

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
**Katedra primární pedagogiky**

## **DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Model pohyblivé třídy v současné waldorfské škole

The Movable Classroom Concept in contemporary Waldorf School

Marta Šedivá

Vedoucí práce: PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy (M7503)

Studijní obor: I.ST (7503T047)

2016

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Model pohyblivé třídy v současné waldorfské škole“ vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, prosinec 2016

.....

podpis

## **Poděkování**

Ráda bych tímto poděkovala vedoucí práce PaedDr. Nataše Mazáčové, Ph.D. za cenné připomínky a podněty pro tuto práci. Velký dík patří také všem mým kolegům učitelům, kteří mi věnovali mnoho svého času, informací při rozhovorech a umožnili mi náslechy ve svých hodinách.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce představuje inovaci vyučování ve waldorfských školách, tzv. model pohyblivé třídy. Tento model pochází z německých waldorfských škol, především z bochumské „Rudolf Steiner Schule“. Jeho hlavními specifiky je vybavení tříd pohyblivým mobiliářem, který umožňuje velkou variabilitu uspořádání prostoru, praktikování každotýdenního vyučování venku a změna v časovém nastavení vyučovacích jednotek. Výzkumným problémem práce je posoudit smysluplnost modelu pohyblivé třídy. Podrobně je zde řešena zásadní otázka, zda je možné pozorovat konkrétní přínosy modelu pohyblivé třídy na fyzický, psychický, sociální a kognitivní rozvoj dětí, pokud učitel zohlední současně i meze tohoto modelu. Po provedených pozorováních ve třídách, které s tímto modelem pracují, a prostudování odborné literatury jsou specifikovány jednotlivé kategorie kladných přínosů a možných omezení (rizik). Následnými rozhovory s učiteli jsou tyto kategorie ověřeny a upřesněny na konkrétních situacích. Tím je zodpovězena výzkumná otázka a naznačeny další možnosti práce s tímto modelem v českých waldorfských školách.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

schopnosti a dovednosti dítěte mladšího školního věku, pohyb ve škole, pedagogická inovace, alternativní školy, waldorfská škola, pohyblivá třída, bochumský model pohyblivé třídy, druhotřídní šetření

## **ABSTRACT**

This master thesis introduces innovative approach to teaching practice at Waldorf schools, the so called movable classroom. This model originates in German Waldorf schools, primarily from Rudolf Steiner Schule in Bochum. Its main specific is furnishing the classroom with movable equipment, which creates the possibility for greater variability in organizing the space by implementation of weekly outdoor learning and change in the timing set up of teaching units. The research question of this work is meaningfulness of the movable classroom model, it specifically concerns itself with the question, whether it is possible to observe the benefits of movable classroom model for physical, psychological, social and cognitive development of children, while teacher simultaneously takes into account the current limitations of this model. Following observation in the classrooms, which work according to this model and researching contemporary literature, individual categories of both benefits and risks have been specified. Through follow up interviews with teachers, these categories are verified and exactified through actual situations, the research question is answered and further possibilities for working with this model in Czech Waldorf schools are explored.

## **KEYWORDS**

Abilities and skills of a lower school child, movement at school, pedagogical innovation, alternative schools, Waldorf school, movable classroom, Bochum model of movable classroom.

# Obsah

Poděkování.....	3
ABSTRAKT .....	4
KLÍČOVÁ SLOVA .....	4
ABSTRACT.....	5
KEYWORDS.....	5
1 Úvod .....	8
2 Teoretická část.....	10
2.1 Pedagogická inovace.....	10
2.2 Alternativní školy .....	11
2.3 Waldorfské školy .....	11
2.6.1 Waldorfské školy v ČR .....	12
2.6.2 Specifika waldorfské školy .....	12
2.6.3 Metody používané ve waldorfské škole .....	13
2.6.3 Role učitele ve waldorfské škole.....	13
2.4 Pohyblivá třída .....	14
2.5 „Bochumský model pohyblivé třídy“ .....	15
2.5.1 Popis jednoho dne v bochumské první třídě .....	15
2.5.2 Prvky bochumského modelu pohyblivé třídy.....	18
2.5.3 Popis dne venku .....	19
2.6 Principy bochumského modelu pohyblivé třídy .....	20
2.7 Vývoj schopností a dovedností dětí mladšího školního věku.....	24
2.8 Dovednosti žáků – klíčové kompetence .....	26
2.9 Pohyb ve škole .....	29
2.10 „Druhotřídní šetření“ .....	31
2.11 Pohyblivý model ve vyšších třídách .....	34
3 Praktická část.....	36
3.1. Teoretická východiska výzkumu .....	36
3.2 Praktické provedení výzkumu .....	37
3.3.1 Pozorování.....	37
3.3.2 Formulování kategorií.....	37

3.3.3 Rozhovory .....	40
Rozhovor III .....	41
3.3.4 Vyhodnocení dat z rozhovorů .....	49
3.3.5 Přínosy modelu.....	51
3.3.6 Meze modelu .....	54
3.3.7 Formulace odpovědi na výzkumnou otázku.....	57
4. Závěr.....	58
Bibliografie.....	60

# 1 Úvod

Ve své diplomové práci chci zhodnotit pozitiva a meze modelu pohyblivé třídy jako inovativního přístupu k vyučování v současné waldorfské škole.

Model pohyblivé třídy je v českém prostředí waldorfských škol poměrně nový, byť v zahraničí (myšleno převážně německy mluvící země) má již sedmnáctiletou tradici. Tento model vychází z tzv. bochumského modelu jako určitá inovace „klasické“ waldorfské školy, při níž je dáván velký důraz na pohyb dětí při vyučování i o přestávkách, je tomu uzpůsoben mobiliář třídy a zavedeny dny vyučování v přírodě apod.

Pracuji na waldorfské škole v Semilech, kam často zveme pedagogy ze zahraničí, aby se s námi přijeli podělit o své zkušenosti, a to formou přednášek nebo hospitační činnosti pro jednotlivé učitele.

Před čtyřmi roky k nám přijel ze školy „Rudolf Steiner Schule“ v Bochumi lektor pan Dämisch, dlouholetý a vynikající pedagog. Jeho úkolem bylo pomoci začínajícímu kolegovi s přípravami na výuku zeměpisu. Při této příležitosti připravil i pro ostatní učitele přednášku k tomuto tématu. Spolu s ním nás navštívil také jeho kolega, pan Tobias Jürgenmann, který se nabídl, že nám předá své podněty pro práci třídního učitele, hlavně ve vztahu k důležité otázce hygieny práce pedagogů. Během své přednášky se často odkazoval na jakýsi „bochumský model výuky“, ale ani já, ani moji kolegové jsme se s tímto modelem zatím neseťkali, a tudíž nevěděli, o čem to vlastně mluví. Proto jsem se na to zeptala přímo pana Jürgenmanna. Ten po chvíli váhání odpověděl, že to je ovšem téma na samostatný večer. Projevili jsme o tuto přednášku zájem, a tak jsme se dověděli o příčinách, vzniku a vývoji tohoto nového a velmi zajímavého konceptu vyučování na jejich waldorfské škole.

Protože jsme se s několika kolegy cítili jeho vyprávěním osloveni, vypravili jsme se do bochumské školy na každoročně pořádaný seminář, což je takový veletrh zkušeností, dobrých nápadů a rad pro všechny, kteří se zajímají o možnosti pohybových aktivit dětí během vyučování. Zde jsme pobýli tři dny, během této doby jsme měli možnost nahlédnout do výuky, proběhlo několik přednášek a workshopů, každý večer byl věnován výměně zkušeností a diskuzím mezi školami, na kterých již tento model delší čas funguje.

Vrátili jsme se s pocitem, že je potřeba zavést a vyzkoušet tuto metodu i v českém prostředí.

Já sama vnímám, že během těch let, co ve škole učím, se děti, které přicházejí do školy, zásadně mění v tom smyslu, že stoupá jejich potřeba pohybu. Tato stoupající potřeba pohybu je však jejich okolím zároveň stále více potlačována, a proto se děti buď stávají pasivními, anebo se naopak „brání“ přílišným neklidem. Proto jsem přivítala možnost vyzkoušet, co nabízí zavedení pohyblivého modelu, a sleduji nyní společně s učiteli, kteří takto vyučují své třídy, pozitivní změny, jež tento model přináší. Zároveň si však uvědomuji, že má i své meze, které musí učitel brát v potaz. Téma této práce a výzkumný problém jsem tedy zaměřila na specifikaci jak přínosů, tak i mezí modelu, které mohou učitelům významně pomoci s kvalitou výuky, a pokud budou jimi vědomě uchopeny, pak s nimi mohou dále smysluplně pracovat a rozvíjet je.

V teoretické části se věnuji vymezení pojmů, které s tématem úzce souvisí: alternativní škole, waldorfské škole a její historii i současnosti, principům a metodám a roli učitele. Vymezuji teoretický rámec toho, co je to pedagogická inovace, a snažím se specifikovat principy pohyblivé třídy. Objasňuji význam pohybu na vývoj dítěte v mladším školním období.

V praktické části jsem postupovala ve svém kvalitativním výzkumu metodou konstantní komparace. Definovala jsem výzkumný problém a zúžila jej na výzkumnou otázku. Specifikovala jsem zkoumanou oblast, což jsou pozorované situace z pohyblivých tříd. Tyto situace jsem analyzovala, sumarizovala přínosy a meze plynoucí z analýzy činností, a konečně po prostudování odborné literatury jsem vytvořila prvotní kategorizaci možných přínosů a mezí. Následně jsem vedla rozhovory s učiteli v českých waldorfských školách, kteří při vyučování využívají model pohyblivé třídy. Provedla jsem rozbor těchto rozhovorů a kategorie přínosů a mezí dále zpřesnila. Na závěr jsem odpověděla na svou výzkumnou otázku a v závěru práce jsem naznačila další možné cesty a problémy, kterým je možné se dále věnovat.

## 2 Teoretická část

### 2.1 Pedagogická inovace

Model pohyblivé třídy, kterého se týká tato práce, je pedagogickou inovací v současné waldorfské škole.

