

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA SPOLEČENSKÝCH VĚD

Anežka Karlíková

Historie se zaměřením na vzdělávání/Speciální pedagogika pro 2. stupeň
základních škol a pro střední školy

Srovnání výuky dějepisu na klasické základní škole a na waldorfské škole
Comparison of teaching history on an elementary school and on the
Waldorf school

Bakalářská práce

Vedoucí práce: Mgr. Pavel Krákora, Ph.D.

Olomouc 2023

Anotace

Námětem této bakalářské práce je výuka dějepisu a její odlišné pojetí na běžné základní škole a na škole waldorfské. Stěžejními tématy, kterými se v práci zabývám, jsou úloha vyučujícího, využívané metody a interakce žáka během výuky. Teoretická část práce je zaměřena na obecnou rovinu a pojetí dějepisu na zmíněných typech škol. Praktická část byla sestavena na základě náslechnů žáků 8. a 9. ročníků prováděných na obou typech škol a následných rozhovorech s vyučujícími.

Annotation

The topic of this bachelor's thesis is the teaching of history and its different concepts in a regular elementary school and a Waldorf school. The main topics I deal with in the thesis are the role of the teacher, the methods used and the interaction of the pupil during the lessons. The theoretical part of the thesis is focused on the general level and the concept of history at the mentioned types of schools. The practical part was compiled on the basis of listening to pupils of the 8th and 9th grades carried out at both types of schools and subsequent interviews with teachers.

Klíčová slova

Alternativní školství, waldorfská pedagogika, výukové metody, epochové sešity, didaktické pomůcky, epocha, učitel, žák

Keywords

Alternative education, Waldorf Education, teaching methods, epoch books, didactic aids, epoch, teacher, pupil

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a k jejímu vypracování byly využity pouze uvedené bibliografické a elektronické zdroje.

V Olomouci dne 16. 4. 2023

A handwritten signature in cursive script, reading "Karlíkova", is written over a horizontal dashed line. A small, sharp flourish extends from the top right of the signature.

podpis

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat panu Mgr. Pavlu Krákorovi, Ph.D. za jeho odborné vedení a ochotný přístup při tvorbě mé bakalářské práce. Zejména mu děkuji za jeho náměty, postřehy a spolupráci. Dále děkuji všem, kteří se jakoukoli formou podíleli na mém výzkumném šetření a ochotně spolupracovali.

Obsah

TEORETICKÁ ČÁST	6
Úvod.....	7
1. Alternativní školství a počátky waldorfských škol u nás	8
2. Vztah mezi učitelem a žákem na jednotlivých typech škol	11
3. Výukové metody	13
3.1. Klasické výukové metody	13
3. 1. 1. Metody slovní.....	13
3. 1. 2. Názorně-demonstrační metody	15
3. 1. 3. Dovednostně-praktické metody.....	16
3. 2. Aktivizující metody	17
3. 3. Komplexní metody	18
4. Výuka dějepisu na waldorfské škole.....	21
4. 1. Struktura vyučovací hodiny dějepisu na waldorfské škole	23
5. Výuka dějepisu na běžných základních školách.....	25
5. 1. Struktura vyučovací hodiny dějepisu	27
PRAKTICKÁ ČÁST	29
Úvod.....	30
1. Základní rozdíly výuky dějepisu na srovnávaných školách	32
2. Obsah vyučovacích hodin dějepisu	34
2. 1. Práce a interakce žáků ve třídě běžné základní školy	41
2. 2. Práce a interakce žáků ve třídě waldorfské školy	43
3. Role učitele a žáka na běžné základní škole	45
4. Role učitele a žáka na waldorfské škole	47
5. Závěry výzkumného šetření.....	49
Diskuse.....	52
Závěr.....	55
Resumé	57
Zdroje	58
Literatura	58
Internetové zdroje	59
Seznam použitých zkratk	60

TEORETICKÁ ČÁST

Úvod

Téma bakalářské práce Srovnání výuky dějepisu na běžné základní škole a na škole waldorfské jsem si zvolila z důvodu růstu popularity alternativního školství po celém světě. V dnešní době se vzdělávání alternativními metodami stává často vyhledávaným. Výuka na běžných základních školách se však také modernizuje a zařazuje nové metody a formy, které rozvíjejí osobnosti žáků a jejich logické myšlení. Dva různé vzdělávací systémy, dva odlišné pohledy na výuku a přeci jeden společný cíl, kterým je výchova a vzdělávání budoucí generace.

V teoretické části této práce bych se z počátku chtěla věnovat detailnějšímu popisu waldorfského školství a jeho počátkům. Následně se již budu věnovat zvolené problematice, kterou je samotná výuka dějepisu a konkrétně její průběh na obou typech srovnávaných škol. Pokusím se také popsat výukové metody, jichž se využívá na jednotlivých typech škol. Dále se zaměřím na učební a didaktické pomůcky, které jsou důležitým prvkem ve vzdělávání. V neposlední řadě se budu zabírat osobností učitele a žáka v edukačním procesu.

V druhé, praktické části se v rámci vlastního výzkumu zaměřím na pozorování jednotlivých vyučovacích hodin dějepisu a s tím související využívání pomůcek a přípravu učitelů obou typů škol. Mimo pozorování využiji také metodu rozhovoru s vyučujícími dějepisu, která mi pomůže doplnit poznatky z mého pozorování. Na základě pozorování a rozhovoru se dále pokusím vyhodnotit data, na jejichž základě provedu srovnání výuky na školách a zodpovím stěžejní otázky této práce.

1. Alternativní školství a počátky waldorfských škol u nás

Mimo základního vzdělávání na běžných základních školách se dnes ve značné míře setkáváme s rostoucí popularitou škol alternativních. První místo v souvislosti s alternativní výukou zaujímá škola Montessori, na druhém místě je to právě škola waldorfská. Popularita alternativního školství stoupá nejen díky inovativnímu přístupu k integraci žáků, novým metodám, přístupu k jednotlivým předmětům a jejich obsahu, ale především díky novým postupům, které se od výuky v hlavním vzdělávacím proudu různými způsoby liší.¹

O vznik waldorfské školy se ve značné míře zasloužil rakouský filozof Rudolf Steiner, který za svůj život vydal mnoho knih a spisů, jimiž inspiroval celou řadu svých následovníků. Mezi jeho nejvýznamnější práce můžeme řadit například díla *Filozofie svobody* či *Praktický výcvik myšlení*. Rudolf Steiner se narodil 27. února 1861 v obci Kraljavec. Byl to rakouský myslitel, filozof, literární kritik a zakladatel duchovního směru známého pod názvem antroposofie, který se stal zásadním pro vznik a následné působení waldorfské pedagogiky a prakticky je dodnes považován za její základ.² Při své práci často spolupracoval s Goethem, který byl jeho mentorem od samého počátku jeho kariéry. Steiner byl Goethem značně ovlivněn a inspirován jeho díly a myšlenkami. Při své práci a výzkumu se ke Goethovým dílům často vracel a inspiroval se jimi. Během svého života se také pokoušel o jejich detailní analýzu, díky čemuž je následně mohl propojit s výsledky svých výzkumů. Dále se Steiner zabýval otázkou křesťanství a jeho historií. Ve svých přednáškách a následných publikacích se pokoušel vědu obohatit o náboženské prvky a své následovníky tak vést novou cestou poznání.³

Na jeho činnost ve školství měly vliv zejména důsledky první světové války. Nespokojenost, občanské nepokoje, negramotnost a mnoho dalších podnětů přimělo Steinera pokusit se upravit školský systém a docílit tak zvýšení gramotnosti žáků. Jeho myšlenky se týkaly především rovného přístupu k žákům bez ohledu na jejich sociální situaci. Dále se soustředil na vhodně zvolené metody, které budou akceptovatelné pro všechny žáky, a především jednotnost, jíž by měla taková škola disponovat. Tyto pokrokové názory ihned vzbudily pozitivní ohlasy veřejnosti a staly se podkladem pro

¹ PRŮCHA, Jan a kol. *Pedagogický slovník*. Praha, 2003, s. 16.

² CARLGREN, Frans a Zdeněk VÁŇA. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera: obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. Praha, 1991, s. 8.

³ STEINER, Rudolf. *The Spirit of the Waldorf School*. Hudson, 1995, s. 32.

jednání o otevření nové školy, která by byla schopna všechny požadavky splňovat. První škola waldorfského typu se následně otevřela 7. 9. 1919 ve Stuttgartu.⁴

Filozofický směr, který se stal základem waldorfské pedagogiky a s jehož vznikem je též spojena osobnost Rudolfa Steinera, nese název antroposofie. Konkrétně se jedná o myšlenkový směr, jenž vychází z náboženství a duchovního světa. Steiner předpokládal, že člověk má své kořeny právě v duchovním světě, proto je potřeba, aby se s ním mohl spojit i ve světě pozemském. Tento reformní směr měl značný interdisciplinární charakter, jelikož se promítl v mnoha dalších oborech, jako bylo například lékařství, sociální péče, zemědělství, malířství a mnoho dalších, povětšinou uměleckých oborů. Pro účely této práce se znovu vrátím k waldorfské pedagogice. I přesto, že antroposofie tvoří základní strukturu pro tuto pedagogiku, není jejím cílem výuka žáků v rámci této filozofie. Cílem této pedagogiky je využít pouze některé prvky antroposofie a s jejich pomocí vytvořit učební plán a osnovy, podle kterých bude výuka probíhat. Především se jedná o svobodné myšlení, které by se mělo u žáků rozvíjet, sociální citění a vztahy. Nejdůležitějším bodem je však naučit žáky nést důsledky a odpovědnost za své jednání a činy. Nejedná se tedy o to, že by antroposofie měla být obsahem vzdělávání, ale měla by se stát strukturou a inspirací vzdělávacího procesu.⁵

Důležitý je tudíž fakt, že studiu antroposofie se mají věnovat pedagogičtí pracovníci, kteří na základě porozumění vytvoří vhodné podmínky pro vzdělávání žáků. Je tedy důležité, aby se pedagogičtí pracovníci neustále vzdělávali, komunikovali mezi sebou, předávali si získané vědomosti, dokázali vzájemně spolupracovat a předávat tak žákům komplexní vědomosti.⁶

Steinerovým primárním cílem při využívání tohoto směru ve waldorfské pedagogice bylo změnit způsob předávání poznatků žákům. Za hlavní cíl tedy považoval rozvoj osobnosti a individuální růst jednotlivých žáků, přičemž předávání poznatků připadlo až druhé místo.⁷

⁴ CARLGREN, Frans a Zdeněk VÁŇA. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera: obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. Praha, 1991, s. 18–20.

⁵ HRADIL, Radomil. *Průvodce českou anthropií*. Praha, 2002, s. 9.

⁶ STEINER, Rudolf. *O iniciaci: věčnost a okamžik: duchovní světlo a životní temnota*. Hranice, 2003, s. 153–154.

⁷ Týž. *Duchovní věda a zdraví člověka: první lékařský kurs*. Hranice, 2002, s. 39–40.

Tato reformní pedagogika však neměla snadné počátky ani vývoj. Bylo zapotřebí silného vedení, které zvládne nátlak a dokáže si své působení obhájit. Zpočátku panovala značná nedůvěra k novým metodám a postupům, které škola žákům nabízela. V průběhu let se však pomalu zájem o tyto školy rozšířil a v Německu tak vzniklo 8 waldorfských škol. V roce 1923 se otevřela škola tohoto typu v Haagu, čímž byl nastartován rozmach v zakládání těchto typů škol v dalších významných městech. Působení a rozmach waldorfských škol však neměly dlouhého trvání. V období nástupu nacismu a následně v průběhu 2. světové války byly tyto školy postupně uzavřeny. Po roce 1945, tedy po konci války, se však jejich působení poměrně rychle obnovilo a popularita výrazně stoupala. V dnešní době se waldorfské školy těší značné přízni jak ze strany žáků a jejich zákonných zástupců, tak ze strany státu. Jejich počty stoupají po celém světě. Nyní existuje 1182 waldorfských škol, z tohoto počtu se jich 802 nachází v Evropě. V České republice se v současnosti vyučuje na pěti waldorfských základních školách.⁸

Školy waldorfské se svou činností řadí mezi školy státní, jejich zřizovateli jsou zejména obce či kraje. Disponují však značnou autonomií a suverenitou. Finanční zdroje získávají zejména ze státních dotací, dobrovolných finančních darů rodičů a výtěžků z akcí, které škola pořádá z vlastní iniciativy. Samotný obsah vzdělávání a výuka žáků jsou vázány na vlastní vzdělávací program, který je však v souladu se školským zákonem, je odsouhlasen MŠMT a respektuje všechny standardy vzdělávání aktuálně platné v České republice.⁹

Žáci se ve škole vyučují v rámci několika stupňů: předškolní stupeň, nižší stupeň zahrnující první až čtvrtou třídu, střední stupeň od páté do osmé třídy, během kterého dochází k rozšiřování obsahu učiva, a poslední vyšší stupeň zahrnuje devátou až dvanáctou třídu. Ve studiu je možno pokračovat také třináctým ročníkem, který žákům umožňuje přistoupit k maturitní zkoušce.¹⁰

⁸ Pedagogika: Waldorfské školy ve světě. *Stránky Asociace waldorfských škol České republiky*. [online]. [cit. 2022–20–10]. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/skolyvesvete.php?menu=sko-glo>

⁹ SVOBODOVÁ, Jarmila. *Alternativní školy*. Brno, 1996, s. 22–24.

¹⁰ Tamtéž, s. 24–27.

2. Vztah mezi učitelem a žákem na jednotlivých typech škol

Stejně jako každá alternativní škola má i škola waldorfská jistá specifika, jimiž se liší jak od ostatních alternativních škol, tak od základních škol běžného typu. Mezi nejzásadnější rozdíly patří pohled na osobnost učitele a žáka i jejich vztah v rámci celého edukačního procesu.

Učitel na běžných základních školách zaujímá zpravidla autoritativní postavení a řídí průběh jednotlivých vyučovacích hodin. V jednotlivých hodinách jsou nastavena pravidla, která žáci dodržují a řídí se jimi. Naproti tomu waldorfská škola vztah mezi učitelem a žákem pojímá naprosto odlišným způsobem. Učitel musí disponovat jistou mírou autority, kterou si u žáků buduje postupně, a ona tak ze strany žáků přichází samovolně. Velkou měrou k tomu může přispět i fakt, že na waldorfské škole provází třídní učitel svou třídu po celou dobu studia a vyučuje všechny hlavní předměty, kterými jsou český jazyk a literatura, matematika, fyzika, chemie, biologie, přírodopis, zeměpis a dějepis. Další výhodou je rovněž množství času, který učitel se žáky tráví, může tedy detailněji poznat jejich individuální zájmy a potřeby.¹¹ Na běžných základních školách tomu tak není, většinou se žáci po dobu studia setkají se třemi třídními učiteli. První stupeň je rozdělen mezi dva třídní učitele, kteří žáky vyučují obvykle všechny předměty s možnou výjimkou výuky cizího jazyka, tělesné či hudební výchovy. Po dobu vzdělávání na druhém stupni je žákům přidělen jiný třídní učitel, který však žáky vyučuje jen předměty dle aprobovanosti.¹² Na ostatní předměty mají tedy žáci jiné učitele a z logiky věci se zde nemůže utvořit tak pevný vztah a vzájemné poznání jako na škole waldorfské.

