Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Waldorfská škola ve srovnání

Bakalářská práce

Autor: Barbora Štěpánková
Studijní program: UB 7507Specializace v Pedagogice
Studijní obor: Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání,
Německý jazyk se zaměřením na vzdělávání
Vedoucí práce: Mgr. Daniela Vrabcová, Ph.D.

Hradec Králové 2015

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Zadání bakalářské práce

Autor: **Barbora Štěpánková**

Studium: P121112

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání, Německý jazyk se zaměřením na vzdělávání

Název bakalářské práce: **Waldorfská škola ve srovnání**

Název bakalářské práce AJ: Comparison of Waldorf schools

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se zabývá vybranými hlavními aspekty waldorfské pedagogiky. Teoretická část nahlíží antroposofii jako filozofický základ i historii a organizaci škol waldorfského typu. Formou případové studie je empirická část zaměřena na komparaci dvou konkrétních škol waldorfského typu. Z hlavních výzkumných metod je užito zejména analýzy a komparace dokumentů, interview, případové studie.

Anotace:

Bakalářská práce se zabývá vybranými hlavními aspekty waldorfské pedagogiky. Teoretická část nahlíží antroposofii jako filozofický základ i historii a organizaci škol waldorfského typu. Formou případové studie je empirická část zaměřena na komparaci dvou konkrétních škol waldorfského typu. Z hlavních výzkumných metod je užito zejména analýzy a komparace dokumentů, interview, případové studie.

Garantující pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Daniela Vrabcová, Ph.D.

Oponent: Mgr. Markéta Levínská, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 19.2.2014

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně pod vedením vedoucí bakalářské práce a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Barbora Štěpánková

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat především Mgr. Daniele Vrabcové Ph.D., která mi v průběhu mé bakalářské práce věnovala svůj čas a potřebné rady k úspěšnému ukončení práce. Dále pak učiteli na waldorfské škole v Schopfheimu, Albertu Steigrovi za cenné rozhovory a poskytnuté podklady k mé práci. Mé poděkování patří i řediteli waldorfské školy v Pardubicích Mgr. Milanu Bartákovi, který mi kromě rozhovorů poskytl i přístup k interním informacím a dokumentům.

Anotace

ŠTĚPÁNKOVÁ, Barbora. *Waldorfská škola ve srovnání.* Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2015. Bakalářská práce. Vedoucí bakalářské práce Daniela Vrabcová.

Bakalářská práce srovnává vybrané prvky waldorfské školy v Pardubicích a waldorfské školy v Schopfheimu. V teoretické části se zabývám vývojem a charakteristikou alternativních škol obecně. Další část je věnována vývoji, vzniku a filozofii waldorfských škol. Protože je waldorfská škola pedocentricky zaměřená a vývoj a rozvoj dítěte hraje na waldorfské škole primární roli, část teoretické práce se zabývá i vývojovými stupni dítěte podle Rudolfa Steinera. Velmi důležitá je i osobnost učitele na waldorfské škole a jeho vztahy s žáky a učiteli, proto je další část mé práce věnovaná právě tomuto tématu. Na závěr teoretické části jsem vybrala nejvýraznější prvky waldorfské pedagogiky, které jsem detailně popsala. V empirické části uvádím zvolené metodologické postupy výzkumu a porovnávám vybrané prvky u obou výzkumných vzorků.

Klíčová slova: waldorfská pedagogika, Rudolf Steiner, antroposofie, srovnání, česká waldorfská pedagogika, německá waldorfská pedagogika

Annotation

ŠTĚPÁNKOVÁ, Barbora. *Waldorfská škola ve srovnání.* Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2015. Bakalářská práce. Vedoucí bakalářské práce Daniela Vrabcová.

This bachelor thesis compares chosen elements of waldorf Schools in Pardubice and in Schopfheim. The theoretical part deals with general characteristic of alternative schools. The next chapter is dedicated to development, origin and philosophy of waldorf Schools. This School is considered to be pedocentric i.e. the development of child plays the biggest role in this educational system. That is the reason why the theoretical part deals also with development stages of children according to Rudolf Steiner. Another very important aspect of waldorf education is a relationship of a waldorf teacher with children and parents. This topic is described in the theoretical part. At the end of the theoretical part the most distinct elements of waldorf Education are described. Empiric part describes used research methodology and compares the chosen elements of both research samples.

Key words: Waldorf Education, Rudolf Steiner, anthroposophy, comparison, Czech Waldorf education, German Waldorf education

ÚVOD 9
TEORETICKÁ ČÁST 10
1 Alternativní školy: základní vymezení 10
1.1 Alternativní škola jako pojem 10
1.2 Znaky alternativních škol 11
1.3 Vývoj alternativních škol 12
2 Filosofický základ a vývoj waldorfských škol: stručný vhled 13
2.1 Vznik první waldorfské školy 13
2.2 Rozvoj waldorfských škol 14
2.3 Filosofie waldorfské školy 16
2.3.1 Rudolf Steiner: zakladatel 16
2.3.2 Antroposofie jako základ waldorfské školy 19
2.3.3 Sociální trojčlennost 19
3 Obsahová a psychologická klíčová specifika waldorfské školy 21
3.1 Vývojové stupně dítěte dle antroposofie 21
3.1.1 První sedmiletí (0-7 let) 21
3.1.2 Druhé sedmiletí (7-14 let) 21
3.1.3 Třetí sedmiletí (14-21 let) 21
3.2 Učební plán: aplikace vývojových stupňů 22
3.3 Učitel: waldorfské pojetí 23
3.3.1 Kompetence kvalifikace učitele 23
3.3.2 Waldorfský pohled na spolupráci: učitel-žák-rodič 24
4 Další waldorfská specifika organizačně metodického charakteru 24
4.1 Denní rytmus 24
4.2 Epocha 26
4.3 Kreslení forem a eurytmie 26
4.4 Cizí jazyky 27
4.5 Umění a řemeslo 28
4.6 Slavnosti a svátky 28
EMPIRICKÁ ČÁST 29
5 Metodologická charakteristika šetření 29
5.1 Výzkumná metoda a sledované oblasti 29
5.2 Výzkumný vzorek a charakteristika kontextu případových studií 1-2 29

5.2.1 Waldorfské školy v ČR ... 30
5.2.2Waldorfské školy v Německu ... 31
6 Případová studie 1: waldorfská škola v Pardubicích ... 32
6.1 Obecné informace ... 32
6.2 Vedení školy ... 32
6.3 Historie školy ... 33
6.4 Prostorové podmínky školy ... 34
6.5 Slavnosti a svátky ... 34
6.6 Cíle školy ... 34
6.7 Autoevaluace ... 36
6.8 Praktický odraz antroposofie ve škole ... 37
7 Případová studie 2: waldorfská škola v Schopfheimu ... 37
7.1 Obecné informace ... 37
7.2 Vedení školy ... 37
7.3 Historie školy ... 38
7.4 Prostorové podmínky ... 39
7.5 Slavnosti a svátky ... 39
7.6 Cíle školy ... 40
7.7 Autoevaluace ... 40
7.8 Praktický odraz antroposofie ve škole ... 41
8 Případová studie 1 a 2 v komparaci ... 41
8.1 Obecné informace a vedení školy ... 41
8.2 Historie školy ... 42
8.3 Prostorové podmínky školy ... 42
8.4 Slavnosti a svátky ... 43
8.5 Cíle školy a autoevaluace ... 43
8.6 Praktický odraz antroposofie na škole ... 44
ZÁVĚR ... 45
SEZNAM GRAFŮ A OBRÁZKŮ ... 47
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ ... 47

ÚVOD

Primárním cílem této práce je popsat dvě vybrané waldorfské školy a následně provést jejich analýzu a srovnání. Práce zjišťuje, zda jsou mezi školami, které se nachází na území dvou rozdílných států nějaké rozdíly a pokud ano, jestli jsou to rozdíly v aplikaci antroposofické filozofie, nebo rozdíly vycházející z právního systému států. Dílčím cílem je zjistit, zda funkci školy ovlivňuje právní systém a tradice ve školství na daném území a pokud ano, jakým způsobem.

Prvním výzkumným vzorkem byla waldorfská škola v Pardubicích, která patří mezi nejstarší waldorfské školy na území České republiky. Waldorfské školství má u nás tradici přes 20 let. Školu jsem osobně navštěvovala a po jistou dobu jsem na ni i vyučovala, což mi usnadnilo přístup k interním materiálům školy. Součástí výzkumu nebyla pouze analýza těchto dokumentů, ale i rozhovory s některými učiteli na této škole, kteří na ní dlouhodobě pracují.

Druhým výzkumným vzorkem byla waldorfská škola v Schopfheimu, která je partnerskou školou waldorfské školy v Pardubicích. Tato škola působí v Německu necelých 40 let. Waldorfské školství má v Německu téměř stoletou tradici. Pardubická škola tedy patří mezi novější waldorfské školy. Oba vzorky jsou popsané z několika hledisek a vybrané aspekty jsou následně srovnány. Vhodné materiály ohledně waldorfské školy v Schopfheimu nebyly dostupné v českém jazyce, proto jsem musela veškeré rozhovory, analýzy dokumentů a materiálů překládat z německého jazyka.

Výzkum byl vzhledem k možnostem rozsahu bakalářské práce proveden pouze na dvou subjektech, z tohoto srovnání lze však generalizovat některé obecné výsledky. Srovnání těchto škol má význam především pro pochopení odlišností v koncepci waldorfské pedagogiky v Německu (zemi, kde vznikla) a v České Republice. Z výsledků výzkumu lze usoudit, které stránky české waldorfské pedagogiky jsou v současnosti odlišné od německého pojetí waldorfské pedagogiky a proč tomu tak je. Odlišnosti však nejsou způsobeny pouze rozdílnou tradicí, ale i různými právními systémy. Ze srovnání lze dále usoudit, jaké podmínky panují v těchto dvou státech pro alternativní pedagogiku obecně.

Výše zmíněné výzkumné otázky mi daly spoustu podnětů pro možné rozšíření mé bakalářské práce na práci diplomovou. Na bakalářské úrovni jsem však musela stanovit určité hranice výzkumu a k porovnání vybrat jen omezený výběr aspektů.

TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část se zpočátku zabírá charakteristikou a vývojem alternativních škol obecně, protože díky rozvoji alternativních škol se mohla vyvinout i waldorfská pedagogika. Dále je popsán vývoj, principy a filozofie waldorfské pedagogiky. Protože je waldorfská škola pedocentricky zaměřená, část teoretické práce se zabývá vývojovými stupni dítěte, podle něhož je vytvořen rozvrh hodin i ŠVP. Součástí práce je také popis vybraných specifických předmětů, vyučovaných jen na waldorfských školách a slavností a svátků, které jsou nezbytnou součástí ročního waldorfského harmonogramu.

Dále jsou uvedené kompetence učitele, protože se v mnoha směrech liší od kompetencí učitele na klasické škole. Důležitým základem pro waldorfskou pedagogiku jsou vztahy mezi učiteli, dětmi a rodiči. Na těchto vztazích stojí filosofie celé waldorfské pedagogiky, a proto v práci popisuji i tyto vztahy. V závěru teoretické části jsou pro přehled a srovnání uvedeny některé kvantitativní statistické údaje waldorfských škol v Německu a v České Republice, které umožňují srovnat rozšířenost tohoto pedagogického směru v těchto dvou státech.