Pojem pedagogická inovace se používá značně nejednotně. Obvykle se chápe jako rozvíjení a praktické zavádění nových prvků do výchovně-vzdělávacího systému. Inovační snahy vychází od jednotlivých škol, učitelů, odborných pracovišť, školských institucí. Inovační změny se mohou týkat nových struktur školy, jejího obsahu, metod nebo změn těžiště hodnot, na něž se systém orientuje. Nejde tedy jen o náhodné nápady, ale o cílově zaměřené tendence. (SKALKOVÁ, 1995)

V českém školství se po revoluci v devadesátých letech dvacátého století otevírá široké spektrum škol, které přinášejí nejrůznější pedagogické inovace. V současné době se těmto proudům věnuje nově vzniklý Institut pro podporu inovativního vzdělávání, který spolupracuje s dalšími organizacemi, jako jsou Eduin, SKAV, Asociace lesních mateřských škol aj. Snaží se propojovat rodiče, učitele a pedagogické odborníky napříč různými názorovými spektry a být platformou dialogu o inovativním vzdělávání. Na jeho webových stránkách je možné se dočíst o mnoha různých alternativních školách a pedagogických inovacích, které již mají v českých školách své místo.

Jasnou potřebu změny způsobu výuky uvádějí Josef Langmeier a Dana Krejčířová ve své knize Vývojová psychologie. V kapitole, která pojednává o vstupu dítěte do školy, specifikují vývojové stadium dítěte v době jeho vstupu do školy a zabývají se otázkami tzv. školní zralosti. V návaznosti na to konstatují, že: „Otázka zralosti dítěte se tak přesouvá na otázku po zralosti (tj. přizpůsobenosti) metod či osnov. Nemusí přitom jít vždy jen o slevení z náročnosti či obsažnosti učiva, způsob výuky se však musí přizpůsobit věkovým a individuálním možnostem žáků.....Potřeba individualizace výukových postupů... se stala zvláště významnou při současné snaze o integraci dětí.... Integrace dětí může být ovšem úspěšná jen za předpokladu vytváření individuálních výukových plánů ... při současné změně způsobu výuky: tradiční „frontální“ vyučování se omezuje na minimum a důraz se klade více na vlastní aktivitu dětí...“ (LANGMEIER, 1998)

Můžeme tedy říci, že pedagogickou inovací je možné nazvat soubor opatření, které nějakým způsobem mění dosavadní způsob vyučování. Vždy vychází z důkladného pozorování a rozboru vývojové fáze dítěte a jeho potřeb. S měnící se společností, která klade na děti různé nároky, je nezbytné, aby přicházela i proměna vzdělávání.

Nositeli těchto proměn bývají často alternativní školy.

## **2.2 Alternativní školy**

Alternativní školství se začalo rozvíjet ve světě koncem 19. a hlavně počátkem 20. století jako reakce a kritika tradiční školy, založená na herbartovském pojetí výchovy a přístupu ke vzdělání.

Jsou v širokém smyslu takové školy, které chtějí odstraňovat nedostatky běžných škol a pracovat nově. Sledují různé cíle a hájí různé hodnoty, tak obohacují spektrum školních činností, prověřují nové cesty a přinášejí řadu nových podnětů, a to i pro praxi běžných škol. (SKALKOVÁ, 1995)

U nás byl přirozený vývoj alternativního školství, reprezentovaný O. Otokarem Chlupou, V. Příhodou a J. Uhrem, přerušen v letech komunistické vlády. Nový impuls k jeho dalšímu rozvoji přišel s otevřením se světu po revoluci v roce 1989.

## **2.3 Waldorfské školy**

Tato práce se věnuje inovaci, která vznikla v jedné z německých waldorfských škol, a nyní se začíná zavádět i v několika českých waldorfských školách.

Waldorfská pedagogika je jedním z alternativních pedagogických směrů. Začala se rozvíjet v Německu v první polovině 20. století, kdy Rudolf Steiner (1861-1925) založil v roce 1919 na žádost majitele továrny na cigaretové papírky Waldorf Astoria Emila Molta první waldorfskou školu ve Stuttgartu. V této škole byl až do své smrti ředitelem a poskytl učitelům mnoho podnětů pro jejich vlastní práci. Poté se začaly tyto školy velmi rychle rozvíjet po celé Evropě i v jiných částech světa, v současnosti jich nejvíce vzniká v Číně (navzdory komunistické vládě), ale také v Keni a Brazílii. Po celém světě najdeme kolem 1000 waldorfských škol. Jakýkoliv totalitní režim (nacismus, komunismus) znamenal v Evropě pro waldorfské školy přerušování jejich činnosti.

Waldorfská pedagogika vychází z antroposofické antropologie Rudolfa Steinera. Všímá si zákonitostí vývoje dítěte, jeho proměn v rovině tělesné, psychické a sociální, jeho měnícího se vztahu ke světu. Učební plány, metody a obsahy výuky waldorfských škol přímo vychází z poznání těchto proměn. Je pedagogikou silně orientovanou na osobnost dítěte. Snaží se vychovávat a vzdělávat děti ve všestranně rozvinuté svobodné bytosti, mající radost ze života a schopné vědomě tvůrčím způsobem pracovat ve světě, který je kolem nich. (KASPER, 2008, str. 176-181)

### **2.6.1 Waldorfské školy v ČR**

V České republice se objevily hned po revoluci v roce 1989. Nyní je u nás 18 waldorfských mateřských školek, 14 základních škol, 4 střední školy a jedna speciální. V mnoha městech vznikají iniciativy propagující waldorfskou pedagogiku a usilující o vznik waldorfské školy. Většina waldorfských škol jsou školy státní, čtyři základní školy jsou soukromé. Vyučují podle svých školních vzdělávacích programů, které jsou v souladu s Rámcovým výukovým plánem (www stránky Asociace waldorfských škol ČR).

### **2.6.2 Specifika waldorfské školy**

Rudolf Steiner sám nikdy nezapsal stručné shrnutí specifík waldorfské školy. Níže uvedený výčet je kompilací z nyní dostupných zdrojů, jako jsou www stránky Asociace waldorfských škol ČR, stránky semilské waldorfské školy a <http://www.waldorfplzen.cz/>, a dále literatury, která je uvedena v použité literatuře.

Waldorfská škola:

1. Podporuje všestranné zdraví dítěte – zdraví tělesné (pohybovými aktivitami při vyučování); zdraví duševní (důrazem na prožitek, rozvíjí sociální dovednosti, samostatnost, schopnost týmové spolupráce, kreativitu a flexibilitu); zdraví duchovní (snaží se o vytvoření zdravého vztahu ke spiritualitě).
2. Podporuje celoživotní učení – vytváří podmínky pro školu bez stresu, ctižádnosti, snaží se o probuzení vnitřního zájmu o učení, podporuje zvědavost dětí a jejich přirozenou snahu poznávat svět a učit se.

3. Podporuje vytvoření zdravého sebevědomí a vede děti k zodpovědnosti a vzájemnému respektu.
4. Kultivuje tvořivost; umělecké a praktické předměty mají stejnou prioritu jako předměty poznávací.
5. Snaží se rozvinout vlohy dětí tak, aby jako dospělí lidé byli schopni vlastní orientace ve světě a odpovědného, sociálně zaměřeného jednání.

### **2.6.3 Metody používané ve waldorfské škole**

Ve waldorfských školách se používají tyto metody, které umožňují rozvíjet ve třídách výše popsaná specifika:

- Vyučování probíhá v epochách, během kterých se lze věnovat jednomu tématu delší dobu, asi 3-4 týdny, projít ho do hloubky a z mnoha stran.
- Pro seznámení se s novou látkou se vychází z konkrétního prožitku. Teprve potom jsou vyvozovány pojmy.
- Své závěry si děti zapisují do epochových sešitů, které jim nahrazují učebnice. Jsou to vlastně jimi vytvořené učební materiály, u kterých se dbá na estetickou úroveň.
- Velký význam se přikládá pohybu a hlavně rytmu, který děti vede.
- Výkony dětí nejsou známkovány. Důsledně se používá slovní formativní hodnocení. Na některých waldorfských školách se snaží pracovat i se sebehodnocením dětí.
- Využívá se forem spolupráce mezi dětmi, mezi učiteli, mezi školou a rodiči.

### **2.6.3 Role učitele ve waldorfské škole**

Učitel ve waldorfském pojetí „není plničem věder, ale rozněcovačem ohňů“. Přirozeně a účinně podněcuje přirozenou zvědavost dětí. V ideálním případě doprovází jednu třídu po celou základní školu. Má široké kompetence, je jakýmsi architektem učebního plánu, který utváří pro potřeby konkrétního třídního kolektivu. Stále znovu a do větších hloubek poznává bytosti dětí, které má před sebou. Buduje společně s dětmi pocit sounáležitosti a

spojitosti se školou. Nemá žádnou berličku hotových učebnic, učební látku čerpá z mnoha různých zdrojů a zpracovává ji svým způsobem pro potřeby své třídy. Celé období druhého sedmiletí věku dítěte, tj. během docházky do základní školy, je charakteristické následováním přirozené autority rodiče a učitele, která je pro dítě zdrojem pocitu jistoty a bezpečí, z nichž čerpá sílu. Pokud má být učitel dítěti přirozenou autoritou, potřebuje fantazii, odvalu k pravdě a smysl pro odpovědnost.(CARLGREN, 1998)

## 2.4 Pohyblivá třída

Model pohyblivé třídy je inovací vyučování v současné waldorfské škole. Samotný pojem „pohyblivá třída“ nemá zatím žádnou oporu v odborné literatuře. Používá se jako český ekvivalent německého výrazu *Das bewegte Klassenzimmer* na našich školách, kde byl zatím jen v některých třídách tento model zaveden. Vyučovací proces těchto tříd vychází z modelu uplatňovaného v „Rudolf Steiner Schule“ v Bochumi. Konkrétní učitel si však tento model mírně uzpůsobuje podle materiálních a organizačních podmínek školy, dětí, které má ve třídě, a svých osobních možností.

