

Univerzita Hradec Králové

Přírodovědecká fakulta

Alternativní koncepce výuky se zaměřením na vybraný pedagogický směr

Bakalářská práce

Autor: Kristýna Kořínková
Studijní program: B1501 Biologie
Studijní obor: Biologie se zaměřením na vzdělávání
Společenské vědy se zaměřením na
vzdělávání

Vedoucí práce: PhDr. Jana Doležalová, Ph.D.

Hradec Králové

2016

Univerzita Hradec Králové

Přírodovědecká fakulta

Zadání bakalářské práce

Autor:	Kristýna Kořínková
Studijní program:	B1501 Biologie
Studijní obor:	Biologie se zaměřením na vzdělávání Společenské vědy se zaměřením na vzdělávání
Název závěrečné práce:	Alternativní koncepce výuky se zaměřením na vybraný pedagogický směr
Název závěrečné práce AJ:	Alternative concept of teaching with a focus on the selected pedagogical direction

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

V bakalářské práci bude vysvětlen pojem alternativní koncepce výuky a bude uvedena stručná charakteristika zástupců těchto škol. Text bude dále zaměřen na vybraný alternativní směr výuky, bude provedena hlubší analýza jeho východisek a systému výuky. V empirické části bude porovnán běžný typ základní školy s alternativní. Závěr práce doplní poznatky a zkušenosti z praxe.

Garantující pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Jana Doležalová, Ph.D.

Konzultant:

Oponent: Mgr. Daniela Vrabcová, PhD.

Datum zadání závěrečné práce: 5. 4. 2013

Datum odevzdání závěrečné práce:

Poděkování:

Děkuji své vedoucí práce za vedení, cenné rady, pomoc a čas. Ráda bych poděkovala své rodině a přátelům za podporu při psaní této práce a jejich rady. Také děkuji svým bývalým kolegům, kteří mi kdykoliv ochotně pomohli, za poskytnuté fotografie. V neposlední řadě mé poděkování patří také vedení obou škol, kde proběhl výzkum a jejich učitelům za vstřícnost a ochotu.

Prohlášení

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

V Hradci Králové dne:

Podpis:

Anotace

KOŘÍNKOVÁ, Kristýna. *Alternativní koncepce výuky se zaměřením na vybraný pedagogický směr*. Hradec Králové: Přírodovědecká fakulta Univerzity Hradec Králové, 2015, 97 s. Bakalářská práce.

Alternativní koncepce výuky se zaměřením na vybraný pedagogický směr

Cílem bakalářské práce je definovat pojem alternativní škola. Dále charakterizuje některé alternativní koncepce výuky. Je provedena hlubší analýza jednoho z nich. Výzkum se soustředí na porovnání činností žáků na školách alternativního směru a školách s běžnou výukou. Pro empirický výzkum byla použita Flandersova metoda (lze nazvat metodou FIAS).

Klíčová slova: alternativní škola, waldorfská pedagogika, FIAS, výzkum, základní škola.

Annotation

KOŘÍNKOVÁ, Kristýna. *Alternative concept of teaching with a focus on the selected pedagogical direction*. Hradec Králové: Faculty of Natural Science, University of Hradec Králové, 2015, 97 pp. Bachelor Thesis.

Alternative concept of teaching with a focus on the selected pedagogical direction

A purpose of a bachelor thesis is define a concept alternative school. It characterizes some alternative concepts of teaching. There is done a deeper analysis of one of them. A research is focused on comparasion between studiiing pupils from alternative school and pupils from regular school. For an empiric research there is used the Flanders method (named a method FIAS too).

Keywords: alternative school, waldorf pedagogy, FIAS, research, primary school.

Obsah

Seznam použitých zkratk a odborných pojmů	9
Úvod.....	10
1 Alternativní školy	11
1.1 Různá pojetí pojmu alternativní škola.....	12
1.2 Rozdělení AŠ dle sfér užívání pojmu.....	14
1.3 Pojetí pojmu AŠ v praxi (především v ČR)	15
1.4 Jednoduché rozdělení a typologie AŠ	16
2 Typy alternativních škol a jejich stručná charakteristika	17
2.1 Klasické reformní školy	17
2.1.1 Daltonský plán	17
2.1.2 Montessori pedagogika	18
2.1.3 Waldorfské školy	19
2.2 Moderní alternativy	19
2.2.1 Otevřené vyučování	20
2.2.2 Projektové vyučování	20
2.2.3 Začít spolu.....	21
2.2.4 Zdravá škola.....	21
3 Svobodné waldorfské školy Rudolfa Steinera (vybraný pedagogický směr).....	22
3.1 Rudolf Steiner, rozdělení těla, vznik první školy.....	24
3.2 Antroposofie.....	26
3.3 Tři vývojová sedmiletí dítěte a jejich vliv na výuku a vzdělávání.....	27
3.4 Učitel waldorfské školy jako osobnost a jeho vzájemný vztah s žáky	29
3.5 Učební plán, výuka.....	31
3.6 Epochy, odborné vyučování, jazyky, eurytmie, epochové sešity, pomůcky....	33
3.7 Vysvědčení, slovní hodnocení, osobní báseň.....	35
3.8 Kolektivní vedení školy, financování školy, spolupráce školy a rodičů	36

3.9	Prostředí školy a tříd	38
3.10	Rytmus školy, slavnosti	39
4	Základní školy	41
4.1	Charakteristika ZŠ, druhy ZŠ.....	41
4.2	Základní rozdíl běžné/klasické ZŠ a alternativní, tj. – waldorfská ZŠ	42
5	Praktická část (empirický výzkum)	44
5.1	Cíle empirického šetření	45
5.2	Metody empirického šetření, charakteristika vzorků	46
5.3	Výsledky empirického šetření a jejich interpretace	49
5.4	Shrnutí výsledků.....	63
	Závěr	66
	Seznam použité literatury	68
	Přílohy.....	70

Seznam použitých zkratek a odborných pojmů

AŠ ... alternativní škola (alternativní školy)

AZŠ...alternativní základní škola

BZŠ...běžná základní škola

ČR ... Česká republika

inkluze ... společná výuka zdravých a hendikepovaných dětí

IŠ ... inovativní škola

KRŠ ... klasické reformní školy

MA ... moderní alternativy

MŠ ... mateřská škola

MŠMT...ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

ISCED ... Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání

Př...přírodopis

RVP... rámcový vzdělávací program

septenát...období sedmi let

ŠVP...školní vzdělávací program

VkO...výchova k občanství

VkZ...výchova ke zdraví

WHO... Světová zdravotnická organizace

WŠ...waldorfská škola

WP...waldorfská pedagogika

ZŠ ... základní škola

Úvod

Jako téma pro svou bakalářskou práci jsem si vybrala alternativní typy škol. Tento pojem bude vysvětlen spolu s charakteristikou vybraných škol. Další část práce bude zaměřena na vybraný pedagogický směr, konkrétně na waldorfskou pedagogiku. K této pedagogice jsem měla bližší vztah, nejvíce mě z alternativních škol zaujala. Ráda bych se prostřednictvím této práce přiblížila více k této pedagogice, jisté nejasnosti z teorie pochopila například v praxi a získala více znalostí o ní. Dále jsem si stanovila, že bych ráda svou práci přispěla k rozšíření pojmu alternativních škol, včetně chápání tohoto pojmu. Neméně důležité je pro mě poukázat na rozdíly, ale i stejné prvky ve výchově a vzdělávání jedinců na běžných a na alternativních školách. Ve společnosti jsem se setkala s míněním, že alternativní školy jsou školy zvláštní, jakoby určené jen pro hendikepované jedince. Ráda bych tak přispěla k vyvrácení tohoto pojmu a to kupříkladu charakteristikou waldorfské školy, ve které bude nástin průběhu výuky, který je v něčem rozdílný, ale v něčem stejný jako běžné základní školy.

Bakalářská práce bude rozdělena na část teoretickou a část praktickou. V teoretické části bude práce zaměřena na charakteristiku pojmu alternativní škola (z více hledisek). Stěžejní část bude charakterizovat prostřednictvím hlubší analýzy jednoho konkrétního směru, výše zmíněné waldorfské pedagogiky. V této části bude popsána historie, charakteristika zakladatele, základní principy výchovy a vzdělávání v tomto prostředí, didaktické metody a pomůcky, praktické příklady z dění ve škole apod. Tato část bude opněna o vlastní poznatky z praxe.

K empirickému výzkumu bude aplikována metoda FIAS, tedy Flandersův systém interakční analýzy ve změněné podobě. Cílem výzkumu bude mapovat rozdíly v učební činnosti žáků na školách s běžnou výukou, kterou zná takřka každý a žáků na alternativních školách. Ráda bych tím poukázala na odraz různorodosti v přístupu k výuce a vzdělávání. Výzkum proběhne při hospitacích napříč třídami v předmětech mé aprobace – základy společenských věd a biologie. Součástí výzkumu budou tabulky a grafy pro lepší názornost výsledků. Závěr práce bude doplněn o přílohy.

1 Alternativní školy

Pojem “alternativní školy“ (případně v jednotném čísle alternativní škola, dále jen AŠ) není zcela jasně definován, dá se říci, že je tento pojem mnohovýznamový. V různých jazycích či různých zemích a tudíž i pedagogických teoriích je tento pojem jistým způsobem problematický a bývá porůznu chápán. Nejedná se tedy o jedinou správnou definici. V základu si jsou však podobné. Zpravidla se jedná o školy s upraveným a sobě vlastním stylem výchovy a vzdělávání, stylem výuky a tedy vlastními charakteristickými prvky a rysy. Nelze však tvrdit, že AŠ se rovná škola soukromá (jsou státy, například ČR, kde je to takto víceméně chápáno). Zřizovatelem je leckdy i stát.

K AŠ je často ekvivalentem například nezávislá, svobodná, otevřená nebo netradiční škola. Z tohoto vyplývá, že se opravdu jedná o nejednotný a komplikovaný pojem. Existují sice obecné definice například v pedagogických encyklopediích, ale ani v tomto případě nelze říci, že jsou zcela sjednocené – v každé nalezneme prvky stejně, ale i ty rozdílné. Také co autor teorie, to jiný způsob chápání.

V německé encyklopedii (*Pädagogik – Handbuch für Studium und Praxis*, volně lze přeložit jako *Vzdělávání – příručka pro studium a praxi*, rok 1991, autor: L. Roth) je poukázáno na nejednotnost pojmu – píše zde o „školách s nestátním provozovatelem“. Pro tento pojem se používají různé termíny jako například svobodná škola (*freie Schule*). Dřívější pojem soukromé školy je sice tradiční, ale již ne moc užívaný. Dále jsou zavedeny a hojně užívány pojmy reformní škola (*Reformschule*), anebo alternativní škola (*Alternativschule*) (PRŮCHA, 2004, str. 17).

Důvodem vzniku AŠ je zřejmě neustálá tendence lidí k pokroku a vývoj civilizace. Lidé mají snahu stále něco zdokonalovat a vylepšovat. S touto lidskou přirozeností jde tedy ruku v ruce i vývoj v rámci škol. „Když se určité typy škol ustálily (a tím se vlastně stávaly tradičními), objevovala se současně tendence tento stav měnit.“ Zřejmě hlavním původem všeho je kritika formalistického způsobu vzdělávání, jež vznikla na začátku 20. století. Také stále narůstající množství detailnějších informací společně s jejich vzájemnou izolovaností vedlo k potřebě vytvoření nějaké alternativy oproti do té doby zaběhnutým způsobům. Reakce tedy byla taková, že vznikala tendence tzv. exemplárního vyučování („...jehož cílem není osvojení všech

poznatků, ale jen určitých reprezentací celkového poznání prostřednictvím vhodných příkladů...“) a to již byla svým způsobem alternativa.

Největší rozkvět vzniku AŠ jsou 20. až 30. léta 20. století. Nové školy, podložené teoriemi významných pedagogů, vznikaly napříč celým světem (tzv. klasické reformní školy). Velký progres byl i u nás. Ve světě víceméně plynule pokračoval a pokračuje vznik nových AŠ. Ať těch původních, tzv. klasických reformních škol, či nových, které pojmenováváme jako moderní alternativy (vznik cca od 60. let 20. stol.) – ty jsou podpořeny novými filozofickými, psychologickými či ideovými proudy (o obou typech více viz níže). (PRŮCHA, 2004, str. 27-28)

1.1 Různá pojetí pojmu alternativní škola

První definice pochází z pedagogického slovníku. „Obecný termín, pokrývající všechny druhy škol (soukromé i státní, resp. veřejné), které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných) škol určité vzdělávací soustavy.“ Odlišnost je míněna například v organizaci obsahu výuky, dále hodnocení žáků apod. Jak již bylo výše zmíněno, AŠ se nerovná pojmu škola soukromá. Leckdy jsou i alternativní školy školami podporovanými státem, krajem či dalšími jinými zřizovateli. (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 1998, str. 20)

V německém pedagogickém slovníku (jak uvádí ve své publikaci PRŮCHA, 2004, STR. 17-18) popisují pojem AŠ tak, že jsou odlišné právě tím, že mají částečně nebo zcela odlišné cíle a dále se liší obsahem učiva, formami učení a vyučování, organizací školního života, spolupráce s rodiči je podporována. Nabízejí tak jinou možnost učení a vyučování. „Alternativní školy vznikly z kritiky vznášené vůči veřejné škole a jsou považovány z hlediska svých rozdílných antropologických, filozofických nebo pedagogických základů za reformní školy.“ Mívají neveřejného zřizovatele, můžou být tak označeny jako svobodné školy (tento pojem je také nejednotný – v Německu a celkově v západní Evropě jsou tak chápány soukromé, církevní a i některé státní školy).

V britské pedagogickém slovníku (PRŮCHA, 2004, str. 17) charakterizují AŠ jako typ školního vzdělávání, jež je odlišný od „...vzdělávání nabízené státem nebo jinými tradičními institucemi; alternativní školy jsou obvykle (nikoliv nezbytně) spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky.“

V USA je pojem AŠ, tedy alternativ school, chápán ve všech případech, kdy se jedná o inovaci. Nerozlišuje se, zda se jedná o veřejnou školu (public school) nebo soukromou školu (private school). (Základní rozdíl mezi naším chápáním a pojetím v USA: u nás se AŠ takřka rovná soukromé škole, v USA nikoliv). (PRŮCHA, 2004, str. 17-18)

Júva mluví o alternativních školách, vznikajících v 20. století jako o pokusech. Alternativní školy jsou jakýmsi pedagogickými laboratořemi, kde se ověřují různé postupy. Kde se aplikují výsledky moderní pedagogické teorie. „Společným rysem těchto alternativních škol...je důraz na žákovu i učitelovu svobodu, na rozvoj samostatnosti a tvořivosti (kreativity) a na využití netradičních a nestereotypních forem a metod vyučování.“ (JÚVA JUN. & SEN., 2003, str. 66)

Valenta popisuje ve své publikaci alternativu pomocí Ottova slovníku naučného jako možnou volbu mezi dvěma proti sobě stojícími okolnostmi. Je to princip „buď-anebo“. Třetí možnost neexistuje, je zcela vyloučena. Také zde uvádí vysvětlení pojmu dle Slovník cudzích slov a to takto: „Alternatíva – možnosť voľby medzi dvoma prípadmi; možnosť výberu.“ Nakonec uvádí teorii z Filozofického slovníku. Nutnost výběru mezi jedním nebo druhým nebo několika možnostmi, které se vzájemně vylučují, to je alternativa. Českému chápání asi nejvíce odpovídá vysvětlení dle slovenského slovníku. Výše zmíněný autor to shrnul jako soubor koncepcí, přístupů nebo filozofických náhledů a názorů, také výukových cílů, stejně tak výchovných cílů, obsahů, metod a pedagogických prostředků. (VALENTA, 1993, str. 7)

Celkově lze vytyčit několik společných bodů, které spojují všechny autory. Nezáleží ani tolik na zřizovateli nebo školném, ale na rysech, kterými se alternativní školy vymaňují oproti tradičním. Rozdílné jsou především i cíle a obsahy, ale tak, aby výstupní informace s běžnými školami byly srovnatelné (nebo vyšší než je předepsaný standard). Jde o jiný přístup, jak předat informace. Ona alternativnost je velice patrná také v přístupu k dítěti. Tedy jedinec jako individualita, kterou je třeba všestranně rozvíjet s pomocí co nejširší škály pomůcek, v co možná nejpřirozenějším prostředí s ohledem na jeho tělesný a psychický vývoj. Na to navazuje další výrazný prvek, a to hodnocení – většinou slovní a často i v průběhu výuky.

1.2 Rozdělení AŠ dle sfér užívání pojmu

Tato podkapitola vychází z literatury autora Průchy (2004, str. 17-28). Pojem AŠ se dá chápat dle sfér užívání, tedy můžeme jej rozdělit ze tří hledisek (aspektů): školsko-politický, ekonomický, pedagogický a didaktický.

Nelze však říci, že jsou to jednotlivé samostatné aspekty. Všechny tři hlediska se vzájemně prolínají a tak i proto vzniká nejednotnost pojmu, která je podporována články odborníků, kteří pojem AŠ zcela nahodile zaměňují s pojmy svobodná škola či soukromá škola apod.

Ve školsko-politickém aspektu jde o vymezení rozdílu mezi státními a nestátními školami. Školy státní jsou zřizovány některým z orgánů státní správy (v ČR se jedná zpravidla o obci, krajský úřad, MŠMT aj.). V případě nestátních škol se jedná o jakéhokoliv zřizovatele, který není ze státního, tedy veřejného, orgánu. Jako příklad takového zřizovatele můžeme uvést soukromý sektor či církve.

Ekonomický aspekt v rámci AŠ je definován tak, že úzce souvisí s financováním. Státní školy jsou financovány z veřejných, státních, zdrojů (rozpočtů zřizovatele), školy nestátní financují jednak (ať částečně nebo zcela) zřizovatelé a dále rodiče formou školného za své děti. Tak jako v mnoha záležitostech, tak i zde mohou fungovat jisté výjimky – i soukromé školy mohou být dotovány částečně nebo úplně z veřejných zdrojů. Jak tedy chápat pojem alternativnost v tomto aspektu? Můžeme za něj považovat ono školné, které „zaručuje“, že za něj jsou financovány zvláštní služby.

Pedagogický a didaktický aspekt je pro tuto práci nejvýznamnější. Zde je kritériem pro alternativnost jakási zvláštnost, specifičnost, experiment, inovace. Může to být jiná forma učení, jiné obsahy a metody vzdělávání. Zvláštností může být i právě didaktický přístup. Synonymem pro AŠ je v tomto aspektu například nezávislá škola, reformní škola, škola inovativní, netradiční škola a další. Nezhledňuje se tu tedy, zda se jedná o státní nebo nestátní školu.

V dnešní době je tendence zmiňovaný pojem nahrazovat novým pojmem, a to inovativní škola (dále jen IŠ) – pojem AŠ se zdál některým odborníkům nedostatečným. IŠ je tedy některými definována tak, že: „...jde o školy, které se účelově a na základě svého vlastního usilování mění tím, že realizují určité inovace.“

(PRŮCHA, 2004, str. 20) Lze však nalézt i autory, kteří definovali pojem AŠ i IŠ, ale mezi těmito definicemi nelze najít nějaký větší rozdíl. Lze tedy zřejmě IŠ považovat za AŠ a naopak, protože pokud existuje alternativa, jsou v ní zavedeny tedy inovace. A pokud zavedeme do běžného standardu nějakou inovaci, již se nedržíme zaběhnutého a jedná se o alternativu. Dále někteří pojem IŠ používají až v souvislosti s moderními a novými typy výuky.

1.3 Pojetí pojmu AŠ v praxi (především v ČR)

Pro běžné pojetí AŠ se používá především poslední výše zmíněný aspekt, tedy pedagogický a didaktický. „Jako alternativní budeme chápat všechny druhy škol, bez ohledu na zřizovatele, tedy školy soukromé, církevní a veřejné, které mají jeden podstatný rys – odlišují se něčím od hlavního proudu standardních (běžných, převažujících) škol daného vzdělávacího systému.“ A v čem spočívá ona rozdílnost? Může spočívat ve vztazích mezi školou a rodiči, způsobu organizace výuky, dále například ve vzdělávacím prostředí, způsobu hodnocení (např. slovní), architektonická pojetí tříd a mnohá další specifika.

Kritériem pro vymezení v tomto případě je právě specifická z pedagogického hlediska. Ta „...není nahodilá, nýbrž je vytvářena za účelem realizace konkrétních funkcí vzdělávání – a v tom je vlastní smysl existence alternativních škol...“ (PRŮCHA, 2004, str. 21)

Souhrnně lze tedy říci, že pojem AŠ nelze tedy ztotožnit jen se školami označenými přímo jako alternativní (či reformní) školy nebo soukromé (jak již bylo zmíněno výše), ale je nutné sem zahrnout i všechny další školy, které se vyznačují sobě vlastní pedagogickou specifickostí (tedy rozdíl od standardní, běžně známých škol). (PRŮCHA, 2004, str. 20-21)

V dnešní době je ale poměrně těžké najít školu, která je ještě čistě tradiční. Moderní doba si vyžaduje moderní přístup a především předání praktických informací a zkušeností do života. Proto i na tradičních školách často nalzáme část výuky v rámci projektů. Nebo v rámci školního roku jsou časové úseky věnované projektu, řešení problematiky nebo kupříkladu kooperace s nějakou institucí (podnikem aj.) nebo s jinou školou. Součástí školy také může být i jen třída, která se odlišuje svým směrem, často jako experiment, zda to lze specifickým způsobem dělat, jaké jsou výsledky a zda to v budoucnu rozšířit.

1.4 Jednoduché rozdělení a typologie AŠ

Školy lze vhodně rozdělit především z hlediska kritéria alternativnosti a následně pak dle typologie alternativních škol.

Rozdělení „alternativnosti“ dle Průchy (2004, str. 21-22): za první školy standardní (běžné) – ty jsou státní (a tedy veřejně vlastněné) a je zavedena všeobecně známá norma. Za druhé školy nestandardní = alternativní a vidíme tu patrnou odchylku od běžně zavedené a známe normy, jež nacházíme v běžných školách. Nestandardní dělíme ještě na státní a na nestátní. Mezi státní lze zahrnout například školy, které se odchylují od standardu rozšířenou výukou některých předmětů (matematiky, cizí jazyky apod.) nebo školy s určitým programem (Zdravá škola aj.). Naopak mezi nestátní (ty jsou vlastněné soukromě) soukromé a církevní.

Typologie AŠ (PRŮCHA, 2004, str. 38) může být taková, že si ji rozdělíme jen na nestátní (první kategorie) a státní nebo soukromé (druhá kategorie). První kategorii představují klasické reformní školy (např. daltonské, jenské, waldorfské, montessori aj.) nebo církevní, též zvané konfesní (židovské, katolické aj.). Moderní alternativy (školy 21. století, škola hrou, zdravé školy aj.) představují kategorii druhou (tedy státní nebo soukromé).

2 Typy alternativních škol a jejich stručná charakteristika

Alternativní školy, které budou popsány níže, budou rozlišeny pouze na dva základní okruhy – na klasické reformní školy (dále jen KRŠ) a na tzv. moderní alternativy (dále jen MA). U všech zmíněných škol bude popsána stručná charakteristika (zakladatel, základní princip apod.). Pro tuto kapitolu mi byla oporou, mimo jiné, i publikace SVOBODOVÁ, JÚVA (1995), ve které jsem porovnávala informace čerpané z níže uvedených publikací. Představeny budou školy, které jsou nejvíce známi, nejvíce rozšířeny nebo které byli a stále jsou inspirací pro vznik dalších alternativních škol. Také ale mohou být inspirací pro školy tradiční, kteří si v dnešní době leckdy už osvojili vybrané prvky původem z AŠ. Ostatní vybrané směry nalezneme v přílohách.

