

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra pedagogiky a psychologie

Technologie vzdělávání v podmínkách Waldorfské školy
Education Technology in Waldorf school's conditions

Diplomová práce

Autorka diplomové práce: Daniela Lisová

Vedoucí diplomové práce: prof. Dr. Gabriel Švejda, CSc.

České Budějovice
2008

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Technologie vzdělávání v podmínkách Waldorfské školy* vypracovala samostatně, na základě vlastních zjištění, a že jsem použila pouze pramenů a literatury, které uvádím a cituji v bibliografii.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích 27. června 2008

.....
Daniela Lisová

Děkuji prof. Dr. Gabrielu Švejdovi, CSc., za odborné vedení této diplomové práce, za rady, připomínky, trpělivost a čas, který mi věnoval.

Dále děkuji všem, kdo byli ochotni podílet se na vzniku této práce tím, že mi umožnili hospitace a výzkum formou dotazníkového šetření.

ANOTACE

LISOVÁ, D. *Technologie vzdělávání v podmínkách Waldorfské školy.*

České Budějovice, 2008. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky a psychologie. Vedoucí práce prof. Dr. Gabriel Švejda, CSc.

Klíčové pojmy: alternativní školy, waldorfské školy, Steiner, antroposofie, waldorfská pedagogika, trojčlennost, individualita, spolupráce

Tato práce pojednává o technologii vzdělávání ve specifickém prostředí waldorfské školy s důrazem na pedagogické zvláštnosti tohoto druhu škol. Teoretická část zahrnuje vysvětlení pojmu technologie vzdělávání, stručnou charakteristiku alternativního školství, jeho vzniku a vývoje u nás i ve světě. Hlavní důraz je kladen na waldorfskou pedagogiku, její východiska, obsah, cíle, specifika a historii u nás i ve světě.

Praktická část obsahuje zápis z hospitací v třídách waldorfského typu a následné porovnání teorie s praxí. Dále tato práce porovnává sociální klima waldorfské třídy s třídou s tradičním způsobem výuky pomocí dotazníkového šetření za účelem objektivního zjištění pozitiv waldorfské edukace.

ABSTRACT

LISOVÁ, D. *Education Technology in Waldorf school's conditions.*

Key terms: alternative schools, Waldorf schools, Steiner, anthroposophy, Waldorf pedagogy, threefold order, individuality, cooperation

The work deals with education technology in the specific environment of Waldorf school with an emphasis on pedagogical traits of this school type. The theoretical part includes the explanation of the term „educational technology“, the brief characteristics of alternative schooling, its rise and development. The main accent is put on the Waldorf pedagogy, its recourses, contents, aims, specifics and history in the Czech Republic and Waldorf education worldwide.

The practical part includes records from inspections of Waldorf classes and then a comparison of theory and praxis. Then this work compares a social climate of the Waldorf class and the class with a classical way of education by questionnaires to find out objective positives of Waldorf education.

OBSAH

| | |
|-----------|---|
| Úvod..... | 8 |
|-----------|---|

I. TEORETICKÁ ČÁST

| | |
|---|-----------|
| 1. Technologie vzdělávání..... | 10 |
| 2. Alternativní školství..... | 16 |
| 2.1 Co si představit pod pojmem alternativní škola..... | 16 |
| 2.2 Stručný vývoj pedagogiky a počátky alternativního školství..... | 18 |
| 2.3 Reformní hnutí v ČSR | 23 |
| 2.4 Vlastnosti a funkce alternativních škol..... | 23 |
| 2.5 Typy alternativních škol | 24 |
| 3. Waldorfské školství..... | 25 |
| 3.1 Historie waldorfské pedagogiky..... | 25 |
| 3.1.1 Situace waldorfských škol po druhé světové válce..... | 27 |
| 3.1.2 Vývoj a současná situace waldorfského školství v ČR(ČSR).... | 28 |
| 3.2 Osobnost Rudolfa Steinera..... | 32 |
| 3.3 Antroposofie a její pedagogická východiska..... | 37 |
| 3.3.1 Antroposofie..... | 37 |
| 3.3.2 Pojetí člověka z hlediska antroposofie..... | 39 |
| 3.3.3 Antroposofické základy waldorfské pedagogiky..... | 40 |
| 3.4 Organizace waldorfských škol..... | 46 |
| 3.4.1 Waldorfské školy obecně..... | 46 |
| 3.4.2 Organizační struktura..... | 47 |
| 3.4.3 Spolupráce s rodiči..... | 49 |
| 3.5 Cíle waldorfské pedagogiky..... | 50 |
| 3.6. Výuka v podmínkách waldorfské školy, její metody a formy..... | 52 |
| 3.6.1 Učební plán na jednotlivých stupních waldorfské školy..... | 53 |
| 3.6.2 Organizace vyučování a rozvrh hodin..... | 55 |

| | |
|--------------------------------------|----|
| 3.6.3 Průběh vyučovacího dne..... | 57 |
| 3.6.4 Hodnocení..... | 58 |
| 3.6.5 Absence učebnic..... | 59 |
| 3.7 Osobnost učitele..... | 60 |
| 3.8 Prostředí waldorfských škol..... | 61 |
| 3.9 Měsíční slavnosti svátky..... | 62 |

II. PRAKTICKÁ ČÁST

| | |
|--|-----------|
| 4. Charakteristika sledovaných škol..... | 63 |
| 5. Hospitace v ZŠ Dědina..... | 65 |
| 5.1 Metody zkoumání..... | 65 |
| 5.2 Charakteristika vzorku..... | 66 |
| 5.3 Hospitace v jednotlivých waldorfských třídách..... | 66 |
| 5.4 Časový rozpis vyučovacího dne v 5. třídě..... | 71 |
| 5.5 Podrobný popis vyučovacího dne v 5. třídě..... | 72 |
| 5.6 Shrnutí..... | 80 |
| 6. Dotazníkové šetření – dotazníky MCI..... | 83 |
| 6.1 Teoretická východiska dotazníku MCI..... | 83 |
| 6.1.1 Charakteristika školní třídy..... | 83 |
| 6.1.2 Sociální klima třídy..... | 84 |
| 6.2 Dotazník MCI..... | 87 |
| 6.3 Vzorek respondentů..... | 89 |
| 6.4 Výsledky dotazníkového šetření..... | 89 |
| 6.5 Interpretace výsledků výzkumného šetření..... | 91 |
| Závěr..... | 96 |
| Literatura a použité internetové odkazy..... | 98 |
| Seznam obrázků a tabulek..... | 102 |
| Přílohy..... | 103 |

ÚVOD

Základní škola a s ní spojená povinná školní docházka je nedílnou součástí našich životů a právě léta strávená ve školních lavicích mají v životě každého patřit k těm nejšťastnějším. Žáci samotní ale své působení na základní škole často vidí v méně příznivém světle, stejně jako učitelé.

Jako studentka pedagogické fakulty jsem načerpala během studia značné množství teoretických znalostí, avšak teprve pedagogická praxe mi odhalila stinné stránky mého budoucího povolání. Dnešní školství se potýká s nepřehledným množstvím těžkostí a problémů. Tehdy jsem se začala poprvé zajímat metody, které by mohly pomoci tento stav změnit, a možnosti, které náš vzdělávací systém nabízí.

Další inspirací mi byl jednorozční pobyt ve Velké Británii, kde je alternativní vzdělávání poměrně oblíbené a to zejména pedagogika Marie Montessori a Rudolfa Steinera. Vzhledem k tomu, že tzv. montessori metoda se nejvíce využívá u dětí předškolního a mladšího školního věku, rozhodla jsem se více věnovat studiu Steinerovy waldorfské pedagogiky, která je celosvětově nejrozšířenější variantou alternativního školství a své četné zastánce má i v České republice.

Podle mého názoru je v České republice nedostatek informací o dostupných alternativách vzdělávání a to jak pro pedagogy, tak rodiče i širší veřejnost. Dostupné informace jsou často útržkovité, zkreslené nebo vytržené z kontextu. Uvědomuji si, že o waldorfském školství bylo napsáno už mnoho prací, avšak tato diplomová práce by měla kromě teoretického přiblížení způsobů a metod vyučování ve waldorfské škole ukázat i praktickou stránku tohoto vyučování.

Celá práce je rozdělena na dvě hlavní části. V teoretické části nejprve stručně představuji relativně novou disciplínu technologie vzdělávání a poté se zabývám problematikou alternativního školství, přičemž největší pozornost je věnována právě specifikům výuky ve waldorfské škole.

V praktické části tato specifika ukazuji a komparuji s praxí v rámci konkrétních vyučovacích hodin, kterých jsem se účastnila během své hospitace ve waldorfských třídách ZŠ Dědina v Praze. V závěrečné kapitole praktické části se věnuji problematice vymezení a zkoumání klimatu třídy pomocí dotazníku MCI. Uvádím v ní výsledky šetření ve waldorfské třídě a jeho porovnání se situací ve třídě s tradičním způsobem výuky.

Věřím, že tato práce poskytne nový pohled na waldorfskou pedagogiku a bude přínosem nejen pro mě, ale i pro širokou veřejnost.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Technologie vzdělávání

Technologie vzdělávání je mnohostrannou a rychle se vyvíjející vědeckou disciplínou, která se zabývá metodami vyučování, stavbou vyučovacího procesu, tvorbou učebních plánů a využíváním technických prostředků ve všech etapách edukačního procesu. Její kořeny lze spatřit už v odkazu Jana Amose Komenského, který je považován za zakladatele pedagogické vědy. K prvnímu velkému přijetí pedagogiky jako vědy došlo až v 19. století. J. F. Herbart dosáhl toho, že se pedagogika začala na univerzitě přednášet jako autonomní věda. To umožnilo rychlý rozvoj pedagogické vědy a její diferenciaci. Toto období přineslo vymezení a osamostatnění pojmů pedagogiky, didaktiky a teorie výchovy, příp. pedagogické či vzdělávací vědy.

Termín technologie vzdělávání (též didaktická technologie, Educational Technology, Bildungstechnologie, nebo technológia vzdělávání) vznikl během 50. let 20. století v USA, kdy se didaktická technika ¹⁾ začala intenzivně zapojovat do vyučování. V Evropě se vliv technických a matematických věd na pedagogické teorie více projevil až v 60. letech se vznikem kybernetiky a kybernetické pedagogiky. (Německo H. Frank, Velká Británie – G. Pask, Československo – M. Lánský, R. Palouš, Z. Křečan aj.)²⁾

V tomto výzkumu nadále pokračoval tým katedry didaktické technologie na pedagogické fakultě UK, který se snažil usnadnit cestu didaktické technologii jako takové i ostatním fakultám zabývajícím touto problematikou. Ačkoli tato katedra byla v rámci úsporných opatření v roce 1997 zrušena, došlo k procesu

¹⁾ Didaktická technika - soubor technických prostředků ve vyučování a učení.

²⁾ Poláková, Eva: Úvod do technológie vzdelávania, Bratislava: SAIS Nitra, 1997, s. 13

institucionalizace disciplíny didaktická technologie zaštiťované v organizačních formách oddělení, kateder a ústavů didaktické technologie s cílem vytvořit a realizovat optimální koncepci přípravy budoucích učitelů v oboru didaktické technologie na těchto vysokých školách.³⁾

Snahy o přesné vymezení technologie vzdělávání a její zařazení do vědního systému stále trvají.

UNESCO *technologie vzdělávání* definuje jako vymežující obor v oblasti výchovy a vzdělávání, stanovující zásady racionální práce, optimální podmínky v průběhu vyučování, nejúčinnější metody a prostředky na dosažení vzdělávacích cílů, přičemž uplatňuje ekonomiku a tvořivé úsilí učitele a žáka.⁴⁾

V českém prostředí je technologie vzdělávání chápána ve dvou významech. V širším smyslu je technologie vzdělávání vyprojektování a objektivování takových technologických postupů, které umožní optimálně řídit žákovo učení v situacích pedagogického typu. Nejde o soubor poznatků doporučených k praktickému použití, kdy záleží na učiteli a žákovi, co si z nich vybere, nýbrž o ucelené a do speciálních programů „zabudované“ postupy řízení (jsou zabudovány ve speciálních učebních textech, v programech počítačů, тренаžerů, simulátorů). Čerpají z poznatků kognitivní psychologie, psychologie motivace, psychologie řízení, teorie regulace, umělé inteligence apod.

V užším pojetí využívání technických prostředků (počítačů, televizní techniky atd.) ve vzdělávání.⁵⁾

³⁾ Švejda, Gabriel: Základy technologie vzdělávání [online] na: <http://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/svejda-ztv.htm>,

⁴⁾ Glossary of Educational Technology Terms, Paris: UNESCO, 1986, s. 7-11

⁵⁾ Průcha J. – Walterová E. - Mareš J.: Pedagogický slovník, Praha: Portál, 1998, s. 255-256

Toto užší pojetí dále popisuje Průcha ⁶⁾ takto:

„V původním, ale stále uplatňovaném pojetí je technologie vzdělávání teorie o využívání různých technických prostředků ve vyučování a učení – souhrnně se tyto prostředky označují termínem „didaktická technika“. Jde o vizuální, auditivní a audiovizuální prostředky, jako je např. zpětný projektor, výukový film, výuková televize, jazyková laboratoř, vyučovací trenažér, počítač s výukovými programy aj.“

V širším pojetí, které se postupně formuje, se technologie vzdělávání chápe jako teorie o racionalizované a efektivní organizaci učení a vyučování, založená na psychodidaktických a ergonomických poznatcích o učení, a se zapojením technických prostředků výuky.

K tomuto názoru se přiklání i Maňák ⁷⁾, který ji definuje jako „vědecký pedagogický obor, který určuje racionální zásady didaktické práce, optimální podmínky v průběhu výuky, nejučinnější metody a prostředky na dosažení cílů vzdělávání při zachování ekonomických a ergonomických determinant tvořivého úsilí učitele a žáků.“

Pokud tedy zastáváme názor, že technologie vzdělávání není jen metodikou aplikace didaktické techniky ve vyučování, pak ji lze chápat jako takovou disciplínu pedagogiky, která zkoumá mechanismus zajišťující efektivnost vyučování a studuje způsob, jak organizovat pedagogické prostředí, jak použít vzdělávací nebo výcvikové metody a prostředky, jak uspořádat poznatky, v souhrnu tedy podle jakého vzorce předávat vzdělání tak, aby subjekt mohl asimilovat nové poznatky s co nejvyšší možnou efektivitou. ⁸⁾

⁶⁾ Průcha, Jan.: Přehled Pedagogiky, Praha: Portál, 2000, s.119

⁷⁾ Maňák, Josef: Kapitoly z metodologie pedagogiky, Brno: Masarykova univerzita, 1994, s. 32

⁸⁾ Bertrand, Yves: Soudobé teorie vzdělávání, Praha: Portál, 1998, s. 90

Pojem „technologie“ je širší pojem techniky. Podle všeobecného aplikovaného konsensu je technologie aplikovaná věda, soubor poznatků, postupů a metod k vytváření nových jsoucn, tj. objektů s požadovanými vlastnostmi. Jde tedy o to, aby se mezi nějakým výchozím a cílovým stavem problému navrhly vhodné dílčí cíle a prostředky (materiální, postupy i metody) k jejich dosažení a skloubení dílčích činností v jeden procesuální celek.

Didaktika je teorie vyučování a může být definována stejně jako technologie vzdělávání v užším a širším smyslu. V užším smyslu se didaktika zabývá argumentací pro výběr obsahů vzdělání a odsouvá problematiku metod do tzv. *metodiky*. V širším slova smyslu didaktika zahrnuje jak problém cílů, tak i metod a postupů. **Chápeme-li obecnou didaktiku v širším smyslu jako soubor poznatků společných oborovým didaktikám a přenecháme-li obecné didaktice v užším smyslu volbu obsahů a cílů, pak hraje didaktická technologie roli metodiky v obecné didaktice.**⁹⁾

Vzhledem k souvislostem chápání pojmu můžeme didaktickou technologii zařadit do systému pedagogických věd též dvojím způsobem:

- 1) v užším smyslu jako pedagogickou vědní disciplínu rovnocennou s všeobecnou didaktikou
- 2) v širším chápání jako samostatnou pedagogickou vědu rovnocennou s pedagogikou

Technologie vzdělávání také úzce souvisí s osobností učitele, který je ve vyučovacím procesu hlavním účastníkem komunikace, v níž předává žákům informace, které jsou obsahem daného učiva. Potřebné informace pedagog předává přímo či nepřímo, tj. pomocí technických výukových prostředků, které

⁹⁾ Lánský, Miloš: K vědeckému základu didaktické technologie In: Kybernetická pedagogika 9, Vzdělávací informatika 2, Dobřichovice: Akademia Libroservo prostřednictvím KAVA-PECH, 1995, s. 346

se stávají běžnou až téměř nepostradatelnou součástí vyučování a více či méně přebírají část učitelových kompetencí. Přesto je pedagog celkově nezastupitelný. I v případech, kdy velkou část jeho úlohy přebírá didaktická technologie, resp. didaktická technika, musí být stále připraven informaci upřesnit, podat jiným způsobem či pomoci při hledání adekvátních řešení.

Uplatnění nových technologií ve školní edukaci totiž nemůže být univerzálně platné pro všechny oblasti vzdělávání a pro všechny věkové kategorie žáků: Mnozí kritici argumentují, že jiné uplatnění má např. počítačem podporované učení ve vyučování matematice nebo technickým předmětům a jiné (tj.omezené) v předmětech estetickovýchovných nebo v předmětech formujících hodnotový systém (Děj., Lit., OV aj.) Také se soudí, že čím je vyšší věk žáků, tím může být uplatnění nových technologií širší a intenzivnější, kdežto v nižších věkových kategoriích je toto uplatnění méně žádoucí.

Nelze tudíž akceptovat názor, že živý učitel bude nahrazen „elektronickým učitelem“. Tato skepse se opírá mimo jiné o to, že se přesvědčení o nahraditelnosti živého učitele automatem nevyplnila ani v 60.-70. letech, v souvislosti s mohutně propagovaným uplatňování programovaného učení a vyučování. Naopak – dnes řada pedagogů a jiných odborníků poukazuje na to, že pro emocionální a sociální rozvoj osobnosti dětí a mládeže se stává živý učitel ještě významnějším než doposud – jako činitel zmírňující jednostranně technokratické působení soudobé civilizace.¹⁰⁾

Technologie vzdělávání tedy není jen analytickou jednooborovou disciplínou, ale stává se hraničním oborem mezi pedagogikou a technikou, který za předpokladu, nebude potlačovat humanitní složky, může být přínosným nástrojem pro učitele i žáky. Využití jejích poznatků by se mělo stát jedním ze

¹⁰⁾ Průcha, Jan: Přehled Pedagogiky, Praha: Portál, 2000, s.120-124

způsobů hledání nových a zlepšování starších vyučovacích metod, a pomoci tak současnému systému školství, které je v České republice stále předmětem kritik pro svou přílišnou zastaralost.

2. Alternativní školy

2.1 CO SI PŘEDSTAVIT POD POJMEM ALTERNATIVNÍ ŠKOLA

Školy s přívlaskem „alternativní“ se po uvolnění situace v českém školství v 90. letech staly často skloňovanou možností vzdělávání zvláště v oblasti primární edukace. Termín „alternativní škola“ však není zcela jasný a jeho výklady se mnohdy velmi liší.

Slovo „**alternativní**“ má základ v latinském *alter*, což znamená *druhý* či *jiný*, nebo předpokládá jednu volbu ze dvou nebo více možností. Alternativní školy jsou českou veřejností obecně chápány jako školy, které nabízejí žákům, resp. studentům *jiný (alternativní)* způsob výuky. Tento pojem je spojován se všemi koncepcemi, které se v jakémkoli ohledu (způsob výuky, obsah vzdělávání, velikost tříd, uspořádání tříd, výběr specifických pomůcek, spolupráce s rodiči, zřizovatel aj.) liší od tradičního školství. Různí se také pojetí alternativních škol v jednotlivých zemích. Ve srovnání s obecnou představou alternativních škol v českém prostředí, je např. v kanadském školství definováno zcela odlišně (zvláště z hlediska zřizovatele – tzv. školskopolitický aspekt):

„Tento termín je široce spojován s veřejnými školami, které zakládají jednotlivé státy či školní okrsky, aby sloužily studentům, kteří nejsou úspěšní v prostředí tradičních škol. Alternativní školy nabízí příležitost uspět studentům, kteří akademicky selhávají, mohou se potýkat s poruchami učení, nebo mají výchovné problémy. Ačkoli druhů alternativních škol existuje poměrně velké množství, jsou často charakterizovány flexibilním rozvrhem, menším počtem žáků ve třídách a upraveným kurikulem.“¹⁾

¹⁾ The definition of alternative schools, Michigan Department of Education [online] na: http://www.michigan.gov/documents/Definition_of_Alt_70316_7_Ed.pdf

Naproti tomu Průcha popisuje alternativní vzdělávání takto:

„Alternativní vzdělávání (alternative schooling) je obecný termín označující takové *školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi*, alternativní školy jsou obvykle (nikoliv nezbytně) spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky.“²⁾

Přibližné spojení obou výše uvedených definic a jejich další rozpracování lze najít v Pedagogickém slovníku Průchy, Walterové a Mareše³⁾:

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

Zde vidíme, že chápání alternativních škol je nejednotné. Obzvláště kritérium zřizovatele, tj. jejich označení za soukromé je mylné. *Alternativní školy nerovná se školy soukromé. V ČR jsou soukromé školy mezi alternativami stále spíše výjimkou. V Učitelských listech Karel Rýdl s Průchovým pojetím alternativní školy polemizuje, cituji:*

"U alternativních škol se jedná o smysl pojmu z hlediska širšího (tedy, že všechny školy jsou si navzájem alternativní, protože se navzájem vždy v něčem liší – ve zřizovateli, programu, barvě střechy, architektonické úpravě, velikosti

²⁾ Průcha, Jan: Alternativní školy a inovace ve vzdělávání, Praha: Portál 2004, s. 17

³⁾ Průcha J. – Walterová E. – Mareš J.: Pedagogický slovník, Praha: Portál 2003, s. 16

učeben a nebo počtu vycpanin v kabinetech. které byly označovány pojmem “alternativní” od 70. let minulého století, v období nespokojenosti veřejnosti s obsahem a organizací veřejného školství a zakládání škol podle představ určitých skupin veřejnosti. Z tohoto hlediska vůbec nehrál prioritní roli zřizovatel nebo barva střechy, ale jen a jen pedagogický přístup. **Alternativní školy jsou potom ty, které pracují na základě partnerského přístupu k dětem a respektu k jejich individuálním potřebám.**⁴⁾

V tomto ohledu by se ovšem alternativními školami mělo inspirovat veškeré školství. Někteří pedagogové provádějí sami změny v rámci vlastních předmětů, což lze označit za *alternativní vyučování*. V tom se nejvíce prosazuje dramatický a estetický prvek, formy her a další aktivizace dětí jejich vlastní činností, větší podíl samostatné práce apod., což jsou aspekty, které jsou vítané, přínosné a měli by se stát alespoň předmětem úvah všech pedagogů, ať už stávajících, nebo těch, kteří se na tuto dráhu teprve připravují.

2.2 STRUČNÝ VÝVOJ PEDAGOGIKY A POČÁTKY ALTERNATIVNÍHO ŠKOLSTVÍ

Výchova a vzdělávání jako jeden z významných faktorů rozvoje osobnosti provází společnost již od dob starověku, kdy první školy pro vyšší vrstvy obyvatel byly zakládány již od 4. tisíciletí př. Kristem v Egyptě, Mezopotámii nebo Persii. Rozvinutější edukační systémy však přináší až antické Řecko (*vojenské smíšené školy Sparty, aténský třístupňový systém chlapeckých škol zaměřených na kalokagathii, Platónova Akademie, Aristotelův Lykeion* aj.), které bylo také kolébkou teorie výchovy - pedagogiky (pais - dítě a agein - vésti).

⁴⁾ Rýdl, Karel: Alternativní školy, inovace ve vzdělávání a pedagogický výzkum, Učitelství listy, 2001, ročník IX., čís. 6, s. 5

Středověké školy byly zpočátku církevní. Od 6. století se rozvíjejí *školy klášterní*, v sídlech biskupů vznikají *školy katedrální* a pro poučení širších vrstev o základech křesťanství jsou zakládány i *školy farní*. Těžisko vzdělání tvořilo vedle náboženství sedmero svobodných umění (*septem artes liberales*), skládající se z trivium (gramatika, rétorika, dialektika) a kvadrivia (aritmetika, geometrie, astronomie, múzika).

Teprve v pozdním středověku se objevují z iniciativy měšťanů tzv. *městské školy*, které měly praktičtější zaměření (sedmero mechanických umění - zpracování vlny, zbrojířství, lodní plavba, zemědělství, lovectví, lékařství a divadelnictví). V nich také poprvé ustupuje univerzální latinský jazyk jazyku mateřskému. Z metodického hlediska charakterizuje středověkou školu mechanické pamětní učení, individuální práce s každým žákem a přísné tresty. Velmi podobně vypadala „**tradiční škola**“ až do konce 19. století.

