

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Učitel ve waldorfské škole

Diplomová práce

Autor:	Bc. Zora Babijová
Studijní program:	N7504 / Učitelství pro střední školy
Studijní obor:	Učitelství pro střední školy – ruský jazyk a literatura Učitelství pro střední školy – základy společenských věd
Vedoucí práce:	Mgr. Olga Kesnerová Řádková, Ph.D.
Oponent práce:	Mgr. Daniela Vrabcová, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Zora Babijová
Studium: P18P0694
Studijní program: N7504 Učitelství pro střední školy
Studijní obor: Učitelství pro střední školy - základy společenských věd, Učitelství pro střední školy - ruský jazyk a literatura

Název diplomové práce: Učitel ve waldorfské škole

Název diplomové práce AJ: Teacher of Waldorf School

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá tématem waldorfského školství, konkrétně waldorfskými učiteli. Klade si za cíl zjistit rozdíly mezi učitelem v tradiční a waldorfské škole. Teoretická část se zabývá tím, jaké vlastnosti, schopnosti, dovednosti, vědomosti atd. by měl učitel ve waldorfské škole mít. Neopomíjí ani přípravu učitelů pro waldorfské školství. V praktické části je proveden kvalitativní výzkum formou rozhovoru s učiteli waldorfské školy, který je zaměřen na jejich motivaci, předchozí pracovní zkušenosti a také na to, jaké vidí hlavní rozdíly oproti tradičnímu školství apod.

1. GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. Waldorfská škola. Olomouc: Hanex, 1996, 145 s. ISBN 80-85783-09-6.
2. POHNĚTALOVÁ, Yveta a Vladimír VÁCLAVÍK. Alternativní edukační koncepce v současné pedagogické praxi. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, 134 s. ISBN 978-80-7435-501-1.
3. POL, Milan. Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 165 s. Věda do kapsy. ISBN 80-210-1097-5.
4. PRŮCHA, Jan. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2004, 141 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-977-1.
5. PRŮCHA, J.: Učitel - současné poznatky o profesi. Praha: Portál, 2002.

Garantující pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Olga Kesnerová Řádková, Ph.D.

Oponent: Mgr. Daniela Vrabcová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 11.12.2018

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala (pod vedením vedoucí diplomové práce) samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

----- Podpis autora práce

Poděkování

Děkuji Mgr. Olze Kesnerové Řádkové, Ph.D. za odborné vedení práce, poskytování rad a připomínek v průběhu zpracování této diplomové práce. Velice děkuji také všem waldorfským školám a učitelům, kteří projevili zájem o to, abych mohla navštívit jejich školu a provést rozhovory s jednotlivými učiteli.

Anotace

BABIJOVÁ, Zora. *Učitel ve waldorfské škole*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2020. 55 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá tématem waldorfského školství, konkrétně waldorfskými učiteli. Klade si za cíl zjistit, jaký by měl být učitel waldorfské školy a jakou musí projít přípravou, aby mohl realizovat tento výchovně vzdělávací proces. Teoretická část se zabývá tím, jaké vlastnosti, schopnosti, dovednosti, vědomosti atd. by měl učitel ve waldorfské škole mít. Neopomíjí ani přípravu učitelů pro waldorfské školství. V empirické části je proveden kvalitativní výzkum formou rozhovoru s učiteli waldorfské školy, který je zaměřen na jejich motivaci, předchozí pracovní zkušenosti a také na to, jaké vidí hlavní rozdíly oproti tradičnímu školství.

Klíčová slova: waldorfská pedagogika, alternativní školy, učitel, Rudolf Steiner, antroposofie

Аннотация

БАБИЙОВА, Зора. *Учитель в вальдорфской школе*. Градец Кралове: Педагогический факультет, Университет Градец Кралове, 2020. 55 с. Дипломная работа.

Дипломная работа занимается тематикой вальдорфских школ, конкретно вальдорфскими учителями. Ставит перед собой цель, узнать каким должен быть вальдорфский учитель и какая его профессиональная подготовка. Теоретическая часть занимается тем, какими свойствами, способностями, умениями, знаниями и т.д. должен обладать учитель вальдорфской школы. Не забывает даже подготовку вальдорфских учителей. В эмпирической части показано качественное исследование в виде разговоров с учителями вальдорфских школ. Исследование ориентировано на мотивацию, предыдущий рабочий опыт и основные различия в сравнении с традиционной школой.

Ключевые слова: вальдорфская педагогика, альтернативные школы, учитель, Рудольф Штайнер, антропософия

Obsah

1 ÚVOD	9
2 WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA JAKO ALTERNATIVNÍ ŠKOLA.....	11
2.1 CÍLE A ÚKOLY WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY.....	13
2.2 ČLENĚNÍ A ORGANIZACE ŠKOLY	14
2.3 PROSTŘEDÍ ŠKOLY A JEJÍ VYBAVENÍ	15
2.4 PŘIJÍMACÍ ŘÍZENÍ A UKONČENÍ DOCHÁZKY	15
3 WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA V ČESKÉ REPUBLICE	16
3.1 WALDORF JAKO OCHRANNÁ ZNÁMKA	16
3.2 WALDORFSKÉ INSTITUCE.....	17
3.2.1 Asociace waldorfských škol České republiky.....	17
3.2.2 České sdružení pro waldorfskou pedagogiku.....	18
3.2.3 Anthroposofická společnost v České republice	19
3.2.4 Waldorfské iniciativy a sdružení	19
3.3 WALDORF 100.....	20
4 UČITEL WALDORFSKÉ ŠKOLY.....	22
4.1 KATEGORIE UČITELŮ WALDORFSKÝCH ŠKOL.....	22
4.1.1 Třídní učitel základního stupně.....	22
4.1.2 Třídní učitel středního stupně	23
4.1.3 Učitelé odborných předmětů a nápravní učitelé.....	24
4.2 VZTAH MEZI UČITELEM A ŽÁKEM	24
4.3 OBECNÉ POŽADAVKY NA UČITELE WALDORFSKÝCH ŠKOL.....	25
4.3.1 Waldorfské semináře v ČR.....	26
4.3.2 Akademie sociálního umění Tabor.....	28
4.4 UČEBNÍ PLÁN A PRÁCE S NÍM.....	29
4.5 HODNOCENÍ A OVĚŘOVÁNÍ ZNALOSTÍ ŽÁKŮ	30
5 ÚSKALÍ/KRITIKA WALDORFSKÉ ŠKOLY.....	31
6 EMPIRICKÁ ČÁST	33
6.1 VÝBĚR RESPONDENTŮ	33
6.2 STRUKTURA ROZHOVORU, JEHO PROVEDENÍ A ZPRACOVÁNÍ	33

6.3 ANALÝZA ROZHovorŮ.....	35
6.3.1 Předchozí zkušenosti a motivace stát se waldorfským učitelem.....	35
6.3.2 Rozdíly oproti tradičnímu školství.....	37
6.3.3 Waldorfská pedagogika pro každého	40
6.3.4 Waldorfský pedagog.....	41
6.3.5 Kázeň.....	43
6.3.6 Spolupráce s rodiči.....	44
6.3.7 Úskalí waldorfské školy a její slabé stránky	45
6.3.8 Kritika waldorfské školy.....	46
6.3.9 Student waldorfské pedagogiky.....	47
6.4 SHRnutÍ.....	49
7 ZÁVĚR.....	51
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	52
PŘÍLOHY	1
PŘÍLOHA A – WALDORFSKÉ ŠKOLY V ČESKÉ REPUBLICĚ	1
PŘÍLOHA B – SVOBODNÁ VYSOKÁ ŠKOLA PRO DUCHOVNÍ VĚDU V GOETHEANU VE ŠVÝCARSKÉM DORNACHU	5
PŘÍLOHA C – VZOR ROZHovorŮ S PANÍ ANNOU A CARMEN	5
PŘÍLOHA D – PŘÍKLAD MÉHO KÓDOVÁNÍ ROZHovorŮ.....	15

1 Úvod

Od vzniku první waldorfské školy uplynulo sto let. Po celém světě bylo otevřeno mnoho škol. Ideje Rudolfa Steinera se v České republice rozšířily po roce 1989. V současné době se jedná o nejrozšířenější alternativní školu v ČR.

Při své cestě za přáteli do Švýcarska, kteří se věnují waldorfskému školství na Svobodné vysoké škole pro duchovní vědu v Goetheanu¹ v Dornachu, jsem měla možnost hlouběji proniknout do waldorfské pedagogiky. Zaznamenala jsem velké rozdíly nejen ve výuce, ale i v přístupu k žákům oproti tradiční škole. Líbil se mi způsob, kterým byly vedeny děti k činnosti. Zaujalo mě epochové vyučování a architektura, která je uzpůsobená této metodě vzdělávání. Začala jsem se o tento druh škol více zajímat a zjišťovat, proč zájem veřejnosti a učitelů o waldorfskou pedagogiku neustále roste.

Cílem této práce je zjistit a popsat především to, jaký by měl být učitel waldorfské školy, co vše by měl znát, umět, ovládat, jakou musí projít přípravou, aby mohl realizovat výchovně vzdělávací proces na waldorfské škole, a na jakých principech funguje waldorfské školství.

Tato diplomová práce je rozdělená na dvě části, teoretickou a empirickou. V teoretické části práce se věnuji několika hlavním oblastem. První z nich se zabývá hlavními body waldorfské pedagogiky jako alternativní školy. Zde předkládám hlavní cíle, úkoly, členění, organizaci a prostředí školy, roli antroposofie, eurytmie a přijímací řízení. V následující kapitole se věnuji waldorfské pedagogice v České republice. Popisují aplikace Steinerovy pedagogiky v našem školském systému. Uvádím waldorfské instituce, iniciativy, sdružení u nás a jejich činnost. Věnuji se projektu „Waldorf 100“, který si dává za cíl spojit všechny waldorfské školy, školky a další pedagogická zařízení v přípravách na oslavu stoletého výročí tohoto pedagogického hnutí. Další a nejdůležitější kapitola je zaměřena na učitele waldorfské školy, ve které klasifikuji kategorie učitelů waldorfské pedagogiky a uvádím jejich hlavní náplň, kde podstatnou a specifickou roli hraje vztah mezi učitelem a žákem. Zabývám se požadavky na waldorfského učitele a zmiňuji možnosti vzdělávání učitelů waldorfského školství, které doplňuje státem stanovené vzdělání pro jednotlivé vzdělávací stupně. Poslední kapitola popisuje kritiku a úskalí, se kterým se tato alternativní škola setkává.

¹ Sídlo celosvětově rozvětvené Anthroposofické společnosti a její Vysoké školy pro duchovní vědu

V části empirické se zabývám pedagogy waldorfských škol a studentem waldorfské pedagogiky. Zde publikuji výsledky, které vyplývají z rozhovorů s waldorfskými učiteli, např. jak waldorfští pedagogové pojmají svou práci, jakou mají motivaci, zkušenosti a postoje. Analýzu rozhovorů s šesti učiteli následně rozdělují do několika částí. Zajímaly mě jejich předchozí pracovní zkušenosti, názor na klasické školství, jaký by měl být waldorfský učitel, spolupráci s rodiči a žáky, řešení kázeňských problémů, kritiku waldorfské školy a to, zda je waldorfská pedagogika vhodná pro každého. U studenta waldorfské pedagogiky mě zajímalo především to, co ho vedlo k rozhodnutí změnit svou profesi a stát se waldorfským učitelem, a jak sám pojímá toto pedagogické hnutí.

2 Waldorfská pedagogika jako alternativní škola

Existuje mnoho definic, které objasňují pojem alternativní škola. Všechny se shodují v tom, že tento termín označuje takové školy, které se nějakým způsobem liší od standardních, běžných škol svého druhu. Obvykle jsou spojovány s radikálními koncepcemi vzdělávání, které vznikly z kritiky vůči veřejným školám, a jsou považovány za reformní školy. V češtině se můžeme setkat s pojmem alternativní škola, ale také netradiční, svobodná, inovativní, nezávislá, reformní škola a dalšími. K terminologické nepřesnosti dochází především vlivem médií, která uvádí nepřesné údaje na dané téma. (Průcha, 2004, s. 20)

V současnosti se jedná o nejznámější typ alternativní školy. Nejrozšířenější je v Německu, Rakousku a Holandsku. Za zakladatele se považuje Rudolf Steiner.² Právě on vytvořil soustavu filozoficko-pedagogických názorů na výchovu člověka, která se nazývá antroposofie. Tato teorie se poprvé realizovala v obci Waldorf v roce 1919. (Průcha, 1994, s. 19)

První waldorfská škola se nazývala svobodnou (s tímto termínem se můžeme setkat dodnes). Za cíl si pokládá vychovávat svobodného člověka, který je nezávislý na státní moci a hospodářském životě do té doby, dokud se sám nebude moci podílet na utváření oněch společenských odvětvích. Učební plány, metody, zkoušky, vědecké programy a výuka nemají být přizpůsobovány tomu, co požaduje průmysl či státní správa. (Ronovský, 2011, s. 16)

Podle Rudolfa Steinera: „... *nemáme se ptát, co potřebuje člověk vědět a umět pro sociální řád, který existuje, ale jak je člověk založen a co se v něm dá rozvinout. Pak bude možno dodávat sociálnímu řádu stále nové síly z dorůstající generace. Pak bude v tomto řádu žít vždy to, co z něho udělají hotoví lidé, kteří do něho vstupují; z dorůstající generace se však nevytvoří to, co z ní chce udělat současná sociální organizace.*“ (Carlgren, 1991, s. 262)

Základním východiskem je pohled na člověka jako na duchovní a spirituální bytost. Od toho se odvíjí i pedagogický přístup k dítěti. Nejdůležitějším bodem waldorfského pojetí člověka je přistupovat k dítěti jako k duchovní bytosti, která je dostatečně rozvíjená tak, aby sama poznávala svět, ve kterém žije a aby se sama starala o svou cestu životem. Waldorfská pedagogika, jakožto pedagogika osobnosti, si klade za cíl rozvinout osobnost dítěte, nikoliv ho vtlačit do všeobecného vzorce. Pedagogika pomáhá dítěti najít svůj smysl

² Rudolf Steiner (186–1925) – rakouský filozof, pedagog, zakladatel antroposofie a eurytmie.

a cíl života, který není všeobecný, ale individuální. Nutno zdůraznit základní pohled učitele na žáka, který se skládá z toho, že „učitel v žákovi něco rozvíjí“. (Ronovský, 2011, s. 75–76)

Pro waldorfskou školu hraje důležitou roli antroposofie, ze které čerpá celá waldorfská pedagogika. Důležitou součástí života žáků na waldorfské škole je i výuka eurytmie. (Anthroposofická společnost v České republice: Antroposofie. Eurytmie. [online], 2009)

Antroposofie (z řeckého „anthropos“ = člověk a „sofia“ = moudrost) je vnímána jako nauka o člověku. Člověk se jeví jako trojjediná složka, která se skládá ze třech světů: těla, ducha a duše (tělo tělesné – fyzické, duchovní – transcendentální, duševní – psychické). Každé „tělo“ plní jinou funkci a úkolem pedagoga je co nejlépe poznat člověka, rozvíjet v něm schopnosti a dovednosti, aby pochopil podstatu světa. Každý druh se rozvíjí postupně. Každému vývojovému období odpovídá výchovný postup. Nejdůležitější období je do 7 let věku dítěte, kdy se rozvíjí fyzické tělo dítěte. Zde si dítě buduje vztah k dospělým tím, že napodobuje svou autoritu. Vychovatel jde dítěti příkladem. V okolí dítěte by nemělo být nic, co by nešlo napodobit. Cílem je zajistit, aby dítě mělo šťastné dětství. Další období je od 7 do 10 let, kdy se rozvíjí éterické tělo. Vytváří se charakter dítěte a jeho volní vlastnosti. Poslední období je do 14 let, v něm se rozvíjí tzv. astrální tělo. Dítě je schopno abstraktního myšlení, tvořivosti a úsudku. Na konci této fáze by mělo být dítě schopno reagovat na prostředí, ve kterém se nachází, dosáhnout vnitřní svobody, a především pochopit sebe. Ve všech třech cyklech by měla být uplatňována citlivá vnímavost, rozvoj rytmických dovedností a schopností dítěte. Úkolem učitele není vykládat antroposofii, učitel ji potřebuje pro své vlastní vzdělávání. (Pecháčková, Václavík, 2014, s. 25–26)

Eurytmie je umělecky ztvárněný pohyb, který spočívá především v pohybech paží a rukou. Rozdíl mezi tancem a eurytmií je v tom, že se jedná o eurytmický doprovod hudební skladby. To, co vyjadřuje tanec, je věcí vedlejší. (Rýdl, 1994, s. 150)

Eurytmie je součástí učebního plánu waldorfských škol. Např. v hodině matematiky dítě prochází geometrickými a kreslířskými formami podle hudebních motivů. Dítě musí pociťovat rozdíly mezi křivou, rovnou a obloukovou linií. Vše si procvičuje na krátkých básničkách a písničkách, které jsou postaveny na rytmu a rýmu. Důležité je rytmické taktování básní. Nejdříve se rytmus vyjadřuje vytleskáváním a podupováním, později se hlásky znázorňují v pohybu, gestech a tvorbě slov a vět. Takto dochází ke ztvárnění krásy a mluveného slova rytmickým pohybem, což vede k vnitřnímu prožití a procítění textu.

Eurytmie se týká nitra člověka, má podobu čistě uměleckou, pedagogickou a léčebnou. (Rýdl, 1994, s. 150–151)

2.1 Cíle a úkoly waldorfské pedagogiky

„Waldorfská škola si klade za cíl být školou současnosti, a přitom vychovávat pro budoucnost.“ (Grecmanová, Urbanovská, 1996, s. 8)

Cíle vycházejí z antroposofického pohledu na člověka, možností, jak se může rozvíjet a z jeho místa ve světě. Rudolf Steiner uvádí, že by výchova měla spět k tomu, aby se z člověka stala plně rozvinutá a harmonická bytost. V každé fázi rozvoje jedince jsou uváděny určité cíle. Do 7 let se má dítě vyrovnat se svým tělem a naučit se základním funkcím. Mezi 6.–7. až 13.–14. rokem má získat emocionální zdatnosti a zdokonalit se v citění a vnímání. S 13.–14. až 18.–20. rokem se má rozvinout jeho nezávislost, disciplína, individualita a kritické myšlení. (Pol, 1995, s. 22–23)

Pol Martin (1995) ve své knize uvádí skupinu 3 sledovaných cílů:

- 1) Vést děti k sebepoznání, rozvíjet jejich schopnosti a podporovat tvořivé a logické myšlení.
 - 2) Rozvíjet jejich emoce, vztah ke krásnu, druhým lidem, k radosti a smutku tohoto světa.
 - 3) Učit je činit správná rozhodnutí, pracovat nejen pro sebe, ale pro užitek celého lidstva.
- Velký důraz je kladen na to, aby každý jedinec byl připravován k vlastnímu vhodnému zapojení se do světa, který ho obklopuje. *„Důležité je, aby škola zprostředkovala dětem svět takovým způsobem, aby děti řekly: ano, do takového světa chceme jít, takový svět bereme.“* (Pol, 1995, s. 24–25)

Cíl waldorfských pedagogů není až tolik v akademickém úspěchu žáků jako spíše v morální odpovědnosti jedince, který je sociálně citlivý a uvědomělý. Velkou roli zde hraje rovnováha mezi člověkem a vnějším světem. (Pol, 1995, s. 28)

Easton (1997, s. 88) uvádí, že hlavním a nejdůležitějším cílem waldorfské pedagogiky je snaha o to, aby dítě rozpoznalo svou vlastní individualitu a její spojení se světem. Aby dítě mohlo mít kladný vztah k sobě, musí ho nejdříve získat k prostředí, ve kterém se nachází. Získávání schopností je cestou, jak podporovat dětský potenciál stát se plně lidskou bytostí v mechanizujícím se světě.

2.2 Členění a organizace školy

Waldorfské školy jsou nestátní instituce, které jsou dotovány částečně z vlastního rozpočtu a částečně z darů a příspěvků rodičů. Zřizovatelem a provozovatelem je tzv. sdružení školy, do kterého patří všichni rodiče a učitelé. Stanovuje se kolegium, které má odpovědnost za finanční plánování a řízení školy. Rodiče jsou součástí školy a jsou zainteresováni do jejího chodu života. Škola se řídí rámcovými osnovami a učitel přebírá veškerou zodpovědnost za obsah výuky. Didaktické prostředky se liší od běžné školy. Učitel využívá více tabuli, u pomůcek se používá především přírodní materiál a žáci pracují s pracovními sešity. (Valenta, 1993, s. 38)

Škola se rozděluje do dvanácti ročníků (nižší, střední, vyšší stupeň). Existují tedy mateřské, základní a střední školy. Třináctý ročník je doplněn jako příprava na maturitní zkoušku. Nižší a střední ročník je ve všech školách jednotný. Ve vyšším ročníku dochází k rozmanitosti, která je dána preferencí žáků dle jejich zájmů a priorit (např. maturitní, sociálně pedagogickou). Na závěrečnou zkoušku koncem 13. ročníku navazuje praxe (roční) doplněna kolokvií. Jedná se o technickou větev a elektrotechnické profese. V České republice je respektován český vzdělávací systém, tudíž se dodržuje klasické rozdělení ročníků – 9 let základní škola a 4 roky střední škola. (Valenta, 1993, s. 39)

Pedagogika se nechápe jako věda, ale jako umění. Výstup učitele před žáky je „uměleckým vystoupením“. Organizace vyučování samotné výuky je jiná než v běžných školách. Preferují se umělecké předměty – hudební výchova, eurytmie, výtvarná výchova či modelování. Do výchovně vzdělávacího procesu jsou zavedeny „rytmy“, „formy“ a „epochy“. Rytmus hraje významnou roli v matematice, jazycích a uměleckých oborech. Formy jsou prostředkem rozvoje prožitků a přípravou na čtení a psaní. Epochy přispívají k „hlubšímu zažití učiva“, které je začleňováno do tematických bloků, které umožňují propojit vztahy mezi jednotlivými prvky učiva. Takové vyučování je využíváno v matematice, českém jazyce, společenských a přírodovědných disciplínách. Jedná se o období obvykle třech týdnů, kdy se v bloku každý den (obvykle dvouhodina) probírá jeden předmět. Blok je doplněn disciplínami, které děti potřebují procvičovat. Umožňuje to žákům lépe porozumět učivu a zapamatovat si ho. Výuka cizích jazyků je již od prvního ročníku (učí se básničky, písničky, hry), gramatika nastupuje až od 4. ročníku. Intelektuálně orientované předměty bývají zařazovány dopoledne, naopak umělecké a tělesné aktivity odpoledne. Waldorfská pedagogika klade velký důraz na „slavení svátků“.