Prvním, kdo v českém prostředí začal vyučovat podle principů modelu pohyblivé třídy, byl učitel Ondřej Slavík ze semilské základní waldorfské školy ve školním roce 2013/14 v tehdejší prvním ročníku. Tomuto kroku předcházela jeho přibližně půlroční intenzivní příprava: v první řadě seminář v Bochumi o modelu pohyblivé třídy a náročné konzultace s panem Tobiasem Jürgenmannem, dlouholetým učitelem bochumské školy; dále pak promýšlení, plánování a přizpůsobování vlastního programu pohyblivého vyučování; a v neposlední řadě rovněž materiální příprava, neboť bylo nutné podle bochumského návodu vyrobit pohyblivý mobiliář - lavičky a podsedy. Pak zbývalo už jen začít a vše se dařilo výtečně.

Výsledky roční zkušenosti byly velmi dobré, a tak po jeho vzoru se již další rok otevřely dvě další pohyblivé třídy, jedna opět v Semilech a druhá v Pardubicích. V současnosti již s tímto modelem pracuje celkem osm tříd, přidaly se třídy z waldorfských škol v Praze Jinonicích, v Praze Dědině a v Brně. V budoucnu můžeme celkem jistě předpokládat další rozšíření počtu pohyblivých tříd na českých waldorfských školách.

## 2.5 „Bochumský model pohyblivé třídy“

Bochum je město v jižní části Německa v Porúří. Na místní waldorfské škole konstatovali před 17 lety pozorování, že děti, které přicházejí do školy, jsou „jiné“, než dříve. Práce se tolik nedařila, děti byly agresivnější, neklidné, učitelé nespokojení, často nemocní. Někteří učitelé tehdy vytvořili pracovní skupinu, která se těmito signály dlouhodobě zabývala. Po nějaké době bylo jasné, že problémy lze hledat v těchto oblastech:

- Děti mají stále větší obtíže v sociální oblasti. V mateřské škole měly poměrně velký prostor na společnou hru, ve které mohly budovat své sociální vztahy s vrstevníky. To se příchodem do školy ztrácí. Většinu času mají sedět v lavicích a svou pozornost jsou nuceny zaměřit pouze na jednoho člověka-učitele.
- Děti jsou stále méně pohyblivé, obratné.
- Dětem často chybí otevřenost, zájem o věci, radost z dění; jsou znuděné, rychle jsou se vším hotové.
- Mají velké problémy s pozorností.
- Vytrácí se u nich smysl pro čas.

Když si ujasnili problémy, potom si tito učitelé položili otázku: „Jak si představujeme školu budoucnosti? Dejme tomu, že nemáme žádná omezení, jen musíme brát na zřetel to, co potřebuje dnešní generace dětí.“ Dalším ne příliš snadným procesem došli k vytvoření tzv. bochumského modelu „*Das bewegte Klassenzimmer*“, který vyzkoušeli a ověřili v praxi. V současnosti se podle něj vyučuje již na třetině německých waldorfských škol. Každoročně se na jaře pořádá vícedenní seminář, na němž jsou začínající učitelé seznámeni s východisky a principy tohoto modelu, mohou vidět praktické ukázky vyučování. Již zkušené učitelé si vyměňují své zkušenosti a získávají další nové podněty pro svou práci.

### 2.5.1 Popis jednoho dne v bochumské první třídě

Nyní popíši jeden den vyučování pohyblivé třídy tak, jak jsem jej zaznamenala na hospitaci v bochumské první třídě. Bylo to v roce 2013 v rámci semináře o bochumském modelu pohyblivé třídy, byla to tenkrát moje první hospitační ve třídě s pohyblivým modelem.



**Obrázek 1 - Třída připravená na ranní kruh, zdroj:  
<http://waldorfshop.eu/forum/das-bewegte-klassenzimmer>**

Třída se otevírá v půl osmé. V místnosti nenajdete lavice a židle, je tam jen 15 laviček a 30 sedáků. Z nich je uprostřed třídy vystavěn „parkur“, jakási překážková dráha. Děti postupně přichází do třídy, vítají se s učitelkou, aktovku uloží do police podél stěny a lezou po „parkuru“. V osm hodin jsou ve třídě již všechny děti (je jich 28). Učitelka dá pokyn, děti „parkur“ rozeberou, lavičky postaví do kruhu a usednou na ně.

Učitelka je přivítá, řeknou společnou průpověď a pak následuje asi 15 min tzv. „ranní kruh“, při kterém si vzájemně vyprávějí zážitky z předešlého dne; dnes jeden chlapec referuje o knize, kterou s rodiči „přečetl“. Poté učitelka oznámí, že budou hrát divadlo. Děti ihned odnesou lavičky ke straně a uprostřed třídy vznikne veliké jeviště. Každé dítě dostane jednoduchý kostým (šátek) a už má svou roli, každý den jinou. Hraní divadla i s přípravou trvá cca 15 minut. Potom se uklidí kostýmy a chlapci postaví lavičky za sebe (uspořádání na frontální vyučování).

Posedají na sedáky, na lavičky položí sešity s domácími úkoly. Učitelka během 3 minut obejde celou třídu a úkoly zkontroluje. Děti vyndají kartičky s písmenky a na výzvu učitelky z nich začnou ve dvojicích skládat slova, jež zapisují na jeden arch papíru, který obdrží od učitelky. Učitelka prochází mezi dětmi, ptá se, opravuje. Po 10 minutách uklidí děti kartičky a učitelka vyvolává některé z nich, aby přečetly vždy jedno slovo, které zapsaly na papír. Učitelka je zapíše na tabuli a děti je přepisují do sešitů (to trvá dalších 10 minut).

Na pokyn učitelky děti uklidí sešity a pastelky do aktovek, ze všech laviček postaví jeden veliký stůl, kolem něhož usednou a vyndají si svačiny. Učitelka ozdobí střed stolu květinou, všichni si podají ruce a popřejí dobrou chuť. Svačí asi 10 minut na místě u stolu, poté si nazují boty a běží na dvůr. Zde si volně hrají, jsou tu prolézačky, pískoviště, houpačky, různá hřiště apod.

Po půl hodině se vracejí do třídy, kde na ně již čeká učitelka francouzštiny. Pozdraví se s nimi, a pak hrají různé hry ve stoje, v kleče, různě se přitom přemísťují. Učitelka mluví jen francouzsky (lavičky jsou v kruhu podél stěn). Cizí jazyk mají děti každý den 30 minut.

Po kratičké přestávce přichází pomocnice na ruční práce a učitelka tělocviku. Děti se rozdělí na dvě skupiny, jedna zůstává ve třídě, kde s třídní učitelkou a pomocnicí pletou hladkou pleteninou obal na flétnu, a druhá skupina dětí jde s učitelkou tělesné výchovy do haly cvičit. Učitelka přivede děti na školní dvůr, vyzve je, aby se proběhly, pokud chtějí, a sama jde klidně ke vstupu do haly. Děti tam přiběhnou za ní. Přezují si cvičky a chytí se za ruce. Učitelka si je klidným krokem odvede do haly, kde udělají kruh. Vypráví příběh o princezně, která se učila tančit, a každý taneční mistr ji naučil něco. Postupně vytvoří pohybovou řadu asi 15 prvků, kterou si děti bez problémů zapamatují. Pak nastanou honičky. Asi 30 minut honiček s různými názvy a příběhy, vždy s trochu jinými pravidly. Všechny děti se zapojí radostně, s nadšením. Pak přijdou kontaktní hry. Hodina končí zopakováním pohybové řady ze začátku, načež se děti přezují a běží zpět do třídy.



**Obrázek 2- Vyučování v pohyblivé třídě, zdroj: <http://waldorfshop.eu/forum/das-bewegte-klassenzimmer>**

Tam jsou již přichystány dětmi, které pletly, lavičky v kruhu. Děti si na ně sednou a učitelka zahajuje závěrečný kruh. Při něm děti vypráví, co se jim dnes líbilo, co se naučily, co se nepodařilo. Zcela na závěr jeden chlapec dostane klíček, kterým odemkne tabuli. Na ní je nakreslen krásný obrázek k dnešní pohádce. Učitelka vypráví, děti si posedají nebo polehají na zem a tichouče poslouchají. Pak se loučí a odchází do družiny...

Další psychomotorické hry byly dětem nabízeny v kroužku pohybových her a mnohé tyto hry hrály děti (a to i z vyšších tříd) již samy ve svém volném čase.

### 2.5.2 Prvky bochumského modelu pohyblivé třídy

Jaké prvky při tomto vyučování pomáhají dětem (a vlastně i učitelům)? Čeho je zapotřebí si všimnout?

- Pohyb. Děti, které přichází do prvních tříd, mají velikou potřebu pohybu. Pokud se je snažíme „znehynit“ při frontálním vyučování v lavici, budou se tomu nevědomě bránit neklidem, nepozorností. Je proto dobré využívat každou možnou chvíli k aktivnímu, žádanému pohybu dětí (ranní parkur, neustálé přenášení laviček a sedáků, hry na hřišti, hry při vyučování, velmi intenzivní pohyb při tělocviku). Pro děti, hlavně ty neklidnější, je pak snazší vydržet v klidu a soustředěně pracovat. Zároveň se tím rozvíjejí základní životní smysly a dovednosti dětí (hmat, rovnováha, obratnost, prostorová orientace...)
- S tím souvisí i materiální vybavení tříd. V prvních třech třídách se používají lavičky s podsedáky, které „rostou“ spolu s dětmi, od 4. třídy jsou zapotřebí stolky se sklopnou deskou, které je možné rychle sklopit a stohovat ke straně. Jsou mobilní a umožňují mnoho variant uspořádání, podle stylu práce (kruh, frontální výuka, práce skupin, velký společný stůl, prázdný prostor, parkur).
- Tím, že děti často pracují ve skupinách a mají mnoho příležitostí ke společnému kontaktu (společné hraní, stavění laviček, ranní a závěrečný kruh), se rozvíjí jejich sociální vědomí. Děti se vzájemným kontaktem učí, jak komunikovat s vrstevníky, poznat je a brát na ně ohled, být tolerantní.
- Učitel je vždy přítomný, aby pomohl, řídil a vedl. Neustálá přítomnost učitele, jasný a stále se opakující rytmus (velmi důležité!), to znamená pro děti jistotu a

bezpečí, o které je možné se opřít, a z kterého je možné brát životní sílu. Děti také získávají stále větší jistotu v časové orientaci.

