



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Důvody rodičů k volbě waldorfské školy
pro základní vzdělání jejich dětí

Vypracovala: Lucie Vášová
Vedoucí práce: Mgr. Margareta Garabiková Pártlová,
Ph.D.

České Budějovice 2023

Prohlášení

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

V Českých Budějovicích dne 28. června 2023

Lucie Vášová v. r.

Poděkování

Děkuji Mgr. Margaretě Garabikové Pártlové, Ph.D. za její ochotu k vedení této bakalářské práce, děkuji účastníkům mého výzkumu z řad rodičů základní waldorfské školy za jejich čas a zapálení a děkuji svým nejbližším za jejich podporu.

Abstrakt

Bakalářská práce na téma „Důvody rodičů k volbě waldorfské školy pro základní vzdělání jejich dětí“ je rozdělena do teoretické a praktické části. Teoretická část se zabývá historií alternativní pedagogiky se zvláštním důrazem na klasické reformní školy, jejichž jednotlivé koncepce představuje. Waldorfskou pedagogiku probírá zvlášť, představuje její historii a první waldorfskou školu, pedagogickou filosofii, základy antroposofie a základní principy jejího praktického fungování. Praktická část práce je pojata jako kvalitativní výzkum ve formě rozhovorů s vybranými rodiči waldorfských žáků jedné konkrétní základní waldorfské školy. Cílem výzkumu je poznat jednotlivé důvody vybraných rodičů pro umístění jejich dětí do této konkrétní základní waldorfské školy a pochopit je v jejich jedinečném životním kontextu. V závěru práce je vyjádřeno nové pochopení waldorfské školy jako užitečného impulzu v systému vzdělávání a cesty laskavého přístupu ve výchově, v němž se může snadno zhlédnout široká veřejnost.

Klíčová slova:

Alternativní školy; klasické reformní pedagogické hnutí; pedocentrismus; waldorfská pedagogika; Rudolf Steiner.

Abstract

The Bachelor's thesis on "Parents' reasons for choosing a Waldorf school method for their children's primary education" is divided into theoretical and practical parts. The theoretical part deals with the history of alternative education with special emphasis on the classical reform schools and presents their individual concepts. Waldorf education is discussed separately, introducing its history and the first Waldorf school, teaching philosophy, the basics of anthroposophy and the basic principles of its practical function. The practical part is conceived as qualitative research in the form of interviews with selected parents of Waldorf pupils from one particular Waldorf primary school. The aim of the research is to learn about selected parents' individual reasons for placing their children in this particular Waldorf primary school and to understand these reasons in relation to their unique life context. The thesis concludes with a new understanding of the Waldorf school as a useful impulse in the education system and a way of a kind approach in educative practice that can be easily embraced by the general public.

Keywords:

Alternative education; pedagogical reform movement; pedocentrism; Waldorf school; Rudolf Steiner.

OBSAH

ÚVOD.....	1
TEORETICKÁ ČÁST	2
1 DEFINICE, VLASTNOSTI A FUNKCE ALTERNATIVNÍCH ŠKOL	2
2 HISTORICKÉ SOUVISLOSTI VZNIKU ALTERNATIVNÍCH ŠKOL	3
3 KLASICKÉ REFORMNÍ ŠKOLY	6
4 MODERNÍ ALTERNATIVNÍ ŠKOLY	13
5 WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA	13
5.1 Osoba a základní pohnutky zakladatele: Rudolf Steiner	14
5.2 První waldorfská škola.....	15
5.3 Základy antroposofie	17
5.4 Vývojová stádia dle waldorfské pedagogiky	18
6 WALDORFSKÁ ŠKOLA	21
6.1 Místo v českém vzdělávacím systému.....	21
6.2 Základní kameny praxe.....	22
6.3 Zajímavé ohlasy na moderní waldorfskou školu	24
7 MOTIVACE	25
PRAKTICKÁ ČÁST	26
8 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	26
9 METODY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	27
10 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU.....	28
11 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	31
11.1 Způsob vyhodnocování výsledků výzkumného šetření	31
11.2 Výsledky výzkumného šetření vzhledem k výzkumné otázce č. 1.....	32
11.3 Výsledky výzkumného šetření vzhledem k výzkumné otázce č. 2.....	40
11.4 Výsledky výzkumného šetření vzhledem k výzkumné otázce č. 3.....	41
11.5 Výsledky výzkumného šetření vzhledem k výzkumné otázce č. 4.....	44
11.6 Shrnutí výsledků výzkumného šetření	46
12 DISKUSE.....	48
12.1 Porovnání s příbuznými pracemi a možnosti dalšího výzkumu	48
12.2 Autorův názor	49
13 ZÁVĚR	49

ÚVOD

Koncepce alternativních škol jsou v moderní pedagogice stále oblíbenějším tématem. Ačkoliv je český vzdělávací systém z drtivé většiny soudržně státní, tedy do jisté míry unitární a tradiční, jsme svědky věku, kdy i do něj pronikají pedagogické prvky, metody, smýšlení, které je teoreticky nutno označit za alternativní (alternativní ke standardu). Tato hranice ovšem začíná prakticky mizet. Spolu s dynamickým vývojem právě některých státních vzdělávacích systémů, které dokáží samy sebe přetvářet se smělou invencí, beze strachu z možného dělení metod na tradiční a alternativní, začíná být čím dál složitější chápat, co je nové a co je staré. Takové dělení totiž pomalu postrádá smysl.

V České republice prozatím takto radikálně dynamický celorepublikový vývoj nenastal. Stále můžeme pozorovat alternativně smýšlející pedagogy setrvávat v jisté menšině, jak hledají své místo v prakticky tradičním státním systému (ač prakticky už nějaký čas tolik tradiční být vůbec nemusí), stejně jako pozorujeme školy alternativního zaměření fungující v rámci státního školství. Lze tedy se zaujetím sledovat první vlny nespokojených rodičů osobně či jinak zklamaných tradičním školstvím, kteří hledají nové možnosti, tentokrát už nikoliv pro sebe, ale pro své potomky. Je tudíž záhodno využít okamžiku a právě teď zkoumat, jaké faktory je k alternativním školám přitahují, a snažit se poznat, jak by jejich zklamání mohlo přetvářet budoucí vzdělávací realitu u nás. Abychom chápali nynější situaci, musíme studovat minulé motivy; pokud tak učiníme s pochopením, získáme informace, kterými můžeme změnit budoucnost.

To je důvod, proč je téma alternativních škol, mezi nimi také té waldorfské, zajímavé pro mě. Domnívám se, že je důležité rozumět způsobu, jakým se vzdělávací realita v České mění a dále měnit bude, ale také tomu, co ke změně vede.

Alternativních koncepcí vzdělávání ovšem existuje celá řada. Teoretická část této práce se věnuje nejvýznamnějším z nich, přičemž nejpodrobněji obsáhne právě waldorfskou pedagogiku, a to jak teoreticky, tak prakticky. Praktická část práce popisuje výzkum uskutečněný ve spolupráci s vybranými rodiči, jejichž děti v současnosti waldorfskou školu studují, a snaží se představit celou paletu důvodů, které k umístění jejich potomků na školu alternativního zaměření respondenti uvedli.

TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část této bakalářské práce se bude věnovat konceptům a praktikám alternativních pedagogických směrů se zvláštním zaměřením na waldorfskou pedagogiku. K uvedení potřebného kontextu se bude zabývat také historickými souvislostmi vzniku takzvaných klasických reformních škol, jak je pojmenovává Průcha¹, zejména hnutí pedagogického reformismu 20. století, které Rýdl označuje za „pedagogicky nejplodnější období dějin výchovy a vzdělávání“², které „nemá v dějinách výchovy vzhledem k pestrosti návrhů řešení, množství zainteresovaných postav a pronikavém dopadu na školní praxi vyučování období“³.

1 DEFINICE, VLASTNOSTI A FUNKCE ALTERNATIVNÍCH ŠKOL

Pojem „alternativní škola“ přitom nelze vymezit naprosto unitárně⁴. Dnes jím lze nazvat široké spektrum vzdělávacích institucí s velice odlišnými učebními obsahy a metodami, které ovšem mají společnou tu vlastnost, že se od standardních, mainstreamových škol zásadně odlišují nějakou svou konkrétní vlastností⁵. Takovou vlastností může být například nové pojetí obsahu vyučování, vůbec nové pojetí či odmítnutí rámce vyučovacích předmětů, zvláštní vztahy mezi pedagogy a žáky, či mezi pedagogy a rodiči a mnohé další⁶.

Označení standardních škol jako „tradičních“ bude v této práci uváděno jako neutrální ve smyslu právě těch škol, které nemohou naplnit význam slova „alternativní“.

Dle některých odborníků lze alternativní školy dokonce označit za školy inovativní, jejichž inovace tkví v soustředěném popírání technik škol tradičních⁷. Předěl mezi tradiční a alternativní školou přitom vůbec nemusí tkvět v typu zřizovatele; mnohé alternativní školy jsou státní a mnohé tradiční školy jsou soukromé⁸. I v současné době je

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

² RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3, s. 16.

³ RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3, s. 16.

⁴ PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

⁵ PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.

⁶ PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0872-3, s. 177.

⁷ RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3.

⁸ PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1, s. 16.

pozice alternativních škol jako přirozené součásti vzdělávacího systému České republiky oproti zahraničí výrazně slabší, což zapříčiňuje, že je stále velkou částí veřejnosti vnímána jako něco podivného až podivínského, vymykajícího se⁹.

Základní rysy, které od tradičních škol ty alternativní odlišují, jsou dle Rýdla¹⁰: jinakost formy výuky, která neprobíhá dle pevného rozvrhu, ale naopak vychází vstříc zájmům a potřebám žáků; změna v roli učitele, jenž již nepůsobí jako autorita, ale jako poradce; způsob učení se, které nově neklade důraz na mechanické procesy a výběrovou výkonost, nýbrž na objevování a spolupráci, navíc není omezeno prostorem školy; ukládání úkolu ke splnění, které již není řízeno učitelem zvenčí, ale žákem zevnitř; důraz na tvořivost a iniciativu.

Tomuto výčtu přímo oponuje Průcha¹¹, jenž se domnívá, že neodpovídá realitě, a sám mluví o takzvaných **funkcích** alternativních škol. Rozlišuje funkci kompenzační, v jejímž rámci mají alternativní školy vynahrazovat nedostatky, kterými nutně disponuje každá tradiční škola (vycházejí z nutné premisy toho, že žádná škola nemůže být bez chyby), funkci diverzifikační, která vytváří v systému vzdělávání potřebnou pluralitu možností, kterou státem garantované vzdělávání vždy musí do určité míry postrádat, chce-li mít sjednocující účinek, a také funkci inovační, již označuje jako nejdůležitější, jelikož vytváří prostor pro experiment, a to jak na poli metodiky, tak vzdělávacích obsahů. Přenos této inovace do mainstreamového vzdělávacího proudu je ovšem, dle Průchy, do jisté míry omezen, a to kvůli skutečnosti, že jsou alternativní školy, přesněji řečeno ty klasické reformní, rozvíjeny především snahami svých příznivců, a jsou uzavřené vědeckosti a progresi. Ve srovnání s moderním sebeinovačním státním školstvím některých evropských zemí se tak mohou alternativní školy vycházející z pedagogického reformismu jevit jako pravé opaky vlastní definice.

2 HISTORICKÉ SOUVISLOSTI VZNIKU ALTERNATIVNÍCH ŠKOL

Vznik klasických reformních škol je výsledkem snah hnutí takzvaného **pedagogického reformismu**¹², které lze chápat jako souhrnné pojmenování různých koncepcí a

⁹ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. 2., upr. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3.

¹⁰ RÝDL, Karel. *Pedagogické alternativy ve výuce po stránce obsahové a organizační*. In: *Vedení školy*. Praha: Josef Raabe, 1999, D 1.9, s. 1-36. ISBN 80-902-1897-0.

¹¹ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-584-9, s. 33-35.

¹² JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 6., rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-151-5.

pedagogické praxe, které přímo vedly ke vzniku již zmíněných klasických reformních škol a ve svém důsledku také měly vliv na podobu moderních alternativních škol. Datovat je lze zejména do první poloviny 20. století, rozvíjeno bylo pedagogickými reformátory jako například Deweyem, Montessori, nebo Petersenem; u nás lze jmenovat Příhodu¹³. Reformní hnutí je přitom nutno označit za mezinárodní, jednotlivé směry lze totiž jen těžko vymezit v rámci hranic jednotlivých států¹⁴.

Rýdl¹⁵ rozděluje dataci reformního hnutí na to, které působilo v letech 1880 až 1945, tehdy právě hlavní reformně alternativní směry vznikly jako vymezení se vůči zkonstatělosti tradice, a to, které na zmíněné původní hnutí navazovalo v kontextu moderních vyučovacích a výchovných výzev, které společnosti připravila léta po druhé světové válce prakticky dodnes.

2.1 Východiska a znaky pedagogického reformismu

Prvotní motivace změny výchovy a vyučování přitom pramenila z potřeby přizpůsobit se novým potřebám, které jedinec i společnost pociťuje zejména od začátku 20. století¹⁶. Průcha totéž vysvětluje zejména přirozenou touhou lidské civilizace vlastní myšlenky a metody v nekonečném řetězci zlepšovat, zdokonalovat – včetně těch týkajících se výuky a výchovy.¹⁷ Tato motivace se vyvinula hned dvěma základními směry: nejen v otevřenou **kritiku tradiční školy** za její jednostrannou prioritizaci intelektualismu, zanedbávání uměleckých a jiných pracovních či seberealizačních činností, vytržení dětí z vlastního životního a kulturního kontextu a přemíru autoritativnosti, což mělo napomáhat budovat při učení atmosféru strachu a podřízenosti, ale také ve **snahu o modernizaci** praktické pedagogiky ve prospěch žáka jako mnohostranné individuality, jejíž součástí je nejen intelekt a schopnost se učit, ale také city a schopnost tvořit a hrát si, zároveň ve prospěch žáka jako člena společnosti a přirozených životních skupin a v neposlední řadě ve prospěch žáka jako partnera učitele při společném vzdělávacím a výchovném snažení. Koneckonců právě žák je centrem výchovného snažení reformistů, které má určovat její

¹³ PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.

¹⁴ RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3.

¹⁵ RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3.

¹⁶ JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 6., rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-151-5.

¹⁷ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-584-9.

podobu – to je hlavní společný charakteristický znak reformních škol, takzvaný **pedocentrismus**. Výuka i výchova má být zároveň výrazně individualizována, ale má fungovat také v nově utvořeném sociálním rámci.¹⁸ Styl výuky reformně pedagogických škol má také často tu vlastnost, že je vyučování globalizované, tedy zbaveno přísných hranic jednotlivých předmětů, naopak je jeho struktura přizpůsobena tomu, co je dítě schopno přirozeně pojmout. Některé tyto školy zároveň kladou důraz na vyšší zapojení rodičů do světa školy¹⁹, který jako by v tradiční škole byl od skutečného světa izolován, nebo na získávání smyslových a nadsmyslových zkušeností, jako je tomu například v koncepcích montessoriovské a waldorfské školy²⁰.

Teoretickým východiskem reformistů byla nejen Rousseauova invence přirozené výchovy a Tolstého volná škola, ale také praktické vzdělávání Spencera a pedagogický instrumentalismus Deweyho, který je postaven na zkušenosti a činu, přičemž teorii a pojmosloví chápe spíše jako prostředky k vykonání činů, které jsou základní jednotkou výuky, a získání zmíněných zkušeností, jelikož žák nedokáže vstřebávat nečinnost, ale naopak interakcí se světem kolem sebe²¹. Ač snaha o vznik nového modelu školy vymykajícího se tomu tradičnímu není nic nového – za příklad lze uvést Komenského reformní školu v Blatném potoce -, právě ve 20. století díky snaze pedagogických reformistů nebývale roste²².

Za jakýsi manifest hnutí takzvané *nové výchovy* lze označit spis *Století dítěte* Ellen Key, který odmítal narušování přirozenosti dětského vývoje, naopak našel roli vychovatele v podporovateli přirozeného vývoje, a to prostřednictvím přizpůsobování podmínek a prostředí výchovy a výuky²³. Za zahraniční reformní pedagogy lze například označit nejen již zmíněnou Mariu Montessori a Petera Petersena, ale také méně notoricky známá jména Ovida Decrolyho a Adolpha Ferriéra. Z tehdejšího Československa, které patřilo v rozvíjení koncepcí alternativní pedagogiky mezi ty nejpokrokovější, je záhodno

¹⁸ JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 6., rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-151-5.

¹⁹ KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4, s. 113.

²⁰ RÝDL, Karel. Alternativy ve vzdělávacím procesu v České republice – historie a současnost. *Along Clio's Ways: Topical Problems of Modern Historical Science*. 2016, 247-271. ISSN 2464-0069.

²¹ KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4, s. 118-119.

²² JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 6., rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-151-5.

²³ KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4, s. 112.

jmenovat alespoň Václava Příhodu²⁴ a Eduarda Štorcha. Pro Štorchův pedagogický pokus, stejně jako pro některé další, se používá termín „pokusné školy“²⁵.

3 KLASICKÉ REFORMNÍ ŠKOLY

Jak již bylo zmíněno, Průcha²⁶ klasické reformní školy popisuje jako do jisté míry zakonzervovanou inovaci, která na standardní vzdělávání mohla mít vliv v období svého rozkvětu, tedy v první polovině 20. století, ale dnes se jedná o školy notně menšinové, bez přesahu do standardního školství a většinové společnosti. Mezi nejznámější alternativní školy reformního typu patří škola waldorfská, montessoriovská, freinetovská, jenská a daltonská²⁷. V této kapitole jsou klasické reformní školy rozpracovány do základního přehledů fungování, waldorfská škola je obšírněji studována dále – tak, jak to povaha práce vyžaduje –, proto nebude rozpracována do krátkého, nutně zjednodušujícího přehledu v této kapitole, jako jiné klasické reformní školy, nýbrž samostatně.

3.1 Montessori škola

Jedna z předních figur hnutí pedagogického reformismu byla Maria Montessori, italská lékařka a pedagožka, která žila v letech 1879 až 1952. Svůj život zasvětila práci s mentálně postiženými dětmi, boji za práva dětí a žen a své vlastní bohaté pedagogické praxi²⁸. V Římě založila dětský domov, který se stal jakýmsi jejím pedagogickým experimentem, když zde vytvořila vlastní systém fungování založený na odmítnutí výchovy, která má dítě připravit a formovat tak, aby se přizpůsobilo dospělému světu. Zmíněný dětský domov se stal úspěšným příkladem a vzorem pro mnohé další pedagogické snahy napříč světem a dal tak vzniknout novému typu alternativní školy. Montessori se dále věnovala vychovatelským kurzům a přednáškovému turné²⁹.

Mezi základní východiska montessoriovské pedagogiky patří již zmíněný pedocentrismus, kdy dítě stojí vprostřed vzdělávacího systému a tento systém se utváří

²⁴ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-584-9, s. 27-28.

²⁵ KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4, s. 205.

²⁶ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-584-9, s. 33-35.

²⁷ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-584-9, s. 38.

²⁸ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. 2., upr. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3, s. 26.

²⁹ JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 6., rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-151-5, s. 67.

právě kolem něj – kolem jeho potřeb, nikoliv naopak. Úkolem výchovy je poskytnout dítěti takové prostředí, v němž se bude moci vyvíjet jakýmkoliv způsobem, který zachová jeho svobodu a spontaneitu dětství³⁰.

Montessori věří, že každé dítě je unikátní, jeho vývoj postupuje naprosto jedinečně, ve svém vlastním kontextu, vlastním tempem, vlastními směry; takový vývoj je naprosto normální. Abychom takový vývoj umožnili, je nutno mu **přizpůsobit prostředí** a cíleně mu **poskytovat podněty**, a to vhodně k takzvaným senzitivním fázím. Senzitivní fáze jsou konkrétní období, v nichž je dítě vnitřně připraveno vnímat a rozumově uchopit prvky reality³¹. Takzvaný „fenomén Montessori“ představuje schopnost dítěte se ponořit do činnosti, což může nastat, pokud k ní dítě pocítí sympatie a oblíbí si ji do té míry, že ji touží opakovat, tedy se jí a na ní učit nové věci. Taková činnost mívá povahu praktických úkolů, jejichž plnění přináší dětem uspokojení. Pokud se dítě rozvíjí tímto způsobem, tedy dle své vůle, role učitele tkví zejména v tvorbě prostředí přizpůsobenému této vůli a v neustálém vyhodnocování efektivity volby konkrétních úprav prostředí a nabízených didaktických pomůcek tak, aby se dítě mohlo vyvíjet dle vlastních potřeb a cílů³². V současné době oblíbenost učebních pomůcek i dětských hraček právě s přídomek „Montessori“ stoupala a stoupá dál.

Ústředním motivem pedagogiky Marie Montessori je **úcta k dítěti** a k jeho přirozenosti, od nichž se mohou dospělí učit³³. Sílu jejího pedocentrického smýšlení je možné ilustrovat například její první přednáškou pro vychovatele po druhé světové válce v Londýně, kdy zmiňuje, že v takto těžkých časech vychází najevo, že tradiční představa o tom, že dospělý je ku pomoci dítěti, může fungovat a funguje také opačně – tedy že dítě může být k obrovskému prospěchu dospělým: „Ano, zdá se, jako by byli lidé konečně přesvědčeni – ta myšlenka je ve vzduchu –, že má-li být svět lepším místem, bude nezbytné hledat pomoc u dětí.“³⁴

³⁰ JÚVA, Vladimír a Vladimír JÚVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 6., rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-151-5, s. 67.

³¹ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. 2., upr. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3, s. 26-27.

³² JÚVA, Vladimír a Vladimír JÚVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 6., rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-151-5, s. 68.

³³ JÚVA, Vladimír a Vladimír JÚVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 6., rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-151-5, s. 67.

³⁴ MONTESSORI, Maria. *Londýnské přednášky*. Přeložil Pavla LE ROCH. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1539-4, s. 21.

3.2 Freinetova moderní škola

Také alternativní koncepce francouzského učitele Célestina Freineta kritizuje tradiční školu, tentokrát pro její pasivitu až nudnost, všeprostupující intelektualismus a nepřiměřený nátlak, jenž ve vzdělávacím procesu na žáky vyvíjí³⁵. Proto dal ve 20. letech 20. století vzniknout koncepci takzvané **pracovní školy**³⁶, jejímž ústředním motivem je koncept pracovní aktivity, jejímž prostřednictvím se mohou žáci plně individualizovaně a volně seberealizovat³⁷.

Přesto by taková pracovní aktivita měla dle Freinetovy koncepce vést ke kooperaci mezi jednotlivými žáky a ve svém důsledku by také ke vzniku školního společenství. Společná činnost školy se soustředí na vznik takzvané knihy života, sbírky všech různých svobodných projevů žáků, které může kterýkoliv žák kdykoliv svobodně tisknout díky školní tiskárně, jež tak vlastně stojí ve středu školy. Kromě tvorby knihy života Freinet dbal i na rozmanitost dalších tvořivých podnětů podporujících žáky ve smělé tvorbě – školního časopisu, konferencí, zájmových kroužků. Žáci nepoužívají běžné učebnice, učební materiály jsou uzpůsobeny konkrétním pracovním činnostem, nahrazuje je pokusná kartotéka, v níž mohou žáci najít postupy k různým experimentům, školní časopis, pracovní knihovna, která žáky motivuje k dalšímu bádání, aj.³⁸³⁹ Mezi významné freinetovské metody, z nichž bylo mnoho vyvinuto v rámci celého freinetovského hnutí, patří také uchopení samotného prostoru školní třídy; prostor by měl být maximálně diverzifikován na jednotlivá pracovní stanoviště, mezi nimiž se žáci mohou pohybovat jak samostatně, tak vytvářet pracovní skupiny.

Freinetovská škola je, ať už separátně, nebo ve smíšené formě, rozšířena hlavně ve Francii, ale také pedagogové mnoha dalších zemí se hlásí k jejímu odkazu a praktickým metodám⁴⁰.

³⁵ JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 6., rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-151-5, s. 69.

³⁶ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. 2., upr. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3, s. 28.

³⁷ JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 6., rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-151-5, s. 70.

³⁸ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. 2., upr. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3, s. 28.

³⁹ JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 6., rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-151-5, s. 70.

⁴⁰ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. 2., upr. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3, s. 29.

3.3 Jenská škola

Jenskou školu založil německý vysokoškolský pedagog Peter Petersen, když při univerzitě v Jeně získal roku 1923 pod správu přidělenou pokusnou školu. Tuto pokusnou školu postupně přepracoval k obrazu svému jako **školu pracovní**, která by se zčásti dala přirovnat ke škole Freinetově – hlavně díky společnému zájmu na nabídce pestré výuky, přesněji řečeno podnětného prostředí, které má žáky podporovat ve svobodném objevování⁴¹. Ve své době byla jenská škola ohromně populární, v zahraničí se pro ni vžil název *jenský plán*⁴².

Petersenova metoda se proti tradičním školám vyhraňuje už jenom organizací studia. Jenský plán nerozděluje žáky „uměle“ do jednotlivých ročníků, ale spojuje je do živých společenství blízkého věku, do nichž se žáci sdružují svobodně. Desetiletá školní docházka je rozdělena do čtyř takovýchto velkých skupin. Učivo je zpracováváno v týdenních cyklech ve formě takzvaných kurzů, kterými je má provázet učitel. Učitel má být osobností, která má žáky inspirovat k tvůrčí a svobodné činnosti, přičemž nemá autoritářsky usměrňovat aktivitu žáků, nýbrž je k ní motivovat. Klasifikaci má podle Petersena nahradit slovní hodnocení prostřednictvím takzvaných charakteristik. Podobně jako v případě školy freinetovské se má učební prostředí plně přizpůsobit aktivitám, kterým se žáci rozhodnou věnovat, a to jak samostatně, tak ve skupině⁴³.

V Česku nejsou jenské školy příliš rozšířeny, ale v zahraničí ano. Pozoruhodné na některých z těchto zahraničních jenských škol (například v Holandsku) je fakt, že jsou otevřené podnětům dalších reformních škol, proto není ojedinělé, že přejímají také prvky pedagogiky montessoriovské a freinetovské školy⁴⁴.

3.4 Daltonská škola

Koncepce daltonské školy vznikla díky americké pedagožce Helen Parkhurstové, která v severoamerickém Daltonu, ve státě Massachusetts, v roce 1919 založila první daltonskou (experimentální) střední školu a vedla ji po dalších 23 let, tedy do roku 1942.

⁴¹ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-584-9, s. 29-30.

⁴² PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. 2., upr. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3, s. 30.

⁴³ JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 6., rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-151-5, s. 69.

⁴⁴ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. 2., upr. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3, s. 30.

V počátcích se Parkhurstová nechala inspirovat pedagogickými poznatky Marie Montessori⁴⁵.

Jádrem *daltonského plánu*, jak se daltonské škole jinak říká, je předpoklad **samostatnosti** u všech subjektů vyučování. Každý žák postupuje v individuálních měsíčních plánech dle vlastní úvahy a domluvy s učitelem, což má vést k jeho aktivizaci a maximální možné efektivizaci vyučování⁴⁶. Měsíční plán je žákovi vytvořen individuálně, na každý předmět zvlášť, zahrnuje konkrétní vyžadované výstupy, přičemž, a to je hlavní, sám zodpovídá za úspěch ve svém vzdělávání⁴⁷.

Žákům je navíc, čímž se tento koncept podobá jenskému plánu, umožněno vzdělávat se mimo ročník, jemuž by tradičně příslušeli, tedy v širších věkových skupinách. Navíc má žák k dispozici učební pomůcky, knihovnu a odborné učebny⁴⁸. Výuka tak má být svobodná, individuální a má žákovi poskytovat osobní zkušenosti. Na základě těchto charakteristik je někdy daltonská škola charakterizována jako *škola s uvolněnou třídní strukturou*. Důraz je totiž také kladen na střídání těch vyučovacích aktivit, které žáci absolvují buď celotřídně či ve skupině, s těmi, na nichž pracují samostatně⁴⁹.

Kritika praktického fungování daltonského plánu se týká zejména jeho přílišného spoléhání na žákovskou aktivitu, ale také nesystematičností osvojených poznatků, nedostatku opakování učební látky⁵⁰, případně přehnanému individualismu vyučování. Tyto nedostatky chtěl překonat Carleton Washburne se svojí winnetskou soustavou, avšak neúspěšně. V moderních daltonských školách nefiguruje pouze samostatné učení, ale také řada kooperativních a dalších metod učení⁵¹. Skutečnost, že se metoda daltonského plánu dále progresivně vyvíjí a přijímá nové prvky – a také to, že pokud se chce uplatnit mezi ostatními školami, nelze ani jinak –, komentují nizozemští pedagogové zabývající se celoživotním vzděláváním učitelů daltonských škol následovně: „Naopak by bylo poněkud překvapivé, kdyby daltonská výuka vycházela z původních principů,

⁴⁵ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. 2., upr. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3, s. 30.

⁴⁶ JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 6., rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-151-5, s. 67.

⁴⁷ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. 2., upr. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3, s. 31.

⁴⁸ JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 6., rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-151-5, s. 67.

⁴⁹ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-584-9, s. 44.

⁵⁰ SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido, 1996. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-19-2, s. 50.

⁵¹ JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 6., rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-151-5, s. 67.

kteře byly poprvé stanoveny před osmdesáti lety. Nové poznatky na poli vývojové psychologie, didaktiky a rovněž rychlé společenské změny nutí daltonskou výuku ke kritickému pohledu na vlastní teoretická východiska a také na jejich uvedení do praxe.⁵²

3.5 Další postavy a koncepce reformní pedagogiky ze zahraničí

Kromě nejznámějších zástupců konkrétních klasicky reformních škol je záhodno zmínit alespoň dvě další významná jména, jejichž nositelé pomohli utvářet podobu hnutí pedagogického reformismu, a to Ovida Decrolyho a Adolpha Ferriéra.

3.5.1 Ovide Decroly

Belgický pedagog, psycholog a lékař⁵³ Ovide Decroly rozšířil reformně pedagogické myšlenky v Belgii. Tradiční školu kritizoval pro její vytrženost z okolního životního kontextu, také proto, že vyučovací obsah a jeho množství neodpovídá ani přirozenému vývoji myšlení žáků, ani jejich konkrétním zájmům a volbám, což jim dlouhodobě znemožňuje učivo rozumově uchopit, opravdu mu porozumět a použít jej ve svém budoucím životě. Proto už v roce 1907 přímo v Bruselu založil alternativní Školu životem pro život, a to právě na základech úcty k zájmům žáků a pracovní výchovy⁵⁴. Vychází právě ze zájmů a zkušeností žáků, když navrhuje tradiční koncept vyučovacího předmětu nahradit zájmovými centry, tedy konkrétními dílčími tématy z každodenního života⁵⁵.

3.5.2 Adolph Ferrière

Švýcarský pedagog Adolph Ferrière byl významný zástupce a teoretik reformní pedagogiky, jenž dal vzniknout koncepci takzvané *činné školy*, kterou později převzal na našem území například Václav Příhoda. Mezi jeho hlavní myšlenky patří uznávání místa ve vyučování zájmům dítěte (podobně jako u Ovida Decrolyho) a školy jako jednotky s jistou samosprávnou funkcí, kterou vykonávají jak učitelé, tak žáci. Ferrière také vysvětluje úkol vychovatele jako úkol vhodný pro někoho, kdo se do svých žáků dokáže

⁵² RÖHNER, Roel a Hans WENKE. *Daltonské vyučování: stále živá inspirace*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-041-7, s. 17.

⁵³ JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 6., rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-151-5, s. 48.

⁵⁴ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-584-9, s. 27-28.

⁵⁵ JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 6., rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-151-5, s. 49.

vcítit a právě prostřednictvím empatie teprve může žákům pomoci s využitím všeho jejich potenciálu⁵⁶.

3.6 Postavy a koncepce reformní pedagogiky u nás

Jak již bylo zmíněno, Československo na začátku 20. století patřilo mezi ty země, kde se alternativní pedagogika rozvíjela velmi progresivně. Českoslovenští pedagogové a teoretici reformní pedagogiky se inspirovali v zahraničí a také v tuzemsku probíhal čilý vědecký výzkum – to dovolilo spojit pedagogické nadšení profesionálů s teorií.⁵⁷

Profesor pedagogiky a psychologie a nejvýznamnější představitel reformního hnutí u nás **Václav Příhoda** sám opakovaně navštívil a zažil alternativní pedagogickou praxi ve Spojených státech a své zkušenosti sdílel s dalšími. Když v roce 1929 vznikl „Organizační a učební plán reformních škol“, na jehož sestavení se významně podílel a který zahrnoval představu o racionalizaci výuky stejně jako o škole jednotné, třístupňové a vnitřně diferencované, otevřela se cesta pro vznik mnoha nových **pokusných škol**⁵⁸ – mezi nimi například pedagogický projekt Dětská farma Eduarda Štorcha – jejichž existence a programy sice ovlivnily většinové vzdělávání zanedbatelně⁵⁹, nicméně dokázaly dosvědčit vlastní životaschopnost.

Jisté propojení mezi různými pojetí pedagogiky u nás představuje práce pedagogiky Otokara Chlupa, jenž kritizoval tradiční školu pro její jednostranný tlak na faktické znalosti, zároveň ovšem kriticky hodnotí také přístup některých klasických reformních škol k totožné problematice – tedy podceňování obsahu vyučování a jeho strojenost⁶⁰.

Rozkvět reformní pedagogiky a alternativního školství obecně u nás lze vymezit do období mezi světovými válkami, tedy primárně do 20. a 30. let 20. století; po roce 1948, za období socialismu, byl totiž její vývoj přerušen a vzniklé koncepce byly odmítány a kritizovány. Až po Sametové revoluci se pedagogové mohou svobodně vracet

⁵⁶ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-584-9, s. 28.

⁵⁷ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-584-9, s. 29.

⁵⁸ JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 6., rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-151-5, s. 79.

⁵⁹ DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5039-2, s. 234.

⁶⁰ JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 6., rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-151-5, s. 79.

k staronovým alternativním myšlenkám a zajímat se o to, jak daleko v mezičase pokročila alternativní pedagogická hnutí jinde po světě⁶¹.

4 MODERNÍ ALTERNATIVNÍ ŠKOLY

Jak již bylo řečeno, vývoj alternativních škol u nás byl téměř po celou druhou polovinu 20. století pozastaven, ale ve svobodnějších částech světa pokračoval dál. Některé osvědčené koncepce, mezi nimi waldorfská, montessoriovská, daltonská, jenská i freinetovská, dokázaly přijmout nové podněty moderního světa⁶² a ačkoliv v rozličné míře, nutně se modernizovaly. Mimo tyto existující koncepce alternativních škol vznikly také zbrusu nové, z nichž si dovolím zmínit alespoň jedinou, a to americkou iniciativu Začít spolu.

4.1 Začít spolu

„Step by step“, jak se tato moderní alternativní pedagogická koncepce nazývá originálně, je program postavený na moderních pedagogických a psychologických poznacích. Podobně jako je tomu u starších alternativních koncepcí, mezi hlavní vzdělávací a výchovné principy Začít spolu patří respekt ke svobodnému poznávání žáků prostřednictvím vlastní zkušenosti, ať už jednotlivě, nebo kooperativní formou⁶³.

Odpovídá na výzvy moderní doby, když žáky učí v souvislostech, vede je k samostatnému vyhledávání informací, kritickému pohledu na svět kolem sebe a rozvoji dalších kompetencí nezbytných k celoživotnímu vzdělávání. Také otevírá školu aktivitě a účasti rodičů⁶⁴. Podobně jako Freinetova škola upravuje prostor třídy na jednotlivá pracovní stanoviště, jež nazývá centry aktivit, jež jsou rozličného zaměření.

5 WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA

Tato kapitola je teoreticky orientovaná na hlavní principy waldorfské pedagogiky. Je zde představena osoba zakladatele koncepce waldorfské školy, Rudolfa Steinera, ve stručnosti zmiňuje informace o jeho životě vztahující se právě k jeho vzdělávací koncepci a popisuje vznik první waldorfské školy. Je zde vysvětleno, proč byla založena a na

⁶¹ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-584-9, s. 30.

⁶² JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 6., rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-151-5, s. 70.

⁶³ Zacitspolu.eu. *Začít spolu* [online]. Step by Step Česká republika, 2023 [cit. 2023-06-07]. Dostupné z: <https://www.zacitspolu.eu/o-programu/o-programu-zacit-spolu/>

⁶⁴ Zacitspolu.eu. *Začít spolu* [online]. Step by Step Česká republika, 2023 [cit. 2023-06-07]. Dostupné z: <https://www.zacitspolu.eu/o-programu/o-programu-zacit-spolu/>

jakých základech byla vystavěna, a to se zvláštním důrazem na teoretická východiska Steinerovy pedagogické a životní filosofie. Krátce také popisuje jednotlivá životní období, v nichž na člověka dle Steinera působí různé vývojové síly.

5.1 Osoba a základní pohnutky zakladatele: Rudolf Steiner

Rudolf Steiner se v roce 1861 narodil v rakousko-uherském Kraljevcu (dnes se obec jmenuje Donji Kraljevec a leží v Chorvatsku) do rodiny železničního úředníka. Vystudoval reálnou školu a později Technickou vysokou školu ve Vídni, kde se zaměřoval na technické a přírodní vědy, ale věnoval se také studiu mnohých humanitních věd⁶⁵.

Po dokončení tohoto studia se zabíral nikoliv literárním dílem, nýbrž přírodovědeckými a filosofickými spisy Johanna Wolfganga von Goethe, německého romantického myslitele, jenž měl na Steinerovo myšlení zásadní vliv; Steiner od něj převzal takzvaně **organický přístup k fungování života a kosmu**, jenž má již dlouhou historickou tradici a jenž se domnívá, že každá věc obsahuje informaci, do jakého tvaru a k jakému osudu se má vyvinout, a tato informace jej nutně determinuje. Obsahuje tedy všechny své potenciality, jež má naplnit, a to ve svém nejtěsnějším zárodku – každá část věci tedy obsahuje tuto velikou osudovou informaci o tom, jak má vypadat celek, stejně jako celek je naplněním osudu jednotlivých částí. Tato Goetheho teorie o metamorfóze byla Steinerem z pole přírodních věd převzata do věd sociálních⁶⁶.

Pedagogice se Steiner věnoval již při studiích, po nichž se na nějakou dobu stal domácím učitelem postiženého chlapce, ještě později začal vyučovat na dělnické škole. Na přelomu století začal přednášet nadduševní a nadsmyslová témata, stal se součástí Theosofické společnosti, od níž se později odloučil a založil vlastní Antroposofickou společnost. Z této doby pochází Steinerovy důležité duchovní spisy zabírající se nadsmyslovou zkušeností, také tehdy vytvořil zvláštní umění eurytmie⁶⁷.

⁶⁵ CARLGREN, Frans, VÁŇA, Zdeněk, ed. *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera: Obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6, s. 7.

⁶⁶ KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4, s. 183.

⁶⁷ CARLGREN, Frans, VÁŇA, Zdeněk, ed. *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera: Obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6, s. 7-9.

Dále se Steiner věnuje myšlence trojčlennosti povahy lidské existence⁶⁸, ale také společnosti. Představil vlastní koncepci fungování společnosti, která vycházela z předpokladu, že nelze dál sociálně zdravě pokračovat ve vývoji, dokud nebudou tyto tři vrstvy společnosti odděleny: hospodářský život (k němuž zařadil pojem *bratrství* jako odkaz na skutečnost, že je člověk nutně odkázaný nejen na práci svou, ale hlavně na tu ostatních, jež utváří materiální systém, díky němuž přežívá), právní život (který spojil s pojmem *rovnost* s odkazem na společnost z principu demokratickou) a život duchovní (jenž spojil s pojmem *svoboda*). Jen ve společnosti, kde jsou tyto tři stránky společenského života odděleně, lze dle Steinera žít v míru a bezpečně, ale také se svobodně vzdělávat, tedy věnovat se duševní činnosti bez omezujících zásahů činností hospodářských a právních, a to až do doby, kdy je člověk schopen se k těmto zbývajícím stránkám života vrátit a ustát jejich působení, respektive se do nich plnohodnotně zapojit⁶⁹.

Tento Steinerův plán o fungování společnosti nikdy nebyl realizován, tedy s výjimkou jedné jeho části, tedy právě první waldorfské školy⁷⁰, již spolu s přednášením a dalšími vlastními pedagogickými činnostmi věnoval zbytek života⁷¹, než v roce 1925 zemřel.

5.2 První waldorfská škola

Jak bylo řečeno, první waldorfská škola byla založena, aby vytvořila prostředí, v němž se budou děti vzdělávat svobodně, a aby dokázala, že antroposofie, jež je rozpracována dále, není jakési poblouzněné okultní snažení, jež má do žáků, pokud se zaměříme na pedagogický výklad antroposofie, vtloukat dogma, nýbrž jim umožnit nenucené poznání a dokázat, že jako vlastní životní filosofie není ničím jiným než právě cestou za poznáním⁷². Má za úkol člověka rozvíjet v duchu antroposofie, tedy utvářet podobu

⁶⁸ KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4, s. 178.