Cílem je schopnost oddělovat všední dny od svátečních. Tyto slavnosti jsou pořádány společně s rodiči. (Valenta, 1993, s. 40–41)

2.3 Prostředí školy a její vybavení

Z cílů waldorfské pedagogiky vychází i architektura a vybavení těchto škol. Uplatňují se v nich velké plochy, nepravidelný půdorys, nepravidelné hrany a využívá se především přírodní materiál. Nacházejí se zde místnosti jako speciální pracovny, knihovny, ateliéry, dílny, divadelní sály, jednotlivé učebny, sborovny atd. Vše je přizpůsobeno potřebám dítěte s důrazem na antroposofii. Místnosti jsou vymalované přírodními barvami. Časté je dřevěné obložení místností, dřevěný nábytek a textilní doplňky (závěsy, přehozy). Třídy jsou vyzdobené výtvarnými pracemi a výrobky žáků. Využití přírodního materiálu má nejen estetickou úlohu, ale hlavně filozofickou. Tyto materiály se považují za zdroj energie, která je nezbytná pro život. Podstatnou roli hraje výběr barev, který vychází z Goethovy nauky. (Grecmanová, Urbanovská, 1996, s. 9–10)

2.4 Přijímací řízení a ukončení docházky

„Waldorfská škola je přístupná všem dětem bez rozdílu národnostního, etnického, sociálního, náboženského, jazykového, bez rozdílu pohlaví atd.“ (Grecmanová, Urbanovská, 1996, s. 12)

Na školu jsou přednostně přijímáni sourozenci žáků, kteří již studují waldorfskou školu. Žáci jsou přijímáni od 1. třídy, do vyšších ročníků je to pouze výjimečně. Při přijímání se bere v potaz rozhovor mezi učiteli waldorfské školy, rodiči a jejich dětmi. Zde se probírá motivace dítěte, výchova a následná spolupráce rodičů se školou. O přijetí žádají rodiče před začátkem školního roku. Poté obdrží školní řád a organizační statut školy. O přijetí/nepřijetí dítěte rozhoduje kolegium učitelů. V případě přijetí je povinností rodičů zaplatit přijímací poplatek. Nástupem dítěte do 1. třídy začíná oboustranná zkušební doba – 3 měsíce, u vyšších ročníků se jedná o 6 měsíců. Rodiče každý měsíc za své dítě platí školní příspěvek, a tím se podílejí na spolufinancování školy. Jestliže si dítě přeje přestoupit na jinou školu, mělo by k tomu dojít až na konci školního roku. V případě, že žák zanedbává své školní povinnosti či rodiče nespolupracují se školou, může dojít k vyloučení žáka. (Grecmanová, Urbanovská, 1996, s. 12–13)

3 Waldorfská pedagogika v České republice

Waldorfská pedagogika je jednou z nejrozšířenějších alternativních škol v České republice. Zájem veřejnosti a učitelů o waldorfské školství neustále roste. Waldorfský model je velmi specifický v tom, že vyžaduje pochopení antroposofických základů. Není jednoduché splnit všechny antroposofické požadavky waldorfské pedagogiky. Škola, ve které nehraje důležitou roli Steinerova antroposofie, není školou waldorfskou, nýbrž se jedná o školu s waldorfskými prvky. „*A takových waldorfských škol je u nás většina, protože není jednoduché splnit antroposofické požadavky na pedagogiku a organizaci školy.*”³ (Svobodová, Jůva, 1995, s. 21)

Dle informací z webových stránek „Asociace waldorfských škol České republiky“, (Waldorfské školy – Stránky Asociace waldorfských škol České republiky [online]) existuje v tomto roce v České republice celkem 21 mateřských waldorfských škol a center, 18 základních waldorfských škol (ve třech z nich jsou pouze waldorfské třídy), 5 středních waldorfských škol, 1 speciální waldorfská škola a 9 waldorfských iniciativ a sdružení (viz příloha A).

3.1 Waldorf jako ochranná známka

Německý svaz waldorfských škol (Bund der Waldorfschulen) vlastní ochrannou známku s názvem „Waldorf“. Jedná se o největší waldorfskou organizaci na světě. Bund der Waldorfschulen deleguje ostatním státům práva používat tuto známku. O udělení názvu „Waldorf“ rozhoduje místní asociace. Německý svaz waldorfských škol proto stanovil podmínky, které musí splňovat každá škola, která chce název „Waldorf“ získat. (Kraemer, 2012, s. 17)

V roce 2009 tato organizace vymezila kritéria pro získání názvu Waldorf, ke kterým například patří:

Z pedagogické oblasti

- Rozvrh hodin musí vycházet z psychologicko-hygienických kritérií.
- Ve škole je zařazeno epochové vyučování.
- Od prvního ročníku probíhá výuka cizích jazyků a eurytmie.
- Třídní učitel vede svou třídu po dobu 6 až 9 let.

³ Za školy s waldorfskými prvky nejsou považovány waldorfské třídy. Jedná se totiž o třídy, které nemají své vlastní zázemí a sídlí tak v budovách tradičních škol.

- Vysvědčení je formou slovního hodnocení, které popisuje vývoj žáka a dává mu vizi do budoucna.
- Společenství třídy každého stupně musí být zachováno až do jeho ukončení.
- Ve škole jsou pořádány celoškolské akce (měsíční slavnosti, divadelní představení, různé výlety apod.)

Organizační stránka

- Jednou týdně se koná pedagogická konference.
- Všichni pedagogové se podílejí na vnější a vnitřní evaluaci.
- Všichni učitelé rozhodují o pedagogických otázkách společně.
- Za právní a ekonomické aspekty školy odpovídají učitelé a rodiče. (Kraemer, 2012, s. 17)

3.2 Waldorfské instituce

Po roce 1989 začaly v Česku vznikat nejen alternativní školy, ale i instituce a sdružení, jejichž cílem je podpora alternativního vzdělávání. (Průcha, 1996, s. 55)

Dále jsou proto uvedeny různá sdružení, asociace, společnosti apod., které se v České republice waldorfskou pedagogikou zabývají a jsou důležité pro její fungování.

3.2.1 Asociace waldorfských škol České republiky

Asociace waldorfských škol České republiky je organizace, která se stará o vzdělávání waldorfských učitelů. Inicjuje nástroje pro vznikající alternativní pedagogické přístupy a řeší otázky jejich dalšího vývoje. Asociace waldorfských škol ČR (AWŠ) a České sdružení pro waldorfskou pedagogiku jsou členy mezinárodní organizace – Mezinárodní asociace pro waldorfskou pedagogiku ve střeoevropských zemích (IAO). AWŠ se roku 1997 stala členem Evropské rady waldorfských škol (WCSWS). V lednu roku 1998 se konalo vrcholné zasedání Evropské rady waldorfských škol, které pořádala AWŠ. (Vznik a vývoj waldorfských škol – Waldorfská škola Příbram [online], 2005)

Činnost této asociace spočívá v:

- Zabývá se vzděláváním učitelů waldorfských škol.
- Poskytuje poradenství pro waldorfské školy týkající se právního a pedagogického hlediska.
- Pořádá veřejné shromáždění, setkání učitelů, odborná zasedání a semináře.
- Stará se o financování vzdělávání učitelů.

- Pojednává o zakládání nových waldorfských škol a prosazuje jejich zájmy.
- Vydává waldorfský časopis „Člověk a výchova“. (Kranich, 2000, s. 29)

Jakožto garant ochranné známky „Waldorf“ a „Rudolf Steiner“ plní asociace ochrannou funkci vůči školám a jejich službám. (Vznik a vývoj waldorfských škol, 2005, [online])

Předsedkyní Asociace waldorfských škol je Kateřina Kozlová, která je zakládající učitelkou českobudějovické waldorfské školy a působí jako oborový učitel na Základní škole Waldorfské v Českých Budějovicích. (Základní škola Waldorfská Pardubice [online], 2019)

Asociace waldorfských škol ČR zároveň vydává časopis „Člověk a výchova“, který se věnuje waldorfské pedagogice. Od roku 2007 vychází časopis jako čtvrtletník. Dvakrát ročně je součástí časopisu příloha pro výchovu v předškolním věku, kterou organizuje Asociace waldorfských mateřských škol v ČR. „*Časopis informuje o dění v celosvětovém waldorfském hnutí, v českých a zahraničních waldorfských školách i školkách, nabízí studijní texty pro sebevzdělávání rodičů, učitelů a vychovatelů, inspiraci pro vyučování i mimoškolní činnosti, přináší rozhovory s učiteli a dalšími osobnostmi waldorfského hnutí, představuje nově vznikající iniciativy pro založení waldorfských škol a školek, uveřejňuje práce waldorfských žáků, recenze relevantní literatury, přehledy plánovaných seminářů a mnoho dalšího.*“ (Časopis Člověk a výchova [online], 2008)

3.2.2 České sdružení pro waldorfskou pedagogiku

Na podporu waldorfské školy byla roku 1989 ustanovená Koordinační rada pro waldorfskou pedagogiku. Koordinační rada se zabývala dalším vzděláváním waldorfských učitelů mateřských škol a třídních učitelů. Roku 1994 došlo ke změně názvu na České sdružení pro waldorfskou pedagogiku. (Vznik a vývoj waldorfských škol – Waldorfská škola Příbram [online], 2005)

V čele tohoto sdružení stál Zdeněk Helus⁴, který hrál významnou roli při zakládání prvních waldorfských škol v ČR. České sdružení pro waldorfskou pedagogiku spolupracuje s Asociací waldorfských škol ČR. (Spilková, 2005, s. 270)

⁴ Byl odborníkem v oblasti pedagogiky a psychologie. Zabýval se problematikou dítěte, dětství, vzdělávání a školní úspěšnosti dětí a dospívajících.

3.2.3 Anthroposofická společnost v České republice

Anthroposofická společnost je dobrovolné a nezávislé sdružení občanů. Jako i ostatní obdobné spolky v jiných zemích se hlásí k Všeobecné anthroposofické společnosti, která byla založena na přelomu 1923/24. Sídlem Všeobecné anthroposofické společnosti je Svobodná vysoká škola pro duchovní vědu v Goetheanu v Dornachu ve Švýcarsku (viz příloha B). Anthroposofická společnost je nezávislá na státních orgánech a politických hnutích. Jejím cílem je šíření antroposofie mezi veřejnost a její uplatnění v různých oborech života. Společnost pořádá kurzy, přednášky, vydává a šíří knihy a periodika s touto tematikou. (Anthroposofická společnost v České republice: Poslání a cíle sdružení [online], 2009)

Spolek má celkem 18 poboček v různých městech České republiky: v Pardubicích, Praze, Brně, Písku, Semilech, Českých Budějovicích, Ostravě, Olomouci, Karlových Varech a Nové Vsi nad Popelkou. (Anthroposofická společnost v České republice: Pobočky v ČR [online], 2009)

Členem spolku může být každý, kdo je starší 18 let a kdo se ztotožňuje s cíli a posláním Anthroposofické společnosti (AS). Žádost o přijetí musí obsahovat alespoň jedno doporučení od člena této společnosti. Členové se mohou účastnit přednášek, porad, hlasování a podílet se na aktivitách AS. Členové jsou zároveň povinni platit členské příspěvky⁵. (Anthroposofická společnost v České republice: Členství v AS [online], 2009)

3.2.4 Waldorfské iniciativy a sdružení

Waldorfské iniciativy a sdružení jsou neziskové organizace, které tvoří příznivci waldorfské pedagogiky. Jsou to především učitelé a rodiče, kteří se snaží o vznik nové waldorfské školy či podporují již vzniklou školu. Občanské sdružení je právní formou těchto iniciativ. Podle údajů z webových stránek Asociace waldorfských škol České republiky existuje ke konci roku 2019 celkem 8 waldorfských iniciativ a sdružení. (Iniciativy a sdružení [online], 2008)

Mezi tyto iniciativy a spolky patří:

- Spolek přátel waldorfské pedagogiky (Žďár nad Sázavou)
- Waldorfská iniciativa (Liberec)
- Waldorfské collegium (České Budějovice)
- Spolek pro založení waldorfské školy Wlaštovka (Karlovy Vary)

⁵ minimálně 500,- Kč za kalendářní rok

- Jeřabinka (Litvínov)
- Waldorfské sdružení Písek o. s. (Písek)
- Spolek pro Waldorfskou školu ve Zlíně a okolí (Zlín)
- Waldorfská alternativa, z. s. (Brno)
- WALDORF PLZEŇ o. s. (Plzeň)

(Iniciativy a sdružení [online], 2008)

3.3 Waldorf 100

První waldorfská škola vznikla v září roku 1919 ve Stuttgartu. Roku 2019 je tomu tedy 100 let, co začal působit výchovně-vzdělávací program Rudolfa Steinera. V současné době existuje více než 1 100 waldorfských škol a bezmála 1 900 waldorfských mateřských škol ve více než 70 zemích světa. (Waldorf 100 [online], 2019)

K tomuto výročí vznikl projekt „Waldorf 100“, cílem kterého je spojit všechny waldorfské školy, školky a další pedagogická zařízení v přípravách na oslavu tohoto pedagogického hnutí. V rámci oslav „Waldorf 100“ v mnohých zemích probíhají slavnostní akce, vernisáže, přednášky, koncerty a různé projekty, které se věnují waldorfské pedagogice. *„Slogan pro „Waldorf 100“ zní: ‚UČME SE PROMĚŇOVAT SVĚT‘ – a to vždy začíná u každého jednoho z nás... Klíčové projekty Waldorf 100 mají za cíl podporovat vzájemné povědomí a propojení (jak ve školách, tak i regionálně a přes hranice), aby se vytvořila živá mezinárodní síť. Činnosti budování komunity budou probíhat po dobu tří let. Velké a malé, složité a jednoduché, vzdělávací a zábavné – stejně rozmanité jako svět, který nazýváme doma.“* (Waldorf 100 – Waldorfská základní a střední škola Semily [online])

Celosvětově vzniklo k tomuto výročí mnoho projektů. Několik z nich se uskutečnilo i v ČR. Jedním z nich bylo mezinárodní rozesílání pohlednic. Každá waldorfská škola napsala přes 1 000 pohlednic a rozeslala je do celého světa ostatním waldorfským školám. Do Čech přišlo mnoho malovaných pohlednic. Dalším projektem je např. Bees & Trees, u nás nazývaný „Včely do škol“. U každé školy či školky by měl stát úl, aby si děti našly přirozenou cestu k včelám a celkově k včelaření. S včelami se můžeme setkat ve školách v Pardubicích, Příbrami, Třebušíně a Praze – Jinonicích, na Dědině i na Opatově. (Waldorf 100 – Waldorfská školka [online], 2017)

Ve spojení s touto událostí vznikla také tematická výstava „Waldorf 100“. Jednalo se o putovní výstavu „Výchova ke svobodě“, která začala na podzim roku 2018 v Ostravě

a probíhala po celé České republice a na Slovensku. Výstava byla k vidění například v Ostravě, Olomouci, Šumperku, Praze, Českých Budějovicích, Liberci, Plzni, Karlových Varech, Pardubicích, Brně, Košicích, Bratislavě atd. Na výstavě bylo možné si prohlédnout práce žáků, setkat se s lidmi, kteří se věnují této tematice a prohloubit své vědomosti o waldorfském školství. K nahlédnutí byly sešity žáků, ročníkové práce, projektové práce a malované obrázky. (Waldorf po Česku, [online], 2019)

U příležitosti zmíněného jubilea se v Obecním domě v Praze konalo velké hudební vystoupení. Pořadatelem byla Asociace waldorfských škol České republiky. Proběhla řada vystoupení učitelů, žáků waldorfských škol a jejich rodičů. Na programu byl smíšený waldorfský sbor, umělecké eurytmické představení a symfonický waldorfský orchestr. (Waldorf 100 [online], 2019)

Během červnového festivalu na Vyšehradě „WaldorFest 100“ se na dvou pódíích vystřídal ukázky toho nejlepšího, co vzniklo během celého roku ve waldorfských školách. Byla zde předvedena i ukázková hodina pro rodiče a zájemce školy. (Waldorf 100 [online], 2019)

Ve spolupráci s Asociací waldorfských škol České republiky vznikl ke stému výročí také dokumentární film v režii bývalého studenta waldorfské školy Patrika Ulricha „Waldorfská škola“, který odvysílala Česká televize 11. prosince 2019. Film pojednává o historii, metodách a fenoménech waldorfského školství v České republice. Zabývá se výhodami a nevýhodami tohoto vzdělávacího systému a uplatněním absolventů waldorfské školy. „*Do waldorfské školy mohou chodit všechny děti, ale možná to není pro všechny rodiče.*“ Říká v dokumentu absolventka pardubické waldorfské základní školy Anna Dosoudilová Šimáková. (Waldorf po Česku, [online], 2019)

4 Učitel waldorfské školy

Podle Pedagogického slovníku je „učitel“ neboli „pedagog“ – „*Jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu...*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 261)

Waldorfská škola má mnoho specifíků, a tak pro učitele waldorfských škol není dostačující univerzitní vzdělání. Učitel musí být vzdělán také v oblasti antroposofie a musí znát principy waldorfské pedagogiky. Takový pedagog myslí na sebevzdělávání, rozvíjí svou kreativitu a věnuje se studiu antroposofie a umění. (Valenta, 1993, s. 48–49)

4.1 Kategorie učitelů waldorfských škol

Učitele waldorfské pedagogiky můžeme rozdělit do několika kategorií. Jsou to učitelé mateřských škol, třídní učitelé na základním stupni waldorfských škol, učitelé odborných předmětů na základním a středním stupni a učitelé, kteří se zaměřují na nápravné vyučování. Pedagog každé kategorie je připravován jiným způsobem vzhledem k charakteru jeho náplně práce. Můžeme ale najít mnoho typických a společných rysů, které se projevují ve všech kategoriích. Bylo by vhodné dodat, že ve waldorfských školách pracují i eurytmisté, v tomto případě se jedná o velice specifickou práci. Některé otázky a problémy pomáhají řešit i lékaři, kteří někdy bývají členy pedagogického sboru. (Pol, 1995, s. 38)

4.1.1 Třídní učitel základního stupně

Úkolem třídních učitelů základního stupně je pracovat s dětmi podle požadavků R. Steinera, poznávat individualitu žáků, poznat jejich silné a slabé stránky a působit na ně „umělecky“. Steiner se držel myšlenky, že by měl třídní učitel pracovat se svými žáky po dobu nejméně 8 let (první až osmý ročník). Každý den by s nimi měl trávit alespoň 2 hodiny. (Pol, 1995, s. 39)

Třídní učitel vyučuje skoro všechny předměty, výjimkou odborných. Ve věku 6–7 a 13–14 let se u dětí vyvíjí vztah k autoritě. Dítě si potřebuje vybudovat pocit důvěry a bezpečí k druhým. V tom mu musí pomoci právě třídní učitel. Podle Steinera: dítě, které si v tomto věku nevybuduje vztah k autoritě, může mít později tendenci být závislý na jiných lidech. Vztah k jednomu učiteli nevytváří závislost na něm, ale naopak pomáhá dítěti

s rozvojem skutečné nezávislosti, která se projeví až v dospělosti. Ze vztahu k třídnímu učiteli se u žáka rozvíjí jeho sebedůvěra a respekt vůči ostatním lidem. (Pol, 1995, s. 39)

Kotásek v souvislosti s třídním učitelem uvádí: „*Vlastně jen tito učitelé mají dodnes charakter základního archetypu mistra, tj. učitel, který žáka uvádí do veškerého poznání, který ho celkově osobnostně formuje.*“ (Kotásek, 1991, s. 3)

Výhody třídních učitelů spočívají v tom, že takový učitel pracuje delší dobu se stejnou skupinou, sám ví, co učí, a rozhoduje o tom, co bude učit. Jeho práci neovlivňují pedagogové, kteří s dětmi pracovali v minulých letech. Vše zmiňované je výzvou pro učitele k jeho dalšímu růstu. Z hlediska nároků na přípravu výuky se jedná o složitější proces. Výběr témat záleží na učiteli, což představuje neobvykle náročný úkol. Učitel musí ovládat látku všech svých předmětů a vhodným způsobem, s pomocí fantazie ji obrazně prezentovat. (Pol, 1995, s. 40–41)

Takový pedagog je vystaven i řadě kritik. Dítě může být vystavováno nevhodnému působení jednoho učitele po delší dobu. Pokud si učitel vytvoří s dítětem příliš hluboký vztah, může to osobnost dítěte limitovat a deformovat. Pochybnosti poukazují i na připravenost třídních učitelů na výuku všech hlavních předmětů. Podle waldorfských kritiků nemůže jeden učitel obsáhnout všechna témata různých předmětů. (Pol, 1995, s. 42)

Ullrich (2011) uvádí, že by se waldorfské školy měly zamyslet nad tím, zda by neměly moc třídních učitelů úžeji časově i odborně vymežit. Třídní učitel má prakticky neomezenou moc. V tak blízkém vztahu mezi učitelem a žákem vzrůstá pro žáka nebezpečí, že by mohl být použit jako nástroj k naplnění osobních ambicí učitele a jeho potřeby blízkosti. Tím by docházelo k horšímu osamostatnění žáka v procesu dospívání. Může dojít až ke ztrátě žákovy autonomie. Větší harmonický vztah s jedním ze žáků přináší napjaté vztahy mezi ostatními žáky. Každý žák pojímá autoritu učitele jinak. Jednomu nečiní problém svěřovat se svému třídnímu učiteli a být neustále „dítětem“, jiný naopak tuto roli odmítá. (Ullrich, 2011, s. 15)

Vzhledem k této náročné práci je obvyklé, když si třídní učitel po 8 letech svého působení vybere jeden či dva roky placeného volna (tzv. „sabatikl“). Volno využívá k cestování, prohlubování znalostí, odpočinku a nasbírání sil k další práci. (Pol, 1995, s. 44)

4.1.2 Třídní učitel středního stupně

Třídní učitel na středním stupni je svým pojetím bližší tradičnímu učiteli. Na středním stupni učitel už nevyučuje všechny hlavní předměty (témata). Jeho hlavní úkol

spočívá v zajištění spolupráce mezi třídou a školou; školou a rodiči žáků. Pomáhá žákům s výběrem jejich povolání. Studuje osobnostní a studijní rozvoj studentů a odpovídá za třídní aktivity (praxe, výlety apod.). (Pol, 1995, s. 44)

4.1.3 Učitelé odborných předmětů a nápravní učitelé

Odborní učitelé obvykle působí na středním stupni waldorfských škol a vyučují předměty podle svých aprobací. Svým působením se nejvíce přibližují učitelům běžných (tradičních) škol. (Pol, 1995, s. 44)

Nápravní učitelé pomáhají ve školách, kde jsou nějaké výukové a výchovné problémy. Pomáhají žákům s doučováním a věnují se poradenství. Náprava spočívá v pomoci zařadit se do kolektivu. Převod žáka do zvláštní školy se provádí pouze v nezbytných případech. Waldorfské pedagogové se domnívají, že každé dítě je nějakým způsobem nadané. V oblastech, ve kterých je nadáno méně, je mu nutné pomoci. (Pol, 1995, s. 44–45)

4.2 Vztah mezi učitelem a žákem

Vztah mezi učitelem a žákem je velmi silný a vychází z blízkého poznání. Díky němu může učitel lépe rozvíjet individuální schopnosti žáků a stát se pro ně tak přirozenou autoritou. (Pol, 1995, s. 39).