Avšak optimismus, který s sebou přinesla renesance, byl impulsem k prvním „**alternativním**“ snahám v pedagogice. Hlubokou skepsi k dosavadní výchově vyjádřil ve svých esejích přední francouzský renesanční filozof a spisovatel *Michel De Montaigne* (1533-1592). Chtěl především překonat tradiční pamětní učení a pěstovat žákův úsudek a samostatnost. "*Vědět z paměti není vědět: je to jen udržovat, co svěřili naší paměti do úschovy*". Veškeré vzdělání má vycházet z pozorování života, učitel nemá vnucovat žákovi určité mínění, ale má ho vést, aby se naučil samostatně rozhodovat a hledat pravdu. Známý pokusem o reformu školství je i Komenského pansofická škola.⁵⁾

V okamžiku svého vzniku byla tedy alternativní školou i škola jezuitská, usilující o aplikaci některých renesančních pedagogických podnětů ve prospěch protireformačního hnutí.

⁵⁾ Pansofická škola – škola, jejíž vyučování je založeno na pansofii, což je vševěda neboli všeobecná moudrost. Ve vyučování se uplatňuje zásada názornosti a smyslového vnímání poznatků, výklad je koncipován od známého k neznámému, od jednoduchého ke složitému, rozvíjena má být vůle i cit.

A právě na této škole můžeme dobře sledovat, jak se velmi brzo stává školou standardní, proti které vyvstávají četné alternativy – *pietistická, jansenistická, filantropická, saleziánská i další.*⁶⁾

Alternativnost, tj. snaha o změny a inovace, je permanentním jevem v dějinách školství. O alternativní škole v užším smyslu obvykle hovoříme od přelomu 19. a 20. století. Jde o rozsáhlý a mnohostranně orientovaný pokus překonat a změnit tradiční školu, jak se konstitovala v průběhu 18. a 19. století v podmínkách novodobých států na evropském a severoamerickém kontinentě.⁷⁾ Tzv. **reformní pedagogické hnutí** bylo dynamické mezinárodní hnutí jehož cílem byla změna života právě prostřednictvím výchovy ve škole.

Od nynějška mělo ve středu školy stát dítě a jeho optimální rozvoj. Míněna je škola, která dítěti poskytuje prostor ke zkoumání a objevování. Výuka zde nemůže být spoutána rámcem jednoho předmětu, neboť vše souvisí se vším a poznatky musí být usouvztažněny.

V souvislosti s tím se hovoří o pedagogických principech jako jsou svoboda, zodpovědnost, spolupráce, samostatnost, sebevýchova, samočinnost, učení objevováním, sociální učení atd.⁸⁾

První modely pokusných škol, které chtěly dokázat možnost realizace vyučování podle požadavků reformní pedagogiky, nacházíme mezi hamburskými a brémskými školami (tzv. *Gemeinschafteschulen*).⁹⁾

⁶⁾ Prokeš, Josef: Stručné dějiny pedagogiky [online] na:

<http://www.fi.muni.cz/usr/prokes/pedagogika/dejiny.html>

⁷⁾ Svobodová J. - Jůva V.: Alternativní školy, Brno: Paido, 1995, s. 5

⁸⁾ Janík, Tomáš: Alternativní školy aneb reformní pedagogika dodnes živé [online] na:

<http://www.zkola.cz/zkedu/Predskolou/AlternativniCiInovativniVzdelavani/13918.aspx>

⁹⁾ Rýdl, Karel: Tradice a současnost alternativního pedagogického hnutí v ČSFR a ve světě, Prešov: Metodické centrum, 1992, s. 10-13

Následují je alternativní koncepce P. Petersena v Jeně (**jenský plán**), C. Freineta („**moderní škola**“), M. Montessoriové, H. Parkhurstové (**daltonský plán**), R. Steinera, (**waldorfská pedagogika**) J. Deweye a dalších. 20. století objevuje ideál svobodné výchovy, nejen v řadě pedagogických koncepcí (např. hnutí nové výchovy (J. J. Rousseau, J. J. Pestalozzi, L. N. Tolstoj aj.), ale také reorganizací praxe tím, že vznikají různé podoby pokusných a reformních škol a výchovně vzdělávacích institucí. Reformní praxe se velmi silně objevuje v rámci vyučování jednotlivých předmětů v oficiálních školách. Tato aktivita dostává po druhé světové válce s prosazující se demokratizací vzdělávání v některých zemích (Německo, Švýcarsko, anglosaské země, Skandinávie) širší prostor i publicitu.

Počátkem 70. let se začíná hovořit o tzv. alternativním pedagogickém hnutí, které nemělo za cíl jen dílčí změny, ale více se orientuje na změnu podstaty výchovy a jejího chápání (např. svobodné školy, antipedagogika).

2.3 REFORMNÍ HNUTÍ V ČSR

Silné reformní smýšlení našlo své zastánce i v Čechách i na Slovensku. Zvláště po vytvoření samostatné Československé republiky vznikaly spontánně různé pedagogické pokusy, jejichž účastníci se snažili přispět k širokému hnutí za novou československou školu. Ve dvacátých letech sílila jeho členská i organizační základna, avšak entusiasmus provázela ztráta koordinace a vědeckosti. Ačkoli ve své době tyto snahy vzbuzovaly ve světě pozornost i obdiv, dnes jsou většinou zapomenuty.

Naopak třicátá léta přinesla do české pedagogiky zcela nové impulsy. Zásahu na tom měla koncepční centra soustředěná kolem profesora Masarykovy univerzity Otokara Chlupa v Brně a docenta Václava Příhody na UK v Praze.

Tzv. pražské křídlo reformní pedagogiky, prosazovalo více americké pojetí racionalizace školské práce, založené na psychologii behaviorismu. Příhoda byl také autorem a propagátorem školských nových školských reforem, na jejichž základě byly r. 1929 zřízeny pokusné školy, které měly ověřit ideu jednotné školy podle Příhodova plánu. V praxi tak byly zkoušeny přirozené situace a přirozené reakce, dynamismus výuky, vnitřní motivace k vyučování, individualizace vyučování a metody podporující samočinnost žáků (projekty, daltonský plán - Komenium v Praze - Michli, vyučování M. Montessori - Pokusná škola Ludmily Žofkové, problémové vyučování apod.).

Druhá skupina, tzv. brněnské křídlo, vedené profesorem Otokarem Chlupem, čerpalo více z domácích tradic a evropských idejí tzv. „nových škol“.

Nad oběma křídly potom v druhé polovině 30. let stojí postava filozoficky a křesťansky orientovaného pedagoga Jana Uhra, který se snažil důsledně uplatňovat v rámci reformní práce syntézu skutečně pozitivních světových i domácích prvků. České reformní hnutí nezůstalo ve světě bez povšimnutí a obzvláště spisy Václava Příhody našly ohlas v Německu, Velké Británii, Španělsku i Francii.

Po osvobození republiky v květnu 1945 se aktivizovala řada předválečných pokusných škol. S postupným politickým prosazováním se prosovětsky orientované KSČ byly možnosti navržených reforem omezovány a postupně zcela izolovány od vývoje zahraničních myšlenkových proudů. Hlavním inspiračním zdrojem se stala dogmaticky pojatá monistická výchova v duchu marxismu-leninismu. Situace se změnila až po pádu komunismu v roce 1989.¹⁰⁾

¹⁰⁾ Rýdl, Karel: Tradice a současnost alternativního pedagogického hnutí v ČSFR a ve světě, Prešov: Metodické centrum, 1992, s. 13-35

2.4 VLASTNOSTI A FUNKCE ALTERNATIVNÍCH ŠKOL

Alternativní školy lze podle autorů Klassena, Skiera a Wächtera definovat na pomoci pěti základních rysů:

1) Alternativní škola je zaměřena pedocentricky, tzn. výchova se zaměřuje na osobu dítěte a vykonává všechny výchovné činnosti v souvislosti s individualitou dítěte.

2) Alternativní škola je aktivní, tj. uplatňuje některé z mnoha vyučovacích forem (např. rozhovor, skupinové i individuální práce ap.) Nejvyšším cílem je rozvoj aktivity a odpovědnosti žáka.

3) Alternativní škola usiluje o komplexní výchovu dítěte, tj. vedle intelektuální složky rozvoje se příkládá důležitost oblasti emočního a asociálního rozvoje jednotlivce.

4) Alternativní škola je chápána jako živé společenství, tzn. formy, postupy výchovy a vzdělávání jsou utvářeny jak žáky, tak učiteli a rodiči.

5) Alternativní škola je chápána dle principu „z života pro život“ (par la vie - pour la vie). Míjí se tím zapojení žáků do světa práce a úsilí o rozšíření edukačního prostředí nad rámec školní třídy.

Kromě naplnění těchto tezí, alternativní školy mají i **kompensační** (kompenzují nedostatky standardního školství), **diverzifikační** (zajišťují pluralitu vzdělávání) a **inovační** (inovace v organizaci i obsahu) funkci.

¹¹⁾ Průcha, Jan: Alternativní školy a inovace ve vzdělávání, Praha: Portál 2001, s. 31-33

2.5 TYPY ALTERNATIVNÍCH ŠKOL

Vzhledem k tomu, že se praktická část této práce věnuje především waldorfskému školství a v typologii alternativního školství neexistuje shoda ani mezi předními odborníky, kteří se pedagogikou intenzivně zabývají, poskytují zde pouze informativní přehled známých alternativ, upravený podle recenze K. Rýdla uveřejněné v Učitelských listech z roku 2002, přičemž waldorfskému školství a jeho specifikům se věnuji samostatně v další kapitole.

ALTERNATIVNÍ ŠKOLY¹¹⁾

A) NESTÁTNÍ

a) klasické reformní:

- WALDORFSKÉ
- MONTESSORIOVSKÉ
- FREINETOVSKÉ
- JENSKÉ
- DALTONSKÉ
- ODENWALDSKÉ
- HIBERNIÁNSKÉ

b) církevní:

- KATOLICKÉ
- PROTESTANTSKÉ
- ŽIDOVSKÉ
- JINÉ KONFESNÍ

B) STÁTNÍ NEBO SOUKROMÉ

c) moderní alternativní:

- | | |
|-----------------------------|-----------------------|
| - S OTEVŘENÝM VYUČOVÁNÍM | - „GESAMMTSCHULE“ |
| - S VOLNOU ARCHITEKTUROU | - „ŠKOLY 21. STOLETÍ“ |
| - S ALTERNATIVNÍM PROGRAMEM | - „ZDRAVÉ ŠKOLY“ |
| - S ANGAŽOVANÝM UČENÍM | - MAGNETOVÉ |
| - KOLEGIÁLNÍ | - PŘESAHUJÍCÍ |
| - BEZ ROČNÍKŮ | - NEZÁVISLÉ |
| - CESTUJÍCÍ | - INTEGROVANÉ |
| - MEZINÁRODNÍ | - ŠKOLA HROU aj. |

¹¹⁾ Průcha, Jan: Alternativní školy a inovace ve vzdělávání, Praha: Portál 2001, s. 38

3. Waldorfské školství

3.1 HISTORIE WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY

Dějiny waldorfské (Steinerovy) pedagogiky se začaly psát roku 1919. Toho roku byla dosavadní snaha Rudolfa Steinera o kulturní i spirituální obnovu společnosti korunována prvním velkým úspěchem. Steiner ve Stuttgartském státním divadle a muzeu umění představil publiku poprvé svou eurytmii, zcela ojedinělé pohybové umění, a ta se dočkala mimořádné odezvy, stejně jako Steinerovy přednášky anthroposofie, kterých toho léta uspořádal více než sedmdesát v prostorách největších místních továren jako Bosch, Daimler nebo Waldorf-Astoria. Právě majitel továrny na tabákové výrobky, výše zmíněné Waldorf-Astorie, Emil Molt zaujala antroposofie natolik, že požádal Steinera o založení speciální školy pro děti svých zaměstnanců. Steiner se tomuto požadavku nebránil, avšak škola mohla fungovat pouze za splnění čtyř základních podmínek, které vycházely ze Steinerovy filozofie a pro naplnění jeho vize byly naprosto nezbytné.

1. Škola bude otevřena pro všechny děti, tzn. nejen děti zaměstnanců továrny Waldorf-Astoria.
2. Osnovy rozdělené do 12 ročníků budou jednotné pro všechny žáky, z nichž ti nadaní budou od 11 let pokračovat ve studiu na středních školách s výhledem na univerzitní vzdělání, zatímco zbývající většina studentů bude v této škole dalším studiem dostatečně připravena pro praktické zaměstnání.
3. Tato škola bude poskytovat vzdělání chlapcům i dívkám.
4. Učitelé zodpovědní za každodenní vzdělávání svých žáků budou moci učit naprosto volně bez kontroly vlády či vedlejších ekonomických zájmů, což znamená, že škola bude naprosto nezávislá a ekonomicky soběstačná – tj. financována ze soukromých zdrojů.

Zvláště poslední podmínka byla nejkontroverznější, neboť Německo nemělo tradici privátních škol jako například Velká Británie a němečtí učitelé byli doposud řádnými státními zaměstnanci.

Molt Steinerovy podmínky akceptoval, zakoupil a zrenovoval vhodné prostory, čímž umožnil realizaci zcela nové koncepce. První stuttgartská waldorfská škola otevřela dveře žákům 7. září roku 1919, kdy 12 učitelů přivítalo svých 253 žáků rozdělených do osmi ročníků v nové kapitole pedagogiky.¹⁾

Od roku 1923, kdy první maturitní ročník složil své zkoušky, do okamžiku, kdy se roku 1933 moci ujal Adolf Hitler, škola úspěšně expandovala a s více než tisícovkou studentů v dalších sedmi waldorfských pobočkách se stala největší privátní školou v Německu. Její úspěch zastavila až systematická reorganizace veškerých institucí německou nacistickou vládou. Ta v žádném případě nepodporovala jakékoliv svobodné myšlení, a tak do roku 1941 byly všechny waldorfské školy eliminovány a mnozí jejich zastánci posláni do koncentračních táborů.²⁾

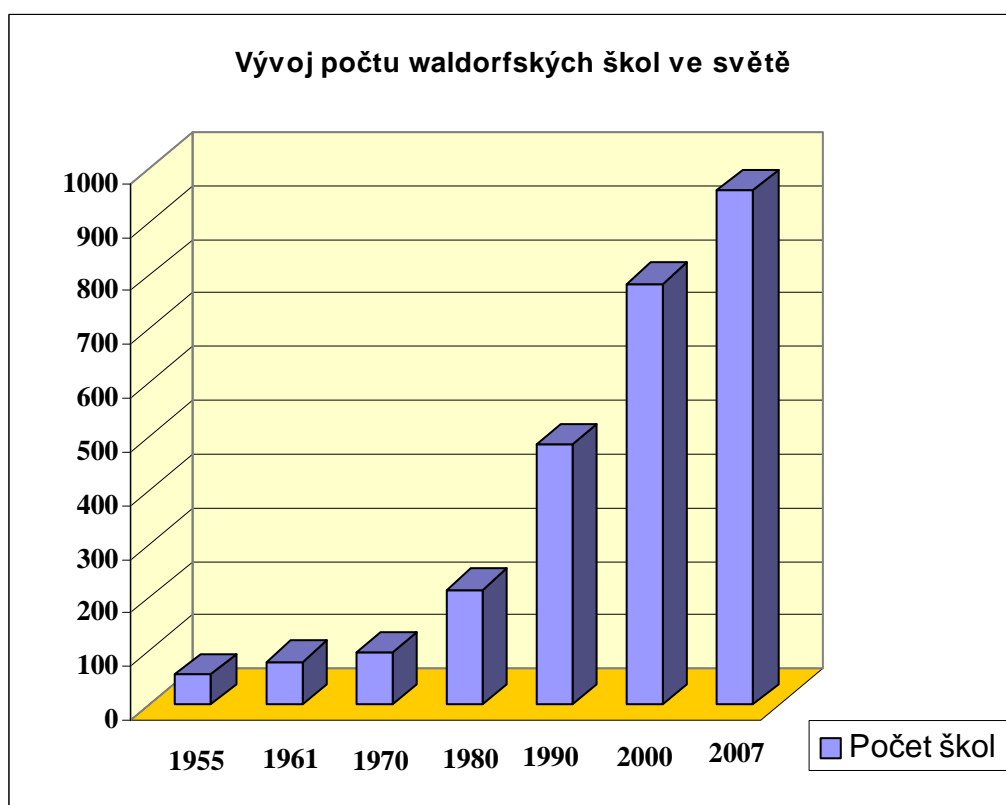
Steinerovy myšlenky brzy překonaly hranice, a tak první zahraniční škola waldorfská škola vznikla už roku 1923 v holandském Haagu a další ji následovaly. Jelikož během druhé světové války byly tyto školy na všech územích obsazených Němci bez výjimky zakázány, byl jejich poválečný rozvoj velmi zpomalen.

¹⁾ Barnes, Henry: A Life for the Spirit: Rudolf Steiner in the Crosscurrents of Our Time, Herndon (USA): Steiner Books, 1997, s. 137-140

²⁾ Singule, František: Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti, Praha: SPN, 1992, s. 8

3.1.1 Situace waldorfských škol po druhé světové válce

Další vzestup popularity v mnoha zemích po celém světě zaznamenaly Steinerovy myšlenky včetně waldorfských resp. svobodných škol až s příchodem nových „svobodných“ idejí let padesátých a šedesátých, kdy počet těchto škol začal prudce růst. Nyní je waldorfské školství nejrozšířenějším alternativním pedagogickým směrem na světě a počet škol i dalších edukačních zařízení se stále zvyšuje (Obr. 1). K tomuto roku existuje 958 škol s waldorfskou (Steinerovou) pedagogikou, z toho 665 v Evropě a 293 mimoevropských (Tab. I a II) ³⁾



Obr. 1: Vývoj počtu waldorfských škol ve světě v letech 1955 – 2007

³⁾ Waldorf education [online] na: http://www.wikipedia.org/wiki/Waldorf_school

Tab. I: Počet škol waldorfského typu v Evropě (květen 2007)

| Počet škol waldorfského typu v Evropě | | | | | |
|---------------------------------------|----|-----------------|-----|----------------|----|
| Belgie | 22 | Lichtenštejnsko | 1 | Rakousko | 15 |
| Česká republika | 11 | Litva | 4 | Rumunsko | 14 |
| Dánsko | 17 | Lotyšsko | 3 | Rusko | 17 |
| Estonsko | 6 | Lucembursko | 1 | Slovensko | 1 |
| Finsko | 25 | Maďarsko | 21 | Slovinsko | 1 |
| Francie | 10 | Moldávie | 1 | Španělsko | 4 |
| Island | 2 | Německo | 208 | Švédsko | 42 |
| Itálie | 29 | Nizozemí | 94 | Švýcarsko | 36 |
| Irsko | 2 | Norsko | 36 | Ukrajina | 6 |
| Chorvatsko | 2 | Polsko | 3 | Velká Británie | 31 |

Tab. II: Počet mimoevropských waldorfských škol (květen 2007)⁴⁾

| Počet mimoevropských waldorfských škol | | | | | |
|--|----|------------|----|-------------|-----|
| Argentina | 7 | Japonsko | 7 | Nový Zéland | 10 |
| Arménie | 1 | J.A.R | 17 | Peru | 3 |
| Austrálie | 32 | Kanada | 23 | Taiwan | 1 |
| Brazílie | 25 | Kazachstán | 1 | Tanzázie | 1 |
| Chile | 3 | Keňa | 2 | Tádžikistán | 1 |
| Egypt | 1 | Kirgyzstán | 1 | Thajsko | 1 |
| Filipíny | 1 | Kolumbie | 3 | Uruguay | 1 |
| Gruzie | 1 | Mexiko | 5 | USA | 134 |
| Indie | 3 | Namibie | 1 | - | - |
| Izrael | 6 | Nepál | 1 | - | - |

⁴⁾ Waldorfské školy ve světě [online] na: <http://www.iwaldorf.cz/>

V devadesátých letech byl novým silným impulsem pro rozmach waldorfského pedagogického hnutí pád komunistických systémů střední a východní Evropy. Od roku 1992 vzniklo celkem 136 nových škol a z toho 124 právě v bývalých zemích komunistického bloku. Ačkoli Steinerův koncept vzdělávání nachází své nové zastánce v zemích vlivu bývalého SSSR, nyní také úspěšně expanduje i v zemích střední a jižní Ameriky.⁵⁾

3.1.2 Vývoj a současná situace waldorfského školství v ČR (ČSR)

Steinerova antroposofie našla již před druhou světovou válkou v Československu své zastánce a jeho koncepce svobodných škol byla v odborných kruzích známa, avšak žádná škola v té době na našem území nevznikla. V poválečném období byla tato koncepce zcela odmítnuta jako reakční a tak tomu bylo až do devadesátých let dvacátého století, kdy novelizovaný školní zákon dal prostor k vzniku různých školních alternativ.

Téměř vzápětí po sametové revoluci v prosinci roku 1989 navázali Dr. Heinz Zimmermann z pedagogické sekce v Dorchachu (Freie Hochschule für Geisteswissenschaft) a Dr. Tomáš Zuzák, waldorfský učitel, oba ze Švýcarska, kontakt s již postkomunistickým ministrem školství Adamem a nabídli zavedení waldorfské pedagogiky do českých škol. V lednu 1990 došlo k setkání s ministrem a z jeho náměstkem v Praze. Náměstek ministra školství Dr. Vrána byl poté v dubnu 1990 vyslán navštívit a posoudit waldorfské školy ve Švýcarsku. Ministerstvo bylo po návštěvě ochotno waldorfskou pedagogiku podporovat, ale ne ji organizovat a vést. Stejněho roku byl ve Švýcarsku založen spolek pro podporu waldorfské pedagogiky v České republice. Jeho členové ze soukromých prostředků přispívali na waldorfské vzdělávání v České republice a vytvořili zázemí pro hospitanty kurzů ve Švýcarsku.

⁵⁾ Waldorf education [online] na: http://en.wikipedia.org/wiki/Waldorf_school

21.1.1990 založili Jan Mildeová a Dr. Zdeněk Váňa Spolek přátel waldorfských škol, který v přednáškových cyklech seznamoval s waldofskou pedagogikou první české zájemce v Praze, Příbrami, Plzni, Písku, Jičíně, Semilech, Pardubicích, Brně, Olomouci, Ostravě a Bratislavě.

První dvouletý waldorfský kurz v České republice zahájil vyučování 23.8.1990. Podíleli se na něm vyučující hlavně ze Švýcarska a dále z Německa a Holandska, kteří seznámili se Steinerovými myšlenkami padesát jeho účastníků. Absolventi kurzu se podíleli na založení prvních waldorfských škol v Písku, Příbrami, Ostravě a Pardubicích.⁶⁾

Iniciativa českého Spolku přátel waldorfské pedagogiky brzy slavila úspěch. První základní waldorfská škola zahájila svou činnost 1.9.1990 v Písku a další rok následovaly školy v Příbrami a Ostravě. Rok 1992 byl vznikem škol v Semilech, Praze – Jinonicích a Pardubicích, po nichž vznikla speciální ZŠ a SŠ Jana Ámose Komenského v Praze – Opatově, která se zabývá speciální pedagogikou, a dále následovaly základní školy s waldorfskými třídami v Brně, Praze - Jinonicích, Olomouci a nejnověji v Hluboké nad Vltavou. Připravuje se vznik dalších škol v Praze, Žďáru nad Sázavou, Liberci, Olomouci a v Šumperku.⁷⁾

Vzhledem k tomu, že waldorfské školství zahrnuje primární, sekundární i terciální vzdělávání, existuje v ČR i rozsáhlá síť waldorfských mateřských škol a čtyři školy střední.

⁶⁾ Zuzák, Tomáš: Něco z historie začátků rozšiřování waldorfské pedagogiky v ČR [online] na: <http://www.waldorf.zuzak.com/historie>

⁷⁾ Vznik a vývoj waldorfských škol [online] na: http://waldorf.pb.cz/vznik-a-vyvoj-waldorfskych-skol/#Vývoj_hnutí

Garantem kvality waldorfského vzdělávacího systému je v Čechách od roku 1997 Asociace waldorfských škol (AWŠ) sdružující české waldorfské školy. Vybraní zástupci kolegií jednotlivých waldorfských škol se čtvrtletně scházejí k řešení otázek spojených s dílčími problémy škol a celkově je AWŠ zodpovědná za organizaci vzdělávání učitelů, iniciuje vznik evaluačních nástrojů pro nové alternativní pedagogické přístupy a vyvíjí aktivity související se stávající situací a dalším vývojem waldorfského vzdělávání u nás i ve světě.⁸⁾

Slovo se základem „waldorf“ je mezinárodně chráněnou značkou, resp. ochrannou známkou s přihlášením její ochrany v Německu, ale s platností ochrany mimo jiné i pro Českou republiku. Tato chráněná značka zaručuje specifické vlastnosti a kvality škol nesoucích tento název a plynoucích z jejího obsahu. Školy, které chtějí používat slovo se základem „waldorf“ v názvu školy nebo v jiných označeních, souvisejících s pedagogickými službami, mohou toto označení použít pouze po předchozím souhlasu Českého sdružení pro waldorfskou pedagogiku.

⁸⁾ Asociace waldorfských škol [online] na:
<http://www.crea.cz/wzs-dedina/kontakty/asociace-waldorfskych-skol>

3.2 OSOBNOST RUDOLFA STEINERA

Rudolf Steiner se narodil roku 1861 v tehdejší Rakousko-Uhersku Johanu Steinerovi, který byl telegrafistou Jihorakouské železnice a Franzisce Steinerové rozené Blieové. Dva roky po Steinerově narození se rodina přestěhovala do blízkosti Vídně, později do Pottschachu v podhůří Alp.