- Cit pro čas je dále rozvíjen (společně s pohybem a sociálními dovednostmi) další „zvláštností“ bochumského modelu. Jeden den v týdnu bez ohledu na počasí vyrazí první a druhá třída ven do přírody. Děti mohou zažít na vlastní kůži rozmanitost ročních období, rozmary počasí, možná i trochu hladu a žízně, odřené nohy. Zkouší tak vlastní hranice, poznávají lépe jeden druhého a mají skutečné zážitky, které oslovují všechny jejich smysly a které jim ukazují, že svět tu není proto, aby jim poskytoval zábavu, ale je tu proto, aby se ho naučily ony samy svými silami „tvořit“.

### 2.5.3 Popis dne venku

Jak může vypadat takové vyučování venku, jsem zachytila v popisu zážitků druhé třídy semilské waldorfské školy v jednom říjnovém dni v roce 2015:

Děti se společně s panem učitelem a vychovatelkou setkávají každý čtvrtek ve čtvrt na devět na školním dvoře. Zahájí své setkání tím, že stojí v kruhu, drží se za ruce a řeknou si průpověď. Vzpomenou na spolužáky, kteří se z nějakého důvodu nemohou dnes vyučování účastnit. Pan učitel dětem krátce poví, kam se dnes vydají a co je čeká. Po deseti minutách už stojí děti u školních vrat připravené k odchodu, jsou patřičně obuté v holínkách a ustrojené v nepromokavých kalhotách a šušťákových bundách, s batůžky na zádech.

Naše skupina se docela svižným tempem přesunula na asi 2,5 km vzdálený kopec. Tam nás v lese čekal program. Došli jsme na krásné místo plné skalních zákoutí a tajemných míst. Učitel dal dětem úkol: Postavte domeček pro skřítky, tak, aby bylo zřejmé, kolik skřítků v domečku bydlí. Děti se samy rozdělily do šesti skupinek a radostně začaly stavět. Když bylo hotovo, dal jim pan učitel další úkol: Vymyslete pro ostatní těžkou matematickou úlohu, jejímž výsledkem bude takový počet skřítků, jaký žije právě ve vašem domečku. Děti ve skupinách daly hlavy dohromady a vymýšlely. Pak všechny chodily společně od jednoho domku ke druhému. Domáci měly vždy krátce něco o svém domku ostatním povědět a pak vyslovit svou úlohu. Všechny děti vždy nechaly mluvit aktuální skupinu, poslouchaly a počítaly; výsledek ověřily pohledem do domečku, kde bylo třeba pět

postýlek, tedy tu bydlelo pět skřítků. Když se vystříдалo všech šest skupin, všichni jsme vytáhli láhve s teplým čajem, napili se a šlo se dál.

Po další asi dvoukilometrové cestě se skupina zastavila na velké louce. V kruhu si všichni posílali anglická slova a řekli několik anglických básniček doprovázených pohybem. V angličtině se zahrálo i několik pohybových her. To celé trvalo asi 20 minut.

Nastala velká radost, když byla vyhlášena svačina. V kruhu si děti společně popřály a pak z batůžků vytáhly své jídlo a najedly se. Pak ještě měly asi 15 min čas, během kterého si hrály, nejvíce je to bavilo na okraji louky na vývratech stromů.

Poté si opět zabalily věci, navlékly batohy na záda a všechny se seřadily na cestě. Pan učitel dával početní příklady, děti ukazovaly na prstech výsledky, a kdo je měl správně, udělal kroky dopředu, kdo je měl špatně, ten couval. Bylo u toho mnoho radosti a smíchu, ale i soustředění na počítání.

A pak nás ještě čekala asi 3 km dlouhá cesta zpátky do školy, kde se děti musely kompletně přestrojit z mokrého oblečení do suchého, vždyť téměř celé dopoledne jemně mžilo, a pak šly s panem učitelem na oběd.

## **2.6 Principy bochumského modelu pohyblivé třídy**

Základní teoretická východiska bochumského modelu tak, jak je popisuje jeden z jeho zakladatelů Wolfgang M. Auer, jsou následující:

- Pouze ze silného zážitku vztahu může vyrůst silná jistota v sociálních vztazích:  
Díky tomu, že dítě má pevný vztah k dospělému, může prožívat své hodnoty podle této autority a může reflektovat své chování; díky tomuto pevnému bodu bude mít dítě později schopnost aktivního vstupování do vztahů, a to nejen s lidmi, ale i s ideami, které bude ctít jako hodnoty.
- Vyučování je proces, který vyžaduje spolupohyb:  
Základem učení je vnímání a pohyb s sebou. Aby se člověk mohl procesu vyučování spoluúčastnit, je nutné, aby se dokázal zapojit do společného rytmu vyučování.

- Rytmus posiluje životní síly:  
Rytmus podporuje a posiluje životní síly, které utváří fyzické tělo. Tyto síly však také podporují procesy učení. Důležité je tedy dodržovat pravidelnosti v rytmu dne, týdne atd.
- Nezbytná je péče o život ve společenství:  
Důležitou roli hrají rituály, jako např. společná svačina, pravidelný prostor pro volnou hru, ranní a odpolední kruh.
- Zdrojem pro rozvoj pozornosti jsou hmat a smysl pro rovnováhu:  
Dobře vyvinuté a vyzrálé tělesné smysly, jako je hmat, smysl pro rovnováhu, smysl pro pohyb a životní pocit představují stabilní základ pro učení se čtení a psaní, pro rozvoj pozornosti, schopnost výkonu, zdravou sebedůvěru. Pro rozvoj pozornosti jsou důležité především smysly pro hmat a rovnováhu. Dotekem vnímáme okolní svět a zároveň si uvědomujeme své tělo. Děti, které jsou ve svém těle v klidu, mohou svou pozornost směřovat i do svého okolí, aniž by je pozorované okolí „pohltilo“. Rovnováha znamená, že dítě dokáže dobře rozlišit pohyb v okolí a klid v sobě. Smysl pro pohyb vytváří současně vlastní pohybová schémata a orientaci v prostoru. Pokud jsou tyto smysly dobře rozvinuty, může na ně navázat výstavba dalšího: sebevědomí, sebekontroly, kognitivních schopností (AUER, 2007)-překlad M. van de Loo.

Z těchto východisek je možné shrnout tyto základní principy bochumského modelu (zpracováno podle <http://waldorfshop.eu/forum/das-bewegte-klassenzimmer>):

- Výrazné množství pohybu během vyučování, umožnění pohybu i během přestávek
- Zaměření se na rozvoj sociálního vědomí dítěte
- Poskytnutí bezpečí a jistoty v opakujícím se rytmu a přítomnosti učitele
- Zavedení jednoho dne v týdnu, kdy je praktikována výuka v přírodě
- Vybavení třídy mobilním nábytkem
- Rozčlenění dne jiným způsobem, než jsou klasické vyučovací jednotky

Další principy waldorfské školy, jako jsou například využití slovního formativního hodnocení, vytváření vlastních materiálů v podobě epochových sešitů, vycházení

z prožitku, důraz na rytmus, využití těsné spolupráce s rodinou, ty zůstávají samozřejmě zachovány.

Je pravdou, jak je vidět z popisů vyučování v pohyblivých třídách, že množství pohybu je při vyučování i mimo něj výrazně vyšší. Je to umožněno pohyblivým mobiliárem a zavedením jednoho dne výuky venku týdně. Ale vyplývá z toho ještě jedna důležitá okolnost: Učitel je tak s dětmi ze třídy v ještě užším kontaktu, než je tomu u klasických tříd. Je vnímatelné ještě větší zaměření na rozvoj sociálního vědomí dítěte.

Samostatně je potřeba zmínit rozčlenění dne. V klasické waldorfské škole se vyučují některé předměty (v prvních třech třídách to jsou zejména český jazyk, matematika, Člověk a svět, kreslení forem) v tzv. epochách. Epocha je tvořena přibližně dvěma hodinami na začátku vyučování po dobu tří až čtyř týdnů, kdy se vyučuje pouze jeden z těchto předmětů. Děti se tak mohou věnovat jednomu tématu mnohem intenzivněji, nežli je tomu u klasicky členěných hodin na 45 minutové vyučovací intervaly. Po velké přestávce přichází další předměty, jako cizí jazyky, tělocvik, eurytmie, hudební a výtvarná výchova, pracovní vyučování, které již probíhají v klasických čtyřiceti pěti minutových vyučovacích hodinách.

V bochumském modelu zůstává pro první dva ročníky zachována epocha, která je však mírně zkrácena a je k ní přiřčeno další vyučování, většinou jazyky nebo hudba. Pak je hodinová pauza na svačinu a volnou hru nejlépe venku na hřišti. Dále následuje 45 minut dalších odborných předmětů a poslední půl hodina je opět s třídním učitelem, kdy se v kruhu hodnotí uplynulý den a vypráví příběhy, pohádky, bajky....

Pro ilustraci uvádím členění prvního ročníku, tak, jak jej uvádí Beate Kaliski (KALISKI, 2014), překlad autorka práce:

Hodinový plán pro 1. třídu

Čas	Pondělí	Úterý	Středa	Čtvrtek	Pátek
8,10 - 10,10	Hlavní vyučování				
	Cizí jazyk	Cizí jazyk	Hudba	Cizí jazyk	Cizí jazyk
10,10 - 11,10	Svačina/Volná hra				
11,15 - 12,00	Ruční práce	Eurytmie	Náboženství	Ruční práce	Malování
12,00 - 12,30	Zakončení/Vyprávění				

Jak dále Kaliski uvádí, po příchodu do třídy učitel děti pozdraví, proběhnou první sociální kontakty, první možnost pohybu (parkur – pozn. autorky), které naladí děti na okamžiky dne. Po ranním kruhu probíhá hlavní vyučování s integrovanou výukou cizích jazyků, hudby nebo eurytmie. Po společné svačině je poměrně dlouhý čas na volnou hru. Pak následuje další odborné vyučování. Závěrečný kruh opět vede třídní učitel.



