu k příjemci. Je potřeba si to uvědomit při práci s interview. Potřebujeme-li získat informace o postojích, záměrech a o tom, jak respondent rozumí dané problematice, je rozhovor ideální výzkumnou metodou.

Interview může být:

- *strukturované*, kdy používáme předem připravené otázky. Je to obdoba dotazníku podaného ústní formou. Je méně náročný na čas a jeho vyhodnocení je jednodušší. Takový rozhovor však musí být pečlivě připraven. Jeho výhodou je i jistá uniformita odpovědí, což zaručuje lepší kompatibilitu získaných dat.
- *polostrukturované*, které představuje kompromis mezi strukturovaným a nestrukturovaným interview. Tazatel má předem připravené otázky, může však průběžně reagovat na podněty ze strany dotazovaného.
- *nestrukturované*, které se podobá volnému rozhovoru, kdy je kladen důraz hlavně na přirozenost hovoru. Výzkumník vhodnými prostředky usměrňuje tok rozhovoru a často může přinést nové a neočekávané informace. Při tomto typu rozhovoru je nutná zkušenost výzkumníka. Nevýhodou je obtížné vyhodnocování (Skutil a kol., 2011).

Během rozhovoru je potřeba dodržovat určitý postup. Hendl (2008) uvádí tyto osvědčené zásady:

- Je důležité interview věnovat důkladnou přípravu a zácvik.
- Účel výzkumu určuje celý proces interview.
- Je potřeba umožnit dotazovanému, aby se vyjadřoval pomocí svých vlastních termínů a vlastním stylem.
- Vytvářet vztah vzájemné důvěry a lidsky respektovat dotazovaného.

- Uvědomit si, že otázky kladené v interview nejsou totožné s výzkumnými otázkami.
- Formulovat jasným způsobem pokládané otázky.
- Klást postupně jenom jednu otázku a doplňovat ji případně otázkami doplňujícími.
- Dávat dotazovanému zpětnou vazbu, jak interview pokračuje, jaké informace a proč potřebujeme.
- Dávat dotazovanému pocit, že o něj máme zájem, pozorně naslouchat.
- Uvědomit si, že sbíráme data a že neposuzujeme osobu. To znamená udržovat si neutrální postoj.
- Zohledňovat časové možnosti dotazovaného a citlivě reagovat na jednotlivé odpovědi.
- Být sebekritický a reflexivní.
- Po rozhovoru kontrolovat a kompletovat poznámky, jejich úplnost a kvalitu.

Závěrečným produktem interview jsou odpovědi získané od respondentů. Tyto může tazatel zachytit na diktafon, nebo je průběžně zapisovat, případně je může zapisovat třetí osoba. Při nahrávání je třeba zajistit souhlas respondenta. Každý rozhovor je potřeba označit datem, kdy se uskutečnil. Po skončení rozhovorů získá výzkumník velké množství informací a je potřeba je dále zpracovat (Gavora, 2010).

Ve výzkumném šetření byla vzhledem k typu výzkumu a charakteru zkoumaného vzorku použita ke zpracování dat metoda otevřeného kódování.

Metoda otevřeného kódování byla vyvinuta jako součást analytického aparátu zakotvené teorie. Díky své účinnosti a jednoduchosti ji lze použít ve velkém množství kvalitativních šetření. Tuto metodu lze považovat za efektivní způsob počáteční analýzy dat. Výzkumník analyzuje text, tj. přepsaný rozhovor, čte a hledá v datech určitá témata a rozděluje ho na jednotky. Jednotkou může být slovo, odstavce, nebo celé texty. Takto vzniklé jednotky se přiřadí kód. Cílem kódování je tematické rozkrytí textu. Tato témata jsou ještě na nízké úrovni abstrakce. Další částí analytického procesu je identifikace obecnějších kategorií, do kterých se přiřazují nalezené kódy. Také se hledají vlastnosti kategorií. Tomuto procesu charakterizace kategorií se říká

dimenzionalizace. Důležité je navrhovat stále abstraktnější kategorie, které pak pomáhají při tvorbě teorie (Hendl, 2008).

6.3 Výzkumný soubor a jeho charakteristika

Výzkum v této práci se zaměřuje na zjištění důvodů, proč se rodiče dětí z waldorfské Mateřské školy Sluníčko v Písku rozhodují pokračovat či nepokračovat ve vzdělávání jejich dětí na Základní škole Svobodná v Písku.

Objektem výzkumu jsou rodiče dětí, které v daném školním roce ukončují předškolní docházku. Původním záměrem byl rozhovor s oběma rodiči, ale po kontaktování rodičů předškoláků se tato varianta ukázala jako velice náročnou na organizaci. Ze strany rodičů byla tato varianta spíše zamítnuta.

Výzkumný soubor byl omezen na rodiče dětí končících předškolní docházku ve školním roce 2016/2017 a doplněn o pět rodičů, jejichž děti končily docházku už ve školním roce 2015/2016. Oslovila jsem postupně všechny rodiče předškoláků končících docházku v tomto školním roce. Ve výzkumném souboru jsou zastoupeni rodiče s různým vzděláním a s různým počtem dětí. Zahrnuti jsou rodiče, kteří už mají zkušenosti s waldorfskou pedagogikou a jejich děti již navštěvují waldorfskou školu i rodiče, kteří teprve hledají, co je pro jejich dítě vhodné. Ve vzorku jsou rodiny, které mají mateřskou školu v blízkosti svého domova i tací, kteří se přestěhovali kvůli waldorfské pedagogice do okolí Písku a neváhají své děti denně vozit i 30 a více kilometrů. Myslím, že toto zastoupení zaručuje dostatečnou variabilitu zkoumaného vzorku. Konkrétní data jsou zpracována v tabulce.

Několik rozhovorů jsem získala již v předchozím školním roce. Rozhovory ve školním roce 2015/2016 jsem uskutečňovala jednak kvůli zácviku a také abych otestovala, zda technika nestrukturovaného rozhovoru bude pro mou práci vyhovující. První dva rozhovory byly jenom zkušební a do výzkumu nebyly zahrnuty. Ukázalo se, že metoda nestrukturovaného rozhovoru by byla velice náročná na zpracování. Rozhovory trvaly dlouhou dobu. Rodiče se často nechali unést a oba trvaly téměř 90 minut. Rodiče měli spíše zájem diskutovat o waldorfské pedagogice jako takové, ale už

ne tolik o jejich důvodech k výběru školy. Neúspěch této metody zřejmě hodně ovlivnila moje nezkušenost se sběrem dat touto metodou a moje velká zainteresovanost do problému waldorfského vzdělávání.

Pro další získávání informací jsem proto zvolila polostrukturovaný rozhovor. Umožňoval nám lépe se držet tématu, ale zároveň tady byla jistá volnost pro volbu doplňujících otázek. Otázky jsou uvedené v příloze.

Ve školním roce 2016/2017 ukončuje předškolní docházku 32 dětí. Interview mi poskytlo 23 rodičů a pět jsem jich získala již v minulém školním roce. Devět setkání se neuskutečnilo z důvodu nesouhlasu rodičů nebo nedostatku času. Celkem výzkumný vzorek představuje 28 rodičů. Jedná se vždy o jednoho z rodičů, převažují matky. Rozhovory se uskutečnily podle přání rodičů v mateřské škole před vyzvednutím dítěte nebo na neutrální půdě – kavárna, park. Dva proběhly v domácnosti informantů.