Učitel na waldorfské škole není chápán jako bezprostřední předkladatel již hotových poznatků, které má žák v průběhu vyučovacích hodin dějepisu získat, ale je chápán spíše jako opora a pomocník na cestě žákova poznání. Jeho úkolem je žáky motivovat k práci, více než k samotnému cíli získání vědomostí však směřuje žáky k tomu, aby sami našli individuální cestu, kterou poznatky získají a která jim bude vyhovovat v průběhu dalšího studia. Žáci jsou tak vedeni k samostatnosti a na druhé straně k aktivní spolupráci. Učitel a žák tedy nemají tak striktně daný vztah jako na běžných školách, ale jedná se spíše o jistou formu partnerství, kdy je respektována osobnost učitele i žáka jako

¹¹ Asociace waldorfských škol [online]. [cit. 2022-03-10].

Dostupné z: https://www.iwaldorf.cz/wald_ped.php?menu=ped-owa

¹² Pedagogika: Waldorfské školy ve světě. *Stránky Asociace waldorfských škol České republiky*. [online]. [cit. 2022-04-10]. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/skolyvesvete.php?menu=sko-glo>

sobě rovnocenných. Jednotliví žáci zde mají možnost samostatně se rozvíjet a tím pádem mohou ve větší míře získávat nové vědomosti a zkušenosti na základě vlastního úsilí.¹³

Aby bylo vůbec možné ucházet se o pracovní místo učitele waldorfské školy, je nutné, mimo potřebného magisterského učitelského oboru, absolvovat také potřebné školení, které trvá průměrně dva roky. Pedagogové se v jeho průběhu seznamují s prvky waldorfské pedagogiky, jejími metodami a podrobně se zabývají studiem antroposofické pedagogiky. Důležitým úkolem kurzu je také rozvoj fantazie a samostatnosti pedagogů do takové míry, aby byli schopni žáky motivovat a rozvíjet jejich osobnost kreativním způsobem. Dále jsou všichni účastníci kurzu seznámeni s důležitostí sebevzdělávání, které je více než potřebné, neboť jako třídní učitelé budou vyučovat všechny hlavní předměty. V České republice však tyto kurzy probíhají odlišným způsobem než v jiných evropských zemích. Jedná se převážně o víkendové kurzy a letní soustředění, které tedy trvají značně déle. V současné době se v ČR mohou zájemci o absolvování studia přihlásit do dvou seminářů, jeden z nich probíhá v Brně a druhý v Praze.¹⁴

¹³ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha, 2004, s. 20.

¹⁴ Asociace waldorfských škol [online]. [cit. 2022-03-10].

Dostupné z: https://www.iwaldorf.cz/wald_ped.php?menu=ped-owa

3. Výukové metody

Definice výukových metod není jednotná a dle jednotlivých autorů se liší. Já jsem pro svou práci zvolila definici Josefa Maňáka a Vlastimila Švece, z jejichž klasifikace budu v práci vycházet. Dle autorů se tedy jedná o „*cesty žáků podporovaných a vedených učitelem k osvojení příslušných výchovně vzdělávacích obsahů*.“¹⁵ Jednotlivé metody jsou tedy voleny tak, aby si žáci učivo co nejvíce zapamatovali, tvořili si logické celky, a především aby získané vědomosti byli schopni využít v praxi. Dle zvolené klasifikace se výukové metody člení do tří hlavních skupin a následných podskupin.

3.1. Klasické výukové metody

Klasické vyučovací metody jsou považovány za základ vyučovacích hodin dějepisu na obou typech srovnávaných škol. Již od prvního stupně jsou tyto metody využívány ve všech typech vyučovacích hodin. Učitel se jejich využitím snaží rozvinout schopnosti a vědomosti žáků takovým způsobem, aby na druhém stupni mohly být dále a hlouběji rozvinuty.

3.1.1. Metody slovní

Metody slovní představují základ každé vyučovací hodiny bez ohledu na její zaměření a cíl. Jedná se o metody verbálního projevu, které jsou při výuce nepostradatelné. Při jejich využití je kladen důraz na propojení řeči a myšlení a jejich následnou symbiózu. Podstatné tedy je, aby byl učitel schopen látku dobře vysvětlit a logicky propojit s možnými souvislostmi. Mezi metody slovní řadíme vyprávění, vysvětlování, přednášku, práci s textem a rozhovor.¹⁶

Vyprávění je základní metodou, která je využívána při výuce veškerých předmětů na obou typech srovnávaných škol, avšak v odlišném pojetí. Jedná se o postup, během kterého je učitel považován za zprostředkovatele informací. I přes to, že se jedná zejména o jednostranný příliv informací ze strany učitele směřovaný k žákům, neznamená to, že přístup žáků je pouze pasivní. Žáci mohou být učitelem vyzváni k doplnění informací, mohou být tázáni na dané téma, či vyzváni k odpovědi na kontrolní otázky, které plní

¹⁵ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno, 2003, s. 7.

¹⁶ Tamtéž, s. 54.

funkci zpětné vazby pro činnost učitele. Pro tuto metodu je však důležité, aby učitel zvolil vhodný způsob předání obsahu učiva, uměl upoutat pozornost žáků a vše přizpůsobil dané časové dotaci.¹⁷

Další metodou spadající do dané kategorie je vysvětlování. Jedná se o postup, při kterém se učitel snaží žákům předat vědomosti v logickém sledu tak, aby žáci učivo pochopili a byli schopni zařadit jej do souvislostí.¹⁸ Při tomto postupu je dodržována systematickosti a přiměřená náročnost ze strany učitele, je také brán ohled na myšlenkovou úroveň žáků a jejich individuální potřeby. Učitel v rámci vysvětlování postupuje po určitých úsecích se stupňující se náročností tak, aby žáci pochopili podstatu učiva, ale zároveň aby nebyli zahlceni přílišným přílivem informací.

Přednáška se podobně jako vyprávění zaměřuje na proudění informací od řečníka, v našem případě od učitele k žákům. Zásadním rozdílem je však delší časová náročnost, kterou přednáška vyžaduje a její jasná struktura a promyšlenost.¹⁹ Na běžných základních školách proto není tato metoda příliš běžná a setkáváme se s ní spíše výjimečně. I přes její časovou náročnost bývá využívána právě nejčastěji v souvislosti s výukou dějepisu a s ním spojenými projektovými dny, kdy je na přednášku vyčleněn potřebný prostor. Na škole waldorfské se při výuce dějepisu s přednáškou můžeme setkat častěji díky epochám, které disponují delší časovou dotací než běžné vyučovací hodiny.

Práce s textem je metodou, jejímž prostřednictvím žák získává informace vlastními silami. Slouží zejména k fixaci či rozšíření dosavadních vědomostí na základě informací získaných z textu.²⁰ Tato metoda se ve značné míře využívá na obou typech porovnávaných škol, avšak s jistými odlišnostmi. Zatímco na běžné základní škole je textem myšlen především text z učebnice či úryvek připravený vyučujícím, na škole waldorfské jde o práci s odbornou literaturou zvolenou na základě individuálních potřeb žáků. Výběr textu a jeho odbornost však také závisí na aprobevanosti waldorfského učitele, jeho schopnosti kritického myšlení a následném výběru textu.

Rozhovor je velmi podstatnou metodou využívající se v každé škole a v každé vyučovací hodině. Jedná se o vzájemnou komunikaci na předem dané téma, která probíhá

¹⁷ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno, 2003, s. 56.

¹⁸ KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Praha, 2002.

¹⁹ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno, 2003, s. 60.

²⁰ Tamtéž, s. 64.

mezi učitelem a žáky.²¹ Nejčastěji využívaným způsobem v rámci této metody je kladení otázek učitelem a následné odpovědi jednotlivých žáků. Rozhovor však může probíhat i jinými způsoby. V souvislosti s výukou na běžné základní škole má při rozhovoru vůdčí postavení učitel, který rozhovor koriguje a udává jeho směr. Díky tomu si může ověřit, zda žáci pochopili skutečnou podstatu učiva a jestli se do výuky aktivně zapojují. Na škole waldorfské je rozhovor využíván jako prostředek vzájemné komunikace, přičemž učitel i žák jsou považováni za komunikační partnery bez stanovení vůdčího postavení jednoho z nich.

3. 1. 2. Názorně-demonstrační metody

Názorně-demonstrační metody jsou zaměřeny především na využití smyslů při komunikaci. Jsou nedílnou součástí vyučovací hodiny a doplňují metody slovní. Hrají důležitou roli především při zprostředkovávání učiva žákům, jsou při nich využívány různé grafy a schémata, která žákům pomáhají při procesu osvojování nového učiva. Stejně tak jako metody klasické se dále dělí do několika podskupin.

Práce s obrazem je známá již z dob starověku, kdy byla využívána například v antickém Řecku. Nyní se s touto metodou setkáváme naprosto běžně v obou typech škol. Její cíl tkví v tom, aby byli žáci schopni pracovat se svými smysly a následně dokázali smysly propojit s fantazií a myšlením.²² Díky soustředění a vnímání jsou žáci schopni z obrazu získat důležité informace, které jim učitel není schopen předat pomocí metod slovních. Žáci se s obrazy učí pracovat, chápat jejich význam, naučí se kritickému myšlení a konkrétně v hodinách dějepisu se díky práci s obrazy naučí rozeznat jednotlivé historické epochy, které se od sebe lišily právě různými uměleckými styly. Práce s obrazem je však časově náročná, a proto se s ní žáci při výuce dějepisu na běžných základních školách setkávají velmi zřídka. Naproti tomu se v rámci výtvarné výchovy s tímto způsobem získávání informací pracuje do značné míry více, a proto je zde kladen důraz na mezipředmětové vztahy a spolupráci učitelů.

Předvádění a pozorování jsou metody, díky kterým se již v dávných dobách lidé učili předávat informace a zkušenosti. Nyní jsou tyto metody běžné také při výuce na školách. Problém je však v časové náročnosti a potřebě soustředěnosti žáků. Jde tedy

²¹ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno, 2003, s. 69.

²² MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno, 1999, s. 48–50.

o využívání smyslů takovým způsobem, aby žáci dokázali vnímat jednotlivé vjemy, které se následně stanou základem dalších myšlenkových operací.²³ Metoda předvádění a pozorování je uplatňována v každodenním životě, avšak ve škole se jedná o záměrné působení učitele na rozvoj žákovy osobnosti a jeho smyslového vnímání.

Instruktaž je metoda, kterou učitel přesně řídí každý jednotlivý krok žáka. Pomocí pokynů zadává žákům jednotlivé úkoly v logickém sledu tak, aby jejich náročnost mírně stoupala a žáci jasně pochopili, co je po nich vyžadováno. Díky této metodě se žáci pomocí přesných pokynů vyučujících učí různým činnostem a osvojují si tak nové dovednosti a vědomosti.²⁴

3. 1. 3. Dovednostně-praktické metody

Tyto výukové metody jsou zaměřeny na žáka a jeho činnost. Učitel koordinuje žákovu činnost tak, aby si žák osvojil nové dovednosti způsoby, které budou rozvíjet žákovu tvořivost a kreativitu. Výsledkem využití těchto metod je žákova tvorba a materiální produkty.²⁵

Napodobování jako stěžejní dovednostně-praktická metoda je součástí celého vývojového procesu jedince a ve velké míře se projevuje právě ve škole. Napodobování jako bezděčný jev nastává tehdy, když žák nevědomky přebírá vzorce chování od učitele, spolužáků či jiných osob, se kterými je ve škole v kontaktu. Je proto důležité, aby osobnost učitele byla respektována a učitel byl pro žáky vzorem. Záměrné napodobování je pak založeno na žákově zhodnocení a následném přebírání určitých vzorců chování. Období povinné školní docházky je pro žáka zásadním vývojovým obdobím a je důležité, aby školní prostředí bylo pro žáky přínosné.²⁶

Manipulace, laborování a experimentování jsou metody, které se ve vyučovacím procesu využívají především k výuce žáků mladšího školního věku, kdy žákům umožňují vyzkoušet si činnosti, ke kterým se v rámci běžné výuky obvykle nedostanou.²⁷

²³ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno, 2003, s. 78.

²⁴ Tamtéž, s. 87.

²⁵ ŠIMONÍK, Oldřich. *Základy teorie vyučování*. Brno, 1982, s. 60.

²⁶ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno, 2003, s. 97.

²⁷ MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. Praha, 1975, s. 127–140.

Produkční metody jsou založeny na souladu myšlení a činnosti rukou. Výsledný produkt vznikne na základě produktivní práce, čímž se liší od běžných výukových metod. Jako hlavní rozdíl je vnímán fakt, že tyto metody jsou rozšířeny o praktický aspekt na základě žákovy aktivity.²⁸

Vytváření dovedností je závislé na motivaci a činnosti jednotlivých žáků. Tento proces je poměrně složitý a zdlouhavý. Na jeho konci by měl být žák schopen vytvořenou dovednost aplikovat v nových situacích a danou situaci zvládnout.²⁹ V souvislosti s výukou dějepisu na běžných základních školách se s těmito metodami můžeme setkat spíše okrajově, avšak na škole waldorfské jsou běžnou součástí jednotlivých epoch. Je to především proto, že na těchto školách se učitelé snaží o celkový rozvoj žáka, a proto cílí nejen na vědomosti a jejich fixaci, ale především na žakovu tvořivost a fantazii.

3. 2. Aktivizující metody

Jedná se o metody, které jsou ve výuce využívány, aby žáky vedly k osvojení učiva na základě vlastní činnosti.³⁰ Důraz je kladen na logiku, tvořivé myšlení a kvalitní vedení ze strany učitele. Učitel žáky kontroluje, koriguje jejich činnost a napomáhá jim při získávání a následném osvojování nových vědomostí. S tímto přístupem a metodami se setkáváme na obou typech srovnávaných škol, avšak s ohledem na rozdílnou časovou dotaci jednotlivých předmětů bývají častěji využívány na školách waldorfských. Hlavním důvodem jejich využívání je především jejich relevantnost s cílem waldorfské pedagogiky, kterým je aktivní rozvoj žáků a jejich osobní růst.

Aktivizující metody se dále dělí na několik podskupin. První podskupinou jsou metody diskusní, při nichž probíhá vzájemná komunikace mezi žáky a učitelem. Aby však metoda tohoto typu mohla být úspěšná, je předpokládán jistý zájem žáků o dané téma a jejich znalost souvislostí. Jinými slovy se jedná o komunikaci mezi zájemci o dané téma.³¹ Především pak na školách waldorfských je díky délce epoch možnost diskuze vřele vítána.

²⁸ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno, 2003, s. 105.

²⁹ Tamtéž, s. 92–97.

³⁰ MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno, 1999, s. 104–105.

³¹ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno, 2003, s. 108.

Další podskupinou jsou metody heuristické, jejichž využitím jde především o to, aby byli žáci schopni objevovat a získávat nové poznatky samostatně. Učitel sehrává velmi důležitou roli zejména v začátcích, kdy žáky směřuje a koriguje jejich činnost. Cílem je naučit žáky samostatnosti a kreativitě.³² Popularita těchto metod v posledních letech stoupá, avšak časová náročnost jejich využívání omezuje. Pro žáky jsou však vítanou změnou v procesu získávání vědomostí.