Rudolf Steiner nazývá učitele „milovanou autoritou“. Vše, co potřebují žáci vědět o životě, získají na základě vztahů s ostatními lidmi. Od učitele si děti přebírají vztah ke světu, lásku k druhým, zastávání pravdy, úctu, toleranci, ušlechtilost a další pozitivní vlastnosti. Pravá autorita se nevynucuje násilím. Respekt si učitel musí vybudovat náklonností k žákům. U dětí, které nejsou podporovány autoritou a které jsou ponechány vlastnímu rozhodování, se později projevuje nedůvěra a trvalá opozice, která jim později stěžuje práci s ostatními lidmi. (Grecmanová, Urbanovská, 1996)

Podle antroposofického pojetí je velmi důležité vytvářet vztah mezi všemi žáky ve třídě. Vědomosti o jednotlivých žácích využívá učitel k utváření žakovy osobnosti a rozvíjení jeho vědomostí/dovedností. Díky tomu, že učitel dobře zná své žáky a má s nimi dobrý vztah, může pozměňovat učební plán k potřebám dítěte. (Svobodová, Jůva, 1995)

Počet žáků ve třídě si určuje učitel sám, a to na základě jeho pedagogické zodpovědnosti za žáky a vyučování. Může se jednat až o 35 žáků. (Grecmanová, Urbanovská, 1996, s. 9)

Důležitá je spolupráce učitele s rodiči, která je založena na vzájemném respektování a pomoci. Rodiče by se měli dozvědět, jak učitel vnímá jejich dítě. Rodič musí vidět, že se učitel snaží dítěti porozumět. (Keller, 2018, s. 118)

4.3 Obecné požadavky na učitele waldorfských škol

Neexistuje charakteristika, která by přímo popisovala waldorfského učitele. Všechny se ale shodují na tom, že každý učitel se snaží pracovat tak, aby porozuměl záhadě člověka. Důležitým předpokladem pro vykonávání této práce je antroposofická orientace, ze které jsou odvozena specifika celé waldorfské školy. U učitele je důležité, jak vnímá pojetí života a jeho světový názor. Musí pochopit dětskou duši, aby vykonával výchovu a vyučování tak, jak je žádoucí. (Pol, 1995, s. 29–30)

"Opravdu plodně však mohou vychovávat pouze ti učitelé, kteří díky pronikavému poznání člověka rozumí souvislosti svých metod s vývojovými silami, které se projevují v určitém životním údobí. Není skutečným učitelem a vychovatelem, kdo si osvojil pedagogiku jako vědu o práci s dětmi, nýbrž ten, v němž pedagog procitl poznáním člověka." (Steiner, Zdražil, 2014, s. 13)

Můžeme rozlišit několik základních oblastí, které se týkají rozvoje učitele: antroposofii, pedagogiku a psychologii, obsah vyučovacích předmětů učebního plánu waldorfských škol a umění a řemesla. Každá oblast má svůj specifický význam. Učitel volí prostředky výchovy a vyučování na základě znalostí žákova potenciálu, učebních schopností, jeho tempa a temperamentu. (Pol, 1995, s. 30–31)

Z teze Rudolfa Steinera „výchova je umění“ vycházejí i požadavky na osobnost učitele. S osobností učitele souvisí kvalita vyučování. Pedagog nepředává jen vědomosti, ale i zkušenosti. Předává vědění, které sám promyšleně zpracovává, a to je umělecké. Učitel musí umět skloubit duševní, duchovní a tělesné vzdělání. Vytváří harmonický rozvoj člověka a obohacuje ho. (Svobodová, Jůva, 1995, s. 20)

Vysokoškolské vzdělání samo o sobě není pro učitele waldorfské školy dostačující. Je potřeba ještě speciálního vzdělávání. Kromě studia antroposofie, je potřeba splnění waldorfského kurzu. Ti, kteří splnili podmínky státního vzdělávání učitelů, mohou absolvovat jednoroční kurz a poté učit na nižším stupni waldorfské školy. Pro práci s dětmi na vyšším stupni jsou kurzy, které trvají rok a půl až dva roky. Naopak ti, kteří alespoň několik měsíců studovali jiný obor než pedagogický či jemu příbuzný, by měli mít nějakou praxi a měli by být starší 22 let. Pro ně je určený základní kurz, který trvá obvykle tři až

čtyři roky. Délka studia závisí na zaměření učitele a výběru studia. Pro zájemce o waldorfskou pedagogiku a studenty učitelství se každý rok organizují kurzy s možností hospitací na školách. Tyto kurzy mají spíše motivační charakter. Častým problémem je nedostatek učitelů, a tak dochází ke zmírnění výše uvedených požadavků. (Svobodová, Jůva, 1995, s. 19–20)

Většina waldorfských pedagogů má místo pedagogického vzdělání i jinou profesní kvalifikaci. Není to jen důvodem potřeby širšího rozhledu waldorfských učitelů, ale i tím, že věk studentů waldorfských učitelství seminářů bývá vyšší než u denních studentů učitelství v tradičním školství. K rozhodnutí stát se učitelem na waldorfské škole mnoho lidí dospívá později než po maturitě. (Pol, 1995, s. 36–37)

Učitel se musí neustále vzdělávat a musí být zaujat v oblasti výchovy a vzdělávání. Požaduje se, aby měl patřičné znalosti, životní zkušenosti a aby znal antroposofii. Učitel ukazuje žákům velké spektrum prožitků, poznatků a činností, tím „*si děti uvědomují, že člověk se může naučit vše, že individuální lidská bytost je centrem světa a že – může ovládnout celý svět.*“ (Pol, 1995, s. 42–43)

4.3.1 Waldorfské semináře v ČR

Příprava učitelů na waldorfských seminářích usiluje o naplnění těchto hlavních cílů:

- Rozšířit porozumění dítěti v rámci antroposofie.
- Seznámit se s kurikulem waldorfské školy. Důraz je kladen na věkovou kategorii dítěte, na niž je vyučující adept připravován.
- Prohloubit umělecké a imaginativní schopnosti učitelského adepta.
- Seznámit studenta s prací a úkoly ve waldorfské třídě.
- Rozvinout u adepta učitelství smysl pro práci ve skupině, což je předpokladem pro spolupráci s kolegy, rodiči a širším okolím. (Pol, 1995, s. 127–128)

Seminář Waldorfský učitel

Waldorfský učitel je základní a nejznámější seminář pro waldorfskou pedagogiku. Seminář je tříletý a probíhá od roku 2010. Je určen především učitelům waldorfských škol bez waldorfského vzdělání a studentům pedagogických fakult. Seminář vytváří podmínky pro rozvoj dovedností k vyučování na prvním a druhém stupni waldorfské školy. Taktéž nabízí základy k učení na střední waldorfské škole. Seminář je podporován Pedagogickou

sekcí Svobodné vysoké školy pro duchovní vědu v Dornachu a Mezinárodní asociací pro waldorfskou pedagogiku. (Akademie waldorfské pedagogiky – Waldorfský učitel [online])

Pro nové uchazeče bude seminář „Waldorfský učitel“ probíhat od října roku 2020 a bude trvat 3 roky formou 9 víkendů v roce (jednou měsíčně) a tří dvoutýdenních letních soustředění. Víkendová setkání se budou konat v budově Waldorfského lycea v Praze na Opatově a letní soustředění ve Waldorfské škole v Semilech. Roční poplatek kurzu činí 14 000 Kč. Seminář je akreditován Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky jako další vzdělávání pedagogických pracovníků. (Akademie waldorfské pedagogiky – Waldorfský učitel [online])

Waldorfský seminář Praha

Waldorfský seminář Praha je nový seminář, který 11. 10. 2019 od Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky dostal svou akreditaci s působností do 24. 11. 2025. Seminář má pomoci svým účastníkům s rozvojem jejich osobnosti na základě duchovní vědy Rudolfa Steinera a s přípravou učitelství na waldorfské škole. Seminář nabízí čtyři druhy studia. Hlavní „Tříleté studium waldorfské pedagogiky“ se uskuteční formou 9 víkendů a jednoho osmidenního pobytu v Podkrkonoší. Možnost jeho studia je od září 2022. „Absolventský seminář“ proběhl formou dvou víkendů (v únoru a březnu 2020). „Rozvíjení řeči“ a „Filozofie svobody“ se konají zpravidla jednou za dva týdny ve středu. (Waldorfský seminář Praha [online], 2013)

Podpůrná pedagogika

Seminář Podpůrná pedagogika je novým připravovaným seminářem, o jehož zahájení budou zájemci informováni. Seminář je určen učitelům základních škol. Během dvou let formou 16 víkendových setkání a 2 letních týdenních soustředění se účastníci seznámí se zákonitostmi dětského vývoje a osvojí si poznatky antroposofické antropologie a psychologie. Víkendová setkání proběhnou v Praze a týdenní soustředění v Semilech. Při studiu budou studenty doprovázet antroposofičtí lékaři, terapeuti a speciální waldorfští pedagogové. Roční kurzovné semináře činí 12 000 Kč.⁶ (Akademie waldorfské pedagogiky – Podpůrná pedagogika [online])

⁶ Více o tomto novém semináři na webových stránkách: <http://www.awaldorf.cz/wp-content/uploads/2017/05/Průvodce-studiem-PP-konečná.pdf>

Letní kurz waldorfské pedagogiky

Letní kurz waldorfské pedagogiky se koná od roku 1991. Trvá jeden týden a v současné době probíhá na Základní škole waldorfské v Semilech. Tento rok se uskuteční 12.–17. července 2020. Kurz se zaměřuje na hlubší poznávání waldorfské pedagogiky. Většinou se ho účastní studenti tříletého semináře Waldorfský učitel. Přístupný je i pro veřejnost. Kurzovné činí 3 000 Kč. (Akademie waldorfské pedagogiky – Semináře [online])

4.3.2 Akademie sociálního umění Tabor

Akademie sociálního umění je občanské sdružení, které bylo založeno roku 1997. Akademie se zaměřuje na rozvoj dovedností a znalostí v oblasti léčebné pedagogiky a sociálně umělecké terapie. Ideje školy vycházejí z antroposofického pohledu na člověka a svět. Organizace usiluje o rozvoj tvůrčího potenciálu v člověku. (O akademii – Akademie Tabor [online], 2020)

„Od roku 2007 je Akademie Tabor akreditována jako vzdělávací organizace u Anthroposofic Council for Inclusive Social Development. ACISD je součástí Lékařské sekce při Svobodné vysoké škole pro duchovní vědu v Goetheanu ve švýcarském Dornachu. Vzdělávání v Akademii Tabor vychází z antroposofické antropologie Rudolfa Steinera.“ (Akademie sociálního umění Tabor [online], 2020)

Akademie otevírá několik oborů, některé z nich lze studovat ve dvou formách – denně a dálkově. Studium trvá od jednoho roku do pěti let, záleží na jednotlivých oborech.⁷

Obory:

- léčebná pedagogika, sociální a umělecká terapie,
- osobnostně transformační studium,
- muzikoterapie, arteterapie, eurytmie,
- umění řeči jako životní síla,
- waldorfský seminář,
- nauka o psyché a logu.

(O akademii – Akademie Tabor [online], 2020)

⁷ Více informací na webových stránkách: www.akademietabor.cz

4.4 Učební plán a práce s ním

Učební plán bychom mohli považovat za antropocentrický. Základním bodem jeho propojení je promítnutí všech poznatků do vztahu k člověku. Výchova začíná studiem člověka. (Svobodová, Jůva, 1995, s. 16)

Součástí učebního plánu jsou všeobecně vzdělávací cíle, vzdělávací a vyučovací úlohy v jednotlivých předmětech a didaktické zásady. Učební látka je rozdělována do jednotlivých školních stupňů. Pro jednotlivé předměty je dán celkový počet hodin. Povinností učitele je najít pro každý věkový stupeň žáka přiměřenou učební látku. (Grecmanová, Urbanovská, 1996, s. 16)

Svobodová, Jůva (1995) uvádí, že z pozorování dětí byly odvozeny základní linie učebního plánu jednotlivých čtyř věkových stupňů:

Předškolní stupeň: do 7 let

Důraz v tomto stupni je kladen na napodobování. Děti napodobují to, co vidí u dospělých. Na základě toho se utváří jejich charakterové vlastnosti. Důležité je podněcovat děti k nějaké činnosti, ale k ničemu je nenutit. Vhodnou metodou jsou hry, ve kterých se uplatňují cíle a vytrvalost. Zařazuje se sem hodně pohyb, zpěv, hudba, tanec, malování a modelování.

Nižší stupeň: 7–10 let, 1.–4. třída

Do první třídy nastupuje dítě v 7 letech. Za nejdůležitější bod v tomto stupni je považována autorita učitele. Učitel je pro dítě jakýmsi vzorem a tím, kdo mu ukazuje směr, kam se má vydat. V této oblasti dochází k všestrannému rozvoji dítěte. Dítě se učí vyjadřovat, orientuje se na mateřský jazyk a formou různých her přebírá další dva cizí jazyky. Ve druhé třídě dítě začíná číst, klade důraz na rytmický přednes, rytmus, fantazii a melodii čteného textu. Ve třetí třídě přichází biblické dějiny. Ve čtvrtém ročníku se objevuje prvouka, vlastivěda a základy zeměpisu. Klade se důraz na kontakt s realitou. Dominantním prvkem, který provází celé toto období je eurytmie.

Střední stupeň: 11–14 let, 5.–8. třída

V první polovině středního stupně dochází k rozšíření učební látky. Přidávají se předměty jako biologie, chemie, fyzika, botanika, geometrie, tělesná výchova, latina atd. Nejdůležitější složkou je umělecká a citová výchova. Práce s dětmi je více orientována na takt a rytmus, což umožňuje eurytmie. Žáci se orientují podle vzoru, autority třídního učitele. Děti chystají umělecká představení pro rodiče a širokou veřejnost.

Vyšší stupeň: 15–18 let, 9.–12. třída

V tomto období se mění žákovo chování, prožívání, chápání, myšlení a vztahy k okolí. Jedinec si uvědomuje svou identitu a projevuje se větší samostatností. Hlavní změnou je volnější vztah k učiteli. Žák dostává prostor k samostatnému řešení problémů a vytyčení svých vlastních cílů. Měl by poznat, kterému ze svých zájmů se chce věnovat a kam zamíří své úvahy o budoucím povolání. Ve výuce se klade důraz na logické myšlení, usuzování, vývoj intelektu a vědecké poznání. Výuková látka má být podána tak přehledně, aby si žák o všem mohl vytvořit vlastní představu. (Svobodová, Jůva, 1995, s. 16–17)

4.5 Hodnocení a ověřování znalostí žáků

Na waldorfské škole odmítají klasické známkování žakových výkonů. Hodnocení by mělo být pro dítě především motivací. Tradiční známkování nevypovídá o pozdějším možném vývoji žáka a může mít negativní následky nejen na žáka, ale i na atmosféru ve třídě. (Valenta, 1993, s. 48)

Tradiční známkování ve waldorfské škole je nahrazeno slovním hodnocením jednotlivých žáků. Každý žák je měřen a hodnocen podle svých možností, schopností a výkonů. (Rýdl, 1994, s. 141)

Ullrich (2011) uvádí, že důležitým úkolem třídního učitele je individuální tvorba vysvědčení. Vysvědčení bez známek v prvních osmi školních letech bývá obvykle jednostránkové. Obsahuje celkovou charakteristiku žáka třídním učitelem a několik kratších zpráv od odborných učitelů. V charakteristice třídní učitel nesrovnává žáka s žádnými normami, dokonce ani s jeho spolužáky. Jedná se o informace o osobnosti žáka a jeho rozvoji vycházející z antroposofického pohledu. První částí je zpráva týkající se vyučování, studijních úspěchů a postupů žáka. V druhé části se pedagog formou krátkého dopisu obrací na žáka samotného. Konečnou část vysvědčení tvoří průpověď (báseň), kterou buď učitel sám vytvoří, či vybere ze sbírky básní, jež publikují waldorfské pedagogové a dávají ji volně k dispozici. V následujícím školním roce tuto báseň žák každý týden přednáší. Jazykovou složkou, a především metrikou, má tato báseň být prospěšná k vyladění žákova temperamentu. (Ullrich, 2011, s. 6)

Žáci waldorfské školy nepropadají a neopakují ročník. Slabší jedinec by se měl co nejdéle držet ve svém kolektivu. Ostatní členové třídního kolektivu jsou mu nápomocní. (Valenta, 1993, s. 48)

Rýdl (1994) uvádí, že odstranění propadání neúspěšných žáků vede k pozitivnímu efektu pro celou třídu, protože se zde nevyskytují stresové faktory. Pokud jsou žákovy nedostatky závažnější a brzdí tím výukové tempo ostatních, je takový žák přiřazován do pomocné třídy waldorfské školy. V těchto třídách se vyučuje stejnými metodami, ale pomalejším tempem, a zařazuje se cvičení s léčebnou eurytmií. Žáci se specifickými poruchami učení a chováním mohou navštěvovat klasické waldorfské školy či speciálně zaměřené waldorfské školy. (Rýdl, 1994, s. 141)

5 Úskalí/kritika waldorfské školy

Pedagogičtí odborníci, rodiče a širší veřejnost mají o waldorfské pedagogice rozdílné mínění. Jedni se domnívají, že se jedná o ideální typ alternativní školy, snaží se o propagaci Steinerovy antroposofie a přesvědčení veřejnosti o upadajícím státním školství a vytyčení pozitivních účinků waldorfských škol. Druzí posuzují waldorfskou školu skepticky. Hlavně kvůli tomu, že se tato škola považuje za „svobodnou“, ale přitom „vnucuje“ svým žákům určitý styl výchovy, vzdělávání a světonázorové principy. Kritici waldorfské pedagogiky tvrdí, že toto hnutí není otevřeno vědecké kritice ani konfrontaci s jinými druhy alternativních škol. (Průcha, 1996, s. 25)

Průcha uvádí, že podle Ullricha (Ullrich, 1986)⁸ se za hlavní výtku považuje to, že „nadsmyslové poznání“ v antroposofii je nedokonalé, neboť přesahuje tradiční vědecké chápání světa a nemůže se odvolávat na nic jiného než na Rudolfa Steinera. Tím se waldorfská pedagogika stává imunní vůči veškeré kritice. (Průcha, 1996, s. 26)

Na klady a nedostatky waldorfských škol poukazují zprávy České školní inspekce⁹. ČŠI hodnotí podmínky, průběh a výsledky vzdělávání. Na základě toho vyvozuje závěry, popisuje hodnocení vývoje, silné a slabé stránky školy a dává doporučení pro zlepšení činnosti školy. V inspekční zprávě z prosince 2019 ze Základní školy waldorfské v Praze – Jinonicích stojí:

Silné stránky školy

- Rozsáhlá spolupráce školy se zřizovatelem a ostatními institucemi.
- Příznivá pracovní atmosféra během výuky a sociální klima, které podporuje učení a vzájemnou důvěru mezi učiteli a žáky, žáky navzájem.

⁸ Ullrich, H.: Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Weinheim – München, 1986.

- Vynikající kvalita uměleckých předmětů a četné environmentální aktivity, které přispívají k rozvoji pozitivního vztahu žáků k přírodě.
- Průběh vyučování splňuje metodiku waldorfské pedagogiky (část rytmická, výkladová, procvičování/vyprávění).

Slabé stránky školy / příležitosti ke zlepšení

- Nízká míra kvalifikovaného a aprobovaného pedagogického sboru a jejich nedostatečné zkušenosti se v některých případech negativně projevují na kvalitě vzdělávání, např. nedostatečnou diferenciací výuky, nevyužíváním didaktických pomůcek či nižší aktivitou žáků.
- Zákonní zástupci jsou o průběhu vzdělávání a výsledcích žáků informováni, ale četnost poskytnutých informací je nízká.
- Někteří pedagogové nejsou důslední v dodržování nastaveného systému hodnocení. (Česká školní inspekce ČR – Inspekční zprávy. [online], 2019)

ČŠI poukazuje především na nemožnost učitelů obsáhnout odbornost všech svých výukových předmětů. Žáci nedostávají dostatečnou příležitost k aktivnímu učení v hodinách. Kritizují nepřítomnost učebnic a to, že žáci musí věnovat hodně času opisováním do „epochových sešitů“. (Průcha, 2004, s. 40)

Štampach (2000, s. 39) upozorňuje na úskalí nerespektování rozdělení předmětů do jednotlivých ročníků, čímž se znesnadňuje přechod dítěte během školní docházky do jiné školy.

Naopak Pol (1995) hodnotí waldorfskou pedagogiku pozitivně. Vyzdvihuje propojení spolupráce školy s rodiči a integraci učiva. Zároveň upozorňuje na větší kompetence učitelů oproti tradičním školám. *„Domnívám se, že učitelům jsou ve waldorfských školách svěřeny nezvykle široké kompetence – mnohem širší, než bývá pravidlem v případě kompetencí učitelů běžných škol. Současně je na ně kladena nezvykle velká odpovědnost.“* (Pol, 1995, s. 145)

6 Empirická část

Pro empirickou část své diplomové práce jsem se rozhodla použít kvalitativního přístupu, který mi pomohl získat komplexní informace o procesu formulace waldorfského učitele, podrobný popis a vhléd k této tematice.

Zvolila jsem formu polostrukturovaného rozhovoru. Konkrétně jsem provedla šest rozhovorů s waldorfskými učiteli, kteří v současné době učí na waldorfských školách, a jedním studentem waldorfské pedagogiky.

6.1 Výběr respondentů

Nejprve jsem přes e-mail kontaktovala ředitele/ředitelky šesti waldorfských škol. Všechny školy projevíly o rozhovory zájem. První waldorfskou školou, kterou jsem navštívila, byly Waldorfské třídy při ZŠ Dědina v Praze. O rozhovor měly zájem hned čtyři učitelky. Rozhovor jsem nakonec zrealizovala jen se třemi z nich, aby nedošlo k zevšeobecnění a zaměření pouze na jednu školu. Prohlédla jsem si zde celý areál školy. Všichni tu byli velice vstřícní a ochotní.