Obr. 2: Rudolf Steiner

V letech 1879-1883 navštěvoval Steiner (Obr. 2) Technickou univerzitu ve Vídni, kde kromě studia matematiky a fyziky, absolvoval též studium filozofie. Jeho jméno bylo brzy v akademických kruzích známé a již roku 1882 byl budoucí zakladatel antroposofie pověřen editorskou prací nových prací J. W. Goetha, který svou filozofií značně ovlivnil Steinerova pozdější díla. Steinerův zájem o filozofii a spiritualismus se dále stupňoval a v roce 1891 Steiner získává doktorát z filozofie na univerzitě v Rostoku s disertační prací na téma Fichtovy koncepce ega: „*Pravda a věda. Předehra k filozofii svobody*“ (Wahrheit und Wissenschaft. Vorspiel einer „Philosophie der Freiheit“, 1892).¹⁾

Později Rudolf Steiner pracoval v archivu jako editor dalších filozofických spisů. Podílel se na vydání děl Goetheho, Schopenhauera či Nietzscheho. Roku 1894 napsal jednu ze svých nejzásadnějších prací: „*Filozofie svobody*“ (Die Philosophie der Freiheit, 1894), ve které postuloval člověku právo na spirituální svobodu.²⁾

¹⁾ Původních biografických informací o životě Steinera je velmi málo. První dopisy jsou až z roku 1881, kdy Steinerovi bylo již dvacet let. Steiner odmítal informovat veřejnost o svých soukromých záležitostech. Jediným dostupným materiálem je kniha „*Mein Lebensgang*“ (Příběh mého života), jejímuž dokončení zabránilo Steinerovo předčasné úmrtí.

²⁾ Childs, Gilbert: Rudolf Steiner: His Life and Works, Edingburgh (VB): Floris Books, 2003, s. 8-22

Poté se na přání Nietzscheho sestry Elizabet Förster-Nietzscheové Steiner detailně zabýval archiváliemi jejího zesnulého bratra a hluboce zasažen jeho myšlenkami vydal knihu „*Friedrich Nietzsche, bojovník za svobodu*“ (Friedrich Nietzsche, ein Kämpfer gegen Seine Zeit, 1895), a tak v antroposofii lze nalézt i kontroverzní stopy Nietzscheho fenomenologie.

Roku 1897 se Steiner stěhuje do Berlína, kde pracuje jako šéfredaktor i aktivní přispěvatel *Magazínu pro literaturu*. Ve svých článcích obhajoval kontroverzního Émila Zolu v Dreyfusově aféře, publikoval názory na světovou filozofii a též uveřejnil anarchistické myšlenky spisovatele Johna Henryho Mackaye, což časopis připravilo o mnoho předplatitelů a Steinera k nucenému odchodu z šéfredaktorské pozice. Mezitím představil své filozofické myšlenky Teosofické společnosti vedené ruskou kněžnou H. P. Blavatskou a stal se jejím předním členem. Tehdy velmi moderní teosofické společenství stálo na základech starých indických a tibetských náboženství a spojovalo proudy okultismu, mystiky i antických legend v protikladu k materialismu i pozitivismu. Teosofie a její nauka o árijské moudrosti později zaujala mladého Adolfa Hitlera, který ji využil k propagandě nacismu.

Ačkoli později Steiner nahradil Blavatskou ve vedení Teosofického hnutí, nesouhlasil s přílišnou fixací teosofie na indická náboženství. Ačkoli pod jeho vedením německá větev teosofické společnosti rychle sílila, Steiner nebyl s její celkovou koncepcí spokojen. Později nahradil terminologii Blavatské svou vlastní a v přednáškách prezentoval víceméně své filozofické myšlenky, které souhrnně nazval „antroposofii“ (z řeckého „*anthropos*“ člověk a „*sofia*“ moudrost).³⁾

Childs, Gilbert: Rudolf Steiner: His Life and Works, Edingburg (UK): Floris Books, 2003, s. 25-29

V této době byly také vydány Steinerovy nejdůležitější spisy: „*Křesťanství jako mystická skutečnost a mysteria starověku*“ (Das Christentum als mystische Tatsache und die mysterien des Altertums, 1902), „*Teosofie. Úvod do nadmyslového poznání světa a určení člověka*“ (Theosophie. Einführung übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung, 1904), „*Jak dosáhnout poznání vyšších světů?*“ (Wie erlangt man Erkenntnisse der Höheren Welten?, 1904) aj.

Roku 1912 tvrdě odmítl tvrzení jedné z členek Theosofického hnutí, že Jiddu Krishnamurti byl samotnou reinkarnací Krista, opustil hnutí a založil svou vlastní Anthroposofickou společnost.

Program a náplň antroposofické společnosti slavily na veřejnosti úspěch a společnost získávala stále větší množství členů. Na otázky a požadavky spolupracovníků a žáků odpovídal v těchto letech Steiner iniciativami, které vnášely antroposofický impuls do stále nových sfér činnosti. Napsal a zinscenoval čtyři mysterijní dramata a vytvořil nové pohybové umění eurytmii.⁶⁾ Přednášky obsahující dramatické hry, či představení Eduarda Schurého, který se stal jedním ze Steinerových nejbližších spolupracovníků⁷⁾, a z toho vyplývající požadavky na adekvátní prostor, kde by tyto aktivity mohly být uskutečňovány, vedly Steinera k rozhodnutí zrealizovat stavbu vlastního divadla a vzdělávacího centra. Stalo se jím Goetheanum (Obr. 3), které svou činnost zahájilo v Dornachu roku 1919 světovou premiérou Goethova Fausta.⁸⁾



Obr. 3: První Goetheanum

⁶⁾ Carlgén, Frans: *Výchova ke svobodě* Praha: Baltazar, 1991, s. 2-9

⁷⁾ Schuré, Edouard: *Osobnost Rudolfa Steinera a její vývoj* [online] na:

<http://www.neosfera.cz/Christophorus/texty/osobnostrudolfasteineraajejivyvoj.htm>

⁸⁾ Childs, Gilbert: *Rudolf Steiner: His Life and Works*, Edingburg : Floris Books, 2003, s. 39-41

Ten samý rok vyvrcholila i Steinerova snaha o založení první školy, jejíž edukační program a uspořádání by stálo na principech antroposofie . Tuto ideu naplnila „**Svobodná waldorfská škola**“, které ke vzniku pomohl především nadšený Steinerův obdivovatel a hlavní mecenáš vznikající školy, majitel továrny Waldorf-Astoria, Thomas Molt. Historie waldorfského (Steinerova) školství se začala psát 7. 9. 1914 ve Stuttgartu, v Německu.

První světová válka vnesla do Steinerových myšlenek nové téma, tzv. ideu trojčlennosti, která vycházela z existujících poměrů a podstaty člověka. Ve společnosti i bytí jednotlivého člověka mohou být rozlišeny tři oblasti, z nichž každá vykazuje vlastní specifické zákonitosti: sféry duchovně kulturního, ekonomického a právně politického života.⁹⁾

Přibližně od 15. století, kdy se v západní Evropě začaly rozvíjet moderní státy, tak jak je známe dnes, si společnost začala zvykat na to, že tyto tři sféry jsou spravovány z jednoho centra a v jednotném smyslu. Tato centralizace se zdála být samozřejmostí. Ovšem Steiner hájil trojčlennost, která pohlíží na tyto tři oblasti jako tři samostatně existující, vzájemně nezávisle spravované společenské funkce, protože pouze tak může být zachována sociální svoboda.¹⁰⁾

Avšak tyto myšlenky narazily na odpor silící německé pravice. Po mnoha výhrůžkách se na Silvestra roku 1922 po útoku neznámého žháře ocitlo Goetheanum v plamenech.¹¹⁾

⁹⁾ Více k tématu: Steiner, Rudolf: Idea trojčlenné společnosti, Frýdek-Místek: Michael, 2000

¹⁰⁾ Carlgen, Frans: Výchova ke svobodě, Praha: Baltazar, 1991, s. 10

¹¹⁾ "Bild auf die Branßtätte", Basler Nachrichten, Jan 2, 1923 [online] na: <http://www.goetheanum.org/123.html>

Ještě téhož roku byl Steiner veřejně obviněn z velezrady (obvinění bylo publikováno dne 4. března 1921 v novinách “Frankfurter Zeitung”) a byl mu přiřknut židovský původ a podpora židovských anti-nacionálních snah. Po mnoha dalších varováních byl Steiner nucen opustit svou rezidenci v Berlíně.

Ztráta Goetheana a nucený odchod z vlasti podlomily Rudolfu Steinerovi zdraví. Ačkoli plány na obnovu Gotheana vznikly téměř okamžitě po požáru, Steiner se už dokončení nové stavby nedožil. Vyčerpán svou neutuchající přednáškovou činností a usilovným výzkumem mnoha oblastí lidské činnosti, jako je agrikultura, medicína, vzdělání, filozofie, umění či náboženství, zemřel zcela vyčerpán, dva roky před dokončením druhého Goetheana, 30. března 1925.¹²⁾

Jeho myšlenkový odkaz však dále rozvíjela jeho druhá žena Maria Siversová a řada následovníků, především praktických učitelů na tzv. waldorfských školách, šířících se z Německa do dalších evropských zemí i do zámorí.¹³⁾

¹²⁾ Childs, Gilbert: Rudolf Steiner: His Life and Works, Edingburg (UK): Floris Books, 2003, s. 80

¹³⁾ Rýdl, Karel: Reformní praxe v současných školských systémech, Praha: SPN, 1990, s. 59

3.3 ANTROPOSOFIE A JEJÍ PEDAGOGICKÁ VÝCHODISKA

3.3.1 Antroposofie

Antroposofie (z řec. *anthropos* – člověk a *sofia* – moudrost) je Steinerem vybudovaná soustava filozofických názorů, věda o podstatě člověka, příp. duchověda, která obhajuje existenci objektivního a intelektuálně uchopitelného spirituálního světa, který je dosažitelný přímou zkušeností. Tu lze získat vnitřním rozvojem, tj. vědomým rozvíjením zvláštního způsobu myšlení nezávisle na sensorické zkušenosti.

Antroposofie je opozicí k materialismu, který uznává pouze fyzickou hmotu a od duchovního či posmrtného života se distancuje. Ve svém zkoumání spirituálního světa chce Steiner v antroposofii docílit přesnosti a srozumitelnosti přírodních věd, které zkoumají fyzický svět. Zda-li je to dostačující základ pro to, aby antroposofie byla považována za spirituální vědu, zůstává tématem polemik. Steiner antroposofii popisuje ve svých přednáškách, cituji:

„Jako antroposofii označuji vědecký výzkum duchovního světa, který prohlédá jednostrannosti pouhého poznávání přírody i jednostrannosti obvyklé mystiky a který, než se pokusí proniknout do nadsmyslového světa, nejprve v poznávající duši rozvíjí síly, které běžné vědomí ani běžná věda nepoužívá, a které umožňují do něho proniknout.“¹⁾

Hlavní východiska antroposofie, vyložil Steiner spolu se svým vztahem ke světu v několika zásadních spisech.

¹⁾ Steiner, Rudolf: Philosophie und Anthroposophie, Gesammelte Aufsätze, Dornach (Švýcarsko): Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung, 1916, (Human Life in the Light of Spiritual Science) [online] na: <http://wn.rsarchive.org/Lectures/GA/GA0035/19161016p01.html>

Prvním byla *Filozofie svobody (Philosophie der Freiheit, 1984)*, ve které Steiner představil svou koncepci *svobodné vůle*, jež je založena na vnitřních zkušenostech, které se objevují při nezávislém kreativním myšlení a *Tesofie (Theosophie, 1904)*, kde se poprvé setkáváme s trojčlenným pojetím člověka a jeho okolí, převtělováním duše a osudu. Třetím stěžejním spisem je kniha *O poznávání vyšších světů (Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?, 1904)*, v níž autor popisuje duchovní cestu, která usiluje o rovnoměrný vývoj mravních postojů, poznání duše i universa. Tato cesta je rozdělena na přípravnou fázi, ve které se člověk naučí vnitřnímu klidu, a cestu vyššího poznání, kterou charakterizuje imaginace, inspirace a intuice.

Celkově je antroposofie ucelený systém spoující prvky přírodní filozofie J. W. Goetha, mystiky orientálních systémů i okultismu indického teosofického učení a křesťanské esoteriky.²⁾

Vznik antroposofie byl jednou z reakcí na situaci ve společnosti ke konci 19. století. V tuto dobu se objevilo velké množství nových myšlenkových proudů, které se snažily najít východisko z myšlenkové krize, která podle některých názorů mohla mít kořeny v pozitivizmu, materialisticky orientované vědě, jejíž optimismus byl velmi silný a jejíž výklad světa a člověka podle opozičních proudů přináší odklon lidstva od Boha, což v konečném důsledku znamená všeobecný morální rozklad. Zoufalství z toho vyplývající přispělo ke vzniku mnoha názorů a nových přístupů k člověku. Steiner odmítá moderní vědu s jejím pozitivistickým základem a materialistickým pojetím světa, jež stojí proti náboženství, proti jakékoliv víře. Rozpor vědy a víry vede podle Steinera k takovému pojetí výchovy, kterému chybí lidskost a jež přinese negativní dopad na vývoj celé společnosti, a pouze výchova v duchu antroposofie měla společnost vyvést z této krize.

²⁾ <http://www.britannica.com/eb/topic-27550/anthroposophy>

„Výchova jako tato, založená na anthroposofii, nikoli anthroposofii jako světovém názoru vnucovaném lidem, ale na anthroposofii založená, protože anthroposofie poskytuje pravé poznání člověka v jeho členění na tělo, duši a ducha - se chce také úplně věcně, úplně reálně začlenit do toho, co jsou nejhlubší nezbytnosti a podmínky naší dnešní civilizace, nezbytné proto, že lidstvu ve střední Evropě může kynout nějaká budoucnost jen tím, že svou činnost a myšlení čerpá z těchto impulsů.“⁸⁾

3.3.2 Pojetí člověka z hlediska antroposofie

Člověk je podle antroposofie složen ze tří těl. *Fyzické tělo* pojí člověka s neživou přírodou. Je složeno ze stejných živlů jako nerostný svět, i když je ovšem jeho struktura je přizpůsobena funkci nést duchovní a duševní obsah. Je nejstarší, a proto také nejrozvinutější částí člověka. Méně dokonalí tvorové jsou jakési vedlejší produkty evoluce lidského těla v dlouhých kosmických epochách. V těle je život. Životní silou je hmota tvarována v tělo. Přímé poznávání životního principu je vázáno na otevření nových smyslů. Jinak lze na přítomnost oživujícího principu v těle jen analogicky usuzovat.

Meditativní rozvoj nás uschopňuje vnímat životem prosycený duchovní útvar, *tělo životní* neboli *étherné, étherické*.

Duševní dispozice má podle antroposofie samostatného nositele odlišného od fyzického a vegetativního těla. Je to relativně samostatný princip, který umožňuje spojení pochodů ve smyslech a v nervové soustavě se skutečnými vjemy a zážitky. Otevřený duchovní zrak vnímá tuto složku lidské bytosti jako *tělo psychické* (označované někdy též jako *astrální*).⁴⁾

³⁾ Steiner, Rudolf: Výchova dítěte z hlediska duševní vědy, Praha: Baltazar, 1993, s. 108

⁴⁾ Hrdličková, Alena: Alternativní pedagogické koncepce, ČB: PF-JCU, 1994, s. 40

Člověka člověkem činí já – ego, které je zcela skryto i nejnaternějšímu duševnímu zraku člověka. Tento duchovní princip formuje a postupně proměňuje tři aspekty tělesnosti. Nakonec má být spiritualizováno i samo fyzické tělo; tak završí vývoj *duchovní člověk*. Na současném stupni vývoje duch stále více zvládá psychickou dispozici - ze snivého, mlhavého, mytického polovědomí se probouzí ke střízlivému, racionálnímu a svobodnému životu. Rozvíjí se však duše vědomá překračující toto stadium směrem dalšímu rozvoji.⁵⁾

3.3.3 Antroposofické základy waldorfské pedagogiky

„Chtít ovládat rozumem to, čeho je zapotřebí k výchově a vytvářet pedagogiku rozumem na základně vnějšího chápání dětské přirozenosti, vede nejvýše ke čtvrtinové pedagogice. Celá pedagogika nesmí být napsána z rozumu, celá pedagogika musí vyplynout také z celé lidské přirozenosti, nikoli z přirozenosti lidské, která pozoruje jen zvnějšku rozumově, ale z přirozenosti, která hluboce prožívá tajemství vesmíru.“⁶⁾

Tento citát stručně ukazuje, jakou měrou se antroposofie odráží ve Steinerově rozpracovaném systému pedagogiky, ačkoli samotná **antroposofie není předmětem výuky**. Podle antroposofie je člověk podřízen vesmíru, kterého je součástí a který by se měl snažit pochopit, neboť jen pokud objeví vesmír v sobě, je schopen rozumět sám sobě i ostatním. Z toho vyplývá, že výchova se zcela odvíjí od potřeb dítěte, v čemž Steiner navazuje na ideu svobodné výchovy J. J. Rousseaua: „Děti nejsou v žádném případě malí dospělí. Děti mají svoji vlastní osobitost, kterou je nutné respektovat a podporovat.“

⁵⁾ Štampach, O. Ivan: Antroposofie [online] na: <http://sweb.cz/vit.p/streva/antropo.html>

⁶⁾ Steiner, Rudolf: Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy, Praha: Baltazar, 1993, s. 64

⁷⁾ Rýdl, Karel: Tradice a současnost alternativního pedagogického hnutí v ČSFR a ve světě, Prešov: Metodické centrum, 1992, s. 4

„Nejde o vytyčení požadavků a programů, nýbrž má být prostě popsána přirozená povaha dětství. Hlediska pro výchovu vyplynou z bytosti vyvíjejícího se člověka jakoby sama sebou.“⁸⁾

Steiner dospěl k názoru, že člověk není jen produktem přírodních duševních a tělesných sil, ale že je tu vyšší síla, která hned po narození pomáhá člověku rozvíjet jeho přirozené vnitřní tvořivé síly, které ho podněcují k tvorbě nových duchovních hodnot, které jsou na fyzickém těle nezávislé.

Jak již bylo řečeno, člověk je tedy komplexem tří světů, které reprezentují těla fyzické, životní a astrální, které se během dětství postupně rozvíjejí ve třech sedmiletých vývojových obdobích, což představuje antroposoficky osobitý pohled na vývojovou psychologii člověka.⁹⁾

To, co poznává na člověku smyslové pozorování a co materialistické pojetí života uznává v bytosti člověka jako jediné, je pro duchovní bádání jen částí, článkem lidské bytosti, totiž jeho fyzickým tělem. Fyzické tělo je jen to, co přivádí fyzické látky podle týchž zákonů k míšení, spojování, utváření a rozpouštění, jako se tak děje i v minerálním světě. Kromě tohoto fyzického světa uznává duchovní věda v člověku ještě druhou podstatu: životní či éterné tělo – životní síla. Duchovní věda ukazuje, že člověk je schopen vývoje a že si může dobýt nových světů rozvinutím nových orgánů. Může je vyvíjet každý, kdo má trpělivost, vytrvalost a energii k použití zvláštních metod. Toto étherné tělo má člověk společné s rostlinami a zvířaty. Způsobuje, že látky a síly fyzického těla se utvářejí v jevy růst aj. Je tedy stavitelem a formovatelem fyzického těla, jeho obyvatelem i architektem.

⁸⁾ Steiner, Rudolf: *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy*, Praha: Baltazar, 1993, s. 30

⁹⁾ Svobodová, J. - Jůva, V.: *Alternativní školy*, Brno: Paido, 1995, s. 13

Třetím článkem lidské bytosti je takzvané pocitové či astrální tělo. Je nositelem bolesti a slasti, pudu, žádosti vášně atd. To vše nemá bytost, jež pozůstává jen z fyzického a étherného těla. Posledním článkem je „já“. Slůvko „já“ se liší od všech ostatních názvů. Bytost, jež může říkat sobě „já“, je světem pro sebe. Zjednodušeně řečeno, nejnižší stupeň spočívá v reálném světě a životu těla v něm. Vlastní svět má duše a prostřednictvím ducha a je člověku svět zprostředkovaný. Úkolem člověka je, aby své „já“ vymezené tělem a duší, dokonale oduševnil cestou procítění.¹⁰⁾

Přeneseno do vývojových etap z pohledu tehdejší dětské psychologie, lze život dítěte rozdělit do tří období:

I. Etapa 0 - 7 let

V prvním sedmiletí se rozvíjí tzv. *tělo fyzické*, kdy je dítě nejužěji spjato se svým tělem. Okolní svět poznává zejména prostřednictvím končetin, zatímco hlava je ještě „uzavřena“, není schopna přijímat rozumová vysvětlení.¹¹⁾

Hmotné tělo souvisí s minerálním světem a podléhá fyzikálním a chemickým zákonům. Má určitý tvar a reprodukční schopnost. Osamostatňuje se po narození, ale zůstává obklopeno éterickou a astrální schránkou matky. Pro toto období je nejdůležitější právě péče o fyzické tělo, neboť v době do sedmi let dostává vklad, kterého již později není možno dosáhnout. Steiner zde souhlasí s J. A. Komenským – nejdůležitější je nápodoba (do 7 let), neboť předpoklady k učení je schopnost samostatně zacházet s vlastními představami a vzpomínkami. Když začneme s učením dříve, nutně poškodíme rozvoj dítěte.¹²⁾ V tomto období je z hlediska výchovy nejdůležitějším faktorem člověk resp. lidé, kteří dítě obklopují. Jejich aktivita by měla být taková, aby dítě mohlo do myšlení a pocitů přijímat dobro, pravdu, moudrost a krásu.

¹⁰⁾ Steiner, Rudolf: *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy*, Praha: Metodika vyučování a životní podmínky výchovy. Baltazar, 1993, s. 9-29

¹¹⁾ Hrdličková, Alena: *Alternativní pedagogické koncepce*, ČB: PF JU, 1994, s. 49-50

¹²⁾ Svobodová, J.- Jůva, V.: *Alternativní školy*, Brno: Paido, 1995, s. 13

Dále je třeba pomáhat rozvoji dětské fantazie tím, že v tomto ohledu ponecháme dítěti co největší volnost. Před výměnou zubů mohou mít pohádky a vyprávění, jež přinášíme dětem, za cíl jen radost, osvěžení a zábavu. Krédem tohoto období je myšlenka: „Svět je dobrý“. Hlavním momentem fyzického vývoje dítěte je první strukturální změna – výměna zubů kolem 7. roku a věku, a která ukončuje první sedmileté vývojové období, které spěje ke „zrodu“ tzv. *těla éterného*.¹³⁾

II. Etapa 7 - 14 let

Výměnou zubů začíná druhé období do 14 let, v němž v počátcích nejdůležitější výchovnou roli hraje následování. Významná je autorita a také láska k tomu vychovateli, jenž ji představuje.¹⁴⁾

Dítě se již neučí výhradně napodobováním, ale obsahem. Vyučování v obrazech, symbolech, zážitcích a představách silně podporuje duševní růst celého člověka. Na prvním místě jde v tomto období o rozvíjení citu, citového vnímání, schopnosti uměleckého tvoření a prožívání. Vyvíjí se představivost, fantazie, ale dítě by nemělo být zahlceno intelektuálními poznatky.¹⁵⁾ Důležitou se stává paměť, která je vázána na rozvoj éterného těla, a proto je třeba se rozvoji paměti věnovat v tomto období i tak, že se dítě naučí to, čemu teprve později porozumí. Jako jsou pro první léta důležitá slova napodobování a vzor, tak pro tato léta platí následování a autorita. Zbožňování a autorita, samozřejmě, nikoliv vynucená, jsou síly, jimiž správně éterné tělo roste. Rozum je duševní síla, která se dostavuje až spolu s pohlavním dospíváním. Fyzické tělo se rozvíjí a éterické tělo mu dává sílu.