Třetí podskupinu aktivizačních metod tvoří metody situační. Při využití těchto metod žáci řeší modelový problém, který představuje reálnou situaci, a žáci jsou nuceni rozhodnout o postupu řešení dle vlastního uvážení.³³ Jako pozitivum situačních metod lze považovat sociální učení žáků. Na druhou stranu je však realizace těchto metod značně náročná jak z prostorového a časového hlediska, tak z hlediska materiálního, a proto nebývá do běžné výuky zařazována. Nejčastěji se s ní žáci setkají v rámci seminářů či projektových dnů. Podobně jsou na tom také metody inscenační, při jejichž využití jsou žáci součástí modelové situace.³⁴

Poslední podskupinu tvoří didaktické hry, během nichž je konkrétní hra přizpůsobena stanoveným cílům hodiny.³⁵ Při využití těchto her a jejich výběru je nutné jasně stanovit, zda svým obsahem budou naplňovat výukové cíle dané hodiny a budou pro žáky dostatečným zdrojem vědomostí. Na školách waldorfských jsou běžnou součástí výuky. Je to především z důvodu jejich příznivého působení na rozvoj psychické, vědomostní i sociální úrovně jednotlivých žáků. Naproti tomu na školách běžných jsou kvůli nízké časové dotaci vyučovacích hodin využívány okrajově a jen v některých hodinách, jimiž jsou např. dějepis, výtvarná, hudební a občanská výchova.

3. 3. Komplexní metody

Komplexní metody tvoří třetí a zároveň nejsložitější složku výukových metod, protože jejich podstatou je propojení metod, organizačních forem a dalších didaktických prvků spolu s jejich praktickým využitím ve výuce. První podskupinou komplexních metod je frontální výuka. Ta se vyznačuje především vůdčím postavením učitele, který organizuje a řídí průběh výuky a s tím související aktivitu žáků. Žáci jsou zde spíše pasivními příjemci

³² MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno, 2003, s. 113–118.

³³ Tamtéž, s. 119.

³⁴ Tamtéž, s. 123.

³⁵ Tamtéž, s. 127.

poznatků, jelikož hlavním cílem v rámci frontální výuky je předat co nejvíce poznatků v rámci dané vyučovací jednotky.³⁶ Z důvodu velkého množství žáků ve třídách je značně omezena také vzájemná interakce mezi žáky a učitelem. Učitel však svůj výklad učiva prokládá otázkami ve formě řízeného rozhovoru, čímž ověří, zda žáci dané problematice porozuměli či je potřeba se k některému bodu vrátit. Na školách waldorfských se frontální výuka využívá jen zřídka, protože komunikace mezi žákem a učitelem tvoří základ každého vyučovaného předmětu.

Další metodou je skupinová výuka, během které jsou žáci jedné třídy rozděleni do menších skupin. Ve stanovených skupinách následně pracují na zadaném úkolu.³⁷ Žáci se prostřednictvím této metody učí pracovat pospolu, plnit různé funkce, obhajovat svůj názor a vyslechnout názory ostatních. Jako negativum skupinové výuky je považována nerovnoměrná dělba práce jednotlivých členů skupiny.

Spolu s pojmem skupinová výuka se můžeme setkat s pojmem kooperativní výuka. Tyto dvě metody výuky spolu jistým způsobem souvisí, avšak často bývají mylně pokládány za synonyma. Kooperativní výuka využívá práci žáků v jednotlivých skupinách, ale především je soustředěna na kooperaci žáků. Důraz je kladen na skupinovou spolupráci, kdy žáci nepracují pouze vedle sebe, ale navzájem se doplňují a obohacují se o nové vědomosti.³⁸

Partnerská výuka je formou výuky, která je v obou typech škol běžně využívána. Je kladen důraz na spolupráci žáků v rámci dvojic stanovených učitelem či samostatně zvolených. Žáci se tímto způsobem pokouší naučit se spolupracovat, domluvit se a být zodpovědní nejen za sebe, ale také za partnera.³⁹

Dále se mezi komplexní metody řadí individuální výuka, jejímž smyslem je trvalejší kontakt a spolupráce jednoho učitele a jednoho žáka.⁴⁰ Tuto metodu však lze využít pouze v případě, kdy se výuky účastní druhý pedagog či asistent. Bývá častěji využívána při doučování či v případě, že má žák v rámci podpůrných opatření přiděleného asistenta pedagoga.

³⁶ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno, 2003, s. 132.

³⁷ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha, 1999, s. 208.

³⁸ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno, 2003, s. 138.

³⁹ Tamtéž, s. 149–151.

⁴⁰ Tamtéž, s. 152–158.

Dalšími formami je pak individualizovaná výuka zaměřená na rozvoj osobnosti žáka s ohledem na jeho individuální potřeby⁴¹ a samostatná práce žáků vyžadující kvalitní plánování a dobré vedení ze strany učitele.⁴²

Kritické myšlení a brainstorming jsou náročné výukové metody, které kromě dokonalé přípravy vyžadují také určitou samostatnost a informovanost žáků o daném tématu. I přes jejich náročnost jsou nedílnou součástí vyučovacího procesu.⁴³ Na běžné základní škole jde o to žáky naučit kriticky uvažovat a obhájit si vlastní názor. Na škole waldorfské tyto metody plní tutéž funkci, ale jsou zastoupeny ve větší míře a mohou tak efektivněji cílit na jednotlivé žáky a jejich rozvoj.

Projektová výuka, výuka dramatem, otevřené učení, učení v životních situacích a výuka podporovaná počítačem jsou metody, které při běžné výuce využívají učitelé na základních školách spíše méně z důvodu jejich časové a materiální náročnosti.

Poslední komplexní metodou je televizní výuka, kterou při vyučovacích hodinách, a zejména při hodině dějepisu, učitelé využívají. Televizní médium učitelé slouží ve výuce jako podpora či rozšíření jeho výkladu tak, aby bylo dosaženo stanovených výukových cílů.⁴⁴

⁴¹ PRŮCHA, Jan a kol. *Pedagogický slovník*. Praha, 2003.

⁴² MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno, 2003, s. 154.

⁴³ GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Aktivizační metody ve výuce*. Olomouc, 2007, s. 15.

⁴⁴ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno, 2003, s. 181.

4. Výuka dějepisu na waldorfské škole

Na waldorfských školách vychází výuka dějepisu a její obsah ze směrnic MŠMT, příslušných zákonů vydávaných MŠMT, dále z příslušného RVP a následně z vlastního zpracování vzdělávacího plánu jednotlivých škol.⁴⁵

Dějepis se při výuce na waldorfských základních školách řadí mezi hlavní předměty a je vyučován prostřednictvím epochového vyučování.⁴⁶ Jednotlivé epochy a jejich obsah vycházejí z příslušného RVP tak, aby byly u žáků rozvíjeny klíčové kompetence a splněny veškeré požadované výstupy. Významnou roli zde plní osoba vyučujícího, který má možnost volit jednotlivé metody a způsoby výuky tak, aby byla efektivní a umožňovala individuální rozvoj žáků. Z klasifikace výukových metod, které jsou rozepsány výše, se při výuce dějepisu na waldorfské škole setkáme s metodami klasickými, aktivizujícími i komplexními. Nejvýznamnější roli mají převážně metody slovní. Waldorfský učitel však dbá na to, aby byly jednotlivé metody střídány, a byla tak komplexně rozvíjena celá žákova osobnost.⁴⁷

Výuka dějepisu v epochách probíhá v určitých časových úsecích. Každému hlavnímu předmětu, mezi který se dějepis řadí, se v rámci epochy věnuje vyučující 3 až 4 týdny, avšak konkrétní dobu si jednotlivé školy stanovují individuálně. Výjimku však tvoří tři hlavní předměty, které jsou vyučovány v epoše po dobu šesti týdnů. Těmito předměty jsou dějepis, matematika, český jazyk a literatura. Jednotlivé epochy se pravidelně opakují v intervalech 10 až 12 týdnů, přičemž přesná doba také není jednotně stanovena. Jelikož je dějepis začleněn mezi hlavní předměty, jeho výuka probíhá v epoše trvající šest týdnů za jeden školní rok, kdy je navíc přiřazena cvičební hodina vyhraněná k prohloubení učiva.⁴⁸ Vědomosti a dovednosti, které žáci prostřednictvím výuky získají, by měli být schopni aplikovat v praxi, a proto je během každé epochy brán zřetel na rozvoj logiky a s ním související osobní a sociální růst.⁴⁹

⁴⁵ Asociace waldorfských škol [online]. [cit. 2022–12–10].

Dostupné z: https://www.iwaldorf.cz/wald_ped.php?menu=ped-owa

⁴⁶ MAŇÁK, Josef. *Alternativní metody a postupy*. Brno, 1997, s. 62.

⁴⁷ Asociace waldorfských škol [online]. [cit. 2022–12–10].

Dostupné z: https://www.iwaldorf.cz/wald_ped.php?menu=ped-owa

⁴⁸ POL, Milan. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno, 1995, s. 78.

⁴⁹ Tamtéž, s. 20-24.

Při výuce samotné je kladen důraz na aktivní přístup žáků a jejich činnost. Učitel jako takový hraje významnou roli při přípravě tematického plánu jednotlivých epoch, přičemž dbá na potřeby žáků a volbu vhodného přístupu tak, aby si žáci učivo zafixovali a dokázali jej využít. Následný obsah epoch a způsob předávání vědomostí volí učitel individuálně. Ač má v tomto směru vyučující jistou autonomii, musí pracovat s příslušným RVP a ŠVP dané školy. Velmi důležitá je také motivace žáka a práce s jeho fantazií, díky čemuž si žák dokáže lépe osvojit učivo, získávat přehled a naučit se pracovat se svou myslí.⁵⁰

Největší důraz je při výuce dějepisu kladen na období 15. – 17. století. Toto období, které je významné novým pohledem na svět, objevováním neznámých míst a novými vynálezy, je považováno za zlomovou epochu dějin, které by měl každý waldorfský učitel věnovat pozornost. Na počátku je proto potřeba žákům důkladně vysvětlit důležitost tématu, dokázat je motivovat, zvolit vhodné metody a aktivity tak, aby se žáci zapojili a o téma projevíli zájem. Jedná se o období, které do značné míry ovlivňuje náš nynější svět. Pochází z něj řada vynálezů a objevů, které se staly každodenní součástí našich životů, a to by si žáci měli během seznámení s tématem uvědomit.⁵¹

Při práci v hodině žáci běžně nevyužívají klasické učebnice. Důvodem je přílišné omezení učitele a jeho výkladu. Vyučování je založeno na přímém výkladu učitele, jeho spolupráci se žáky a schopnosti žáky nadchnout. Důraz je tedy kladen na výuku slovem doprovázenou texty či odbornou literaturou, kterou vyučující vybírá s ohledem na schopnosti žáků. Od prvního stupně jsou žáci učiteli podporováni v kreativité a tvořivosti tak, aby byli na vyšším stupni schopni pracovat s odbornou literaturou a mohli se samostatně rozvíjet. V každém vyučovacím předmětu si navíc vytváří vlastní epochový sešit. Dle pokynů vyučujících jsou do sešitu postupně zaznamenávány jednotlivé poznámky a různá cvičení. Na základě samostatné tvorby vzniká individuální učebnice, která žáka provází po celou dobu jeho studia. Spolu s příspěvky žáka, je tento epochový sešit dodatečně doplněn materiály jako jsou například ilustrace, důležitá fakta a mapy, které zpracuje učitel a žákům je následně předá. Velmi podstatnou součástí jsou také

⁵⁰ STEINER, Rudolf. *O iniciaci: věčnost a okamžik: duchovní světlo a životní temnota*. Hranice, 2003, s. 39-40.

⁵¹ Asociace waldorfských škol [online]. [cit. 2022-03-10].

Dostupné z: https://www.iwaldorf.cz/wald_ped.php?menu=ped-owa

odkazy na odbornou literaturu či její výňatky, sloužící k možnosti dobrovolného rozšíření vědomostí.⁵²

Hodnocení žáků neprobíhá formou běžného známkování, ale formou slovního hodnocení, které je žákům poskytováno v průběhu celého vzdělávacího procesu. Běžné hodnocení formou známkování je v rámci waldorfské pedagogiky chápáno jako demotivující. Slovní hodnocení má naproti tomu silný motivační charakter a dokáže lépe vystihnout osobnostní i vědomostní rozvoj jednotlivých žáků. Učitel stanoví hodnocení a zdůvodní jej na základě pozorování jednotlivých žáků v rámci hodiny. Toto hodnocení v sobě zahrnuje jak pozitivní, tak i negativní prvky. V rámci pozitivního hodnocení jsou žáci pochváleni za individuální pokroky v oblasti vzdělání i sociální. Na základě negativního hodnocení jsou žáci pobízeni k lepším výsledkům a řádně motivováni ke snaze a trpělivosti. Celkové hodnocení však podléhá školou stanoveným kritériím a je složeno ze tří oblastí, kterými jsou oblast myšlenkově proživací, činnostně volní a citově volní.⁵³

4. 1. Struktura vyučovací hodiny dějepisu na waldorfské škole

Na základní škole waldorfské se předmět dějepis vyučuje prostřednictvím výše zmíněného epochového vyučování. Žáci se tudíž s dějepisem nesetkávají po celý rok, ale pouze v jistých úsecích, které se pravidelně opakují. V konkrétní epoše má každý den učitel možnost s žáky pracovat po dobu 110 minut, které jsou věnovány dějepisu.⁵⁴ Na rozdíl od 45minutové vyučovací hodiny má vyučující na waldorfské škole možnost věnovat se konkrétnímu tématu do hloubky a souvisle, čímž žáci získávají vědomosti v logických celcích.

Struktura jednotlivých epoch se dělí na tři fáze, kterými jsou fáze rytmická, výkladová a vyprávěcí. První, rytmická fáze má za úkol připravit žáky na aktivity zvolené vyučujícím. V rámci druhé fáze opakuje vyučující spolu se žáky stávající učivo. Nejvyužívanější formou opakování je v této fázi opakování společně formou kladení otázek a odpovědí. Po tomto opakování přichází na řadu výklad učitele, jehož prostřednictvím jsou žákům předány nové vědomosti. Výklad učitele však není jedinou

⁵² CARLGREN, Frans a Zdeněk VÁŇA. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera: obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. Praha, 1991, s. 54.

⁵³ JŮVA, Vladimír a Jarmila SVOBODOVÁ. *Alternativní školy*. Brno, 1996, s. 30.

⁵⁴ POL, Milan. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno, 1995, s. 78.

formou předávání vědomostí. Učitel během této fáze jednotlivé metody střídá s ohledem na téma a schopnosti žáků. Poslední, vyprávěcí fáze má za úkol jednotlivé žáky uklidnit a harmonizovat. Kromě funkce harmonizace by měla tato fáze u žáků vzbudit také zájem o dané téma a odbornou literaturu i mimo prostředí školy. Žáci si v této fázi mohou překreslit obrázek do sešitu, přepisovat významné citáty, vybarvovat mapu atd. Učitel jim k této práci může například číst tematické texty či vyprávět legendy vztahující se k tématu. Nejdůležitější fází, která však není mezi zmiňované tři započítána, je fáze, která probíhá mimo školu. Během odpoledne a večera jsou nové vědomosti postupně zpracovávány a žákům se mohou naskytnout nové otázky.⁵⁵ Právě zde se jeví výhoda epochového vyučování, protože nejbližší hodina dějepisu následuje bezprostředně následující den. Pokud žáci mají nějaké doplňující otázky k předchozímu tématu, mohou využít první fázi následné epochy pro její vyslovení a získání odpovědi.

⁵⁵ CARLGREN, Frans a Zdeněk VÁŇA. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera: obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. Praha, 1991, 51–52.