1 Alternativní školy: základní vymezení

1.1 Alternativní škola jako pojem

Pojem alternativní škola je velmi obsáhlý a může být chápan a použit různými způsoby. Pro pojem alternativní pedagogika existuje velké množství definicí, což je pro pedagogiku jako vědu příznačné. Například Průcha, Valterová a Mareš ve svém pedagogickém slovníku uvádí:

„Alternativní škola je obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i státní, resp. veřejné), které mají jeden podstatný rys; odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol určité vzdělávací soustavy. Odlišnost může spočívat ve specifičnosti obsahu vzdělávání, organizace výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáka aj. Pojem alternativní škola nelze tedy vztahovat pouze k soukromým školám, resp. k typu zřizovatele školy, protože nestandardní mohou být i některé školy státní.“[1]

[1]PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

Podle německého pedagogického slovníku od Schaubeho a Zenka je definice alternativní školy následující:

„Alternativní školy jsou takové, které se odlišují zcela nebo částečně svými cíli, učebními obsahy, formami učení a vyučování, organizací školního života a spoluprací s rodiči od jednotných charakteristik státní/veřejné školy, a tím nabízejí jinou možnost učení a vyučování. Alternativní školy vznikly z kritiky vznášené vůči veřejné škole a jsou považovány z hlediska svých rozdílných antropologických, filozofických nebo pedagogických základů za reformní školy. Alternativní školy jsou zpravidla školy s neveřejným zřizovatelem, tj. svobodné školy.“[2]

Alternativními školami jsou tedy všechny školy, nehledě na to jestli jsou církevní, soukromé nebo veřejné, které se odklání od hlavního proudu standartních škol. Naopak za standartní školy jsou považovány ty školy, *„které svými charakteristikami reprezentují určitou většinově zavedenou normu, standart, předepsaný vzor.“*[3] Podle Průchy se alternativní školy od standartních škol mohou lišit ve způsobu hodnocení žáků, ve vztazích, které jsou mezi rodiči, žáky a učiteli nebo například v kurikulárních dokumentech.[4]

Z těchto definic je tedy zřejmé, že statut alternativní škola je určitému pedagogickému směru přisouzen vždy, když se nějakým způsobem odklání od standardu stanového daným kulturním kontextem. V různých kulturách má tento pojem rozdílné konotace. V České Republice, která se více přiklání k tradičním modelům školství, mívá tento pojem někdy až negativní význam, v západních kulturách je většinou vnímám spíše pozitivně.

1.2 Znaky alternativních škol

Je velmi obtížné nalézt obecné jednotné znaky alternativních škol, jelikož se každá vyvinula z odlišné filozofie, v odlišné zemi, a každá škola používá jiné formy a metody. Přesto existuje několik faktorů, které všechny alternativní školy spojují a ty se pokusil charakterizovat například Klassen a Skier. Podle Klassena a Skiera mají alternativní školy pět následujících znaků:

---

[2]SCHAUB, Horst, Karl G. ZENKE. *WörterbuchPädagogik*. 4. Aufl., Orig.-Ausg. München: Dt. Taschenbuch-Verl, 2000, s. 28. ISBN 3423325216.

[3] PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, s. 21. ISBN 8071785849.

[4]PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, s. 20. ISBN 8071785849.

1. „Alternativní škola je zaměřena pedocentricky. To znamená, že výchova se zaměřuje na osobu dítěte a škola vykonává všechny výchovné činnosti v souladu s individualitou dítěte.

2. Alternativní škola je aktivní. Podle okolností uplatňuje některé z mnoha vyučovacích forem (např. formu rozhovoru, skupinové a individuální práce, projektového učení,…). Nejvyšším cílem je přitom rozvoj aktivity a odpovědnosti žáka. Aktivní škola považuje kreativní uměleckou činnost a tělesný rozvoj za nepostradatelné momenty výchovného procesu.

3. Alternativní škola usiluje o komplexní výchovu dítěte. Vedle intelektuální složky rozvoje přikládá vysokou důležitost oblasti emočního a sociálního rozvoje jednotlivce.

4. Alternativní škola je chápána jako „společenství". To znamená, že formy a postupy výchovy a vzdělání jsou utvářeny společně jak žáky, tak i učiteli a rodiči.

5. Alternativní škole je chápána podle principu „Par la vie – pour la vie". Míní se tím učení „z života pro život", tj. cílem školního vzdělání je zapojení žáků do světa práce a úsilí o rozšíření edukačního prostředí nad rámec školní třídy."[5]

Podle K. Rýdla má alternativní forma oproti tradiční formě flexibilní rozvrh, který vychází z potřeb dětí, klade důraz na spolupráci ve skupinách a rozvíjí tím spolupráci žáků. Učitel zůstává téměř v roli „staršího kamaráda" a žákům dle svých zkušeností radí a je pro ně zkušeným poradcem. Vyučování neprobíhá jen ve škole, ale i mimo ni. Děti rozvíjí svou tvořivost, iniciativu a vnitřní motivaci. [6]

1.3 Vývoj alternativních škol

Alternativní školy vznikají už dlouhá léta jako reakce na tradiční školství. Pokaždé když je ukotvena a stabilizována nějaká standartní škola, vzniká současně i nová alternativa protože je v lidské přirozenosti neustále vylepšovat a zdokonalovat vše co vznikne. Jak uvádí Jůva a Svobodová, první alternativní školy se objevovaly již v antickém světě. Jedním z dalších pokusů o alternativní školu byla své doby Jezuitská škola, která se postupem času stala školou standartní, později v reakci na ni vznikaly alternativy jako filantropická, pietistická nebo salesiánská.[7]

---

[5] KLASSEN, T. F., SKIERA, E., Wächter, B. (Hrsg.*): Handbuch der reformpädagogischenundalternativenSchulen in Europa*. Baltmannsweiler, PädagogischerVerlag Schneider 1990.

[6] RÝDL, K..*Pedagogické alternativy ve výuce po stránce obsahové a organizační*. In: Vedení školy. Praha: Nakl. Raabe 1999a, D 1. 9, s. 1-36.

[7] SVOBODOVÁ, J. – JŮVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996, s. 2. ISBN 80-85931-19-2.

Nejvýznamnějším obdobím pro alternativní školy tak, jak je známe dnes, bylo 20. století, období reformní pedagogiky, která se rozvíjela až do 30. Let dvacátého století. Podle Průchy byli v tomto období významnými osobnostmi například: J. Dewey, M. Montessoriová, P. Petersen, C. Freinet, R. Steiner, H. Parkhurstová a další.[8] Alternativní školy můžeme dělit na klasické reformní školy, kam patří například Waldorfská, Montesiorovská, Freinetovská nebo Jenská škola. Dále pak církevní, které mohou být katolické, protestantské, židovské atd. a na moderní alternativní, kam patří školy s otevřeným vyučováním, školy bez ročníku nebo školy magnetické.[9]

Klasické reformní školy jsou stejně jako církevní institucemi nestátními. Moderní alternativní směry mohou být jak státní, tak soukromé. U nás v ČR jsou z reformních škol školy: Montessori, Waldorfská a Daltonská. Co se moderních alternativ týče tak u nás to jsou: Začít spolu, Zdravá škola, Integrovaná technická výuka a domácí vzdělávání.

2 Filosofický základ a vývoj waldorfských škol: stručný vhled

2.1 Vznik první waldorfské školy

Na konci první světové války byl Rudolf Steiner požádán, aby popsal své myšlenky k obnově kulturního, sociálního a hospodářského života. Tady Steiner rozvinul koncept „jednotné školy“, vycházející ze zákonitostí jednotlivých fází vývoje dítěte. Tento koncept zaujal Emila Molta, ředitele továrny na cigarety Waldorf Astoria, který chtěl vzdělání pro dělníky pracující v jeho továrně, a zároveň chtěl zřídit novou školu pro jeho děti. Na jeho prosbu tedy přijal Steiner úkol založit 1. waldorfskou školu, která vznikla roku 1919 ve Stuttgartu. Byla prvním dílem realizovaným na základě Steinerovy koncepce sociální trojčlennosti a od počátku byla přístupná všem dětem. Svým dvanáctiletým procesem vzdělání pro všechny děti může být považována za první formu německé „Gesamtschule“ (obecná škola).

Tato škola inspirovala spoustu dalších lidí a vedla k zakládání dalších škol v Německu i v jiných zemích. Německý nacionálně socialistický režim poté školy zakázal. Roku 1945, po druhé světové válce, nastalo opětované budovatelské hnutí, které se velmi rychle šířilo po celém světě. U nás v České republice se první školy začaly objevovat až po roce 1989.

[8] PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, s. 26. ISBN 8071785849.
[9] Tamtéž, s. 26.

„Začátek, při otvírání školy byl pro nové pedagogy i Steinera velmi náročný. Každé ráno byli přednášky o všeobecné nauce o člověku. Zde byli průhledy do duševního života, do podstaty myšlení, cítění, vůle, smyslového vnímání a vývojových proměn člověka. Také poukazy na to, jak v duševním životě doznívají zážitky z existence před narozením. Po těchto přednáškách následovali přednášky o tom, jaké didaktické a metodické důsledky vyplývají z tohoto pohledu na člověka pro školní práci: kdy je dítě zralé na jaký předmět, jakým způsobem by nové učivo mělo být uvedeno a jak by mě učitel naplňovat základní požadavek zdravé školní výchovy. Tj. umělecky tvořivý ráz vyučování. Odpoledne seminární hodiny, kde posluchači přispívali vlastními aktivními příspěvky. Ze dne na den tedy vypracovávali úkoly zadané Steinerem, jako např. recitace básní, zrcadlení duševního hnutí v rostlinách, úkoly o fantazii vyučování v matematice.“ [10]

Toto období, které stálo na počátku waldorfské pedagogiky, vyžadovalo především nadané a kreativní jedince s odbornou specializací v různých oborech. Filozofický základ poskytl Rudolf Steiner, ostatní na něj pomohli navázat obory, které měly přispět k celostnímu rozvoji žáka z dítěte na jedince vzdělaného v mnoha oborech.

2.2 Rozvoj waldorfských škol

Po založení 1. waldorfské školy ve Stuttgartu šel vývoj waldorfských škol rychle kupředu. Již tři roky po založení první školy vznikla další ve Wandsbeku u Hamburgu. Brzy na to začaly vznikat další školy, nejprve v Německu, ale později také na dalších místech Evropy i mimo ni např. v Austrálii nebo v Americe. Podle informací z webové stránky Asociace Waldorfských škol, dnes najdeme tyto školy téměř ve všech západoevropských zemích a na všech světadílech. Nejvíce jsou zastoupené v Německu, kde jich najdeme přes 200. Dále v USA, kde je více jak 130 škol, v Austrálii, Nizozemí, Švédsku a zástupce waldorfských škol najdeme i v Tádžikistánu, Namibii nebo i v Kirgistánu.[11]

[10]STEINER, Rudolf. DOLISTA, Karel. DOSTAL,Jan. W*aldorfská pedagogika: metodika a didaktika : čtrnáct přednášek konaných ve Stuttgartě od 21. srpna do 5. září 1919 a závěrečný proslov ze 6. září 1919 u příležitosti založení Svobodné waldorfské školy*. 1. vyd. Semily: Opherus, 2003, s. 15-16. ISBN 8090264778.

[11] Pedagogika: Waldorfské školy ve světě. *Stránky Asociace waldorfských škol České republiky: Waldorfské.*
školy[online]. 2008 [cit. 2014-03-05]. Dostupné z: http://www.iwaldorf.cz/skolyvesvete.php?menu=sko-glo.

Podle Průchy bylo Československo mezi 20. a 30. lety dvacátého století jednou z nejvíce vyvinutých zemí, co se alternativního školství týče. [12]Waldorfské školy se začaly vyvíjet až po pádu socialistického politického režimu roku 1989. Byly prvními šesti školami založenými mezi lety 1992 a 1993 školy v Písku, Příbrami, Ostravě, Praze, Semilech a Pardubicích a podle údajů k roku 2009 bylo v ČR5 mateřských škol, 10 základních škol, 1 speciální škola, 4 střední školy, 5 mateřských/rodinných center a 4 iniciativy, které usilovaly o založení nové školy. Z 10 základních škol je 8 plně organizovaných (tj. provozuje všech devět ročníků) a 2 novější, které mají prozatím jen některé ročníky. Z hlediska zřizovatele jsou všechny základní školy státní, s výjimkou školy v Českých Budějovicích, kterou zřizuje obecně prospěšná společnost.

[12] PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, s. 29. ISBN 8071785849.

2.3 Filosofie waldorfské školy

2.3.1 Rudolf Steiner: zakladatel

Informace o životě Rudolfa Steinera můžeme nalézt na internetu, v mnoha jeho životopisných studiích, ze vzpomínek jeho žáků nebo z životopisu, který na sklonku svého života sám začal psát, ale bohužel nedokončil.