¹³⁾ Steiner, Rudolf: *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy, Metodika vyučování a životní podmínky výchovy*. Praha: Baltazar, 1993, s. 30-31

¹⁴⁾ Svobodová, J. - Jůva, V.: *Alternativní školy*, Brno: Paido, 1995, s. 14

¹⁵⁾ Hrdličková, Alena: *Alternativní pedagogické koncepce*, ČB: PF JU, 1994, s. 50

Pro tělo éterické jsou nejsilnějším popudem náboženské zážitky. Rozum je duševní síla je se rodí teprve s pohlavním dozráním, proto na ni nemáme působit před tímto věkem zvenčí. Až do pohlavní zralosti si má mladý člověk osvojovat poklady, zrozené myšlením lidstva. Pak přichází doba, kdy má proniknout pojmy to, co před tím vtiskl dobře do paměti. Člověk si proto nemá všimnout jen toho, co pochopil, nýbrž má chápat věci, které již zná. tj. jichž se zmocnil paměť jako dítě řeči. Heslem dne je: „Svět je krásný.“

V druhé etapě tohoto sedmiletí, tj. od 10 do 14 let, je možné začít rozvíjet rozum abstraktními teoriemi. Nastává druhá strukturální změna související s dosažením pohlavní zralosti, tj. *osamocení astrálního těla*, kterou umožňuje správný úsudek a svobodné uvažování. Pamětní a citové vlivy předchozího období jsou podkladem pro vytváření autentických soudů o jevech a věcech a umožňují jejich pochopení.¹⁶⁾

Steiner rozvoj rozumových schopností dítěte v tomto období popisuje takto:

*„S pohlavní zralostí se rodí astrální tělo. S jeho svobodným vývojem navenek může zvenčí přistupovat k člověku všechno to, co rozvíjí odvozovaný svět představ, sílu úsudku a svobodný rozum.“*¹⁷⁾

Vše, co až dosud dítě přijímalo a osvojovalo si jinak než intelektuálně, začne v tomto období pomalu chápat z vlastního vnitřního popudu, kdy začíná chápat podstatu pozorovaného, své myšlenky – uvědomuje si svou vlastní bytost.¹⁸⁾

Vedoucí myšlenkou je : „Svět je pravdivý.“

¹⁶⁾ Svobodová, J.- Jůva, V.: Alternativní školy, Brno: Paido, 1995, s. 14

¹⁷⁾ Steiner, Rudolf: Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy, Metodika vyučování a životní podmínky výchovy, Praha: Baltazar, 1993, s. 34

¹⁸⁾ Hrdličková, Alena: Alternativní pedagogické koncepce, ČB: PF JU, 1994, s. 51

III. Etapa 14 – 21 let

V tomto období si člověk již silně uvědomuje svou identitu, utváří si své názory o světě a zvýrazňuje svůj postoj k němu. Plně dochází k rozvoji a schopnosti abstraktního myšlení, vlastních, často velmi kritických úsudků. Důležitý je vstup lásky do duševního života jedince jako výraz duchovního prožívání lidství. I v tomto období je kladen velký důraz na estetickou, mravní i tělesnou složku výchovy.

3.4 ORGANIZACE WALDORFSKÝCH ŠKOL

3.4.1 Waldorfské školy obecně

Waldorfská škola je dnes řazena mezi alternativní modely škol. Původně byla Steinerem koncipována jako volná škola specifického typu s devíti běhy v jedenácti třídách. V světě je nyní nejčastější dvanáctiletá jednotná škola, která nedělitelně poskytuje vzdělání spojující náplň základních i středních škol. V ČR se nyní v souladu s RVP setkáváme devítiletými základními školami, jejichž žáci mohou pokračovat ve waldorfském sekundárním vzdělávání na jedné z pěti českých waldorfských středních škol (Obr. 4).

| Organizační formy waldorfského vzdělávání v České Republice | | |
|--|---|--|
| 1) předškolní stupeň | 2) základní škola | 3) střední škola |
| - mateřská škola | - nižší st. 1.-5. tř. - střední st. 6.-9.tř. | - vyšší st. 10.-12. tř. - 13. tř. s maturitou |

Obr. 4: Organizační formy waldorfských škol v ČR¹⁾

Waldorfské školy mají i v ČR mnoho různých podob a obzvláště v oblasti sekundárního vzdělávání nabízejí široký výběr oborů, orientovaných humanitním nebo uměleckým směrem. Setkat se můžeme i s tzv. „léčebnými waldorfskými školami“, které jsou určeny pro děti s poruchami učení nebo různými druhy handicapu. V žádném případě nejde o elitní školy, neboť přijímají žáky bez ohledu na rasový, sociální i národnostní původ rodičů, jejich majetkové poměry nebo náboženství. Naopak jejich snahou je vytvořit skupiny žáků různého nadání, sociálního původu, případně profesionální orientace, neboť odlišná nadání žáků mohou být využita ve prospěch celé třídy.²⁾

¹⁾ Svobodová J. - Jůva V.: Alternativní školy, Brno: Paido, 1995, s. 15

²⁾ Hrdličková, Alena: Alternativní pedagogické koncepce, ČB: PF-JCU, 1994, s. 53

V současné době je waldorfská škola označována jako škola svobodná (nezávislá na trojčlennosti státu v oblasti politicko-právní, ekonomické a kulturní), **koedukovaná, jednotná pro děti 6-14 let, veřejná** (na pomezí státní a soukromé), **nezávislá, kooperativní** (jejím zřizovatelem a provozovatelem není soukromá osoba ani stát), **a nekonfesijní** (přijímá žáky všech vyznání i ateisty).

3.4.2 Organizační struktura

Školy jsou zakládány z popudu zájmové skupiny, obecného sdružení (spolku, společnosti, družstva) rodičů, učitelů a dalších stoupenců, přátel a následovníků waldorfského hnutí. **Sdružení školy** je reprezentováno voleným výborem, nazvaným **právní rada rodičů**. Ta je složená ze dvou zástupců každé třídy a je kompetentní k řešení pedagogických, ekonomických a správních problémů.

Řízení školy zajišťuje **kolegium učitelů**, tj. společenství všech pedagogů, kteří se schází na pravidelných každotýdenních pedagogických konferencích. Zde vznikají veškerá důležitá rozhodnutí. Účelem těchto setkání je vzájemná porada učitelů o otázkách pedagogických, metodických i didaktických, týkajících se jednotlivých tříd i organizace školy jako celku a jejího dalšího rozvoje. Kolegia jsou díky vzájemnému předávání zkušeností učitelů také místem jejich dalšího neustálého vzdělávání. V ČR na waldorfských školách existuje funkce ředitele, na rozdíl od škol německých, švýcarských či holandských. Ty jsou soukromými institucemi a řídicím orgánem školy je kolegium učitelů. Pro styk se státními úřady a veřejností je zde ustanovena funkce **řídícího učitele**. V českých waldorfských školách ředitel spravuje právní, organizační a hospodářské záležitosti provozu školy, avšak jedná z pověření konference učitelského kolegia.

Vyšší participace pedagogů na řízení školy vede podle Pola³⁾ ke zkvalitnění práce školy, neboť učitelé jsou v bližším vztahu k problémům výuky, mohou se vyslovit k vlastním pracovním podmínkám, a tudíž nejsou pasivními recipienty příkazů shora, ale plnohodnotnými profesionály. Vzhledem ke zvýšené zodpovědnosti za učiněná rozhodnutí se dá očekávat, že budou svá rozhodnutí i důsledněji naplňovat.

Druhým partnerem ve sdíleném rozhodování je **rodičovská rada**, která je volena ze členy rodičovského sdružení. Rada projednává na shromážděních rodičů důležité otázky života a rozvoje školy, poté soustředí iniciativy a podněty rodičů a formuluje rodičovskou vůli ostatním orgánům, zejména kolegiu, se kterým spolupracuje při realizaci pedagogických aktivit. Zpočátku měly rady spíše funkci konzultační, avšak dnes již spolurozhodují o životě školy, což mění tradiční byrokratický organizační model v partnerský, kdy vzájemná spolupráce zúčastněných subjektů vede ke kvalitnějším výsledkům vyučovacích i výchovných.

Třetím článkem triády škola – rodina – žák je tzv. **žákovské fórum**, které jako samosprávný orgán pomáhá řešit problémy vztahů ve třídách, spolupráce žáků s učiteli, vnitřní úpravy školy a jejího vybavení. Jeho členy jsou zejména žáci vyšších ročníků, které spolu navzájem spolupracují po celý rok. Žákovské fórum se svolává podle potřeby učiteli nebo rodičovskou radou. Je zástupcem třídního společenství, ve kterém každý žák spolupůsobí a má právo zúčastnit se společného dialogu o otázkách života a práce třídy.

V některých školách můžeme najít ještě hierarchicky nižší jednotky jako **třídní kolegium** (sdružující všechny učitele jedné třídy) a **třídní společenství rodičů**.⁴⁾

³⁾ Pol, Milan: Waldorfské školy : izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?, Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 103

⁴⁾ Svobodová J. - Jůva V.: Alternativní školy, Brno: Paido, 1995, s. 15

3.4.3 Spolupráce s rodiči

Spolupráce školy a rodiny, její zaměření, obsah a organizace, je jedním z nejcharakterističtějších rysů waldorfské výchovy. Odráží snahu vytvořit společné umění výchovy dítěte ve škole i rodině. Je to zcela opačný přístup než v předlistopadové situaci, kdy rodičům byly vymezeny pouze rodičovské schůzky ve čtvrtletních periodách a teritorium domácí přípravy.

Podle výzkumu o rolích rodiče ve vztahu ke škole, je český rodič vnímán jako zákazník (klient). Ve značném odstupě následují role partnera, problému a nejméně často občana. Zajímavé je, že mezi tím, jak rodiče vnímají zástupci škol, a jak se vidí rodiče samotní, není téměř žádný rozdíl.⁵⁾

Ve waldorfské pedagogice jsou rodiče jednoznačnými partnery a vytváří třetí nosný pilíř, bez kterého ho by se škola neobešla. V první řadě jsou to rodiče, z jejichž iniciativy škola vzniká. Rodič se po přijetí dítěte do waldorfské školy stává partnerem při výchově dítěte. Pro učitele je důležité znát život dítěte nejenom ze školního prostředí a naopak rodiči poskytuje zpětnou vazbu v popisu jeho chování ve třídě. V ideálním případě navštěvuje učitel své žáky i v domácím prostředí, a tak vzniká trojúhelník dítě – rodič – učitel, který je nezbytným předpokladem pro kvalitní komunikaci mezi všemi jeho vrcholy v rámci vzdělání i ve výchově. Rodiče bývají seznámeni s principy waldorfské pedagogiky předem, avšak s přijetím jejich dítěte do první třídy musí vynaložit značné úsilí k pochopení jejích principů a metodicko-didaktických metod. K tomu dochází i na třídních schůzkách, které se zde uskutečňují každý měsíc, a jejichž součástí jsou i praktické ukázky hodin. Spolupráce s rodiči probíhá také formou pravidelných rodičovských večerů nebo kurzů, které pro rodiče často organizují odborní učitelé předmětů. V různých besedách, přednáškách a

⁵⁾ Rabušicová, Milada: Kým jsou rodiče pro školu?, Učitelství [online] na: <http://www.ucitelskeisty.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102985&CAI=2153&EXPS=%22%8AKOLA%2A%22+AND+%22VERSUS%2A%22+AND+%22RODINA%2A%22>

diskusích jsou rodiče seznamováni s podstatou waldorfské pedagogiky včetně jejich antroposofických východisek. Jedinou sférou, kterou rodiče veskrze nemohou ovlivnit a plně spočívá v pravomoci učitelů, je učební plán a jeho podoba.

Waldorfské školy se snaží být celistvým organismem, do něhož jsou zapojeni žáci, učitelé i rodiče. Spolupráce školy a rodičů bývá tedy mnohem intenzivnější a pro rodiče náročnější než v jiných školách. Vytváří se ovšem silné pouto rodičů k prostředí školy, zájem o její dění i budoucnost.⁶⁾

3.5 CÍLE WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY

*„Chceme pouze vypátrat vnitřní cíle, vládnucí nyní v lidské přirozenosti, abychom k nim přihlíželi ve výchově a abychom tímto přihlížením postavili dnes člověka správně do sociálního života, dle těla duše a ducha.
(Steiner, R.: Současný duchovní život a výchova⁷⁾)*

Jako alternativní škola je waldorfská škola institucí, která se snaží svůj zájem zaměřit na osobnost dítěte, a tudíž její cíle lze stručně vyjádřit takto:

- 1) Waldorfská škola si klade za cíl vychovávat v dítěti všestranně a harmonicky rozvinutou osobnost. Výuka rovnoměrně sytí pohybové, intelektuální, umělecké i sociální potřeby dětí.
- 2) Pěstuje v dětech **zdravé sebevědomí**. To se utváří díky respektu k individualitě žáka a slovnímu hodnocení, které umožňuje ocenit i relativní zlepšování jedince

⁶⁾ Pol, Milan: Waldorfské školy : izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?, Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 120

⁷⁾ Ostřížek, Karel: Waldorfská škola a rodiče, Učitel'ské noviny [online] na: http://ucitelske_listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102997&CAI=2150&EXPS=%22KANTOR%D9*%22

3) U dětí je rozvíjen smysl pro **odpovědnost**, děti se učí podřídit své zájmy zájmu celku.

4) Ve waldorfské škole se vysoce cení **spolupráce (nikoli soutěž)**. Mezi dětmi se ji snaží rozvíjet. Děti vědomě poskytují své individuální schopnosti ve prospěch celku.

5) Waldorfská pedagogika nechává dítě objevovat svět jako něco pestrého, krásného, tajemného a zajímavého. Tímto způsobem **podporuje tvořivost a touhu po vzdělání**.

6) K celkové harmonizaci výchovy přispívá **spolupráce rodičů se školou**, kdy jsou podněty waldorfské pedagogiky přenášeny i do rodinné výchovy.

Cílem je tedy svobodný člověk s bohatým citovým životem, který dokáže dobře pozorovat, jasně, tvořivě a v souvislostech myslet, člověk odpovědný a aktivní. S tím souvisí nároky na utváření charakteru a otázka mravní a hodnotová.⁸⁾

⁸⁾ Šimková I. – Straková J.: O hodnocení žáků z pohledu waldorfské pedagogiky, Moderní vyučování [online] na:
<http://www.iwaldorf.cz/ukazcely.php?link=c0710008&menu=ped-cl>

3.6 VÝUKA V PODMÍNKÁCH WALDORFSKÉ ŠKOLY, JEJÍ METODY A FORMY

Waldorfská škola narozdíl tradičních škol nemá závazné osnovy, avšak jako státem dotované školy musely k 1. 9. 2007 splnit podmínky pro RVP (Rámcový vzdělávací program), který měl právě alternativám ulehčit situaci a přispět k svobodnějšímu životu škol. Kateřina Dvořáková z pedagogické fakulty Jihočeské univerzity ale píše pravý opak, cituji:

„RVP ve své konečné podobě tak nutí waldorfské školy vytvářet kompromisy, uměle vtlačovat vlastní specifické předměty, jako kreslení forem nebo eurytmie či pedagogické principy, např. epochové vyučování, do nových, zcela formálních kategorií, často proti smyslu věci“⁹⁾

V dnešních waldorfských školách je v zásadě užíván původní Steinerův učební plán navržený pro první waldorfskou školu a rozdíly mezi tehdejšími plány a jeho dnešním pojetím plynou zejména potřeby aktualizace učiva a jeho adaptace na rozdílné kultury a společnosti, ve kterých waldorfské školy postupně vznikají. Východiskem pro tvorbu učebního obsahu je pro učitele poznání člověka jeho rozvoje z hlediska antroposofie. Jde v ní o růst tzv. životních sil, které člověk postupně využívá k různým činnostem (fyziologický růst, rozvoj duševních sil aj.)¹⁰⁾

Učitelé waldorfských škol tedy pracují spíše s doporučenými tématy či liniemi a snaží se je začlenit vertikálně i horizontálně mezi ostatní vyučovací předměty. Pro waldorfskou pedagogiku je v metodice práce charakteristická jedinečnost, neopakovatelnost, a to vzhledem ke konkrétním žákům, učitelům, okolí i dalším podmínkám.¹¹⁾

⁹⁾ Dvořáková, Kateřina: Tvorba školního vzdělávací programu na waldorfské škole [online] na: <http://www.pf.jcu.cz/research/svp/svp-waldorf.php>

¹⁰⁾ Pol, Milan: Waldorfské školy : izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?, Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 47

¹¹⁾ Svobodová J. - Jůva V.: Alternativní školy, Brno: Paido, 1995, s. 16

3.6.1 Učební plán na jednotlivých stupních waldorfských škol

Předškolní stupeň (do 7 let)

V mateřské škole se klade důraz na aktivní činnost v maximálně podnětném prostředí. Hlavní činností je napodobování vzorů, avšak děti se nesmí do ničeho nutit, jen podněcovat k tvůrčí činnosti. Svět je objevován skrze smysly. Hmatání, hledání, ochutnávání, zkoušení, později nahrazuje vyprávění, zpěv a tanec. Dítě v tomto věku nemá být fyzicky trestáno, neboť tyto vzpomínky si jako vzor odnese do dospělosti. Důležitý je pevný denní řád, který dodává klid a jistotu. Každodenní život je postaven na pravidelných, opakujících se činnostech, které jsou základem utvářejících se vlastností osobností.

Nižší stupeň (6-11 let, 1.-5. třída)

Obsahuje podobně důležitou podmínku výchovy, jako bylo v předškolním stupni napodobování. Je to autorita učitele, kterou dítě potřebuje jako vzor, vedoucí sílu, záruku bezpečí a ukazatele směru, kterým je třeba se dát. Nejde však o autoritu vynucenou, ale přirozený respekt, který pochází z osobnosti učitele.

„Říká-li waldorfský učitel o dítěti, že až do puberty touží po autoritě, myslí tím něco naprosto jiného. Vychází ze zkušenosti, kterou nebude popírat nikdo, kdo má kolem sebe děti a pozoruje, jak je pro děti důležité, aby měly ve své bezprostřední blízkosti nějakého člověka, ke kterému mohou lnout a vzhlížet.“¹²⁾

Zdůrazňována je všestrannost a harmoničnost rozvoje osobnosti dítěte. Rozvíjí se vyjadřování, orientace na mateřský jazyk, prožívání pohybů těla, které souvisí s pozdějším psaním. Od první třídy jsou také vyučovány dva cizí jazyky. Výuka probíhá formou her, písní a recitace jednoduchých rýmů.

¹²⁾ Carlgén, Frans: *Výchova ke svobodě* Praha: Baltazar, 1991, s. 2-9

S výukou čtení se začíná až ve druhé třídě, avšak už od začátku je kladen důraz na umělecký přednes, melodii a rytmus. K tomu přispívá i hudební výchova, ve které se děti učí hrát minimálně na dva hudební nástroje a samozřejmě součástí je i sborový zpěv a eurytmie (viz. dále). Fantazii je stále ponecháván větší prostor než racionálním úvahám.

Třetí třída přináší seznámení s biblí, která má přispět k vývoji morálního uvědomění. Od her se plynule přechází k ručním pracím. Důraz na estetickou stránku vyučování je podtržen nejen uměleckým prožitkem např. v hudební výchově, ale využitím rytmu a taktu i v předmětech jako je matematika.

Ve čtvrté třídě se žáci seznamují s celosvětovou mytologií. Začíná i výuka gramatiky u cizích jazyků a základy budoucího zeměpisu, které spočívají v seznamování dítěte s jeho postavením k okolnímu světu.

V devátém roce života přichází podle Steinera tzv. „rubikon devátého roku“, tj. myšlenková krize, kdy se děti opouštějí „difúzní animismus“ (identifikace se zvířaty a neživým světem) a přecházejí k tomu, aby pozorovaly věci realističtěji. Je to období hledání, kdy žáci podrobují všechny autority včetně učitelů různým zkouškám. Proto do vyučování vchází předměty jako vlastivěda, zoologie, v páté třídě pak zeměpis, botanika a dějepis, jejichž zajímavou náplní může učitel tuto krizi překonat.

Střední stupeň (11-15 let, 6.-9.tř.)

Metody práce navazují na předchozí období, ale dochází k rozšíření obsahu učební látky. Žáci už jsou schopni přejít od konkrétního myšlení k abstraktním operacím. Přibývá předmětů i hlavních témat. K dvěma jazykům se přidává další – latina nebo řečtina, pokračuje se v matematice, českém jazyce, hudební výchově, ručních pracích a eurytmii. V rámci jednotlivých předmětů se žáci seznamují s praktickým životem a cíleně sledují politické, ekonomické i kulturní dění doma i v zahraničí. Ruční práce jsou sofistikovanější a žáci se učí pracovat s různými materiály, jako je např. práce se dřevem nebo kovy, pracují na školní zahradě, vyrábějí jednoduché předměty denní potřeby nebo

hračky, při zachování estetické kvality výrobků. Důležitou součástí je také příprava dramatické hry, která je na konci roku představena veřejnosti. Vyrovnat se s problémy dospívání by měl dětem pomoci jak rytmus a takt, který přináší eurytmie, tak následování milované autority.¹³⁾

Vyšší stupeň (15-19 let, 10.-13.tř.)

Je ovlivněn vlivem puberty a další duševní poměnou – uvědomění si vlastní identity, kdy se do velké míry mění chování, chápání, myšlení a vztahy k okolí. Učitel se stává spíše partnerem. Důraz se klade na rozvoj logického uvažování. Učební látka má být podána přehledně, aby si student mohl vytvořit nejdříve vlastní názor. Teprve potom je možné předkládat modely nebo hypotézy, tj. cizí hypotézy a argumenty. Studentům je poskytnuta možnost se předmětově profilovat s ohledem na jejich konkrétní zájmy, potřeby a budoucí profesní orientaci. Samozřejmou složkou výuky je umělecká a pracovní činnost.¹⁴⁾

3.6.2 Organizace vyučování a rozvrh hodin

Hlavní didaktickou zvláštností waldorfských škol je **epochové vyučování**, tj. soustředění látky hlavních vyučovaných předmětů (český jazyk, matematika a geometrie, zeměpis a hospodářská výuka, dějepis a sociální nauka, přírodopis, fyzika, chemie a kreslení forem) do epoch. **Epochy** jsou vyučovací jednotky v přibližné délce asi 2-3 tradičních 45 minutových jednotek. Jeden hlavní předmět je v každodenních epoše vyučován přibližně 3-6 týdnů. Epocha je zařazena na začátek vyučování, a následují ji předmětu podle stupně náročnosti, čímž respektuje zákonitosti výkonnostní křivky.

¹³⁾ Svobodová J. - Jůva V.: Alternativní školy, Brno: Paido, 1995, s. 16

¹⁴⁾ Hrdličková, Alena: Alternativní pedagogické koncepce, ČB: PF-JCU, 1994, s. 59

Steinerova koncepce vychází z kritiky hodinového systému vyučování, který vede k nižší soustředěnosti, rozptýlení učiva do nesouvislých celků a celkově neefektivnímu procesu učení. Výuka v epochách by měla vést k hlubšímu poznání učiva, k absenci domácích úkolů, diferenciaci žáků do skupin a k nižšímu počtu hodin v rozvrhu. Kromě toho je epocha také nástrojem k udržení rytmizace spánku a bdění, resp. zapomínání a ožívování s následným zapamatováním.

Ostatní předměty jsou vyučovány pravidelně každý týden v určité, rozvrhem vymezenou hodinu, v tradiční třičtvrtěhodinové jednotce. Tyto předměty se dají rozdělit do dvou skupin.

Mezi předměty první skupiny patří ty, které vyžadují stálé procvičování. Jsou to dva cizí jazyky a cvičení z mateřského jazyka a matematiky, které jsou jinak samostatně vyučovány v epochách. Do druhé skupiny bychom zařadili tělocvik, malování akvarelovými barvami (nahrazuje klasickou výtvarnou výchovu a je v rozvrhu 1.-9. ročníku), ruční práce (pletení, háčkování, keramika, šití, košíkářství, řezbářství, kovotepectví aj.), eurytmie, péče o řeč a recitace, později dramatická výchova.

Zcela specifickými předměty waldorfského školství jsou výše zmíněná *eurytmie a kreslení forem*, které jsou obvykle v rozvrhu od 1. do 9. třídy. Tyto předměty mají vést děti k uvědomění si vlastních fyzických a psychických změn. Jejich funkcí je přirozeně formovat a spoluutvářet osobnost dítěte.

Eurytmie je pohybové umění, které Steiner sestavil na základě antroposofických principů. Pomocí pohybů má zviditelňovat proces vzniku řeči, tj. pohyby řečových orgánů při vzniku jednotlivých hlásek. To je první druh eurytmie, tzv. eurytmie řeči, avšak později byla vytvořena ještě eurytmie

tónu. Pomocí této eurytmie bychom měli být schopni vyjádřit pohybem citové prožívání jednotlivých složek hudby jako je takt, rytmus, melodie, tón aj.

„Eurythmie se dělí na eurythmii tónu a řeči. Pro tónové eurythmii vyvoláváme v dítěti ty pohyby, které odpovídají skladbě astrálního těla. Při eurythmii řeči vyvoláváme ty útvary, které odpovídají organizaci lidského já. Vědomě tak pracujeme na vytváření duševního člověka tím, že jsme fyzicky činní.“¹⁵⁾

Kreslení forem má stejnou funkci jako eurytmie, tj. podílet se na formování dětské osobnosti. Místo pohybu se děti vyjadřují skrze kreslené formy. Ty pomáhají odhalit i charakter dětí a jejich temperament, což jsou stěžejní složky určující směr výchovy a waldorfský učitel s nimi pracuje od samého počátku. Formy se vyvíjí od jednoduchých linií, až po složité obrazce promítané na mnoha osách. Pomáhají rozvíjet jemnou motoriku, zručnost a později geometrické schopnosti. Forem existuje nepřehledné množství, z nichž některé se vážou přímo k vyučovaným tématům nebo druhům temperamentu.

3.6.3 Průběh vyučovacího dne

Uvítání – učitel se zdraví s každým žákem zvlášť podáním ruky.

9.00 – 11.00 Hlavní vyučování – epocha:

1. část **rytmická** obsahuje umělecké aktivity - sborový zpěv, instrumentální hra, pohybové cvičení, vyprávění, recitace *ranního verše* (aktivizační část).
2. část **poznávací** je představení nového učiva v návaznosti na předešlé učivo (výkladová a opakovací část).
3. část je věnována individuální práci, kdy žáci umělecky zpracovávají námět hlavního vyučování (rekapitulace), někdy je věnována vyprávění spjatým s hlavním vyprávěcím tématem pro daný ročník – část **vyprávěcí**.