**Obrázek 3 – „Parkur“ před vyučováním  
zdroj: archiv autorky**

Den je tedy rozčleněn poněkud neobvykle. Integrovaná výuka v hlavním vyučování je přibližně třicetiminutová, avšak prakticky každodenní. To odpovídá zkušenosti, že jazyky je lépe vyučovat častěji, ale kratší dobu. Nadstandardní je i čas „velké přestávky“. Děti si však během svačiny a volné hry mohou budovat své sociální vazby se spolužáky a kvalitně relaxovat. Vyučování je tedy rozděleno něčím, na co jsou zvyklé z mateřské školy a co často ve škole postrádají. Důležité je rovněž setkávání se v kruhu, a to před začátkem vyučování a na jeho závěr.

## 2.7 Vývoj schopností a dovedností dětí mladšího školního věku

Model pohyblivé třídy je cílen především na třídy prvního stupně, tedy na období mladšího školního věku. Tento věk má svá specifika, která právě tento model pohyblivé třídy zohledňuje, a proto je dobré se jimi blíže zabývat.

Mladším školním věkem bývá ve vývojové psychologii nazýváno období mezi šesti až dvanácti lety. Langmeier označuje toto období za věk střízlivého realismu, kdy je dítě plně zaměřeno na „to, co je a jak to je“... „Chce pochopit okolní svět a věci v něm „doopravdy“.“ (LANGMEIER, 1998) Je plně aktivní, chce věci prozkoumat a to skutečnou, reálnou činností. Z. Matějček ještě rozlišuje první část tohoto období na věk mezi 6-8 roky a druhou část na věk mezi 9-12 roky. V prvním období je dítě ještě hravé, má rádo pohádky, je schopno soustředění jen po velmi krátkou dobu (cca 10 minut), ve škole se jen pozvolna adaptuje. Ve druhém období je již se školou sžitý, je to období stabilnější, těžiště zájmů je v životní realitě, která je však stále poznamenána fantazií.

Vývoj pohybových schopností je podmíněn tělesným růstem. Ten je v mladším školním věku plynulý. Během celého období se zlepšuje hrubá i jemná motorika, pohyby jsou rychlejší, síla větší, zlepšuje se koordinace. „Motorické výkony však nezávisí jen na věku, ale i na vnějších podmínkách: jsou-li vhodně podporovány, vykazují rychlejší a diferencovanější vzestup... Jestliže jsou pohybové výkony závislé na vnější i vnitřní motivaci (povzbuzování, zájem), pak na druhé straně samy ovlivňují motivaci a celou emoční stabilitu dítěte....“ (LANGMEIER, 1998)

Další složkou, která se zde vyvíjí, je smyslové vnímání. Vnímání Langmeier ovšem charakterizuje jako složitý psychický akt, kterého se účastní všechny složky osobnosti: postoj, očekávání, soustředěnost, vytrvalost, zájem, dřívější zkušenosti a již rozvinuté schopnosti. Rozvíjením smyslového vnímání se tedy dítě stává pozornějším, vytrvalejším, pečlivějším, naopak je méně závislým na okamžitých přáních a potřebách.

Také se nyní vyvíjí řeč, která dovoluje další rozvoj v oblasti chování a prožívání, a která je rovněž základním předpokladem úspěšného učení. Roste slovní zásoba, délka a složitost vět a souvětí. Řeč podporuje rozvoj paměti. Krátkodobá i dlouhodobá paměť je nyní stabilnější.

Dítě na počátku školního věku přechází dle Piageta od názorného myšlení do stadia konkrétních operací. Začíná používat tvořivé myšlení, které hledá více řešení a postupuje různými směry.

Se vstupem do školy se dítě začíná socializovat. Má příležitost k četným sociálním interakcím, seberegulaci, empatii, k morálnímu vývoji, osvojování sociálních rolí. Ke správnému rozvoji je nutný skutečný, každodenní, neustále se opakující autentický způsob interakce při činnostech vhodných pro tento věk: při hře a práci. (LANGMEIER, 1998)

Antroposofie, duchovní věda Rudolfa Steinera, ze které čerpá každý dobrý učitel na waldorfské škole, nám popisuje dvanáct smyslů, které má člověk: ke klasickým smyslům - hmatu, čichu, sluchu, zraku, chuti a smyslu pro teplo (termoregulaci), jež popisuje i klasická věda, připojuje ještě smysl pro pohyb, životní smysl, smysl pro rovnováhu a konečně trojici smyslů sociálních, což je myšlenkový smysl, smysl pro řeč, smysl pro já.

V době, kdy dítě nastupuje do školy, je zapotřebí podle waldorfské pedagogiky rozvíjet především smysl pro pohyb, kterým člověk vnímá, že se pohybuje, a že je to on, kdo se pohybuje, že má své tělo pod kontrolou, může jím pohybovat, projevovat se v něm a být si toho vědom; smysl pro rovnováhu, díky němuž je člověk vzpřímený; životní smysl, který nás varuje, je-li s námi něco v nepořádku; a konečně hmat, díky němuž si můžeme tělesně prožívat sami sebe. Tyto čtyři smysly jsou převážně orientované na vlastní tělesnost, říká se jim smysly fyzické. Svoji polaritu nalézají ve smyslech sociálních, kterými jsou smysl pro já druhého člověka, myšlenkový smysl, smysl pro řeč a sluch. (SOESMAN, 2009)

Když se podíváme na dítě, které právě vstupuje do školy, z hlediska jeho myšlení, citění a vůle (podle Steinerovy knihy *Všeobecná nauka o člověku*), vidíme, že v myšlení se stále ještě nachází ve fázi, která mu dovoluje pojmenovávat skutečnosti vnějšího světa a spojovat je v asociacích. Zcela cizí jsou mu doposud abstraktní představy. V oblasti psychického prožívání, v citění, je ve fázi tvůrčí fantazie. Jeho volní podněty vyrůstají ještě ze sféry žádosti. Vidíme tedy, že dítě ještě není zcela zralé přijímat abstraktní představy. První třída je tedy přechodem od hravé mateřské školy k další etapě ve vývoji dítěte.

Sedmileté dítě prochází velkým vývojem po fyzické stránce: začaly růst končetiny, mění se jeho trup a tvář, dítě se stává pohyblivější. Myšlení přechází k myšlení v obrazech. Děti milují vyprávění, řeč stále nabývá na významu pro rozvoj dítěte. První tři roky ve škole tvoří období, které může být psychologicky vnímáno jako jednota. Vše je v jakési

harmonii: volní síly, které jsou motivovány fantazií, se rády chápou rozšiřujícího se myšlení. (LIEVEGOED, 1992)

Vidíme tedy, že z hlediska vývojové psychologie dítě mladšího školního věku prochází velkou změnou, kterou vidíme v jeho tělesném vývoji, ale je patrná i v duševním vývoji. Dítě zajímá skutečná, reálná činnost. Zlepšuje se jeho pohybová koordinace, jemná i hrubá motorika, rostou fyzické síly. Díky rozvoji smyslového vnímání se dítě stává pozornějším, roste jeho schopnost koncentrace, seberegulace a jeho emoční prožívání je stabilnější. Pro rozvoj paměti a myšlení je velmi důležitá pro dítě řeč. Myšlení přechází od názorně-obrazného ke tvořivému, které hledá různé možnosti řešení. V tomto období je důležitá i socializace dítěte v kolektivu vrstevníků. K tomuto všemu dítě potřebuje od svého okolí vytvoření vhodných podmínek.

## 2.8 Dovednosti žáků – klíčové kompetence

Vzhledem k tomu, že dítě mladšího školního věku tráví mnoho svého času ve škole, měla by to být škola, která umí vytvořit vhodné podmínky pro správný rozvoj dítěte, která umí rozvíjet to, co je v jeho věkovém období stěžejní (viz kapitola Vývoj schopností a dovedností dětí mladšího školního věku).

Státní orgány se snaží vymezit minimální mantinely pro tento rozvoj dětí a školám ve svých nařízeních a pokynech jasně ukazují, jaké dovednosti mají v dětech rozvíjet.

Pojmem životní dovednosti bývají nazývány klíčové kompetence, které vybavují žáka celým složitým souborem vědomostí, dovedností, postojů, ve kterém je vše propojeno tak vhodně, že díky tomu žák může úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává ve studiu, v práci, v osobním životě. (MAZÁČOVÁ, 2008)

Klíčové kompetence jsou definovány a podrobně specifikovány v rámcovém výukovém programu a měl by je mít rozvinuty žák na konci základní školy. Jsou to konkrétně tyto kompetence:

**Kompetence k učení** – umožnit žákům osvojit si strategii učení a motivovat je pro celoživotní učení.

- a) Během výuky klademe důraz na čtení s porozuměním, práci s textem, vyhledávání informací

- b) Žáky vedeme k sebehodnocení.
- c) Individuálním přístupem k žákům maximalizujeme jejich šanci prožít úspěch.
- d) Žákům umožňujeme ve vhodných případech realizovat vlastní nápady, podněcujeme jejich tvořivost.
- e) Učíme je vytvářet takové situace, v nichž má žák radost z učení pro samotné učení a pro jeho další přínos.

**Kompetence k řešení problému** – podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů.

- a) Výuka je vedena tak, aby žáci hledali různá řešení problémů, svoje řešení si dokázali obhájit.
- b) Při výuce motivujeme žáky v co největší míře problémovými úlohami z praktického života.
- c) Starší žáci připravují různé aktivity pro mladší.
- d) Žáky vedeme k aktivnímu podílu na všech fázích činnosti, na plánování, přípravě, realizaci i hodnocení.

**Kompetence komunikativní** – vést žáky k všestranné a účinné komunikaci.

- a) Vedeme žáky ke vhodné komunikaci se spolužáky, s učiteli a ostatními dospělými ve škole i mimo školu.
- b) Učíme žáky obhajovat a argumentovat vhodnou formou svůj vlastní názor a zároveň poslouchat názor jiných.
- c) Podporujeme přátelské vztahy ve třídách a mezi třídami.
- d) Začleňujeme metody kooperativního učení a jejich prostřednictvím vedeme děti ke spolupráci při vyučování.
- e) podporujeme komunikaci s jinými školami u nás i v zahraničí (partnerské waldorfské školy).