Steiner pocházel z velmi skromných poměrů, čímž se lišil od jeho slavných současníků, jako byli Sigmund Freud, Gustav Mahler, nebo Herman Bahr. Narodil se v Kraljevci 25. 2. 1861 rodičům Francizce Bilie a Johannu Steinerovi. Steiner měl dva sourozence, sestru Leopoldine a bratra Gustava, který byl hluchoněmý. Steinerův otec pracoval jako přednosta stanice a byl neustále překládán na jiná nádraží, proto se musela celá rodina často stěhovat.

Steiner prožil své rané dětství v Pottschachu. Jeho otec dbal na to, aby se naučil číst a psát už ve velmi raném věku. Později byl poslán do vesnické školy, kde měl být pár týdnů po nástupu potrestán za přestupek, který neudělal a tak ho otec vzal ze školy a vedle své práce se ho snažil vyučovat doma.

Poté co byl otec přeložen do Neudörflu, kousek od Vídeňského Nového Města, začal Steiner studovat na tamní škole. Tam se seznámil s kresbou, matematikou, fyzikou a zcela propadl geometrii. Otec mu zařídil hodiny navíc a později i studium na vyšší škole v Novém Městě, kde úspěšně odmaturoval. Dalším studiem byla Vysoká škola technická ve Vídni, kvůli které se Steinerův otec nechal přeložit do blízkosti Vídně. Zde studoval: matematiku, chemii, fyziku, analytickou mechaniku, zoologii, mineralogii, botaniku, geologii, dějiny literatury a státní právo.

Velmi si oblíbil klasickou hudbu – Beethovena, Bacha a Mozarta. Díky velkému zájmu o filozofii začal na Vídeňské univerzitě navštěvovat filozofické přednášky a studovat knihy J. G. Fichteho a dalších. Vedle studia si přivydělával doučováním a roku 1883 studia opustil bez složení závěrečné zkoušky. Začal se živit soukromým vyučováním v rodině Ladislava Spechtla, kde začal vzdělávat jejich nejmladšího syna.
O výuce nejmladšího syna Spechtla Steiner prohlásil: *„Tento vychovatelský úkol byl pro mne bohatým zdrojem učení. Učební praxí, kterou jsem musel použít, se mi otevíral pohled do souvislosti mezi duchovně-duševní a tělesnou skutečností v člověku. Zde jsem prošel svým skutečným studiem fyziologie a psychologie. Uvědomil jsem si, že výchova a výuka se musí stát uměním, mající své základy ve skutečném poznání člověka. Musel jsem pečlivě uplatňovat princip hospodárnosti. Často jsem se musel na půlhodinu vyučování připravovat po dobu dvou hodin a vybudovat učební látku tak, abych pak*

v nejkratší době a pokud možno s nejmenším vypětím duchovních a tělesných sil dosáhl nejvyšší míry chlapcovi výkonnosti"[13]

Roku 1879 se Steiner potkal s germanistou a jazykovědcem Karlem Juliusem Schrörerem, který ho nadchnul pro dílo Johanna Wolfganga Goetha. Roku 1886 Steiner vydal svůj první spis, věnovaný myšlenkám J. W. Goetha. Poté se přestěhoval na několik let do Výmaru, kde studoval a zabýval se J. W. Goethem a jeho spisy. Dostal práci v archivu Goetha a Schillera a začal pracovat na svém hlavním filozofickém díle *„Filosofie Svobody".*[14] V tomto díle Steiner vyvrací Kantovo učení o subjektivitě neboli neskutečnosti vnímaného světa.[15]

Okolo roku 1897 se Steiner stěhuje do Berlína. Začal navštěvovat kruhy bohémů, kam patřily osobnosti jako Otto Erich Hartleben, Peter Hille a Ludwig Jacobowski.[16] Nedlouho po jeho příchodu do Berlína, byl Steiner požádán předsednictvem berlínské školy pro vzdělávání dělníků, aby převzal vyučování dějin.[17] Odmítl však vzdělávat dosavadním, marxistickým stylem a prosadil svou vlastní výuku, která měla velký úspěch. Živilo ho nejen vyučování ale také časopis *„Magazin"*, pro který Steiner každý týden vydával literární práce. [18]

Kolem roku 1900 se stal Steiner členem „*Kruhu přicházejících"* (Kreis der Kommenden), ve kterém přednesl své dvě *přednášky „Od Buddhy ke Kristu a od Zarathuštry až k Nietzschemu "* a „*Dějiny vývoje lidstva od nejstarších orientálních dob až do současnosti, nebolianthroposofie ".*[19]

Roku 1899 se Steiner oženil s Eunikeovou. Oficiálně toto manželství nikdy nebylo rozvedeno, ale je podložené, že ho žena opustila, pravděpodobně kvůli jeho přátelství s Marií von Sivers, která se později stala Steinerovou druhou ženou. Jeho druhou ženu poznal v Theosofickém kruhu, který se později zformoval v Theosofickou společnost, které se Steiner roku 1902 stal generálním sekretářem.

Protože chtěl Steiner založit theosofii na individuálním sebepoznání, kdy se setkal se s neporozuměním, napsal, roku 1904 knihu „*Theosofie".* Kniha byla čtyřikrát

---

[13]*Beiträgezur Rudolf Steiner Gesamtausgabe*. Dornach: [Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung], s. 105. 28.
[14]LINDENBERG, Christoph. *Rudolf Steiner: s autentickými svědectvími a obrazovými dokumenty*. 1. vyd. Česká republika: Opherus, 1998, s. 46. ISBN 8090264700.
[15] HRADIL, Radomil. *Průvodce českou anthroposofií*. str. 21.
[16]Antroposofická společnost. *Antroposofická společnost* [online]. [cit. 2015-04-29]. Dostupné z:http://www.anthroposof.cz/co-je-anthroposofie/rudolf-steiner/
[17]LINDENBERG, Christoph. *Rudolf Steiner: s autentickými svědectvími a obrazovými dokumenty*. 1. vyd. Česká republika: Opherus, 1998, s. 62. ISBN 8090264700.
[18] Tamtéž, s. 64.
[19] Tamtéž, s. 68.

přepracována a pokusila se podat Steinerův náhled na theosofii. Dalšími vydanými knihami v tomto období byly „O poznání vyšších světů“ (r. 1908) a „Tajná věda v nástinu“ (r. 1910)[20]. Toto Steinerovo období dává základ jeho později rozvinuté antroposofii.

Od roku 1914 se Steiner začíná věnovat umělecké tvorbě. Nejprve se snažil antroposofické myšlenky ztvárnit dramaty, později architekturou. Roku 1913 vzniká podle Steinerových návrhů *„Goetheanum*“, budova, která se stává střediskem Antroposofické společnosti. Mezi roky 1916-1923 se rozvíjí antroposofie ve všech směrech: v lékařství, architektuře, eurytmii a mnoha dalších odvětvích lidské činnosti.

Mezi roky 1917-1919 pracoval Steiner na vývoji jeho myšlenky o trojčlennosti sociálního organismu. Roku 1919 se otevírá první waldorfská škola v Stuttgartu a tři roky později se zakládá společenství Obec křesťanů. Roku 1922 vypukl požár a celé Gotheanum vyhořelo, což poznamenalo především Steinerův zdravotní stav. Dalších několik let Steiner pracoval na znovuobnovení Goetheana, které bylo napodruhé postaveno z betonu. Steiner zemřel 30. března roku 1925 v Dornachu.

[20] RONOVSKÝ, Vít. *Anthroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky*. Str. 12.

2.3.2 Antroposofie jako základ waldorfské školy

Pro plné pochopení principu waldorfské pedagogiky jsou v této části práce popsány některé základní principy antroposofie. Jejich znalost je totiž důležitá pro správnou interpretaci výsledků v praktické části, protože prostupuje celým konceptem waldorfského vzdělávání.

Zakladatelem a tvůrcem antroposofie je rakouský filosof Rudolf Steiner. Ten sám označil antroposofii za *„cestu, která by chtěla vést ducha v člověku, k duchu všeho světa.“* Další zdroje uvádí, že je antroposofie „*eklektickým mystickým systémem s prvky okultismu.“*[21] Jiní autoři si antroposofii vysvětlují jako lidskou moudrost, nebo duchovní vědu. Z doslovného překladu z řeckých základů těchto slov, můžeme vyvodit: „*anthropos“-„člověk“ a „sofia“= „moudrost“*, z toho toho vyplývá základní význam tohoto spojení – *„filosofie, která postupuje z pozorování světa a člověka k základům lidské existence a uvědomění si pravé podstaty člověka.“*[22]

Podle Steinera má být antroposofie duchovně-duševním životem, ne pouze teorií. Jednou z mnoha oblastí, do které antroposofie zasahuje je právě školství. Na waldorfské škole však antroposofie přímo vyučována není. Slouží totiž jako filozofický základ celého pedagogického směru. Měla by být inspirací pro samotnou práci učitelů. Mezi obory do kterých se antroposofie dostala patří např. waldorfská pedagogika, eurytmie, kosmetika, léčebná pedagogika, biodynamické zemědělství a další.[23]

2.3.3 Sociální trojčlennost

Antroposofické pojetí nahlíží na člověka jako na bytost, která se skládá ze tří prvků: *„z těla (oblasti uspokojování životních pudů a žádostí), ducha (oblast uvědomění si svého já – nejhlubšího bytostného jádra) a duše (oblast, kde se hmotně tělesný a božsky duchovní svět setkávají).“*[24] Takto se člověk zobrazuje jako trojjedinost těla, duše a ducha. Myšlenka sociální trojčlennosti vznikla po roce 1919, kdy Steiner ve Stuttgartu a ve Švýcarsku založil *„Svaz pro trojčlennost sociálního organismu“* a později na to i týdeník *„Trojčlennost sociálního organismu“*. Kvůli tomu bylo možné tuto myšlenku provádět v praxi a nadále ji rozvíjet.[25]

---

[21]VALENTA, Milan. *Camphillské hnutí a německý výchovně vzdělávací systém.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1995.
[22]GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Waldorfská škola*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 1996, s. 6. ISBN 8085783096.
[23] HRADIL, Radomil. *Průvodce českou anthroposofií.* str. 15
[24]GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Waldorfská škola*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 1996, s. 7. ISBN 8085783096.
[25]STEINER, Rudolf. *Idea sociální trojčlennosti*. Svatý Kopeček u Olomouce: Michael, 2000, s. 11. ISBN 808634004x.

Pojem *„sociální trojčlennost“* vychází z hesel Velké francouzské revoluce: svoboda, rovnost, bratrství. Jak uvádí Musil: *„Sociální trojčlennost je takový model sociálního uspořádání a chodu společnosti, kde oblast kulturně- duchovní, politicko-právní a hospodářská nejsou řízeny z jednoho centra. V oblasti kulturně-duchovní má být uplatňována svoboda, v politicko-právní rovnost a v hospodářské bratrství“*[26]

[26]JANKOVSKÁ, Hana. *Průvodce českou anthroposofií*. Hranice: Fabula, 2002, s. 215. ISBN 8086600009.

3 Obsahová a psychologická klíčová specifika waldorfské školy

3.1 Vývojové stupně dítěte dle antroposofie

3.1.1 První sedmiletí (0-7 let)

V tomto období dítě ještě nenavštěvuje školu, je v péči rodiny. Podle Lievegoeda můžeme toto období rozdělit na kojeneckou fázi, fázi malého dítěte a fázi přechodu ke školnímu dítěti.[27]

Největším úkolem dítěte ve fázi kojence je vystavět si své vlastní tělo. Dítě během prvních pěti měsíců svého života skoro zdvojnásobí svoji váhu. Duševní život dítěte se v tomto období vyvíjí hlavně díky napodobování.[28] Dítě v této fázi nezná pojem o čase, žije přítomným okamžikem. Dítě v tomto období se začíná vzpřimovat: nejprve dítě sedí, leze, následně se pomalu zvedá a nakonec se učí chodit. Paralelně se vzpřimováním se dítě učí mluvit, a *„tím si vytváří základ pro vědomý lidský duševní život“*[29]. Po 4. Roce se dítě začíná rozvíjet fantazii a cítění a teprve po pátém roce se dítěti rozvíjí vůle.