¹⁵⁾ Steiner, Rudolf: Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy, Metodika vyučování a životní podmínky výchovy, Praha: Baltazar, 1993, s. 38

11.00-11.45 Vyučování neepochálních předmětů – hudba, zpěv, hra na nástroj

11.45-13.30 Cizí jazyky, praktická cvičení – malá epocha

13.30-14.00 Přestávka na oběd

14.00-15.30 Ruční práce, řemeslná výchova, tělesná výchova, exkurze

3.6.4 Hodnocení

Dalším specifikem waldorfských škol je hodnocení. Žáci zde nejsou klasicky známkováni, ale jsou **hodnoceni slovně**. V průběhu roku žáci píšou málo testů, ústní zkoušení zde neexistuje. O studijních výkonech hovoří učitel s žáky průběžně a motivován je buď pochvalou nebo kritikou. Zvláštní pozornost je věnována hodnocení projevů Jáství, postojům "já umím", "já dovedu", "já chci", projevům sebevědomí a svědomí ve vztahu k rozvoji základů mravního charakteru, dále pak k projevům prosociálního jednání a sebehodnocení. Celkově je slovním hodnocením posilována vnitřní úroveň sebehodnocení. Především na základě této strategie se zřejmě může vytvářet vnitřní psychické centrum sebehodnocení, které je základem sebekontroly a sociálně prospěšné tvořivé osobnosti.

Rodiče jsou o výsledcích svých dětí informováni na pravidelných měsíčních třídních schůzkách a na konci školního roku dostávají ucelené slovní hodnocení práce i zapojení do kolektivu, chování, schopnosti koncentrace, tvořivosti aj. Číselné hodnocení dostávají pouze žáci, kteří přecházejí na jiný druh školy, a žáci devátých ročníků.

Žáci na konci roku také dostávají od třídního učitele tzv. **osobní průpověď**, která stručně charakterizuje jejich nejvýraznější vlastnost nebo schopnost, ať už dobrou nebo špatnou, kterou učitel považuje za důležitou. Průpověď žák opakuje celý následující rok ten den v týdnu, který se narodily během rytmické části vyučování. Recitaci průpovědi doprovází rituál zapálení a

zhasínání svíčky, kterou si jednotliví žáci předávají. Osobní průpověď pomáhá žákům uvědomit si odraz své osoby v očích ostatních.

„Každý výkon žáka je projevem celé jeho bytosti a nelze jej redukovat na pouhé číslo. Waldorfský pedagog se snaží co nejvýstižněji popsat dosažený pokrok, vyzdvihnout zvláštní úsilí, rozvoj i přednosti dítěte. Děti nejsou motivovány strachem ze špatné známky ani falešnou ctižádostí, ale naopak živým zájmem o probíranou látku.“¹⁶⁾

Slovní hodnocení vyžaduje systematickou a tvořivou práci třídního učitele v zachycování projevů dětí a při formulaci zpětné informace dětem, která pak ústí do závěrečného slovního hodnocení na výročním vysvědčení. Dlouhodobost a promyšlenost slovního hodnocení může tvořit dobré základy pro celoživotní sebepojetí člověka. Pedagogické dovednosti učitele formulovat slovní hodnocení ve formě vysvědčení je věnována v přípravě učitele ve waldorfské pedagogice velká pozornost.

3.6.5 Absence učebnic

Žáci waldorfských škol nepoužívají učebnice. Jejich učební pomůckou jsou tzv. **epochové sešity**, které shrnují poznatky vždy jedné vyučované epochy. Texty jsou zpravidla diktovány učitelem nebo vypracovány ve třídě společně. Ilustrace jsou zcela autorské, učitel vytváří pouze vzorový náčrt. Ve vyšších ročnících píší děti větší výroční práce, které přednášejí třídě. Později někteří žáci preferují zpracování tématu zcela individuálně podle encyklopedií a jiné vědecké literatury. Epochové sešity jsou nejdůležitější pomůckou, a tak je učitelé pravidelně kontrolují.

¹⁶⁾ Co je Waldorf? [online] na: <http://www.waldorfolomouc.cz/>

¹⁷⁾ Učební plán W [online] na: <http://www.wspj.cz/zs/data/dokumenty/ucebni-plan.pdf>

3.7 OSOBNOST UČITELE

Na rozdíl od tradičních škol, učitel waldorfské školy nepotřebuje mít vysokoškolské ani pedagogické vzdělání, ale musí projít speciální přípravou, která je založena na důkladném prostudování antroposofie a jejích pedagogických důsledků. Důvodem je i skutečnost, že učitel vede svou třídu od první až do deváté třídy a učební obsah i volba metod a prostředků jsou zcela v jeho kompetenci. Speciální semináře pro waldorfské učitele se konají ve většině zemí, kde existují waldorfské školy a doba studia je přibližně 12-24 měsíců. Součástí pedagogického vzdělání jsou i zahraniční stáže a hospitace. Učitelé se dále vzdělávají na seminářích waldorfské pedagogiky, garantovaných Asociací waldorfských škol ČR. Semináře jsou zaměřeny na didaktiku a metodiku jednotlivých předmětů, diferenciaci vyučování s ohledem na zdravotní stav žáků výchovu vůle, citu, fantazie a tvůrčí činnosti. V kurzech zaměřených odborně získává budoucí učitel aktivní orientaci a hlubší vhled do duchovních souvislostí v jazyce, dějinách, botanice, eurytmii atd. Důraz je kladen na vlastní přístupy, osobitou uměleckou tvořivost a ztvárnění vyučovací látky.

V prostředí waldorfské školy je učitel volně tvořícím, produktivním umělcem, jehož charakterizuje v jeho výchovné práci jedinečnost, neopakovatelnost a originalita. Více v článku Nadě Štuksové, třídní učitelky druhé třídy a výchovné poradkyně, z waldorfské školy v Praze Jinonicích:

„V první třídě uvítá učitel děti láskyplnou starostlivostí, šíří kolem sebe duševní teplo vyprávěných pohádek i příběhů. Učitel s dětmi roste a ony od něj očekávají stále bohatší poznání přírody. Blíží-li se poslední roky třídnictví dokazuje žákům, že také disponuje věcnou přesností, jasným myšlením a znalostí praktického života. Doprovází-li děti 7 – 8 let sám zjišťuje, že se pozorovatelně mění. Usiluje-li stále s nadšením o opravdovost, a stále hlubší

*poznání bytosti dítěte, neztratí s dětmi vnitřní spojení ani v náročném období dospívání.*¹⁸⁾

Naplnění waldorfského ideálu předpokládá, že žák je veden ve stejném duchu až k maturitě. Na nejvyšším stupni waldorfské školy je učitel konfrontován s otázkou „Jak zvládáš to, že existuješ?“, „Jsi pokorným a pracovitým hledačem pravdy?“. A jen ten učitel, který je důkladným vědcem s vědomím přesahu a sociálním umělcem, může své studenty propustit, aby už samostatně prokázali svou životní zdatnost.“¹⁹⁾

3.8 PROSTŘEDÍ WALDORFSKÝCH ŠKOL

Pokud má zakládající skupina dost finančních prostředků, bývá škola postavena v přírodním prostředí ve tvaru mnohoúhelníku. České waldorfské školy však většinou obývají budovy postavené pro jiný účel. Vnitřní vybavení tříd a jejich okolí se přesto liší od tradičních škol. Ve waldorfské škole najdeme vedle jednotlivých učeben a sborovny také vybavené knihovny, speciální pracovny, divadelní sál, sál pro eurytmii, umělecké ateliéry, dílny atd. I když musí vyučovací a další místnosti školy, vybavení a zařízení i učební prostředky odpovídat v základu státním školám a splňovat určité standardy, jakými jsou například pedagogická a hygienická nezávadnost, nesou rovněž zřejmé znaky anthroposofické výchovy s akcentem na využití přírodních materiálů: místnosti vymalované přírodním barvivem (růžová, žlutá, bílá, fialová, světle zelená atd.), častá dřevěná obložení místností a chodeb, dřevěný nábytek napuštěný včelím voskem, textilní doplňky (závěsy, přehozy, draperie) z vlny, lnu, hedvábí, výzdoba tvořená dětskými výtvarnými pracemi a rukodělnou činností. Zastoupení přírodních materiálů ve vybavení interiéru na waldorfské škole má nejen význam estetický a zdravotní, ale také

¹⁸⁾ Štuksová, Nad'a: Waldorfský učitel [online] na: <http://www.wspj.cz/zs/cz/ucitele/ucitel/>

¹⁹⁾ Co je Waldorf? [online] na: <http://www.waldorfolomouc.cz/>

filozofický, který vychází z představy, že všechny přírodní materiály jsou zdrojem životní energie, kterou člověk v životě potřebuje a může ji čerpat také z vhodně upraveného prostředí. Jednotlivé třídy jsou vymalovány různými pastelovými barvami (kromě stropů), které odpovídají ladění dětské psychiky a měly by přispívat k tomu, aby se zde žáci cítili příjemně a volně. Jsou vyzdobeny květinami, reprodukcemi děl i žákovskými pracemi. V každé třídě je tzv. roční koutek, v kterém jsou věci charakteristické pro dané roční období.

3.9 MĚSÍČNÍ SLAVNOSTI A SVÁTKY

Velkou motivací k práci jsou pro žáky tzv. měsíční slavnosti, které se většinou konají poslední pátek každého měsíce. Všechny třídy včetně učitelů se sejdou v sále, kde předvedou ostatním výsledky své práce – prezentují své znalosti i dovednosti, případně jsou součástí slavnosti dramatická, eurytmická nebo koncertní představení. K waldorfské pedagogice patří také slavení křesťanských svátků, dodržování určitých zvyků a udržování lidových tradic. Školy pořádají například jarmarky, na kterých prezentují a prodávají výrobky svých žáků i jejich rodičů, a které jsou zároveň příležitostí k setkávání a společnému prožití času rodičů, pedagogů, žáků i zájemců z řad veřejnosti. Výtěžek z prodeje slouží k zakoupení vyučovacích pomůcek nebo jiného vybavení školy.

Mezi hlavní svátky v životě waldorfské školy patří slavnost podzimní rovnodennosti a sv. Martina, v zimě adventní, mikulášská a vánoční slavnost, Tři králové, Hromnice a Masopust a ve druhé polovině školního roku velikonoce, jarní slavnost, Otvírání studánek a nakonec Svatojánská slavnost.¹⁹⁾

²⁰⁾ Za waldorfskou školou [online] na:
http://www.stripky.cz/vychova/skolstvi/waldorf_obecne.html

II. PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části využiji poznatků získaných v průběhu hospitací na waldorfských školách, abych komparovala teorii popsanou v předešlé části diplomové práce s praxí a dále ji srovnala se svými zkušenostmi ze souvislé praxe v tradiční škole. Tato část obsahuje charakteristiku škol, jejichž výuky jsem se mohla zúčastnit, zápis z hospitací a výzkumné šetření pomocí dotazníku MCI, který slouží k výzkumu a porovnání sociálního klimatu třídy a který doplňuje mé pozorování. V závěru budou shrnuty výsledky pozorování a vyvozeny závěry.

4. Charakteristika sledovaných škol

Pro výzkum jsem si zvolila CZŠ Rudolfovskou v Českých Budějovicích, na které jsem absolvovala souvislou praxi a ZŠ Dědinova v Praze, ve které kromě 17 tradičních tříd najdeme také 8 tříd waldorfských, a které mi poskytly prostor pro mé praktické zkoumání waldorfské pedagogiky.

CZŠ Rudolfovská – České Budějovice

Církevní základní škola Rudolfovská má 18 tříd a poskytuje primární vzdělání v rozsahu 1. – 9. třídy. CZŠ je organizační součástí Biskupského gymnázia J. N. Neumanna v Českých Budějovicích. Církevní základní školu i biskupské gymnázium zřídilo českobudějovické biskupství, které je nevyšší odvolací instancí. Obě jednotky mají společné ředitelství, zástupce ředitele je pověřený řízením CZŠ. Obě školy mají i společný ekonomický sektor. Ačkoli Průcha řadí církevní školy mezi školy alternativní, výuka se významně neodlišuje od jiných státních základních škol. Výuka náboženství je volitelným předmětem a volitelná je i výuka jazyků od první třídy. Souhrnně výuka na CZŠ probíhá podle programu Základní škola (MŠMT 16847/96-22) a podle programu Základní škola pro třídy s rozšířeným vyučováním informatiky a výpočetní

techniky. (MŠMT 16845/2001-22). Součástí školy je občanské sdružení Rudolfovská, což je rodičovské sdružení napomáhající zlepšit komunikaci s vedením školy a vylepšit její materiální vybavenost. Mimo běžných učeben ve škole najdeme počítačovou učebnu, dílny, laboratoř, knihovnu, tělocvičnu, jazykovou učebnu a učebnu s dotykovou tabulí. Škola též nabízí svým žákům zájmové kroužky.

Škola sídlí ve staré budově v bezprostřední blízkosti rušné dopravní komunikace a v posledních letech prochází náročnou celkovou rekonstrukcí.

ZŠ Dědina (waldorfské třídy) - Praha

ZŠ Dědina je příspěvkovou organizací zařazenou do sítě základních škol a pracuje podle uceleného programu, který splňuje standardy vymezené Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Tento program má dva směry. Jeden akcentuje jazykové vzdělávání a druhý je zaměřený na waldorfskou pedagogiku. Jeho základní principy, východiska, cíle, metodiku, způsoby hodnocení žáků, časový a obsahový plán výuky popisuje Rámcový vzdělávací program Waldorfské školy (MŠMT 79-01-C/01).

Waldorfská část školy je samostatným útvarům v rámci ZŠ Dědina a funguje zcela podle principů waldorfské pedagogiky, tzn. na řízení školy se podílí také kolegium učitelů a sdružení rodičů. K tomu velkou měrou přispívá i současný ředitel ZŠ Dědina, který vychází waldorfským třídám a jejich specifikům vstříc. Podle waldorfských zásad se zde v 8 třídách učí 117 žáků pod vedením 8 třídních a 5 odborných a jazykových učitelů. Po nedávné rekonstrukci mají waldorfské třídy v samostatném křídle k dispozici 9 tříd, společné zázemí pro učitele, vlastní waldorfskou družinu, divadelní a eurytmický sál. Žáci zde též založili svůj vlastní školní orchestr. Vzhledem k tomu, že waldorfská pedagogika není zastáncem techniky ve výchově a vzdělávání, počítačovou

učebny zde nenajdeme, ačkoli žáci ostatních tříd ZŠ Dědina mají 2 zcela vybavené počítačové učebny k dispozici, stejně jako laboratoře s dotykovými tabulemi a další odborné učebny (Výtvarná výchova, Hudební výchova, Dílny, Keramická dílna s hrnčářským kruhem a pecí, Knihovna, Video-učebna a Tělocvična).

Historie waldorfských tříd ZŠ Dědina sahá do konce 90. let, kdy se postupně zformovala rodičovská iniciativa usilující o založení další waldorfské základní školy v Praze. Její snaha vyvrcholila v roce 2000, kdy se díky vstřícnosti radnice Prahy 6 podařilo otevřít první waldorfskou třídu při základní škole T. G. Masaryka v Ruzyni. Během následujících dvou let přibyla druhá a třetí třída. Ve školním roce 2002/2003 se radnice jakožto zřizovatel školy rozhodla pro rekonstrukci a následné jiné využití budovy staré ruzyňské školy, avšak návrh na využití celé školy pro účely waldorfské pedagogiky nebyl schválen a waldorfským třídám bylo nabídnuto připojení k ZŠ Dědina. Plnohodnotné prostory získala bývalá Ruzyňská waldorfská škola ve zrekonstruované ZŠ Dědina v minulém roce.

5. Hospitace v ZŠ Dědina

5.1 Metody zkoumání

K výzkumu technologie vzdělávání v podmínkách waldorfské školy a specifik waldorfského vyučování jsem použila více metod.

I. Práce s literaturou

II. Rozhovor (během výzkumného šetření jsem hovořila s vedením obou zkoumaných škol, s některými učiteli a žáky).

III. Přímé pozorování (pozorovala jsem chování žáků během vyučování i o přestávkách, soustředila jsem se na vztahy mezi žáky, mezi učiteli a žáky, metody a formy uplatněné ve vyučování.)

IV. Dotazník MCI (pro objektivizaci šetření jsem použila českou verzi dotazníku MCI („Naše třída“), který slouží zejména k závěrečnému srovnání třídního klimatu ve waldorfské škole a škole s tradičními metodami výuky. (Příloha č. 1).

5.2 CHARAKTERISTIKA VZORKU

Průzkum waldorfského vyučování byl prováděn v 5. – 8. waldorfské třídě ZŠ Dědina v Praze 6. Pro potřeby výzkumu jsem strávila dva dny v páté třídě, ve které se dodržují principy waldorfské pedagogiky v nejvyšší míře a jejíž výuku detailně popíši v další kapitole, a po jednom dni v ostatních třídách.

5.3 HOSPITACE V JEDNOTLIVÝCH WALDORFSKÝCH TŘÍDÁCH

5. třída

Ve třídě je 19 dětí, z nich 12 dívek a 7 chlapců. Třídním učitelem je žena (provází děti od prvního ročníku a učí všechny předměty, kromě tělocviku, dílen, angličtiny a eurytmie). Paní učitelka má u dětí přirozenou autoritu a plně využívá zvláštnosti waldorfské pedagogiky. Celkové klima třídy je příjemné a snášenlivé. Praktickou stránku waldorfské pedagogiky poznávám nejlépe právě v této třídě (viz. kapitola 2.3 a 2.4).

6. třída

V šesté třídě 16 dětí, ze kterých je 9 chlapců. Třídním učitelem je muž, avšak jen pro tento rok z důvodu učebního volna původní třídní učitelky. V důsledku

nedostatku waldorfských učitelů, je zde jen dočasným zástupcem a není absolventem semináře waldorfské pedagogiky ani pedagogické fakulty.

Výuka se zde více blíží výuce v běžných školách, ačkoli v hlavním vyučování probíhá zrovna epocha fyziky. Po úvodním vzájemném pozdravení a pěti minutách třídnických záležitostí si žáci formou vzájemného zkoušení opakují poznatky z oblasti optiky z vyprávění učitele se dozvědí nové informace o protikladu světla a tmy, šíření světla. Nakonec si vysvětlují zatmění slunce a měsíce. Výklad připomínající diskusi doplňují obrázky z učebnice, které si žáci vybarvují a lepí do epochových sešitů. Většina žáků je v epoše aktivní a doplňují výklad o vlastní zkušenosti a názory. Následující angličtina s jazykovou učitelkou je již klasickou waldorfskou výukou. Po úvodní anglické hromadné recitaci průpovědi následují hry. Velmi populární je „oběšenec“ - - „Hangman“, kdy slovo, které je na tabuli znázorněno jen pomlčkami znázorňujícími jednotlivé hlásky, hádají spolužáci po jednotlivých hláskách. Další aktivitou je kolektivní hra u tabule zaměřená na procvičování nepravidelných tvarů množného čísla u podstatných jmen. Učitelka napíše na tabuli velké množství slov, která později v angličtině definuje. Žáci musí uhodnout z kontextu, o jaké slovo se jedná, a co nejrychleji ho na tabuli najít. Nová gramatika je podána co nejjednodušeji na příkladech, které žáci už znají. Procvičované jevy – časování sloves je rytmicky opakováno tak, aby si všichni žáci byli zcela jistí použitím i výslovností. Závěr hodiny opět patří recitaci. V hodinách se nepoužívají učebnice.

Hodinu pracovních činností provází mírně anarchistická atmosféra. Ačkoli žáci mají jasně určeno, co mají dělat, mnozí z nich věnují více času konverzaci se spolužáky než práci samotné. Pracují se dřevem, kterému se kromě samotného opracování snaží i porozumět. Vyrábí např. joja, misky, nebo dětský vozík.

Ačkoli mladý učitel má o waldorfskou pedagogiku upřímný zájem a k žákům je vstřícný, jeho nezkušenost je patrná a odráží se negativně na celkovém klimatu třídy, která je roztěkaná a nepůsobí konzistentním dojmem.

7. třída

V této třídě je pouze 6 dětí, z toho 2 chlapci a 4 dívky. Tento počet je důsledkem krize, která nastala v této třídě v uplynulém roce, kdy ji opustila původní třídní učitelka. Novou třídní učitelkou je žena, která tuto třídu učí pouze rok. To se opět projevuje v chování třídy, která je podrážděná a nevstřícná, ačkoli nasazení a práce pedagožky jsou obdivuhodné a zcela splňují požadavky waldorfské pedagogiky.

V sedmé třídě začíná epocha pozdravem, po které následuje rytmická a hudební část. Úvodní průpověď vystřídá sborové hraní na flétny a zpěv (Tou Putimskou branou, A té Réhardice, Tři kříže, rytířská renesanční balada), které mají žáky pozitivně naladit na další výuku. Rytmickou část střídá desetiminutová třídnická část. Třídní učitelka v ní řeší úhradu fotek, příspěvku na školné, případný školní výlet a absence žáků. Ačkoli jeden z žáků přichází až po rytmické části, jeho pozdní příchod není nikam zaznamenán a učitelka pouze žádá jeho vysvětlení. Chlapec bez jakýchkoli emocí odpovídá, že zaspal. Přibližně po třiceti minutách od začátku vyučování začíná epocha biologie. Proti principu žádného zkoušení, epocha začíná právě ústním zkoušením. Je vylosována první žákyně, které otázky pokládají přímo její spolužáci. Pedagožka pouze doplňuje její odpovědi. Když žákyně neví, snaží se jí ke správné odpovědi dovést. Každá z pěti otázek učitelka oznámkuje a závěrečnou známku vypočítá aritmetickým průměrem. Přesto se zeptá, zda-li s tím zkoušená i její spolužáci souhlasí. Žákyně je spokojená, avšak jeden z jejích dvou spolužáků pokládá hodnocení za neadekvátní, neboť některé otázky nebyly zodpovězeny zcela k jeho spokojenosti. Ve waldorfské třídě má však hlavní slovo učitel, a tak třídní učitelka hodnocení obhájí a diskusi uzavře. Žáci jsou

od počátku poněkud negativně naladěni a odráží se to v jejich chování v průběhu celé hodiny. Nespolupracují, učitelku místy ignorují a zvláště chlapci nešetří vulgarismy, které si pro lepší pocit zapisují jako zvláštní typ trofeje. Zkoušení zároveň slouží jako opakovací část, a tak zabere přibližně dvacet minut. V opakovací části používají žáci učebnice. Z neznámých pojmů ve skupinách vytvářejí jakýsi slovníček, avšak vzhledem k neschopnosti některých žáků spolupracovat, je ovzduší plné konfliktů. Při vysvětlování pojmů dochází k mezipředmětovému propojení učiva. Potkává se zde biologie s chemií, neboť buňka obsahuje kyselinu, a matematikou – geny jsou plně neznámých X. Ačkoli se učitelka snaží své žáky aktivizovat množstvím zajímavých otázek a nezvyklých detailů, žáci nejeví téměř žádný zájem. Závěr epochy biologie patří lepení schématu buňky do epochového sešitu a práci s mikroskopem, jehož pomocí žáci zkoumají strukturu vlasu.

Po přestávce výuka pokračuje angličtinou s jazykovou učitelkou. Množstvím her a způsobem výuky se podobá hodině v šesté třídě. Novým učivem je podmiňovací způsob, který si žáci procvičují při hře „Battleship“. Jde o hru pod českým názvem „lodě“. Žáci si v předem určených dvojicích do mřížky se jmény zapíší nabídnuté aktivity, které by výše uvedení nositelé jmen mohli dělat o prázdninách a pomocí otázek a odpovědí v kondicionálu např.: „*Jel by John surfovat? – Would John go surfing?*“ a odpovědi: „*Ne, John by nejel surfovat. – No, John wouldn't go surfing.*“ zjišťují obsah spoluhráčovy mřížky, čímž si podmiňovací způsob opakováním ve formě hry fixují do dlouhodobé paměti. Hodina končí sborově proneseným anglickým pozdravem.

V pracovních činnostech, které vede opět třídní učitelka, žáci vyrábějí např. botu z kůže, textilní botu, nebo kolorují keramická zvířátka. V činnostech se týdně střídají, což vyvolává u některých žáků negativní reakce. Avšak situace, kdy člověk musí překonat nechuť nebo nesympatii k určité činnosti, patří mezi cvičení rozvíjení vůle, které má ve waldorfské pedagogice

nezastupitelné místo. Přesto učitelka musí vyvinout maximální možné úsilí, aby žáci plnili zadaný úkol.

Zajímavostí, kterou bych ráda zmínila, jde zde přístup třídní učitelky k didaktické technologii, která je běžnou součástí výuky v tradičních třídách, avšak ve waldorfských školách je její využití ojedinělé. Učitelka žákům promítá například výukové filmy a prosazuje i zařazení výuky informačních technologií do rozvrhu své třídy. Násilné odtržení žáků od moderních technologií považuje za zastaralé. Výuka je možná, samozřejmě pokud probíhá v souladu s antroposofickými zásadami.