5. Výuka dějepisu na běžných základních školách

Výuka dějepisu na běžných základních školách podléhá zásadám školní didaktiky. Její obsah vychází ze směrnic MŠMT, příslušných zákonů vydávaných MŠMT a příslušného RVP, tedy RVP ZV.⁵⁶ Dějepis se na běžné základní škole vyučuje po celý vyšší stupeň a jeho výuka probíhá převážně v kmenových třídách s časovou dotací dvou vyučovacích hodin týdně.⁵⁷

Cíle výuky dějepisu jsou obsaženy v učebních osnovách vycházejících z příslušného RVP, na jehož základě si konkrétní škola vypracuje individuální ŠVP. Tyto cíle můžeme rozdělit do tří složek. První složkou jsou cíle informativní, které zahrnují znalosti osvojené žákem během procesu vzdělávání. Druhou složkou jsou cíle formativní, které slouží k formování osobnosti jednotlivých žáků. Poslední, metodologická složka je zaměřena na rozvoj schopností a dovedností žáků na základě výběru metody historické práce.⁵⁸ Význam výuky dějepisu následně spočívá ve formování žákovy osobnosti v oblasti kognitivní i afektivní, společenskovedním vzdělání a v rozvíjení schopnosti učit se.⁵⁹ Jeho podstatou je pro žáka získání celistvého obrazu dějin, poznání dějin vlastního národa i národů ostatních, utváření vlastního obrazu a názoru na historické události, základní orientace v čase s ohledem na vývoj lidstva, rozvoj vlastního vědomí, rozvoj logického uvažování a myšlení v souvislostech a následné utváření pozitivního hodnotového systému.⁶⁰

Konkrétní cíle jednotlivých vyučovacích hodin dějepisu můžeme rozdělit do tří skupin. První skupinu tvoří cíle kognitivní, mezi něž řadíme vědomosti a fakta, které žák prostřednictvím učitelovy činnosti získá. Dále sem patří složitější myšlenkové operace, kterými jsou porozumění historickým souvislostem, jednotlivým historickým celkům, podstatě historických filozofií atd. Nejvyšším stupněm a snahou vyučujícího v rámci kognitivní oblasti je, aby žák docílil rozvoje historického myšlení a dokázal jej využít.⁶¹ Druhou skupinu tvoří cíle afektivní, na jejichž základě by měl být u žáka vzbuzen zájem

⁵⁶ DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha, 2015, s. 73.

⁵⁷ RÁMCOVÉ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. [cit. 2022–03–10].

Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani.html>

⁵⁸ JULÍNEK, Stanislav. *Úvod do teorie a praxe výuky dějepisu*. Brno, 1995, s. 57–60.

⁵⁹ Týž. *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Brno, 2004, s. 75–78.

⁶⁰ JULÍNEK, Stanislav. *Úvod do teorie a praxe výuky dějepisu*. Brno, 1995, s. 63–70.

⁶¹ Týž. *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Brno, 2004, s. 83–84.

o historická fakta. V nejvyšším stupni afektivních cílů by měl být žák schopen vytvořit si na problematiku vlastní názor a dokázat si jej obhájit. Při plnění těchto cílů je důležité, aby byly dobře zvládnuty cíle kognitivní a žáci projevovali zájem o téma. Třetí skupinu tvoří cíle zasahující do individuálního chování žáka. V rámci této skupiny jde o schopnost žáka využít získané vědomosti v praxi. Jedná se o poslední a nejsložitější skupinu, která vyžaduje zvládnutí cílů předchozích dvou skupin a kvalitní vedení žáků ze strany učitele.⁶²

Velmi podstatnou roli při výuce dějepisu hrají učební pomůcky, které mají žáci k dispozici. Jsou to materiály, které mají žákům pomoci při orientaci, jako zdroj nových a doplňujících informací a učí žáky pracovat samostatně. Volba pomůcek závisí na osobnosti učitele, který druh pomůcek volí na základě aktuální potřeby, daného tématu a úrovně jednotlivých žáků. Může se jednat o pomůcky textové, obrazové, slovní, hmotné, audiovizuální či zvukové. Nejčastěji využívané jsou pak pomůcky textové. První místo pomyslného žebříčku textových pomůcek patří učebnicím, které plní funkci zprostředkovatele informací mezi žákem a aktuálním tématem.⁶³ Další, ne však tak často dostupnou pomůckou jsou písemné prameny a odborná literatura, které zprostředkovávají učivo jinou formou, než je výklad učitele a text v učebnici. Odborná literatura poskytuje žákům i učitelům jiný pohled na téma a na rozdíl od textu v učebnici poskytuje žákům fakta v kontextu. Je proto potřeba, aby žák zapojil vlastní úsilí a dokázal se v textu zorientovat.⁶⁴

Jak již bylo zmíněno, výběr výukových metod závisí na učitelích, který však musí vycházet z příslušného RVP, konkrétního ŠVP školy a musí brát zřetel na to, aby v rámci jeho výuky byly splněny všechny tři skupiny výukových cílů, jednotlivá průřezová témata, rozvíjeny klíčové kompetence a aby v rámci mezipředmětových vztahů fungovala komunikace mezi jednotlivými učiteli. Během vyučovacích hodin dějepisu by měl učitel dále vyzdvihnout historický odkaz, dostatečně žáky motivovat, aktivně je během výuky zapojovat a vést je k samostatnosti.⁶⁵

Hodnocení žáků probíhá formou kvantitativního hodnocení, jinými slovy formou klasifikace či známkování. V rámci tohoto hodnocení může vyučující přidat také hodnocení slovní, které má však především motivační charakter. S pojmem hodnocení souvisí také způsob ověřování znalostí. K základním způsobům ověřování znalostí se řadí

⁶² Týž, *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Brno, 2004, s. 84.

⁶³ MAŇÁK, Josef a kol. *Kurikulum v současné škole*. Brno, 2008, str. 40.

⁶⁴ PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha, 2009, s. 268.

⁶⁵ JULÍNEK, Stanislav. *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Brno, 2004, str. 75–78.

ústní a písemné zkoušení. Konkrétní způsob ověřování si volí učitelé individuálně, s ohledem na žáky a jejich schopnosti a individuální potřeby.⁶⁶

5. 1. Struktura vyučovací hodiny dějepisu

Na běžných základních školách se můžeme setkat se dvěma typy pojetí struktury vyučovacích hodin dějepisu a jejich jednotlivými fázemi. První, méně využívané pojetí s názvem konstruktivistické, má tři fáze. Druhé pojetí využívané při výuce na většině základních škol můžeme označit pojmem klasické, jeho využitím je vyučovací hodina rozdělena na pět fází.

Při konstruktivistickém pojetí se setkáváme s fázemi evokace, uvědomění si významu a reflexe. Evokací je označena prvotní fáze vyučovací hodiny, kdy si žáci za podpory učitele pokouší vybavit, co již o tématu vědí, co se domnívají, jaké myšlenkové pochody je v rámci tématu napadají atd. Následně plynule naváže druhá část vyučovací hodiny, kterou je uvědomění si významu. Tato fáze slouží zejména k tomu, aby žáci mohli zpracovat nové poznatky a následně je zařadit mezi poznatky, které již mají. Následuje závěrečná fáze zvaná reflexe, během níž žáci společně s učitelem reflektují obsah dané hodiny, učitelovy postupy a zvolené aktivity. Tato fáze hraje významnou roli a je poměrně obtížná, protože reflexi neprovádí učitel sám, ale ve spolupráci se všemi žáky, kteří byli ve vyučovací hodině přítomni. Zpětnou vazbu tedy nezískají pouze žáci, ale i učitel. Konstruktivistické pojetí na základě popisu můžeme charakterizovat jako proces zaměřený na žáka a na jeho práci.⁶⁷

Klasické pojetí vyučovací hodiny se dělí na fáze motivace, expozice, fixace, diagnózy a aplikace. Motivace jako první část vyučovací hodiny má zásadní úkol, a to zvýšit efektivitu učení a aktivitu žáků. Motivaci můžeme dále rozdělit na vnější a vnitřní podle toho, odkud přichází. Ve fázi expozice jsou pod vedením vyučujícího žáky osvojovány nové poznatky a následně mezi nimi utvářeny vztahy a vazby. Důraz je v rámci této fáze kladen na vytváření pojmů a vznik formálních vědomostí. V této fázi také dochází ke generalizaci neboli zobecnění, na základě čehož jsou u žáků vytvářeny základy návyků a dovedností. Třetí fází je fixace, při níž dochází k upevnování již získaných dovedností a vědomostí. Důležitou roli zde hraje opakování, které může být prvotní,

⁶⁶ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno, 2003, str. 50.

⁶⁷ BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha, 1998.

průběžné, problémové nebo zobecňující. Výběr vhodného typu opakování je v režii vyučujícího a bývá voleno na základě aktuálního tématu a cíle vyučovací hodiny. Následující fází je diagnóza. Jedná se o souvislé pozorování žákovy práce za pomoci zpětné vazby. Formy této fáze jsou různé, např. ústní, písemné, grafické či kombinované. Poslední fází je aplikace, která znamená využití dovedností a vědomostí v praxi. Klasické pojetí je považováno za efektivnější, pokud je bráno v potaz množství vědomostí, které mají žáci během vyučovací hodiny získat. Vyučující si připraví jasně stanovený tematický plán, podle kterého se řídí vyučovací hodina. Toto pojetí je spíše procesem založeným na předání již hotových poznatků žákovi jakožto pasivnímu příjemci již hotových poznatků.⁶⁸

⁶⁸ OKOŇ, Wincenty. *K základům problémového vyučování*. Praha, 1996, s. 10–13.

PRAKTICKÁ ČÁST

Úvod

Cílem praktické části této bakalářské práce bylo zjistit, jak probíhá a v čem se odlišuje výuka dějepisu na běžných základních školách a na školách waldorfských. V rámci svého výzkumného šetření jsem se zaměřila na rozdílné pojetí výuky a s tím související přístup jednotlivých učitelů a jejich vedení výuky. Dále jsem se zaměřila na využívání školních a didaktických pomůcek, které vyučující během výuky dějepisu volí, a na to, jak jsou schopni žáky motivovat.

Výzkumné šetření bylo realizováno za využití kvalitativního výzkumu z důvodu malého zastoupení waldorfských škol v České republice, ale také z důvodu četných odlišností vnitřního fungování každé školy. I přes to, že mají waldorfské školy stejný cíl a program, jejich způsob vedení a realizace výuky je na každé škole zcela odlišný.

Jako stěžejní výzkumnou metodu jsem zvolila pozorování výuky dějepisu ve zvolené běžné a waldorfské škole, a to konkrétně u žáků v 8. a 9. ročníku. Jako pozorovatel jsem bez zásahu navštěvovala hodiny, pozorovala jejich průběh a zaznamenávala důležitá fakta. Druhou metodou, která byla při výzkumu využita, byl rozhovor s vybranými vyučujícími dějepisu, jehož prostřednictvím jsem dokázala doplnit informace získané během pozorování. Rozhovor byl strukturovaný, čímž jsem se pokusila dosáhnout minimalizace mého vlivu jakožto osoby tazatele. Všem respondentům jsem tedy pokládala otázky ve stejném znění a pořadí tak, aby podmínky rozhovoru byly co nejméně rozdílné.

V rámci výzkumného šetření jsem zformulovala zásadní otázky, které se staly strukturou celé praktické části této bakalářské práce. *Jak se liší výuka dějepisu na běžných základních školách a na školách waldorfských vzhledem k obsahu vyučovacích hodin? Jak probíhá práce a interakce žáků v hodinách dějepisu? Jaké metody jsou při výuce využívány a jak se jejich využití liší dle typu školy? Jaká je role učitele a žáka ve vyučovací hodině a jak se tyto role na srovnávaných typech škol liší?*

Do výzkumného souboru jsem zařadila žáky 8. a 9. ročníků a jejich učitele dějepisu na obou typech srovnávaných škol. Pozorování se týkalo všech žáků a jejich učitelů dějepisu bez dalších kritérií. Výběr respondentů z řad učitelů dějepisu byl sestaven na základě jejich působnosti na dané škole a jejich ochoty spolupracovat. Samotný vzorek respondentů z řad učitelů dějepisu byl v konečné fázi sestaven bez ohledu na věk, praxi v edukačním procesu či pohlaví.

Výzkumné šetření na běžné základní škole bylo uskutečněno na Základní škole Dr. Hrubého 2 ve Šternberku. Náslechy při výuce dějepisu jsem zde prováděla v různém časovém rozmezí tak, abych byla schopna posoudit práci žáků a učitelů během více probíraných témat, na základě čehož jsem mohla posoudit jednotlivé metody a formy využívané během výuky dějepisu. Následně jsem vedla rozhovor s jednotlivými učiteli dějepisu, kteří mi ochotně odpověděli na veškeré dotazy. Jejich odpovědi byly ihned zaznamenány a využity v rámci celkového porovnání výuky dějepisu na srovnávaných školách. Pro výzkumné šetření na základní škole waldorfské jsem zvolila Základní školu waldorfskou v Olomouci. Během výzkumného šetření jsem postupovala stejným způsobem jako na běžné základní škole, avšak v rozdílných časových intervalech. Pozorování jsem zde začala provádět již na přelomu května roku 2022. V rámci pozorování výuky v 8. ročníku bylo zapotřebí, aby náslech proběhl v onu zmíněnou dobu. Poslední náslech jsem na této škole prováděla v únoru 2023, kdy jsem navštěvovala hodiny žáků 9. ročníku. Významnou roli zde hrálo sestavení si plánu termínů pozorování. Jelikož jednotlivé epochy probíhají pouze v určité části roku, musela jsem přizpůsobit své výzkumné šetření právě jednotlivým epochám. Na běžné základní škole jsem měla k dispozici tematické plány učitelů, dle kterých jsem se dokázala orientovat v učivu a mohla tak přizpůsobit své pozorování. Rozhovor byl částečně sestaven před samým počátkem mých náslechů a doplněn o další otázky, které vyvstaly během pozorování výuky. Konečná podoba rozhovoru však byla pro všechny učitele jednotná.

1. Základní rozdíly výuky dějepisu na srovnávaných školách

Na základní rozdíly, se kterými se na obou typech škol setkáváme, můžeme nahlížet dvěma způsoby. Prvním způsobem lze pohlížet na rozdíly v oblasti organizační struktury hodiny z pozice pozorovatele a druhým způsobem je samotný pohled učitelů, kteří na daných školách působí.

Z prvního hlediska představuje nejpodstatnější rozdíl četnost a kvalita hodin dějepisu. Na běžné základní škole je stanoven přesný počet hodin výuky a časový interval jejich opakování je pravidelný. Waldorfská škola má stanoven počet epoch dějepisu, avšak ty nejsou pravidelné ani soustavné. Dále se jako podstatný rozdíl jeví kvalita a vědeckost faktů, které jsou jednotlivými učiteli předávány žákům. Na běžné základní škole je proto aprobovanost v oblasti dějepisu striktně vyžadována, ale na waldorfské škole závisí kvalita informací na přípravě a iniciativě učitelů, kteří na mnou srovnávané škole disponují jinou aprobační. Také samotná struktura vyučovací hodiny je rozdílná. Zatímco na běžné základní škole výuku řídí učitel a žáci se přizpůsobí jeho tempu, na škole waldorfské učitel při vedení výuky spolupracuje se žáky. Jako poslední rozdíl, který můžeme zařadit do kategorie zásadních rozdílů, bych uvedla hodnocení učitele. Učitel na běžné základní škole žáka hodnotí na základě vědomostí, které mu byly předány, přičemž využívá běžný klasifikační systém hodnocení. Na škole waldorfské však učitel hodnotí žáka na základě jeho posunu s ohledem na individuální odlišnosti každého z žáků. Hodnocení je zde udáváno slovní formou s důrazem na vyzdvihnutí pozitivních změn, které u žáka nastaly. Toto hodnocení však neodráží realitu žakových znalostí a vědomostí, ale spíše jeho individuální posun.