3.1.2 Druhé sedmiletí (7-14 let)

V tomto období dítě rozvíjí schopnost pamatovat si a vzpomínat. Také rozvíjí naplno svou fantazii i sílu myšlenky. Mezi sedmým a devátým rokem „*dítě přichází od vjemu k myšlenkovému obrazu.“*[30] Dítě také vyžaduje vyprávění a čtení od rodičů i ostatních a je to proto, že mluvené slovo pomáhá dítěti rozvíjet své další myšlení.[31] Mezi devátým a dvanáctým rokem probíhá tzv. „metamorfóza cítění“, v tomto období již proběhla fáze fantazie a nyní se projevuje cítění. Dítě zažívá strachy z okolního světa a stává se kritickým. Posledním obdobím v tomto sedmiletí je prepuberta, která je ve věku od 12-14 let a je počátkem úplného oddělení vlastní osobnosti od zevního světa. *„Je metamorfózou vztahu vůle ke světu.“*[32]

3.1.3 Třetí sedmiletí (14-21 let)

Toto sedmiletí je podle Steinera sociálním rozvojem lidské duše. Člověk si tvoří určitý odstup jak k svému Já, tak k vnějšímu světu. V tomto období se tvoří podklady pro rozsudek, schopnost kritiky i tvorbu vlastního charakteru. Dítě se učí jednat s lidmi

[27] LIEVEGOED LIEVEGOED, B. *Vývojové fáze dítěte*. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1992, s. 44. ISBN 8090030777., B. *Vývojové fáze dítěte*. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1992, s. 43. ISBN 8090030777.
[28] Tamtéž, s. 44.
[29] LIEVEGOED LIEVEGOED, B. *Vývojové fáze dítěte*. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1992, s. 44. ISBN 8090030777., B. *Vývojové fáze dítěte*. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1992, s. 49. ISBN 8090030777.
[30] Tamtéž, s. 69.
[31] Tamtéž, s. 69.
[32] Tamtéž s. 77.

a komunikovat s nimi. Jak je uvedeno v knize Vývojové fáze dítěte: „puberta je stále neprávem nazývána pohlavní zralostí.“ Steiner sám navrhl nazývat toto období spíše *„pozemskou zralostí“* – dítě se rozvíjí a probouzí pro realitu celé Země.[33] K 21. roku pak přirozeně patří příprava na povolání a dozrávání v dospělé osoby.

3.2 Učební plán: aplikace vývojových stupňů

„Každá psychologie a každá pedagogika vychází z určitého světového názoru, z určité zásady. A to i tehdy, jestliže pozadí světového názoru popírá“[34]

Fáze ve vývoji dítěte neboli vývojová psychologie, jsou pro waldorfskou školu velmi důležité. Steiner totiž nikdy nevytvořil konkrétní učební plán. Namísto něho přednášel, a ve svých přednáškách se snažil vysvětlit, jak by si rozdělení učební látky představoval. Díky přednáškám o „Všeobecné nauce o člověku“ a přednáškám z roku 1919, byla většina učební látky do 8. třídy přednesena. Později byla ze Steinerových přednášek zpracována kniha od C. Heydebrandové[35]. Nejprve byla tištěna ve velkém objemu, ale s časem se stala zastaralou.

Mimo tyto knihy samozřejmě vznikaly práce kolegů a učitelů a také nový, obsáhlý učební plán, který je brán jako předloha pro učitele. Jak již bylo zmíněno, tento plán se odvíjí od tří period – tří sedmiletí, kterými dítě prochází.

Prvním sedmiletím je myšleno období, od narození do výměny zubů. Období přibližně do věku sedmi let. Druhé sedmiletí je vymezenou výměnou zubů až k pubertě, do věku přibližně 14 let. Třetím obdobím je puberta až dospělost. Tyto období jsou orientační, vzájemně se prolínají vzhledem ke každému jednotlivci.

[33] LIEVEGOED LIEVEGOED, B. *Vývojové fáze dítěte*. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1992, s. 44. ISBN 8090030777., B.
[34] LIEVEGOED, B. *Vývojové fáze dítěte*. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1992, s. 7. ISBN 8090030777.
[35] HEYDEBRAND, Carolinede. *VomLehrplan der freienWaldorfschule*. [Stuttgart: Freie Waldorfschule.

3.3 Učitel: waldorfské pojetí

3.3.1 Kompetence kvalifikace učitele

Role učitele na waldorfské škole může být různá, liší se podle typu učitele. Typy učitelů můžeme podle Pola dělit na učitelky mateřských škol, třídní učitele základního stupně waldorfských škol, učitele odborných předmětů na základním a středním stupni a učitele, kteří se věnují nápravovému vyučování nebo doučování.[36]

Kompetence učitele na waldorfské škole sahají do všech oblastí školy. Podílí se nejen na práci ve své třídě, ale také na vedení, řízení školy a na komunikaci s veřejností. Role odborného učitele je pro nás nejvíce srovnatelná s učitelem na klasických školách. To se ale nedá říct o třídním učiteli, jehož role se výrazně liší od učitelů na klasických školách.

Mezi první znatelné rozdíly mezi klasickým a waldorfským třídním učitelem, patří doprovázení žáků od první do deváté třídy. Třídní učitel na prvním stupni žáky učí všechny předměty, s výjimkou uměleckých předmětů, cizích jazyků, eurytmie a tělesné výchovy. *„Ačkoliv musí třídní učitel dosáhnout základního fondu vědomostí v každém předmětu, nemusí být odborníkem v každé oblasti. Více než odborná znalost je tu ceněn učitelův zájem a entusiasmus pro předmět, které inspirují jeho studenty“*[37]

Univerzitní vzdělání tak pro waldorfského učitele nemůže být dostačující. waldorfský učitel by měl celou svou profesi věnovat dalšímu sebevzdělávání a sebepoznávání. Ať už v oblasti rozvoji kreativity a osobnosti, ve studiu antroposofie, nebo umění.[38] Dále existují různé kursy, ať už pro třídního učitele, který trvá tři roky, nebo metodicko-didaktické či umělecké, které jsou dále děleny do mnoha dalších podtémat.[39] U nás, ale především v Německu, existuje spousta institutů pro vzdělávání waldorfských učitelů. Mezi ně patří instituty v Norimberku, Manheimu, Hamburgu, Kielu a na dalších místech.[40] To, co pak třídního učitele nejvíce posouvá vpřed, je práce s jeho třídou a komunikace s kolegy.

---

[36]POL, Milan. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 38. Věda do kapsy, sv. 9. ISBN 8021010975.

[37] TROSTLI, R. *Education as an Art: TheWaldorfApproach*. In: HolisticEducationReview,1,1988,č. 1,S. 44-51.

[38]VALENTA, Milan. *Waldorfská pedagogika a jiné alternatívy [sic]*. Vyd. 1. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, 1993, s. 48. ISBN 80-7067-274-9.

[39]Institut pro podporu inovativního vzdělávání. [online]. [cit. 2015-04-29]. Dostupné z:http://www.inovativnivzdelavani.cz/akce/vzdelavani-ucitelu/seminar-ucitel-na-waldorfske-skole/.

[40]VALENTA, Milan. *Waldorfská pedagogika a jiné alternatívy [sic]*. Vyd. 1. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, 1993, s. 49. ISBN 80-7067-274-9.

3.3.2 Waldorfský pohled na spolupráci: učitel-žák-rodič

Vztah mezi učitelem, žákem a rodičem tvoří důležitý základ pro chod celé waldorfské školy. Vztah, který si mezi sebou tvoří žák a učitel, bývá velmi silný a může mít spoustu výhod. *„Učitelé waldorfských škol často zdůrazňují, že bližším poznáním svých učitelů a respektem k nim lze v tomto věku dětem pomoci uvést sebe sama do vztahu ke světu "*[41] Proto aby k tomuto vztahu mohlo dojít a učitel mohl být přirozenou autoritou pro svoje žáky, je podle Steinera důležité, aby vedl své žáky po celou dobu školní docházky tedy od první do deváté třídy.[42] Jen tak může učitel svou třídu dostatečně poznat, rozvíjet jejich individuální schopnosti a jejich nadání. Aby učitel své děti poznal co nejlépe, je potřeba zpětné vazby od rodičů, pro představu, jak se dítě chová mimo školní prostředí. Pokud vztah mezi učitelem a rodičem funguje správně, může být učitel velmi hodnotným rádcem při výchově. [43]

4 Další waldorfská specifika organizačně metodického charakteru

4.1 Denní rytmus

Základy k učebnímu plánu na waldorfské vytvořil Steiner již na začátku roku 1900 a postupně na nich pracoval po celý svůj život. V dnešní době se spousta věcí z jeho učebního plánu zmodernizovala a samozřejmostí učebního plánu každé waldorfské školy by mělo být přizpůsobení kultuře dané společnosti.[44]

„Ačkoliv se změnily hodnoty, zvyky, ekonomika a kultura společnosti, základní potřeby dětí zůstaly stejné. Výuka ve waldorfských školách směřuje právě k těmto základním a vývojovým potřebám."[45] Waldorfská škola má svůj pevně daný rozvrh. Předměty jsou rozděleny do 3 skupin. V první skupině jsou hlavní předměty jako jsou dějepis, zeměpis, přírodopis, mateřský jazyk a podobné „hlavní předměty." V druhé skupině jsou především cizí jazyky a ve třetí umění, řemeslo a tělesná výchova.[46]

---

[41]POL, Milan. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 39.Věda do kapsy, sv. 9. ISBN 8021010975.
[42] Tamtéž s. 38.
[43] OSTŘÍŽEK, Kristian. Waldorfská škola a rodiče. *Učitelské listy* [online]. Roč. XIV 2006/2007. [cit. 2009-02-06]. Dostupný z <http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/.
[44]POL, Milan. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 47. Věda do kapsy, sv. 9. ISBN 8021010975.
[45]OGLETREE, E.J. *Introduction to WaldorfEducation: Curriculum and Methods*. University Pressof America, 1990.
[46]POL, Milan. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 78. Věda do kapsy, sv. 9. ISBN 8021010975.

První skupina předmětů je vyučována v tzv. „ epoše“ – dvouhodinovém bloku, který je zařazen na začátek každého dne, jeden předmět je probírán vždy po dobu jednoho měsíce. Druhá skupina předmětů je již vyučována klasických 45 minut a následuje většinou první skupinu. Třetí skupina předmětů je zařazována v odpolední části vyučování. *„Smyslem tohoto rozvržení vyučovacího dne je vedle dosažení výraznější kontinuity práce i ohled na rovnováhu a rytmus.“*[47]

Děti v nižších ročnících, obzvláště pak v první třídě mívají kratší rozvrh, starší ročníky ho pak mohou mít delší. „*Takto se usiluje především o to, aby školní den nebyl uspořádán podle toho, jak by to vyhovovalo učiteli, ale podle přirozeného rytmu dne.Tento velký rytmus, se pohybuje mezi přijímáním, prožíváním a prováděním, mezi nadechováním a vydechováním.“*[48]

[47] POL, Milan. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 79. Věda do kapsy, sv. 9. ISBN 8021010975.
[48]CARLGREN, Frans a Václav JAKUBEC. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera; obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1991, s. 49. ISBN 8090030726.

4.2 Epocha

Jak již bylo výše zmíněno, epocha je důležitá dvouhodinová jednotka zařazená na začátek každého dne. Probírají se v ní dané předměty jako zeměpis, dějepis, matematika nebo český jazyk po dobu jednoho měsíce. Jak vyplývá z antroposofických zákonitostí vývoje dítěte, ráno se dítě nejsnadněji zabývá činností myšlenkovou.[49] Proto se školní den začíná předměty, kde se musí naplno zapojovat myšlení a představivost.

Začátek epochy je uvozen průpovědí, což je báseň společná všem waldorfským školám, a dále je věnován rytmickým činnostem a kreslení forem. Poté učitel společně s dětmi shrne a zopakuje, co se dozvěděly v minulé hodině. Díky epochám má dítě možnost pochopit a ponořit se do daného předmětu naplno. Dítě nezapomene probranou látku s přechodem do jiného předmětu tak snadno. Má šanci si předmět „osahat" a prožít. Důležitá totiž není ani tak informace, jako prožití a zkušenost.