8. třída

Osmá třída má 9 žáků, z toho 3 chlapce a 6 dívek. Třídním učitelem je muž, který provází svou třídu od 1. ročníku. Vzhledem ke kolizi waldorfských osnov s předepsaným rozsahem tradičních škol, ani zde nejsou zcela dodržovány zásady waldorfské pedagogiky. Klima třídy je spolupracující a přátelské. Třídní učitel je vynikajícím waldorfským pedagogem a ve své třídě je velmi oblíbený. Vzhledem k nekompatibilitě osnov waldorfských a tradičních škol nenásleduje zcela rozdělení epoch a dalších hodin, ale pracuje podle potřeby na všem, co považuje za důležité. Žákům tyto změny nepůsobí žádné problémy a zcela bez námitek následují pokyny třídního učitele. Epocha biologie, která začíná malou sondou do znalostí plazů, přerušuje učitel v polovině a přechází k opakování dějepisu. Otázky týkající se již dříve probraného tématu se prolínají s živým vyprávěním dějinných událostí 18. a 19. století. Na konci epochy píší žáci závěrečný test. Konverzace zde probíhá v přátelském duchu a učitel je více partnerem než přísnou autoritou, ačkoli jeho přání jsou vždy ihned splněna.

V dalších hodinách v rozvrhu označených jako „Cvičení“ se žáci věnují slohu. Píší charakteristiku literární postavy, avšak na tabuli nemají žádnou osnovu.

Učitel vše potřebné připomíná ústně a během psaní práce žákům poskytuje rady, které by je měly dovést k nejlepšímu výsledku. Rozsah práce zde není zdaleka tolik důležitý, jako její obsah, a tak se odevzdané práce kvantitativně velmi liší. Třídní učitel mi nedovoluje dělat si poznámky ani pořizovat jakýkoliv záznam, neboť učení je pro něj niterná a soukromá věc, což se ovšem odráží v jeho práci, kterou odvádí s nasazením a viditelným zaujetím. Výklad je obohacen o mnoho poznatků z odborné literatury, dokumentů nebo vlastní zkušenosti a udržuje žáky v neustálém pozitivním napětí. Antroposofický přístup k výuce je zde zřejmý, avšak jednotlivé části waldorfské epochy bychom zde hledali marně.

5.4 ČASOVÝ ROZPIS VYUČOVACÍHO DNE V 5. TŘÍDĚ

Hlavní vyučování – epocha Český jazyk

08:00-08:05 Třídnická chvílka

Úvodní rytmická část epochy

08:05-08:07 Recitace průpovědi

08:10-08:32 Práce se čtenářským deníkem

08:32-08:35 Sborová recitace

08:35-08:38 Rituál osobnosti

08:38-08:55 Sborový zpěv a hra na hudební nástroje

Představovací část epochy

08:55-09:19 Opakování shody podmětu s předmětem

09:19-09:33 Diktát - psaní velkých písmen

09:33-09:45 Četba z deníku ze ŠVP

Závěrečná vyprávěcí část epochy

09:45-10:00 Staré řecké báje a pověsti

10:00-10:01 Průpověď před hlavní přestávkou

3. hodina – německý jazyk

10:20-10:32 Zpěv německých písní – trojhlas

10:32-10:38 Opakování nepravidelných sloves

10:38-10:46 Kontrola domácího úkolu

10:46-10:57 1. hra - „Zvířátka vstávat“

10:57-11:05 2. hra - „Šibenice“

4. hodina – německý jazyk

11:16-11:27 Příběh ze čtenářského deníku – český jazyk

11:27-11:35 Trénink paměti – opakovací cvičení na slovní zásobu

11:35-11:51 Práce s německým textem – procvičování výslovnosti

11:51-11:59 Doplnění slovní zásoby

5. hodina – výtvarná výchova

12:10-12:11 Recitace krátké průpovědi

12:11-12:55 Malování akvarelovými barvami

5.5 PODROBNÝ POPIS VYUČOVACÍHO DNE V 5. TŘÍDĚ

Začátek vyučování

Třídní učitelka je ve škole dříve a každého žáka zdraví podáním ruky a pohledem do očí. Záměrem je, aby si žák uvědomil, že přichází do prostředí, ve kterém existují určitá pravidla a žáci tímto získávají k učitelce intenzivnější vztah. Ta může z chování a výrazu žáka odhadnout jeho vnitřní rozpoložení, což může zohlednit během vyučování.

Epocha

Hodina nezačíná přesně se zvoněním, které ohlašuje začátek výuky v „tradičních“ třídách, ale pokyn dává učitelka zvonkem, až když se děti usadí v lavicích. Poté se navzájem pozdraví. Začínají děti: „*Dobrý den milá paní učitelko.*“ „*Dobrý den milé děti.*“, odpovídá pedagožka a vyučování je zahájeno.

Epocha začíná třídní chvilkou. Učitelka řeší problémy a situace spojené s vyučováním i mimoškolními aktivitami – chybějící sešity, třídní schůzky, záležitosti týkající nadcházející akademie aj.

Rytmická část epochy

Epocha začíná společnou recitací průpovědi. Všichni žáci stojí a doprovází ji pohyby, které vycházejí z eurytmie. To není zcela běžné, neboť v této třídě je výsledná podoba průpovědi společným dílem třídní učitelky a eurytmičky. Děti se při ní mají uvolnit a zklidnit myšlení.

*„Pode mnou země, tíží mé tělo poutá, nade mnou nebe,
tam duše má ke světlu stoupá,
přede mnou cesta, tou odvážně chci jít,
za mnou jsou hvězdy, mě provází jejich svit,
vpravo cítím naději, odvahu a sílu,
vlevo žije klid, jehož třeba je mi k dílu.
Hluboko v nitru, ve schráně těla,
kde bije mé srdce, tam žiji i já.“*

*„Já hledím do světa,
ve kterém slunce svítí,
v kterém se hvězdy třpytí,
ve kterém kameny leží,
rostliny žijíce rostou,
zvířata cítíce žijí,
v němž člověk obdařen duší,
příbytek duchu skýtá.
Já hledím do duše,
která v mém nitru žije,
duch boží tryská ve světle slunce i duše
venku v prostoru světa,
uvnitř v hlubinách duše.
K tobě ó duchu boží,
já chci se obrátit s prosbou.*

*Nechť síla a požehnání
k učení a k práci
v mém nitru rostou.“*

Bezprostředně po hromadné průpovědi učitelka udává tón a se třídou zpívá jednohlasně až trojhlasně 3 písně. Jednu z nich doprovází i rytmickým vytleskáváním. Největší ohlas má poslední prvorepubliková píseň *Babička Mary* autorů Ježka, Voskovce, Wericha. Během zpěvu žáci zřetelně pracují s melodií a dynamikou hlasu.

Sborový zpěv následuje sborová recitace. Začínají s výslovnostním cvičením na sykavky, následuje cvičení hlásky r a rázu. Jako poslední část recitují básně ze sbírky *Prosté motivy* Jana Nerudy a dechové cvičení. Učitelka recituje společně s žáky a zvučným hlasem je názorně přesvědčuje, aby dbali na správnou výslovnost, rytmus a intonaci. Důležitou součástí recitace je práce s dechem.

Recitační část uzavírá rituál se zapálenou svíčkou, ve kterém tři žáci, kteří se narodili v tento den týdne, recitují básně – osobní průpověď, jejichž autorkou je třídní učitelka a děti je dostávají na konci školního roku jako součást závěrečného hodnocení. Recitací této průpovědi, ve které je zdůrazněn silný rys nebo vlastnost dotyčného žáka, by mělo dojít k „zvnitřnění“ tj. k uvědomění si významu básně, což vede k sebeuvědomění.

Závěrečnou částí rytmické části epochy je sborová hra na nástroje. Děti přicházejí s flétnami, kytarou a houslemi k učitelce, která s nimi taktéž hraje na housle. Vícehlasně hrají jak současné autory, tak klasické skladby, které nacvičily v hodinách hudební výchovy. Na konci rytmické části má učitelka plnou pozornost třídy.

Představovací (vyučovací) část epochy

Představovací část epochy začíná rétorickým cvičením. K tabuli přichází dobrovolník a představuje vybranou knihu ze čtenářského deníku. Deník má položený na notovém stojanu před sebou, ale vypráví z paměti, ačkoli je nervózní. Ostatní žáci pozorně poslouchají a na konci tleskají. Následně se učitelka ptá dětí na jejich názor – co se jim líbilo a zda-li by si knihu také přečetli. Zdá se, že ačkoli kniha patří do žánru dobrodružné prózy pro chlapce, ostatní žáky včetně dívek vyprávění zaujalo. Chlapec je pochválen a vrací se do lavice.

Dále epocha pokračuje zopakováním učiva z minulého dne tj. vzory přídavných jmen. Učitelka se táže, zda-li žáci učivo chápou a jestli ví, proč se je učí. Zároveň se snaží, aby se děti nebáli chyb a projevit se, neboť „...chyby dělají i géniové jako například Goethe, který také neuměl pravopis.“ Žáci po jednom čtou věty z cvičení z učebnice, které měli za domácí úkol a odůvodňují svou volbu. Když se spletou, ostatní se nesmějí, ale snaží se navzájem si pomoci.

Dalším cvičením je zaměřené na procvičování velkých písmen. Učitelka diktuje věty z vlastního vyprávění průběhu výletu uskutečněného v rámci školy v přírodě. Žáci se sami hlásí ke psaní na tabuli. Ačkoli pravidla o psaní velkých písmen ještě neznají, při psaní na tabuli téměř nedělají chyby, neboť s „pravidly“ se seznamují průběžně. Tím, že je text spojen se vzpomínkami, aktivizuje žáky. Obsah cvičení děti opravdu sledují a samy iniciují jeho doplnění o další poznatky získané během školy v přírodě. Pravopisné jevy podtrhávají podle svého uvážení různými barevnými křídami.

V další části vyučovací části čte učitelka z deníku ŠVP anonymního autora. Zájem dětí je zvýšen tím, že mají ze stylu vyprávění uhodnout, kdo je pisatelem či pisatelkou. Žáci jsou opět pozorní a k odpovědím se hlásí. Po

skončení četby hledají děti ve pozitiva a negativa tohoto úryvku. Paní učitelka pisatele chválí, zdůrazňuje klady a srovnává práce s nejmenovanými pracemi ostatních, což má výchovný cíl. Žák si všímá krásy přírody a detailů, které většina ostatních nezaznamenala. Vzhledem k tomu, že úcta k přírodě je velmi důležitou součástí waldorfské výchovy, je tato zmínka nezbytná. Citované práce jsou nejen popisem událostí, ale obsahují i velmi humorné pasáže: „...paní učitelce jsme udělaly tři culíky. Dva na straně jako antény a vzadu jeden satelit...“ Žáci se smějí společně s učitelkou a celková nálada třídy je po mírně nervózním gramatickém procvičování opět uvolněná.

Vyprávěcí část epochy

Rozhodnutí o závěru hodiny pedagožka nechává žákům. Téměř celá třída si přeje vyprávění a dávají to najevo hlasitým křikem. Hlavním vypravovacím tématem pro pátou třídu je řecká mytologie (Příloha č. 2). Tento týden se žáci seznamují příběhem Hérakla. Po krátkém zopakování části z minulé hodiny - - tj. úkolů, které již Hérakles splnil, učitelka dál vypráví příběh Hérakla. Děti v lavicích opět velmi pozorně poslouchají. Vyprávěcí část je také částí relaxační, a tak někteří žáci leží na lavicích se zavřenýma očima bez jakýchkoli výhrad ze stran pedagoga. Konec vypravovací části oznamuje věta pronesená ústy učitelky: *A jak to bylo dál?* „*To se dozvíme příště.*“, zní sborová odpověď žáků.

V poslední minutě před přestávkou ještě děti společně recitují krátké verše spojené se skutečností, že přestávka je určena jako čas ke svačině.

*„Ze zrna chléb a v zrně slunce zář
a sluncem na nás hledí boží tvář,
tak v plodinách země zraje boží jas,
necht' zraje i ve mně a ve všech nás.“*

O přestávce většina dětí mizí ze tříd. Navštěvují spolužáky z jiných ročníků, někteří běží překvapivě k internetu.

Počítače a internet jsou z hlediska antroposofie nástrojem, který vede k odosobnění se. Vzhledem k tomu, že počítač je naprogramovaný stroj, provádí pouze naprogramované operace a tím nutí uživatele ke stejnému druhu schematického chování. Důsledkem je omezení samostatného myšlení i úsudku. Internet je dále podle antroposoficky založeného časopisu NetFuture nebezpečný nejen z hlediska obsahu, ale právě pro snadnost získávání informací. Podle antroposofie člověk má své znalosti získávat s vynaložením určité vůle a k obsahu si vytvořit vztah, čímž určité věci dostávají význam. Technika, včetně výukových PC programů a informačních médií, není vhodným prostředkem k vyučování, protože na rozdíl od přímé zkušenosti, která pomáhá lidem utvářet si k určitým subjektům vztah, nebo knih (vyjma učebnic), jež skýtají prostor k imaginaci, je internet nástrojem poskytujícím pouze povrchní pohled a neumožňuje pochopit význam.¹⁾ Na většině waldorfských škol tedy didaktická technika není používána a v osnovách chybí i výuka informačních technologií. Důsledně dodržovaná je absence výuky počítačů a používání výukových programů na prvním stupni. Později je výuka možná, avšak od klasické výuky, jak ji známe z tradičních škol, se liší.

„Cesta k efektivnímu využití výpočetní techniky vede přes pochopení jejích principů. Žáci se nejprve naučí porozumět principům počítačového hardwaru, čímž je z počítače sejmuta veškerá magičnost a lze přistoupit k jeho používání. Důraz se přitom klade na to, aby žák nebyl jen pasivním uživatelem, ale přistupoval k počítači iniciativně a aktivně. Neméně důležitými jsou také základy hygieny a psychohygieny práce s počítačem.“²⁾

¹⁾ Computerized Technology and Human Responsibility [online] na:

<http://www.netfuture.org/faq.html>

²⁾ Waldorfská škola a počítače [online] na:

<http://www.wspj.cz/zs/data/dokumenty/ucebni-plan.pdf>

3. hodina – německý jazyk

Zvonení mosazného zvonku oznamuje začátek hodiny německého jazyka. Německý jazyk mají žáci od první třídy stejně jako angličtinu. Výuka probíhá převážně v němčině. Hodina opět začíná průpovědí vestoje, která je tentokrát přednášena německy. Její obsah je podobný průpovědi v českém jazyce.

Dalších deset minut věnují žáci trojhlasnému zpěvu německých písní. Zpěv střídá hra zaměřená na zopakování nepravidelných sloves. Děti se hlásí. Pokud správně vyčasují dříve předem přidělené sloveso, které vzápětí opakuje celá třída, mohou si sednout. Pokud ne, čekají na druhé kolo. Po úvodním opakování žáci kontrolují domácí úkol. Žáci měli převést do množného čísla všechny párové části lidského těla. Z odpovědí se dozvídáme, že lidé mají kromě dvou rukou nebo nohou, také dvě hlavy nebo zadky, což pobaví třídu včetně učitelky. Humor je zde na rozdíl od některých jiných tříd nedílnou součástí vyučování.

Poslední velká část hodiny je věnována hře „Die Tiere gehen schlafen“ (Zvířátka jdou spát). V této hře polovina žáků jde k tabuli, druhá polovina jakoby usíná. Žáci u tabule dostávají od učitelky zvířátko, které tiše pokládají k vybranému spolužákovi. Učitelka děti zpěvem zbudí a ty hádají podle vzorové věty od koho zvířátko dostaly.

A: „*Ist das Fliege von dir Lucka?*“

B: „*Nein, das Fliege ist nicht von mir.*“

Pokud žák uhodne, od koho zvíře dostal, jde si dotyčný dárce sednout. Po jisté době se role obrátí. Toto cvičení je zaměřené na procvičování slovní zásoby a slovosledu. Nálada ve třídě je uvolněná, ale žáci přesto dodržují předem daná pravidla. Hodina končí německou obdobou hry „Oběšenec“.

V první hodině německého jazyka žáci nepracovali s žádným textovým materiálem, ani neučinili zápis do sešitu.

4. hodina – německý jazyk

Na rozdíl od předchozí hodiny, která probíhala výhradně v němčině, tato hodina začíná četbou ze čtenářského deníku v českém jazyce. Žák přednáší stejným způsobem jako v epoše příběh, který si vybral. Jde o pověst o Bruncvíkovi z knihy Pověsti z Čech a Moravy. Na konci prezentace se učitelka táže na detaily příběhu, které doplňuje vlastním vyprávěním a upozorňuje žáky na možnost vidět sochu Bruncvíka pod Karlovým mostem.

Pokyn učitelky „*Alle Kinder steh auf!*“ je signálem pro začátek německé části. Děti si opět mohou sednout až potom, co zodpoví otázku. Mají odpovědět, co by nemají zapomenout, pokud jedou na výlet. Jako v předchozím případě procvičují slovní zásobu a tentokrát rozkazovací způsob: „*Vergiss nicht das Notenpult!*“

Další část hodiny patří opět četbě. Žáci nejprve dohromady a poté jednotlivě předčítají krátké úryvky z německé knihy bratří Grimmů „*Die sechs Schwane*“ (Šestero labutí). Po skončení určité části se učitelka dětí ptá na obsah úryvku. Vzhledem k tomu, že žáci neznají všechna slovíčka, musí si značnou část obsahu domyslet z kontextu - cvičení na porozumění textu. Žáci musí o textu přemýšlet, není jim prezentován v lehčí formě, jak tomu bývá v jazykových učebnicích. Na konci hodiny vypisují z textu slova, kterým nerozumějí a učitelka je píše na tabuli s českým překladem. Hodina končí závěrečnou částí německé průpovědi.

5. hodina – výtvarná výchova

Výtvarná výchova je na waldorfských školách velmi důležitou součástí výuky. Pomáhá utvářet žákův vztah ke kráse, rozvíjí zručnost a má i terapeutické účinky. Hlavní výtvarnou technikou je malování akvarelovými barvami.

Hodina výtvarné výchovy začíná už během přestávky. Žáci si připravují barvy a máčejí akvarelové čtvrtky, aby následující třičtvrtěhodinu mohli plně věnovat

malování. Dnešní práce je obzvláště důležitá, neboť výsledné malby budou sloužit paní učitelce jako podklad pro hodnotící báseň. Začátek této hodiny opět patří sborové recitaci:

*„Štětec papír něžně hladí,
je to jeho kamarád,
barvičky nám pěkně ladí
budem si dnes s nimi hrát.“*

Po recitaci si žáci berou do rukou štětce a soustředěně začínají malovat. Učitelka je ještě upozorňuje na úskalí, která práce s akvarelovými barvami skýtá. *„Barvám by se neměla vnučovovat naše vůle, ale měli bychom je vnímat a nechat je dělat, co samy chtějí.“* Tento přístup je pochopitelný pokud se podíváme na malby, jež souvisí s antroposofií. Obrysy jsou nejasné, barvy nenásilně přecházejí jedna v druhou v pastelových odstínech a doplňují zasněné symboly přírody a duchovna. I v některých právě dokončených žákovských pracích můžeme nalézt spontánně zvolené motivy spjaté s přírodou např. slunce nebo stromy.

Na konci hodiny a celého vyučování se žáci věnují úklidu. Vše má své místo a dokud není úklid hotov, hodina nekončí. Absolutní závěr vyučování patří vzájemnému pozdravu:

„Nashledanou milá paní učitelko.“
„Nashledanou milé děti.“

Po pozdravu se děti rozcházejí na oběd do školní jídelny nebo domů.

5.6 SHRNUÍ

Waldorfské třídy ZŠ Dědinova zcela naplňují program waldorfských škol, ačkoli v některých třídách jsou z různých důvodů waldorfská specifika méně čitelná. Hlavní výuka probíhá v epochách, je převážně frontální a hromadná, méně se setkáváme s párovým či skupinovým vyučováním. Učitel s žáky komunikuje spíše dialogickou metodou a důležitou součástí výuky je experiment.

Na rozdíl od tradičních škol, které ve většině případů postupují od obecného ke konkrétnímu, se zde uplatňuje daleko více induktivní, tedy opačný postup. Oproti teorii zde není vždy dodržováno přesné členění epoch, setkáváme se zde s ústním zkoušením, psaním testů i klasickým číselným hodnocením, avšak žáci nepropadají. Absolutní není ani absence učebnic, neboť jsou často používány jako materiál k procvičování nebo shrnutí. Zápisy v sešitech nejsou schematické a stručné, ale mají spíše slohovou podobu s rozvitými souvětími.

V rozvrhu waldorfských tříd chybí výuka informačních technologií, na druhou stranu do výuky je zařazen specifický předmět Kreslení forem, který je jedním z bloku předmětů, které rozvíjejí estetické cítění a zručnost žáků. Ve vyšších ročnících z ekonomických důvodů chybí v rozvrhu výuka eurytmie, avšak eurytmická škola navštěvuje a žáci mohou navštěvovat hodiny tzv. léčebné eurytmie, která jim pomáhá bojovat se stresem, mírnit projevy LMD nebo jiných problémů. Tělesná výchova zahrnuje prvky speciální Bothmerovy gymnastiky, která umožňuje člověku pohybovat se v souladu s kosmickými silami, ve vyšších ročnících žáci hrají kolektivní míčové hry.

Obsah výuky je určen pouze tematicky. Náplň jednotlivých hodin, metody a použité prostředky jsou zcela v kompetenci učitelů, avšak mnohdy musí tradiční obsah waldorfské výuky přizpůsobit požadavkům vyplývajících

z daných osnov škol tradičních. Žáci nejsou stresováni takovým množstvím teoretických znalostí a jako žáci škol tradičních, navíc mají dostatek času si vše potřebné zažít díky častému opakování a provázanosti jednotlivých předmětů.

Prostředí waldorfských tříd působí oproti tradičním třídám více přátelsky a útulněji. Jsou vymalovány pastelovými barvami, vybaveny nábytkem z přírodních materiálů a vyzdobeny žákovskými pracemi.

Učitelé, kteří učí své třídy po celou dobu školní docházky, mají u žáků přirozenou autoritu a vzájemný vztah je osobnější i díky velkému množství společných mimoškolních aktivit. Celková atmosféra je uvolněnější než v tradičních třídách a míra hluku v hodinách je vyšší, kvalita výuky tím však netrpí. Žáci nemají výuku náboženství, přesto se denně setkávají s duchovnem prostřednictvím antroposofie, která ovlivňuje metody i obsahy vyučování v mnoha směrech, a tudíž bez ní waldorfská pedagogika nemůže existovat.

6. Dotazníkové šetření – dotazníky MCI

6.1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA DOTAZNÍKU MCI

6.1.1 Charakteristika školní třídy

Školní třídu můžeme charakterizovat jako sociální skupinu, jejíž struktura je dána zejména skupinovými cíly, vztahy mezi žáky a učitelem. Stejně jako v jiných sociálních skupinách je struktura tvořena normami, systémem rolí a systémem pozic. Činnost žáků a učitelů je řízena celým souborem školních předpisů (učební osnovy, školní řád, vnitřní nařízení, směrnice apod. Tento vnější formální řád stojí vůči řádu neformálnímu, který je dán spontánním životem žáků. Vnitřní neformální řád třídy se mnohdy značně odlišuje od pravidel a norem vnějších. Neformální řád funguje na základě vlastní hierarchie hodnot, jež se značně liší od hodnotového žebříčku řádu formálního.

Vyučovací proces probíhá v neustálých interakcích. Ve školním prostředí je interakce neoddělitelně provázána se vzájemnou výměnou informací, přičemž tato výměna se uskutečňuje prostřednictvím pedagogické komunikace, která je součástí komunikace sociální. Pedagogická komunikace se odehrává formou verbální, tedy slovní (výklad učitele, slovní či písemné zkoušení, slovní reakce žáků apod.), formou neverbální (gestikulace, mimika, haptika atd.) a činem.

Ještě donedávna byla podceňována úloha nonverbální komunikace, která však působí na vnímání člověka často více, než jeho slovní projev. V pedagogické interakci žáci mnohdy reagují výrazněji na mimořechové projevy učitele, než na to, co říká. Proto by měl učitel předávající žákům informace verbální formou, uvést své jednání do souladu s tím, co říká a zefektivnit tak své působení na žáky. Zároveň by se měl učit rozeznávat nonverbální signály v jednání svých

žáků, které často odrážejí jejich momentální stav, náladu, prožívání, mohou však také svědčit o nepochopení učiva.

Obsah pedagogické komunikace bývá často ztotožňován s učivem. V tomto smyslu ovlivňuje efektivitu interakce učitelova schopnost přehledně, srozumitelně a zajímavě prezentovat učební informace, jasně formulovat své požadavky s cílem, aby si žák učivo osvojil. Pedagogická komunikace však nespočívá jen v předávání učebních informací, ale může také zprostředkovat mezilidské vztahy, postoje, emocionální stavy apod. Komunikační proces lze tak chápat jako výměnu informací v širším smyslu, tedy i výměnu představ, nálad, pocitů a postojů. Průběh pedagogické komunikace nezávisí jen na obsahu samotném, ale také na osobnosti učitele, aktivitách žáků, použitých metodách i pravidlech, podle nichž se komunikuje.¹⁾

Učitel a žáci nejsou tedy izolovanými prvky v pedagogickém procesu, ale naopak existuje mezi nimi vztah, který zajišťuje, že vyučování není jednostranné, nesměruje pouze od učitele k žákům, ale i směrem opačným. Žáci svými reakcemi spoluutvářejí vyučovací proces, sami se podílejí na objevování nových poznatků a učitel má možnost ověřovat si prostřednictvím zpětné vazby svou vlastní činnost (zda bylo učivo žáky pochopeno, zda je třeba něco doplnit atd.). Žáci se tedy stávají aktivními účastníky vyučování a učitel koordinátorem jejich činnosti.