Z druhého hlediska, kterým je vlastní pohled učitelů, je za nejvýznamnější rozdíl považováno vzdělání a odborná aprobovanost jednotlivých učitelů dějepisu. Zatímco na běžné základní škole aprobovaní učitelé dbají na nezkrácení informací a čistě objektivní přenos historických faktů, na waldorfské škole je tomu obráceně. Učitelé, kteří potřebnou kvalifikaci nemají, považují žáky spíše za komunikační partnery, s nimiž na konkrétní historická témata diskutují a společně hledají přijatelné závěry. Učitelům však chybí obecný přehled napříč dějinami, dle něhož jsou dále sestavena dílčí témata tak, aby důležitá fakta a jejich souvislosti nebyly opomenuty. Na základě rozhovorů s vyučujícími na waldorfské škole mi bylo také vysvětleno, že srovnání dvou a více waldorfských škol není v zásadě možné, protože celá koncepce waldorfské pedagogiky je velmi ohebná a každá škola ji pojímá jiným způsobem. Neexistují tedy zásadní body, z nichž bych při

pokusu srovnat waldorfské školy mohla vycházet a následně vytvořit strukturu srovnávací škály. Pokud tedy waldorfská škola splňuje základní kritéria waldorfské pedagogiky, kterými jsem se zabývala v teoretické části této práce, může svou činnost přizpůsobovat aktuálním požadavkům dle vlastního uvážení. Dalším významným rozdílem je rozložení jednotlivých částí vyučovací hodiny dějepisu. Na běžné základní škole se setkáme s klasickým pojetím o pěti fázích, přičemž je celá hodina věnována pouze výuce dějepisu, zatímco na škole waldorfské jde o tři základní fáze, které učitel i žáci respektují. Hodina je také prokládána motivačními aktivitami, při nichž se žáci uvolní a s učitelem lépe spolupracují. Učitelé toto pojetí hodnotí příznivě z důvodu posílení jejich vazby se žáky na základě jejich zapojení do řízení průběhu výuky. Podrobněji se těmito i některými z méně významných rozdílů budu věnovat v následujícím textu.

2. Obsah vyučovacích hodin dějepisu

V rámci tematických celků v ŠVP školy je vyučujícími obou typů srovnávaných škol sestaven tematický plán, dle kterého je učivo předkládáno žákům. Tento plán si jednotliví vyučující zpracovávají individuálně, na základě požadovaných výstupů vycházejících z příslušného RVP a na základě ŠVP školy. Forma přípravy takového plánu není jasně stanovena. Většinou se však jedná o písemný plán bodové struktury, podle kterého se učitelé orientují. „*Tematický plán si vytvářím touto formou již 11 let, po které působím na této škole. Je pro mě tak snazší orientovat se v čase a předat žákům všechny důležité informace. Co se týče jeho obsahu, je pro mě podstatné předat žákům všechna důležitá fakta, která využijí, avšak s ohledem na jejich adekvátnost vzhledem k věku a schopnostem.*“ (učitel běžné základní školy) „*Tematický plán je dle mého názoru velmi důležitý. Zpracovávám jej spíše pro svou podporu a potřeby. Snažím se o to, abych žákům předal vše důležité, avšak kladu důraz i na to, aby bylo učivo také zajímavé, a proto ho prokládám zajímavostmi, pomocí kterých se snažím navodit zájem žáků.*“ (učitel běžné základní školy) „*Tematický plán je v průběhu epochového vyučování poměrně důležitý. Je podstatné připravit učivo tak, aby na každou epochu byl připraven adekvátní celek, který bude logicky navazovat na předchozí blok. Nejpodstatnější je dát žákům dostatek prostoru na jejich aktivaci a rozvoj. V rámci přípravy svého plánu vycházím z plánu naší školy. Co se týče doplňujících informací, volím je na základě svého přesvědčení o jejich využitelnosti v životě jednotlivých žáků. Dále se také pokouším o jejich aktivaci prostřednictvím her a diskuzí, které jsou běžnou součástí mé výuky.*“ (učitelka waldorfské školy)

V rámci výuky na waldorfských školách mohou učitelé se žáky lépe pracovat díky epochám, které na sebe logicky navazují a disponují značným prostorem pro aktivaci žáků a jejich interakci ve výuce. V každé z epoch je žákům předán určitý tematický celek učiva, který je následně podrobněji rozebrán. Žáci tedy mají možnost kontinuálního přílivu vědomostí, které díky opakování a časové dotaci mohou lépe zpracovat a uchopit. Učitelé však jednotlivé informace zprostředkovávají žákům dle svého uvážení o jejich důležitosti. Dále také žákům předávají své individuální postoje a názory na historické události či osobnosti, prostřednictvím čehož ovlivňují smýšlení a uvažování o historických událostech jednotlivých žáků. Výuka dějepisu na běžné základní škole nedisponuje takovou časovou dotací jednotlivých vyučovacích hodin. Učitelé mají k dispozici 45minutové úseky, během nichž mají možnost se žáky pracovat. První část hodiny je však věnována administrativě a popřípadě neodkladným třídnickým záležitostem. Další problém může být spatřen

v poměrně častém odpadání hodin, které jsem za dobu svého náslechu zaregistrovala. Z tohoto důvodu se v hodinách setkáváme především s výkladem učitele a pouze částečnou aktivizací žáků. Učitel se však pokouší žákům předat veškeré podstatné vědomosti a vycházet z příslušného RVP a ŠVP školy tak, aby byly splněny požadované výstupy, ale také s ohledem na žáky, jejich věk a schopnosti. Je důležité podotknout také to, že u vyučujících je patrná snaha veškeré učivo předat žákům objektivně a bez citového zabarvení.

Výuka dějepisu na škole waldorfské v Olomouci má v 8. a 9. ročníku časovou dotaci šesti týdnů. Výuka je dále členěna do jednotlivých epoch po 110 minutách, což činí značnou výhodu oproti běžným 45minutovým hodinám běžné základní školy, kde je navíc část věnována administrativním záležitostem. V souvislosti s epochou se učitel také věnuje neodkladným záležitostem administrativního typu, avšak v souvislosti se zbylým časem není jeho výklad tolik omezen. Výuka dějepisu žáků osmého ročníku je zaměřena na období novověku, které je dle waldorfské pedagogiky zásadním obdobím, jemuž se učitelé důkladně věnují. Při výuce tohoto tématu jde zejména o poznávání a následné pochopení tohoto období po stránce kulturní, hospodářské, ekonomické a sociální. V devátém ročníku je stejně jako na základní škole běžné dominující téma moderních dějin.⁶⁹ Avšak pojetí tohoto historického období se zásadně liší. Na škole waldorfské jsou splněny výstupy dle RVP, avšak v jiném pojetí než na běžných základních školách. Důraz je zde kladen pouze na zásadní události, mezi něž patří například světové války či vznik Československého státu. Na základě těchto témat poté výuka přechází na oblast rozvoje žákovy logiky. Na události je pohlíženo spíše z ekonomického, hospodářského a sociálního hlediska. Na základě tohoto faktu pak jednotliví vyučující svou výuku přizpůsobují. V rámci tohoto pojetí se spolu se žáky soustředí právě na pochopení souvislostí. *„Historické události a letopočty jsou při výuce dějepisu důležité, ale často bývá opomíjen rozvoj žákovy osobnosti. V hodinách se snažím pracovat se souvislostmi a logickým uvažováním, které žákům pomáhá chápat jednotlivá historická období. V hodině se zaměřuji také na oblast ekonomiky, hospodářství a sociální, aby měli žáci možnost nahlédnout na problematiku ze všech stran.“* (učitelka waldorfské školy) *„Během své výuky se snažím o maximální rozvoj žáků. Bohužel časová dotace není taková, abych mohl žáky plně aktivovat a dávat jim možnost samostatné práce, vedoucí k jejich rozvoji v takové míře, kterou bych uvítal. Na*

⁶⁹ ŠVP Waldorfská škola Olomouc [online]. [cit. 2022–09–10]. Dostupné z: <https://waldorf-olomouc.cz/zakladni-skola/dokumenty-zs/>

druhou stranu se žákům snažím podat všechna důležitá data a logicky propojit jednotlivé události tak, aby jim bylo vše jasné a získali tak všeobecný přehled.“ (učitel běžné základní školy).

Další odlišností mezi jednotlivými typy škol je samostatné téma vyučované v 9. ročníku waldorfské školy. Jedná se o tematický celek dějiny umění, kdy se učitel se žáky vrátí zpět do starověku a postupně jim představuje jednotlivé umělecké styly a slohy. Velký důraz je přitom kladen na práci s obrazem ve snaze rozvoje vnímání a citlivosti jednotlivých žáků. Výuka je rozdělena do tří stupňů: Egypt, Řecko a renesance. Každému stupni je věnována určitá časová jednotka, v níž jsou žáci seznámeni se specifiky daného umění, s neznámějšími díly, ale také s pohledem na díla očima tehdejších lidí. Prostřednictvím pochopení pohledu tehdejších lidí jsou žáci seznámeni s odlišností vnímání krásy a jeho postupným vývojem. *„Dějiny umění jsou mým nejoblíbenějším tématem. Ráda se žáky pracuji na základě jejich smyslů a pocitů, které se tímto snažím rozvíjet. Seznamuji žáky také s mentalitou lidí v daném období a postupnou proměnou nahlížení na umění. Žáci mají prostor pro vlastní rozvoj a utváření nového pohledu na problematiku.*“ (učitelka waldorfské školy) *„Umění a umělecké slohy jsou v našem ŠVP zařazeny do jednotlivých tematických celků během obecného přehledu dějin. Žáky proto seznamuji s jednotlivými uměleckými slohy postupně a vedu jejich zápis takovým stylem, aby byli následně schopni porovnat jednotlivé umělecké slohy a poznali, v čem se liší.*“ (učitel běžné základní školy)

Na základní škole ve Šternberku začíná výuka dějepisu žáků 8. ročníku obdobím absolutismu v jednotlivých zemích. Dalšími tématy jsou významné události 18. a 19. století v kontextu jednotlivých evropských zemí. Velmi podstatnou, avšak poměrně opomíjenou součástí učiva, je období 19. století. Toto období je považováno za nejpodstatnější období dějin Českých zemí z důvodu postupného národního uvědomování, které bylo v tomto období nastartováno. Na této škole učitel věnoval 19. století více pozornosti, než stanovuje ŠVP školy a žákům přiblížil podstatné rysy tohoto období. Proměny společnosti během 19. století jsou základem pro poslední téma 8. ročníku, kterým je mezinárodní situace a vztahy před vypuknutím 1. světové války.⁷⁰

⁷⁰ ŠVP ZV Základní škola Dr. Hrubého 2, Šternberk [online]. [cit. 2022-06-11]. Dostupné z: <https://www.zshrubeho.cz/dulezite/dokumenty/>

Výuka dějepisu v 9. ročníku pak plynule navazuje tématem 1. světové války, meziválečného období se zaměřením na kulturu, módu a strukturu společnosti, příčinami a samotným vypuknutím 2. světové války a poválečnou situací. Následně je výuka zaměřena na komunistický režim, jeho šíření a rok 1989, který je považován za významný zlom dějin, jímž se začínají komunistické režimy ve většině zemí rozpadat, a vzniká půda pro demokratické uspořádání států. Úplné zakončení výuky dějepisu na této základní škole dle ŠVP představuje přehled současných globálních problémů lidstva a s tím související rozvoj vědy, techniky a vzdělání.⁷¹ V rámci svého pozorování, které jsem doplnila prostudováním ŠVP školy musím konstatovat, že kvůli odpadáni výuky či školním akcím, probíhá výuka jednotlivých témat se značným zpožděním, které se zřejmě projeví na konci školního roku, kdy učitel nebude schopen detailněji rozebrat poslední témata a bude je muset se žáky probrat pouze okrajovým způsobem. Na druhou stranu bych také ráda poukázala na to, že i přes objemnost témat a nízkou časovou dotaci, kterou mají učitelé k dispozici, jsou žákům předávány podstatné informace i zajímavosti, které činí učivo v očích žáků atraktivnější. Zejména hodina týkající se meziválečného období byla učitelem zajímavě zpracována tak, aby se žáci mohli aktivně zapojit a případně do výkladu vnést vlastní postřehy. Učitel zacílil svou pozornost především na dobovou kulturu, sociální rozdíly a speciálně pro žákyně na módní trendy. Výuka dějepisu v 9. ročníku je navíc značně komplikována, a to zejména množstvím učiva, které se má během školního roku probrat. S ohledem na tuto skutečnost mají nepostradatelnou roli učebnice dějepisu, se kterými žáci pracují. Díky stručnosti kapitol v učebnici se žáci mohou v poměrně krátkém čase seznámit s jednotlivými událostmi či historickými fakty. Učitelé na této škole s učebnicemi pravidelně pracují a využívají je také pro domácí přípravu žáků, kdy je za hlavní cíl považováno naučit žáky pracovat s textem v učebnici a dokázat získaný text zpracovat.

Během výuky nejpodstatnějších témat, které je potřeba probrat podrobně, jako je například Mnichovská dohoda, učitelé využívají krátká dokumentární videa, která poskytnou žákům základní informace o daném tématu a podpoří následný výklad učitele. *„Ve své výuce tato videa využívám z důvodu jejich stručnosti a srozumitelnosti. Díky nim se mohou žáci seznámit s určitými tématy, aniž by museli pracovat s učebnicí nebo se*

⁷¹ ŠVP ZV Základní škola Dr. Hrubého 2, Šternberk [online]. [cit. 2022-06-11]. Dostupné z: <https://www.zshrubeho.cz/dulezite/dokumenty/>

soustředit na můj výklad. Nevyužívám je však každou hodinu, ale jde spíše o příležitostné využití během témat, která považuji za podstatná.“ (učitel běžné základní školy)

Další velmi podstatnou pomůckou využívanou na této škole jsou mapy a atlasy, s nimiž učitelé se žáky pracují. Aktuálně, na základě pozorování žáků v 9. ročníku, byly atlasy a práce s nimi využity především v souvislosti s probíraným učivem o příčinách vypuknutí světových válek. Učitelé žáky v souvislosti s touto problematikou upozorňují na důležitost jednotlivých územních celků souvisejících s expanzí politikou nově vzniklých totalitních států. S ohledem na mezipředmětové vztahy je toto téma také propojeno s výukou zeměpisu, kde se žáci 9. ročníku zabývají jednotlivými státy a jejich ekonomickou situací.

Aby výuka nebyla pouze v rukou učitele, mají žáci možnost zhotovit referát či prezentaci na libovolné téma související s učivem a seznámit s ním své spolužáky. Nedílnou součástí referátu či prezentace je také využití různých informačních zdrojů, prostřednictvím čehož se mají žáci naučit kritickému myšlení. Zhotovený referát (prezentace) je hodnocen učitelem i spolužáky, kteří mají za úkol vyzdvihnout klady referátu i samotného přednesu, ale také upozornit přednášejícího na chyby, jichž se během referátu (prezentace) dopustil. Touto formou hodnocení se učitel snaží docílit pozornosti žáků během jednotlivých výstupů.

Samotná příprava waldorfských učitelů na konkrétní základní škole je založena na vlastní iniciativě Asociace waldorfských škol ČR s ohledem na dokumenty a právní předpisy zmíněné výše. Mimo kurz waldorfské pedagogiky a antroposofie je kladen důraz na neustálé sebevzdělávání učitelů jak po stránce jejich odbornosti, tak psychologických postupů. Je to také dáno tím, že se předměty a jejich výuka od vyučování na běžných základních školách svým obsahem poměrně liší. I přes to, že oba typy škol vychází ze stejného RVP ZV, je příprava na výuku a její samotná koncepce na školách waldorfských zcela závislá na typu osobnosti jednotlivých vyučujících a jejich pohledu na téma.