**Kompetence sociální a personální** – rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci vlastní a druhých.

- a) Během vzdělávání používáme skupinovou práci žáků, vzájemnou pomoc při učení.
- b) Sociální kompetence vyvozujeme na praktických cvičeních a úkolech.
- c) Usilujeme o to, aby žáci prokázali schopnost střídat role ve skupině.

- d) Žáky vedeme k respektování společně dohodnutých pravidel chování, na jejichž formulaci se sami podílejí.
- e) Učíme je zároveň odmítavému postoji ke všemu, co narušuje dobré vztahy mezi žáky.
- f) Chceme žáky naučit základům kooperace a týmové práce.

**Kompetence občanské** – připravovat žáky jako svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňující svá práva a plnící své povinnosti.

- a) Ve třídních kolektivech žáci společně stanovují pravidla chování.
- b) Jsou respektovány individuální rozdíly.
- c) Ve výuce je kladen důraz na prožitek.
- d) Je kladen důraz na enviromentální výchovu.
- e) Žáky vedeme k třídění odpadů.
- f) Při pobytech v přírodě vedeme žáky k zodpovědnému chování.
- g) Žáky zapojujeme do mezinárodních projektů, kde se mohou prakticky seznámit s kulturami jiných národů.

**Kompetence pracovní** – pomáhat žákům poznávat a rozvíjet své schopnosti i reálné možnosti a uplatňovat získané vědomosti a dovednosti při profesní orientaci.

- a) Vedeme žáky k objektivnímu sebehodnocení a posouzení reálných možností při profesní orientaci.
- b) Výuku doplňujeme o praktické exkurze.
- c) Individuálním přístupem a spoluprací s rodiči pomáháme žákům při profesní orientaci.

Díky těmto kompetencím děti mladšího školního věku rozvíjí řeč, myšlení, sociální a emoční kompetence, pravděpodobně i částečně smyslové vnímání. Bohužel, rozvoj pohybových dovedností v tomto věku chybí. Rámcový vzdělávací program sice dále specifikuje vzdělávací oblast Člověk a zdraví, který se realizuje ve vzdělávacích oborech Výchova ke zdraví na druhém stupni a Tělesná výchova na prvním i druhém stupni. Na prvním stupni je však podpořena pouze 15 dotáčnickými hodinami, což jsou průměrně 3 hodiny na ročník pohybu týdně, což je podle mého názoru nedostatečné.

Vzhledem k tomu, jak je pohyb důležitý pro rozvoj dítěte mladšího školního věku, je to dle názoru Světové zdravotnické organizace (WHO) velmi málo. WHO vypracovala program

Školy podporující zdraví, aby poukázala na nezbytnost pohybu ve škole (viz dále). Školy, které poznaly důležitost pohybu pro děti, se do tohoto programu mohou zapojit.

## 2.9 Pohyb ve škole

Pohyb je pro každého člověka důležitý, to je již dlouhá léta známý a často diskutovaný fakt. Jeho význam zmiňují mnozí lékaři a fyzioterapeuti. Že ho ale nepřiměřeně rychle ubývá, o tom píší např. Machová a Kubátová: „...Tělesná námaha a pohyb však postupně z našeho života mizí. Většina současné populace trpí výraznou hypokinezi (nedostatkem pohybu). Hypokineze se stává charakteristickým rysem současného životního stylu, s negativním dopadem na zdraví. Je jednou z hlavních příčin rostoucího výskytu chronických neinfekčních chorob (tzv. civilizačních chorob)... Na vině je nejen povinná školní docházka, která stlačuje dítě do školních lavic a výrazně ho omezuje v pohybu..., ale pohybu ubývá i kvůli dopravním prostředkům, výtahům,..., modernizaci domácností. Rozvojem médií... je způsobeno, že i ve volném čase převažují aktivity konzumentského typu spjaté s fyzickou nečinností.“ (MACHOVÁ, 2009)(str. 54-56)

Autoři Mužík a Kubát poukazují na to, že...“významnou roli v přípravě dítěte na život hraje škola. Učitelé a ředitelé škol by si měli uvědomit, že úkolem školy je nejen vychovávat a vzdělávat žáky podle jejich potřeb a požadavků společnosti, ale že je nezbytné vycházet vstříc i životním potřebám dětí. K základním potřebám dítěte a zároveň stěžejním součástí péče o zdraví patří i pohybová činnost.“ (MUŽÍK, 1997)

„Ovšem“, jak dále pokračuje Machová „...nejen hodiny tělesné výchovy, ale též celkový režim školy, by měl vycházet z požadavků na zdravotně orientovanou zdatnost žáků. Pohyb by měl být přenesen doslova do veškeré výuky i do celého chodu školy. Strnulé sezení v lavicích představuje pro dětský organismus nepřiměřenou zátěž.“ Důležitý je „...vhodně volený pohybový režim, který kompenzuje (kognitivní) zatížení se snahou... rozvíjet pohybové dovednosti a smyslové vnímání pomocí psychomotorických her, propojování pohybové činnosti s látkou vyučovaných předmětů, vytváření aktivního odpočinku.“ (MACHOVÁ, 2009).

Stejný požadavek na současnou školu uvádí i Mužík: „... Škola, která významně zasahuje do režimu dítěte, musí být v pravém smyslu slova „pohyblivější“ a pohyb musí být přenesen do veškeré výuky i do celého chodu školy.“ (MUŽÍK, 1997)

Světová zdravotnická organizace vypracovala evropský program „Škola podporující zdraví“ (Health Promoting School), který tým pedagogů a zdravotníků Státního zdravotního ústavu upravil na české podmínky, a tak vznikla metodika „Program podpory zdraví ve škole“ (první verze v roce 1997, inovace 2006).

Platí dva principy pro činnost „Školy podporující zdraví“, jejichž platnost je všeobecná, a které uvádí Havlíková a Kopřiva v publikaci „Program podpory zdraví ve škole“: Za prvé respekt k přirozeným potřebám jednotlivce jako nejdůležitější postoj... a za druhé rozvíjení komunikace a spolupráce jako proces osvojování stěžejních dovedností (HAVLÍKOVÁ, 2006) (str.39).

Ony přirozené potřeby jsou v uvedené publikaci dále členěny na fyziologické potřeby bezpečí, jistoty a stálosti, přináležitosti, náklonnosti, lásky, shody a ztotožnění, seberealizace a sebeaktualizace. Jak jsou uspokojovány tyto fyziologické potřeby? Na str. 43-44 autoři uvádí:

- pohybem během vyučování, tělovýchovnými a relaxačními chvilkami v hodinách, různými formami práce, při nichž žáci mohou sedět, stát i klečet, motivující hrou, pohybem při skupinovém a kooperativním vyučování (pro tyto účely jsou učebny vybaveny kobercem, lehkým a variabilním nábytkem)
- pohybem během přestávek (celý areál školy je vybaven pomůckami k aktivnímu pohybu...)
- pobyt na čerstvém vzduchu (otužování a výukou v atriu, na zahradě, v přírodě)
- režimem vyučování, který umožňuje vyhovět individuálním potřebám žáků (střídáním činností v hodině, rozvržením předmětů..., omezením jednotného zvonění a rozvolněním délky vyučovací hodiny v závislosti na použitých metodách a formách výuky)

Neurologové se intenzivně věnují výzkumům, které se týkají vlivu pohybu na kognitivní schopnosti. Je již prokázána souvislost mezi posturální kontrolou (kontrolou zajišťující vzpřímené držení těla) a výkonnou složkou pozornosti. Schopnost stabilizovat horní polovinu těla má velký vliv na osvojení si dovedností jako je čtení a psaní. Pokud je v prvních školních letech posturální tonus slabý (chybí dostatečná svalová práce k udržení vzpřímené pozice), pak jsou větší nároky na celý výkonný systém (práce mozku je

zaměřena na stabilizaci rovnováhy více, než na učení). Dítě tak má ke zvládnání výuky k dispozici méně poznávacích sil. Pomůžeme-li dítěti rozvíjet posturální kontrolu, jeho pozornost se může zaměřit na výuku.

Posturální systém je posilován pohybem jako je chůze, běh, balancování, šplhání, skákání, házení. Posturální systém posiluje také sezení bez pevné opory zad. (DISHAM, 2006)

Waldorfské školy přikládají pohybu, který prostupuje celým vyučováním, velký význam již od svého vzniku. Ovšem stejně jako ostatní pedagogové si i waldorfské učitelé uvědomují, že u dětí v současné době klesá množství fyzické aktivity konané mimo školní prostředí. S tím se dále spojují další problémy: problémy s pozorností, nedostatečné rozvíjení dalších smyslů, problémy v sociální oblasti, znuděnost, nedostatečná obratnost apod. Je proto nutné, aby škola potřebu pohybu smysluplně kompenzovala. Protože se waldorfské školství vždy snaží reagovat na požadavky, které jsou aktuální, vznikl model pohyblivé třídy.

## 2.10 „Druhotřídní šetření“

Termín „druhotřídní šetření“ je překladem německého termínu „*Die Zweitklass-Untersuchung*“, který se v Německu běžně užívá. V Čechách není tento termín ustálený, neboť toto vyšetření zatím žádná ze škol neprovádí.

Pokroky, které děti dělaly ve svých pohybových dovednostech a rozvoji duševních schopností, se učitelé v Bochumi snažili nějakým způsobem zmapovat. Ve druhém pololetí druhé třídy provedli u dětí jakýsi druhý zápis, při kterém děti plnily úkoly stejného charakteru jako u zápisu před nástupem do školy. Sledovali pokrok, jaký dítě za téměř dva roky docházky do školy udělalo. Tyto výsledky porovnávali mezi sebou i mezi třídami, neboť v počátcích měli paralelní třídy: jednu v pohyblivém modelu a druhou klasickou. Po kladném ohlasu od rodičů a kolegů tento „obnovený zápis“ institucionalizovali a skutečně to dělají pravidelně v každé druhé třídě. Výsledky nepublikují veřejně - jde přece jen o poměrně citlivá osobní data, která mají největší dopad a váhu právě pro konkrétní rodiče a učitele dané třídy, a proto jen ti jsou s nimi seznamováni. K tomuto obnovenému zápisu v 2. třídě rovněž pořádají každoroční seminář pro učitele z jiných škol.