2.1 Klasické reformní školy

KRŠ jsou školy, které vznikaly vlivem reformních pedagogických hnutí a teorií a to napříč různými zeměmi. Vznikly především v první polovině 20. století, největší „boom“ nastal mezi první a druhou světovou válkou. Často vznikaly jako reakce na teorii některého z velkých pedagogů (například Freinet C., Montessori M., Petersen P. nebo Steiner R.). U nás se začaly také objevovat v meziválečném období, ale po druhé světové válce a následnému nastolení komunistického režimu se pod vlivem této ideologie (vlastní pozn. zavedení jednotného školství) takřka zastavilo veškeré rozvíjení KRŠ. Po revoluci v r. 1989 se začaly u nás opět vyskytovat (ať jako celé nebo využití některých prvků z nich v jinak běžných školách). (PRŮCHA, 2004, str. 27) Bývají velmi striktně vymezené, mají své zavedené koncepce, kterými se řídí a opírají se o ustálené zkušenosti. (PRŮCHA, 2004, str. 49)

2.1.1 Daltonský plán

Zakladatelem této alternativy byla Helen Parkhurstová (1887-1937). (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 1998, str. 42) Zakladatelka žila v Americe. Název je odvozen od místa, kde začala své myšlenky uplatňovat – v městě Daltonu. Daltonský plán se šířil do světa – do Anglie i dalších evropských států. (KASPER, KASPEROVÁ, 2008, str. 128) Dále rozšířeno i do Ruska. Daltonský styl pedagogiky se stal inspirací i pro pedagogiku u nás v meziválečném období (20. a 30. léta 20. století). Dnes se daltonská pedagogika praktikuje u nás v pozměněné verzi a to takto: „V českých daltonských

školách se vyučuje podle oficiálních vzdělávacích programů, ale do výuky jsou zařazovány tzv. daltonské bloky.“. (PRŮCHA, 2009, str. 109)

„Základním principem daltonské školy je svoboda.“ (PRŮCHA, 2009, str. 109)
„Hlavní rysem je zdůrazněné individuální práce a vlastní odpovědnost žáka.“(PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 1998, str. 42) Výuka byla rozdělena do tzv. měsíčních programů. Obsahovaly nejen písemné instrukce, ale také popis pomůcek a pramenů, které by měl žák využít k tomu, aby dosáhl vytyčeného Plán byl uzpůsoben individualitě jedince (zájmy a schopnosti) a učitel ho rozpracoval na jednotlivé úkoly. Další štepení bylo to na dny v týdnu – tzv. pracovní jednotky. (KAPER, KASPEROVÁ, 2008, str. 128) Vše je založeno na individuálním vývoji žáka. Mezi učitelem a žákem je každý měsíc sepisována smlouva o zvládnutí učiva. Žák postupuje od lehčích témat k složitějším (postup až po zvládnutí tématu předchozího). Roční plán výuky je možné zkrátit nebo prodloužit právě rychlostí postupu. (PRŮCHA, 2009, str. 109)

Učitel byl žákům k dispozici i v individuálních konzultacích, které měly vycházet ze zájmů jedince. Výuka se rozdělovala na dopolední a odpolední část, přičemž dopoledne se jednalo o individualizované učení ve specializovaných učebnách, kde byly děti různého věku a naopak odpolední část byla jakousi protiváhou, a tedy probíhala společná výuka (tím měla být zajištěna spolupráce, kontakt mezi dětmi). (KASPER, KASPEROVÁ, 2008, str. 128)

2.1.2 Montessori pedagogika

Zakladatelkou montessori pedagogiky je Maria Montessori (1870-1952). (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 1998, str. 103) Montessori dbala nejen na pedagogiku, ale i na výchovu. Rozšíření této pedagogiky je velmi znatelné v Nizozemí, Německu, Rakousku. Dále rozšířeno například i v České republice (od 90. let 20. století), Polsku, Slovensku či Chorvatsku a Maďarsku, ba dokonce i v USA a Indii. (PRŮCHA, 2009, str. 108-109)

Základním principem je žádost vychovávaného k vychovateli a to takto: „... Pomoz mi, abych to mohl udělat sám.“. (PRŮCHA, 2012, str. 51) V této pedagogice jde také o individuální vývoj jedince a jeho potřeby, avšak i v kontextu s prostředím, ve kterém výchova a učení probíhá, materiály použité k práci (dítě si je vybírá, nejsou určeny), organizace prostoru pro vzdělávání apod. (PRŮCHA, 2009, str. 108-109) Dále

je samozřejmě zohledněn věk a vývoj dítěte – tzv. senzitivní fáze vývoje člověka (rozděleno na 4 období: 0-3 roky, 3-6 let, 7-12 let a 12-18 let). (KASPER, KASPEROVÁ, 2008, str. 136) „Jde o určitá období, v nichž je dítě zvlášť citlivé pro vnímání a chápání určitých jevů vnější reality. Jsou to např. senzitivní fáze pro rozvoj pohybových činností, řeči, morálního citění atd. Cílem výchovy je připravovat podmínky a prostředky specifické pro tyto fáze.“ Prostředí, ve kterém děti pracují, je tedy předem připraveno (včetně pomůcek k rozvoji smyslů, pro praktičnost, pro rozvoj řeči apod.). Dalším důležitým prvkem v této pedagogice je tzv. fenomén polarizace pozornosti. Jedná se o činnost, při které se dítě maximálně a dlouze soustředí a tím se mění a rozvíjí. (PRŮCHA, 2012, str. 51)

Ve třídách jsou děti v rozmezí věku max. 3 ročníky, jsou tedy věkově heterogenní. Není zde problém začlenit do kolektivu i hendikepované děti. Tendence této pedagogiky začíná již od MŠ. Důležitou součástí je tzv. svobodná fáze, která trvá cca 1 a půl hodiny – v této fázi děti konají samostatně vybrané úkoly z rozmanité škály oblastí. Dalšími prvky výuky je rozhovor v kruhu, projektové vyučování a další. Hodnocení je slovní, zapisováno do osobní knihy žáka, vysvědčení je popsáno slovně. Škola se snažila a snaží o úzkou spolupráci s rodiči. (PRŮCHA, 2009, str. 108-109)

2.1.3 Waldorfské školy

Zakladatelem je jeden z reformátorů školství v Německu, který se jmenuje Rudolf Steiner. „Steiner založil výchovné a učitelské působení na tzv. antroposofii, jak nazýval svoji verzi duchovědné filozofie.“ (KASPER, KASPEROVÁ, 2008, str. 129) První školou s touto pedagogikou byla založena ve Stuttgartu. Dnes je tato škola hojně rozšířena, a to nejen v Německu, ale i v Nizozemí, Rakousku nebo u nás. (PRŮCHA, 2009, str. 108) Waldorfské školy jsou zřejmě nejrozšířenější z alternativních škol vůbec. Cílem je výchova ke svobodě. (PRŮCHA, 2009, str. 108) Škola měla a má tendence zapojit nenucenou formou do běhu školy i rodiče. (PRŮCHA, 2009, str. 108). Podrobnější charakteristika ve stěžejní části práce, kapitola 3.

2.2 Moderní alternativy

Dle Průchy (2004, str. 48-49) jsou moderní alternativy (dále jen MA) souhrnným názvem pro všechny školy vzniklé v současné době (cca od 60. let 20. století, u nás až po r. 1989). Nejsou odvozeny od církevních škol nebo KRŠ. Nelze je však pouze

nazývat MA. Co země, kde vznikají, to pestrost a široká škála typů a také názvů pro ně (přes svobodné školy či alternativní školy po nezávislé školy aj.). Je jich neskutečné množství a stále vznikají nové (především v USA jako restrukturalizace školství reakce na kritiku neúspěchů jejich vzdělávacího systému). Financovány jsou jak soukromě, tak i veřejně – tedy státní školy. Převažují však ty soukromé.

Iniciátory bývají rodiče a učitelé, jež bývají nespokojeni s tím, co je zavedené. Sami již mají představu a dle ní tvoří MA. Inspirací je filozofie či nynější ideové proudy (především vliv psychologických teorií) jako je například tzv. neautoritativní výchova, hnutí za respektování práv dítěte apod. Upřednostňuje se, aby si děti mezi sebou nevytvářely konkurenční napětí, rodiče se výrazně zapojili do mimoškolní výchovy, dále odstranění hranic mezi jednotlivými předměty, zavedení projektové výuky nebo vzdělávání i v mimoškolním prostředí. MA bývají vysoce flexibilní, otevřené, dynamické. Celá tato kapitola i s podkapitolami vychází z PRŮCHY (2009, str. 63-64, 70-72, 109-111).

2.2.1 Otevřené vyučování

Tento koncept moderní alternativy lze často najít pod názvem open education. Otevřené vyučování navázalo na myšlenky pedagogického reformismu. Jeho největší boom byl v 60. a 70. letech, a to v celém světě.

Cílem této alternativy je, aby byly respektovány potřeby a předpoklady vzdělávaných individuálně. „Otevřenost chápe jednak ve vztahu k žákovi, což se projevuje zejména v komplexní změně metod, forem, obsahu i organizaci školní práce jednak jako otevřenost směrem ven, projevující se změnou vztahu školy k okolnímu světu, rodině a místu, kde žáci žijí.“ Aby nebyly metody a formy výuky žáků jednotvárné, dochází i k inspiraci z jiných alternativních škol.

2.2.2 Projektové vyučování

Základy této koncepci výuky dali Američané J. Dewey a W. H. Kilpatrick. V ČR se začalo objevovat v první třetině 20. století v pokusných a reformních školách, následně až v 90. letech 20. stol.

Projektové vyučování stojí na pravidlech, že úkol, jež je řešen, vyplývá ze zkušenosti žáků, je prožitelný, není smyšlený a nesmyslný a hlavně je konkrétní. Trvání takového projektu je rozličné (od jednoho dne po větší časový úsek). Skupiny mohou být jak věkově stejné, tak i rozličné. Bývají však jednooborové. Dle pedagogů je

takovýto koncept pedagogiky přirozený a dnes není výjimkou, že i v běžných (ne alternativních) ZŠ se setkáváme s prvky projektového vyučování.

2.2.3 Začít spolu

Předlohou pro tento projekt u nás byl mezinárodní program Step by step vytvořený v USA. V ČR byl program Začít spolu veden „...jako součást Projektu podpory vzdělávání Open Society Fund Praha...“ U nás začaly vznikat tyto projekty v rámci MŠ v r. 1994, v rámci ZŠ od r. 1996 (dnes v řádu desítek). V některých dalších školách jsou používány některé prvky této moderní alternativy.

V tomto projektu je kladen důraz na: „...individuální přístup k dítěti, začlenění dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, týmovou spolupráci a na partnerství rodiny, školy a širší společnosti. Výchovně-vzdělávací práce se opírá o pozitivní prvky známé z Freinetovy Moderní školy a jiných reformních škol...“ Takové prvky jsou: kooperativní učení, sebehodnocení, podnětné prostředí formované jako centra aktivit v třídě, projektové vyučování, děti se podílí na vytvoření společných pravidel chování, anebo integrovaná tematická výuka. V rámci dne se plní denní plány – některé části jsou konány společně, jiné pak skupinově či individuálně právě v centrech aktivit (výběr dle volby žáka).

2.2.4 Zdravá škola

První myšlenka na vznik tzv. Zdravé školy vznikla v osmdesátých letech 20. století, a to jako součást programu Zdraví pro všechny v Evropském úřadu WHO. V České republice byl výzkum realizován v druhé polovině 80. let v Praze výzkumnou skupinou jako Ozdravný program pro ZŠ. Dále od začátku let devadesátých projekt WHO Zdravá škola realizován pod koordinací Národního centra podpory zdraví.¹

Základními kameny takového stylu výuky jsou snahy vytvořit nejen příjemné prostředí, ale i vytvořit otevřené partnerství, zdravé učení, výchovu vedoucí k nezávislosti a samostatnosti. Dále je kladen důraz na vzájemnou pomoc, sebepojetí v kladném smyslu slova, sebehodnocení, snahu o tvořivost apod. Neméně důležité je „...uspokojování základních sociálních potřeb, zvýšení podnětnosti školního prostředí a aktivit, zkvalitnění metod hodnocení školních výsledků a zvýšení respektu vůči etnickým a sociálním menšinám.“

¹ V České republice bylo k roku 2009 známo 92 Zdravých základních škol (na začátku projektu bylo startovních 22 škol).

3 Svobodné waldorfské školy Rudolfa Steinera (vybraný pedagogický směr)

Na úvod této kapitoly poukážu na několik základních rysů, které nalezneme právě ve waldorfské škole. V dalších podkapitolách budou vysvětleny jednotlivé specializace (např. epochy, eurytmie aj.). Inspirací pro podkapitoly byla publikace *Výchova ke svobodě* od autorů JAKUBCE a RÝDLA (1991), ve které jsem se utvrzovala nejen o informacích v níže uvedených publikacích, ale také v poznacích z praxe, které jsou také součástí podkapitol.

Jedná se o reformně pedagogický model školy. Zařadit jej lze mezi klasické reformní školy. První škola vznikla na začátku 20. století, následně se rychle šířila a dodnes šíří dál.

Cílem procesu výchovy a vzdělávání dle Steinerových principů je z lidí vychovat svobodné jedince. Nemá se jim vštěpovat názor. Ten si svým vývojem a správnou pomocí vytvoří sami. Činitelé tohoto procesu „...usilují o rozvinutí vloh svých svěřenců do té míry, aby tito byli v dospělosti schopni vlastní orientace, samostatného, odpovědného a sociálně pozitivně zaměřeného jedince.“. K výchově lidí ve svobodné jedince řekl Rudolf Steiner konkrétně toto: „Nesmíme vychovávat lidi spojené se sebou, uzavřeného do svého nitra, nýbrž musíme vychovávat lidi, kteří mohou svobodně a otevřeně přestupovat před svět a kteří mohou svobodně a otevřeně jednat ve smyslu toho, co je prospěšné světu.“(IWALDORF, 2008)

Waldorfská pedagogika si dává (GRECMANOVÁ, URBANOVSKÁ, 1996, str. 8) za úkol plnit tyto kritéria: rozvoj osobnosti (v každém jedinci lze rozvinout schopnosti, nadání, vzdělání intelektuální i emoční i volních sil); podpora samostatného vzdělávacího úsilí, kritického posuzování, schopností nového spoluutváření společnosti; výchova ke zdraví; probuzení věcného zájmu, svobodné vůle k učení, tvůrčí činnosti. K tomu lze ještě zahrnout snahu posílit toleranci, zájem o svět, otevřenost vůči druhým a vůči světu a také například schopnost vcítit se.

Tato alternativa pracuje s dětmi v homogenních věkových skupinách, nerozdělené na dívčí a chlapecké. Je zde velice patrné rodinné prostředí a zaměření na vývoj dítěte a tomu je vše uzpůsobeno. „Učební plán, rozvrh hodin a stavba výuky mají být v první řadě zaměřeny na vývoj žáka.“ (ULLRICH, 2011, str. 3) V duchu této výuky je výchova živým procesem mezi učiteli a žáky. Výuka dle Steinera probíhá

ve waldorfských mateřských školách, následně waldorfských základních školách a nejvyššího vzdělání dle Steinera je možné dosáhnout na tzv. waldorfských lyceích.

V knize H. Ullricha je zcela jasně napsáno, že v této pedagogice se zohledňují všechny části člověka, respektive dítěte, tedy jeho vývoj a potřeby a následně tedy jejich rozvoj. „Pedagogika, která chce obsáhnout celého člověka a nepovažuje děti za pouhé objekty pro předávání vědomostí, potřebuje dokonalou znalost tvořícího se člověka.“ (KRANICH, 1993, str. 38) „Pomocí záměrného vyvážení kognitivních, múzicko-uměleckých, řemeslně-praktických a sociálních oblastí učení („hlava, srdce a ruka“) během výuky a ve školním životě má být osobnost žáka všestranně vzdělávána.“ (ULLRICH, 2011, str. 4) Hlavně v prvních osmi letech vyučování se dbá na jednotnost ducha dle pedagogických norem a forem, a to ducha antroposofie. (KRANICH, 1993, str. 11)

Jedním z výraznějších prvků je učební plán, rozvrh hodin. Oproti běžným ZŠ se ty waldorfské liší tak, že na začátku dne je nejdříve dvouhodinový blok (bez přestávky), který se nazývá epocha, následovaný odbornými předměty. Dalším rysem je vynechání učebnic a tvoření si tzv. epochových sešitů. Žáci si zde vytvářejí své sešity, které jsou zároveň pro ně vlastními učebnicemi. Obsahují nejen zápis, ale i obrázky, náčrty apod. (ULLRICH, str. 3)

Tradiční obsah je dle vzdělávacích standardů společně s všestranným vývojem. Probíhá v praktických i uměleckých oborech. Tímto přístupem se snaží škola docílit, že každé dítě najde v sobě to, co mu jde a v čem může vynikat. Díky tomu se snižuje riziko škatulkování, zda je jedinec nadaný nebo ne. (IWALDORF.CZ, 2008)

Ve většině škol waldorfského typu probíhala a probíhá výuka křesťanského náboženství. Dalším a neméně důležitým prvkem je eurytmie.

Přijetí na waldorfskou školu vyžaduje nejen připravenost a zralost dítěte, ale i jiné prvky. Při přijímacím řízení na takovou školu je potřeba vidět i iniciativu a chuť zapojit se do školního chodu (při slavnostech, hospodaření apod.), ke spolupráci. Také by měl být zákonný zástupce schopen finančně podporovat školu v rámci stanovených příspěvků. Zohledňuje se i orientace ve waldorfské pedagogice. Dalšími „kladnými body“ je zkušenost s WP (například rodič sám studoval či je na škole sourozenec budoucího žáka). Nezohledňuje se sociální postavení ve společnosti, národnost, náboženství aj. O rozhodnutí ne/přijetí rozhoduje kolegium učitelů. Je možné přestoupit z jiné školy na takovou. Probíhá však předtím pohovor s rodiči i žákem,

zajímají se o jeho prospěch z předcházející školy. Žáci, kteří předcházejí z WŠ na jinou školu zpravidla informuje tu následnou o prospěchu, schopnostech apod. (GRECMANOVÁ, URBANOVSKÁ, 1996, str. 12-13) Přejít na WŠ se doporučuje spíše v nižším věku (žáci se lépe začlení a nemusejí mnoho dohánět; jen někteří přicházejí s tím, že se učí dvěma jazyky, umějí hrát na flétnu, umějí plést apod.). Zákonní zástupci (zpravidla rodiče) bývají opravdu výrazně propojeni se školou. Nejen, že škola požaduje úzkou spolupráci s nimi, ale většina rodičů nepovažuje pomoc jako požadavek, nýbrž jako činnost, která vychází od nich samotných. Sami se chtějí podílet na chodu školy a tak poznávat prostředí, ve kterém jejich děti tráví čas v rámci výuky. Z vlastní dobrovolnosti pomáhají pořádat slavnosti nebo jarmarky obstarávají občerstvení, vypůjčují potřebné vybavení, pokud jim časové a pracovní možnosti dovolí, pomáhají s organizací a pořádáním.

Existuje mnoho odborné literatury zabývající se waldorfskou pedagogikou, např. literatura od T. Zuzáka, F. Carlgren a A. Klingborg, T. Richter. Mnozí z nich píšou autoři, kteří buď prováděli nějakou studii o této pedagogice, nebo jsou sami součástí tohoto procesu výchovy a vzdělávání. Co se týče periodik, asi nejvýznamnější (nejznámější), je čtvrtletník, který se jmenuje Člověk a výchova.

3.1 Rudolf Steiner, rozdělení těla, vznik první školy

V letech 1906 a 1907 přednášel Rudolf Steiner na témata z výchovy. Důraz kladl na humanitně založenou nauku o člověku. Ta se má stát právě základem současné pedagogiky. (GRECMANOVÁ, URBANOVSKÁ, 1996, str. 6) „Svou vlastní antroposofickou filosofii aplikoval názorně na pedagogické teorii v přednášce zpracované pro tisk r. 1907 pod názvem “Výchova dětí z hlediska duchovně...““. V přednášce uvedl, jak rozlišit lidské přirozenosti na 4 části: „...tělo fyzické (physischer Leib), životní či aetherické (éterické) tělo (Lebenleib oder Aetherleib), astrální tělo (Astralleib) a “Já“ (Ich-Lieb). Tyto podstaty se vynořují v procesu metamorfózy. Vznikající člověk je chráněn fyzickým tělem své matky. Po opuštění jejího lůna se ocitá v obalu aetherického lůna, a to až do “druhého zrození“ kolem 7. roku, provázené výměnou zubů. Tehdy vstupuje do astrálního obalu, v němž zůstává až do počátku pohlavní dospělosti (kolem 14 let věku), který je jakoby “třetím zrozením“. Po něm následuje třetí septenát až do skutečné dospělosti kolem 21. roku.“. (CIPRO, 2001, str. 456-457) Vysvětlení těl (fyzické, éterické, astrální) s jejich charakteristikou:

tělo fyzické – jejím prostřednictvím kontaktuje svět jedinec do sedmi let, s tím se pojí forma učení napodobováním. Tělo éterické – rodí se při výměně zubů; nejlepší působení je pomocí podobenství a obrazů; důležité je nazírání a autorita, na dítě působí autority (i dějin a to hlavně morálně); důležitá je paměť. Astrální tělo – druhá strukturální přeměna; cesta ke správnému úsudku se svobodným rozumem společně se soudy o věcech a jevech. (VALENTA, 1993, str. 22-23)

Člověk je tak trojjedností těla, duše, ducha. První složka je tělo, které náleží svět a svět právě pomocí těla vnímá. Díky tělu může člověk vnímat pudy a žádosti. Druhá složka je duše, jež buduje vlastní svět. V oblasti duše leží sebeuvědomění, což je nejhlubší bytostné já. Nakonec jako třetí je duch – ten zjevuje svět povznesený nad první dvě předchozí složky. Duch je jakási vyšší síla, která formuje tělo od narození. Zahrnuje místo setkání předchozích dvou složek – hmotné a toho duchovní. Síly v člověku jsou tedy ne jen fyzické, ale i duševní. (GRECMANOVÁ, URBANOVSKÁ, 1996, str. 6)

Výše uvedenou teorii poprvé uvedl do praxe v r. 1919, a to za podpory dělníků a především vedení z továrny Waldorf Astorie (továrna na cigarety) ve Stuttgartu. (CIPRO, 2001, str. 457) Ve vedení, respektive ředitelem Waldorf Astoria, byl pan Emil Molt, jež požádal právě R. Steinera o uskutečnění školy v duchu jeho myšlenek. „Základem nové školy měly být zákonitosti a podmínky rozvoje člověka, které jsou u všech dětí, i při jejich individuální rozdílnosti, stejné.“ (KRANICH, 1993, str. 4) Vznikla tak, pro děti dělníků a úředníků z této firmy, první jednotná škola zcela odlišného (a tedy nového) typu nazvaná “Svobodná Waldorfská škola“. Prioritně se uplatňovaly tyto zásady: sociální koedukace (vzdělávání obou pohlaví), cizojazyčná výuka již od prvního ročníku, jeden třídní učitel po celou dobu vzdělávání, epochální výuka (první dvě hodiny každého vyučovacího dne se věnovali po určitou dobu jednomu předmětu), žáci postupovali bez možnosti propadnout, umění a praktická činnost byly samozřejmostí ve výuce. Dále například ještě učitelská samospráva a součástí učitelského kolegia byl lékař. Již na začátku 20. let 20. století vznikl i vyšší stupeň. (CIPRO, 2001, str. 457) Škola byla dvanáctiletá a byla tak první komplexní školou. Stejného vzdělání se zde dostalo jak budoucímu akademikovi, tak budoucímu dělníkovi, děvčeti i chlapci. Zkrátka byla všeobecně vzdělávací školou bez rozdílů nadání, pohlaví, náboženství nebo sociálního původu. (KRANICH, 1993, str. 4)

3.2 Antroposofie

Antroposofie je složena ze dvou slov: antropos znamenající člověk a sofia, což znamená moudrost. Je to „...filozofie, která z pozorování světa a člověka postupuje k základům lidské existence a uvědomění si pravé podstaty člověka.“. Jde tedy o teoretické pozorování světa společně s životaschopným bezprostředním poznáním. „Člověk nemůže porozumět myšlenkovým procesům v mozku, když neprozkoumá činnost srdce.“ (GRECMANOVÁ, URBANOVSKÁ, 1996, str. 6-7) Vznikla z theosofie a to v roce 1913. Stala se tak samostatnou duchovní vědou. (VALENTA, 1993, str. 20)

Vzájemný vztah antroposofie a WP je nepřehlédnutelná. Antroposofie je zde filozofií pedagogů, duchem školy s waldorfským zaměřením. Není zde však výukovým předmětem.

Antroposofie je věda, která zkoumá rozvoj člověka z tělesného, duševního a duchovního hlediska.² „Antroposofické poznávání člověka je antropologií sloužící pedagogice, která chce pracovat pro rozvoj celého člověka.“ (KRANICH, 1993, str. 38) A díky tomu je Steinerova pedagogika významná, neboť zahrnuje umělecké schopnosti spolu s rozvíjením poznávacích sil, citem apod. Je tu také důraz na mravní předpoklady a náboženské prožívání (TAMTÉŽ, str. 5)³. „Chápání a posuzování člověka v jeho celistvosti je základním pedagogickým principem výuky na všech stupních waldorfských škol...Antroposofie nazírá na člověka jako na „vrstvicí se“ subjekt; odvíjející se od struktur postižitelných tělesnými smysly až ke strukturám vyšším, které se vymykají běžným analyzátorům.“ (TAMTÉŽ, str. 12) Součástí antroposofie je víra v karmu, v reinkarnaci. Odkazuje se Nietzscheho, Kanta, Fichteho a hlavně Goetheho a jeho přírodovědné práce, orientální filozofii, křesťanství až na hranici parapsychologie. (VALENTA, 1993, str. 21)

KRANICH (1993, str. 36) píše o tom, že „...antroposofie díky svým poznávacím metodám, vede k chápání tvořícího se člověka, jež zahrnuje dimenze těla, duše a ducha a stává se tak základem pedagogické činnosti, která neomezuje výuku jenom na to, co slouží k získávání znalostí.“. V ULLRICHOWI (2006, str. 10) se lze dočíst, za čím vším stojí svoboda školy a jak je s ní antroposofie spojena. „Svoboda školy je sice také pedagogickým předpokladem pro svobodnou výchovu mladé generace; v pohledu

² Oproti tomu antropologie je věda o člověku v nejširším smyslu slova; nejen studium těla, ale i vznik a vývoj člověka jako celkový obraz i s jeho vazbami k okolí (původ, chování, sociální a kulturní vývoj).