O požadavcích a kritériích, které by měl kvalitní učitel vyučující na waldorfské škole splňovat, se dočteme ve většině publikací s tematikou waldorfského školství. Jedná se však zejména o požadavky duševní, psychické a povahu osobnosti učitele. Co se týče odborného vzdělání a kvalifikace je informovanost nedostačující. *„Na waldorfské škole vyučuji 6 let. Po celou dobu kladu velký důraz na osobní rozvoj a sebevzdělávání tak, abych byla schopna žáky naučit samostatné práci, a především abych jim pomohla v jejich*

osobnostním růstu a poznání sebe samého. Vědomosti z vyučovacích hodin jsou důležité a musí splňovat požadované výstupy, avšak neméně důležité jsou osobnostní rysy, které je potřeba neustále rozvíjet.“ (učitelka waldorfské školy) ŠVP Základní školy waldorfské v Olomouci je dostupný v kanceláři školy a na jeho základě je možné popsat jednotlivá specifika učiva a posoudit, zda odpovídá příslušnému RVP.

Při výuce dějepisu v 8. ročníku se učitel věnuje zejména průmyslové revoluci a s tím souvisejícím změnám společenské struktury obyvatelstva. Dále je výuka dějepisu věnována nejstěžejnějším událostem 17. a 18. století a základům barokní kultury. Ve svých epochových sešitech si žáci pod vedením učitele kreslí jednotlivé prvky barokní kultury, aby ji při dalším studiu byli schopni rozeznat a srovnat s dalšími slohy. Podstatnou část výuky tvoří dobová literatura, které je věnována zvýšená pozornost a je považována za samostatné téma. Při mém náslechu spolu žáci rozebírali vybranou kapitolu, kterou s učitelem pročetli. Učitel chtěl znát jejich názor na text, a poté je vybídl k zamyšlení se nad smyslem a významem textu. V souvislosti s 19. stoletím je na této škole věnována pozornost osobnosti Napoleona, situaci ve světě po napoleonských válkách, revolučnímu toku 1848 a následnému vývoji Habsburské monarchie se zaměřením na České země.

Žáci 9. ročníku jsou následně seznámeni se situací před 1. světovou válkou, průběhem války a meziválečným obdobím s ohledem na společenský vývoj obyvatelstva. Poté následuje tematický celek vzniku totalitních režimů a s tím související vypuknutí 2. světové války. Během období poválečné situace je kladen důraz na poválečné uspořádání světa, vliv a šíření komunistického režimu a následné vypuknutí studené války. Výuka historie jako takové končí rokem 1989, který je spojen s pádem SSSR a celého východního bloku. Jednotlivá témata v rámci celkových dějin jsou žákům předkládána velmi stručně z důvodu rozdílné aprobovanosti vyučujících. Jejich příprava na hodinu tudíž musí být velmi pečlivá, aby oni sami pochopili souvislosti a dokázali učivo žákům smysluplně předat. Posledním tématem, které mají učitelé se žáky probrat, jsou globální problémy současného světa. Při výběru informací cílí učitelé pozornost na jim blízké téma, o kterém mohou se žáky diskutovat a dát jim zpětnou vazbu. V rámci individuální činnosti této školy je zařazena epocha nad rámec výuky, která se věnuje vývoji jednotlivých uměleckých slohů a jejich významu. V těchto epochách učitel žáky seznamuje s jednotlivými uměleckými slohy v časové posloupnosti.

Díky vyvážené časové dotaci má učitel prostor probrat detailněji některé tematické celky a využít větší množství názorných pomůcek. Na základě vlastního uvážení rozebírá detailněji témata, která jsou dle něj pro žáky užitečná a která jim dokáže kvalitně zprostředkovat. Při svém pozorování jsem zaznamenala například opakování pomocí hry s míčem, což žáky motivovalo a oni tak aktivně spolupracovali při opakování. Dále byl patrný větší prostor na dokumentární videa či úryvky z knih, kterými učitel prokládal svůj výklad. Nejčastěji učitelé volili videa na Streamu, která jsou jasná, stručná a žákům poskytnou základní informace o daném tématu. Z odborných publikací jsem se nejčastěji setkala s díly filozofů, jejichž prostřednictvím byly žákům zprostředkovány zajímavé myšlenky k vlastní úvaze. Učitelé však poměrně často líčili jisté úseky dějin se subjektivním zbarvením, čímž nedali prostor žákům na objektivní posouzení informací a vytvoření si tak vlastního pohledu na věc. Dále musím podotknout, že některé kapitoly byly opravdu velmi stručné a podstatné informace byly jen okrajově zmíněny. Konkrétně mohu uvést příklad tématu Mnichovská dohoda, kdy učitel žáky seznámil s pojmem, předal jim základní informace a plynule přešel k dalšímu tématu.

Jak jsem již zmínila v teoretické části, na školách waldorfského typu žáci nevyužívají učebnice jakožto pravidelnou součást výuky. Vedení výuky samotné je však v kompetenci učitele, který s učebnicí může pracovat. V mé zvolené škole byla učebnice učiteli dějepisu využívána v rámci struktury jejich výkladu. Samotný text v učebnici byl využit pro žáky jen okrajově jako zdroj zajímavostí či ilustrací. Mapa či atlasy byly využívány dle aktuální potřeby a uvážení učitele. Mapa však byla k dispozici každému žákovi, který se mohl kdykoliv zvednout z lavice a jít k mapě pověšené na tabuli, aby si ujasnil případné nesrovnalosti.

Další významnou pomůckou jsou pro učitele epochové sešity, které si žáci vedou od samého počátku studia na škole. V rámci jednotlivých témat mohou žáci pracovat již se staršími zápisy a informace logicky spojit s novými vědomostmi získanými během aktuální výuky. Tento sešit jednotliví učitelé považují za nejdůležitější pomůcku právě z toho důvodu, že si jej žáci tvoří vlastním způsobem, který rozvíjí jejich kreativitu a dává jim tak možnost při učení postupovat podle vlastní potřeby. V průběhu tvorby epochových sešitů každý žák vytváří vlastní časovou osu určeného historického období, kam si v průběhu výuky zaznamenává nejpodstatnější data a letopočty tak, aby se při přípravě na testy mohl lépe orientovat ve sledu událostí. Tato časová osa je také ve větším měřítku zpracována vyučujícím a pověšena na nástěnce v zadní části třídy tak, aby žáci měli možnost během

hodin do ní nahlížet a v případě potřeby ji doplnit o nová důležitá data. V hodině nechybí ani pracovní listy, které mají různou formu dle aktuálního tématu. Učitel se snaží pracovat se všemi smysly žáka a rozvíjet jejich schopnost učit se. Při výuce se tedy žáci setkávají s hádankami, otevřenými i uzavřenými otázkami, křížovkami atd.

Skupinová a kooperativní výuka je využívána nejčastěji prostřednictvím tvorby referátů na jedno z témat, které žáky během výkladu učitele zaujalo, a chtějí se o něm dozvědět více. Během mého pozorování si žáci rozdělili funkce a připravili krátký referát či prezentaci pro své spolužáky. Při jejich výstupu nechyběly fotografie, informační zdroje ani vlastní postřehy. Nedílnou součástí referátu byly závěrečné dotazy či navržené téma k diskusi, která následovala po skončení referátu. Do diskuse byla zapojena celá třída včetně učitele. Na základě referátu i doprovodných informací učitele si žáci ujasnili získané informace a spolu s učitelem vytvořili stručný zápis do epochového sešitu.

2. 1. Práce a interakce žáků ve třídě běžné základní školy

Na zvolené základní škole jsem na základě pozorování žáků 8. a 9. ročníku zaznamenala snahu vyučujících žáky co nejvíce aktivně zapojit. Během 45minutové výukové jednotky však není zdaleka takový prostor, který by vyučující potřebovali k tomu, aby žáky plně zapojili a mohli s nimi dle potřeby pracovat. Zapojení žáků spočívalo především ve využití skupinové výuky, během které jednotlivé skupiny zpracovávaly otázky. V době, kdy žáci pracovali, využila vyučující čas, aby mohla vyzkoušet dva náhodně zvolené žáky. Poté se jednotlivé skupiny před třídou vyjádřily ke své otázce a vyučující je v případě potřeby doplnila. *„Zadat žákům skupinovou či samostatnou práci je dle mého názoru téměř jediná možnost, jak v časovém úseku stihnout zkoušení a zároveň aktivní zapojení žáků. Formu vypracovávání otázek volím z toho důvodu, že při této činnosti zůstává ve třídě poměrně klid a žáci se také učí získávat informace jiným způsobem než z mé prezentace a výkladu. Další výhodou skupinové práce spatřuji ve spolupráci, která není vždy jednoduchá, ale do života se žákům bude hodit.“* (učitelka běžné základní školy)

Forma zápisu se zde liší dle osobnosti jednotlivých učitelů, ale také dle aktuálního tématu hodiny. V některých případech je využita výše zmíněná skupinová práce, kdy jednotlivé skupinky zpracují určitou část tématu a při přednesu si ostatní žáci zapisují fakta zdůrazněná učitelem. Nejčastější formou však zůstává opis základních informací

z prezentace doplněný výkladem učitele. Osnova takovéto prezentace tvoří základ, který žákům stačí k úspěšnému splnění úkolu, komentář učitele následně body z prezentace rozvine a doplní o logické souvislosti, aby žáci lépe pochopili učivo. Pokud mají žáci zájem, je na konci každé prezentace seznam doporučené literatury, již mohou najít ve školní knihovně a která rozšiřuje témata probraná ve vyučování. „*V prezentaci se snažím mít opravdu vše, co by žáci měli umět a splnili tak jednotlivé výstupy. Můj následný doprovodný komentář volím tak, abych žáky zaujala a logicky jim jednotlivé body z prezentace vysvětlila. Podle potřeby pak dám žákům prostor, aby si postřehy z mého výkladu zapsali.*“ (učitelka běžné základní školy) „*Práci s učebnicí využívám poměrně často, aby má výuka nebyla monotónní a žáci měli také jiný zdroj informací. Občas do výuky nosím také články či úryvky z odborných knih, abych u žáků vzbudil zájem a oni získali trochu jiný pohled na dané téma.*“ (učitel běžné základní školy)

Žáci na této škole nejsou pouhými pasivními příjemci informací. I přes nízkou časovou dotaci se je vyučující snaží zapojit formou průběžného kladení otázek. „*Časová dotace hodin dějepisu je velmi nízká. Navíc hodiny poměrně často odpadají a my jsme ve skluzu. V každé hodině se však snažím o zpětnou vazbu žáků. Formou kladení otázek si ověřím, zda žáci učivo chápou a jestli je zvolená metoda výuky efektivní.*“ (učitelka běžné základní školy) Aktivní žáci, kteří odpovídají, jsou následně odměněni formou malých jedniček, které si učitel запиše a v případě potřeby k nim přihlédně při uzavírání klasifikace. Tato forma motivace na žáky působila kladně, zvýšila jejich aktivitu v hodině a udržovala poměrně dobrou kázeň a pozornost.

Všichni respondenti z řad učitelů na zvolené běžné základní škole považují výuku dějepisu jako zásadní. „*Výuka dějepisu má důležitý úkol seznámit žáky s minulostí, s důležitými událostmi a procesy, které vedly k přítomnosti takové, jaká je, a ve které žáci žijí. Měli by proto znát alespoň základní historické milníky.*“ (učitel běžné základní školy) „*Neznat historii lidstva a svého národa by mělo být považováno za negramotnost. Dějepis s sebou přináší nejen fakta a data, ale souvisí také s pojmem národ, občanství a mezinárodní vztahy, které se vztahují také k dalším předmětům a navzájem se tak doplňují.*“ (učitel běžné základní školy) Respondenti běžné základní školy tedy berou důležitost předmětu velmi vážně a podle toho k jeho výuce také přistupují. Snaží se žákům předat nejen holá fakta, ale pokouší se žáky naučit logicky spojovat jednotlivé události a nalézt mezi nimi spojitost. Dále také usilují o provázanost mezi ostatními předměty, jako jsou zejména český jazyk, občanská výchova a zeměpis, se kterými je dějepis úzce spjat.

Učitelé výše zmiňovaných předmětů také kladou důraz na komunikaci mezi sebou tak, aby byli schopni svou výuku uspořádat ve prospěch výuky svých kolegů.

Forma realizace výuky dějepisu probíhá na této škole především za využití metod klasických a komplexních, které úzce souvisí s formou výuky. V době mého pozorování jsem se ve většině případů setkala s frontální a hromadnou výukou, která byla prokládána samostatnou prací či skupinovou výukou. Do výuky je také učiteli zařazována práce s textem, jímž je myšlen především text v učebnici. Při výuce a činnosti vyučujících byla patrna snaha využívat v souvislosti s výkladem mapu, kterou si sebou na hodinu nosili a věšeli ji na tabuli. Kromě mapy měli žáci možnost využít atlasy, které vyučující přinášeli každou hodinu.

2. 2. Práce a interakce žáků ve třídě waldorfské školy

Na zvolené waldorfské základní škole jsem prováděla pozorování žáků 8. a 9. ročníku během epochového vyučování dějepisu. Dále jsem také s vyučujícími vedla rozhovor, kterým jsem získala informace potřebné k srovnávání výuky na obou typech škol.

Škála výukových metod volených učiteli je poměrně pestrá, přičemž konkrétní výběr záleží na aktuálním tématu a záměru učitele. S výběrem metod zde souvisel také výběr vhodných aktivit, díky kterým měli být žáci aktivně zapojeni do výukového procesu a získat tak možnost podílet se na získávání nových vědomostí. V rámci mého pozorování byly nejčastějšími metodami pro aktivní zapojení žáků voleny skupinová výuka, kooperativní výuka a samostatná práce. Jednalo se tedy především o komplexní metody, za jejichž využití se učitel snažil žáky aktivně zapojit, naučit pocitu zodpovědnosti za druhé a na druhou stranu pracovat samostatně. Nechyběla také práce s textem či obrazem, která měla za cíl působit na smysly žáků a naučit je získávat informace z různých zdrojů. *„Jednotlivé epochy jsou dostatečně časově dotovány tak, aby byla možná aktivace žáků a jejich vedení k individuálnímu rozvoji. Formy a metody, které při tom využívám, jsou voleny na základě schopností žáků, ale i na mém uvážení s ohledem na konkrétní téma.“* (učitelka waldorfské školy)

Forma zápisu je zde realizována prostřednictvím tvorby individuálních epochových sešitů, které si žáci sami vytváří. Tento sešit je doprovází po celou dobu jejich studia. V rámci prvního stupně je kladen důraz na to, aby se jej žáci naučili přehledně vést a mohli

jej využít při dalším studiu. Do sešitu jsou zaznamenávány nejdůležitější poznámky, které tvoří souhrn potřebných znalostí žáka pro další studium. Jednotlivé zápisy jsou doprovázeny kresbami, obrázky či výňatky z textu, které slouží jako doplňující zdroj informací či mnemotechnická pomůcka pro studijní účely. *„Důležitá fakta a letopočty si žáci vždy při mém výkladu zaznamenávají do svých epochových sešitů. Společnými silami hledáme odpovědi na případné otázky, které nastávají v průběhu jejich zápisu a mého výkladu. Během celého zápisu učiva kladu důraz na tvořivost žáků a využívání jiných zdrojů informací. Často využívám texty odborných článků či publikací, které dají žákům možnost učivo uchopit z jiného úhlu a tím jim poskytnou možnost jiného pohledu na dané téma.“* (učitelka waldorfské školy)

Předmět dějepis se na waldorfských školách řadí mezi hlavní předměty a podle toho je také vyučován. *„Předmět dějepis je podle mě jedním ze základních předmětů, který dává žákům možnost pohlédnout na vývoj lidstva, změnu mentality a postupnou modernizaci společnosti. Je proto velmi podstatné žákům umožnit, aby prostřednictvím výuky získali ucelený obraz o naší společnosti, její minulosti a hodnotovém systému, který se v průběhu času vyvíjel. Předat žákům jednotlivá fakta považuji za důležité, avšak v první řadě mi jde o jejich rozvoj a poznání.“* (učitelka waldorfské školy)

Každá hodina začíná rituální modlitbou, během které žáci prosí o souznění duší a otevírají své nitro novým vědomostem. Následně vyučující zjišťuje, co si žáci pamatují z předešlé epochy (učivo by mělo projít nocí). Poté si žáci zapíší zápis obsahující právě ony informace z předešlé epochy a přejdou na další téma. Každá epocha funguje stejným způsobem, žáci zopakují informace předešlé hodiny a provedou zápis. Následuje nové učivo, které s vyučujícím proberou, avšak zápis je opět ponechán na následující epochu, aby žáci mohli přes noc učivo zpracovat. Výklad učitelů na této konkrétní škole je však značně limitován z důvodu jejich aprobovanosti. Žádný z učitelů mnou vybraných tříd nemá aprobaci k výuce dějepisu.