Každý epochový předmět, je v roce zopakován dvakrát, a to proto, aby děti mohly danou látku zapomenout a znovu si ji vybavit. *„Aby se z poznatků vytvořili schopnosti, je vzpomínání a znovu vybavování právě tak důležité, jako probouzení se ze spánku."*[50]

4.3 Kreslení forem a eurytmie

Kreslení forem, většinou na začátku dne v epoše, je relativně nově zavedený předmět, který na standartních školách vyučován není. Úzce souvisí s eurytmií, která byla spolu s kreslením forem zavedena jako předměty waldorfské pedagogiky R. Steinerem. Kreslení forem úzce souvisí s geometrií, kterou můžeme v přírodě najít téměř všude.[51] Nachází se například v podobě sněhových vloček nebo dokonalých šestiúhelníků ve včelích plástvích. Steiner doporučuje a zařazuje geometrii do výuky již od první třídy a to bez používání kružítka a pravítka. V první třídě se žáci učí kreslit nejprve rovnou čáru, poté půlkruhy a kruhy, a až nakonec jednoduché formy. Formami se procvičuje smysl pro rovnováhu a vyrovnanost.

Symetrické nebo také zrcadlové formy nejsou z počátku pro nikoho lehké. Pokud jsou některé obrazce složitější, děti jdou na školní dvůr, a tam se pokouší společně vytvořit dané formy, které se pak po návratu do školní budovy snaží nakreslit na papír. Ve vyšších ročnících se kreslení forem úzce pojí s eurytmií, kde můžeme

[49]CARLGREN, Frans a Václav JAKUBEC. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera; obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1991, s. 49. ISBN 8090030726.
[50] Tamtéž s. 51.
[51] Tamtéž s. 59.

provádět geometrii pohyblivou.[52] Eurytmie je tzv. *„viditelnou řečí“* a *„viditelným zpěvem.“*[53] Původně eurytmie vznikla jako jevištní umění, které může divákovi připomínat tanec, ale jeho jednotlivé pohyby vychází z určitých vnitřních zákonitostí. Hlásky a tóny se přetvářejí do gest, z kterých eurytmie vychází. Každá souhláska i samohláska má svůj pohyb a při vyslovení jednotlivých hlásek *„v našem nitru doje k volnímu gestu – to nabývá v eurytmickém pohybu viditelného výrazu.“*[54] Eurytmie na waldorfské škole začíná jednoduchými cviky a rytmy a završená je složitými jevištními vystoupeními s hudebním doprovodem.

Podle Svobodové a Jůvy existuje eurytmie umělecká, pedagogická a léčebná.[55] Podle Jakubce, je eurytmie *„oduševnělá kultura těla“* a zasloužila by si být ceněným a známým uměním v širokých kruzích společnosti, protože by většina pedagogických problémů sama vymizela.[56]

4.4 Cizí jazyky

Jedním ze specifik waldorfské pedagogiky je výuka dvou cizích jazyků již od první třídy. Výběr jazyků je různý, podle volby rodičů a školy. Například u nás v ČR, je to většinou německý a anglický jazyk, v Německu je Němčina nahrazena Francouzštinou. V první třídě se děti s jazykem seznamují formou básniček, písniček a jednoduchých říkadel. V tomto věku mají děti velikou schopnost napodobování a toho učitelé cizích jazyků na waldorfské škole využívají.

Postupem času se, kolem desátého roku dítěte přechází k výuce gramatiky. Ta je podle Steinera *„duševní kostrou řeči“,* která by ale neměla v hodině zabírat příliš času. Přesto by měla být upevňována a procvičována v živé řeči.[57] Všeobecným principem ve výuce jazyků na waldorfské škole je, že učitel nic nepřekládá do mateřského jazyka, v cizím jazyce s dětmi hovoří a nechá je, aby si na gramatiku přišly samy. Tím se prohloubí a zafixuje znalost gramatiky, která se poté upevňuje v mluvené, živé řeči.

---

[52]CARLGREN, Frans a Václav JAKUBEC. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera; obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1991, s. 61. ISBN 8090030726.
[53] Tamtéž s. 79.
[54]CARLGREN, Frans a Václav JAKUBEC. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera; obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1991, s. 79. ISBN 8090030726.
[55] SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996.
ISBN 80-85931-19-2.
[56]CARLGREN, Frans a Václav JAKUBEC. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera; obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1991, s. 81. ISBN 8090030726.
[57]Tamtéž s. 84.

4.5 Umění a řemeslo

Co se umění a řemesla týče, je na waldorfské škole velmi široký výběr. Mezi umělecké předměty se řadí: malování, kreslení, dramatická výchova, hudba, eurytmie, výtvarná výchova nebo z řemesla dílny, kovotepectví, košíkářství, tkaní, knihařství, modelování, keramika, truhlářství, vyřezávání, nebo práce s kovem. Každý žák si z takto široké nabídky vybere předmět, který mu „padne" a ve kterém bude dobrý. Proto také platí, že veškeré umění a řemeslo je dostupné pro všechny děti bez rozdílu pohlaví. Umění se na waldorfské škole nevyučuje proto, aby z dětí byly umělci ale proto, aby si procvičili svou tvořivou energii, vůli a oddělily imaginaci od učení.[58]

„Nesčetněkrát bylo pozorováno a zdůrazňováno, že umělecká činnost má na děti výchovný účinek. Ale ne vždy se chápe, do jaké hloubky tento účinek jde a jak je trvalý."[59] Steiner popisuje, jak na člověka umění působí. „*Člověk se stává přístupnějším a citlivějším pro impulsy, který vycházejí z jeho nitra. Stává se pružným, harmonickým orgánem, na němž může hrát individualita svými duševními silami. Opět tu platí, čím dříve tento proces začne, tím lépe."*[60] Waldorfská škola si klade za cíl vychovat všestranně vzdělané lidi a umění je jedním z jejích nástrojů.

4.6 Slavnosti a svátky

Slavnosti a svátky byly dříve prostředkem k tomu, aby se rodina nebo společnost sešla a společně slavila – ať už koloběh přírody nebo lidové tradice. Waldorfská škola klade na slavení svátků velký důraz – tyto události mají v rámci roku svůj rytmus. Pevné ukotvení jednotlivých aktivit v čase umožňuje dětem naladit se na neměnné přírodní cykly a usnadňuje jim jejich pochopení. Důležitou součástí života žáků jsou proto pravidelné slavnosti pořádané spolu s rodiči. Valenta uvádí, že: *„Slavení svátků je snaha vychovat děti k pocitu sounáležitosti s přírodou a takzvaným Duchem světa"*[61]

Mezi svátky slavenými na waldorfských školách u nás jsou například Michaelská, Jánská, nebo Martinská slavnost, Masopust, den Země a spousta dalších.

---

[58] REYNOLDS, C.:D An Idea Aheadofitstime: Steiners' VisionaryWaldorfSchools. In: TheTarrytownletters (Fair Oaks, USA), nedatováno, s. 14.

[59] CARLGREN, Frans a Václav JAKUBEC. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera; obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1991, s. 55. ISBN 8090030726.

[60] Tamtéž s. 57.

[61] VALENTA, Milan. *Waldorfská pedagogika a jiné alternatívy [sic]*. Vyd. 1. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, 1993, s. 60. ISBN 80-7067-274-9.

Z tradic na waldorfské škole je vánoční a velikonoční jarmark asi nejznámější akcí pořádanou rodiči, dětmi a učiteli jak pro příznivce školy, tak i pro širokou veřejnost. Na konci školního roku i v jeho průběhu se konají různá divadelní představení a koncerty pořádané dětmi i učiteli.

EMPIRICKÁ ČÁST

Tato část práce je v souladu s teoretickou částí této bakalářské práce. Hlavní aspekty vybrané v teoretické části popisuji na mnou vybraných výzkumných vzorcích: na waldorfské škole v Pardubicích a na waldorfské škole v Schopfheimu. V této části je dílčí cíl popsat výzkumné vzorky, které jsem v druhé části porovnala. V první části popisuji vybrané aspekty na waldorfské škole v Pardubicích a následně je popisuji i na waldorfské škole v Schopfheimu. Ve finální části obě tyto školy srovnávám.

5 Metodologická charakteristika šetření

5.1 Výzkumná metoda a sledované oblasti

Waldorfskou školu v Pardubicích jsem osobně devět let navštěvovala, následně jsem na ní plnila většinu svých praxí a v září roku 2015 jsem zde suplovala Německý jazyk. Ve srovnání obou škol vycházím z osobních zkušeností, mnoha rozhovorů a interních materiálů z obou škol. Proto jsem, co se metodologie výzkumu týče, zvolila kvalitativní výzkum. V rámci kvalitativního výzkumu jsem zvolila metodu případové studie, díky množství informací, ke kterým jsem měla přístup. Pro doplnění některých informací jsem dělala rozhovor s ředitelem školy v Pardubicích a s učitelem na waldorfské škole v Schopfheimu Albertem Steigerem. Další metody použité v této práci jsou dotazování, pozorování a analýza dokumentů. Obě školy jsem osobně navštívila. Mezi dokumenty, které jsem ke zpracování použila, jsou výroční zprávy, inspekční zprávy, ŠVP obou škol a materiály dostupné z webových stránek škol.

5.2 Výzkumný vzorek a charakteristika kontextu případových studií 1-2

Jako výzkumné vzorky jsem použila dvě waldorfské školy. Jednou byla waldorfská škola v Pardubicích (výzkumný vzorek A). Je to škola s dvacetiletou letou tradicí, tedy jednou z nejdelších tradic na území České Republiky. Druhý výzkumný vzorek byla waldorfská škola v Schopfheimu (výzkumný vzorek B). Škola s téměř čtyřicetiletou letou tradicí, přesto je v rámci tradice waldorfské pedagogiky, na

německém území velmi mladou školou. Při srovnávání obou vzorků postupuji chronologicky a podle kapitol k výše uvedeným charakteristikám jednotlivých škol. Pro jasnost textu budu pro waldorfskou školu v Pardubicích používat označení „škola typu A“ a pro waldorfskou školu v Schopfheimu “škola typu B“.

5.2.1 Waldorfské školy v ČR

Níže je uveden přehled waldorfských středních a základních škol v ČR. Mimo tyto základní a střední waldorfské školy existuje v ČR mnoho sdružení a iniciativ pro waldorfskou pedagogiku, speciální waldorfské školy a mateřské školy.

Praha	Základní waldorfská škola Jinonice Waldorfské lyceum Praha ZŠ a SŠ Waldorfská (dříve JAK)
Příbram	Waldorfská škola Příbram Waldorfská škola Příbram- střední škola
Pardubice	Základní škola waldorfská Pardubice
Semily	Základní škola Waldorfská Semily Střední škola Waldorfská Semily
Písek	Základní škola Svobodná Písek
Ostrava	Waldorfská základní škola a mateřská škola Ostrava Střední odborná škola Waldorfská Ostrava
Brno	Waldorfská základní škola a mateřská škola Brno
Olomouc	Waldorfská ZŠ a MŠ Olomouc s.r.o.
České Budějovice	Základní škola Waldorfská České Budějovice
Plzeň	Waldorfská základní škola Dobromysl o.p.s.
Karlovy Vary	Základní Waldorfská škola Wlaštovka Karlovy Vary

Tab. 1: Přehled waldorfských škol v ČR

Zdroj: http://www.iwaldorf.cz/skoly.php?menu=sko-vse

5.2.2Waldorfské školy v Německu

K roku 2007 bylo podle Asociace waldorfských škol České republiky v Německu 208 waldorfských škol. O osm let později přibylo podle organizace Bund der Freien Waldorfschulen v Stuttgartu téměř 30 dalších waldorfských škol. Některé ze škol se v současnosti teprve staví. K roku 2015 je tedy v Německu 234 waldorfských školách vzděláváno více než 84 0000 žáků. V Německu existují dvě tzv. Vollzeitseminare neboli vysoké školy a 23 institucí, kde se mohou učitelé nadále bezplatně vzdělávat v oblasti waldorfské pedagogiky.