Další školou byly Waldorfské třídy Liberec. Poslední moje návštěva se konala na Svobodné základní škole v Litoměřicích, kde jsem provedla rozhovor se dvěma učitelkami, seznámila jsem se s chodem školy, podívala se na výuku eurytmie, prohlédla si třídy, výrobky a práce dětí.

Celkem jsem provedla 6 rozhovorů s učitelkami ze 3 waldorfských škol. Mluvila jsem jak s třídními učitelkami, tak s odbornou učitelkou, speciální pedagožkou a mentorkou.

S českým studentem waldorfské pedagogiky Kvídem byl rozhovor uskutečněn ve švýcarském městě Dornach.

6.2 Struktura rozhovoru, jeho provedení a zpracování

Před rozhovorem s učitelkami jsem si určila následující okruhy, na které jsem se při rozhovoru zaměřovala.

- *Předchozí pracovní zkušenosti a motivace stát se waldorfským pedagogem* – jaké má respondent dosažené vzdělání, jaké je jeho zaměření, co bylo důvodem k tomu, že se chtěl stát waldorfským učitelem

- **Rozdíly oproti tradičnímu školství** – jaké hlavní rozdíly vidí paní učitelky oproti tradiční škole, zda si myslí, že je výuka v epochách pro žáky přínosnější než klasický rozvrh hodin; silné a slabé stránky waldorfské školy (pokud vůbec nějaké slabé stránky vnímají)
- **Role antroposofie** – jak může studium antroposofie pomoci učitelům při koncipování výuky a jak antroposofie ovlivňuje učitelův pohled na žáka
- **Učitel a výuka** – zda jsou respondenti toho názoru, že je waldorfská škola pro každého (žáka, rodiče), co se jim na vyučování líbí nejvíce, na co všechno musí myslet pedagog při přípravě na vyučování, jakým způsobem řeší učitel kázeňské problémy, jak se mění vztah učitele a žáka během celého studia a jaké by měl mít vlastnosti a schopnosti waldorfský učitel
- **Kritika a úskalí** – v čem vidí respondenti úskalí waldorfské školy (jestli nějaká vidí), s jakou kritikou se setkávají a jaký na ni mají názor

Na základě výše uvedených okruhů jsem si vytvořila scénář rozhovoru, který mi sloužil jako „pomoc“ při vedení polostrukturovaného rozhovoru. Snažila jsem se o to, aby se respondenty co nejvíce rozhovořily. Na základě jejich odpovědí jsem pokládala doplňující otázky. Odpovědi jednotlivých učitelek mi pomohly hlouběji proniknout do waldorfské pedagogiky a mohla jsem si udělat obrázek o tom, jak samotní waldorfští učitelé vnímají waldorfské školství.

Otázky pro studenta waldorfské pedagogiky jsou pak zaměřeny především na formování waldorfského učitele, změnu jeho profese, studium waldorfské pedagogiky a pojetí svého budoucího povolání.

Všechny rozhovory probíhaly v prostředí, které si respondenty samy zvolily. U všech případů se jednalo o areál školy. S paními učitelkami jsem provedla rozhovory v době jejich pauz mezi jednotlivými výukami či po výuce. Během všech záznamů vládla přátelská atmosféra. Délka rozhovorů se pohybovala většinou okolo 30 minut. Bylo mi umožněno si prohlédnout celý areál škol a také nahlédnout do výuky. Ve všech navštívených školách mi byla nabídnuta spolupráce.

Se souhlasem respondentů jsem rozhovory zaznamenávala na diktafon. Při pokládání citlivějších otázek, které se týkaly předchozího vzdělávání, ale především kritiky waldorfské pedagogiky, jsem respondenty ujistila, že tyto informace budou uvedeny anonymně a budou použity jen pro účely mé diplomové práce.

Rozhovory jsem přepsala a respondenty následně anonymizovala, uvádím je jako „Respondentka Anna, Bára, Carmen, Daniela, Emma, Františka a student Kvído“ (viz Příloha C – zkrácený rozhovor s paní Annou a rozhovor s paní Carmen). Jména dotazovaných učitelek jsou vymyšlená podle abecedy pro větší přehlednost. Výpovědi svých respondentů jsem v prepisech nijak neupravovala. Některé části jsem vynechala z důvodu, že jejich obsahový a informativní přínos nebyl relevantní pro tuto práci. Ponechala jsem pouze ty části, které jsou pro mou práci stěžejní.

Poté, co byly uskutečněny všechny rozhovory a já provedla jejich transkripci, jsem vytvořila systém kódů, který jsem následně použila pro svou analýzu. Ke každému kódu byla přiřazená barva: světle zelená – předchozí pracovní zkušenosti, tmavě zelená – motivace stát se waldorfským pedagogem, červená – spolupráce, žlutá – hodnocení žákových výkonů, hnědá – kázeň žáků apod. (příklad mého kódování rozhovorů viz Příloha D). Ke kódům jsem přiřazovala jednotlivé části přepsaného rozhovoru a hledala v nich shody a rozdíly.

6.3 Analýza rozhovorů

Z okruhů, které jsem pro rozhovor určila, jsem vybrala stěžejní témata, kterým se věnuji, jsou jimi: předchozí pracovní zkušenosti a motivace stát se waldorfským učitelem, rozdíly oproti tradičnímu školství, waldorfská pedagogika pro každého, waldorfský pedagog, kázeň, spolupráce s rodiči, úskalí waldorfské školy, její slabé stránky a kritika.

Rozhovoru se studentem waldorfské pedagogiky se věnuji v kapitole 6.3.9.

6.3.1 Předchozí zkušenosti a motivace stát se waldorfským učitelem

Zajímalo mě, co mé respondentky přivedlo k waldorfskému školství a jaké mají vzdělání. Tři respondentky vystudovaly pedagogickou fakultu (Anna, Bára, Emma). Carmen měla vzdělání jiného směru a poté, co se dostala k waldorfské pedagogice, tak absolvovala taktéž pedagogickou fakultu. Daniela a Františka studovaly vysokou školu jiného směru a mají splněné pedagogické minimum. Dvě respondentky nějakou dobu působily na tradičních státních školách. Všechny respondentky si prošly některými z nabízených waldorfských seminářů.

Jak jsem uvedla v teoretické části, požadavkem pro to, aby učitel mohl působit na waldorfské škole, je absolvování waldorfského semináře. Učitel může být přijat na školu, ale vedle své výuky, ve které bude dodržovat požadavky Rudolfa Steinera, zároveň musí

navštěvovat některý z vybraných seminářů. Pro představu uvádím výpověď jedné z paní učitelek: „*Je lepší, když přijde kvalifikovaný člověk, ale situace v našem školství je taková, že jsme rádi, že přijde člověk, který je ochoten se pustit do té zodpovědné práce, a u toho si doplňovat příslušné vzdělání.*“ (Bára) Zjistila jsem, že všechny učitelky byly s waldorfskými kurzy velmi spokojené a doporučovaly je.

Jak došlo k tomu, že se z mých respondentek staly waldorfští pedagogové? U většiny případů se jednalo o vliv přátel a waldorfských učitelů, kteří jim tento směr doporučili. Důležitým prvkem bylo i to, že respondentky v roli rodičů hledaly pro své děti tu „nejlepší“ alternativu pro výchovu a vzdělávání.

Anna má zkušenost s výukou na tradiční základní, střední a vysoké škole. V současné době působí jako speciální pedagog a mentor. Dvakrát byla na waldorfské škole třídní učitelkou od první do sedmé třídy. Paní Anna absolvovala úplně první seminář, který se týkal waldorfské pedagogiky v ČR, na který s radostí vzpomíná. Waldorfská pedagogika ji zaujala jako ideální směr pro vzdělávání budoucnosti. Výše zmíněné popisuje slovy: „*Školství, jak tomu bylo doposud či je částečně pojaté, neodpovídá už vývojovému trendu dnešní doby. Není tam kladen důraz na tvořivost a zaměstnání celého člověka. Oslovuje se jednostranně intelekt. Waldorfský systém zapojuje celého člověka, to znamená – myšlení, citění, kreativitu a vůli.*“ (Anna)

Carmen a Františka viděly ve waldorfské škole alternativu pro výchovu a vzdělávání svých dětí. Carmen původně pracovala v jiném oboru (realitní makléřka). V jedné vybrané waldorfské školce se jí moc líbilo a rozhodla se pro absolvování semináře pro waldorfské rodiče a učitele. Seminář respondentku zaujal natolik, že změnila svou profesi a stala se waldorfskou učitelkou. Poté následovalo pětileté studium pedagogické fakulty, konkrétně obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy. V současné době je třídní učitelkou na waldorfské škole. Začala na waldorfské škole působit ještě dříve, než měla dostudovanou školu. Sama uvádí, že vše záleží na odvaze učitele a vzájemné pomoci kolegia. Františka původně studovala ekologii a péči o krajinu. Musela vystudovat pedagogické minimum a absolvovala waldorfský seminář. Uvádím úryvek, ve kterém vypráví, kde se prvně setkala s waldorfskou pedagogikou. „*Už v době svých studií jsem se dostala do Evropy, kde jsem se setkala s lidmi, kteří měli co dočinění s waldorfskou školou, antroposofií, biodynamickým zemědělstvím... přes biodynamické zemědělství jsem se vlastně dostala k waldorfské pedagogice, protože ten zdroj je stejný – je to filozofie Rudolfa Steinera.*“ (Františka) Její přítelkyně ji přivedla k waldorfské škole, ve které nyní vyučuje. Respondentka na této škole vyučovala nejdříve anglický jazyk, poté působila jako

asistentka pedagoga, a nakonec po kolegyni, která šla na mateřskou dovolenou, převzala třídu a je třídní učitelkou.

Báru, Danielu a Emmu k waldorfskému vzdělávání přivedly jejich přátelé. Bára působila jeden rok na tradiční základní škole, poté přešla k waldorfskému školství. Bára se na základě doporučení svých přátel rozhodla absolvovat waldorfský seminář. Následně o tom vypráví. „... mě to oslovilo natolik, že během toho semináře jsem dospěla k názoru, že bych chtěla přihlásit svoje děti do waldorfské školy. Učinila jsem i zájem o výuku na waldorfské škole, kam jsem nastoupila další rok.“ (Bára) Na škole, kde působí, jsou waldorfské třídy zřízené při klasické základní škole. Bára nejdříve vyučovala jak tradiční třídy, tak i waldorfské. Dnes se věnuje pouze waldorfským třídám. Má tedy možnost srovnávat oba přístupy. Daniela vystudovala vysokou školu technického směru. Po mateřské dovolené se už nechtěla vrátit ke své původní práci, protože tíhla k tvůrčí činnosti, kterou poté našla ve vzdělávání. Respondentka vystudovala pedagogické minimum a nastoupila na waldorfský seminář. Popisuje to následovně „... mě to oslovilo přes malování, hudbu a eurytmii. Do té doby jsem nikdy nezpívala. Začala jsem hrát na flétnu. Nově jsem se tam narodila.“ (Daniela) Respondentka stála u založení waldorfské školy v Liberci. Emma vystudovala pedagogickou fakultu, konkrétně obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Netíhla k tomu stát se učitelkou, ale po absolvování waldorfského kurzu zjistila, že výuka ve waldorfské škole odpovídá jejím představám.

Všechny respondentky začaly působit ve waldorfském školství, aniž by to před započítáním své kariérní dráhy plánovaly. Zdá se, že po projevení zájmu o waldorfské školství není obtížné se do waldorfského systému nějakým způsobem zapojit. Co se týče zaměření učitelů ve waldorfských školách, záleží to na samotném výběru jednotlivých pedagogů, ve které části se chtějí zapojit. Pro představu uvádím výpověď jedné z respondentek: „Na waldorfské škole jsem učila angličtinu, poté jsem dělala asistentku, a nakonec dělám třídní učitelku.“ (Františka)

Hlavním motivem k tomu stát se waldorfským učitelem u většiny respondentek byl pocit, že klasické tradiční školství není pro výchovu a vzdělávání dětí dostačující.

6.3.2 Rozdíly oproti tradičnímu školství

V této části se zaměřím na to, jaké vidí respondentky rozdíly ve waldorfské škole oproti tradičnímu školství. Tím se dostávám ke zjištění, jaký mají dotazované názor na waldorfskou pedagogiku, protože ve všech rozhovorech se respondentky snaží formulovat to, proč je pro žáky vzdělávání ve waldorfské škole lepší oproti jiným školám. Carmen se

k rozdílům oproti tradičnímu školství nevyjadřuje: „... *neučila jsem na klasické škole, proto nemohu porovnávat něco, co znám ze svých vlastních zkušeností. Řekla bych, že tu jsou děti celkově nadšenější a mnohem radši chodí do školy.*“ (Carmen)

Velkou odlišností je pohled na dítě a přístup učitele k němu. Respondentky uvádí, že se snaží o celkový rozvoj dítěte, to znamená rozvoj všech tří oblastí: myšlení, citění a vůle. Oslovené učitelky tvrzení následně rozvádí: „*Snažíme se vnímat děti ne jako jednotky či předmět vzdělávání, ale jako lidské bytosti, které přicházejí na svět, aby uskutečnily svůj životní příběh.*“ (Bára) „*Snažíme se dítě rozvíjet celostně, to znamená, že neklademe příliš velký důraz na intelekt, ale spíše na sociální bytí, emocionální rozvoj... učíme děti se prezentovat od malička.*“ (Františka)

Ve škole jsou zařazeny předměty jako pletení, jemná motorika, eurytmie, řemesla apod. Bára vysvětluje, proč tomu tak je: „... *my, když po dětech chceme, aby pletly, tak působíme na to, že jim to bude více myslet. (...) Je důležité, aby u dítěte mezi 7 až 14 rokem bylo působeno na citovou a uměleckou složku.*“ (Bára)

Dalším podstatným rozdílem, který dotazované učitelky vnímají, je pojetí motivace a způsob hodnocení žáků. Respondentky tvrdí, že by dítě nemělo být motivováno známkou, ale vlastním zájmem. Někdy se připouští výjimky, kdy je žák známkován. O této výjimce hovoří Bára: „... *v 8. a 9. třídě jsou žákům poskytovány známky, protože se jim to převádí na SŠ na přijímací zkoušky. Někdy je oni sami chtějí, třeba už v 7. třídě, někdy už dokonce v 6. třídě, ale to bych řekla, že je to ještě hraniční, že to není důležité. A někdy je opravdu složité jim vyložit, jaká jejich práce odpovídá tomu číslu. Převod na čísla, pochopit to, co a proč, je pro některé snadné, ale pro některé naopak strašně těžké. Nechápu tu škálu.*“ (Bára)

Další rozdíly vnímají paní učitelky ve spolupráci s rodiči, dalšími učiteli a v individuálním přístupu k dítěti. Františka to dále rozvádí: „*Snažíme se o individuální přístup a o to, aby každé dítě vědělo, že je originální, že má své kladné a záporné vlastnosti, a to samé má i jeho kamarád.*“ (Františka) Respondentky tvrdí, že mají mnohem větší prostor pro rozvoj sociální stránky dětí. Jak se učitel připravuje na výuku, tak je potřeba, aby se připravoval i na setkání s rodiči, která bývají jednou do měsíce. Carmen vypráví o svém přístupu k rodičům: „*Od začátku si musí učitel u rodičů vybudovat ovzduší důvěry. Já třeba jsem to zkusila tak, že jsem na první třídní schůzce řekla, že jsou rodiče zváni do hodin. Mohou se přijít kdykoliv podívat na vyučování. Jen je to potřeba říci dopředu, aby s tím všichni počítali – jak já, tak i děti, že tam bude někdo navíc. To si myslím, že hodně pomohlo a rodiče toho využívají.*“ (Carmen)

Obrovský rozdíl představuje již samotná výuka a pojetí času. Všechny paní učitelky se domnívají, že výuka v epochách je pro žáky přínosnější než klasický rozvrh hodin. Podle nich epochy pomáhají zůstat delší dobu u stejného tématu a různě ho zpracovávat. Všichni se shodují v tom, že nejnáročnější bývá první týden epochy, kdy se prezentuje nové téma. Pro představu uvádím výpovědi respondentek: „*Když má začít epocha, tak je to pro mě obrovská příprava. Je to ve vnitřním prostředí mě samotné. Musím se s tím tématem spojit, promyslet si celou koncepci epochy, která trvá celé 3-4 týdny. Vytvořit si plán, co na co bude navazovat, je potřeba si promyslet jednotlivé části, jak budou koncipované, jak k tomu přiřadit uměleckou činnost... a vše je to obrovský balík.*“ (Bára) „*Můžete to udělat jednoduše – vzít si jednu učebnici, ale to prostě není ono. U složitějších témat to nelze, např. dějepisných. Dějepis tady nevychází z toho systematického (v tom roce bylo to a to), ale jsou vybrána období, která jsou důležitá pro vývoj lidstva, pro lidskou fylogenezi. To musí člověk zpracovat z různých zdrojů. Takže když jsem měla takovou těžkou epochu, vždy jsem si ji připravovala o prázdninách. (...) Vlastně jsem nikdy neměla prázdniny těch 20 let.*“ (Anna)

Waldorfská škola neakceptuje používání učebnic s určitými výjimkami, o kterých hovoří Bára: „*... já jsem potom z určitých konkrétních důvodů prosadila pořízení učebnic na 2. stupeň i sem k nám, přestože to nebývá úplně standardní řešení. My jsme čelili takovým situacím, kdy žák delší dobu chyběl, pak bylo obtížné ze svého programu předávat probíranou látku. To ale neznamená, že pracujeme jen podle učebnice.*“ (Bára)

Respondentky tvrdí, že waldorfská pedagogové vychází z „Všeobecné nauky o člověku“ od R. Steinera a toho, jak se dítě vyvíjí. Tudíž vnímají, že v současné době je přetěžována medializace, která není žádoucí pro vývoj dítěte. Bára to komentuje slovy: „*... snažíme se tento proces oddalovat, takže jsme v takovém napětí vůči veřejnému proudu, jdeme proti proudu.*“ (Bára) Na prvním stupni by se neměly objevovat moderní technologie (tablet, PC, projektová tabule). Respondentky tvrdí, že technologie oslabují žákovo vnímání a kontakt s učitelem. Františka toto tvrzení dále rozvádí: „*Ve škole na prvním stupni vůbec nepoužíváme mobily a tablety. Pokud děti tráví hodně času u PC, nemají potom schopnost si hrát. Tím, že netvoří vlastníma rukama, se u nich nerozvine jemná motorika, v závislosti na to řeč a intelekt.*“ (Františka)

Respondentky uvádějí, že na waldorfské škole se učivo neprobírá v takové šíři jako v klasické škole. Pro upřesnění tvrzení uvádím výpovědi dvou respondentek: „*Na klasické ZŠ se učí kvantum informací, které jsou vytrhnuté z kontextu. Na waldorfské škole chápou souvislosti, proč se to a to učí. Na normální ZŠ se neučí podstata věcí. Tam jsou děti*

zahrnovány množstvím informací, mezi kterými mnohdy nechápou souvislosti. Je to kvantum, nikoliv hloubka. To je rozdíl v tom, co máme tady. Možná tu děti nevyplní tak rychle test, ale chápou a ví, co a proč se probírá... dává jim to smysl. Waldorfská škola učí podstatu těch věcí.“ (Daniela) „... a tady se to téma právě tak naukne, aby se vytvořil vztah dětí k danému tématu. A třeba se projde nějaké užší téma do hloubky, aby se s ním děti byly schopny spojit, a neprobere se toho tolik.“ (Bára)

Třídní učitel waldorfské školy by měl vyučovat všechny předměty, výjimkou těch, na které se specializuje odborný učitel. Mnohdy tomu tak není. Pokud je vyučující nadaný jen výtvarně, ale po hudební stránce si nevěří, není problém, aby hudební výchovu vyučoval učitel, který v daném směru vyniká. Respondentka Bára to naopak pojímá jako výzvu: *„Když jsem měla před sebou epochu, kdy jsem učila v 8.–9. třídě dějiny, které nejsou mou aprobací, tak jsem se musela vzdělávat... je to obrovská výhoda, když se člověk dokáže ponořit do toho tématu, on je tím plně zaujatý a svým zaujetím může působit na děti mnohem snáz a více je vtáhnout do děje. Učitel se angažuje vnitřně, děti danou látkou zaujme mnohem snáz, než když už to má vlastně zajeté.“ (Bára)*

Každý týden probíhá kolegium učitelů, které můžeme přirovnat k pedagogickým radám. Kolegium má několik částí. První je umělecká, kde se provádí eurytmie a rytmická cvičení. Další část je studijní, zde se čte a studuje „Všeobecná nauka o člověku jako základ waldorfské pedagogiky“. Poté bývají diskutovány organizační věci, např. k závěrečné činnosti, přijímání nových učitelů, k jarmarku apod.

Učitel si z většiny případů může určit, kolik bude mít ve své třídě žáků. Rozhodují o tom jeho předešlé zkušenosti. Jako příklad uvádím výpověď Anny: *„... měla jsem v prvním běhu 30 dětí a z toho jsem měla 23 kluků, bylo to naprosto šílené. V tom druhém běhu jsem řekla, že bude maximálně 24 dětí a z toho půlka holčiček. To byla taková pohoda, 7 let pohody, to bylo hezké... to první bylo krocení zlé zvěře, samozřejmě, že to přeháním, vyžadovalo to ten klid, takže mě to stálo strašně sil.“ (Anna)*

6.3.3 Waldorfská pedagogika pro každého

Zřejmě nejtěžší dotaz, který jsem dotazovaným položila byl, zda si myslí, že je waldorfská škola vhodná pro každé dítě a každého rodiče. Některé respondentky jsem svým dotazem zaskočila. Níže uvádím odpovědi dotazovaných.

Emma, Daniela a Bára tvrdí, že mohou být děti, kterým tato škola nevyhovuje. Svá tvrzení zdůvodňují: *„Mně letos odešla jedna dívka, která vyloženě toužila po tom, aby měla známky a dostávala každý den domácí úkoly. Bytostně potřebovala to srovnávání.*

Její duše potřebovala zažít něco jiného. Takže si myslím, že mohou být děti, kterým to nevyhovuje.“ (Emma) *„Původně jsme tvrdili, že je waldorfská škola pro každého, ale když jsme u zápisu měli hodně hyperaktivního chlapečka, který de facto nevnímal nic kolem sebe, nebyl schopen chvíli malovat, natož poslouchat pohádku, být v kroužku... jeho maminka byla neústupná, že to dítě sem prostě půjde. (...) Pracuje se tu hodně v kruhu a každý, kdo z něj vypadává, tak ten kruh boří. Je potřeba, aby to dítě bylo sociálně začleněno. Nebylo by to ideální pro zbytek třídy.*“ (Daniela)

Františka a Carmen si myslí, že je waldorfská škola vhodná pro každé dítě. Carmen se za svou kariéru nesetkala s žákem, pro kterého by waldorfská pedagogika nebyla vhodná.