6.1.2 Sociální klima třídy

Jak už bylo řečeno, vyučovací proces se odehrává v interakcích učitele a žáků. Jak učitelé, tak žáci se podílejí na vytvoření určitého neopakovatelného prostředí, které je specifické pro každou jednotlivou třídu. Specifická povaha

¹⁾ Mareš, J. - Krivohlavý, J.: Komunikace ve škole, Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 32

třídy vytvářena žáky a učitelem je označována jako „**klima třídy**“. V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 98) je klima třídy charakterizováno jako „**sociálně psychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálně emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů).**“

Širší termín „**prostředí**“ zahrnuje nejen aspekty sociálně – psychologické (specifické vlastnosti učitele a žáků, vztahy mezi nimi atd.), Prostředí třídy zahrnuje mj. aspekty architektonické (celkové řešení učebny, úroveň jejího vybavení, možnost variovat její tvar, velikost i prostorové rozmístění nábytku), hygienické (osvětlení, vytápění, větrání), ergonomické (vhodnost školního nábytku pro soustředěnou práci, uspořádání pracovního místa učitele, žáka, rozmístění ovládacích a sdělovacích prvků v učebně), akustické (úroveň šumu a hluku, dozvuk, odraz zvuku), tj. všechny podmínky, které mají vliv na průběh a kvalitu vyučování. Fyzické prostředí třídy klima třídy ovlivňuje. Pokud je třída útulná, čistá, světlá a dostatečně větraná, jsou v ní žáci spokojenější a mají pak i kladnější přístup k výuce. Vystavené práce žáků dotváří osobitost třídy, kterou se žáci snaží chránit, a zvyšují i motivaci žáků k dalším výkonům.

Termín „**atmosféra**“ má poměrně úzký rozsah. Atmosféra třídy je jevem krátkodobým, situačně podmíněným, mění se během vyučovacího dne či dokonce jedné vyučovací hodiny.²⁾

Při zkoumání sociální klimatu třídy se nastoluje otázka, kdo toto klima vytváří a co na něj nejvíc působí. Ze začátku odborníci předpokládali, že klima vytváří hlavně **učitel**. Stejná třída reaguje na různé učitele jinak, rozhodující je tedy

²⁾ Mareš, Jirí: Sociální klima školní třídy [online] na:
http://klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf

učitelovo přímé i nepřímé působení. Druhý názor vycházel z toho, že sociální klima třídy si **žáci** vytvářejí sami. Ve třídě totiž existují určité vztahy mezi žáky a jisté nepsané normy chování, které ovlivňují spolužáky a působí i na učitele. Podle třetího názoru sociální klima třídy spoluvytvářejí **jak učitelé, tak i žáci**. Ti na sebe navzájem působí a vytváří klima společně. Autoři Mareš a Křivohlavý tuto teorii důkladněji rozpracovávají a uvádí několik charakteristických přístupů (interakční, organizačně-sociologický, pedagogicko-psychologický, školně-etnografický, vývojově-psychologický, sociografický, sociálně-psychologický a environmentalistický).

Klima třídy je pojem dynamický - čím lépe zná učitel své žáky, pohnutky a psychologické základy vlastní činnosti, tím lépe může formovat a ovlivnit třídní klima, a tím lepší výsledky dosahuje ve výchovně vzdělávacím procesu.³⁾

V Evropě, v USA a především v Austrálii se sociální klima školních tříd zkoumá už více jak 20 let a bylo vytvořeno množství metod, pomocí kterých se toto klima diagnostikuje. Nejpoužívanějších 7 metod měří sociální klima od základních škol až po školy vysoké. V naší literatuře je dostupná česká verze dotazníků MCI a CES. Oba dotazníky přeložil a vyzkoušel v našich podmínkách PhDr. Jan Lašek z Pedagogické fakulty v Hradci Králové.

Dotazník „Naše třída“ – MCI (My Class Inventory) je určen žákům 3.-6. tříd základní školy a zkoumá sociální klima ve třídě podle 5 hledisek:

1. spokojenost ve třídě
2. soutěživost ve třídě
3. třenice ve třídě
4. obtížnost učení
5. soudržnost třídy

³⁾ Geréb, György: Psychická klíma v škole, Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1978, s. 14

Dalším z materiálů využitelných pro diagnostikování klimatu je dotazník CES (Classroom Environment Scale), určený pro 2. stupeň základních škol a střední školy a zjišťuje tyto proměnné:

1. učitelovu pomoc žákům
2. zájem žáků o školní práci
3. ticho ve třídě, klid na práci, orientace žáků na úkol
4. organizovanost výuky
5. jasnost pravidel
6. dobré vztahy, soudržnost třídy

Z průzkumů prováděných v 70. letech v USA vyplynuly obecné znaky určující kvalitu klimatu třídy:

- respekt mezi všemi zainteresovanými osobami (žáci, učitelé, vedení, rodiče)
- důvěra
- vysoká morálka
- množství různých příležitostí pro přijímání, získávání, nabývání informací
- nepřetržitý studijní a společenský růst každého žáka i učitele
- soudržnost mezi jednotlivci uvnitř skupiny⁴⁾

6.2 DOTAZNÍK MCI

Tento dotazník obsahuje 25 položek a posuzuje sociální klima třídy podle 5 proměnných:

1. Spokojenost ve třídě – zjišťuje se vztah žáků ke své třídě, míra uspokojení, pohody (otázky číslo 1, 6, 11, 16, 21).

2. Třeníce ve třídě – zjišťují se komplikace ve vztazích mezi žáky, míra napětí, sporů a rvaček (ot. č. 2, 7, 12, 17, 22).

⁴⁾ Havlínová, Miluše: Jak měnit a rozvíjet vlastní školu? O individuálních projektech škol, Praha: Agentura STROM, 1994, s. 3

3. Soutěživost ve třídě – zjišťují se konkurenční vztahy mezi žáky, míra snah po vyniknutí, prožívání školních neúspěchů (ot. č. 3, 8, 13, 18, 23).

4. Obtížnost učení – zjišťuje se, jak žáci prožívají nároky školy, nakolik se jim zdá učení namáhavé (ot. č. 4, 9, 14, 19, 24).

5. Soudržnost třídy – zjišťují se přátelské a nepřátelské vztahy mezi žáky, míra pospolitosti dané třídy (ot. č. 5, 10, 15, 20, 25).

Při vyhodnocování dotazníku MCI se žákovské odpovědi ANO-NE převedou na číselné hodnoty. Většina odpovědí ANO se hodnotí 3 body, odpověď NE 1 bodem. Otázky (6, 9, 10, 16, 24) jsou reverzní a bodování je opačné. Pokud některá otázka není zodpovězena nebo jsou zakroužkovány obě možnosti skóruje se taková odpověď 2 body. Hodnotu každé proměnné u jednotlivého žáka dostaneme sečtením bodů u příslušné pětice otázek. Tato hodnota se vždy pohybuje od 5 bodů do 15 bodů. S použitím statistických výpočtů - aritmetický průměr, medián (statisticky korektnější) aj. se pak mohou vypočítat údaje pro celou třídu.

Vypočtená hodnota u každé z pěti proměnných napovídá, zda je klima spíše příznivé či spíše nepříznivé. Čím vyšší hodnoty vycházejí u proměnných typu spokojenost, soudržnost, tím je klima příznivější. Čím vyšší hodnoty jsou napočítány u proměnných třenice, soutěživost, obtížnost, tím je klima horší.

6.3 VZOREK RESPONDENTŮ

Pro doplňkový výzkum sociálního klimatu dotazníkem MCI jsem zvolila jako respondenty žáky 5. tříd, jejichž výsledky porovnávám navzájem (Tab. III a Tab. IV) a poté je srovnávám s údaji z celorepublikového výzkumu Linkové z roku 2002.³⁾

³⁾ Linková, Marie: Klima školní třídy. In Spilková V., Vašutová, J.: Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu, Praha: Univerzita Karlova, 2002, s. 107-126

Tyto orientační normy dotazníku „Naše třída“ obsahuje Tab.V. V ZŠ Dědina vyplnilo dotazník 14 žáků, v CZŠ Rudolfovská 18 žáků.

6.4 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Tab. III: Výsledky dotazníku MCI na CZŠ Rudolfovská

CZŠ Rudolfovská

| Žáci | Spokojenost | Třenice | Soutěživost | Obtížnost učení | Soudržnost třídy |
|-----------------------|-------------|---------|-------------|-----------------|------------------|
| Chlapci | | | | | |
| 1. | 7 | 7 | 7 | 14 | 7 |
| 2. | 11 | 12 | 15 | 9 | 14 |
| 3. | 11 | 11 | 15 | 13 | 13 |
| 4. | 15 | 9 | 13 | 5 | 8 |
| 5. | 7 | 15 | 11 | 13 | 5 |
| 6. | 15 | 11 | 13 | 7 | 5 |
| 7. | 15 | 5 | 9 | 11 | 9 |
| Medián chlapci | 11 | 11 | 13 | 11 | 8 |
| Průměr chlapci | 11,6 | 10 | 11,9 | 10,3 | 8,7 |
| Dívky | | | | | |
| 8. | 12 | 10 | 15 | 9 | 13 |
| 9. | 10 | 11 | 15 | 7 | 8 |
| 10. | 12 | 10 | 11 | 11 | 7 |
| 11. | 13 | 11 | 9 | 13 | 6 |
| 12. | 10 | 12 | 11 | 11 | 7 |
| 13. | 7 | 9 | 13 | 9 | 7 |
| 14. | 13 | 11 | 9 | 13 | 6 |
| 15. | 12 | 13 | 13 | 13 | 6 |
| 16. | 7 | 12 | 5 | 15 | 6 |
| 17. | 8 | 6 | 13 | 10 | 15 |
| 18. | 12 | 10 | 15 | 9 | 13 |
| Medián dívky | 12 | 11 | 11 | 11 | 7 |
| Průměr dívky | 10,5 | 10,5 | 11,7 | 10,9 | 8,5 |
| CELKEM medián | 11,5 | 11 | 12 | 11 | 7 |
| CELKEM průměr | 10,9 | 10,3 | 11,8 | 10,7 | 8,6 |

Tab. IV: Výsledky dotazníku MCI na ZŠ Dědina (waldorfské třídy)

ZŠ Dědina

| Žáci | Spokojenost | Třenice | Soutěživost | Obtížnost učení | Soudržnost třídy |
|-----------------------|-------------|---------|-------------|-----------------|------------------|
| Chlapci | | | | | |
| 1. | 15 | 7 | 9 | 5 | 9 |
| 2. | 11 | 9 | 9 | 7 | 9 |
| 3. | 12 | 12 | 13 | 7 | 5 |
| 4. | 11 | 9 | 15 | 5 | 10 |
| 5. | 10 | 14 | 15 | 12 | 13 |
| 6. | 11 | 9 | 3 | 5 | 7 |
| 7. | 11 | 9 | 9 | 7 | 5 |
| 8. | 11 | 9 | 13 | 5 | 7 |
| Medián chlapci | 11,5 | 9 | 10,5 | 6 | 8 |
| Průměr chlapci | 11,5 | 9,6 | 10,8 | 6,6 | 8,1 |
| Dívky | | | | | |
| 10. | 15 | 6 | 9 | 9 | 11 |
| 11. | 14 | 7 | 9 | 9 | 5 |
| 12. | 12 | 9 | 11 | 9 | 5 |
| 13. | 14 | 6 | 8 | 5 | 10 |
| 14. | 11 | 7 | 13 | 7 | 6 |
| 15. | 11 | 9 | 13 | 8 | 6 |
| Medián dívky | 13 | 7 | 10 | 8,5 | 5,5 |
| Průměr dívky | 12,8 | 7,3 | 10,5 | 7,8 | 7,2 |
| CELKEM medián | 11 | 9 | 10 | 7 | 8 |
| CELKEM průměr | 12,1 | 8,7 | 10,6 | 7,1 | 7,7 |

Tabulka V: Výsledky dotazníku „Naše třída“ (MCI) - Linková 2002

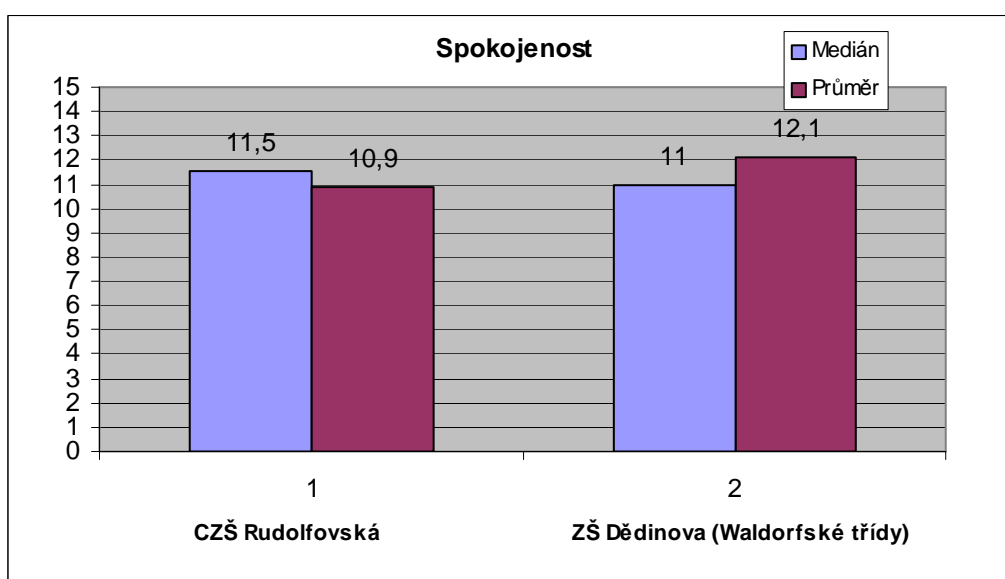
Výsledky dotazníku MCI - Linková 2002

| Škola | Spokojenost | Třenice | Soutěživost | Obtížnost učení | Soudržnost třídy |
|--------------------------|-------------|---------|-------------|-----------------|------------------|
| Pražské třídy | 11,5 | 10,6 | 11,7 | 8,1 | 9,2 |
| "tradiční" | 11,4 | 11,1 | 12 | 8,2 | 9 |
| "alternativní" | 11,6 | 10,1 | 11,4 | 8 | 9,3 |
| Mimopražské třídy | 12,3 | 10,1 | 11,6 | 8 | 10 |
| "tradiční" | 12,3 | 10 | 11,6 | 7,9 | 9,9 |
| "alternativní" | 12,5 | 10,6 | 12 | 8,9 | 10,4 |
| CELKEM průměr | 11,9 | 10,4 | 11,6 | 8 | 9,6 |

6.5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

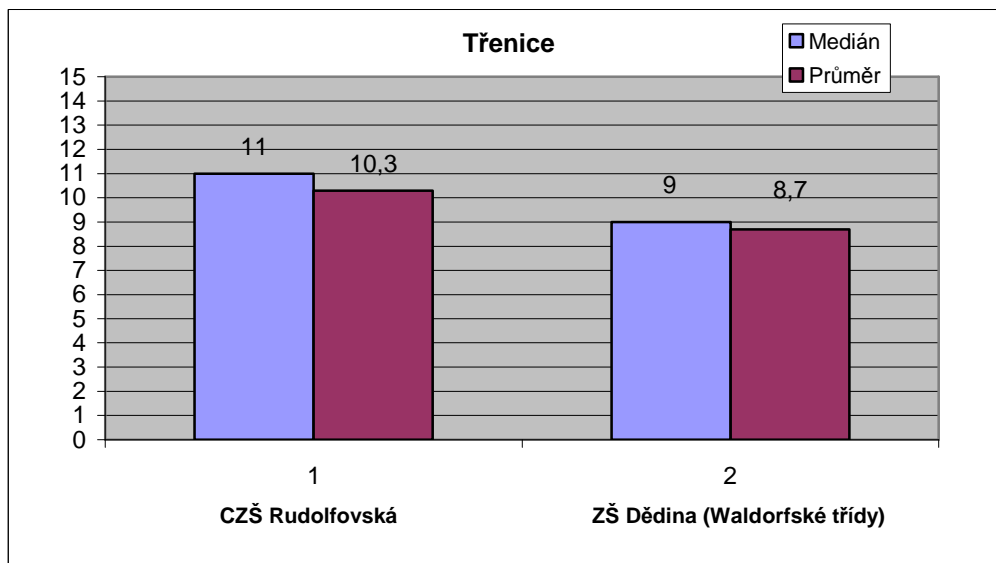
Spokojenost (Obr. 5)

Žáci waldorfské třídy jsou podle mediánu méně spokojeni než žáci CZŠ Rudolfovská (medián = 11: medián = 11,5), avšak z hlediska aritmetického průměru, jsou žáci ve waldorfské třídě spokojenější a to i vzhledem k výzkumu Linkové. Naopak v CZŠ Rudolfovská je spokojenost oproti celorepublikovému průměru nižší. Výrazně nadprůměrná spokojenost waldorfské třídy je způsobena velmi vysokou mírou spokojenosti dívek. Naopak v CZŠ Rudolfovská jsou mírně spokojenější chlapci.



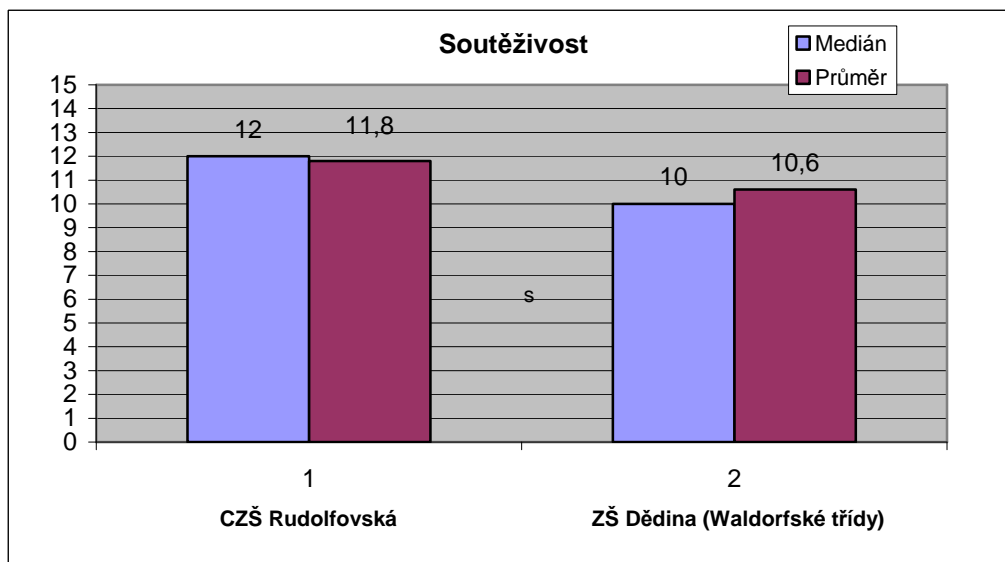
Obr. 5: Spokojenost podle dotazníku MCI

Třenice (Obr. 6) se jak z hlediska mediánu tak aritmetického průměru vyskytují ve waldorfské třídě daleko méně, bodová hodnota je zde o necelé dva body nižší než celorepublikový průměr a v případě dívek je v průměru nižší dokonce o celé tři body. V CZŠ chlapci i díky posuzují třenice téměř shodně a celkově jsou téměř shodné s republikovým průměrem.



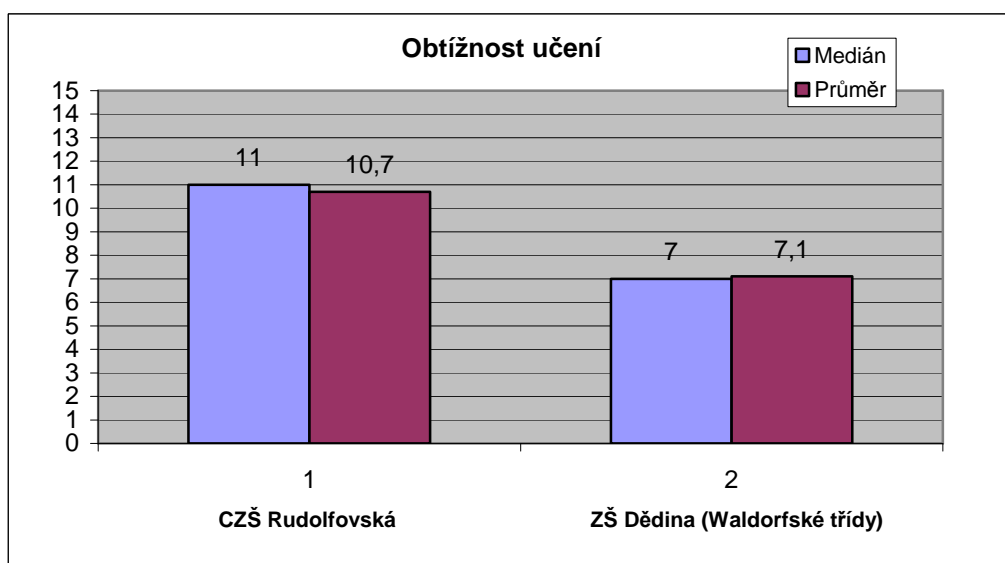
Obr. 6: Třenice podle dotazníku MCI

Soutěživost (Obr. 7) je v CZŠ téměř shodná s orientační normou Linkové, ačkoli chlapci zde podle mediánu (medián = 13) soutěživost pociťují výrazně vyšší než dívky (medián = 11). Naopak v ZŠ Dědina dívky i chlapci pociťují soutěživost méně než je orientační norma a výrazně méně než žáci CZŠ.



Obr. 7: Soutěživost podle dotazníku MCI

Obtížnost učení (Obr. 8) je diametrálně odlišná ve srovnání obou tříd. Zatímco ve waldorfské třídě žáci učení za obtížné nepovažují a hodnoty některých chlapců dosahují úplného minima, žáci CZŠ pociťují učení ve srovnání s výzkumem Linkové jako výrazně obtížnější. V CZŠ jsou výsledky chlapců i dívek shodné oproti výsledkům ve waldorfské třídě, kde míra obtížnosti učení z hlediska mediánu celorepublikové výsledky dokonce převyšuje (medián = 8,5)

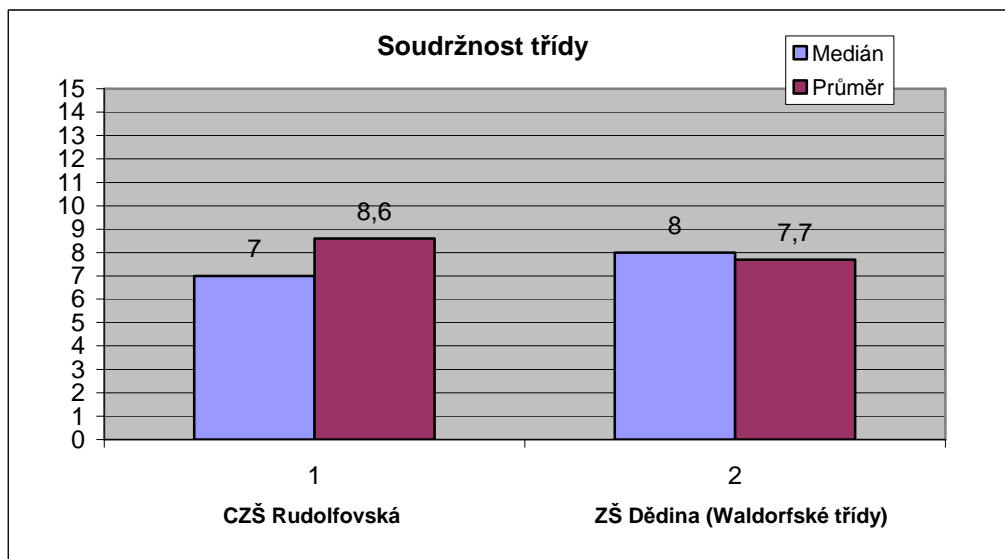


Obr. 8: Obtížnost učení podle dotazníku MCI

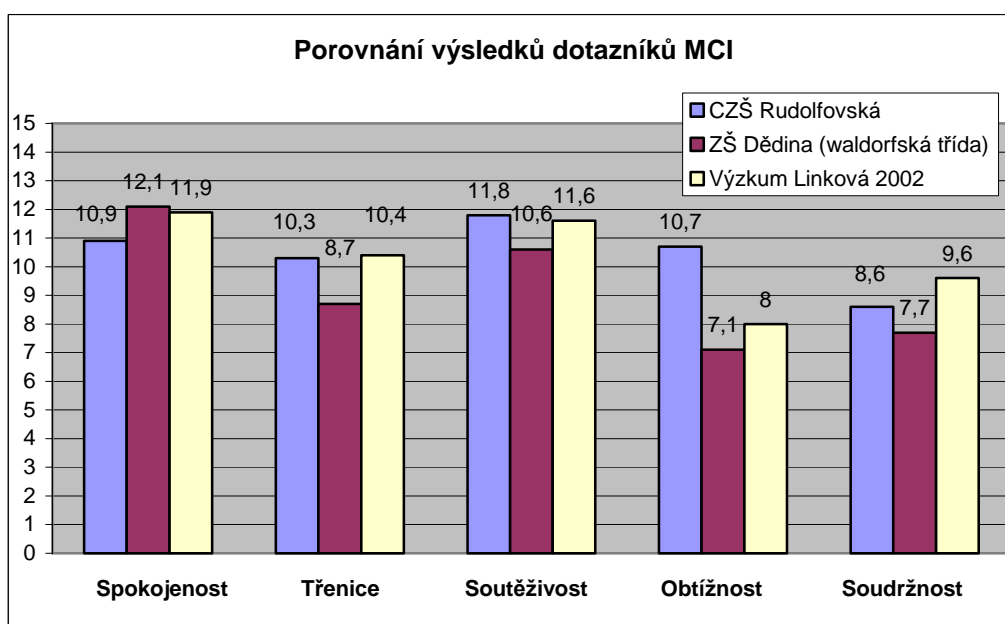
Soudržnost třídy (Obr. 9) je v obou případech nižší než celorepublikový průměr a žáci, resp. žákyně waldorfské třídy ji překvapivě pociťují jako výrazně nižší než chlapci, jejichž hodnota je shodná s hodnotou chlapců na CZŠ (medián dívky = 5,5 : medián chlapci = 8) V tomto bodě se hodnoty obou škol výrazně liší od výzkumu Linkové, zejména pokud je srovnáme s ukazatelem škol alternativních.