Z těchto výše uvedených informací je zřejmé, že waldorfská pedagogika má v Německu mnohem významnější statut, než u nás. To jistě vyplývá jak z tradice tohoto pedagogického směru, který se v Německu vyvíjel, tak z faktu, že v České Republice nejsou alternativní směry ve vzdělávání veřejností v takové míře přijímány – ani stát tyto instituce nepodporuje.

6 Případová studie 1: waldorfská škola v Pardubicích

„Jak má člověk vychovávat, lze pochopit teprve tehdy, když víme, co člověk vlastně je.“ Rudolf Steiner

6.1 Obecné informace

Základní škola Waldorfská Pardubice, Gorkého 867, se nachází v jižní části města. Sídlí v historické budově Na Skřivánku, která má v současnosti před 100 let. Hlavní budovu školy využívá i Anglické gymnázium. Základní škola Waldorfská obývá první patro budovy a suterén. Podle poslední výroční zprávy o činnosti a hospodaření za školní rok 2013/2014 bylo k 30. 9. 2013 v devíti třídách 160 žáků. Pravděpodobný nárůst žáků za další dva roky se pohybuje okolo čísla 200, čímž bude překročena současná kapacita školy, která je vymezena pouze pro 170 žáků.

6.2 Vedení školy

V roce 2013/2014 bylo na škole 18 učitelů, z toho devět bylo třídních učitelů. Dále zde působily tři vychovatelky a čtyři asistentky. Ředitelem školy je Mgr. Milan Barták a zástupkyní ředitele Mgr. Jana Benešová. Na chodu a správě školy se podílí kolegium učitelů, které zasedá každý čtvrtek. Na kolegiu učitelé řeší aktuální problémy a situaci ve škole, nebo se věnují společnému studiu antroposofie a diskuzi. Jendou týdně se také schází interní kolegium- kolegium z užšího výběru pedagogů, kde se řeší obecné otázky a problémy z oblasti vedení a chodu školy.

Dalším prvkem díky kterému škola funguje jsou rodiče. Ti mají svůj spolek rodičů, v rámci kterého se jednou ročně koná „Valná hromada“. Zde se řeší finanční problémy, plnění dlouhodobých cílů školy a plány do budoucna. Škola disponuje školní psycholožkou i výchovnou poradkyní. Družinu, která je od školy vzdálená asi 150 metrů, mají na starost dvě vychovatelky. Školská rada je tvořena šesti členy.

6.3 Historie školy

Waldorfská škola v Pardubicích je spolu s waldorfskou školou v Písku, Příbrami a Ostravě jednou z nejstarších waldorfských škol v ČR. Roku 1990 se Mgr. Ludmila Mildeová a další zájemci zúčastnili prvního waldorfského semináře v Štědroníně. Ten se konal pět týdnů v roce a vedený byl především lektory z Německa, Švýcarska a Holandska. Díky organizaci právě Mgr. Ludmily Mildeové, se rozběhl i letní kurz waldorfské pedagogiky i v Pardubicích.

Z iniciativy rodičů se v Pardubicích založila také pobočka pražského Kruhu přátel svobodné waldorfské školy, která měla za svůj cíl založit waldorfskou školu v Pardubicích. Roku 1992 byl založen Spolek rodičů, pro podporu založení waldorfské pedagogiky. O rok déle vznikla první waldorfská třída v budově Gorkého, kde škola dnes momentálně sídlí. Tato třída úspěšně absolvovala 9 let pod vedením třídní učitelky Mgr. Petry Chotěborské a dalších odborných učitelů. Roku 1995 se však škola musela stěhovat do Dašic, kvůli neshodám s tehdejším zastřešujícím ředitelem Karlem Skálou.

Dojíždění z Pardubic však bylo velmi komplikované a tak se roku 1997 nepodařilo otevřít další první třídu. Roku 1998 se tedy stávající čtyři třídy přestěhovaly do budovy v Rosicích nad Labem. O rok později byla díky velkému zájmu rodičů otevřena nová první třída, ale teprve roku 2002 získala škola právní subjektivitu, na čemž se podílel z velké části Spolek rodičů. Ředitelem školy se stal Mgr. Milan Chalupník. Po otevření dalších dvou tříd byla budova pro školu příliš malá a tak se 1. - 3. třída stěhuje do Ohrazenic.

Ve školním roce 2002/2003 škola slavila výročí 10 let. V roce 2006 se konečně podařilo získat místo pro školu a tím místem se stala škola Gorkého, kde waldorfské třídy roku 1993 začínaly. V dnešní době se škola natrvalo přemístila na tuto adresu a stabilně otevírá jednu třídu ročně, jak je ve waldorfských školách zvykem.[62]

[62]HROCHOVÁ, Olga, Silvie POSPÍŠILOVÁ a Kateřina PETRUŽALKOVÁ. *Základní škola Waldorfská Pardubice: Letem naším světem*. Pardubice, 2010.

6.4 Prostorové podmínky školy

Prostorové podmínky pro školu jsou bohužel stále nevyhovující. Na to odkazují jak výroční zprávy školy o činnosti a hospodaření, tak zprávy české školní inspekce. Škola nemá k dispozici vlastní tělocvičnu, sdílí ji s dalším subjektem sídlícím ve stejné budově.

K dispozici není ani jedna odborná jazyková učebna, ani odborná učebna přírodovědného zaměření. Školní knihovna má kapacitu pouze 12 žáků a stejně tak i učebna pro informační techniku. Učebny pro technické zaměření jako dílny či ruční práce se nachází v suterénu školy, kde je vysoká vlhkost, a tím pádem jsou také nevyhovující. Učitelé nemají žádné vlastní kabinety, pouze jednu společnou sborovnu. K roku 2015 se škole podařilo získat polovinu budovy o kterou se dělí s druhou školou a v brzké době se tak bude stěhovat do dalších prostorů.

6.5 Slavnosti a svátky

Ze svátků vyplývajících z ročního koloběhu škola pravidelně slaví: Michaelskou slavnost, Martinskou slavnost, Adventní spirálu, Masopust, Den Země a Svatojánskou slavnost. Dále se na škole pravidelně konají jarmarky, které se odehrávají v době vánoční a o Velikonocích, kdy se na přípravě (pečení, šití, vyrábění, organizace) podílí rodiče, žáci i učitelé. Pravidelnou akcí školy je Vánoční hra, které se účastní učitelé a všechny třídy. Tradicí je i závěrečná slavnost, která se koná na konci školního roku, a kde si každá třída připraví krátké vystoupení jako shrnutí toho, co se ve školním roce naučili. Součástí závěrečné slavnosti je také závěrečná hra, kterou připravují žáci 9. třídy na téma, které vybírají společně s třídním učitelem.

6.6 Cíle školy

Z důvodů nedávných změn ve vedení na waldorfské škole v Pardubicích jsem se rozhodla pro hloubkový rozhovor s ředitelem školy, abych zjistila co možná nejaktuálnější informace ohledně cílů školy. Rozhovor proběhl dne 2. 4. 2015. s ředitelem školy Mgr. Milanem Bartákem. Z rozhovoru jsem získala následující poznatky:

O cílech waldorfské školy v Pardubicích můžeme obecně mluvit ve třech rovinách. První rovina se zabývá materiálním zabezpečením školy. Zde je primárním krátkodobým cílem rozšířit stávající prostory tak, aby škola lépe naplňovala ŠVP a zároveň v souznění s waldorfskou koncepcí umožnila žákům například více uměleckých

a praktických předmětů. Tento cíl by se dal nazvat mezifází před naplněním dalšího, většího cíle získání vlastní budovy za využití dotací z Evropských fondů.

Dalším bodem na seznamu cílů je personální stránka školy. Mezi dílčí cíle patří stabilizace učitelského sboru a kvalifikace učitelů. Kvalifikace učitelů se týká především učitelů druhého stupně, kteří vyučují předměty, jako jsou: Český jazyk, Matematika, Fyzika apod. Všeobecně chce škola využít Evropských projektů a zapojit tak učitele do výměnných pobytů, stáží a kurzů v zahraničí. Škola by ráda rozvinula aktivní spolupráci s partnerskými školami v zahraničí a umožnila tak učitelům hospitace na tamních školách a žákům výměnné pobyty. Dalším dílčím cílem je zrealizovat předškolní vzdělávání v rámci školy.

Podle ředitele školy je také důležité otevřít waldorfskou školu široké veřejnosti a seznámit ji s jejími prvky. Cílem je zorganizovat kurzy, přednášky a komunitní akce pro rodiče i veřejnost.

V rámci zdravé stravy na škole se škola snaží pozitivně ovlivňovat jídelníček jejich kuchyně a v rámci dílčích cílů je zahrnuto i proškolení personálu kuchyně ohledně zdravé stravy, zahrnutí širší veřejnosti do oblasti zdravé stravy formou workshopů, přednášek aj.

6.7 Autoevaluace

Autoevaluace neboli sebehodnocení školy může probíhat na více rovinách s použitím různých prostředků. Napomáhá ke zkvalitnění a zefektivnění vzdělávání a výchovy ve škole. Mezi nejčastější metody patří podle Rogerse a Badhama: dotazník, interview, analýza záznamů a zpráv, pozorování a další.[63]

Na základě osobního rozhovoru s ředitelem školy a jeho vyhodnocení, je důležité přihlédnout k momentální situaci školy. Po nedávné výměně vedení školy a části učitelského sboru, se ustaluje celková situace ve škole a s ní se mění i určité přístupy a metody ve vedení školy. Proto je v tomto období obtížné mluvit o konkrétním výstupu autoevaluace. Autoevaluace na waldorfské škole v Pardubicích probíhá na více rovinách: každý z učitelů si dělá svou vlastní autoevaluaci po každé své odučené hodině na základě plánů, které byly pro danou vyučovací hodinu stanoveny. Další pravidelnou autoevaluaci provádí kolegium učitelů, které probíhá každý týden ve čtvrtek. Průběžná autoevaluace se děje hlavně u již zmíněných slavností pro veřejnost. Zavedení dalších autoevaluačních postupů je podle ředitele školy momentálně na seznamu cílů.

Pro představu je níže uvedeno časové rozvržení autoevaluační činnosti podle ŠVP k roku 2010:

- hospitace, rozhovory s rodiči a učiteli, hodnocení žákovských prací probíhají průběžně
- konference Kolegia se koná 1x týdně
- porada interního Kolegia se koná 1x týdně
- konzultace s rodiči probíhá 1x za pololetí, dále podle potřeby
- autoevaluace práce kolegia a učitelů za minulý školní rok, se koná na konci a před začátkem školního roku
- dotazníky pro rodiče a učitele se vyplňují 1x za 2 roky
- autoevaluace testů, olympiád a soutěží probíhá průběžně

[63] ROGERS, G., BADHAM, L.:Evaluation in the management cycle. In: Bennett, N. (ed) Improvingeducational management throughresearch and consultancy. London: Paul ChapmanPublishing Ltd., 1994.

6.8 Praktický odraz antroposofie ve škole

Každý učitel na waldorfské škole by se měl povinně vzdělávat v oblasti antroposofie. Na čtvrtečním kolegiu se učitelé schází a mimo jiné se zabývají i společným studiem antroposofie. Přístup k antroposofii a její aplikaci ve výuce, má každý učitel zcela individuální. Existuje ale mnoho antroposofických rysů a prvků, kterých si na škole můžeme všimnout. Mezi ně patří například každodenní ranní průpověď v každé třídě nebo společná průpověď celé školy na začátku týdne. Ranní průpověď mají i učitelé, kteří se před začátkem výuky sejdou ve sborovně, aby si ji společně odříkali. Kolegium i interní kolegium jsou jednoznačně dalšími prvky antroposofie, stejně jako rozhovory o dítěti, které na kolegiu probíhají. Kreslení forem – nový předmět, který zavedl Steiner spolu s eurytmií, je na této škole každodenní aktivitou v mnoha třídách. Eurytmie je asi nejvýraznější chybějící částí aplikace antroposofie na této škole, ale je na seznamu cílů školy. Antroposofický odkaz najdeme v každodenním vyučování, v komunikaci mezi učiteli, žáky i rodiči, v uspořádání rozvrhu i ve slavnostech školy.