Z důvodu dodržení etické dimenze výzkumu je zachována anonymita respondentů. Jsou označeni pouze číslem podle pořadí, v jakém se rozhovory uskutečnily. Rozhovory byly vedeny citlivě a snažila jsem se o co největší neutralnost. Někteří rodiče, kteří nehodlají pokračovat ve vzdělávání ve waldorfské škole, mohli mít obavu o svých důvodech přede mnou mluvit. Pracuji jako učitelka ve waldorfské Mateřské škole Sluníčko a je tady předpoklad, že s touto pedagogikou plně souhlasím. Po ujištění o anonymitě rozhovoru byly obavy překonány. Rozhovory jsem nahrávala na diktafon a následně přepsala. Uchovány jsou jen některé nahrávky, jelikož většina respondentů nesouhlasila s uchováváním záznamu v hlasové podobě, ale jen v písemné. Rozhovory probíhaly v příjemné a vstřícné atmosféře.

Tab č. 1: charakteristika výzkumného souboru

respondent č:	věk	vzdělání	dojíždí do MŠ	pokračuje na WZŠ	počet dětí v rodině	děti na WZŠ
1	43	VŠ	ano	ano	5	3
2	42	VŠ	ano v Písku	ne	2	0
3	27	SŠ	ano v Písku	ne	1	0
4	39	VŠ	ano v Písku	ne	2	0
5	34	VŠ	ano	ano	2	1
6	34	VŠ	ne	ano	2	1
7	41	VŠ	ne	ano	2	1
8	45	VŠ	ne	ano	2	0
9	42	VŠ	ne	ano	2	0
10	42	VŠ	ano	ano	2	1
11	38	SŠ	ne	ne	1	0
12	37	ZŠ	ne	ne	4	0
13	38	SŠ	ne	ne	2	0
14	33	VŠ	ne	ano	2	0
15	35	VŠ	ne	ano	2	0
16	37	VŠ	ne	ano	4	2
17	34	VŠ	ano v Písku	ano	2	1
18	39	SŠ	ano v Písku	ano	2	1
19	40	SŠ	ano	ano	3	1
20	36	SŠ	ano	ano	2	0
21	39	VŠ	ano	ano	2	0
22	39	SŠ	ne	ano	2	1
23	39	SŠ	ano v Písku	ne	2	0
24	41	SŠ	ano	ne	2	0
25	57	SŠ	ne	ano	1 vnuk v péči	0
26	32	SOU	ne	ne	2	1
27	40	SŠ	ano	ano	3	2
28	38	VŠ	ano	ano	4	3

6.4 Analýza získaného materiálu

Uskutečněné rozhovory jsem nahrávala na diktafon v mobilním telefonu. Někteří rodiče s nahráváním nesouhlasili. Proto jsem v tomto případě odpovědi zapisovala a pro jejich kontrolu jsem je ještě jednou přečetla. Všechny rozhovory jsem pak přepsala a dále zpracovávala. Dalším krokem zpracování dat bylo kódování. Kódování jsem prováděla metodou ručního zpracování (papír – tužka). Použila jsem metodu otevřeného kódování. Jednotlivé rozhovory jsem znovu četla a hledala určitá témata a rozdělovala je na jednotky, kterým jsem přiřadila kódy. Jako jednotky mohly sloužit slova, věty i odstavce. Kódy, které příslušely k podobnému jevu, jsem pak přiřazovala do obecnějších kategorií.

Tab. č. 2: Příklad otevřeného kódování:

<u>Citace v rozhovoru</u>	<u>Přiřazený kód</u>
<i>„hledali jsme alternativu a individuální přístup“</i>	Pečlivé zvažování
<i>„naprosto naplnila rodinný duch a socializace dítěte“</i>	Očekávání od MŠ
<i>„starší děti navštěvují ZŠ, komunikace s učiteli mi vyhovuje“</i>	Dobrá zkušenost

Nalezené kategorie se staly kostrou analytického výsledku výzkumného šetření. Dále byla ke zpracování získaných dat použita technika „vyložení karet“, při které jsem vybrala z kategorií kódy, které měly nějaký vztah k daným výzkumným otázkám. K těmto kódům jsem pak znovu našla odpovědi v rozhovorech respondentů. Ve výsledcích pak uvádím ty, které byly nějak zajímavé vzhledem k odpovědím na výzkumné otázky.

7 Výsledky

V této kapitole jsou prezentovány výsledky výzkumného šetření vzhledem k položeným výzkumným otázkám.

Otázka č. 1: Co motivuje rodiče k zápisu jejich dětí do waldorfské Mateřské školy Sluníčko?

V rozhovorech uváděli rodiče několik důvodů. Jedním z důvodů bylo pečlivé zvažování, kam umístit své dítě, aby to dopovídalo jejich představám o výchově dítěte a aby byl pro dítě přechod z rodiny do kolektivu dětí plynulý a nenásilný. „*Hledali jsme alternativu, která by zajišťovala individuální přístup k dítěti.*“ (28) „*Věděla jsem o této mateřské škole od jejího vzniku a byla to pro mě jasná volba.*“ (5)

Rodiče dětí často oceňovali, že waldorfská pedagogika se snaží o individuální přístup k dítěti, umožňuje mu potřebnou délku adaptace a rodičům umožňuje v začátku navštěvovat mateřskou školu společně s dítětem. Rodiče často mateřskou školu navštěvovali ještě před zápisem, aby se seznámili s prostředím a s paní učitelkou. „*Šli jsme tam taková skupina kamarádek s dětmi. Byly jsme se tam podívat, jak to v takové školce vypadá. To prostředí se mi velice líbilo. Byly jsme tam, když byla svačina a šlo se vlastně ven na zahradu a bylo tam velice příjemně, ta atmosféra, co tam panovala.*“ (2) „*Byli jsme se tam podívat a paní učitelka mne dostala tím, jak za pár minut odhadla mé dítě. Okouznil mne interiér a tak moje rozhodnutí bylo okamžité – dát dítě sem.*“ (18)

Jedním z nejčastěji udávaných důvodů byly dobré reference od známých. „*O Mateřské škole Sluníčko jsme se dozvěděli od kamarádky, která v ní měla dceru. Líbily se nám informace, které jsme od ní dostávali, ohledně režimu dětí ve školce, přístupu učitelek k dětem, komunikací s rodiči atd.*“ (9) „*O školce jsme dostali dobré reference. Kamarádka tam měla dvě děti a dala tam i třetí.*“ (2)

Také jsem se setkala s názorem, že je škoda nevyužít nabízenou alternativu, když se nachází v blízkosti jejich bydliště a filozofie, ze které waldorfská pedagogika vychází, se zdála rodičům velice inspirativní. „*Vybrala jsem školku kvůli waldorfské*

pedagogice, protože chci mít spokojené dítě, protože mne nadchla možnost, kterou nám dal R. Steiner, bylo by škoda toho nevyužít, když to máme v Písku.“ (22)

Někteří rodiče se neváhali kvůli waldorfské školce a škole přistěhovat do Písku, případně do jeho okolí. *„Líbí se nám jiný přístup k dětem, vnímání duše dítěte při výchově a prostředí blízké rodinnému. Dozvěděli jsme se o waldorfské škole z internetu a pak jsme se do Písku přestěhovali.“ (17)*

Další rodiče využili blízkost mateřské školy od místa jejich bydliště. *„Máme školku naproti, takže chodí sem. Vidíme na školku z okna.“ (12) „Byla to náhodou nejbližší školka, ale jsem velice spokojená, protože dcera je tady velice moc spokojena.“ (11)*

Někteří rodiče uváděli, že se do mateřské školy dostali náhodou, když dostali doporučení na volné místo z městského úřadu. *„Spádová školka měla plno a tak jsme přišli k zápisu sem. Ale už při zápisu jsme byli osloveni přístupem pedagogů a prostředím MŠ.“ (14) „Stěhovali jsme se a na město nám řekli, že ve vaší školce je volné místo.“ (24)*

Častým důvodem k zapsání dítěte do mateřské školy bylo, že ji navštěvoval již starší sourozenec dítěte a rodiče byli spokojeni. *„První dcera se sem dostala náhodou a druhá už pokračovala automaticky, byli jsme spokojeni.“ (14) „Máme starší děti ve waldorfské škole, tak ti mladší půjdou do školky.“ (1) Někteří rodiče měli dokonce i svou vlastní zkušenost s waldorfskou pedagogikou. Navštěvovali základní školu nebo školku. „Sama jsem absolvovala Svobodku, takže moje děti šly automaticky do Sluníčka a bydlíme jen kousek, takže jsme o jiné školce ani neuvažovali.“ (26)*

Otázka č. 2: Jaké jsou postoje rodičů k nabízenému alternativnímu vzdělávání - waldorfská pedagogika na předškolní a školní úrovni?