Jediné, na čem se shodly všechny respondentky bylo to, že waldorfská škola není vhodná pro každého rodiče. Pokud si rodiče o škole nic nezjistí, tak může nastat střet obou stran, protože rodič může mít odlišná očekávání. Je potřeba, aby se rodiče žáků informovali, přišli se podívat do vyučování a na dny otevřených dveří. Paní učitelky tato tvrzení dále rozvádí: *„Bud' si s rodičem rozumíme, máme společný zájem – rozkvět toho dítěte, anebo ne. Musí tu být soulad mezi rodičem a dítětem, protože dítě je odrazem těch rodičů.*“ (Daniela) *„Hovoříme o stvoření světa, tam je něco, co některé lidi odradí. Někteří rodiče nepřijmou ten duchovní svět.*“ (Emma)

6.3.4 Waldorfský pedagog

Jaké by měl mít specifické vlastnosti a schopnosti waldorfský pedagog? Liší se od učitele tradiční školy? Důležitou částí, bez které by waldorfská škola nebyla waldorfskou, je antroposofie. „Všeobecná nauka o člověku“ je s nadsázkou řečeno „Bible pro waldorfského učitele“. Paní učitelky své výroky dále rozvádí *„... bez ní si vyučování nedokážu představit, pro mě je to takový nektar, ze kterého čerpám.*“ (Daniela) *„To je velice těžká knížka, už ji studuju 25 let a pořád ještě mám pocit, že se dostávám do jiných úrovní.*“ (Anna)

Každý učitel, jak waldorfské, tak i tradiční školy, by podle mého názoru měl být všemu otevřený, trpělivý, zvědavý, odvážný, vytrvalý, musí ho bavit svět a hlavně je nutné, aby se neustále vzdělával. Měl by mít rád bytost dítěte a také druhé lidi. Respondentky uvádějí, že waldorfský učitel musí být především „umělcem“. Je dobré, když je nadšený pro tento způsob výuky. Pro představu uvádím některé výpovědi respondentek: *„Je nutné, aby učitel dbal na vyváženost umění a toho, co chce předávat.*“ (Daniela) *„Waldorfský pedagog by měl být umělcem, mezi jeho dovednostmi by nemělo chybět hraní na hudební*

nástroj, zpěv či být zdatný po výtvarné stránce. (Emma) „... měl by se vyvíjet, protože u běžného učitele je to někdy jinak, protože vím, že když jsem ještě učila na klasické základní škole, tak byla ta nová koncepce a ti učitelé říkali: Co od nás chtějí? Vždyť my máme Karlovu univerzitu.“ (Anna) „Waldorfský pedagog by měl pracovat s ideou člověka jako trojčlenné bytosti. Snažit se vnímat děti ne jako jednotky či předmět vzdělávání, ale jako lidské bytosti, které přicházejí na svět, aby uskutečnily svůj životní příběh. Je to základní postoj, se kterým bychom měli vstupovat do výchovně-vzdělávacího procesu.“ (Bára) „Ideální učitel je tzv. měsíční učitel, což znamená, že ten učitel je v podstatě odraz svých dětí. Skutečný učitel je to slunce, které září. Ten měsíční je ten, který odráží potřeby dětí. Vy se snažíte co nejvíce aktivit přesunout na ty děti, aby byly samostatné a byly vedeny k samostatnému myšlení.“ (Františka)

Respondentky se shodují v tom, že práce waldorfského učitele je náročnější než pedagoga, který vyučuje na tradiční škole. Své názory zdůvodňují těmito tvrzeními: *„Nemáte učebnice, vše si musíte vytvořit sama. K tomu neustále studujete antroposofii – nauku o člověku.“ (Anna) „Děti na klasické škole jsou mnohem snáze ovladatelné než tady na waldorfské škole.“ (Bára) „Musíme více pracovat s kázní, protože tu nejsou známky a poznámky a vše je na svobodě dětí, která být musí, protože bez ní by škola nefungovala.“ (Daniela) „Je to velmi tvůrčí práce i v porovnání s klasickým školstvím, protože tam mají učebnice, které vás vedou.“ (Františka)*

V dnešní době je nedostatek waldorfských učitelů. Anna toto tvrzení dále zdůvodňuje: *„V dnešní době je velká nouze o učitele. Z waldorfských seminářů a kurzů vyšlo spousta lidí. Ale tím, jak poznají tu náročnost, tak to dělat nechtějí.“ (Anna)*

Dotazované zmiňují, že vztah mezi učitelem a žákem je psychicky náročný. Je to z důvodu, že mezi učitelem a žákem se vytvoří velmi silné pouto. Františka uvádí příklad: *„Děti ráno přijdou a my si podáme ruku. Když odchází, také si podáme ruku. Pokud jim něco nejde, přijdou za mnou a řeknou mi to. Je to důvěrný přátelský vztah mezi učiteli a žáky.“ (Františka)*

Tři respondentky přiznávají, že je lepší, když se do waldorfského školství zapojí někdo, kdo už má vlastní děti dospělé, protože je pravděpodobné, že má více času. Anna svůj výrok dále upřesňuje: *„... mladší učitelé nemohou tomu tolik dát jako my, co jsme měly už velké děti. Je to obrovský výtah v osobním vývoji.“ (Anna)*

Ptala jsem se svých respondentek na to, co je na výuce baví nejvíce. Nejčastější odpovědí byl samotný tvořivý proces: *„Posvátná je chvíle, když už jen přijdete do školy, přijdou děti, zapálíme svíčku a říkáme průpověď – tím se otevírá celé vyučování.“*

(Daniela) Františce se nejvíce líbí nadšení dětí, ze kterého pozná, že se děti učí rády. Zmiňuje, že toto nadšení při výuce na tradiční škole nezažila. Byli tam sice někteří nadšení žáci, ale nebylo to takové. Carmen se líbí flexibilita a kreativita, kterou ve waldorfském školství nachází.

I přes veškerou náročnost tohoto povolání všechny respondentky uvádějí, že stát se waldorfským učitelem bylo to nejlepší rozhodnutí, kterého nelitují. Uvádím teze svých respondentek: *„Já jsem nic lepšího nezažila a v životě bych to nechtěla měnit. Člověk se proměňuje, hodně do toho dává. Člověk musí být vytrvalý, musí věřit... (...) Neumím si představit nic úžasnějšího, co bych mohla dělat, než učit na waldorfské škole.“* (Daniela) *„Já vím, že jsem tu správně. I když vím, že to povolání jsem si nevybrala, to povolání si vybralo mě. I když je to někdy náročné, jsem ráda, že to dělám a neměnila bych.“* (Františka) *„Já jsem se v tom našla. Má to hodně věcí, které jsem vždy dělala jako koníček.“* (Carmen)

6.3.5 Kázeň

Jelikož se ve waldorfské škole odmítá zvnějšku vynucovaná kázeň, zajímalo mě, jak waldorfští učitelé řeší situace s problémovými žáky. Daniela má ve třídě 11 žáků, a jelikož jejich počet není velký, tak zde nenastávají žádné kázeňské problémy. Respondentky přiznávají, že se na waldorfské škole získává kázeň hůře, protože tu nefunguje známkovácí škála a poznámky. Paní učitelky uvádí příklady: *„... na klasice byly děti mnohem snáze ovladatelné než tady na waldorfské škole. Tady to pro mě byla daleko větší práce, protože nějakým způsobem jsou sebevědomější. Požadavek na vyzařování autority mi připadal trochu větší, ale to je asi tak moje osobní vnímání.“* (Bára) *„... jak se příliš nepracuje s těmi běžnými kázeňskými prostředky, tak v tom vyučování u některých učitelů bývá třeba neklid, ne u všech, někteří to zvládnou i v té láskyplnosti. Ale je to zas něco, co se ze strany veřejnosti nechápe. Třeba v Německu, ve Švýcarsku jsou třídy, ve kterých je 40 dětí a je tam neklid, a nakonec se zjistí, že oni to umí. Protože u těch dětí funguje to společné éterné tělo životních sil, ale z hlediska veřejnosti je to nepochopitelné.“* (Anna)

Funguje tu individuální přístup ke každému žákovi. Respondentky se zmiňují o tom, jak řeší kázeňské problémy: *„Mám ve třídě kluka, který by si pořádk s něčím hrál, kreslí si po ruce a vyrývá něco do lavice. S ostatními pedagogy jsme se domluvili, že je to proto, že jeho ruce neustále potřebují něco dělat. Teď dostává včelí vosk a něco si s ním žmoulá. Snažím se vždy přijít na to, co je za tím, pak něco vyzkoušet, a buď to funguje,*

nebo ne...“ (Carmen) „V jedné třídě mám kluka, který neustále vykřikuje, reaguje impulzivně, ruší to vyučování... tato příčina může být u těchto dětí různá. Je více možností, jak se dostat hlouběji k takovému dítěti. Už jen vědomí, že je to chlapeček, který si přináší určitý takový problém, který není možné řešit běžnými psychologickými triky a pedagogickými postupy, tak vlastně pomáhá.“ (Anna) Když si pedagog s dítětem neví rady pomocí běžných metod, následuje sezení s třídním učitelem žáka, dítětem a jeho vychovatelkou. Všichni si společně vytvoří obraz dotyčného žáka. Buď se problém řeší na třídním kolegiu, které probíhá jednou do týdne, nebo se všichni sejdou v malé skupině. Pokud ani to není úspěšné, následuje rozhovor s rodiči.

6.3.6 Spolupráce s rodiči

Na rozdíl od tradičních škol panuje ve waldorfských školách velká spolupráce mezi učiteli a rodiči žáků.

Třídní schůzky se konají jednou do měsíce. Respondentky vysvětlují, že je důležité, aby rodiče rozuměli tomu, co učitelé vykonávají. Rodičům píše měsíční „ohlédnutí“, co se ve škole událo a co se děti naučily. Dvě dotazované paní učitelky svá tvrzení dále rozvádí: „Je důležité, aby byli rodiče v souladu s naší pedagogikou a podporovali ji. Zjišťuje se to během půlhodinového rozhovoru s rodiči. Musí akceptovat názor, že je dítě ničeno, pokud v předškolním věku dostane do ruky telefon či počítač, a to je už dnes běžný jev.“ (Carmen) „My nepečujeme jen o děti, ale snažíme se, aby celá škola byla živým organismem. Takovým organismem, součástí kterého jsou i rodiče. Škola potřebuje rodiče a spolupráci s nimi. Rodičům vysvětlujeme, proč dětem předáváme dané hodnoty.“ (Františka)

I když se celkově ve waldorfském systému chválí vzájemná spolupráce mezi rodiči a pedagogy, samotné respondentky sdělují, že ne vždy je tento vztah ideální a bezproblémový. Uvádí příklady, kdy se mohou setkat s neporozuměním ze strany rodičů: „Tady je to daleko víc o tom vztahu, tím pádem nás ti rodiče i víc dusí.“ (Anna) „... pokud nefungují vztahy s rodiči, pak nefunguje ani dítě ve třídě. Jakmile tam není důvěra k učiteli, tak to nemůže fungovat.“ (Daniela) „... dítě dostane práci, když dlouhodobě chybí, a rodiče mnohdy poté nedohlédnou na její plnění. Např. dítě dostane za úkol, že má plést a rodičům to přijde zbytečné. Není tam ta spolupráce a na dítěti je to pak znát.“ (Daniela)

Františka zmiňuje, že tento vztah není jednoduchý. Na učitele z jedné strany tlačí osobní vnitřní svědomí, které chce pro děti to nejlepší. Z druhé strany to jsou rodiče, kteří

chtějí také pro děti to nejlepší, ale mají jiný úhel pohledu. A učitel musí před rodiči neustále obhajovat, proč danou věc dělá určitým způsobem.

Anna, Bára a Daniela zmiňují, že rodiče mají mnohdy nadměrné požadavky. Pro představu uvádím výpověď jedné z respondentek: „*Když rodiče dávají své dítě na něco speciálního, tak jsou toho názoru, že já a moje dítě máme nárok jen na to nejlepší, jen na toho nejlepšího učitele! Je tu jedna třída, kde má jedna maminka vystudovanou waldorfskou školu a učili ji ti nejlepší waldorfští učitelé. A učitelka, co učila její dítě, taková nebyla, ona byla dobrá, ale nebyla tak vynikající, a maminka se s tím nemohla smířit.*“ (Anna) Na druhou stranu respondentky tvrdí, že někteří učitelé s tím umí pracovat a mají podporu ostatních rodičů, bez které by to nefungovalo.

6.3.7 Úskalí waldorfské školy a její slabé stránky

Hlavní úskalí, která vidí oslovené paní učitelky waldorfských škol je nepřítomnost učebnic: „*Nemáme učebnice. Nejdříve to učivo musím uchopit (naučit se), abych ho mohla dále živě předávat. Tím pádem my se neustále učíme. Ale baví mě to.*“ (Emma) „*Na tradiční škole mají učebnice, které vás vedou, zde je nemáme. Co se týče kreativity, tak waldorfské školství je takové, že ten proces vyžaduje, aby se člověk neustále vzdělával, zlepšoval, zkoumal ten svět, život, řemesla...*“ (Františka)

Slabé stránky vidí Daniela v tom, že waldorfští žáci hůře vyplňují testy, které jsou časově omezené. Výhodu naopak vidí v tom, že tito žáci jsou hodně pružní, člověk je dokáže namotivovat a dovést je k cíli.

Františka upozorňuje na rozdílnost požadavků RVP a Richterova vzdělávacího plánu, které waldorfský pedagog musí skloubit: „*Pro mě je nejnáročnější skloubit požadavky waldorfské pedagogiky v tom, že mám rozvíjet dítě jako osobnost se všemi jeho články, které má a zároveň musím plnit všechny požadavky RVP, který je nastaven jiným způsobem než Richterův vzdělávací plán, což je plán pro waldorfskou školu. Ten systém je trochu jiný. My děti vzděláváme tak, že např. oni se učí psát pomaleji, ale rychleji počítají. To, že něco dělají rychleji je v pořádku, jak pro rodiče, tak pro ČŠI. Ale to, že něco dělají pomaleji pro některé rodiče dokáže být stresující. Když přichází děti k zápisu, tak rodičům sdělujeme, že se děti naučí vázané písmo až ve 3. třídě... (...) Jsou k tomu určité důvody, proč se to tak dělá.*“ (Františka)

Bára upozorňuje na volnější přístup waldorfských pedagogů k dodržování určených norem: „*Přestože jsou nějaké zaseté postupy, tak velké úskalí je právě v tom, že waldorfská pedagogika láká lidi, kteří jsou sice tvořiví, ale nejsou na dané normy zvyklí. Často mají*

tendence určitým bezprostředním způsobem ignorovat nějaká oficiální nařízení a dělat si věci po svém.“ (Bára)

Za úskalí je podle Daniely považováno i to, že waldorfské učitelé odchází, když zjistí, jak je tato práce náročná. Všechny waldorfské školy hledají učitele. Jedna z respondentek přiznává: *„Nemáme třídního učitele pro další nastupující ročník a hledáme ho. Už teď začíná nábor do 1. tříd. Jsou tu zástupy dětí a je jich dvojnásobek, než kolik jich můžeme přijmout. Chybí tu pedagogové a hledáme je všude.*“ (Daniela)

Pro Carmen je slabší stránkou suplování hodin. Zmiňuje se o tom, že neví, jak působit na děti, protože tam již není hlubší vztah mezi učitelem a žákem: *„Znají mě, vědí, jak se jmenuji, co učím... ale s těmi suply je to těžké, protože tam nenastane hlubší vztah. Je to vždy nějaká improvizace, která vyžaduje velké schopnosti, aby třídu učitel zvládl.*“ (Carmen)

Anna všechna úskalí shrnuje: *„Děti jsou tu zlobivější, protože se na škole nepracuje s tresty. Rodiče mají šílené nároky. Práce je náročnější nejen v přípravách (tam jste za to zodpovědná vy), ale především v konfrontacích s dětmi a rodiči, a to je velmi obtížné.*“ (Anna)

6.3.8 Kritika waldorfské školy

Waldorfské učitelé se potýkají s řadou kritik. Zajímalo mě, jak na ně reagují. Největší kritikou, která pochází především ze strany rodičů dětí, kteří waldorfskou školu nenavštěvují, je známkování. Pro některé je těžké si představit, co slovní hodnocení obsahuje. Je v něm ohodnoceno, co dítě umí a na čem má ještě zapracovat. Františka zmiňované tvrzení obhajuje: *„To se na základě známky nedozvíte a nevíte, jak tomu dítěti pomoci. Nám sem nechodí děti z vesnice. Pro ně jsme divní... takže dají děti raději do vzdálenější školy. Tam mají jistotu té známky.*“ (Františka)

Daniela se setkala s výrazem „sektářská škola“, který dále rozvádí: *„Samozřejmě se kritizuje, že jsme jakoby sektářská škola. Chápu někdy, proč se waldorfská škola uzavře názorům zvenčí, protože v dnešní době je to takové, že dostanete otázku, a musíte rychle odpovědět ano/ne. Tím se nedá obhájit, co chcete vlastně říci. Některé věci se vysvětlují hůře lidem, kteří nevěří ničemu, co není viditelné. S takovými lidmi se hůře hovoří.*“ (Daniela)

Respondentky uvádějí, že když mluví s lidmi, kteří nevědí, na čem je waldorfská škola založena, tak často slyší, že se jedná o svobodnou školu, ve které si děti dělají, co chtějí. Zmiňují se o tom, že např. v Německu tomu tak není, tam se jedná o školy, které

jsou pojímány jako soukromé s VIP statutem: „*Někteří rodiče si myslí, že svobodná škola znamená, že si tu děti mohou dělat, co chtějí. Což není pravda. A to si myslím, že není slabá stránka školy, ale to, co nás poškozuje v očích veřejnosti.*“ (Františka)

6.3.9 Student waldorfské pedagogiky

Na závěr uvádím analýzu rozhovoru se studentem waldorfské pedagogiky. Kvídovi je 28 let, vystudoval umělecké řezbářství s maturitou. Svému oboru se věnoval několik let. K waldorfské pedagogice dospěl přes antroposofii, která ho zaujala natolik, že se rozhodl pro studium umělecké terapie ve švýcarském Dornachu. Na škole se učí například pracovat s hlinou, modelovat a celkově tvořit podle principů R. Steinera. Zbývá mu ještě rok a půl studia. Po dokončení tohoto studia obdrží diplom od Pedagogické sekce z Goetheanu. Tímto diplomem chce navázat na studium ve Stuttgartu. Po studiu se chce vrátit do ČR, absolvovat studium pedagogického minima, a vyučovat na waldorfské škole, kde bude působit jako učitel v dílnách. S tímto oborem souvisí vyřezávání, modelování, stavební epochy, truhlářství, kovářství, šití apod.

Rozdíl waldorfské pedagogiky oproti tradiční škole vidí v tom, že si dítě vyzkouší všechny druhy oborů, které souvisejí s pohybem, myšlením, uměním a řemesly. Podle Kvída si tak žáci mohou v budoucnu lépe vybrat to, čemu se chtějí věnovat. Škola je připravuje pro svět, ve kterém si dokáží se vším poradit. Zmiňuje se o tom, že většinu lidí, které zná a kteří vystudovali waldorfskou školu, nic nepřekvapí, jsou tvořiví a plní fantazie.

Waldorfská pedagogika podle Kvída klade důraz na to, aby byla výuka umělecky zaměřená. Rozdíl, který Kvído vidí na waldorfské škole, je ten, že každý žák je vnímán jako určitá osobnost, která se teprve utváří. Waldorfská pedagogika rozvíjí žáka ve všech směrech. Další odlišnost oproti klasické státní škole je ta, že učitel musí pracovat ve třídě s každým žákem zvlášť a zapojit ho do celku. Vnímá to jako náročnější práci, protože pro učitele to představuje mnohem více osvojených kompetencí. Kvído tvrdí, že záleží na uchopení daného tématu učitelem.

Podle něj jsou nároky na waldorfského učitele větší než na pedagoga klasické školy. Uvádí, že učitel musí své žáky více inspirovat a probouzet v nich nadšení. Pedagog je jen inspirátorem, dítě musí rozvíjet myšlenku dál samo. Dále Kvído dává příklad léčebné pedagogiky, kde se pracuje s handicapovanými dětmi, kde musí být učitel mnohem více „napojený“ na žáka, a z jeho pozorování a malých detailů odvozovat to, jak

na dítě působit. Žáci si pak vše mnohem lépe zapamatují, protože učitel působí na všechny složky jejich osobnosti.

Kvído uvádí, že práce kolegia učitelů vyžaduje hodně činností i mimo školu. Zmiňuje se o tom, že waldorfský pedagog se může dostat do situací, ve kterých mu nepomůže nic, co už má vyzkoušené. Musí nad nimi přemýšlet a neignorovat je. To se týká například otázek s kázní žáků. Waldorfský pedagog musí být podle Kvída bdělý, citlivý, velmi přizpůsobivý a měla by to být osobnost. Měl by se neustále rozvíjet a vzdělávat se.

Kvído tvrdí, že waldorfská pedagogika pracuje s temperamenty žáků a je toho názoru, že dokáže zapojit i žáky, kteří jsou hyperaktivní, s poruchami autistického spektra apod. Vysvětluje to tak, že waldorfská pedagogika zkoumá dotyčného žáka, má ho „přečteného“ a tudíž ví, co potřebuje ke svému dalšímu vývoji. Uvádí, že u hyperaktivního žáka se musí přizpůsobit například výklad ve speciálním rytmu, zvláštní cvičení atd., s čím si waldorfská pedagogika podle něj umí poradit.

Student Kvído říká, že úkolem waldorfské pedagogiky je vychovat svobodného člověka. Vysvětluje, že se jedná o vnitřní svobodu, nikoliv o to, že si člověk může dělat, co chce.

Kvído uvádí, že waldorfská pedagogika vychází z antroposofie, ale v samotné výuce jako takové by se o antroposofii mluvit nemělo. Antroposofii se žáci neučí, v té se vzdělávají učitelé.

S kritikou waldorfské školy se od veřejnosti neseťkal. Úskalí waldorfské pedagogiky vidí v učitelích. Učitelé podle jeho názoru nemusí správně uchopit celou waldorfskou pedagogiku. Podle něj do waldorfského školství mohou přijít lidé, kteří jsou pedagogicky vzdělaní, ale neuchopí správně waldorfské principy a nevědí, jak mají s dětmi pracovat. Jmenoval i několik případů, se kterými se setkal.