*Die Zweitklass-Untersuchung* je nástroj, který nabízí možnost všimnout si výukových předpokladů u žáků druhých tříd. Zaměřuje se na děti, kterým je 7 let, a proto by se mohl také nazývat „Vyšetření sedmiletých“.

Nejdůležitějším předpokladem k učení je pohybový vývoj dítěte, který se tímto vyšetřením sleduje. S jeho pomocí je možné vidět, jestli se objevily nějaké mezery v rozvoji pohybu u dítěte a zda následně půjde o zpoždování či zpomalování vývoje. Pokud by tomu tak bylo, mohou se u dítěte projevit i problémy v učení, především ve čtení a psaní.

Existuje však další aspekt, který je také důležitým předpokladem pro učení, a to je inteligence dítěte. Zjišťování inteligence však není cílem druhotřídního šetření. Díky němu se však mohou problémy v této oblasti odhalit: i přes dobře rozvinuté motorické a auditivní schopnosti se pak ovšem zvětšuje zaostávání při učení. Proto může externí spolupracovník z „*Schulbegleitungsdiens*tes“ provést test inteligence (SCHOUTEN, 1999)

Děti se vyšetřují individuálně a provádět to může i třídní učitel, který dítě dobře zná a dítě se s ním pravděpodobně nebude zdráhat spolupracovat. Tím zároveň může učitel získat nový pohled na dítě. Pokud vyšetření provádí jiný odborný učitel, je výhodou, že má k dítěti větší odstup a jeho hodnocení bude objektivnější. Pokud bude vyšetření provádět speciální pedagog, který má větší zkušenosti se speciálními vzdělávacími potřebami dětí, může snáze tyto potřeby u dítěte odhalit.

Na toto šetření jsou vytvořeny speciální sady úkolů, jejich výsledky u daného dítěte se zaznamenávají do speciálního formuláře, kam se zaznamenává rovněž pozorování dítěte během šetření. Tyto formuláře jsou rozděleny do několika oddílů podle oblasti, která je vyšetřována.

- První oblastí je *Körperorientierung*, čili „orientace těla“. Jsou zadávány přesně vymezené úkoly a sleduje se, s jakou jistotou, nejistotou či těžkostmi dítě úkoly plní. Předpokladem pro dobré splnění úkolů je vědomí vlastního těla a jeho polohy v prostoru.
- Další testovanou oblastí je hrubá motorika. Zde se provádí poskoky, skoky přes švihadlo, házení a chytání míče, ale i např. stisk ruky. Projeví se smysl pro pohyb, pro rovnováhu, koordinace, schopnost „spolupohybovat se“, odhad vzdálenosti.
- Úkoly na jemnou motoriku a koordinaci oko-ruka vychází z faktu, že jsou posledním z článků v pohybovém vývoji, ovšem jsou nezbytné pro správné psaní.

- Velmi důležitou oblastí vyšetření je oblast, ve které se sleduje rovnováha. Děti, které mají potíže s rovnováhou, často zaostávají v motorickém vývoji a budou pro ně pravděpodobně obtížné i úkoly na jemnou motoriku.
- Dále se sleduje, je-li dítě schopno provádět symetrické pohyby. Tato dovednost je nezbytná pro správné rozlišování tvarů písmen.
- Při čtení a psaní je důležité, aby se oči rychle a plynule pohybovaly. Proto sleduje vyšetření i to, jakým způsobem je dítě schopno sledovat očima pohyb.
- Sedmou sledovanou oblastí je dominance. Sledujeme v jaké fázi je proces lateralizace a to nejen ruky, ale i nohy, oka, ucha. Pokud dítě neupřednostňuje jedno oko nebo ruku, mohou nastat potíže.
- Jednoduchými otázkami se ověřuje, zda se dítě orientuje v čase. Pokud je tu problém, bude pravděpodobně i v dalších úkolech, kde se vyskytuje nějaká posloupnost.
- Přesné poznávání a rozlišování hlásek je předpokladem pro čtení a psaní. Pozorujeme proto i auditivní předpoklady: auditivní syntézu a analýzu. Auditivní analýza je důležitá pro psaní – slovo, které chce dítě napsat, musí umět vyhláskovat po jednotlivých písmenech – analyzovat. Auditivní syntéza je předpokladem pro čtení, přečtená písmena musí být spojena v souvislé slovo. Problémy s auditivní syntézou přináší těžkosti ve čtení, slabá auditivní analýza problémy s pravopisem.
- Úlohami na posloupnosti se přezkoumává krátkodobá paměť - schopnost na krátký čas si něco pamatovat, přičemž v těchto úkolech jde o paměť vizuální a akustickou. Jestliže má dítě problémy s krátkodobou pamětí, projevuje se to v učení: nedokáže si pamatovat ani zadání úloh, takže má těžkosti dříve, než začne pracovat. Při přečtení písmene si vybaví hlásku, avšak u dalšího písmene již tu předchozí hlásku zapomene.
- V poslední části se zjišťuje, zda si dítě teprve tvoří, či si již ukotvilo přehled o světě čísel.

Po provedení vyšetření u všech dětí následuje shrnutí. Závěrečné shrnutí se rozdělí do pěti kategorií: dominance, motorické schopnosti, auditivní schopnosti, posloupnost/orientace v čase a číselné porozumění. Tyto kategorie se vyhodnotí a interpretují.

S nejvyšší pravděpodobností najdeme v každé třídě děti, které v jedné či více oblastech budou vykazovat deficity nebo jen částečné schopnosti. K záznamům těchto dětí se pak

připojují i návrhy pomoci, kterou je možné aplikovat v rámci běžného vyučování nebo další speciální pomoci.

Druhotřídním šetřením tedy učitel získá podrobný obrázek o aktuálních dovednostech dítěte, který může dále využít pro individuální práci na jeho rozvoji.

## 2.11 Pohyblivý model ve vyšších třídách

Tento popsany model praktikují v Bochumi a jiných německých školách od 1. do 4. ročníku. V pátém a šestém ročníku pak děti mají "*Klapptische*" - "sklápěcí" lavice, které díky jednoduchému a rychlému sklopení desky umožňují jejich rychlé odsunutí a stohování ke stěně, čímž opět nabízejí volný prostor třídy pro pohybové, herní, sociální, dramatizační a jiné učební činnosti.



**Obrázek 4 - Klapptische**  
zdroj: archiv autorky



**Obrázek 5 – Třída s využitím „sklápěcích“ lavic  
zdroj: archiv autorky**

Venkovní dny se sice ještě udržují, ale již většinou neprobíhají každý týden.

V ještě vyšších třídách již nastupují klasické lavice a místo občasného jednoho dne v týdnu venku nastupují spíše intenzivní několikadenní projekty v přírodě.

Z toho je vidět, že v tomto smyslu model pohyblivé třídy plní zejména funkci určitého změkčení, ztlumení přechodu mezi mateřskou školou a mezi tradiční školou základní se statickým strnulým vyučováním, při němž jsou děti od prvního školního dne přinuceny sedět, což se ukazuje jako nevyhovující a což se již mnohé školy (nejen waldorfské) snaží odstranit.

# 3 Praktická část

## 3.1. Teoretická východiska výzkumu

Výzkumným problémem práce je smysluplnost modelu pohyblivé třídy, konkrétně zodpovídá výzkumnou otázku, zda je možné pozorovat přínosy modelu pohyblivé třídy na rozvoj dětí, pokud učitel zohlední současně i meze tohoto modelu.

Výzkum je kvalitativní a postupovala jsem metodou konstantní komparace (Rounded Theory). Začínám proto specifikací zkoumané oblasti, což jsou pozorované situace z pohyblivých tříd. Tyto situace jsem analyzovala, sumarizovala přínosy a meze plynoucí z analýzy činností a po prostudování odborné literatury jsem vytvořila prvotní kategorizaci možných přínosů a mezí.

Následně jsem vedla rozhovory s učiteli v českých waldorfských školách, kteří v modelu pohyblivé třídy vyučují. Provedla jsem rozbor těchto rozhovorů, načež jsem kategorie přínosů a mezí dále zpřesnila.

Na závěr jsem odpověděla na svou výzkumnou otázku. Vzhledem k tomu, že je můj výzkum kvalitativní, bylo nutné zajistit jeho validitu. Tu jsem se snažila podpořit tzv. triangulací, a to použitím více metod sběru údajů (nestrukturované pozorování a rozhovor s otevřenými otázkami) a použitím více zdrojů údajů (jedna německá škola a tři české).

Jako výzkumný vzorek jsem využila zkušenosti kolegů ze školy Rudolf Steiner Schulle v Bochumi při semináři o modelu pohyblivé třídy a dále na hospitacích v jejich třídách, potom i v českých waldorfských třídách, které s tímto modelem pracují, jakož i s jejich učiteli. Konkrétně jsem provedla rozhovor s pěti učiteli (nyní v České republice funguje osm tříd s pohyblivým modelem), a pozorovala jsem dvě třídy v rozmezí tří let.

## 3.2 Praktické provedení výzkumu

### 3.3.1 Pozorování

Pozorování dvou tříd probíhala v průběhu tří let (2013-2015), a to v jedné zahraniční škole (Bochum) a v jedné české škole (Semily). Cílem mého pozorování byly typické situace, které ve třídě probíhají, a činnosti, ke kterým v těchto situacích dochází. Analýzou těchto činností jsem specifikovala přínosy, jaké mají tyto činnosti na rozvoj dětí, případně jaká rizika z nich plynou. Moje pozorování bylo nestrukturované, zapisovala jsem celý průběh hlavního vyučování – epochy tak, v jakém pořadí docházelo k jednotlivým situacím.

Na své záznamy jsem neměla vytvořený žádný záznamový arch, vše jsem psala jako prostý text, do jehož záhlaví jsem si udělala poznámku, o kterou třídu se jedná, kdo je učitelem, počet přítomných dětí, předmět a datum. Do pozorované činnosti jsem nebyla nějak zainteresována. Vytvořila jsem tedy tzv. vzorky událostí.