Ihned po nastínění nového tématu je pro žáky připravena aktivita, která jim pomáhá proniknout do tématu a najít možnosti, jak téma uchopit a zpracovat. Epochy jsou ukončeny patnáctiminutovým předčítáním knihy. Výběr knihy je na žácích, kteří si na začátku roku odhlasují dvě publikace, jež jsou během školního roku předčítány. Volba žánru není omezena a s dějepisem nemusí souviset, protože tato závěrečná četba ukončuje každou epochu hlavních předmětů.

3. Role učitele a žáka na běžné základní škole

Na běžné základní škole zaujímali vyučující autoritativní postavení. Žáci zde dodržovali kázeň a v případě potřeby byli jednotlivými učiteli usměřeni. Nejednalo se však o striktně autoritativní styl vedení výuky. Jednalo se spíše o jakousi formu autoritativního postavení s demokratickými prvky. Každý učitel využíval jiné prostředky k udržení kázně a svého postavení v rámci třídy. „*Nikdy jsem nebyla nejoblíbenější učitelka, ale také jsem nebyla tou, které by se všichni báli. Hned při první hodině jsem si se žáky jasně stanovila pravidla, která všichni dodržujeme tak, aby to mezi námi fungovalo. Žáci v mých hodinách vědí, co si mohou dovolit a podle toho také jednají.*“ (učitelka běžné školy) „*Ve své hodině požaduji po žácích kázeň. Žáků je ve třídách okolo 28 a je obtížné s takovým množstvím žáků pracovat. Proto je velmi důležitá jejich kázeň, kterou je potřeba zajistit a následně ji dokázat udržet. K tomu, aby byla kázeň udržena, jsem vyzkoušel mnoho metod, avšak jako nejúčinnější se mi osvědčila ta, při které žáky dvakrát napomenu a pokud napomenu potřetí, píšeme test. Tato metoda se mi opravdu osvědčila a ve třídách se mi pracuje mnohem lépe. Na každou třídu však platí něco jiného, a je proto důležité jednotlivé žáky poznat a podle toho se zařídit.*“ (učitel běžné základní školy)

Role žáka jako pouhého pasivního příjemce vědomostí však učitelé dějepisu na této škole neuznávají a výuku se tak snaží přizpůsobit. „*Aby byl žák schopen poznat minulost, nemůže pouze sedět a poslouchat, co mu říkám. Je potřeba, aby pracoval sám, aby projevil zájem a snahu. Právě proto se snažím se žáky jednat jako s partnery. Tím nechci říct, že v hodinách vládne chaos, avšak přistupuji k nim tak, aby mohli svou činností rozvíjet své vědomosti, a ne pouze pasivně přijímat informace.*“ (učitel běžné základní školy) Role žáků a jejich práce v hodinách je z časového hlediska značně omezená. Je proto kladen důraz na dodržování stanovených pravidel a časových úseků jednotlivých hodin.

Většina žáků konkrétních pozorovaných tříd dává v hodině pozor a snaží se pochytit co nejvíce z učitelova výkladu, aby jim neunikly souvislosti. Do sešitu žáci zapisují předem danou strukturu zápisu připravenou učitelem, kterou v případě zájmu mohou individuálně doplnit zajímavostmi získanými během výkladu. V každé třídě se však nachází určité procento žáků, které výklad učitele nezajímá, vyrušují v hodině a jejich celkový přístup k výuce není ideální. Pokud se jedná o malé procento žáků, je kázeňský postih směřován pouze na rušivé osoby. Pokud je však kázeň ve třídě narušována více žáky, učitelé této školy volí systém kolektivní viny a trestu. V rámci výuky žáků 8. ročníku

se jednalo především o navýšení počtu domácích úkolů a v 9. ročnících šlo především o nenahlášené testy přímo v dané hodině či v hodině následující.

4. Role učitele a žáka na waldorfské škole

Roli učitele a žáka na zvolené waldorfské škole nelze jednoznačně určit. Učitel má bezpochyby dominantnější postavení ve třídě, avšak respekt a úctu žáků si musí získat na základě svého přístupu a charisma. Jelikož žáky třídí učitel provází po celou dobu povinné školní docházky, vytvoří si postupně s každým žákem individuální vztah, který se během let prohlubuje. Měla jsem tak možnost pozorovat jedinečný přístup ke každému žákovi pramenící z učitelovy znalosti jednotlivých osobností žáků. *„Žáky vedu již osm let. Za tu dobu jsem je mohla dobře poznat a najít způsob jak s nimi pracovat. S budováním našeho vztahu souvisí i budování respektu, který však není budován pouze ze strany žáků vůči mé osobě, ale i naopak. Každý žák, stejně jako já má právo občas s výkladem a mou interpretací nesouhlasit. Jsem tu od toho, abych žáky naučila komunikovat a v případě potřeby s nimi diskutovat. Ve svých hodinách volím metody a formy výuky tak, aby se zapojili všichni žáci a já si tak zajistila v hodinách jejich aktivní účast.“* (učitelka waldorfské školy)

Jednotliví žáci jsou v průběhu epochy dějepisu aktivně zapojeni. Učitelé se snaží o jejich interakci, zpětnou vazbu a samostatnou či kooperativní práci. Jako hlavní cíl výuky není považováno osvojení informací žáky, ale nalezení vhodného způsobu, kterým si žáci tyto vědomosti osvojí. Po nalezení vhodného způsobu osvojování informací je podstatné, aby žák tento systém mohl využívat, a především jej zdokonalovat. Učitel je tedy v tomto případě považován za žákova rádce. *„Každý žák, stejně jako my učitelé, si zvolí ideální cestu svého poznání. Tato volba je zcela individuální a závisí pouze na něm. Naším cílem a úkolem je žákům předvést různé způsoby a možnosti osvojování učiva právě prostřednictvím jejich aktivního zapojení v hodině a samostatné práce. Dále se snažíme u jednotlivých žáků jejich zvolený systém zdokonalovat.“* (učitelka waldorfské školy)

Výuka dějepisu zde není chápána jako proces, během něhož se mají žáci dozvědět o minulosti a procesu formování společnosti. Jde spíše o to, aby minulost pochopili a byli schopni uvažovat nad tím, jakým způsobem se měnil systém hodnot, jak se měnil pohled na svět a jak se lidstvo vyvíjelo jako celek. Obecně lze tvrdit, že se v rámci výuky na této škole vše zaměřuje na osobnost žáka coby spolutvůrce dějin. Právě to je jedním z důvodů, proč je dějepis zařazen mezi hlavní předměty a proč mu je přisouzena taková důležitost ve vzdělávacím procesu. Jednotliví učitelé žákům prostřednictvím výkladu objasňují historické události a fakta, avšak obohacují je o vlastní názor na problematiku. Jinými slovy lze konstatovat, že se nejedná o čistě objektivní formu výuky historie, ale spíše

o výuku subjektivního rázu či citově zabarvenou. Učitelé také usilují o to, aby jednotliví žáci vnímali historii jako skutečnost, která zapříčinila to, kde a kým jsme dnes. Důležité proto je, aby si žáci uvědomili, že historie je naší součástí, a přistupovali k ní tímto způsobem.

Jelikož se jedná o výuku v epochách po 110 minutách, mohou učitelé volit ze širokého spektra aktivit včetně těch časově náročnějších. Často využívané metody, které učitelé na této konkrétní waldorfské škole k aktivitě žáků využívali, byly nejen didaktické hry na dané téma, pracovní listy, naučná videa s komentářem vyučujících, ale také práce s epochovými sešity, prostřednictvím čehož měli žáci možnost rozvíjet nejen své znalosti v oblasti historie, ale také svou kreativitu. Díky této časové dotaci má učitel možnost proniknout hlouběji do tématu a se žáky jej detailněji rozebrat. V rámci výuky novověku, konkrétně tématu zámořských objevů a poznávání nového světa, které je pro waldorfské školství stěžejním tématem, učitel často využívá odbornou literaturu, prezentace a další pomůcky, jimiž jednak rozvíjí osobnosti žáků, ale na druhou stranu si upevňuje své postavení. Na základě svého výkladu dá navíc žákům možnost utvořit si vlastní názor a díky zábavným metodám a formám si jako bonus získává jejich přízeň.

Učitel má tedy velmi podstatnou a důležitou roli v celém výchovném a vzdělávacím procesu. Jeho primárním cílem je naučit žáky poznávat svět. Zastávat tuto důležitou funkci je z hlediska obsahu hlavních předmětů obtížné, a je proto zapotřebí, aby byl učitel pro svou práci a poslání zapálen. Jen tak může plnit svou roli rádce a dobrého vychovatele na žakově cestě poznáním.

Na základě mého šetření mohu konstatovat, že mezi žáky panují velmi vřelé vztahy. Počet žáků jednotlivých tříd je menší, a proto se všichni dobře znají a dokáží spolupracovat. Při hodině dějepisu tedy nemají problém spolupracovat jak mezi sebou, tak s učitelem. Jsou to právě ony dobré vztahy, které jsou důležitým kritériem pro učitelovu volbu aktivit a metod. Pokud je tomu jako na této škole a mezi žáky panuje důvěra a přátelské vztahy, bývá pro vyučujícího snazší vybrat vhodnou aktivitu.

5. Závěry výzkumného šetření

Na základě výzkumného šetření prováděného formou pozorování a následného rozhovoru s učiteli konkrétních srovnávaných škol jsem dospěla k následujícím závěrům. Jako první bych se zaměřila na obsah jednotlivých vyučovacích hodin dějepisu. Z hlediska času a struktury se jevila efektivnější výuka epochového vyučování na waldorfské škole. Konkrétní vyučující disponovali vyšší časovou dotací pro možnou aktivaci žáků během vyučování. Dále díky 110 minutám mohl učitel lépe navázat na jednotlivé tematické celky předchozích hodin, které důkladně zopakoval a plynule přešel na nové učivo. Žáci však poslední část hodiny věnovali předčítání z knihy, čímž se doba jejich přímé činnosti v oblasti dějepisu snížila. Učitelé na běžných základních školách byli časově dosti v nevýhodě, avšak podle ŠVP školy také nedocházelo k takovému časovému skluzu, který by zapříčinil ochuzení žáků o některé z témat. Nevýhodu je však možno spatřit v omezeném časovém prostoru pro opakování již probraného učiva. Co se týče samotného učiva a jeho předávání žákům, vychází obě srovnávané školy ze stejného RVP, avšak ŠVP jednotlivých škol a následné pojetí témat konkrétními vyučujícími se značně liší. Učitelé běžné základní školy postupovali dle vypracovaných časově – tematických plánů, přičemž kladli důraz na fakta, letopočty a významné události. Učivo bylo žákům předkládáno systematicky, smysluplně, a především zcela objektivně. Na škole waldorfské učitelé žáky seznámili s nejdůležitějšími daty a událostmi, které však za důležité považovali oni sami. Podstatu výuky poté tvořila spíše sociální a kulturní oblast dějin s ohledem na rozvoj osobnosti jednotlivých žáků. V průběhu pozorování jsem zaznamenala, že některé důležité události byly jen letmo zmíněny a na druhou stranu některé méně podstatné události byly vyučujícími vyhodnoceny jako důležité pro rozvoj a komplexní přehled žáků, a proto jim byla věnována vyšší časová dotace, než je standardní. Dále jsem zpozorovala jistou citovou angažovanost jednotlivých učitelů při výkladu konkrétních témat. Jinými slovy na základě subjektivního zkreslení jistých tematických okruhů byla žákům předložena fakta a souvislosti již s citovým zabarvením, čímž žáci ztratili možnost objektivního pohledu na událost a neměli tak možnost vlastního zhodnocení. Z hlediska aprobovanosti byli učitelé konkrétní waldorfské školy v nevýhodě, protože jejich aprobace nebyla v žádném směru spjata s dějepisem. Právě tento fakt může být jednou z příčin subjektivního pohledu na důležitost událostí.

Nyní bych se ráda vyjádřila k průběhu vyučovací hodiny a interakci jednotlivých žáků. Na běžné základní škole jsem se setkala s výraznějším rysem autoritativního

postavení vyučujícího. Nejednalo se však o striktně autoritářské vedení výuky, spíše bylo jasně stanoveno vedoucí postavení učitele a platila určitá pravidla. Při výuce převládala forma hromadné a frontální výuky. Nejčastěji využívanou metodou byl učitelův výklad proložený edukačními videi a prací s učebnicí či jiným textem. V menší míře pak byla využita skupinová práce, párová výuka a samostatná práce žáků. Interakce žáků při nízké časové dotaci nebyla ideální, avšak vyučující se snažili žáky aktivně zapojovat metodou kladení otázek či prací u tabule. Během pozorování jsem se setkala s důležitostí mezipředmětových vztahů a snahou jednotlivých vyučujících učivo různých předmětů propojovat za využití názorných pomůcek. Na základní škole waldorfské vedl učitel výuku demokraticky až liberálně s ohledem na osobnost každého z žáků. Svě postavení ve třídě učitel získával přirozenou cestou za pomoci vlastního charisma a vystupování. Výukové metody byly voleny rozmanitě a mezi nejčastěji využívané patřily výklad učitele, práce s textem a obrazem, samostatná práce žáků, skupinová výuka a kooperativní výuka. Díky vyšší časové dotaci byla interakce žáků během výuky značně podporována a adekvátně využívána. Ze skupinových aktivit byla nejčastěji využívána skupinová práce při rozboru textu či práce s obrazem tak, aby žáci rozvíjeli všechny smysly a naučili se získávat vědomosti rozličnými způsoby. Činnost žáků byla během veškerých aktivit pod dozorem vyučujícího, který žáky motivoval a spolupracoval s nimi na jednotlivých úkolech.