Podle něj waldorfská pedagogika sama o sobě nestačí. Sděluje, že děti jsou teď jiní, než byly v době, kdy waldorfská pedagogika vznikala.

Hovoří o tom, že žáky, kteří vystudovali waldorfskou školu, dokážeme od ostatních žáků rozeznat. Tito žáci jsou podle jeho názoru neuvěřitelně tvořiví, přemýšliví, milí ke svému okolí a dokáží se se svým okolím lépe propojit, protože mají více rozvinutou sociální složku, na kterou je ve waldorfské pedagogice kladen důraz.

6.4 Shrnutí

Z respondentek se stali waldorfské pedagogové vlivem přátel a waldorfských učitelů, kteří jim tento směr doporučili. Dotazované paní učitelky uváděly jako důvod svého rozhodnutí i to, že hledaly alternativu pro výchovu a vzdělávání svých dětí. Nejlepší možností se jevila waldorfská pedagogika, o kterou se samy začaly více zajímat. Všechny respondenty se dostaly k waldorfskému školství, aniž by to předtím dalece dopředu plánovaly.

Dotazované paní učitelky jsou toho názoru, že tradiční školství není pro výchovu a vzdělávání dětí dostačující. Není tam podle nich kladen dostatečný důraz na tvořivost a uměleckost. Respondenty zmiňují, že waldorfský učitel by měl být do značné míry také umělcem.

Rozdíly ve waldorfské škole oproti škole tradiční jsou patrné také v samotné výuce a pojetí času ve výuce, např. se výuka v epochách liší od klasického rozvrhu hodin. Všechny respondenty vyzdvihují epochové vyučování, protože podle nich umožňuje delší dobu zůstat u jednoho tématu a různými metodami ho zpracovávat.

Student waldorfské pedagogiky Kvído vnímá výuku jako umělecky zaměřenou, která rozvíjí žáka po všech stránkách a kde funguje individuální přístup ke každému žákovi. Zařazením předmětů jako pletení, řemesla či eurytmie se podle dotazovaných působí na uměleckou a emocionální složku dítěte. Jak uvádějí respondenty, ve waldorfské škole se v podstatě nepoužívají učebnice, děti si vše zapisují do epochových sešitů. Podle oslovených učitelek to představuje mnohem větší náročnost pro pedagoga v uchopení probírané látky. Respondenty dále uvádějí, že po domluvě s ostatními učiteli je možné zařadit učebnice, například v anglickém jazyce. Zmiňují případy, kdy je to prospěšné. Respondenty také tvrdí, že se na waldorfské škole vyučuje užší téma do větší hloubky a chápání jednotlivých souvislostí.

Paní učitelky vnímají rozdíly v pojetí motivace ve spojení s hodnocením žáků. Myslí si, že díky absenci známek mají žáci větší zájem o probíranou látku, protože nejsou vystavováni stresovým faktorům. Zmiňují se také o výjimkách, kdy se žákům na waldorfské škole udělují známky. Oslovené paní učitelky vysvětlují, že z důvodu absence známek a poznámek je náročnější řešení kázeňských problémů. Uvádí možné metody řešení těchto záležitostí na waldorfské škole.

Paní učitelky jsou přesvědčené, že se s waldorfskou pedagogikou pojí mnohem větší spolupráce s rodiči, učiteli navzájem a učiteli a žáky. Rodičovské schůzky se pořádají

každý měsíc. Zároveň to mé respondentky vnímají jako možná úskalí waldorfské školy a jmenují příklady, kdy tyto vztahy nefungovaly. Paní učitelky vyzdvihují prohlubování vzájemných vztahů mezi pedagogy na každotýdenním kolegiu učitelů. Z rozhovorů vyplývá, že waldorfská škola má odlišný pohled na dítě samotné. Liší se vztah mezi učitelem a žákem. Respondentky uvádějí, že vztah mezi učitelem a žákem na waldorfské škole je mnohem důvěrnější. Podle studenta waldorfské pedagogiky je ve waldorfské škole každé dítě pojímáno jako utvářející se osobnost.

Respondentky se ovšem neshodují v tom, že je waldorfská škola vhodná pro každé dítě. Tři paní učitelky si myslí, že mohou být děti, pro které tento druh pedagogiky není vhodný a uvádí příklady založené na vlastních zkušenostech. Všechny respondentky se ale shodly na tom, že tato škola není pro každého rodiče.

Všechny dotazované učitelky i Kvído si uvědomují, že proces příprav na vyučování je náročnější, než je tomu na klasické škole (studium antroposofie, nepřítomnost učebnic apod.) Antroposofie je důležitou součástí waldorfské pedagogiky (jak jsem uvedla v teoretické části – viz kap. 2). Všichni respondenti jsou toho názoru, že učitel waldorfské školy má mnohem více kompetencí než učitel tradiční školy. Svá tvrzení zdůvodňují v souvislosti s výukou, přípravami na ni a v neustálém vzdělávání se. Týká se to podle nich i chodu školy, kde funguje větší spolupráce se všemi stranami.

Respondentky vidí slabé stránky waldorfské školy ve vyplňování testů, které jsou omezeny časovým limitem. Dalším bodem je rozdílnost požadavků RVP a Richterova vzdělávacího plánu, které waldorfské školy musí skloubit. Kvído vidí úskalí waldorfské školy naopak v učitelích, kteří nemusí správně uchopit celou waldorfskou pedagogiku. Sděluje, že v dnešní době jsou děti jiné, než tomu bylo v době, kdy waldorfská pedagogika vznikla.

Waldorfské školy se potýkají s řadou kritik. Největší kritikou podle dotazovaných učitelek bývá absence známkovací škály. Mnozí rodiče si nedokáží představit, co se pod slovním hodnocením skrývá. Respondentky uvádějí, že vlivem nedostatečné informovanosti dochází k šíření názorů, že si ve waldorfské škole žáci dělají, co chtějí.

Všechny respondentky uvedly, že stát se waldorfským učitelem bylo to nejlepší rozhodnutí. Kvído také vidí ve svém budoucím povolání dobrou volbu a velké poselství.

7 Závěr

Diplomová práce se zabývá waldorfským školstvím, specifiky, principy, hodnotami waldorfské pedagogiky, a především prací samotného waldorfského učitele.

Práce je rozdělena na dvě části. První část práce tvoří základní body waldorfské pedagogiky, její vznik, hodnoty, cíle, členění, role antroposofie, eurytmie apod. Důležitou součástí je popis Steinerovy pedagogiky v našem současném školství. Nejdůležitější kapitola je zaměřena na učitele waldorfské školy, ve které je popsána jejich hlavní náplň, určitá specifika a požadavky. Tato alternativní škola se setkává s kritikou ze strany veřejnosti, o které se také zmiňuji.

V druhé části práce (empirické) jsem se zaměřila především na waldorfského pedagoga, jak pojímá svou práci, jeho motivaci, zkušenosti a postoje k waldorfské pedagogice. Analýzu rozhovorů s šesti učitelkami jsem rozdělila do několika částí. První jsou pracovní zkušenosti a motivace stát se waldorfským učitelem. Zde jsem se zaměřila na popis každé respondentky a její cestu k waldorfské pedagogice. V dalších částech rozebírám rozdíly oproti tradičnímu školství, jak to vnímají samotní waldorfské pedagogové. Popisuji, jak mé respondentky chápou pojetí waldorfského učitele a jaký by podle nich měl být. Zabývám se řešením kázeňských problémů a spoluprací s rodiči a žáky, jakožto podstatného rozdílu v porovnání s tradiční školou. Neopomím slabé stránky a kritiku waldorfského školství z pohledu waldorfských učitelů, se kterou se setkávají. U studenta waldorfské pedagogiky objasňuji jeho zkušenosti, názory na waldorfskou pedagogiku a pojetí waldorfského školství.

Waldorfská škola je jedna z nejznámějších alternativních škol v České republice. Waldorfské školství v loňském roce oslavilo stoleté výročí od svého založení. Při té příležitosti probíhaly různé výstavy, vernisáže, přednášky a koncerty. Tím se waldorfská škola dostala více do povědomí lidí a získala nejen mnoho příznivců a větší zájem o školu, ale i své kritiky.

Myslím si, že otázka waldorfského školství je v dnešní době velice aktuálním tématem. Domnívám se, že by moje studie mohla pomoci k pochopení práce a motivace učitelů, kteří se vydali na tuto profesní dráhu.

Seznam použité literatury

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

EASTON, Freda. Educating the Whole Child, „Head, Heart, and Hands: Learning from the Waldorf Experience.“ *Theory into Practice*, 1997, vol. 36, no. 2, s. 87-94. URL https://www.jstor.org/stable/1477378?seq=1#page_scan_tab_contents

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

KELLER, Godi. *Škola srdce(m): waldorfské inspirace a proměny současné pedagogiky*. Praha: Malvern, 2018, 125 s. ISBN 978-80-7530-130-7.

KOTÁSEK, J. a kol. Rozvaha o školství a vzdělanosti a jejich dalším vývoji v českých zemích. In: *Učitel'ské noviny*, 94, 1991, č. 33, příloha Obzor, s. 1-4.

KRANICH, Ernst Michael. *Waldorfské školy*. 1. vyd. Semily: Opherus, 2000. 40 s. ISBN 80-902647-2-7.

KRAEMER, Pavel. *Waldorfské lyceum v širším kontextu: pracovní verze*. Praha: Waldorfské lyceum, 2012, 48 s.

PECHÁČKOVÁ, Yveta a Vladimír VÁCLAVÍK. *Alternativní edukační koncepce v současné pedagogické praxi*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, 134 s. ISBN 978-80-7435-501-1.

POL, Milan. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: Masarykova univerzita, 1995, 165 s. Věda do kapsy. ISBN 80-210-1097-5.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2004, 141 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-977-1.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1994, 109 s. ISBN 80-7041-972-5.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. 2. upr. vyd. Praha: Portál, 1996, 106 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-072-3.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

RONOVSKÝ, Vít. *Anthroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky*. Hranice: Fabula, 2011, 113 s. ISBN 978-80-86600-83-3.

RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: Marek Zeman, 1994, 264 s. ISBN 80-900035-8-3.

RÝDL, Karel. *Vývoj a současný stav waldorfských škol ve Spolkové republice Německo*. *Pedagogika*, 40, 1990, 3, s. 299–313.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 311 s. *Pedagogická praxe*. ISBN 80-717-8942-9.

STEINER, Rudolf. *Anthroposofie a pedagogika: články z let 1919-1924*. Přeložil Tomáš ZDRAŽIL. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2014. ISBN 978-80-9052-228-2.

SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JÚVA. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1995, 76 s. ISBN 80-85931-00-1.

ŠTAMPACH, Odilo Ivan. *Anthroposofie*. Olomouc: Votobia, 2000, 75 s. ISBN 80-7198-431-0.

ULLRICH, Heiner. *Svobodné Waldorfské školy na miskách vah*. Praha: DINGIR, 2011, 16 s. ISBN 978-80-86779-15-7.

VALENTA, Milan. *Waldorfská pedagogika a jiné alternativy*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, 1993, 67 s.

Internetové zdroje

Akademie sociálního umění Tabor. [online]. Copyright © 2020 [cit. 02.02.2020]. Dostupné z: <https://www.akademietabor.cz/cs/>

Akademie waldorfské pedagogiky. *Waldorfský učitel*. [online]. [cit. 02.02.2020]. Dostupné z: <http://www.awaldorf.cz/seminare/zakladni-seminare/waldorfsky-ucitel/>

Akademie waldorfské pedagogiky. *Podpůrná pedagogika*. [online]. [cit. 02.02.2020]. Dostupné z: <http://www.awaldorf.cz/lecebna-pedagogika/>

Akademie waldorfské pedagogiky. *Semináře*. [online]. [cit. 02.02.2020]. Dostupné z: <http://www.awaldorf.cz/seminare/>

Anthroposofická společnost v České republice. *Antroposofie. Eurytmie. Anthroposofická společnost*. 2009 [cit. 04.12.2019]. [online].

Dostupné z: <https://www.anthroposof.cz/online/eurytmie>

Anthroposofická společnost v České republice: Pobočky v ČR. *Anthroposofická společnost*. [online]. 2009 [cit. 04.12.2019]. Dostupné z: <https://www.anthroposof.cz/pobocky/pobocky-v-cr>

Anthroposofická společnost v České republice: Poslání a cíle sdružení. *Anthroposofická společnost*. [online]. 2009 [cit. 04.12.2019]. Dostupné z: <https://www.anthroposof.cz>

Anthroposofická společnost v České republice: Členství AS. *Anthroposofická společnost*. [online]. 2009 [cit. 04.12.2019]. Dostupné z: <https://www.anthroposof.cz/pobocky/clenstvi-v-as>

Časopis Člověk a výchova. *Asociace waldorfských škol České republiky*. [online]. Copyright © AWŠ ČR 2008 [cit. 04.12.2019]. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/casopis.php?menu=zpr-cas>

Česká školní inspekce ČR – Inspekční zprávy. *Základní škola waldorfská Praha – Jinonice*. [online]. Copyright © 2019 Česká školní inspekce [cit. 19.03.2020]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Inspekcnizpravy?d=664>

Iniciativy a sdružení. *Stránky Asociace waldorfských škol České republiky: Školy* [online]. 2008 [cit. 04.12.2019]. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/skoly.php?druh=i&menu=skoly>

O akademii. Akademie Tabor: Akademie sociálního umění. [online]. 2020 [cit. 02.02.2020]. Dostupné z: <http://www.akademietabor.cz/studium/o-akademii>

Vznik a vývoj waldorfských škol. *Waldorfská škola Příbram*. [online]. Copyright © 2005 [cit. 04.12.2019]. Dostupné z: <http://old.waldorf.pb.cz/vznik-a-vyvoj-waldorfskych-skol/>

Waldorf 100. [online]. 2019 [cit. 04.12.2019]. Dostupné z: <https://w100.wskola.cz>

Waldorfské školy. *Stránky Asociace waldorfských škol České republiky*. [online]. [cit. 17.11.2019]. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/skoly.php?menu=sko-vse>

Waldorf 100. *Waldorfská základní a střední škola Semily*. [online]. 2019 [cit. 04.12.2019]. Dostupné z: <http://www.waldorf-semily.cz/web/w100/?s=ws>

Waldorf 100. *Waldorfská školka*. [online]. Copyright © 2017. [cit. 04.12.2019]. Dostupné z: <http://waldorfskaskolka.cz/waldorf-100>

Waldorf po Česku. *Základní škola Waldorfská Pardubice – "V úctě přijmout, s láskou vychovat a ve svobodě propustit ..."* [online]. Copyright © 2019 [cit. 04.12.2019]. Dostupné z: <https://www.waldorfpardubice.cz/waldorf-po-cesku-na-ct-2-ve-stredu/>

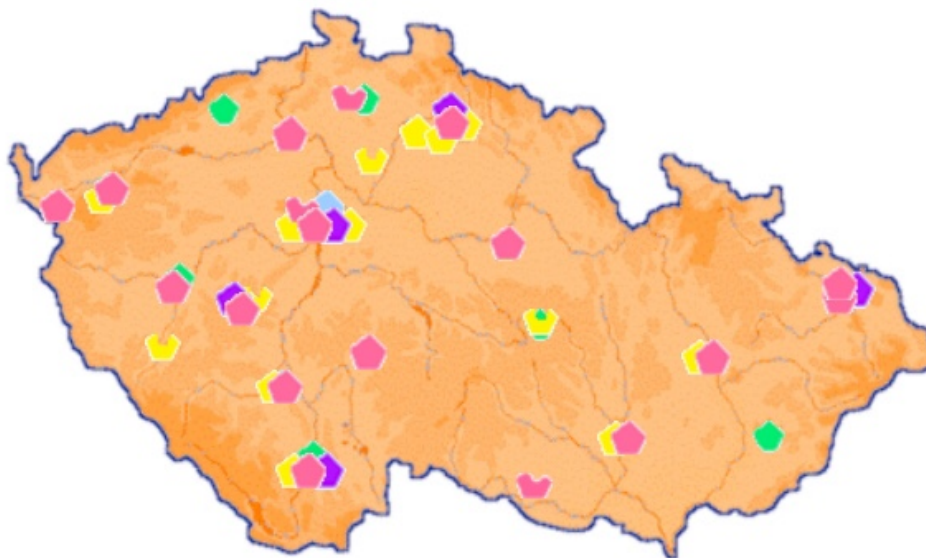
Waldorfský seminář Praha. [online]. Copyright © 2013 [cit. 02.02.2020]. Dostupné z: <https://waldorfsky-seminar-praha.webnode.cz/sluzby/>

Základní škola Waldorfská Pardubice – *"V úctě přijmout, s láskou vychovat a ve svobodě propustit ..."* [online]. Copyright © 2019 [cit. 04.12.2019]. Dostupné z: <https://www.waldorfpardubice.cz/na-poupe-se-netuka-prednaska-kateriny-kozlove/>

Přílohy


Příloha A – Waldorfské školy v České republice (2019)

Školy a sdružení u nás





Praha


-  **Základní škola waldorfská (Praha – Jinonice)**
Butovická 9/228, 158 00 Praha 5 – Jinonice
tel.: 251 001 101; e-mail: posta@waldorfjinonice.cz
-  **Waldorfské třídy při ZŠ (Praha – Dědina)**
Žukovského 6/580, 161 00 Praha 6 – Dědina
tel.: 777 228 616; e-mail: waldorf@zsdedina.cz
-  **Waldorfské lyceum (Praha)**
Křejského 1501, 149 00 Praha 4 – Opatov
tel.: 272 770 378, 777 694 019; e-mail: info@wlyceum.cz
-  **ZŠ a SŠ waldorfská (Praha)**
Křejského 1501, 149 00 Praha 4 – Opatov
tel.: 272 930 617; e-mail: info@waldorfska.cz
-  **Waldorfská mateřská škola (Praha 3)**
Koněvova 240 a/2497, 130 00 Praha 3
tel.: 242 449 993, 602 660 195; e-mail: mswaldorf.praha3@seznam.cz
-  **Waldorfská mateřská škola (Praha 6)**
Dusíkova 1946/3, 162 00 Praha 6
tel.: 235 363 940, 777194630; e-mail: skolka@wmsdusikova.cz
-  **Mateřská škola Maitrea o. p. s. (Sluštice)**
250 84 Sluštice 11
tel.: 323 607 537; e-mail: t.smolkova@seznam.cz
-  **Mateřské centrum při WMŠ (Praha 3)**
Koněvova 240 a/2497, 130 00 Praha 3
tel.: 242 449 993, 602 660 195; e-mail: mswaldorf.praha3@seznam.cz
-  **Mateřské centrum při WMŠ (Praha 6)**
Dusíkova 1946/3, 162 00 Praha 6
tel.: 235 363 940; e-mail: wms.dusikova@volny.cz
-  **Rodinný klub Setkávání (Praha 7)**
Obec křesťanů Na Špejcharu 3, 170 00 Praha 7
tel.: 775 384 462; e-mail: info@setkavani.cz


 **Spolek pro waldorfskou školu ve Zlíně a okolí (Zlín)**
Sokolská 3921, 760 01 Zlín
tel.: 777 906 054; e-mail: palicka@smartech.cz

Příbram

 **Waldorfská škola (Příbram)**
Hornická 327, 261 01 Příbram 2
tel.: 318 623 306; e-mail: waldorf@waldorf.pb.cz

 **Waldorfská škola Příbram – střední škola (Příbram)**
Hornická 327, 261 01, Příbram 2
tel.: 318 623 306; e-mail: waldorf@waldorf.pb.cz

 **Waldorfská třída Sedmikráska (Příbram)**
12. MŠ, Jungmannova ul., 261 01 Příbram
tel.: 318 623 306; e-mail: waldorf@waldorf.pb.cz


 **Rodinné centrum Poupátko (Příbram)**
Hornická 327, 261 01 Příbram 2
tel.: 318 623 306; e-mail: poupatko@waldorf.pb.cz


Pardubice


 **Základní škola waldorfská (Pardubice)**
Gorkého 867, 530 02 Pardubice
tel.: 466 415 685; e-mail: reditelna@waldorfpardubice.cz

 **Centrum pro rodinu Viola, o.s. (Pardubice)**
Staňkova 128, 530 02 Pardubice
tel.: 603 142 615; e-mail: i.kauf@seznam.cz


Semily


 **Základní škola waldorfská (Semily)**
Tyršova 485, 513 01 Semily
tel.: 481 624 168, 481 624 580; e-mail: info@waldorf.semily.cz

 **Střední škola waldorfská (Semily)**
Jana Žižky 375, 513 01 Semily
tel.: 481 624 168, 732 736 862; e-mail: lyceum@waldorf.semily.cz


 **Waldorfská mateřská škola (Semily)**
Pod Vartou 609, 513 01 Semily
tel.: 605 720 979; e-mail: ms.waldorfska@iol.cz


 **Waldorfská mateřská škola (Rovensko p. T.)**
Revoluční 404, 512 63 Rovensko pod Troskami
tel.: 481 382 205; e-mail: materskola@quick.cz


 **Waldorfská mateřská škola (Turnov)**
Hruborohozecká 323, 511 01 Turnov
tel.: 481 321 515; e-mail: wmsturnov@seznam.cz

 **Mateřské centrum Náruč (Turnov)**
Husova 77, 511 01 Turnov
tel.: 775 964 313; e-mail: naruc.turnov@seznam.cz

Písek

 **Základní škola Svobodná (Písek)**
Dr. M. Horákové 1720, 397 01 Písek
tel.: 382 214 815; e-mail: info@zssvobodna.cz

 **Waldorfská MŠ Sluníčko (Písek)**
Základní škola Svobodná a Mateřská škola Písek, Dr. M. Horákové 1720, 397 01 Písek
tel.: 382 21 48 15; e-mail: info@zssvobodna.cz

 **W sdružení Písek o. s. (Písek)**
Dr. M. Horákové 1720, 397 01 Písek
tel.: 777 314 031; e-mail: wsdruzenipisek@zssvobodna.cz

Ostrava

Waldorfská základní škola a mateřská škola (Ostrava)

Na Mlýnici 611/36, 702 00 Ostrava – Přívoz
tel.: 597 578 540, 597 578 039; e-mail: skola@zswaldorfostrava.cz

ZŠ a waldorfská ZŠ (Ostrava – Poruba)

Ludovíta Štúra 1085/8, 708 00 Ostrava
tel.: 736 533 201; e-mail: beata.krejzova@seznam.cz

Střední odborná škola waldorfská (Ostrava)

Klicperova 504/8, 709 00 Ostrava – Mariánské Hory
tel.: 596 628 813; e-mail: lyceum@waldorfostrava.cz

Brno

Waldorfská základní škola a mateřská škola (Brno)

Plovdivská 8, 616 00 Brno
tel.: 511 118 311; e-mail: wskola@waldorf-brno.cz

Škola waldorfská (Znojmo)

Základní škola a Mateřská škola Kuchařovice, p. o., Okružní 297, 669 02 Kuchařovice
tel.: 601 549 155; e-mail: zskucharovice@gmail.com

Waldorfská základní škola a mateřská škola (Brno)

Plovdivská 2572/8, 616 00 Brno
tel.: 511 118 350; e-mail: wskola@waldorf-brno.cz

W alternativa, z. s. (Brno)

Plovdivská 2572/8, Žabovřesky, 616 00 Brno
tel.: 736 429 231; e-mail: vyborwa@waldorf-brno.cz

Karlovy Vary

Waldorfská ZŠ a MŠ Wlaštovka Karlovy Vary, o. p. s. (Karlovy Vary)

Modenská 15, 360 07 Karlovy Vary – Doubí
tel.: 353 034 037, 730 142 134; e-mail: skola@wlastovka.cz

Waldorfská ZŠ a MŠ Wlaštovka Karlovy Vary (Cheb)

Waldorfská základní škola a mateřská škola Karlovy Vary o. p. s., pobočka Cheb, Zemědělská 97/21, 350 02 Cheb – Háje
tel.: 774 572 108; e-mail: cheb@wlastovka.cz

Waldorfská třída MŠ (Karlovy Vary)

Dagmar Kuncová, Komenského 48, Karlovy Vary – Doubí

Spolek pro založení waldorfské školy Wlaštovka (Karlovy Vary)

Mlýnská 24, 360 05 Karlovy Vary
tel.: 773 216 621; e-mail: info@wlastovka.cz

Jeřabinka (Litvínov)

Základní škola a mateřská škola Jeřabinka, Sklářská 81, 435 42 Litvínov – Hamr
tel.: 725 530 861; e-mail: info@skolajerabinka.cz

Olomouc

Waldorfská ZŠ a MŠ Olomouc, s. r. o. (Olomouc)

Rožňavská 21, 772 00 Olomouc
tel.: 777 850 488; email: skola@waldorf-olomouc.cz

Waldorfská ZŠ a MŠ Olomouc, s.r.o. (Olomouc)

Dobnerova 24, 779 00 Olomouc
tel.: 777 850 388; e-mail: skolka@waldorf-olomouc.cz

České Budějovice

Waldorfská škola České Budějovice (MŠ, ZŠ a SŠ, o. p. s.)


M. Chlajna 23, 370 05 České Budějovice
tel.: 725 071 245; e-mail: skola@waldorfcz.cz

Waldorfské lyceum (České Budějovice)

Nová 1871/5, 370 01 České Budějovice (dočasný pronájem v ZŠ Nová)
tel.: 725 917 312; e-mail: lyceum@waldorfcz.cz


Waldorfská mateřská škola (České Budějovice)


Hornická 40, 373 71 Rudolfov
tel.: 725 523 104, 387 228 059; e-mail: skolka@waldorfcz.cz

 **W collegium (České Budějovice)**
W collegium, Zavadilka 2166, 370 05 České Budějovice
tel.: 608 977 014; e-mail: wcollegium@waldorfbcb.cz

Plzeň

 **Waldorfská základní škola Dobromysl, o. p. s. (Plzeň)**
Husova 1126/43, 301 00 Plzeň
tel.: 374 141 414; e-mail: skola@waldorfplzen.cz


 **Waldorfská třída MŠ (Klatovy)**
Emílie Vítková, U pošty 682, 339 01 Klatovy 3.
tel.: 376 310 719; e-mail: uposty@klatovskeskolkky.cz

 **WALDORF PLZEŇ, o. s. (Plzeň)**
Klatovská třída 1701/75, 301 00 Plzeň; e-mail: info@waldorfplzen.cz


Tábor


 **Základní škola Mistra Jana (Ratibořské Hory)**
č. p. 34, 391 42 Ratibořské Hory
tel.: 737 862 984; e-mail: valerie.prochazkova@janicekops.cz

Litoměřice

 **Svobodná základní škola, o. p. s. (Třebušín)**
Třebušín 115, 412 01 Litoměřice
tel.: 733 424 559; e-mail: waldorf.litomerice@gmail.com

Liberec

 **Waldorfské třídy (Liberec)**
Gollova 394/4, Perštýn, Liberec 460 01
tel.: 736 422 917; e-mail: info@waldorfsketridyliberec.cz

 **Waldorfská iniciativa (Liberec)**
Jiříčkov 41, 463 43 Světlá pod Ještědem
tel.: 605 772 748; e-mail: info@waldorfsketridyliberec.cz

Mnichovo Hradiště

 **Waldorfská třída MŠ Klubičko (Mnichovo Hradiště)**
Boseň 86, 295 01 Mnichovo Hradiště
tel.: 608 628 138; e-mail: rovnadaniela@gmail.com

Žďár nad Sázavou

 **Waldorfská třída MŠ Studánka (Žďár nad Sázavou)**
MŠ Vláček, třída Studánka Haškova 1150/14, 591 01 Žďár nad Sázavou
tel.: 566 626 029; e-mail: info@waldorf-zdar.cz

 **Spolek přátel waldorfské pedagogiky (Žďár nad Sázavou)**
Haškova 14, 591 01 Žďár nad Sázavou
tel.: 566 626 029; e-mail: info@waldorf-zdar.cz

Zdroj: Waldorfské školy. *Stránky Asociace waldorfských škol České republiky*. [online].
[cit. 17.11.2019]. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/skoly.php?menu=sko-vse>

Příloha B – Svobodná vysoká škola pro duchovní vědu v Goetheanu ve švýcarském Dornachu



Zdroj: vlastní

Příloha C – Vzor rozhovorů s paní Annou a Carmen

Respondent A: Anna Speciální pedagog a mentor

Já: Na začátku bych se chtěla zabývat tím, jestli jste dřív učila v tradiční škole, případně co vás vedlo k tomu přejít k waldorfské škole.

A: Učila jsem v normální škole jak na základní, tak na střední a vysoké škole... k té waldorfské pedagogice mě přivedlo to, že jsem to uchopila jako ideální nebo jako vzdělávání budoucnosti. Vlastně to školství, jak bylo doposud nebo ještě je částečně pojaté, tak už vlastně neodpovídá tomu vývojovému trendu doby. To znamená, že tam není kladen důraz na tvořivost a zaměstnání celého člověka, že se tam oslovuje jednostranně jen intelekt, intelektové výkony. Takové ty „pracovky“ nebo co tam mají, to je jen doplňovací, kdežto waldorfský systém v každých deseti minutách zapojuje celého člověka. To znamená myšlení, cítění, kreativitu a vůli. To znamená pohybové činnosti a pracovní.

Já: Vy děláte třídního učitele či odborného?

A: Ne, teď jsem mentor a speciální pedagog a měla jsem dva běhy na waldorfské škole. Dvakrát jsem byla od první do sedmé třídy.

Já: A učila jste i na jiné waldorfské škole?

A: Já jsem učila v (místo školy) a tady jsem učila jednu šestou třídu. Učila jsem epochy. To už jsem nebyla třídní.

Já: Takže waldorfskému školství se už věnujete kolik let?

A: No, kdy to začalo tady? Od devadesátého. Na prvním semináři jsem byla v devadesátém, na jaře.

Já: A tehdy jste musela podstoupit nějaké speciální studium?

A: Tehdy sem začali ze Západu jezdit waldorfští učitelé a byla jsem na prvním semináři, který byl školkový, a potom v roce 92 se otevřel pro „vzdělávání“. To nás ještě přijímali na Ministerstvu školství, kde to bylo na takové bázi. Tam přijali prvních 35 lidí do semináře. To byl první ten základní seminář pro učitele waldorfských škol, který jsem absolvovala.

Já: A vidíte nějaké velké rozdíly oproti tradičnímu školství? Třeba v hodnocení? Myslíte si, že vyučování v epochách je pro žáky lepší?

A: To jsou takové ty dílčí věci, ono waldorfská pedagogika vychází z určité takové filozofie pohledu na člověka... a tyto jako třeba epocha, tam to vychází z toho pojetí, že člověk má kvality zapomínání a vybavování si z paměti. A když se ty hodiny střídají – čeština, matika, dějepis, tak dítě nemá tu možnost si ty informace uložit hluboko do podvědomí jako to má při té epoše, která trvá ty dvě hodiny a vlastně tím určitým tématem se dvě hodiny zabývá: zpívají o tom písničky, učí se jazykolamy, je tam prostě oslovován ten člověk, ne ty informace. Potom to dítě vlastně uloží vše do podvědomí a stává se to součástí zdroje kreativity. Potom když se chce tyto poznatky konkrétně vybavit, tak je dobré, že po tom měsíci to vlastně v tom podvědomí usne a pak se to vybaví třeba za dva měsíce. Je to asi jako... možná máte zkušenost s cizím jazykem, když jste absolvovala různé kurzy, tak jste měla pocit, že to moc nejde a potom vlastně za půl roku jste zjistila, že se vám to sjednotilo s vámi, protože cizí jazyk se stal součástí vašeho duševního života. Kdežto taková ta rychlá informace z té povrchové vrstvy jen vyletí.

Já: To je, když si ten člověk ten jazyk prožívá... když někam jedu, něco poznám, tak si to slovíčko lépe zapamatuji...

A: Není to jen taková suchá informace, že se to řekne takhle, ale je to i s tím prožitkem.

Já: Je pro učitele náročné nachystat takovou přípravu?

A: Je to strašně náročné. Jak jsem říkala, v 95 to jsme měli promoce v Karolínu, to bylo ještě součástí toho systému a já jsem nešla učit. Já jsem šla dělat ředitelku rehabilitačního centra ve (místo), protože jsem viděla, jak je to strašně náročné. Protože vlastně když

vidíte, že nemáte učebnice, všechno si musíte vytvořit sama. K tomu neustále studovat ty základy, to znamená antroposofii, tu nauku o člověku. Jak to mám dnes? Už 6 let nejsem třídní a pořád to mám, že v neděli, když jdu vařit, tak se snažím rychle, abych měla čas na přípravy. I když už nemusím. Ale těch 20 let to tam bylo. Musí se to dělat celý život. I když, v dnešní době je strašná nouze o učitele. Už vyšlo z těch kurzů, já nevím kolik, 2 000–3 000 učitelů? A v podstatě nikdo to nechce dělat. Tím, jak pozná tu náročnost, tak to nechce dělat.

Já: Ted' jsem absolvovala praxi na gymnáziu a ty přípravy pro mě byly hrozně náročné... (...) Když musím myslet na to, jak to pojmout výkladově, prakticky, jak pojmout hodnocení...

A: Jako to hodnocení, všechno je náročné, a nejhorší je to utváření látky, protože můžete to udělat jednoduše – vzít si jednu učebnici, ale to prostě není ono. Já, když jsem třeba měla těžké věci, pak hlavně věci dějepisné, protože ten dějepis tady nevychází z toho systematického (v tom roce bylo to a to), ale jsou vybrána období, která jsou důležitá pro vývoj lidstva, pro lidskou fylogenezi. To musí zpracovávat člověk z různých zdrojů. Takže když jsem měla takovou těžkou epochu, pokaždé jsem si je připravovala o prázdninách. Vždycky jsem si připravovala dvě epochy těžké po vánočních prázdninách, po jarních... že jsem vlastně nikdy neměla prázdniny těch 20 let. Potom přes víkend udělat na ten týden přípravu a potom ze dne na den to ještě doladit vzhledem k těm jednotlivým tématům.

Já: A měla jste vůbec nějaký osobní život? (udiveně)

A: Ne, neměla. Je to šílený... U ženy – měly by být už větší děti. Okolo těch 40 let je to ideální. Když jsem nastupovala, tak mé mladší dceři bylo 16, takže to šlo. Ale s malýma dětma si to vůbec nedokážu představit. Ale tak učitelé nejsou, tak učí ti mladší učitelé, ale nemohou tomu tolik dát jako my, co jsme měli už velké děti. To je obrovský výtah v tom osobnostním vývoji. Nikde jinde tolik věcí není... musíte zpracovat základy antroposofie, prostě je to 20 let práce.

Já: Když vidím, co všechno se musí absolvovat...

A: (...), když vycházíme opravdu z antroposofie, tak víme, že každý člověk má svoji vývojovou cestu. Když dostane určitý impuls, tak to bývá ve smyslu jeho úkolu, jeho biografie. A má to zkusit... a potom to člověka tak chytne i přes tyto vnější věci. Protože tady taky, děti jsou zlobivější, protože tady se nepracuje s tresty. Rodiče mají šílené nároky. Takže ta práce nejen v těch přípravách, tam jste za to zodpovědná vy, ale ta konfrontace s dětmi a rodiči je tu náročnější. V tom vývoji vás to hrozně poposune a potom, když vidíte, co se ve světě děje, na jakých úrovních, tak člověk má aspoň pocit, že pro to dítě něco dělá, že pro to má to plné nasazení. (...) Nesmí vás odradit nějaký strach či pohodlnost. Pokud se chcete vdát a mít děti, tak je rozumné sem chodit pomáhat, například ruční práce, pomoc na jarmarku apod. Důležité je se nechat do toho prostředí vtáhnout. Tady všichni o sobě všechno víme, protože máme ten hlubší pohled do té bytosti. Samozřejmě je tam i více těch konfliktů. Ale je to takové daleko živější. Já už třeba, nejen já, ale spoustu učitelek, které měly problémy s dětmi, tak když odešly na normální školu, tak vydržely rok, protože už mají pocit, že dýchají zředěný vzduch, že to už není ta síla. Takže udělat si nějaký seminář s nějakou tou školou... (...) Já jsem nešla učit, když jsem měla malé děti, ale ten kontakt jsem neztratila.

Já: A když ty děti zlobí, jak se to pak řeší, když nastanou kázeňské problémy?

A: No, teď ještě je takový celkový trend, že děti přecházejí hodně na waldorfskou školu, mnohdy jsou to děti, které vlastně nejsou vychovatelní těmi běžnými metodami. To znamená, že na ně... teď budu mluvit o tom, protože dnes zrovna takového kluka mám ze čtvrté třídy – (jméno žáka) a ten neustále vykřikuje, reaguje impulsivně, ruší to vyučování... tato příčina může být u těchto dětí různá. Může to být lehké poškození centrální nervové soustavy, může to být zbytnělá pudovost dítěte, může to být to, že to dítě se necítí v tom těle v pohodě a neustále musí zasahovat. Ty příčiny jsou různé jako tady u toho chlapce. Takových dětí přichází čím dál tím víc. Je vlastně víc možností, jak se dostat hlouběji k jeho bytosti. Už jen to vědomí, že je to chlapec, který si přináší určitý takový problém, který není možné „opečovat“ běžnými psychologickými triky a pedagogickými postupy, tak vlastně pomáhá. Ale my budeme mít dnes sezení s jeho třídní učitelkou, s jeho vychovatelkou... jen si vlastně vytvoříme jeho obraz. To je tady taková metoda, když už si vlastně s těmi dětmi nevíme rady tou běžnou metodou. Uděláme obraz dítěte, to je takový jeden z hlavních pedagogických principů.

Já: Jakože se sejdete všichni a promluvíte si?

A: Bývá to někdy kolegium. Tady mají učitelé každý týden kolegium. Tak buď se to řeší na kolegiu, nebo tak jako dnes, uděláme to v takové malé skupince. Jenom s tou jeho vychovatelkou a učitelkou. Potom to uděláme třeba s rodiči. Takové dítě chce už to větší bytostní nasazení, ne to vnější, těmi vnějšími opatřeními.

Já: Na kolegiu řešíte vše, co se ve škole děje?

A: Ono to má několik částí. První je umělecká, kde se dělá eurytmie, dělají se rytmická cvičení... pak je studijní část. To se čte, studuje se „Všeobecná nauka o člověku jako základ waldorfské pedagogiky“. To je velice těžká knížka, už ji studuju 25 let a pořád ještě mám pocit, že se dostávám do jiných úrovní. Potom bývají organizační věci – k jarmarku, k závěrečné činnosti, přijímání nových učitelů. Třeba dnes tam budu mít přednášku o (...).

Já: A ty slavnosti, jak jsou časté?

A: No, tak teď to bude o masopustu, jak zorganizovat ten masopust. Každá třída každý měsíc má vystoupení, a když je slavnost na Vánoce, Masopust, tak se to připravuje. Tak ukazují, co vlastně dělají v tom vyučování, v té rytmické části či potom v těch vyšších třídách – řečová cvičení, recitace... prostě ukazují, co je v tom vyučování.

Já: Jaké si myslíte, že by měl mít waldorfský učitel vlastnosti a schopnosti? Protože je to do značné míry jiné než na tradičních školách. Měl by mít větší pochopení pro to dítě, že ano?

A: Úplně to základní je, že by měl mít ten učitel schopnost sebepoznání a tu touhu po sebevývoji. Vyvíjet se, když jsem ještě učila v Jedličkách na základní škole, tak byla ta nová koncepce a teď ti učitelé říkali: „Co od nás chtějí? Vždyť my máme Karlovu univerzitu.“ Takže prostě tento postoj, tu touhu vyvíjet se, vzdělávat se... (...)

A: Všechny ty kurzy se navštěvují vlastně při zaměstnání. V Písku je státní škola, ZŠ Na Dědině Praha taky, tak se tady neplatí školné, jinak na všech těch školách, které teď

vznikají, se platí školné, ty už jsou soukromé. Semináře jsou soukromé, ty jsou akreditované MŠMT. My jsme měli ten první seminář, to bylo tak úžasný... přednášeli nám ti nejlepší waldorfské učitelé ze Stuttgartu. Měli jsme placenou praxi v Německu. Ty začátky byly skvělé. (...) Moje dcera je lékařka a taky vlastně dělá antroposofickou medicínu. (...) Tady ta antroposofická medicína není rozšířena. Když byste šla na klasickou školu s tím, že jako ideál máte waldorfskou školu, tak to bude hrozně těžké... s tím dlouho neustojíte.

Já: S jakou kritikou se ve waldorfském školství setkáváte? Z pohledu veřejnosti.

A: Je toho hrozně moc, včetně toho hodnocení, že vlastně to dítě z toho hodnocení nepozná svoje pokroky... my spíš děláme obraz toho dítěte. V těch starších ročnících už to popisujeme, ale není to tak – tohle umíš, tohle neumíš... jak se nepracuje příliš s těmi běžnými kázeňskými prostředky, tak v tom vyučování u některých učitelů bývá třeba neklid, ne u všech, někteří to zvládnou i v té láskyplnosti... ale to je zase něco, co se nechápe. Třeba v Německu, ve Švýcarsku jsou třídy, ve kterých je 40 dětí a je tam neklid, a nakonec se zjistí, že oni to umí. Protože u těch dětí funguje to společné éterné tělo těch životních sil a oni se to naučí. Ale zase, z hlediska té veřejnosti, je to nepochopitelné.

Já: Nejvíce jsem učila 34 žáků a přišlo mi, že jsem to už pak vůbec nezvládala.

A: Moje vnučka jde v Německu k zápisu, a právě tam taky budou mít asi 40 dětí. Taky jsem měla v tom prvním běhu, když jsem byla v (místo) 30 žáků, a z toho jsem měla 23 kluků a to bylo naprosto šílený. V tom druhém běhu jsem řekla, že budou maximálně 24 a z toho půlka holčiček. To byla taková pohoda, 7 let pohody, to bylo hezký... to první bylo kročení zlé zvěře nebo, samozřejmě, že to přeháním, vyžadovalo to ten klid, takže mě to stálo strašně sil.

Já: A neměla jste tendenci to vzdát?

A: Já furt, to mají všichni...

Já: Když se mi třeba hodina moc nepovede, jsem na sebe našťvaná, tak si říkám, že já se na to nevykašlu, když mě to stálo tolik úsilí...

A: Měla jsem ideu toho leteckého tunelu, toho kachličkovaného (...). Měla jsem v tom prvním běhu „po odevzdání dětí“ touhu odejít. To bylo, jak jsem měla ty „těžké“ děti. Pak jsem dělala rok zástupkyni a potom jsem si říkala, že na třetí už vlastně nepůjdu. Následně jsem o prázdninách vzala telefon, nějaká maminka mi telefonovala, a já se najednou rozhodla, že půjdu dělat další běh a potom byl syn téhle maminky úplně skvělý. Dnes je na architektuře, má tam výstavy, takže fungují vlastně takové mimosmyslové impulsy. Byla jsem nakonec šťastná, že jsem ten běh vzala. V druhém běhu jsem už neměla chuť odcházet. Tam už to bylo dobrý, i když jsem tam měla problémy s rodiči trochu.

Já: Rodiče mají velké požadavky?

A: Strašné! Hlavně je tady takové základní přesvědčení, což je asi u všech rodičů, ale tady je to extra, že když je dávají na něco speciálně, a to dítě sem vozí... já a moje dítě máme nárok jen na to nejlepší, jen na toho nejlepšího učitele. Je tady jedna třída, kde jedna maminka má waldorfskou školu a učili ji ti nejlepší němečtí waldorfstí učitelé a teď učitelka, co učila její dítě, taková nebyla, ona byla dobrá, ale nebyla tak vynikající jako tamti, a ta maminka se s tím prostě nesmířila. Takže to je takový základní postoj tady a pořád tomu učitelovi něco vyčítají, co neumí, co nedělá... někteří učitelé s tím umí pracovat, že si udělají takovou „distanco“, někteří mají podporu těch ostatních rodičů, bez toho by to nešlo. Tady je ten vztah daleko užší. Třídní schůzky jsou každý měsíc, ještě spoustu konzultací mezi tím. Tady je to daleko víc o tom vztahu, tím pádem nás ti rodiče i víc dusí.

Já: (...) Vlastní zkušenosti.

A: (...) Vlastní zkušenosti a cenné rady.

Já: Já jsem se dozvěděla všechno, co jsem chtěla... a myslíte si, že je waldorfská škola pro každého? Pro každé dítě?

A: U některých výkonově orientovaných rodičů je to tak, že to dítě potom dají na osmiletý gympl, aby mělo tu vysokou, přitom ta úspěšnost absolventů waldorfských škol je vyšší na těch vysokých školách než u žáků z tradiční školy. Ale jsou prostě rodiče, u současných rodičů to bývá z takové té úzkosti, kde to chtějí mít měřitelný a jasný. Nejsou schopní pochopit, že to dítě tu dostane to vzdělání, že tu bude, ta kreativita se obtížně měří, takový ten intelekt... ale pracujeme s tím, zrovna tu máme jednu holčičku ve čtvrté třídě, která sem naprosto patří a je křehká, tatínek ji chce připravovat na osmiletý gympl, tak se s nimi scházíme a snažíme se, aby se transformovala...