³ Dříve více praktikované, dnes již méně; většinou dle náboženské tradice země.

antroposofie na kosmos a lidstvo však slouží především jako osvobození „vyššího“ lidského ducha z okovů „nižších“ politických a ekonomických účelů.“ „V konečné podobě je antroposofie eklektickým mystickým systémem s prvky okultismu.“

Antroposofie rozděluje lidskou bytost z hlediska psychických jevů na tři oblasti. Myšlení, které má základ v mozku – rozvoj samostatného myšlení v údobí od 14 do 21 let. Dále citění, které sídlí v oblasti hrudníku a to souvisí i s rytmickým systémem člověka, s oběhovou soustavou, dýchací soustavou – citová výchova 7 až 14 roku. Citění, tedy vůle, leží v oblasti údů a žaludku – období prvních sedmi let. (VALENTA, 1993, str. 23-24)

3.3 Tři vývojová sedmiletí dítěte a jejich vliv na výuku a vzdělávání

R. Steiner rozdělil vývojové stupně dítěte na tři období, vždy po sedmi letech. Od narození do sedmi let, kdy se mění mléčný chrup na trvalý. Dále do věku 14 let, tedy puberty. Poslední končí v 21. roce života, kdy je člověk již plně dospělý. Výuka a výchova tu odpovídá právě těmto sedmiletím, tedy podle toho, co dítě má umět a znát v onom roce života a tak vše vyplývá z lidské přirozenosti. (KRANICH, 1993, str. 7) V každém období se mění pohled na svět a vztah k němu. Každá fáze by měla mít specifické přístupy, metody a obsahy výuky k jedinci. Člověk se nevyvíjí dle předem daného vzorce, ale proměny probíhají v úzké návaznosti na věk dítěte. (TAMTÉŽ, str. 15)

První sedmiletí dítěte, tedy od narození po sedmý rok, je charakterizováno mottem, že svět je dobrý k napodobování. Dítě v tomto období především napodobuje a to pomocí her. Rozvíjejí se vnější smysly. (ULLRICH, 2011, str. 6) Napodobování je nejprve nevědomé, později vědomé. Je podníceno sluchem a zrakem. Napodobování částečně formuje charakteristické rysy. Může se projevit i napodobováním gest či pohybů. Duch a duše je v úzkém vztahu, jedinec si jej ještě příliš neuvědomuje a velice se propojuje s procesy tělesného vývoje. Na tělesných smyslech a dojmech z fyzického prostředí závisí prožitky a vědomí. Například osvojení si jazyka, první životní zkušenosti, prohlubování inteligence aj. Jak je vidno, už od raného věku je dítě formováno okolím a prostředím, proto jsou zřizovány už školky s waldorfskou pedagogikou. Učení zde cíleně probíhá napodobováním. Hračky jsou jednoduchého charakteru a mají tak podporovat rozvoj fantazie. I celková atmosféra a uspořádání školky podněcuje spolu s vyprávěním a slovním vyjadřováním v dětech zájem

na spoluprožívání. Už tady je návaznost učení se na roční období. Vzhledem k věku se přiměřeně přizpůsobuje forma rozvíjení inteligence a myšlení. Samozřejmě i zde k tomu slouží umění (malování, písničky, tanečky, eurytmie). (KRANICH, 1993, str. 16-17)

Druhé sedmiletí, tedy sedmý až čtrnáctý rok, je charakterizováno především vzorem. Mottem pro toto období je, že je svět krásný. Dítě už je než pozorovatelem spíše posluchačem. Vzorem je převážně třídní učitel. Je to ten, který je obdivován. Už začíná být autoritou. V dalším období jej už nahrazují například vrstevnické skupiny. Jde tu hlavně o rozvoj vnitřních smyslů jako je paměť, fantazie nebo vlastní názor. (ULLRICH, 2011, str. 7) „Chápání, učení se a porozumění se nyní realizuje jako vnitřní duševní proces, oprostěný od vnějšího světa. Obraz znamená víc, než vnitřní představa vnímaného.“ Pro procvičení paměti má obrazovost veliký význam. Jde tu o zvnitřnění, procítění. V této době je možné rozvíjet duševno. Velkými proměnami prochází i tělesno. Mění se mléčný chrup na trvalý, postava se začíná taktéž měnit. (KRANICH, 1993, str. 17-19) Dítě je vedeno během tohoto sedmiletí sledem vyprávění od třídního učitele – začíná se pohádkami v první třídě, dále ve druhé bajky a legendy, následují už skutečná fakta z historie, objevy, zakladatelé civilizace apod. (ULLRICH, 2011, str. 6) Během tohoto sedmiletí je asi nejvýznamnější doba, kdy dítě nevratně překročí tzv. „Rubikon“. (TAMTÉŽ, str. 7) Přichází mnohem uvědomělejší chápání vnějšího světa. S tím se propojuje sebeuvědomění. Poprvé se střetává dualita – já a svět. (KRANICH, 1993, str. 19) V této chvíli již promlouvání zvířátek a rostlin pomocí bajek nebo pohádek končí a dítě se střetává se světem věcí a získává povědomí o svém Já. Ve dvanáctém roce přichází kauzální (usuzovací) myšlení – nyní nastává čas na vysvětlovací metody výuky a to se uplatní především ve fyzice, geologii nebo k chemii. Zkrátka k pochopení a přijmutí přírodních zákonů. Mnoho záležitostí je spojeno s estetikou, je kladen důraz na hezký vzhled písma, sešitů. (ULLRICH, 2011, str. 7) Upřednostňuje se tedy obrazové vyučování – znázorňování jak legend a bajek, tak pověstí, životopisů. To vše má vliv na rozvoj myšlení a na povahové vlastnosti. Takovýto přístup pomocí obrazů vede k „...prohlubování myšlení a vlastního mravního chtění...“. (KRANICH, 1993, str. 18-19)

V třetím sedmiletí, které je v době čtrnácti až dvaceti jedna let, je rozvíjeno další poznávání a to abstraktně-pojmové. V tomto sedmiletí se děti učí i vlastnímu hodnocení. Lze jej charakterizovat jako vědecké a odborné vyučování, jehož heslem může být, že svět je pravdivý. Je zde patrné i to, že na začátku tohoto stupně je náhlý

přechod – od převahy osob a vzoru k pojmu a věci (ULLRICH, 2011, str. 6-10).⁴ Jedinec si uvědomuje svou osobní identitu, má uvědomělejší vztah k sobě. To je spojeno i s tělesnými změnami, vývojem sekundárních pohlavních znaků. Jedinec se v tomto období, i díky duševním silám, cítí a staví jako svobodnější a samostatnější. To se projeví například vlastními názory, ukládání si prvních větších cílů dle vlastního úsudku. Uvnitř člověka se tvoří také ideály. Více si uvědomuje dobu a svět, v níž žije a vše, co je s ní spojeno. Snaží se s ním spojit a propojit. Výuka se orientuje v mnohých předmětech tak, aby měli žáci možnost usuzovat dle sebe, viděli mnohotvárnost světa, využívá se jevů a pokusů. Výuka se stává vědeckější než dříve. Tedy pojmy, představy, jevy, myšlení – základ pro úsudek, jež je propojen i s duchem. Jako příklad lze uvést větší estetické cítění v umění, v biologii pro lepší chápání atraktivněji podávané principy života. V literatuře je důraz kladen chápání lidského osudu, charakter apod. Zařazuje se již i zaměření na nové předměty, v nich se využívá už vyvinuté chápání – astronomie, ekonomické problémy, sociální otázky. Dle Steinerja „...má být každá výuka naukou o životě.“. A tak v tuto dobu se soustřeďuje výuka více i na praxi, například rukodělné předměty.(KRANICH, 1993, str. 20-22)

3.4 Učitel waldorfské školy jako osobnost a jeho vzájemný vztah s žáky

Role učitele je zde velice významná. Vnitřním pravidlem školy je, že učitel by se měl stále vzdělávat, rozšiřovat znalosti. Odpovědnost, osobní iniciativa, vlastní úsudek – základ toho, co vede k úspěšnému pedagogickému působení na rozvoj člověka. (TAMTÉŽ, str. 8)

Třídní učitel je ten, kdo je vzorem pro všechny žáky. Především v době začátku školního věku až k pubertě je to „osoba určující směr“. Je středobodem dítěte, je jím milováno, všestranně rozvíjí dítě. Tato doba a vzájemný vztah se odráží i na tendenci, aby tento třídní učitel byl se třídou co nejdéle (u nás například až do ukončení povinné školní docházky, tedy do 9. třídy) a tedy je vyučoval takřka ve všech vyučovaných předmětech (vyjma například cizích jazyků apod.). Dá se říci, že jde o jakýsi „univerzální duch“. (ULLRICH, 2011, STR. 5) Díky tomu, že učitel s žáky je v dlouhodobém a intenzivním kontaktu po dobu několika let a tráví s nimi většinou minimálně dvě hodiny denně, zná je velice podrobně a dobře. Charakteristické znaky

⁴ V tomto věku se čím dál více projevuje individualizace a rozdílnost jedince.

každého jednotlivce jsou jim velice známi a jsou schopni poznat jakoukoliv změnu. Díky tomuto propojení lze výchovu a vzdělávání propojit v jeden celek.

Další úlohou třídního je takzvaně ladit temperament dítěte a vyučovat dle jeho temperamentu. To se může projevit i v rozsazením dětí ve třídě – o vnějších stranách by měli sedět cholericí a flegmatici, naopak uvnitř melancholici a sangvinici. Také je možné klást dotazy a zadávat úkoly dle temperamentu. Cílem tohoto všeho je „...uvést duševní konstituci dítěte do rovnováhy...“. Neméně důležité je celkově nutné ladit prostředí a přístup dle sedmiletí dítěte. (Více viz kapitola 3.3.) Neméně důležitou úlohou třídního učitele je tvorba vysvědčení. Hodnocení je, jak již bylo zmíněno, slovní. Součástí tohoto komplexu na závěr ročníku je i báseň a osobní obraz jedince. (Více viz kapitola 3.8.)

Učitel ve WŠ je umělec, řečník, posluchač. Jeho výklad by měl být živý, měl by experimentovat a demonstrovat látku, jeho zápis na tabuli by měl být uměleckým dílem – krásné a leckdy ozdobné písmo doplněno o psané i kreslené poznámky, například ve formě obrázků doplňujících výuku. Žák si jej opisuje a okresluje do svého epochového sešitu, ale s vlastním citem pro tvorbu a pochopení. Nesmíme opomenout neustálé vzdělávání pedagogů. Základem pro správné vyučování ve waldorfské oblasti je potřeba projít kurzem pro waldorfské učitele. Na pedagogických školách jistě získají vše, co učitel potřebuje k možnosti výchovy a vzdělávání. Kurzy zajistí „specializaci“ k této pedagogice. I zde je kladen na pedagoga velká odpovědnost. Důležitá je tu iniciativa a schopnost spolupráce s kolegy – aby škola mohla plně fungovat na principu kolegiality a jednomyslných názorů. I proto je důležité, aby pedagogové studovali antroposofii, dle které mají učit. Je potřebné nazíráni do duchovních souvislostí, je potřeba mít hluboké poznatky a souvislosti ve většině předmětů – přesně tak, aby byl schopen vyučovat do co nejvyššího ročníků co nejvíce předmětů ve třídě, kde zastává funkci třídního učitele. Na odborné předměty nemusí třídní učitel ani tak moc dosahovat, na ty tu jsou oboroví pedagogové. Pokud i tímto nadání vládnou, je to úctyhodné. Je však potřeba, aby se každý učitel alespoň základně orientoval i v umění. „V osobnosti budoucího učitele se mají harmonicky rozvíjet síly duchovního chápání a utváření. Proto patří aktivní orientace v různých uměleckých oborech ke vzdělání každého waldorfského učitele. (ULLRICH, 2011, str. 5-8) I v učiteli se má skrývat soulad všech tří částí člověka – tělo, duše a duch.

3.5 Učební plán, výuka

Učební plán ve WŠ je strukturován tak, že se nejedná o jednotlivé oblasti vědění, samostatné úseky, ale je koncipován jako celek a prožívání. Samozřejmě odpovídá povinným předpisům, ale je přizpůsoben věku žáků – od vyprávění k vysvětlování, je zaměřen na celého člověka. V každém věku probíhá vyprávění o daném předmětu, ale tak, aby navazovalo spojení i s ostatními předměty. Součástí vyučování jsou i předměty zaměřené na řemeslnou a uměleckou (hudební, výtvarnou...) činnost. Dle WP je třeba vzhledem k harmonickému vývoji osobnosti jedince „...neoslovovat pouze myšlenkový svět se sídlem v nervově-smyslovém systému („hlava“), ale prostřednictvím umění kultivovat i jeho citový svět v srdečně-oběhovém systému („srdce“) a skrze řemeslo jeho vůli v pohybovém systému a systému látkové výměny.“. (TAMTÉŽ, str. 7) Celkově jde i o prožitek z výuky. „Smyslem je dát všem dětem široký, nespecializovaný základ – každý z předmětů totiž rozvíjí dílčí aspekty široké palety lidských kvalit.“ Snaží se docílit harmonii vědy (pravda) s uměním (krása) a s duchovní hodnotou (dobro). (IWALDORF.CZ, 2008). Žáci by si měli leccos vyzkoušet, prožít, procítit více smysly. Mají se úzce propojit se světem. Upřednostňují se tu přírodní materiály, ať jako pomůcky, tak jako vybavení nebo práce s nimi (dřevo, plst', látky apod.)

Celkový koncept učebního plánu zahrnuje výuku po dobu dvanácti let.⁵ Tím je výchova a vzdělávání ve škole ukončeno. Pro přípravu na závěrečné zkoušky slouží po „dvanáctiletí“ jeden rok, kde se vše opakuje apod. Můžeme si to představit jakoby třináctý rok studia, který vede k přípravě na úspěšné ukončení školy. Po ní jsou žáci způsobilí k životu nebo k dalšímu studiu. Poslední ročník (ať na základní škole – devátý ročník či poslední ročník – ten třináctý) je uzpůsoben však tak, aby obsah a normy se blížily ke státním školám dle platných oprávnění. (KRANICH, 1993, str. 14) Vzhledem k tomu, že výuka je uzpůsobena vývoji dítěte, nesmíme zde opomenout pojmy jako individualizace a také se zaměřit na výkon žáka jakožto zohledněný prvek ve WP.

⁵⁵ Na školách waldorfského typu se mohou vzdělávat i jedince s nižším mentálním intelektem (do určité míry) nebo s různým fyzickým hendikepem. Pro tyto účely jsou ve škole, pokud to finance dovolí, asistenti pedagogů. Ty jsou po ruce nejen pedagogovi, ale především žákovi, kterému pomáhají nejen s výukou a zadanou prací, ale i s běžnými činnostmi (pokud je třeba, s přesunem do učeben apod.).

Existují však i speciální waldorfské školy (u nás zřejmě jen jedna v Praze), kde se vzdělávají děti s poruchou chování a učení. Tyto školy se nazývají takto: Speciální waldorfské školy, nebo je lze označit jako tzv. Léčebné zvláštní školy.

Individualizace je tu zohledněna tak, že vyučující má výuku tak připravenou, že se každý žák považuje za dobrého alespoň v jedné oblasti. Žáci nejsou rozdělení dle nadání do kurzů. Výuka je uzpůsobena i pro slabší jedince a to díky přípravě na výuku od vyučujícího a i díky celkovému postavení školy k tomuto jedinci (například asistenti – vlastní pozn. z praxe). Například umělecká činnost a praktické úkoly vedou k motivaci právě i slabšího žáka a tak i ke snaze uspět v nějaké oblasti. Výkon žáka se rovná projevu celé bytosti – nadání, úsilí, zájem. A díky tomu lze pozorovat, byť minimální, postup k lepším výsledkům a o to tu jde. I to se zahrnuje do celkového hodnocení. Právě proto je zde velkou výhodou slovní hodnocení a ne jen číselné ohodnocení. (TATÉŽ, str. 12-13) Motivací tak není číslo a podporuje se tak více živý zájem o látku. Také je tu více patrné ani ne tak soutěživost, jako tendence pomoci a spolupráce. (IWALDORF.CZ, 2008)

Výuka probíhá i na úrovni praktické a umělecké a to již od začátku docházky. Umělecká tvorba zahrnuje kreslení, malířství, sochařství, umělecký přednes, hudbu, a eurytmii. Jakákoliv umělecká činnost zahrnuje pravidelné opakování a cvičení. Především v dospívajícím věku je umění důležitou součástí celého procesu. Umění je úzce provázáno s produšením. Ve výtvarné výchově se zpočátku děti učí pracovat s barvami a osvojují si základní malířské techniky. Od jednoduchých prolínajících a harmonicky laděných prvků pomalu ruku v ruce s osvojováním složitějších technik k různým složitějším útvarům (květiny, zátiší aj.). Umělecký přednes (často recitace – převážně sborová) je součástí výuky od začátku školní docházky. (KRANICH, 1993, str. 23-24) Bývá často součástí rytmické části epochy stejně jako společný zpěv. Mezi umělecký přednes se samozřejmě zahrnuje i přednes vlastní charakteristické básně. Na přednesu se tak pracuje každý týden a tak se vypracovává, zcela přirozeně, jedinec na vyšší úroveň. Hudební nauka učí nejen zpěvu (ať sólovému nebo sborovému), tak hře na alespoň jeden hudební nástroj (zpravidla flétnu). S rostoucím věkem nebývá však výjimkou, že si žáci postupně přiberou ještě jeden nebo i více hudebních nástrojů. To vše působí na duševní síly a obohacuje jedince i zevnitř. Rukodělná činnost má také své zastoupení. Začíná se s ní okolo 12. roku, tedy v 6. třídě. I zde je postup od jednoduchých k složitějším činnostem – od zahradnictví k dílnám. V dílnách se opracovává například dřevo. U něho je potřeba citlivého ovládnutí vůle a věcnost. Potřeba je estetického cítění a schopnost navrhnout tak tvar a vzhled toho, co chce vyrobit – žáci si totiž vytvářejí vlastní návrhy výrobku, ještě než jej začnou vyrábět.

Proto se zprvu vyrábějí jednoduché výrobky jako je například miska k složitějším jako je třeba stolička. Neopomíjí se ani práce s keramikou – to však až v 9. roce docházky. Ve vyšších ročnících již i třeba knihvazačství. (TAMTÉŽ, str. 24-25) Na první stupni se zprvu plete, následně háčkuje, plstí se, šijí se jednodušší drobnější výrobky, společně probíhá setba obilí se sklizní a následně mletím mouky až po pečení chleba. V době mezi šestým a devátým ročníkem se například vyrábějí i ručně šité boty, které musejí plnit svou funkčnost stejně jako třeba jednotlivé kusy oblečení (kalahoty, šaty, sukně – dle toho, co si kdo vybere, navrhne a na co se cítí). Náročnost rukodělných činností roste nejen s věkem a zkušenostmi, ale samozřejmě je provázáno s vývojem ducha a duše, s rostoucím citem pro estetiku, úsudek a také je zde důležitý vývin sil apod.

Rozčlenění výuky a předmětů je dáno po linii kognitivní, dále opakovací a následně fyzická. Tedy od mozkově náročných činností přes procvičování po tělesné, kde je nejen právě nutno tělesných sil, ale i vůle. Během celého dne je tedy kladen důraz na celého člověka. Má svou harmonii a rytmus. Epocha „...klade nároky zejména z hlediska vnímání a myšlenkového zpracování látky, to znamená na ty duševně-duchovní síly...“. Jsou zařazeny ráno, neboť v tuto dobu je člověk nejvíce čilý. Následuje odborná nauka v trvání jedné až dvou hodin, kdy je potřebné procvičování. Do nejpozdějších hodin jsou zařazeny předměty na fyzickou náročnost – dílny, zahradnictví, tělocvik. (TAMTÉŽ, str. 27-28)

3.6 Epochy, odborné vyučování, jazyky, eurytmie, epochové sešity, pomůcky

Epochou chápeme každodenní dvouhodinový blok, který probíhá během prvních dvou výukových hodin, ale bez přestávky a v trvání třech až čtyřek týdnů. Můžeme jej nazvat hlavním vyučováním. V epochách se probírají hlavní tradiční předměty, za rok se na ně dostane jednou až dvakrát. (ULLRICH, 2011, str. 3) Mezi epochové předměty můžeme zařadit český jazyk, matematiku, formy⁶ (v nižších třídách), dějepis, biologii, zeměpis, člověk a svět a další. Výuka takovouto formou nabízí žákovi více možností. Dá se mluvit o intenzivní prožitku, jež je doplněný o praktické pokusy, ukázky využití apod. Žáci si i mnohé sami vyzkouší. Díky tomu, jak intenzivně a v kuse výuka probíhá, si žák může snadněji vytvořit celkový obraz a lépe chápat souvislosti a nevnímat jej jen jako kusé informace. To vede i k lepšímu a dlouhodobějšímu upamatování.

⁶ Formy jsou výukovým předmětem, kdy si děti trénují nejen motorické schopnosti, ale rozvíjejí obě mozkové hemisféry. Používá se tzv. zrcadlení – v polovině papír je „čára znamenající zrcadlo“. Na jedné straně je forma běžná, na druhé zrcadlově tvořená. Pokud se jedná o složitější útvary, může si jej žák ozkoušet v pískovně nebo pomocí provázku, kolem kterého si formu mohou i „vychodit“.

(KRANICH, 1993, str. 21) Během měsíce se obsahově dosáhne vytyčenému ŠVP (školní vzdělávací program), který samozřejmě vychází z RVP (rámcový vzdělávací program). Součástí epoch je část rytmická, dále část vyučovací a nakonec část vyprávěcí. (IWALDORF.CZ, 2008) Hodiny, které probíhají po epochovém bloku můžeme nazývat odbornou výukou. V nich se vyučující cizí jazyky, dále umělecko-řemeslné předměty (hudební výchova, kreslení, eurytmie nebo ruční práce), případně náboženství. (ULLRICH, 2011, str. 4), Dále sem lze zahrnout i předměty cvičné matematiky nebo češtiny.

Je nutno zmínit i zařazení cizích jazyků do výuky. To je tu velmi časně – již od prvního ročníku. Zařazeny jsou hned dva cizí jazyky. Děti jsou v tomto období ještě velice tvárné. Učí se napodobováním a to je pro jazyk důležité. Bez jakýchkoliv nutných pouček a těžkého učení se nazpaměť. V tomto období se k výuce používá spíše básniček, tanečků, písní a říkadel nebo krátkých dialogů a dramatizací. Až ve 4. třídě dochází k mluvnici a psaní. Pozorovatelná tu je však již poměrně bohatá slovní zásoba. Prohlubování je pak učním snazší. (KRANICH, 1993, str. 28)

Eurytmie je nedílnou součástí waldorfské pedagogiky. Je vlastně jedním z jedinečných a charakteristických prvků tohoto stylu výchovy a vzdělávání. Jedná se umělecký obor. Žáci se „...učí vyjadřovat umělecky ztvárněným pohybem síly působící v mluvě a v hudbě.“ (TAMTÉŽ, str. 24) Eurytmie je jakýsi umělecký tanec. Vyjadřuje příběh (bajku, phádka, drama...). Převažuje tanec a hudba nad slovem. Slova víceméně doplňují eurytmii. Důležité jsou i kostýmy, tedy spíše lehký šat, často doprovázený hedvábnými jednobarevnými šátky. Ty, dle své barvy, mohou pomocí pohybu předvádět například živly, jako jsou voda nebo oheň. „Eurytmie může divákovi připomínat tanec, ale liší se tím, že ztvárněná gesta mají určitou zákonitost vyplývající z různých aspektů ať už řeči nebo hudby. Ve svém počátku vznikla jako čistě jevištní umění, ale dnes má i mnoho dalších podob – pedagogickou, podnikovou/sociální a v neposlední řadě léčebnou. Na eurytmii je úžasné především to, že ji mohou dělat všichni.“ (EURYTMIE.CZ, 2011)⁷

EPOCHOVÉ A PRACOVNÍ SEŠITY NAHRAZUJÍ KLASICKÉ SEŠITY, KTERÉ ZNÁME Z BĚŽNÝCH ZŠ A ZÁROVEŇ NAHRAZUJÍ I UČEBNICE. DO EPOCHOVÝCH SEŠITŮ JSOU Tedy zaznamenány úkoly,

⁷ Má být vyučována jako samostatný předmět. V praxi se ale projevuje nedostatek eurytmistů či nedostatečné časové dotace, a tak probíhá eurytmie ve formě kratšího časového úseku během jiného předmětu a u nižších ročníků.

témata apod., které jsou probírány během výuky. (ULLRICH, 2011, str. 3) Do těchto sešitů jsou však zpracovávány i domácí úlohy. Jsou tedy dílem žáka, který jej vytváří. Co epocha, to nový epochový sešit. Epochový sešit by měl být i esteticky vyladěný. Například barevné okraje tvořené voskovými bločky, které se nazývají rámečky. Vzhledem k tomu, že epochové sešity jsou učebním materiálem, jsou často kontrolovány vyučujícím. Opravuje chyby, upozorňuje na chybějící informace. (GRECMANOVÁ, URBANOVSKÁ, 1996, str. 25) Učebnice zde nejsou zdrojem informací, ale pouze pomocníkem např. ve formě atlasů či cvičebnic. A proč nejsou učebnice potřebné? To vysvětluje zcela jasně a srozumitelně KRANICH (1993, str. 26): „Když učitel přistupuje ke své práci se zřetelem na duševní specifika, individuální nadání i slabosti svých žáků, a pak také podle toho organizuje jejich výuku, přičemž se vždy snaží proniknout učební látku vždy nově životním duchem, ztrácejí učebnice svůj význam.“.

Pomůckami zde nejsou myšleny učebnice. Ty jsou, jak již bylo zmíněno, doplňkem (atlasy apod.). Oslabují kontakt učitele a žáka. Málo podněcují práci k samostatnosti. Aktivními učebními pomůckami jsou příručky, statistiky, sbírky textů, pomůcky připravené učitelem. Pomůckami jsou právě také vytvořené epochové sešity. V době, kdy jsou žáci schopni porozumět pokusům a funkci mnohých výrobků a vynálezů, je do výuky zařazeno poznávání těchto věcí (ne jen teoreticky, ale i prakticky). Jsou to například parní stroje, elektromotor, raketový pohon. Jsou jim předávány informace od nejstarších k nejnovějším technologiím. (GRECMANOVÁ, URBANOVSKÁ, 1996, str. 25) Dále si zažijí mnohé přírodní zákony (ať biologické, chemické či fyzikální). Pomůckami jsou od první třídy voskové bločky, kterými žáci tvoří formy a píší. V třídě druhé dostávají pastelky, kterými píší. Ve třetí třídě jim jsou slavnostně předána psací pera. V příloze B. 10. až B. 27 jsou fotky obsahující ukázky ze sešitů a nákresů na tabuli při výuce napříč třídami.

3.7 Vysvědčení, slovní hodnocení, osobní báseň

V ZŠW se setkáváme slovním hodnocením. V praxi však bývá například v ČR součástí slovního vysvědčení v 8. a 9. třídě i ohodnocení pomocí známek, neboť jsou vyžadovány u přijímacích zkoušek na vyšší stupeň vzdělávání (gymnázia, SOŠ, SOU aj.). Z vysvědčení se žák dozví jednak to, jak obstál v probíraných oblastech a dále obsah výuky. Vysvědčení bývá nejen odrazem, co žák umí, ale je tu napsán i tzv. obraz

dítěte (jeho vlastní osobní i psychický vývoj a změny). Má mít i motivační funkci. Vysvědčení ještě doplňuje báseň – buď je žák „ušita na míru“ od třídního učitele nebo učitel pro žáka vybere nějakou již existující, ale tak, aby měla odpovídající hodnotu pro žáka. (ULLRICH, 2011, str. 6)

Obsahově je vysvědčení delším sdělením od třídního učitele a dále kratšími zprávami od odborných vyučujících. Nenacházíme zde srovnávání s ostatními. Jsou zde vypsaná fakta o osobnosti žáka, jeho rozvoj. (TAMTÉŽ) V podstatě se jedná o individuální charakteristiku a postavení žáků k výuce, nadání, úsilí a jeho pokroky a úspěchy či neúspěchy. Ve vysvědčení se nachází i možné prognózy. Nemá ponižovat a vést k rezignaci, ale jemně upozornit na chyby a nabízet možný pokrok a pohled na to, v čem jedinec vyniká. (KRANICH, 1993, str. 13)

Co se týče básně, má být pomocí ní charakterizován žák. Má ho vést následujícím školním rokem. Učení básně probíhá tak, že v den, kdy se narodil, ji žák recituje. Ze začátku s pomocí třídního učitele a postupně se v ní osamostatňuje a zlepšuje přednes. Snaží se s ní ztotožnit a pomocí intonace ji vystihnout. Přednes probíhá před začátkem hlavní výuky. (ULLRICH, 2011, str. 6)

3.8 Kolektivní vedení školy, financování školy, spolupráce školy a rodičů

Iniciativou pro vznik a fungování škol v ČR spočívá na Kruhu přátel Svobodných waldorfských škol. K tomu existuje mnoho iniciativ, které také nemalou měrou přispívají k funkčnosti. Pro správné fungování celku i jednotlivců je potřeba se stále vzdělávat a společně jednat. K tomu pomáhají kurzy, semináře, přednášky. A to ne jen v rámci naší země, ale i studium waldorfské pedagogiky v zahraničí (hlavně v Německu nebo Švýcarsku). (JAKUBEC, RÝDL, 1991, str. 5)

V jednotlivých waldorfských školách je řízení na učitelském sboru. Jedná se o demokratickou spolupráci. Základ je v kolegiální dohodě. Od každého se očekává dostatečný smysl pro spolupráci. Dá se mluvit o jakési „republice učitelů“. Dalo by se zde očekávat vysoké riziko konfliktu. Avšak myšlenky vycházející z antroposofie, kterou mají snad všichni učitelé waldorfské pedagogiky za vlastní, tuto tendenci snižují. Základním kamenem a hnutím tu je sociální koncept, jehož autorem je R. Steiner. Jde o myšlenku trojčlennosti sociálního organismu – právně-politická oblast, hospodářská oblast, duchovně-kulturní oblast. Popsat se dají takto: 1. Myšlenka rovnosti má být rozhodující v právně-politické oblasti – to odpovídá fyzickému tělu, které se po smrti se

rozpadá v hmotu. 2. Bratrství má být rozhodující v hospodářské oblasti, k ní spadá část duševně astrálního těla. 3. V duchovně-kulturní oblasti je hlavní myšlenka svobody. Kulturně-duchovní oblast se rozděluje na jednotlivé složky - duchovní část přesahuje přes smrt až do nadsmyslového světa a kulturní existence je „Já“ a má, dle teorie, pozitivní dopad i na příští reinkarnaci. (ULLRICH, 2011, str. 10)

Každý týden se konají společná setkání, většinou čtvrteční odpoledne. Takovéto konference se nazývá kolegium. Rozhodování je tu jednomyslné a společně se rozhoduje o všech záležitostech. (TAMTÉŽ) Cílem je shodnou se na jednomyslně. Problematika se probírá ta dlouho, dokud se nedojde k jednomyslnému řešení – vzájemnými konzultacemi, výměnou názorů (ne hádky a hlasování). Témata kolegií jsou rozvoj školy, otázky týkající se pedagogiky. Rozdělení těchto setkání se dá rozdělit na tři části: pedagogickou, správně-organizační a vnitřní. Lze je takto popsat: 1. pedagogická: zde se probírá problematika didaktiky a metodiky, rozpracovávají se tu poznatky o člověku, pedagogický rozvoj, záležitosti jednotlivých tříd a žáků; informace se zde shromažďují a mohou být inspirací pro ostatní (sebepoznání, uvědomování si, tendence zdokonalení sebe i školy); 2. správně-organizační: projednává se organizace školy, plánování školy, řízení školy, pracovní poměry; na dobu jednoho roku v těchto záležitostech zastupuje navenek školu užší výbor; 3. vnitřní: bývají tu řešeny vnitřní problémy školy. (KRANICH, 1993, str. 8-10)

Hospodaření školy má na starost Sdružení školy. Vedením školy a hospodářsko-finančním plánováním je pověřen výbor z řad pedagogů a rodičů. Právě i zde je jasně pozorovatelná úzká spolupráce školy s rodiči. (TAMTÉŽ, str. 10) Z praxe je známo, že finanční stránku může být zajištěna různými způsoby. Jen málokdy je financování z MŠMT. V některých zemích jsou školy zřízeny jako soukromé, takže financování je především prostřednictvím školného za žáky. Někde, jako například u nás, jsou školy financovány krajem nebo městem a k tomu částečně pomocí příspěvků rodičů žáků (ostatně jako na běžných školách, v rámci Sdružení rodičů a přátel školy). Také můžou být vedeny jako příspěvkové organizace nebo nestátní neziskové organizace.

Rodiče jako spolučinitelé a spolutvůrci školy jsou nepostradatelnou součástí školy. Nejen, že se navzájem obohacují o své názory a pracují společně na různých tématech problematiky, ale leckdy velice významně ovlivňují chod a funkčnost školy. Můžeme se setkat i s tím, že za vznikem školy stojí iniciativa rodičů, kteří postrádají ve svém okolí místo, kde by se mohli děti vzdělávat dle waldorfských principů.

„Waldorfské školy jsou vždy výsledkem svobodné iniciativy a spolupráce učitelů s rodiči.“ (KRANICH, 1993. str 11)

Jak již bylo výše zmíněno, spolupráce školy a rodičů je patrná například v oblasti hospodářsko-finanční, kde za fungováním stojí výbor z řad školy a výbor z řad rodičů. Další spolupráce je patrná v pravidelných třídních schůzkách, kde se probírají témata dění třídy, pedagogický přístup, obsah výuky apod. Třídní schůzky, konající se několikrát do roka, slouží ale i k vzájemnému setkávání rodičů mezi sebou a k poznání se s vyučujícím. Naopak třídní učitel byl alespoň jednou (pokud možno hned v první třídě) na návštěvě doma u každého svého žáka. (TAMTÉŽ, str. 10) Dobře tak pozná prostředí, ze kterého dítě do školy přichází. Může jej lépe poznat v jeho přirozeném prostředí. Třídní schůzky doplňují konzultace, kde rodiče mluví s vyučujícím o samotě a společně probírají momentální situaci dítěte. Starší žáci se těchto konzultací také zúčastňují.

Kruh rodičů a učitelů – při škole velmi častá organizace. Dochází zde k vzájemnému setkávání učitelů a rodičů. Je to jakýsi poradní a iniciativní orgán. Probírá se tu chod školy i důležité otázky života.

Další příležitostí k setkávání školy a rodičů jsou přednášky s různorodou tematikou (ať témata pedagogická nebo témata změn ve škole). Nežřídka kdy pořádá škola pro rodiče i kurzy k pedagogické problematice, umělecké kurzy nebo například rukodělné kurzy. (TAMTÉŽ, str. 10-11)

3.9 Prostředí školy a tříd

Již při příchodu k budově ve waldorfském stylu je jasné, že zdejší prostředí má působit na žáky rodinně, celostně a vzdušně tak, aby se tu každý cítil dobře. Prostorový svět je uspořádán na hlavu, srdce a ruku. Pravoúhelné a neměnné zařízení není zcela vyhledáváno. Je potřebné, aby se prostor dal uzpůsobit potřebám. A samozřejmě má dané odpovídat vývojovému stupni. (ULLRICH, 2011, str. 8-9) Ráz vzdušnosti dávají prostorům například velká okna, barevné ladění a celková úprava interiéru. Vstupní prostor odpovídá pocitům, že všichni jsou spojeni v jeden celek. V příloze B.4. foto prostor na základní škole v Pardubicích.

Rytmičky se zde upravuje prostředí dle právě probíhajícího ročního období (a také dle momentální výuky, tedy výzdoba pomocí výtvorů žáků) a výzdoba také případně směřuje ke slavnosti v tomto období. (TAMTÉŽ, str. 9) Během utváření

prostředí se samozřejmě pracuje s proporce, využívá se úhlu světa, síly světla, akustika, motivy obrazů odpovídají správnému uspořádání k dotvoření cíleného prostředí.

Vnitřní prostory školy celkově i jednotlivé třídy jsou různě barevně laděny. Každá barva vyjadřuje jistou charakteristiku a samozřejmě také odpovídá vývojovému stupni žáků. Barevně se postupuje od červené, která je v první třídě, přes oranžovou a žlutou, kdy od čtvrté třídy se ladí spíše k zelené a okolo šesté třídy do modré až k fialové v osmé či deváté třídě. Dalším charakteristickým rysem je, že v každé třídě je obraz, který odpovídá celkovému tématu tříd. Tedy je zde zobrazeno hlavní téma daného školního roku. Pro lepší pochopení můžeme uvést, že v první třídě je zde ústředním motivem nějaká pohádka, v páté třídě antické Řecko (olympijské hry Řecka) a v sedmé třídě například obraz s motivy lodí, neboť se v tomto ročníku věnuje dlouhý čas objevným plavbám. V příloze B.5. až B.9. jsou fotografie z prostředí a vybavení tříd v ZŠ waldorfská Pardubice včetně vybavení především z přírodních materiálů.

Na první pohled je v interiéru patrná práce s přírodními materiály. Nábytek je ze dřeva stejně jako obložení (leckde i takový detail jako jsou kliky). Dřevo působí nejen esteticky, ale také filozoficky. Spolu s dalšími přírodními materiály je i dřevo zdrojem životní síly a energie. V kombinaci s esteticky laděním prostředím je ideálním místem pro čerpání takové energie. Prostředí působí příjemným dojmem a napomáhá tak k příjemné a klidné atmosféře, vedoucí k vyhovujícímu výchovně-vzdělávacímu interiéru. Textilní materiál tu zastupuje funkci výzdoby i pomůcek – od lnu přes vlnu a bavlnu až po hedvábí. Na oknech jsou, v souladu s barvou třídy, barevné závěsy (lehký, vzdušný materiál). Z dětských výrobků (ať sochy nebo výkresy, projekty, ušité oblečení nebo výrobky ze dřeva) je tvořena výzdoba. Její součástí je ladění dle ročního období. (GRECMANOVÁ, URBANOVSKÁ, 1996, str. 9-10) součástí výzdoby jsou u menších dětí i plstění skřítky, víly a jiné postavy, které je provázejí nižšími ročníky. Starší žáci využívají plstění k výrobě například doplňků – náramky, gumičky do vlasů aj. Plstěná tvorba žáků, ale i rodičů je k vidění a koupí na jarmácích. Ukázky viz přílohy B.1.a B.2.

3.10 Rytmus školy, slavnosti

Rytmika je zde patrná ve všech směrech. Jako první to dokládají vývojová sedmiletí, která jsou ještě rozdělena do třech částí – každá v trvání 2 a čtvrt letěch. Další rytmus je patrný v cyklicky se měnící výzdobě prostor odpovídající ročním obdobím

a k ni spadající slavnosti. Neposledním opakovacím úsekem je měsíční rytmus epoch. Učitelé mají rytmus například v pravidelných každotýdenních setkáních (kolegium), která se odehrávají zpravidla ve čtvrtek. Rytmus můžeme pozorovat i v každodenním vyprávění básniček dětí, které se ten den narodily (více o básničkách v kapitole 3.8). Každopondělní ranní setkání celé školy odpovídá také pravidelnému rytmickému opakování. (ULLRICH, str. 9) Všichni stojí společně v jednom kruhu a uprostřed plápolá svíce, tak jako při ranních setkáních každé ráno v jednotlivých třídách. Dále se při pondělních setkáních probírají události minulé, ale i nadcházející. Společně se přeje všem, kteří mají v následujícím týdnu narozeniny. Součástí je i hudební složka. Také zde probíhá společná promluva pro první stupeň, následně pro druhý.

Jednotlivé dny mají také svůj rytmus. Začíná se ranním podáním ruky a pozdravem žáka s vyučujícím, následuje společná ranní průpověď, dále se pokračuje osobními básničkami, které jsou následovány vlastní výukou (epochou) – zde je potřeba úvaha a pozorování, procvičování, opakování (nejprve část rytmická, následně výkladová a pak vyprávěcí). Následují méně mozkově náročné činnosti, jako jsou umělecké předměty. Rytmus dne končí předměty technické či rukodělné. (TAMTÉŽ)

Takřka každý měsíc je ve WŠ nějaká slavnost. Je to „srdcem“ celé WP.⁸ Tak se každý měsíc scházejí takřka všichni, kterých se týká škola (žáci, rodiče, vyučující apod.). Taková slavnost je větším zážitkem pro menší děti, které koukají vpřed. Ty starší spíše zpět a vzpomínají, jak oni slavili slavnosti. (JAKUBEC, RÝDL, 1991, str. 83). Týká se to slavení svátku, oslava některého ze svatých nebo se schází v rámci ukázky toho, čeho žáci docílili za dané období. Vše se odvíjí od ročních období a celkové roční periodě Země. Původní zakotvení je v křesťanské tradici. Jak Steiner říkal, že roční perioda Země se dá přirovnat k dechu živé bytosti – ta nevdechuje vzduch, nýbrž životní sílu. V zimním slunovratu Země vdechuje sílu do svého nitra, kde ji ukrývá a naopak v letním slunovratu ji vydechuje. (VALENTA, 1993, str. 59-60) Jako příklad můžeme uvést slavnost sv. Michaela (září), slavnost sv. Martina (listopad) vánoční jarmark a tomu předcházející adventní čas s biblickými příběhy, masopustní rej (únor/březen), vynášení morény, jánská slavnost (na oslavu sv. Jana, červen).

⁸ Každý jako sobě vlastní slavnost považuje své narozeniny. Probíhá předání dárků, velká hostina, připomenutí, jak dané dítě rostlo a co kdy zvládlo. Zpívá se narozeninová píseň.

4 Základní školy

4.1 Charakteristika ZŠ, druhy ZŠ

„Základní školy vytvářejí základ vzdělanosti občanů, poskytují základní vzdělávání.“ Povinná devítiletá školní docházka začíná zhruba ve věku šesti let a končí v patnácti letech. (JŮV, 2001, str. 106-118) Základní škola je tedy označení všeobecně vzdělávací školy, kde jedinec zahajuje svou povinnou školní docházku. (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 2003, str. 307)

Vlastnosti, které se přisuzují základní škole, hned po základním bodu – poskytnutí základního vzdělávání, jsou následující: zabezpečuje rozumovou výchovu jakožto vědeckého poznávání v souladu se zásadami vlastenectví, humanity, demokracie; má poskytovat pracovní, estetickou, mravní, zdravotní tělesnou a ekologickou výchovu. Může nabízet i náboženskou výchovu. Jedním z cílů je připravit jedince na další vzdělávání a pro praxi. (JŮVA, 2001, str. 106-118)

Základní škola je rozdělena na dva stupně (tj. první a druhý). První stupeň je 1. – 5. Ročník (primární vzdělávání), druhý 6. – 9. ročník (nižší sekundární vzdělávání). (JŮVA, 2001, str. 106-118)⁹ Prvním stupněm provází takřka všemi předměty jeden vyučující, kdežto na stupni druhém se učitelé střídají (dle své aprobační). (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 2003, str. 307) Některé ZŠ poskytují jen první stupeň a děti na druhý stupeň přecházejí na jinou školu, tento jev bývá třeba u vesnických škol. Druhý stupeň, a tedy i zbytek povinné školní docházky, lze dostudovat i v rámci osmileté/sedmiletého/šestiletého gymnázia, kde tedy žáci plynule pokračují i ve středoškolském vzdělávání.

Tato instituce může mít různé přívlastky se sobě vlastní charakteristikou a prvky. Kupříkladu základní umělecká škola, kde se jedincům dostává vzdělání ve vymezeném uměleckém oboru (hudební, výtvarné, literární aj.). Zde samozřejmě není povinná docházka. Mohou se tu však vzdělávat i dospělí jedinci. Můžeme tu i zmínit speciální základní školy, kde výchova a vzdělávání je uzpůsobena jedincům s hendikepou. Tento proces je přiměřený a utvořený přímo pro daného jedince se speciálními potřebami. Kupříkladu se jedná o školy pro lidi s poruchou sluchu nebo zraku, s vadou řeči,

⁹ Úroveň vzdělání pro první stupeň je ISCED 1, pro druhý stupeň ISCED2 (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 2003, str. 307)

mentálně postižené. Ale jsou i speciální školy pro obtížně vychovatelné, dlouhodobě nemocné umístěné ve zdravotních zařízeních. Zpravidla mají také devítiletou povinnou školní docházku.¹⁰ Neměli bychom opomenout také školy praktické, dříve označované jako zvláštní. Taková škola je pro děti s rozumově nižším intelektem. (JÚVA, 2001, 106-118) V dnešní době je vysoká tendence k tzv. inkluzi. Do této doby se do běžných základních škol méně začleňovali jedinci s nějakým hendikepem a většinou s nižší úrovní hendikepu. V případě začlenění takového žáka je k němu většinou přiřazen asistent. Avšak proces přiřazení asistenta žákovi není zcela jednoduchý. Ale například u speciálních škol bývá asistent přiřazen snadněji, neboť je zde takřka nutností (vzhledem k hendikepu). V tomto čase se o inkluzi více hovoří, pracuje se na obměně zákona v tomto směru a společnost je, dá se říci, rozdělena na dva tábory – jedni pro, jedni proti.

Jak již bylo výše zmíněno, základní školy (ať běžné, klasické reformní či moderní alternativy) bez jakékoliv specializace pro zvláštní potřeby (tj. ne speciální, praktické...) můžeme rozlišit především podle způsobu výuky a vzdělávání. Jde o rozrůzněnost přístupu k formě tohoto procesu. Konečný výsledek a úroveň vzdělání by se však neměla lišit.

4.2 Základní rozdíl běžné/klasické ZŠ a alternativní, tj. – waldorfská ZŠ

Základní rozdíly lze rozlišit na vnější a vnitřní. Tou zásadní vnitřní je pohled na dítě a přístup k němu (jakožto k jedinci, kterého je potřeba rozvíjet). Vnější, jež je s vnitřní pochopitelně úzce spjata, lze vytyčit takto: klasický rozvrh hodin, který se neobměňuje versus epochy v rámci rozvrhu hodin; vyšší míra zastoupení umění, pohybu, praktických činností ve prospěch waldorfské pedagogiky, známkování na běžné škole a slovní hodnocení na škole alternativní a také u alternativních snaha jednoho třídního učitele po dobu celé povinné školní docházky jakožto toho, který pečuje o rozvoj osobnosti po celou dobu a má tak přehled (avšak ne vždy plně platící ať na jedné či druhé straně).

Epocha má zajistit koncertované vyučování, látku probrat hlouběji, získat z ní intenzivní zážitek a díky dlouhodobosti získat širší souvislosti a jasněji pochopit

¹⁰ Například u speciálních škol při zdravotních zařízeních si je můžeme představit jako základní školy pro děti na dětských odděleních v nemocnici. Sem tedy nedochází celých devět let, ale jen po dobu nemoci. Avšak je schopna pracovat s žáky v rozsahu povinné školní docházky.

podstatu daného. Díky hlubší míře uměleckých/pohybových/praktických činností nechat školu jakoby dýchat a žít. Slovní hodnocení oproti známkování má ukázat charakter dítěte, jeho proměny a individuální vývoj, poukazuje na problém(y) a především jeho příčinu. Známkování je tu bráno jen jako něco všeobecného, hypotetickou laťku, jež vede ke srovnávání mezi žáky. (IWALDORF.CZ, 2008)

Tab. č. 1 – rozdíl tradičních škol a alternativních škol

	AZŠ	tradiční škola
pojetí učitele	facilitátor, průvodce, iniciátor	především autorita a subjekt poskytující edukaci
pojetí žáka	objekt, který je nutné všestranně rozvíjet, nabízet mu možnosti a hlavně, ze kterých si sám vybere	druhý činitel výchovy, který je třeba také všestranně rozvíjet (ale ne tak vysoká míra), informace přijímá a zpracovává
cíle, činnosti	rozvoj celé osobnosti, integrace obsahů	zaměření na kognitivní složku, rozvoj více méně jen z RVP (i z důvodu nedostatku času)
metody a formy výuky	může být hromadná (frontální) výuka, ale důraz i na individualizovanou výchovu; některé škol založeny na projektové výuce nebo na skupinové/kooperativní výuce a hlavně otevřené vyučování	především hromadná (frontální) výuky, ale leckdy i projektová výuka (ale spíše jen časově omezenou dobu a vztahující se k velkým tématům), po kratší čas v rámci výuky i skupinová a kooperativní výuka
hodnocení	většinu slovní (leckdy ne jen v pololetí a na konci školního roku, ale i v rámci měsíčních/týdenních/denních plánů)	většinu známkami
teoretická východiska	pragmatismus	konstruktivismus

5 Praktická část (empirický výzkum)

V empirické části této práce se budu snažit zmapovat rozdíly činnosti žáků ve výuce na běžné a na alternativní škole. To je má otázka, od které se odvíjí empirický výzkum. Sekundárně budu sledovat i činnost vyučujícího, neboť činnost žáků nelze striktně oddělit. Oba činitelé výuky (žák i vyučující) jsou spoluvůrci procesu výchovy a vzdělávání, a tak je více než jasné, že jeden ovlivňuje druhého v jeho (jejich) činnosti a naopak. Zajímá mě, zda se bude lišit AZŠ, které vycházejí z tradičních škol. AZŠ jsou vlastně kritikou tradičních škol. K porovnání mě vedlo zamyšlení nad tím, jak velké rozdíly může způsobovat kupříkladu počet žáků ve třídě, didaktické pomůcky nebo jaký vliv má prostředí školy.¹¹ Na úvod stručně uvedu RVP v rámci mých aprobovaných předmětů. Tím se vysvětlí i různorodost názvů předmětů v rámci Společenských věd. Uvedu důvody počtu hospitovaných hodin v předmětech a třídách.

V oblasti biologie (na ZŠ přírodopis, tedy Př) bylo na každé ze škol hospitovány čtyři hodiny. Počet musel být stanoven v sudém počtu, neboť na AZŠ byl Př vyučován ve dvouhodinových sekcích. Vzhledem k potřebě variability tříd v oblasti společenských věd je počet hospitací u Př nižší. Př byl hospitován, vzhledem k nižšímu počtu, jen v osmé (osmých) třídách. Hospitace probíhaly vždy u stejného vyučujícího.

Společenské vědy zahrnují širokou škálu předmětů v rámci RVP. V mém případě se na jedné škole tento předmět nazývá Globální výchova (GV). Na druhé škole mají v rámci výuky dva předměty, které nazývají Výchova ke zdraví (VkZ) a Výchova k občanství (Vko). Časová dotace hospitací byla na obou školách stejná – tedy vždy po dvou hodinách v šesté, sedmé a osmé třídě. Celkem po 6 hospitacích na každé s monitorovaných škol. Při porovnání tematických plánů a přímém dotazování, co vše předměty VkZ a Vko zahrnují, je možné vyvodit, že dva, na první dojem rozdílné předměty, obsahují v celkovém dojmu takřka identická témata jako jeden předmět na druhé škole. Tudíž jsem při výběru hospitací v rámci společenských věd příliš nezohledňovala, zda je to VkZ nebo Vko, neboť jinde je to právě GV. Volba předmětů musela být také přizpůsobena časovému harmonogramu dalších hospitací. Hospitace probíhaly většinou u různých vyučujících (ve 3 třídách AZŠ a 3 třídách BZŠ, celkem

¹¹ Velice často můžeme v literaturách narážet na problematiku prostředí jakožto výrazného činitele. Nejen barevnost/bělost prostředí, ale i metodické a didaktické pomůcky a přístup k nim, vliv sociálních činitelů právě ve spolupráci s prostředím apod.

5 různých vyučujících) s různou délkou pedagogické praxe (od začínajících až po ty, kteří zanedlouho skončí s rolí pedagoga).

Bude také nastíněna charakteristika obou zkoumaných škol. Dále objasním proces vedoucí k hospitaci a ke kódování společně se systémem zaznamenávání. Také zohledním fakta získaná z pozorování. Neméně významná bude následná interpretace výsledků se závěrečným hodnocením v rozdílnosti převažující činnosti (prevažujících činností).

5.1 Cíle empirického šetření

Cílem je mapovat rozdíly v učebních činnostech žáků na vybrané alternativní základní škole waldorfského směru (dále jen AZŠ) a na běžné základní škole (dále jen BZŠ). Metodologie empirického šetření: metody šetření, popis výzkumného vzorku (charakteristika škol). Mapování probíhalo na dvou základních školách v pardubickém kraji v roce 2015. Jedna základní škola vyučuje alternativním způsobem, druhá běžným stylem.

Předpokládala jsem, že na AZŠ bude převažovat činnost ve skupinách a užší spolupráce mezi činiteli výchovy a vzdělávání. Myslela jsem si, že zde bude vyšší četnost otázek ze strany obou činitelů spolu se sdělováním vlastního názoru na probírané téma. Tato má domněnka vycházela z nastudované literatury, kde se opakovaně poukazuje na kladení důrazu na dialog. U BZŠ jsem se domnívala, že bude převažovat výklad látky ze strany učitele spolu s častým zápisem vyučované látky. Také jsem zde předpokládala nižší četnost otázek ze strany žáků. Předpokládala jsem, že například rozdíl v kázni nebude nikterak patrný. Má hypotéza vycházela z nastudované literatury, kde se opakovaně poukazuje na úzkou spolupráci učitele a žáka s důrazem na vedení dialogů na alternativní škole. V některé literatuře byly dialogy a navíc případný nižší počet žáků charakterizovány jako jeden z výraznějších znaků oproti běžnému chodu výuky a vzdělávání na klasických ZŠ. Tedy i proto byla má teorie o běžných ZŠ takto vykreslena.

Byla jsem si vědoma, že hospitované hodiny nebudou zcela stejné jako bez hospitujícího jedince ve třídě. „Cizí člověk“ vždy naruší svou přítomností, i když nikterak nezasahuje do výuky, změní klima třídy (chování žáků apod.). Předpokládala jsem, že při prvních hodinách si mě žáci budou všimnout více a tím se zvýší míra neklidu

a napomínání. Také jsem přepokládala, že při druhém (případně dalším) setkání se stejnou třídou nebudou žáci na mou přítomnost více méně reagovat. Domnívala jsem se, že i učitel se přizpůsobí mé přítomnosti.

5.2 Metody empirického šetření, charakteristika vzorků

V empirické části práce jsem se zabývala rozdílem činností žáků ve výuce na ZŠ a AZŠ. Prvním krokem empirického výzkumu bylo stanovení si cíle a stanovení počtu hospitovaných hodin v rámci aprobační spolu s rozvržením tříd, které budou podléhat výzkumu. Následovalo vybrání škol s následným kontaktováním vedení škol. Poté jsem školy navštívila osobně, setkala se s vyučujícími a seznámila je s mým empirickým výzkumem. Dalším krokem bylo vybrání tříd a předmětů, kde výzkum bude probíhat, smlouzení termínu a kódování ve vyučovacích hodinách. Jako poslední na řadu přišlo seznámení s třídami (počet žáků, vyučovací látka aj.) následované samotným kódováním.

Základní metodou používanou při empirickém výzkumu byla metoda FIAS vycházející z Flandersova systému. K tomuto programu se nezávisle váže počítačový program CodeNet. Ten jsem však při svém výzkumu nevyužila, neboť ve školách nebylo možnost se připojit k internetu a také z důvodu ohleduplnosti k výuce a vyučujícímu (můj záznam do počítače výuku narušil) a také mi více vyhovovala metoda „vytištěné tabulky a tužky“. Vytvořila jsem si tabulku v programu Microsoft Word, kterou jsem si následně vytiskla a v papírové podobě doplňovala. Při zpracovávání výsledků jsem ji přepsala i do elektronické podoby. Vodorovně nahoře byly vypsány časy s intervalem po 3 sekundách, směrem dolů minuty. Ukázka je v příloze. Doplnující metodou k mému výzkumu bylo pozorování. Metoda FIAS je jinak řečený Flandersův systém interakční analýzy. Zakladatelem této kvantitativní výzkumné metody je pan N. A. Flanders. Vznikla na počátku 60. let 20. století. Je to zjednodušeně řečeno kódový zápis pozorované hodiny, který je zaznamenáván v krátkých časových intervalech. Sloužil k popisu řízení výuky učitelem a tedy interakce učitele s žáky a jejich vzájemného podílu na výuce. Z kódů, následně výsledků se dala charakterizovat výuka. Tento výzkumný systém měl v počátku deset kategorií (číselných kódů), přičemž sedm z nich připadalo činnostem vyučujícímu a pouhé tři činnostem žáků (označeno čísly 1 až 10). V tehdejší době to bylo víceméně odpovídající prostředí vzdělávání, neboť ve škole byl spíše činitelem učitel a žák byl

spíše v submisivním postavení v procesu pedagogiky. Časový interval byl stanoven na tři sekundy.¹² Někteří vytýkali tomuto systému například pracnost sběru dat a značnou náročnost při rychlém sledu zapisování kódů, ale díky tomu je naopak výsledek detailnější. Mnoho lidí se však zabývalo otázkou subjektivity zadávání kódů, tedy že každý vidí převahu kódu v dané situaci jinak. Natrénováním při hospitacích lze tento jev takřka zcela odstranit.¹³ Také bylo a je systému vytýkáno, že se víceméně zaměřuje na verbální komunikace, ale neobsahuje další důležitou součást komunikace a to na neverbální komunikace. Postupem času si ti, jež dělali výzkum Flandersovou metodou, rozšířili počet kódů a upravili si jej. Kupříkladu již v roce 1967, tj. pět let po vytvoření Flandersova systému, Amindon a Hunterová použili při svém výzkumu 24 kategorií, Mareš v roce 1984 dokonce sledoval a zaznamenával 32 rozlišných kódů. Růst počtu kódu sice vede k detailnějším výsledkům, avšak se stává nepřehledným. Naopak pak Flanders měl tendenci i snižovat počet, tzv. varianta OSTRAQ – používal jen šest kódů. Dokonce se tato metoda začala používat i pro výzkum mimo obor pedagogiky – např. výzkum Varjenta a Pagona z roku 2008 o spokojenosti cizinců s policejními praktikami, se kterými se tedy v roli imigrantů setkali. Metoda FIAS se dá použít při jakémkoliv předmětu, od českého jazyka přes matematiku až ho hudební či výtvarnou výchovu nebo v upravených názvech kódu například i pro plavání. Ale větší užitek mají hodiny, kdy se může střídat více akcí a činností než tzv. monotematické hodiny jakými jsou právě ony výchovy (hudební, tělesné výtvarné aj.). S jistotou lze tvrdit, že tato metoda je využíván od dob vzniku až do dnešních dob v poměrně hojném měřítku. Má totiž poměrně kvalitní výsledky. Náročnost zpracování je leckdy sice zdouhavá, ale vzhledem k výsledkům je i přes toto oblíbená a především se dá systém poupravit pro konkrétní potřeby. Dá se označit za nadčasovou metodu. (SVATOŠ, 2011, str. 175-190 a SVATOŠ, 2013, str.111-127)

Upravená verze metody FIAS použitá v této práci, která je, dá se říci identická s kategoriemi pana docenta Svatoše a paní doktorky Doležalové, obsahuje celkem patnáct kódů. Konkrétně sedm kódu vycházející ze strany učitele (označeny U1 až U7), stejný počet ze strany žáka/žáků (označeny jako Z1 až Z7) a patnáctým kódem je ticho či neklid ve třídě. Více se s nimi seznámíme níže. Různými vzorci lze zjistit,

¹² Četnější zadávání dle Flanderse již nebylo ve schopnostech zaznamenávajících. Zkrátka to rychleji již nešlo.

¹³ Dle nynějších odhadů alespoň 3-4 hospitace.

zda ve výuce převažuje činnost učitele nebo činnost žáků, případně zda jsou činnosti obou činitelů v rovnováze. Pro ukázkou u některých hospitací je tento výpočet vytvořen.

Metodu FIAS jsem nejprve nastudovala teoreticky. Teorie vycházela především z článků a příspěvků od doc. PaedDr. Martiny Maněnové, Ph.D., dále od doc. PhDr. Tomáše Svatoše, Ph.D. a PhDr. Jany Doležalové, Ph.D. Kódování v metodě FIAS je takřka totožné jako upravené v článku pana docenta Svatoše a paní doktorky Doležalové. Úpravy z mé strany jsou zcela minimální. Jednotlivé kódy s popisem a výsledky jsou uvedeny níže. K empirickému šetření je možné si zaznamenávat hospitace do počítačového programu CodeNet (zmněn již výše).

Monitorování proběhlo ve dvou školách, jedné AZŠ a jedné BZŠ. Celkový počet hospitací byl stanoven na dvacet. Počet byl rozdělen mezi školy rovným dílem, tj. na každé po deseti hospitacích. Jednalo se o hodiny smíšeného charakteru.

Prvním krokem bylo stanovení cílové otázky empirického výzkumu. Následoval výběr škol, jeden zástupce AZŠ a jeden z řad BZŠ. O obou školách mohu říci, že jsou z pardubického kraje.¹⁴ Obě školy nabízejí vzdělávání v celé délce povinné základní docházky, tj. od první do deváté třídy. Po schválení mé žádosti o hospitace vedením škol se následně vyučující seznamovali s metodou mého výzkumu a kódováním. Po jejich souhlasu se vytvořil časový harmonogram a také konzultace ohledně obsahu výuky. Je zde poměrně výrazný počet vyučujících, tedy především v rámci společenských věd. Záměrem bylo, abych viděla co nejvíce rozlišných pojetí výuky u různých učitelů s různou délkou praxe.

Tab. č. 2 – přehled počtu hospitací k empirickému šetření¹⁵

	AZŠ	BZŠ
biologie 8. třída	4	4
společenské vědy 6. třída	2	2
společenské vědy 7. třída	2	2
společenské vědy 8. třída	2	2
celkem	10	10

¹⁴ Konkretizace škol není možná z více důvodů. Jedním z nich je, že jsem se po vzájemné domluvě ve vybraných školách zavázala k nekonkretizování školy. Dohodli jsme se pouze na všeobecné charakteristice. Vedení škol mě při žádosti o hospitace na „jejich“ škole požádalo o anonymitu v dané míře.

¹⁵ Aprobovaný předmět biologie na ZŠ jako přírodopis; společenské vědy zahrnují jak globální výchovu, tak výchovu k občanství, tak výchovu ke zdraví.

5.3 Výsledky empirického šetření a jejich interpretace

Na úvod této kapitoly budou nejprve vyjmenovány jednotlivé použité kódy. Při kódování bylo na výběr z patnácti kódů, konkrétně U1 až U7, Z1 až Z7 a O1. Následovat bude stručná charakteristika kódů. V neposlední řadě budou interpretovány výsledky šetření. V některých částech bude šetření doplněno o grafy.

Stanovila jsem si kódy, vytvořila v Microsoft Wordu tabulky a do nich v papírové podobě doplňovala kódy v intervalu tří vteřin. Také jsem se před hodinou seznámila se základními informacemi o hodině. Následně jsem vše přepsala do elektronické podoby, abych jej mohla sečíst a vytvořit grafy, tabulky aj. Kódy byly stanoveny jen s minimální úpravou oproti původnímu stanovení. Vychází ze SVATOŠ, T., 2013, str. 111-127.

Jednotlivé kódy byly statisticky vyhodnoceny. Jejich výsledky budou okomentovány, vyhodnoceny.

O1 – Ticho nebo zmatek ve třídě (nezřetelná komunikace).

Do této sekce patří široké spektrum činností. V první řadě byl tento kód často užíván při úvodu a závěru výuky. Výuka někdy nezačínala ihned po zvonění, neboť vyučující měl například dozor a do výuky přišel o chvíli déle. Leckdy výuka končila o chvíli dříve. Také jsem do této části zařadila časové intervaly, kdy si žáci připravovali prostředky (učebnice, sešity aj.) při výuce na pokyn vyučujícího. V tomto kódu je zahrnuta i například kontrola sešitů vyučujícím, zapisování známek do žákovských knížek aj. neboť někteří žáci vypracovávají samostatnou učební činnost, ale převládala právě činnost zapisování apod. V této sekci je zahrnut i školní rozhlas. V jedné vyučovací hodině také minuta ticha ve třídě za zemřelé při teroristickém útoku.

Míra tohoto kódu je vyšší takřka pokaždé u BZŠ a to patrně především z jednoho důvodu. Na začátek a konec vyučovací hodiny zde upozorňuje zvonek. Podrobněji viz kapitola 4.7 Shrnutí výsledků.

Tab. č. 3 – Četnost kódu napříč předměty a třídami

	AZŠ , číselně	AZŠ % ve výuce	BZŠ číselně	BZŠ % ve výuce
biologie 8. třída (za 4 vyuč. hod.)	258	7,2%	445	12,4%
spol. vědy 6. třída (za 2 vyuč. hod.)	94	5,2%	231	12,8%
spol. vědy 7. třída (za 2 vyuč. hod.)	152	8,4%	139	7,7%
spol. vědy 8. třída (za 2 vyuč. hod.)	63	3,5%	152	8,4%

U1 – Akceptuje žákovy pocity, projevuje sympatie konstruktivním způsobem.

První kód z patnácti používaných nebyl hojně zaznamenáván. Byla velice často a jasně pozorována sympatie vyučujícího k žákovi či žákům, ale na kratší dobu než byl časový interval a většinu v dobu, kdy převažovala jiná kódovaná část. Býval to především úsměv, občas poznámka a následně pokývnutí na znamení souhlasu a vyslovení souhlasu či pochvaly, což je však již kód U2. Kód U1 a U2 se často doplňovaly, až překrývaly.¹⁶ V praxi je to právě pokývnutí, souhlasná reakce na názor ze strany žactva, respektování pocitů apod. Takový sociální neverbální kontakt.

U tohoto kódu se vesměs výsledky vzájemně vyrovnávají. V některých ročnících je učitel více aktivní, v některých méně. V těchto výsledcích lze zjistit, že celek v tomto případě dost odpovídá ne tak typu školy, ale zřejmě přístupu pedagoga k žákům. Například v biologii na AZŠ byla vyšší míra kódu (1,81%

ve výuce), ale naopak na BZŠ ve společenských vědách, konkrétně v sedmé třídě, tento kód byl častější než ve srovnatelném prvku na AZŠ.

U2 – Chválí a povzbuzuje, žertuje, souhlasí s žakovým výkonem.

Sekce obsahující pochvalu a povzbuzování, souhlas ve vztahu od vyučujícího směrem k žákům. Pochvala byla za názor, aktivitu, vypracovaný projekt aj. Často byl tento kód používán především právě při pochvalách za projekty a při žertování např. jako reakce na diskuze. Je úzce závislí na dalších kódech.

¹⁶ Tím však zcela nevylučuji užívání tohoto kódu, v rámci celku se nikterak výrazně v kódování neprojevila, ale ve výuce se objevuje. Bohužel v krátkých časech nebo neverbálních projevech.

Výsledky v procentech u tohoto kódu vypovídají, že byla tendence chválit žáky a žertovat s nimi, vyjadřovat souhlas více na BZŠ. Osobně mě tento výsledek překvapil. Předpokládala jsem, že se na výsledku tohoto kódu odrazí jakýsi rodinnější přístup na alternativních, ale byla jsem mile překvapena, že kromě biologie byla míra pochvaly znatelně četnější právě na BZŠ. Výsledek závisí na obou činitelích. Ze strany žáků aktivita a přijímání vyučujícího, na straně druhé pedagoga, jež chválou a vtipem nešetří a tím je zřejmě nabádá k aktivitě. U AZŠ je patrnější spíše dialog.

U3 – Využívá, akceptuje, objasňuje a rozvíjí myšlenky žáků.

Kód byl využíván ve chvílích, kdy vyučující reagoval na otázky nebo informace ze strany žáků. Rozvíjel jejich myšlenky, doplňoval další podrobnosti, případně objasňoval nejasnosti. Využíval k objasnění například mapy nebo nákresy či modely, případně jiné pomůcky. Také rozvíjel myšlenky a objasňoval nedostatky v projektech, které žáci vypracovávali. Tento kód se často prolínal s kódem U5, kdy vyučující konkrétně při objasňování informací u projektů vyjadřoval svůj názor na věc. Souvislost je viditelná také s kódem U2, kdy chválil a souhlasil s výkonem žáka (žáků), nebo naopak s kódem U7, kdy vytýkal zpracování (hraniční s kódem, kde vyučující hodnotí), nedostatečné informace či až jasné „odfláknutí“ (citace vyučujícího).

Výsledky u kódu U3 jsou odrazem koncepce výuky, jež si připravuje pedagog a také jeho reakcí na aktuální dění. V biologii výrazně převažuje na ZŠ tento kód spolu s výkladem (tedy U5). Vyučující zřejmě kladl veliký důraz na rozvíjení vědomostí do podrobností. Také objasňoval poznatky z projektů žáků. Pedagog objasňoval, na co si dát pozor a rozvíjel nápady, jak vylepšit práce. Méně výrazně, avšak stále značně, se ukázala četnost U3 v AZŠ v 7. a 8. třídě. Předpokládám, že to bylo způsobeno tématy výuky (výběr budoucí školy, ač je to čeká až za rok a bezpečnost práce s internetem), tedy témata, kde výklad je vhodné rozvinout o zajímavosti a příklady a nápady žáků rozvinout do detailů a objasnit případné nedostatky v pochopení.

U4 – Klade otázky, stimuluje žáky, nejde o řečnické otázky.

Pokládá otázky vzhledem k učivu i názoru jedinců. Klade je tak, aby bylo jasné, že jde o otázku, na kterou vyžaduje odpověď, nikoliv řečnická otázka. Leckdy žáky otázkami pobízí k zamyšlení a tak, aby svou otázkou zaujal a vyburcoval v žáku

iniciativu. Také se často jednalo o otázku ke konkrétnímu jedinci (vyučujícího zajímal jeho názor nebo tím zjišťoval, zda žák naslouchá výkladu aj.).

Na obou školách se v biologii tento kód objevoval v průměrném počtu a výsledky jsou si podobné. Až na zcela rozdílnou četnost v šestých třídách (10,5% AZŠ a 5% v BZŠ) i v ostatních třídách v rámci společenských věd je četnost mezi školami srovnatelná (např. 8. třída AZŠ 3,5% a BZŠ 4%). Vyučující má evidentní snahu se dotazovat na názory žáků (souvislost s kódy Z3 a Z4), ale také se jich ptá, aby se ujistil, že žáci látku ať minulou či probíranou vnímají a pochopili ji, případně zjišťuje informovanost tématu (pojmu,...) mezi žáky.

U5 – Vykládá, sděluje, přednáší, uvádí své názory.

Kód je zcela jasný. Vyučující vykládá učivo, opakuje předchozí látku, vysvětluje souvislosti apod. Komentuje činnost svým názorem a pohledem na věc. Svým názorem také může radit nebo hodnotit činnost žáků, projektů apod. V několika případech se jednalo o sdělení v rámci informací školy nebo třídy. Byl to, spolu s kódy U3(využívá, akceptuje, objasňuje a rozvíjí myšlenky žáků) , Z4 (sděluje, vysvětluje, uvádí názory – z vlastní aktivity a motivace) a Z7 (žáci provádějí samostatnou učební činnost – bez zjevné interakce), poměrně velmi častý prvek v kódování.

Vysoká hodnota především u BZŠ ukazuje na poměrně velké množství výkladu, přednášení a sdělování vlastního názoru (kupříkladu k projektům). Jak již bylo zmíněno, je tu úzká souvislost a prolínání s chválou (U2) či káráním a hlavně s rozvíjením, objasňováním myšlenek (U3). U společenských věd je výsledek značně rozlišný. Ve všech případech výrazně převažuje tento kód u BZŠ. Pokud srovnáváme společenské vědy versus biologii, značně výklad převažuje v biologii. Dle mého dojmu se zde odráží přístup výuky. Na AZŠ je výklad v menší míře zřejmě z důvodu, že zde převažuje výklad ve formě dialogu a diskuzí. Rozhodně velkou roli má ve výsledku i přístup a příprava vyučujícího a jeho návrh na styl výuky, četnost didaktických pomůcek a střídání aktivit. Největší rozdíl, na který bych ráda poukázala, byl v případě společenských věd v 8. třídě.¹⁷ Dle mého názoru se zrovna v tomto případě ještě více patrný rozdíl podle tématu hodiny. Na AZŠ bylo téma hodně provázané se skupinovou

¹⁷ AZŠ 5,22%, BZŠ 23,06%.

prací, vymýšlením nápadů, jak se ptát na trhu škol, ač s ročním předstihem a tudíž vyučující méně vykládal a více dával prostor nápadům. Naopak na BZŠ bylo téma výuky natolik bohaté a bylo potřeba více vykládat, sdělovat, přednášet a uvádět svůj názor na věc. Spolu s kódem U5 je to zřejmě nejčastěji užívaný kód při zaznamenávání u BZŠ. Dle vzdělávacích programů by měl být žák i na BZŠ značně aktivní. Výsledky tohoto kódu ukazují na aktivitu žáka na obou školách v nezanedbatelné míře. NA AZŠ je však míra vyšší.

U6 – Dává pokyny či příkazy.

Vyučující dává pokyny například k přípravě pracovních pomůcek, úklidu třídy, vypracování úloh, vytvoření skupinek či dvojic aj. Vyzývá je k vykonávání předem vysvětlené činnosti nebo naopak k ukončení zadané činnosti. Také dává příkazy i v případech přesazování žáků, což naznačuje spojitost s kódem U7.

Kód vypovídá o organizaci výuky vyučujícím, četnosti změn činnosti, tedy variabilitu ve výuce apod. Ale také to může vypovídat o jakési nepřipravenosti ze stran žáků (např. pomůcek). Kód je dosti závislý i na okolnostech, například potřeby přesunout se do jiné učebny a v tuto chvíli tento kód předchází kódu O1. Je potřeba dát pokyn k seřazení, k utišení apod. Pokud porovnáваме, tak v obou případech nejvyšší hodnoty vycházejí u šestých tříd. Dle mého názoru i dle rozhovoru s vyučujícími je třeba dávat pokyny a příkazy v této věkové skupině výrazněji. Jsou ve věku, kdy přicházejí do puberty a snaží se výrazně projevit (nejen v negativním smyslu slova). Je tu jakýsi přechod z prvního stupně na druhý a naučení se spousty nového a je na ně kladeno více nároků, a je na ně kladen důraz k vyšší míře respektu k autoritám (vnímání první a druhý stupeň je patrnější na BZŠ). Výchova a vzdělávání je úzce propojena i s věkem.

U7 – Kritizuje, uplatňuje svou autoritu, chce změnit žákovo nevhodné chování nebo činnost.

Používáno při kárání, napominání a umravňování jedince vyučujícím (případně druhé osoby, např. asistentem pedagoga). Také se kárání projevovalo při některém hodnocení zpracování projektů skupinkami žáků. Kritizování stylu projektu a jeho nedostatečnost. Tedy doplňoval například kód U3. Také se někdy jednalo o kárání více jedinců, kdy při dané společné činnosti nevykonávali to, co bylo po nich požadováno.

Byla jsem mile překvapena přiměřenou úrovní kárání, napomínání a umravňování a především ve srovnatelných výsledcích (kupříkladu 8. třída společenské vědy AZŠ 1,06% a BZŠ 0,83%). V případě BZŠ to přisuzuji době na začátku výuky, kdy vyučující přichází do výuky déle a případně vyučuje před zvonek na konci hodiny a tak je třeba žáka (žáky) ukáznit. U AZŠ to přisuzuji volnější atmosféře výuky a jisté vyšší míry volnosti žáků ve výuce. Překvapivě na to zřejmě neměl vliv nižší počet žáků na AZŠ.

Tabulka č. 4 – Procentuální porovnávání AZŠ a BZŠ kódů U1 až U7 ve výuce¹⁸

	U1 AZŠ	U1 BZŠ	U2 AZŠ	U2 BZŠ	U3 AZŠ	U3 BZŠ	U4 AZŠ	U4 BZŠ	U5 AZŠ	U5 BZŠ	U6 AZŠ	U6 BZŠ	U7 AZŠ	U7 BZŠ
Bio 8. tř.	1,81	1,33	1,83	1,42	8,89	18,14	6,06	5,28	16,44	21,94	4,97	6,39	0,78	1,39
Sp. v. 6. tř.	0,56	2,89	1,17	1,33	8,61	15,78	10,67	5,17	4,94	10,33	11,22	11,33	2,61	3,06
Sp. v. 7. tř.	1,17	1,50	0,50	1,89	14,28	10,61	4,33	5,67	5,50	9,94	10,00	8,89	3,22	2,39
Sp. v. 8. tř.	2,61	1,33	0,72	2,67	14,33	14,06	3,50	4,11	5,22	23,06	5,89	7,28	1,06	0,83

Z1 – Klade dotazy, hledá oporu a pomoc u učitele.

Žák se potřebuje ujistit v dané činnosti a oporu hledá ve vyučujícím. Dotazy směřují nejen vzhledem k případnému vypracování projektu, cvičení v učebnici, ale i v otázkách směrem k výkladu a zápisu. Také je tento kód použit v případě, kdy má žák potřebu se ujistit ve svém názoru nebo případné informaci navíc (ověřuje si, zda jeho domněnka je správná).

Četnost výskytu tohoto kódu v procentuálním vyjádření je velice variabilní. Například v 6. třídách obou škol ve společenských vědách je míra Z1 takřka identická, tedy 3,39% a 3,28%. V ostatním porovnávání se četnost pohybuje v podobných mezích s přesahem jednou na AZŠ, podruhé na BZŠ. Předpokládám, že tedy vliv na míru tohoto kódu typ školy příliš nemá. Je to založeno zřejmě také na míře důvěry a nebojácnosti se optat, ujistit se a zájmu o danou právě vykládanou hodinu. Celková četnost výskytu Z1

¹⁸ Biologie je součet za 4 vyučovací hodiny (tj. 3 600 kódů), společenské vědy v jednotlivých třídách vždy souhrn za 2 vyučovací hodiny (tj. 1 200 kódů).

je nižší, avšak oproti Z2, kdy oporu žák hledá u vyučujících, je dvoj- až trojnásobná. Více se žáci ptají a ujišťují u vyučujících. Pro lepší představu četnosti můžeme uvést, že míra užití kódu je podobná například jako předchozí kód U7.

Z2 – Klade dotazy, hledá oporu a pomoc u spolužáka.

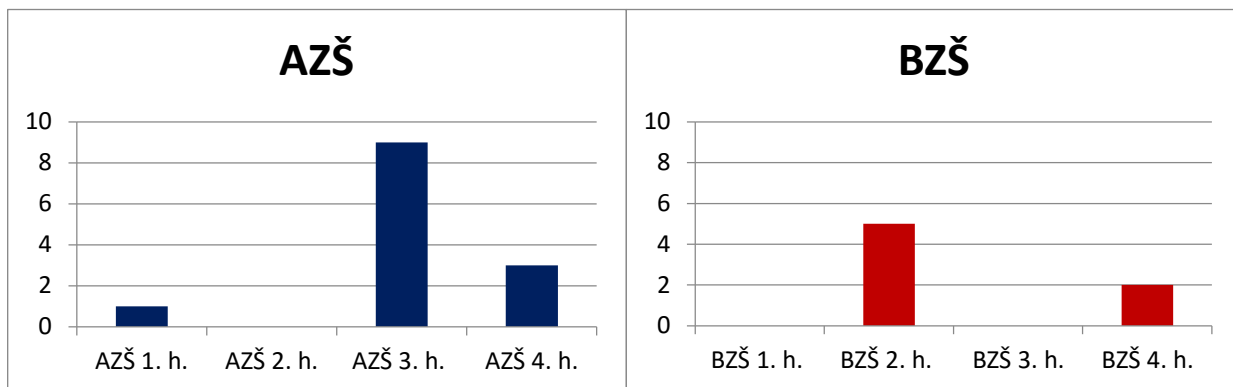
Kód má uplatnění v situaci, kdy si žák není jist například v zadání od vyučujícího a tak se ujišťuje, dotazuje, zjišťuje potřebné u svého spolužáka nebo zkrátka, když nevnímá zadání. Také se jedná i o oporu, ujištění se v potřebné situaci. Také jej lze sledovat v situaci, kdy skupinky pracují v hodině na projektu a jedinec se ptá „hlavy skupiny“, zda s tím souhlasí nebo například jaká funkce mu v rámci skupiny bude přidělena.

Kód U2 má četnost ze všech zkoumaných prvků znatelně nejnižší. Příkládám vliv tomu, že se žáci ptají, ale šeptem svého spolusedícího. Tím pádem není mnoho příležitostí, kdy tento kód zachytit. V jednom případě se ani během dvou hodin hospitací tento kód neobjevil! Pouze v šesté třídě na AZŠ o Globální výchově se tento jev projevil. Především asi díky referátům, kdy se právě spolužáci podrobně dotazovali toho, kdo přednáší (spolužáka). Převažuje ve stejnou dobu jiný kód, například výklad (U5) nebo samostatná učební činnost (Z7). Kód je obtížně sledovatelný, ale bylo možné jej zaregistrovat ve výše zmíněných situacích. Až na jednu výjimku se však žáci s ujištěním či žádostí o pomoc obracejí více na AZŠ. Výsledky jsou však natolik málo rozdílné, že mi nepřijde adekvátní určovat, ve které škole se žáci více obracejí na své spolužáky. Pro dokázání jevu bude přiložen graf četnosti v číslech a tabulka s procenty, ve kterých je vidět, že v obou školách ne v každé hodině je tento kód přítomen. Někdy se objeví víckrát během jedné vyučovací hodiny a někdy ani jednou.

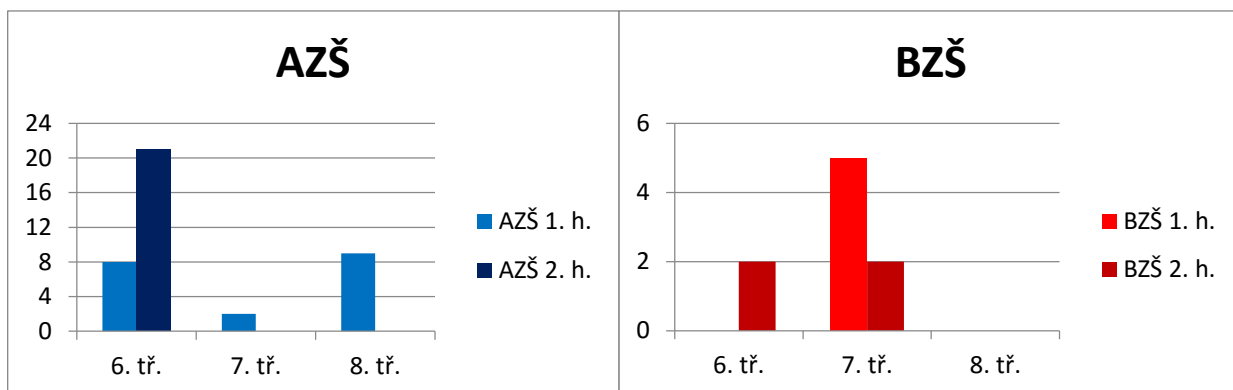
Tab. č. 5 – Četnost kódu Z2 v %

	Z2 AZŠ	Z2 BZŠ
Bio 8. tř.	0,36%	0,19%
Sp. v. 6. tř.	1,61%	0,11%
Sp. v. 7. tř.	0,11%	0,39%
Sp. v. 8. tř.	0,50%	0,00%

Graf č. 1a 2 – Četnost kódu Z2 v číslech v biologii 8. Tříd v jednotlivých vyuč. hodinách



Graf č. 3 a 4 – Četnost kódu Z2 v číslech ve společenských vědách napříč třídami v jednotlivých vyuč. hodinách



Z3 – Sděluje, vysvětluje, uvádí názory – „tlakem“ a působením dalšího učitele (další osoby).

Tento kód byl využíván v situacích, kdy žák byl konkrétně tázán a jeho odpovědi případně výklad nebo myšlenky nebyly vyřčeny z jeho iniciativy. Toto kritérium splňuje i přednes referátu, jež byl žákovi zadán – nevolil si ho sám, byl mu přidělen a v příhodnou dobu byl vyzván k přednesu nebo jiných aktivit zadaných vyučujícími (zprávy ze světa, zajímavosti aj.).

V této sekci byl zcela patrný rozdíl mezi AZŠ a BZŠ. Procentuální poměr z celé výuky je výrazný v AZŠ. Při srovnání třech ze čtyř pozorování několikanásobně přesahují alternativní školy běžné školy. Přisuzuji to nejen přednesu zadaných referátů, ale také formě výuky, tedy dialog. Vyučující pokládá otázku (U4) a vyzívá jednotlivé žáky k vyjádření názoru, myšlenky aj. U běžných škol ji míra odpovědí vlivem jiné

osoby nižší, žáci mají vyšší míru odpovídání, ne však tak vysokou jako AŠ. Kupříkladu můžeme zmínit největší rozdíl a to v rámci společenských věd v šestých třídách, kdy procentuální poměr z celé výuky je u AŠ skoro čtvrtinový, tedy 21,06% a u běžných 6,33%.

Z4 – Sděluje, vysvětluje, uvádí názory – z vlastní aktivity a motivace.

Tato část obsahuje názory jedince k tématu, jeho vlastní aktivitu při sdílení činnosti nebo myšlenek, případně zajímavosti a informace navíc k danému tématu. Jsou zde zahrnuty i odpovědi na dotazy z vlastní iniciativy, především vyučujícího.

Hodnoty patřící k tomuto kódu jsou kolísavé, co se týče převažování. Celkově lze usuzovat z výsledků, že se jedná víceméně o častý prvek ve výuce u obou typů škol. V některých třídách je míra nižší (AZŠ společenské vědy 7. třída, BZŠ biologie 8. třída a společenské vědy 8. třída). Celkově je však velice patrná aktivita žáků ve výuce. Chtějí říci informace, co mají k tématu navíc. Mají snahu se zapojit do dialogu s vyučujícím, odpovědět, vyjádřit svůj názor. Je patrné, že komunikace žák-učitel má charakter oboustranného zájmu.

Z5 – Řídí, modifikuje, poskytuje pomoc při činnosti druhého (druhých).

Tato sekce zahrnuje pomoc, případně řízení činnosti, druhého (či druhých). Takováto činnost je například odpověď na dotaz spolužáka, pomoc s vypracováním úkolu (úkolu), když si nevěděl rady, případně doplnění souvislostí nebo opravování jedince, doplnění jeho projektu aj.

Tento prvek je co se týče četnosti na úrovni takřka stejně jako kód Z2. Takováto činnost je při pozorování patrná, ale co se týče zaznamenávání, jsou to jen takové krátké okamžiky, které nepřevažují. Časově jsou velice krátkodobé. Nepopírám jejich výskyt, ale v celkovém měřítku výuky jsou to jen střípky. Hodnoty v procentech se pohybují od přibližně půl procenta do maximálně 1,9 %.

Z6 – Probíhá zřejmá skupinová (nebo celotřídní) diskuze nebo činnost.

Toto kódování zahrnuje společné diskuze na dané téma, probírání zadaného tématu a to jako celek (třída), tak i ve skupinkách (počet dvě a více). Kód byl využit i při činnostech v počtu dvou a více lidí jako například vypracování malého projektu během

hodin, vyplnění úloh („spojovačky“, přiřazování pojmů k větám apod.). Nesmíme opomenout, že se do této části zahrnoval například i zpěv.

Tento kód byl lehce upraven. V původní verzi se jednalo jen o diskuze, já k nim přiřadila i skupinovou činnost. Byl to velice častý prvek ve výuce, ale spíše ve vyšších ročních a v rámci společenských věd. Vyšší míra projevení tohoto kódu byla na AZŠ. Domnívám se však, že tento kód odráží i míru variability didaktických metod vyučujícího související s tématem vyučovací hodiny. Výsledek ovšem poukazuje na vyšší míru užití diskuzí, případně činností u AZŠ, což souvisí právě s jednou ze základních metod – dialog vedoucí k diskuzi. Dokonce ve společenských vědách na AZŠ je to nejčastější zaznamenaný kód z celé výuky a to v míře přes čtvrtinu celku výuky, tedy konkrétně v 7. a 8. třídě okolo 30%.

Z7 – Žáci provádějí samostatnou učební činnost – bez zjevné interakce.

Kód využíván při zkoušení, kdy ostatní žáci mají zadanou samostatnou učební činnost. Zkoušení probíhá takřka neslyšně a převládá činnost ostatních žáků. Tou je například vypracovávání úkolů v pracovních sešitech, opisování zápisu do sešitů z tabule. Také je sem zařazeno čtení v učebnicích nebo knihách.

V případě obou škol jsou vysoké výsledky v předmětu biologie (přibližně 20,5% v AZŠ a 17% v BZŠ). Předpokládám, že je to množstvím vyučovací látky a potřeby jej zaznamenat. Ve společenských vědách je celkově vyučovací látky méně a tak se méně žáci věnují samostatné učební činnosti jakou je například zápis nebo vypracovávání úloh v pracovních sešitech. Pouze v případě sedmé třídy ve společenských vědách BZŠ je míra vyšší. Celkově je ve společenských vědách více prostoru pro didaktické hry a metody související s variabilitou témat a tedy nižší míra samostatné učební činnosti.

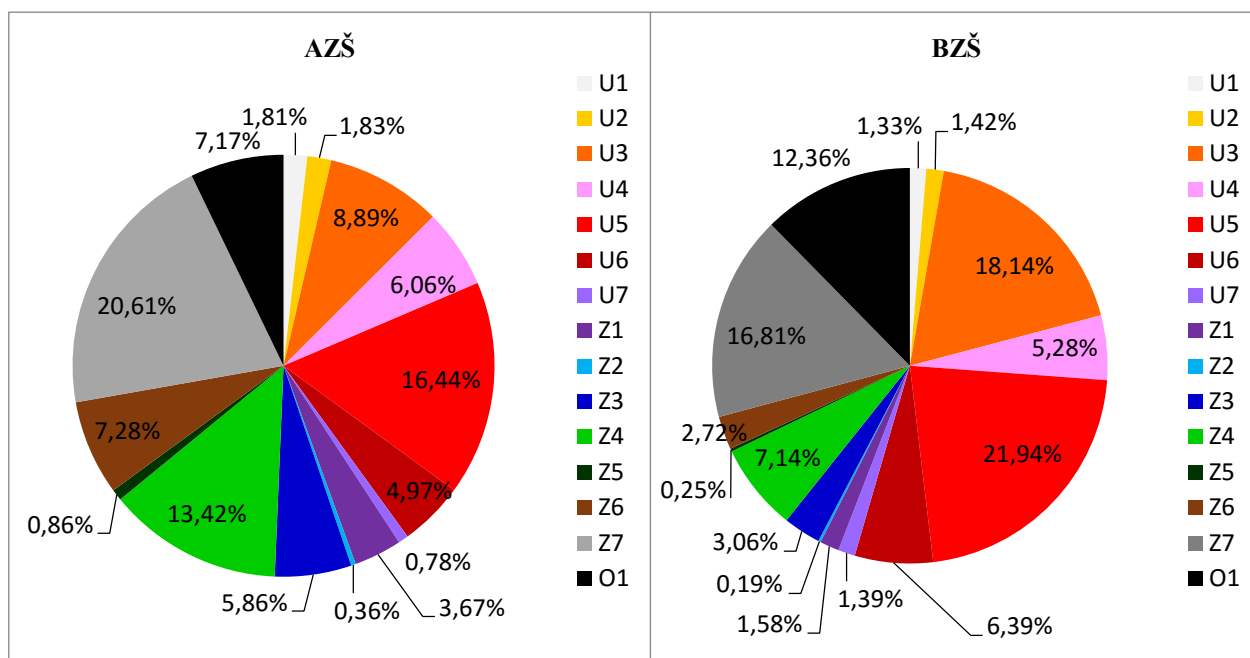
Procentuální porovnávání AZŠ a BZŠ kódů Z1 až Z7 ve výuce

Poznámka – veškeré tabulky a grafy vycházejí ze souhrnu (součtu) kódů, pokud není uvedeno jinak. U biologie je to součet za 4 vyučovací hodiny (tj. 3 600 kódů), společenské vědy za 2 vyučovací hodiny (tj. 1 800 kódů). Průměr kódů by výsledek zkrusoval a také by se tím kazil nástin koncepce vyučovacích hodin.

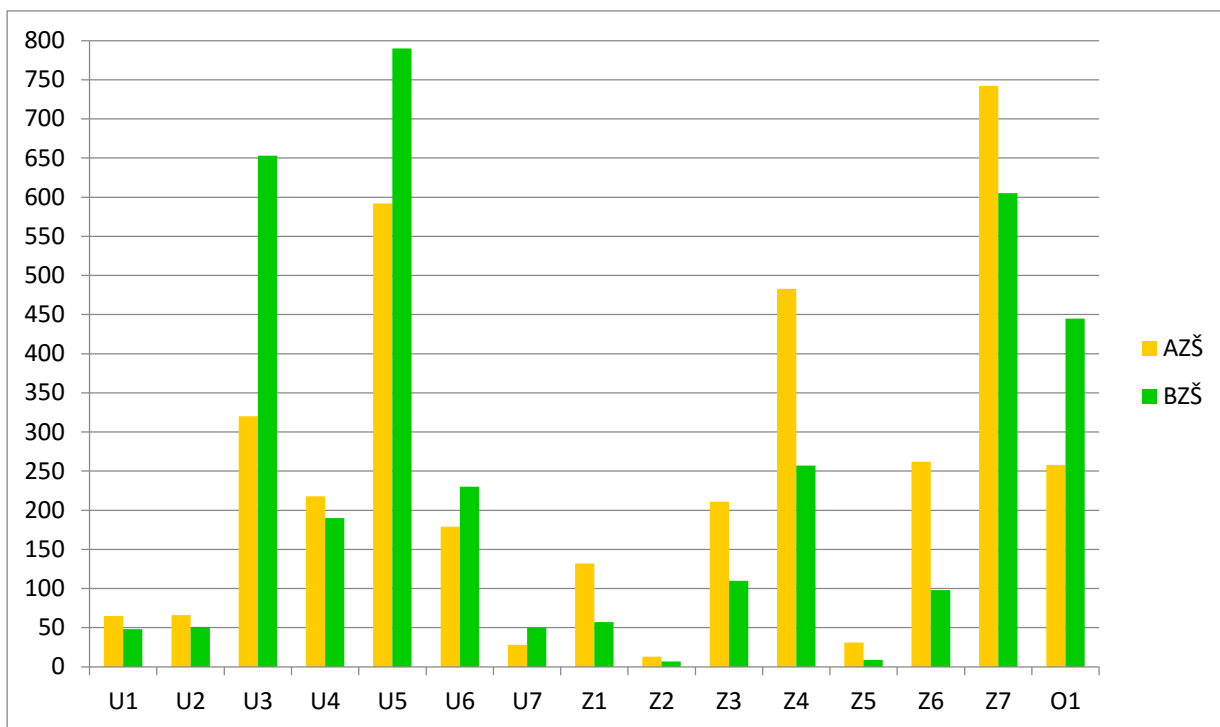
Tab. č. 6 – Procentuální porovnávání AZŠ a BZŠ kódů Z1 až Z7 ve výuce

	Z1 AZŠ	Z1 BZŠ	Z2 AZŠ	Z2 BZŠ	Z3 AZŠ	Z3 BZŠ	Z4 AZŠ	Z4 BZŠ	Z5 AZŠ	Z5 BZŠ	Z6 AZŠ	Z6 AZŠ	Z7 BZŠ	Z7 BZŠ
Bio 8. tř.	3,67	1,58	0,36	0,19	5,86	3,06	13,42	7,14	0,86	0,25	7,28	2,72	20,61	16,81
Sp. v. 6. tř.	3,39	3,28	1,61	0,11	21,06	6,33	13,56	13,67	1,94	0,67	6,39	5,44	7,06	7,78
Sp. v. 7. tř.	1,00	3,72	0,11	0,39	13,06	5,28	5,94	12,83	0,39	1,33	31,83	15,11	0,22	12,72
Sp. v. 8. tř.	3,33	1,00	0,50	0,00	10,83	5,72	11,72	9,17	0,67	0,50	29,28	9,22	6,83	8,44

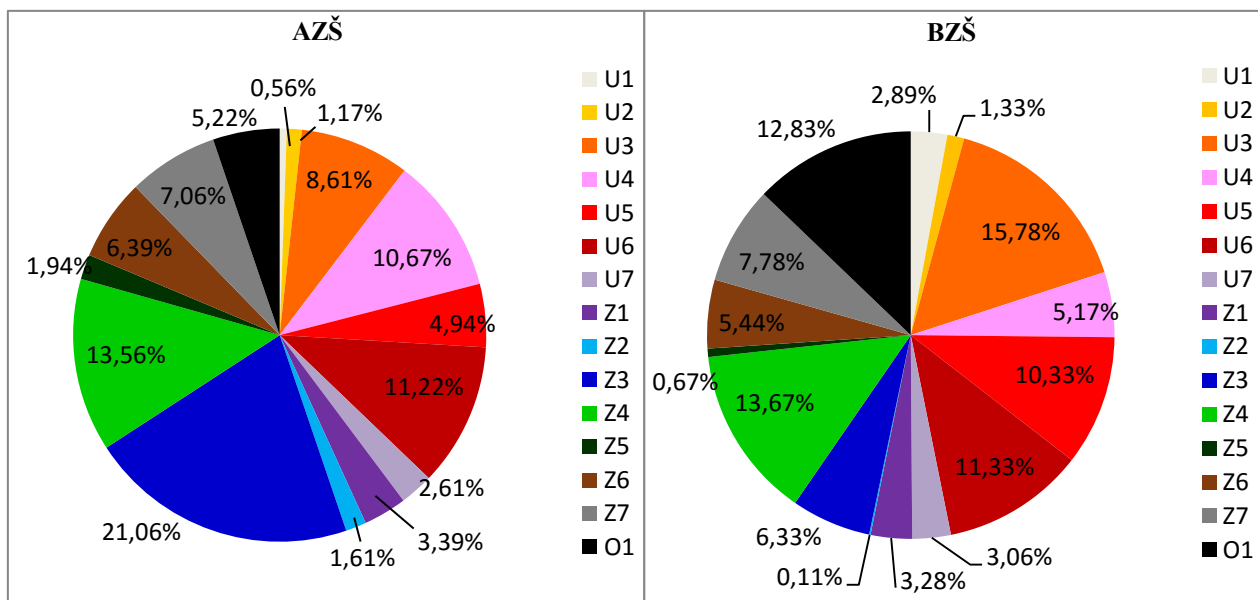
Graf č. 5 a 6 – Procentuální rozdělení činností na AZŠ a BZŠ osmých tříd při biologii



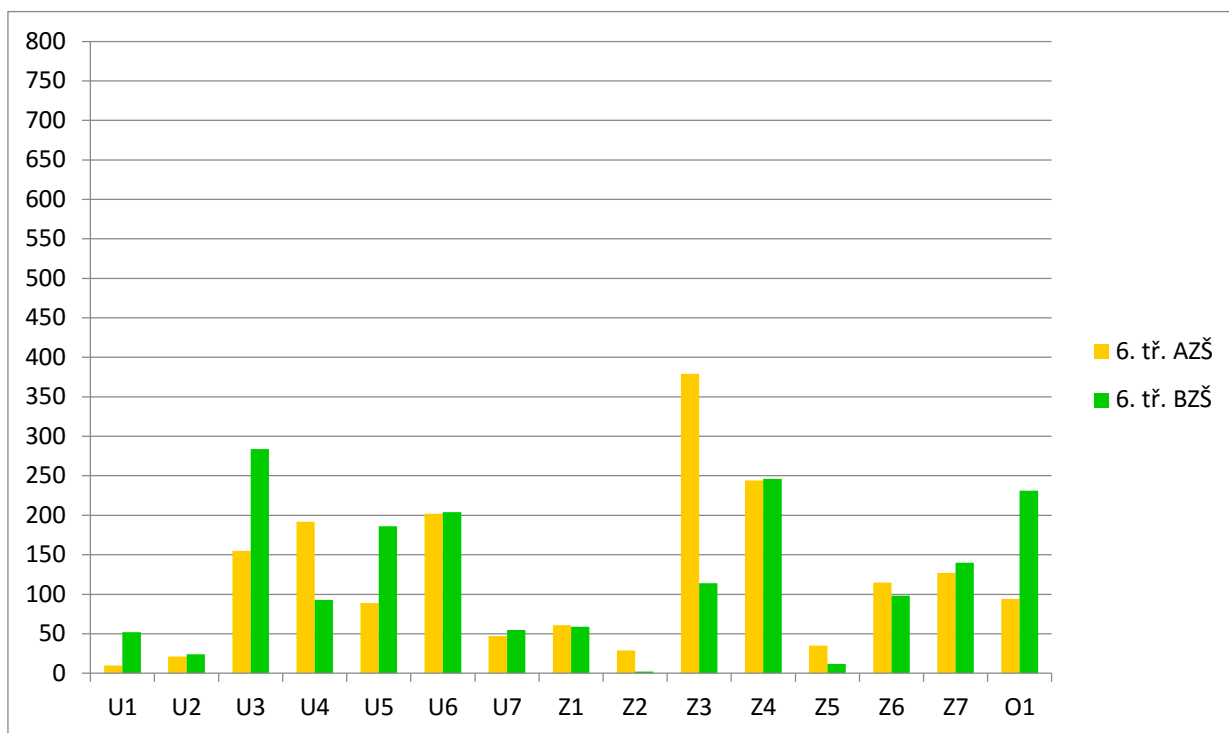
Graf. č. 7 – Porovnání četnosti kódů na AZŠ a BZŠ v aprobovaném předmětu biologie 8. tříd



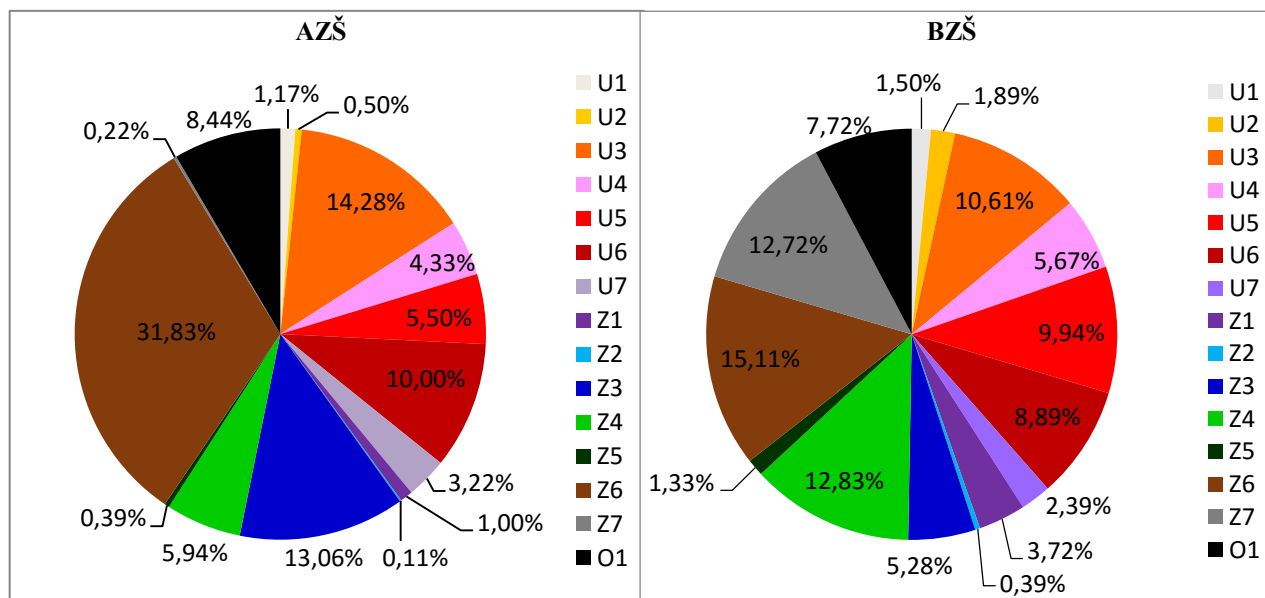
Graf č. 8 a 9 – Procentuální rozdělení činností AZŠ a BZŠ 6. tříd při společenských vědách



Graf. č. 10 – Porovnání četnosti kódů na AZŠ a BZŠ v aprobovaném předmětu společenské vědy 6. tříd¹⁹

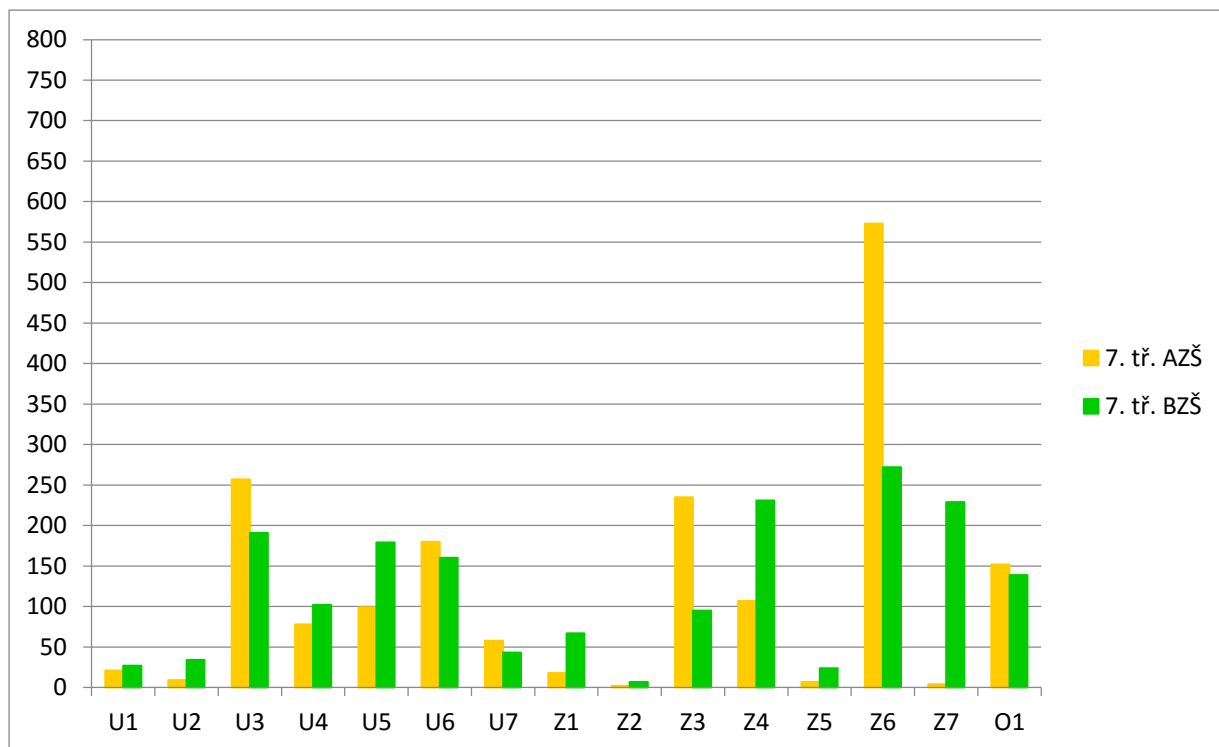


Graf. č. 11 – Porovnání četnosti kódů na AZŠ a BZŠ v aprobovaném předmětu společenské vědy 7. tříd

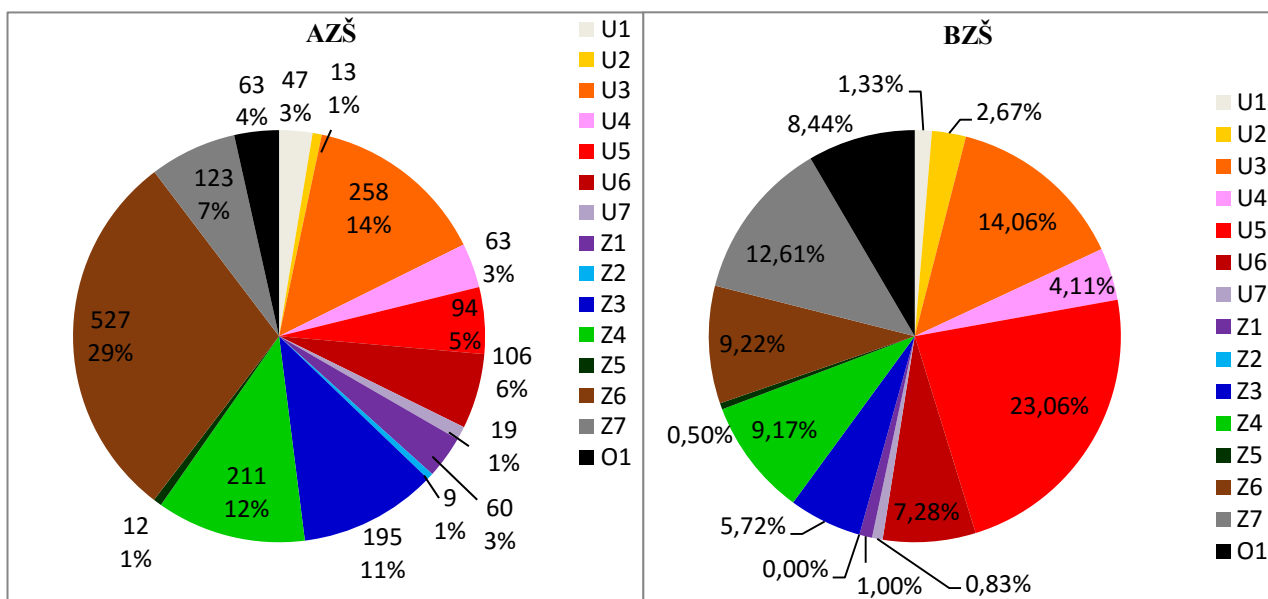


¹⁹ V každé třídě po dvou hospitacích, do grafu součet obou hodin, tj. 1800 kódů na AZŠ a 1800 kódů na BZŠ.

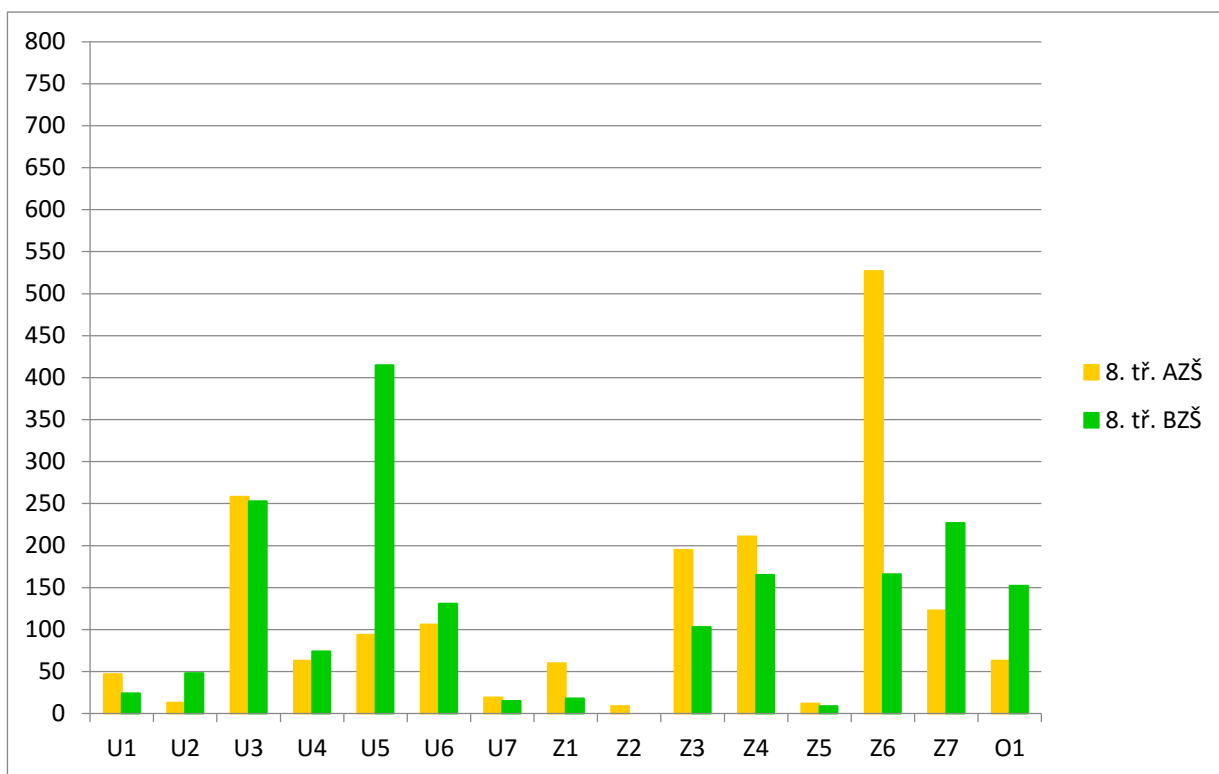
Graf č. 12 a 13 – Rozdíl v podílu činnosti na AZŠ a BZŠ 7. tříd při společenských vědách



Graf č. 14 a 15 – Procentuální rozdělení činností na AZŠ a BZŠ 8. tříd při společenských vědách



Graf. č. 16 – Porovnání četnosti kódů na AZŠ a BZŠ v aprobovaném předmětu společenské vědy 8. tříd



5.4 Shrnutí výsledků

Z dat, která jsem při výzkumu získala, lze tvrdit, že rozdíl mezi učitelskými činnostmi žáků na AZŠ a BZŠ existuje. Míra rozdílu však není natolik výrazná, jak jsem předpokládala. Na výsledcích se projevila u alternativních škol metoda diskuze. Vyučující svým dialogem se žáky nejen rozvíjí myšlenky, ale tvoří tím i výklad. U škol běžných se naopak více soustřeďují na výklad a rozvíjení myšlenek žáků například pomocí pomůcek.

Někteří lidé, kteří měli co dočinění při průběhu mého výzkumu, se domnívali, že nižší počet žáků ve třídách se jasně odrazí na výsledku výzkumu. Kupříkladu, že míra nekázně bude znatelně nižší, žáci dostanou více informací, více si ozkouší apod. Míra ne/kázně byla během výuky překvapivě víceméně stejná. Co se týče množství informací, přišlo mi, že víceméně dostávají žáci stejně. Je to nejen o typu školy, ale i přístupu vyučujícího, kolik toho předá a jakým způsobem. Rozdíl byl právě v přístupu předání. Až v tomto se projevuje ne/výhoda počtu žáků. S menším počtem

žáků je pravděpodobně snazší vést diskuzi a dialogy, neboť má většina z přítomných možnost projevit se, říci, co k tématu ví. Na škole s vyšším počtem žáků by toto bylo časově velmi náročné a nestíhalo by se toho tolik, kolik je potřeba. Proto tu zřejmě převažuje předávání informací metodou výkladu a rozvíjení myšlenek kupříkladu pomůckami. Pokud se soustředíme na míru výskytu kódu skupinových činností, u alternativních škol je zdánlivě vyšší, neboť se zde odráží i společná diskuze. Avšak didaktické metody jako je tvoření ve dvojicích nebo skupinách, tak ty se mi jevily jako rovnocenné. Na obou školách byla překvapivě vysoká variabilita, jak si žáci mohou zažít probírané téma – články s jejich interpretací, spojovačky, vytváření skupinového projektu aj.

V tuto chvíli je vhodné nastínit, jaký vliv na kódování měl vybraný předmět. Míra samostatné učební činnosti se výrazně projevila v obou případech při předmětu biologie, méně však u společenských věd. Společenské vědy²⁰ mají menší množství informací a tedy více prostoru na variabilitu didaktických metod a spolupráci mezi sebou. V biologii je výklad a rozvíjení myšlenek žáků vyšší i proto, že je zde znatelně větší přísun informací a především delší zápis probírané látky. Tím je tu menší prostor na didaktické metody a zažití si daného. Ovšem v tomto předmětu, tak i ve společenských vědách, stále platí výše zmíněné, tedy stručně řečeno alternativní školy vedou výklad víceméně formou dialogu, v běžných školách formou monologu. Tím je tedy snadno vysvětleno, čím je způsobena znatelně vyšší míra kódu, kdy žáci odpovídají či sdělují názor pod vlivem jiné osoby (učitele). Naopak je velmi překvapující, ale v kladném smyslu slova, že aktivita žáků sdělit svůj názor či odpovědět je na obou školách přiměřeně stejná.

Je nutné podotknout, že vliv na rozdíly v učebních činnostech žáků nemá jen typ školy, ale ve značné míře i přístup vyučujícího k žákům a formě výuky a vzdělávání. Ještě jeden faktor ovlivňuje průběh výuky. Tím je téma hodiny. Výzkum také mohlo ovlivnit i to, že výzkum probíhal v hodinách převažujících výklad nebo naopak společnými činnostmi. Někteří vyučující si hodiny rozdělují tak, že několik hodin po sobě více vykládají a následuje několik hodin spíše opakovacích, kdy se rozvíjí výklad a žáci pracují více ve skupinkách, tedy výklad tu je v malém zastoupení. Také

²⁰ Tedy globální výchova, výchova ke zdraví, výchova k občanství.

leckdy po výkladu následují vyučující hodiny víceméně zaplněné referáty. Pak se ve výsledcích objeví vyšší míra sdělení názoru či informací pod vlivem druhé osoby.

Vliv na výuku a tedy i výsledky měla patrně také moje přítomnost. Většinou v první hodině u dané třídy se žáci více předváděli, další hodinu je má přítomnost nikterak výrazně neovlivňovala. Před výzkum jsem se domnívala, že někteří vyučující přizpůsobí výuku mé přítomnosti. Avšak podle reakce dětí probíhaly snad všechny hospitované hodiny na obou školách zcela běžné. Dokonce bylo lehké poznat, že výuka není uzpůsobena, neboť dočasně zapomněli na mou hospitaci a byli překvapeni, když jsem se před výukou u nich objevila.

Na závěr shrnutí bych ráda uvedla poznatek, jež se odráží nejen na výsledcích výzkumu, ale vychází i z mého pozorování. Na alternativní škole k zahájení a ukončení vyučovací hodiny nemají zvonek. Vyučující zahajuje a končí výuku slovem. Na běžné škole jsou klasicky zvonky přítomny. Z výše uvedeného jsem měla možnost získat dojem, že žáci mají jakýsi vyšší sklon dělat ruch po zazvonění na začátku vyučovací hodiny. Jednoznačně na obou školách mají učitelé o přestávkách dozor a tedy závazky, díky nimž leckdy přicházejí do hodin o chvilku déle. Měl jsem dojem, jako by tento čas vnímali jako absolutní svobodu, neboť během přestávky je případně umravňuje dozor a než se dostaví vyučující, například dvě minuty po zazvonění, mají čas k většímu rozptýlení. Následně vyučující musí vynaložit trochu více snahy k umravnění. Na toto má jistě i vliv autority a míra respektu žáků k vyučujícímu. Podotýkám, že na obou školách. Je tedy samozřejmé, že i na alternativních školách musí učitel vynaložit více času k uklidnění žáků. Taktéž je z mého pohledu problematika se zvoněním na konci výuky. Často to na BZŠ vypadá, že hodinu nekončí vyučující, ale zvonek signalizující závěr hodiny, jež by měl být pouhým upozorněním. Je složité žáky donutit k poslouchání, co vyučující ještě po zazvonění říká. Žáci na AZŠ občas vyučujícího upozorní, že výuka by měla již končit. Učitel tu má, alespoň dle mého pozorování, větší možnost výuku v případě potřeby krátce prodloužit a sám ukončit dle své představy. Prostředí bez zvonku však vyžaduje, aby vyučující více hlídal čas a měl možná i vyšší míru zodpovědnosti k tomu, aby žáci skončili včas. Tedy nebyl jim zkracován čas přestávky a celá denní výuka končila včas, například z důvodu závislosti dojíždějících dětí na spojích.

Závěr

Při psaní této práce jsem získala mnoho informací navíc. Během teoretické části jsem získala i jiné pohledy na to, jak můžeme pojem alternativní směry chápat. Z hlavní části, tedy části o waldorfské pedagogice, jsem si mohla mnohé zažít a osvojit v praxi. Uvědomila jsem si, že teorie některé prvky hezky popisuje, ale v praxi to může být jiné a následně se mnohé kusé informací propojí v celek a získáme tak souvislosti. Část praktická mě v některých domněnkách utvrdila (např. v základních rozdílech mezi školami) a naopak mi některé vyvrátila a donutila mě k zamyšlení (např. že i na směru, který mi nebyl natolik blízký, se objevily pro mě překvapivé drobnosti, které se mi líbily a bylo by, dle mého, vhodné je zařadit i do běžné výuky). Výzkum mi také přinesl nové poznatky, které pro mě budou přínosem i do budoucna do pedagogické praxe.

Během psaní teoretické části jsem nejdříve prostudovala rozličnou literaturu, abych pochopila koncepci alternativních škol od různých autorů. Následně jsem se zaměřila na různé aspekty, jak lze slovo alternativní chápat (z ekonomického hlediska, z hlediska pedagogiky a didaktiky apod.). Poté jsem se zaměřila na jednotlivé alternativní směry, na jejich rozdělení do dvou základních skupin spolu s jejich stručnou charakteristikou. Tím jsem se dozvěděla o nových směrech, které mi nebyly známy.

Stěžejní část teoretické práce jsem nastudovala z všeobecné literatury o alternativních směrech a dále také od autorů, jež mají s waldorfskou pedagogikou zkušenosti. Teorie byla doplněna, ba v mnohém i možná překonána, praxí v jedné z waldorfských škol. Přátelská, takřka rodinná atmosféra lidí pohybujících se v tomto prostředí mi byla nápomocna v ujasnění si některých neznalostí a nejasností. Pomohli mi získat spojitosti, pochopit principy, získat zážitek, jenž člověk v literatuře nezažije, které získá zřejmě jen praxí. Souhrn těchto faktů mi psaní usnadnil.

Pro praktickou část bylo důležité nastudovat metodu FIAS ve verzi od pana docenta Svatoše a paní doktorky Doležalové. Pro pochopení a zvyknutí si na tento systém bylo potřeba si jej nejprve v praxi ozkoušet. Práci při kódování velice usnadnilo zapamatování si kódů. Původně jsem se domnívala, že k zaznamenání použiji počítačový program CodeNet. Bohužel mi nevyhovoval a využila jsem klasické metody s vytištěnou tabulkou, do níž jsem v intervalu tří vteřin zaznamenala kód. Následně jsem jej přepsala do elektronické podoby. Takovéto zpracování bylo časově náročnější,

ale mně více vyhovovalo. Navíc bych ve zkoumaných školách neměla vždy přístup k internetu a zaznamenávání by mohlo narušovat výuku. Tedy kódovací program nebyl využit i z ohleduplnosti k vyučujícím a také na přání jedné ze škol. Stanovený cíl, tedy mapovat rozdíly v učebních činnostech, jsem vyhodnotila a shrnula v empirické části. Jak jsem již výše zmínila, byla tato část pro mě až v překvapující míře přínosem nejen pro práci, ale i do budoucna.

Teorie zahrnuje v úvodu vytyčené body. Nejprve jsem uvedla několik náhledů a definic, jak chápat pojem alternativní škola. Vyjmenovala jsem a stručně uvedla charakteristiku vybraných alternativních škol. Další alternativní koncepce, které nejsou oproti uvedeným tolik rozšířené a známé, jsem vložila do příloh. Následuje teorie o waldorfských školách, jakožto vybraném pedagogickém směru z hlediska alternativy oproti tradičním školám. Tato kapitola obsahuje základní a směru vlastní charakteristické prvky, kterými se liší od jiných. Praktická část obsahuje empirický výzkum, kde jsem porovnávala četnost činností žáků a učitelů ve výuce. Jaký to má odraz, jak patrné jsou rozdíly. Výsledky jsem shrnula a zmínila podstatné rozdíly. Do budoucna by bylo přínosné ještě porovnat například dvě alternativní školy různého směru (například u nás nejvíce rozšířené montessori pedagogiky a waldorfské školy). Nebo i jak velké rozdíly mohou být mezi tradiční školou a školou, která se sice řídí tradičními prvky škol, ale už přijali i několik prvků moderní pedagogiky.

Poslední věc, kterou bych ráda zmínila, je můj poznatek z výzkumné činnosti. Vychází nejen z kódování, ale i pozorování. Jedná se o vliv školního zvonění na průběh výuky. Nazvala jsem ji jako tzv. „zvonková teorie“. Zvonek jako na první pohled zanedbatelná a běžná část většiny škol. Jeho funkce mi přijde důležité, leč překvapujícím způsobem dokáže ovlivnit právě průběh výuky a reakci žáků. Pokud není přítomen, žáci mají k začátku a především konci vyučovací hodiny jiný přístup. Více již bylo zmíněno. Nabízí se možnost verifikace, kdy by jiný pozorovatel potvrdil či vyvrátil pravdivost této hypotézy.

Seznam použité literatury

CIPRO, Miroslav. *Slovník pedagogů*. 1. vyd. Praha: Miroslav Cipro, 2001. ISBN 80-238-6334-7.

GRECMANOVÁ, Helen, URBANOVSKÁ, Eva. *Waldorfská škola*. 1. vyd. Olomouc: HANEX, 1996. ISBN 80-85753-09-6.

HROCHOVÁ, Olga, PETRUŽELKOVÁ, Kateřina, POSPÍŠILOVÁ, Silvie. *Letem naším světem*. 1. vyd. Pardubice: ZŠ Waldorfská Pardubice, 2010. (brožura)

JAKUBEC, Václav, RÝDL, Karel. *Výchova ke svobodě*. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6. (Přeloženo z německého originálu *Erziehung zur Freiheit*)

JŮVA JUN. & SEN., Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. 5. vyd. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-062-X.

JŮVA, Vladimír et al. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. 1. vyd. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.

KASPER, Tomáš, KASPEROVÁ, Dana. *Dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.

KRANICH, Ernst Michael. *Svobodné waldorfské školy*. Brno: oddělení speciální pedagogiky CDVU MU, 1993.

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

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

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 1998. ISBN 80-7178-252-1.

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

SVATOŠ, Tomáš. Kategoriální systém podle Flanderse při evaluaci výuky v současné základní škole. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. 2013, 63 (2): 111-127 [cit. 2015-11-09]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=572>.

SVATOŠ, Tomáš. Pedagogická interakce a komunikace pohledem kategoriálního systému. *Studia paedagogica* [online]. 2011, 16 (1): 175-190 [cit. 2015-11-08]. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/viewFile/128/230>.

ULLRICH, Heiner. *Svobodné waldorfské školy na miskách vah*. 1. vyd. Praha: DINGIR s.r.o., 2011. ISBN 978-80-86779-15-7.