Na závěr bych se ráda vyjádřila k pojetí role učitele a žáka na obou typech škol. Na roli učitele běžné základní školy lze nahlížet dvěma pohledy. Na jedné straně měl učitel autoritativní, vůdčí postavení v rámci třídy a vyžadoval u žáků kázeň a respektování společně nastavených pravidel. Pokud žáci s učitelem spolupracovali a kázeň dodržovali, odvíjel se od toho učitelův postoj. Jestliže ve třídě panovala nekázeň, učinil učitel potřebné opatření např. nenahlášeným testem či zvýšeným množstvím domácí přípravy. Na druhou stranu se učitel snažil být do jisté formy přítelem a rádcem, ke kterému by měli mít žáci důvěru a v případě výskytu problému se na něj mohli kdykoliv obrátit. S tímto pojetím také souvisí budování důvěry a vztahu mezi učitelem a jednotlivými žáky. Jelikož se během povinné školní docházky žáci setkávají s častou výměnou učitelů, je proces budování vztahu a důvěry poměrně složitý. Na waldorfské škole byla patrný partnerský vztah mezi žákem a učitelem. I přes to, že učitel disponoval vyšším postavením, měl se žáky spíše přátelský vztah. Díky tomu, že žáky po celou dobu jejich studia vede jeden třídní učitel, který je navíc vyučuje všechny hlavní předměty, tudíž i dějepis, má možnost si se žáky vytvořit pevný vztah, určit jisté hranice a najít způsoby pro bezkonfliktní spolupráci

a vzájemnou interakci. Učitel na této škole zastává pozici spíše jakéhosi průvodce na cestě poznáním, přičemž žáky podporuje, stimuluje a předává jim vědomosti, které následně subjektivně zpracovávají. Žáci tedy disponují poměrně vysokým postavením a ve vzájemné interakci s vyučujícím jsou jistým způsobem rovnocennými komunikačními partnery.

Diskuse

Při výběru tématu pro tuto bakalářskou práci byla rozhodující má specializace. Práce měla být původně věnována výuce dějepisu na základní škole. Vzhledem k tomu, že jako budoucí učitel chci mít přehled také o jiných pedagogických směrech, rozhodla jsem se koncepci práce rozšířit a zaměřit se na srovnání dvou přístupů k výuce dějepisu. Z možných variant jsem se nakonec rozhodla pro srovnání dvou typů škol, které na výuku pohlíží naprosto odlišným způsobem. Jako primární zdroj k získání informací pro praktickou část byla zvolena metoda pozorování, která měla být doplněna o dotazníkové šetření. Na základě působení na školách a rozhovoru s vyučujícími jsem se ve výsledku rozhodla dotazníkové šetření nahradit rozhovorem s jednotlivými učiteli dějepisu. Tato volba se nakonec ukázala jako vhodný způsob bezprostředního doplnění informací získaných během mého pozorování. Samotné pozorování bylo zapotřebí zacílit na určitou skupinu respondentů. S využitím ŠVP waldorfské školy a rozhovorem s vyučujícími jsem se rozhodla vést své výzkumné šetření u žáků 8. a 9. ročníků. Jelikož jsem se musela při svém pozorování podřídit epochovému vyučování, bylo toto zacílení jedinou možností pro srovnání s běžnou školou. Na běžné základní škole jsem se poté domluvila s vyučujícími, kteří vedou výuku klasickým způsobem, že následky a pozorování v jejich hodinách budu provádět tak, aby jejich obsah odpovídal obsahu epochového vyučování waldorfské školy.

Právě výše zmíněné epochové vyučování se dá považovat jako jeden ze zásadních rozdílů pojetí výuky dějepisu. Během epoch je totiž možné žáky efektivněji zapojit do výuky a využít metody a formy, které v běžné 45minutové hodině učitel s žáky nestihne. Jedná se o jiný přístup předávání vědomostí žákům, kteří pak nejsou považováni za pasivní příjemce poznatků.

Jako zásadní rozdíl v mnou srovnávaných typech škol bych ráda poukázala také na způsob hodnocení žáků. Systém hodnocení na waldorfské škole je výhradně slovní. Učitelé jsou si vědomi nedostatků jednotlivých žáků, avšak svým hodnocením se je snaží spíše motivovat ke zlepšení výkonu. Dbají také na vzájemné vztahy a jejich utváření. Konkrétně na této škole je slovní hodnocení založeno na vztahu žáků s učitelem, protože jen takovým způsobem, kdy učitel bude mít s žáky dost pevný vztah, dokáže je náležitě ohodnotit. Učitelé kladou důraz na to, aby byl žák hodnocen komplexně, což se právě s běžnou klasifikací prostřednictvím udělování známek neslučuje. Toto hodnocení je také považováno jako přínos pro rodiče, kteří detailně vědí, na co by se měli s dítětem zaměřit a co není třeba důkladněji procvičovat. Jedinou výjimku v udělování klasifikace tvoří

vysvědčení žáků, kteří přestupují na školu jiného typu či postupují na střední školu, kde je vyžadována žákova klasifikace. Ředitel školy může takto udělit výjimku a učitelé jsou povinni udělit žákovi známku.

Při práci s různými tituly a publikacemi jsem měla možnost nahlédnout do oblasti waldorfského školství hlouběji. Během náslechu na waldorfské škole mi bylo umožněno využít všechny dostupné knihy o waldorfské pedagogice, antroposofii a o rozvoji žáků. Ve škole se nachází knihovna, kde je možno zapůjčit si knihy zabírající se touto problematikou. Tyto publikace jsou přístupny rodičům, personálu i samotným žákům. Vybraný vyučující se o knihovnu stará a popřípadě ji doplňuje o nové knihy, které nově vycházejí.

Z pozorování vyplynulo, že ať už se jednalo o učitele školy waldorfské či běžné, byli učitelé vždy zaměřeni na žáky a snažili se věnovat jim svou pozornost. Z rozhovorů pak dále vyplynulo, že každý učitel považuje svůj předmět za důležitý, sebevzdělávání za potřebný krok k úspěchu a především, že s žáky je potřebné aktivně pracovat, aby si učivo nejen zapamatovali, ale především aby ho pochopili.

První část své práce, jsem se rozhodla věnovat waldorfské pedagogice. Uznala jsem za vhodné popsat tento pedagogický směr detailně, protože v dnešní době zaujímá poměrně významné místo v oblasti vzdělávání. Hlavní myšlenkou této části bylo nějakým způsobem tento směr pochopit, abych jej následně mohla srovnat s výukou na běžných školách.

Pokud se tedy podíváme na problematiku rozdílné výuky na obou typech srovnávaných škol, můžeme tvrdit, že na waldorfských školách panují mezi žáky a vyučujícími pevnější vztahy a celý vzdělávací proces je uchopen spíše v rodinném duchu. S tím souvisí také předávání učiva žákům. Na běžné škole vyučují učitelé předměty dle svých aprobací, a proto lze tvrdit, že žákům předávají fakta, která kriticky zhodnotí. Na škole waldorfské si žáci vědomosti osvojují většinou prakticky, avšak jejich vědeckost není vždy plnohodnotná. Právě zde hrají důležitou roli rodiče a jejich znalost alternativní pedagogiky. Každému dítěti i rodičům vyhovuje jiný způsob výuky a přístupu. Rostoucí popularitou alternativního školství toto tvrzení potvrzují, ale na druhou stranu pokládám za velmi podstatné, aby se rodiče se zvolenou alternativní školou seznámili a zvážili všechny klady a zápory. Stojí před důležitým úkolem, jehož výsledkem bude vzdělání jejich dítěte. Je to nelehký úkol, který v zásadě ovlivní celý život jejich potomků. Samotní učitelé své

působení na obou typech škol považují za jistou formu poslání. Jsou to oni, kteří jistým způsobem formují žáky a jsou to také ti, kteří přímo či nepřímo žáky ovlivňují. Proto je také kladen důraz na jejich charakterové vlastnosti, bez kterých jejich práce nemůže být plnohodnotná.

V podstatě by měli žáci obou typů srovnávaných škol disponovat stejnou mírou vědomostí a dovedností. Především jde tedy o rozdíly v tom, jakým způsobem bude dítě vzděláváno, hodnoceno a jakým způsobem bude žák vědomosti získávat. Právě tento fakt je důvodem, proč jsem se výše věnovala zásadní roli rodičů a jejich rozhodnutí, do kterého typu školy své dítě umístí. Jsou to právě oni, kteří musí všechna tato fakta zvážit a na základě zhodnocení pak učinit velmi vážné rozhodnutí. Jedná se však čistě o jejich volbu a je pouze na jejich uvážení, co bude pro jejich dítě to nejlepší.

Závěr

Výuka na alternativních školách se stala velmi populárním a vyhledávaným tématem řady publikací, článků a prací. Z jejich obsahu je patrné, že každá škola pojímá edukační a výchovný proces po svém a podle toho také sestavuje jednotlivá pravidla svého fungování. Každý učitel, ať už se jedná o učitele z alternativní, v mém případě waldorfské školy, či běžné základní školy, chápe své povolání jako jisté poslání. Prioritou je vedení, výchova a komplexní rozvoj osobnosti jednotlivých žáků takovým způsobem, aby uspěli v neustále se měnícím světě.

Cílem této bakalářské práce bylo na základě informací získaných během výzkumného šetření porovnat výuku dějepisu na běžné základní škole a na škole waldorfské. V rámci svého šetření jsem se zaměřila nejen na obsah předmětu a jeho výuku, ale také na celkový koncept jednotlivých škol a na hlavní aktéry edukačního procesu. Tyto zmíněné body byly rozpracovány v teoretické části za využití odborných publikací a dokumentů souvisejících s alternativním školstvím a výukou na běžných školách. Následná praktická část byla realizována s využitím kvalitativního výzkumu formou pozorování a rozhovoru tak, aby bylo možné dosáhnout stanoveného cíle práce.

Teoretická část byla z velké části věnována alternativnímu školství, jeho počátkům a rozvoji. Dále jsem se v této části zaměřila na rozdílné pojetí osobností učitele a žáka, které se na obou typech srovnávaných škol do značné míry liší. Nejobsáhlejší téma teoretické části bylo věnováno jednotlivým výukovým metodám a formám. V rámci této kapitoly jsem se zaměřila nejen na jejich charakteristiku, ale z velké části také na možnost jejich využití při výuce dějepisu.

Praktická část byla založena především na pozorování žáků 8. a 9. ročníků obou typů škol a na základě rozhovorů vedených s vyučujícími dějepisu. Cílem bylo zjistit a porovnat, jakým způsobem probíhá výuka dějepisu na běžných a waldorfských základních školách. Při pozorování jsem se zaměřila na výběr výukových metod a forem výuky, na interakci žáka a učitele, na využívání didaktických pomůcek a využití mezipředmětových vztahů. V návaznosti na teoretickou část této práce jsem stanovila stěžejní otázky, které jsem se během pozorování pokusila zodpovědět a v následných rozhovorech s vyučujícími doplnit či potvrdit. Díky vstřícnému přístupu obou vybraných škol a spolupráci vyučujících jsem měla možnost navštívit výuku a vést rozhovory. Tato ochota a spolupráce mi poskytla velmi kvalitní podmínky pro výzkumné šetření. Veškeré

získané informace z rozhovorů jsem bezprostředně zaznamenala, zpracovala a zařadila do praktické části své práce tak, aby doplnily informace získané během mého pozorování. Závěry šetření jsem následně stručně shrnula v samostatné kapitole.

Resumé

Tato bakalářská práce je zaměřena na výuku dějepisu na běžné základní škole a na základní škole waldorfské. Důraz je kladen především na vyučovací metody, interakci mezi žákem a učitelem a na jejich role ve výuce.

V teoretické části této práci se nejprve věnuji waldorfské pedagogice a jejím počátkům, následně rozebráním jednotlivých výukových metod, osobnosti učitele a žáka a v neposlední řadě samotnému průběhu vyučovací hodiny dějepisu.

Praktická část je poté věnována již konkrétním školám, kdy jsem využila informace získané během výzkumného šetření. Jako stěžejní metody výzkumu jsem zvolila pozorování žáků 8. a 9. ročníků a rozhovor s vybranými vyučujícími. Díky spolupráci a ochotě všech zúčastněných jsem popsala roli jednotlivých aktérů výuky, přípravu učitelů a obsah vyučovací hodiny dějepisu s ohledem na interakci vyučujícího a žáků.

Resume

This bachelor's thesis focuses on teaching history in a regular elementary school and a Waldorf elementary school. Emphasis is mainly placed on teaching methods, the interaction between pupil and teacher, and their roles in teaching.

In the theoretical part of this work, I first focus on Waldorf pedagogy and its beginnings, followed by an analysis of individual teaching methods, the personality of the teacher and the student, and last but not least, the course of the history lesson itself.

The practical part is devoted to specific schools where I used the information obtained during the research investigation. I chose observation of 8th and 9th-grade students and interviews with selected teachers as the dominant research methods. Thanks to the cooperation and willingness of all participants, I described the role of the individual teaching actors, the preparation of teachers, and the content of the history lesson concerning the interaction between the teacher and the pupils.

Zdroje

Literatura

- BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha, 1998. ISBN 80-7178-216-5.
- CARLGREN, Frans a Zdeněk VÁŇA. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera: obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. Praha, 1991. ISBN 80-900307-2-6.
- DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha, 2015. ISBN 978-80-247-5039-2.
- GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Aktivizační metody ve výuce*. Olomouc, 2007. ISBN 978-80-85783-73-5.
- HRADIL, Radomil. *Průvodce českou anthrosophií*. Praha, 2002. ISBN 80-86600-00-9
- JULÍNEK, Stanislav. *Úvod do teorie a praxe výuky dějepisu*. Brno, 1995. ISBN 80-210-1225-0.
- JŮVA, Vladimír a Jarmila SVOBODOVÁ. *Alternativní školy*. Brno, 1996. ISBN 80-85931-19-2.
- KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Praha, 2002. ISBN 978-80-7367-571-4.
- MAŇÁK, Josef. *Alternativní metody a postupy*. Brno, 1997. ISBN 80-210-1549-7.
- MAŇÁK, Josef, Tomáš JANÍK a Vlastimil ŠVEC. *Kurikulum v současné škole*. Brno, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1.
- MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno, 1999. ISBN 80-210-1880-1.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. Praha, 1975.
- OKOŇ, Wincenty. *K základům problémového vyučování*. Praha, 1996.
- POL, Milan. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno, 1995. ISBN 80-210-1097-5.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha, 2004. ISBN 80-7178-977-1.
- PRŮCHA, Jan a kol. *Pedagogický slovník*. Praha, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha, 1999. ISBN 80-85866-33-1.
- STEINER, Rudolf. *Duchovní věda a zdraví člověka: první lékařský kurs*. Hranice, 2002. ISBN 80-86600-01-7.

STEINER, Rudolf. *O iniciaci: věčnost a okamžik: duchovní světlo a životní temnota*. Hranice, 2003. ISBN 80-86600-07-6.

STEINER, Rudolf. *The Spirit of the Waldorf School*. Hudson, 1995. ISBN 0-88010-394-9.

SVOBODOVÁ, Jarmila. *Alternativní školy*. Brno, 1996. ISBN 80-85931-19-2.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Základy teorie vyučování*. Brno, 1982.

Internetové zdroje

Asociace waldorfských škol [online]. [cit. 2022-03-10].

Dostupné z: https://www.iwaldorf.cz/wald_ped.php?menu=ped-owa

Pedagogika: Waldorfské školy ve světě. *Stránky Asociace waldorfských škol České republiky*. [online]. [cit. 2022-04-10]. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/skolyvesvete.php?menu=sko-glo>

RÁMCOVÉ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. [cit. 2022-03-10]. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani.html>

ŠVP Waldorfská škola Olomouc [online]. [cit. 2022-09-10]. Dostupné z: <https://waldorf-olomouc.cz/zakladni-skola/dokumenty-zs/>

ŠVP ZV Základní škola Dr. Hrubého 2, Šternberk [online]. [cit. 2022-06-11]. Dostupné z: <https://www.zshrubeho.cz/dulezite/dokumenty/>

Seznam použitých zkratek

RVP – Rámcový vzdělávací program

ŠVP – Školní vzdělávací program

ZŠ – Základní škola

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy