



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Komparace přístupu ke vzdělávání a výuky občanské výchovy na běžné základní a waldorfské škole

Vypracovala: Jana Býčková

Vedoucí práce: Mgr. Margareta Garabiková Pártlová, Ph.D.

České Budějovice 2021

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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

V Českých Budějovicích dne

.....

Jana Býčková

Poděkování

Tímto bych velmi ráda poděkovala paní Mgr. Margaretě Garabikové Pártlové, Ph.D., za její odborné vedení bakalářské práce, za její ochotu a vstřícnost, za vhodné náměty a připomínky. Dále učitelům z běžných základních a waldorfských škol, kteří se na mém výzkumu podíleli.

Anotace

Bakalářská práce *Komparace přístupu ke vzdělávání a výuky občanské výchovy na běžné základní a waldorfské škole* představuje koncepci předmětu občanská výchova a pohled na koncepte waldorfského školství a základních škol. V teoretické části je představen předmět občanská výchova a dále je podrobně rozebrán jak koncept základního vzdělávání, tak koncept waldorfské školy. Praktická část bude věnována komparaci výuky občanské výchovy na základní a waldorfské škole. Cílem bude zjistit, zda existují rozdíly nejen ve výuce, ale i například v přípravě učitelů na hodiny, v prostředí, ve kterém výuka za normálních okolností probíhá nebo ve způsobu hodnocení. Dále v učebních materiálech či ve vztazích učitelů k žákům. Toto vše bude zkoumáno z pohledu dotazovaných učitelů.

Klíčová slova: alternativní školy, občanská výchova, základní vzdělávání, Rudolf Steiner, waldorfská škola

Annotation

Bachelor thesis *Comparison of access to education and teaching of civic education at ordinary primary and Waldorf schools* presents the concept of the subject of civic education and a view of the concepts of Waldorf education and primary schools. In the theoretical part, the subject of civic education is presented and the concept of primary education and the concept of Waldorf school are further discussed in detail. The practical part will be devoted to the comparative teaching of civic education at primary and Waldorf schools. The aim will be to find out whether there are differences not only in teaching, but also, for example, in the preparation of teachers for lessons, in the environment in which teaching normally takes place or in the method of assessment. In addition, in teaching materials or in teachers' relationships with pupils. All this will be examined from the perspective of the teachers questioned.

Key words: alternative schools, civic education, primary education, Rudolf Steiner, Waldorf school

Obsah

1. ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	8
2. PŘEDMĚT OBČANSKÁ VÝCHOVA	8
3. KONCEPT ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ – ZÁKLADNÍ ŠKOLA	12
3.1 KLÍČOVÉ KOMPETENCE	12
3.2 VZDĚLÁVACÍ OBLASTI	15
3.3 VZDĚLÁVACÍ OBLAST-ČLOVĚK A SPOLEČNOST	16
4. KONCEPT ALTERNATIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ – WALDORFSKÁ ŠKOLA	17
4.1 ZAKLADATEL WALDORFSKÉ ŠKOLY RUDOLF STEINER	18
4.2 VZNIK NÁZVU WALDORFSKÉHO ŠKOLSTVÍ	19
4.3 CÍLE WALDORFSKÉHO ŠKOLSTVÍ	21
4.4 NÁROKY KLADENÉ NA UČITELE WALDORFSKÝCH ŠKOL	22
4.5 UČEBNÍ PLÁN WALDORFSKÉ ŠKOLY	25
4.6 ORGANIZACE VÝUKY NA WALDORFSKÝCH ŠKOLÁCH	27
4.7 ORGANIZACE TŘÍDY	29
4.8 HODNOCENÍ ŽÁKŮ	29
4.9 ABSENCE UČEBNIC	30
4.10 SPOLEČENSKÉ VĚDY NA WALDORFSKÝCH ŠKOLÁCH	30
4.11 VÝUKA OBČANSKÉ VÝCHOVY	31
PRAKTICKÁ ČÁST	33
5. ÚVOD DO PRAKTICKÉ ČÁSTI	33
5.1 CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	33
5.2 METODOLOGIE VÝZKUMU	33
5.3 HLAVNÍ A VEDLEJŠÍ OTÁZKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	34
5.3.1 <i>Hlavní výzkumná otázka</i>	34
5.3.2 <i>Vedlejší výzkumné otázky</i>	35
5.4 SBĚR DAT	36
5.5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	37
5.5.1 <i>Na co se učitelé zaměřují při přípravě na výuku občanské výchovy ve vybrané běžné základní/waldorfské škole?</i>	37
5.5.2 <i>Jak se liší výukový materiál pro výuku občanské výchovy ve vybrané běžné základní/waldorfské škole?</i>	39
5.5.3 <i>Jaké jsou rozdíly mezi koncepcí výuky občanské výchovy na vybrané běžné základní/waldorfské škole?</i>	44
5.5.4 <i>V čem spatřují zvolení učitelé specifika hodnocení a co je pro žáky důležité na vybrané běžné základní/waldorfské škole?</i>	53
5.5.5 <i>Jak se liší vztahy učitelů ke svým žákům na vybrané běžné základní/waldorfské škole?</i>	56
5.5.6 <i>Jaké jsou rozdíly na vybrané běžné základní/waldorfské škole v rámci důležitosti občanské výchovy?</i>	58
6. DISKUSE	63
7. ZÁVĚR	66
8. POUŽITÁ LITERATURA	68

9.	INTERNETOVÉ ZDROJE	70
10.	SEZNAM TABULEK	72
11.	SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	72
12.	SEZNAM PŘÍLOH.....	72
13.	PŘÍLOHY	73

1. Úvod

Bakalářská práce se zabývá problematikou výuky občanské výchovy na běžné základní škole a na waldorfské škole. Přesně podrobněji rozebírá strukturu předmětu občanská výchova, koncept běžných základních škol a alternativního vzdělávacího systému Waldorfská škola. Podává informace o rysech jednotlivých typů škol, o přípravě na výuku, o výukovém materiálu, probíraných tématech či hodnocení.

V teoretické části bakalářské práce je představen koncept waldorfské školy, který řadíme mezi alternativní směry vzdělávání v komparaci s běžnou základní školou. Dále bude představen předmět občanská výchova. Na začátku teoretické části je blíže popsán předmět občanská výchova, jeho cíle ve vzdělávání a složky občanské výchovy. Jako první z konceptů je představen koncept základního vzdělávání – Základní škola. Blíže jsou popsány klíčové koncepty základního vzdělávání, vzdělávací oblasti a vzdělávací oblast Člověk a společnost. Druhý koncept alternativního vzdělávání – Waldorfská škola je představen hned po konceptu základního vzdělávání. Tato kapitola teoretické části přináší informace o zakladateli waldorfské školy Rudolfu Steinerovi, o vzniku názvu waldorfského školství, o cílech waldorfského vzdělávání, nárocích kladených na učitele nebo o učebním plánu. Blíže pozornost je věnována organizaci třídy a výuky na waldorfských školách, hodnocení žáků, absenci učebnic a popisuje postavení společenských věd na waldorfských školách. Opomenuta není ani epocha občanské výchovy.

V praktické části bakalářské práce je podrobněji rozpracován přístup ke vzdělávání, a koncepce výuky na waldorfské škole v porovnání s běžnou základní školou. Pozornost je věnována zkoumání jednotlivých přístupů na výše zmíněných dvou typech škol. Výzkum byl prováděn pomocí dotazníkového šetření. Pro získání dat bylo osloveno 12 respondentů - 6 ze základních škol a 6 z waldorfských škol v České republice. Cílem praktické části je zjistit, jak se liší výuka občanské výchovy na těchto typech škol z pohledu vyučujících. Pozornost nebude zaměřena jen na výuku, ale i na hodnocení žáků, přípravu učitelů na hodiny občanské výchovy nebo na vztah učitelů se žáky. Výzkum bude prováděn pomocí dotazníkového šetření.

Teoretická část

2. Předmět občanská výchova

Vybraný předmět, který je stavebním kamenem této práce, je velmi obtížné jednou větou popsat. Občanská výchova se „*zaměřuje na formování osobnosti žáků po stránce mravní, citové a volní tak, aby jejich začleňování do společenských vztahů bylo co nejúspěšnější.*“¹ Důležitost občanské výchovy je mnohem větší než lze vůbec očekávat. Bez občanů si totiž žádný stát nejde vůbec představit. Neustále musíme řešit problémy týkající se školství či ekonomiky, a to jest úkolem občanů – budovat stát zdola, ovšem ne vždy tomu tak bylo. Nejdůležitější změna se odehrála v pochopení vztahu státu a občana. V minulosti byl stát pevně nadřazen občanům. Občanská výchova cílila na to, že lidé budou uspokojovat potřeby státního režimu. Idea této koncepce spočívá v tom, že občanská výchova bude vychovávat lidi pro život, nikoli pro stát. Primární úkol občanské výchovy je: „*dovést mladého člověka k uvědomění si sebe sama jako svobodné bytosti, k uvědomění si důstojnosti této svobody a zodpovědnosti za její utváření v každodenním drobném rozhodování i při velkých rozhodnutích.*“²

Za cíle ve vzdělávání si občanská výuka klade například to, že:

- žák získá základní přehled o historii a současnosti naší země v souvislosti se světovými dějinami;
- žák bude seznámen s demokratickým uspořádáním naší země, právy a povinnostmi občanů, bude schopen odlišit protiprávní chování a bude si vědom jeho důsledků;
- žák získá informace o aktuálním dění u nás i ve světě, bude se zajímat o veřejné záležitosti;
- žák bude mít přehled o základních hodnotách společenského chování.³

¹ JEŘÁBEK, Jaroslav a Jan TUPÝ. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha: TAURIS, 2006, s. 34. ISBN 80-87000-02-1.

² *Vzdělávací program obecná škola (6. – 9. ročník), aktualizované vydání*. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2006 [cit. 2020-01-01]. Dostupné z WWW: <<http://www.nuv.cz/file/193>>, s. 201.

³ Tamtéž, s. 202.

Materiál občanské výchovy se skládá ze šesti složek:

1. vlastivědné
2. právní
3. ekonomické
4. antropologické
5. ekologické
6. politologické ⁴

1. Vlastivědná složka

Cílem vlastivědné složky je vyvolat v mladistvých pocit, že hodnoty národního společenství, jsou i jejich hodnoty. Následně by je měla úcta a hrdost k těmto hodnotám dovést k tomu, že je budou chránit.⁵

2. Právní složka

Cílem právní složky je poukázat na to, že ve společnosti existují jakési právní rámce a právní řád. Seznámení s právním rámcem a právním řádem by je mělo dovést k lepšímu pochopení demokratického uspořádání.⁶

3. Ekonomická složka

Cílem ekonomické složky je seznámit žáky s problematikou hospodaření a připravit je na vstup do ekonomického života společnosti.⁷

4. Antropologická složka

Cílem antropologické složky je obeznámit žáky s úkolem, který je čeká, tedy s proměnou ve zralou osobnost.⁸

⁴ *Vzdělávací program obecná škola (6. – 9. ročník), aktualizované vydání.* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2006 [cit. 2020-01-01]. Dostupné z WWW: <<http://www.nuv.cz/file/193>>, s. 202-203.

⁵ Tamtéž, s. 203.

⁶ Tamtéž, s. 203.

⁷ Tamtéž, s. 203.

⁸ Tamtéž, s. 203.

5. Ekologická složka

Cílem ekologické složky je představit přírodu jako element, který nám přináší dary, tudíž bychom ji měli ochraňovat a starat se o ni.⁹

6. Politologická složka

Cílem politologické složky je seznámit žáky se společností, ve které jsou uplatňovány principy demokratického uspořádání státu.¹⁰

Důležitá je i složka etická, která je už ale obsažena ve všech zmíněných tématech. Následně se uplatňuje na probírané látce. Tyto složky jsou ovšem podmiňovány dalšími vědními obory, jako například dějepisem či psychologíí. Tento předmět v nás může vyvolat dojem, že se jedná o předmět složený z mnoha různorodých věd. Proto i co se týče učitele, měl by to být člověk, který má rozsáhlý přehled. Důležité je, že každá z výše uvedených složek chce žáka seznámit s tím, s čím se bude potýkat ve svém každodenním životě a současně jej chce i připravit na každodenní situace.

Občanská výchova má trojí úkol:

1. přinést nové informace
2. vychovávat k občanským postojům
3. integrovat poznatky z jiných předmětů do celku vzdělanosti¹¹

Nejen že občanská výchova přináší žákům informace, kterých se jim v žádném jiném předmětu nedostane (např. právo, ekonomie), ale zároveň integruje a kompletuje vědomosti z jiných předmětů (např. zeměpis, dějepis).¹² Žákům se tedy dostává dvou výkladů, kdy každý z nich je podán z jiné perspektivy. Tento předmět také klade důraz na to, aby žáci byli schopni pluralitně myslet a nahlížet na situace z různých pohledů. Totiž jedině takto smýšlejícím lidem je umožněno, aby se podíleli na budování demokracie. Postupně se dostáváme k jednomu z hlavních úkolů výchovy, který nemusí

⁹ *Vzdělávací program obecná škola (6. – 9. ročník), aktualizované vydání.* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2006 [cit. 2020-01-01]. Dostupné z WWW: <<http://www.nuv.cz/file/193>>, s. 203.

¹⁰ Tamtéž, s. 203.

¹¹ Tamtéž, s. 204.

¹² Tamtéž, s. 204.

být na první pohled znám. Díky tomu, že k ostatním předmětům přidáme tento, vznikne nám ucelený komplex školní látky. V tomto předmětu je brána v úvahu jak budoucí potřeba žáků, tak i ta současná. V budoucnosti jako připravenost na život a v současnosti ve vlastních pocitech školáků. Občanská výchova není založena nikoli na sdělování nových informací, ale měla by zapadat mezi zbylé předměty.¹³

Osnovy občanské výchovy jsou vytvořeny tak, aby produkovaly pevný názor na život a konkrétní představu o světě. Přednášející učitel by měl být dosti způsobilý k tomu, aby mohl přednášet žákům témata ve spojitosti s primárními politickými, filozofickými a historickými směry v Evropě. Důležité je také vnést do podvědomí žáků myšlenku, že všechny názory nemusí být shodné, ale mohou se lišit.¹⁴ Předmět je zpracován tak, aby si žáci osvojili základní termíny na základě vlastní zkušenosti, a následně budou tyto získané zkušenosti rozšiřovány. Dítě se seznamuje se základními termíny, které se postupně propojují až v nadnárodní celky, a také ty, které překračují hranice našeho státu.¹⁵

S občanskou výchovou se žáci poprvé setkávají na 2. stupni v 6. třídě, kde žáci pracují se svou vlastní představou domova a postupně si rozšiřují své obzory až do 7. třídy, kdy se dostávají k pojmu vlast. V průběhu 8. třídy je pozornost žáka soustředěna na něj samotného, na jeho vnitřní prožívání a na myšlení o sobě samém.¹⁶

¹³ *Vzdělávací program obecná škola (6. – 9. ročník), aktualizované vydání.* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2006 [cit. 2020-01-01]. Dostupné z WWW: <<http://www.nuv.cz/file/193>>, s. 204.

¹⁴ Tamtéž, s. 204.

¹⁵ Tamtéž, s. 206.

¹⁶ Tamtéž, s. 206.

3. Koncept základního vzdělávání – Základní škola

Koncepci základní školy řadíme k primárnímu vzdělávání¹⁷, do kterého dítě vstupuje nejčastěji okolo svých šesti let. Dítě tedy v tomto období zahajuje povinnou školní docházku nástupem do 1. třídy.¹⁸ Tato etapa vzdělávání je jedinečná v tom, že ji musí absolvovat všichni žáci. Základní škola má také mimo jiné za cíl napojit se na předškolní vzdělávání. Základní škola je složena celkem z 9 ročníků a člení se na 2 stupně: 1. stupeň (1.-5. ročník) a 2. stupeň (6.-9. třída).¹⁹

3.1 Klíčové kompetence

Principem klíčových kompetencí je vložit do žáků ty kompetence, které jim následně pomůžou připravit se na další vzdělávání a zapojen do společnosti. Pod pojmem klíčové kompetence rozumíme „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.*“²⁰ Klíčové kompetence jsou mezi sebou úzce propojeny, vzájemně se doplňují a můžeme je získat pouze jako výsledek vzdělávání. Je tedy velmi důležité, aby k celkovému výsledku vzdělávání byly uzpůsobeny i další aktivity. Tyto kompetence nemá jen základní škola, ale i škola waldorfská. Klíčové kompetence obou typů škol nalezneme v Rámcovém vzdělávacím programu (RVP).

Klíčové kompetence tvoří:

1. Kompetence k učení
2. kompetence k řešení problémů
3. Kompetence komunikativní
4. Kompetence sociální a personální

¹⁷ European Commission – Eurydice [online]. 2021 [cit. 2021-03-20]. *Czech Republic – Organisation of Single Structure Education*.

Dostupné z WWW: <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-single-structure-education-7_en>.

¹⁸ VALIŠOVÁ, Alena a Hana Kasíková. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, s. 91. ISBN 978-80-247-1734-0.

¹⁹ European Commission – Eurydice [online]. 2021 [cit. 2021-03-20]. *Czech Republic – Organisation of Single Structure Education*.

Dostupné z WWW: <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-single-structure-education-7_en>.

²⁰ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017. Dostupný z WWW: <<https://www.msmt.cz/file/43792/>>, s. 10.

5. Kompetence občanské
6. Kompetence pracovní.²¹

1) Kompetence k učení

- žák je schopen si samostatně vybrat vhodnou učící metodu, chce se zapojit do dalšího studia, dokáže se efektivně učit;
- žák dokáže vyhledat a rozlišit informace, dokáže je pochopit a umí je aplikovat
- žák dokáže používat obecné termíny a znaky, umí hovořit v souvislostech, umí propojit informace a tím si i vytvořit pohled na společnost;
- žák dokáže sám získat výsledky, dokáže z nich dedukovat závěr;
- žák umí hodnotit sám sebe, má snahu se zlepšovat, přemýšlí o zlepšení svých kvalit.²²

2) Kompetence k řešení problémů

- žák dokáže rozpoznat problémové situace, přemýšlet nad nimi, navrhne řešení problému na základě vlastního uvážení;
- žák je schopen získat informace k řešení problému, dokáže je porovnat;
- žák je schopen samostatně problém vyřešit, dokáže vybrat adekvátní způsob řešení;
- žák si dokáže ověřit, zda je jeho řešení dobré či nikoli.²³

3) Kompetence komunikativní

- žák dokáže logicky interpretovat své myšlenky v kultivovaném projevu;
- žák dokáže poslouchat druhé, porozumí jim, dokáže na ně zareagovat, aktivně se účastní diskuse;
- žák je schopen porozumět odlišným typům textů, zvukům, znakům, přemýšlí o nich a dokáže na ně zareagovat;
- žák používá komunikační technologie pro spojení s okolním světem;
- žák dokáže vyjádřit své myšlenky.²⁴

²¹ BĚLECKÝ, Zdeněk. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, s. 20–74. ISBN 978-80-87000-07-6.

²² Tamtéž, s. 20.

²³ Tamtéž, s. 25.

²⁴ Tamtéž, s. 36.

4) Kompetence sociální a personální

- žák je aktivní ve skupině, dokáže spolupracovat v týmu, dokáže přijmout roli ve skupině, respektuje druhé;
- žák je součástí dobrého prostředí ve skupině, chová se ohleduplně k druhým (žákům i pedagogům);
- žák přispívá svými názory do skupiny, je schopen s ostatními daný problém řešit;
- žák si vytvoří představu sám o sobě, chová se uvědoměle.²⁵

5) Kompetence občanské

- žák dokáže přijmout názory druhých, je schopen soucítit s druhými, není mu lhostejné hrubé zacházení;
- žák je obeznámen s platnými společenskými normami a platnými zákony, dokáže se jimi řídit;
- žák je schopen posoudit danou situaci, umí se chovat v krizových situacích nebo v situacích ohrožujících lidský život;
- žák vnímá naše kulturní dědictví a tradice, kladně se staví ke kultuře a uměleckým dílům;
- žák je obeznámen s ekologickými a environmentálními problémy, bere v potaz kvalitu životního prostředí.²⁶

6) Kompetence pracovní

- žák se dokáže řídit bezpečnostními pravidly, dodržuje stanovená pravidla, dodržuje své povinnosti, dokáže se přizpůsobit okolnímu prostředí;
- žák nehledí u pracovní činnosti jen na kvalitu, funkčnost a význam, ale i na ochranu nejen svého zdraví;
- žák dokáže uplatnit získané vědomosti, aby mohl rozvíjet sám sebe;
- žák se umí orientovat v oblastech podnikání, chápe jeho obsah, cíle a rizika podnikání.²⁷

²⁵ BĚLECKÝ, Zdeněk. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, s. 44. ISBN 978-80-87000-07-6.

²⁶ Tamtéž, s. 54.

²⁷ Tamtéž, s. 61.

3.2 Vzdělávací oblasti

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání rozděluje vzdělávací oblasti do devíti kategorií. Každou jednotlivou kategorií tvoří jeden vzdělávací obor nebo více oborů, které jsou si obsahem blízké.

Vzdělávací oblasti:

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk)
- Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace)
- Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)
- Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)
- Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)
- Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- Člověk a svět práce (Člověk a svět práce)²⁸

Vzdělávací oblasti jsou na počátku konkretizovány charakteristikou vzdělávací oblasti, která nám říká, jaké místo má oblast v základním vzdělávání a popisuje vzdělávací obsah konkrétních oborů.²⁹ Na charakteristiku se dále napojuje oddíl cílové zaměření vzdělávací oblasti, který stanovuje, k čemu je žák veden během vzdělávacího obsahu, aby následně byl schopen splňovat klíčové kompetence.

Konkrétní vzdělávací obsah je tvořen očekávanými výstupy a učivem. *„Očekávané výstupy mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené, využitelné v běžném životě a ověřitelné. Vymezují předpokládanou způsobilost žáků využívat osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě na konci 5. a 9. ročníku.“*³⁰ Očekávané výstupy jsou označeny příslušnými kódy, které jsou složeny z: zkratky vzdělávacího oboru, označení ročníku, číselného označení tematického okruhu a čísla, které udává pořadí očekávaného výstupu v příslušném tematickém okruhu. V závěru 5.

²⁸ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017 [cit. 2020-11-11]. Dostupný z WWW: <<https://www.msmt.cz/file/43792/>>, s. 14.

²⁹ Tamtéž, s. 14.

³⁰ Tamtéž, s. 14.

a 9. ročníku očekávané výstupy definují závaznou úroveň, která jasně formuluje výstupy v učebních osnovách ve Školním vzdělávacím programu (ŠVP). Ve 3. ročníku se ukládají jen na orientační/nezávaznou úroveň.

Aby bylo vše jasně dané, drtivá většina výstupů minimální (doporučené) úrovně nese označení „p“ a kód, který odpovídá obsahu očekávaného výstupu.³¹ Pokud ale není nalezen žádný související očekávaný výstup, nese žádné kódové označení. Jako prostředek, který má pomoci dosáhnout očekávaných výstupů, nám slouží učivo. Učivo je poskládáno do různých tematických okruhů. Rozdíl je v tom, že učivo určené RVP ZV je školám jen doporučeno, ale učivo určené ŠVP je již závazné. Pokud budeme podrobněji zkoumat obsah očekávaných výstupů, setkáme se se standardy. Standardy slouží jako pomoc pro školskou praxi a mají za úkol, aby pomocí nich bylo možné snadněji dosáhnout vytyčených cílů. V RVP ZV bychom je našli pod pojmem Standardy pro základní vzdělávání.³² Samotný vzdělávací obsah vzdělávacích oborů škola rozdělí v ŠVP do vyučovacích předmětů a rozpracuje tak, aby bylo dosaženo rozvoje klíčových kompetencí.

3.3 Vzdělávací oblast-Člověk a společnost

Vzdělávací oblast Člověk a společnost vybavuje žáka znalostmi a dovednostmi, které mu poslouží v jeho životě uprostřed demokratické společnosti.³³ U žáků se také vytváří povědomé poznatky o společnosti a o vztazích ve společnosti, o významných událostech nebo například o kulturních hodnotách. Konkrétněji budu popisovat jen vzdělávací obor Výchova k občanství, jelikož předmět občanská výchova je tématem mé bakalářské práce.

Vzdělávací obor Výchova k občanství se vyznačuje tím, že se snaží produkovat kvality, které jsou propojeny s tím, jak jsou žáci směřováni v sociální realitě, a tím, v jaké míře jsou schopni začlenit se do společnosti.³⁴ Měl by jim také být nápomocen při poznávání sám sebe, ale i ostatních lidí. Měl by jim pomoci i pochopit vztahy v rodině a společnosti, pomoci se orientovat ve financích a hospodářství celkově. Učí žáky

³¹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017 [cit. 2020-11-11]. Dostupný z WWW: <<https://www.msmt.cz/file/43792/>>, s. 15.

³² Tamtéž, s. 15.

³³ Tamtéž, s. 51.

³⁴ Tamtéž, s. 51.

respektu, pochopení mravních principů, přebírání odpovědnosti nejen za názory, ale i chování a jednání. Chce v žákovi probudit občanskou odpovědnost a jeho účast v ní.³⁵

4. Koncept alternativního vzdělávání – Waldorfská škola

Waldorfské školy mají mnoho definic. Já si pro svou práci vybrala následující: „Waldorfské školy lze charakterizovat jako školy nestátní, volné (svobodné), jednotné, koedukované a všeobecné.“³⁶ Waldorfské školy, které můžeme znát i pod názvem Svobodné školy Rudolfa Steinera, řadíme mezi německá reformně pedagogická hnutí. První waldorfskou školu založil Rudolf Steiner roku 1919 ve Stuttgartu.³⁷ Žáci plní školní docházku po dobu osmi let na základním stupni (1. – 8. třída), ale připojuje se k tomu i střední stupeň (9. – 12. třída).³⁸ Celkem školní docházka trvá dvanáct let, třináctý rok se bere jako rok příprav na maturitu.

Na základním stupni po dobu devíti let se žáci dělí do jednotlivých skupin, kde se využívají různé vyučovací metody. Pokud se ve skupině objeví žák, který je pomalejší a nestačí ostatním, je umístěn do třídy s podporou doučování nebo se účastní doučovacích kurzů. Na středním stupni, který už je více zaměřen na individualitu žáků, je aplikován systém částečné vnější diference. Základní i střední stupeň spojují termíny spolupráce a kooperace. Jedním ze zájmů pro kvalitní výuku na waldorfských školách, je mít uzpůsobenou třídu adekvátně k věku žáků.

Waldorfské školy jsou výjimečné i kvůli svému vedení. V jejich čele nestojí ředitel či ředitelka, ale celý učitelský sbor, který úzce spolupracuje se skupinou rodičů, učitelů a přátel Waldorfu.³⁹ V České republice máme několik základních waldorfských škol (Praha, Semily, Písek, Příbram, Ostrava atd.). „Waldorfské školy u nás propaguje Antroposofická společnost a České sdružení pro waldorfskou pedagogiku, které spolupracují s mezinárodní organizací Evropské fórum pro svobodu ve vzdělávání.“⁴⁰

³⁵ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017 [cit. 2020-11-11]. Dostupný z WWW: <<https://www.msmt.cz/file/43792/>>, s. 51.