Na předškolní úrovni rodiče oceňovali styl výuky. Líbily se jim rituály, které uvádí děti do různých činností, a řád určující pravidelné střídání činností v průběhu dne, týdne i roku. Souznění s rytmem přírody a slavení různých slavností, které s tím souvisejí. „Líbil se mi ve školce ten řád – střídání činností – děti ví, co je bude který den čekat, na co se mají těšit.“ (4) „Na waldorfské pedagogice se mi líbí pevně dané cykly slavností a zapojování rodičů do chodu školky.“ (2)

Rodiče oceňovali umělecké a rukodělné činnosti, např. pečení chleba a „na pondělní chléb“ se vždy těšili. Oceňovali i nenásilnou formu, kterou se děti „hodně naučily.“ Rodiče také vnímali jako pozitivní rodinnou atmosféru, snahu o co největší individuální přístup k dítěti a to, že „waldorfská pedagogika respektuje vývojové fáze dítěte, nepřetěžuje předčasně intelekt tam, kde ještě nenastal čas, nechává dětem čas dozrát.“ (27) „Mateřská škola nemá konkurenci, je to pokračování jakoby rodinného prostředí, kde rodiče spoluvytváří společenství kolem dětí a to nám přijde důležité.“ (19)

Oceňovali laskavý, ale důsledný přístup pedagogů. „Dcera je díky přístupu pedagogů vyrovnaná a nemá dřívější problémy.“ (9) Rodiče oceňovali, že děti se do mateřské školy těší, což byl jeden z ukazatelů spokojenosti dítěte, taky se jim líbilo, že děti oslovují paní učitelky křestním jménem, což umožňuje hlubší vztah k vychovatelkám.

Rodiče také vnímali jako pozitivní dostatečně dlouhé a dítěti přizpůsobené adaptační období. „Děti nejsou stresované, rodiče si můžou přizpůsobit adaptační období podle potřeb dítěte – naše dítě ho mělo obzvlášť dlouhé – ještě, že jsme měli tu možnost sem s ním chodit.“ (23)

Na otázku, zda mateřská škola naplnila jejich představy, rodiče uváděli, že jejich představy byly většinou naplněné. Uváděli např. „zcela naplnila, líbí se mi zdravý přístup paní učitelek, ne rigidní a dogmatické dodržování navyknutých postupů“ (19), nebo „naprosto naplnila, i když zpočátku jsem měla obavy z nedostatku informací.“ (10) Znovu oceňovali rodinnou atmosféru a socializaci dítěte v kolektivu.

Někteří rodiče, kteří měli v mateřské škole své první dítě, třeba ani žádná velká očekávání neměli. „*Jelikož je to moje první dítě, tak jsem neměla žádné očekávání. Věděla jsem, že musím nastoupit do práce a dítě dát do předškolního zařízení a tady ta školka byla pro mě jednoznačný výběr.*“ (3)

A co se týče připravenosti dětí na vstup do základní školy, rodiče měli pocit, že jejich dítě je na přechod připravené dostatečně. Rozhovory probíhaly v době po zápisu do základní školy, takže to mohli zhodnotit. „*Velmi dobře je připravila, je samostatná, má radost z poznávání nového.*“ (9) „*U zápisu ho moc chválili, uměl perfektně vyprávět pohádku.*“ (4) Taky se objevil názor, že někdy je spíše problém v rodiči, který nese ten přechod k větší odpovědnosti a povinnostem hůře než to dítě. „*Rodiče přenáší tu svoji úzkost z toho, jestli to zvládnou, na dítě.*“ (10)

Postoj rodičů k waldorfské pedagogice na úrovni školního vzdělávání byl hodně závislý na tom, zda již mají starší dítě navštěvující Základní školu Svobodnou. Ti, co tam už děti mají, vyjadřovali spokojenost, popisovali waldorfskou pedagogiku jako podporující dítě v rozvoji různých dovedností, uměleckého vyjádření a sebevědomí. „*Je tam jiný systém umožňující hlubší porozumění a méně nesmyslného memorování.*“ (1) Také oceňovali slovní hodnocení, „*které umožňuje dítěti vidět, v čem je dobré a v čem je potřeba přidat.*“ (14)

Líbil se jim styl vyučování v epochách, kde je možnost hlubšího seznámení se s tématem. Líbilo se jim i to, že v prvních ročnících není na děti vyvíjen tak velký tlak jako v klasické škole a že „*děti jsou zde ještě dětmi.*“ (27) Je pro ně přínosné, že děti budou pokračovat v zaběhnutém způsobu prožívání ročních svátků a taky že na waldorfské škole je kontakt rodičů s pedagogy užší. Vyhovují jim častější rodičovské schůzky – každý měsíc, kde se rodiče dozvídají, co a jak se děti učí. Rodiče si to ani neumí představit jinak a jsou již z mateřské školy zvyklí na tento styl komunikace mezi pedagogy a rodiči. „*Kontakt rodičů a školy je důležitý, vytváří společenství, které utváří atmosféru školy.*“ (8) „*Je důležité něco pro to dělat – děti také vidí, že je dobré být aktivní.*“ (10)

Rodiče, kteří nemají děti na Základní škole Svobodné, a taky nechtějí na této škole pokračovat ve vzdělávání, většinou uváděli, že waldorfskou pedagogiku nemůžou

hodnotit, nemají o ní zájem, nevyhovuje jim styl výuky. Vadí jim, že děti v prvních ročnících postupují jiným způsobem, že se učí psát psací formou až ve druhém ročníku, pozdější seznamování dětí s výpočetní technikou a její absence ve výuce. Také si nedovedli představit, jak se můžou děti učit bez používání klasických učebnic. Většinou se nezúčastňovali akcí pořádaných mateřskou a základní školou, jako jsou různé přednášky a diskuze týkající se waldorfské pedagogiky, výchovy dětí, vztahu k médiím, atd. Taky jim připadalo spíše jako zátěž častější a intenzivnější kontakt se školou a školkou. „*Podílet se na chodu školy, organizovat slavnosti, divadla, to pro nás není. My jsme velice pracovně vytíženi.*“ (24)

Rodiče, kteří sice nemají starší děti na waldorfské základní škole, ale uvažují o pokračování v této alternativě, naopak tyto možnosti využívali ve velké míře. Také navštěvovali dny otevřených dveří ve škole a účastnili se ukázkové výuky ve třídách základní školy. „*Dělali jsme si takový průzkum, hovořili jsme s rodiči dětí, navštěvovali jsme vyučování, seznámili jsme se s budoucí paní učitelkou a to rozhodlo, že budeme pokračovat.*“ (18) Tito rodiče také vítají užší kontakt rodičů a školy, aktivně se podílí na společných akcích. Uvědomují si, že je to časově náročné, ale „*dělají to pro své děti a po povedené akci má člověk pocit uspokojení.*“ (6)

Otázka č. 3: Jaké jsou důvody rodičů k rozhodnutí pokračovat či nepokračovat ve vzdělávání na waldorfské Základní škole Svobodné?

Rodiče, kteří se rozhodli pokračovat ve waldorfském typu vzdělávání u svých dětí, uvádí tyto důvody. Školu už navštěvuje starší sourozenec „*Syn chodí do waldorfské školy a je tam spokojený, šťastný a pořád do školy chodí rád.*“ (22) Vyhovuje jim komunikace s třídním učitelem, častější třídní schůzky, které jsou pro rodiče mnohdy zážitkem. Společné připravování slavností, kdy každá třída má na starost organizaci jedné ze slavností. V první třídě je to na příklad vánoční slavnost.