⁶⁹ CARLGREN, Frans, VÁŇA, Zdeněk, ed. *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera: Obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6, s. 10-15.

⁷⁰ CARLGREN, Frans, VÁŇA, Zdeněk, ed. *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera: Obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6, s. 16.

⁷¹ CARLGREN, Frans, VÁŇA, Zdeněk, ed. *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera: Obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6, s. 22-23.

⁷² CARLGREN, Frans, VÁŇA, Zdeněk, ed. *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera: Obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6, s. 9.

vztahu učitele s žákem, žákem a světem, žákem se sebou samým; sama nemá být vzdělávacím obsahem⁷³.

První waldorfská škola byla založena v roce 1919 v německém Stuttgartu, a to za pomoci Emila Molta, dle jehož továrny na cigarety jménem Waldorf Astoria byla škola pojmenována. Molt byl příznivcem Steinerovy pedagogické myšlenky a vedle toho byl k podpoře vzniku steinerovské školy motivován také svízelnou sociální situací svých dělníků⁷⁴. Právě jim 23. dubna 1919 Steiner popsal, jak je ekonomickými podmínkami člověk nucen od raného věku pracovat, ačkoliv tak zanedbá a nedovrší čas, jenž by měl věnovat seberozvoji, a představil svou koncepci dvanáctileté školy otevřené všem dětem.

Již v září toho roku se škola opravdu otevřela, a to v přestavěné budově restaurace na kopci nad Stuttgartem. Do té doby Steiner zajistil potřebné pedagogy, u nichž neshledával stěžejním, jakým formálním vzděláním prošli a jak rozsáhlá je jejich praxe, nýbrž jak se dokáží otevřít vztahu k dětem a nakolik se do nich dokáží vcítit. To je totiž dle Steinera nutná podmínka pro to, aby mohl učitel pomoci dětem v rozvoji. Učitele v krátkém časovém úseku sám vyučoval výchovné filosofii antroposofie. Vytvořil plán, podle něhož měli žáci mezi sedmým a čtrnáctým či patnáctým rokem života absolvovat společné všeobecné vzdělávání, jelikož tehdy všichni potřebují to samé, ale v dalších letech studia se má jejich výuka diferencovat dle zájmu. Za ideální stav věci považoval situaci, kdy by spolu ve školní lavici mohli v jeden čas usednout jak budoucí truhláři, tak učitelé⁷⁵.

Jak se dalo očekávat, začátky fungování této instituce byly velmi obtížné, jelikož se jednalo o něco naprosto nového jak pro žáky, tak pro učitele; koncept ovšem nebyl jen nový, ale také bezprecedentně volný. Vztah učitele a žáka měl revoluční podobu – byl blízký a bezprostřední, založený na důvěře učitele v žáka a žáka v učitele. I přes prvotní kázeňské a jiné problémy proto nebylo myslitelné si disciplínu vynucovat silou, bylo nutné položit základy vzájemného vztahu a až odtud mohla organizace výchovy a výuky pokračovat dále. Přesto byl nenucený a umožňoval vznik prostředí sice rušného, ale živého a tvořivého, což je pro waldorfskou pedagogiku zásadní stav věcí, jenž dětem umožňuje zažívat a objevovat okolí i sebe sama. Kýženou podobu pedagogické snahy

⁷³ KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4, s. 186.

⁷⁴ KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4, s. 179.

⁷⁵ CARLGREN, Frans, VÁŇA, Zdeněk, ed. *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera: Obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6, s. 16-17.

dle Steinera nabývá ve chvíli, kdy je založený na vřelém lidském zájmu, jenž je plný porozumění, náklonnosti a osobního vztahu, a zároveň vždy směřuje k jednotnému cíli: pomoci dítěti nalézt sama sebe⁷⁶.

V následujících letech další waldorfské školy vznikly v Německu, Holandsku, Anglii a dále se rozšířily do celého světa⁷⁷. V České republice první waldorfské základní školy vznikly po roce 1989⁷⁸.

5.3 Základy antroposofie

Jak již bylo zmíněno, dle Goetheho příkladu Steiner chápe fungování života takzvaně organicky, tedy tak, že každá věc či bytost, chtělo by se říci jsoucno, obsahuje všechn vlastní osud – souhrn jednotlivostí, které jej mají samy dovést k tomu, čím se má stát. Tento předpoklad chápe Steiner také pedagogicky a nechává se jím vést k tomu, že výchovu a výuku přetváří tak, aby tomuto účelu každého bytí byla schopna vyhovět. Proto vytvořil koncept waldorfské pedagogiky právě na principech antroposofie; jejím cílem je umožnit každému žákovi, aby se všechny složky jeho bytí vyvíjely tak, jak je jim určeno – svobodně⁷⁹.

Filosofie antroposofie je totiž postavena právě na **třech složkách bytí**. Jednou z nich je *tělo*, kterým smyslově vnímá fyzický svět kolem sebe, další je *duch*, jenž se rozvíjí v duchovním světě a dokáže vnímat věci, které jsou nadsmyslové, tedy věci nejvyššího životního principu, a pak duše, vědomí bytí, kde se setkávají materiální vjemy těla i nadsmyslové vjemy ducha. Je tedy zjevné, že Steiner rozpoznává síly mimo běžné lidské poznání, jež ovšem zároveň mají značný vliv na formování a vývoj jedince. Jedná se o jakousi *nadsílu*⁸⁰. Sám Steiner ji pojmenovává jako sílu životní⁸¹.

Antroposofie přitom nemá být víra, k níž by měli být žáci přikloněni; učitel potřebuje antroposofii pro to, aby se sám díval na svět s pochopením jednoduché skutečnosti, že

⁷⁶ CARLGREN, Frans, VÁŇA, Zdeněk, ed. *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera: Obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6, s. 19-23.

⁷⁷ GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1996. ISBN 80-85783-09-6, s. 6.

⁷⁸ SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9, s. 270.

⁷⁹ KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4, s. 184.

⁸⁰ GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1996. ISBN 80-85783-09-6, s. 7.

⁸¹ STEINER, Rudolf. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy: Metodika vyučování a životní podmínky výchovy*. 2. vyd. Praha: Baltazar, 1993. ISBN 80-900307-9-3, s. 14.

naš fyzický svět je protknut jiným světem, jenž je nezachytitelný našimi smysly, a že důsledkem toho jsou **síly, které vládnou lidské, tedy i dětské duši**, a že je třeba tyto síly respektovat a nechat je pracovat volně. Dítě fyzicky vykazuje určité projevy práce těchto sil, které nelze vysledovat biologicky ani dědičně – tyto projevy zkušený pedagog rozpozná a co nejlépe se jim přizpůsobí, vyhýbá se přitom tomu, aby žákovu individualitu uměle formoval tím či oním směrem. **Role waldorfského učitele** se tak stává naprosto výjimečnou⁸².

5.4 Vývojová stádia dle waldorfské pedagogiky

Steiner formuluje jakási pravidla vývoje duševního života, které platí v různých stádiích vývoje člověka různě, ale u všech lidí velmi podobně. Změny se tak dají očekávat a pedagogická koncepce waldorfské školy je těmto změnám uzpůsobena⁸³.

5.4.1 Předškolní věk (0-6 let)

Dítě v předškolním věku se dá přirovnat ke smyslovému orgánu, jenž pozorně vnímá vše, co se kolem něj děje. V těchto letech svého vývoje se dítě učí napodobováním, a to tak přirozeně a intenzivně, jak si to dospělí nedokáží představit. Přesto se musí mít na pozoru, jelikož v tomto období děti zřídka dbají na pravidla a vysvětlení, která k nim provádějí vychovatelé ústně; naopak sledují, jak se vychovatel chová a následují jen a pouze toto chování⁸⁴. Edmunds⁸⁵ název tohoto období hodnotí jako velmi přiléhavé vzhledem ke skutečnosti, že má toto období opravdu být odděleno od školní výuky, tedy nemá nést žádné její ambice, naopak má být velmi svobodné, bez nátlaku.

Když se v prvních třech letech života děti učí postupně chůzi, řeči a myšlení, prochází jejich vývoj obrovskými kvalitativními změnami, které jsou v přímém rozporu s jejich prozatím nevyvinutou schopností utvářet svět kolem podle svého uvážení. Steiner varuje před zákazy v tomto věku, které mohou zarazit invenci dítěte ve vlastním zárodku a do budoucna ji mohou dokonce zcela ochromit. Důležité je zároveň podporovat u takto

⁸² CARLGREN, Frans, VÁŇA, Zdeněk, ed. *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera: Obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6, s. 104-106.

⁸³ GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1996. ISBN 80-85783-09-6, s. 8.

⁸⁴ CARLGREN, Frans, VÁŇA, Zdeněk, ed. *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera: Obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6, s. 27-32.

⁸⁵ Edmunds, Francis. *An Introduction to Steiner Education: The Waldorf School*. Forest Row: Sophia Books, 2004. ISBN 9781855841727.

malých dětí jejich tvůrčí fantazii, kterou bychom neměli omezovat, ani jinak se jí pokoušet formovat podle naší vlastní zkušenosti⁸⁶.

Zajímavá je v souvislosti s tímto věkem **koncepce waldorfské mateřské školy**. Neměly by v ní být dětem k dispozici konkrétní hračky, na něž jsme v moderní době natolik zvyklí, že nás může taková informace naprosto odzbrojit, ale stojí právě na víře v to, že bychom neměli svazovat tvořivost dětí. Specializované hračky hodící se pouze na úzký okruh činností, tedy her, totiž svou podobou nedávají mnoho možností interpretace použití, je tedy obtížné si s nimi hrát opravdu kreativně. Naopak tuto tvůrčí kreativitu podporují předměty, které jsou jednoduché a přirozeně součástí okolí dětí, které tyto „hračky“ pak využívají tak, jak je zrovna napadne, tedy s nevídanou inovativností a fantazií. Nedá se přitom říct, že by takovéto hraní bylo bezúčelné – pomáhá dětem nalézat své místo ve světě, staví je do živých a podnětných situací⁸⁷.

5.4.2 Věk nižšího stupně (7-14 let, 1.-8. třída)

V sedmi letech zdravé děti zažívají značnou změnu, jsou realističtější a nějaký čas dokáží věnovat soustředěné práci. Stěžejní se stává **osobnost učitele**, jež musí žáky zaujmout a tím napomáhat a ukazovat jim cesty k jejich dalšímu rozvoji.⁸⁸ Naprostá většina výuky v tomto období je směřována umělecky, proto je zároveň třeba mít na paměti, že učitelé musí pracovat maximálně kreativně a obrazně, aby byli schopni vyjít vstříc dětskému myšlení⁸⁹.

Ve waldorfských školách je schopnost psaní vyučována – v porovnání s tradičními školami – výrazně později, důraz je totiž kladen na postupné a na sebe navazující osvojování nových dovedností, rozvoj je vedený všestranně a provázaně. Jelikož v začátcích tohoto období není abstraktní myšlení mladého člověka vyvinuté, není

⁸⁶ CARLGREN, Frans, VÁŇA, Zdeněk, ed. *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera: Obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6, s. 33-40.

⁸⁷ CARLGREN, Frans, VÁŇA, Zdeněk, ed. *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera: Obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6, s. 40-43.

⁸⁸ RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3, s. 136.

⁸⁹ RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3, s. 137.

vhodné jej nutit do práce se značně nekonkrétními znaky pro jednotlivá písmena. K písmu se dostávají přes kresbu, která je dětem přirozená a příjemná⁹⁰.

Rozvíjen je také mluvený projev dětí. Jedinečné na waldorfské škole je fakt, že jsou od první třídy vyučovány hned dva cizí jazyky, ovšem, jak by se v kontextu předchozího odstavce dalo očekávat, rozhodně nikoliv ve formě psaní, ani gramatická a jiná pravidla nejsou obsahem cizojazyčné výuky. Děti se učí převážně hrou, písněmi, nenuceně, tedy tak, aby byla simulována situace, kdy se učili svému mateřskému jazyku. Děti tak pracují na své výslovnosti a schopnosti spontánní komunikace, formálním náležitostem se věnují až mnohem později⁹¹. V pozdějších třídách se výuka rozšiřuje o jakousi prvouku, jejímž prostřednictvím se seznamují s přírodou, také o ruční práce, které jim umožňují osahat si svět, a v neposlední řadě se věnují hudbě, svým rytmickým schopnostem a eurytmií, tedy vyjádření hudby pomocí zvláštních pohybů a pohybových sestav⁹².

V pozdějších letech tohoto období dochází k navýšení objemu učiva a také jsou kladeny vyšší nároky na kvalitu ruční práce. Zároveň se výuka věnuje také praktickým stránkám občanského života⁹³.

V těchto letech vývoje dětí je třeba sledovat určité mezníky. Od devátého roku života dítě prožívá fázi uvědomění si odtržení sebe sama od tolik známého okolního prostředí a začíná chápat stávající pocit oddělenosti svého já právě od tohoto prostředí. Objevuje samostatnější myšlení a při výuce a výchově je třeba dbát na podporu jeho nového vidění světa kolem sebe i sebe sama⁹⁴.

5.4.3 Věk vyššího stupně (15-18 let, 9.-12. třída)

V tomto věku se zcela mění role učitele ve třídě⁹⁵, vyučování už nemůže být dále autoritativní, musí být založené na **lidském kontaktu s žákem**⁹⁶. Přestože daleko větší

⁹⁰ RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3, s. 136.

⁹¹ RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3, s. 136-137.

⁹² RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3, s. 137.

⁹³ RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3, s. 137-138.

⁹⁴ GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1996. ISBN 80-85783-09-6, s. 17.

⁹⁵ RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3, s. 138.

⁹⁶ CARLGREN, Frans, VÁŇA, Zdeněk, ed. *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera: Obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6, s. 25.

roli začíná hrát žákova samostatnost a jeho vlastní schopnost řešení problému, při nastalé volbě specializace ze širokého okruhu dovedností, které mu dosavadní všeobecné vzdělání poskytlo, je dál podporován, aby se dle vlastního uvážení rozhodl o svém budoucím povolání. Důraz je v tomto věku kladen na logické a jinak náročné uvažování⁹⁷.

6 WALDORFSKÁ ŠKOLA

Tato kapitola je zaměřena na praktické fungování waldorfských škol. Zmiňuje nejen konkrétní základní kameny praktického současného waldorfského vzdělávání, ale také jeho místo v systému vzdělávání v České republice. Kapitola končí ohlasy, které teorie i praxe současných waldorfských škol vzbuzuje u odborníků, ať už jsou kritické, či obdivné.

6.1 Místo v českém vzdělávacím systému

Jak popisuje Barbora Šoltésová ve své diplomové práci⁹⁸, základní vzdělání na státních waldorfských základních školách nutně podléhá stejným zákonům jako státní základní školy bez alternativního zaměření. Všechny školy musí postupovat dle vlastního školního vzdělávacího programu, jenž zároveň musí ve všech svých aspektech odpovídat obsahu aktuálně platnému Rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání; ten současný byl upravený a vydaný v roce 2021⁹⁹.

Tento závazný vzdělávací dokument přesně stanovuje cíle základního vzdělávání, jež má za úkol mimo poskytnutí všeobecného vzdělání vést žáky k osvojování si takzvaných *klíčových kompetencí*, které charakterizuje jako navzájem propojený souhrn „vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“¹⁰⁰; jde tedy o jakési nadschopnosti, jež mají člověku pomoci obstát ve světě s úctou a pochopením namířenému ke světu, k přírodě i k sobě samému. V průběhu základního vzdělávání jde o kompetence k učení, k řešení problémů,

⁹⁷ RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3, s. 138.

⁹⁸ ŠOLTÉSOVÁ, Barbora. *Waldorfská škola a důvody rodičů pro její výběr*. Pedagogická fakulta, katedra primární a preprimární pedagogiky, 2022. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci.

⁹⁹ Edu.cz. *Jednotný metodický portál MŠMT ČR* [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2022 [cit. 2023-06-08]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

¹⁰⁰ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2023-06-08]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/07/RVP_ZV_2021_word.docx

kompetence komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní a nově také digitální¹⁰¹.

6.2 Základní kameny praxe

Ač praxe může mít na různých základních školách waldorfského zaměření odlišná, existují společné prvky, díky kterým je můžeme uznat jako zástupce jedné kategorie. Tyto jednotlivé prvky budou představeny obecně, se snahou vysvětlit, co konkrétně waldorfská pedagogika jejich implementací sleduje.

6.2.1 Rytmus a epocha

Waldorfská pedagogika uznává určitý **rytmus dne**, jenž je založen na předpokladu, že práci, kterou je přes den třeba vykonat, musíme uspořádat přirozeně, podle možností žáků; oponuje tedy tradičnímu uspořádání školního dne, v němž se po jednotných celcích střídají naprosto různorodé činnosti a předměty, protože nebere ohledy na omezené kapacity pozornosti dětí. Jelikož je ráno vhodné k myšlenkové činnosti, den by měl začít něčím, co zaměstná rozumové dovednosti a myšlení. K takové příležitosti vznikla na každý školní den fáze jakéhosi primárního vyučování, hlavního smyslu dne, tedy *epocha*. V pozdějších hodinách by měly následovat předměty fungující na bázi opakování. Takto **organické pojetí školního dne** umožní dětem zažívat změnu, která je jinak součástí jejich života běžně, obrazně řečeno jim umožní se nadechnout a zase vydechnout tak, jak je potřeba. Epocha začíná rytmickou částí, jež děti do epochy vpravuje, a končí vyprávěním. U menších dětí se ještě epochy jasně nerozdělují a nemění, později už jsou vymezené jasněji. Epochy trvají několik týdnů, čímž umožňují dětem ponořit se do konkrétního tématu daleko hlouběji a vybudovat si k němu vztah – tak má jejich rozvoj pokračovat snáze¹⁰².

6.2.2 Osobnost učitele, role živého slova, epochové sešity

Jak již bylo v této práci popsáno, osobnost učitele a jeho postavení v rámci waldorfské školy je naprosto nenahraditelné. Je zřejmé, že má žáky inspirovat a vyhovovat jejich iniciativám, živě komunikuje s rodiči žáků, dá se říci, že utváří ráz celé výuky – taková moc je waldorfskému učiteli propůjčena. Má být postavou mimořádně přízpůsobivou, která dokáže žákům poskytnout to, co právě potřebují. Je jeho úkolem probouzet tvůrčí

¹⁰¹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2023-06-08]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/07/RVP_ZV_2021_word.docx

¹⁰² CARLGREN, Frans, VÁŇA, Zdeněk, ed. *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera: Obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6, s. 49-51.

činnost, zájem a energii, a přesto k takto výjimečně náročné práci nepoužívá učebnici. Žáci si vedou vlastní **epochové sešity**, jež obsahují poznámky z vyučovacích epoch, jsou bohatě ilustrovány a postupem času do něj přidávají vlastní samostatné příspěvky¹⁰³; žáci tak mohou přijmout epochové sešity jako vlastní výtvar.

Hlavní vyučovací nástroj waldorfského učitele je ale *živé slovo*. Takový způsob práce je pochopitelně mimořádně náročný, angažovaný učitel však dokáže své žáky zaujmout a nadchnout v nich chuť spolupracovat a podílet se na takto sociálně zaměřené výchově¹⁰⁴.

6.2.3 Umění, ruční tvorba

Umění je jeden ze základních způsobů, jak uspokojit lidské potřeby. Jelikož tělesná stránka člověka žije v těsném spojení s tou duševní, přes vyjádření sebe sama uměním žáci zažívají uspokojení – **umění je tvorbou duše**. Proto děti z tvorby umění tak výrazně těží, činí je totiž vyváženými, harmonizuje duši i tělo¹⁰⁵.

Pomocí kreslení forem si děti osvojují geometrické myšlení. Při práci s barvami má dítě barvy prožívat a nechat je na sebe zcela volně působit, právě barvy přitom Steiner spojoval také s dětským temperamentem¹⁰⁶.

Prožívání umění se týká také zvláštní dovednosti **eurytmie**, umění vyjádření tónů a melodií pomocí pohybových cvičení. Jedná se o vlastní Steinerův vynález. Spojuje lidské tělo s jeho duševní silou, umožňuje vžívat se do tónů, které jsou záhy vyjádřené specifickým eurytmickým pohybem. Jasným motivem je zde spojen rytmus s pohybem, což lze využít například i při již zmíněné geometrii¹⁰⁷, protože co víc je hudba nežli matematika.

¹⁰³ CARLGREN, Frans, VÁŇA, Zdeněk, ed. *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera: Obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6, s. 54.

¹⁰⁴ CARLGREN, Frans, VÁŇA, Zdeněk, ed. *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera: Obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6, s. 52-53.

¹⁰⁵ CARLGREN, Frans, VÁŇA, Zdeněk, ed. *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera: Obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6, s. 54-57.

¹⁰⁶ CARLGREN, Frans, VÁŇA, Zdeněk, ed. *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera: Obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6, s. 65-68.

¹⁰⁷ CARLGREN, Frans, VÁŇA, Zdeněk, ed. *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera: Obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6, s. 78-81.

Také **ruční výroba** je nedílnou součástí umělecké výchovy, která je základem waldorfské školy. Nejde pouze o praktickou dovednost, které chceme nácvikem ruční výroby dosáhnout, aby ji mohli děti využít ve svém budoucím životě. Jde také o učení se trpělivosti, porozumění a vcítění se do materiálu, pochopení jeho povahy a dispozic, které se žák může místo překonávání naučit využívat¹⁰⁸.

6.2.4 Komunita

Waldorfská škola se touží stát společenstvím, v němž vládne demokracie, a je založeno na přirozené **tripartitě**. Žáci, učitelé i rodiče spoluvytvářejí školní život a významně se podílejí na jeho udržování, ať už prostřednictvím školních slavností, či jiných akcí školy. Tak je budován pocit soudržnosti, jenž dává vzniknout komunitě školy, která vůbec není uzavřená na její pracovníky¹⁰⁹. Cyklus **školních slavností** zároveň utváří určitý koloběh roku.

6.3 Zajímavé ohlasy na moderní waldorfskou školu

Jak již bylo zmíněno, alternativní školy, zejména ty klasické reformní, jsou například Průchou¹¹⁰ v moderní době kritizovány za svou uzavřenost a nepřenositelnost do mainstreamového vzdělávacího proudu, kdy oproti některým moderním státním systémům vzdělávání působí vyloženě neprogresivně a konzervativně. Lze ovšem rozpoznat také ohlasy mířené přímo na konkrétní koncepci klasických reformních škol, tedy na waldorfskou školu, a to například od docenta Ivana Štampacha a profesora Milana Pola.

Ivan Štampach se ve své knize *Anthroposofie* zabývá povahou tohoto nového duševního směru životní a potažmo výchovné filosofie a hned v úvodu svého díla uvádí, že kdo by si pod pojmem antroposofie představil sektářství a fanatismus, hluboce by se mýlil. Sám antroposofii chápe jako směr velice otevřený a ve svém jádru přijatelný pro velké masy společnosti, ačkoliv rozpoznává problém v původním způsobu vyjadřování Steinerových spisů, který je modernímu člověku téměř nepřekonatelně vzdálený¹¹¹.

¹⁰⁸ CARLGREN, Frans, VÁŇA, Zdeněk, ed. *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera: Obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6, s. 68-70.

¹⁰⁹ GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1996. ISBN 80-85783-09-6, s. 10-12.

¹¹⁰ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-584-9, s. 33-35.

¹¹¹ ŠTAMPACH, Odilo Ivan. *Anthroposofie*. V Olomouci: Votobia, 2000. ISBN 80-7198-431-0. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:e16aac80-01f5-11e8-816d-5ef3fc9bb22f>

Milan Pol se oproti tomu zaobírá, jak je z názvu jeho díla *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* patrnou, zcela konkrétní otázkou, jejíž odpověď by mohla být celkem dobře odpovědí na již zmíněné výhrady Jana Průchy. Pol přiznává waldorfské škole nepopíratelnou zásluhu na určité modernizaci tradičního školství, jež od toho waldorfského převzalo vybrané prospěšné prvky. Obsáhle diskutuje hlavně výsadní roli waldorfského učitele v systému waldorfské školy, jeho určující kompetence a vliv na chod celého systému¹¹².

7 MOTIVACE

Motivace dle Kučery¹¹³ znamená duševní proces regulace chování odehrávající se uvnitř člověka. Motivy lze dělit do mnoha kategorií; na vnitřní a vnější, cyklické a necyklické, nebo primární a sekundární. Mezi teorie motivace patří fyziologická (co vyžaduje tělo), evoluční a sociobiologická (pudy zachování se a reprodukce) a psychologická.

¹¹² POL, Milan a Masarykova univerzita. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1097-5. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:732c54d0-beb5-11e3-a99b-005056822549>

¹¹³ KUČERA, Dalibor. *Moderní psychologie: hlavní obory a témata současné psychologické vědy*. Praha: Grada, 2013. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4621-0, s. 81-84.

PRAKTICKÁ ČÁST

8 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

8.1 Cíl výzkumného šetření

Jelikož popularita takzvaně alternativních škol, mezi nimi základních waldorfských, v českém prostředí stoupá, je na místě se zaobírat důvody, proč tomu tak je, a jak to může ovlivnit stávající systém vzdělávání v České republice. Pokud chceme porozumět nastalé situaci, abychom byli připraveni na budoucnost pedagogické praxe, musíme se ohlédnout do minulosti a přímo se tázat těch, kteří konají konkrétní rozhodnutí, založená na svých jedinečných okolnostech a motivech, co je k tomu vede. K tak hloubkové analýze jsem se rozhodla využít metod kvalitativního výzkumu.

To je důvodem, proč se tato bakalářská práce zaobírá právě tím, co vybrané rodiče žáků konkrétní základní waldorfské školy motivuje k tomu, aby sem své děti umíst'ovali. Klade si za cíl nejen **zjistit, z jakých důvodů vybraní rodiče pro své děti volí tuto konkrétní waldorfskou školu**, ale také **do hloubky poznat okolnosti tohoto jejich rozhodnutí a jeho další vývoj**. Cílem tedy není ověřování konkrétní hypotézy, nýbrž zkoumání zkušeností vybraných rodičů, primárně v jejich jednotlivé výjimečnosti.

8.2 Výzkumný problém

Výzkumný problém této bakalářské práce by se dal dle dělení Petera Gavory¹¹⁴ definovat jako takzvaně kauzální, jelikož tkví v **zjišťování důvodů, pro které vybraní rodiče posílají své děti studovat na konkrétní waldorfskou školu**. K upřesnění výzkumného problému mohou také sloužit další výzkumné otázky.

8.3 Výzkumné otázky

Dle výše stanoveného cíle a výzkumného problému této bakalářské práce byly stanoveny celkem čtyři základní výzkumné otázky, a to následovně:

- Výzkumná otázka č. 1

Jaké důvody vedou vybrané rodiče k tomu, aby své děti umíst'ovali na vybranou waldorfskou základní školu?

¹¹⁴ GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

- Výzkumná otázka č. 2
Jak vnímají vybraní rodiče svoji motivaci k umístění svých dětí na konkrétní waldorfskou základní školu v průběhu let?
- Výzkumná otázka č. 3
Jaké kompetence žáka (ve smyslu aktuálně platného Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání 2021) si vybraní rodiče představují, že jejich děti na konkrétní waldorfské základní škole získají, a které z nich si mají odnést do svého dospělého života?
- Výzkumná otázka č. 4
Jakou roli v motivaci vybraných rodičů k umístění svých dětí na tuto konkrétní waldorfskou základní školu hraje jejich vlastní školní zkušenost?

9 METODY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

9.1 Design výzkumu

Pro tuto bakalářskou práci byl, vzhledem k výše uvedeným cílům, zvolen design **kvalitativního výzkumu**, jelikož se jím, dle Johna W. Creswella¹¹⁵, výzkumník soustředí na jedinečné chápání reality jednotlivých respondentů a uchopuje jejich životní situaci a zkušenosti v celé jejich komplexnosti. Síla kvalitativních dat totiž dle Jana Hendla¹¹⁶ tkví v tom, že mají přirozenou strukturu a vznikají z každodenní životní zkušenosti, v níž zůstávají kontextově zakotvené.

9.2 Metody sběru dat a realizace výzkumu

Metodou k získávání dat byl zvolen **strukturovaný hloubkový rozhovor** s otevřenými otázkami, který umožňuje motivy jednotlivých vybraných rodičů poznat do hloubky, osobně. Konkrétní otázky jsou pečlivě zformulované tak, aby neměly podbízávní charakter, tedy aby jednotlivým respondentům nenabízely náznaky možných odpovědí, ale aby je naopak navnadily k vlastnímu uchopení tématu a volnému popisu toho, co sami považují za důležité. Takto standardizovaná metoda umožňuje všem respondentům nabídnout totožné podmínky, za nichž se mohou o své myšlenky podělit.

Rozhovor je sestaven tak, aby naplňoval a dále rozváděl obsah výzkumných otázek. Model strukturovaného rozhovoru naleznete v příloze 1. Zajímavým místem v seznamu

¹¹⁵ CRESWELL, John W. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. 3rd ed. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, c2013. ISBN 978-1-4129-9530-6.

¹¹⁶ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 8073670402.

použitých otázek je ta, na jejíž popud měli respondenti do prostoru kruhu vytištěného na papíře volnou formou znázornit svůj vztah ke škole – v případě první otázky ke své vlastní základní škole, v případě druhé otázky ke konkrétní waldorfské základní škole, kterou navštěvují jejich děti. Odpovědi na tyto otázky nebudou nijak obsáhle interpretovány, slouží pro ilustraci.

Data byla získávána v období mezi lednem a únorem roku 2023. Atmosféra při realizaci rozhovoru byla zpravidla uvolněná, prostředí jsme po vzájemné dohodě vždy volili tak, aby bylo klidné a přívětivé potřebám situace (tiché místo, kde si například mohou bezpečně hrát malé děti).

Náhodný **výběr výzkumného vzorku** proběhl přímo v terénu na jedné ze školních slavností konkrétní waldorfské základní školy. Oslovení rodiče byli seznámeni s cílem výzkumu a časovou náročností jeho realizace. Posléze byli elektronicky kontaktováni ti, které výzkum zaujal. Celkem bylo realizováno devět rozhovorů, z nich sedm proběhlo osobně v místě, které respondenti sami vybrali, a dva prostřednictvím videokonference.

Souhlas s realizací výzkumu byl jednotlivými respondenty udělen pasivně. K zajištění etičnosti výzkumu byli dále respondenti vždy na začátku realizace výzkumu ujištěni, že vše, co v rámci výzkumu sdělí, včetně jmen jejich dětí a názvů konkrétních měst a míst, bude přísně **anonymizováno**, stejně jako jejich vlastní osobní údaje. K tomuto účelu jsem při přepisování rozhovorů použila jednoduchou metodu generických jmen – pokud například respondent C zmínil jméno svého dítěte, bylo toto jméno přepsáno na jméno Cyril.

Respondenti byli také požádáni o výslovný souhlas s pořízením audionahrávky rozhovoru, která byla později využita k přepisu rozhovoru. Zároveň byl každý respondent ujištěn, že v případě, že by mu jakákoliv otázka byla nepříjemná, či by se měla týkat něčeho citlivého, má plné právo uvést, že si nepřeje odpovídat, a otázku přeskočíme.

10 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU

10.1 Výzkumný vzorek

Z kontaktovaných rodičů, kteří své děti k základnímu vzdělávání umístili na tuto konkrétní waldorfskou základní školu v malém okresním městě, bylo, jak již bylo zmíněno, vybráno **devět respondentů** výzkumu. Pro účely této bakalářské práce byli označeni písmeny **A až I**. Mezi respondenty jsou zastoupeni muži i ženy, absolventi

tradičních i alternativních základních škol, lidé různého věku, dalšího formálního vzdělání a životního zaměření.

10.2 Charakteristika respondenta A

Respondentka A je 33letá žena, tuto konkrétní waldorfskou základní školu navštěvují dvě její děti. Obě děti navštěvovaly mateřskou školku s waldorfskými prvky. Její dceře Anetě je šest let a chodí do první třídy, synovi Arnoštovi je devět let a chodí do třetí třídy základní školy. Obě děti do školy denně dojíždí dvacet kilometrů autobusem.

Sama navštěvovala základní školu bez alternativního zaměření. Při studiu střední školy jí byla diagnostikována dysortografie, která jí celý život ztěžuje učení se cizích jazyků a nových jmen. Na škole tato její diagnóza nebyla nijak zohledňována, respondentka říká, že právě kvůli své dysortografii ve třetím ročníku střední školy propadla. Respondentka tvrdí, že její dcera sklony k dysortografii zdědila. Vystudovala střední školu se zaměřením na stavebnictví. Její muž, otec dětí, je zedník.

10.3 Charakteristika respondenta B

Respondentka B je 38letá žena s vysokoškolským vzděláním v oboru zdravotně-sociální péče. Na této konkrétní waldorfské základní škole se od první třídy vzdělává její jediné dítě, desetiletá Beáta navštěvující čtvrtou třídu, která před základní školou navštěvovala také čtyři roky waldorfskou školku. Beáta má diagnostikovanou lehkou formu vývojové dysfázie, což komplikuje proces jejího učení již od raných let.

Respondentka sama navštěvovala čtyři roky vybranou základní waldorfskou školu, poté nastoupila na jinou základní školu bez alternativního zaměření, později přestoupila na víceleté gymnázium. Otec dítěte je vysokoškolsky vzdělaný, sám waldorfskou základní školu nenavštěvoval.

10.4 Charakteristika respondenta C

Respondent C je 40letý muž s vysokoškolským vzděláním v oboru informatika. Na této konkrétní waldorfské základní škole se vzdělávají dvě jeho děti, jedno je v současné době v páté třídě a přestoupilo na konkrétní waldorfskou školu ve druhé třídě (v první třídě navštěvovalo tradiční základní školu), druhé dítě zde studuje od první třídy a je ve třídě druhé. Jeho jedno další dítě nastoupí na tuto konkrétní waldorfskou školu příští rok.

Matka dětí má vysokoškolské vzdělání v oboru lékařství. Ani jeden z rodičů dětí nenavštěvoval základní školu alternativního zaměření.

10.5 Charakteristika respondenta D

Respondent D je 52letý muž se středoškolským vzděláním v oborech výpočetní techniky a elektrotechniky. Na této konkrétní waldorfské základní škole se od první třídy vzdělávají dvě jeho děti, jedno je v současné době v osmé třídě, druhé ve třídě druhé. Jedno jeho již dospělé dítě touto konkrétní waldorfskou základní školou prošlo a v současné době studuje Waldorfské lyceum.

Sám respondent navštěvoval tři základní školy – dvě tradiční české a jednu jazykovou mezinárodní (školu pro děti diplomatů). Matka dětí má středoškolské vzdělání s maturitou. Ani jeden z rodičů dětí nenavštěvoval základní školu alternativního zaměření. Respondent se aktivně angažuje v rodičovském spolku a dalších dobrovolných aktivitách této konkrétní základní waldorfské školy nad běžný rámec.

10.6 Charakteristika respondenta E

Respondent E je 38letý muž se středoškolským vzděláním v oboru průmyslové techniky. Na této konkrétní waldorfské základní škole se vzdělávají dvě jeho děti, dcera Eliška od první třídy, současně je ve třídě třetí, a syn Eliáš od druhé třídy, současně je v deváté třídě.

Matka dětí má vysokoškolské vzdělání, v současnosti pracuje jako učitelka v mateřské školce spřízněné s touto konkrétní waldorfskou školou. Ani jeden z rodičů dětí nenavštěvoval základní školu alternativního zaměření.

10.7 Charakteristika respondenta F

Respondentka F je 33letá žena s vysokoškolským vzděláním v oboru farmacie. Na této konkrétní waldorfské základní škole se vzdělává jedno její dítě, dcera Filoména, která navštěvovala waldorfskou školku, která pod tuto konkrétní waldorfskou základní školu spadá, a v současnosti je v první třídě. V budoucnu na tuto konkrétní waldorfskou základní školu plánuje umístit i další své dítě, Františka.

Otec dětí má vysokoškolské vzdělání v oboru stavebního inženýrství. Ani jeden z rodičů dětí nenavštěvoval základní školu alternativního zaměření.

10.8 Charakteristika respondenta G

Respondentka G je 38letá žena s vysokoškolským vzděláním v oboru dějin umění. Na této konkrétní waldorfské základní škole se vzdělává jedno její dítě, syn Gustav, jenž navštěvoval waldorfskou školku, která pod tuto konkrétní waldorfskou základní školu spadá, a v současnosti je ve třetí třídě.

Respondentka sama absolvovala svou povinnou školní docházku právě v této konkrétní waldorfské základní škole.

10.9 Charakteristika respondenta H

Respondent H je 44letá žena s vysokoškolským vzděláním v oboru matematiky. Na této konkrétní waldorfské základní škole se vzdělávají dvě její děti. Dcera Hana absolvovala celou školku ve tradiční školce, načež v šesti letech, kdy už mohla do školy, zůstala ještě jeden rok ve waldorfské školce, která pod tuto konkrétní waldorfskou základní školu spadá, a v současnosti je v páté třídě. Syn Hubert tutéž waldorfskou školku absolvoval již od druhého roka života a v současné době chodí do druhé třídy na této konkrétní waldorfské škole.

Otec dětí má vysokoškolské vzdělání v oboru pedagogiky matematiky a fyziky. Ani jeden z rodičů nenavštěvoval základní školu alternativního zaměření.

10.10 Charakteristika respondenta I

Respondent I je 45letá žena s vysokoškolským vzděláním v oboru předškolní pedagogiky. Na této konkrétní waldorfské základní škole se vzdělává jedno její dítě, syn Igor, jenž navštěvoval waldorfskou školku, která pod tuto konkrétní waldorfskou základní školu spadá, a v současnosti je v páté třídě na této konkrétní waldorfské základní škole. Zároveň má starší děti – jedno na střední škole, druhé na vysoké škole –, které tuto konkrétní waldorfskou školu již absolvovaly.

Otec dětí má vysokoškolské vzdělání v oboru ekonomie. Ani jeden z rodičů dětí nenavštěvoval základní školu alternativního zaměření.

11 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V této kapitole jsou sepsány podrobné výsledky tohoto výzkumného šetření. Výsledky jsou strukturalizovány tak, aby následovaly rámce jednotlivých výzkumných otázek. Jednotlivé motivace vybraných rodičů jsou dále rozpracovány tak, jak to kvalitativní zkoumání vyžaduje, tedy v celé své šíři i hloubce, a to dle následujícího způsobu.

11.1 Způsob vyhodnocování výsledků výzkumného šetření

Aby byly výsledky tohoto výzkumného šetření co možná nejsystematičtější, tedy vykreslily zkoumané motivy vybraných rodičů co možná nejvěrněji a v co nejširším možném záběru a zároveň bylo zmíněno vše podstatné, při vyhodnocování bude **dodržena struktura základních výzkumných otázek**, které byly stanoveny na počátku

výzkumného šetření. To i přes fakt, že respondenti mnohdy na různé otázky odpovídali v různých částech strukturovaného rozhovoru, tedy ne přímo v reakci na prvoplánově designovanou otázku – přesto je možné jejich výpovědi utřídit zpět do celků výzkumných otázek tak, aby bylo možné je kvalitativně analyzovat, tedy popisovat jedinečné a analyzovat podobné.

Právě při postupu vyhodnocování v rámci jednotlivých výzkumných otázek si lze povšimnout různorodých typů motivů jednotlivých respondentů napříč rozhovory, jež lze ovšem s trochou invence organizovat do kategorií. Tyto kategorie je možno dále do jisté míry abstraktivizovat, aby bylo možné najít jejich vyšší příbuzné znaky, které je spojují, a ty pojmenovat. Po tomto způsobu jsem použila takzvané **kódování**, jež Hendl chápe jako „rozkrytí dat směrem k jejich interpretaci, konceptualizaci a nové integraci“¹¹⁷ – tímto vznikly jisté typologie důvodů ke vzdělávání dětí na zmíněné konkrétní waldorfské škole, které vybraní rodiče uvedli. Kódy motivů jsou uváděny v systému jednotlivých výzkumných otázek a shrnuty v sumarizaci výsledků výzkumu na konci této kapitoly.

11.2 Výsledky výzkumného šetření vzhledem k výzkumné otázce č. 1

První výzkumná otázka se zabývá konkrétními **důvody**, které rodiče vedou k tomu, aby pro základní školní docházku svých dětí volili tuto konkrétní waldorfskou základní školu. Za hlavní důvody, z jejichž rozeznání a pojmenování vznikly konkrétní hlavní kódy, lze označit **souznění vlastní životní filosofie se školní filosofií**, a to zejména z hlediska stylu výuky a soužití s komunitou, a **souznění s životní a pedagogickou filosofií Rudolfa Steinera**. Konkrétní důvody rodičů lze tedy v rámci této výzkumné otázky chápat v následujících kódech:

1. Souznění vlastní životní filosofie se školní filosofií
 - a. z hlediska stylu výuky
 - i. absence tlaku na výkon
 - ii. podpora přirozeného rozvoje
 - iii. přijetí individuálního zaměření a sebe sama
 - b. z hlediska soužití s komunitou
 - i. sdílet školu s dětmi
 - ii. sdílet výchovu s učiteli

¹¹⁷ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6, s. 246.