³⁶ POL, Milan. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*, Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 11. ISBN 80-210-1097-5.

³⁷ EDMUNDS, Francis. *An Introduction to Steiner Education: The Waldorf School*. Rudolf Steiner Press, 2004, s. 132. ISBN 978 1 85584 172 7.

³⁸ POL, Milan. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*, Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 15. ISBN 80-210-1097-5.

³⁹ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 2., aktualiz. vyd.* Praha: Portál, 2004, s. 39. ISBN 80-7178-977-1.

⁴⁰ Tamtéž, s. 39.

Waldorfské školy navenek zastupuje a práci škol organizuje Asociace waldorfských škol České republiky, která se dále zaměřuje například na následné vzdělávání učitelů.

4.1 Zakladatel waldorfské školy Rudolf Steiner

Rudolf Steiner se narodil 27. února 1861 v Kraljenci (Rakousko-Uhersko), který leží v dnešním Chorvatsku.⁴¹ Jeho otec byl přednostou stanice rakouské Jižní dráhy, ale ovšem díky své práci se mnohokrát stěhovali. Steiner složil maturitní zkoušku na reálce ve Vídeňském Novém městě a dále pokračoval ve studiu na Technické vysoké škole ve Vídni.⁴² Díky náklonosti germanisty Karla Julia Schröra byl zasvěcen do Goethových děl (zajímaly ho zejména přírodovědecké spisy). S jeho budoucí manželkou Marií von Sievers pomáhal u založení teosofické lóže v Německu, ale i v Praze. Roku 1904 vydává své dílo *Theosofie*, dále například *O otázkách duševního vývoje*.⁴³ O několik let později se Steiner odpoutává od Teosofické společnosti a zakládá Antroposofickou společnost. Mezi lety 1913–1919 pracuje na vytvoření tzv. Goetheana v Dornachu, což je: „*série přednášek zejména v Německu k problematice reinkarnace, karmy, evangelií, dějin mystérií, kosmické evoluce aj.*“⁴⁴

Jak bylo již výše zmíněno, v září roku 1919 je založena první waldorfská škola ve Stuttgartu a jejím ředitelem je Rudolf Steiner. Mimo vykonávání funkce ředitele Steiner působil také jako přednášející – věnoval se tématům lékařství, antroposofie nebo pedagogiky. Rudolf Steiner umírá po nemoci, která ho upoutala na lůžko, 30. března 1925 v Dornachu.⁴⁵

Rudolf Steiner položil základy duchovní vědy zvané antroposofie, se kterou waldorfské školství pracuje. Antroposofie vnímá člověka jako: „*trojčlennou bytost, pozůstávající z těla, duše (myšlení, citění a vůle) a ducha (nesmrtelná část člověka).*“⁴⁶

⁴¹ VÁŇA, Zdeněk. *Rudolf Steiner*. Katalog k výstavě Rudolf Steiner v Národní galerii v Praze 28. 6. – 21. 8. 1994. In: KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008, s. 177. ISBN 978-80-247-2429-4.

⁴² Tamtéž, s. 177.

⁴³ VÁŇA, Zdeněk. *Rudolf Steiner*. Katalog k výstavě Rudolf Steiner v Národní galerii v Praze 28. 6. – 21. 8. 1994. In: KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008, s. 178. ISBN 978-80-247-2429-4.

⁴⁴ Tamtéž, s. 178.

⁴⁵ Tamtéž, s. 179.

⁴⁶ BAUMANN, Adolf. *Abeceda antroposofie*. In: KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008, s. 177. ISBN 978-80-247-2429-4.

Steiner vnímal antroposofii jako cestu, na které poznáváme. Tato cesta má vést ducha člověka k duchu, který se vyskytuje v kosmu⁴⁷. Antroposofie je základní pilíř, který se u Steinera promítl nejen v pedagogice, ale i v lékařství nebo teologii. „*Stručně řečeno, koncepce vzdělávání Rudolfa Steinera nemá ani eticko-filozofický základ ani sociokulturní dimenze a také žádný empirický psychologický původ.*“⁴⁸ Má blízko spíše k antroposofické neomytologii a má charakter metafory. Antroposofie jako taková chce hovořit o světě a o člověku tak, aby byla brána jako něco, po čem lidé touží během přítomné doby.⁴⁹ Dalším charakteristickým rysem antroposofie je, že se dokáže adaptovat na jakékoli vnější podmínky, jelikož chce stále reagovat za všech podmínek života.⁵⁰

Steiner skutečně rozpracoval jakýsi způsob uvažování a myšlení, který propojil s tím, co to doopravdy znamená být člověkem. Téměř 40 let pracoval na jeho učení zvané antroposofie a bral ho jakousi vnitřní cestu našeho rozvoje. Pracoval s tématy jako je: „*umění, architektura, drama, věda, vzdělávání, zemědělství, medicína, ekonomika, náboženství, péče o umírající, sociální organizace.*“⁵¹ Můžeme tedy říct, že není možné nalézt téměř žádnou oblast, které by se nevěnoval. Koncepti waldorfského vzdělávání můžeme zasadit do konceptu moderního vzdělávání, avšak jen za předpokladu, že do aktuálního proudu je zaneseno pouze to, co odpovídá cílům a vnímání tohoto typu škol.⁵²

4.2 Vznik názvu waldorfského školství

Pojmenování „waldorfská škola“ má poněkud zajímavý původ. „*Označení waldorfské školství, pochází od názvu továrny na cigarety Waldorf Astoria, kterou*

⁴⁷ BAUMANN, Adolf. Abeceda antroposofie. In: KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008, s. 177. ISBN 978-80-247-2429-4.

⁴⁸ ULLRICH, H. Rudolf Steiner. *Prospects: the quarterly review of comparative education* [online]. Paris: UNESCO: International Bureau of Education, 1994 [cit. 2020-]. Dostupné z WWW: <<http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/steinere.pdf>>.

⁴⁹ STEINER, Rudolf. *Duchovní věda: antroposofie: úvod do antroposofického světového názoru*. Svätý Kopeček u Olomouce [Olomouc]: Michael, 2011, s. 18. ISBN 978-80-86340-38-8.

⁵⁰ STEINER, Rudolf. *What is Waldorf Education?* Great Barrington, MA: SteinerBooks, 2003, s. neuvědena. ISBN 0-88010-527-5.

⁵¹ BARNES, Henry. Educational Leadership Magazine [online]. In: BAMFORD, Christopher a Eric UTNE. *WALDORF EDUCATION: Rudolf Steiner & the History of Waldorf Education* [online]. (neuvědeno). Dostupné z WWW: <<https://www.waldorfeducation.org/waldorf-education/rudolf-steiner-the-history-of-waldorf-education>>

⁵² STEINER, Rudolf. *The Spirit of the Waldorf School*. Hudson, NY: Anthroposophic Press Inc, 1995, s. 32. ISBN 0-88010-394-9.

vlastnil Emil Molt, příznivec teosofického a antroposofického učení Rudolfa Steinera.“⁵³ Sám Molt byl členem Antroposofické společnosti. Jeho cílem bylo „realizovat výchovné a vzdělávací zásady vycházející z antroposofie v reálných školských podmínkách, na druhé straně byly jeho snahy o založení školy vedeny snahou řešit tíživou sociální situaci dělníků jeho továrny.“⁵⁴

První založená waldorfská škola ve Stuttgartu se setkala s výrazným úspěchem. Počet žáků stoupal, zároveň stoupal i počet waldorfských škol, a to i mimo Německo. Před otevřením první waldorfské školy Steiner často promlouval k učitelům. Mluvil s nimi o jádru antroposofické pedagogiky, která by se neměla ubírat směrem vnějších požadavků státu nebo společnosti. Podstatou tzv. svobodné výchovy má být jen „duchovní základ podstaty člověka a potřeb dítěte v jeho sedmiletých vývojových fázích.“⁵⁵ Vývojové fáze jsou podrobněji popsány v tabulce níže.

Tabulka 1 - Sedmileté vývojové fáze dítěte v pojetí waldorfských škol

1. fáze do 7 let (do výměny zubů)	Dochází zejména k vývoji těla, dítě se učí zejména napodobováním, a proto je velmi důležitý vzor učitelů a rodičů.
2. fáze do 14 let	Dítě je zralé pro školní vyučování. Část jeho sil se mění v síly paměti, i když se nejedná o schopnosti abstraktního myšlení.
3. fáze do 21 let	Dochází k vývoji abstraktního myšlení, k hlubšímu duchovnímu náhledu na sebe sama, na podstatu člověka i na svět. Rozvíjí se nejen citění a myšlení, ale i hodnoty a postoje.

zdroj: KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008, s. 180.

Vzdělávací a výchovná podstata Rudolfa Steinera vycházející z antroposofického učení byly publikovány už na počátku dvacátého století. Při návštěvě Prahy v roce 1907 Rudolf Steiner přednesl proslov na téma „Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy“

⁵³ KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008, s. 179. ISBN 978-80-247-2429-4.

⁵⁴ Tamtéž, s. 179.

⁵⁵ Tamtéž, s. 180.

v kavárně Louvre, která se nachází na Národní třídě.⁵⁶ Praha sama o sobě byla střediskem teosofického a antroposofického učení v celé střední Evropě.

*„Cílem Steinerových svobodných škol bylo vytvořit takový vzdělávací školský typ, který bude výhradně vycházet z antroposofických duchovních základů, bude se zakládat na poznacích o nadmyslovém světě a bude v tomto duchu rozvíjet v komplexním pojetí dítě-člověka, jeho tělo, duši i ducha.“*⁵⁷ Steiner se ve svém myšlení dotkl několika disciplín, jednou z nich byla například i medicína.

4.3 Cíle waldorfského školství

Cílem waldorfského školství, a tedy i antroposofické pedagogiky, které je pro něj stěžejní, bylo a je pracovat na tom, aby bylo u člověka (dítěte) docházelo k rozvoji jeho těla, ducha i duše. *„Jedná se tedy o tělesný, citový, myšlenkový, volní a duchovní vývoj, jež jej má otevírat vyšším duchovním světům, nezávislým na samotném žákovi a na jeho smyslech.“*⁵⁸ Komplexně se tedy dá hovořit o celkovém rozvoji, který zahrnuje i rozvoj řeči, tělesné motoriky, pohybového umění nebo uměleckých vloh. Svět by měl být vnímán jako celek. Primárním cílem waldorfských škol ale není rozvoj antroposofie. Učitelé ale musí v rámci přípravy na vyučování projít antroposofickými předměty, které jim blíže přiblíží tuto problematiku. Antroposofie spíše determinuje náhled učitele na dítě a žáka, na svět a v neposlední řadě na sebe sama. Antroposofický přístup spíše tvoří základ pro plánování a uspořádání učiva, výuky a klimatu na waldorfských školách.

Cílem waldorfských škol je v náležitosti s antroposofickým spojením člověka (tělo, duše, duch):

- *rozvoj vnitřní podstaty a přirozenosti žáka na duchovním základě, spirituální rozvoj*
- *rozvoj těla a jeho funkcí v antroposofickém duchu, rozvoj motorických dovedností*
- *rozvoj cítění, emocionální rovnováhy a všech forem myšlení*
- *rozvoj všech forem sebevyjádření, kultivace sebevyjádření a vyjadřování*
- *rozvoj individuality, sebedisciplíny a vnitřní nezávislosti na okolí a světě*

⁵⁶ KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008, s. 181. ISBN 978-80-247-2429-4.

⁵⁷ Tamtéž, s. 183.

⁵⁸ Tamtéž, s. 185.

- *rozvoj sociálního vnímání a citění, probuzení pocitu sounáležitosti s duchem a celkem kultury, kterému má člověk sloužit a být zde pro něj*
- *žák je veden k participaci na vyšší duchovní kultuře a světě, k práci pro užitek celku lidstva, nikoli jen sebe sama a svých osobních zájmů*
- *nalezení vlastního místa ve světě na základě rozvoje vnitřních sil a daností*

59

Waldorfské školy se přezdívají „svobodné školy“ díky tomu, že jsou nestátní, nepobírají od státu finanční příspěvky, a to z důvodu, aby nemohly být ovlivňovány.⁶⁰ Pojmenování „svobodná škola“ ještě nese jeden symbol, konkrétněji to, že žáci nejsou nuceni přijímat obecně platný obraz společnosti. Více je důraz kladen na to, aby žáci vnímali sebe sama a hledali svou podstatu a přirozenost, což je důležité proto, jelikož z jejich přirozenosti má vycházet jejich život, dále společnost. Toto je základ waldorfského školství.

4.4 Nároky kladené na učitele waldorfských škol

Učitelé na waldorfských školách jsou dobře vzdělaní a tíhnou spíše k intelektuálním a humanitním tématům, přičemž klíčovým je pro ně pořad RVP. Důležitou podmínkou pro vykonávání učitelské profese na waldorfské škole je osobní antroposofická orientace učitele. Duše waldorfského učitele by měla být v úzkém spojení s duší dítěte, aby jej mohl správně vzdělávat. Další podmínkou je učitelovo neustálé vzdělávání. Pol (1995) zmiňuje 4 základní oblasti rozvoje učitele: „1. antroposofii; 2. pedagogiku a psychologii; 3. obsah vyučovacích předmětů učebního plánu waldorfských škol; 4. umění a řemesla.“⁶¹ Samotný rozvoj učitele by se měl ubírat k poznávání člověka. To, že učitel pozná sám sebe, mu dává možnosti reálně předávat dítěti hodnoty. Musí se naučit vnímat důležité kvality žáka, jako je temperament, tempo, učební schopnosti a další. Pokud učitel zaznamená vyjmenované kvality žáka, je schopen zvolit přiměřené prostředky výchovy a vyučování. „Z poznání člověka, podle Steinera, vyvěrá i vnitřní nadšení a láska učitele k výchově [...], pak to nejlepší pro výchovatelskou

⁵⁹ KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008, s. 186. ISBN 978-80-247-2429-4.

⁶⁰ POL, Milan. Waldorfské školy: izolovaná alternativa nebo zajímavý podnět pro jiné školy? In: KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008, s. 186. ISBN 978-80-247-2429-4.

⁶¹ POL, Milan. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*, Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 31. ISBN 80-210-1097-5.

praxi musí být láska k člověku, která v člověku samostatně vzklíčí. V základu vzato je pedagogika láskou k člověku, vyplývající z poznání člověka.“⁶²

Steiner kladl na učitele waldorfských škol mnoho požadavků a nároků. Žádal je, aby vnímali svůj cit učitele, lásku nebo praktičnost.⁶³ Pro Steinera bylo důležité i to, aby se lidé, kteří mají zájem vyučovat na waldorfské škole, zajímali i o dění mimo prostředí školy. Tento náhled se prolíná i do celé přípravy učitelů waldorfských škol. Do školského prostředí waldorfských škol musí učitelé přicházet již s jinou zkušeností z jiného než školního prostředí.

Učitelé, kteří chtějí působit na waldorfské škole, musí projít několika semináři. Tyto semináře trvají 1 až 4 roky. Na těchto seminářích je učivo rozděleno do čtyř oblastí – antroposofie, pedagogika a psychologie, obsah vyučovacích předmětů učebního plánu základního/středního stupně waldorfské školy, umění a řemesla.

Na přípravě učitelů se podílí například *Letní kurz waldorfské pedagogiky*. Letní kurz trvá 1 týden a každý rok se zde připravuje až 200 učitelů na další školní rok. Nyní se Letní kurz waldorfské pedagogiky koná na Waldorfské a základní škole Semily.⁶⁴

Roku 1992 vznikl vůbec první vzdělávací seminář na dobu tří let. Tento kurz navštěvovala téměř stovka učitelů. o víkendech jednou za měsíc a v létě během tří týdnů letního soustředění. První se konal, v Semilech, další v Prachaticích a Příbrami. V roce 1997 vznikla *Asociace waldorfských škol v České republice*.⁶⁵ Pod tuto asociaci spadala povinnost vzdělávání waldorfských třídních učitelů. O 16 let později v roce 2013 vznikl seminář *Waldorfský učitel*. Tento seminář probíhá pod záštitou aktivních českých waldorfských učitelů a trvá 3 roky. Seminář lidé navštěvují i při svém zaměstnání, a to po dobu devíti víkendů a poté o prázdninách po dobu dvou týdnů soustředění. Z celkového počtu devíti víkendů se 6 věnuje povinnému základu a zbylé 3 víkendy jsou koncipovány jako tematicko-metodické víkendy.⁶⁶ Vzdělávání v základním semináři je rozděleno do několika oblastí. „První oblast představuje obecně pedagogický blok, jehož

⁶² STEINER, Rudolf. Současný duchovní život a výchova. Čtrnáct přednášek, proslovených za letního kursu v Illkley od 5. do 17. srpna 1923. In: POL, Milan. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*, Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 32. ISBN 80-210-1097-5.

⁶³ POL, Milan. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*, Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 32. ISBN 80-210-1097-5.

⁶⁴ PLEŠTIL, Dušan a Tomáš ZDRAŽIL. *Vzdělávání waldorfských učitelů – historické aspekty a aktuální diskuse*. Pedagogika, 2019, 69(3), 361.

⁶⁵ Tamtéž. s. 361.

⁶⁶ Tamtéž, s. 363.

základem je zejména antroposoficky prohloubená antropologie a vývojová psychologie.“

⁶⁷ Studenti jsou seznamováni s jednotlivými etapami vývoje dítěte a tyto poznatky propojují s koncepcí kurikula waldorfské školy. Studenti také musí vypracovat analýzu vybraných textů Rudolfa Steinera.

Další část přípravy je zaměřena na metodiku jednotlivých vyučovacích předmětů waldorfských škol. V rámci této metodických kurzů jsou hlouběji probírány oblasti jako například kreslení forem, ruční práce či nástrojová hra.⁶⁸ Tyto metodické kurzy nejsou jen pro začínající učitele, ale i pro ty aktivní. Díky tomu tedy dochází k jejich setkávání a předávání možných zkušeností. Závěrečnou částí přípravy jsou dvě týdenní praxe. První praxe se studenti účastní v prvním ročníku (náslechové praxe) a druhá praxe ve třetím ročníku (výuková praxe).⁶⁹ Výše zmíněný seminář Waldorfský učitel, a i zbylé další jsou akreditovány Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy.

V současné době jsou realizovány tyto semináře:

- *Seminář pro učitele základních škol v Brně, Příbrami a Praze;*
- *Seminář pro učitele základních škol v Praze a Semilech;*
- *Seminář pro učitele základních škol v Praze;*
- *Letní kurz waldorfské pedagogiky v Semilech;*
- *Seminář pro učitelky mateřských škol.*⁷⁰

Jako příklad realizovaného semináře uvádím studium waldorfské pedagogiky na semináři pro učitele základních škol v Praze. Během prvního ročníku jsou studenti seznámeni s duchovním osvětou Rudolfa Steinera a jeho koncepcí waldorfské pedagogiky.⁷¹ Ve studentech chtějí probudit myšlení o věcech, které jsou mimo oblast našeho smyslového světa. Tento krok je velmi důležitý pro následné pochopení světa, dále je to jakýsi klíč k možnosti pochopení waldorfského dítěte, a i waldorfské

⁶⁷ PLEŠTIL, Dušan a Tomáš ZDRAŽIL. *Vzdělávání waldorfských učitelů – historické aspekty a aktuální diskuse*. Pedagogika, 2019, 69(3), 361.

⁶⁸ Tamtéž, s. 363.

⁶⁹ Tamtéž, s. 364.

⁷⁰ Asociace waldorfských škol České republiky. *Waldorfské školy-semináře* [online]. 2008 [cit. 2020-11-26]. Dostupné z: <<http://www.iwaldorf.cz/stranka.php?link=a008&menu=vzd-vzd>>.

⁷¹ Waldorfský seminář Praha [online]. 2013 [cit. 2020-11-26].

Dostupné z WWW: <<https://waldorfsky-seminar-praha.webnode.cz/sluzby/a3-lete-studium/>>.

pedagogiky. Probíhá nácvik eurytmie, hudby nebo malování – tedy to, co přispívá k samotnému rozvoji osobnostních schopností

V průběhu druhého ročníku si studenti prohlubují znalosti jednotlivých předmětů, a i jejich metodiku.⁷² Výuku vede více vyučujících, kteří jsou bráni za profesionály. Vyučují se ruční práce, matematika, antroposofická medicína, kulturní epochy lidstva či léčebná pedagogika.⁷³ I odborné vyučování je stavěno na myšlence, že vyučování jednotlivých předmětů napomáhá k vývoji osobnosti žáka.

Na závěr ve třetím ročníku studia sepisuje student v průběhu celého roku závěrečnou práci.⁷⁴ Téma závěrečné práce si volí student sám. Dále se snaží proniknout do náročného Steinerova díla Nauka o člověku. Po ukončení každého ročníku probíhá 8 dní letní seminář.⁷⁵

4.5 Učební plán waldorfské školy

V současnosti je na waldorfských školách stále platný Steinerův učební plán, který zpracoval pro první waldorfskou školu.⁷⁶ Dnešní podoba plánu je pozměněna zejména díky modernizaci, resp. aktualizaci.

„Základním kritériem výběru učebního obsahu je pro waldorfské učitele poznání člověka a jeho rozvoje, k čemuž je jim klíčem Steinerova teorie lidského rozvoje.“⁷⁷ Z této teorie vyplývá i teorie školní připravenosti, jejímž základním kamenem je tzv. koncepce růstu, která pojednává o růstu životních sil – bioplazmatické energie. Pro člověka je klíčové, že potřebuje tuto bioplazmatickou energii pro aktivitu, fyzický růst a myšlení. Podle Steinera by mělo dítě okolo 7 let dosáhnout v rámci fyzického růstu úkol, který by měl být specifický rozvojem mozku a hlavy.⁷⁸ Následně potom, co je vyvinut mozek a hlava, dojde k umožnění rozvoje myšlení. Z toho dále pramení i Steinerovo tvrzení o tom, že je naprosto neefektivní učit dítě něco, co neodpovídá jeho věku.⁷⁹

⁷² Waldorfský seminář Praha [online]. 2013 [cit. 2020-11-26].

Dostupné z WWW: <<https://waldorfsky-seminar-praha.webnode.cz/sluzby/a3-lete-studium/>>.

⁷³ Tamtéž.

⁷⁴ Tamtéž.

⁷⁵ Tamtéž.

⁷⁶ POL, Milan. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*, Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 48. ISBN 80-210-1097-5.

⁷⁷ Tamtéž, s. 48.

⁷⁸ Tamtéž, s. 48.

⁷⁹ Tamtéž, s. 48.

Učební plán

Pro stavbu učebního plánu je typické, že dané předměty jsou uplatňovány tehdy, kdy dítě dosáhne dané fáze intelektuálního a osobnostního rozvoje.⁸⁰ Nesmíme také opomenout fakt, že musí být v souladu s RVP. Klíčové tedy je, aby byl učební plán uzpůsoben primárně potřebám dítěte. Jednotlivé předměty jsou tedy silně propojeny s vývojem lidského vědomí. Učební plán je velmi početný vzhledem k tomu, že schopnosti a vlohy dětí jsou rozdílné. Waldorfský učební plán nabízí mnoho zajímavých předmětů jako je např. zahradnictví či pletení, aby každé z dětí něco zaujalo a dostalo možnost být v něčem dobrý.⁸¹ Na waldorfských školách se samozřejmě vyučují i hlavní předměty, které ale nejsou těmto zajímavým předmětům nijak nadřazeny. Všechny předměty jsou povinné jak pro chlapce, tak pro dívky. Cílem totiž je, aby děti měly široký rozhled. Na základním stupni si děti samy neurčují předměty, kterým se budou věnovat, jelikož jsou vychovávány tak, aby se ztotožňovaly s tím, že mají rády to, co dělají. Důvodem pro toto rozhodnutí ohledně nesvobody výběru je fakt, že pokud by děti měly možnost volby, volily by samozřejmě to, co jim jde nejlépe, zatímco v jiných směrech by docházelo k prohloubení jejich mezer v něčem, na čem by mohly zapracovat.

Celkově je učební plán zaměřen spíše holisticky – důraz je kladen na to, aby jednotlivé předměty dávaly dohromady jeden celek.⁸² Učební plán můžeme pokládat za antropocentrický. Je pro něj typické, že požaduje, aby byly všechny poznatky propojeny s člověkem. Na člověka se hledí prostřednictvím spirituálně-vědeckého pohledu. Waldorfskými školami je právě tradiční pohled silně kritizován. Předmětem jejich kritiky je, že myšlenky a znalosti jsou předávány bez propojení s člověkem. Jejich přístup se snaží o rozmanitější pohled na vzdělání, a i na výchovu. Pedagogika waldorfských škol se kriticky staví k tomu, jak tradiční vědy nahlízejí na člověka a upozorňuje na důsledky, které se přenáší do výchovy na škole. *Poznatky a informace jsou ve školách předávány bez odkazu k člověku. [...] Člověk je v centru všech věcí. [...] Pokud jsou poznatky předávány bez odkazu k člověku, není divu, že se člověk stává apatickým [...].*⁸³

⁸⁰ POL, Milan. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*, Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 50. ISBN 80-210-1097-5.

⁸¹ Tamtéž, s. 50.

⁸² Tamtéž, s. 53.

⁸³ WILKINSON, Roy. Rudolf Steiner Education. The Curriculum of the Rudolf Steiner School. In: POL, Milan. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*, Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 53-54. ISBN 80-210-1097-5.

I když je vzdělávací program waldorfských škol velmi obsáhlý, není dětem předáván nadbytek poznatků. Nesnaží se pokrýt celou oblast tématu, ale je vybráno pouze konkrétní téma, které je probráno velmi detailně. Tento přístup se nazývá monografický.⁸⁴ Principem monografického přístupu je, že je žákům představeno něco, na čemž základě si budou moci utvořit obraz o fungování celé oblasti. Monografický přístup má silnou výhodu v tom, že děti nevyčerpává paměťovým učením, ale stále děti udržuje aktivními.

V příloze č. 1 je představen učební plán pro 2. stupeň, se kterým pracuje Waldorfská škola České Budějovice⁸⁵ a v příloze č. 2 i učební plán Waldorfské školy Příbram⁸⁶.

Vybraná témata občanské výchovy jsou realizována prostřednictvím dějepisu či zeměpisu nebo jsou probírána v rámci třídnických hodin. *„Jde o témata, která jsou úzce propojena s dějepisnými tématy, v nichž žák prožívá a uvědomuje si různé vývojové aspekty občanského života, především vývoj a měnící se podobu státních forem, vztahu jedince a společnosti, jeho práv a povinností, jakož i otázek duchovního, státního a hospodářského života společnosti.“*⁸⁷ Výuka se orientuje zejména na to, aby byl žák schopen vytvoření vlastního správného úsudku, aby si vytvořil svůj vlastní postoj ke společenským vztahům a aby měl přehled o aktuálních sociálních tématech v kontextu s historickým vývojem.

4.6 Organizace výuky na waldorfských školách

Základem struktury vyučovací hodiny jsou hudební prvky a těmito prvky se průběh přizpůsobuje. Těmito prvky jsou rytmus, melodie a harmonie.⁸⁸ Rytmus je brán jako prvek, jehož přínosem je vzbuzení aktivity, činnost a pozornost. Melodie umožňuje prvky přijímat a spojovat v jeden celek. Harmonie se jeví jako citový prožitek,

⁸⁴ POL, Milan. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*, Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 57. ISBN 80-210-1097-5.

⁸⁵ ŠVP ZV Waldorfská škola České Budějovice [online]. 2008 [cit. 2020-11-30]. Dostupné z WWW: <http://www.waldorfcz.cz/obsah/dokumenty/svp_zs.pdf>.

⁸⁶ ŠVP ZV Waldorfská škola Příbram. Učební plán [online]. 2012 [cit. 2020-11-30]. Dostupné z WWW: <<http://old.waldorf.pb.cz/docs/skola/zakl/svp/SVP-ucebni-plan.pdf>>.

⁸⁷ ŠVP ZV Waldorfská škola Příbram. Učební osnovy [online]. 2012 [cit. 2021-02-12]. Dostupné z WWW: <<http://old.waldorf.pb.cz/docs/skola/zakl/svp/SVP-ucebni-osnovy.pdf>>, s. 105.

⁸⁸ KONVALINKOVÁ, Jana. *Waldorfská pedagogika – ucelený tvořivý koncept ve výuce: hlouběji rozpracované téma hudba a hudební výchova*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012, s. 90. ISBN 978-80-7372-924-0.

svět představ.⁸⁹ První skupina předmětů je vyučována během prvních dvou částí dne, které se nazývají epochy, konkrétně blok epoch, v délce dvou vyučovacích hodin. Vyučují se ve všechny dny často po dobu 3-6 na sebe navazujících týdnů.⁹⁰ Druhá skupina předmětů nastupuje po skupině první a jsou to klasické vyučovací hodiny po dobu 45 minut.⁹¹ Druhá skupina je charakteristická tím, že předměty v ní obsažené jsou ty, které vyžadují neustálý trénink. Před 12 hodinou nebo odpoledne dochází na předměty ze třetí skupiny.⁹² Ovšem jen předměty ze druhé a třetí skupiny jsou vyučovány po celý rok. Steiner výhodu opakovaného procesu spatřoval v tom, že pokud se žák bude snažit se rozpomenout na danou věc, nebude nutné, aby stavěl jen na myšlenkovém základu, ale v návaznosti na praktickou činnost si věci lépe vybavuje na základě vlastního prožitku.⁹³ Ráno je vždy žák spíše klidnější a pozornější, zatímco odpoledne už je neklidný a nepozorný. Z tohoto důvodu jsou intelektuálně směřované předměty do rozvrhu umístěny ráno, a odpoledne umělecké a tělesné. Pravidelně každé ráno jdou do výuky v epochách zařazené v časovém rozmezí 15-30 minut k umělecké aktivitě a dochází ke sblížování. *Smyslem tohoto rozvržení vyučovacího dne je vedle dosažení výraznější kontinuity práce i ohled na rovnováhu a rytmus.*⁹⁴ Rytmus je brán jako způsob, kdy žáci mají čas se nadechnout a připravit se na další činnost.

Waldorfské školy se kriticky staví k rozdělení školního dne na několik 45minutových hodin, nebo k tomu, že se žák setká s příliš mnoho učiteli. I přesto ale mají waldorfské školy svůj jasně daný rozvrh hodin, kdy hodiny jsou vyučovány různými formami. Nejčastěji využívanou metodou vyučování je hromadná metoda, kdy hlavní roli má vyučovací jednotka tzv. epocha.⁹⁵ Setkali bychom se například i s tzv. moduly, což jsou jakési projekty. Důležitou roli zde hraje i skupinová výuka. Silný důraz je kladen na správné řazení vyučovacích jednotek, a to teoretických, uměleckých a praktických

⁸⁹ KONVALINKOVÁ, Jana. *Waldorfská pedagogika – ucelený tvořivý koncept ve výuce: hlouběji rozpracované téma hudba a hudební výchova*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012, s. 90. ISBN 978-80-7372-924-0.

⁹⁰ POL, Milan. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*, Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 78. ISBN 80-210-1097-5.

⁹¹ Tamtéž, s. 78.

⁹² Tamtéž, s. 78.

⁹³ KONVALINKOVÁ, Jana. *Waldorfská pedagogika – ucelený tvořivý koncept ve výuce: hlouběji rozpracované téma hudba a hudební výchova*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012, s. 89. ISBN 978-80-7372-924-0.

⁹⁴ POL, Milan. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*, Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 79. ISBN 80-210-1097-5.

⁹⁵ Tamtéž, s. 77.

činností v průběhu celého dne. Učitelé jednotlivé skupiny koncipují rozdílně, aby rozvrh byl co nejvíce obměněný.

Dalším typickým znakem je, že třídní učitel vede žáky celým studiem od 1. do 9. třídy. Třídní učitelé se tedy nestřídají jako na běžných základních školách (např. při přechodu na 2. stupeň). Třídní učitelé na waldorfských školách se nemění zejména proto, aby mohly žáky vnímat po celou dobu jejich vývoje nejen jejich těla, ale i jejich osobnosti. Dále upevněná pozice třídního učitele napomáhá k budování pevného vztahu mezi učitelem a žákem.⁹⁶ Pozice třídního učitele není dána jen odbornými znalostmi, ale také jeho postoji či lidskou přirozeností.

4.7 Organizace třídy

Zasedací pořádek ve třídě je určován temperamentem, který má každý žák odlišný. Úkolem třídního učitele tedy je, aby správně rozpoznal ten daný temperament, který u žáka dominuje. „*Pro vyučování je nejefektivnější takový zasedací pořádek, kdy jedinci vytváří ve třídě pevně ohraničení „temperamentové ostrůvky“.* Doporučuje se, aby skupina flegmatiků oddělovala choleriky od skupiny melancholiků a sangviniků.“⁹⁷ Každá z vyčleněných skupin vyniká v něčem jiném, a to umožňuje i individuální přístup učitele. Pokud bychom chtěli najít „čistý“ temperament, hledalo by se nám velmi obtížně. I přesto že temperament je vrozený, z části ale podléhá prostředí, které na něj působí a i tomu, jak dítě zraje. Pokud by měl temperament sloužit žákům v dospělosti, je třeba rozvíjet jeho pozitivní stránky a stránky negativní naopak eliminovat.⁹⁸

4.8 Hodnocení žáků

Na waldorfských školách se nesetkáme s klasickým známkováním, jelikož ho striktně odmítají. Na vysvědčení děti obdrží písemné ohodnocení jednotlivých předmětů, které by je ale mělo spíše motivovat, a to jak žáky, tak i jejich rodiče.⁹⁹ Žáci jsou ohodnoceni známkami až v osmé třídě. Slovní hodnocení nemizí, známky se stávají

⁹⁶ KONVALINKOVÁ, Jana. *Waldorfská pedagogika – ucelený tvořivý koncept ve výuce: hlouběji rozpracované téma hudba a hudební výchova*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012, s. 84. ISBN 978-80-7372-924-0.

⁹⁷ VALENTA, Milan. *Waldorfská pedagogika a jiné alternativy*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, 1993, s. 43. ISBN 80-7067-274-9.

⁹⁸ MASTERS, Brien. *Adventures in Steiner Education: An Introduction to the Waldorf Approach*. Rudolf Steiner Press, 2005, s. 37. ISBN 978 1 85584 153 6.

⁹⁹ VALENTA, Milan. *Waldorfská pedagogika a jiné alternativy*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, 1993, s. 48. ISBN 80-7067-274-9.

jeho součástí. Znamky mají spíše žáky připravit na středoškolské studium. Odlišným rysem od základních škol je, že žák nemůže propadnout.¹⁰⁰ Učitelé se takové dítě snaží ponechat v jeho prvotní třídě a využívají celou třídu, aby došlo k nápravě. Pokud se ale žák stále nezlepšuje, je přemístěn do pomocné třídy.

4.9 Absence učebnic

Žáci na waldorfské škole klasické učebnice nemají. Učebnice si vytvářejí oni sami. Nazývají se „epochové sešity“, kam si žáci zapisují poznámky z jedné epochy.¹⁰¹ Poznámky jim do osmé třídy diktuje učitel nebo ho žáci vytváří ve třídě společně. Obrázky zůstávají zcela na žácích, učitel jen naznačí například obrys nebo tvar na tabuli. „Mnozí žáci z vyšších tříd dávají přednost tomu, že píšou zcela individuálním způsobem texty svých epochových sešitů pomocí dobrých učebnic a vhodných vědeckých příruček.“

¹⁰² Učitel tímto způsobem tedy chce vést žáky k tomu, aby si sami dokázali zpracovat látku.

4.10 Společenské vědy na waldorfských školách

Pro výuku společenských věd je nejlepší prostředí menších skupinek nebo mohou být zapojovány do epochového vyučování. „*Samotná výuka společenských věd by měla vyrůstat z výuky dějepisu v 10./11. ročníku, aby žáci poznali, že současné situace, zvyklosti a hodnoty jsou výsledkem historického vývoje a nejsou tedy neměnné, ale schopné vývoje.*“¹⁰³ Škála probíraných témat může být velmi široká. Od ekonomie (vývoj peněz, obchod, měna, daně, kapitalismus, práce atd.) až po celkový přehled o společnosti, státu a národu (ústava, demokracie, EU, OSN, právo, suverenita lidu atd.).¹⁰⁴ Všechna zmíněná i nezmíněná témata, patřící do oblasti společenských věd, by měla být praktická pro náš život.

¹⁰⁰ VALENTA, Milan. *Waldorfská pedagogika a jiné alternativy*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, 1993, s. 48. ISBN 80-7067-274-9.

¹⁰¹ CARLGRÉN, Frans. *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera: obrazy a zprávy ze světa. hnutí svobodných waldorfských škol*. Praha: Baltazar, 1991, s. 54. ISBN 80-900307-2-6.

¹⁰² Tamtéž, s. 54.

¹⁰³ RICHTER, Tobias, ed. *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy: pedagogické pojetí a vzdělávací cíle*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013, s. 151. ISBN 978-80-905222-5-1.

¹⁰⁴ Tamtéž, s. 151.

4.11 Výuka občanské výchovy

Výuka občanské výchovy se na Waldorfských školách zaměřuje především na tvorbu a formování zdravého mínění, které je předpokladem pro úspěšné zvládnutí života člověka jakožto občana. Vyučovaná témata občanské výchovy jsou velmi úzce propojena s dějepisem.

Formou realizace směřuje vzdělávací oblast Člověk a společnost RVP ZV k dosažení očekávaných výstupů. K naplnění výstupů z občanské výchovy dochází z části v předmětu samotném, z části jsou výstupy realizovány v zeměpisu, matematice a přírodopisu. Realizace výuky zvolených deseti témat je rozdělena do kolektivních celotýdenních projektů pro 6. – 9. třídu, přičemž pro 6. – 8. ročník je stanoven rozsah 1 týdne, pro 9. ročník 2 týdny.¹⁰⁵ Celý tento konstrukt funguje na takovém principu, kdy si každý žák během 6. – 9. ročníku vybere z 10 témat. Musí si je vybírat tak, aby všechna témata splnil během 4 let.¹⁰⁶ Za výhodu tohoto konstruktů můžeme považovat věkovou různorodost žáků, kteří ve skupinkách na tomto projektu pracují. Výhodu můžeme spatřovat například v tom, že starší žáci mohou předávat detailnější poznatky mladším žákům.

Jak je již výše zmíněno, předmět občanská výchova žáci absolvují od 6. do 9. třídy. Během těchto 4 let musí žáci projít všech 10 daných témat, která jsou zaneseny v učebních osnovách. Témata obsažena v učebních osnovách jsou následující: *„Naše škola; Kulturní život; Lidská setkání; V čem jsme stejní a čím se lišíme; Vnitřní svět člověka; Osobní rozvoj; Výroba, obchod služby; Stát a jeho fungování; Lidská práva; Globalizace.“*¹⁰⁷

V prvním probíraném tématu „Naše škola“ se žáci učí životu ve škole, jaká jsou jejich práva a povinnosti jakožto žáků nebo jakými hodnotami vzdělání disponuje.¹⁰⁸ V oblasti „Kulturní život“ jsou žákům předávány poznatky ohledně kulturních hodnot, jaké jsou kulturní tradice, neopomíjí se ani problematika masové komunikace, dále masmédií a masové kultury.¹⁰⁹ Část „Lidská setkání“ seznamuje žáky s rozvrstvením společnosti, s postavením mužů a žen ve společnosti, s problematikou lidského soužití

¹⁰⁵ ŠVP ZV Waldorfská škola Příbram. Učební osnovy [online]. 2012 [cit. 2021-02-12].

Dostupné z WWW: <<http://old.waldorf.pb.cz/docs/skola/zakl/svp/SVP-ucebni-osnovy.pdf>>, s. 106.

¹⁰⁶ Tamtéž, s. 106.

¹⁰⁷ Tamtéž, s. 114-116.

¹⁰⁸ Tamtéž, s. 114.

¹⁰⁹ Tamtéž.

nebo například s tím, jak bychom se ve společnosti měli chovat a jak pracovat s naší morálkou.¹¹⁰ Téma „V čem jsme stejní a čím se“ lišíme přináší poznatky o tom, jak se projevuje chování, jaké máme vrozené předpoklady, jakými schopnostmi a dovednostmi disponujeme, jaký máme charakter či personální vlastnosti.¹¹¹ „Vnitřní svět člověka“ se zaměřuje na analýzu reality nás samotných i druhých nebo na vnímání a prožívání. Oblast „Osobní rozvoj“, jak už z názvu vyplývá, se orientuje na samotného jedince, na jeho životní cíle a plány, na to, jak se dokáže přizpůsobit životním změnám, co nás motivuje nebo jak můžeme sami sebe rozvíjet.¹¹² „Výroba, obchod, služby“ se zabývá fungováním tržního hospodářství – nabídka, poptávka, trh a jeho celkové fungování.¹¹³ Další část „Stát a jeho fungování“ seznamuje žáky s tím, jaké znaky by měl stát mít, jaké známe formy a typy státu, s obsahem Ústavy ČR, se složkami státní moci, se základními principy demokracie nebo například s právním řádem České republiky.¹¹⁴ Téma „Lidská práva“ přibližuje žákům tematiku základních lidských práv a práv dítěte, jak se lidská práva porušují (šikana, diskriminace), jaké druhy protiprávního jednání existují a jaké sankce jsou za ně ukládány.¹¹⁵ Poslední téma „Globalizace“ žáky informuje o projevech globalizace, o hlavních globálních problémech a možných způsobech jejich řešení.¹¹⁶

¹¹⁰ ŠVP ZV Waldorfská škola Příbram. Učební osnovy [online]. 2012 [cit. 2021-02-12]. Dostupné z WWW: <<http://old.waldorf.pb.cz/docs/skola/zakl/svp/SVP-ucebni-osnovy.pdf>>, s. 114.

¹¹¹ Tamtéž, s. 115.

¹¹² Tamtéž.

¹¹³ Tamtéž.

¹¹⁴ Tamtéž.

¹¹⁵ Tamtéž.

¹¹⁶ Tamtéž, s. 116.

Praktická část

5. Úvod do praktické části

Praktická část byla zaměřena na komparaci výuky občanské výchovy na vybrané základní a waldorfské škole. Cílem praktické části bylo zjistit, zda existují rozdíly ve výuce občanské výchovy na výše zmíněných školách, jak výuka probíhá, jestli jsou nějaké odlišnosti v přípravě učitelů na výuku nebo dále v jakém prostředí výuka za normální situace realizována. Dále bylo zjišťováno, jaký výukový materiál na základní/waldorfské škole používají, jestli vnímají používané učebnice při hodinách občanské výchovy jako užitečné, nápomocné a vhodně sestavené (pokud jsou učebnice využívány), potažmo co si myslí o absenci učebnic (jak je tomu na waldorfských školách) a zda by si to oni sami dokázali při svých hodinách představit. Otázky byly zaměřeny i na problematiku hodnocení na školách, na vztah učitele k žákům a v poslední řadě na to, jak velký význam občanská výchova na školách má.

5.1 Cíle výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření praktické části této bakalářské práce bylo zjistit, zda existují rozdíly mezi výukou občanské výchovy na běžné základní a waldorfské škole z pohledu zvolených vyučujících. Dále bylo zjišťováno, jaké jsou rozdíly v přípravě na výuku na obou typech škol, také z pohledu zvolených vyučujících. Dále jaké učebnice se používají při výuce občanské výchovy na běžné základní škole a jak je vnímají jednotliví učitelé.¹¹⁷

5.2 Metodologie výzkumu

Výzkum byl realizován prostřednictvím kvalitativního šetření, které můžeme charakterizovat jako: „*proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků*

¹¹⁷ Viz. 5 Úvod do praktické části.

výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“¹¹⁸ Obvykle stanoví výzkumník téma, kterého se bude výzkum týkat a dále výzkumné otázky. Kvalitativní šetření bude v tomto případě s ohlednutím na konkrétní situaci (distanční výuce) a časovému vytížení zvolených učitelů prováděno formou dotazníku. Dotazník je: „způsob kladení otázek a získávání písemných odpovědí.“¹¹⁹ Dotazník se používá jako nejčastější metoda, pokud chceme získat určité poznatky či informace. Jednou z výhod dotazníku je, že pomocí něj můžeme získat velké množství informací od několika respondentů. Pojmem respondent označujeme osobu, která nám dotazník vyplňuje.¹²⁰ Další výhodou dotazníku může být například jeho časová nenáročnost.

Samotné stanovení cíle je pro dotazník velmi důležité. „Přesná formulace konkrétního cíle a úkolů dotazníku ve vztahu ke zvolenému problému jsou základní podmínkou účelného koncipování dotazníku.“¹²¹ Pokud tuto podmínku splníme, dosáhneme toho, že dotazník splní svůj účel. Pro samotný výzkum byl vytvořen dotazník s několika otázkami, který obdrželi učitelé občanské výchovy na běžné základní a waldorfské škole.

5.3 Hlavní a vedlejší otázky výzkumného šetření

Pro realizaci výzkumného šetření byla zformulována hlavní výzkumná otázka a šest vedlejších výzkumných otázek. Vedlejší výzkumné otázky jsou doplněny o doplňkové podotázky, které napomohou k zodpovězení vedlejších otázek. Tyto doplňkové podotázky jsou obsaženy v dotazníku, který je uveden v příloze.

5.3.1 Hlavní výzkumná otázka

1) Jak se liší průběh výuky občanské výchovy ve vybrané běžné základní/waldorfské škole?

Jak už z názvu vyplývá, cílem hlavní výzkumné otázky bude zjistit, jestli existují nějaké odlišnosti ve výuce občanské výchovy na vybrané běžné základní a waldorfské

¹¹⁸ CRESWELL, John W. Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions. In: HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. 4., přeprac. a rozšíř. vyd. Praha: Portál, 2016, s. 46. ISBN 978-80-262-0982-9.

¹¹⁹ GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Praha: Paido, 2000, s. 99. ISBN 80-85931-79-6.

¹²⁰ Tamtéž, s. 99.

¹²¹ SKALCOVÁ, Jarmila. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu: Vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983, s. 87. ISBN neuvedeno.

škole. Pomocí vedlejších výzkumných otázek bude zformulována jednotná odpověď na tuto otázku.

5.3.2 Vedlejší výzkumné otázky

1) Na co se učitelé zaměřují při přípravě na výuku občanské výchovy ve vybrané běžné základní/waldorfské škole?

Tato otázka bude doplněna podotázkami, které se zajímají o to, jak a co si zvolení učitelé připravují na výuku a kolik času jim příprava zabere, a také jestli se připravují stejným způsobem jak na normální, tak na distanční výuku.

2) Jak se liší výukový materiál pro výuku občanské výchovy ve vybrané běžné základní/waldorfské škole? Jak se liší svým obsahem?

Otázka č.2 byla sestavena především proto, aby byly zjištěny informace o tom, jaké učebnice používají, jestli jsou s nimi spokojeni, jak by je zhodnotili, co si myslí o absenci učebnic na waldorfských školách a jestli jsou součástí jejich výuky i nějaká podpůrná videa.

3) Jaké jsou rozdíly mezi koncepcí výuky občanské výchovy ve vybrané běžné základní/waldorfské škole?

Podrobněji bude otázka zaměřena na to, jak probíhá hodina občanské výchovy z pohledu vybraných učitelů, jaká témata a do jaké hloubky probírají a jestli je přikládán nějakým tématům větší význam. Následně na problematická témata, na formu výuky, na psaní poznámek, na vzhled třídy, a nakonec na to, jestli nějak pandemie Covidu-19 změnila styl výuky.

4) V čem spatřují zvolení učitelé specifika hodnocení a co je pro žáky důležité ve vybrané běžné základní/waldorfské škole?

Důvodem pro použití této otázky je potřeba zjistit, jak už z názvu vyplývá, jaký postoj k hodnocení zauímají učitelé na vybraných školách, jaké zkoušení preferují a jestli se během distanční výuky na podobě hodnocení něco změnilo. Po obdržení odpovědí bude možné porovnat, jaké hodnocení učitelé uplatňují a shrnout výhody a nevýhody nejčastějších typů hodnocení.

5) Jak se liší vztahy učitelů ke svým žákům ve vybrané běžné základní/waldorfské škole?

Zvolení učitelé budou tázáni na zhodnocení vztahů učitele s žáky. Pomocí této otázky bude možné porovnávat vztahy jednotlivých učitelů se žáky a jejich přístup k nim z hlediska základních/waldorfských škol.

6) Jaké jsou rozdíly na vybrané běžné základní/waldorfské škole v rámci důležitosti občanské výchovy?

Blíže bude zkoumáno, jaký význam přikládají vybraní učitelé občanské výchově, zda ji považují za důležitou pro rozvoj žáků, jakou časovou dotací disponuje tento předmět v místě jejich působení a zda by něco na předmětu změnili či jestli něco postrádají nebo naopak.

5.4 Sběr dat

Do mého výzkumu byli náhodně vybráni učitelé ze základních a waldorfských škol. Oslovila jsem učitele na příslušných školách, kteří učí občanskou výchovu, v případě základních škol v rámci samostatného předmětu, v případě škol waldorfských například v rámci třídnických hodin či jiných předmětů. Zvolení učitelé ze základních škol působí na školách v místě mého bydliště, učitelé z waldorfských škol po celé České republice. Celkem jsem dotazníky obdržela od 12 zvolených respondentů – 6 od učitelů z běžných základních škol a od 6 učitelů z waldorfských škol.

S ohledem na zájem dotazovaných učitelů a zachování soukromí byly dotazníky anonymní a jednotliví respondenti jsou uváděni jako pan/paní a následně jim bylo přiděleno počáteční písmeno podle svého příjmení (např. paní A. nebo pan L. apod.). Za jejich označením bude ještě zkratka ZŠ (základní škola) a WŠ (waldorfská škola), aby bylo zřetelné, ke které škole přísluší. Nebrala jsem v potaz, jestli je respondent mužského nebo ženského pohlaví, ani kolik mu je let. Ovšem z celého vzorku je jen jeden respondent muž. Na konci dotazníku jim byla položena otázka, která slouží pouze jako orientační: *Jak dlouho výchovu k občanství učíte a který ročník?“. Zkratkou ZŠ (základní škola) a WŠ (waldorfská škola) je označeno, ke které ze škol respondent přísluší.*

Tabulka 2 - Přehled respondentů

	Respondent	Kde a jak dlouho učí
1.	Paní P.	ZŠ, 4 roky, tento rok 6. – 8. ročníky
2.	Paní L.	ZŠ, 10 let
3.	Paní S.	ZŠ, 14 let, všechny ročníky
4.	Pan P.	ZŠ, 7 let, tento rok pouze 9. ročník
5	Paní Š.	ZŠ, 6. ročník druhým rokem, 7. ročník prvním rokem
6.	Paní J.	ZŠ, 23 let, všechny ročníky
7.	Paní K.	WŠ, 3 roky
8.	Paní H.	WŠ, 21 let
9.	Paní M.	WŠ, 6 let
10.	Paní F.	WŠ, 8 let
11.	Paní Ch.	WŠ, 7 let
12.	Paní R.	WŠ, 3 roky téma Škola a Kultura (3 skupiny)

Zdroj: dotazníkové šetření, vlastní zpracování

5.5 Výsledky výzkumného šetření

5.5.1 Na co se učitelé zaměřují při přípravě na výuku občanské výchovy ve vybrané běžné základní/waldorfské škole?

Příprava učitelů na výuku

Příprava učitelů na výuku občanské výchovy se liší zejména v tom, že učitelé na vybraných běžných základních školách mívají jako pomoc při přípravě na hodiny učebnici, kterou používají. Při přípravě na hodinu je dle učitelů stěžejní téma, které se zrovna probírá. V tom se shodují jak dotazovaní učitelé ze základních škol: „*Jestli je to téma odzkoušené, nebo je potřeba připravit nějaké pomůcky pracovní list ...*“ (paní L./ZŠ) „*Nejvíce zabere příprava na hodiny, když učíte něco poprvé. Učitel má tu výhodu, že když vlastně poprvé „prorazí“ tu bariéru pro něj zatím neznámého, tak že si tím vytvoří solidní základ pro příště. [...] Pravidelně ale reaguji na aktuální situaci a vše se snažím posouvat vpřed, případně odstraňuji chyby a nedostatky, nebo věci, co mi později přijdou nevhodné a nezajímavé. [...]* (pan P./ZŠ) „*Příprava je závislá na probíraném učivu. Pokud*

se jedná o téma, které jsem v předešlých letech vyučovala, použiji to, co mám již připravené a osvědčené.“ (paní Š./ZŠ)

Ve vybraných waldorfských školách mají učitelé přípravu ztíženou o absenci učebnic, jelikož si materiály pro výuku musí vytvářet sami: *„Připravuji se tak, že studuji materiály, předem zjišťuji, jaké jsou možnosti, témata apod. A pak z toho vytvořím konkrétní plán hodiny.“ (paní M./WŠ) „Příprava na výuku zabere hodně času díky tomu, že není žádný jízdní řád, kterým by se mohl učitel řídit. Učitel to tam přímo s žáky vytváří a reaguje na to, kde se žáci nachází a podle toho jim výuku připravuje. Zároveň to dělá podle své osobnosti, podle toho, jaký je on. Ve třídách se tedy výuka může podle učitele lišit, do výuky se velmi prolíná jeho osobnost i jeho dovednosti, co zrovna prožívá a žije. Vyrábíme si vlastní pomůcky, způsob motivace. Myslím si, že časově je tato práce hodně náročná. (paní F./WŠ) „Příprava na projekt zabere tak týden až 14 dní. V rámci distančního vzdělávání tento projekt neprobíhá.“ (paní R./WŠ) Jak z odpovědí vyplývá, při přípravě na výuku kladou důraz na aktuální dění, na aktuální témata a příprava se vytváří v závislosti na každé třídě zvlášť. Příprava na výuku na waldorfské škole je velmi individuální díky absenci učebnic, jelikož se učitelé nemají podle čeho řídit, řídí se tedy tím, v jakém bodě se třída nachází a nikoli tím, co je dáno učebnicí.*

Nyní má vliv na podobu příprav učitelů na výuku i distanční výuka: *„Distanční výuka mi zabere mnohem více času. Na hodinu si připravuji kvízy, pracovní listy a snažím se se žáky komunikovat.“ (paní P./ZŠ) „Příprava na distanční výuku je trochu jiná – dle možností Microsoft Teams, v současné době se zaměřuji na častější zadávání samostatné práce.“ (paní Š./ZŠ) I zvolení učitelé z waldorfských škol pociťují změny: „Příprava je jiná, potřebuji více materiálů online, je složitější dělat diskuse, skupinové práce atd.“ (paní K./WŠ) „[...] Mně distanční výuka zabírá spoustu času, mnohem více než normální. Připravuji dětem videa, aby mohli vidět to, co probíráme, vkládám jim texty do učebny, které vytvářím, a každý den máme online hodinu a dále mám individuální konzultace, které mi zaberou celý den, dále vyhodnocuji práce od dětí. Člověk nemá radost, že není s dětmi v živém kontaktu.“ (paní F./WŠ) „Distanční výuka je pro mne mnohem horší, kvůli menšímu kontaktu s žáky od nich nepřichází tolik podnětů, kudy by bylo dobré se ubírat.“ (paní M./WŠ) „V distanční výuce se témata k občance objevují jen okrajově, jako krátké aktuality nebo sdělení s následnými názory žáků.“ (paní Ch./WŠ) Při výzkumu jeden*

z respondentů ale odpověděl i to, že se výchovy během distanční výuky vůbec nevyučují: „V rámci distanční výuky se výchovy nevyučují, takže se nepřipravuji.“ (paní J./ZŠ)

Podle odpovědí respondentů lze říct, že příprava učitelů na výuku občanské výchovy na vybraných školách škole se liší zejména tím, že dotazovaní učitelé na waldorfské škole se kladou oproti běžné základní škole větší důraz na to, v jakém vývoji aktuálně žáci jsou a jaké potřeby mají a tomu přizpůsobují i své přípravy. Je to způsobeno i vlivem antroposofické vědy, které je pro tento typ škol stěžejní a orientuje se na rozvoj těla a potřeby žáka. Velký důraz učitelé kladou na aktivní komunikaci se žáky a naslouchání jim. Toto se nám potvrzuje v odpovědích dotazovaných učitelů z hlediska waldorfských škol. Z odpovědí vyplývá, že dotazovaní učitelé se tedy připravují podle svých potřeb, podle tříd, ve kterých vyučují, podle probíraných témat nebo podle žáků, které vyučují. Během distanční výuky se někde občanská výchova vůbec nevyučuje. Příprava na výuku za normálních okolností je pro učitele samozřejmě jiná. Nejen že jim zabere daleko více času, ale také je pro ně mnohem složitější komunikace a spolupráce s žáky. Někde se ale můžeme setkat i s tím, že se výchovy v rámci distanční výuky nevyučují.

5.5.2 Jak se liší výukový materiál pro výuku občanské výchovy ve vybrané běžné základní/waldorfské škole?

Využití na učebnic

Na vybraných běžných základních školách se učitelé shodovali ohledně používání učebnice, která je vytvořena v souladu s RVP – NOVÁ ŠKOLA. Učebnici učitelé užívají ve svých hodinách občanské výchovy úplně nebo i částečně: „Ve škole používáme učebnice – NOVÁ ŠKOLA. Učebnici využívám jen v některých hodinách. Neobsahují všechna témata dle ŠVP. S učebnicemi jsem spokojena.“ (paní P./ZŠ) „Výchova k občanství /NOVÁ ŠKOLA/, jsem s nimi spokojená. Dříve jsme pracovali bez učebnic a nebyl to problém v době běžné výuky. Při distanční výuce knihy dětem pomohou.“ (paní S./ZŠ) „Ve škole máme učebnice Výchova k občanství – NOVÁ ŠKOLA s. r. o. S učebnicí a jejím obsahem jsem velmi spokojená a učebnici používám. Jediná věc, kterou bych změnila: vytvořila bych učebnici pro učitele s klíčem a žáci by měli učebnici, ve které by nebylo řešení úkolů.“ (paní Š./ZŠ)

Spíše než používání učebnic, ale převažuje jejich nepoužívání, a to u dotazovaných učitelů na obou typech škol, přičemž jejich nepoužívání má mnohdy i svůj objektivní důvod: „*Učebnice nepoužívám, ale byla bych ráda, za zpracování některých témat elektronicky s videi.*“ (paní L./ZŠ) „*Učebnice používám jako potěšující doplněk. Nikdy se striktně neřídím učebnicí, [...]. Co se týče občanské výchovy, tak poměrně odsuzuji učebnice od Frause. Tam se občanská výchova opravdu nepovedla. Nejsou dobré, nejsou atraktivní. Oblíbil jsem si učebnice z nakladatelství Nová škola. [...]*“ (pan P./ZŠ) „*Učebnice jsme zavedli od letošního roku, protože jsme předpokládali, že bude zavedena distanční výuka. Já osobně učebnice nepoužívám, mám jiné materiály.*“ (paní J./ZŠ)

Potvrdila se teorie, že učitelé na vybraných waldorfských školách učebnice shodně nepoužívají: „*Nepoužíváme učebnice. Já pro přípravu používám řadu zdrojů.*“ (paní K./WŠ) „*[...] Všechny tyto materiály kombinuji, mám vytvořeny vlastní učební podklady, žáci s učebnicemi nepracují, vytváří si vlastní sešity, které jsou jejich studijním materiálem.*“ (paní H./WŠ) „*Nepoužívám většinou učebnice.*“ (paní M./WŠ) „*Učebnice nepoužíváme, nemáme jednotné učebnice, ze kterých bychom čerpali. O to je to pro učitele složitější, ale nutí ho to vyhledávat informace z různých zdrojů a hledat nové a nové podněty, a nesklouzávat k něčemu, co nemá vypovídající hodnotu. Snažím se informace získávat z jiných zdrojů, aby byly daleko širší.*“ (paní F./WŠ) „*Nepoužíváme učebnice. Materiály vytváří a přináší učitel a jsou dosti pestré.*“ (paní R./WŠ)

Rozdíl mezi používáním učebnic při výuce občanské výchovy je takový, že na vybraných waldorfských školách se učebnice nepoužívají, učitelé si vytváří své vlastní materiály pro výuku a žáci své sešity, které jim učebnici nahrazují, což je pro tento typ škol typické a dotazníkové šetření tuto teorii jen potvrzuje. Není ale výjimkou, že i učitelé na vybraných základních školách učebnice nepoužívají, jak také vyplývá z dotazníkového šetření. Na waldorfské škole nemají tedy učebnicí nic přesně určeno a je čistě na nich, jak téma koncipují.

Názory na používání učebnic při hodinách občanské výchovy jsou velmi odlišné. Z hlediska názorů učitelů obou typů škol můžeme říct, že postoje k učebnicím jsou různorodé. Záleží na každém z učitelů, jak si své hodiny uzpůsobí a jestli učebnici bude

používat či nikoli. Podle názoru jednoho z učitelů můžeme přemýšlet i nad tím, jestli nemá vliv na používání učebnic i to, že na školách mají učebnice, které nejsou aktuální, a to může být i z důvodu, že škola nechce kupovat nové, neboť učitelé mají své materiály. Vše je ovšem velmi různé.

Pokud se budeme ptát na příčiny nepoužívání učebnic na vybraných školách, měli bychom se nejprve zamyslet například nad tím, jestli jsou učebnice nabízené na trhu vždy vhodné pro výuku, nebo jestli za nepoužíváním učebnic nestojí i jejich omezený výběr. Jeden z respondentů vidí problém například i v aktualizaci učebnic: „[...] Některé učebnice občanské výchovy jsou bohužel aktualizovány jen pro to, aby nucenou formou zařadily například mezi významné osobnosti ČR prakticky nevýznamného zpěváka romského původu, nebo zbytečně vyměnily fotku holčičky evropského vzhledu za holčičku vzhledu afrického. Toto vnímám jako veliké nebezpečí, které se nám do občanské výchovy může dostávat mnohem častěji. Multikulturní výchova je důležitá, ale nesmí být její prvky normované a nesmyslně zpracované.“ (pan P./ZŠ) V závislosti na názoru respondenta pana P./ZŠ, můžeme přemýšlet i nad tím, jestli jsou tyto aktualizace pro školy ekonomicky výhodné. Tuto myšlenku podporuje také pan P./ZŠ: „[...] Oblíbil jsem si učebnice z nakladatelství Nová škola. Nicméně nakladatelům zazlívám neustálá aktualizovaná vydání, ve kterých cíleně z ekonomických důvodů změni pár nepodstatných věcí, posunou stránku a nutí tak školy neustále zajišťovat vydání nová.“ I tato myšlenka může být jedním z důvodů, proč se učebnice tolik nepoužívají.

Z výzkumu tedy vyplývá, jak již výše zmiňuji, že na waldorfských školách, na kterých působí respondenti z tohoto šetření, se učebnice nepoužívají: „Žáci si vytváří vlastní sešity, které jsou jejich studijním materiálem.“ (paní H./WŠ) Učitelé si spíše připravují své vlastní učební materiály, které jim spíše více vyhovují. Důvodem pro nepoužívání učebnic může být, že si například témata sami lépe zpracují, lépe se v nich orientují nebo jsou vytvořené přímo pro žáky, které učí.

Absence učebnic (nejen) na waldorfských školách

Na vybraných školách učebnice nepoužívají nejen učitelé na waldorfské škole, ale i na škole základní, což se ve výzkumném šetření potvrdilo. Pro waldorfské školy je absence učebnic jejich typickým rysem, který vychází z teorie a praktický výzkum jej jen

potvrzuje. Není ale nic neobvyklého, když na základní škole také učebnice nepoužívají. Dotazovaní učitelé argumentují tím, že mají jiné vhodnější materiály, které si tvoří sami. K absenci učebnic, ať už na waldorfské nebo základní škole, nikdo neměl vyloženě negativní postoj: „*Pokud vyučující mají jiné materiály, které používají pro výuku, nevidím v tom žádný problém, [...].*“ (paní P./ZŠ) „*Nevadí mi to, učebnice nepoužívá více učitelů na různých typech škol. Případně si vytvořili učebnice svoje.*“ (paní L./ZŠ) „*Nemám s tím zkušenost. Nemohu posoudit.*“ (paní S.) „*Jedná se o jiný typ školy, na které výuky probíhá jinak a za jiných podmínek, takže tam v absenci učebnic nevidím problém.*“ (paní Š./ZŠ) „*Nemám na to specifický názor, respektuji to jako jednu z variant.*“ (paní K./WŠ) „*Učebnice nepotřebujeme, tvoříme si vlastní studijní materiály a plně mi to vyhovuje.*“ (paní H./WŠ) „*Rozumím tomu, nemám s tím problém, sama také nepoužívám.*“ (paní J./ZŠ) „*Je to pro mne v pořádku. Nejde o absolutní absenci, v případě potřeby využíváme i učebnice, spíše různé cvičebnice.*“ (paní M./WŠ) „*My učebnice k ničemu nepotřebujeme. Pokud učitel potřebuje inspiraci, může si ji kdekoli získat například od kolegů, kteří učili před ním. Učitelé jsou velmi sdílní a rádi pomáhají ostatním. Dostanou se nám přípravy kolegů, kteří se tématem zabývali. Pro děti to není potřeba, mají epochové sešity, což jsou jejich učebnice, které je vedou. Vytváříme si to tak, jak potřebujeme i podle toho, co je pro třídu důležité. Můžeme si to vytvářet společně s dětmi a uvidíte, že když porovnáte epochové sešity, tak budou jiné. Jsou tam jiní učitelé, jiní žáci a prostředí se mění.*“ (paní F./WŠ) „*Učebnice využívá učitel jako jeden ze zdrojů informací, je i mnoho dalších zdrojů. Žáci pracují s různými zdroji. Vítám to.*“ (paní R./WŠ)

Podle zjištěných názorů nikdo nevnímá absenci učebnic jako významný problém. Je to spíše bráno velmi individuálně, jestli se učebnice používají nebo ne. Osobně v tom taky nevidím žádný problém, pokud se učitel drží toho, jaká látka se má probírat, nevidím žádný problém v tom, aby žáci pracovali s materiálem, který učitel připravil, a nikoli s učebnicí. Často mohou být materiály vytvořené samotnými učiteli i vhodnější než učebnice, co se obsahu týče. Svým obsahem se učebnice a epochové sešity liší. Učebnice vypadají všechny stejně a všem nabízí to samé, jak učitelům, tak žákům. Kdežto epochový sešit je každý jiný, jelikož si ho žáci vytváří sami, žádný nebude stejný. Objevují se v něm totiž zejména věci, které jsou pro žáky i do budoucna důležité a přínosné.

Využití podpůrných materiálů pro výuku

Co se týče využívání podpůrných materiálů pro výuku občanské výchovy, více jej využívají učitelé na vybraných běžných základních školách. Může to být dáno zejména tím, že obecně koncepce waldorfské školy staví na osvojení informací, které je založeno zejména na osobním prožitku: „*S videi se v občanské výchově dá krásně pracovat. Rozhodně je to dnes nedílná část výuky. Navíc dětmi velice oblíbená.*“ (pan P./ZŠ) „*Ano, snažím se občas žákům poslat odkaz na nějaké zajímavé video k tématu (ne příliš dlouhá videa).*“ (paní Š./ZŠ) „*Ano, používám videa.*“ (paní K./WŠ) „*Ano, snažím se o to, případně knihy.*“ (paní H./WŠ) „*Ano, existují weby, jejichž videa ráda používám.*“ (paní J./ZŠ) „*Měli jsme dvě lekce o zodpovědném zacházení s digitálními technologiemi, jejichž součástí byla krátká videa. Děti to ocenily.*“ (paní M./WŠ) „*Myslím si, že je to minimálně. My se snažíme, mimo tuto dobu, která je teď, dělat vše formou osobního zážitku. S používáním médií se snažíme, aby to bylo minimálně. Děti jsou tím obklopeni celý zbytek dne. Naší snahou je, aby v rámci vyučování to bylo vše naživo a bez videí. V době distanční výuky se videa nabízejí jako jedna z forem, jak předat nějaké věci. Učitelé si videa vytváří i sami. Je to důležité, že dítě vidí svého učitele a může se identifikovat s činností, kterou učitel dělá, protože je to jeho učitel.*“ (paní F./WŠ)

Respondenti se zmiňovali zejména o používání videí při hodinách občanské výchovy. Výuková videa, celkově videa k danému tématu, jsou podle nich pro žáky vítanou změnou a hodinu vždy oživí a mohou žákům pomoci lépe pochopit probírané téma. Může se třeba i stát, že ne vždy jde popsat slovy, proto je používání videí nápomocné i v tomto směru. Spíše se k používání videí ale více přiklání zvolení učitelé ze základních škol, z hlediska waldorfských škol učitelé staví na osobním prožitku a praktické zkušenosti než na pasivním shlédnutí videa. Waldorfské školství stojí na tom, že se žák učí pomocí prožitků a vlastních zkušeností, což mu bohužel shlédnutí videa neumožňuje. I tato skutečnost se nám v odpovědích respondentů z waldorfských škol potvrdila.

5.5.3 Jaké jsou rozdíly mezi koncepcí výuky občanské výchovy na vybrané běžné základní/waldorfské škole?

Průběh hodiny

Základním rozdílem mezi výukou občanské výchovy na vybraných školách je celkové rozvržení výuky a její průběh. Hodina občanské výchovy na základní škole dle odpovědí respondentů probíhá většinou tak, že se učitel s dětmi pozdraví, zjistí, jaké je klima ve třídě a řeší se třídnické záležitosti (absence, zapominání pomůcek atd.), dále se kontrolují třeba domácí úkoly. Následně jsou žáci seznámeni s tématem vyučovací hodiny, pokračuje se samotným výkladem, prací s učebnicí nebo jiným materiálem, zápisem poznámek do sešitu a diskusí k probíranému tématu. Následně ke konci hodiny si žáci procvičují novou látku, v závislosti na probíraném učivu jsou do výuky zapojeny různé aktivity, úkoly či skupinové práce. Učitel/ka shrne průběh hodiny, případně zadá domácí úkoly nebo představí, co se bude probírat následující hodinu. Hodina občanské výchovy ale nemusí být také vůbec realizována jako samostatný předmět. Jako příklad takové hodiny uvádím odpověď paní M./WŠ: *„Nemáme speciální hodiny na předmět občanská výchova. Témata jsou součástí jiných předmětů. Např. pověsti a legendy o vzniku České země i dalších států jsme si vyprávěli během prvního stupně. Tím se děti průběžně seznamovaly s multikulturalitou, na druhém stupni je toto téma hodně spojeno se zeměpisem. Také se od začátku školní docházky věnujeme pravidlům soužití ve třídě, komunikaci mezi lidmi, prožíváním a vyjadřováním emocí, řešením konfliktů...“*

Paní L./ZŠ uvádí: *„Nejraději mám hodiny, kdy pracujeme v kruhu. Takže když přijdu, mají žáci již kruh ze židlí udělaný, nebo ho uděláme. [...] A zase musíme lavice a židle uklidit.“* Určitě hodiny, kdy žáci nesedí v lavicích jako při klasické frontální výuce, jsou pro žáky více zajímavé a více je baví. I kvůli uspořádání židlí do kruhu si mohou cítit komfortněji. Děti na waldorfské škole provází zejména rytmus: *„Obecně se učí ve výukových blocích, v epochách, což je strukturovaný 2 h blok, který se vyučuje 4 týdny. Během roku se epochy opakují. Příznačné pro waldorfskou pedagogiku, co provází všechny předměty, je rytmus, kdy se pravidelně opakují některé činnosti od zahájení – říkáme si pozdravení atd. až po ukončení hodiny. Naším cílem je, aby celý blok dýchal, aby tam byla chvíle, kdy se děti nadechnou, kdy jsou hodně aktivní a poté, aby se vydechly, zklidnily a měli čas si odpočinout. Rytmus se objevuje nejen v hodinách, ale s*

děťmi sledujeme i rytmus roku, různé svátky, aby to procházelo celou výukou.“ (paní F./WŠ)

Výuka občanské výchovy na vybrané waldorfské škole nebývá realizována jen v rámci jiných hodin, ale i v průběhu projektového týdne: *„Občanskou výchovu máme zakomponovanou do výuky češtiny, dějepisu a zeměpisu. Jedná se většinou o debatu nad aktuálním tématem. Snažím se vzbudit zájem a aktivitu žáků. Výstupem bývá samostatná práce (vyplnění kvízu, napsání slohové práce atd.) nebo skupinový referát s následnou prezentací.“ (paní Ch./WŠ) „Výchova k občanství se na naší škole učí v rámci projektového týdne, kdy jsou žáci promícháni napříč třídami do 4 skupin a skupiny se seznamují s jednotlivými tématy: 1/ Naše škola, školský systém, kultura, kulturní organizace 2/ Právo, právní stát 3/ Ekonomika 4/ Mezilidské vztahy. Učitel vede po celý týden jeden blok, jednu skupinu, zve odborníky z praxe, vede skupinové projekty, diskuse, skupina pracuje na výstupu pro závěrečnou společnou prezentaci.“ (paní R./WŠ)*

Jeden z očekávaných rozdílů potvrzují odpovědi dotazovaných učitelů z waldorfských škol, a to, že na waldorfské škole nemají samostatnou hodinu občanské výchovy, ale témata se realizují v rámci jiných předmětů nebo v rámci projektového týdne. Dále se dle teorie potvrdilo, že na waldorfské škole vyučují v epochách, nikoli v běžných 45minutových hodinách. Na waldorfské škole vyučují v epochách – 110 minut a vedlejších hodinách 45 minut.¹²² Ve vedlejších hodinách se dle odpovědi paní H./WŠ děje následující: *„Vedlejší hodina – zápis docházky, opakování, připomenutí minulého učiva hodiny, nové téma a debata na dané téma, čtení.“* V tomto shledávám jeden z rozdílů ve výuce na běžné základní škole. Tam je pouze 45minutový blok, na waldorfské škole má předmět občanská výchova mnohem větší časové vymezení.

Dalším potvrzených rozdílem díky dotazníkovému šetření je, jak jsou poznatky při hodinách občanské výchovy z pohledu učitelů předávány žákům. Celkově na vybraných základních školách je výuka založena dle odpovědí zvolených učitelů z velké části na pasivním předávání informací od učitele k žákům. Ve vybraných waldorfských školách se dotazovaní učitelé spíše snaží svým žákům zprostředkovat informace formou prožitku, pomocí toho, že to žáci sami prožijí nebo tím, že do hodin pozvou odborníka na danou

¹²² Viz s. 28.

problematiku. Nezakládají si tedy na informacích jako na tom, že s tím žák přijde do osobního styku. Argumentují tím, že se dětem informace potom mnohem lépe vybaví. Důležitým prvkem výuky na waldorfské škole je rytmus, který provází žáka celou dobu. I v tomto byl shledán rozdíl oproti výuce na běžné základní škole.

Probíraná témata a jejich problematika

Rozdíl byl shledán v tom, jakým způsobem jsou jednotlivá témata občanské výchovy na vybraných školách realizována. Učitelé z běžných základních škol se shodují v tom, že probíraná témata se odvíjí od RVP či ŠVP. Co se týče hloubky probíraného učiva, to, jak moc se učitelé danému tématu věnují, je velice individuální. Do jaké hloubky je téma probíráno, může být ovlivněno například časovou dotací, jak uvádí paní P./ZŠ: *„Hloubka tématu závisí na časové dotaci.“* Nebo mohou být témata, která staví především na zjišťování názorů od ostatních a poté se koncipují dále: *„Příliš do hloubky nejdeme, jde spíš o zjišťování, kdo jaký má na věci pohled a sladovat. [...] Jsou témata, kterým přiřkládám větší význam – ta, která se bezprostředně týkají života žáků – ať už osobnostní, závislosti, nebo život v obci, včetně voleb.“* (paní L./ZŠ) *„Do jaké hloubky se jde, odvisí od situace v konkrétní třídě a zájmu žáků. Velký význam přiřkládám tomu, aby se děti snažily dávat věci do souvislostí, diskutovaly a byly tolerantní k odlišným pohledům.“* (paní S./ZŠ) *„Hloubku tématu vždy volím dle svého uvážení. U něčeho stačí probírat jen ty „povrchové“ věci, někdy je třeba zajít „do hloubky“.“* (pan P./ZŠ) *„Pokud třída nebo někteří žáci projeví o nějaké téma větší zájem, jsem ochotná tématu věnovat více času a pozornosti. [...]“* (paní Š./ZŠ) *„Větší význam těm, která rozvíjejí žáky, vidím, že je to pro ně důležité.“* (paní K./WŠ) *„Nepřiřkládám tématům větší nebo menší význam, držím se plánu.“* (paní J./ZŠ)

Při výběru témat na vybraných waldorfských školách kladou učitelé důraz na to, aby bylo téma probráno hlavně do hloubky, a aby se probraly věci, které jsou pro žáky podstatné: *„Myslím si, že podstatná je hloubka. Naší snahou je ve všech předmětech, zabývat se tématem do hloubky a zažít to na vlastní kůži. Snažíme se to opravdu zažít tak, aby si to děti se zážitkem spojili a lépe se jim problém vybavil. Je to na úkor širšího spektra encyklopedických znalostí. Od 1. stupně už témata jako ekologie nebo globální výchova zařazujeme do vyučování, aby jím procházela a prolínala se jím, je to všudypřítomné. Jsou to témata, o kterých se běžně bavíme nebo je zažíváme. Věci, které*

VO obsahuje, jsou nenápadně obsaženy v celém vzdělávacím plánu.“ (paní F./WŠ) „Nenadřazujeme témata, ale snažíme se představit různé pohledy, názory. Snažíme se využívat prožitkovou formu a zvát zajímavé odborníky, takže si myslíme, že z každého tématu si každý žák může odnést něco zajímavého. Obecně je oblíbené téma "Mezilidské vztahy".“ (paní R./WŠ) „Významné události z historie, výročí a státní svátky naší země, lidská práva, politické dění v různých zemích světa, ekologie.“ (paní Ch./WŠ)

Můžeme tedy říct, že míra, do jaké se daná témata na vybraných školách probírají, je dána třídou, ve které výuka probíhá, samotnými žáky a jejich projeveným zájmem nebo atraktivitou a důležitostí tématu. Odpovědi respondentů z waldorfských škol korespondují s teorií, která říká, že žáci mají poznatky získávat formou prožitku. Dále bylo předpokládáno, že dotazovaní učitelé spíše na základních školách se budou více orientovat pomocí RVP či ŠVP, což se také potvrdilo. Jelikož dle slov učitelů ze škol waldorfských se oni sami spíše orientují na aktuální vývoj žáka a jeho potřeby, snaží se, aby jim byly informace předány do hloubky, jak argumentuje například paní F./WŠ. Pokud se tedy spíše řídí RVP či ŠVP, nemohou témata na základních školách dle uváděné časové dotace probírat tolik do hloubky, jako tomu je na waldorfských školách.

Mezi nejoblíbenější témata mezi žáky na vybraných školách patří: „[...] zkoumání osobnosti, zjišťování rozdílnosti žáky zajímá nejvíc.“ (paní L./ZŠ) „[...] nejvíce žáky baví probírat krizové situace, první pomoc, rádi se baví o životním prostředí, někteří si libují v politice. Atraktivní je šikana a kybershikana a samozřejmě i sexuální výchova.“ (pan P./ZŠ) „Žáky baví nejvíce tato témata: místo, kde žijeme (obec, kraje); povídání si o rodinách (podoby rodin a problémy v rodinách).“ (paní Š./ZŠ) „Žáky nejvíce baví témata, která se jich týkají.“ (paní K./WŠ) [...], děti baví témata, která se jich osobně týkají – př. kriminalita.“ (paní J./ZŠ) Naopak mezi méně oblíbená témata jsou v odpovědích uváděna tyto: „[...] mezi neoblíbená témata patří např. obrana státu.“ (paní P./ZŠ) „[...] kulturní a multikulturní témata, případně nějaká sociální témata.“ (pan P./ZŠ)

Zvolení učitelé se dle svého vlastního uvážení a také dle konkrétních situací tedy sami rozhodují, jaká témata a do jaké hloubky budou s žáky probírat. Někdy ale i sami učitelé mají problém s tématy následujícího typu: „Mám potíž s výkladem oblasti práva, finančních záležitostí.“ (paní L./ZŠ) „Mám problém s tématy, která nevím, jak propojit

s žáky, a tudíž oni nemají moc motivace jim věnovat pozornost.“ (paní K./WŠ) Témata se také velmi prolínají jednotlivými předměty a je kladen velký důraz na vlastní prožitky žáků: „Učím 6. třídu, důležitým tématem v tomto ročníku je finanční gramotnost - seznámení s druhy hospodaření, původem peněz, s finančními produkty, jak fungují půjčky, domácí rozpočet, zaměstnání - podnikání atd. Zároveň se žáci v dějepise dozvídali, co dobrého přinesla Evropě arabská kultura. Ekologii jsme se více věnovali loni, žáci se rozhodli adventním koncertem podpořit záchranu pralesů a oceánů, proto jsem přizvala odborníka z organizace, která se tímto zabývá, aby s dětmi pohovořil.“ (paní M./WŠ)

Shrneme-li výše zmíněné, dojdeme k závěru, že na vybraných waldorfských školách při výuce občanské výchovy je kladen značný důraz na to, aby si danou věc žáci osvojili sami, díky vlastnímu prožitku či zážitku, i díky přítomnosti odborníků, což se nám v odpovědích zvolených učitelů zcela jasně objevuje. Pro žáky na waldorfské škole toto musí být velmi příjemným zpestřením hodin, ve kterých probíhá výuka občanské výchovy. Učitelé se jim snaží z daného tématu snažit předat co nejvíce informací a do co největší hloubky. Lze se domnívat, že by takové akce uvítali i žáci na běžných základních školách. Byla by to zajisté příjemná změna a i zkušenost. Na základních školách při časové dotaci 45 minut jednou týdně nejde uvažovat o tom, že by se realizovaly nějaké podpůrné projekty. Nebo by se realizovaly ale například na úkor jiné hodiny nebo jiného tématu. Oba typy škol spojuje to, že žáky baví nejvíce témata, které s nimi souvisí.

Forma výuky

Z hlediska posuzovaných škol jsou nejvíce uplatňované formy výuky při výuce občanské výchovy mezi dotazovanými učiteli ze základních škol hromadná (frontální) výuka a skupinová práce. Dále jsou uváděny: „*Myšlenková mapa, diskuse, pracovní listy, výklad.*“ (paní P./ZŠ) „*Práce ve skupinách, v kruhu.*“ (paní L./ZŠ) „*Frontální výuka a skupinová práce.*“ (paní S./ZŠ) „*[...] Nefungovat jako stroj, který je naučený jednomu a nikdy nepoužije to druhé. Takže kombinuji. Dost často to přizpůsobuji konkrétní hodině. Někdy je fajn, aby učitel v hodině převážil a třeba používal atraktivní způsob vyprávění, někdy je zase fajn postavit hodinu na dialogích a někdy se hodí přenechat iniciativu především žákům.*“ (pan P./ZŠ) „*Hromadná (frontální) výuka, forma diskuse, příležitostně*

skupinové práci či ve dvojicích.“ (paní Š./ZŠ) *„Především skupinová práce, práce s textem, videa.“* (paní J./ZŠ)

Všimněme si, že dotazovaní učitelé z waldorfských škol uvedli i individuální metodu vyučování či prožitek, s čímž se na běžné základní škole nesetkáváme a je to považováno za další rozdíl. Další učitelka z waldorfské školy uvádí klasickou formu výuky, která je ovšem obohacena navíc o pohyb: *„Frontální výuku prokládanou pohybem, skupinovou práci, referáty, výlety a exkurze.“* (paní M./WŠ) *„Snažíme se měnit formy výuky. Používáme různé od individuální po skupinovou formu, máme spoustu aktivit, které jsou zaměřeny na spolupráci. Nedá se říct, že se zaměřujeme pouze na 1 formu učení. Pravdou je, že učitel je poměrně dominantní, ve výuce vede děti.“* (paní F./WŠ) *„Kombinace aktivizačních metod výuky s výkladem.“* (paní K./WŠ) *„Zpravidla používám individuální vyučování, skupinové vyučování.“* (paní H./WŠ) *„Projekt, prožitek – dramatizace, diskuse, skupinová práce.“* (paní R./WŠ)

Nejspíše kvůli velkému počtu žáků na vybraných běžných základních školách se nejvíce využívá klasický model frontální/hromadné výuky. Při výuce výchov je určitě vhodné, jak respondenti zmiňují, uplatnit i jiné formy výuky – myšlenková mapa, diskuse, práce s textem, videa, pracovní listy, práce ve skupinách, v kruhu atd. Výuku to nejen oživí, ale žákům se mohou informace lépe zpracovávat než při klasickém výkladu. Učitelé na vybraných waldorfských školách mají ke svým žákům více individuální přístup, čímž se odlišují od učitelů ze základních škol. Tento přístup se odvíjí od jejich typu temperamentu.¹²³ Žáci na waldorfské škole mají mezi jednotlivými aktivitami jakési pauzy: *„[...] Naším cílem je, aby celý blok dýchal, aby tam byla chvíle, kdy se děti nadechnou, kdy jsou hodně aktivní a poté, aby se vydechly, zklidnily a měly čas si odpočinout. [...]“* (paní F./WŠ) Tato odpověď spolu s tím, že zvolení učitelé na waldorfských školách pracují primárně s prožitkem žáka, nám jen opět potvrzuje rys, kterým se waldorfská škola vyznačuje. Dalším rozdílem, které se pojí s pohybovými aktivitami, jak tomu je u škol waldorfských, je vnesení rytmu do epoch.

¹²³ Viz s. 28.

Zápis poznatků z hodin

Pro všechny žáky na vybraných waldorfských školách jsou poznámky jediným zdrojem informací, mimo učitele, kam se mohou podívat. Oproti tomu na základních školách žáci mají možnost nahlédnout do učebnice a čerpat z ní. V tomto byl shledán rozdíl. U učitelů se setkáváme s odlišnými názory, někteří učitelé na poznámkách nelpí: „*Netrvám na tom.*“ (paní L./ZŠ) „*Poznámky nepíšeme, mám v rámci shrnutí hodiny připravené pracovní listy, které vyplní a nalepí, vyplněný list slouží jako poznámky.*“ (paní J./ZŠ) Někteří žákům diktují: „*Některá témata žákům diktuji nebo si je opisují z prezentace, ale nechávám je i vypisovat si poznámky dle připravených materiálů.*“ (paní P./ZŠ), a někteří nechávají žáky si zapisovat poznámky samostatně: „*Podle mého názoru by se žáci na II. stupni měli postupně učit sami rozlišovat, co je důležité a psát si zápisky sami. [...] Někdy žákům zápis diktuji, někdy píšu na tabuli, ale snažím se jim často zadat úkol i během hodiny, aby si zápis udělali sami – poté několik žáků vyzvu, aby nahlas přečetli, co si zapsali. Pokud se jedná o složitou definici, mohou si ji zapsat vlastními slovy.*“ (paní Š./ZŠ)

Učitelé ale jednotlivé metody psaní poznámek i kombinují: „*Někteří žáci to v sobě prostě nemají, aby si zvládli poznamenávat důležité informace sami, a potřebují tak „navádět“ od učitelů. Takže mám rozhodně radost, když se žáci snaží zachytit informace sami, ale poslední dobou je to čím dál tím víc těžší. [...] Takže ano, svým způsobem jsem zastáncem diktování, ale ne přehnaného, kdy si žák musí napsat horu nepodstatných věcí. [...]“* (pan P./ZŠ) „*Záleží na věku dětí. Obecně mladší děti se učí získávat dovednost zapisovat si poznámky sami podle uvážení. Takže mladším dětem více diktuji, starší si píšou sami.*“ (paní K./WŠ) „*Preferuji samostatné zápisy žáků, záleží na probírané látce, věku žáků a jejich schopnostech (každá třída vyžaduje jiný přístup), téměř nediktuji, spíše si zápisy vytváříme, píšeme na tabuli či promítneme texty v prezentacích s podporou přidaných fotodokumentací.*“ (paní H./WŠ)

Paní M./WŠ uvádí další formy zápisu poznámek či informací, se kterou pracují na waldorfské škole: „*Jsem teprve na začátku druhého stupně, šestáci dávají přednost připraveným zápiskům a postupně dostávají samostatnější úkoly jako vypsát z audionahrávky odpovědi na otázky nebo sami zapsat postup pokusu.*“ Další odpověď učitele z waldorfské školy: „*S dětmi si vytváříme epochové sešity, které jsou pro nás*

učebnicemi. Vše, co v nich je, by mělo být krásné a správné, protože nikam jinam se podívat nemůžou. Čím jsou děti starší, tím se jim dává větší prostor v tom, co doplňují sami. Učitel potom může strukturu trochu opouštět s tím, že by se tam více prosadily děti. V některých věcech děti schopné pracovat jsou, v rámci distanční výuky si vytváříme společný materiál. Stále ale musí učitel pomáhat s tím, co je a není podstatné, ne všichni jsou schopni vytvořit si zápis.“ (paní F./WŠ) „V rámci našeho způsobu vedení projektu si žáci k dané aktivitě píší poznámky, které potřebují pro splnění zadání práce.“ (paní R./WŠ)

Co se týče psaní poznámek při hodinách občanské výchovy, opět je tato věc velmi individuální. Někteří učitelé dle jejich názoru na psaní poznámek netrvají nebo mají pro žáky připravené pracovní listy, které jim slouží jako poznámky. Někteří učitelé žákům poznámky diktují nebo je nechávají, aby si je psali sami a poté je společně zkontrolují. Pro žáky na základní škole nemusí být poznámky tolik stěžejní jako pro žáky na waldorfské škole, jelikož většinou používají učebnice a mohou si poznámky dohledat tam nebo v jiných materiálech. Učebnice si žáci na waldorfské škole vytváří sami, píšou si epochové sešity.

Místnost, kde se výuka odehrává

Při uspořádání místnosti na výuku občanské výchovy z hlediska waldorfské školy kladou větší důraz na to, aby třída byla uzpůsobena věku dětí, aby se v prostředí cítili příjemně a aby prostředí vytvářelo kladnou atmosféru. Z hlediska zkoumaných základních škol je zřejmé, že třída, kde se vyučuje za běžných okolností občanská výchova, není ničím zvláštní: *„Třída není nijak zvlášť uzpůsobena výuce výchovy k občanství.“ (paní P./ZŠ) „Je to běžná třída.“ (paní S./ZŠ) „Učebna je klasická – uzpůsobena pro frontální výuku, katedra a lavice ve třech řadách pro velký počet žáků ve třídě.“ (paní Š./ZŠ) „Standartní třída s interaktivní tabulí.“ (paní J./ZŠ)*

Podle sebe si učitelé následně třídu upravují nebo by si ji rádi upravili tak, aby vytvořili pro žáky vhodné a příjemné prostředí: *„Moje představa by byla učit v učebně pouze se stoličkami a stoly okolo stěn a interaktivní tabulí.“ (paní L./ZŠ) „[...] Mám ráda možnost měnit uzpůsobení třídy.“ (paní K./WŠ) „Třída od třídy se liší, některým vyhovuje výuka a uzpůsobení lavic do půlkruhu, jiným klasické rozestavení lavic ve třídě. Některé*

téma probíráme zásadně v kruhovém rozestavení židlí.“ (paní H./WŠ) Internetový zdroj uvádí, že třída by měla být vymalovaná speciální vrstvenou malbou, která působí trochu zamlženě (zasněně). Vyzdobena bývá jemnými látkami světlých barev a přírodními materiály (z těch je velká část pomůcek).¹²⁴ Tuto teorii potvrzuje odpověď jednoho z dotazovaných učitelů: „Estetika a vliv prostředí – snažíme se, aby prostředí bylo krásné a aby to odpovídalo věku dětí. Čím jsou starší, tím se prostředí liší. U starších dětí je výzdoba z velké části na nich.“ (paní F./WŠ) Díky tomu, že většina pomůcek je z přírodního materiálu, jsou děti i více v kontaktu s přírodou. „Vymalovaná světlým odstínem barvy, vedle tabule děti vidí dva obrazy tematicky v souladu s ročníkem. Dřevěný nábytek a květiny na oknech tvoří příjemnou atmosféru. Pro skupinovou práci nám třída nestačí, některé skupinky chodí pracovat na chodbu. Nejradši mají děti, když je nechám hledat a plnit úkoly po celé škole :-)” (paní M./WŠ) „Prostor třídy je stejný, často jen nesedí žáci v lavici, ale v kruhu. Nebo se volně přeskupují při skupinových činnostech. Pracujeme hodně projektovou metodou.“ (paní Ch./WŠ)

Z hlediska waldorfské školy vidíme rozdíl, kdy se učitelé více snaží o uzpůsobení tříd pro své žáky. Jde jim hlavně o to, aby se žáci cítili příjemně, aby prostředí bylo klidné a odpovídalo věku dětí. Jelikož i prostředí je vnímáno jako něco, co na jejich osobu působí a vytváří příjemné prostředí pro jejich aktivity.

Výuka v online prostředí

Pro většinu respondentů představuje přechod do online režimu značnou změnu: „Ano, styl výuky se změnil. Žákům posílám více pracovních listů.“ (paní P./ZŠ) „Kromě potřebného zkrácení obsahu učiva, se ve výuce věnuji i více osobním tématům žáků. [...]“ (pan P./ZŠ) „V online režimu se snažím zadávat minimum domácích úkolů, [...]“ (paní Š./ZŠ) „Přechod do online režimu znamená totální změnu výuky, přes online spojení se waldorfská pedagogika nedá dělat. Jsou to jen pokusy, zkouším, co by mohlo fungovat... a nejlepší je, když dítě přijde na osobní konzultaci.“ (paní M./WŠ) „Dlouhodobě kdybychom takto měli učit, tak by se musel změnit celý systém a celá struktura. Protože to je hodně založeno na prožitku a na tom, že si to děti zkusí. Jako první to projde rukama

¹²⁴ Alternativní školy. Povídání o alternativních školách a školství [online]. 2010 [cit.2021-03-20]. Dostupné z: <<http://alternativniskoly.cz/waldorf/>>.

a až poté se z toho vyvozuje nějaká informace. Online výuka to neumožňuje. Dětem něco zadáme, někdo to udělá a někdo ne a nedokážeme to ohlídat.“ (paní F./WŠ) „Waldorfská pedagogika je založena na společné umělecké a prožitkové výuce. To v těchto podmínkách není tak zcela možné.“ (paní R./WŠ)

Mezi respondenty ale jeden uvedl, že výuka během distanční výuky neprobíhá: *„Výchovy se dle doporučení MŠMT nevyučují.“ (paní J./ZŠ) Dále jen jeden názor vyjadřoval, že žádná změna neproběhla: „Ne, pokud nepovažujete samotnou distanční výuku za velkou změnu.“ (paní H./WŠ)*

Podle odpovědí respondentů jsem došla k závěru, že distanční výuka víceméně každého nějakým způsobem ovlivnila. Výuka ve většině případech přešla do online režimu, kde máme jen jedno virtuální prostředí, ve kterém může být mnohem těžší přivést žáky ke komunikaci, probírat určitá témata nebo spolupracovat s ostatními. Podoba distanční výuky se dle dotazovaných učitelů na obou typech škol odvíjí spíše od třídy, ve které výuka probíhá, závisí na tom, co žáky zaujme či nezaujme nebo na probíraném tématu. Učitelé se snaží i o to, aby žáci tolik nemuseli sedět u počítače. Vše se tedy odvíjí od třídy samotné a také jistě od toho, jak hodiny učitelé koncipují. Z odpovědí respondentů jsem ale pociťovala, že pro učitele na waldorfské škole musí být velmi obtížné, témata občanské výchovy vyučovat, jelikož si velmi zakládají na osobní komunikaci s žáky, což v době distanční výuky není možné.

5.5.4 V čem spatřují zvolení učitelé specifika hodnocení a co je pro žáky důležité na vybrané běžné základní/waldorfské škole?

Způsoby hodnocení

Zvolení učitelé spatřují specifika hodnocení zejména v jeho typu a způsobu hodnocení. Z hlediska vybraných základních škol nejčastěji učitelé preferují písemné zkoušení, a to z prostého důvodu. Vzhledem k velkému počtu žáků ve třídě je to pro ně nejrychlejší metoda ohodnocení, kdy každý žák je ohodnocen: *„[...] Upřednostňuji písemné zkoušení.“ (paní P./ZŠ) „Protože známky dát musím, něco napíšeme [...].“ (paní L./ZŠ) „Volím kombinaci, poslední dobou (před covidem) jsem přecházel na formu písemného zkoušení. Ale jsou to přívětivé testy, nic, co by mělo žáky odrazovat a demotivovat.“ (pan P./ZŠ) „Vzhledem k vysokému počtu žáků ve třídě volím písemnou*

formu (testy), [...].“ (paní Š./ZŠ) „Zkouším písemně. [...]“ (paní K./WŠ) „Písemné shrnutí učiva ano, vždy předem ohlášeno, bez časového omezení.“ (paní H./WŠ) „Slovní hodnocení ústní a písemné. [...]“ (paní M./WŠ) Písemné zkoušení může být pro žáky velmi obtížné, jelikož při písemném zkoušení nemohou navázat přímý kontakt s vyučujícím.¹²⁵ Tento typ zkoušení může být ovšem nepřesný v tom, že neprověří znalosti do hloubky a může docházet k tomu, že žák se naučí pouze jen věci potřebné na písemnou zkoušku, ale celkově problému neporozumí.

Na vybraných waldorfských školách využívají primárně slovní hodnocení, které je pro tento typ škol typickým znakem. Hodnotí především to, jak se děti vyvíjí, co by měly zlepšit, co se jim povedlo nebo na co by se měly zaměřit. Toto slovní hodnocení jistě může žáky dále motivovat k dobrým výkonům a další práci, přičemž klasická známka nám toho tolik neřekne, jako když obdržíme rozsáhlé slovní hodnocení. Slovní tedy hodnocení vnímám jako lepší než klasické hodnocení číslicemi na škále 1-5, jelikož dle mého názoru má pro žáky slovní hodnocení mnohem větší vypovídající hodnotu a je více objektivní.

Je ale velký počet respondentů tohoto výzkumu, kteří hodnotí žáky jiným způsobem než pomocí písemného či ústního zkoušení: *„Průběžné hodnocení, sebehodnocení, kvantitativní hodnocení. Formy hodnocení střídám.“ (paní P./ZŠ) „[...] snažím se hodnotit práci v kruhu a ve skupinách.“ (paní L./ZŠ) „Využívám k hodnocení připravená vystoupení žáků k určitému tématu.“ (paní S./ZŠ) „Hodnotím především zájem, snahu, aktivitu, přístup, ale samozřejmě také znalosti.“ (pan P./ZŠ) „Žáci dostávají známky i za splnění různých úkolů či aktivit.“ (paní Š./ZŠ) „Hodnotím řadu věcí – aktivita v hodině, motivace, skupinové práce, práce v hodině, testy, dobrovolné úkoly...“ (paní K./WŠ) Oba typy škol tedy do svého hodnocení zahrnují i průběžné aktivity žáka po celou dobu výuky.*

Dotazovaní učitelé z waldorfských škol odpovídají shodně na otázku využívání primárně slovního hodnocení, které se na tomto typu škol uplatňuje: *„Waldorfská škola umožňuje a preferuje slovní hodnocení, které považuji za jediné objektivní. Známkování vede k tomu, že děti jsou za chybu potrestány sníženým stupněm hodnocení, tedy chyba, kterou se učíme je vlastně špatně a pětka je častokrát pohroma... [...]“ (paní H./WŠ) „Na*

¹²⁵ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007, s. 212. ISBN 978-80-247-1821-7.

všech waldorfských školách děti hodnotíme slovně, nedostávají známky. To, co my hodnotíme, je hlavně zaměřeno na to, jak a v jaké oblasti se posunuly, na co by se měly zaměřit, v čem vynikají, co jsou jejich silné stránky. Učitel hodnotí děti pravidelně ústně po nějaké akci. Děti jsou často zvyklé prezentovat. Zpětná vazba většinou následuje ihned po výkonu dětí a písemně děti mají zpětnou vazbu na vysvědčení, které může mít klidně 2-3 stránky. Po každé epoše jsem dávala rodičům zpětnou vazbu o tom, jak děti fungovaly a co jim šlo a na co by se měli zaměřit. Během distanční výuky se nic nezměnilo, s dětmi jsme v kontaktu každý den v online prostředí. Vidíme a můžeme jim zpětnou vazbu dávat také formou individuálních konzultací. Děti neporovnáváme, bereme chybu jako to, z čeho se děti mohou naučit. Dokáží být k sobě kritičtí a říct si, na co by se měly zaměřit.“ (paní F./WŠ)

Během distanční výuky došlo ke změnám například v přístupu učitelů k hodnocení: *„Během distancu se změnil celý způsob známkování. Všichni si samozřejmě uvědomují, že nyní je hodnocení o něčem úplně jiném. Známek dávám výrazně méně.“* (pan P./ZŠ) *„Během distanční výuky více hodnotím domácí práci – sešit.“* (paní K./WŠ) *„Změnilo se hodnocení za práci v hodině, kdy žáci velmi málo komunikují.“* (pan P./ZŠ) *„Během distanční výuky vnímám, že děti ještě více potřebují zpětnou vazbu.“* (paní M./WŠ)

Velkým pozitivem je zjištění, že se zvolení učitelé snaží hledat i jiné způsoby, jak žáky hodnotit. Celkové hodnocení tedy není vytvářeno jen pomocí písemného zkoušení, ale i hodnocením jiných aktivit – práce v kruhu nebo ve skupinách, projekty, aktivita v hodině, samostatná práce. Hodnocen je také zájem žáků nebo jejich přístup. Zejména teď během distanční výuky je na toto hodnocení kladen velký důraz.

Vybrané běžné základní a waldorfské školy se liší zejména tím, že na waldorfské škole se hodnotí pomocí slovního hodnocení, což potvrzují odpovědi zvolených učitelů. Díky slovnímu hodnocení můžeme předejít situaci, kterou zmiňuje paní H./WŠ: *„[...], známkování vede k tomu, že děti jsou za chybu potrestány sníženým stupněm hodnocení, tedy chyba, kterou se učíme je vlastně špatně a pětka je častokrát pohroma... [..]“* Dále byl spatřen rozdíl v tom, že písemné zkoušení probíhá bez časového omezení. Na

základních školách bývá čas písemného zkoušení alespoň nějak vymezen. I toto vypovídá o rozdílném přístupu k žákům, kdy učitelé nehodnotí známkami.

Závěr této výzkumné otázky je takový, že učitelé na vybraných základních školách při výuce občanské výchovy hodnotí zejména číselným hodnocením, které nalezneme i na vysvědčení. Znamky učitelé získávají především díky písemnému zkoušení nebo za aktivity žáků v hodinách apod. Oproti tomu žáci na vybraných waldorfských školách jsou hodnoceni jen slovně. Hodnotí se především jejich pokroky, kdy je učitelé dlouhodobě pozorují. Slovní hodnocení nemusí být objektivní. Pokud učitelé hodnotí slovně, jasně tím vyjádří, jak na tom žák je, je to mnohem konkrétnější (číslo nám přesně nic neřekne), dále je také objektivnější.¹²⁶ Forma tohoto hodnocení je tedy v několika ohledech lepší než hodnocení číselné. Ve výše zmíněném byl tedy shledán největší rozdíl mezi hodnocením na základní a waldorfské škole, což nám opět potvrdilo očekávání ohledně odlišnosti v hodnocení.

Paní H./WŠ dodává velmi hezkou myšlenku: *„Prostor, jaký dává waldorfská pedagogika k rozvoji žákům je nesrovnatelný s klasickým školským systémem výuky, přesto vždy je výuka o lidech, takže se i na „normální“ škole můžete setkat s učiteli, kteří vyučují waldorfským přístupem.“*

5.5.5 Jak se liší vztahy učitelů ke svým žákům na vybrané běžné základní/waldorfské škole?

Vztah učitel-žák

Jednou z věcí, a také rozdílem, který jednoznačně formuje vztah učitele s žáky, je jeho působení ve třídě. Na waldorfských školách mají žáci od 1. do 9. třídy jednoho třídního učitele, který je provází celým jejich studiem a vývojem, což se také potvrzuje na odpovědích respondentů. I tato skutečnost může mít vliv na motivaci žáků do dalšího studia a samozřejmě si tak vytváří žák s učitelem během devíti let silnou vazbu. Nejčastěji se dle odpovědí dotazovaných učitelů setkáváme s tím, že přístup k žákům se formuje především na základě třídy samotné: *„Záleží na konkrétní třídě. Skladba tříd je různorodá. [...]“* (paní P./ZŠ) Nikdy se ale respondenti nevyslovují přímo k jednomu

¹²⁶ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007, s. 212. ISBN 978-80-247-1821-7.

přístupu k žákům. Převažuje názor kombinace přátelského vztahu k žákům podpořený autoritou: „[...] Někdy musím uplatnit autoritativní přístup, ale raději mám, když docílím přirozené autority, a tím možná i kamarádkého přístupu.“ (paní P./ZŠ) „Ideálně kamarádký přístup, podložen autoritou.“ (paní L./ZŠ) „Učitel musí mít autoritu podpořenu kamarádkými vztahy. Nicméně vztah učitele a žáka je formální vztah, ve vzájemné úctě a porozumění.“ (paní H./WŠ) „Učitel by měl být pro žáky určitou autoritu, ke které vzhlíží, kterou ale mají rádi a učitelé mají autoritu přirozenou. Přátelský přístup v tom vůbec není na škodu. Učitel vede, provází žáka, ale to nic nemění na tom, že vztah učitel žák může být velmi otevřený, protože učitel doprovází žáka od 1. do 9. třídy. Vztah se stává takovým rodičovstvím. Učitel vidí vývoj dítěte. Autorita učitele ano, ale s lidským a velmi otevřeným přístupem.“ (paní F./WŠ) „Učitel jako průvodce tématem, respekt musí být vzájemný.“ (paní R./WŠ)

Našli se ale i tací respondenti, kteří se spíše přiklánějí ke kamarádkému přístupu při výuce občanské výchovy: „Záleží na třídě, obecně kamarádký přístup.“ (paní K./WŠ) „Mám nastavená pravidla od první hodiny, při výuce výchov nikdy nepoužívám autoritativní přístup.“ (paní J./ZŠ) Zazněl ale i názor, že ani kamarádký a ani autoritativní přístup není ideální: „Učitel nemůže být se žáky kamarád, příliš autority také není správně. [...] Učitel by měl dát žákům prostor vyjádřit svůj názor a dovolit jim, aby se alespoň trochu podíleli na vyučování. Zároveň by měl učitel působit jako autorita do té míry, aby si žáci nedělali, co chtějí. [...]“ (paní Š./ZŠ) Jedna z respondentů uvádí i následující přístup: „Milující autorita plná porozumění.“ (paní M./WŠ)

Je těžké určit, jaký typ vztahu je ten nejideálnější. Není tedy ideální být se žáky jen kamarád, stejně jako není ideální, aby učitelé byli bráni jen jako autority. Na základě tohoto vztahu se dle názoru učitelů odvíjí dále i klima třídy, vztah žáků k učiteli nebo zájem o předmět, konkrétně v tomto případě o občanskou výchovu. Na vybraných waldorfských školách uplatňují k žákům spíše partnerský přístup, ale nesmí v něm chybět autorita. Přístup se odvíjí od typu třídy, kde výuka probíhá. Velký důraz je kladen i na individuální přístup k žákům. I učitelé na vybraných běžných základních školách ale nejdou jen jedním směrem. Nejčastěji respondenti uváděli kombinaci obou těchto vztahů (kamarádký přístup ve spojení s autoritou). V závěru může být vztah učitele a žáka na waldorfské škole více osobní, a ne tolik autoritativní, jako na základní škole.

Ovšem i učitel na základní škole může mít se žáky kamarádský vztah. S čím se žáci na základních školách nesetkají, jsou osobní konzultace, které jsou na waldorfských školách realizovány.

5.5.6 Jaké jsou rozdíly na vybrané běžné základní/waldorfské školy v rámci důležitosti občanské výchovy?

Důležitost občanské výchovy

Z hlediska obou typů škol je patrné, že občanskou výchovu všichni respondenti považují za jeden z nejdůležitějších předmětů vůbec: „Jednu z nejdůležitějších, pokud se bavíme v kontextu školy.“ (paní K./WŠ) „Tato výchova je VELMI důležitá [...]“ (paní L./ZŠ) „Ano uvědomění si občanství, tedy vztahu ke své vlasti je důležité, znát svou minulost, abychom mohli vědomě prožívat přítomnost a tím tvořit svou budoucnost své vlasti, to je důležité pro rozvoj nás všech.“ (paní H./WŠ) „Nezastupitelná, děti se seznamují s praktickými věcmi, které budou potřebovat v životě.“ (paní J./ZŠ) „Význam určitě má i pro další rozvoj žáka. Myslím si, že hlavně je důležitá finanční gramotnost.“ (paní P./ZŠ) „V očích žáků je občanská výchova to příjemnější, co jim škola nabízí, a i proto se domnívám, že je zde opravdu velký prostor na to, jak žáky správně nasměrovat a „vychovávat je ke správnému občanství“.“ (pan P./ZŠ)

Respondenti ale projeví i svou nespokojenost, co se týče vnímání občanské výchovy nebo její časové dotace: „Občanská výchova je mnohdy vnímána i samotnými učiteli (většinou těmi, co ji neučí) jako předmět okrajový a méně důležitý. Opak je však pravdou. Vzhledem k obsahu učiva, se stává velice důležitým předmětem, který je z naprosté většiny především o tom, s čím se běžně v každodenním životě setkáváme či setkat můžeme.“ (pan P./ZŠ) „[...] a je jí věnováno nepřiměřeně málo času. Navíc je i mnoha samotnými vyučujícími podceňovaná.“ (paní L./ZŠ)

Předmět občanská výchova vnímají dotazovaní respondenti jako předmět, který má důležitý až nezastupitelný význam. Berou ho jako předmět, který dále žáky formuje a rozvíjí, vytváří z nich občany a seznamuje je se záležitostmi běžného života, se kterými se budou oni sami střetávat. Témata občanské výchovy se prolínají mnoha dalšími disciplínami. Přípravuje je na budoucnost v jejich životě, utváří jejich osobnost a rozšiřuje jejich obzory.

Časová dotace předmětu občanská výchova

Učitelé na vybraných běžných základních školách odpověděli na otázku: *Jak velkou časovou dotaci týdně předmět výchova k občanství na Vaší škole má?* shodně. Časová dotace tohoto předmětu je pouze 1 hodinu týdně: „1 vyučovací hodinu“ (paní L./ZŠ) „1 hodina týdně“ (paní S./ZŠ) „V každém ročníku vždy jedna hodina týdně.“ (pan P./ZŠ) „1 hodina týdně při prezenční výuce. V distanční výuce probíhá samostudiem.“ (paní P./ZŠ)

Z odpovědí dotazovaných učitelů z waldorfských škol bylo zjištěno, že předmět jako takový není, ale učí se v rámci jiných předmětů – např. dějepisu nebo v rámci třídnických hodin: „ZŠ O, učeno v rámci jiných předmětů.“ (paní K./WŠ) „Nemá týdenní dotaci, témata jsou součástí jiných předmětů.“ (paní M./WŠ)

Dotazovaní učitelé projevili nespokojenost s tím, jakou časovou dotací tento předmět disponuje. Z hlediska posuzovaných škol byl rozdíl shledán v časové dotaci. Na základní škole, podle odpovědí respondentů, má občanská výchova časovou dotaci pouhých 45 minut a na waldorfských 110 minut v epochách a ve vedlejších hodinách 45 minut. To je nesrovnatelně více času než na základních školách. Učitelé si tedy mohou dovolit věnovat více času tomuto předmětu oproti běžným základním školám. Mají daleko více času na to, se daným tématům věnovat, zapojovat do výuky různé hry atd., což se promítlo do odpovědí respondentů z waldorfských škol. Na základních školách musí během 45 minut ještě stihnout zapsat docházku, vyřešit známky a další záležitosti, které ubírají spoustu času a ubírají čas pro samotnou výuku. Zazněl také názor, že i samotnými vyučujícími je občanská výchova podceňována, přitom nás občanská výchova připravuje na náš budoucí občanský život a formuje naši osobnost. Občanské výchově by mělo být určitě věnováno více času. Jak říká jeden z respondentů pan P./ZŠ: „[...] Mnohem lépe žáci chápou to, že se učí o krizových situacích, o politice, financích, ochraně přírody, náboženství, atd., tedy o věcech, o kterých vědí, že opravdu existují, než že musí počítat příklady z matematiky, znát chemické vzorce a umět vypočítat dráhu letu a teplotní roztažnost... [...].“ Z tohoto můžeme přejít na myšlenku, jestli není zbytečně více kladen důraz na věci, které určitě všichni žáci nevyužijí během svého života a

nepřiměřeně málo času věnováno věcem, které nás budou obklopotvat celý náš život. Všichni respondenti jakožto učitelé pokládají občanskou výchovu za velmi důležitou.

Názory na uzpůsobení předmětu

Někteří z respondentů se ztotožňují s názorem, že ne všechna témata občanské výchovy jsou důležitá, nebo mají jiné připomínky: „*Některá témata si myslím, že nejsou úplně důležitá např. obrana státu.*“ (paní P./ZŠ) „*Má velmi široký obsah a zasloužil by větší časovou dotaci a rozdělení, aby i vyučující obsáhli rozsah učiva. Některá témata, přesahující do M, nebo Z by šla spojit do těchto předmětů. Chybí mi prostor pro téma etické výchovy.*“ (paní L./ZŠ) „*Předmět je koncipován dostatečně, samozřejmě některé věci jsou zastaralé, učit by se již nemusely. Se změnou RVP, která přišla letos, jsem očekával nějaké větší úpravy v konkrétním obsahu. Jako nebezpečné v tomto předmětu vnímám násilné až provokativní změny, vnucující kontroverzní témata. [...]*“ (pan P./ZŠ) „*VO je velmi široké spektrum informací. Obecně si myslím, že tak jak je daná na většině škol, tak na mně moc skáče z téma na téma. Jsou to témata, která jsou velmi důležitá, a na která se zaměřujeme s dětmi už na 1. stupni. Všechno jsou to velmi důležité věci a které přirozeně protékají vyučováním už od 1. stupně tedy.*“ (paní F./WŠ)

Další z respondentů se naopak přiklání k tomu, že předmět je koncipován vhodně a nic by neměnili: „*Nemám pocit, že je něco třeba zásadně měnit.*“ (paní S./ZŠ) „*V současné době bych nic neměnila.*“ (paní Š./ZŠ) „*Podle mě je RVP dobře nastavené.*“ (paní J.)

Téměř všichni respondenti shodně odpovídají, že by na koncipování předmětu nic neměnili. Z pohledu dotazovaných učitelů je občanská výchova jeden z nejdůležitějších předmětů vůbec, který je vhodně koncipován. Žáci se podle slov učitelů seznamují s věcmi, které budou v praktickém životě potřebovat a jsou důležité pro jejich další rozvoj. Z hlediska posuzovaných škol můžeme brát jako rozdíl to, na čem primárně staví. Na vybraných základních školách si spíše zakládají na encyklopedických znalostech, na zvolených waldorfských školách na praktické zkušenosti a osobním prožitku. Bohužel je ale občanská výchova mnohdy podceňována i těmi, co ji učí a podle slov učitelů je jí věnováno velmi málo času. Všichni dotazovaní učitelé ze základních škol uvádějí, že občanská výchova u nich probíhá 1 hodinu týdně. Na waldorfských školách

ovšem tento předmět samostatně nemají. Žáci se s tématy občanské výchovy seznamují během třídnických hodin, projektových týdnů nebo při hodinách dějepisu, zeměpisu. Někteří z dotazovaných ale zmiňují, že ne všechna témata občanské výchovy jsou důležitá (například obrana státu) nebo jsou zastaralá. Dále jeden z dotazovaných uvádí, že občanská výchova je velmi široké spektrum informací, kterému je věnováno velmi málo času. Proto se poté skáče z téma na téma a probírají se zřejmě jen povrchově.

Na závěr výzkumného šetření bychom měli reflektovat hlavní výzkumnou otázku: *Jak se liší průběh výuky občanské výchovy ve vybrané běžné základní/waldorfské škole?* Odlišnosti byly spatřeny v následujících případech. Prvním odlišným znakem vybraných škol je, že žáci i učitelé mají v rámci předmětu občanská výchova odlišný zdroj možností informací. Dotazovaní učitelé z waldorfských škol argumentovali hlavně tím, že mají své vlastní, mnohdy vhodnější, materiály pro výuku, které si sami sestavují přímo pro každou třídu „na míru“. Žáci si své učebnice vytváří sami, vedou si epochové sešity. Obsah těchto sešitů by měl být správný, jelikož nikam jinde se podívat nemůžou. Na vybraných základních školách, pokud ji učitelé využívají, je učebnice pro všechny stejná. Druhým odlišným je přístup učitelů k průběhu výuky občanské výchovy, ale zajisté nejen k tomuto předmětu. Na vybraných běžných základních školách probíhá z drtivé většiny výuka formou frontální. Vybrané waldorfské školy spíše kladou důraz na skupinovou práci nebo i frontální výuku spojenou s pohybem, což není pro základní školy typické. Díky názorům učitelů z běžných základních škol pociťuji, že žáci nejsou tolik vtaženi do výuky, jako žáci na waldorfských školách, kde výuka je silně založena na prožitku a praktické zkušenosti a žáci mnohem více dané věci vnímají. Dále je s výukou spojena její časová dotace a samotná existence předmětu vůbec. Na vybraných běžných základních školách mají přímo předmět občanská výchova, který se vyučuje shodně jednou týdně po dobu 45 minut. Oproti tomu na vybraných waldorfských školách výuka probíhá v epochách, které trvají 110 minut, ale samotný předmět jako takový na škole nemají, výuka probíhá v rámci jiných předmětů. Vidíme tedy, že na základních školách je věnováno tomuto předmětu tak málo času, přitom ho dotazovaní učitelé vnímají jako velmi důležitý. Dle názoru dotazovaných učitelů z waldorfských škol byl zformulován i pátý rozdíl, který byl spatřen v úpravě tříd. Na vybraných waldorfských školách si dávají na výzdobě tříd více záležet, prostředí ve třídě by mělo být krásné a mělo by odpovídat

věku dětí. Velmi důležitým rozdílem je hodnocení žáků. Na vybraných základních školách žáky hodnotí zejména číselnými známkami, které učitelé získávají primárně z písemného zkoušení. Číselné hodnocení učitelé uplatňují zejména z toho důvodu, že je mnohem snadnější a jednodušší než slovní hodnocení. Známkování aktuálního výkonu je mnohem jednodušší než nutnost pozorovat žáka i za delší časové období. Znamky dávají učitelům jasný a stručný přehled o tom, jak na tom žák je. Naopak na vybraných waldorfských školách hodnotí jen pomocí slovního hodnocení, které je spatřováno jako jediné adekvátní, má mnohem větší vypovídající hodnotu i pro žáka do budoucna a slouží pro žáka jako motivace k dalšímu zlepšení svých dovedností a znalostí.

6. Diskuse

Podkladem pro praktickou část bylo zpracování teoretické části, která byla zaměřena, už jak název práce naznačuje, na představení předmětu občanská výchova a zapojení tohoto předmětu do konceptu základní a waldorfské školy. Koncept běžné základní školy nebyl představen v tak širokém měřítku, jako koncept waldorfských škol. Bylo to především z toho důvodu, že koncept běžných základních škol je přeci jen součástí povědomí většiny lidí. Zaměřila jsem se tedy spíše na koncept waldorfských škol a více jej přiblížila, aby bylo možné teorii provázat s vlastním výzkumem a bylo tak snazší nacházet rozdíly mezi uspořádáním výuky a dalšími oblastmi, které se promítly i do výzkumných otázek.

K hlavním rozdílům z hlediska vybraných škol, a nejen z pohledu výuky občanské výchovy, řadíme odlišný zdroj možností informací a s tím spojené vytváření vlastních epochových sešitů na waldorfských školách, stálost jednoho třídního učitele od 1. do 9. třídy, uspořádání předmětů do epoch, zapojování hudebních prvků do průběhu výuky, přístup učitelů na waldorfských školách ke svým žákům a také způsob, jakým jsou žákům na vybraných waldorfských školách předávány informace a poznatky.

Rozdílem se jeví i to, podle čeho se učitelé na vybraných základních a waldorfských školách řídí. V závislosti na odpovědích dotazovaných učitelů bylo potvrzeno, že na běžné základní škole se řídí primárně Rámcovým vzdělávacím programem, který je pro ně stěžejní, a dále si podle něj školy sami jednotlivě sestavují své školní vzdělávací programy, které se liší v závislosti na učebnicích, které učitelé používají. Toto nám potvrzuje jednak část teoretická, ale i odpovědi dotazovaných učitelů z vybraných běžných základních škol v části praktické. Na vybraných waldorfských školách se řídí, jak i teorie uvádí, podle stále platného a stejného Steinerova učebního plánu, který byl vytvořen pro první waldorfskou školu. Avšak jako na základních školách musí být v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem.

Díky dotazníkovému šetření, a především díky odpovědím zvolených učitelů, se většina poznatků z prostudované literatury potvrdila. I když aktuální situace (distanční výuka) nedovolila mou osobní účast na hodině občanské výchovy, i při četbě odpovědí od respondentů jsem pociťovala například to, jak se učitelé na vybraných waldorfských školách snaží předat nejvíce poznatků svým žákům a žáci jsou pro ně opravdu velmi

důležití. Je možné, že kdyby probíhala výuka prezenční formou a nikoli formou distanční, mohly by být realizovány spíše přímé rozhovory se zvolenými učiteli ve spojení s účastí na hodině občanské výchovy a mou práci by to jinak obohatilo.

Nicméně například odlišnosti ve vzhledu tříd jsou zanedbatelné oproti rozdílům, jako jsou specifika hodnocení na vybraných základních/waldorfských školách nebo vztah a působení učitelů na žáky opět z toho samého hlediska. Očekávání v této problematice se díky dotazníkovému šetření potvrdilo. Z odpovědí respondentů vyplývá, že na vybraných waldorfských školách staví zejména na blízkém vztahu k žákům, který se dlouhodobě vytváří a tímto se poté dosahuje i větší motivace a aktivity ze strany žáků. Z hlediska hodnocení na vybraných základních/waldorfských školách bylo potvrzeno v návaznosti na prostudovanou literaturu, že funkce slovního hodnocení na waldorfských školách je opodstatněná. Jednak mají žáci šanci se díky slovnímu hodnocení v průběhu jejich učení či ve svých činnostech více zlepšovat a jsou za svou činnost i pochváleni. *Pedagogové vycházejí z přesvědčení, že každý výkon žáka je projevem celé jeho bytosti a nelze ho redukovat na pouhé číslo.*¹²⁷ Odmítáním číselného hodnocení může být vyjadřována i snaha o to, aby dítě neztratilo své sebevědomí a aby ho učení bavilo.¹²⁸ Nikoli jen pro žáky, ale i pro rodiče žáků může mít tento typ hodnocení přínos, jelikož se lépe orientují v tom, v čem je jejich dítě dobré, co mu naopak nejde nebo co by měl zlepšit. I tímto způsobem hodnocení se lépe integrují rodiče do celého vzdělávacího procesu. Slovní hodnocení doslova rozebere žáka dopodrobna a popíše celý jeho vývoj během určité doby a je možné sledovat, jaké jsou jeho pokroky či nezdary.

Vybrané waldorfské školy, se dle mého dojmu utvářenému na základě reakcí dotazovaných učitelů, snaží nabídnout jiný způsob výuky, který může být vhodnějším i pro děti rodičů, kteří si to ale vůbec nemusí uvědomovat. Nemusí se jednat ani o neuvědomování si daného problému, ale spíše o to, že nemají takový přehled, co se týče alternativních forem vzdělávání. Je také otázkou, jestli opravdu každý žák v běžné základní škole je tak inteligentní, že pochopí všechna probíraná témata a dále bude mít potřebu se jimi zabývat. Mnohdy bývají důležité informace redukovány na úkor toho,

¹²⁷ Waldorfská škola Brno. Specifika waldorfského vyučování. (neuvedeno) [cit.2021-03-20].

Dostupné z WWW: <<http://www.waldorf-brno.cz/zakladni-skola/waldorfska-pedagogika/waldorfska-specifika/>>.

¹²⁸ Tamtéž.

aby se probrala všechna témata, přičemž mohou být podřadná. Lze uvažovat nad tím, jestli není vhodnější způsob učení si dané téma opakovat v určitých rytmech a prakticky zkoušet. Jelikož pokud něco děláme opakovaně a pravidelně, lépe si to zapamatujeme. Toto by pro žáky na základních školách mohlo být také přínosné, jelikož by jim to napomohlo si zapamatovat věci a déle je udržet v paměti, než se je jen naučit nazpaměť, ale bez jejich podstaty. Bylo by to mnohem více efektivní a přínosné třeba i pro jejich budoucí studium. Je ale na každém z rodičů, jak své dítě znají a do jakého typu školy ho umístí.

Shrneme-li tyto obdržené výsledky dohromady, lze říct, že učitelé na vybraných waldorfských školách se snaží žákům předávat informace jinak a mají k žákům bližší vztah. Snaží se více vnímat jejich osobnost, jejich duši a berou je velmi individuálně. Osvojování informací je založeno na praktické zkušenosti, zatímco na vybraných základních školách jsou informace z drtivé většiny předávány na základě encyklopedických informací. Zkoumané waldorfské školy mají zkrátka v jistém smyslu „volnější“ pedagogiku, která má žáky posouvat dále, učí je ponaučit se z chyb a více je dále motivuje ke studiu. Rodiče by s těmito alternativními školami měli být více seznamováni z toho důvodu, aby jejich dítěti bylo zajištěno vzdělávání, které je pro něj vhodné a dá mu více, než kdyby navštěvoval běžnou školu, kde nemusí být vůbec spokojené. Není nic špatného na tom, když dítě alternativní školu navštěvuje. Nejde o to, že by mu bylo předáváno méně poznatků nebo že by se neučili jako děti na běžné základní škole, ale jde spíše o to, jak se s dětmi pracuje, jak jsou vnímány, jak jim jsou informace předávány a jak jsou hodnoceni. Otázkou je, jestli každé dítě dokáže všechnu probíranou látku uchopit a je pro něj přínosná, ale rozhodnutí o umístění svého dítěte je na každém z rodičů zvlášť.

7. Závěr

Cílem této bakalářské práce bylo porovnat výuku občanské výchovy na běžné základní a waldorfské škole. Nejednalo se jen o porovnávání výuky, ale i přístupu ke vzdělávání. Důležité bylo předložit informace o předmětu občanská výchova, dále o konceptu základního vzdělávání a konceptu alternativního vzdělávání, konkrétněji o konceptu waldorfských škol. Všechny informace o výše zmíněném jsou obsaženy a podrobně uvedeny v teoretické části této bakalářské práce. Pro zpracování teoretické části bakalářské práce byly informace čerpány z odborné literatury a internetových zdrojů. Pro dosažení cíle praktické části bylo provedeno výzkumné šetření, které bylo realizováno prostřednictvím dotazníku, kterým byly zjišťovány názory jednotlivých učitelů občanské výchovy jakožto respondentů.

Teoretická část byla věnována seznámení s předmětem občanská výchova. Byl zde definován tento předmět jako takový, jeho koncepce, cíle ve vzdělávání a dále úkoly občanské výchovy. Poté teoretická část dále obsahuje koncept základního vzdělávání – základní škola. Zde jsou informace o koncepci základní školy. Jsou zde detailněji popsány klíčové kompetence, vzdělávací oblasti a vzdělávací obor výchova k občanství. Dále je představen druhý koncept, a to koncept alternativního vzdělávání – waldorfská škola. Zde byla tato koncepce blíže přiblížena. Pozornost byla věnována zakladateli waldorfské pedagogiky Rudolfu Steinerovi, vzniku názvu waldorfského školství a jeho cílům. Poté nárokům kladené na učitele waldorfských škol, učebnímu plánu waldorfské školy, organizaci výuky a třídy, hodnocení žáků a absenci učebnic. V neposlední řadě nebyly opomenuty ani informace týkající se epochy občanské výchovy na waldorfských školách.

Praktická část byla založena na komparaci výuky občanské výchovy na vybraných běžných základních a waldorfských školách. Cílem bylo zjistit, zda existují rozdíly mezi výukou občanské výchovy na výše zmíněných typech škol v návaznosti na prostudovanou literaturu. Dále bylo zkoumáno, jestli se nějak tyto školy liší v přístupu ke vzdělávání. Výzkumné šetření bylo realizováno pomocí dotazníku, který byl rozeslán náhodně vybraným respondentům, kteří byli předem osloveni. Výzkumu se zúčastnilo celkem 12 respondentů ze základních a waldorfských škol. Respondenti byli dotazováni na otázky, které jsou obsaženy v dotazníku níže v příloze. Pro splnění výzkumu byla

stanovena hlavní výzkumná otázka a 6 vedlejších výzkumných otázek. Vedlejší otázky obsahovaly několik podotázek.

8. Použitá literatura

BAUMANN, Adolf. Abeceda antroposofie. In: KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.

BĚLECKÝ, Zdeněk. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.

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

CRESWELL, John W. Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions. In: HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. 4., přeprac. a rozšíř. vyd. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

EDMUNDS, Francis. *An Introduction to Steiner Education: The Waldorf School*. Rudolf Steiner Press, 2004. ISBN 978 1 85584 172 7.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Praha: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

JERÁBEK, Jaroslav a Jan Tupý. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha: TAURIS, 2006. ISBN 80-87000-02-1.

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

KONVALINKOVÁ, Jana. *Waldorfská pedagogika – ucelený tvořivý koncept ve výuce: hlouběji rozpracované téma hudba a hudební výchova*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012. ISBN 978-80-7372-924-0.

MASTERS, Brien. *Adventures in Steiner Education: An Introduction to the Waldorf Approach*. Rudolf Steiner Press, 2005. ISBN 978 1 85584 153 6.

PLEŠTIL, Dušan a Tomáš ZDRAŽIL. *Vzdělávání waldorfských učitelů – historické aspekty a aktuální diskuse*. Pedagogika. 2019, 69(3), 355-364.

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

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

RICHTER, Tobias, ed. *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy: pedagogické pojetí a vzdělávací cíle*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013. ISBN 978-80-905222-5-1.

STEINER, Rudolf. *Duchovní věda: anthroposofie: úvod do anthroposofického světového názoru*. Svatý Kopeček u Olomouce [Olomouc]: Michael, 2011. ISBN 978-80-86340-38-8.

STEINER, Rudolf. *Současný duchovní život a výchova. Čtrnáct přednášek, proslovených za letního kursu v Illkley od 5. do 17. srpna 1923*. In: POL, Milan. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1097-5.

STEINER, Rudolf. STEINER, Rudolf. *The Spirit of the Waldorf School*. Hudson, NY: Anthroposophic Press Inc, 1995. ISBN 0-88010-394-9.

STEINER, Rudolf. *What is Waldorf Education?* Great Barrington, MA: SteinerBooks, 2003. ISBN 0-88010-527-5.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

SKALKOVÁ Jarmila. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu: Vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství). ISBN 14-411-83.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.

VALENTA, Milan. *Waldorfská pedagogika a jiné alternativy*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, 1993. ISBN 80-7067-274-9.

VÁŇA, Zdeněk. Rudolf Steiner. Katalog k výstavě Rudolf Steiner v Národní galerii v Praze 28. 6. – 21. 8. 1994. In: KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.

WILKINSON, Roy. Rudolf Steiner Education. The Curriculum of the Rudolf Steiner School. In: POL, Milan. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. Věda do kapsy. ISBN 80-210-1097-5.

9. Internetové zdroje

Alternativní školy [online]. *Povídání o alternativních školách a školství*. 2010 [cit. 2021-03-20]. Dostupné z WWW: <<http://alternativniskoly.cz/waldorf/>>.

Asociace waldorfských škol České republiky. Waldorfské školy-semináře [online]. 2008 [cit. 2020-11-26].

Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/stranka.php?link=a008&menu=vzd-vzd>

BAMFORD, Christopher a Eric UTNE. WALDORF EDUCATION: Rudolf Steiner & the History of Waldorf Education [online]. In: BARNES, Henry. *Educational Leadership Magazine*. 1991 [cit. 2020-11-26].

Dostupné z WWW: <<https://www.waldorfeducation.org/waldorf-education/rudolf-steiner-the-history-of-waldorf-education>>.

European Commission – Eurydice [online]. Czech Republic – Organisation of Single Structure Education. 2021 [cit. 2021-03-20].

Dostupné z WWW:

<https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-single-structure-education-7_en>.

Vzdělávací program obecná škola (6. – 9. ročník), aktualizované vydání [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2006 [cit. 2020-01-01].

Dostupné z WWW: <<http://www.nuv.cz/file/193>>.

ULLRICH, Heiner. RUDOLF STEINER. Prospects: the quarterly review of comparative education [online]. Paris: UNESCO: International Bureau of Education, 1994, XXIV (3/4), 555-572 [cit. 2020-11-26].

Dostupné z WWW: <<http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/steinere.pdf>>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017 [cit. 2020-11-11].

Dostupné z WWW: <<https://www.msmt.cz/file/43792/>>.

ŠVP ZV Waldorfská škola České Budějovice [online]. 2008 [cit. 2020-11-30].

Dostupné z WWW: <http://www.waldorfcz.cz/obsah/dokumenty/svp_zs.pdf>.

ŠVP Waldorfská škola Příbram – učební plán [online]. 2012 [cit. 2020-11-30].

Dostupné z WWW: <<http://old.waldorf.pb.cz/docs/skola/zakl/svp/SVP-ucebni-plan.pdf>>.

ŠVP Waldorfská škola Příbram – učební osnovy [online]. 2012 [cit. 2021-02-12].

Dostupné z WWW: <<http://old.waldorf.pb.cz/docs/skola/zakl/svp/SVP-ucebni-osnovy.pdf>>.

Waldorfská škola Brno. Specifika waldorfského vyučování [online]. nevedeno [cit. 2021-03-20].

Dostupné z WWW: <<http://www.waldorf-brno.cz/zakladni-skola/waldorfska-pedagogika/waldorfska-specifika/>>.

Waldorfský seminář Praha [online]. 2013 [cit. 2020-11-26].

Dostupné z WWW: <<https://waldorfsky-seminar-praha.webnode.cz/sluzby/a3-lete-studium/>>.

10. Seznam tabulek

Tabulka 1 – Sedmileté vývojové fáze dítěte v pojetí waldorfských škol

Tabulka 2 – Přehled respondentů

11. Seznam použitých zkratk

RVP – Rámcový vzdělávací program

ŠVP – Školní vzdělávací program

WŠ – Waldorfská škola

ZŠ – Základní škola

12. Seznam příloh

Příloha č.1 – Učební plán pro 2. stupeň-Waldorfská škola České Budějovice

Příloha č.2 – Učební plán pro 2. stupeň-Waldorfská škola Příbram

Příloha č.3 – Otázky obsažené v dotazníku pro výzkumné šetření

Příloha č.4 – Odpovědi zvolených učitelů obsažené v dotazníku

13. Přílohy

Příloha č. 1 - Učební plán pro 2. stupeň-Waldorfská škola České Budějovice¹²⁹

Předměty	Vzdělávací oblasti										Disponibil. hodina		Dotace pro předmět	Ročník					Časová dotace celkem
	Jazyk a jazyková komunikace	Čl. jazyk	Matematika	Informatika	Čl. a jeho svět	Čl. a společnost	Čl. a příroda	Umění a kultura	Čl. a zdraví	Čl. a svět práce	vázaná	volná		6.	7.	8.	9.		
Český jazyk a literatura	15	12										1	16	4	4	4	4	16	
Cizí jazyk - Anglický jazyk													12	3	3	3	3	12	
Další cizí jazyk - německý jazyk													8	2	2	2	2	8	
Matematika			15									2	17	4	5	4	4	17	
Informatika				1									1	1	2	2	1	1	
Dějepis					8							1	9	3	2	2	2	9	
Fyzika						6							6	2	1	2	1	6	
Chemie						3							4	1	1	2	1	4	
Přírodopis						5		2					7	1	2	2	2	7	
Zeměpis						3		1					4	1	1	1	1	4	
Hudební výchova							4						4	1	1	1	1	4	
Výtvarná výchova							6						8	2	2	2	2	8	
Tělesná výchova a eurymie									8				8	2	2	2	2	8	
Ruční práce										3			10	2	2	3	3	10	
Pěstební práce												2	8	2	2	2	2	8	
Mín. čas. dotace pro oblasti (RVP)	15	12	15	1	0	11	21	10	10	3	10	14	122					122	
Celková časová dotace v ročnících													29	30	31	32	122		
Minimální časová dotace v ročnících													28	28	30	30	116		
Maximální časová dotace v ročnících													30	30	32	32	124		

¹²⁹ ŠVP ZV Waldorfská škola České Budějovice [online]. 2008 [cit. 2020-11-30]. Dostupné z WWW: <http://www.waldorfcz.cz/obsah/dokumenty/svp_zs.pdf>.

Příloha č. 2 - Učební plán pro 2. stupeň-Waldorfská škola Příbram¹³⁰

Učební plán 2. stupeň

Předměty	Vzdělávací oblasti										Disponibil. hodina		Ročník					Časová dotace celkem	
	Jazyk a jazyková komunikace	Cizí jazyk	Matematika a její aplikace	Informační a komunikační technologie	Čl. a přiro. svět	Čl. a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)	Chemie, Přírodopis, Zeměpis	Čl. a příroda (Fyzika, Výtvarná výchova)	Umění a kultura	Čl. a zdraví (Výchova ke zdraví), Tělesná výchova	Čl. a svět práce	vázaná	vůlná	Dotace pro předmět	6.	7.	8.		9.
Český jazyk a literatura	15												2,5	17,5	4,5	4	4,5	4,5	17,5
Cizí jazyk - Anglický jazyk		12												12	3	3	3	3	12
Další cizí jazyk - Německý/Ruský jazyk												6	2	8	2	2	2	2	8
Kreslení forem									1				3	4	1	1	1	1	4
Matematika			15										1,5	17,5	4,5	4	4,5	4,5	17,5
Informatika				1									1	2	1	1	1	1	2
Dějepis					10								10	10	3	2	2	3	10
Fyzika						6							6	6	1	1,5	1,5	2	6
Chemie						4							4	4	1	1,5	1,5	1,5	4
Přírodopis						5				2			7	7	2	1,5	2	1,5	7
Zeměpis						6							6	6	1	2	2	1	6
Hudební výchova								5					2	7	2	2	1,5	1,5	7
Výtvarná výchova								4					4	4	1	1	1	1	4
Tělesná výchova									4				4	4	1	1	1	1	4
Eurytmie										4			3	3	0,75	0,75	0,75	0,75	3
Ruční práce													3	3	0,75	0,75	0,75	0,75	3
Pěstičské práce													3	3	0,75	0,75	0,75	0,75	3
Dřevotěžba													3	3	0,75	0,75	0,75	0,75	3
Min. čas. dotace pro oblasti (RVP)	15	12	15	1	0	11	21	10	10	3	6	18	122						122
Celková časová dotace v ročních														29,25	29,25	31,75	31,75	122	
Minimální časová dotace v ročních														28	28	30	30	116	
Maximální časová dotace v ročních														30	30	32	32	124	

¹³⁰ ŠVP Waldorfská škola Příbram – učební plán [online]. 2012 [cit. 2020-11-30].

Dostupné z WWW: <<http://old.waldorf.pb.cz/docs/skola/zakl/svp/SVP-ucebni-plan.pdf>>.

Příloha č. 3 - Otázky obsažené v dotazníku pro výzkumné šetření

Otázka č. 1: Popište prosím detailněji, jak probíhá hodina od Vašeho příchodu do třídy až do Vašeho odchodu za normálních okolností.

Otázka č.2: Jaká témata probíráte a do jaké hloubky? Přikládáte některým tématům větší význam? Pokud ano, proč?

Otázka č. 3: Máte s nějakými tématy problém? Která témata žáky baví nejvíce?

Otázka č.4: Jakou formu výuky za normálních okolností nejčastěji používáte?

Otázka č.5: Jste zastánce psaní si poznámek během hodiny, kdy učitel žákům diktuje, nebo by si spíše měli žáci zapisovat sami, co považují za důležité?

Otázka č.6: Jaké učebnice při výuce používáte? Jste spokojen/a s jejich obsahem? Jak byste ji zhodnotil/a? Bylo by pro Vás lepší učebnice nepoužívat? (Odpovězte prosím, i když učebnice nepoužíváte).

Otázka č.7: Jak a co si připravujete na výuku a kolik času Vám příprava zabere? Připravujete se stejným způsobem na normální a distanční výuku?

Otázka č.8: Jak vypadá třída, ve které výuka za normálních okolností probíhá? Je nějak zvláště uzpůsobena výuce?

Otázka č.9: Jakou formu hodnocení nejčastěji volíte? Zkoušíte žáky i ústně nebo jen písemně? Změnilo se něco na Vašem hodnocení během distanční výuky?

Otázka č.10: Jaký je Váš osobní názor na absenci učebnic na waldorfských školách?

Otázka č.11: Jaký přístup k žákům je podle Vás vhodný? Jaký vztah se žáky preferujete právě Vy? (formu autority nebo uplatňujete kamarádský přístup apod.)

Otázka č. 12: Změnila pandemie Covidu-19 nějak Váš styl výuky, kromě přechodu do online režimu?

Otázka č.13: Jsou součástí výuky i nějaká zajímavá videa k danému tématu atp.?

Otázka č.14: Jak moc velký význam přikládáte občanské výchově? Považujete ji za důležitou pro další osobní rozvoj žáků?

Otázka č. 15: Jak velkou časovou dotaci týdně předmět občanská výchova na Vaší škole má?

Otázka č.16: Změnil/a byste něco na tomto předmětu? Je tam podle Vás něco navíc či něco postrádáte?

Otázka č.17: Jak dlouho občanskou výchovu učíte a který ročník?

Příloha č. 4 - Odpovědi zvolených učitelů obsažené v dotazníku

1. Paní P.

Otázka č.1	Pozdrav s dětmi, seznámení s tématem hodiny, výklad, zapsání poznámek do sešitu, diskuze. V průběhu samostatné práce zapíší absenci. Každá hodina se liší dle tématu.
Otázka č.2	Témata se odvíjí od ŠVP. Hloubka tématu závisí na časové dotaci. Základní lidská práva, finanční gramotnost – druhy a formy půjček, úvěry a hypotéky, inflace, DPH, globální problémy, kultura, mezinárodní společenství. Vzhledem k dosaženému ekonomickému vzdělání se přikláním k tématům zabývajícím se financemi.
Otázka č.3	Problém s učivem nemám, nicméně mezi neoblíbená témata patří např. obrana státu. Ve škále, které zařazuje ŠVP si každý žák najde své oblíbené téma (liší se to žák od žáka).
Otázka č.4	Myšlenková mapa, diskuze, pracovní listy, výklad.
Otázka č.5	V hodinách využívám obě možnosti. Některá témata žákům diktuji nebo si je opisují z prezentace, ale nechávám je i vypisovat si poznámky dle připravených materiálů.
Otázka č.6	Ve škole používám učebnice – NOVÁ ŠKOLA. Učebnici využívám jen v některých hodinách. Neobsahují všechna témata dle ŠVP. S učebnicemi jsem spokojena.
Otázka č.7	V prezenční a distanční výuce je značný rozdíl. Distanční výuka mi zabere mnohem více času. Na hodinu si připravuji kvízy, pracovní listy a snažím se se žáky komunikovat.
Otázka č.8	Třída není nijak zvlášť uzpůsobena výuce výchovy k občanství.
Otázka č.9	Průběžné hodnocení, sebehodnocení, kvantitativní hodnocení. Formy zkoušení střídám. Upřednostňuji písemné zkoušení. Změnilo se hodnocení za práci v hodině, kdy žáci velmi málo komunikují.
Otázka č.10	Pokud vyučující mají jiné materiály, které používají pro výuku, nevidím v tom žádný problém, ale nikdy jsem na waldorfské škole neučila, tudíž nemohu porovnat.
Otázka č.11	Záleží na konkrétní třídě. Skladba tříd je různorodá. Někdy musím uplatnit autoritativní přístup, ale raději mám, když docílím přirozené autority, a tím možná i kamarádského přístupu.
Otázka č.12	Ano, styl výuky se změnil. Žákům posílám více pracovních listů.

Otázka č.13	Na určitá témata se dají najít videa, která používám při výuce, na jiná témata nikoliv.
Otázka č.14	Význam určitě má i pro další rozvoj žáka. Myslím si, že hlavně je důležitá finanční gramotnost.
Otázka č.15	1 hodina týdně při prezenční výuce. V distanční výuce probíhá samostudiem.
Otázka č.16	Některá témata si myslím, že nejsou úplně důležitá např. obrana státu.
Otázka č.17	Čtyři roky. Tento rok učím 6. – 8. ročníky.

2. Paní L.

Otázka č.1	Záleží na typu hodiny. Nejraději mám hodiny, kdy pracujeme v kruhu. Takže když přijdu, mají žáci již kruh ze židlí udělaný, nebo ho uděláme. Máme nějaké úvodní aktivitky pro navození tématu, potom hlavní téma a shrnutí na konci. A zase musíme lavice a židle uklidit...
Otázka č.2	Příliš do hloubky nejdeme, jde spíš o zjišťování, kdo jaký má na věci pohled a sladovat. Případně upozornit na zákonnou normu, kterou je třeba respektovat a možné sankce. Záleží na tématu. Jsou témata, kterým přikládám větší význam - ta, která se bezprostředně týkají života žáků - ať už osobnostní, závislosti, nebo život v obci, včetně voleb.
Otázka č.3	Mám potíž s výkladem oblasti práva, finančních záležitostí. Mám dojem, že právě zkoumání osobnosti, zjišťování rozdílností žáky zajímá nejvíc.
Otázka č.4	Práce ve skupinách, v kruhu.
Otázka č.5	Netrvám na tom.
Otázka č.6	Učebnice nepoužívám, ale byla bych ráda, za zpracování některých témat elektronicky s videi.
Otázka č.7	Příprava zabere mnohonásobně více času, ale zase záleží na tématu. Jestli je to téma odzkoušené, nebo je potřeba připravit nějaké pomůcky, pracovní list ... Distančně nevyučujeme.
Otázka č.8	Učím v klasických třídách, kde přestavujeme nábytek. Moje představa by byla učit v učebně pouze se stoličkami a stoly okolo stěn a interaktivní tabulí.
Otázka č.9	Protože známky dát musím, něco napíšeme a snažím se hodnotit práci v kruhu a ve skupinách.

Otázka č.10	Nevadí mi to, učebnice nepoužívá více učitelů na různých typech škol. Případně si vytvořili učebnice svoje.
Otázka č.11	Ideálně kamarádský přístup, podložen autoritou.
Otázka č.12	Určitě ano.
Otázka č.13	ano
Otázka č.14	Tato výchova je VELMI důležitá a je jí věnováno nepřiměřeně málo času. Navíc je i mnoha samotnými vyučujícími podceňována.
Otázka č.15	1 vyučovací hodinu
Otázka č.16	Má velmi široký rozsah a zasloužil by větší časovou dotaci a rozdělení, aby i vyučující obsáhli rozsah učiva. Některá témata, přesahující třeba do M, nebo Z by šla spojit do těchto předmětů. Chybí mi prostor pro témata etické výchovy.
Otázka č.17	10 let

3. Paní S.

Otázka č.1	Vždy záleží na konkrétním tématu a také na tom, jak staří žáci jsou. Ovlivní to též aktuální dění ve světě, ČR i v regionu. Běžně: Přivítání, seznámení s tématem hodiny, návaznost na minulou látku, společná práce, shrnutí a hodnocení žáků.
Otázka č.2	Do jaké hloubky se jde, odvisí od situace v konkrétní třídě a zájmu žáků. Velký význam přikládám tomu, aby se děti snažily dávat věci do souvislostí, diskutovaly a byly tolerantní k odlišným pohledům.
Otázka č.3	Je to různé. Třída od třídy.
Otázka č.4	Frontální výuka a skupinové práce.
Otázka č.5	Možnost samostatného zápisu nabízím pouze v 9. třídě. U mladších dětí jen v případě práce s textem.
Otázka č.6	Výchova k občanství /NOVÁ ŠKOLA/, jsem s nimi spokojená. Dříve jsme pracovali bez učebnic a nebyl to problém v době běžné výuky. Při distanční výuce knihy dětem pomohou.
Otázka č.7	Příprava je individuální, ale čas je přibližně stejný, záleží na tématu. Navíc je doba, kterou věnuji kontrole zaslaných prací.
Otázka č.8	Je to běžná třída.
Otázka č.9	Ústně konkrétní znalosti neprověřuji, písemně ano. Využívám k hodnocení připravená vystoupení žáků k určitému tématu. V obou případech výuky hodnotím aktivní přístup k práci.

Otázka č.10	Nemám s tím zkušenost. Nemohu posoudit.
Otázka č.11	Záleží na situaci.
Otázka č.12	Ano
Otázka č.13	Ano
Otázka č.14	Je to velmi důležité.
Otázka č.15	1 hodina týdně
Otázka č.16	Nemám pocit, že je něco třeba zásadně měnit.
Otázka č.17	14 let

4. Pan P.

Otázka č.1	Mé hodiny nejsou strojové, staly by se stereotypní a časem nudné. Proto se mé hodiny pravidelně liší. Samozřejmě takové základní věci, jako pozdravení při příchodu, poptání se na to jak se žáci mají, co je nového a jestli se mi chtějí něčím pochlubit či svěřit, to funguje vlastně vždycky. Ale další postup se už odvíjí od konkrétní hodiny. Samozřejmě si vždy řekneme co je tématem hodiny a vzpomínáme na hodinu minulou, to je také podobné, ale zbytek by opravdu už byl chybou, když by byl každou hodinu stejný.
Otázka č.2	Probíráme témata, která jsou jednak dána RVP, potažmo ŠVP, ale také dost často jedeme i vlastním stylem a probíráme témata příbuzná těm, která probírat povinně máme. Z těch daných témat nejvíce žáky baví probírat krizové situace, první pomoc, rádi se baví o životním prostředí, někteří si libují v politice. Atraktivní je šikana a kyberšikana a samozřejmě i sexuální výchova.
Otázka č.3	Méně oblíbenými jsou třeba kulturní a multikulturní témata, případně nějaká sociální témata. Hloubku tématu vždy volím dle svého uvážení. U něčeho stačí probírat jen ty „povrchové“ věci, někdy je třeba zajít „do hloubky“. Je to opět zase zrovna podle konkrétní hodiny.
Otázka č.4	Věřím, že nejlepší je nelpět na jednom stylu. Nefungovat jak stroj, který je naučený jednomu a nikdy nepoužije to druhé. Takže kombinuji. Dost často to přizpůsobuji konkrétní hodině. Někdy je fajn, aby učitel v hodině převážil a třeba používal atraktivní způsob vyprávění, někdy je zase fajn postavit hodinu na dialozích a někdy

	se hodí přenechat iniciativu především žákům. Takže je to všechno takové vyrovnané, žádný styl výrazně nepřevyšuje nad ty další.
Otázka č.5	Tady je těžší odpovědět. Někteří žáci to prostě v sobě nemají, aby si zvládli poznamenávat důležité informace sami, a potřebují tak „navádět“ od učitelů. Takže mám rozhodně radost, když se žáci snaží zachytit informace sami, ale poslední dobou je to čím dál víc těžší. Žáci ztrácí postupně svou samostatnost a i vlivem společnosti si začínají více zvykat na automatický komfort a spoléhají se na to, že sami toho musí udělat co nejméně (zde ale musím uznat, že díky covidu se hodně žáků posunulo v určitých oblastech vpřed, takže se nechme překvapit, jak to bude vypadat, až bude vše zase ve správných kolejích). Takže ano, svým způsobem jsem zastáncem diktování, ale ne přehnaného, kdy si žák musí zapsat horu nepodstatných věcí. Zápisy v mých hodinách jsou mnohdy maximálně na půl stránky A5.
Otázka č.6	Učebnice používám jako potěšující doplněk. Nikdy se neřídím striktně učebnicí, zejména tedy v občanské výchově to není nutné, protože každá škola a každý učitel si zde může postavit výuku tak, jak mu to zrovna vyhovuje. Teď mám na mysli hlavně třeba pořadí témat, či jejich veškerý obsah. Co se týče učebnic občanské výchovy, tak poměrně odsuzuji učebnice od Frause. Tam se občanská výchova opravdu nepovedla. Nejsou dobré, nejsou atraktivní. Oblíbil jsem si učebnice z nakladatelství Nová škola. Nicméně nakladatelům zazlívám neustálá aktualizovaná vydání, ve kterých cíleně z ekonomických důvodů změní pár nepodstatných věcí, posunou stránku a nutí tak školy neustále zajišťovat vydání nová. Další problém který s těmito učebnicemi mám, popisují v otázce číslo 15. I přes to, považuji momentálně tyto učebnice za nejlepší, co se na našem trhu dá k občanské výchově sehnat.
Otázka č.7	Nejvíce zabere příprava na hodiny, když učíte něco poprvé. Učitel má tu výhodu, že když vlastně poprvé „prorazí“ tu bariéru pro něj zatím neznámého, tak že si tím vytvoří solidní základ do příště. Takže mé přípravy většinou fungují na bázi vylepšování toho, co jsem již v minulosti dělal. Pravidelně ale reaguji na aktuální situaci a vše se snažím posouvat vpřed, případně odstraňuji chyby a nedostatky, nebo věci, co mi později přijdou nevhodné a nezajímavé. Nejsem zastáncem stylu, že co jsem před lety vytvořil a použil, takhle už pojedu pořád...
Otázka č.8	Některé třídy přizpůsobené konkrétní výuce máme, ale většinou se občanská výchova učí ve standardních kmenových třídách. Takže

	prostředí je uzpůsobeno přímo tak, jak si ho třídní učitel se svými žáky vytvořil.
Otázka č.9	Volím kombinaci, poslední dobou (před covidem) jsem přecházel na formu písemného zkoušení. Ale jsou to přívětivé testy, nic co by mělo žáky odrazovat a demotivovat. Během distancu se změnil celý způsob známkování. Všichni si samozřejmě uvědomují, že nyní je hodnocení o něčem úplně jiném. Známek dávám výrazně méně. Hodnotím především zájem, snahu, aktivitu, přístup, ale samozřejmě i také znalosti.
Otázka č.10	Waldorf je úplně jiný svět. Já jsem na učebnice zvyklý celý život ať už jako žák, tak ale i jako učitel. Myslím, že je fajn mít učebnici jako takový podklad, doplněk a zároveň i jako zdroj pro žáky, ale i pro učitele. Takže klidně ať si na waldorfských školách jedou bez učebnic, ale celoplošně na školy bych to určitě nezaváděl.
Otázka č.11	Preferuji něco mezi tím. Jako chlap, který je navíc poměrně charismatický, mám v sobě přirozenou autoritu, tudíž ta výuka je už i o to lehčí. Mám ale radši právě ten tzv. „kamarádský“ přístup. Ale vyloženě kamarád být se žákem nejde. Ale při takto položené otázce volím tedy opravdu ten systém „kamarádský“, jinak bych určitě doporučil dát ještě další možnosti, minimálně odpověď ve stylu jak jsem psal „něco mezi tím“.
Otázka č.12	Kromě potřebného zkrácení obsahu učiva, se ve výuce věnuji i více osobním tématům žáků. Z počátku bylo určitě vhodné s nimi řešit nečekanou krizovou situaci a mimořádnou událost, což je běžnou součástí výuky, avšak nyní se to všechno dělo doopravdy. Tudíž každý správný učitel měl určitě reflektovat aktuální stav a výuku tomu přizpůsobit. Žáci v těchto hodinách zejména loňské jaro hledali v učitelích velkou oporu, cítili, že to jsou právě ti učitelé, kteří přeci musí krizovým situacím rozumět, když o nich každý rok učí...
Otázka č.13	S videi se v občanské výchově dá krásně pracovat. Rozhodně je to dnes již nedílná část výuky. Navíc dětmi velice oblíbená.
Otázka č.14	Občanská výchova je mnohdy vnímána i samotnými učiteli (většinou těmi, co ji neučí) jako předmět okrajový a méně důležitý. Opak je však pravdou. Vzhledem k obsahu učiva, se stává velice důležitým předmětem, který je z naprosté většiny především o tom, s čím se běžně v každodenním životě setkáváme či setkat můžeme. Mnoho žáků se tak na občanskou výchovu těší a berou ji i jako takový aktivní odpočinek v rámci výuky. To, co děti baví, je neunavuje. Mnohem lépe žáci chápou to, že se učí o krizových situacích, o politice, financích, ochraně přírody, náboženství atd.,

	tedy o věcech, o kterých vědí, že opravdu existují, než že musí počítat příklady z matematiky, znát chemické vzorce a umět vypočítat dráhu letu a teplotní roztažnost... V očích žáků je občanská výchova to příjemnější, co jim škola nabízí, a i proto se domnívám, že je zde opravdu velký prostor na to, jak žáky správně tím životem nasměrovat a „vychovávat je ke správnému občanství“.
Otázka č.15	V každém ročníku vždy jedna hodina týdně.
Otázka č.16	Předmět je koncipován dostatečně, samozřejmě některé věci jsou zastaralé, učit by se již nemusely. Se změnou RVP, která přišla letos, jsem očekával nějaké větší úpravy v konkrétním obsahu. Jako nebezpečné v tomto předmětu vnímám násilné až provokativní změny, vnucující kontroverzní témata. Některé učebnice občanské výchovy bohužel jsou aktualizovány jen pro to, aby nucenou formou zařadily například mezi významné osobnosti ČR prakticky nevýznamného zpěváka romského původu, nebo zbytečně vyměnily fotku holčičky evropského vzhledu za holčičku vzhledu afrického. Toto vnímám jako veliké nebezpečí, které se nám do občanské výchovy může dostávat mnohem častěji. Multikulturní výchova je důležitá, ale nesmí být její prvky normované a nesmyslně zpracované.
Otázka č.17	Občanská výchova je má aprobace, učil jsem ji ještě před státnicemi. Takže učím ji sedmým rokem a měl jsem již všechny ročníky. Tento školní rok pouze ročník devátý.

5. Paní Š.

Otázka č.1	<p>Průběh hodiny:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pozdravení se třídou, zjištění klimatu třídy (jak se jim daří, zda není ve třídě nepořádek, zda není potřeba vyvětrat atd.); - zapínání počítače/přihlášení; - řekneme si na úvod náplň hodiny, co nás čeká; - případná kontrola domácího úkolu nebo případný test na známku; - na tabuli a do sešitu zápis: datum, téma a číslo hodiny; - zápis do třídní knihy + absence žáků; - výklad učiva, práce s učebnicí, zápis do sešitu; - diskuze se třídou na probírané téma; - různé aktivity či úkoly (závislé na probíraném učivu);
------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> - shrnutí průběhu hodiny; - případné zadání DÚ.
Otázka č.2	<p>Probírám témata dle ŠVP a dle časové dotace: 1 hodina občanské výchovy týdně.</p> <p>Pokud třída nebo někteří žáci projeví o nějaké téma větší zájem, jsem ochotná tématu věnovat více času a pozornosti. V případě, že se ve třídě objeví nějaký patologický jev, je vhodné se tématu také věnovat – např. šikana.</p> <p>Některým tématům já osobně přikládám větší význam, leží mi na srdci, proto se pak snažím hodiny o to více připravit tak, aby žáky dané téma také zaujalo a nad problematikou se zamysleli.</p> <p>Důvodem je zřejmě to, že každý učitel je jiná osobnost a přikládá důležitost něčemu jinému (já např. ekologickému způsobu života – šetřit vodou, třídit odpad atd.)</p>
Otázka č.3	<p>S žádnými tématy problém nemám, jen jsou témata, která mě baví více a některá méně.</p> <p>Žáky baví nejvíce tato témata:</p> <ul style="list-style-type: none"> - místo, kde žijeme (obec, kraje); - povídání si o rodinách (podoby rodin a problémy v rodinách).
Otázka č.4	Hromadná (frontální) výuka, forma diskuze, příležitostně skupinové práce či ve dvojicích.
Otázka č.5	Podle mého názoru by se žáci na II. stupni měli postupně učit sami rozlišovat, co je důležité a psát si zápisky sami. Kromě toho učebnice jim často napovídají tím, že důležité informace jsou zvýrazněné tučně nebo barevně. Někdy žákům zápis diktují, někdy píšu na tabuli, ale snažím se jim často zadat úkol i během hodiny, aby si zápis udělali sami – poté několik žáků vyzvu, aby nahlas přečetli, co si zapsali. Pokud se jedná o složitou definici, mohou si ji zapsat vlastními slovy.
Otázka č.6	<p>Ve škole máme učebnice Výchova k občanství (učebnice vytvořená v souladu s RVP). NOVÁ ŠKOLA, s.r.o. V současné době učím OV v 6. a 7. ročníku.</p> <p>S učebnicí a jejím obsahem jsem velmi spokojená a učebnici používám. Jediná věc, kterou bych změnila: vytvořila bych učebnici pro učitele s klíčem a žáci by měli učebnici, ve které by nebylo řešení úkolů.</p>
Otázka č.7	Příprava je závislá na probíraném učivu. Pokud se jedná o téma, které jsem v předešlých letech vyučovala, použiji to, co mám již připravené a osvědčené.