Rodiče chválí styl výuky, slovní hodnocení podle úrovně žáka a neporovnávání dětí navzájem, ale hodnocení posunu u každého konkrétního žáka. Oceňují důraz na kultivaci sociálních vztahů, umělecké a rukodělné činnosti, dramatickou výchovu.

Osmá třída se podílí na organizaci celostátní přehlídky divadelních představení waldorfských škol a také aktivně vystupuje. Dále rodiče oceňují eurytmii, výtvarnou a keramickou tvorbu a celkovou podporu kreativity dětí. Oceňují i to, že se děti v průběhu studia mohou seznámit s různými řemesly – kovář, sklář, truhlář, krejčí, zedník, hajný, atd. *„I když jsme z počátku měli obavy, zda nebude moc pozadu oproti klasice, ale vše, co si v budoucnu bude potřebovat najít, není v dnešní době problém. Je to škola pro život, waldorfská škola učí děti myslet a žít.“* (6)

Rodiče jsou spokojeni s klimatem, které vládne ve škole a s tolerancí k jinakosti. *„Integrace už tady probíhala dávno předtím, než se o tom začalo mluvit veřejně.“* (27) Dále uváděli rodiče, jako důvody k rozhodnutí pokračovat na Základní škole Svobodné, souznění s myšlenkami antroposofie a její studium (studium waldorfské pedagogiky na prosemináři pro rodiče). V rozhodování se pro Základní školu Svobodnou jim pomáhalo i pozorování dětí svých známých, které školu již navštěvují, možnost navštívit školu a vyučování, zúčastnění se akcí školy, kterými se prezentují na veřejnosti. Např. Duhové divadlo, Masopustní průvod městem, veřejné přednášky ve Sladovně o výchově a vzdělávání dětí atd.

Rodiče oslovuje i myšlenka dlouholetého třídního učitele, který děti dobře zná a může podle toho reagovat na jejich potřeby. Vyhovuje jim, že škola děti nedemotivuje známkovým hodnocením a že se děti i ve vyšších ročnících do školy těší.

Rodiče uváděli, že oceňují komunitu vznikající kolem školy a vztahy, které vznikají mezi rodinami, možnost navzájem si vypomáhat, *„což je v době bez hlídacích babiček výhodou...Obohacuje to celou rodinu o přátele, radost z učení a není stres ze zbytečné byrokracie.“* (6) *„Aktivní účast rodiče na vzdělávání svých dětí by měla být stěžejní a to waldorf rodičům umožňuje.“* (10)

Rodiče měli dojem, že waldorfská základní škola je ve výsledku srovnatelná s klasickou základní školou. *„Děti nemají možná taková kvanta informací a nezatěžují se memorováním, ale mají hlubší vhled do problematiky a chápou lépe souvislosti.“* (8)

Důvody rodičů k nepokračování dětí ve studiu na Základní škole Svobodné v Písku jsou následující. Rodiče uváděli jako důvod jiné očekávání od základní školy.

Měli pocit, že škola by už neměla být tolik o hraní, ale aby se něco děti naučily, je potřeba jim podávat hodně informací, opakovat učivo. Měli představu o větším důrazu na intelekt už od prvních tříd a těžce se ztotožňovali s pomalejším přístupem na waldorfské škole. Hodně jim vadilo, že děti „*ve druhé třídě ještě neumí pořádně číst a psát psacím písmem.*“ (2)

Rodiče viděli své děti jako hodně intelektuální. „*Naše dcera je intelektuál od mala, sama se chce pořád něco učit a chce jít na gymnázium a to by asi z waldorfu nezvládla.*“ (4) Rodičům také nevyhovovala absence učebnic, výpočetní techniky a domácích úkolů od první třídy. Někteří rodiče upřednostnili jinou alternativu a to nově vzniklou církevní základní školu. Tato škola má ve třídě menší počet dětí – maximálně 15 a to jim vyhovuje víc, vzhledem k potřebě individuálního přístupu k jejich dítěti. Někteří rodiče nesouzní právě s potřebou hodně se zapojovat do dění na waldorfské škole. „*Nevyhovuje nám to, učitel má vědět co s dětmi dělat bez porady s rodiči.*“ (24)

Také vyjadřovali obavy z uzavřené komunity kolem základní školy, „*dítě tady vyrůstá jako v bublině a pak může zažívat těžké procitnutí při přestupu na střední školu.*“ (4) Nebo měli obavy z komunity, protože nejsou „*waldorfáci a asi by tam nezapadli.*“ (2)

Další oblastí, ve které se projevoval nesouhlas s waldorfskou pedagogikou, byl přístup širší rodiny. Některé matky uváděly jako důvod, že manžel nesouzní s principy waldorfské pedagogiky, že nesouhlasí rodina a že „*si to nedokážou obhájit před rodinou... Okolí se na to divně kouká.*“ (4)

Rodiče vyjadřovali své obavy spojené s přestupem na střední školu. Obávali se, že děti nebudou mít dostatečné znalosti na přestup na víceleté gymnázium, na odborné střední školy, nejsou naučené na učební dril a to „*pak pro ně může být velmi těžké se to učit.*“ (4)

Otázka č. 4: Jaké jsou postoje rodičů k ucelenému systému waldorfského vzdělávání a jak rodiče vnímají návaznost mateřská škola, základní škola a případně i střední škola?

Na úrovni předškolního stupně vyhovovala alternativní mateřská škola všem dotázaným. Oceňovali prostředí mateřské školy blízké rodinnému prostředí, které v důsledku dítěti umožňuje přirozenější přechod do kolektivu spolužáků. Do mateřské školy přicházeli kvůli vstřícnému postoji, příjemnému prostředí a individuálnímu přístupu pedagogů k dítěti. Mateřskou školu volili často na doporučení známých, kteří měli s touto školou dobré zkušenosti. Tito rodiče měli o waldorfské pedagogice jen základní informace dostupné z webových stránek mateřské a základní školy apod. Jejich prvotním cílem bylo, aby se dítěti v mateřské škole líbilo a bylo spokojené. „O waldorfskej pedagogike som nič nevedela, avšak som spokojná, lebo dcéra je tu veľmi spokojná, vyrovnaná a veľa sa tu naučila.“ (11) Od základní školy už mívají jiná očekávání a systém, který jim vyhovoval v mateřské škole, už se jim pro další vzdělávání nezdá dostačující. „Co se týká školky tak přístup k dětem je velice dobrý, následnost školky a školy je jistě dobrá pro toho kdo chce jít dál, nám ale na základní škole vyhovuje něco jiného.“ (13) Podobný názor měl i další respondent: „Se školkou jsme velice spokojeni, ale od základky už máme jiná očekávání. Oba jsme vysokoškolsky vzdělaní a máme obavy, aby byly děti dostatečně připraveny na střední a pak vysokou školu. Aby se naučily být dostatečně dravé a průbojné, když toto waldorfská škola u dětí vůbec nepodporuje. Ve školce se nám líbí, ale myslíme, že ve škole už je to potřeba.“ (4)

Rodiče, kteří po absolvování waldorfské mateřské školy nepokračují na waldorfské škole, ale oceňovali možnost svobodné volby, na jakou základní školu své dítě zapíší. „Co se týká pokračování ze školky na waldorfskou základku, tak je dobře, že je tu ta volnost rozhodování. Necítili jsme žádný tlak od učitelek k pokračování na Svobodku a to je dobře. To bychom děti ve školce nemohli nechat a myslím, že by to bylo pro děti škoda.“ (2) Možnost pokračovat ve stejném typu vzdělávání pokládali za přínosnou i tito rodiče, avšak pouze pro ty rodiče, kteří hledají alternativu ke klasickému vzdělávání.