2. Souznění s životní a pedagogickou filosofií Rudolfa Steinera

11.2.1 Souznění vlastní životní filosofie se školní filosofií

Všichni respondenti uvádí, že důležitým motivačním faktorem pro ně byla jakási shoda mezi jejich životní filosofií, kterou nijak konkrétně nepojmenovávají (proto musí být odlišena od té Steinerovy) a filosofií praktikovanou na této konkrétní waldorfské základní škole. Tato jejich osobní spřízněnost se dá rozdělit mezi tu, kterou pociťují k místnímu **stylu výuky** (přičemž u tohoto nejmenují Steinerovu pedagogiku jako systém, o tom níže), a tu, kterou cítí ke školní **komunitě**. Tyto rozpracuji samostatně.

11.2.1.1 Souznění se stylem výuky

Jedinečný styl výuky vlastní této konkrétní waldorfské základní škole komentuje jako motivující respondentka B, která sama tuto konkrétní waldorfskou základní školu navštěvovala. Popisuje způsob, jakým je dodnes schopna se efektivně učit a poznávat, čemuž, dle jejích slov, přispěl právě konkrétní styl výuky: „Já jsem si vždycky všechno pamatovala z toho, co říkal ten učitel, pamatovala jsem si ten výklad, protože oni nám to vysvětlili tak, abychom si to my zapamatovali.“ Domnívá se, že „takovýhle učení je prostě přirozený waldorfu“.

Další respondenti, konkrétně respondent C a respondentka I, oceňují pedagogiku prožitky. Respondent C o ní mluví jako o něčem, co sám neměl možnost zažít: „Tam dochází k tomu, co do nás hustili, co je prostě pravý úhel; tak jak si to prostě prožijou, tak do toho jdou.“

Respondent D zase jako rozhodující faktor uvádí to, jakým způsobem je výuka na této konkrétní waldorfské škole promyšlena do hloubky, „dohromady to všechno dává smysl“. Uvádí příklad toho, že když se polemizovalo, jaký druhý jazyk se, kromě angličtiny, budou děti učit, byla zvolena němčina, a to z toho důvodu, že údajně učí děti řádu. Respondent D uvádí, že ho takové hluboké přemýšlení fascinuje, že to „má hlavu a patu, je to systematický“.

Další respondenti motivovaní stylem výuky o tomto mluví buď se zřetelem na výkonost ve vyučování, rozvoj dítěte, nebo přijetí.

11.2.1.1.1 Styl výuky: odmítání tlaku na výkon

Respondenti A, B, F, G a I uvádí jako velmi pozitivní a motivující také absenci přehnaného tlaku na výkon u svých dětí, který by očekávali na škole jiné, běžné, nebo

s jakým mají sami zkušenost. Respondentka G toto dokonce uvádí jako hlavní výhodu této konkrétní waldorfské základní školy, že její syn „jde do školy rád“, „není vystresovaný z toho“, také oceňuje, že „je tam prostě pohoda“, ač si zároveň uvědomuje, že následkem toho je, že její syn „není třeba zvyklý mít dril“, což ale pak uzavírá tím, že onen zmiňovaný „dril“ pak bude mít celý život a není tudíž třeba, aby jím procházel i na základní škole. Zároveň vyjadřuje důvěru takto uvolněnému systému výuky, kterým koneckonců sama prošla. V podobném duchu toto oceňuje i respondentka I, a to s dodatkem, že takto se „kopíruje přirozený vývoj dítěte“, které tak systém výuky nenutí dětství uměle přerušit či uspíšit jeho vývoj, což by mu hrozilo, pokud by bylo „přetěžováno nějakými přílišnými nároky, dlouhými úkoly“.

Další respondenti toto kvitují se zvláštním **přihlednutím k individuálním potřebám** svého dítěte. Respondentka F toto vnímá v souvislosti s jistou nervozitou své dcery, u níž „když jí něco nejde, tak je z toho špatná“, takže respondentka oceňuje, že na dceru učitel nevyvíjí tlak na výkon, který může být ze zmíněných důvodů v jejím případě vrtkavý (což se nutně týká také přijetí individuálního zaměření, které je zmíněno dále). Respondentka A o „menších povinnostech“ mluví jako o vyloženě klíčovém faktoru, který její rozhodnutí umístit své děti na tuto konkrétní waldorfskou školu ovlivnil, jelikož u své dcery tuší znevýhodnění způsobené dysortografií, kterou má sama diagnostikovanou, a která jí samé znesnadňovala studium na základní i střední škole. Zároveň oceňuje, že se „na prvňáky jde pomalu“, což má společné s respondentkou B, která popisuje, že se jí na této konkrétní waldorfské základní škole líbí také to, že „v první třídě dělají velký tiskací písmena, ve druhé třídě malý tiskací písmena a ve třetí se teprve učí vázací písmo“, což dle jejího názoru vede k tomu, že se u nich znalost písma postupně spojí a vše umí dobře, postupně – tak, jak to její dceři se speciálními potřebami (lehkou formou vývojové dysfázie) prospívá. Zároveň oceňuje jakési adaptační období, které bylo jí a její dceři umožněno. Respondentka B zároveň částečně pochybuje o tom, že by s dcerou standardní základní školu zvládly, ač dodává, že „asi zvládly, ale byly by to větší stresy, větší tlak, protože tam chtějí všechno najednou“.

11.2.1.1.2 Styl výuky: pro rozvoj dítěte

Všichni respondenti jmenují **vhodné, bezpečné, nebo podnětné prostředí** pro rozvoj jako jeden z rozhodujících faktorů motivujících je v konečném důsledku k tomu, aby pro své děti volili tuto konkrétní waldorfskou základní školu, ač se už zřejmě posléze

rozcházejí v představě, jaké, konkrétně z jejich pohledu, takové prostředí přináší zásadní výhody.

Pro respondentku B byla vhodnost tohoto prostředí pro další vývoj jejího dítěte jasná už **na první pohled**, zjednodušuje to slovy: „Krásný prostředí, milý lidí“, s čímž souhlasí i respondentka G. Další respondenti mluví také o konkrétním uzpůsobení prostoru. Respondent D popisuje, že se mu zalíbila samotná vybavenost jednotlivých tříd, která je, dle jeho slov, záměrně a s rozmyslem uzpůsobena právě potřebám dětí; zmiňuje polštáře, roh se záclonami, kam se děti mohou v nižších ročnících schovat, pokud to tak chtějí.

Nejen toto dle respondentů v dětech probouzí **pocit bezpečí**, zaručuje jim nějaký vyhrazený prostor, jak říká respondentka G, kde se dítě může volně rozvíjet, aby bylo spokojené. Také respondentku I toto motivuje, zmiňuje se o bezpečném prostředí pro dětství a možnosti „si pak dýl hrát a objevovat ten svět“, což má pak v dospělosti působit podpůrně.

Respondenti F a G se shodují na tom, že prostředí této konkrétní waldorfské školy působí pozitivně také tím, že poskytuje dětem v rozvoji určitou **svobodu**. Dle respondentky F mohou dělat, co je baví, zatímco respondentka G se podělila o konkrétní zkušenost spojenou se školní zahradou, kam děti vychovatelky běžně vypustí a baví se v kroužku, aniž by vyloženě sledovaly, co konkrétně jednotlivé děti dělají – respondentka toto hodnotí velmi kladně, má pocit, že by neustálý pocit kontrolovanosti dětem nepřinesl nic dobrého.

Vzhledem k rozvoji svého dítěte se zároveň pozitivně vyjadřuje respondentka F o **výuce digitálních technologií**. Respondentka oceňuje, že s užíváním těchto technologií a učení o nich tato konkrétní waldorfská základní škola sečkává až do pozdějšího věku, jelikož, dle jejich slov, „jim to bere nějaký místo v té duši který by se mělo zaplnit něčím jiným v tomhle věku“.

Zejména respondenti A a B popisují jako důležité **učení se do hloubky**, které se jejich dětem na této konkrétní waldorfské základní škole dle jejich slov dostává. Respondentka B toto vzdělávání označuje jako holistické a respondentkou A se shodují na tom, že je očividné například na tom, když se děti učí, co všechno je třeba k tomu, aby samy vyprodukovaly chléb – samy si vypěstují obilí, sklídí jej, namelou mouku. Že „ta škola vůbec není vytržena z kontextu“ respondentka A oceňuje a zároveň hodnotí jako velký problém, že ostatní děti „vůbec neví, z čeho je maso, nebo kde se bere, jak se to bere“. Za

důležité pokládá právě pochopení přírodního koloběhu, které má vést k celistvému rozvoji dítěte a porozumění světu kolem sebe.

Pro některé vybrané rodiče byl rozhodující také **system známkování**, který není na této konkrétní waldorfské základní škole uskutečňován skrze klasifikaci, ale pomocí slovního hodnocení. Respondenti C, E, G, H a I se shodují na tom, se jedná zejména o to, jak slovní hodnocení působí na samotné děti, jelikož nevytváří atmosféru strachu, jako kdyby dítě dostalo špatnou známku; respondentka H to shrnuje slovy, „že ty děti nevyrostají v ustrašeném systému testů, známek, porovnávání a toho klasického hodnocení“, což jim později, dle jejích slov, umožňuje růst rovně nahoru. Někteří respondenti, například respondentka I, tuto atmosféru spojují s místním rodinným prostředím, jímž se více budu zaobírat dále.

Vítanou konkrétní výhodou této konkrétní waldorfské školy vzhledem k rozvoji dětí jsou nejen **dva cizí jazyky**, které se zde děti učí již od první třídy, a o nichž mluví respondenti A a F, ale také **řemeslné práce**, které jsou standardní součástí školního kurikula. Respondenti F, G a I právě o ní mluví jako o něčem, co rozvíjí ducha dětí a umožňuje jim poznávat svět. Respondentka G, která sama tuto konkrétní waldorfskou základní školu vystudovala, také rozeznává určitý pocit samostatnosti, který, dle jejího názoru, cvičení v řemeslné práci dětem přinese do budoucna, kdy budou schopni si něco sami vyrobit.

11.2.1.1.3 Styl výuky: přijetí individuálního zaměření a sebe sama

Respondenti A, D, E a F se shodnou na tom, že velkou roli v jejich motivaci své děti na této konkrétní waldorfské základní škole vzdělávat je fakt, že je zde dobrou praxí **přijímat individuální zaměření jednotlivých žáků** a podporovat je v tom, aby jej cíleně rozvíjeli.

Právě tomu učitelé prý uzpůsobují prostředí, respondentka A oceňuje, že „respektují to, že se nejdřív ty děti musí zabydlet, respektují to, že jsou to děti“ a jeden z klíčových faktorů, proč pro vzdělání svých dětí vybrala tuto základní školu, je, že vzdělává děti způsobem, který přijímá, že „každý jsme nějaký a každý taky máme nadání na něco jiného“. Respondent E toto výslovně uvádí také, když říká, že „ty děti podporují v tom, aby nějak rozvinuly svůj potenciál, ať už je, jaký chce“, navíc tvrdí, že učitelé vedou žáky také k tomu, aby jako individuality nevníмали pouze sebe, ale také své spolužáky, přátele. Také, dle jeho názoru, toto přijetí individuality žáků vede k tomu, že žáci v konečném důsledku snáze přijmou, když jim „něco nejde“, jelikož cítí dostatečnou jistotu v tom, co

dokáží („to, co mi jde, v tom jsem dobřej“). Tuto schopnost této konkrétní waldorfské základní školy hodnotí respondent D jako pro svou motivaci naprosto zásadní, dokonce ji hodnotí jako unikátní.

Část respondentů také vnímá jako část svojí motivace **přijetí osobnosti** svých dětí a jejich individuálních zvláštností pedagogy. Respondentka A popisuje, že její syn je sice velmi inteligentní, ale obává se, jak by to, ze sociálního hlediska, zvládal v obyčejné škole; v této konkrétní waldorfské základní škole jej ale přijímají a dokáží zapojit tak, aby si i on našel své místo v kolektivu, ale také sám k sobě. Vysvětluje, jak její syn „potřebuje prostě někdy svůj klid, jenom si hrát sám se sebou, někdy potřebuje děti, někdy se potřebuje trochu potulit a může jít za učitelkou a ona ho fakt obejmě“ a z hlediska jeho vysoké inteligence s ním paní učitelka také pracuje individuálně, „zapojí ho takovým způsobem, aby z toho měl radost, nebo že on jí pomůže vlastně“.

Respondentka H toto vnímá v kontextu jakéhosi **společného žití učitele s žáky ve třídě**. Má pocit, že učitel jednotlivé žáky a jejich osobnosti přijímá naprosto přirozeně, čte je. Dělí se o zážitky z rodičovského sdružení, při nichž učitel hodnotí žáky zasvěceně a „tak hezky pozitivně“, jak říká, že to v ní vždy zanechává silný zážitek a pocit, že své děti jen tak někam neumístila, nýbrž jim vybrala smysluplné trávení času s lidmi, kterým na dětech záleží. Podobný pocit rodičovská sdružení vzbuzují i v respondentovi D, který přijetí individuálního zaměření žáků, dle svých slov, motivačně zřejmě vnímá také, když říká, že učitel „vůbec nekomentuje, kdo je na tohle blbej, to je přeci jedno, buď to dožene, nebo ten obor mine, no tak co“. Respondentka H dokonce říká, že „dcera vůbec neví, kdo je ve třídě dobřej v čem“.

11.2.1.2 Souznění se školní komunitou

Souznění vlastní životní filosofie s komunitou této konkrétní waldorfské základní školy uvádí jako motivační hned několik respondentů, konkrétně respondenti A, B, C, D, H a I. Lze přitom tuto motivaci rozlišit na tu, která se spíše týká **touhy po zapojení se do života školy**, a tu, která směřuje přímo ke **vstřícnému a informovanému vztahu s jednotlivými učiteli** založeném na jednoduché skutečnosti, že, ač různou měrou, sdílí vliv na výchovu konkrétního dítěte.

11.2.1.2.1 Komunita: sdílet školu s dětmi

Jako jeden z důvodů, proč své děti umístila na tuto konkrétní waldorfskou základní školu, uvádí sdílení školy s dětmi zejména respondentka A. Domnívá se, že pokud by své dětmi

umístila na standardní základní školu bez alternativního zaměření, nosili by domů jen úkoly a musela by se s nimi učit, aniž by měla větší ponětí o tom, co se vlastně ve škole konkrétně děje, jak to v ní funguje, jakým způsobem učitelé s jejími dětmi pracují, nebo co se učí a v jakých souvislostech. Vyjadřuje spokojenost s tím, že se cítí být informována o tom, co konkrétně se její děti učí a je toho sama součástí. Uvádí, že jí v tomto pomáhají zejména třídní schůzky, které jsou, dle jejího názoru, pořádány často a hodnotí je jako informativně, komunikačně velmi přínosné.

11.2.1.2.2 Komunita: sdílet výchovu s učiteli

Kromě respondentky A mluví o sounáležitosti s komunitou, kterou tvoří rodiče spolu s jednotlivými učiteli, také respondent C, jenž připouští, že pro něj bylo při rozhodování se, kam své dítě k základní školní docházce umístit, **osobní setkání** s paní učitelkou z této konkrétní waldorfské základní školy naprosto zásadní, jelikož jej, dle vlastních slov, „dopřesvědčilo“. O podobnou zkušenost se podělil také respondent D, který konkrétně pojmenovává, v čem jej osobní setkání s učitelem utvrdilo. Popisuje, jak byl naprosto rozčarován, když jej spolu s rodinou konkrétní paní učitelka, včetně dětí, uvítala podáním ruky, načež je celou touto školou, ve svém volném čase, provedla. Zastavila se v každé jedné třídě, popisovala a vysvětlovala jim, k čemu jednotlivé vybavení a výzdoba slouží, co konkrétně se v jakém ročníku učí a hlavně proč. V průběhu této prohlídky, prý, paní učitelka neočekávala, že budou za svým dítětem rodiče pobíhat a usměrňovat ho, naopak se předškoláka sama chopila a jemu také vysvětlovala a prováděla jej jednotlivými třídami. Nakonec si opět podala se všemi ruce, rozloučili se a s předškolákem se domluvili, že se tu společně na začátku školního roku sejdou. Přístup paní učitelky hodnotí respondent D jako naprosto fascinující.

Respondent D zároveň popisuje také problémy, s nimiž se při studiu svých dětí na této konkrétní waldorfské základní škole setkal. Kladně hodnotí způsob **komunikace** těchto obtíží s vedením školy, s učiteli, s nimiž, dle svých slov, vždy našel řešení, ač mnohdy nemuselo být konkrétní. V kontextu této komunikace, která jeho motivaci utvrzuje, si uvědomuje, že za jeho vlastní základní školní docházky tento komponent absolutně chyběl – vysvětluje, že v tomto ohledu je komunikace na této konkrétní waldorfské základní škole trojjediná, počítá se v ní se všemi zúčastněnými; komunikace je nezbytná, neustálá a zároveň probíhá všemi směry.

Právě unikátní forma komunikace učitelů, ať už k rodičům samotným, nebo k jejich dětem, je dle části respondentů značně motivující. Přímo v komunikaci k dětem

respondent C uvádí, že „funguje jinak než na té normální škole, že se snaží být spíš mentoři než autoritativní učitelé“. Podobně to vidí respondentka I, která popisuje, jak se vztahy dětí s učiteli „postupně proměňují od toho, kdy je to prostě pan učitel, k tomu, kdy v těch posledních ročnících už spíš partner“.

Respondenti B, H a I vnímají ve své roli rodiče **učitele této školy jako velkou podporu**. Respondentka B uvádí jako motivující, když vidí, jak se učitelé zajímají o nové výzvy ve výchově a oceňuje, že učitelé udílí k těmto výzvám různé užitečné rady. Podělila se o zkušenost, kdy s učiteli řešili téma digitálních technologií a jejich možného nebezpečného vlivu na děti a učitelé jim doporučili nenechávat děti na počítačích samotné zavřené v pokoji, jelikož pak mohou snadno získat pocit, že to, co dělají, dělají sami – ačkoliv tomu tak, dle jejich názoru, není. Respondentka H přiznává, že několikrát za paní učitelkou, která učí její dceru, zavítala s žádostí o radu, že „si prostě nevím rady se svojí dcerou“ a popisuje, jak práci s dětmi této konkrétní paní učitelky pozorovala. Uvádí, že tato konkrétní paní učitelka v jednotlivé děti jednoduše věří a také jí samotné několikrát pomohla znovu naleznout cestu, jak v ně věřit. Právě respondentka H také popisuje rodičovská sdružení jako setkání, z nich odchází „úplně jako mazaná balzámem“, říká, že je to pro ni vždycky krásný zážitek. O rodičovských sdruženích jako součástí své motivace mluví také respondentka I, která je popisuje jako „příjemná posezení“, při nichž si jako rodič mnohdy sama mohla zkusit, co její děti zrovna dělají, formou prožitku.

Roli v motivaci některých vybraných rodičů hraje také pocit, že učitelé na této konkrétní waldorfské základní škole opravdu vědí, co dělají. Pro respondentku H má toto, dle jejích vlastních slov, „silnej efekt, že já jako rodič tam můžu mít hezkej zážitek“. Podle některých respondentů záleží také na osobnosti učitele, kterou je ve výuce vnímají jako určující element.

11.2.2 Steinerova pedagogika a filosofie antroposofie

Zejména respondentka I uvádí, že pro ni osobně byla motivací vyloženě waldorfská pedagogika podle Rudolfa Steinera, která, dle jejích slov, **souzní** se způsobem, jakým si přála své děti vzdělávat – individuálně, svobodně. Zároveň na waldorfské pedagogice oceňuje i fakt, že vychází z pedagogiky léčebné, čímž pro ni „jde hrozně do široka a hloubky zároveň“, jelikož „to má hlavně prožitý tím, že se ty děti vzdělávají v určitejch celcích, epochách“, což umožní dítěti látku uchopit komplexně a v mezipředmětových

souvislostech. Respondentka I se domnívá, že na běžné základní škole by nic takového její děti nezažily.

Pro respondentku H představovala Steinerova filosofie a z ní vycházející pedagogika při rozhodování se, na jakou základní školu své děti umístit, jakousi **inspiraci**, jelikož s ním měla pouze zprostředkovanou zkušenost přes manžela, otce dětí navštěvujících tuto konkrétní waldorfskou školu. Dál respondentka H zmiňuje, že „asi docela souzním s tou antroposofií“, na druhou stranu ovšem projevuje obavy, že tato konkrétní waldorfská škola nenaplnuje její představy ohledně waldorfské pedagogiky. „Protože jedna věc jsou ty výchovy; výtvarná, hudební a tělesná. Mám pocit, že jich tam mají málo. Ta antroposofie říká, že by to ty děti měly dennodenně absolvovat, ale já mám pocit, že toho nemají dost, že mají jednou za týden keramiku.“

Nikdo z dalších respondentů Steinerovu filosofii či pedagogiku jako svou motivaci přímo nezmiňuje. Naopak toto respondent C komentuje slovy: „To jsme vůbec neznali a já o tom doteď nemám vůbec nějak větší ponětí.“, respondenti E i G se shodují, že to v jejich motivaci nikdy nehrálo větší roli, a respondent D přiznává, že Steinerovo dílo zkoumá až nyní spíše z vlastní iniciativy než tehdy v kontextu rozhodování se, kam své děti pošle za vzděláním: „Pět, šest let jsem nevěděl, jak se to jmenuje, věděl jsem, že je to nějaký ten divnej pán, nebyl mi příjemnej. Když jsem posléze přečetl nějaké jeho publikace a byl jsem mile překvapen, to už je jiná, ale tehdy mi sympatickej nebyl.“

11.3 Výsledky výzkumného šetření vzhledem k výzkumné otázce č. 2

Tato výzkumná otázka hledá způsoby, jakými se v průběhu let **měnila motivace vybraných rodičů** své děti vzdělávat na této konkrétní waldorfské základní škole. Zde lze výsledky výzkumu rozdělit dle dvou kódů.

1. Prvotní motivace se postupem času změnila
2. Prvotní motivace se od svého počátku nijak nezměnila

11.3.1 Motivace se postupem času změnila

Proměnlivost své prvotní motivace v čase uznávají respondenti A, F, G a H. Respondentka A stále objevuje na této alternativně zaměřené základní škole nové, překvapivé věci, které její motivaci ovlivňují spíše kladně a v jejím rozhodnutí ji utvrzují.

Také respondentka H je z mnoha jinakostí waldorfského vzdělávání stále poněkud překvapená. Zmiňuje, že od rozhodnutí své dítě umístit na tuto waldorfskou školu ji zprvu

odrazovalo okolí, které, dle jejích slov, argumentovalo tím, že „je to škola, kam chodí jenom blbci“, „ty děti pak mají na středních školách strašnej problém“ a „nejdou schopný se učit“, čímž se ocitla pod velkým tlakem okolí. Navíc v tu dobu spolu se svou rodinou bydlela nedaleko vyhlášené městské školy. Nakonec ovšem převážila touha po alternativě.

Respondentka F zprvu vůbec neměla jasno, „proč zrovna waldorf“, její prvotní motivace byla záporná s ohledem na vlastní školní zkušenost, kterou nechtěla, aby její vlastní děti musely na standardní základní škole zažívat tak, jako ona sama; postupem času ale i ona spatřuje výhody, její druhotná motivace se tedy stala spíše pozitivní.

I respondentka G, která sama tuto konkrétní waldorfskou základní školu navštěvovala, dle svých slov vnímá jisté změny ve své motivaci. Tyto změny jsou spojené zejména se **strachem o prospěch** při dalším studiu jejího dítěte; respondentka přemýšlí, jestli by nebylo vzhledem k možnosti, že její syn bude chtít studovat střední školu s technickým zaměřením, záhodno na druhém stupni základní školy přestoupit na standardní základní školu. Není si totiž jistá, že by jejího syna tato konkrétní waldorfská základní škola dokázala na takovou střední školu připravit.

11.3.2 Motivace se postupem času neměnila

Respondenti B, C, D, E a I se shodují v tom, že jejich prvotní motivace se od svého počátku zásadně neměnila. Rozhodnutí umístit své děti na tuto konkrétní waldorfskou základní školu naplnilo jejich základní očekávání. Jsou tedy spokojeni a neuvažují o změně.

11.4 Výsledky výzkumného šetření vzhledem k výzkumné otázce č. 3

Tato výzkumná otázka si klade za úkol zjistit, **jaké kompetence** si vybraní rodiče představují, že jejich děti na této konkrétní waldorfské základní škole osvojí, a které z nich si mají odnést do svého dospělého života. Odpovědi respondentů je možno zahrnout do několika zastřešujících kategorií.

1. Kompetence k učení
2. Sociální kompetence
3. Kompetence k životu
 - a. sebevědomí plynoucí ze sebeuvědomění
 - b. odvaha nalézt a realizovat své ambice

11.4.1 Kompetence k učení

Většina respondentů zdůrazňuje své přání, aby jejich děti právě díky této konkrétní waldorfské základní škole maximálně naplnily kompetenci k učení, tedy si přirozeně osvojily a do svého dospělého života si odnesly dovednost a také celoživotní chuť se učit. Toto často respondenti zmiňují jako stěžejní. Jednotliví respondenti se ovšem **liší ve vnímání**, co pro ně osobně kompetence k učení konkrétně znamená.

Respondentka B vyjadřuje, že kompetenci k učení chápe jako pro ni **přirozenou schopnost porozumět** obsahu výkladu, umět ho rozumově zpracovat a později získané vědomosti umět využít, aniž by žák musel jednotlivé části bez většího pochopení celé memorovat – zdá se jí důležitá, jelikož jí samotné byla v životě ku prospěchu, navíc se jí sama naučila právě na této konkrétní waldorfské základní škole.

Pro respondenta C je tato kompetence k učení spojena s **učením prožitkem**. Zároveň chce, aby se jeho děti na této škole naučily se učit, jelikož se domnívá, že cokoliv, co se dnes děti v Česku učí, je vůči budoucnosti irelevantní. Rád by tedy, aby si jeho děti zachovaly otevřenost, flexibilitu vůči novým věcem a vědomostem. Podobně o tomto uvažuje respondentka I, která zmiňuje „připravenost na změnu“ a zároveň mluví o tom, že její děti nepotřebují encyklopedické znalosti, ale potřebují se naučit, kde a jak potřebné informace najít.

Respondentka H očekává, že tato škola v jejím dítěti nezapomene **touhu po učení se** novým věcem, která je, dle jejích slov, pro budoucnost klíčová. Chce, aby byla její zvědavá, aby ji „lákalo vědět“.

Respondent D oceňuje, že je žákům umožněno se učit způsobem, jaký sami uznají za vhodný. Nejsou napomínáni, když se učí jinak než ostatní, konkrétně zmiňuje, že se „učí ten text pojmout jinak, nikdy nikomu nebrání, že budou tančit, když jim přijde, že chtějí při té básničce tančit, že je to tanec“.

11.4.2 Sociální kompetence

Respondenti A, B a I se shodnou na tom, že by si jejich děti měly z této konkrétní waldorfské základní školy odnést schopnost vyjít s ostatními, umět se pohybovat ve skupině, umět spoluvytvářet společenství, přičemž se respondenti B a I shodnou, že má tato konkrétní škola k rozvíjení sociálních kompetencí vlastní specifické předpoklady.

11.4.3 Kompetence k životu

Mnozí vybraní rodiče jako kýžený popisovali, zejména v kontextu budoucího života svých dětí, soubor dovedností a schopností, které mají jejich dětem **dopomoct ke šťastnému životu**; právě proto si dovoluji tuto kompetenci, kterou popisovali, ač ji nikdo souhrnně nepojmenoval, nazvat kompetencí k životu. Respondent C popsal rozdíl, který jemu osobně přijde velký, mezi dětmi, které tuto kompetenci mají, a těmi, kterým chybí, pomocí svého zážitku, když pracoval jako průvodce. Tehdy poprvé potkal „waldorfské děti“, což hodnotí jako velký zážitek, „byly tak v sedmý třídě a já jsem v životě nezažil tak dospělé lidi v jejich věku“.

Tato kompetence se, dle výpovědi respondentů, skládá z několika komponent. První se týká již zmíněného přijetí individuálního zaměření žáků, které je v této škole důležitou praxí. Jedná se o **sebeuvědomění** a z něj plynoucí **sebevědomí**, **objevení ambice** a nakonec **odvahu pokračovat** v tom, co bylo objeveno.

11.4.3.1 Sebeuvědomění a z něj plynoucí sebevědomí

Respondent E o sebeuvědomění mluví jako o hlavním důvodu, proč pro své děti volí tuto konkrétní waldorfskou základní školu; jak sám říká, „to je to, co já chci – po tom první dítěti byla vždycky moje objednávka taková, aby, prosím, snažně prosím, našli v mém dítěti ten jeho dar“. Jeho hlavní motivace tedy je, aby si dítě uvědomilo samo sebe a svoje schopnosti a dovednosti, respondent E totéž nazývá sebepojetím.

Respondentka H toto sebeuvědomění dává do souvislosti s praxí slovního hodnocení na škole, které má dětem pomáhat s uvědoměním si vlastních silných stránek. Z vědomí těchto předností pak dítě čerpá sebevědomí, zdravé, uvědomělé, čímž, dle jejích slov, „roste rovně nahoru“. Respondentka spojuje sebevědomí se schopností žít si svůj život, „oni jsou fakt sami za sebe“.

11.4.3.2 Objevení ambice a odvaha ji realizovat

Tatáž respondentka popisuje svoji dceru tak, že „ví, co chce“, za což je, jak uvedla, ochotna, obrazně řečeno, zaplatit tím, že nebude mít tak obsáhlé tvrdé znalosti, na něž by měla naději na standardní základní škole. Také respondentka F uvádí kompetenci k životu jako klíčovou, když popisuje jako důležitou schopnost nebát se dělat chyby, poznat, co mi jde, a naučit se tuto schopnost rozvíjet, **neobávat se neúspěchu**. Vzpomíná na vlastní školní zkušenost, kterou silně ovlivňoval názor jejích rodičů a strach z toho, že by ji humanitní vědy nemusely uživit – proto se sama dala na dráhu technickou. Pojmenovává

proto to, „aby si naše děti tu školu vybraly samy kvůli sobě“, rozhodujícím mechanismem v životě svých dětí.

Respondentka B přímo uvádí, že v případě, kdy si její dítě **vybere, co ho bude bavit**, a bude to moci použít pro svůj další život, bude vědět, „že ten waldorf měl smysl“. Podobně se na věc dívá respondent E, jehož motivuje skutečnost, že se děti ve škole učí nebát se mluvit, dělat chyby a v konečném důsledku „vědí líp, za čím si jít, co si přejí v životě dělat“.

O vzpomínku na praktickou ukázkou se podělil respondent D, jemuž učaroval festival divadelních představení, které škola se svými studenty každoročně pořádá; respondent jej popisuje následujícími slovy: „To byl tak jiný svět, tak obrovská prezentace toho, kam až obyčejná základka dovede úplně obyčejný děti.“ Respondentka H totéž popisuje tak, že jí děti nakonec přijdou velmi vyspělé, téměř jako dospělý člověk.

11.5 Výsledky výzkumného šetření vzhledem k výzkumné otázce č. 4

Úkolem poslední výzkumné otázky je zjistit, jakou roli v motivaci vybraných rodičů k umístění jejich dětí na tuto konkrétní waldorfskou základní školu hraje **jejich vlastní školní zkušenost**.

Zajímavým místem v rámci jednotlivých šetřících otázek spadajících pod tuto výzkumnou otázku bylo **volné znázornění vztahu** zvláště ke své vlastní základní škole a zvláště k základní škole svých dětí, k němuž byli respondenti vyzváni. Každý z nich mohl jakoukoliv formou upravit prostor kruhu na tištěném papíře, k dispozici vždy měli stejnou sadu barevných pastelek, propisku, tužku, nůžky a černý lihový popisovač. Při srovnání jednotlivých znázornění si lze povšimnout zajímavé práce s barvami, typická je určitá pestrost barev a abstrakce, hlavně co se týče znázornění vztahu k této konkrétní základní waldorfské škole, ale, jak již bylo řečeno, tato znázornění zde nebudou předmětem vyhodnocování výzkumu, slouží spíše pro ilustraci.

Výpovědi respondentů ukázaly na existenci dvou hlavních rolí, které jejich vlastní školní zkušenost v rozhodování o studiu dětí hrála.

1. Pozitivní vliv vlastní školní zkušenosti na motivaci
2. Negativní vliv vlastní školní zkušenosti na motivaci

11.5.1 Pozitivní motivace

Obě respondentky, tedy B a G, které samy v této konkrétní waldorfské základní škole absolvovaly svou základní školní docházku, hodnotí svou zkušenost jako pozitivně motivující. V případě respondentky B to nebylo rozhodující, rozhodnutí bylo ovlivněno také negativní zkušeností ze standardní základní školy jejího muže, otce dětí. Respondentka B i G mluví o své vlastní školní zkušenosti tak, že je natolik vžitá, že si nedovedou představit, jak by se ve věci školní docházky svých dětí rozhodovaly, pokud by ji neměly.

11.5.2 Negativní motivace

Alespoň částečný vliv zkušenosti se základní školní docházkou, v různé míře vnímané jako negativní, uznávají všichni zbývající respondenti, konkrétně A, C, D, E, F, H a I.

Část respondentů hodnotí svou zkušenost jako velmi negativní a vliv této zkušenosti za vcelku určující. Respondentka A vzpomíná na nepříjemné učitele a komplikované studium s dysortografií, která nebyla na základní ani střední škole nijak zohledňována. Také s despektem vzpomíná na to, jak „všechny koníčky musely jít všechny stranou“, protože „veškerej svůj volnej čas jsem věnovala jenom učení“, aby se vůbec dokázala udržet na průměrných známkách. Sama hodnotí, že „i to byl vlastně důvod, proč jsem je chtěla dát na tu waldorfskou školu, protože si myslím, že **kazit se dětství nemá**“. Její neúměrné školní vytížení, dle jejích slov, později zapříčinilo chronickou neschopnost odpočívat, jež jí později v životě učinila **zranitelnější vůči vážným psychickým obtížím**.

Respondentka F jako rozhodující negativní faktor hodnotí svou vlastní zkušenost se šikanou, jíž byla na druhém stupni na základní škole vystavena, navíc zmiňuje své obavy o svou dceru, která by „na to mohla bejt taky dobrej aspirant“, jelikož je, právě prý po ní spíše introvertní, tiché povahy. Navíc zmiňuje špatnou zkušenost s tzv. škatulkováním dětí učiteli, kdy „když byl někdo jedničkář, tak dostal jedničku, i když to zrovna bylo na trojku, a když byl někdo čtyřkař, tak vždycky musel bojovat“.

Respondentka H hodnotí svou základní školní docházku jako cestu nucené **směřovanosti**, která jí byla připravena rodiči – motivovala ji k tomu, co sama pro své děti rozhodně nechce. I respondentka I hodnotí svou školní zkušenosti velmi negativně, ač měla výborný prospěch, byla úspěšnou žačkou, ale přesto ve škole nezažívala radost, protože měla pocit, že „z klasickýho vzdělávání asi umřu, že to asi nepřežiju, sama jsem nebyla

se svým vzděláním spokojená, protože jsem byla někam vedená, absolutně směřovaná, absolutně mi bylo předem definovaný, co mam dělat“, což později, dle jejich slov, přerostlo v její celoživotní nedostatek sebevědomí.

11.6 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Analýza prostřednictvím kódování, tedy jakousi kategorizací jednotlivých prvků motivací plynoucích z rozhovorů s vybranými rodiči žáků konkrétní waldorfské základní školy, přinesla celou typologii důvodů, pro které vybraní rodiče své děti na této konkrétní waldorfské základní škole vzdělávají. Ač jsou podrobně rozpracovány výše, v této podkapitole je uveden jejich stručný souhrn.

Prvním důležitým prvkem v motivaci vybraných rodičů se ukázala být **spřízněnost vlastní životní filosofie s tou, která je praktikována na této konkrétní waldorfské základní škole**, již lze rozdělit na sympatie ke stylu výuky a komunitnímu fungování školy.

Styl výuky rodičům připadá přirozený, oceňují učení se prožitky a také pro ně zjevný fakt, že je waldorfská pedagogika v každé své části hluboce promyšlená a smysluplná. V souvislosti se stylem výuky je nutno zmínit **absenci tlaku na výkon**, což umožňuje jejich dětem chodit do školy rádi a plně prožívat své dětství bez nutnosti ho urychlit či zkrátit. Rodiče, kteří se u svých dětí zmiňují o speciálních vzdělávacích potřebách, toto oceňují přednostně, jelikož to umožňuje vyrovnané vzdělávání i jejich dětem. Zásadní roli hraje také pocit, že tato konkrétní waldorfská základní škola poskytuje dětem vhodné, bezpečné a podnětné **prostředí pro jejich správný, svobodný a sebevědomý rozvoj**. Zmíněn byl také jistý smysl pro učení v souvislostech, do hloubky, když se žáci v této konkrétní waldorfské základní škole učí, odkud se bere chleba, sami si pěstují obilí a později melou na pečivo mouku. Takové poznání dle rodičů umožňuje dětem chápat svět kolem sebe tak, jak je, a umístit své bytí a jeho vnímání do koloběhu života. Ohledně stylu výuky je pro rodiče motivující také **system známkování**. Slovní hodnocení je pro ně informačně přínosnější a konstruktivnější než klasifikace. Kladně jsou hodnoceny také dva cizí jazyky vyučované od první třídy a výuka řemeslných prací, která žákům umožňuje poznávat svět. Pozitivně rodiče vnímají také **přijetí individuálního zaměření** jednotlivých žáků jako jejich vlastního svobodného rozhodnutí, ale také **přijetí osobností** jednotlivých žáků, jejich silných i slabých lidských stránek, které vede ke vzniku

jedinečné atmosféry toho, že učitel s žáky ve třídě doopravdy žije a sdílí s nimi opravdové věci.

Pro vybrané rodiče je motivující také pocit **souznění se školní komunitou**, a to hned ze dvou hledisek. Existence školní komunity jim umožňuje **školu se svými dětmi sdílet**, mít opravdový přehled o tom, co se jejich děti učí, mít vstřícný a informovaný vztah s jednotlivými učiteli a prostřednictvím školních slavností se zapojovat do čilého života školy. Zároveň je velmi pozitivně hodnocena také možnost **sdílet výchovu svých dětí s učiteli**, kteří jim jsou chápavými partnery a v některých případech také rádci. Naprosto zásadní roli tu hraje otevřená komunikace plynoucí mezi všemi účastníky procesu.

Svou roli v motivaci některých rodičů má také **Steinerova pedagogika a filosofie antroposofie**, ať už naprosto určující a spásnou, nebo pouze inspirativní, částečnou. Jiní rodiče přiznávají, že si o Steinerově pedagogice nikdy nic navíc nezjistili, a přesto jim stávající systém na této konkrétní waldorfské základní škole velmi vyhovuje.

Mezi **kompetence**, které si vybraní rodiče přejí, aby si jejich děti osvojily a odnesly do svého dospělého života, rodiče jmenovali **kompetenci k učení**, kterou vnímají jako schopnost chápat smysluplné a pro ně zajímavé informace a objevovat to, co je baví, pak také **sociální kompetenci**, tedy umění být s druhými, a nakonec také **kompetenci k životu**. Kompetenci k životu jsem pojmenovala zvláštní soubor dovedností, který dle vybraných rodičů pomůže jejich dětem ke spokojenému, šťastnému životu, a to pomocí sebeuvědomění si svých silných a slabých stránek, poznání své vlastní osobnosti a její přijetí, které má vést ke zdravému sebevědomí a životnímu pocitu jistoty. Tato jistota má dále jejich dětem pomoci k objevení vlastních životních ambic a také v nich probudit odvahu je dle vlastního uvážení realizovat.

Zvláštní místo v motivaci rodičů ke vzdělávání svých dětí na této konkrétní waldorfské základní škole má **jejich vlastní základní školní docházka**. Z analýzy rozhovorů je jasné, že ti respondenti, kteří sami absolvovali tuto konkrétní waldorfskou základní školu, jsou motivováni **pozitivně** – jejich vlastní školní docházka v nich vzbudila touhu dopřát svým dětem něco podobného, co sami znají. Naopak tomu bylo u téměř všech ostatních respondentů, jež právě jejich školní zkušenost od tradičního vzdělávání odradila, tedy ovlivnila **negativně**, a přiměla – ač mnohdy v souhře se spoustou jiných faktorů – je k rozhodnutí jejich děti vzdělávat na škole s alternativním zaměřením.