Celkově lze říci, že sociální klima waldorfské třídy ZŠ Dědina je ve všech ohledech lepší než klima třídy CZŠ Rudolfovská i celorepublikové klima tříd podle Linkové, kromě aspektu soudržnosti třídy, jehož hodnota je v CZŠ vyšší.

Avšak tato hodnota stejně jako hodnoty všech ostatních proměnných ve třídě CZŠ Rudolfovská ukazují, že sociální klima je zde horší než klima tříd v plošném výzkumu (Obr. 9).



Obr. 9: Soudržnost třídy podle dotazníku MCI



Obr. 10: Porovnání výsledků dotazníků MCI

Údaje o sociálním klimatu podléhají nevyhnutelně jistému zkreslení. Zaznamenala jsem, že někteří žáci waldorfské třídy se při vyplňování dotazníku nemohli rozhodnout pro jednu z variant odpovědi, neboť formulace se jim zdály nejednoznačné. Někteří žáci raději odpověď vynechali. Předem dané odpovědi dotazníku podle nich nemohou přesně vyjadřovat jejich názor.

Žáci CZŠ neměli s vyplněním žádné potíže a také doba vyplňování byla kratší, z toho můžeme vyvodit závěr, že žáci waldorfské třídy jsou zvyklí o své práci více přemýšlet a za své činy pravděpodobně cítí větší odpovědnost než žáci CZŠ.

ZÁVĚR

Tato práce neměla být pouhým popisem waldorfské pedagogiky, jejích cílů, obsahů a východisek, ale jejím hlavním cílem bylo srovnat všeobecně známou teorii s výsledky pozorování na waldorfské škole, případně zjistit, zda-li by získané poznatky mohly obohatit výuku v tradiční škole. Přestože kořeny waldorfské pedagogiky sahají do dvacátých let 19. století, je tento systém živým organismem, který se snaží co nejlépe vyrovnávat s rostoucím tempem dnešní doby. To s sebou nevyhnutelně přináší mnoho otázek, zda-li waldorf není již překonanou alternativou, tím spíše, že v dnešních školách se čím dál tím více uplatňují nové technické prostředky, které waldorfská pedagogika využívá v nejnižší možné míře. Waldorfská škola se vyrovnává se stejnými problémy jako škola tradiční, ale s tím rozdílem, že si uchová svou nezaměnitelnou osobitost.

Zjistila jsem, že až na pár výjimek není možné aplikovat metody waldorfského školství v prostředí našich tradičních škol. Výjimkou může být celková provázanost učiva, důraz na praktické poznání látky, její pochopení a zažití, nebo velmi individuální přístup pedagogů ke svým žákům, který začíná již ranním podáním ruky. Celkově však funguje Steinerova pedagogika jako ucelený systém, který nelze aplikovat v částečných dávkách.

Dále jsem přesvědčena o tom, že by se waldorfské školy neměly stávat místem k „odkládání“ problémových žáků z tradičních škol, neboť adaptovat se na její systém vyžaduje velké úsilí ze strany žáka i jeho rodičů a přítomnost těchto dětí může i významně narušit příznivé klima waldorfské třídy. Je nepochybné, že waldorfská pedagogika umí pracovat s žáky, kteří trpí např. některou z forem LMD, a v zahraničí k tomuto účelu běžně fungují tzv. léčebné waldorfské školy, avšak vždy je vhodné, aby tyto děti navštěvovaly školu od

samého začátku školní docházky a to po zralé úvaze ze strany rodičů, kteří často nemají dostatek informací.

Na první pohled vás waldorfská škola očaruje svou atmosférou, barevností a vřelostí. Avšak hlubší pohled ukazuje, že není vhodnou alternativou pro každého. Waldorfská pedagogika není pouze alternativním pedagogickým směrem, ale je to styl výchovy i života. Velmi důležitá je provázanost s antroposofií, jejíž teze mohou být pro některé potenciální zájemce nepřijatelné, ačkoli jedna z výzkumných studií prokázala, že pozdější postoj absolventů waldorfských škol k antroposofii je spíše skeptický nebo neutrální, tudíž nelze říci, že by je škola tímto směrem ovlivňovala. Záleží však na každém, jak se s těmito skutečnostmi vyrovná a zda-li je ochoten je akceptovat.

Výzkumy ukazují, že absolventi waldorfských škol jsou v životě šťastnější a mají bezpochyby lepší vztah k přírodě i k sobě samým. V úspěšnosti přijetí na střední školy se neliší od tradičních škol, kromě uměleckých oborů, kde je jejich úspěšnost dokonce vyšší. Waldorfská škola se snaží rozvíjet přirozené nadání žáků a jejich osobnost. O to by se však měla snažit každá škola a nutno říci, že mnoho škol to již dělá a nezbyvá než doufat, že se to pozitivně odrazí i v životech jejich absolventů.

Ve své práci jsem uvedla jsem z mého pohledu nejpodstatnější skutečnosti týkající se waldorfské pedagogiky a jsem přesvědčena, že nejen studium waldorfské pedagogiky, ale všech ostatních alternativních směrů, je přínosem k práci každého pedagoga.

Literatura a použité internetové odkazy

- BARNES, Henry: *A Life for the Spirit: Rudolf Steiner in the Crosscurrents of Our Time*, Herndon (USA): Steiner Books, 1997
- BERTRAND, Yves: *Soudobé teorie vzdělávání*, Praha: Portál, 1998
- CARLGEN, Frans: *Výchova ke svobodě*, Praha: Baltazar, 1991
- GERÉB, György: *Psychická klíma v škole*, Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1978
- Glossary of Educational Technology Terms*, Paris: UNESCO, 1986
- HAVLÍNOVÁ, Miluše: *Jak měnit a rozvíjet vlastní školu? O individuálních projektech škol*, Praha: Agentura STROM, 1994
- HRDLIČKOVÁ, Alena: *Alternativní pedagogické koncepce*, ČB: PF-JCU, 1994
- CHILDS, Gilbert: *Rudolf Steiner: His Life and Works*, Edingburgh (VB): Floris Books, 2003
- LÁNSKÝ, Miloš: *K vědeckému základu didaktické technologie* In: *Kybernetická pedagogika 9, Vzdělávací informatika 2*, Dobřichovice: Akademia Libroservo prostřednictvím KAVA - PECH, 1995
- LINKOVÁ, Marie: *Klíma školní třídy*. In Spilková V., Vašutová, J.: *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*, Praha: Univerzita Karlova, 2002
- MAŇÁK, Josef: *Kapitoly z metodologie pedagogiky*, Brno: Masarykova univerzita, 1994
- MAREŠ, J. - KŘIVOHLAVÝ, J.: *Komunikace ve škole*, Brno: Masarykova univerzita, 1995
- POL, Milan: *Waldorfské školy : izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*, Brno: Masarykova univerzita, 1995
- POLÁKOVÁ, Eva: *Úvod do technológie vzdelávania*, Bratislava: SAIS Nitra, 1997

PRŮCHA, Jan: *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, Praha: Portál 2004

PRŮCHA, Jan.: *Přehled Pedagogiky*, Praha: Portál, 2000

PRŮCHA J. – WALTEROVÁ E. - MAREŠ J.: *Pedagogický slovník*, Praha: Portál, 1998

PRŮCHA J. – WALTEROVÁ E. – MAREŠ J.: *Pedagogický slovník*, Praha: Portál 2003

RÝDL, Karel: *Alternativní školy, inovace ve vzdělávání a pedagogický výzkum*, *Učitelství listy*, 2001, ročník IX., čís. 6

RÝDL, Karel: *Tradice a současnost alternativního pedagogického hnutí v ČSR a ve světě*, Prešov: Metodické centrum, 1992

SINGULE, František: *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*, Praha: SPN, 1992

STEINER, Rudolf: *Idea trojčlenné společnosti*, Frýdek-Místek: Michael, 2000

STEINER, Rudolf: *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy, Metodika vyučování a životní podmínky výchovy*, Praha: Baltazar, 1993

SVOBODOVÁ J. - JŮVA V.: *Alternativní školy*, Brno: Paido, 1995

DVOŘÁKOVÁ, Kateřina: *Tvorba školního vzdělávacího programu na waldorfské škole* [online] na: <http://www.pf.jcu.cz/research/svp/svp-waldorf.php>

JANÍK, Tomáš: *Alternativní školy aneb reformní pedagogika dodnes živé* [online] na: <http://www.zkola.cz/zkedu/Predskolou/AlternivniCiInovativniVzdelavani/13918.aspx>

MAREŠ, Jiří: *Sociální klima školní třídy* [online] na: http://klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf

OSTŘÍŽEK, Karel: *Waldorfská škola a rodiče*, *Učitelství listy* [online] na: http://ucitelske_listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102997&CAI=2150&EXPS=%22KANTOR%D9*%22

PROKEŠ, Josef: *Stručné dějiny pedagogiky* [online] na: <http://www.fi.muni.cz/usr/prokes/pedagogika/dejiny.html>

RABUŠICOVÁ, Milada: *Kým jsou rodiče pro školu?*, Učitelské noviny [online] na:

<http://www.ucitelskesty.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102985&CAI=2153&EXPS=%22%8AKOLA%2A%22+AND+%22VERSUS%2A%22+AND+%22RODINA%2A%22>

SCHURÉ, Edouard: *Osobnost Rudolfa Steinera a její vývoj* [online] na:

<http://www.neosfera.cz/Christophorus/texty/osobnostrudolfasteineraajejivyvoj.htm>

STEINER, Rudolf: *Philosophie und Anthroposophie*, Gesammelte Aufsätze, Dornach (Švýcarsko): Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung, 1916, (Human Life in the Light of Spiritual Science) [online] na:

<http://wn.rsarchive.org/Lectures/GA/GA0035/19161016p01.html>

ŠIMKOVÁ I. – STRAKOVÁ J.: *O hodnocení žáků z pohledu waldorfské pedagogiky*, Moderní vyučování [online] na:

<http://www.iwaldorf.cz/ukazcely.php?link=c0710008&menu=ped-cl>

ŠTAMPACH, O. Ivan: *Antroposofie* [online] na:

<http://sweb.cz/vit.p/streva/antropo.html>

ŠTUKSOVÁ, Nad'a: *Waldorfský učitel* [online] na:

<http://www.wspj.cz/zs/cz/ucitele/ucitel/>

ŠVEJDA, Gabriel: *Základy technologie vzdělávání* [online] na:

<http://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/svejda-ztv.htm>

ZUZÁK, Tomáš: *Něco z historie začátků rozšiřování waldorfské pedagogiky v ČR* [online] na:

<http://www.waldorf.zuzak.com/historie>

http://www.en.wikipedia.org/wiki/Waldorf_school

<http://www.britannica.com/eb/topic-27550/anthroposophy>

<http://www.crea.cz/wzs-dedina/kontakty/asociace-waldorfskych-skol>

<http://www.goetheanum.org/123.html>

<http://www.iwaldorf.cz/>

http://www.michigan.gov/documents/Definition_of_Alt_70316_7_Ed.pdf

<http://www.netfuture.org/faq.html>

http://www.stripky.cz/vychova/skolstvi/waldorf_obecne.html

http://waldorf.pb.cz/vznik-a-vyvoj-waldorfskych-skol/#Vývoj_hnutí

<http://www.waldorfolomouc.cz/>

<http://www.wspj.cz/zs/data/dokumenty/ucebni-plan.pdf>

Seznam obrázků a tabulek

| | |
|--|----|
| Obr. 1: Vývoj počtu waldorfských škol ve světě v letech 1955 – 2007..... | 27 |
| Obr. 2 : Rudolf Steiner..... | 32 |
| Obr. 3: První Gotheanum..... | 34 |
| Obr. 4: Organizační formy waldorfských škol v ČR..... | 46 |
| Obr. 5: Spokojenost podle dotazníku MCI..... | 91 |
| Obr. 6: Třenice podle dotazníku MCI..... | 92 |
| Obr. 7: Soutěživost podle dotazníku MCI..... | 92 |
| Obr. 8: Obtížnost učení podle dotazníku MCI..... | 93 |
| Obr. 9: Soudržnost třídy podle dotazníku MCI..... | 94 |
| Obr. 10: Porovnání výsledků dotazníků MCI..... | 94 |
| | |
| Tab. I: Počet škol waldorfského typu v Evropě (květen 2007)..... | 28 |
| Tab. II: Počet mimoevropských waldorfských škol (květen 2007)..... | 28 |
| Tab. III: Výsledky dotazníku MCI na CZŠ Rudolfovská..... | 89 |
| Tab. IV: Výsledky dotazníku MCI na ZŠ Dědina (waldorfské třídy)..... | 90 |
| Tab. V: Výsledky dotazníku „Naše třída“ (MCI) - Linková 2002..... | 90 |

Přílohy

Seznam příloh

Příloha č. 1 Dotazník MCI – Naše třída

Příloha č. 2 Vyprávěcí témata

Příloha č. 3 Souhrnný rozvrh waldorfských tříd ZŠ Dědina

Příloha č. 4 Waldorfské třídy

Příloha č. 5 Dějepisný test

Příloha č. 6 Výtvarné práce žáků WŠ – epocha Egypt, formy

Příloha č. 7 Epochové sešity

Příloha č. 8 Žákovský zvěrokruh

Příloha č. 9 Společný projekt žáků waldorfských tříd - fauna

Příloha č. 10 Žákovská práce – rozpracovaná harfička

Příloha č. 11 Výtvarná práce k tématu starověkého Řecka

Příloha č. 12 Výtvarná práce na téma Starých řeckých pověstí

Příloha č. 13 Malování akvarelovými barvami

Příloha č. 14 Olympiáda waldorfských škol

Příloha č. 15 Martinská slavnost

Příloha č. 1 Dotazník MCI – Naše třída

Dotazník „Naše třída“ ☺

Autoři: B. J. Fraser (Western Australian Institute of Technology) – D. L. Fisher (Tasman College of Education) 1986 Se svolením autorů přeložil a upravil: PhDr. Jan Lašek (Pedagogická fakulta v Hradci Králové 1988).

Milé děti, nejedná se o test inteligence, ani zkoušení vašich znalostí. Jedná se o dotazník, který zjišťuje, jaká je vaše třída. Neexistují zde dobré nebo špatné odpovědi, napište, co si myslíte.

Pokud **souhlasíte** s tvrzení uvedeným v dotazníku, zakroužkujte **Ano**, pokud **nesouhlasíte**, zakroužkujte **Ne**.

| Chlapec <input type="checkbox"/> | Dívka <input type="checkbox"/> | Datum: | Třída: | Škola: |
|---|--------------------------------|--------|--------|--------|
| 1. V naší třídě baví děti práce ve škole. | Ano | Ne | | |
| 2. V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou. | Ano | Ne | | |
| 3. V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděly, kdo je lepší. | Ano | Ne | | |
| 4. V naší třídě je učení těžké, máme moc práce. | Ano | Ne | | |
| 5. V naší třídě je každý mým kamarádem. | Ano | Ne | | |
| 6. Některé děti nejsou v naší třídě šťastné. | Ano | Ne | | |
| 7. Některé děti v naší třídě jsou lakomé. | Ano | Ne | | |
| 8. Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků. | Ano | Ne | | |
| 9. Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou práci bez cizí pomoci. | Ano | Ne | | |
| 10. Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády. | Ano | Ne | | |
| 11. Děti z naší třídy mají svou třídu rády. | Ano | Ne | | |
| 12. Mnoho dětí z naší třídy dělá spolužákům naschvály. | Ano | Ne | | |
| 13. Některým dětem v naší třídě je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci. | Ano | Ne | | |
| 14. V naší třídě umí dobře pracovat jen bystré děti. | Ano | Ne | | |
| 15. Všechny děti z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé. | Ano | Ne | | |
| 16. Některým dětem se v naší třídě nelíbí. | Ano | Ne | | |
| 17. Určité děti z naší třídy vždy chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily. | Ano | Ne | | |
| 18. Některé děti z naší třídy se vždycky snaží udělat svou práci lépe než ostatní. | Ano | Ne | | |
| 19. Práce ve škole je namáhavá. | Ano | Ne | | |
| 20. Všechny děti se v naší třídě mezi sebou dobře snášejí. | Ano | Ne | | |
| 21. V naší třídě je legrace. | Ano | Ne | | |
| 22. Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají. | Ano | Ne | | |
| 23. Několik dětí v naší třídě chce být pořád nejlepší. | Ano | Ne | | |
| 24. Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, umí se učit. | Ano | Ne | | |
| 25. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé. | Ano | Ne | | |

Děkuji vám za vyplnění.

Příloha č. 2 Vyprávěcí témata



Příloha č. 3 Souhrnný rozvrh waldorfských tříd ZŠ Dědina

Souhrnný rozvrh tříd

| W | Pondělí | | | | | | Úterý | | | | | Středa | | | | | | Čtvrtek | | | | | | Pátek | | | | | | |
|--------|-----------|----|----|----|----|----|-----------|----|----|-------|-----------|-----------|-----------|----|----|----|----|-----------|----|----|-------|-------|------|-------|-----------|----|----|----|----|--|
| | 1., 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 1., 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 1., 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 1., 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 1., 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | |
| I. D | Hl. vyuč. | AJ | Eu | | | | Hl. vyuč. | NJ | VV | | | Hl. vyuč. | AJ | PČ | | | | Hl. vyuč. | HV | NJ | | | | | Hl. vyuč. | TV | | | | |
| II. D | Hl. vyuč. | PČ | AJ | | | | Hl. vyuč. | NJ | VV | | | Hl. vyuč. | Eu | NJ | | | | Hl. vyuč. | AJ | HV | | | | | Hl. vyuč. | TV | CV | | | |
| III. D | Hl. vyuč. | NJ | NJ | AJ | | | Hl. vyuč. | Eu | CV | | | Hl. vyuč. | PČ | AJ | HV | | | Hl. vyuč. | CV | CV | plav. | plav. | VV | | Hl. vyuč. | NJ | TV | | | |
| IV. D | Hl. vyuč. | NJ | NJ | | | | Hl. vyuč. | CV | CV | plav. | plav. | TV | Hl. vyuč. | HV | HV | AJ | | Hl. vyuč. | VV | VV | Aj | | | | Hl. vyuč. | RP | TV | NJ | | |
| V. D | Hl. vyuč. | HV | HV | AJ | | | Hl. vyuč. | RP | NJ | TV | CV | Hl. vyuč. | CV | AJ | | | | Hl. vyuč. | NJ | NJ | VV | | | | Hl. vyuč. | VV | CV | TV | | |
| VI. D | Hl. vyuč. | AJ | CV | HV | HV | | Hl. vyuč. | PČ | PČ | TV | Hl. vyuč. | CV | NJ | VV | | | | Hl. vyuč. | CV | KF | AJ | | | | Hl. vyuč. | NJ | NJ | TV | | |
| VII. D | Hl. vyuč. | VV | KF | HV | | | Hl. vyuč. | CV | NJ | TV | Hl. vyuč. | AJ | PČ | | | | | Hl. vyuč. | CV | AJ | | HV | | | Hl. vyuč. | CV | CV | NJ | TV | |
| VII. D | Hl. vyuč. | CV | AJ | HV | | | Hl. vyuč. | NJ | CV | | | Hl. vyuč. | VV | KF | NJ | NJ | | Hl. vyuč. | AJ | CV | | HV | Vol. | Vol. | Hl. vyuč. | CV | CV | | TV | |

Hlavní vyučování = epocha

PČ = pracovní činnosti

KF = kreslení forem

CV = cvičení

Vol. = volitelné předměty

Hlavní vyučování

3. hodina

4. hodina

5. hodina

08:00 – 10:00

10:20 – 11:05

11:15 – 12:00

12:10 – 12:55

6. hodina

7. hodina

8. hodina

13:05 – 13:50

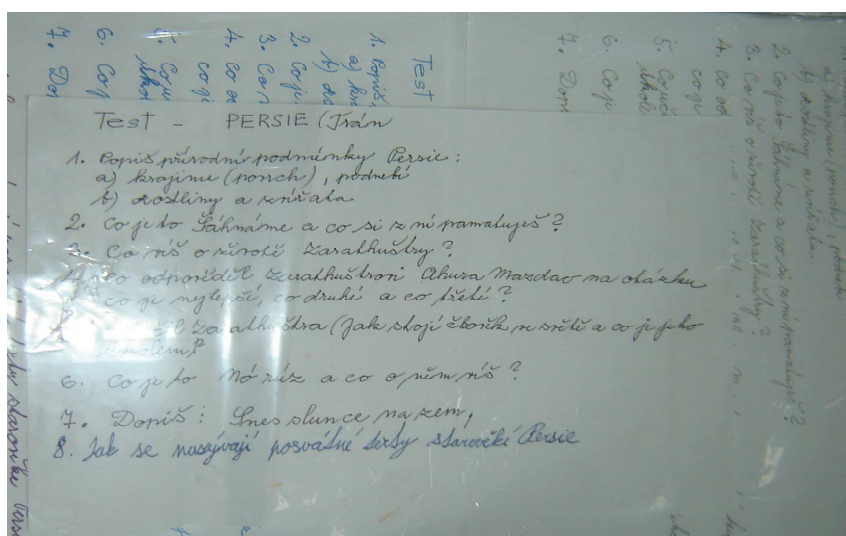
14:00 – 14:45

14:55 – 15:40

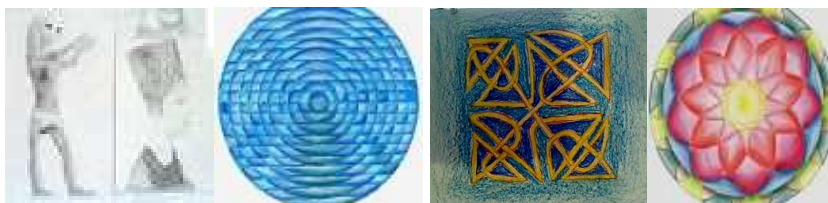
Příloha č. 4 Waldorfské třídy



Příloha č. 5 Dějepisný test



Příloha č. 6 Výtvarné práce žáků WŠ – epocha Egypt, formy



Příloha č. 7 Epochové sešity



Příloha č. 8 Žákovský zvěrokruh



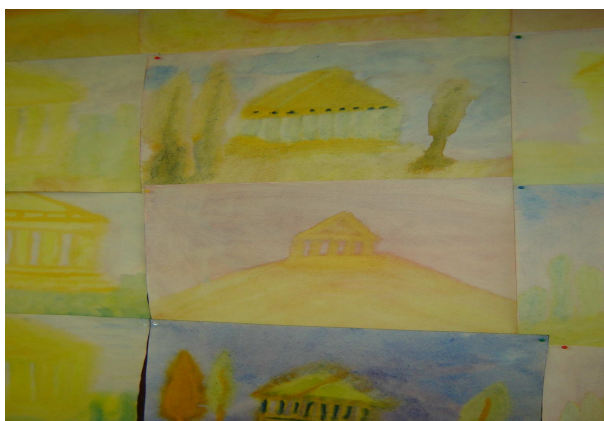
Příloha č. 9 Společný projekt žáků waldorfských tříd - fauna



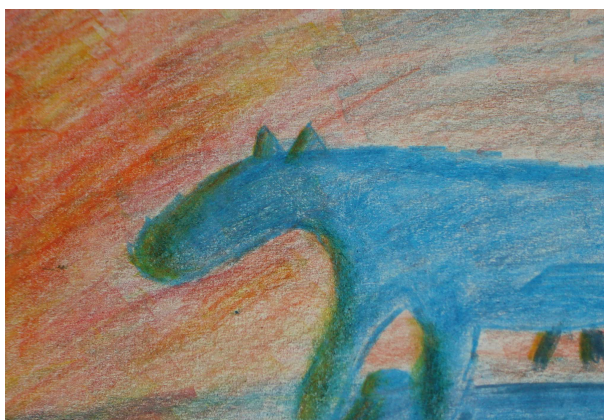
Příloha č. 10 Žákovská práce v páté třídě – rozpracovaná harfička



Příloha č. 11 Výtvarná práce k tématu starověkého Řecka



Příloha č. 12 Výtvarná práce na téma Starých řeckých pověstí



Příloha č. 13 Malování akvarelovými barvami



Příloha č. 14 Olympiáda waldorfských škol



Příloha č. 15 Martinská slavnost