Jiní rodiče se už před vstupem do mateřské školy intenzivněji věnovali poznávání waldorfské pedagogiky. Už při zápisu do mateřské školy se zajímali i o možnost pokračování na Základní škole Svobodné a považovali za velice přínosné mít návaznost ve stejném stylu vzdělávání. *„Je dobře, že to jde, plynule přejít z jednoho stupně na druhý. Děti jsou zvyklé na jistou kulturu prostředí, slavení svátků v roce, styl jednání s učiteli a to na klasice asi nemají.“* (5) Waldorfská pedagogika je oslovovala a i v rodině používají podobný styl výchovy.

Waldorfská škola je v Písku v podstatě jediný alternativní systém, v rámci státního školství, který nabízí možnost plynule pokračovat z mateřské školy do stejné školy základní. V posledních letech vznikla i soukromá křesťanská Základní škola Cesta, ale tady se jedná o placenou službu. Taky v Písku působí soukromá miniškola Fazole, zaměřená na pedagogiku Marie Montessori, ale tato již následnost nemá. Jak uvádí jedna z dotazovaných (14) *“Následnost školky a školy nám vyhovuje. Například montessori tady školu nemají a to je škoda, protože celé tři roky jsou děti na něco zvyklé, styl práce, uvažování atd. a pak to nemá pokračování. I proto jsme se rozhodli radši pro waldorf.“*

Rodiče, kteří už mají starší děti na waldorfské základní škole, se také zajímají a uvažují o pokračování i na středním stupni vzdělávání waldorfského typu. Mají přehled, kde se nachází waldorfské střední školy a také sledují iniciativu k založení Waldorfského lycea v Českých Budějovicích. *„Upřednostňujeme tento typ vzdělávání. O střední škole jsme taky uvažovali, ale nakonec se syn rozhodl pro jinou střední školu blíže k domovu. Škoda, že nevyšlo to lyceum v Budějovicích, to bychom jistě měli zájem.“*(19)

V této souvislosti se respondenti zamýšleli i nad srovnáním úrovně vzdělávání na waldorfské a klasické základní škole. *„Myslím, že úroveň znalostí je mnohdy hlubší než na běžných školách. Zejména v přírodních vědách a historii. Děti z běžných škol budou mít patrně víc informací, dat a pojmů, nicméně děti z waldorfské školy budou na tom lépe co do pochopení souvislostí, odvahy vyjádřit svůj názor a spolupráce s ostatními spolužáky. Syn letos vychází z devítky a bez problémů zvládl přijímací zkoušky na střední školu. I jeho spolužáci se dostali na vybrané školy včetně gymnázií.“*

(19) Další dotázaný, reprezentuje názor, že hodně záleží na tom, co chce dítě samo dokázat „waldorfská škola neudělá z chytrého dítěte hlupáka a naopak. Hodně záleží na tom dítěti, jestli půjde na gympl nebo na učňák...Právě naopak, ty děti z waldorfu když překonají ten skok, šok ve změně systému, tak mají v mnohém náskok.“ (5) Názor pedagoga z gymnázia je: „Kvantum osvojených informací je nižší. Při přechodu na osmiletá gymnázia v tom objektivně zaostávají. Výhodou ale je, že mají přirozenější postoj k autoritě a děti jsou schopny debaty.“ (15) Rodiče mají většinou pocit, že waldorfský vzdělávací systém je konkurenceschopný, akorát „celý ten systém je jinak nastavený. Přijímačky jsou stejné a ty děti to všechno samozřejmě musí umět a ty znalosti musí mít. Akorát je tam jiná cesta jak se k nim dostanou.“ (2) S pozoruhodným názorem přišla respondentka pracující v galerii, kterou navštěvují školy na různé vzdělávací programy a výstavy. „Je velmi znát, když sem přijdou děti z waldorfské školy. Tak ty děti přemýšlí a pracují úplně jiným způsobem. Mnohem jakoby zdravějším a celistvějším. Přemýšlí o podstatě věcí, nechodí jenom po povrchu a za zábavou. Je to obrovský rozdíl oproti klasickým školám.“ (5) Další rodič se zamýšlí nad hlubším významem vzdělávání a ptá se: „jestli je to opravdu důležité se zamýšlet jestli dítěti neuniknou nějaké informace, když nebude navštěvovat klasickou školu. Je tady na světě hodně dospělých, kteří se cítí ve svém životě nespokojeni a nenaplněni a přesto si stále myslí, že své děti ochrání tím, že budou dávat důraz na to, jaké množství informací jejich dítě vstřebá. Nepozastaví se nad tím, že ani jim tento systém, který sami na základní škole zažili, většinou mnoho spokojenosti nepřinesl...A pak je tu možnost, že díky waldorfskému systému může dítě objevit kvality své osobnosti, rozvíjet je a později s nimi pracovat. Díky tomu pak může dospět ve spokojeného člověka, který dokáže dát něco pozitivního světu. Takže co? Budu chtít po dítěti maximální výkon, nebo mu dám možnost žít naplňující život a tím být úspěšný.“ (22)

Otázka doporučení waldorfské Mateřské školy Sluníčko či Základní školy Svobodné vyplynula ze zjištění, že hodně rodičů přišlo do mateřské školy na základě referencí od svých známých. Mateřskou školu by doporučili určitě všichni dotázaní. Co se týká školy základní, tak tady už se názory různí. Rodiče, kteří se o waldorfskou pedagogiku hodně zajímají, a je to tzv. jejich šálek kávy, školu doporučují na základě svých dobrých zkušeností. Uvědomují si však, že waldorfská pedagogika má svá

specifika. „Školu bych doporučila rodičům, kteří usilují o rovnoměrný vývoj svého dítěte. Těm, co pokládají za více důležitou intelektuální stránku osobnosti, bude lépe vyhovovat klasická škola.“ (19) Nebo „ Doporučuji každému, aby školu či školku nejdříve navštívil a sám si v sobě pořádně srovnal svá očekávání a priority. Dítě tu nebude vychováváno k výkonnosti za každou cenu, nebude podporováno v soutěžení a být lepším než ostatní. Naopak, důraz bude kladen na vzájemnou spolupráci, ohleduplnost, tvořivost a rozvíjení individuálního nadání. Pro některé rodiny je to proto škola nejvhodnější a pro jiné zcela nevhodná.“ (17) Další dotázaný se při otázce doporučení školy setkal s nedůvěrou a výsměchem. „ Nevím, čím je to dané. Zřejmě je v lidech tak zakořeněný starý systém, že se obávají jakýchkoliv změn.“ (21)

Dotazovaní, kteří dávají přednost klasické základní škole, mají dojem, že waldorfská škola je spíše vhodná pro děti s nějakými specifickými potřebami a to jak ve smyslu negativním, tak i pozitivním. „Pro děti kreativní, s fantazií, výtvarně nadané. Ty, které si rády hledají informace a mají vlastní zájem se učit, tak pro ty je to škola vhodná.“ (2) A také pro rodiče, kteří se chtějí intenzivně podílet na životě školy a na vzdělávání svých dětí (vyhovuje jim komunita vzniklá kolem školy), a pro ty, kdo dokážou ustát „jinakost“ vzdělávacího systému.

8 Diskuse

Téma bakalářské práce se opírá o problematiku výběru základní školy. Základní škola má bezesporu významný vliv na celý náš život a je proto důležité věnovat jejímu výběru náležitou pozornost. Z výzkumu, na kterém se podílely společnosti EDUin, Scio, Společnost Montessori, Unie center pro rodinu a komunitu a Neformální sdružení pro individualizaci vzdělávacího procesu Vysněná škola vyplývá, že třetina rodičů považuje současný školský systém za špatný a žádá změnu. Studie ukázala, že více než 60 % rodičů si přeje pro své dítě individuálnější přístup zohledňující jeho schopnosti, úroveň znalostí a momentální zájem o danou problematiku (Kunc, 2015).

K podobnému výsledku jsem dospěla i ve svém výzkumném šetření. Ve zkoumaném souboru rodičů, kterého se zúčastnilo 28 participantů (25 bylo rodičů, jejichž děti ukončují docházku v letošním školním roce a pět bylo loňských rodičů) bude na waldorfské škole pokračovat 19 dětí a devět dětí bude navštěvovat klasickou základní školu. Tedy pokud bychom to vyjádřili v procentech (třebaže jde o kvalitativní výzkum, pro dokreslení to považuji za vhodné), pak 67,8 % ze všech respondentů volí pro své dítě alternativní vzdělávání.

V první části rozhovorů jsem se zajímala i o vzdělání respondentů, počet dětí v rodině a vzdálenost jejich bydliště v závislosti na dojíždění do mateřské školy. Ze šetření vyplynulo, že k waldorfské pedagogice inklinují spíše rodiče s vyšším vzděláním a nevádí jim denně dojíždět za alternativou na druhý konec města, nebo i více než 30km od bydliště. Z 28 dotázaných, mělo vysokoškolské vzdělání 15 respondentů. Pro waldorfskou pedagogiku se rozhodlo 13 z nich. Třináct rodičů uvedlo středoškolské a nižší vzdělání a pro waldorfskou školu se jich rozhodlo šest. Na základě tohoto zjištění jsem udělala ještě malé dodatkové šetření u všech rodičů předškoláků, kteří ukončují docházku do mateřské školy v letošním školním roce 2016/2017, bez ohledu na to, zda mi poskytnou rozhovor. Zajímalo mě, jaké mají nejvyšší dosažené vzdělání a zda bude jejich dítě pokračovat na waldorfské škole. Situace je obdobná. Z 32 rodin letošních předškoláků má v 17-ti případech vysokoškolské vzdělání alespoň jeden rodič. Z toho dvanáct rodin se rozhodlo pokračovat na waldorfské škole, tedy 70,5 % vysokoškolsky vzdělaných rodičů. Patnáct rodičů uvedlo středoškolské vzdělání

a na waldorfskou školu pokračuje osm z nich. To představuje 53,3 % středoškolsky vzdělaných rodičů. Vzdělání rodičů, jako jednomu z kritérií zájmu o výběr školy pro své dítě, se věnoval i rozsáhlý výzkum vědců z Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání Pedagogické fakulty UK v Praze v rámci projektu CLoSE. Z jejich zjištění se dá odvodit, že vzdělanější a motivovaní rodiče věnují výběru školy pro své dítě větší starostlivost než rodiče s nižším vzděláním, pro které vzdělání jejich dětí není až tak důležité. Více než polovina rodičů navštívila alespoň jednu školu, třetina rodičů se zajímala o informace u zaměstnanců školy a další se vyptávali u rodičů stejně starých dětí. Dále vědci zkoumali i kritéria, podle kterých rodiče pro své dítě školu vybírají. Primárně se rodiče snažili zajistit, aby ve škole k jejich dítěti byli vlídní, vládla tam přátelská atmosféra a aby učitelé vycházeli vstříc potřebám dítěte. Některá další kritéria uznávaná rodiči jako důležitá byla například dobrá prestiž školy, atraktivní a zajímavý způsob výuky, kvalitní výuka cizích jazyků a jiné. Je zajímavé, že poloha školy a počet žáků ve třídě nebylo až tak důležité kritérium. Za nejméně atraktivní kritérium považovali rodiče přítomnost náročných pedagogů (Česká škola, 2014).

Výzkumné šetření v rámci bakalářské práce ukázalo, že rodiče waldorfské Mateřské školy Sluníčko umísťují své děti do Základní školy Svobodné na základě důkladného výběru a zvažování o vhodnosti waldorfské pedagogiky pro jejich děti. Naproti tomu do mateřské školy přichází zájemci často na doporučení známých, kteří byli se systémem vzdělávání spokojeni. Před rozhodnutím dát dítě do waldorfské školy rodiče často navštěvovali vzdělávací akce, besedy o waldorfské pedagogice a jejím stylu výchovy. Zúčastnili se ukázkových hodin výuky, seznámili se s budoucím třídním učitelem, získávali informace od rodičů, kteří mají starší děti na waldorfské základní škole, případně ji už jejich děti absolvovaly.

Waldorfská škola jim nabízí přesně ta kritéria, která považují při výběru školy za důležitá. Většina „waldorfských“ rodičů je také dostatečně informována o antroposofii jako filozofickém základu waldorfské pedagogiky a je dobře obeznámena se stylem výuky. Vyhovuje jim slovní styl hodnocení i epochální vyučování. Jedním z mála negativ, které někteří rodiče zmiňovali ohledně vzdělávání na waldorfské škole, bylo tempo výuky, jež se jim zdá pomalejší a vyhovovalo by jim,

kdyby se více přizpůsobovalo dítěti. Někteří rodiče by také uvítali změnu ve výuce jazyků.

Rodiče uváděli nejčastěji jako důvod k pokračování ve waldorfském vzdělávacím systému individuální přístup k žákovi, který mu umožní co nejkvalitnější rozvoj osobnosti po stránce kognitivní, ale i po stránce duševní a emocionální. Tito rodiče oceňovali podporu samostatnosti, tvořivosti a rozvíjení uměleckých vloh, učení se prožitkem a nepříliš velkým intelektuálním zatěžováním dětí už od prvních ročníků. To umožňuje dětem pozvolnější přechod od dětství a období her k povinnostem spojeným se školní docházkou. V neposlední řadě rodiče oceňovali i spokojenost svých dětí a to, že se i ve vyšších ročnících do školy těší a také možnost úzké spolupráce ve vztahu učitel – rodič – žák.

Rodiče, kteří pro své děti vybrali klasickou základní školu, oceňují větší důraz na intelektuální rozvoj dítěte. Vyhovuje jim větší množství informací poskytovaných žákům a klasický styl výuky, známkové hodnocení, používání učebnic a výpočetní techniky už na prvním vzdělávacím stupni. Klasický styl výuky je pro ně jistotou, kterou dobře znají a dokážou se v něm bezpečně orientovat. Někteří také měli pocit, že by jim nevyhovovalo být součástí komunity vznikající kolem waldorfské školy a nechtěli by přijmout povinnosti z toho vyplývající.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zajímá o motivaci rodičů k výběru základní školy pro své dítě. Výzkumný vzorek obsahoval rodiče dětí z waldorfské Mateřské školy Sluníčko, kteří stáli před rozhodnutím pokračovat či nepokračovat v dalším vzdělávání svých dětí na Základní škole Svobodné v Písku.

V teoretické části, která je rozdělena do tří kapitol, se věnuji nejdříve waldorfské škole jako jedné z možných alternativ. Vysvětluji pojem alternativní škola, poukazuji na to, jak vznikaly alternativní školy ve světě a u nás. Více se věnuji vzniku první waldorfské školy v Německu a vzniku první waldorfské školy v Čechách. Další kapitola je věnována Rudolfu Steinerovi jako zakladateli waldorfské pedagogiky a jejímu filozofickému základu antroposofii. Také poukazuji na podmínky, které musí škola splnit, aby mohla být zapsána do mezinárodního rejstříku waldorfských škol.

Empirická část je rozdělena do pěti kapitol a v úvodu seznamuje čtenáře se vznikem waldorfské Mateřské školy Sluníčko. Stěžejní část tvoří kvalitativní šetření, které se z uskutečněných rozhovorů snaží pochopit důvody rodičů k výběru waldorfského typu vzdělávání. Část otázek v rozhovoru byla zaměřená i na zjišťování motivace, která vedla rodiče k výběru waldorfské mateřské školy, a také na spokojenost rodičů s tímto typem vzdělávání na předškolní i školní úrovni.

Výzkumné šetření ukázalo, že rodiče, kteří se rozhodnou pokračovat ve stejném stylu vzdělávání, se tak rozhodli po pečlivém zvažování a seznámení se s waldorfskou pedagogikou. Jsou v souladu se způsobem výuky na waldorfské škole a jako nejčastější důvody uváděli individuální přístup k žákovi, podporu jeho tvořivosti, samostatnosti a uměleckých vloh. Školu i mateřskou školu by doporučili, ale uvědomují si specifika waldorfské pedagogiky a to, že je to škola pro všechny děti, ale ne pro všechny rodiče. Také se ukázalo, že pro waldorfskou pedagogiku se rozhodují spíše vzdělanější rodiče. Naproti tomu výběru mateřské školy nepřikládali rodiče až takovou důležitost a do Mateřské školy Sluníčko se většinou dostali na doporučení po dobrých zkušenostech svých známých.

Ze své praxe mám zkušenost, že předškolní období je velice důležitou etapou v životě člověka a mrzí mne, když někdy slyším od rodičů názor, že ve školce si děti přece jenom hrají a tak je jedno kde a s kým toto období stráví. Důležitá jim připadá až školní docházka. Základy studijních úspěchů či neúspěchů se zakládají právě i v předškolním období, to by ale bylo téma pro další bakalářskou práci.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Knižní zdroje

1. CARLGREN, Frans. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera: obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6.
2. CARLGREN, Frans a Arne KLINGBORG. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera: obrazy z mezinárodního hnutí waldorfských škol*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013. ISBN 978-80-905222-4-4.
3. DOSTAL, Jan. *A co je to vlastně zač ta AN-THRO-PO-SO-FIE?: eseje a přednášky k uvedení díla Rudolfa Steinera*. Nová Ves nad Popelkou: Opherus, 2013. ISBN 978-80-86812-06-9.
4. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
5. GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1996. ISBN 80-85783-09-6.
6. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
7. MANDÍK, Tomáš a kolektiv učitelů ZŠ. *Základní škola Svobodná a Mateřská škola Písek "Waldorfská škola": ŠVP pro základní vzdělávání*. Písek, 2016.
8. LINDENBERG, Christoph. *Rudolf Steiner: s autentickými svědectvími a obrazovými dokumenty*. Liberec: Opherus, 1998. ISBN 80-902647-0-0.
9. PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-584-9.
10. PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
11. SKUTIL, Martin a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
12. SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.
13. STEINER, Rudolf. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy: Metodika vyučování a*

- životní podmínky výchovy*. 2. vyd. Praha: Baltazar, 1993. ISBN 80-900307-9-3.
14. STEINER, Rudolf. *Má cesta životem*. Svatý Kopeček u Olomouce: Michael, 2000. ISBN 80-86340-08-2.
15. STEINER, Rudolf. *Filozofia slobody: základy moderného svetonázoru : výsledky pozorování duševného života prírodovednou metódou*. Bratislava: Kalligram, 2004. Filozofia do vrecka. ISBN 80-7149-556-5.

Časopisy

1. Charakteristika waldorfské školy. *Člověk a výchova: Časopis pro waldorfskou pedagogiku*. Frýdek-Místek: Kleinwachter, 2015, 2015(2), 23 -26. ISSN 2464-5680.
2. ZDRAŽIL, Tomáš. K založení první waldorfské školy ve Stuttgartu v roce 1919 - 1.díl: Emil Molt a jeho firma Waldorf-Astoria. *Člověk a výchova: Časopis pro waldorfskou pedagogiku*. Šumperk: Reprotisk, 2008, 2008(1), 60 -62. ISSN 2464-5680.
3. ZUZÁK, Tomáš. Stalo se ve školách: Jak začínala waldorfská pedagogika v ČR před 25 lety. *Člověk a výchova: Časopis pro waldorfskou pedagogiku*. Frýdek-Místek: Kleinwachter, 2015, 2015(1), 42 - 46. ISSN 2464-5680.

Internetové zdroje

1. Historie. *Základní škola Svobodná a Mateřská škola Písek* [online]. [cit. 2017-07-01]. Dostupné z: <http://www.zssvobodna.cz/zs/historie>
2. KUNC, Tomáš. Připlatit za vzdělání pro dítě? Rodiče souhlasí: Nový průzkum mezi rodiči předškoláků a žáků ukazuje, že třetina rodičů považuje současný školský systém za špatný a žádá změny. In: *Aktualně.cz* [online]. [cit. 2016-08-13]. Dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/grafika-priplatit-za-vzdelani-pro-dite-rodice-souhlasi/r~5ba4e0ee4fbd11e594170025900fea04/>
3. Výzkum přechodu dětí z MŠ do 1. třídy ZŠ: Předškoláci umějí čím dál tím lépe počítat. U odkladů rozhoduje věk a pohlaví dítěte. Školu prvňákům vybírají hlavně vzdělaní rodiče ve větších městech. In: *Ceskaskola.cz* [online]. 2014 [cit.

2017-02-25]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2014/10/vyzkum-prechodu-deti-z-do-1-zs.html>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Struktura rozhovoru s respondenty

Příloha č. 2: Ukázka přepsaného rozhovoru

Příloha č 1:

Struktura rozhovoru s respondenty

Můžete mi prosím říct:

Váš věk,

nejvyšší dosažené vzdělání,

počet dětí v rodině,

bydliště, případně jak daleko dojíždíte?

1. Vaše dítě navštěvuje waldorfskou mateřskou školu Sluníčko. Uvedte prosím, co Vás vedlo k výběru této mateřské školy a jak jste se o ní dověděli.
2. V průběhu docházky Vašeho dítěte do mateřské školy jste měli možnost seznámit se s principy waldorfské pedagogiky. Uvedte prosím Váš názor na tuto pedagogiku. V čem vidíte její přínos, nebo případné nedostatky pro Vaše dítě.
3. Uvedte prosím Vaše očekávání a představy ohledně předškolního vzdělávání Vašeho dítěte, a jestli je waldorfská mateřská škola naplnila. Myslíte si, že mateřská škola pomohla připravit dostatečně Vaše dítě na přechod do základní školy?
4. Uvedte prosím, zda budete pokračovat ve vzdělávání Vašeho dítěte na Základní škole Svobodné v Písku a proč? V případě negativní odpovědi uveďte prosím také důvody. Uvedte prosím, zda Vaše rozhodnutí bylo jednoznačné, nebo jste se rozhodli až po delším uvažování a zjišťování informací ohledně školy a jejího systému vzdělávání (návštěva školy ve dnech otevřených dveří, studium dostupných materiálů, vzdělávacích plánů, webových stránek, přednášky...).
5. Máte už nějakou zkušenost se vzděláváním na Základní škole Svobodné? (starší děti, informace od přátel, vlastní zkušenost...)

(pro rodiče, kteří už mají se školou zkušenost)
6. Jste spokojeni se systémem výuky na Základní škole Svobodné? Zajímáte se o dění ve škole, podílíte se aktivně na akcích školy, nevádí Vám užší kontakt rodičů a školy, častější rodičovské schůzky...?
7. Můžete mi prosím říct Váš názor na to, jestli je úroveň vzdělávání na Základní škole Svobodné srovnatelná s klasickým typem vzdělávání (např.: množství

poskytnutých informací, jejich upevnění, pochopení problematiky, schopnost samostatného řešení úkolů...).

8. Doporučili byste waldorfskou Základní školu Svobodnou či Mateřskou školu Sluníčko svým známým? A proč? Jaký je Váš názor na následnost mateřské školy – základní školy a případně i střední školy ve waldorfském systému vzdělávání?