(...)

Respondent C: Carmen

Třídní učitel

Já: Představení se, představení své práce.

C: Představení se.

Já: (...) Jak jste se k waldorfské škole dostala? Učila jste nejdřív na tradiční škole nebo jste absolvovala nějaký seminář?

C: K waldorfské škole jsem se dostala jako rodič, protože jsem hledala nějakou alternativu pro svoje děti, že já jsem úplně mimo obor... protože jsem původně pracovala v reklamě třeba nebo v realitách a potom jsem byla na mateřské dovolené. Měla jsem děti a sháněla jsem, kam je dát do školky a školy. A našla jsem waldorfskou školku na Petřínách, kde se mi moc líbilo. A na základě toho jsem potom vstoupila do semináře pro waldorfské rodiče a učitele do prvního ročníku. Pak bylo možné pokračovat dál dva roky a koho to zaujalo, ten si pak mohl vyzkoušet i učit a chodit na náslechy. A mě se to moc líbilo, takže jsem začala uvažovat, jestli bych se také nestala učitelkou, jakože bych úplně změnila obor. Studovala jsem potom 5 let vysokou školu, takže jsem vlastně znova studovala a stala jsem se učitelkou.

Já: Nebyla to Akademie Tabor? Jaký seminář jste absolvovala?

C: Nene, byl to seminář pana (jméno).

Já: (Informace o daném semináři).

C: Ten mohu doporučit. Tam hodně našich kolegyň a kolegů vlastně začínalo. Ten je v Praze a je moc kvalitní.

Já: (...) Kdybych šla po vysoké škole na seminář a během toho učila na waldorfské škole, tak mám takový pocit, že bych asi neodváděla „kvalitní práci“, nemohla bych těm dětem dát to, co by potřebovaly... vy jste třídní učitelka?

C: Já jsem třídní učitelka a vlastně učila už jsem dřív, než jsem měla vysokou školu. Takže to spíš záleží na té odvaze toho učitele, učitelky... kdo si troufne, protože pak dostane velkou pomoc od těch dalších učitelů.

Já: (Můj příklad z přípravy na praxe). Tady mi připadá, že je to mnohem náročnější, jak to vnímáte vy?

C: Já si myslím, že s každým rokem se učíme, s každým rokem je to lepší... taky jsou dlouhé přípravy, ale myslím si, že i ta zkušenost potom se počítá. Když tady ta délka přípravy je úměrná tomu, jak jdete dál... tak bych řekla, že na tom druhém stupni se ten učitel potom sám učí ty faktické věci, které předává. Například, když třeba učíte dějepis, je vlastně potřeba si připravit ty historické znalosti, pokud to člověk zrovna nevystudoval.

Já: Takže když máte „prázdniny“ v létě, tak připravujete tu celou epochu, jak to budete učit?

C: Hmm, jako u těch epoch ano, nebo se načítají knihy různé k tomu, aby se tím člověk rychle sám nějak nadchnul a když se to podaří, tak pak jsou vlastně nadšení i ty děti.

Já: A jsou většinou nadšení?

C: (úsměv) Ono záleží na věku, protože já jsem ještě neučila na druhém stupni, tak vám to můžu říct jako teoreticky... ale řekla bych, že je to potom náročný s těma dětma, kteří vstupují do puberty, třeba konec šesté, sedmá třída se říká, že je nejkritičtější. Od toho svého věku vlastně všechno tak odmítají...

Já: A vidíte opravdu nějaké velké rozdíly oproti tradičnímu školství?

C: Hmm...

Já: Jestli vidíte nějaké rozdíly u těch žáků, jestli se tu látku líp naučí podle toho, jakým způsobem je jim prezentována...?

C: To si myslím, že jo, že... jako já jsem neučila na klasické škole, takže nemůžu úplně porovnávat něco, co znám jenom třeba sama ze své vlastní zkušenosti když jsem chodila třeba na základku. Řekla bych, že jsou tady celkově děti nadšenější a mnohem radši chodí

do školy, a když se potom překoná ta krize v pubertě, když to ten třídní učitel a potom ti další nějak dobře podchytí, tak to nemusí trvat nějak dlouho nebo to vůbec nenastane u některých žáků.

Já: A z vlastních zkušeností vidíte nějaké slabé stránky na waldorfu? Třeba práce s rodiči, že nemusí být vždy dobrá...

C: Ono je to třeba podchytit stejně tak, jak se učitel připravuje na výuku, tak je potřeba se připravovat na setkání s rodiči, která jsou jednou měsíčně. Na třídní schůzce pak jsou i individuální rozhovory a i tohle, když se povede, tak si myslím, že ta spolupráce může být moc fajn. Ale musí si ten učitel už od začátku vybudovat ovzduší důvěry. Já třeba jsem to zkusila tak, že jsem na první třídní schůzce řekla, že jsou zváni do hodin rodiče, že se mohou přijít kdykoliv podívat na moje vyučování, avšak je potřeba mi to den dopředu říct, abychom jsme s tím počítali všichni – děti i já, že tam bude někdo navíc. Tak to si myslím, že hodně pomohlo a rodiče toho využívají. Potom někdo třeba chodí na návštěvu do rodin, dělají se různé akce, například s rodiči školní výlety... potom se organizují různé slavnosti, tak je potřeba pomoc těch rodičů, tam se vlastně poznají nejen ti rodiče navzájem, ale vlastně i ten učitel do toho vstupuje a čím lépe se to uchopí, tím lépe ti rodiče, si myslím, že spolupracují.

Já: A zažila jste někdy problémového rodiče či žáka?

C: Samozřejmě, tak já učím už 7 let ve waldorfu s tím, že jsem předtím dělala v jiné škole a pak jsme se přestěhovali, takže teď jako znova od první třídy... není to tak, že by nikde v žádné třídě nebyl. Já myslím, že každý má ve třídě nějaké výzvy a s tím je potřeba nějak pracovat.

Já: Když máte třeba problém s nějakým žákem, s kázní nějakého žáka, tak jak se to potom řeší? Mohou přicházet nějaká opatření nebo jak se to řeší?

C: To je hodně individuální. Třeba je tady žák, který vykřikuje... vlastně se může rozkrýt, že on to nemá ve své moci, že za to nemůže. Takže je potřeba to nějak eliminovat a nezlobit se na toho žáka. Stejně tak, jako když se někdo zvedne a jde se projít, když by zrovna neměl, tak je potřeba se ujistit, co je za tím, může se rozsvítit nějaká trošku hyperaktivita, tak takového žáka pak budu častěji posílat jako s nějakými vzkazy, aby se třeba proběhl.

Já: Funguje tu takový individuální přístup ke každému žákovi...

C: Já myslím, že jediné tak se to dá řešit. Nejtít hned proti tomu žákovi, když je to nějaká nekázeň... ale zjistit, proč je to pro něj těžký, nebo je to pro něj příliš lehký, nebo potřebuje teď pomoc asistentky, nebo už je na něj moc těch vjemů, nebo potřebuje chvíli ubrat... když třeba zlobí celá třída, tak asi něco dělá špatně ten učitel, že dlouho už jsou třeba ti žáci v napětí a nemají ten výdech... když je to jako záležitost jednoho dítěte, tak se hledá, jak mu pomoci. Mám ve třídě teď kluka, který by si pořád s něčím hrál, čmárá si po ruce nebo do lavice něco vyrývá, tak jsme se domluvili, že je to proto, protože ty jeho ruce pořád něco potřebují dělat, takže teď dostává včelí vosk a něco si tam žmolá.

Já: Ono, když je třeba 30 žáků ve třídě... kolik jich máte ve třídě?

C: 26, vlastně 25, jedna je v zahraničí. Já jsem se rozhodla, že nebudu dávat poznámky ani pochvaly, sice máme nějaké žákovské knížky, ale ty používám na omluvenky nebo nějaké vzkazy, ale poznámky... myslím, že s tím ten rodič stejně nic neudělá. Já bych tam třeba napsala: neustále vykřikuje nebo povídá si... to musím řešit já.

Já: Takže nejdřív to řešíte s tím žákem a potom až...?

C: Snažím se vždycky přijít, co je za tím, pak něco vyzkoušet a buď to funguje, nebo ne...

Já: Tak to vlastně souvisí s antroposofií, protože abyste zjistila, co je za tím, tak musíte toho žáka „poznat“ a vědět, jak s ním pracovat, že ano? Myslíte si, že jsou nějaké specifické, speciální požadavky, vlastnosti, které musí waldorfský učitel mít?

C: Některé vlastnosti asi ne, ale je dobré, když se nadchne pro ten způsob pedagogiky a nějak to studuje a zjistí, z čeho to vychází a pořád jde dál, jakože ho to neodradí... ale naopak má snahu na sobě v tomto smyslu pracovat. Jak jste zmínila tu antroposofii, je to úplně ideální. A když například učí už 20 let, tak neříct: „Tak, teď to umím dobře.“ Myslím, že je stále co si předávat a něco dostudovávat.

Já: A myslíte si, že ten hlubší vztah k dítěti, k rodičům více přispívá tomu, že se dítě více těší do školy?

C: Určitě, vlastně jsem teď ve 3. třídě a doteď jsem to měla tak, že ty děti to měly jako o lásce ke mně, paní asistentce a dalším učitelům, že to šlo skrze, hodně jsem to vnímala. A myslím, že to teď už nebude takové, že v 9 letech děti začínají být trošku kritičtí vůči všemu. Tady může nastat takové to ochladnutí. Ale v 1.–2. třídě jsem zažívala, že když jsem někde prošla, zrovna jsem s těma dětma nebyla, třeba na tom obědě, děti přiběhly, objaly mě... teď už to tak není, ty děti se pak už stydí vyjadřovat tu lásku. Ale myslím, že to tam je, protože jsme spolu už třetím rokem a je to výhoda. Pak kdybych šla někam suplovat, tak já vlastně nevím, jak na ty děti, protože to tam není.

Já: Ten hlubší vztah?

C: Tam není vlastně... mě znají, ví, jak se jmenuju, co učím... ale proto jsou ty suply tak těžký, protože tohle tam nenastane, tak je to vždycky nějaká improvizace a to chce velké schopnosti, aby tu nějakou třídu ten učitel potom zvládl... (...) Na suply nemůže mít člověk takové nároky jako u své vlastní třídy. Když vlastně ty děti tolik nezná, neučí je, nezná třeba tu látku... (...)

Já: A co vás na učení baví nejvíc, na tom vyučování?

C: Ta flexibilita, kreativita, smysluplnost... vlastně to má několik složek. Jednak je akce s těma dětma, vybudování toho vztahu, to je skoro někdy až herectví, jednak je v tom psychologie, umělecký projekt... potom i sám člověk se obohacuje, jakože se učí vlastně něco, co třeba předtím nevěděl, takže je to i zajímavé. Pak je tam i část těch příprav, ta je taková osamělá, ale já se těším na všechno, co budu dělat. Poté je tam spolupráce s kolegy, s rodiči, s dospělýma se hodně vidíte, takže je to hodně i sociální práce. Našla jsem se v tom, protože to má hodně věcí, které jsem spíš vždycky dělala jako koníček.

Já: A myslíte si, že je waldorfská škola pro každé dítě a pro každého rodiče, nebo ne?

C: Myslím si, že pro každé dítě ano, ale ne pro každého rodiče. Když je ten rodič proti, nesedí mu to, tak si myslím, že to nefunguje, protože to přenáší na to dítě, například své pochyby, může mít strach, já nevím, z čeho vlastně... nebo to je o tom, že to nezná, tak může mít nějaké předsudky nebo špatné informace. Takže pokud by to dělal jen z důvodů, že je to blízko a nic by si o tom nezjistil, tak může nastat střet, protože má nějaká očekávání a tady to funguje jinak. Nechce třeba tolik spolupracovat. Je potřeba, aby se rodič spíše informoval, přišel se podívat do vyučování a na dny otevřených dveří.

Já: Setkáváte se s nějakou kritikou od veřejnosti?

C: Já jsem to nezažila... já vždycky potom chci mluvit s těmi návštěvníky. Byli vždy nadšení. Jak v roli rodičů, tak i když se byli podívat na tom dni otevřených dveří. (...) Hlavně, aby šlo dítě do školy připravené, po všech stránkách zralé, aby ti rodiče byli v souladu s naší pedagogikou a podporovali to, což se potom zjišťuje během takového rozhovoru asi půlhodinového s rodiči. Aby třeba byli v souladu s tím, že dítě je ničeno, pokud už v tom předškolním věku dostane mobilní telefon do ruky nebo počítač, a to je už dnes docela běžný jev. To dítě tady pak vůbec nemá šanci se spojit s tím, co my mu tady nabízíme, protože žije v jiném světě. Když je to z počátku, tak někdy ti rodiče pochopí a změní to, ale dost často se pak stává, že ty děti jsou nekoncentrované, nejsou schopni poslouchat pohádku, kterou se ten učitel v první třídě učí nazpaměť a vypráví, tak oni nevnímají, protože je to pro ně už jako jiný svět. Tak to se snažíme těm rodičům vysvětlovat... chceme spíš dát přednost těm, kteří to respektují a chtějí. (...) My máme doteď s rodiči dohodu, že děti nebudou mít tahle média ve třetí třídě. Vždycky se ta dohoda na začátku školního roku otevře a aktualizuje. V první a druhé třídě jsme se dohodli, že by to vůbec děti neměly používat. A teď ve třetí třídě, kdy jezdí sami, tak třeba maximálně nějaký tlačítkový, když je třeba to dítě trošku hlídat, ale... (...) Jsem za to ráda. A s tím přišli rodiče, za tou mojí podporou. Pak se v té třídě dá úplně jinak učit. (...)

C: Budu muset odejít.

Já: Poděkování a rozloučení.

C: Poděkování a rozloučení.

Příloha D – Příklad mého kódování rozhovorů

obporučení

natročení. V tom vývoji vás to hrozně poposune, a potom **když vidíte jako v tom světě co se děje na jakých úrovních, tak člověk má aspoň pocit, že pro to dítě něco dělá, že pro to má to dítě nějaké masáže (...)** Nesmí vás odradit nějaký strach či pohodnost. Pokud se chcete vidět a mít děti, tak je rozumné sem chodit, pomáhat, například mít přátele, pomoc na jarmarku apod. Důležité je se nechat do toho prostřídit vášnou. **Tady všichni o sobě všechno víme, protože máme ten hlubší pohled do té bytosti.** Samozřejmě je tam i více těch konfliktů. Ale je to takové daleko živější. Já už třeba, nejen já, ale spousta učitelů, které měly problémy s dětmi, tak když odešly na normální školu, tak vydržely rok, protože už mají pocit, že dělati zřetelný vzhled, že to už není ta síla. Takže učiteli si nějaký seminář s nějakou tou školou... (...) **Já jsem nešla učít, když jsem měla malé děti, ale ten kontakt jsem neztrátila + věk**

Já: A když ty děti zlobí, jak se to pak řeší, když jsou kazenské problémy?

A: No, teď ještě je takový celkový **tend**, že děti **precházejí** hodiny na waldorfskou školu, mnohdy jsou to děti, které vlastně nejsou jako by vychovávali těmi běžnými metodami. To znamená, že na ně... Teď budu mluvit o tom, protože dnes zrovna takového kluka mám ze čtvrté třídy – jméno žák. A ten neustále vykríkne, reaguje impulzivně, mási to vyučování... Tato příchina může být u těchto dětí různá. Může to být jenke poškození centrální nervové soustavy, může to být zbytně pátovost dítěte, může to být to, že to dítě se necítí v tom těle v pohode a neustále musí zasahovat. Ty přičiny jsou různé, ale udu u tohoto chlapce a těch dětí přicházejí čím dál, tím víc. Je vlastně víc možností, jak se dostat hlouběji k jeho bytosti. Už jen to vědomí, že je to chlapec, který si přináší určitý takový problém, který není možné očekávat běžnými psychologickými triky a pedagogickým postupy, tak vlastně pomáhá. Ale my budeme mít dnes sezení s jeho třídní učitelkou, s jeho vyučovatelkou... **Jen si vlastně vytvoříme jeho obraz. To je tedy taková metoda, když už vlastně s těmi dětmi nevíme rady tou běžnou metodou. Udláme obraz dítěte, to je takový jeden z hlavních pedagogických principů.**

Já: Jakože se sejdete všichni a promluvíte si?

A: Bývá to někdy kolegium. **Tady mají učitelé každý týden kolegium.** Tak buď se to řeší na kolegiu, nebo tak jako dnes, udeláme to **Yarkové** malé skupince. Jenom s tou jeho vychovatelkou a pani učitelkou. Potom to udeláme třeba s rodiči. Takové dítě chce už to větší bytostní nasazení, ne to vnější, těm vnějšími opatřeními.

Já: Na kolegiu řešíte vše, co se ve škole děje?

A: Ono to má několik částí. **První je umělecká, kde se děti eurytmie, dělají se rytmická cvičení.** Pak je studijní část. To se čte, studuje se. **Všeopecna nauka o člověku jako základ waldorfské pedagogiky (to je velice těžká kniha, už je studium 25 let a pořád ještě mám pocit, že se dostávám do jiných úrovní)** Potom jsou tam organizací věci – k jarmarku, k zavěšené činnosti, přijímání nových učitelů. Třeba dnes tam budu mít přednášku o (...).

Já: A ty slavnosti, jak jsou často?

SLAVNOSTI

A: No, tak teď to bude o masopustu, jak zorganizoval ten masopust. Každá třída každý měsíc má jakoby vystoupení, a když je slavnost na Vánoce, Masopust, tak se to připravuje. **Tak ukazují, co vlastně dělají v tom vyučování, v té rytmické části či potom v těch vyšších třídách – řezová cvičení, recitace... Prostě ukazují, co je v tom vyučování.**

+ jak s tím pracuji

Já: Tak jaké si myslíte, že by měl mít waldorfský učitel vlastnosti a schopnosti? Protože je to do značné míry jiné než na tradičních školách. Měl by mít větší pochopení pro to dítě, že jo?

A: No, úplně to zakladní je, že by měl mít ten učitel schopnosti sebezpoznaní a tu touhu po sebevývoji. **Vyvíjel se, protože u běžného učitele je to tak, protože vím, že když já jsem ještě učila v lidických na zakladní škole, tak byla ta nová koncepce, a teď ti učitelé říkali: „Co od nás chtějí? Vždyť my máme Katovu Univerzitu.“** Takže prostě tento postoj, tu touhu vyvíjet se, vzdělávat se... (...)

A: Všechny **výkazy** se **manuálně** vlastně při **zaměstnání**. V Přísku je státní škola, ZŠ Na Dědině Praha taky, tak se udu nepatí školně, jinak na všech těch školách, které teď vznikají, se patí školně, ty už jsou soukromé. **Semináře jsou soukromé, ty jsou akreditované MŠMT.** My jsme měli ten první seminář, to bylo tak úžasný... **prednášeli nám ti nejlepší waldorfské učitelé ze Stuttgartu ze semináře. Měli jsme placenou praxi v Německu. Ty začátky byly skvělé (...)** Moje dcera je lékařka a taky vlastně dělá antroposofickou medicínu. (...) Tady ta antroposofická medicína není rozšířená. Když byste šla na klasickou školu s tím, že jako ideál máte waldorfskou školu, to je hrozně těžký... s tím dlouho neustojíte.

Já: S jakou kritikou se ve waldorfském školství setkáváte? Z pohledu veřejnosti.

A: No, je toho hrozně moc, většně toho **hodnocení**, že vlastně to dítě, že z toho **hodnocení** neví zřetelně, **nepozná svoje pokroky...** My spíš děláme obraz toho dítěte. V těch starších ročnících už to popisujeme, ale není to tak – **tohle umíš, tohle neumíš...** Jak se nepracuje příliš s těmi běžnými **kazenskými prostředky**, jak v tom **vyučování u některých učitelů bývá třeba neklid**, ne u všech. **Mečtení to zadržuje i v té láskyplnosti...** Ale to je zase něco, co se nechápe. Třeba v Německu, ve Švýcarsku jsou třídy, ve kterých je 40 dětí a je tam neklid, a nakonec se zjistí, že oni to umí. Protože u těch dětí funguje to společně eterné tělo těch zvonů sil a oni se to naučí. Ale zase, z hlediska té veřejnosti je to nepochopitelný.

Já: Nejvíce jsem učila 34 žáků, a přišlo mi, že jsem to už pak vůbec nezvládala.

A: Moje vnučka ide v Německu k zápisu, a právě tam taky budou mít asi 40 dětí. A taky, **já jsem měla v tom prvním běhu, když jsem byla v (misto) 30, a z toho jsem měla 23 kluků, a to bylo naprosto šílený. V tom druhým běhu jsem řekla, že budu maximálně 24, a z toho půlka holeček.** To byla taková pohoda. 7 let pohody, to bylo hezký... To první bylo krocení, zlé zvětě nebo, samozřejmě, že to přeháním, **výzadovalo to ten klid, takže mě to stálo strašně sil.**

Já: A neměla jste tendenci to vzdát?

A: Já furt, to mají všichni...


Já: Mně když se třeba hodina moc nepovede, jsem na sebe naštvaná, tak si říkám, že já se na to nevykašlu, když mě to stálo tolik úsilí...


A: Já jsem měla ideu toho leteckého tmeht, toho **kachlickovaného (...)** Já jsem vlastně, když jsem měla ten první běh, **jak jsem měla ty těžké dny, tak jsem vlastně chtěla odejít, když jsem je odezdala...** Pak jsem dělala rok zástupkyni, a pak jsem si říkala, a pak jsem si říkala, že jsem nepůjdou. Pak jsem o prázdninách vzala telefon, **nejaká maminka mi telefonovala, a já najednou jsem se rozhodla, že půjdu dělat další běh, a potom syn chtěle maminky byl úplně skvělý.** Dnes je na architektuře, má tam výstavy, takže fungují vlastně takové mimosmyslové impulzy. Já


Hodnocení
Kazenský
Klud
Semináře


Příběh


Význam jednotlivých barev:


Přechodní pracovní zkušenosti 


Motivace stát se waldorfským učitelem 


Požadavky na wald. učitele 


Spolupráce 


Věk 


Číska/kritika wald. pedagogiky 


Kázeň žáků 


Role antroposofie/eurytmie 


Waldorfský učitel 


Výuka 

Hodnocení žákových výkonů 

Rozdíly tradiční x waldorfská škola 

Waldorfská škola pro každého 

Autorita učitele 

Vztah učitele a žáka 

Co se respondentkám na waldorfské škole líbí nejvíce 