7 Případová studie 2: waldorfská škola v Schopfheimu

7.1 Obecné informace

Svobodná waldorfská škola v Schopfheimu se nachází v blízkosti centra města a je pro veřejnost dobře dostupná. Je to škola nezávislá na státu, na hospodářských a ekonomických předpisech i na církvi. Nabízí předškolní, základní a střední vzdělání a to buď s výučním listem, nebo s maturitou.

Celá škola je rozdělena na 12 tříd. Možností je navštěvovat i 13. třídu, která slouží k přípravě na řemeslo nebo maturitu, pokud se tak žáci rozhodnou. Celá škola je dělena na nižší stupeň, který je od 1. do 4. třídy, na střední stupeň od 5. do 8. třídy a na vyšší stupeň od 9. do 12. třídy. Na škole se momentálně nachází okolo 500 žáků.

7.2 Vedení školy

Waldorfská škola v Schopfheimu je školou soukromou, financovanou příspěvky rodičů, sponzorů a z části také státem (škola dostává příspěvky na každé dítě). Vedení waldorfské školy v Schopfheimu může probíhat podle pravidel, která si škola sama stanoví. Tyto pravidla vyplývají z antroposofické filosofie, jejíž základy položil Rudolf Steiner.

Na chodu a funkci waldorfské školy v Schopfheimu se podílí více správních orgánů, a aby škola správně fungovala, musí všechny tyto orgány spolupracovat. Nejvyšším orgánem školy je tzv. Členská schůze (Mitgliedsversammlung). Ta rozhoduje o rozpočtu školy, může volit a odvolat představenstvo, vést diskuze atd. Dalším orgánem je tzv. Představenstvo (der Vorstand), které je tvořeno rodiči a spolupracovníky. To se stará o ekonomiku, hospodářství a právní zájmy spolku školy.

Další součástí je kolegium učitelů. Je samostatným orgánem, který má na starost jak pedagogickou stránku tak chod školy. Řeší otázky, které vyvstanou nebo se potřebují řešit v průběhu roku, a které se pak řeší na různých jednáních. Existuje interní konference, pedagogická konference, konference jednotlivých stupňů, konference jednotlivých tříd a společná konference, kdy se schází všichni učitelé.

7.3 Historie školy

Waldorfská škola v Schopfheimu byla založena roku 1978 a oficiálně uznaná státem byla k 9. červenci 1978. Vznikla díky sloučení dvou malých škol a to školami Waldorf Initiativen Freie-Michael-Schule Schopfheim -Schweigmatt a školou Rudolfa Steinera Heimschule Wies-Stockmatt a rodičů.

Budova školy byla založena na pronajatém pozemku, který sousedil s gymnáziem. K tomuto pozemku byl později pronajat prostor pro zahradu a umělecké předměty. Roku 1982 se za podpory rodičů a města začala stavět sportovní hala. V tomto roce se také objevili první myšlenky na stavbu vlastní školní budovy, které se později zrealizovaly, a roku 1985 se škola stěhovala pod jednu střechu. Architektkou budovy byla Margrit Steiger, manželka Alberta Steigera s kterým probíhaly mé rozhovory ohledně waldorfské školy v Schopfheimu.

Jídelna a učebna pro přírodní vědy byly dostavěny až během dalších deseti let. Roku 1991 slavila škola své 21. narozeniny s mnoha veřejně prospěšnými aktivitami. Roku 2002 vypukl rozsáhlý požár, při kterém shořela tělocvična, družina, sál pro divadlo i počítačová učebna. Na začátku školního roku 2004/2005 byla po dlouhých plánech postavena nová tělocvična a v srpnu roku 2005 začal architekt John Ermel s plány pro sál s jevištěm pro divadelní vystoupení. Slavnostní sál pro koncerty a divadlo byl otevřen roku 2007. K roku 2015 se škola rozšířila o další křídlo a získala tak nové prostory pro další využití.

7.4 Prostorové podmínky

Škola vlastní budovu i pozemek na které je postavena. Budova i všechny třídy a ostatní místnosti jsou postaveny podle antroposofického konceptu R. Steinera. Na celé škole najdeme jen minimum pravých úhlů, celá škola je „v pohybu“. Tvary i barvy tříd jsou pak uzpůsobeny podle vývojových stádií dětí. V budově školy se kromě tříd nachází ateliéry pro malbu, keramiku, či sál na eurytmii. U školy je velké hřiště pro děti včetně zahrady se zvířaty, o které se jednotlivé třídy starají. Na zahradě se nachází žáky zřízený mikro biotop a zahradní domek. Je zde dostatek prostoru pro sochařské, řezbářské a další dílny. Ve školní kuchyni často pomáhají bezplatně vařit rodiče dětí a veškeré potraviny pochází z místních farem a z kontrolovaného ekologického zemědělství.

7.5 Slavnosti a svátky

Mezi pravidelné slavnosti školy patří oslava na zahájení školního roku, Michaelská slavnost, Jarmark, Vánoční hry, masopust, Svatojánská hra (kterou nacvičuje 4. a 5. třída dohromady), třídní hry osmé a dvanácté třídy a maturitní oslava. Příležitostně se konají například představení školního orchestru, nebo divadla nacvičená žáky. V rámci vánočních her se nacvičují 3 hry: *„Paradise Spiel“,* která je nacvičena a následně předvedená žáky školy, „*Tří královská hra“*, kterou hrají rodiče a *„Vánoční hra“*, která je prezentována učiteli. Příležitostně se konají projekty několika waldorfských škol. Minulý rok nacvičil sbor a orchestr waldorfské školy v Schopfheimu za spolupráce waldorfské školy v Lörachu Kouzelnou flétnu od Mozarta. Hru nacvičila waldorfská škola ze švýcarského Baslu. Hromadné představení mělo velký úspěch. Třikrát do roka se konají dny otevřených dveří pro širokou veřejnost a v rámci těchto dnů si každá třída připravuje vystoupení, které pak veřejnosti prezentuje. Na dnech otevřených dveří bývá pozván místní tisk a rozhlas, aby se informace o škole dozvěděla co možná nejširší veřejnost.

7.6 Cíle školy

Díky svému speciálnímu statusu v rámci Německého pedagogického systému, nemá waldorfská škola v Schopfheimu povinnost oficiálně uvádět své cíle. Obecně však vychází ze základu, který je primárním cílem každé waldorfské školy – vychovat sebevědomé děti zodpovědné za své činy, svobodné ve svém názoru, žijící v souladu s přírodou. Proto jsou všechny cíle orientovány na vývoj a rozvoj dětí.

7.7 Autoevaluace

Autoevaluace probíhá v několika rovinách. Autoevaluaci si každý učitel dělá sám, po každé odučené hodině. Celková autoevaluace školy probíhá na takzvaných týdenních a čtvrtletních konferencích. Na těchto konferencích probíhají hovory o dítěti, stejně jako se hodnotí práce jednotlivých učitelů i učitelského sboru jako celku. Na základě této autoevaluace se stanovují krátkodobé cíle orientované na co nejefektivnější rozvoj žáků.

Je tedy zřejmé, že autoevaluace je ve waldorfském školství obecně rozšířeným fenoménem. V tradičním školském systému se jistě neschází kolektiv učitelů, aby evaluoval vlastní výuku a její možnost přizpůsobení individuálním potřebám jednotlivých žáků. Waldorfská pedagogika se vždy snaží zaujímat sebekritický postoj vedoucí k dalšímu rozvoji.

7.8 Praktický odraz antroposofie ve škole

„Antroposofie je založena na individuálním introspektivním poznání každého z učitelů. Díky tomuto poznání může každý z učitelů přenášet svou osobní zkušenost na své žáky. Opravdovým učitelem se tedy člověk může stát až po plném poznání své vlastní osobnosti.“[64] Takto mi na můj dotaz ohledně využití antroposofie na škole odpověděl Albert Steiger, mnoholetý učitel na waldorfské škole v Schopfheimu a zároveň uznávaný umělec, působící v Německu.

Z výše zmíněného vyplývá, že hlavní část antroposofie na škole se promítá především v jednotlivém přístupu každého z učitelů (což je původní myšlenka Steinera). Prvky antroposofie však na této škole najdeme na spoustě příkladů: celá škola je postavena v antroposofickém architektonickém stylu, ve kterém je postaveno například Goetheanum, mysterijní středisko a divadlo ve Švýcarském Dornachu, které jsem také osobně navštívila. Jednotlivé třídy jsou architektonicky postavené a barevně vymalované v souladu s vývojem dětí v jednotlivých třídách. Ranní průpovědi na začátku každého dne, grémia a kolegia jsou dalšími prvky. Z předmětů to je řada uměleckých předmětů, kreslení forem nebo výuka eurytmie.

8 Případová studie 1 a 2 v komparaci

8.1 Obecné informace a vedení školy

Obě školy jsou díky své poloze pro všechny žáky i učitele pohodlně dostupné, rozdíly tvoří až budova, ve které se škola nachází – viz srovnání prostorových podmínek.

Mezi prvními dvěma prvky, kterých si při mapování obou škol všimneme, jsou zřízení a s tím i spojená forma vedení školy. Škola typu A je školou státní, kdežto škola typu B je školou soukromou. Škola nabízí vzdělání pouze základní. Škola B nabízí vzdělání mateřské, základní i střední. Toto jsou zásadní rozdíly, ze kterých budeme při dalším srovnávání vycházet.

Každá škola se řídí odlišným právním systémem, má jinou strukturu i vedení školy. Proto může být na škole typu B uplatněné schéma vedení, které je popsáno výše v kapitole „*vedení školy“*. Na škole typu A platí klasická struktura řízení základní školy

[64] Z Německého originálu: „Die anthroposophische Menschenkunde gründet auf der meditativen Erkenntnisweise. Der Lehrer wirkt durch das, was er durch eigene Verwandlung sich angeeigen that. Der wirkliche Erzieher ist der werdende Mensch.“

v ČR – ve vedení stojí ředitel a zástupce ředitele a uplatňuje se vzdělávací program pro základní vzdělávání – Waldorfská škola 5/2013. Na vedení školy typu A se však podílí i Interní kolegium, které se skládá z vedení školy a dvou zástupců z kolegia učitelů a tak se do jisté míry na vedení školy podílí i učitelé.

8.2 Historie školy

Škola typu A byla založena roku 1993 a přesto je jednou z nejstarších waldorfských škol na území České Republiky. Škola typu B byla založena roku 1978 a vzhledem k tradici patří k novějším školám na území Německa. Z výše uvedeného vyplývá, že waldorfské školy mají v Německu výrazně delší tradici, než je u nás v České Republice. V Německu byla waldorfská škola založena před 96 lety, zatímco u nás se školy tohoto typu začaly rozvíjet až po revoluci v roce 1989.

Obě školy ale mají společné úsilí a aktivitu všech rodičů, učitelů a příznivců waldorfské pedagogiky, které muselo být vynaloženo, aby obě waldorfské školy mohly vzniknout. Obě školy za sebou také mají mnohé existenční potíže. Škola A za sebou má za dobu své existence nejedno stěhování, výměnu vedení, i neshody se zřizovatelem. Škola B zase požár, po kterém se musely zmobilizovat veškeré prostředky a síly pro znovuobnovení vyhořelých částí.

8.3 Prostorové podmínky školy

Podle informací z inspekčních zpráv, hloubkových rozhovorů, i osobních zkušeností vím, že škola typu A bojuje o lepší prostorové podmínky už dlouho. Několikrát se musela stěhovat a nyní sídlí v historické budově Na Skřivánku, kde však obývá jen část budovy a podmínky jsou stále nevyhovující. K roku 2015 by však oficiálně měla získat ještě další patro školy, a tím se situace alespoň částečně zlepší. Momentálně má nedostatek prostorů na výuku standartních předmětů na umělecké nebo specifikované předměty není prostor žádný. Jídelnu a tělocvičnu sdílí s Anglickým gymnáziem. Po splnění dílčího cíle školy a rozšíření stávajících prostor školy bude škola lépe naplňovat ŠVP a zároveň bude moci nabídnout žákům v souladu s koncepcí waldorfské pedagogiky dostatek prostoru na umělecké předměty.