Český rozhlas [online]. © 1997-2016 [cit. 2016-04-20]. Dostupné z www.rozhlas.cz

Eurythmea [online]. © 2011 [cit. 2015-08-05]. Dostupné z www.eurytmie.cz

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. © 2013-2016 [cit. 2016-03-16]. Dostupné z www.msmt.cz

Waldorfské školy [online]. © 2008 [cit. 2015-08-02]. Dostupné z www.iwaldorf.cz

Základní škola Waldofská Pardubice [online]. © 2013-2016 [cit. 2016-02-18]. <http://www.waldorfpardubice.cz/>

Přílohy

Příloha A. Tabulky	72
Příloha A. 1. Část tabulky používána k zaznamenávání kódů ve výuce	72
Příloha A. 2. Ukázka části hospitačního záznamu (konkrétně běžná základní škola, 7. třída, Výchova ke zdraví)	72
Příloha B. Fotografie	72
Příloha B. 1. – B. 2. Plstěná tvorba	72
Příloha B. 3. Výrobky na vánočním jarmarku (foto: autor)	73
Příloha B. 4. Vzdušné barevné prostředí chodeb (foto: autor)	73
Příloha B. 5. Prostředí třídy, konkrétně 2. třída, tzv. pohyblivá třída připravená na rytmickou část (foto: autor)	74
Příloha B. 6. Prostředí třídy (foto: autor)	74
Příloha B. 7. Vybavení třídy, konkrétně 2. třída (foto: autor)	75
Příloha B. 8. Prostředí třídy, konkrétně 2. třída – básně vážící se ke každé u měsíci v roce (foto: autor).....	75
Příloha B. 9. a B. 10. Psaní velkých písmen abecedy pomocí názornosti (foto: ZŠ Waldorfská Pardubice)	76
Příloha B. 11 a B. 12. Výuka forem (foto: autor)	76
Příloha B. 13 a B. 14. Matematika, 2. tř., malá násobilka vyučována i pomocí tzv. matematických hvězd (foto: autor).....	77
Příloha B. 15. Ruční práce – pletení pouzder na flétny (foto: autor)	77
Příloha B. 16. Epocha Čas a měření, 3. třída (foto: ZŠ Waldorfská Pardubice)	78
Příloha B. 17. Epocha o vesmíru a planetách sluneční soustavy, 4. třída (foto: ZŠ Waldorfská Pardubice)	78
Příloha B. 18. Epocha Dávné kultury lidstva, 5. třída (foto: ZŠ Waldorfská Pardubice).....	79
Příloha B. 19. Geometrie 5. třída (foto: ZŠ Waldorfská Pardubice)	79
Příloha B. 20. Výtvarná výchova, 6. třída (foto: ZŠ Waldorfská Pardubice).....	80

Příloha B. 21. Epocha chemie, pokusy, 8. třída (foto: ZŠ Waldorfská Pardubice).	80
Příloha B. 22. a B. 23. Epocha biologie (foto: ZŠ Waldorfská Pardubice)	81
Příloha B. 24. Epocha dějiny umění, 9. třída (foto: ZŠ Waldorfská Pardubice).....	82
Příloha B. 25. Kurz měditepectví a košíkářství v rámci dílen, 8. a 9. třída (foto: ZŠ Waldorfská Pardubice)	82
Příloha C. Další alternativní směry	83
Příloha C. 1. Freinetovská škola.....	83
Příloha C. 2. Integrovaná tematická výuka	83
Příloha C. 3. Jenský plán	84
Příloha C. 4. Slovenská alternativní „Škola dokorán“	84
Příloha C. 5. Školy 21. století.....	85
Příloha C. 6. Winnetská soustava	85

Příloha A. Tabulky

Příloha A. 1. Část tabulky používána k zaznamenávání kódů ve výuce

sek/ min	0	3	6	9	12	15	18	21	24	27	30	33	36	39	42	45	48	51	54	57
0																				
1																				
2																				
3																				
4																				
5																				

Příloha A. 2. Ukázka části hospitačního záznamu (konkrétně běžná základní škola, 7. třída, Výchova ke zdraví)

10	Z6	Z6	Z6	Z6	Z6	Z6	Z6	Z6	Z6	Z6	Z6	Z6	Z1	Z6	Z6	Z6	Z6	Z6	Z6	Z6
11	Z6	Z6	Z6	Z6	Z6	Z6	U7	U7	U4	Z6	Z6	Z6	Z6	Z6	U6	O1	U2	U5	U5	U5
12	U5	U4	Z4	U4	Z3	Z3	Z3	Z3	Z3	U1	U4	Z3	Z3	Z3	Z3	Z3	U3	Z4	Z4	Z4
13	Z4	Z4	Z4	Z4	Z4	Z4	Z4	Z4	U1	U6	Z5	Z4	Z4	Z4	Z4	Z4	U1	Z4	Z4	Z4
14	Z4	Z4	Z4	Z4	Z5	Z4	U4	O1	Z4	Z4	Z4	Z4	Z4	Z4	Z4	Z4	Z4	U3	U3	U6
15	U6	U3	U3	U3	U4	U4	Z3	Z3	Z3	U4	Z3	Z3	Z3	U1	U3	U3	O1	Z4	Z4	Z4

Příloha B. Fotografie

Příloha B. 1. – B. 2. Plstěná tvorba

Skřítek provázející děti v nižší třídě, tvorba z plsti a šišek ve školní družině. (foto: autor)



Příloha B. 3. Výrobky na vánočním jarmarku (foto: autor)



Příloha B. 4. Vzdušné barevné prostředí chodeb (foto: autor)



Příloha B. 5. Prostředí třídy, konkrétně 2. třída, tzv. pohyblivá třída²¹ připravená na rytmickou část (foto: autor)



Příloha B. 6. Prostředí třídy (foto: autor)



²¹ Pohyblivá třída místo klasických lavic a židlí používá nižší lavice a sedací pytle vyplněné většinou lněnými slupkami. Žáci v nich pracují během celé výuky. Jejich praktičností je v tom, že jsou poměrně lehké a lze třídu velice rychle přestavět do kruhu či lavice dát do boků. Také se z nich dají stavět různé variace využitelné při rytmické části výuky. Nejsou však ve všech školách a užívají se u nižších ročníků.

Příloha B. 7. Vybavení třídy, konkrétně 2. třída²² (foto: autor)



Příloha B. 8. Prostředí třídy, konkrétně 2. třída – básně vážící se ke každé u měsíce v roce²³ (foto: autor)



²² Hedvábné části široké škály barev, kostky, kousky plstě, dřeva k vyřukávání, proutěné koše na uložení pomůcek.

²³ Žáci se je učí během rytmické části výuky. K rytmice využívají tleskání, dupání na zem i na lavicích, vyřukávání pomocí dřívěk apod.

Příloha B. 9. a B. 10. Psaní velkých písmen abecedy pomocí názornosti ²⁴
(foto: ZŠ Waldorfská Pardubice)



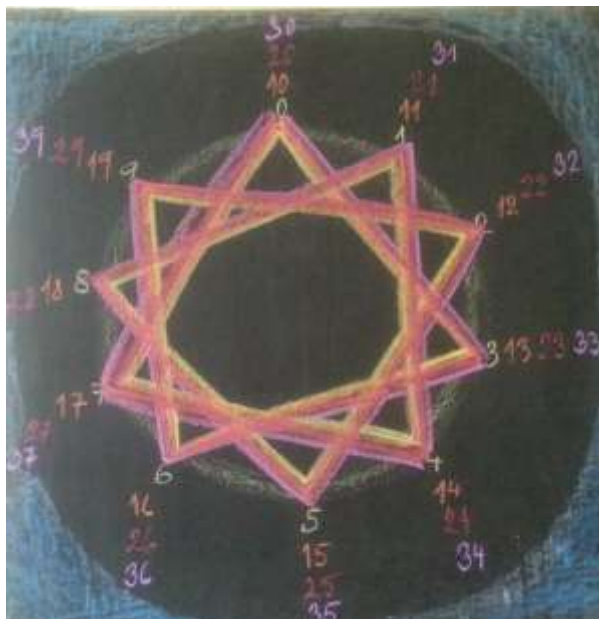
Příloha B. 11 a B. 12. Výuka forem ²⁵ (fota: autor)



²⁴ Nejprve se nakreslí obrázek, kupříkladu hrad. Hrad začíná na slovo H. V následující hodině se do obrázku vepíše příslušné písmeno. Děti tak k novému písmenu získají i obrazovou i slovní „nápovědu“.

²⁵ Výše vzor od vyučujícího, níže práce žáka. Především na první stupni, zdokonalování jemné motory a rozvíjení obou mozkových hemisfér díky zrcadlovému převracení. Na druhou polovinu papíru.

Příloha B. 13 a B. 14. Matematika, 2. tř., malá násobilka vyučována i pomocí tzv. matematických hvězd²⁶ (foto: autor)



Příloha B. 15. Ruční práce – pletení pouzder na flétny (foto: autor)

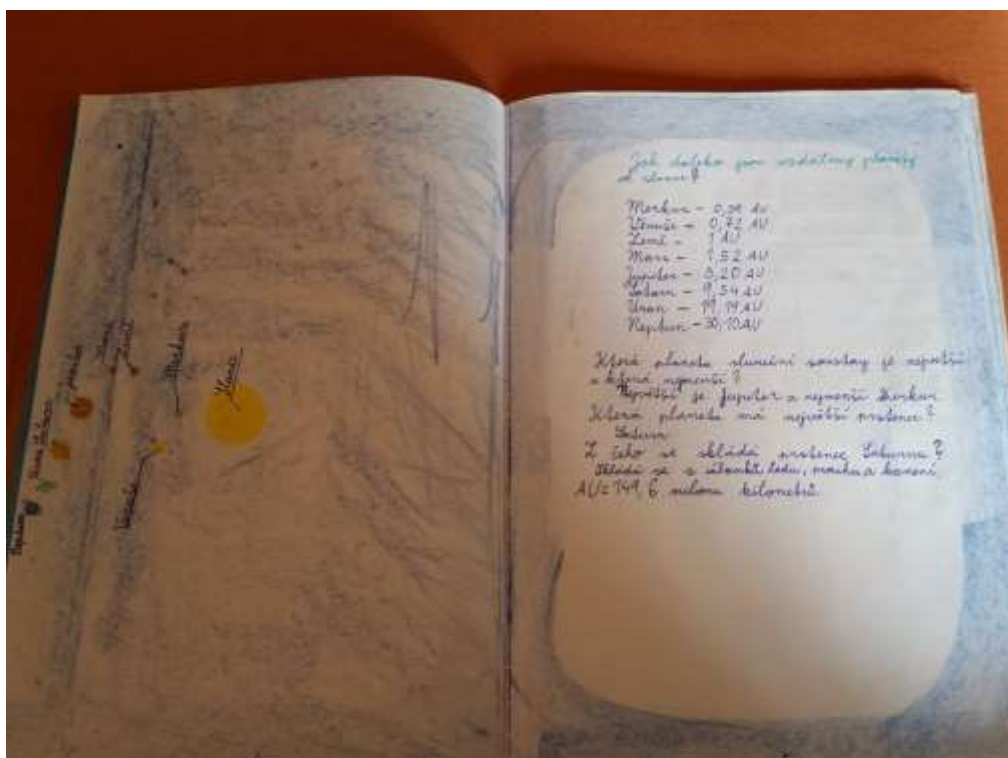


²⁶ Na dřevěné desce s hřebíky je u každého hřebíku číslo (od 0 do 9, dále chápáno jako 10, 11, 12..., v dalším kole 23, 24 apod.). Provázek žáci obtočí hřebíček vždy při daném násobku. Správnost výsledku se pozná díky vytvořené pravidelně se opakující hvězdy. V případě čtyř tedy 0, 4, 12 atd.

Příloha B. 16. Epocha Čas a měření, 3. třída²⁷ (foto: ZŠ Waldorfská Pardubice)



Příloha B. 17. Epocha o vesmíru a planetách sluneční soustavy, 4. třída (foto: ZŠ Waldorfská Pardubice)

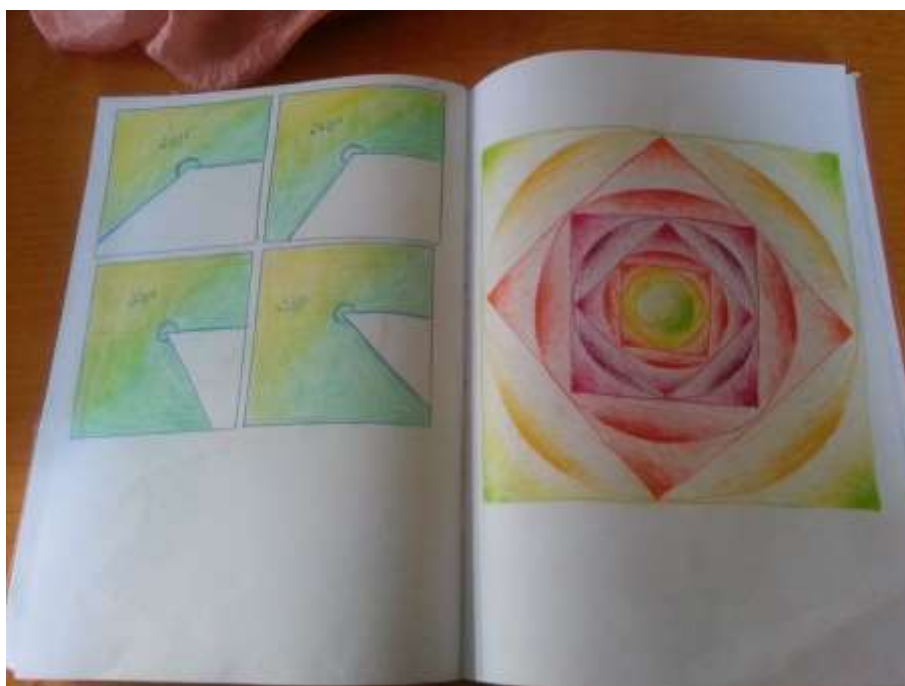


²⁷ V této třídě objevují také řemesla, starají se o své políčko apod.

Příloha B. 18. Epoque Dávné kultury lidstva, 5. třída ²⁸ (foto: ZŠ Waldorfská Pardubice)



Příloha B. 19. Geometrie 5. třída²⁹ (foto: ZŠ Waldorfská Pardubice)



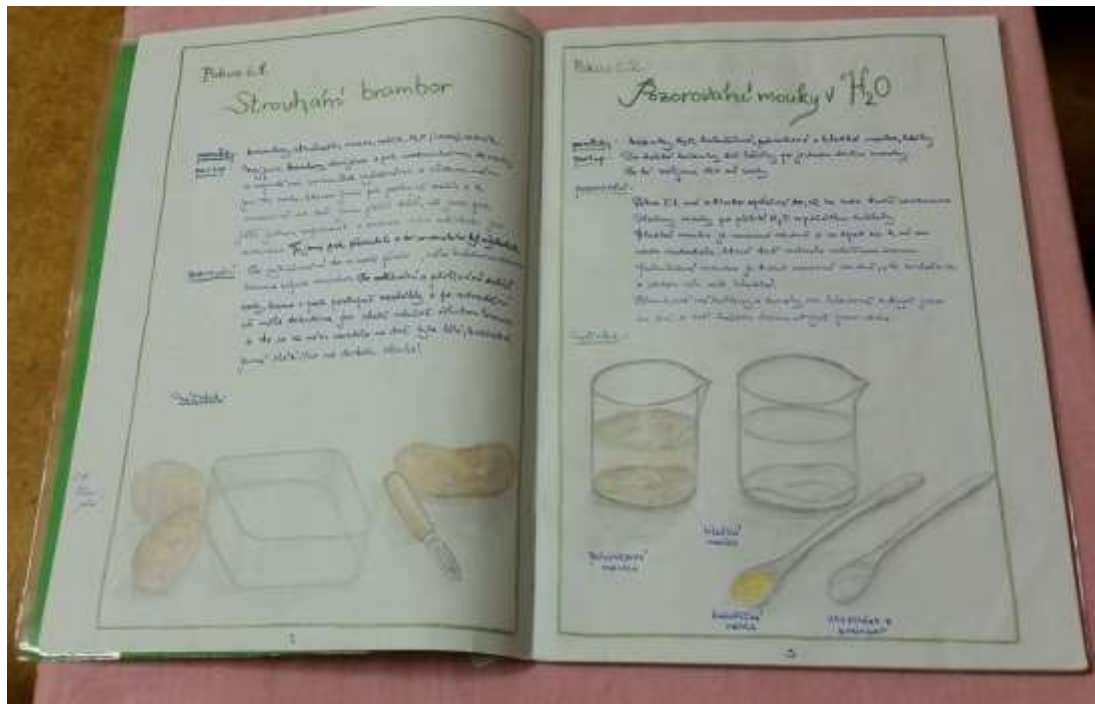
²⁸ Tvoření mandal z barevného písku.

²⁹ Jak je vidno, geometrie nejsou jen „čáry tužkou“. Důraz je kladen i na estetiku, tedy barevnost v škále barev duhy a využití geometrie v neobvyklých obrazcích.

Příloha B. 20. Výtvarná výchova, 6. třída³⁰ (foto: ZŠ Waldorfská Pardubice)



Příloha B. 21. Epoque chemie, pokusy, 8. třída³¹ (foto: ZŠ Waldorfská Pardubice)



³⁰ Výtvarná výchova je vyučována podle vývoje člověka, např. dle toho, jak se člověku rozvíjí motorika. Učení se používání barev, metod, výtvarných pomůcek. Žáci tu tedy výtvarně rostou a užívají s přibývajícím věkem více technik a pomůcek. V šesté třídě se učí mimo jiné stínovat.

³¹ Žáci si pokusy zažijí na vlastní kůži. Seznámí se s postupem, pokus provedou a následně zaznamenají spolu s vlastními nákresey.

Příloha B. 24. Epocha dějiny umění, 9. třída (foto: ZŠ Waldorfská Pardubice)



Příloha B. 25. Kurz měditepectví a košíkářství v rámci dílen, 8. a 9. třída (foto: ZŠ Waldorfská Pardubice)



Příloha C. Další alternativní směry

Příloha C. 1. Freinetovská škola

Spadá mezi klasické reformní školy. Za vznikem této koncepce pedagogiky stojí francouzský učitel Célestin Freinet (1896-1966). (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 1998, str. 73) C. Freinet teoretizoval o tzv. pracovních třídách. Jeho základní myšlenkou pro školu bylo „...par la vie – pour la vie – par le travail...“, což se dá přeložit jako „...z života – pro život – prací...“. Rozšíření freinetovských škol je patrné hlavně v Nizozemí, Belgii a Francii. U nás čistě takto založenou školu nenajdeme. (PRŮCHA, 2012, str. 53)

Důraz je zde kladen koncipování tříd. Vznikají tzv. pracovní ateliéry. Vše je přizpůsobeno pro manuální práci žáků. (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 1998, str. 73) Freinetovské třídy jsou rozděleny na pracovní kouty (dá se mluvit i o pracovních ateliérech), ve kterých je možno samostatně pracovat nebo spolupracovat s ostatními. Činnost je věnována jak jazyku, tak i přírodním vědám, umělecké tvorbě nebo domácím pracím. Pro vzdělávání je zde nutný velký počet didaktických pomůcek. Ty mají samozřejmě obohacovat.

V rámci každého týdne je rozpracován plán, který na začátku týdne tvoří společně žák a vyučující. K dispozici jsou sešity s informacemi, ta nabádá k bádání (součástí může být i audiovizuální podpora výuky). V jazycích je velmi podnětné používat akustické učební programy. Součástí je i místo pro nástěnku, která je k dispozici na přání, pochvaly, ale i kritiku nebo pracovní výsledky. (PRŮCHA, 2012, str. 53)

Příloha C. 2. Integrovaná tematická výuka

Jde o typ moderní alternativy. Zakladatelkou tohoto modelu moderní alternativy Američanka S. Kovalikova. V ČR není tato alternativa příliš rozšířena, spíše se využívají v některých školách vybrané prvky.

Pojem integrace je tu myšlen jako propojení informací, poznatků a učiva. „Učivo všech předmětů je integrováno do určitého tematického celku.“ Celoroční téma je rozpracováno na měsíční a následně týdenní tematické okruhy, přičemž je samozřejmostí základní učivo, které musí všichni žáci zvládnout. To, co se žáci naučí, se ihned aplikuje do praxe. Mohou vznikat věkově heterogenní třídy. Výuka probíhá přirozeným způsobem.

Příloha C. 3. Jenský plán

Jenský plán, jakožto klasická reformní škola, byl založen Němcem Peterem Petersonem (1884-1952). (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 1998 str. 103) Jeho koncepce výuky byla praktikována v meziválečné době v Jeně. Název byl použit podle vzoru amerických reformních škol, tedy dle názvu místa užití. Je tu podobnost myšlenek s plánem daltonským (a tedy i winnetskou soustavou) – princip individuality jedince a zároveň i kooperace. „Tyto zásady podporoval systém tzv. kmenových věkově heterogenních tříd, či společných pedagogických slavností.“ (KASPER, KASPEROVÁ, 2008, str. 193)

Zavedení kmenových skupin je jedním z hlavních rysů jenského plánu (mají za cíl sdružovat žáky). (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 1998, str. 103) V pedagogice jenského plánu jsou kmenové skupiny věkově heterogenní. Byly tu ale i skupiny věkově vcelku homogenní, které se nazývaly výkonnostními. V nich žáci pracovali na úkolech v rámci týdenního plánu. Dalším specifikem byly tzv. výběrové kurzy, ve kterých se podporovala kooperace a byla možnost se do nich zapsat (ne povinné, pouze jako možnost). „Mezi rozvíjené aktivity ve vyučování patřily a dodnes patří v jenské pedagogice rozhovor, hra, práce a slavnost, ve které podporují jak kooperaci, tak i individualizaci.“ (KASPER, KASPEROVÁ, 2008, str. 193)

Příloha C. 4. Slovenská alternativní „Škola dokorán“

Moderní alternativa ve vzdělávání ve stylu výuky Školy dokorán je na Slovensku podporován nadací Škola dokorán a přijat Ministerstvem školství SR až od r. 1996 (dříve, např. před rokem 1989, alternativní školy na Slovensku příliš nevznikaly ze stejného důvodu jako v ČR). „Je orientován na humanizaci vzdělávání a rozvoj osobnosti dětí, zejména na základě psychologické teorie J. Piageta.“

Škola dokorán preferuje: „...aktivizaci dítěte jako vzdělávajícího se subjektu; orientace vzdělávání na všelidské hodnoty; výchova k hledání vlastní identity, k poznání a přijímání zodpovědnosti, k tolerantnosti vůči jiným lidem; spolupráce školy s rodinou...“. Největší důraz je však kladen na roli učitele a vztahů tří členů výchovy a vzdělávání, a to učitel-žák-rodina a tím se odlišuje od některých alternativ. Příjemná a vhodná atmosféra má být tvořena nejen ve třídě, ale i mimo třídu. Dobrý vztah má být samozřejmě i mezi žáky. Učitel se má zajímat o rodinné prostředí žáků a rozvíjet potřeby a zájmy dětí. Žáci by pak měli být schopni a chtít se podělit se svými problémy

s učitelem i ostatními žáky. Upřednostňuje se funkce učitele jakožto řídicí a organizační jednotky. Má připravovat podmínky a prostředí tak, aby nabádal žáky k rozvoji myšlení, žáci mají být tzv. komunikátory a organizátory jakožto vlastní role žáků. Třída bývá rozdělena na 2 části, přičemž v první jsou seskupené stolky pro 4-6 žáků, ve druhé se nachází prostor pro začátek výuky a učební činnost (bývá zde koberec, na kterém žáci sedí s učitelem a mluví o svých zážitcích, pocitech, společně plánují dané záležitosti). Výhodou je, pokud má vyučující po ruce pomocného učitele.

Než projekt začal, byla vyvíjena vysoká příprava k realizaci a ta pokračovala i v jejím průběhu (např. jiné alternativy vznikají velice spontánně). Učitelé mají předem k dispozici metodické materiály. Dále byli před spuštěním projektu školeni. V průběhu školního roku probíhala soustředění žáků. Na konci každého roku byl projekt zhodnocen.

Příloha C. 5. Školy 21. století

Jde o moderní alternativu. V tomto případě se jedná o školy střední. Tato alternativa začala vznikat v USA ve státě Washington a to až ke konci 80. let 20. století. Takovéto školy jsou finančně podporovány. Finanční podpora se týká i platů vyučujících (dá se říci, že jsou stimulováni tzv. inovačním přídatkem).

Inovace se týká hodnocení, v řízení školy, v programech výuky. Inovacemi jsou například tyto "kroky": použití moderních technologií jako je elektronická pošta či satelitní televize, velký důraz je kladen na multikulturní výuku (jako je pozitivní přístup a postoj k různým rasám a národům), lokální prostředí je vysoce spjato se školou, ve které se jak žáci, tak rodiče podílí na vytváření výukových programů a v neposlední řadě se také výukové programy opírají o začlenění a ucelení tematických celků.

Příloha C. 6. Winnetská soustava

Winnetská soustava byla založena Američanem Carletonem Washburnem. Patří mezi klasické reformní školy. Název je odvozen od města Winnet, kde byla tato soustava prvně uplatněna. V ČR se stala tato soustava inspirací a následně byla praktikována například v meziválečné době v reformních školách.

Výuka probíhala v blocích. V naukových předmětech dostávali žáci úlohy, které vypracovávali sami, protože úlohy byly upraveny pro daného jedince (dle nadání, vývoje apod.). Úlohy byly utvořeny do pracovních listů. Výuka byla stupňována, a to

tak, že k náročnějším tématům přistupovali až tehdy, když zvládli předchozí téma. Hromadně se vyučovala například matematika nebo mateřský jazyk či pracovní činnosti, umění, hudba literatura a další. (KASPER, KASPEROVÁ, 2008, str. 128-129)

U winnetské soustavy je zřejmá podoba stylu výuky jako u daltonské školy. U obou koncepcí je základní kostra výuky přibližně stejná, jako u ostatních alternativ v pedagogice se jedná o uzpůsobení výuky danému jedinci. V podstatě je winnetská soustava vylepšenou verzí daytonského plánu.