	<p>Nejdříve se podívám, co nabízí učebnice a uvážím, do jaké míry budeme v hodině s učebnicí pracovat. Na výuku se snažím připravit, pokud lze: různé aktivity, úkoly (skupinové práce či ve dvojici). Témata k diskuzi, krátká videa do výuky. Čas přípravy je různý.</p> <p>Příprava na distanční výuku je trochu jiná – dle možností Microsoft Teams, v současné době se zaměřuji na častější zadávání samostatné práce.</p>
Otázka č.8	Učebna je klasická – uzpůsobená pro frontální výuku, katedra a lavice ve třech řadách pro velký počet žáků ve třídě.
Otázka č.9	<p>Vzhledem k vysokému počtu žáků ve třídě volím písemnou formu (testy), v případě, že žák si chce známku z testu opravit, přistupuji k ústnímu zkoušení. Žáci dostávají známky i za splnění různých úkolů či aktivit.</p> <p>Během distanční výuky dostávají žáci také testy – vyplňují doma s pomocí učebnice, i nadále mají známky za svou aktivitu (samostatná práce).</p>
Otázka č.10	Jedná se o jiný typ školy, na které výuka probíhá jinak a za jiných podmínek, takže tam v absenci učebnic nevidím problém.
Otázka č.11	<p>Učitel nemůže být se žáky kamarád, příliš autority také není správně. To je základní věc, kterou se každý učitel během své přípravy na povolání má naučit.</p> <p>Učitel by měl dát žákům prostor vyjádřit svůj názor a dovolit jim, aby se alespoň trochu podíleli na vyučování. Zároveň by měl učitel působit jako autorita do té míry, aby si žáci nedělali, co chtějí.</p> <p>Učitel by měl být důsledný a kontrolovat zadané pokyny.</p> <p>Snažím se uplatňovat demokratický učební styl – jsem otevřená k diskuzi se žáky, pokud mají nějaké přání či problém. Důležité je pro mě klima ve třídě. O žáky se snažím individuálně zajímat a v případě potřeby jim pomoci. Nežádoucí chování žáků učitel nesmí tolerovat.</p>
Otázka č.12	V on-line režimu se snažím zadávat minimum domácích úkolů, protože žáci tráví příliš mnoho hodin na počítači. Úkoly se snažím dávat takové, se kterými si žáci v ideálním případě sami poradí. Těžší cvičení děláme společně během on-line hodin.
Otázka č.13	Ano, snažím se občas žákům poslat odkaz na nějaké zajímavé video k tématu (ne příliš dlouhá videa).
Otázka č.14	Ano, určitě. Sice to není tak důležitý předmět jako např. český jazyk nebo matematika, ale zařadila bych OV mezi předměty, ve kterých se rozvíjí osobnost žáka.

Otázka č.15	1 hodina týdně.
Otázka č.16	V současné době bych nic neměnila.
Otázka č.17	V současné době učím OV 6. a 7. ročník na ZŠ., 6. ročník učím druhým školním rokem, 7. ročník prvním školním rokem.

6. Paní J.

Otázka č.1	Příchod do třídy, vzájemně se pozdravíme, služba nahlásí, kdo chybí a kdo se omlouvá, že zapomněl pomůcky. Následuje seznámení s tématem hodiny, motivace na novou látku, opakování z minulé hodiny, výklad nové látky, procvičování nové látky, zápis do sešitu, shrnutí a ukončení hodiny.
Otázka č.2	Máme vyhotovený tematický plán, takže se držím těchto témat. Nepřikládám tématům větší nebo menší význam, držím se plánu. Děti baví témata, která se jich osobně dotýkají – kriminalita, ...
Otázka č.3	Osobně nemám s ničím problémem.
Otázka č.4	Především skupinová práce, práce s testem, videa
Otázka č.5	Poznámky nepíšeme, mám v rámci shrnutí hodiny připravené pracovní listy, které vyplní a nalepí, vyplněný list slouží jako poznámky.
Otázka č.6	Učebnice jsme zavedli od letošního roku, protože jsem předpokládali, že bude zavedena distanční výuka. Já osobně učebnice nepoužívám, mám jiné materiály.
Otázka č.7	V rámci distanční výuky se výchovy nevyučují, takže se nepřipravuji. Na běžné hodiny mám vytvořené vlastní prezentace a pracovní listy, příprava cca hodinu.
Otázka č.8	Standartní třída s interaktivní tabulí
Otázka č.9	Nikdy Ov nezkouším ústně, známkuji aktivitu v hodině, práci ve skupinách a projekty
Otázka č.10	Rozumím tomu, nemám s tím problémem, sama také nepoužívám.
Otázka č.11	Mám nastavená pravidla od první hodiny, při výuce výchov nikdy nepoužívám autoritativní přístup.
Otázka č.12	Výchovy se dle doporučení MŠMT nevyučují.
Otázka č.13	Ano, existují weby, jejichž videa používám

Otázka č.14	Nezastupitelná, děti se seznamují s praktickými věcmi, které budou potřebovat v životě
Otázka č.15	1 hodina týdně v každém ročníku
Otázka č.16	Podle mě je RVP dobře nastavené
Otázka č.17	VkO vyučuji 23 let, učím všechny ročníky

7. Paní K.

Otázka č.1	Velmi individuální, nedá se odpovědět. 1) Pozdrav 2) Opakování – navázání vztahu se třídou 3) Nové téma 4) Výklad + aktivity 5) Zpětná vazba 6) Rozloučení
Otázka č.2	Větší význam těm, která rozvíjejí žáky, vidím, že je to pro ně důležité. Žáky baví témata, která se jich týkají.
Otázka č.3	Mám problém s tématy, která nevím, jak propojit s žáky, a tudíž oni nemají moc motivace jim věnovat pozornost.
Otázka č.4	Kombinace aktivizačních metod výuky s výkladem.
Otázka č.5	Záleží na věku dětí. Obecně mladší děti se učí získávat dovednost zapisovat si poznámky sami podle uvážení. Takže mladším dětem více diktují, starší si píšou sami.
Otázka č.6	Nepoužíváme učebnice. Já pro přípravu používám řadu zdrojů.
Otázka č.7	Materiály na výuky si připravuji, příprava mi zabere velmi různý čas (ideálně stejný čas jako je délka hodiny, častěji však daleko více času). Příprava je jiná, potřebuji více materiálů online, je složitější dělat diskuze, skupinové práce atd.
Otázka č.8	Obecné, každá třída jiná. Mám ráda možnost měnit uzpůsobení třídy.
Otázka č.9	Zkouším písemně. Hodnotím řadu věcí – aktivita v hodině, motivace, skupinové práce, práce v hodině, testy, dobrovolné úkoly... Během distanční výuky více hodnotím domácí práci – sešit.
Otázka č.10	Nemám na to specifický názor, respektuji to jako jednu z variant.
Otázka č.11	Záleží na třídě, obecně partnerský přístup.

Otázka č.12	Odpověď výše.
Otázka č.13	Ano, používám videa.
Otázka č.14	Jednu z nejdůležitějších, pokud se bavíme v kontextu školy.
Otázka č.15	ZŠ 0, učeno v rámci jiných předmětů.
Otázka č.16	Nic.
Otázka č.17	3 rokem

8. Paní H.

Otázka č.1	Ve waldofské škole učíme v tzv.epochách - 110 minut a vedlejších hodinách 45 minut. Vedlejší hodina - zápis docházky, opakování, připomenutí učiva minulého hodiny, nové téma a debata na dané téma, čtení ...
Otázka č.2	Vše v obecné či základní rovině, pokud žáci projeví o jisté téma hlubší zájem – věnujeme se mu, případně podpoříme projekty...
Otázka č.3	Záleží na tématu.
Otázka č.4	Zpravidla používám <ul style="list-style-type: none"> • Individuální vyučování • Skupinové vyučování
Otázka č.5	Preferuji samostatné zápisy žáků, záleží na probírané látce, věku žáků a jejich schopnostech (každá třída vyžaduje jiný přístup), téměř nediktuji, spíše si zápisy vytváříme, píšeme na tabuli či promítáme texty v prezentacích s podporou případných fotodokumentací.
Otázka č.6	Hojně využívám portál veřejné správy ČR, veřejné rejstříky, oficiální webové stránky EU a mezinárodních společenství.
Otázka č.7	Vyučuji od roku 2000, poklady k prezenční výuce tedy připraveny mám a pouze upravuji případné změny dle novelizace právních předpisů či jiných skutečností. Distanční výuka je co se přípravy na hodiny nesrovnatelně časově náročnější, nicméně pokud vyučuji distančně učivo opakovaně, platforma google classroom umožňuje připravené podklady - materiály i on line kvízy znovu použít, čímž mám práci ulehčenu. Zpětná kontrola a zpětná vazba žákům je opět časově náročnější.

Otázka č.8	Opět třída od třídy se liší, některým vyhovuje výuka a uzpůsobení lavic do půlkruhu, jiným klasické rozestavení lavic ve třídě. Některá téma probíráme zásadně v kruhovém rozestavení židlí.
Otázka č.9	Waldorfská škola umožňuje a preferuje slovní hodnocení, které považují za jediné objektivní. Známkování vede k tomu, že děti jsou za chybu potrestány sníženým stupněm hodnocení, tedy chyba, kterou se učíme je vlastně špatně a pětka je častokrát pohroma... Písemné shrnutí učiva ano, vždy předem ohlášeno, bez časového omezení.
Otázka č.10	Učebnice nepotřebujeme, tvoříme si vlastní studijní materiály a plně mi to vyhovuje.
Otázka č.11	Učitel musí mít autoritu podpořenu kamarádskými vztahy. Nicméně vztah učitele a žáka je formální vztah, ve vzájemné úctě a porozumění. Prostor, jaký dává waldorfská pedagogika k rozvoji žákům je nesrovnatelný s klasickým školským systémem výuky, přesto vždy je výuka o lidech, takže se i na „normální“ škole můžete setkat s učiteli, kteří vyučují waldorfským přístupem.
Otázka č.12	Ne, pokud nepovažujete samotnou distanční výuka za velkou změnu.
Otázka č.13	Ano, snažím se o to, případně knihy.
Otázka č.14	Ano uvědomění si občanství, tedy vztahu občana ke své vlasti je důležité, znát svou minulost, abychom mohli vědomě prožívat přítomnost a tím tvořit svou budoucnost a budoucnost své vlasti, to je důležité pro rozvoj nás všech.
Otázka č.15	Výuka probíhá v již zmíněných epochách.
Otázka č.16	Nic mne nenapadá.
Otázka č.17	21 let

9. Paní M.

Otázka č.1	Nemáme speciální hodiny na předmět občanská výchova. Témata jsou součástí jiných předmětů. Např. pověsti a legendy o vzniku České země i dalších států jsme si vyprávěli během prvního stupně. Tím se děti průběžně seznamovaly s multikulturalitou, na druhém stupni je toto téma hodně spojeno se zeměpisem. Také se od začátku školní docházky věnujeme pravidlům soužití ve třídě, komunikaci mezi lidmi, prožíváním a vyjadřováním emocí, řešením konfliktů...
------------	---

Otázka č.2	Učím 6. třídu, důležitým tématem v tomto ročníku je finanční gramotnost - seznámení s druhy hospodaření, původem peněz, s finančními produkty, jak fungují půjčky, domácí rozpočet, zaměstnání - podnikání atd. Zároveň se žáci v dějepise dozvídali, co dobrého přinesla Evropě arabská kultura. Ekologii jsme se více věnovali loni, žáci se rozhodli adventním koncertem podpořit záchranu pralesů a oceánů, proto jsem přizvala odborníka z organizace, která se tímto zabývá, aby s dětmi pohovořil.
Otázka č.3	Nevím
Otázka č.4	Frontální výuku prokládanou pohybem, skupinovou prací, referáty, výlety a exkurze.
Otázka č.5	Jsem teprve na začátku druhého stupně, šestáci dávají přednost připraveným zápiskům a postupně dostávají samostatnější úkoly jako vypsát z audionahrávky odpovědi na otázky nebo sami zapsat postup pokusu.
Otázka č.6	Nepoužívám většinou učebnice.
Otázka č.7	Připravuji se tak, že studuji materiály, předem zjišťuji, jaké jsou možnosti, témata apod. A pak z toho vytvořím konkrétní plán hodin. Distanční výuka je pro mne mnohem horší, kvůli menšímu kontaktu s žáky od nich nepřichází tolik podnětů, kudy by bylo dobré se ubírat.
Otázka č.8	Vymalovaná světlým odstínem barvy, vedle tabule děti vidí dva obrazy tématicky v souladu s ročníkem. Dřevěný nábytek a květiny na oknech tvoří příjemnou atmosféru. Pro skupinovou práci nám třída nestačí, některé skupinky chodí pracovat na chodbu. Nejradši mají děti, když je nechám hledat a plnit úkoly po celé škole :-)
Otázka č.9	Slovní hodnocení ústní a písemné. Během distanční výuky vnímám, že děti ještě více potřebují zpětnou vazbu.
Otázka č.10	Je to pro mne v pořádku. Nejde o absolutní absenci, v případě potřeby využíváme i učebnice, spíš různé cvičebnice.
Otázka č.11	Milující autorita plná porozumění
Otázka č.12	Přechod do online režimu znamená totální změnu výuky, přes online spojení se waldorfská pedagogika nedá dělat. Jsou to jen pokusy, zkusím, co by mohlo fungovat... a nejlepší je, když dítě přijde na osobní konzultaci.
Otázka č.13	Měli jsme dvě lekce o zodpovědném zacházení s digitálními technologiemi, jejichž součástí byla krátká videa. Děti to ocenily.
Otázka č.14	Je to pro rozvoj osobnosti dítěte velmi důležité.

Otázka č.15	Nemá týdenní dotaci, témata jsou součástí jiných předmětů.
Otázka č.16	Asi ne.
Otázka č.17	Vedu svou třídu od prvního ročníku, teď jsme došli do šestého ročníku, takže jsem prvním rokem na druhém stupni. Tudíž 6 let.

10. Paní F.

Otázka č.1	Obecně se učí ve výukových blocích, v epochách, což je strukturovaný 2 h blok, který se vyučuje 4 týdny. Během roku se epochy opakují. Příznačné pro waldorfskou pedagogiku, co provází všechny předměty je rytmus, kdy se pravidelně opakují některé činnosti od zahájení – říkáme si pozdravení atd. až po ukončení hodiny. Naším cílem je, aby celý blok dýchal, aby tam byla chvíle, kdy se děti nadechnou, kdy jsou hodně aktivní a poté, aby se vydechly, zklidnily a měli čas si odpočinout. Rytmus se objevuje nejen v hodinách, ale s dětmi sledujeme i rytmus roku, různé svátky, aby to procházelo celou výukou.
Otázka č.2	Myslím si, že podstatná je hloubka. Naší snahou je ve všech předmětech, zabývat se tématem do hloubky a zažít to na vlastní kůži. Snažíme se to opravdu zažít tak, aby si to děti se zážitkem spojili a lépe se jim problém vybavil. Je to na úkor širšího spektra encyklopedických znalostí. Od 1. stupně už témata jako ekologie nebo globální výchova zařazujeme do vyučování, aby jím procházela a prolínala se jím, je to všudypřítomné. Jsou to témata, o kterých se běžně bavíme nebo je zažíváme. Věci, které VO obsahuje, jsou nenápadně obsaženy v celém vzdělávacím plánu.
Otázka č.3	Nedá se to snadno posoudit.
Otázka č.4	Snažíme se měnit formy výuky. Používáme různé od individuální po skupinovou formu, máme spoustu aktivit, které jsou zaměřeny na spolupráci. Nedá se říct, že se zaměřujeme pouze na 1 formu učení. Pravdou je, že učitel je poměrně dominantní, ve výuce vede děti.
Otázka č.5	S dětmi si vytváříme epochové sešity, které jsou pro nás učebnicemi. Vše, co v nich je, by mělo být krásné a správné, protože nikam jinam se podívat nemůžou. Čím jsou děti starší, tím se jim dává větší prostor v tom, co doplňují sami. Učitel potom může strukturu trochu opouštět s tím, že by se tam více prosadily děti. V některých věcech děti schopné pracovat jsou, v rámci distanční výuky si vytváříme společný materiál. Stále ale musí

	učitel pomáhat s tím, co je a není podstatné, ne všichni jsou schopni vytvořit si zápis.
Otázka č.6	Učebnice nepoužíváme, nemáme jednotné učebnice, ze kterých bychom čerpali. O to je to pro učitele složitější, ale nutí ho to vyhledávat informace z různých zdrojů a hledat nové a nové podněty, a neskouzávat k něčemu, co nemá vypovídající hodnotu. Snažím se informace získávat z jiných zdrojů, aby byly daleko širší.
Otázka č.7	Příprava na výuku zabere hodně času díky tomu, že není žádný jízdni řád, kterým by se mohl učitel řídit. Učitel to tam přímo s žáky vytváří a reaguje na to, kde se žáci nachází a podle toho jim výuku připravuje. Zároveň to dělá podle své osobnosti, podle toho jaký je on. Ve třídách se tedy výuky může podle učitele lišit, do výuky se velmi prolíná jeho osobnost i jeho dovednosti, co zrovna prožívá a žije. Vyrábíme si vlastní pomůcky, způsob motivace. Myslím si, že časově je tato práce hodně náročná. Mně distanční výuka zabírá spoustu času, mnohem více než normální. Připravuji dětem videa, aby mohli vidět to, co probíráme, vkládám jim texty do učebny, které vytvářím a každý den máme online hodinu a dále mám individuální konzultace, které mi zaberou celý den, dále vyhodnocuji práce od dětí. Člověk nemá radost, že není s dětmi v živém kontaktu.
Otázka č.8	Estetika a vliv prostředí – snažíme se, aby prostředí bylo krásné a aby to odpovídalo věku dětí. Čím jsou starší, tím se prostředí liší. U starších dětí je výzdoba z velké části na nich.
Otázka č.9	Na všech waldorfských školách děti hodnotíme slovně, nedostávají známky. To, co my hodnotíme, je hlavně zaměřeno na to, jak a v jaké oblasti se posunuly, na co by se měly zaměřit, v čem vynikají, co jsou jejich silné stránky. Učitel hodnotí děti pravidelně ústně po nějaké akci. Děti jsou často zvyklé prezentovat. Zpětná vazba většinou následuje ihned po výkonu dětí a písemně děti mají zpětnou vazbu na vysvědčení, které může mít klidně 2-3 stránky. Po každé epoše jsem dávala rodičům zpětnou vazbu o tom, jak děti fungovaly a co jim šlo a na co by se měli zaměřit. Během distanční výuky se nic nezměnilo, s dětmi jsme v kontaktu každý den v online prostředí. Vidíme a můžeme jim zpětnou vazbu dávat také formou individuálních konzultací. Děti neporovnáváme, bereme chybu jako to, z čeho se děti mohou naučit. Dokáží být k sobě kritičtí a říct si, na co by se měly zaměřit.
Otázka č.10	My učebnice k ničemu nepotřebujeme. Pokud učitel potřebuje inspiraci, může si ji kdekoli získat například od kolegů, kteří učili

	<p>před ním. Učitelé jsou velmi sdílní a rádi pomáhají ostatním. Dostanou se nám přípravy kolegů, kteří se tématem zabývali. Pro děti to není potřeba, mají epochové sešity, což jsou jejich učebnice, které je vedou. Vytváříme si to tak, jak potřebujeme i podle toho, co je pro třídu důležité. Můžeme si to vytvářet společně s dětmi a uvidíte, že když porovnáte epochové sešity, tak budou jiné. Jsou tam jiní učitelé, jiní žáci a prostředí se mění.</p>
Otázka č.11	<p>Učitel by měl být pro žáky určitou autoritu, ke které vzhlíží, kterou ale mají rádi a učitelé mají autoritu přirozenou. Přátelský přístup v tom vůbec není na škodu. Učitel vede, provází žáka, ale to nic nemění na tom, že vztah učitel žák může být velmi otevřený, protože učitel doprovází žáka od 1. do 9. třídy. Vztah se stává takovým rodičovstvím. Učitel vidí vývoj dítěte. Autorita učitele ano, ale s lidským a velmi otevřeným přístupem.</p>
Otázka č.12	<p>Dlouhodobě kdybychom takto měli učit, tak by se musel změnit celý systém a celá struktura. Protože to je hodně založeno na prožitku a na tom, že si to děti zkusí. Jako první to projde rukama a až poté se z toho vyvozuje nějaká informace. Online výuka to neumožňuje. Dětem něco zadáme, někdo to udělá a někdo ne a nedokážeme to ohlídat.</p>
Otázka č.13	<p>Myslím si, že je to minimálně. My se snažíme, mimo tuto dobu, která je teď, se vše snažíme dělat formou osobního zážitku. S používáním médií se snažíme, aby to bylo minimálně. Děti jsou tím obklopeni celý zbytek dne. Naší snahou je, aby v rámci vyučování to bylo vše naživo a bez videí. V době distanční výuky se videa nabízejí jako jedna z forem, jak předat nějaké věci. Učitelé si videa vytváří i sami. Je to důležité, že dítě vidí svého učitele a může se identifikovat s činností, kterou učitel dělá, protože je to jeho učitel.</p>
Otázka č.14	<p>VO je velmi široké spektrum informací. Obecně si myslím, že tak jak je daná na většině škol, tak na mně moc skáče z téma na téma. Jsou to témata, která jsou velmi důležitá, a na která se zaměřujeme s dětmi už na 1. stupni. Všechno jsou to velmi důležité věci a které přirozeně protékají vyučováním už od 1. stupně tedy.</p>
Otázka č.15	<p>Témata jsou probírána v různých epochách.</p>
Otázka č.16	<p>Nikoli.</p>
Otázka č.17	<p>8 let</p>

11. Paní R.

Otázka č.1	Výchova k občanství se na naší škole učí v rámci projektového týdne, kdy jsou žáci promícháni napříč třídami do 4 skupin a skupiny se seznamují s jednotlivými tématy: 1/ Naše škola, školský systém, kultura, kulturní organizace 2/ Právo, právní stát 3/ Ekonomika 4/ Mezilidské vztahy. Učitel vede po celý týden jeden blok, jednu skupinu, zve odborníky z praxe, vede skupinové projekty, diskuse, skupina pracuje na výstupu pro závěrečnou společnou prezentaci.
Otázka č.2	Nenadřazujeme témata, ale snažíme se představit různé pohledy, názory.
Otázka č.3	Snažíme se využívat prožitkovou formu a zvát zajímavé odborníky, takže si myslíme, že z každého tématu si každý žák může odnést něco zajímavého. Obecně je oblíbené téma "Mezilidské vztahy".
Otázka č.4	projekt, prožitek - dramatizace, diskuse, skupinová práce.
Otázka č.5	V rámci našeho způsobu vedení projektu si žáci k dané aktivitě píší poznámky, které potřebují pro splnění zadání práce.
Otázka č.6	Nepoužíváme učebnice. Materiály vytváří a přináší učitel a jsou dosti pestré.
Otázka č.7	Příprava na projekt zabere tak týden až 14 dní. V rámci distančního vzdělávání tento projekt neprobíhá.
Otázka č.8	Třída je běžná, mění se seskupení lavic - sedíme v kruhu, pak v lavicích, pak ve skupinách, předvádíme si něco.
Otázka č.9	Hodnotíme slovně.
Otázka č.10	Učebnice využívá učitel jako jeden ze zdrojů informací, je i mnoho dalších zdrojů. Žáci pracují s různými zdroji. Vítám to.
Otázka č.11	Učitel jako průvodce tématem, respekt musí být vzájemný.
Otázka č.12	Waldorfská pedagogika je založena na společné umělecké a prožitkové výuce. To v těchto podmínkách není tak zcela možné.
Otázka č.13	Využívali jsme videa o školách ve světě.
Otázka č.14	Občanskou výchovu považují za důležitou a velmi praktickou. Tak by podle mě také měla být vedena, neboť ji děti přímo žijí nebo budou žít. Je zde mnoho příležitostí pro diskuzi, zapojení se do skutečného života, seznámení se s chodem společnosti. Prostě radost učit tento předmět, i když vím, že skutečnost bývá jiná.
Otázka č.15	Každý rok jeden týden. Vychází to asi na jednu hodinu týdně na 2. stupni.

Otázka č.16	Nevím.
Otázka č.17	Učila jsem 3 roky téma Škola, Kultura (3 skupiny).

12. Paní Ch.

Otázka č.1	Občanskou výchovu máme zakomponovanou do výuky češtiny, dějepisu a zeměpisu. Jedná se většinou o debatu nad aktuálním tématem. Snažím se vzbudit zájem a aktivitu žáků. Výstupem bývá samostatná práce (vyplnění kvízu, napsání slohové práce, atd.) nebo skupinový referát s následnou prezentací.
Otázka č.2	Významné události z historie, výročí a státní svátky naší země, lidská práva, politické dění v různých zemích světa, ekologie.
Otázka č.3	Na tématu nezáleží, záleží na nadšení a zajímavém nápadu od učitele.
Otázka č.4	uvedeno výše
Otázka č.5	sem pro diktovaný zápis od učitele na závěr hodiny.
Otázka č.6	Nepoužívám učebnici. Sestavuji si materiály sama.
Otázka č.7	V distanční výuce se témata k občance objevují jen okrajově, jako krátké aktuality nebo sdělení s následnými názory žáků.
Otázka č.8	Prostor třídy je stejný, často jen nesedí žáci v lavici, ale v kruhu. Nebo se volně přeskupují při skupinových činnostech. Pracujeme hodně projektovou metodou.
Otázka č.9	Opakujeme ústně, hodnotím na základě referátů, slohových prací a aktivity. Testy nepíšeme.
Otázka č.10	Na druhém stupni bych učebnice již zavedla jako podporu pro výuku doma a zdroj doplňujících informací.
Otázka č.11	Vzájemný respekt, důvěra a férový přístup. Ne tvrdá autorita, a ne kamarádský přístup.
Otázka č.12	Chybí mi živá komunikace s žáky a možnost přizpůsobit výuku aktuální náladě ve třídě.
Otázka č.13	Videí je mnoho.
Otázka č.14	Nepovažuji na základní škole za důležité, aby existoval samostatný předmět občanská výchova. Myslím si, že by se mělo učivo projektovou metodou začlenit buď do českého jazyka a dějepisu nebo udělat každé pololetí projekt "Občanská výchova" a důležitým tématům se intenzivně věnovat takto.

Otázka č.15	Je zařazen formou projektového týdne Výchova k občanství, 1x za rok, jinak jak je uvedeno výše-témata jsou zakomponována do ostatních humanitních předmětů dle potřeby.
Otázka č.16	Nic bych neměnila.
Otázka č.17	Neučím ji jako samostatný předmět. Jsem třídní 7. třídy, takže pracuji uvedeným způsobem se třídou sedm let.