Škola typu B vlastní školu i pozemky k ní přiléhající. Škola odpovídá antroposofické architektuře.

Obr. 1: Waldorfská škola v Schopfheimu

Na zahradě má škola dostatek prostoru pro umělecké předměty jako kovářství, košíkářství, keramiku, sochařství a množství ateliérů na kresbu a malbu uvnitř budovy, což také odpovídá koncepci waldorfské pedagogiky. Škola má speciální místnosti na fyziku, chemii, jazyky i eurytmii, vlastní tělocvičnu i jídelnu. V přilehlé zahradě jednotlivé třídy pečují o rostliny a zvířata.

8.4 Slavnosti a svátky

Svátky a slavnosti se slaví na obou školách velmi podobně. Společné jsou Michaelská slavnost, Jarmarky, Vánoční hra, oslava k zahájení školního roku nebo Svatojánská slavnost. Na škole B jsou velké hry prezentovány žáky 8. a 12. Třídy (z důvodu existence středního stupně). Další oslava, která se na škole typu A z důvodu absence středního stupně nekoná je oslava maturit. Protože na škole typu A nenajdeme střední stupeň, závěrečnou hru k příležitosti rozloučení se se školou hraje devátá třída. Na škole typu B se hrají vánoční hry, kdy každou hru nastudují zvlášť rodiče, žáci i učitelé což odpovídá Steinerově koncepci sociální trojčlennosti.

8.5 Cíle školy a autoevaluace

Cíle odpovídají především tradici obou škol. Zatímco škola A má mimo jiné na seznamu cílů seznámení veřejnosti s waldorfskou školou, škola typu B už nějakou dobu akce pro veřejnost pořádá. Mimo koncerty a divadla, které jsou pořádané jak pro veřejnost, tak i pro rodiče, se objevují pravidelné výstavy děl žáků v městském muzeu.

Škola A má na seznamu cílů rozšíření stávajících budov, zatímco škola B vlastní budovu, jídelnu, tělocvičnu, zahradu i sál pro divadlo. Tento rozdíl je daný především zřízením – škola B dostává příspěvky rodičů, sponzorů i státu, kdežto škola A je zřizována státem a příspěvky má jako kterákoliv jiná standartní škola v ČR. Autoevaluace probíhá na obou školách velmi podobně – kolegium je výrazným, společným prvkem obou škol. Na škole typu A probíhá větší autoevaluace 2x do roka,

na škole typu B 4x do roka. Obě školy dělají autoevaluace po pravidelných akcích pro rodiče a veřejnost.

8.6 Praktický odraz antroposofie na škole

Obě školy se snaží aplikovat antroposofii ve vzdělání a sebepoznání učitelů, kteří pak díky svému vlastnímu poznatku přenáší poznání na své žáky. Antroposofie není přímá součástí výuky na škole. Tato myšlenka byla Steinerem zformulována jako základ pro antroposofii na waldorfské škole a tento základ je dodržován na obou školách. Společné prvky antroposofie můžeme najít na ranních průpovědích, jejichž obsah je na všech waldorfských školách ve světě stejný. Ranní průpověď má rozvíjet tělo, ducha i duši a odpovídá duševnímu rozpoložení dětí. Průpověď dětí do čtvrté třídy:

Hledím do světa
ve kterém slunce svítí,
ve kterém se hvězdy třpytí,
ve kterém kameny leží,
žijíce rostliny rostou,
cítíce zvířata žijí,
ve kterém člověk svou duší příbytek duchu skýtá.

Průpověď pro děti od 4. do 9. třídy (v Německu až do 12. třídy):
Já hledím do duše,
která v mém nitru žije.
Duch boží tká ve světle slunce i duše,
venku v prostorách světa,
uvnitř v hlubinách duše.
K tobě duchu boží, se obracím s prosbou,
nechť síla a požehnání k učení a práci,
v mém nitru rostou.[65]

[65]RICHTER, Tobias. *Vzdělávací plán pro 1. – 12. Ročník waldorfské školy: pedagogické pojetí a vzdělávací cíle*.

ZÁVĚR

Ve své práci jsem v teoretické části stručně popsala vývoj a charakteristiku alternativních škol, jako základ, díky němuž mohla waldorfská pedagogika vzniknout. Následně jsem popsala vývoj waldorfských škol. V dalších kapitolách jsem se věnovala waldorfské pedagogice a filozofii Rudolfa Steinera.

Popsala jsem osobnost Rudolfa Steinera, myšlenkový směr antroposofii a vysvětlila jsem pojem sociální trojčlennost. Protože je waldorfská škola pedocentricky zaměřená, bylo nezbytné popsat i vývojové stupně dítěte podle antroposofické koncepce Steinera. V závěrečné části jsem vybrala a charakterizovala specifika, kterými se waldorfská škola odlišuje od standartních škol.

V empirické části mé práce jsem popsala dvě školy waldorfského typu, jednu z České Republiky a jednu z Německa. To bylo jedním z mých dílčích cílů. Poté jsem analyzovala dokumenty, které jsem měla k dispozici, prováděla rozhovory a hodnotila své vlastní zkušenosti z obou škol, abych zjistila, zda se jednotlivé školy odlišují a v čem jejich odlišnost spočívá, což bylo jedním z mých dalších cílů.

Z analýz a rozhovorů vyplynulo, že největší rozdíly mezi školami spočívají v materiálním zajištění škol, které vyplývá z právního systému dané země a také z tradice, kterou waldorfské školy v daném státě mají. Důležitou roli hraje také celkový názor státu na alternativní školství – v Německu jsou tyto školy mnohem lépe přijímány, než v České Republice. Zatímco u nás je waldorfská škola státní, v Německu je tato škola soukromá. Zatímco u nás mají waldorfské školy teprve dvacetiletou tradici, v Německu je tradice téměř stoletá. Tyto faktory ovlivňují spoustu prvků. Mezi prvky, které ovlivňuje tradice, mohu jmenovat například přístup veřejnosti k waldorfské škole a mezi prvky, které ovlivňuje právní systém daného státu, jsou hlavním faktorem finance.

Došla jsem k závěru, že i přes rozdíly v tradici a právním systému pro sebe školy mohou být inspirací. Jak je již uvedeno v aktuálních cílech waldorfské školy v Pardubicích, bylo by velmi přínosné, kdyby se obnovil a zaktivoval kontakt českých waldorfských škol s waldorfskými školami v zahraničí. Díky tradici a delším zkušenostem jsou pro nás cennou inspirací. Důležitou roli by také mohlo hrát zlepšení obecného povědomí o povaze waldorfské pedagogiky, které by napomohlo rozšíření její popularity – tím by tento pedagogický směr získával více podpory a mohl se kvalitněji

rozvíjet. Tato práce pro mě byla velmi inspirativní a dala mi mnoho podnětů k případnému rozšíření této práce na svou diplomovou práci, zahrnující více výzkumných vzorků z více zemí. Práce by zároveň mohla napomoci k rozšíření povědomí o situaci, ve které se waldorfské školy v současné době nacházejí. Pokud bude veřejnost o specifikách waldorfských škol lépe informovaná, bude mít waldorfská škola v České Republice lepší podmínky pro svůj rozvoj.

SEZNAM GRAFŮ A OBRÁZKŮ

Obr. 1: Waldorfská škola v Schopfheimu.
Zdroj: http://www.waldorf-ideen-pool.de/medien/Stellenausschreibungen/Schopfheim/gebaeude1.jpg

Tab. 1: Seznam waldorfských škol v ČR.
Zdroj: http://www.iwaldorf.cz/skoly.php?menu=sko-vse

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Literatura:

CARLGREN, Frans a Václav JAKUBEC. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera; obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 8090030726.

GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Waldorfská škola*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 1996. ISBN 8085783096.

HEYDEBRAND, Caroline de. *Vom Lehrplan der freien Waldorfschule*. Stuttgart: Freie Waldorfschule, 52 p.

HRADIL, Radomil. *Průvodce českou anthroposofií*. ISBN 80-85931-19-2.

JANKOVSKÁ, Hana. *Průvodce českou anthroposofií*. Hranice: Fabula, 2002. ISBN 8086600009.

KLASSEN, T. F., SKIERA, E., Wächter, B. (Hrsg.*): Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa*. Baltmannsweiler, Pädagogischer Verlag Schneider 1990.

LIEVEGOED LIEVEGOED, B. *Vývojové fáze dítěte*. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1992. ISBN 8090030777.

LINDENBERG, Christoph. *Rudolf Steiner: s autentickými svědectvími a obrazovými dokumenty*. 1. vyd. Česká republika: Opherus, 1998. ISBN 8090264700

OGLETREE, E. J. *Introduction to Waldorf Education: Curriculum and Methods*. University Press of America, 1990.

POL, Milan. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. Věda do kapsy, sv. 9. ISBN 8021010975.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 8071785849.

REYNOLDS, C.:D An Idea Ahead of its time: Steiners‘ Visionary Waldorf Schools. In: The Tarrytown letters (Fair Oaks, USA), nedatováno

RICHTER, Tobias. *Vzdělávací plán pro 1. – 12. Ročník waldorfské školy: pedagogické pojetí a vzdělávací cíle*.

ROGERS, G., BADHAM, L.:Evaluation in the management cycle. In: Bennett, N. (ed) Improving educational management through research and consultancy. London: Paul Chapman Publishing Ltd., 1994.

RONOVSKÝ, Vít. *Anthroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky*.

RÝDL, K.. *Pedagogické alternativy ve výuce po stránce obsahové a organizační*. In: Vedení školy. Praha: Nakl. Raabe 1999a, D 1. 9.

SCHAUB, Horst, Karl G. ZENKE. *Wörterbuch Pädagogik*. 4. Aufl., Orig.-Ausg. München: Dt. Taschenbuch-Verl, 2000. ISBN 3423325216.

STEINER, Rudolf a Karel Dolista a Jan Dostal prelozili VÁCLAV JAKUBEC. *Waldorfská pedagogika: metodika a didaktika : čtrnáct přednášek konaných ve Stuttgartě od 21. srpna do 5. září 1919 a závěrečný proslov ze 6. září 1919 u příležitosti založení Svobodné waldorfské školy*. 1. vyd. Semily: Opherus, 2003. ISBN 8090264778.

STEINER, Rudolf. *Beiträge zur Rudolf Steiner Gesamtausgabe*. Dornach: [Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung] 1972. ISBN 978-3-7274-8103-1

STEINER, Rudolf. *Idea sociální trojčlennosti*. Svatý Kopeček u Olomouce: Michael, 2000. 11. ISBN 808634004x.

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

TROSTLI, R. *Education as an Art: The Waldorf Approach*. In: Holistic Education Review,1,1988,č. 1.

VALENTA, Milan. *Camphillské hnutí a německý výchovně vzdělávací systém.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1995.

VALENTA, Milan. *Waldorfská pedagogika a jiné alternatívy [sic]*. Vyd. 1. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, 1993. ISBN 80-7067-274-9.

Internetové zdroje:

Pedagogika: Waldorfské školy ve světě. *Stránky Asociace waldorfských škol České republiky: Waldorfské školy*[online]. 2008 [cit. 2014-03-05]. Dostupné z: http://www.iwaldorf.cz/skolyvesvete.php?menu=sko-glo.

Antroposofická společnost. *Antroposofická společnost* [online]. [cit. 2015-04-29]. Dostupné z:http://www.anthroposof.cz/co-je-anthroposofie/rudolf-steiner/.

Institut pro podporu inovativního vzdělávání. [online]. [cit. 2015-04-29]. Dostupné z:http://www.inovativnivzdelavani.cz/akce/vzdelavani-ucitelu/seminar-ucitel-na-waldorfske-skole/.

OSTŘÍŽEK, Kristian. Waldorfská škola a rodiče. *Učitelské listy* [online]. Roč. XIV 2006/2007. [cit. 2009-02-06]. Dostupný z: http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/.