Příloha č.: 2

Přepis rozhovoru

Rozhovor č. 9

Věk: 42

Vzdělání: VŠ

Počet dětí: 2

Bydliště: Písek, blízko školky

1. Vaše dítě navštěvuje waldorfskou mateřskou školu Sluníčko. Uvedte, prosím, co Vás vedlo k výběru této mateřské školy a jak jste se o ní dověděli?

„O Mateřské škole Sluníčko jsme se dozvěděli od kamarádky, která v ní měla dceru. Líbily se nám informace, které jsme od ní dostávali, ohledně režimu dětí ve školce, přístupu učitelek k dětem, komunikace s rodiči, atd. Zpočátku hrála určitou roli i vzdálenost od bydliště.“

2. V průběhu docházky Vašeho dítěte do mateřské školy jste měli možnost seznámit se s principy waldorfské pedagogiky. Uvedte, prosím, Váš názor na tuto pedagogiku. V čem vidíte její přínos pro Vaše dítě, nebo případné nedostatky?

„Principy waldorfské pedagogiky jsou nám oběma blízké. Vyhovuje nám duchovní (ne náboženský) přístup. Těžko posoudit, jestli by nám nějaká další alternativa k u nás běžnému vzdělávacímu systému vyhovovala víc, nebo míň, protože nemáme srovnání. Nicméně tento přístup je pro nás oba mnohem přijatelnější než ten klasický, orientovaný na výkon. Přínos vidíme ve věkově smíšených třídách. Děti mají jistotu v tom, co se bude který den a v který čas dít. Líbí se nám i cyklicky se opakující slavnosti během roku, i to, že se na ně děti delší dobu připravují. Oceňujeme, že tráví hodně neorganizovaného času venku za skoro každého počasí. Vyhovuje nám komunikace a osobní přístup učitelek. Ve školce jsme žádnou z nich neslyšeli na děti křičet. Nemluví s dětmi z patra a neshazují je před ostatními. Z našeho trochu nemotorného stydlína se postupem

času stává fyzicky obratný extrovert, který je schopný komunikovat s cizími lidmi. Nestydí se jít na tábor nebo do kroužku, kde nikoho nezná. Pořád se na něco ptá, diskutuje. Děti jsou ve školce vedené k tomu, že se malým a slabším má pomáhat. Nehodnotí se rozdíly mezi dětmi. Nedávají se červené, nebo černé puntíky za to, co kdo umí, nebo neumí. Těžko říct, co je dáno přirozeným vývojem, výchovou v rodině a jak by se naše dítě změnilo, kdyby chodilo do jiné školky, ale oba dva jako rodiče máme pocit, že k pozitivní změně mateřská školka sluníčko hodně přispěla. „

3. Uvedte, prosím, Vaše očekávání a představy ohledně předškolního vzdělávání Vašeho dítěte, a jestli je waldorfská mateřská škola naplnila. Myslíte si, že mateřská škola pomohla připravit dostatečně Vaše dítě na přechod do základní školy?

„Jelikož jde o naše první dítě, naše očekávání a představy nebyly nijak konkrétní. Jestli pomohla připravit školka dostatečně naše dítě na přechod do základní školy, budeme moci posoudit, až bude ve škole a toto půjde zhodnotit zpětně. Předpokládáme a doufáme, že ano. Tím spíš, že bude pokračovat na navazující základní škole waldorfské, kde nám mimo jiné vyhovuje i to, že svět školky a svět první třídy není tak ostře oddělen. “

4. Uvedte, prosím, zda budete pokračovat ve vzdělávání Vašeho dítěte na Základní škole Svobodné v Písku a proč? V případě negativní odpovědi uveďte, prosím, také důvody. Uvedte, prosím, zda Vaše rozhodnutí bylo jednoznačné, nebo jste se rozhodli až po delším uvažování a zjišťování informací ohledně školy a jejího systému vzdělávání (návštěva školy ve dnech otevřených dveří, studium dostupných materiálů, vzdělávacích plánů, webových stránek, přednášky...)

„Ano, bude pokračovat ve vzdělání na škole Svobodná v Písku. Jednoduše proto, že už si nedovedeme představit jinou možnost. Rozhodnutí přišlo sice postupně, ale jednoznačně. Během času jsme si zjišťovali informace od dalších rodičů, které ž na ní děti mají, mluvili jsme i s některými dětmi, které ji navštěvují. Mluvili jsme s několika učitelkami a panem zástupcem ředitele.

Webové stránky sledujeme pravidelně, četli jsme i výroční zprávu. Byli jsme na dni otevřených dveří, podívat se na výuku ve druhé třídě a oba jsme se cca na začátku předškolního roku shodli, že pro nás už žádná další varianta nepřipadá v úvahu. A že přesně na takovou školu bychom chtěli chodit, mít v době našeho dětství tu možnost. “

5. Máte už nějakou zkušenost se vzděláváním na Základní škole Svobodné?

„Zkušenost se vzděláváním na Svobodce máme pouze zprostředkovanou od přátel a učitelů. Popřípadě z internetových diskuzí. U lidí, kteří nejsou součástí tohoto systému je často slyšet, že děti ze „svobodky“ pořád diskutují a na něco se ptají. A to by přece mělo být cílem školy, vzbuzovat u dětí zájem o vědění, o dění kolem sebe, podporovat snahu přijít věcem na kloub, samostatné myšlení a ne stádnost.“

6. Jste spokojeni se systémem výuky na Základní škole Svobodné?

„Se systémem výuky jsme zatím teoreticky spokojeni. O dění ve škole se zajímáme, akce školy jako jarmarky, slavnosti, divadlo navštěvujeme užší kontakt rodičů a školy nám velice vyhovuje, stejně tak častější rodičovské schůzky. “

7. Řekněte mi, prosím, Váš názor na to, jestli je úroveň vzdělávání na Základní škole Svobodné srovnatelná s klasickým typem vzdělávání.

„Úroveň vzdělávání na škole je z našeho pohledu v určitých aspektech ne úplně srovnatelná s klasickým typem vzdělávání. V pozitivním slova smyslu. Pochopení problematiky a schopnost samostatného řešení úkolů je zde, dle našeho názoru, na vyšší úrovni. Nemáme srovnání se současným klasickým typem vzdělávání, pouze s frontální výukou, která se praktikovala v 80. a 90. letech. Předpokládáme, že se od té doby k lepšímu moc nezměnilo. Domníváme se, že na klasické základní škole je dáván příliš velký důraz na znalosti velkého množství faktů, čísel, atd. v jednom čase bez ohledu na jejich zakotvení a znalost

souvislostí. Což je právě to, čemu se chceme vyhnout. O to víc, že v dnešní době informačních technologií je velice snadné si některé chybějící jméno, letopočet nebo název v okamžiku dohledat. Ovšem obecný přehled, ani samostatné a tvořivé myšlení si „vygooglovat“ nejde. Přitom důležitá je hlavně orientace v tom, kde co hledat a jak s informacemi pracovat. Poznatky poslední doby praví, že většinu kreativity, kterou v sobě jako děti máme, během cesty naším vzdělávacím systémem, ztratíme. A to my našim dětem udělat nechceme. Navíc spousta dětí, která nastupovala do 1. třídy s nadšením, bere během pár let školu spíše jako nutné zlo, což je velká škoda. Chceme věřit, že v naší škole to tak není.“

8. Doporučili byste waldorfskou Základní školu Svobodnou svým známým? A proč? A jaký je Váš názor na následnost ve waldorfském typu vzdělávání co se týká přestupu ze školky na základní školu a případně i střední školu?

„Ano, doporučili. Kvůli všemu, co jsem řekla před chvílí. Následnost je pro nás důležitá, jsme rádi, že jsme se mohli rozhodovat svobodně, bez toho, že by na nás někdo tlačil. Zjistili jsme si, co jsme potřebovali a pak jsme se rozhodli. Střední škola by asi byla taky dobrá. Někde jsem četla, že pražská je v celostátním průměru po maturitách na předních místech.“