12 DISKUSE

12.1 Porovnání s příbuznými pracemi a možnosti dalšího výzkumu

Za účelem zjistit důvody, proč rodiče pro své děti volí waldorfskou základní školu, již bylo sepsáno několik diplomových prací. Například Kristýna Weberová tuto problematiku v praktické části své bakalářské práce zkoumala kvantitativně, pojmenovává ale podobný negativní motiv, jaký jsem zpracovala výše – pojímá jej ovšem obecněji, a to jako „rostoucí nedůvěru k tradičnímu školství“¹¹⁸. Oproti tomu je v kvalitativním výzkumu této bakalářské práce tento negativní motiv rodiči popisován spíše **osobní zklamání**, které jim přinesla vlastní školní zkušenost, než jako systémová nedůvěra vyznívající od Weberové. Právě zde je patrný rozdíl mezi výsledky kvantitativního a kvalitativního výzkumu, ač zaměřeného na podobné téma.

Také Denisa Machová¹¹⁹ ve své bakalářské práci uvádí stejnou motivaci rodičů waldorfských žáků, tedy jakousi chuť zkusit něco netradičního.

Této práci velmi blízkých závěrů ale došla ve své bakalářské práci Jana Fenyklová¹²⁰, která popisuje sympatie rodičů nejen ke přátelskému prostředí waldorfské školy, ale také k její komunitě, k níž může být obtížné nalézt si vlastní vztah, pokud se pro rodiče jedná o něco docela nového. Filosofickou stránku waldorfské pedagogiky Fenyklová ve výsledcích svého výzkumného šetření zmiňuje jako nutnou součást, kterou se její respondenti naučili přijímat za svou vlastní. Dále obsáhle vysvětluje vliv stylu výuky waldorfské základní školy na mínění rodičů, kteří hodnotí pozitivně aspekty, které byly zmíněny i v této práci, například právě osvojení si zmíněné *kompetence k životu* – ač ji tak samozřejmě nejmenuje –, **žáci prý vědí, co chtějí**, a vyvíjejí se v silné osobnosti.

Mezi možnosti dalšího výzkumu jistě patří **kvantitativní výzkum** na totožné téma, který by, pokud by byl proveden v dostatečném měřítku, mohl ujasnit intenzitu výskytu jednotlivých motivů u rodičů waldorfských žáků. Také by jistě bylo přínosné zmapovat **povědomí rodičů českých školáků o alternativních školách** a jejich tendence vůči

¹¹⁸ WEBEROVÁ, Kristýna. Waldorfská škola a důvody rodičů pro její výběr [online]. Brno, 2010 [cit. 2023-06-23]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/dfly9/>. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Radek POSPÍŠIL, s. 60.

¹¹⁹ MACHOVÁ, Denisa. Waldorfská pedagogika a důvody rodičů pro její výběr [online]. Pardubice, 2013 [cit. 2023-06-25]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/9tozdz/>. Bakalářská práce. Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická. Vedoucí práce PhDr. Marcela Ehlová, Ph.D., s. 47.

¹²⁰ FENYKLOVÁ, Jana. Motivace rodičů k výběru waldorfské základní školy [online]. Brno, 2018 [cit. 2023-06-23]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/uckza/>. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Roman ŠVARŤÍČEK, s. 24-33.

prvkům alternativní pedagogiky ve vlastním přístupu k výchově. Zajímavé by bylo také zkoumat, jak **úspěšně tradiční školy** prostřednictvím svého školního vzdělávacího plánu **využívají nové možnosti** a naplňují kompetenční rámec **aktuálně platného rámcového vzdělávacího plánu pro základní vzdělávání** právě ve srovnání se školami alternativního zaměření, třeba těmi waldorfskými.

12.2 Autorův názor

Ač pro mě byla prvotním impulzem k sepsání této bakalářské práce vlastní pedagogická praxe na této konkrétní waldorfské škole, odhlédla jsem při jejím psaní od vlastních subjektivních pocitů. Došla jsem přitom k závěru, že **v jádru praktického fungování waldorfské školy** opravdu stojí praktické **životní principy**, které **vyznává široká veřejnost**.

Pokud se dokážeme odprostit od složitých filosofických úvah, které stály v zárodku waldorfské školy, a začneme vnímat zejména praktickou stránku věci, musíme si povšimnout blahodárného účinku, které prvky této pedagogiky obecně na žáky mají (úcta k dítěti a jeho svrchovanému právu volit si vlastní životní zaměření, důvěra v jeho vývoj, bezprostřední vztah se svým učitelem založený na laskavosti a osobním zájmu, zapojení rodičů do školního života, vedení k umění a sebepoznání).

Celek pedagogického systému waldorfské školy není perfektní a je na pováženou, jestli takový bezchybný systém vůbec existovat může, nabízí ovšem pedagogům i laické veřejnosti lidské principy, k nimž se mohou svobodně přihlásit a bez hlubším hloubání o jeho filosofii je mohou použít ve svém vlastním životě a přístupu k druhým lidem, dětem. Waldorfskou pedagogiku tak moderní doba musela snést a zdá se, že úspěšně snesla z nebes na zem, od velkých vzosných slov k docela obyčejným malým činům. A **čím srozumitelnější** se principy waldorfské pedagogiky stanou, tím spíše se dá předpokládat, že budou šířeny a přijímány.

13 ZÁVĚR

Teoretická část této bakalářské práce čtenáři podala ucelený pohled na školy alternativního zaměření, čímž splnila svůj účel. Zabývala se historickým kontextem vzniku škol klasicky reformního typu, zvláště se zaměřila na waldorfskou pedagogiku jako teorii i waldorfskou školu jako praxi. Zmínila zároveň odlišné pohledy několika odborných pedagogických pracovníků zabývajících se waldorfskou pedagogikou. Krátce také vysvětlila, co se rozumí pojmy jako *kompetence žáka* a *motivace*.

Praktická část této práce byla realizována kvalitativním výzkumem pomocí rozhovorů s jednotlivými vybranými rodiči žáků navštěvujících konkrétní waldorfskou školu. Tyto rozhovory byly následně analyzovány a pomocí kódování tak vznikly kategorie motivací, jež hrály při rozhodování vybraných rodičů o vzdělání jejich dětí důležitou roli. Mezi hlavní důvody vybraných rodičů patří **spřízněnost vlastní životní filosofie s tou, která je praktikována na této konkrétní základní waldorfské škole**, to zvláště z hlediska **stylu výuky** – jenž dle rodičů odmítá tlak na výkon, podporuje rozvoj žáků a vede je k vnitřnímu přijetí sebe sama i světa – a **komunitního života** – jenž rodičům nabízí sdílení školy s dětmi a výchovy s učiteli –, a také **spřízněnost s životní a pedagogickou filosofií Rudolfa Steinera**. Studium dětí těchto vybraných rodičů má vést k osvojení konkrétních kompetencí, mezi nimi **kompetence k učení**, **sociální kompetence** a určité abstraktnější kompetenci, kterou nazývám **kompetencí k životu**, jež zahrnuje sebeuvědomění vedoucí k životní sebejistotě a odvahu objevovat a realizovat své životní ambice. Výzkum se věnoval také roli, jakou v motivaci vybraných rodičů vzdělávat své děti na waldorfské škole hraje **jejich vlastní školní zkušenost**, a došel k závěru, že s výjimkou respondentů, kteří sami základní waldorfskou absolvovali a jejich zkušenost je motivovala pozitivně, jelikož chtěli svým dětem poskytnout to, co měli sami, jde o roli převážně **negativní**, přičemž respondenti zmiňují vlastní zkušenosti se šikanou a rozsáhlou exkluzí, jež je přiměla chtít pro své děti něco jiného. I praktická část tak naplnila svůj vytyčený cíl poznat konkrétní důvody vybraných rodičů k volbě této školy a chápat je v jejich hloubce a jedinečnosti.

Seznam použitých zdrojů

CARLGREN, Frans, VÁŇA, Zdeněk, ed. *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera: Obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6.

CRESWELL, John W. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. 3rd ed. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, c2013. ISBN 978-1-4129-9530-6.

DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5039-2.

EDMUNDS, Francis. *An Introduction to Steiner Education: The Waldorf School*. Forest Row: Sophia Books, 2004. ISBN 9781855841727.

Edu.cz. *Jednotný metodický portál MŠMT ČR* [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2022 [cit. 2023-06-08]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

FENYKOVÁ, Jana. Motivace rodičů k výběru waldorfské základní školy [online]. Brno, 2018 [cit. 2023-06-23]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/uckza/>. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Roman ŠVAŘÍČEK.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 8073670402.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6.

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

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4.

MACHOVÁ, Denisa. Waldorfská pedagogika a důvody rodičů pro její výběr [online]. Pardubice, 2013 [cit. 2023-06-25]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/9tozdz/>. Bakalářská práce. Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická. Vedoucí práce PhDr. Marcela Ehlová, Ph.D.

MONTESSORI, Maria. *Londýnské přednášky*. Přeložil Pavla LE ROCH. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1539-4.

POL, Milan a Masarykova univerzita. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1097-5. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:732c54d0-beb5-11e3-a99b-005056822549>

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

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-584-9.

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

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0872-3.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2023-06-08]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/07/RVP_ZV_2021_word.docx

RÖHNER, Roel a Hans WENKE. *Daltonské vyučování: stále živá inspirace*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-041-7.

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

RÝDL, Karel. Alternativy ve vzdělávacím procesu v České republice – historie a současnost. *Along Clio's Ways: Topical Problems of Modern Historical Science*. 2016, 247-271. ISSN 2464-0069.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.

STEINER, Rudolf. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy: Metodika vyučování a životní podmínky výchovy*. 2. vyd. Praha: Baltazar, 1993. ISBN 80-900307-9-3.

SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido, 1996. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-19-2.

ŠOLTÉSOVÁ, Barbora. *Waldorfská škola a důvody rodičů pro její výběr*. Pedagogická fakulta, katedra primární a preprimární pedagogiky, 2022. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci.

ŠTAMPACH, Odilo Ivan. *Anthroposofie*. V Olomouci: Votobia, 2000. ISBN 80-7198-431-0. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:e16aac80-01f5-11e8-816d-5ef3fc9bb22f>

WEBEROVÁ, Kristýna. *Waldorfská škola a důvody rodičů pro její výběr* [online]. Brno, 2010 [cit. 2023-06-23]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/dfly9/>. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Radek POSPÍŠIL.

Zacitspolu.eu. *Začít spolu* [online]. Step by Step Česká republika, 2023 [cit. 2023-06-07]. Dostupné z: <https://www.zacitspolu.eu/o-programu/o-programu-zacit-spolu/>

Seznam příloh

- Příloha č. 1: Model strukturovaného rozhovoru
- Příloha č. 2: Přepis rozhovoru s respondentem A
 - Příloha č. 2.1: Volné vyjádření respondenta A ke svému vztahu k vlastní základní škole
 - Příloha č. 2.2: Volné vyjádření respondenta A ke svému vztahu ke konkrétní waldorfské škole
- Příloha č. 3: Přepis rozhovoru s respondentem B
 - Příloha č. 3.1: Volné vyjádření respondenta B ke svému vztahu k vlastní základní škole
 - Příloha č. 3.2: Volné vyjádření respondenta B ke svému vztahu ke konkrétní waldorfské škole
- Příloha č. 4: Přepis rozhovoru s respondentem C
 - Příloha č. 4.1: Volné vyjádření respondenta C ke svému vztahu k vlastní základní škole
 - Příloha č. 4.2: Volné vyjádření respondenta C ke svému vztahu ke konkrétní waldorfské škole
- Příloha č. 5: Přepis rozhovoru s respondentem D
 - Příloha č. 5.1: Volné vyjádření respondenta D ke svému vztahu k vlastní základní škole
 - Příloha č. 5.2: Volné vyjádření respondenta C ke svému vztahu ke konkrétní waldorfské škole
- Příloha č. 6: Přepis rozhovoru s respondentem E
 - Příloha č. 6.1: Volné vyjádření respondenta E ke svému vztahu k vlastní základní škole
 - Příloha č. 6.2: Volné vyjádření respondenta E ke svému vztahu ke konkrétní waldorfské škole
- Příloha č. 7: Přepis rozhovoru s respondentem F
 - Příloha č. 7.1: Volné vyjádření respondenta F ke svému vztahu k vlastní základní škole
 - Příloha č. 7.2: Volné vyjádření respondenta F ke svému vztahu ke konkrétní waldorfské škole
- Příloha č. 8: Přepis rozhovoru s respondentem G
 - Příloha č. 8.1: Volné vyjádření respondenta G ke svému vztahu k vlastní základní škole
 - Příloha č. 8.2: Volné vyjádření respondenta G ke svému vztahu ke konkrétní waldorfské škole
- Příloha č. 9: Přepis rozhovoru s respondentem H
 - Příloha č. 9.1: Volné vyjádření respondenta H ke svému vztahu k vlastní základní škole
 - Příloha č. 9.2: Volné vyjádření respondenta H ke svému vztahu ke konkrétní waldorfské škole
- Příloha č. 10: Přepis rozhovoru s respondentem I
 - Příloha č. 10.1: Volné vyjádření respondenta I ke svému vztahu k vlastní základní škole
 - Příloha č. 10.2: Volné vyjádření respondenta I ke svému vztahu ke konkrétní waldorfské škole

Přílohy

Příloha 1

Model strukturovaného rozhovoru

VÝZKUMNÉ OTÁZKY	ŠETŘÍCÍ OTÁZKY
Jaké důvody vedou vybrané rodiče k tomu, aby své děti umísťovali na vybranou waldorfskou základní školu?	Jak vzpomínáte na čas, kdy jste umístění svého dítěte/svých dětí na tuto konkrétní základní waldorfskou školu zvažoval/a a rozhodoval/a?
	Jak byste pojmenoval/a klíčové faktory, které ovlivnily Vaše rozhodnutí své dítě/děti na tuto konkrétní základní waldorfskou školu umístit?
	Jaké hlavní výhody tato konkrétní základní waldorfská škola od tradiční školy dle Vašeho názoru přináší?
	Vzpomenete si na nějaké důležité momenty, které mají souvislost s Vaší motivací své dítě/děti na této konkrétní waldorfské škole vzdělávat, a zároveň jsou spojené s jeho/jejich studiem tamtéž?
Jak vnímají vybraní rodiče svoji motivaci k umístění svých dětí na konkrétní waldorfskou základní školu v průběhu let?	Jak se v průběhu let změnila Vaše motivace k tomu, aby Vaše dítě/děti vybranou základní waldorfskou školu studovalo/studovaly?
Jaké kompetence žáka si vybraní rodiče představují, že jejich děti na konkrétní waldorfské základní škole získají, a které z nich si mají odnést do svého dospělého života?	Jaké kompetence (dovednosti, schopnosti, vědomosti) byste chtěl/a, aby si Vaše dítě/děti z této konkrétní waldorfské základní školy odnesly?
	Jak jasně dokážete ze zmíněných kompetencí (dovedností, schopností, vědomostí) rozlišit ty, které jsou klíčové pro Vás jako rodiče, a ty, které jsou z Vašeho pohledu klíčové pro budoucí život Vašich dětí?
	Jak vnímáte aktuálně platný RVP pro ZV, podle něhož mezi klíčové kompetence, které mají učitelé žákům předávat, patří i digitální gramotnost, v jejímž rámci mají „pomáhat žákům orientovat se v digitálním prostředí a vést je k bezpečnému, sebejistému, kritickému a tvořivému využívání digitálních technologií při práci, při učení, ve volném čase i při zapojování do společnosti a občanského života“?
Jakou roli v motivaci vybraných rodičů k umístění svých dětí na tuto konkrétní waldorfskou základní školu hraje jejich vlastní školní zkušenost?	Jakou máte zkušenost s vlastní základní školní docházkou?
	Jak byste pár klíčovými slovy charakterizoval/a školu, kterou jste v rámci své povinné školní docházky navštěvoval/a sám/sama?
	Vyjádřete, prosím, svůj vztah ke své základní škole volnou formou do prostoru tohoto kruhu.
	Jak byste pár klíčovými slovy charakterizoval/a waldorfskou základní školu, kterou navštěvuje/navštěvují Vaše dítě/děti?
	Vyjádřete, prosím, svůj vztah k této konkrétní základní waldorfské škole volnou formou do prostoru tohoto kruhu.
	Jaká existuje souvislost mezi Vaší vlastní základní školní docházkou a důvody, pro které jste pro své vlastní dítě/děti zvolil/a waldorfskou základní školu?

Příloha 2

Přepis rozhovoru s respondentem A

Přepis rozhovoru

Jak vzpomínáte na čas, kdy jste umístění svého dítěte na tuto konkrétní základní waldorfskou školu zvažovala a rozhodovala?

Pro mě to bylo jednoznačný, jediný, co bylo horší, tak jako, aby si na to zvykla ta rodina – manžel, aby na to přistoupil, a tak. Naši to vzali dobře, Agáta taky vlastně, moje tchýně, protože už tam měla předtím vnouče, protože moje švagrová tady učí ve školce, která má waldorfský prvky a svoji dceru tam měla, takže díky ní já jsem se o tom dozvěděla, a taky to, jak to funguje.

Jak byste pojmenovala klíčové faktory, které ovlivnily Vaše rozhodnutí své dítě na tuto konkrétní základní waldorfskou školu umístit?

No, tak už jenom to, že tam maj míň povinností, protože z vlastní zkušenosti vim, že když člověk není vyloženě nadanej, tak to je pro něj prostě náročný v normální škole, obzvláště, když má nějaký jako... dyslexii, nebo já mám třeba dysortografii, tak prostě to bylo náročný, no. A učitelky byly dost i takový nepříjemný, já jsem prostě chtěla, aby to byl rodinnější přístup a aby braly v ohledu, že každéj jsme nějakéj a každéj taky máme nadání na něco jinýho.

Za jakých podmínek byste umístila své děti na tradiční základní školu?

Jenom kdybych neměla jinou možnost.

Jaké hlavní výhody tato vybraná základní waldorfská škola od tradiční školy dle Vašeho názoru přináší?

Tak... v první řadě asi to, že se na prvňáky jde pomalu, že se tam právě bere to, že každéj jsme jinéj, respektujou to, že se nejdřív ty děti musí zabydlet, respektujou to, že to jsou děti, že třeba tu matematiku berou jakoby víc než češtinu, protože vědí, že ty děti jsou víc připravenější na tu matematiku a ty počty než na to psaní. Taky se mi líbilo, že tam jsou dva jazyky, že od začátku si to naslouchávají, protože to si myslím, že je v dnešní době jako důležitý. Syn je sice jako chytřej, až moc někdy, ale nemá vůbec jako sociální stránku, to bylo zapotřebí pro něj hlavně a to by mu v normální škole nedali a byl by tam prostě nešťastnej, ten by se tam nezapojoval. Takže to bylo super, že on už tam šel

s kamarádem, se svym, a vlastně doteďka tam má jen o jednoho navíc, a vim že kdyby se měl dostat do nového kolektivu, tak by to prostě trvalo dlouho.

Ještě se mi líbí, že ta škola vůbec není vytržena z kontextu, jako ten život jako takovej, ty životní koloběhy.

Vzpomenete si na nějaké důležité momenty, které mají souvislost s Vaší motivací své děti na této konkrétní waldorfské škole vzdělávat, a zároveň jsou spojené s jejich studiem tamtéž?

Ta Tříkrálová slavnost, ta mě překvapila, že byla opravdu... že to byla opravdu slavnost taková, že i když tam účinkovaly děti, tak že to mělo fakt docela úroveň. Takovou tu divadelní. To bylo jako milý překvapení. No ale jinak syn je takovej, že se zase tolika nesvěřuje, takže až teďkon tak nějak zjišťuju, co v té škole berou. Navíc byl Covid, takže jako já jsem sice s ním probírala první třídu, měla jsem ho zrovna v první třídě, a dělala jsem to, jak jsem to sice nejlíp dokázala, ale furt prostě nejsem žádný pedagog. Takže... jako ty slavnosti jsou fajn, je to příjemný, vlastně jeden z důvodů, proč jsem tam ty děti dávala, bylo i to, že jsem chtěla s nima tu školu jako sdílet. Chtěla jsem vědět, co se učí, chtěla jsem toho být součástí, protože mi bylo úplně jasný, že když je dám na normální školu, tak budou nosit doma jenom úkoly, a já je budu učit, ale vlastně nebudu vědět, co se tam děje. Obzvlášť teda kluk, že jo, tak ten se jako nesvěřuje moc, ne že by jako nechtěl, ale nenapadne ho to, jeho jako nějak ten svět kolem něj obchází celkem, takže potom to doma tak nějak jako i vypadá. Holka, tak tam už je to o něčem jiným, ta mi povídá, ale je fakt, že ty třídní schůzky jsou jako častější, a já se o tom dozvim mnohem víc, a je to příjemný, no.

Jak se v průběhu let měnila Vaše motivace k tomu, aby Vaše děti vybranou základní waldorfskou školu studovaly?

Dá se říct, že mě to příjemně překvapuje, ta škola. Každá učitelka je jiná, samozřejmě, ale to je na každé škole, Arnoštek má spíš takovou... eh, jak to říct...

Můžete úplně jakkoliv.

Jó? Takovou éterickou bytost. Jako, já to teda obdivuju, jak to zvládá, protože... oni si tak jako proplouvají tím učivem. A jako mě to netrápí, protože jak je Arnošt chytřej, tak mě to prostě... já s ním nemusím probírat vůbec nic, my si spíš povídáme jako o těch sociálních věcech a tak. Nebo se ptá na takové věci, který teprve budou brát. To učivo

mě nijak netrápí a naopak jsem ráda, že ta učitelka k němu má ten přístup, že ho bere opravdu takovýho, jaký je. Protože on potřebuje prostě někdy svůj klid, jenom si hrát sám se sebou, někdy potřebuje děti, někdy se potřebuje jít potulit a může jít za učitelkou a ona ho fakt obejmě... nebo když se Arnošt nudí, protože jak je chytřejší, tak prostě těm žákům utíká, tak ona mu dá víc úkolů a zapojí ho takovým způsobem, aby z toho měl radost, nebo že on jí pomůže vlastně, no. Takže na jednu stranu to učivo mají takový bych řekla lehčí než Anetka, a u Anetky mě zase překvapuje, že ta učitelka je jako přísná, což teda ona potřebuje obzvlášť, jako dcera. A líbí se mi, že docela se učí jako rychlejc než to měl Arnošt, ta zase potřebuje... ta sice sociálně to zvládá jako výborně, ta nemá problémy s tím se skamarádit, ale, no, neříkám, že je hloupá, ale třeba má jako horšího pamatováka. Ona si třeba dlouho nepamatuje, jak se jmenujou její kamarádky. Opravdu jména... možná že tohle má po mně, opravdu tuhlenctu dysortografii, protože to je jako učení cizích slov, a to jsou i jména, že jo, prostě si musí zafixovat jedno jméno, jeden název k něčemu, a to jí dělá teda problémy už odmala, ani barvy si nepamatovala asi do 5 let prostě, protože ty názvy patří k určitý věci. Ona věděla, že to je jako sluníčko, ale nevzpomněla si na ten název.

Jaké kompetence (tedy dovednosti, schopnosti, vědomosti) byste chtěla, aby si Vaše děti z této konkrétní waldorfské základní školy odnesly?

No, tak... rozhodně se mi líbí tam to, že všechno berou od začátku. Když pletou, tak ví, z čeho pletou. Že si to prostě osahaj. Že si tu vlnu musí vyprat, musí si ji smotat, a pak si můžou plést. Nebo když dělej chleba, tak si nejdřív musí vypěstovat to zrno, protože v dnešní době si myslím, že je dost velkej problém, že ty děti vůbec neví, z čeho je maso, nebo kde se to bere, jak se to bere, a až jednoho krásnýho dne, nedej bože teda, ale kdyby se stalo, že nám nepůjde elektřina, tak budu ráda, že si jako poradí, nějak. Neříkám, že třeba s přehledem, ale aspoň nějak... něco jako budou vědět, jo, takže... líbí se mi, že to berou takhle od začátku, a ne jenom sesumírování informací. To jsem chtěla, aby si odnesli, že to vždycky má nějaký začátek, no.

Ještě něco dalšího Vás napadá?

Jako co by si z toho měli vzít? Řekla bych, že vztahy, že jsou důležitý, ty tradice, že to prostě má opravdu pro ty lidi blahodárnej účinek, když jedou v tom rytmu toho roku, protože spousta lidí třeba na tradice v dnešní době, kromě teda Vánoc a tak, ale že třeba u nás na vesnici vynášíme Moranu a vědí proč, prostě že to bylo složitý přes tu zimu a

tak. Takže ty tradice a ještě se mi líbí, že tam berou ty biblický příběhy, protože z toho jako pocházíme etnicky, takže že to má taky nějaký význam, i když třeba syna to náboženství tolika nebaví, ale já jsem třeba vyrůstala jako v jehovistický víře, a že by mě to nějak extrémně poškodilo, se říct nedá. Aspoň vim, o čem ty křesťanský svátky jsou.

Jak jasně dokážete ze zmíněných kompetencí (dovedností, schopností, vědomostí) rozlišit ty, které jsou klíčové pro Vás jako rodiče, a ty, které jsou z Vašeho pohledu klíčové pro budoucí život Vašich dětí?

Já to asi nerozlišuju. Je to pro mě to samý. Nejdůležitější je asi ten základ toho žití. Jako ono to třeba, jak jezdí do té školy, tak pro mě bylo taky důležitý, že jsou samostatný, že se spolíhají jeden na druhýho, že opravdu funguje jako parta v tom, což už sice nedává waldorfská škola jako taková, ale to, že tam musí jezdit, a jezdí tam jako místňáci, takže mají to svoje vlastní společenství. Což maj, prostě. A co je z toho důležitější, to teda nevim. Tak nějak si myslím, že je důležitý všechno. Se nedá asi takhle říct. Jako samozřejmě vědomosti jako takový jsou taky důležitý, ale to si upřímně myslím, že ta škola by měla naučit mnohem víc, než jen počítat. Co člověka zajímá, to si najde, v dnešní době bez žádnéj problémů, ale tam je důležitější asi ta souhra s ostatníma, asi ta socializace a... nevim, jak už to jinak asi říct.

Jak vnímáte aktuálně platný RVP pro ZV, podle něhož mezi klíčové kompetence, které mají učitelé žákům předávat, patří i digitální gramotnost, v jejímž rámci mají „pomáhat žákům orientovat se v digitálním prostředí a vést je k bezpečnému, sebejistému, kritickému a tvořivému využívání digitálních technologií při práci, při učení, ve volném čase i při zapojování do společnosti a občanského života“?

No tak... oni budou mít informatiku, budou jí mít tak, jak já si ji představuju – že se prvně naučí v tom počítači hrabat, aby věděli prostě co jak dělat, a zase jsme u toho, jak věci fungují od toho začátku, ne jim strčit tablet, aby si tam jako dělali bůhví co. A aby ten počítač byl na práci, ne na zabíjení času, na to můžou jít ven, můžou dělat spoustu jinejch věcí. To už zase funguje doma že jo, abychom je zapojovali, učili je práce, učili je dělat, nebo ten čas využívat jinak. Tohleto, až budou mít informatiku, to já jsem jenom pro samozřejmě, a až budou znát ten střed, tak už se to na to může nabalovat, ale nemůžou se naučit ten povrch a nerozumět jako vnitřku, no.

Jakou máte zkušenost s vlastní základní školní docházkou?

No, jako... nevalnou, no. Tak vzhledem k tomu, že jsem to, jsem dyslektik, tak jsem se učila sice vždycky ráda, ale veškerý svůj volný čas jsem věnovala jenom učení. Když jsem potom byla v sedmý třídě, tak jsem musela opustit všechny svoje koníčky, abych vůbec mohla mít trojky, a to zapříčinilo to, že vlastně jsem neuměla nikdy odpočívat, je to dva roky, co jsem skončila na psychiatrii kvůli depresím, protože jsem neuměla odpočívat... takže nemám z toho vůbec žádnéj... vlastně mi to nic moc nevložilo, do toho života, jako základní škola. Naopak. Sice jsem to všechno měla oddřený, jediný, co můžu říct, že se umím učit, ale už jenom to, že ty koníčky musely jít všechny stranou, a prostě i učitelé byli docela i nepříjemní... nikdy jsem se neuměla zapojit třeba v kolektivu, takže... takže ne. I to byl vlastně důvod, proč jsem je chtěla dát na tu waldorfskou školu, protože si myslím, že kazit se dětství nemá.

Né, tak jako já věřím, že školy jsou fajn, jo, ale já jsem měla třeba, že jsme se i přestěhovali, bylo to takový náročnější... potom už člověk špatně do toho kolektivu zapadne. A to je třeba tady, že neberou potom už žáky, jo, že prostě, jak ty děti spolu rostou od začátku, tak oni to cítí tím způsobem, že když tam má potom přijít v šestý, pátý třídě, tak ono už potom prostě nemá ten základ.

Jak byste charakterizovala školu, kterou jste v rámci své povinné školní docházky navštěvovala sama?

Obyčejná státní škola, prostě. Já si myslím, že tak nějak fungujou všechny. Jak jsem říkala, ty učitelé jsou každej jinej, je to jasný, když jako na základní škole narazíte na dobrýho člověka, tak proč ne, ale jako nemyslím si, že zrovna pedagogové v dnešní době jsou na tom tak, aby ty děti vedli do tohohle světa. Buď jsou starý a jsou protivný a mají plný zuby těch dětí, což se nedivím, oni jsou taky složitý jako, tak jak je jako v dnešní době vychovávají... to byl taky jeden z důvodů, proč jsem je tam nechtěla dát, Arnoštek třeba, máme ve vesnici rodinu, oni dřepí furt u počítače, nechodí ven prostě, prostě ty děti nic neznej a pak jsou zlý. On s nima třeba jede autobusem a vidí, jak píchaj do mraveniště, a přijde domů nešťastnej a brečí u toho, že my s nima třeba chodíme na výlety do přírody i na vandry, ví, jak se maj chovat v přírodě, a když pak vidí tohleto, oni to maj jako zábavu... Teď kdyby měl bejt v kolektivu s takovejhlema lidma, protože si myslím, že v dnešní době je to hodně, že ty děti prostě dřepí u počítače, tak by z toho taky nic moc neměl, no. Naopak by se tam asi taky cejtil jako odstrčenej.

Vyjádřete, prosím, svůj vztah ke své základní škole volnou formou do prostoru tohoto kruhu. Máte na to dvě minuty, k dispozici máte pastelky, černou fixu a nůžky.

Vizte přílohu 2.1

Jak byste pár klíčovými slovy charakterizovala waldorfskou základní školu, kterou navštěvují Vaše děti?

Že je taková rodinná. No, rodinná, příjemná.

Vyjádřete, prosím, svůj vztah k této konkrétní základní waldorfské škole volnou formou do prostoru tohoto kruhu. Máte na to dvě minuty, k dispozici máte pastelky, černou fixu a nůžky.

Vizte přílohu 2.2

Jaká existuje souvislost mezi Vaší vlastní základní školní docházkou a důvody, pro které jste pro své vlastní děti zvolila waldorfskou základní školu?

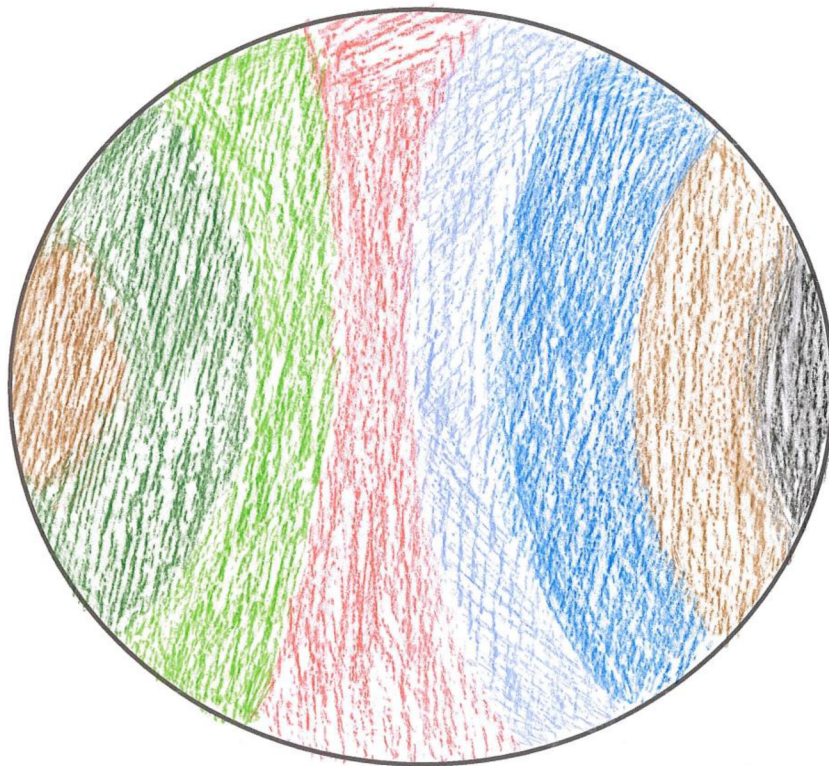
No, stoprocentní. To je jasný, no. Kdybych já měla možnost chodit sama na takovou základku, asi by mě to změnilo. Já bych řekla, že je jasný, že ta výchova dělá jako dost, a nejen od rodičů – dělá to i takhle jako docházka a kolektiv, ve kterých se člověk pohybuje. I když je pravda, že já jsem se pohybovala vždycky v dost nevalnejch společnostech a dopadla jsem celkem dobře, takže... to je jako jedna z věcí, kterých si člověk dokáže sám... nebo tam je důležitá ta rodina, protože tu mam dobrou, ale jako kdybych měla tuhleto docházku... já si myslím, že by mě tam rodiče nikdy nedali. Táta by nikdy nepřistoupil, že bych neměla známky, ani nevím proč, myslím si, že je to takhle daleko lepší. Já nevím o tom, že by třeba psali testy, což je jako fajn, protože to je jenom jako stres, zbytečnej. Ta učitelka, když se jim věnuje, a protože jich je tam ve třídě málo, tak se jim věnuje, tak to vidí. A já potom s tou učitelkou mluvím a ona mi to řekne, v čem jako je problém, nebo není problém, a na tom se potom dá zapracovat doma. Ale jako aby mi říkala známka, jestli je můj syn šikovnej na psaní nebo počítání, není vhodný. Nehledě na to, že to jsou i věci, jestli to dítě není zrovna nachcípáný... to se nedá hodnotit známkou v tu danou chvíli, to jsou různý... v jakým jsou zrovna rozpoložení, mohl se třeba zrovna pohádat s kamarádem, nebo zažít něco. Nebojím se ani přechodu na střední, oni tam maj poslední rok, nebo snad dva, přípravu. Dokonce jsem slyšela, že hodně těhle dětí, co vystudujou waldorf, pak často vystudujou i vejšku – že jsou snaživí, nejsou zrazený...

Příloha 2.1

Volné vyjádření respondenta A ke svému vztahu k vlastní základní škole

A

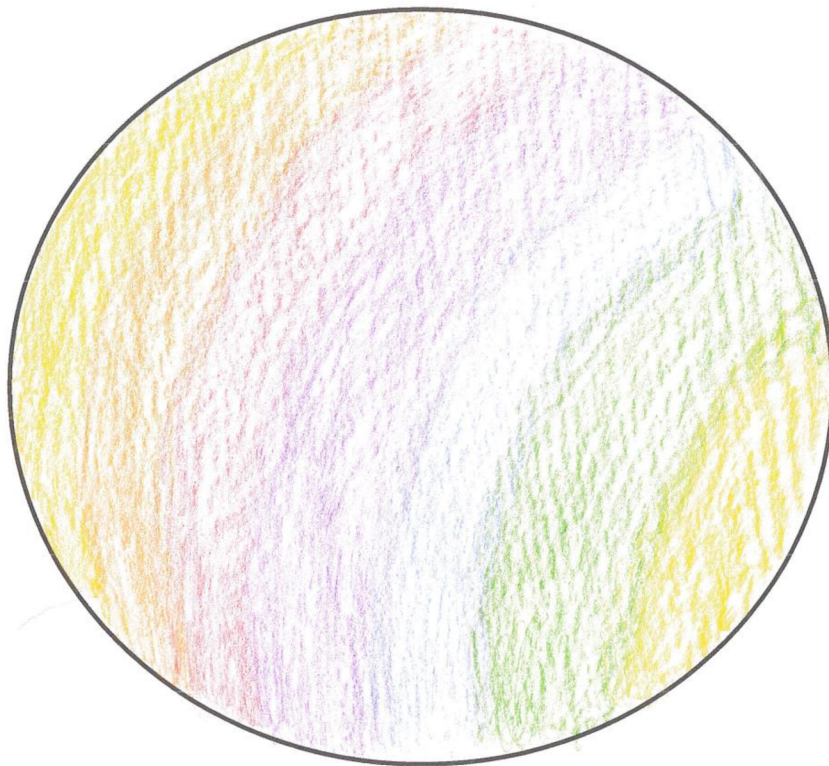
MÁ ZÁKLADNÍ ŠKOLA



Příloha 2.2

Volné vyjádření respondenta A ke svému vztahu ke konkrétní waldorfské škole

ZÁKLADNÍ ŠKOLA
MÉHO DÍTĚTE/MÝCH DĚTÍ



Příloha 3

Přepis rozhovoru s respondentem B

Přepis rozhovoru

Jak vzpomínáte na čas, kdy jste umístění svého dítěte na tuto konkrétní základní waldorfskou školu zvažovala a rozhodovala?

Tak... když jsme chodili do školky, tak to bylo jasné, že půjde i do školy. To už bylo u té školky, kam dát dítě do školky, a já jsem ji chtěla dát do téhle waldorfské. Měla jsem o tom jasno hned a musela jsem přesvědčit zbytek rodiny, ale teď jsou všichni spokojení. Zjistili jsme, že... ona naše Beátka má trochu specifický potřeby, ona má lehkou formu vývojové dysfázie, prostě potřebuje čas na všechno, byl tam problém třeba i s mluvením, logopedií a vůbec tenhle styl výuky jí vyhovuje. Klasickou školu bychom asi nezvládli... asi zvládli, ale byly by to větší stresy, větší tlak, protože tam chtějí všechno najednou, tam chtějí v první třídě, aby děti psaly tiskace velký i malý písmena, aby rovnou začaly vázaný písmo, aby četly a je to tam strašně rychle, v té první třídě. Oni to tam pak jako pořád opakují, ale na tom waldorfu se mi líbí, že v první třídě dělají velký tiskací písmena, ve druhé třídě malý tiskací písmena a ve třetí třídě se teprve naučí vázaný písmo. A pak to všechno jako takhle spojí a všechno vlastně umí dobře, protože na to měly čas. Což Beátka potřebovala.

Jak byste pojmenovala klíčové faktory, které ovlivnily Vaše rozhodnutí své dítě na tuto konkrétní základní waldorfskou školu umístit?

No, že vůbec půjdem do té školky, jo... ta školka je krásná, je moc krásně pojatá, má moc krásný prostředí, tu zahradu. Když jsem tam přišla poprvé, tak jsem si prostě řekla: „Tady jó.“ Další faktor... já jsem tam znala jednu z učitelek a vlastně Beátka nastoupila k ní do třídy, takže ten nástup byl pro nás takovej jednodušší. Dělala se třeba ve školce adaptace, že já jsem hned nešla do práce, Beáta nejdřív chodila chvíli do školky a já jsem ještě mohla být doma. Nejdřív jsem tam chodila chvíli s ní já na zahradu, pak tam chodila sama, pak už šla do školky a pak na oběd, pak to už nějak jako šlo.

Líbí se mi i přístup k těm dětem, ten waldorfskej... tak já to mám v krvi, neumím to úplně specifikovat. Krásný prostředí, milý lidi.

Za jakých podmínek byste umístila své dítě na tradiční základní školu?

Asi kdybych tu školu dobře znala, kdybych věděla, že má ta škola dobrou pověst, i ty učitele bych znala, věděla bych, že to jsou supr kantoři, který ty svoje děti budou mít rádi a zároveň je budou respektovat, budou to dobrý lidi. Už tehdy, když jsem se rozhodovala, jsem dávala zápis na dvě školky, kdyby náhodou nás sem nevzali, tak jsme byli napsaný na spádový škole tady ve městě. Ale tam když jsem to viděla, tak jsem říkala, že no, tady ne.

Jaké hlavní výhody tato vybraná základní waldorfská škola od tradiční školy dle Vašeho názoru přináší?

Na to už mi přijde, že jsem asi odpověděla.

Vzpomenete si na nějaké důležité momenty, které mají souvislost s Vaší motivací své dítě na této konkrétní waldorfské škole vzdělávat, a zároveň jsou spojené s jeho studiem tamtéž?

Ono to nikdy nebylo úplně jednoduchý, my jsme tam první rok nastoupili, měli jsme tam dvě učitelky, jednu z nich jsem právě znala, bylo to skvělý, ale pak se tam ty učitelky začaly měnit a začala Beáta mít problémy, byla zmatená, ale vim, že víc dětí tam mělo problémy. Že nebyly v pohodě. Pak to nakonec vyústilo v to, že ona se tam dělala reorganizace, dostala zase nové učitelky, a to bylo něco úžasnýho. Beáta si sedla s učitelkama, i ostatní děti, který nebyly v pohodě. Mezitím měla Beátka asistentku. To byl takovej problémovej okamžik, dokonce jsme se dostali i do poradny. Do školy už nastupovala bez asistentky.

A tam jsme dostali taky supr učitelku, od tý doby je to supr. Mně se líbí, že ty děti vzdělávaj tak jako holisticky, jako celkově, že nejenom, že číst a psát, ale že to všechno berou do hloubky, že se ty děti učí... že maj ty svoje epochy, že se třeba učí, jak se dostanou k chlebu, že si samy vypěstujou obilí, pak si ho sklídí, pak si z toho upečou chleba, nebo že se loni vlastně učily stavět domeček, postavily vlastně svůj malej dům... Že ty děti se učí vlastně formou hry. Když já jsem chodila na waldorf, já si na to vzpomínám trochu jinak. Když já jsem tam chodila, tak to byla spíš jako vesnická škola, my jsme byli tři roky mimo město a pak teprve se přicházelo do města. Ta škola byla spíš tak jako napůl vevnitř a napůl venku, my jsme, si pamatuju, tam někde pobíhali po lesích a učili jsme se stopy a stromy, stavěli jsme si bunkry, běhali jsme po polích a sbírali jsme kameny, takže... učili jsme se o přírodě, o světě kolem nás, o počasí tak, že jsme opravdu

šli do té přírody. Ty děti to maj taky teď tak, ale teda trochu míň, než my, ale je pravda, že se to ty učitelé tenkrát taky jakože učili. Teď je to zase jinačí.

Jak se v průběhu let měnila Vaše motivace k tomu, aby Vaše dítě vybranou základní waldorfskou školu studovalo?

Neměnila se. Jako nikdy jsme si neřekli, že nám to za to nestojí, že ji dáme radši pryč, že známe lepší školu, nestojí nám to za to dojíždění, jelikož my dojíždíme dvacet kilometrů denně. Jednodušší by pro nás bylo, kdybychom ji umístili do školy ve větším městě blíž našemu domu, opravdu by to bylo jednodušší, třeba by se naučila dřív dojíždět sama, teď ještě nedojíždí sama, ale už příští rok začne. Ale přes taková ta úskalí, že se nám to furt vyplatí, vnímáme to, jakože to bylo dobrý rozhodnutí. Nelitujem toho.

Jaké kompetence (tedy dovednosti, schopnosti, vědomosti) byste chtěla, aby si Vaše dítě z této konkrétní waldorfské základní školy odneslo?

No, co jsem si třeba odnesla já z toho, že jsem byla čtyři roky na waldorfu, a z čeho těžím celý život, možná z toho i docela dost hřeším – já jsem se nikdy moc nemusela učit. Já jsem si vždycky všechno zapamatovala z toho, co říkal učitel, pamatovala jsem si ten výklad, protože oni nám to vysvětlovali tak, abychom si to my zapamatovali. Dodneška já nemusím sedět nad knížkama a hrnout si to do hlavy, pokud já chodím na přednášky a poslouchám, tak většinu z toho prostě nasaju. Tak to by se mi líbilo, kdyby se ona tohle naučila. Myslím si, že takovýhle učení je prostě přirozený waldorfu. Mám kamarádku a její kluk studoval na waldorfské škole v Budějovicích, teď nedávno vyšel a není to studijní typ, udělal si automechaniku, ale ten kluk je nesmírně šikovnej, on získal v té škole jednak to, co říkám já, on se ani na tom učňáku nemusel učit, a zároveň byl nesmírně šikovnej, oni brali všelijaký řemesla, učili se kovat, řezat, a on opravdu řezbařil, a doma se i dostal ke kování, takže bude z něho velmi dobrý řemeslník. Takový lidi jsou třeba.

Takže když se naučí... neříkám základy řemesla, ale když ji to bude bavit, to, co tam bude dělat, tak to může použít pro další život, a nemusí to být žádný studijní typ, to si myslím, že ani nebude, i když ji nechci podceňovat. Když bude šikovná a bude ji to bavit a bude to moct uplatnit v životě, tak to bude super. Budu vědět, že ten waldorf měl smysl – protože vim, že u toho kamarádky syna to smysl mělo, i když byl dysgrafik, dyslektik, všechno možný.

Ty děti se tam snad učeň taky vztahy mezi sebou, ty sociální kontakty se tam formujou líp jak na té obyčejný základce, ono to hodně záleží i na té osobnosti učitele.

Jak jasně dokážete ze zmíněných kompetencí (dovedností, schopností, vědomostí) rozlišit ty, které jsou klíčové pro Vás jako rodiče, a ty, které jsou z Vašeho pohledu klíčové pro budoucí život Vašeho dítěte?

Pro mě je důležitý, aby se dokázala věci naučit, aniž by si to musela hrnout do hlavy, a aby to uměla pak i využít. A základy všech možných řemesel, protože se jí to bude v životě hodit, může si pak vybrat. Teď mi dva roky tvrdí, že chce jít na farmářskou školu, že chce jít na zemědělkou – proč ne, super.

Tohle je všechno důležité pro mě, ale já si myslím, že je to důležité obecně – vnímat projev někoho a vzít si z toho to, co potřebuju. Na to, co bude důležité pro její budoucnost, přijdeme všichni časem. Vnímám to asi takhle subjektivně jako jednu kategorii.

Jak vnímáte aktuálně platný RVP pro ZV, podle něhož mezi klíčové kompetence, které mají učitelé žákům předávat, patří i digitální gramotnost, v jejímž rámci mají „pomáhat žákům orientovat se v digitálním prostředí a vést je k bezpečnému, sebejistému, kritickému a tvořivému využívání digitálních technologií při práci, při učení, ve volném čase i při zapojování do společnosti a občanského života“?

No... to jsme teď zrovna nedávno měli na třídní schůzce dvě přednášky. Na třídní schůzce byl třídní učitel a vždycky přišel ještě jeden učitel a povídal nám o digitálních technologiích a o dětech. Tak nás nějak edukovali, ale ne úplně způsobem, abychom jim to zakázali, spíš už nás učili, jak to regulovat. Aby se nedělaly takový ty restriktce. Ty se mi hrozně líbily, ty přednášky, že ty učitelé moc dobře ví, že my v tom žijeme, děti v tom žijou, a snažíme se prostě přijít na způsob, jak to zvládnout a ovládnout, aby tím děti nebyly zahlceny, aby nehrály šílený počítačové hry, aby nekoukaly moře času do mobilu, nebo to nestrávily na televizi. Tak to se mi líbí, že i ty učitelé se o to zajímají a že nám dávají různé rady, třeba že když už to dítě kouká do toho počítače, nebo tam něco hraje, tak abychom ho s tím nenechali se zavřít do pokoje, jelikož ono si pak myslí, že je samo – a ono není samo. Ono z toho počítače na něj třeba může kdokoliv z mobilu koukat, ono není samo. Takže když už to dítě na tomhle zařízení je, tak ať není samo, až je vždycky s náma, ať je třeba v obejváku. Omezte ten čas, dejte tam nějaký rodičovský zámky. A funguje to.

V té škole různí učitelé mají různé přístupy vůči technologiím, ale vystupují vůči nám rodičům jednotně. Některý učitelé se k tomu staví aktivně, uznávají, že v tom žijeme, že děti hrají hry, ale taky vyzývají, abychom zjišťovali, co ty děti hrají, jak hluboko ty jejich

znalosti těch her sahají. Pak jsou jiní učitelé, který se k tomu teda staví restriktivně. To, s čím před nás rodiče předstupují, že nestrkají hlavu do písku, mi přijde rozumný.

Jasně, když já jsem nastupovala na waldorf, tak tam říkali rodičům, že nás nesmí nechat koukat na televizi, bylo to strašně striktní. Ještě teď, když vlastně tam nastupovala do školky, tak to bylo samý, že televize ne, a počítač ne. Ty děti už v tom s náma prostě tak žijou, že není možný jim to, podle mě, zakázat úplně, pokud nežijeme někde na samotě na statku, nebo tu rodinu nemáme nastavenou tak, že ty technologie nechceme a nepoužíváme.

Takže ty technologie tady s náma jsou a je potřeba nastavit nějakou cestu regulace. Rozumnou, abychom se z toho nezbláznili my, to, že se koukaj do mobilu, a aby to nedělalo škodu jim.

Jakou máte zkušenost s vlastní základní školní docházkou?

Já mam dobrou zkušenost, ze všech škol jako... suprovou. Každá byla jiná. Já jsem vlastně prošla waldorf, klasickou základku, pak jsem ještě tu základku dochodila na gymplu.

I ten přechod mezi waldorfem a tou základkou byl dobrej. Já jsem tam vlastně i měla spolužáka z waldorfu a já jsem šla hlavně o rok níž, já jsem šla ze čtvrtý do třetí, protože tenkrát to ještě nebylo tak sladěný jako teď, když dítě přijde ze základky na waldorf, nebo obráceně, tak je to víc srovnaný. Tenkrát jsem to vnímala jako velkou změnu, najednou jsem dostala úplně nový učebnice, musela jsem se v tom zorientovat, ale že by to byla nějaká tragédie, to určitě ne. Já jsem se tam hned našla v nějakých kroužcích a jako děcku mi to ani nepřišlo. Já jsem totiž měla cíl – dostat se na gympl, protože ségra totiž studovala gympl a nevim proč, já jsem prostě chtěla na gympl. To už jsem věděla na waldorfu, no nevim, proč. A ona to byla v podstatě cesta, jak se na ten gympl dostat – jak říkám, ono to školství nebylo úplně srovnaný a kdybych to dochodila do tý devítky na waldorfu, tak se říkalo, že to není jednoduchý, ten přechod ten gympl a vůbec dostat se. Tak jsem šla jako obklikou. Teď si myslím, že je to daleko jednodušší, se z waldorfu na gympl dostat, když se tam dostává spousta dětí.

Já když jsem byla na jednom loučení s devátáky, tak tam právě říkali, který dítě půjde kam, a byla jsem právě překvapená, kolik jich jde na to lyceum budějovický a nebo kolik jich jde na gympl. Dokonce jsme slyšela jednu historku, že jich na ten gympl šlo docela

dost, jestli šest nebo sedm dětí, a že oni je nechtěli mít v jedné třídě, to by jako učitelku přeargumentovalo. Waldorfský děti jako učí všemu možnému, jako i argumentaci, tak by to asi paní učitelka měla velmi těžký.

Jak byste pár klíčovými slovy charakterizovala školu, kterou jste v rámci své povinné školní docházky navštěvovala sama?

Waldorf je to moje hlavní, asi nejdůležitější, ten základ, vztah k přírodě, vztah k práci, k běžným denním činnostem. A ta obyčejná základka nebyla špatná.

Vyjádřete, prosím, svůj vztah ke své základní škole volnou formou do prostoru tohoto kruhu. Máte na to dvě minuty, k dispozici máte pastelky, černou fixu a nůžky.

A můžu udělat graf? Já udělám graf.

Vizte přílohu 3.1

Jak je červeně ten střed, tak to je základ, to jsou ty první roky té školní docházky, to pro mě bylo asi nejdůležitější, to je ten waldorf. Asi se k tomu možná jako vrátím.

Na té další základce mi dali takový to klasický vzdělání, na tom waldorfu se do té čtvrté třídy učí jako život kolem nás, náboženství, ty děti to teď taky mají. Tahle základka je jako půl na půl, že bych to viděla nějak v negativních barvách, to ne, je to prostě každý jiný, každý mi dalo něco.

Jak byste pár klíčovými slovy charakterizovala waldorfskou základní školu, kterou navštěvuje Vaše dítě?

To nevím.

Vyjádřete, prosím, svůj vztah k této konkrétní základní waldorfské škole volnou formou do prostoru tohoto kruhu. Máte na to dvě minuty, k dispozici máte pastelky, černou fixu a nůžky.

Vizte přílohu 3.2

No to mě zajímá, když ta Beáta moje, tam bude chodit devět let... já jsem to měla takhle rozkouskovaný, ale ona bude mít celejch devět let, tak jak to bude vypadat – to by mě zajímalo. Ale zatím si myslím, že jsme na docela dobré cestě, že to bude supr.

Kdybych vzala ten obrázek, co kreslím, tak že ona to bude mít, na rozdíl ode mě, bez vrstev. Že to bude mít ucelený, nádherně duhový, každý to období. Ještě kdybych to

uměla namalovat líp, tak bych tam asi dala nějakou spirálu, kterou by se jako by vracela zase do toho středu.

Jaká existuje souvislost mezi Vaší vlastní základní školní docházkou a důvody, pro které jste pro své vlastní dítě zvolila waldorfskou základní školu?

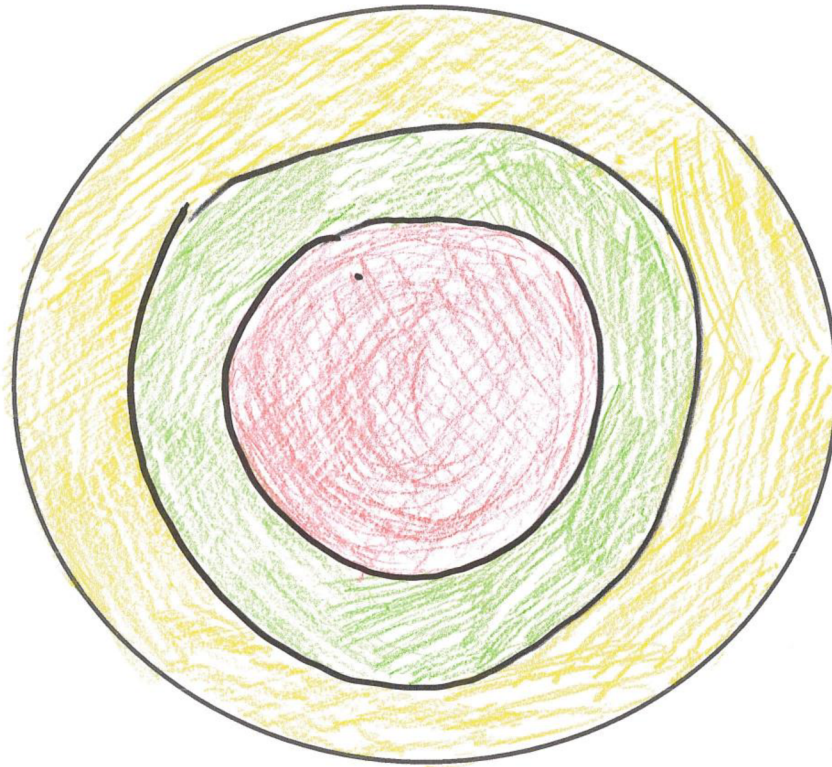
Hm, neřekla bych, že bych tu svoji motivaci Beátku na waldorf poslat někde tak jako našla. Ale určitě to je s tou mojí školní docházkou taky spjatý. On je ten waldorf takovou součástí mého života, neodmyslitelnou, že se to blbě popisuje.

Můj muž třeba nechtěl, kvůli vlastní špatný zkušenosti se základkou, abychom ji dávali do školy u nás ve vesnici – to je zase důvod, proč jsme ji nedali u nás, i když jsme mohli a bylo by to u nás jednodušší. Tak říkal, že v podstatě kamkoliv, ten waldorf že se mu líbí, nějak k němu dozrál, svoji maminku jsem třeba musela přemlouvát. Hodně ty jejich názory změnilo to, když se tam třeba byli podívat na slavnosti, když viděli, jak to tam funguje, tak už se jim to líbí.

Příloha 3.1

Volné vyjádření respondenta B ke svému vztahu k vlastní základní škole

MÁ ZÁKLADNÍ ŠKOLA



Příloha 3.2

Volné vyjádření respondenta B ke svému vztahu ke konkrétní waldorfské škole

ZÁKLADNÍ ŠKOLA
MÉHO DÍTĚTE/MÝCH DĚTÍ



Příloha 4

Přepis rozhovoru s respondentem C

Přepis rozhovoru

Jak vzpomínáte na čas, kdy jste umístění svých dětí, primárně asi toho prvního, na tuto konkrétní základní waldorfskou školu zvažoval a rozhodoval?

Nebylo to úplně jednoduché. My bydlíme třicet kilometrů od té školy, takže tam to nebylo jenom rozhodování mezi waldorfem a normální školou, ale taky to bylo o tom rozhodnutí vozit děti do školy třicet kilometrů každý den. Bylo to těžké rozhodování, i z toho pohledu, že měnil normální školu za waldorfskou. Ale nakonec jsme se rozhodli, že to stojí za to.

Jak byste pojmenoval klíčové faktory, které ovlivnily Vaše rozhodnutí své děti na tuto konkrétní základní waldorfskou školu umístit?

Ono to všechno navazovalo na to první dítě, které přestupovalo z té standardní školy, kterou tu máme hned ve vesnici, klasická venkovská škola, ale oni měli poměrně slušného učitele, ale ten učitel odešel dělat ředitele do vedlejší školy, měla jim nastoupit učitelka, která měla neskutečně hroznou pověst, takže jsme se snažili Cyrilka umístit někam jinam. A když už jsme ho měnili někam jinam, tak jsme ho chtěli dát i na jiný typ školy. Ale v okolí žádné také nejsou, takže tam byla nejdostupnější tato konkrétní waldorfská škola. Pro to jsme se rozhodli.

Co nás přimělo řešit ten jiný typ školy, byla ta zkušenost s tou vesnickou školou tady, kdy tam probíhá nějaká neřešená šikana, což tady člověk na vesnici slyší, jak to tam funguje. Navíc se mi líbilo, že na waldorfské škole není známkování. Potom, co rozhodlo nejvíc bylo, když jsme si byli popovídat s konkrétní paní učitelkou na tom waldorfu, co vlastně ona rozhodovala o tom, jestli toho Cyrilka by vůbec vzala do třídy... tak to nás úplně dopřesvědčilo o tom, že bychom tam pak chtěli mít i všechny další děti. To jsme řešili s ní, jestli je ten přestup vůbec vhodný.

Ten přestup byl trochu složitější, pro Cyrilka byla náročná hlavně změna kolektivu, ale to by bylo kdekoliv jinde stejné. Co se týče nějakých problémů s výukou, tak měl hlavně problémy s angličtinou a eurytmií, ten zbytek nějak šel. S angličtinou to bylo a je to, že na ně jenom mluví, což není asi jenom waldorfská věc, ale mají to tak taky. Neučí se slovíčka, jako jsme se učili my, což neříkám, že je špatně, ale i dcera je z toho docela

nešťastná, že se vlastně nic moc neučí, že by chtěli oba jako víc. A my máme zákaz jim to vysvětlovat.

Rozhodně v tom rozhodnutí nemělo žádný vliv nějaké zalíbení v té filosofii. To jsme vůbec neznali a já o tom doteď nemám vůbec nějak větší ponětí, to spíš manželka. Jenom jsme hledali něco slušného pro děti.

Za jakých podmínek byste umístil své děti na tradiční základní školu?

Kdyby tam byl nějaký osvícenější ředitel. Ani ten učitel, kterého tam měli původně v té první třídě, by to asi nezachránil, protože v těch vyšších třídách by se Cyrilek setkal s tou šikanou a to nevím, jak bychom tam bojovali. Umístili bychom ho do normální školy, kdyby nebyla dostupná jiná škola, kdyby to opravdu v okolí nešlo, přičemž těch třicet kilometrů je fakt jako limit, kam je ten člověk ochotný každý den to dítě vozit, kdyby to bylo ještě dál, tak to by taky nešlo... ale kdyby něco bylo jako blíž a bylo to trochu normálnější škola, tak bychom ho tam umístili.

Například tu máme školku, která nemá žádný přívlastek, ale používají tam Montessori přístup, protože ta ředitelka tomu věří. Tak kdyby to bylo něco podobného, tak bychom uvažovali o standardní škole.

Jaké hlavní výhody tato vybraná základní waldorfská škola od tradiční školy dle Vašeho názoru přináší?

Neznámkuje se tam, přijde mi, že je tam velmi přátelská atmosféra, že to tam i mezi učiteli a žáky funguje jinak než na té normální základní škole, že se snaží spíš být mentoři než autoritativní učitelé, i když Cecilka tvrdí úplně něco jiného, protože má ve druhé třídě jinou paní učitelku, ta je taková ostřejší, ale já si nemyslím, že je to úplně špatně.

Jako nám se nelíbil se ženou nějak zvlášť ten systém, kterým jsme prošli my sami. Navíc žena je navíc z učitelké rodiny, ti jsou velmi proti tomu, že máme děti na waldorfské škole. Takže to byl další jako důvod, proč je tam dát.

Vzpomenete si na nějaké důležité momenty, které mají souvislost s Vaší motivací své děti na této konkrétní waldorfské škole vzdělávat, a zároveň jsou spojené s jejich studiem tamtéž?

Manželka by určitě řekla tu čítanku. Hrozně se jí taky líbí i jak tam malují, ona je hrozně výtvarně založená. Navíc ona pořád tvrdí, že je to přesně ta škola, kterou by chtěla zažít

ona sama jako dítě. Já až tak třeba ne, mně by strašně vadilo, že mi jako ty věci nevysvětlují – třeba eurytmie. Tam jsme hrozně bojovali na začátku, protože já jsem založením technik a nedokážu dělat něco jen tak, aniž bych věděl proč. Takže mně by to asi úplně nevyhovovalo. Cyrilek s tím měl taky na začátku problémy, ale teď ho ta eurytmie baví.

Nevím, mně se tam líbí fakt jako hodně věcí. Já jsem se s tím prvně setkal, když jsem dělal průvodce a měl jsem ve skupině dvě waldorfské děti, byly tak v sedmé třídě, a já jsem v životě nezažil tak dospělé lidi v jejich věku. Takže já cejtím velkej rozdíl mezi žákama, co absolvují waldorfskou školu, oproti těm normálním. Takže to byl pro mě ohromnej zážitek, když jsem se poprvé setkal s někým, kdo má waldorfskou školu. Byli teda někde z Prahy, ale ti na mě teda zanechali hluboký dojem.

Jak se v průběhu let měnila Vaše motivace k tomu, aby Vaše děti vybranou základní waldorfskou školu studovaly?

Já si myslím, že to rozhodnutí už se nedá úplně zvrátit. To je prostě jednou už přijaté rozhodnutí, už to nesoudíme znova, už jsme se jednou rozhodli, že budou děti na waldorfské škole, pak už je nebudeme dávat jinam.

Zatím v tom nenacházíme nové věci, co by nás motivovaly, stále ty stejné. Ale možná to bude tím, že máme nejstarší dítě zatím jenom v pátém ročníku, jsem vlastně hrozně zvědav, jak to dopadne po té deváté třídě, třeba co se týká angličtiny, nebo dalších věcí, protože tam si zatím děti jenom stěžují, že prostě neumí anglicky, i když jako prostě furt učitelé i absolventi říkají, že se to tam jednou přepne. Tak my jsme to ještě nezažili, tak čekáme, no.

Jaké kompetence (tedy dovednosti, schopnosti, vědomosti) byste chtěl, aby si Vaše dítě z této konkrétní waldorfské základní školy odnesly?

Mně přišlo, že kdykoliv jsem se s těma dětma setkal, jako jakékolivma, třeba staršíma, co prošli waldorfskou školu, tak mi přišli jako hotovější lidi. Měli zdravé sebevědomí, celkový pohled na svět rozumný. Že jsou vlastně po základce hotoví lidi, že jsou jako dospělejší než vrstevníci. Ale v dobrém smyslu, ne že by byli předčasně vyspělí.

Já si nemyslím, že by si měl člověk za základky odnášet nějaké hluboké znalosti, konkrétní. Mně se nelíbí ten systém českého encyklopedického vzdělávání, kdy se učí, všechno biflují, ale vlastně tomu nerozumí. A líbí se mi teď, když už vidím ty starší

ročníky našich dětí, třeba geometrii teď Cyrilek přinesl, jakým způsobem tam dochází k tomu, co do nás hustili, že je prostě pravý úhel. Tak jak si to prostě prožijou, jak do toho jdou. Podle mě pak bude schopen naučit se v budoucnu jiné věci, protože to, co se teď učí obecně v Česku, je úplně irelevantní k tomu, co budeme v budoucnu muset umět, a co v budoucnu budeme třeba znát.

Takže já chci, aby se naučili nějaké otevřenosti a schopnosti učit se novým věcem.

Jak jasně dokážete ze zmíněných kompetencí (dovedností, schopností, vědomostí) rozlišit ty, které jsou klíčové pro Vás jako rodiče, a ty, které jsou z Vašeho pohledu klíčové pro budoucí život Vašich dětí?

Mně jde spíš o to dítě, mně šlo o to ho podle mého nejlepšího vědomí a svědomí na nějakou školu dát, a teď už jako... děj se vůle boží. Musíme tomu už věřit, že to bylo správné rozhodnutí. Já jsem se rozhodoval podle toho, co si myslím, že je klíčové pro děti. Takže tohle vnímám jako jednu kategorii.

Jak vnímáte aktuálně platný RVP pro ZV, podle něhož mezi klíčové kompetence, které mají učitelé žákům předávat, patří i digitální gramotnost, v jejímž rámci mají „pomáhat žákům orientovat se v digitálním prostředí a vést je k bezpečnému, sebejistému, kritickému a tvořivému využívání digitálních technologií při práci, při učení, ve volném čase i při zapojování do společnosti a občanského života“?

Jo! To je jako hezky shrnutý, pak je teda otázka, jak je to realizovaný, ale tuhle větu vnímám kladně. Bylo by ideální, kdyby se nenaučili vytvořit excelovskou tabulku, ale naučili se v tom světě orientovat a chovat se v něm bezpečně. Moje dosavadní zkušenost s waldorfskou školou v Písku je taková, že co se týče digitálních technologií, vlastně čehokoliv digitální, tak to maj skoro jako za satana.

Jako já nevím, my jsme zatím v nižších ročníkách, oni chtěj s tím IT začít až později, tuším, že po sedmé třídě, takže já nejsem správná osoba tohle hodnotit. Ale podle mě se staví... oni ignorují to, že ty děti používají IT věci už teď. Někteří je přece používají už od školky, ale na prvním stupni se s tím setkají už úplně všichni, třeba s telefonem, to je takový malý počítač. A oni totálně ignorují to, že oni na tom telefonu jsou, a vím, že Cyrilovi spolužáci, to je ta pátá třída, běžně koukají na videa na TikToku.

A mně to přijde jako neskutečně nebezpečná věc. Já jsem ajťák, já žiju počítačema, všude doma máme počítače, ale Cyrilek má zatím jenom hloupej mobil. A já mu půjčím

kdykoliv počítač, ač ho přitom třeba sleduju a hodně mu vysvětluju, co a jak, ale rozhodně nemá TikTok pro vlastní potřebu. To je strašně nebezpečný. A ta škola to ignoruje, ona dělá, že s tím vůbec do sedmý třídy nepřijdou do styku, protože doufají, že to rodiče budou dodržovat, a absolutně je na to nepřipraví. Já jsem to řešil teďka, když bylo poslední větší setkání rodičů, to samý sexuální výchova.

Když jsme řešili ty IT věci, tak říkali, že je to na rodičích, což jako souhlasim, i když ne každý má tu kompetenci to dítě vzdělat, a stejně mi přijde i ta sexuální výchova, začít to s nima řešit v biologii je pozdě. My jako doma ne že bychom probírali vyloženě sexuální výchovu, ale tak nějak přirozeně to s nima probíráme už od školkového věku, se o tom bavíme běžně.

A s tímhle to na této škole... nebo já nevím, jestli je to jinde lepší, jo, ale myslím si, že by to mělo být zařazeno – jak ta digitální výchova, tak ta sexuální – klidně od první třídy. Aby s tím uměli pracovat, protože se s tím setkávají.

Cyrilek třeba teď měl něco jako epochu informatiky a odnesl si z toho takové ty zásadní bezpečnostní poučky, což jako dobrý, ale v pátý třídě mi to přijde pozdě. To je strašně pozdě prostě pro ně.

Jakou máte zkušenost s vlastní základní školní docházkou?

Já mam pozitivní. Nemám na to úplně nějaké špatné vzpomínky, ona to byla jakože jazyková výběrová třída. Já jsem přestupoval z druhé do třetí třídy na jinou školu, protože to byla jazykovka, že jsme v té době měli dva jazyky, což nebyl standard. Takže já s tím vůbec neměl problém, akorát jsem se tam teda nudil.

To moje žena, ta by si fakt přála navštěvoval waldorf tehdy, ta je z každé věci, kterou přinesou, nadšená. Já s ní úplně tohle nesdílím, já jsem rád, že ta moje zkušenost byla takhle v pořádku. Já jsem technicky založený člověk, mně by asi dělalo strašný problém to malování, eurytmie... ale třeba by mi to otevřelo obzory, třeba bych pracoval úplně jinak. Já jsem teď sice fotograf, ale to umění vidím jako jinak.

Co se tohohle týká, tak já mám problém to posoudit, protože jsme zatím jenom v té páté třídě. My jsme na to s Cyrilkem narazili ve druhé třídě, on je trochu po mně, že tu eurytmii asi půl roku vůbec nechápal, nikdo mu nechtěl vysvětlit, proč to má dělat. Že se má chovat jako ptáček, on si ťukal na čelo prostě, že proč. A vyrušoval tam, což pani učitelka na začátku řešila tak, že ho poslala na chodbu, to pro něj ale byla naprostá výhra. Nakonec

mu něco řekla, nechtěla mu to vysvětlovat, proč se to dělá, protože to není úplně waldorfský styl, vysvětlovat, proč se něco dělá. Ale každopádně mu něco řekla a teď měli vystoupení a on byl vedoucí jedny z těch skupin, teď ho to hrozně baví. A když to předvádí, tak je to něco úžasnýho. A neřekl bych to. On má taky to technické cítění úplně jinde, on má teď tu geometrii a strašně ho to baví. Těší se na šestou třídu, až budou mít geologii. Takže ten první stupeň nějak přetrpěl a teď uvidíme, co ho čeká na tom druhém.

Jak byste pár klíčovými slovy charakterizoval školu, kterou jste v rámci své povinné školní docházky navštěvoval sám?

Jako trochu jsem se tam nudil, protože to nebylo přizpůsobené všem, takže ačkoliv to byla výběrovka, tak jsem si já četl většinu času pod lavicí. Ale oni tam byli i výborní učitelé, někteří. Já na to vzpomínám fakt jako dobře, já z té školy žádné trauma nemám. Na jednu stranu znalosti, že to tam jelo, nedokázali to vyvážit; ty jazyky; spolužáci, to si člověk taky odnáší do života.

Vyjádřete, prosím, svůj vztah ke své základní škole volnou formou do prostoru tohoto kruhu. Máte na to dvě minuty, k dispozici máte pastelky, černou fixu a nůžky.

Vizte přílohu 4.1

Vyjádřete, prosím, svůj vztah k této konkrétní základní waldorfské škole volnou formou do prostoru tohoto kruhu. Máte na to dvě minuty, k dispozici máte pastelky, černou fixu a nůžky.

Vizte přílohu 4.2

Jaká existuje souvislost mezi Vaší vlastní základní školní docházkou a důvody, pro které jste pro své vlastní děti zvolil waldorfskou základní školu?

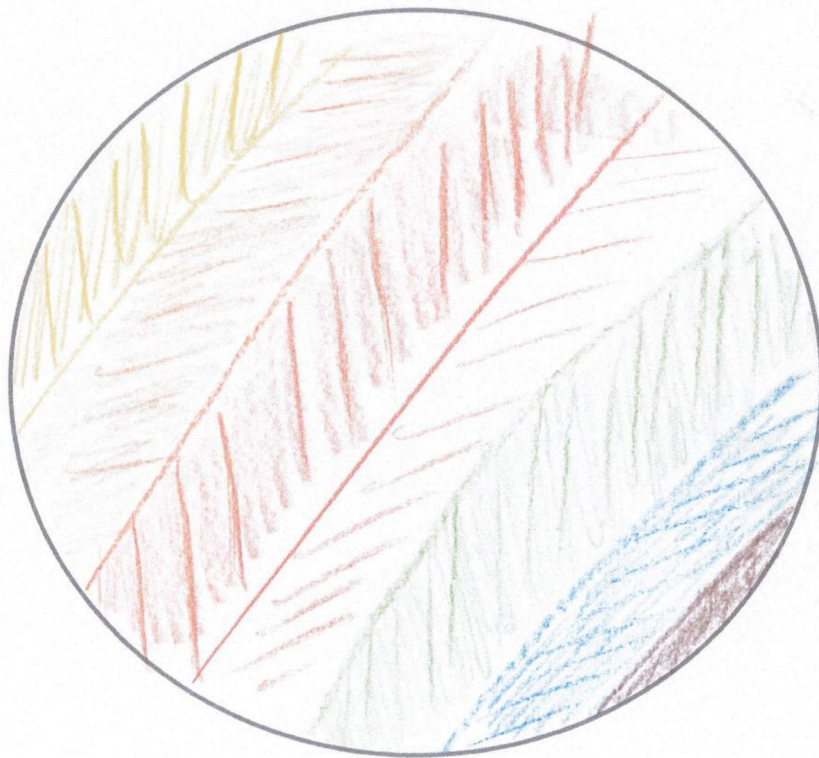
U mě ne, u manželky by to bylo víc, to spíš manželka byla na základce nespokojená, pak šla na osmiletý gymnázium, takže ty základce nějak unikla, ale svoji školní docházku bych s tím rozhodnutím vůbec nespojoval. Protože kdyby to byla standardní škola, kdyby byla nějaká normální škola v okolí, tak bychom to asi neřešili. Nebylo to vůbec tak, že bychom nějak hledali waldorf. Takže souvislost s mojí školní docházkou tam není, spíš když vezmete v potaz to naše rodinné rozhodnutí, tak tam nějaký vliv mohl být, ale od manželky. Ale to bylo úplně minoritní, spíš nás k tomu nějak motivovala okolnost té místní školy, která pro nás přestala být možností.

Kdyby tu byla nějaká jiná alternativní škola, která by nám jako vyhovovala, tak by to třeba šlo. Ale třeba o o jiné, ale ještě silněji alternativní škole, co je ve stejném městě, jako tahle waldorfská škola našich dětí, to bychom už asi ani nepřemýšleli, to už by bylo na nás moc.

Příloha 4.1

Volné vyjádření respondenta C ke svému vztahu k vlastní základní škole

MÁ ZÁKLADNÍ ŠKOLA



Příloha 4.2

Volné vyjádření respondenta C ke svému vztahu ke konkrétní waldorfské škole

ZÁKLADNÍ ŠKOLA
MÉHO DÍTĚTE/MÝCH DĚTÍ



Příloha 5

Přepis rozhovoru s respondentem D

Přepis rozhovoru

Jak vzpomínáte na čas, kdy jste umístění svého dítěte na tuto konkrétní základní waldorfskou školu zvažoval a rozhodoval?

Super. To je úžasnej příběh, vlastně trochu neuvěřitelnej. To byl prostě úžasnej proces, díky kterému jsme našli něco, co jsme vlastně vůbec neznali. Vůbec jsme s tím neměli zkušenost. Moji kamarádi, přátelé, známí ano, ale my vůbec jako, ne, za to může vlastně ten nejstarší. Když to řeknu hodně newaldorfsky, on si to našel na internetu. V těch pěti letech.

Ten příběh je tak, že my jsme mu ukázali dvě základní školy, který jsou u naší vesnice. Dvě spádové základky v nedalekém městě. Aby si vybral. A on si vybral tu vzdálenější na sídlišti, tu, kam z naší vesnice vlastně nikdo nechodí, protože ta mu přišla jakž-takž. A pak začaly jeho všetečné otázky. Zdali všechny základní školy jsou stejné. Zdali neexistují nějaké jiné základní školy. Zdali musí chodit do jedné z těch dvou. A prostě začal se v to rejpat. A ti naši přátelé, kteří znali waldorf, tak vlastně nám říkali, že existuje nějaká jiná, a my nejsme zvyklí našim dětem lhát, a už vůbec ne kvůli tomu, abychom je měli tam, kde je chceme mít. Takže jsme mu přiznávali, že ano, existují i jiný základní školy, že tady naše kamarádka říká, že existuje nějaká jiná škola, a jeho zajímalo, jestli by ji taky mohl vidět.

Jako jestli by nemohl třeba chodit tam. A já mu říkám, že to je ale docela daleko, a on že fajn, dobře, a nemohl by třeba chodit tam? A mohl bych ji vidět? A tak jsme se vlastně začli ptát, jestli by ji mohl vidět, tu školu, protože den otevřených dveří pro prvňáčky jsme ani nevěděli, že existuje. No a pak jsme se dostali ke kontaktu, číslu na paní učitelku, která ho potom měla v první třídě, a řekli nám, že tahle je fajn, že dokonce asi bude mít tu první třídu, tak jí zavolejte a zajedete se tam do školy podívat. Tak jsme jí zavolali a jeli jsme se tam podívat. Láska na první pohled prostě. Ten rozdíl byl neuvěřitelnej, fakt jako propastnej. To byl rozdíl mezi Ruskem a Amerikou prostě. Úplně jinej svět.

Jak byste pojmenoval klíčové faktory, které ovlivnily Vaše rozhodnutí své děti na tuto konkrétní základní waldorfskou školu umístit?

Klíčový faktor byla ta láska na první pohled, ale... ne, byla to opravdu ta prohlídka tý školy. Ve chvíli, kdy jsme si ji všichni tři prošli, vlastně všichni čtyři, ale vlastně ten, kterej je teď v osmý třídě, ten z toho asi moc neměl, ten byl ještě mimino. A tak jsme se koukali vlastně, co tam všechno je, jaký jsou tam možnosti. A paní učitelka nás úplně individuálně provedla tou školou, ukazovala nám, co je první třída, byli jsme tam teda po vyučování. Ukázala nám první třídu, vysvětlila nám, jak se tam učí, co se tam učí, proč jsou vzadu polštáře, proč je tam takovej... rožek plnej záclon, do kterého se děti mohou schovávat, když je potřebují. A to všechno jsme si vysvětlili.

Když já jsem byl vykulenej z toho úplně, tak říkala, že půjdeme dál, tam je druhá třída, tady se učí tohle, tohle, tohle, a taky jsou tady ještě ty polštáře, ale už spíš očekáváme, že ty děti budou nějak jako v těch lavicích víc než na těch polštářích. A já byl v Jiříkově vidění. A takhle jsme pokračovali až do šestky, kde se nás zeptala, jestli chceme vidět i ostatní třídy, tak jsem řekl, že jako ne, měl jsem hlavu jako pátrací balón, protože nám vysvětlovala v nějaký třídě, proč je na stropě namalovaná ta střelka, že je teda správně, jelikož tam se učí ten zeměpis, a oni potřebují vidět, kde je ten sever.

Prostě neskutečnej, opravdu, zážitek, to jsem byl v šoku.

Za jakých podmínek byste umístil své děti na tradiční základní školu?

Myslím, že vyprávět, co všechno bylo nutné podstoupit, aby mohla chodit na tuhle školu ta nejmenší... protože, co si budeme vyprávět, popularita waldorfských škol raketově roste, už nám hrozilo, že nám ji do školy nevezmou, jelikož pro nás to není škola spádová, pro nás je to škola pětadvacet kilometrů od baráku, je to o dennodenním ježdění... já se vždycky směju, že platíme 60 000 korun ročně školné, což je ve skutečnosti benzín. A stejně se to vyplatí, prostě neexistuje pro mě lepší škola, ale nemám zkušenosti s nějakýma jinejma alternativama, třeba s Montessori, třeba je lepší, nevím. Ale když to budu srovnávat s klasickou základkou, prostě nebe a dudy v tom nejlepším slova smyslu. A nedovedu si to představit, museli by waldorf zakázat. Museli by to... fakt si to neumím představit. Bude-li existovat waldorf – určitě waldorf.

Jaké hlavní výhody tato vybraná základní waldorfská škola od tradiční školy dle Vašeho názoru přináší?

Jeden konkrétní faktor, který nás přesvědčil, je přístup toho učitele. Protože když přijdete někde na základku a učitel se o vás stará ve svém volném čase, prochází se s vámi školou,

už by měl jet domů, ale ve dveřích se na vás usmívá, pozdraví, podá vám ruku, představí se vám, kdo je, představí se dětem, podá ruku jim a trpělivě vám všechno vysvětlí, navíc nezávisle na tom, co tam ten malej všechno v průběhu vyváděl, tak byla pořád usměvavá, mluvila s námi, neočekávala od nás, že budeme syna okřikovat, ale sama si ho vlastně vedla těmi třídami... ona sama mu říkala, kde se co bude učit a dít. To bylo naprosto fascinující, ten přístup toho člověka, kterej nám zase na závěr zase poděkoval, že jsme přišli, podal nám všem ruku, včetně toho malýho, a s malým, kterej byl nadšenější, to na něm bylo vidět, se domluvili, že se tady v září spolu sejdou. A tím to bylo celé.

Takže ten faktor toho podání ruky, kterej provádí vlastně celý ten waldorf, je úplně neuvěřitelný.

Pak v podstatě ten celek, dohromady to všechno dává smysl. Učitelé měli jasno, byli nám prostě schopní říct, jako rodičům, co se kde bude učit, ale hlavně nám taky vysvětlili proč. Že budou mít od začátku dva jazyky, angličtinu a němčinu. U té němčiny operovali s mnoha možnostmi, ale nakonec se k ní vždycky vrátili, jelikož učí děti řádu. Nemusíte učit, jak vypadá přísný řád, protože je učíte německy a němčina má přísný řád. Nevybrali si němčinu kvůli tomu, že teď mají hodně němčinářů, a až tihle vypadnou a bude třeba hodně ruštinářů, tak bude ruština. To vůbec. To mě fascinuje, že nad tím někdo takhle hluboce přemýšlí, že bude němčina, aby se děti naučily řádu, a to od první třídy pořád. Je to prostě promyšlený. Na stopě není kompas jen tak, je tam proto, že se tam v rámci epoch, v týchle třídě, učí zeměpis. Má to hlavu a patu, je to systematický.

Pak jsou ale i věci, na kterých jsme se za těch třináct let, co na waldorfu jsem, úplně neshodli. Ale to jsou přesně ty nádherné situace, který mě utvrzují, že jsem v dobré škole. Ať už v té škole řeknu, že si myslím, že něco nedělají dobře, tak oni odpoví tím, že je to zajímavý podnět a vyzvou, abychom se na to podívali společně. Vyzpovídají mě, vyslechnou mé pocity, můj postoj a ukazují mi, stejně jako těm dětem, co je vede k tomu, že to dělají právě takhle. A to není jen v jedné věci, ale kdykoliv jsme měli problém.

Třeba ten náš jeden kluk, co už tu školu absolvoval, měl problém, jelikož dělal nějaký věci, co nebylo podle názoru učitele úplně správně. Nebylo to ale o tom, že by měl dostávat nějaký poznámky, nebo důtky, bylo to o tom, že se zavolalo mně, se zástupcem ředitele a ředitelem jsme si v klidu sedli a v klidu jsme si vyjasnili, co to dělá, proč to dělá, proč jim se to nelíbí a jaký k tomu můžeme společně zaujmout postoj. To bylo pro mě fascinující, že se nikdo nesnažil toho malýho kluka srazit a říct mu, že tohle teda

nesmí. Tak to nebylo. To byly přesně ty střety, kdy já jsem nesouhlasil s jejich názorem a oni asi nesouhlasili s mym, a přesto jsme se uměli dohodnout. Všichni jsme si řekli to svoje. A přitom jsme se ani nedohodli na nějakém konkrétním postupu, jen jsme si vyměnili ty pohledy, že to necháme projít hlavou, popřemýšlíme o tom... a ono to nějak samo zmizelo. Nebylo třeba to řešit, jen se snažit pochopit toho druhého. Pak to zmizlo, ten fenomén. Nebyla potřeba žádná další schůzka.

Tahle konkrétní waldorfská škola je unikátní v tom, kolik času a práce si dává s hledáním té exkluzivity v každém jednotlivci. V každém jednotlivém dítěti opravdu najít, to v čem je nejlepší, co je ta jeho nejsilnější stránka, a pomoci mu ji rozvíjet. To je to nejcennější, co tam je, že se pomůže těm dětem pátrat, a stejným způsobem pak nechají ty děti pátrat v okolitém světě. V našich dětech otevřeli tu nehynoucí potřebu zjistit a objevovat, ale taky si něco ověřit. A to jim umožnila tahle škola. Já jsem přesvědčen, že ty, hlavně ty malé, děti, se hrozně moc chtějí učit, cokoliv, co jste jim ochotný dát, a této konkrétní škole se daří nebránit těm dětem v tom, aby se učili to, co budou chtít.

Pomohli mně osobně ve spoustě věcí. Úplně mě změnili. Já jsem fakt vděčný té škole. Když mladej nastoupil na tu školu a ty maminky, co tam měly děti už ve školce, což my nikdy neměli, ani u jednoho z dětí jsme neškolkovali, tak vlastně jsem neznal ty zvyky. Mně waldorf nic neřikal, neznal jsem jméno Steiner, neměl jsem ponětí. Pět, šest let jsem nevěděl, jak se to jméno čte, věděl jsem, že je to nějaký ten divnej pán, nebyl mi příjemnej. Když jsem posléze přečetl nějaké jeho publikace a byl jsem mile překvapen, to je už jiná, ale tehdy mi sympatickej nebyl. Faktem ale je, že jsme dali tehdy kluka tam, kde jsem měl pocit, že tam bych nemusel mít ty konflikty s tím systémem. A to byla moje hlavní motivace, že jsem hlavně nechtěl bejt pořad v té ředitelně. To, že jsem tam dneska strašně rád, a že kdykoliv někde ředitele vidím, tak jsem tomu moc rád, to je pro mě naprostej sen.

Vzpomenete si na nějaké důležité momenty, které mají souvislost s Vaší motivací své děti na této konkrétní waldorfské škole vzdělávat, a zároveň jsou spojené s jejich studiem tamtéž?

Těch je nekonečně. Úplně nejsilnější vzpomínka byla, když jsem poprvé ve svym životě potkal Duhové divadlo. Potkal jsem ho omylem, protože jsem měl těžký den a zavolaal jsem kamarádce, jestli by se mnou nešla na pivo – já si to pivo teda nemohl dát, protože jsem řídil, ale ona by si dala pivo a já bych se vykecal z toho, že mi není dobře.

A ona mi řekla, že nemůže jít, protože je Duhový divadlo. A já byl v takovejch nesnázích, že jsem prostě jenom šel s ní. A tím se mi úplně... to byl vstup do úplně nové dimenze. Tam najednou potkáváte si osmáky, eventuálně deváťáky, v tom nejlepším, jak se prezentují v tom, co dokázali. Tam jsem najednou dostal další ránu, neskutečnou, emotivní, kdy jsem se úplně zamiloval do toho, co tam je. Úplně mi teď jdou slzy do očí, to prostě není možný vysvětlit, to se musí zažít.

To byl tak jinej svět, tak obrovská prezentace toho, kam až obyčejná základka dovede úplně obyčejný děti. Nejsme výběrovka, neříkáme, že vy chytří jenom, pojd'te k nám a vy nic moc nechod'te. Naopak! Vy nic moc, pojd'te taky k nám! Tohle všechno tam je. A teď tam vidíte ty děcka, který mají třeba i problémy s mluvením, ale jsou tam zakomponovaní, v tom divadle, v tý hře, že tam dokonale sedí. Že ten kluk koktá, to je vlastně super, úplně ideální.

Jak se v průběhu let měnila Vaše motivace k tomu, aby Vaše děti vybranou základní waldorfskou školu studovaly?

V zásadě se neměnila. Kdo se měnil, jsem byl já. Já se měnil k nepoznání. Celou dobu jsem ale pořád stejně nadšenej, možná ještě nadšenější. Chvillemi je něco těžké a určité věci té škole určitě i věci vytýkám, to rozhodně, zároveň je to ale pořád o tom, jak je to pro mě úžasný. Já jsem šťastný, že existuje takováto možnost.

Jaké kompetence (tedy dovednosti, schopnosti, vědomosti) byste chtěl, aby si Vaše děti z této konkrétní waldorfské základní školy odnesly?

Nemám žádnou objednávku. Má objednávka je přirozeně saturována tím vzdělávacím systémem. Že se neučí... vlastně jsem nikdy, u žádného z mých dětí, nenarazil na to, že by se šprtaly něco konkrétního – pomín-li to, že se měly naučit nějakou básničku. Vlastně si řekli, proč mají umět básničku.

Jsou to trošku jiné kompetence než to, že se něco nadrtím, že se vlastně učí taky učit. Zpracovávat, třeba ten text. Učí se ten text pojmout jinak, nikdy nikomu nebrání, že budou tančit, když jim přijde, že chtějí při té básničce tančit, že je to tanec. Nebo že přitom budou mávat rukama, koulet očima, nikdo jim neříká, že mají stát rovně a chrlit, naopak sledují, co a jak, a ta informace se pak vrací zpět k rodičům. Třeba tak, že se jim řekne, že si jejich dítě dobře pamatuje věci pomocí pohybu – tak jim nebraňte, aby běžaly po baráku, když se učí básničku.

Nemám nic konkrétního, protože by mi to ani nepřišlo správně. Tak, jak já vnímám waldorf, tak ten hledá u každého jednotlivého dítěte jeho dary. Ty jsou pokaždé trochu jiné, jedno má dar nesmírné zručnosti, jiný dar matematiky, někdo je spíš klasický češtinář, jazykář... a ta škola tohle hledá a snaží se to těm rodičům předat. Někteří neposlouchají, ale to je právě to, co mě nadchává. To je to, co já chci – po tom prvním dítěti byla vždycky moje objednávka taková, aby, prosím, snažně prosím, našli v mém dítěti ten jeho dar. Zjistěte mi, v čem jsou skvělí, a hlavně mi to řekněte.

Jak jasně dokážete ze zmíněných kompetencí (dovedností, schopností, vědomostí) rozlišit ty, které jsou klíčové pro Vás jako rodiče, a ty, které jsou z Vašeho pohledu klíčové pro budoucí život Vašich dětí?

Vnímám to tak, že je to to samý. Já chci, aby si do budoucna odnesli nějaký sebeuvědomění těch svých darů, uvědomili si sami sebe. Jestli teda mám objednávku, tak je to ta, aby je naučili být sami sebou. Ukažte jim, kdo jsou. Klidně jim ukažte, co není dobré, ale netlačte na to. A to je záležitost, která si myslím, že pro ně bude v budoucnu důležitá taky. Objevovat svět kolem sebe, ale taky sama sebe.

Jak vnímáte aktuálně platný RVP pro ZV, podle něhož mezi klíčové kompetence, které mají učitelé žákům předávat, patří i digitální gramotnost, v jejímž rámci mají „pomáhat žákům orientovat se v digitálním prostředí a vést je k bezpečnému, sebejistému, kritickému a tvořivému využívání digitálních technologií při práci, při učení, ve volném čase i při zapojování do společnosti a občanského života“?

Já to vnímám jinak, než-li je to napsané, protože pro mě... já nebudu ty digitální technologie tak úplně vytrhávat z kontextu média, protože si nemyslím, že je to tak radikální rozdíl oproti novinám, které tady máme sto let, nebo kolik, ani nevím. To tady máme nesmírně dlouho, knihtisk. A vlastně je tak úplně nevnímáme a teďka hrozně moc vnímáme tahle takzvaná moderní média.

Ale naučit se je využívat, je stejné, jen je to mnohem rychlejší. Ten stroj je ohromně rychlý, chrlí to na nás tou rychlostí internetu, zatímco ta knížka a noviny byly pomalejší. Když jsem to přečetl, musel jsem počkat na další, což v tom digitálním prostředí není. Pořád si ale myslím, že je to stejné, že je důležité, abychom je učili se v tom orientovat, a dnes je snazší si věci ověřovat.

Takže já osobně souhlasím s tím, že jsou tyhle věci důležité, a zároveň s tím, že je třeba se k nim stavět extrémně kriticky, protože je velmi jednoduché člověka manipulovat. Já se tomuhle osobně věnuju jako rodič hodně. A na waldorfu určitá mediální výchova, ať už týkající se pouze novin, probíhá už dlouho, co já vím.

S tou digitální gramotností... to je takovej složitěj pojem. Mně se víc líbí, že se ta naše škola se soustředí právě na to, abychom se s dětmi bavili o médiích. Protože to, co je považováno za digitální gramotnost, je mi bohužel, řekněme, newaldorfským okolím předhazováno spíš jako otupování těch dětí. Musíte u toho sedět a čumět na to, musíte umět psát všema deseti, hlavně musíte chápat, jak funguje Excel, nezapomeňte perfektně zvládat PowerPoint, protože to vám sežene v budoucnu tu skvělou práci. A já s tímhle hrubě nesouhlasim, to není vůbec důležitý, to jsou přece jenom technikálie, ne to, o čem to je.

Takže ta digitální gramotnost je u nás hlavně o tom, aby pochopily děti ta média. Já jsem to vystudoval, takže pro mě je klíčový to, aby děti pochopily, že ta krabice je úplně blbá, a že bude dělat přesně to, co jí kdo nabulíkujee, a není schopna vyhodnotit, co je dobře a co špatně. A to se u nás předává. Proto se snažíme ty děti vlastně držet od těch počítačů co nejdál a pouštíme je k tomu v osmý, devátý třídě. A tam to taky patří. Musíme přihlížet k tomu, v jakém věku jsou děti schopny ta média obecně zařadit do svého života, aby je to nelekalo. Protože ten prvňák bere ty pohádky absolutně vážně, zatímco ten deváták je dostatečně kritickej, aby začal zjišťovat podrobnosti. Už maj to kritický myšlení. A já se domnívám, že je důležitý prvně přistupovat k tomu kritickému myšlení, než přistupovat k těmhle krabičkám. Pak teprve by mělo začít něco, čemu se obecně říká digitální gramotnost. Já za digitální gramotnost obecně spíš považuju ten kritickej přístup k tomu světu a to, že je to úplně blbá krabice se spoustou vypínačů.

Jakou máte zkušenost s vlastní základní školní docházkou?

Strašnou, fakt strašnou. Já jsem byl na třech základkách – od první do třetí třídy na jedný, pak jsme se odstěhovali, od tý čtvrtý do osmičky pak byla teda další, což by pro mě měl být konec, protože my jsme ještě ty, co měli jenom osm ročníků, a pak jsem měl ještě jednu, úplně jinou, kde mě z jazykovejch důvodů hodili zase zpátky, takže jsem tam chodil do sedmý a osmý. A to byla úplně jiná škola, v cizím jazyce, v úplně jiným prostředí.

Ale musím říct, že ta česká základka byl horor. Od první do třetí jsem byl otloukánek, protože jsem jedináček, takže jsem nebyl zvyklý na práci se svými sourozenci, takže já jsem se nepral – babička mi tehdy celé prázdniny vysvětlovala, že se přece musím prát, že to takhle nejde. Tak jsem se po prázdninách opravdu popral, blbý je to, že jak jsem s tím neměl zkušenosti, tak to s chlapcem špatně dopadlo.

To, co mě tam úplně deptalo, na obou těch českých základkách, bylo to, že byly prostě preferovaný děti a nepreferovaný děti, a to nejhorší, co tam pro mě bylo, protože já jsem extrémně zaměřený na pravdu, tak to mi tam absolutně netolerovali. Když se něco stalo třeba, a já jsem věděl, kdo to udělal, tak jsem řekl, že já to teda za něj likvidovat nebudu, že pro něj klidně dojdu, ale že já to nebudu napravovat. To bylo tehdy něco v jídelně, bordel na zemi, celá podlaha toho byla, a já to tehdy odmítl řešit, z čehož byl teda obrovský problém. Ta škola v podstatě byla postavená na tom, a já si myslím, že je na tom každá klasická základka doteď postavená, že se musí poslouchat, a pak nás ještě naučej tý gramotnosti. Ale že ta poslušnost, pokud možno absolutní, má velikou přednost. Což byl velký problém.

Takže já mám ze základky pár kamarádů, kteří, když tomu nejstaršímu bylo pět, tak se mně vlastně smáli, měli z toho obrovskou legraci, protože říkali, že mi teprve teď začnou ty časy, protože teď ten můj mladej půjde do tý základky, a ta je furt stejná. Protože oni už tam děti měli. To teď narazíš. To bude obrovská legrace. A vlastně se na to strašně těšili, protože je to bavilo už tenkrát na tý základce, že já jsem si trval na svém, já jsem si nechal namlátit od paní učitelky, opravdu mě seřezala jak koně. A prostě přes to nejen vlak, já měl pravdu, tak prostě ať si mě třeba zabije, já mam prostě pravdu, tečka. A to bylo šílený, ty zkušenosti byly fakt hodně smutný. Takže to byl fakt horor. Já jsem tu první základku úplně vytěsnil, jediný, co, mě po nocích straší paní učitelka. A z tý druhý mam tyhle ty kamarády, tam jsme to v zásadě přežili, ale dodneška si pamatuju tu obrovskou úlevu, když jsme vypadli před ten barák. Ale zpátky k tomu, kdy jsme to řešili s těmi kamarády: oni se na to teda těšili, co se semele. A díky bohu se semlelo to, že se, díky bohu, mladej začal ptát, začal zjišťovat a on sám nakonec našel tu výhybku. Takže jsem nikdy už takovejhle problém neměli a tuhle školu naši já prostě miluju. Pro mě vlastně spása.

Dneska se na to vlastně dívám tak, že tam obrovsky scházela jakákoliv komunikace. Když si vezmu ten náš waldorf, jak je vlastně trojjediný, tak tam jsou v podstatě učitelé

s vedením školy, pak jsou tam děti, ale také rodiče. Mezi těmi třemi musí být neustálá komunikace, to musí fungovat. Když je naplněn, tak to najednou funguje přesně tak, jak to fungovat, podle mě, má. Vy nepotřebujete v takové chvíli moc. Je to hrozně vidět hlavně ve vyšších ročnících na třídních schůzkách, že vlastně přijde učitel a skládá vám, jako rodiči, účty. Dělali jsme tohle, protože proto, dělali jsme támhleto, no to byla radost s těma dětma, pak jsme měli tuhle epochu, a tady si dovolim vypíchnout... a jede dál, ten učitel. Vůbec nekomentuje, kdo je na tohle blbej, to je přeci jedno, buď to dožene, nebo ten obor mine, no tak co. Já jsem tam pochopil to, že základka je o tom, aby děti viděli paletu možností, a mohli si z ní svobodně vybrat. A celý život bude pořád takovej.

Můžu ještě něco říct o tý škole zahraniční. To byla vlastně škola pro děti diplomatů, kde byla najednou hodně jiná atmosféra. Tam jsme se začali setkávat lidé z celé Evropy a to byla nesmírně zajímavá zkušenost. Tam už musel mít ten učitel výrazně vyšší kvalifikaci, nebo lidský hodnoty, aby tohle mohl učit. A tím, jak jsme se namíchali, tam byli hodně chytrý a hodně blbý děti, některý tomu hodně rozuměli, jiný se teprve ten jazyk učili – v téhle situaci jsem tehdy byl já. Tam jsem měl vlastně možnost sáhnout si na to, jak by mohla vypadat základka, a jak by bylo možné přistupovat ke studentům. Ten režim byl pořád stejný, učitelům se vykalo, oni nám tykali, byli přísní, to ano, ale pořád tam byla veliká úcta, ale vlastně daná strachem těch učitelů. Tam to nebylo správně, tady na waldorfu se nikdo nikoho nebojí, to je princip, kterej se dodržuje, ale tam to byl ten strach, že nikdo nevěděl, čí je kdo syn, a jak by kdo komu mohl zavařit.

Jak byste pár klíčovými slovy charakterizoval školy, které jste v rámci své povinné školní docházky navštěvoval sám?

Co se týče té moje, té české, určitě by tam bylo slovo válka... příkaz, odpor, povinnost a beznaděj.

A ta ruská, tam byla najednou úcta, určitě tam byl strach, bylo tam pochopení.

Vyjádřete, prosím, svůj vztah ke své základní škole volnou formou do prostoru tohoto kruhu. Máte na to dvě minuty, k dispozici máte pastelky, černou fixu a nůžky.

Vizte přílohu 5.1

Jak byste pár klíčovými slovy charakterizoval waldorfskou základní školu, kterou navštěvují Vaše děti?

Láska, radost, objevování, svoboda... exkluzivita.

Vyjádřete, prosím, svůj vztah k této konkrétní základní waldorfské škole volnou formou do prostoru tohoto kruhu. Máte na to dvě minuty, k dispozici máte pastelky, černou fixu a nůžky.

Vizte přílohu 5.2

Jaká existuje souvislost mezi Vaší vlastní základní školní docházkou a důvody, pro které jste pro své vlastní děti zvolila waldorfskou základní školu?

No jasně, že existuje, ta souvislost je úplně přímá. Ta hrůza mý základky mi jednoznačně dala úkol, hledat alternativu. Na začátku jsem si říkal, že jakoukoliv alternativu, pak, když jsem zjistil, že je jich trošku víc, včetně učení dětí doma, tak tu nejlepší alternativu. Takže jsem potřeboval vybědnout z toho balastu standardních základek, a rozhodně to přímo souvisí s mojí velice špatnou osobní zkušeností.

Příloha 5.1

Volné vyjádření respondenta D ke svému vztahu k vlastní základní škole

MÁ ZÁKLADNÍ ŠKOLA



Příloha 5.2

Volné vyjádření respondenta D ke svému vztahu ke konkrétní waldorfské škole

ZÁKLADNÍ ŠKOLA
MÉHO DÍTĚTE/MÝCH DĚTÍ



Příloha 6

Přepis rozhovoru s respondentem E

Přepis rozhovoru

Jak vzpomínáte na čas, kdy jste umístění svého dítěte na tuto konkrétní základní waldorfskou školu zvažoval a rozhodoval?

My jsme měli kamarády, kteří měli děti na téhle škole, dva kluky. A vlastně jsme, jak jsme se s nima stýkali, získávali informace o tom, co tam ty děti dělají, jak ta škola zhruba funguje, a to pro nás byla jasná volba.

My jsme v tu dobu ještě nebydleli tady ve městě, ale v tu chvíli, když jsme se rozhodovali, kam se přestěhovat, tak i ta škola byla důvod, proč jsme tohle město zvolili.

Jak byste pojmenoval klíčové faktory, které ovlivnily Vaše rozhodnutí své dítě na tuto konkrétní základní waldorfskou školu umístit?

Základní věci asi, to znamená, že se tam nedávají známky, ta škola nehodnotí ty žáky tak, hm... že se je snaží neporovnávat a nezávodit. Myslím si, že ty děti podporují v tom, aby nějak rozvinuly ten svůj potenciál, ať už je jaký chce.

Za jakých podmínek byste umístil na tradiční základní školu?

Teď už v tuhle chvíli by byla jediná možnost, hm, kdyby třeba nastala situace, že bychom se museli přestěhovat někam jinam, kde ta škola není, to by se asi nedalo nic dělat a chodili by na tradiční školu.

I pokud by třeba v tomhle našem městě existovala podobná škola, která taky nemá známky a má podobný výhody, jaký jsem popsal, tak bychom jinam nešli.

Jaké hlavní výhody tato vybraná základní waldorfská škola od tradiční školy dle Vašeho názoru přináší?

Asi nejhlavnější věc, když teď už koukám na toho staršího syna, který už půjde na tradiční střední školu pravděpodobně, tak si myslím, že se v tý škole naučil získávat ty informace. Oni, podle mého názoru teda, totiž neučí ty děti, že by musely něco memorovat, že by musely něco opakovat, ale učeť je s tím pracovat. Skoro každej ten předmět se je snaží převést do nějaký takový malý praxe. A to si myslím, že je pro život strašně důležitý, že

ten člověk umí o něčem povídat, ne ale proto, že se to naučil, ale protože si to nějakým způsobem vydedukuje, nebo se na to někoho zeptá, dozví se, přečte si něco. To dítě se nebojí mluvit, nebojí se, že by něco zkazil, protože v té škole není ta chyba vlastně sankcionována tou známkou, takže... je to víc uvolněný v tomhle směru.

Já jsem třeba na moji střední školu šel, protože mi to přišlo nějak nejjednodušší po tý základce, prostě tam, kde mi to přišlo v pohodě. Tyhle waldorfské děti už mi přijdou trochu jiný v tom, že vědí líp, za čím si jít, co si přejí v životě dělat.

Vzpomenete si na nějaké důležité momenty, které mají souvislost s Vaší motivací své děti na této konkrétní waldorfské škole vzdělávat, a zároveň jsou spojené s jejich studiem tamtéž?

Ono se to vlastně objevilo ve chvíli, když se učí číst. A oni si myslím od první třídy, nebo až od druhý, nevím, ale mám pocit, že se tam čeká na to, až se budou chtít naučit číst.

A moje děti vůbec neměly problém s tím, že by se nenaučily číst. Ta Eliška je mladší, tam je to zatím v procesu, ale to čtení přišlo úplně samo. Nemuseli číst nějaký články, pohádky, nemuseli jsme nad nima sedět, aby něco četli, aby se to učili, ale stalo se to skoro samo. Začali číst billboardy, začli číst letáky, přišlo to úplně přirozeně. A myslím si, že je to tak i s těma dalšíma předmětama, že i s tím počítáním se to rozjede tak, že je tam ta motivace zevnitř.

Vlastně je to taky jedna z těch hlavních výhod, proč tuhle školu, buduje to tu vnitřní motivaci.

Jak se v průběhu let měnila Vaše motivace k tomu, aby Vaše děti vybranou základní waldorfskou školu studovaly?

Jako nějak se to asi vyvíjelo, ale mám pocit, že to naplnilo to základní očekávání, který jsme měli, určitě tam nepřevažují negativa, takže... jako je to základní škola, takže já nemám úplně velký očekávání, spíš si myslím, že je důležitý mít školu, kam ten člověk chodí rád. Málokdy se nám stane, že dítě řekne, že nechce do školy.

Třeba ta filosofie asi nikdy nebyla hlavní. Moje žena ji studuje do hloubky, hlavně tím, že je učitelka v té mateřské školce, co k týhle škole patří. Ale přišla do toho, až když tam začala učit, předtím jsme o té filosofii ani nevěděli a já se o to zajímám úplně minimálně. Myslím si, že to nehraje roli.

Jaké kompetence (tedy dovednosti, schopnosti, vědomosti) byste chtěl, aby si Vaše děti z této konkrétní waldorfské základní školy odnesly?

Tak samozřejmě základní vzdělání, tím myslím nějaký obsah vědomostí, přehled. Ale taky umět něco předvést, odprezentovat, což si myslím, že tam funguje dobře... a nějaký takový sebepojetí, aby byl člověk sebevědomej, nějaký zdravý sebevědomí. Já si totiž myslím, že tím, jak jsou ty děti na té škole i ve školce brány učiteli jako individuality, i mezi sebou, aby se tak navzájem chápaly, takže si to nakonec vlastně odnesou. Že nemaj pocit, že by byly v nějakym ohledu špatný, když jim něco nejde. Prostě jim něco nejde, tak se to naučej, a to co mi jde, v tom jsem dobřej. To si myslím, že na tradiční škole je málokde, ale třeba to někde běží, s tím ale nemam zkušenosti, takže nemůžu porovnávat.

Jak jasně dokážete ze zmíněných kompetencí (dovedností, schopností, vědomostí) rozlišit ty, které jsou klíčové pro Vás jako rodiče, a ty, které jsou z Vašeho pohledu klíčové pro budoucí život Vašich dětí?

Já nad tím přemýšlím tak, že nejdůležitější je to, co je dobrý pro ně. A to, že já mam určitou představu, jak by to bylo nejlepší, ta škola, tak to samozřejmě taky hraje roli, ale spíš na pozadí. Když vidím, jak se v té škole učí, co si odtamtud odnáší, tak si taky řeknu, že kdybych já chodil tenkrát na takovouhle školu, tak by to bejvalo bylo lepší, protože já jsem třeba do školy moc rád nechodil. Ale spíš to považuju tak, aby to bylo dobrý pro ně. Vnímám to jako jednu kategorii.

Jak vnímáte aktuálně platný RVP pro ZV, podle něhož mezi klíčové kompetence, které mají učitelé žákům předávat, patří i digitální gramotnost, v jejímž rámci mají *„pomáhat žákům orientovat se v digitálním prostředí a vést je k bezpečnému, sebejistému, kritickému a tvořivému využívání digitálních technologií při práci, při učení, ve volném čase i při zapojování do společnosti a občanského života“*?

Mně to přijde docela dobrý. Digitální gramotnost se tady na té škole řeší, ale určitě v omezený míře, práce s technologiemi. Já vnímám, že technologie v té škole nejsou určitě považovaný za něco, čím by se ta škola měla do hloubky zabývat. Pravděpodobně to souvisí s věkem těch dětí, že jsou většinu času docházky relativně mladý a když už jsou v osmý, devátý třídě, tak se to tam v nějaký míře probere. Ale výuka tohohle tam neprobíhá nijak do hloubky.

To spektrum lidí, co tam dávají svoje děti, je tam široký, že řešení tohoto tématu probíhá individuálně. Někteří to vnímají až od toho silně negativního vnímání, až po ty, kteří s nimi i pracují, je to pro ně součástí života.

Jakou máte zkušenost s vlastní základní školní docházkou?

Do školy jsem chodil, protože se muselo, samozřejmě někdy tam byly chvíle, kdy mě to nějak bavilo, nebo jsem se něco naučil. Určitě z toho nemám nějaký trauma, to určitě ne, ale vím, že jsem tam nechodil úplně rád. A co mi teda hodně vadilo, bylo to memorování bez smyslu.

Jak byste pár klíčovými slovy charakterizoval školu, kterou jste v rámci své povinné školní docházky navštěvoval sám?

Tak to bych asi nedokázal.

Vyjádřete, prosím, svůj vztah ke své základní škole volnou formou do prostoru tohoto kruhu. Máte na to dvě minuty, k dispozici máte pastelky, černou fixu a nůžky.

Vizte přílohu 6.1

Jak byste pár klíčovými slovy charakterizoval waldorfskou základní školu, kterou navštěvují Vaše děti?

Komunita, oslava, možná samostatnost.

Vyjádřete, prosím, svůj vztah k této konkrétní základní waldorfské škole volnou formou do prostoru tohoto kruhu. Máte na to dvě minuty, k dispozici máte pastelky, černou fixu a nůžky.

Vizte přílohu 6.2

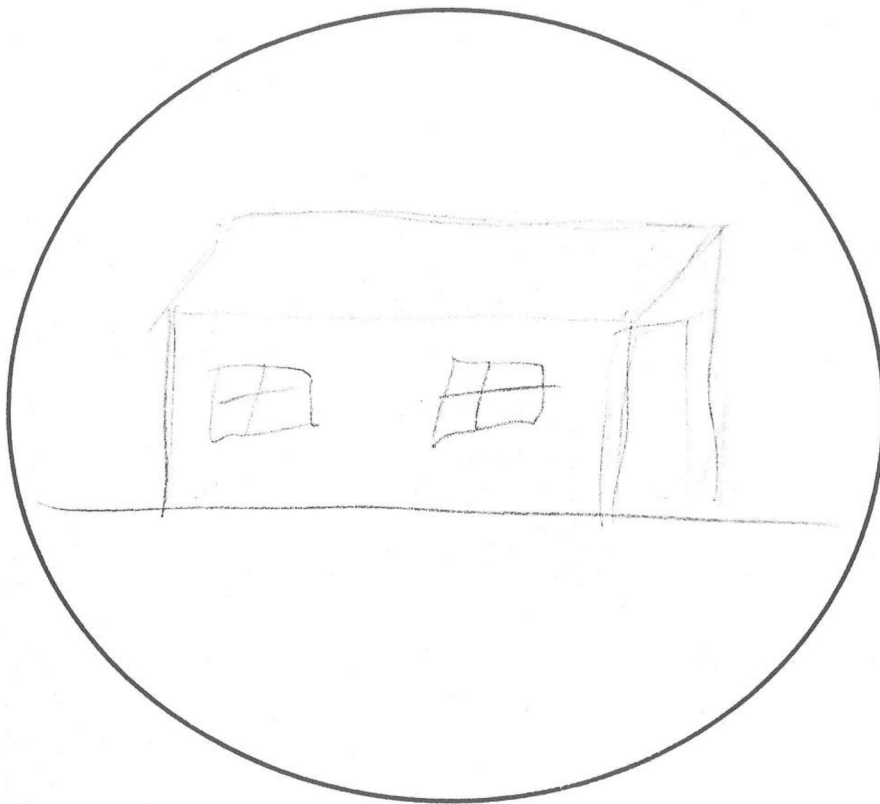
Jaká existuje souvislost mezi Vaší vlastní základní školní docházkou a důvody, pro které jste pro své vlastní děti zvolil waldorfskou základní školu?

Určitě existuje, myslím si, že je to část té naší motivace, není to určitě ale hlavní důvod, proč tam ty děti šly.

Příloha 6.1

Volné vyjádření respondenta E ke svému vztahu k vlastní základní škole

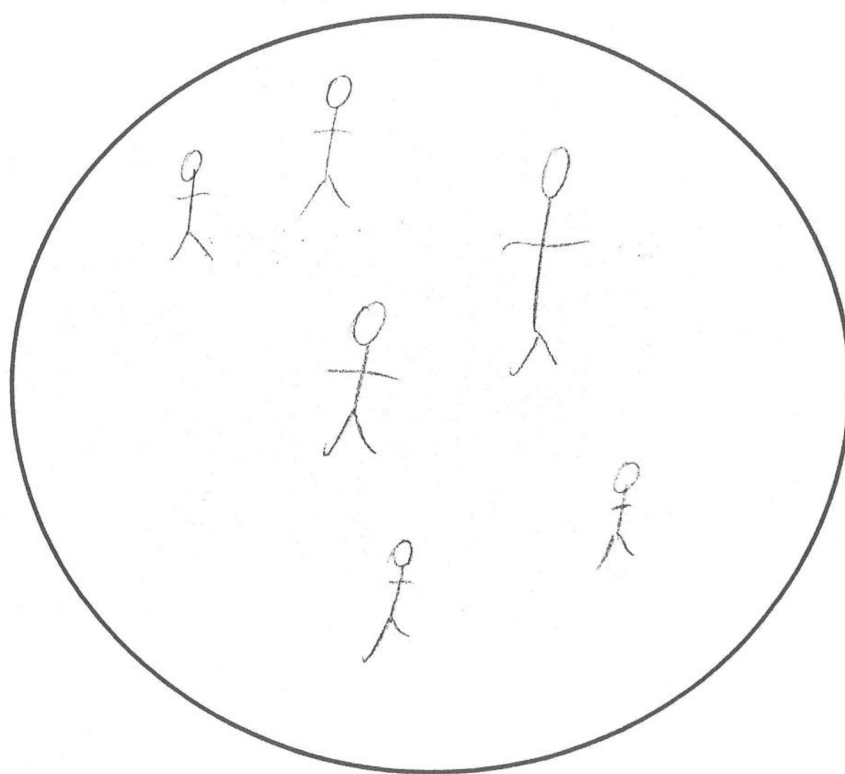
MÁ ZÁKLADNÍ ŠKOLA



Příloha 6.2

Volné vyjádření respondenta E ke svému vztahu ke konkrétní základní waldorfské škole

ZÁKLADNÍ ŠKOLA
MÉHO DÍTĚTE/MÝCH DĚTÍ



Příloha 7

Přepis rozhovoru s respondentem F

Přepis rozhovoru

Jak vzpomínáte na čas, kdy jste umístění svého dítěte na tuto konkrétní základní waldorfskou školu zvažovala a rozhodovala?

Vlastně jsem nad tím neuvažovala dlouho. Ani jsem neuvažovala nad jiným způsobem vzdělání, věděla jsem, že existuje ten mainstream, tedy tradiční vzdělávání, ale když pak Filoménka měla nastoupit do obyčejné školky, tak se mi narodila Františka. Tehdy tam v té školce byla Filoménka asi tři dny a pak tam nechtěla, tak jsem si ji nechala doma a ten rok, co jsem stejně byla doma s Františkou, jsem nad tím hodně přemýšlela. To jí byly tři, téměř čtyři roky, a už jsem přemýšlela, kam ji dám do předškoláka i do školy.

A tady od známých jsem se dozvíдалa nějaké střípky o téhle škole, pak jsem si to začala sama hledat, pak jsem to konzultovala i s příbuznými. Moje babička celej život dělala ve školství, s ní jsem se o tom hodně bavila a ona říkala, že už tenkrát si o tom četla. Potom jsem začala chodit, to už byla Filoménka ve školce, na dny otevřených dveří a na všechny ty další akce té waldorfské školy, kde jsem se utvrdila v tom, že je to naše cesta.

A ještě jsem hodně přemýšlela nad klasickým vzděláváním ve smyslu „proč ne“, že ta waldorfská škola byla prvně proto, že jsem volila menší zlo, až potom, když jsem se do toho víc ponořila, tehdy jsem začala vidět i ty plusy. Zezačátku jsem viděla jen to, co nechci.

Začala se tehdy totiž i ta první dcera, Filoménka, vyloupávat do té své osobnosti, je taková hodně uzavřená, stydlivá, úzkostná, je nervózní, když jí něco nejde... a právě jsme v předškolním věku řešili, jestli jí nedáme odklad, protože je narozená na začátku července. Kdybychom jí dali na klasickou základku, tak by tam odklad určitě byl, ale teď je v první třídě na waldorfu a je úplně v pohodě. Učitelka v té waldorfské školce, kam chodila do předškoláku, tak nám taky řekla, že to na odklad není. Takže se nám sešlo takhle víc faktorů.

Pak jsme se o tom samozřejmě bavili taky s mužem doma, že nám nevyhovuje klasický vzdělávání, to tradiční, že na něj oba máme špatný vzpomínky... já se třeba osobně setkala se šikanou, byla jsem šikanovaná, moje dcera by na to mohla bejt taky dobřej

aspirant... protože na klasickejších základkách, kde je víc tříd, tam to jako není uhlídatelný, to byl taky jeden z faktorů.

A pak taky ty pozitivní faktory. Hrozně se mi líbilo, jak se zaměřují i na práci rukama a umělecký citění. Taky to, jak se tam ty děti cítí bezpečně, že tam můžou dělat to, co je baví, že třeba dceru jakákoliv umělecká, nebo ta rukodělná činnost uklidňuje... prostě, že je to takhle provázaný.

S mužem jsme vlastně vzpomínali taky na to, jak jsme se oba na základce nudili, že ty hodiny byly strašně dlouhý. Různě se to tak v průběhu těch dvou roků, kdy jsme se rozhovovali, skládalo, teďka jsme ve fázi, kdy pro nás není jiná cesta. Na klasickejšou základku už opravdu neuvažujeme, že bychom Františku pak dali, nebo s Filoméňkou přešli.

Jak byste pojmenovala klíčové faktory, které ovlivnily Vaše rozhodnutí své dítě na tuto konkrétní základní waldorfskou školu umístit?

Byl by to celkovejši jinačí přístup k dítěti, víc individuální. Zaměření se ve výuce na (pro mě) podstatnějši věci, než je matika, čeština a prvouka. Samozřejmě, že se to učí, ale jsou tam i jiný... moc se nám třeba líbí ty dva jazyky v první třídě, který, si myslím, že jsou daleko důležitějši, a to dítě se to naučí podle mě líp, touhle cestou, než aby se třeba ve třetí, čtvrtý třídě začalo biflovat slovíčka.

Taky se nám líbilo to komunitní pojetí, že do budoucna budu znát kamarády svýho dítěte.

Taky tam je asi fakt, že jsme to chtěli dělat jinak, než jsme to sami zažili.

A ještě je to pro nás docela dobře dostupný, bydlíme kousek za městem, tady se to samo nabízí.

Za jakých podmínek byste umístila na tradiční základní školu?

Pokud by nebyla pro nás dostupná tahle škola, myslím místně, že bychom museli daleko jezdit. Taky pokud by byla zpoplatněná, ale tím myslím nějakou větší částku, nedávno jsme se o tom s mužem bavili, protože známí dávají teď do první třídy syna na ScioŠkolu, tak jsme se bavili, jaká částka by pro nás byla ještě snesitelná. Došli jsme dokonce ke konkrétním číslům, že pět tisíc bychom ještě za měsíc dali, ale patnáct už ne. Takže nějaký finanční možnosti naší rodiny by mohly být překážkou.

Nebo kdyby se tam dceři hodně nelíbilo a sama by chtěla na klasickou základku... nevím teda, jak by taková situace mohla nastat, ale o tom bychom spolu určitě mluvili. Asi bych se jí to snažila rozmluvit, nebo jí aspoň ukázat, jak by to tam fungovalo, aby toho pak nelitovala.

Jaké hlavní výhody tato vybraná základní waldorfská škola od tradiční školy dle Vašeho názoru přináší?

Pro nás oni to mají v tom svém heslu, že to není škola jenom pro hlavu, jenom se neučí, že zapojují i nějakou řemeslnou činnost a nějaký to cítění, přes umění, že rozvíjí toho svýho ducha. Líbí se mi absence různých technologií – my teda máme televizi, nejsme úplně mimo, ale snažíme se, aby na tom moc děti nebyly. Nemají tablety a takové věci. Takže to se mi líbí, že i ti další rodiče jsou podobně smýšlející, že tam děti nemaj mobily ve škole v té první třídě...

Potom vlastně ta komunita, že se navzájem známe, že cítím, že jsou ty děti víc v bezpečí, když znám jejich přátele, rodiče jejich přátel, že jsou hlídaný z víc stran, že mi třeba kamarádka řekne, že byla vyzvedávat dítě v družině svoje dítě a viděla Filoménu, jak si tam s někým hraje. A to je pro mě dobře, protože mám strach, aby měla dobrý ty vazby a nebyla odstrkovaná, jak je tišší.

Plus se mi teda líbí ty dva jazyky, to je velká výhoda od té první třídy. A že se nemusí psát úkoly, nebo aspoň žádný veliký, není tam tlak na výkon, asi by se s tím moje dcera špatně smířovala, když jí něco nejde, tak je z toho špatná. Že je to takový pozvolnější.

Vzpomenete si na nějaké důležité momenty, které mají souvislost s Vaší motivací své dítě na této konkrétní waldorfské škole vzdělávat, a zároveň jsou spojené s jeho studiem tamtéž?

Určitě jsou to všechny ty různé slavnosti, který to dítě prožívá... zatím toho moc není, ona tam je jenom půl roku, ale když si vzpomenu i na tu jejich waldorfskou školku, tak tam je moc hezky udělanej ten přechod na školu, takový přechodový rituály, to hodně pozitivně prožívala.

I první školní den... a teď jí čeká škola v přírodě, tak to bude asi zajímavý.

Jak se v průběhu let měnila Vaše motivace k tomu, aby Vaše dítě vybranou základní waldorfskou školu studovaly?

Ona se moc neměnila, protože je docela čerstvá, trvá tak ty dva, tři roky, s tím rozhodováním, takže se spíš posilovala, teďka se nějak ustálila a už to беру tak, jak to je. A jsme spokojení.

Jak už jsem říkala, původně jsem nacházela spíš důvody, proč ne jinak, teď už spíš převažují ty důvody, proč naopak na tuhle konkrétní waldorfskou ano. Z těch důvodů, proč ne, to byla ta moje vlastní šikana, že se to na klasické škole i špatně uhlídá, je tam moc dětí naráz, pak ale i ten systém výuky, to jsem asi neříkala, a hlavně hodnotící systém, ať už jsou to červený puntíky, nebo známky... tady ten tlak na výkon.

Slovní hodnocení mi přijde fér, není zatěžující pro dítě, nedává ho do škatulky. Vadilo mi škatulkování na základce – když byl někdo jedničkař, tak dostal jedničku, i když to zrovna bylo na trojku, a když byl někdo čtyřkař, tak vždycky musel víc bojovat... prostě vždycky mi to tak přišlo, že to je nějaká psychologická nálepka a už s váma tak jednaj. A i mi to hodnocení vyhovuje v tom, že mi tam paní učitelka napíše, na co se s tím dítětem podívat, že je to konstruktivní, nejen nicneříkající známka. Takže třeba vim, že teď mají matematiku, a že třeba píše zrcadlově některý číslice, což je fajn vědět, můžu se na to spolu podívat. Přijde mi taky, že to není demotivující, a že se pak ty děti učí trochu víc pro sebe, nemotivuje je získání té a té známky. Nebere to vnitřní motivaci.

Vadilo nám i to, že si s mužem myslíme, že jeden dostane jedničku, ale nemusel se vůbec snažit, a druhý si ji vybojuje, ale ten systém tohle neodlišuje. A někomu jde prostě čeština, ale musí se pořad drtit tu matiku, i když mu nejde – to byl třeba můj případ.

Tady se mi líbí, že jsou v tom hodnocení brány děti celkově, není to žádný stres pro ně.

Jaké kompetence (tedy dovednosti, schopnosti, vědomosti) byste chtěla, aby si Vaše dítě z této konkrétní waldorfské základní školy odneslo?

Aby se naučila pracovat s tím, když se jí něco nepovede, aby to brala pozitivně. Aby se kdekoliv nebála se ozvat, aby se nebála s někým diskutovat. Aby se naučila poznávat to, co jí jde a co jí baví, aby se to naučila rozvíjet. Aby se naučila bejt spokojená v životě. A aby se naučila i najít nějaký věci, u kterých se uvolní, nebrat ten svět jenom černobíle. Aby se naučila být laskavá k ostatním.

To samozřejmě nezařídí jenom škola, ale částečně, že jo.

A aby věděla, že když se něco stane, že vždycky může přijít za někým, kdo jí to pomůže vyřešit.

Jak jasně dokážete ze zmíněných kompetencí (dovedností, schopností, vědomostí) rozlišit ty, které jsou klíčové pro Vás jako rodiče, a ty, které jsou z Vašeho pohledu klíčové pro budoucí život Vašeho dítěte?

Pro ten budoucí život... kdyby tu byl můj muž, tak určitě ještě dodá, že jsou důležité taky peníze a umět je vydělat, taky jsme se o tom doma bavili, že ona je děvče, takže tam v našem myšlenkovém pojetí jsou kluci v dospělém věku zatížení víc, že musí zajistit rodinu. Takže že se musí připravit na nějaké zaměstnání, které jí bude vydělávat peníze, ale ne zase, ač jsme oba vysokoškoláci, to nemusí být, že by musela mít vysokou školu, že hlavně bychom chtěli, aby ji bavilo to, co si vybere, a aby to bylo zároveň nějak prakticky použitelný.

Jinak to vnímám jako, v zásadě, jednu kategorii. Jenom se to jako rodiče snažíme vnímat střízlivěji.

Muž se snažil i zjišťovat, kam pokračují absolventi toho našeho waldorfu. Já se zase starám víc o tu psychickou stránku, aby byla v pořádku, až to celé vychodí, aby ji to nesešlo. Myslím si, že pro ni je důležitý, aby se snažila rozeznat to, co jí jde, a nebála se to dělat. A stát si za tím, mít takovou tu celkovou důvěru v život, že je to vlastně v pořádku. Že může něco zkazit a pak to zkusit znova.

Jak vnímáte aktuálně platný RVP pro ZV, podle něhož mezi klíčové kompetence, které mají učitelé žákům předávat, patří i digitální gramotnost, v jejímž rámci mají „pomáhat žákům orientovat se v digitálním prostředí a vést je k bezpečnému, sebejistému, kritickému a tvořivému využívání digitálních technologií při práci, při učení, ve volném čase i při zapojování do společnosti a občanského života“?

Tohleto chápu, určitě si myslím, že je to důležité, aby děti uměly pracovat s digitálními technologiemi, nicméně si myslím, že v dnešní době jsou ty digitální technologie pro běžný užívání jednoduchý, naučí se to každé, já se učila Excel až na vysoké škole. A myslím si, že v tom raném věku to naopak škodí, že to prostě bere kapacitu něčemu jinému. My říkáme, že to bere tu duši, řekněme.

Znám to i z příkladů ze svého okolí, kdy děti na prvním stupni základní školy visí na různých mobilních zařízeních, hrách, že tam tráví spoustu volného času. YouTube, na to hodně koukají, nelíbí se mi, že tam sledují nějaký lidi, který jim vlastně udávají to, jak se mají chovat, oblékat. Že by měli sledovat nás, nebo jiný rodiče, nebo svoje učitele,

vychovatele z kroužků, sourozence, ale ne anonymní lidi na internetu, o nichž mám velký pochybností. Neznám teda konkrétní jména, nesleduju to, ale pár videí jsem viděla a je to strašný, takže to se mně nelíbí. Víím, že to jedou už i malé děti, i v té první třídě... takže určitě, pokud to bude někdy na škodu, že dcera přijde a řekne, že neumí tyhle a tyhle věci, že jsme ji k tomu nepustili, tak nemám problém jí to umožnit, nebo jí pomoci to nějak dohnat. Ale nemyslím si, že je to důležitý, určitě ne na tom prvním stupni.

A myslím si, že k jakýkoliv práci se naučit ovládat počítač nebo jinou digitální technologii je úplně jednoduchý, a člověk se to může naučit až tehdy, kdy to bude potřebovat. Ale je to prostě dobrej sluha a špatnej pán a ty děti vždycky upřednostní to, co je pobaví, velmi lehce na tom můžou uvíznout. Takže jsem fakt ráda, že to na té škole není, přijde mi zbytečný mít nějaký tabule z grantů... a myslím si, že jim to bere nějaký místo v té duši, který by se mělo zaplnit něčím jiným v tomhle věku. Je na to času dost. I si myslím, že je to lobby nějakých firem, aby to měli kam dodávat.

Jakou máte zkušenost s vlastní základní školní docházkou?

Jó, tak první stupeň docela dobrý, druhý stupeň nějaká lehká šikana, která se teda pak vyřešila, ale bylo to takový nepříjemný, protože já jsem byla tichá, spíš nervózní, a tak.

Jinak jsem byla dobrá žačka, měla jsem jedničky, pak jsem měla vždycky, od čtvrtý třídy, tu jednu dvojku z matiky, to hodně prožívali moji rodiče, no prostě úplně směšný. Teď s odstupem... tenkrát vim, že jsem se to hodně učila, byla jsem z matiky nervózní, vim, že jsme to měli třeba načas a psali jsme ta čísla. Úplně si vybavuju, jak mi přitom hučelo v hlavě, nebyla jsem schopná ten stres pojmout.

Byla jsem tenkrát v experimentální sportovní třídě, až do pátý třídy jsme měli jednu paní učitelku, což bylo docela dobrý, a jezdili jsme třikrát v roce na školu v přírodě, kde jsme se taky učili. To bylo fajn. Byli jsme takhle jediná třída, pak už to neotevřeli. No a v té pátý třídě jsme šli na klasiku a tam to bylo fakt horší. Já jsem pak šla po té pátý třídě na gympl a tam to bylo takový horší. To mi moc nešlo a šla jsem pak znova do prváku na laboranta, jakoby na klasickou střední.

Jak byste pár klíčovými slovy charakterizovala školu, kterou jste v rámci své povinné školní docházky navštěvovala sama?

Anonymita, nuda, první kamarádi, prostě základka.

Vyjádřete, prosím, svůj vztah ke své základní škole volnou formou do prostoru tohoto kruhu. Máte na to dvě minuty, k dispozici máte pastelky, černou fixu a nůžky.

Tak mě teď úplně napadly ty hodiny... já totiž vždycky sledovala hodiny, abych věděla, kolik nám ještě zbývá, a přišlo mi třeba deset minut hrozně dlouhých, že to nemůžu přežít. Občas se stalo, že mě to třeba i bavilo, a byla jsem pak udivená, jak to uteklo. To se mi občas stalo, ale nikdy to nebylo při matice ani češtině. A taky si můj spolusedící spolužák vždycky na lavici nakreslil takhle čáru, abych mu jako nelezla na jeho asi.

Vizte přílohu 7.1

Jak byste pár klíčovými slovy charakterizovala waldorfskou základní školu, kterou navštěvuje Vaše dítě?

Barevná, bezpečí, pohoda, živá.

Vyjádřete, prosím, svůj vztah k této konkrétní základní waldorfské škole volnou formou do prostoru tohoto kruhu. Máte na to dvě minuty, k dispozici máte pastelky, černou fixu a nůžky.

Vizte přílohu 7.2

Jaká existuje souvislost mezi Vaší vlastní základní školní docházkou a důvody, pro které jste pro své vlastní dítě zvolila waldorfskou základní školu?

Myslím si, že do velké. Já jsem zmínila, že jsem zažila tu šikanu, ale teď to jako vyznívá... já nemám vyloženě nějaký špatný zkušenosti, ale rozhodně nemám ani vyloženě dobrý, nebo že bych se tam celkově cejtila dobře.

Takže do velké míry i u mého muže, oba jsme se shodli, že nechceme na to dítě tlačit, protože jsme oba vystudovali vysokou školu, ale není to ani v jednom případě škola, kterou bychom si vědomě vybrali. On chtěl jít na rybářskou, ale rodiče mu řekli, že se tím neuživí. Já jsem šla na farmacii taky kvůli rodičům, abych jim nějak ukázala, nebo něco dokázala, protože oni oba mají taky farmacii.

A my bychom chtěli, aby si naše děti tu školu vybraly samy kvůli sobě. I ta základka mu něco dá, možná ne tolik těch vědomostí, ale hlavně nějaký ten rozhodující mechanismus, aby se nebálo si samo vybrat, co ho baví, a to dělalo – protože v tom je základ šťastného života. Aby mu byla práce zábavou. Na tom jsme se shodli.

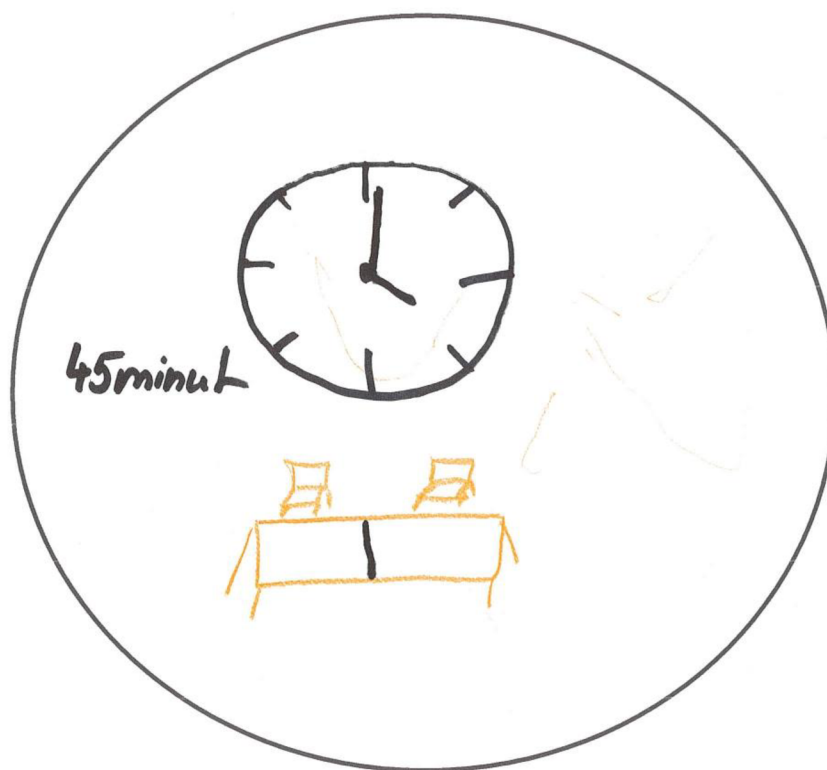
Takže celkově nás ta naše zkušenost ovlivnila hodně. Ne nutně jenom ta základní škola, ale celkově ten vzdělávací proces u nás, jak to vidíme zpětně.

Já už jsem přemýšlela dost i o tom, jak by to bylo, kdybych na takovouhle školu, jakou máme teď pro děti my, chodila tehdy sama. Mně by se tam, podle mě, hrozně líbilo, už jen ten vizuál, jak ta škola vypadá. To střídání těch ročních dob, že bych věděla, co následuje, těšila bych se na další slavnost, bylo by to pro mě... cítila bych se tam dobře, určitě.

Příloha 7.1

Volné vyjádření respondenta F ke svému vztahu k vlastní základní škole

MÁ ZÁKLADNÍ ŠKOLA



Příloha 7.2

Volné vyjádření respondenta F ke svému vztahu ke konkrétní základní waldorfské škole

ZÁKLADNÍ ŠKOLA
MÉHO DÍTĚTE/MÝCH DĚTÍ



Příloha 8

Přepis rozhovoru s respondentem G

Přepis rozhovoru

Jak vzpomínáte na čas, kdy jste umístění svého dítěte na tuto konkrétní základní waldorfskou školu zvažovala a rozhodovala?

Já myslím, že to bylo snazší v tom, že už to dítě chodilo do té mateřské školky, která k téhle škole patří.

A když se vrátím k tomuhle rozhodnutí, které jsme teda činili už při nástupu do školky, tak to bude asi hodně ovlivněno mojí vlastní zkušeností s tím vzděláváním na týchle škole a s tím, že je mi to blízký. Zkoušeli jsme samozřejmě obcházet i další mateřské školy, ale stejně mi tahle z toho vycházela jako něco, s čím jsem nějak vnitřně sžitá a partner proti tomu nijak neprotestoval.

Jak byste pojmenovala klíčové faktory, které ovlivnily Vaše rozhodnutí své dítě na tuto konkrétní základní waldorfskou školu umístit?

Asi prostředí vůbec toho, v čem se ty děti pohybují. Už když ty děti vstoupí do té školy, tak tam má úplně jiný pocit, než když jsme se byli podívat v jiných školách, to jsou takový šedý ústavy. Takže už jen ten první vjem, když tam člověk vejde.

Taky to očekávání toho, že tam to dítě bude mít nějaký svůj vlastní prostor, jak tam to dítě budou rozvíjet, jak se tam bude moct projevit, to očekávání mám odlišný než od těch běžných škol. A je pro mě důležitý, aby to dítě bylo spokojený, ne poslušný. Tak asi v tom jsem čekala, že tam bude jako volnějc.

Tu filosofii třeba vůbec neprožívám. Nevím ani o moc dalších rodičích, kteří by ji nějak zvlášť vnímali. Vnímám tam, že je tam asi důležitý, jakýho tam zrovna máte učitele – že propojenost toho učitele s rodičem, a toho, jak ten učitel působí na děti... že to je důležitý. Na ostatních základkách to nevidím. Možná je to tím zapojením rodičů, že připravujeme ten masopust třeba. Že ta komunikace, jak moc ten rodič musí vstupovat do toho, co se v té třídě děje, a pomáhat s tím. Ani nevím, jestli to úplně každému vyhovuje, na někoho to může bejt moc. Nikdo samozřejmě nikoho nenutí, ale na normálních základkách to asi takhle podobně vůbec není. I to vidím jako plus, tohle zapojení v té komunitě.

Za jakých podmínek byste umístila na tradiční základní školu?

Za podmínek toho, že by bylo to dítě jinde nespokojený, kdyby tam ve třídě fungovala nějaká šikana. Kdybych viděla, že to dítě má jiný ambice, protože na týhle škole to vzdělávání přece jenom postupuje nějakým línějším tempem, a viděla bych, že by se chtělo jinak rozvíjet. Že bych viděla na tom dítěti, že mu to třeba nesedí.

Jaké hlavní výhody tato vybraná základní waldorfská škola od tradiční školy dle Vašeho názoru přináší?

Já nevím, jestli jsou to výhody.

Je to celý o tom jiným přístupu, o tom, že jde do školy rád, že tam není nějaký výkonový hodnocení, nejsou úplně domácí úkoly, není vystresovanéj z toho... je tam prostě pohoda, která ale na druhou stranu občas je až taková, že ty děti nenutí a málo který si samo řekne, že chce na něčem pracovat. Takže to dítě je zase takový trochu líný, není třeba zvyklý mít dril, což ale pak bude mít celej život, že jo... tak jestli třeba někoho limituje to, že ho na základce nenaučili mít dril, nevím, no.

Vzpomenete si na nějaké důležité momenty, které mají souvislost s Vaší motivací své dítě na této konkrétní waldorfské škole vzdělávat, a zároveň jsou spojené s jeho studiem tamtéž?

Nic konkrétního tam asi nebylo.

Jak se v průběhu let měnila Vaše motivace k tomu, aby Vaše dítě vybranou základní waldorfskou školu studovaly?

Asi jsme zvažovali, jestli by třeba bylo zřejmý, že by měl úplně studijní ambice, tak aby mohl jít potom na nějakou průmyslovku, tak přemějšlim, že by třeba drugej stupeň mohl jít na normální základku, kde by měl tenhle dril. Pokud by tohle nenastalo, tak měnit školu... nevím. Spíš možná v tom zlomu mezi prvním a druhým stupněm přemějšlet, jestli tu školu nezměnit, když bude chtít studovat technickej obor. Což možná jsem jako zaujatá, ale nevím, jestli by byli schopný ho připravit třeba na to, že by chtěl studoval průmyslovku. Nejsm si tím úplně jistá.

Jaké kompetence (tedy dovednosti, schopnosti, vědomosti) byste chtěla, aby si Vaše dítě z této konkrétní waldorfské základní školy odneslo?

Jak jsem tam sama byla, tak mam pocit, že tam pro mě bylo důležitý, že je tam hodně řemeslnejch věcí. Že se tam učí keramiku, řezbářství a tak, že tam je ten kontakt, že jsem

si schopná něco vyrobit, což člověku dodává takovej pocit samostatnosti. I nějaká zručnost toho, nebo sebevědomí toho, že já jsem schopná udělat něco svejma rukama. I to, že to není jenom o nějakym drilu, ale o tom, že tu mam nějakou kreativní fázi toho vyučování.

Jak jasně dokážete ze zmíněných kompetencí (dovedností, schopností, vědomostí) rozlišit ty, které jsou klíčové pro Vás jako rodiče, a ty, které jsou z Vašeho pohledu klíčové pro budoucí život Vašeho dítěte?

Myslím si, že je to to samý. Není to blízky jenom mě, je to blízky všem – na těch dětech je vidět, že rádi tvořej. A jestli se tomu pak bude věnovat, nebo si to jen odnese, nevim. Já myslím, že je to tvoření baví, je jim to přirozený.

Jak vnímáte aktuálně platný RVP pro ZV, podle něhož mezi klíčové kompetence, které mají učitelé žákům předávat, patří i digitální gramotnost, v jejímž rámci mají „pomáhat žákům orientovat se v digitálním prostředí a vést je k bezpečnému, sebejistému, kritickému a tvořivému využívání digitálních technologií při práci, při učení, ve volném čase i při zapojování do společnosti a občanského života“?

No, tohle je něco, co úplně doma nejedem, a myslím si, že i tahle základka k tomu není úplně vedená, že by tam třeba děti měly nějaký počítače, nebo vzdělávání, jak se pohybovat na internetu. Možná i to je mi sympatický.

I když byly uzavřeny školy a karantény, tak jsme neměli žádnou on-line výuku, což mi docela vyhovovalo. Tam to bylo hodně, si myslím, vidět, že to funguje – že se to poslalo vyfocený a pak byl ten rodič, aby s tím dítětem u toho seděl a dělal to s nim. Aby sedělo to dítě u počítače a mělo normálně on-line výuku, to by mi bylo nesympatický. Nevidim to jako nic důležitýho, pro malý děti. Možná v nějaký omezený míře do budoucna.

Jakou máte zkušenost s vlastní základní školní docházkou?

Já tam cejtím možná trochu nedostatek toho drilu. Ale to možná může bejt z části tím, že já jsem byla na týhle škole už ten první rok, co se zakládala, takže to bylo hodně zkušební. A měla jsem nějakou představu, že za těch třicet let, nebo kolik, ta škola udělala nějakěj jako krok... ale zjistila jsem, že se to jako nějak ohromně neposunulo.

A vidim to hodně na tom, že jsem se pak musela sama dovzdělávat. Třeba čeština... vůbec. Chemickej vzoreček nedám dohromady ani jeden. Je pravda, že jsem ho v životě málokdy musela použít, ale že tyhle věci, který... matika, čeština, tam to do mě nikdo

nenalil. Takže tam se ještě teď dovzdělávám, protože musím, kvůli práci. Takže to mi tam dodnes chybí a to se musí do těch dětí asi natlačit. A když to tam není, tak pak, až to bude potřeba, tak si to bude muset dohledat sám.

Tohle cítím hlavně u těch tvrdějších znalostí, u kompetencí úplně ne.

Když jsem třeba zahlídla sešit svého stejně starýho synovce, to mě úplně vyděsilo. I to písmo, kdybych měla srovnávat, to je jako nebe a dudy. Jako nijak mě to nestresuje, protože vim, že takhle to na týhle škole prostě je, mám v to tu důvěru. Na druhou stranu se na základce učej takovejch věcí zbytečně, to je taky děsný.

Pro mě se to vyvažuje. Jsem ochotná slevit z objemu těch faktickejch znalostí, když má nadstavbu toho, že si vyřeže miskou, přijde tam kovář, naučí se plést košík, bude dělat s hlinou. Dobře, nebude vědět chemický vzorečky, ale bude schopnej si vyřezat mísu. To je pro mě kompenzace toho drilu.

A vlastně i ta příroda. Maj tam včely, nechávaj je na zahradě, aby si tam dělali, co vlastně chtěj, oni je vypustěj na zahradu, člověk tam přijde, vychovatelky si tam povídaj v kroužku – někdo by řekl, kde maj děti, oni vůbec nevědí, když člověk přijde. Ale to je mi vlastně taky sympatický, oni tam ty děti nechaj, ať si dělaj venku to, co chtěj. Což je vlastně svoboda toho, že když jsou doma, tak jsou furt pod kontrolou, a na zahradě ve škole si může dělat, co chce. A to je vlastně hrozně fajn.

Jak byste pár klíčovými slovy charakterizovala školu, kterou jste v rámci své povinné školní docházky navštěvovala sama?

Mně to vyhovovalo v něčem, protože jsem byla jako divoký dítě, a tím, že mě tam někdo jako úplně nenutil, že jsme jako ráno v zahradě procházeli rosou, před vyučováním, a takovýhle věci, který mě jako strašně seděly... asi nějaká taková svoboda v tom, co by mě nenechali dělat doma, jako lézt po stromech, chodit bosa do sněhu a tak. Takže ono to tam bylo takový svobodnější.

Vyjádřete, prosím, svůj vztah ke své základní škole volnou formou do prostoru tohoto kruhu. Máte na to dvě minuty, k dispozici máte pastelky, černou fixu a nůžky.

Vizte přílohu 8.1

Jak byste pár klíčovými slovy charakterizovala waldorfskou základní školu, kterou navštěvuje Vaše dítě?

Přijde mi to podobný jako za mě, to, jak to maj nastavený, zůstalo stejný.

Vyjádřete, prosím, svůj vztah k této konkrétní základní waldorfské škole volnou formou do prostoru tohoto kruhu. Máte na to dvě minuty, k dispozici máte pastelky, černou fixu a nůžky.

Vizte přílohu 8.2

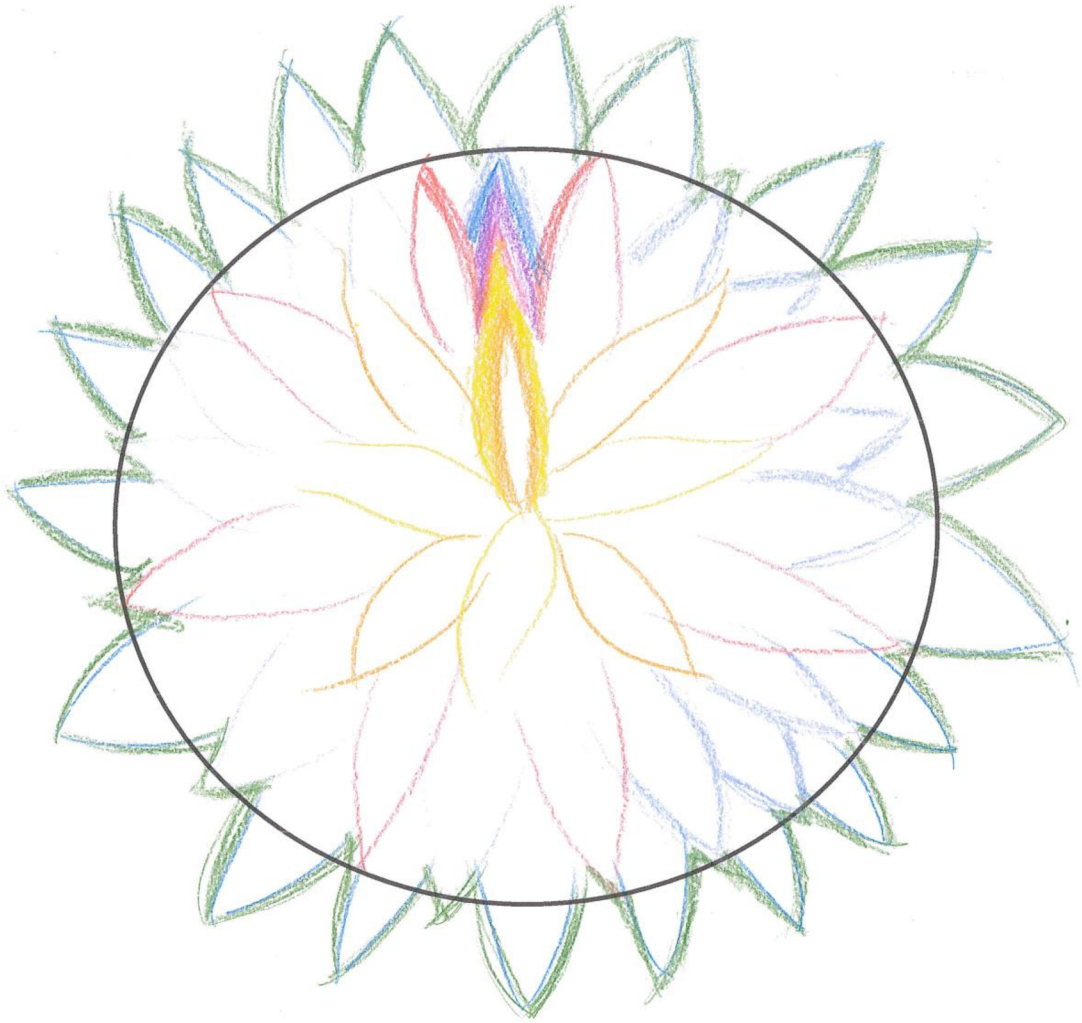
Jaká existuje souvislost mezi Vaší vlastní základní školní docházkou a důvody, pro které jste pro své vlastní dítě zvolil waldorfskou základní školu?

Nevim, nemůžu říct. Ta zkušenost s tou školou je mi tak vlastní, že si nedokážu představit, že bych ji neměla – takže si nedokážu představit, že bych se bez té zkušenosti rozhodovala o týhle waldorfský škole i pro Gustava. Nevim, jestli bych ho tam bez ní dala, nebo jestli by mě to byť jenom napadlo. Nevim.

Příloha 8.1

Volné vyjádření respondenta G ke svému vztahu k vlastní základní škole

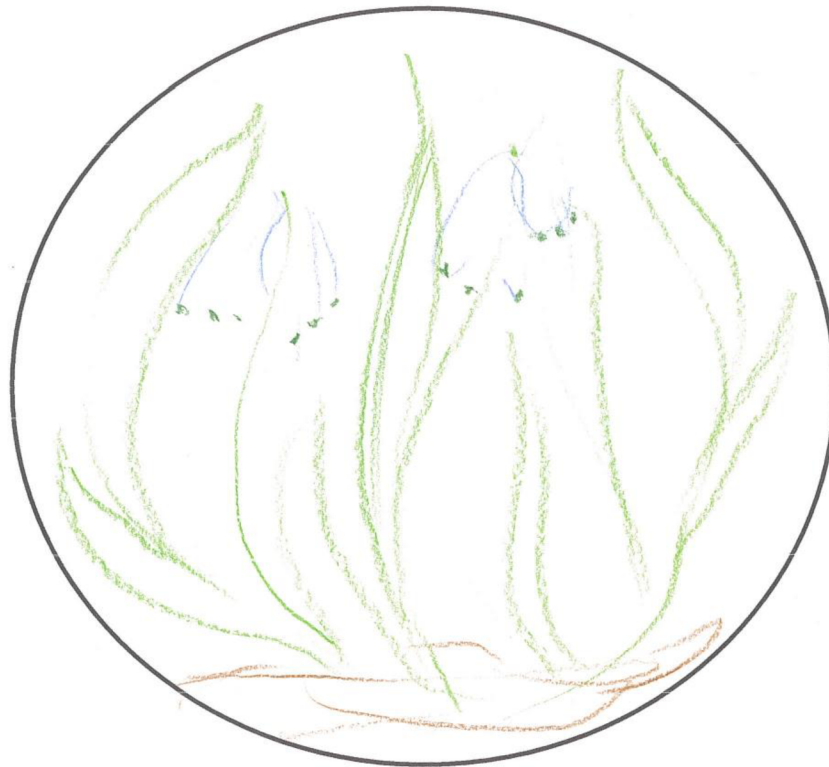
MÁ ZÁKLADNÍ ŠKOLA



Příloha 8.2

Volné vyjádření respondenta G ke svému vztahu ke konkrétní základní waldorfské škole

ZÁKLADNÍ ŠKOLA MÉHO DÍTĚTE/MÝCH DĚTÍ



Příloha 9

Přepis rozhovoru s respondentem H

Přepis rozhovoru

Jak vzpomínáte na čas, kdy jste umístění svého dítěte na tuto konkrétní základní waldorfskou školu zvažovala a rozhodovala?

Náš příběh je takovej, že jsme žili v Praze, a já jsem tam prostě bydlet nechtěla s dětma, chtěla jsem žít na menším městě. A celej dospělej život jsem měla pocit, že z klasickýho vzdělání asi umřu, že to asi nepřežiju, sama jsem nebyla se svým vzděláním spokojená, protože jsem byla někam vedená, absolutně směřovaná, absolutně mi bylo předem definovaný, co mam dělat.

A manžel, ten chtěl dělat v Praze kariéru, takže jsme dlouho žili v Praze. Koupili jsme ale tady na maloměstě pozemek už snad před patnácti lety, že se sem nastěhujeme, ale kvůli nějakým finančním záležitostem to prostě tehdy nešlo. Když jsme chtěli stavět, tak manžel zjistil, že je tu waldorfská škola. Jeho otec se totiž zabýval antroposofií dřív a můj manžel, jelikož dřív studoval učitelství, si do toho waldorfskýho vzdělávání trochu sáhnul. A my, když jsme se seznámili, tak jsem byla já ten člověk, kterej nechce děti dávat na klasický vzdělávání, ale zároveň je nechce učit sám doma. A on byl vlastně ten, kterej inklinoval díky tý zprostředkovaný znalosti o waldorfu přes otce a tomu, že si to načel při tom svém studiu.

Tím jsme se dostali k tomu, že on chtěl ten waldorf, a já jsem nechtěla klasiku. Zároveň jsme tu později koupili ten pozemek a ještě později zjistili, že je tu ta waldorfská škola. Tak jsme to směřovali, že sem budou děti chodit do týhle školy. Ale všechno to bylo takový neurčitý, nikdy jsme si dopředu nezjišťovali větší podrobnosti, jaký lidi tu třeba vyučujou... já teď zpětně vidim, že bylo špatně, že jsem se o tom víc tehdy neinformovala, že ten můj trend byl takovej negativní – hlavně nechodit do klasický školy.

Dcera tím, že jste bydleli v Praze v nějaký čtvrti, tak tam chodila do klasický státní školky, dokud jsme se nepřestěhovali sem. A v tom roce, kdy jsme se sem stěhovali, nám vlastně obě děti přijali sem do týhle waldorfský školky, což byl pro nás impulz a motivace, se sem rychle přestěhovat.

Takže pro nás to byly částečně nějaký představy, který ale nebyly úplně přesný, a spousta náhod k tomu – tak jsme se sem dostali. Nedá se říct, že jsme si někdy vybrali waldorf, a za ním vlastně půjdeme; waldorf je koneckonců i v té Praze, sice by děti musely jezdit přes celý město, což jsem vůbec nechtěla, ale to je teď vedlejší.

Jak byste pojmenovala klíčové faktory, které ovlivnily Vaše rozhodnutí své dítě na tuto konkrétní základní waldorfskou školu umístit?

Hodně nás tímhle směrem popostrčily spíš věci, proč nechceme, spíš než ty, který chceme. Vlastně ten waldorf... spíš se nám to tak namanulo a začali jsme k tomu směřovat až záhy, vůbec ne prvoplánově. Nejdřív teda bylo, že nechci klasiku, pak pár náhod, a nakonec to směřování.

Za jakých podmínek byste umístila na tradiční základní školu?

Asi kdybych neměla jinou možnost.

Jaké hlavní výhody tato vybraná základní waldorfská škola od tradiční školy dle Vašeho názoru přináší?

Pro mě je úplně nejdůležitější to, že se ty děti nebojí, že nevyrostají v ustrašeném systému testů, známek, porovnávání a toho klasického hodnocení. To je asi to nejvíc, co tam vidím. Že ten člověk roste zdravě, rovně nahoru. Jako sebevědomá osobnost. Tam jsem asi směřovala, to se mi splnilo.

Ale řekla bych, že tam hodně záleží na učiteli. Ta osobnost učitele hraje obrovskou roli a každý moje dítě má jinýho učitele, mám pocit, že na to, jaký jsou moje děti osobnosti, měly hrozný štěstí, že dostaly právě ty učitelky, co dostaly. Ale myslím si, že takový učitelky by mohly bejt i na klasických školách, že to není daný nutně waldorfem.

Ale v tom waldorfu se prostě nesrovnávají v té třídě. Oni si uvědomují, že já jsem tady, on je támhle, ale nevnímají, že mezi nima je něco na ten způsob, že on je lepší v tomhle a já zas v onom, třeba dcera vůbec neví, kdo je ve třídě dobej v čem. Je to vlastně jedno. A to se mi na tom hrozně líbí.

Taky si myslím, že ta filosofie, která za tím stojí, vede ty lidi k tomu sebevědomí, k tomu, aby si žili svůj život... oni jsou fakt sami za sebe, oni nežijou žádný prostě... já jsem měla i takovou kolegyni v práci, která chodila na tenhle waldorf, a já jsem na ní úplně viděla, jak se nenechá okolím ovlivnit, že ona je ten zdravěj jedinec. Ona nedře v té práci

jenom pro tu práci, ona prostě má svoje limity, za který nejde. Jasně, nemusí to být jenom z té školy, ale myslím si, že tomu ta škola výrazně napomáhá. Ale je pro mě vážně zásadní, že člověka to vzdělání jakoby... neohne. A že mu nikdo na začátku neříká, že na něco nemá, tohle nestuduj. Oni jim dají naopak možnost, hledat to, co je baví, a v tom se rozvinout.

Vzpomenete si na nějaké důležité momenty, které mají souvislost s Vaší motivací své děti na této konkrétní waldorfské škole vzdělávat, a zároveň jsou spojené s jejich studiem tamtéž?

Dcera má paní učitelku, která už není nejmladší, a tuhle třídu už má jako svoji poslední, po ní chce jít do důchodu. A já s ní mam jeden naprosto úžasnej zážitek.

Oni měli ve třídě holku grázla, úplně nezvedenou prostě. A jak měli tu Tříkrálovou slavnost, už je to delší dobu, tak jí tam ta paní učitelka dala fakt důležitou roli, a bylo vidět, že ta holka se v tom našla, a mě ta paní učitelka úplně fascinuje, jak ona s těma dětma umí pracovat. Já jsem za ní několikrát byla s tím, že si prostě nevím rady se svojí dcerou, a ona v toho člověka tak věří. A taky vám pomůže najít tu cestu, jak mu jako důvěřovat, a jak v něm najít to dobrý. A ona z té holky... zase vim, že to nebyla jen ona, jo, ale já si třeba osobně myslím, že má tahle holčička naprosto strašný rodinný prostředí. Takže to ji ovlivňuje negativně a ona z ní udělala... ona, když ji potkám, tak je prostě milá, usměvavá, zná svoji cenu, začala se chovat i hezky k dětem.

A zase loni dostaly ty děti do třídy zase dalšího hajzlika do třídy, ale až zlej, že ubližuje dětem. A je tam hrozná vlna rodičů proti tomu, aby tam vůbec chodil, a já jsem se na to tý paní učitelky ptala, a vlastně z toho byla velmi obdobná situace, že taky zrovna dostal velkou roli. A tohle jako vidět naživo... to ke mně fakt promlouvá, že tohle je prostě ta cesta. Většina z nás by ho prostě seřezala a strčila do ústavu, dala medikaci... a nazdar. A tady ta paní učitelka, ta její práce s dětma mě úplně uchvacuje.

Nebo třeba ty moje vlastní problémy s dětma... nebo třeba rodičovský sdružení, jo, to je pro mě vždycky zážitek. To je prostě rodičovský sdružení a já odtamtud jdu, a jsem úplně jako mazaná balzámem. Mně se tam úplně chce brečet štěstím, protože ta paní učitelka o těch dětech... ono tam nepřijdete a paní učitelka vám tam nevysype, že zase nedělej tohle a dělej tamto, to vůbec, ona začne, že jsou velmi sportovně nadaný a je vidět, že je s nimi potřeba pracovat fyzicky, protože mají spoustu energie, a mluví o nich tak hezky pozitivně. Já mám prostě z toho pocit, že přesně ví, co ty děti dělaj, ví, co jsou za

osobnosti, že je prostě čte a žije s nima. A to je pro mě jako rodiče strašně silnej zážitek, vyvolává to ve mně pocit bezpečí, že já jsem ho neodevzdala do ústavu, kde ho mají drtit, ale že tam s ním jako žijou.

A pak se mi tam líbí ta eurytmie. Oni mají na to takovou paní učitelku, která, když nám o tý eurytmii vypráví, a k čemu slouží, tak mám pocit, že přesně ví, co dělá. To mi přijde celkově, že ty učitelé, co jdou na takovouhle školu učit, tak ví, proč to dělají, to je možná taky takovej silnej efekt, že já jako rodič tam můžu mít hezkej zážitek.

Jak se v průběhu let měnila Vaše motivace k tomu, aby Vaše děti vybranou základní waldorfskou školu studovaly?

Já bych asi měla ještě říct, že když jsme se sem přestěhovali a dcera začala chodit do té waldorfské školky, tak to pro nás byla velká změna. Byli jsme překvapení ze spousty věcí a pak, když šla do té školy, tak jsme vlastně zvažovali klasickou školu, protože jsme se báli toho, že nás hodně lidí odsud odrazovalo, že je to škola, kam chodí jenom blbci. Byli jsme teda pod takovým tlakem okolí a zároveň jsme v tu chvíli šli docela do neznáma, protože jsme to tu neznali téměř vůbec. Takže hlavně já jsem byla hodně ovlivněná tím okolím, všichni říkali, že ty děti pak mají na středních školách strašnej problém, a že nejsou schopný se učit. Prostě spoustu negativních věcí.

A my jsme bydleli a pořád bydlíme blízko takové vyhlášené školy, takže tam byla dcera taky na zápise. Vlastně jsme se docela rozhodli až toho prvního září, hrozně jsme to natahovali, protože jsme měli velkej strach, že ty lidi mají pravdu. Do teďka je to možný, že budou mít pravdu, ale pak vyhrálo to, což je taková moje fobie, že mám strach z toho, že z dítěte bude takovej nesebevědomej člověk. Pro mě je to asi hrozný téma vzhledem k mému vlastnímu životu, protože ve čtyřiceti teprve teď přicházím na to, co mám ráda, jelikož mi bylo zakazováno, mít něco ráda. Takže jsem poslouchala, byla jsem ta jedničkářka, plnila jsem to všechno. A to jsem nechtěla tomu dítěti udělat, já jsem chtěla, aby si to vlastně samo zvolilo. A jsem si jistá, že dcera by byla právě taky taková, že by nastoupila a taky by plnila ty úkoly, určitě by v nich byla dobrá. Na místo toho je ale na týchle škole a je vlastně hroznej lempl, ale já vidím, že ví, co chce v životě. A já jsem sama tohle neměla, hrozně si toho vážím, že ona to tak má, že nebude dělat ty životní chyby, aby dělala věci proto, že se to od ní očekává. A to je asi ta moje motivace, proč jsme je tam vlastně dali.

A bylo to pro nás hrozně těžký rozhodování, už od těch prázdnin až do začátku toho školního roku. Manžel tomu asi trochu víc věřil, tomu vzdělávání, ale říkám, šli jsme úplně do neznáma. A doteď nás překvapují věci, se kterými třeba ani nesouhlasíme, nebo s nimi máme problém, ale pořád je pro nás silnější to, jak se tam pracuje s dítětem jako člověkem než to, že něco nebude umět.

Těch věcí, se kterými nesouhlasíme, je docela dost, aspoň z mého pohledu, vzhledem ke vzdělávání. Protože jedna věc jsou ty výchovy; výtvarná, hudební a tělesná. Mám pocit, že jich mají málo. Ta antroposofie říká, že by ty děti měly dennodenně absolvovat, ale já mám pocit, že toho nemají dost, že mají jednu za týden keramiku. Já samozřejmě nevím, jak ten den úplně vypadá, já jsem tam nikdy celý den nebyla, takže je možný, že to mají vsunutý jako nějakou desetiminutovku někde, ale za sebe mám pocit, že by klidně mohli být v té škole o hodinu dýl a ráno mít nějaký pohyb. Vůbec by jim to neuškodilo.

Další problém, co mám, jsou inženýrské znalosti. Nejsem úplně zastáncem toho, aby byli děti furt u počítače, ale jsem zastáncem toho, že je na tom moderní doba založená. A mám pocit, že je to těmhle dětem z waldorfu nezdravě upíráno, a že se určitě dá v tom oboru najít způsob, jak je učit dobrým věcem, a nemuseli by za tím sedět. Mám totiž pocit, že se zaměřuje to, že se dá něco v tomhle naučit, co bude dítě používat, a ty sociální sítě, který jsou špatný, protože jsou úplně odtržený od reality.

Obecně na problémy s tímhle jsme narazili v době covidu, protože naše dcera chodila do druhé třídy, když začal covid. A všechny školy tady ve městě najeli na nějakou dálkovou výuku aspoň na hodinu denně, jen u nás nic, protože přeci ty děti nebudou u počítače. A to mě ta škola hodně zklamala a hodně mě zklamala i osobnost pana ředitele. V toho teda nemám vůbec důvěru, vůbec, protože my jsme u něj byli mockrát v kanceláři, vysvětlit mu, že jsme normální pracující lidi, který nemůžou jen tak z práce odejít a věnovat se půl dne vyučování dětí, kdy jsme ještě měli druhého ve škole. To jsme měli pocit, že ta škola úplně žije jako v deziluzi, že vůbec nechápe, jak funguje nový svět. Jak kdyby se zarazila o sto let zpátky. Že vůbec nejsou ochotný překročit nějakou hranici, což mám pocit, že je specifikum hodně českých waldorfských škol, protože jsem si v době covidu začala zjišťovat, jak to funguje jinde, a fakt byly různé články o tom, že jasně, do deseti, jedenácti let by děti u počítače být neměly, ale hledejme jiný způsoby, jak je učit.

A co mě teda v tom covidu úplně dostalo, bylo, že já jsem strašně křičela, hodně jsem se tam dohadovala, že moje dítě je bezprizorní, že úkolem školy je učit, a že nemůže být

prostě během covidu zakázaný učit, že musí hledat cestu, a v podstatě mi nabídli, že moje dítě bude chodit do školy. I když to bylo zakázaný. Takže moje dcera chodila do školy a já jsem o tom musela mlčet. Ale já jsem o tom nemlčela, napsala jsem o tom rodičům ostatních dětí v té třídě, že mi škola dala nějaký řešení, aby to věděli, aby ti, co jsou ve stejné situaci jako já, měli tu možnost taky, řešit to se školou. Ale nikdo to řešit nechtěl, všichni mě hrozně kritizovali, že se dítěti nevěnuju. A když pak zjistili, že moje dcera tam chodí dennodenně, po třech měsících, a že se jí tam věnujou jako různý lidi, buď paní učitelka, nebo družinářky. A pak se tam na mě rodiče jako sepsuli, co si to jako dovoluju podvádět. A já jsem si vlastně uvědomila, že my jako dospělí posíláme ty děti do školy, a já nevím, jak tomu důvěřuju ostatní lidi, ale pro mě ten waldorf je hrozný zklamání v tom světě dospěláků. Že mi to přišlo hrozně pokrytecký. A bylo vlastně hrozně zajímavý, že oni nakonec na tu on-line výuku ke konci najeli, a naše dcera, protože my jí jako ten počítač nedáváme, protože uznáváme, že by na něm neměla bejt, na tom neuměla. Ale děti těch rodičů, který my říkali, že se tomu dítěti nevěnuju, tak na to nastoupili a všechno uměly. A vlastně mam pocit, že si jako rodiče lžeme do kapsy. A to rodiče i ty učitelé.

Takže mně se v tu chvíli ulevilo, mně to vyřešilo problém, ale to lidství mě hrozně zklamalo. Takže já vlastně nemám důvěru v ten sbor jako celek. Jako osobnosti těch jednotlivých lidí jsou fajn, ale myslím si, že tohle zvenku nás dělá ten systém, ale to je úplně na jinou debatu. Jen jsem si myslela, když jsme sem na ten waldorf šli, že je to vlastně všechno čistý. Ale dostala jsem hroznou ťafku, že nic není čistý, což mě na tom zklamalo. Hlavně ten pan ředitel, že všude propluje, aby to teda vyhovovalo, ale nedupne si. To je pro mě zásadní.

Jaké kompetence (tedy dovednosti, schopnosti, vědomosti) byste chtěla, aby si Vaše děti z této konkrétní waldorfské základní školy odnesly?

Hlavní je pro mě teda to, jak jsem zmiňovala, aby rostli narovnaný a sebevědomý, ale určitě by mi to nestačilo. Chtěla bych, aby byli pilný, aby je to vedlo k tomu, že budou zvědavý, budou chtít zjišťovat a pomáhat. Asi tak.

Jak jasně dokážete ze zmíněných kompetencí (dovedností, schopností, vědomostí) rozlišit ty, které jsou klíčové pro Vás jako rodiče, a ty, které jsou z Vašeho pohledu klíčové pro budoucí život Vašich dětí?

No, to je těžký, protože já jsem v situaci, kdy si sama nejsem jistá, že svůj život žiju dobře. Neumím třeba úplně odpočívat, a to mě většinou pak dožene po nějaký době. A přistihuju se přitom, že to, zvláště u té dcery, vyžaduju, aby byla stejná jako já, aby pořád makala. Takže já pořád žiju v tom plnění těch úkolů, pořád jsem se toho nezbavila, a málo myslím na sebe, takže je pro mě tohle těžký. Já vlastně pro ni chci, aby věděla, co chce, a i kdyby nevěděla, tak aby si nechala čas pro to rozhodování.

A do toho pracovního života fakt chci, aby byla zvědavá, aby ji jako lákalo vědět. A to si myslím, že stačí, že víc člověk nepotřebuje.

Jak vnímáte aktuálně platný RVP pro ZV, podle něhož mezi klíčové kompetence, které mají učitelé žákům předávat, patří i digitální gramotnost, v jejímž rámci mají „pomáhat žákům orientovat se v digitálním prostředí a vést je k bezpečnému, sebejistému, kritickému a tvořivému využívání digitálních technologií při práci, při učení, ve volném čase i při zapojování do společnosti a občanského života“?

No, to je boží. To je něco, o čem taky často přemýšlím, a vlastně jsem to teď úplně zapoměla zmínit. To je pro mě silný téma, hlavně s ohledem na dceru, která teď jde do puberty, a častokrát je schopná koukat na YouTube na telefonu, dokud jí ten telefon neseberu.

Mám pocit, že ta škola řešení tohoto odstrkuje. Že by to měli těm dětem dát a naučit je s tím pracovat, ale radši od toho daj ruce pryč, zakážou jim to, nechtěj je k tomu vůbec pouštět, ale to není přece správný přístup, jak je to učit. A tady v tom úryvku je to řečený.

Jakou máte zkušenost s vlastní základní školní docházkou?

Já myslím, že moje vzdělávání hodně souvisí i s výchovou. Já jsem byla to šikovný dítě, poslušný, a hodně jsem se v tom držela, nikdy jsem nechtěla nikoho zklamat, maminku, tatínka.

Mam takovej zážitek, a to je zase o osobnosti učitele, protože já jsem byla ten šprt, jedničkář, a ona mě nechávala hlídat tu třídu. Takže to vedlo k šikaně. Ona má ty jedničky, maminka vede pionýra, tak to má takhle domluvený všechno předem, a už to jelo. Takže absolutně nezvládnutý z pohledu psychologie dětí a vlastně v tom jsem potom pokračovala.

Mě asi hodně ovlivňuje, když mě někdy zasáhne nějaká myšlenka, nebo věta, co mi někdo řekne, a náš učitel na střední škole řekl, že humanitním oborem se neživíme, že svět

spěje k tomu, že musíme dělat technický věci, abychom se mohli uživit. A tak jsem šla na tu matiku. Mam z toho takovej pocit, že jsem tenkrát zase jakoby poslechla. Bála jsem se dělat jazyky, protože mě zase napadalo, že tím se asi neuživim. Takže jsme vlastně byla taková hloupá a poslušná. A možná je to mojí povahou, možná je to tou výchovou v ranym dětství, možná je to tou školou... já to přičítám trochu všemu, ale ta škola, když jsem byla malá, tak nás fakt vedla jenom k těm znalostem. Nepamatuju si, že bych z toho měla radost. Já naopak teď v dospělosti mám pocit, že nic nechci vědět, protože už jsem z toho vlastně unavená.

Takže já jsem sbírala ty jedničky, abych se dostala na ty školy, abych se pak jako uživila... a teď se jako uživim, ale naplněná se rozhodně necejtim. Pořád mam pocit, že někde něco musim furt dělat jinak.

Já bych si vlastně přála, aby moje děti uměly být samy svými pány. Aby nedaly na tlak z okolí a vždycky myslely na to, co chtějí ony samy.

Jak byste pár klíčovými slovy charakterizovala školu, kterou jste v rámci své povinné školní docházky navštěvovala sama?

Poslušnost, poslušnost a poslušnost. Bejt hodná jako, no. Plnit.

Vyjádřete, prosím, svůj vztah ke své základní škole volnou formou do prostoru tohoto kruhu. Máte na to dvě minuty, k dispozici máte pastelky, černou fixu a nůžky.

Vizte přílohu 9.1

Jak byste pár klíčovými slovy charakterizovala waldorfskou základní školu, kterou navštěvují Vaše děti?

Příroda, pohoda, klid v duši a zelenej strom. I když třeba syn to má tak, že má přísnou paní učitelku, tak tam je to tak, že je chvílema i nešťastnej, takže tam už jsem si říkala, že nechci, aby takhle chodil. Ale na druhou stranu si myslim, že on tohle nosí i od kamarádů, on má jednoho takovýho kamaráda, kterej to dramatizuje dost, a nepříjde mi sám ublíženej.

Na druhou stranu jsem ráda, že ho někdo trochu krotí. Ale místy jsem měla pocit, že nebyl úplně s klidem v duši. Ale zase si nemůžeme myslet, že to pořád bude zalitý sluncem.

Zase u dcery, jak má hodnou paní učitelku, tam mám pocit, že jsme na tom hodně bledě s těma tvrdýma znalostma. Ale ono je to z velký části za náma, my na ně nemáme tolik

času, na ty děti, střídáme se, že jeden chodí pozdě jednu půlku měsíce a druhou půlku měsíce, stavíme dům, předěláváme byt, takže ten čas fakt nemáme – takže tohle je i naše, nechtěla bych to svádět jen na tu školu.

Vyjádřete, prosím, svůj vztah k této konkrétní základní waldorfské škole volnou formou do prostoru tohoto kruhu. Máte na to dvě minuty, k dispozici máte pastelky, černou fixu a nůžky.

Vizte přílohu 9.2

Tam je hezký, jak vlastně žijou spjatý s tou přírodou.

Jaká existuje souvislost mezi Vaší vlastní základní školní docházkou a důvody, pro které jste pro své vlastní děti zvolila waldorfskou základní školu?

Občas přemýšlím, jak by byly věci jinak, kdybych sama chodila na waldorf. Určitě bych se nevdala tak, jak jsem se vdala, určitě bych nevystudovala to, co jsem vystudovala, a nepracovala tam, kde teď. Ale já si jsem téměř jistá, že to, jak jsem ten život si udělala, mě i tak utváří. Že mi to prostě něco přináší. Rozhodně pak vedu ty děti nějak jako jinak a směřuju je jiným směrem, když mam tohle vědomí a zkušenosti. Takže já si nemyslím, že jsou ty moje zkušenosti úplně špatný, je to prostě vývoj. Naši rodiče taky neměli moc šancí, dělat to nějak jinak, neměli možnosti, byli nějak vychovaní, takže svoje děti nějak vychovávali. A spíš v poslední době přicházím na to, že, i když jsem si to nikdy nepřipouštěla, tak jsem měla extrémně přísný dětství. Možná spousta těch věcí není daná tím vzděláním ve škole, ale je daná už z té rodiny. Ale to těžko soudit.

A s tou dcerou, tak ta je často taky hysterická. A ona mi jednou řekla, že si všimla, že jedna kamarádka, když jí někdo něco udělá, je hrozně negativní, že začne hned ječet, a že ta druhá na takový věci naopak reaguje tím, že se všemu směje, tak že si ta moje dcera řekla, že se teda taky bude všemu smát. A je to desetiletý dítě. A pak jsem měsíce pozorovala, že ve chvílích, kdy jsem čekala, že vylítne, se začala opravdu smát. A já jsem byla úplně vykořeněná, že ona si dokáže tohle vůbec uvědomit a pracovat na tom, že si ty soft skills uvědomuje v průběhu života. Že to dítě je jako dospělej člověk. A mam pak pocit, že musej bejt ty děti hrozně silný vnitřně.

Takže ta souvislost byla zprvu hlavně taková, že mě motivovalo to, co rozhodně nechci. Ale vlastně asi docela souzním i s tou antroposofií, to mě k tomu taky přivedlo. Ono je to strašně těžký čtení, ale je to tak hrozně chytrý.

Příloha 9.1

Volné vyjádření respondenta H ke svému vztahu k vlastní základní škole

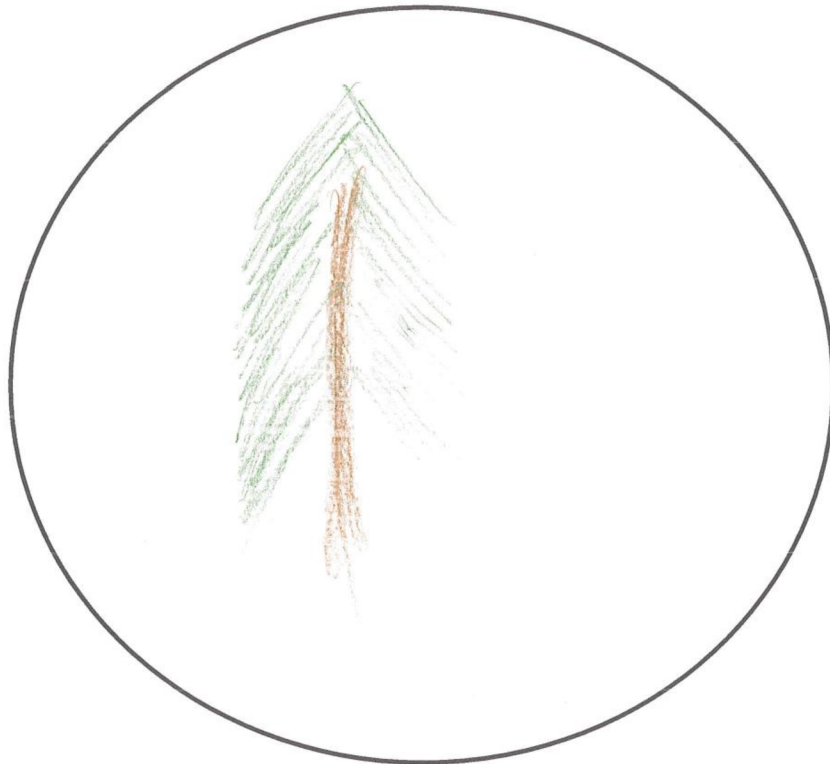
MÁ ZÁKLADNÍ ŠKOLA



Příloha 9.2

Volné vyjádření respondenta H ke svému vztahu ke konkrétní základní waldorfské škole

ZÁKLADNÍ ŠKOLA MÉHO DÍTĚTE/MÝCH DĚTÍ



Příloha 10

Přepis rozhovoru s respondentem I

Přepis rozhovoru

Jak vzpomínáte na čas, kdy jste umístění svého dítěte na tuto konkrétní základní waldorfskou školu zvažovala a rozhodovala?

Bylo to jednoduché rozhodnutí, protože ten náš první syn tehdy nastoupil do té jejich waldorfské školky, a vlastně jsme ani nepřemýšleli o tom, že by šel do jiné základní školy než té waldorfské, protože ta filosofie té waldorfské pedagogiky nám úplně vyhovuje. V podstatě souzní s naší životní filosofií a ten způsob, jakým jsme si přáli děti vzdělávat – ten individuální, svobodný přístup a spousta dalších věcí, kterou na běžný, standardní základní škole nenajdete.

Takže to rozhodnutí už bylo s tou školkou. Já sama jsem si dodělávala pedagogický vzdělání až ve chvíli, kdy jsem děti na waldorfu měla, a chtěla se právě tý waldorfský pedagogice věnovat.

Ale o waldorfu jsme se dozvěděli v rámci vlastních zájmů. V té době jsme se prvně potkali s Montessori, v rámci volnočasových aktivit našeho syna, a pak jsme se doslechli o waldorfu, tak jsme to šli vyzkoušet. Šli jsme se podívat tady do waldorfský školky, kde nás to úplně nadchlo, takže pak nebyla jiná cesta už potom.

Jak byste pojmenovala klíčové faktory, které ovlivnily Vaše rozhodnutí své dítě na tuto konkrétní základní waldorfskou školu umístit?

Určitě vzdělávat to dítě jinak, než jak je to běžné, to znamená, že ty děti se tam nehodnotí známkováním, že ta celková atmosféra té školy je taková rodinná. To, že se k tomu dítěti přistupuje jako k celistvé bytosti, na jako k někomu, koho dovedete k maximálnímu výkonu prostřednictvím získávání dalších a dalších znalostí a takovému tomu tlačení na nějaký výkon. To jsme nechtěli, aby naše děti byly takhle vzdělávané. A tady se nám líbilo, že byl ten přístup úplně jinej.

Že se víc kopíruje přirozený vývoj toho dítěte, i ta možnost toho dětství je zachovaná co nejdýl. I dneska, když pracuju s těma předškolníma dětma, tak to ta doba hrozně urychluje, ten jejich vývoj, a já jsem takovej zpomalovač. Mam potřebu to dětství co nejdýl chránit. Jsem přesvědčená, že to, co si dítě prožije v dětství, a to bezpečný

prostředí, co dítě formuje, a ta možnost si pak dýl hrát a objevovat ten svět, je pak znát a pomáhá to v tom dospělým životě. Má se třeba v tom dospívání, o co opřít.

Za jakých podmínek byste umístila na tradiční základní školu?

Asi bych se musela osobně, lidsky znát s tím člověkem, co by je učil, musela bych si s ním sedět. Určitě by ten člověk měl vnímat to dítě jako nějakou celistvou bytost a netlačít ho jen na nějaký výkon. Taky by měl chtít dělat ty věci nějak dělat sám, tvůrčím způsobem. Taky by pro mě bylo důležité, aby měl ten člověk nějakou životní filosofii, která se dotýká té naší. Je potřeba, aby tam byla styčná plocha.

Nemám pochybnosti, že by těm našim dětem z téhle školy chyběly nějaký tvrdý znalosti, nějaká naučená data – už mám tu zkušenost, že starší syn přešel na úplně běžnou střední školu, a nebyl tam ztracený, nebo něco takového. Spíš jsem měla nějaký pochybnosti, když nastaly problémy, co se týče kolektivu ve třídě. To bych řekla, že nebylo přístupem učitelů, ale že si prostě nesedli. To mi taky přijde důležité, že si ty děti pěstují nějaký sociální dovednosti na těchto vztazích. Takže v tomhle ohledu jsme přemýšleli, že by možná nová škola přinesla nějaký nový sociální prostředí, lepší, ale ne kvůli tomu zaměření, to vůbec ne.

Jaké hlavní výhody tato vybraná základní waldorfská škola od tradiční školy dle Vašeho názoru přináší?

Jedna z výhod i nevýhod zároveň je to, že rodiče na waldorfu jsou opravdu intenzivně zapojení do života té školy. Což v případě, že jste nadšenější rodič, a že máte chuť to tam s nima všechno sdílet a podnikat ty aktivity, a máte ten čas, tak je to naprosto úžasný, je to jedno velké společenství, komunita, kdy opravdu ty rodiče jsou součástí toho, a škola je opravdu jako jedna rodina, člověka to tam vtáhne, víte, co se tam děje, můžete mít skvělé a intenzivní vztahy s pedagogy i rodiči. Zároveň to ale přináší obrovské nároky na váš čas, vaše zapojení, což pro každého opravdu není, a jsou i rodiče, který do toho tohle dávat nemohou, nebo nechtějí. Takže je to takový dvousečný, pro někoho je to skvělé, pro druhého břemeno.

A já jsem ten první typ rodiče, kterýho to vždycky bavilo, zapojovat se do těch aktivit. Hráli jsme vždycky divadlo, tancovali jsme, bavilo nás to, protože každé ten rok, v rámci té třídy, ve které to dítě máte, se něco podniká. Ono toho zase není tolik, ale když těch dětí máte na té škole víc, tak toho pak narůstají ty nároky na tu vaši aktivitu. A je fakt, že

s rostoucím počtem na waldorfu, když jich tam pak máte víc, tak začnete být z toho unavená, začne to být trochu moc, člověk si už řekne stop, že na to nemá, a ubere v té aktivitě. A myslím si, že je to i s věkem.

A jednoznačnej přínos pro mě je, že ta pedagogika waldorfská je postavená tak, že vychází z léčebné pedagogiky. Což vlastně dneska, když se běžně na pedagogický fakultě učí o běžné a speciální pedagogice, což je ta pro děti se speciálními potřebami, tak ta waldorfská byla od začátku vymyšlená tak, aby byla zároveň léčivá pro ty děti. Takže to, co je dnes učeno mnohdy jako speciální pedagogika, tak ta waldorfská pedagogika je utvořená tak, aby ty děti vlastně v každé vývojové fázi jim pomáhala a harmonizovala, a aby studenti, kteří mají speciální potřeby, tak aby to dokázali, aby jim to pomáhalo, ten způsob toho vzdělávání. Takže vlastně to, že jsou tam integrovány děti se speciálními potřebami, bylo už dávno před tím, než se začalo na dalších školách vůbec mluvit o inkluzi. Pro mě v tomhle jde ta waldorfská pedagogika jde hrozně do široka a do hloubky zároveň, než aby jen existovaly výstupy, co se naučilo, ale tady to má hlavně prožitý tím, že se ty děti vzdělávají v určitéch celcích, epochách. V jejich rámci se dítě dostane do hloubky daný látky a zároveň jsou tyhle epochy mezipředmětově nějak propojeny, takže v rámci určitého časového období se ty děti učí v různých předmětech nějaké společné téma, které se prostřednictvím těch epoch potkává ze všech možných stran. Což si myslím, že na běžných základech není.

Pak samozřejmě je tam spousta řemeslných věcí, při kterých ty děti skrze ruční práce, skrze umělecké činnosti, poznávají ten svět.

A věřím tomu, že to dítě, i my dospělí, se mnohem víc učíme přes ty ruce, co si osaháme, co vyzkoušíme, co zažijeme, jaký přitom máme pocity. To tam upevňuje ty znalosti, přes ten vztah, kterej tam vybudujem, k tomu danýmu předmětu. Přes ten vztah máme tu chuť se o věcech dozvídat. A právě tahle škola mnohem víc buduje tenhle vztah k těm předmětům a k tomu vztahu.

I to, že v těch prvních, řekněme, čtyřech letech, není to dítě přetěžováno nějakými přílišnými nároky, dlouhými úkoly. Protože se věří tomu, že to dítě má ve škole něco dostat, že je ve škole v nějakým nádechu, a že ty informace tak jako nasaje, všechny ty prožitky. A pak potřebuje ten výdech, potřebuje upustit, aby se to mohlo všechno zpracovat a nějak úspěšně uložit. A to je ten záměr, proč ty úkoly nejsou, aby ten výdech

mohl nastat – a úkoly přibývají až postupně, pomaloučku, po troškách. Na druhym stupni už mají spoustu školních domácích povinností.

Vzpomenete si na nějaké důležité momenty, které mají souvislost s Vaší motivací své děti na této konkrétní waldorfské škole vzdělávat, a zároveň jsou spojené s jejich studiem tamtéž?

Jeden z nich jsou třeba třídní schůzky, to, jak pracuje ten pedagog s těma rodičema. Dostanete i ukázkou toho, jak se pracuje s těma dětma ve výuce. Vyzkoušíte si to všechno, co dělají ty děti.

Ty třídní schůzky probíhají tak, že sedíte v kruhu, nikdy nejste posazení do lavice jako ty žáci, že by před váma stál ten učitel a říkal vám něco o výsledcích vašeho dítěte. Tak ne, všechno to probíhá formou takovýho rozhovoru, příjemnýho posezení. A pak třeba jdete a zkusíte si, co ty děti zrovna dělají – takže zase, formou prožitku, získáváte nějakou informaci, co se tam děje, a zpětnou vazbu. Vlastně zažít to, co si zažívají ty děti, to si vlastně říkáte, jak by to bylo fajn, sám do takovýhle školy chodit, že bych to chtěla kdysi sama zažít.

Další krásnej moment je, když jsou školní slavnosti nebo divadla. Když tam pak vidíte, jak to dítě stojí na pódiu a sebevědomě hraje nějakou roli, do který vložilo veliký úsilí – naučit se to, zároveň se ty děti přitom učily spoustu dalších věcí, určitě nějakou spoluprací, komunikací, překonat sama sebe, a teď tam to dítě vystoupí, máte ho tam před očima... tak to si říkáte, jak je to krásný, a že tahle škola a tenhle způsob má fakt smysl. Že si to dítě opravdu odnáší něco do života, obrovský zkušenosti, a vidíte, jak se přitom tmelí ten kolektiv, jak se ty jejich vztahy s pedagogy postupně proměňují od toho, kdy je to prostě pan učitel, k tomu, kdy v těch posledních ročnících už spíš partner.

On je učitel už od začátku vnímá ten učitel jako lidský bytosti s úctou obrovskou, ale až později to nazraje k tomu, že jsou to taková parťáci, a to je ta úcta k tomu dítěti, což je taky velká věc na tý škole. A úcta zároveň i k tomu rodiči, to vlastně zažíváte pořád na tý škole, to jak na slavnostech, na schůzkách, tak v komunikaci s učitelem, individuální nějaký. Zažíváte to každý den, když do tý školy přijdete, protože vždycky mezi dveřmi stojí učitel a ten vám podá ruku. Úplně každéj den, kde ten učitel vítá nejen děti, ale i právě rodiče. A to taky není běžný.

A naopak, kdy jsme třeba pochybovali, tak když ty děti měly neshody, nebo se necítily dobře mezi těmi vrstevníky. Tak to jsme si říkali, jestli bychom to měli zkusit někde jinde, ale asi by to nikdy nebylo v tom smyslu, že bychom toužili vyloženě po změně toho přístupu. Spíš to bylo takovými okolnostmi.

Jak se v průběhu let měnila Vaše motivace k tomu, aby Vaše děti vybranou základní waldorfskou školu studovaly?

No, na začátku jsem se zapojovala hodně, s těmi staršími dětmi. Pak tam byly nějaké ty pochybnosti kolem toho kolektivu, to jo, ale teď, s tím nejmladším, to teď zůstává v zásadě stejný, ale s tím, že potom už, když těch dětí tam nemáte už tolik, tak ten nárok už není takovej. Není to tolik. Jednou za rok máte nějakou akci, na který je třeba se nějak podílet, chodíte na ty třídní schůzky, což je spíš radost pro nás.

Máme teď i zkušenost s tou naší starší dcerou, která je teď na waldorfském lyceu. A vidím, že tam něco je jako stejný, a něco zase posunutý dál. A zase tam k těm mladým lidem přistupují s ještě větším partnerstvím. A je to krásný.

Jaké kompetence (tedy dovednosti, schopnosti, vědomosti) byste chtěla, aby si Vaše děti z této konkrétní waldorfské základní školy odnesly?

Určitě nějaká samostatnost v uvažování. Někaká odvaha, nebát se říct svůj názor a o věcech diskutovat. Umět si najít ty informace, vědět, kam sáhnout, to si myslím, že je dneska důležitý – nemyslím si, že je stěžejní mít nějaký penzum věcí naučený z paměti, ale musí vědět, kde ho najde. A taky zvládnout to sociálno, nějak se umět pohybovat ve skupině, umět spoluvytvářet společenství. To si myslím, že se tam učí hodně z týhle školy, a ne vždycky jsou to příjemný věci, ale už jen to, že si to prožije, už tu zkušenost nějak ovlivňuje. Nebát se udělat chybu, protože za tu vás tady nikdo neodsoudí, ale řekne vám, že se to nepovedlo, ale co můžeme udělat pro to, aby to příště bylo lepší. Vlastně ta stránka toho slovního hodnocení, která poskytuje tu konstruktivní zpětnou vazbu, že máte konkrétní oblasti, co to dítě prošlo, co zvládlo, a co je třeba doplnit, na co se víc zaměřit.

I to, že si mají spoustu věcí možnost osahat, v rámci těch ručních prací, uměleckých činností, divadlo v neposlední řadě, což je pro mě obrovská devíza týhle místní školy.

Jak jasně dokážete ze zmíněných kompetencí (dovedností, schopností, vědomostí) rozlišit ty, které jsou klíčové pro Vás jako rodiče, a ty, které jsou z Vašeho pohledu klíčové pro budoucí život Vašich dětí?

Myslím si, že pro nás, i jako vychovatele a rodiče, bychom si měli asi uvědomit, že se to, na co se ty děti teď snažíme připravit, se může během velmi krátký doby změnit. Takže ta připravenost na tu změnu, ta schopnost reagovat a být nějak flexibilní v tom rychle se měnícím světě, se jako neztratit, tak to je z mého pohledu. Ale myslím si, že to je i pro tu jejich budoucnost právě stěžejní, takže si myslím, že se v tom nerozcházejím, doufám, že to můžu brát jako jedno šuple.

Jak vnímáte aktuálně platný RVP pro ZV, podle něhož mezi klíčové kompetence, které mají učitelé žákům předávat, patří i digitální gramotnost, v jejímž rámci mají „pomáhat žákům orientovat se v digitálním prostředí a vést je k bezpečnému, sebejistému, kritickému a tvořivému využívání digitálních technologií při práci, při učení, ve volném čase i při zapojování do společnosti a občanského života“?

Jo, to je určitě důležitý, zpřístupnit a umožnit těm dětem tu digitální gramotnost. Člověk by se neměl zavírat tomu, ale měl by jim zároveň předložit i ta úskalí, i ukázat jim ten kritický pohled na věc, aby se naučili přijímat věci kriticky. Že vlastně není jedna pravda že je to všechno vlastně docela ošemetný.

Myslím si, že na týchle škole je tahle oblast vnímaná tak, že se ty děti učí až v pozdějších ročnících. Na prvním stupni je spíš snaha ty děti od toho maximálně chránit, z těch médií myslím hlavně ta digitální, do knihovny se chodit snaží – zájem o čtení a o tradiční média se snaží podporovat, ale ten virtuální svět se odsouvá co nejvíce.

Myslím si, že i ti učitelé věří, že v určitém věku to dítě nasaje daleko snáz, na tom druhém stupni, kdy už ty určitý kompetence má, zvládne se v tom spíš vyznat a zorientovat, nějak to rozumově uchopit, než v tom mladším věku, kdy je to často jenom nějaká náhražka reálného života, kterej můžeme tomu dítěti předložit, ale musíme si na to udělat nějak čas. Že je mnohem snazší ho posadit před televizi, než vytvářet jiné aktivity. Ale to je někdy strašně těžký.

Jakou máte zkušenost s vlastní základní školní docházkou?

No, to byl ještě hluboký komunismus, to bylo klasický studium zaměřené na informace, který jsme se museli naučit. Co já si z toho vybavuju, a co mě nějak pozitivně poznamenalo, tak byla vždycky osobnost toho učitele. Když to byla zajímavá, bohatá osobnost, která si dokázala najít vztah k těm dětem, tak to za něco stálo, to učení, ale když to byl člověk, kterej takovou osobnost neměl, tak jako by ten předmět nebyl. Zase je to o

tom vztahu. A když ten vztah k tomu svému předmětu máte, baví vás to, tak k tomu nějak i navážete ty děti, aby je to bavilo. Když tomu věříte.

Takže jsem na základní škole zažila setkání s nějakým skvělejším osobnostem, třeba první, druhá třída, který mě zaujaly svojí jemností, laskavostí k těm dětem, nebo třeba člověk, co se nebál ani v tom komunismu být nějak kreativní, což v tehdejší době bylo něco neuvěřitelného.

Proto je pro mě asi ten waldorf tak důležitější, protože tam vím, že tam budují ty vztahy, a přiřkládají jim důležitost.

Jak byste pár klíčovými slovy charakterizovala školu, kterou jste v rámci své povinné školní docházky navštěvovala sama?

Osobnost učitele, která pak ovlivňuje, jak budou ty děti ten jeho předmět vnímat, a ten vztah k nim.

Vyjádřete, prosím, svůj vztah ke své základní škole volnou formou do prostoru tohoto kruhu. Máte na to dvě minuty, k dispozici máte pastelky, černou fixu a nůžky.

Vizte přílohu 10.1

Jak byste pár klíčovými slovy charakterizovala waldorfskou základní školu, kterou navštěvují Vaše děti?

Rodina. Sounáležitost. Život.

Vyjádřete, prosím, svůj vztah k této konkrétní základní waldorfské škole volnou formou do prostoru tohoto kruhu. Máte na to dvě minuty, k dispozici máte pastelky, černou fixu a nůžky.

Vizte přílohu 10.2

Jaká existuje souvislost mezi Vaší vlastní základní školní docházkou a důvody, pro které jste pro své vlastní děti zvolila waldorfskou základní školu?

Velmi velká. Víceméně ta moje zkušenost byla vlastně určující, protože ta moje zkušenost byla na té základce převážně negativní, a to jsem byla to dítě jedničkář, chytrý dítě, takže jsem byla i úspěšná, ale neodnášela jsem si z té základní školy nějaký pozitivní zážitky, až teda na jednoho učitele, kterýho jsme my děti milovaly. Protože to byla výrazná osobnost, mezi tou šedí těch vyhořelejších učitelek. Ale to trvalo jen krátkou dobu. Pak tam

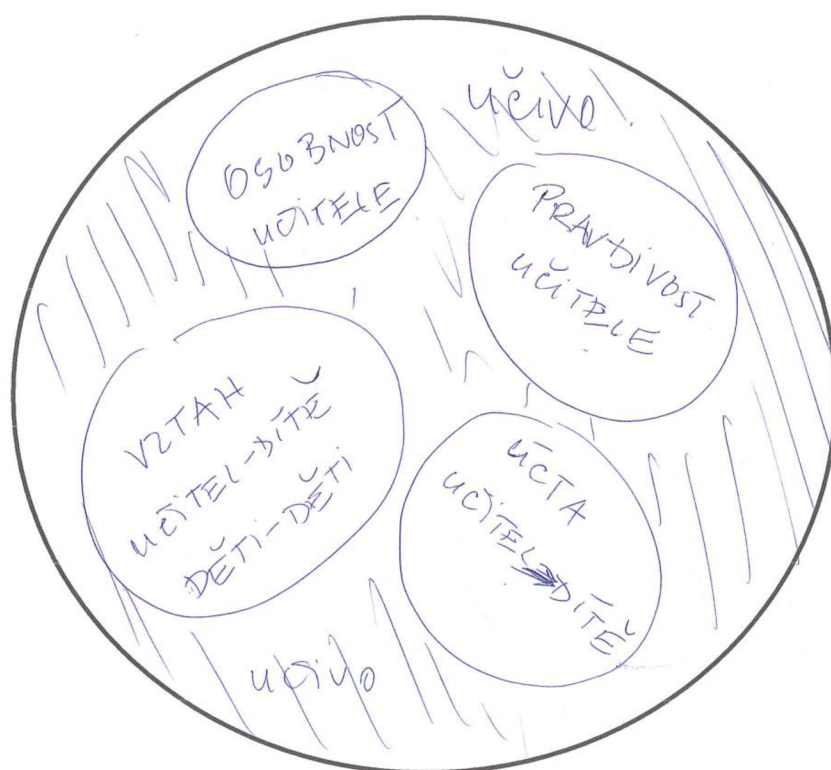
byl docela hezkej ten začátek, kdy jsem měla štěstí na hodnou paní učitelku, ale ta záhy odešla... a nastoupila ohromně zlá, ostrá paní učitelka. Takže vlastně ten počet těch učitelů, který to nedělali rádi, nebo se povyšovali nad ty děti, že tam chyběla ta úcta a ten dobrej vztah, tak těch jsem potkala mnoho taky.

Tak asi to je, proč jsou tohle dneska ty hodnoty, který od tý školy chci, a který od týchle naší školy mám. Tohle mi dává smysl.

Příloha 10.1

Volné vyjádření respondenta I ke svému vztahu k vlastní základní škole

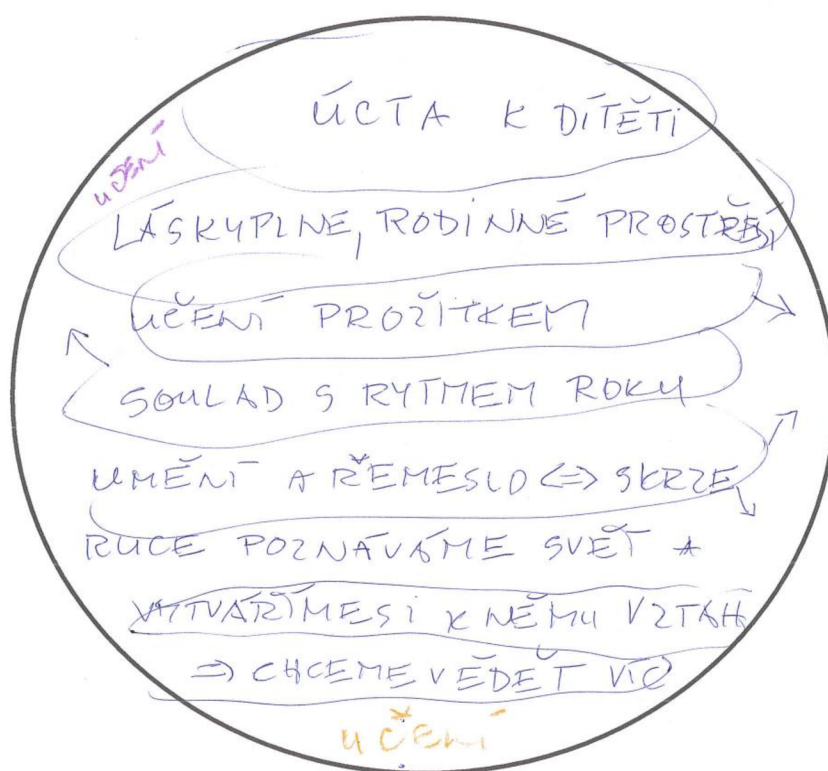
MÁ ZÁKLADNÍ ŠKOLA



Příloha 10.2

Volné vyjádření respondenta I ke svému vztahu ke konkrétní základní waldorfské škole

ZÁKLADNÍ ŠKOLA
MÉHO DÍTĚTE/MÝCH DĚTÍ



JE TO BODRĚVNĚ