### 3.3.2 Formulování kategorií

Po provedených pozorováních jsem získané údaje analyzovala, tj. uvedla situaci a k ní příslušející činnosti, hledala společné a rozdílné prvky při různých pozorováních. Zasadila jsem je do teoretických poznatků, získaných studiem literatury, a formulovala jsem prvotní kategorie možných přínosů a mezí.

Pro příklad uvedu analýzu jednoho pozorování, a to mého prvního hospitačního náslechu v první třídě v německé Bochumi:

- Ranní parkur: Děti se protáhly, mírně unavily, odreagovaly se, probudily a naladily na třídní skupinu; při rozebírání parkuru spolupracovaly
- Kruh: Děti se cvičily ve vyprávění, literární výchova, vedení ke čtenářství, nutné dobré vedení učitele, aby nebyly ostatní děti pasivní či naopak příliš povídavé
- Divadlo: možnost využití velkého prostoru, dramatická výchova se všemi jejími klady, zapojení všech dětí

- Frontální vyučování: možnost skupinové práce, individualita při řešení problémů, cvičení přepisu, prezentace výsledků, pravděpodobně ne zcela vhodný nábytek pro správnou polohu při sezení a psaní
- Společná svačina: pocit sounáležitosti se skupinou, rozvíjení sociálních vztahů, přátelství, ohleduplnost, estetika stolování
- Přestávka: odreagování, protažení, relaxace, volná hra
- Cizí jazyk: výhodou bylo jeho každodenní zařazení, možnost pracovat v kruhu, hry s pohybem
- Tělesná výchova: hry s jasnými pravidly, nevýhodou je nepřevlékání se ze zapoceného oděvu
- Závěrečná reflexe: reflexe, sebereflexe, řešení problému ve skupině
- Pohádka: zakončení, ztišení, soustředění, estetika

Po takto provedených analýzách všech pozorování jsem sumarizovala jednotlivé přínosy a meze:

Pozorované přínosy:

- + variabilní využití prostoru a mobiliáře (laviček a podsedáků)
- + časté střídání činností, možnost reagovat na aktuální potřeby dětí
- + nutnost spolupráce při manipulaci s lavičkami
- + častá komunikace z „očí do očí“ mezi dětmi vzájemně, i mezi dětmi a učitelem
- + atmosféra jistoty a bezpečí, vnitřní motivace, radost, pozitivita
- + každý tu má své místo, každý je důležitý – sebezpřijetí (sezení v kruhu, u společného stolu...)
- + prostor pro relaxaci (odreagování při parkuru, pohybu, vyprávění)
- + prožitek z pohybu (děti se pohybují samy, tak, jak jim je přirozené)

Pozorované meze:

- bezpečnostní nároky (při sestavování parkuru, při dnech venku)
- hygiena (zapocení, nepřevlékání při pohybu, psaní v nepohodlné poloze na lavičkách)

- zvýšené nároky na učitele (na jeho fyzickou přítomnost před vyučováním a během celého vyučovacího dne, na jeho přípravu)
- poslední mez vyplývá z postavení, jaké mají ve waldorfské škole rodiče – vysoké nároky na informovanost a spolupráci s rodiči

Takto sumarizované přínosy a meze jsem zasadila do teorie, získané ze studia odborné literatury a formulovala následnou kategorizaci:

### **Prvotní kategorie a podkategorie přínosů modelu:**

1. Na tělesné (fyzické) zdraví žáků
  - rozvoj pohybových dovedností
  - rozvoj smyslového vnímání (hmatu, rovnováhy, smyslu pro pohyb, životního smyslu)
  
2. Na socializaci žáků
  - Kooperace
  - Zvládání konfliktů
  - Přebírání rolí
  - Respektování individuálních rozdílů
  - Seberegulace, prožívání a ovládání emocí
  - Porozumění a dodržování pravidel
  - Hodnotová orientace, postoj ke světu
  - Rozvoj komunikačních dovedností
  
3. Na psychické zdraví
  - Sebepojetí
  - Sebevědomí
  - Sebehodnocení
  
4. Na rozvoj kognitivní složky žáka
  - Tvořivé myšlení

- Řeč
- Usnadnění procesu zapamatování díky pohybově-smyslovému stylu vyučování
- Usnadnění počátečního čtení a psaní
- Podpora pozornosti
- Rozvoj schopnosti orientace v čase

#### **Prvotní kategorie mezi modelu:**

1. Meze dané osobností učitele
2. Meze dané nároky kladenými na učitele
3. Meze dané materiálním vybavením
4. Meze ve spolupráci s rodiči
5. Meze hygienické
6. Meze bezpečnostní

Dále jsem sbírala údaje metodou rozhovorů s učiteli, kteří již s modelem pohyblivé třídy pracují, a to rozhovorem s otevřenými otázkami.

### **3.3.3 Rozhovory**

Protože se můj výzkum zabýval mapováním problematiky, se kterou jsou zatím poměrně malé zkušenosti, a proto se jí příliš ještě nezabývá odborná literatura, zvolila jsem jako hlavní metodu rozhovor, při kterém jsem kladla otevřené otázky. Do odpovědí respondentů jsem se snažila příliš nezasahovat, aby se sami dostali do hloubky problému.

Otázky jsem si předem připravila, ovšem v průběhu rozhovoru je vždy upravovala dle situace. Vzhledem k tomu, že v současné době pracuje s modelem pohyblivé třídy jen velmi malé procento českých waldorfských tříd, není vzorek respondentů příliš velký. Ovšem jejich zaujetí je nadstandartní. Všichni přivítali možnost se podělit o své zkušenosti. Většinu rozhovorů jsem provedla v březnu 2016 v Praze Jinonicích na interním setkání waldorfských učitelů, na němž probíhají přednášky a pracovní či umělecké skupiny za účelem dalšího vzdělávání waldorfských učitelů.

Předem připravený seznam otázek pro rozhovor:

1. Jak jste se dostal/a k vyučování za použití modelu „pohyblivé třídy“?
2. Co pro Vás bylo rozhodující?
3. Jaká vidíte pozitiva?
4. Má nějaká slabá místa?
5. Jak sledujete rozvoj dětí? Používáte nějaká objektivní srovnávací kritéria?
6. Je možné srovnání práce a pokroků dětí v klasicky vedené a v pohyblivé třídě?
7. Jak se cítíte, když tímto způsobem vyučujete?
8. Jak se Vám daří spolupracovat s rodiči a přesvědčit je o smysluplnosti pohyblivého modelu?

První dvě otázky byly tzv. „rozehřívací“, měly navodit klid, pohodu a bezpečnou půdu pro dotazované, pokud mohli mluvit o něčem neutrálním, o něčem, co již bylo, o minulosti. Dalšími otázkami jsem se již snažila mířit ke zkoumanému tématu. Je pravda, že jsem otázky formulovala vždy „na míru“ v konkrétní situaci. Ne vždy jsem se jich přesně držela, ovšem vždy směřovaly k podstatě.

S dotazovaným jsme se odebrali na klidné místo. Rozhovory trvaly od cca třiceti do šedesáti minut, nahrávala jsem je na diktafon a poté doma přepsala. Podařilo se mi uskutečnit rozhovor s pěti respondenty ze tří waldorfských škol.

Níže jsem zařadila výběrovou ukázkou jednoho rozhovoru:

### **Rozhovor III**

OS, 4. třída Semily

*MŠ: Ondro, pokud vím, byl jsi prvním učitelem v Čechách, který začal vést svoji první třídu v pohyblivém modelu. Jak k tomu došlo?*

OS: Impulesem k mému pokusu o pohyblivou třídu bylo osobní setkání a přímý zážitek semináře s Tobiasem Jürgenmannem z waldorfské školy v Bochumi v Německu. Už předtím jsem o tzv. „bochumském“ modelu občas slýchal zprostředkovaně, ale nevěnoval jsem tomu vůbec pozornost. Měl jsem jen velmi kusé zprostředkované informace a to, co jsem se doslechl, jsem pokládal za jakýsi experimentální a svého druhu

naivně hravý výstřelek okrajové části waldorfského hnutí. Ale jak říkám, nevěděl jsem o tom vlastně nic, než pár útržkovitých a vzájemně nepřilíš souvisejících střípků.

S Tobiasem Jürgenmannem, a ještě s Hansem Christianem Dämischem, jsem se setkal poprvé v září v roce 2012 v rámci semináře pro waldorfské učitele, který se díky Dušanovi Pleštilovi a Tomáši Zdražilovi podařilo zorganizovat v naší škole. Ten seminář se nám tehdy zjevně nezdařilo přitažlivě „zainzerovat“ a „prodat“. Účast byla nezvykle a trapně nízká, nicméně kvalita obou lektorů byla nadprůměrná. Tenkrát jsme se totiž snažili hledat zkušeného zahraničního mentora pro naši školu, ale po té tristně slabé účasti z naší strany tehdy oba lektori vyslovili své pochybnosti, zda to skutečně myslíme vážně. Oba však v Semilech po tři dny v kuse přednášeli a diskutovali, byť se množství jejich posluchačů dalo spočíst na prstech jedné ruky.

Tobias Jürgenmann na úvod nabízel škálu témat, o kterých je připraven přednášet a diskutovat: z celé té škály nás tehdy zaujaly především hry, jiný než frontální způsob výuky, různé komunikační situace, motivace dětí bez použití různých „trestů“ a uvědomování si následků užitých komunikačních situací a strategií. Jiná nabízená témata, jako třeba vnitřní práce učitele a meditace, jsme upozadili ve prospěch výše uvedených témat, která vnitřně úzce souvisí právě s modelem výuky, který cca před necelými dvěma dekádami vypracovala bochumská Rudolf Steiner Schule.

Tobias Jürgenmann nám tedy líčil, proč se rozhodli si vytvořit svůj vlastní pedagogický model, zmiňoval praktické důvody a pozorování, které k tomu vedly, a na jaké aktuální výzvy tvorbou tohoto pohyblivého modelu reagovali. Stručně a zároveň dostatečně podrobně popsal, jak model funguje, jak ve svém konceptu pracovali s prostorem a časem ve výuce. Jak změnili mobilář základní školy a jak přestrukturovali a přetaktovali rozvrh. Zmiňoval rovněž výuku v kruhu a různé typy tělesného pohybu, častokrát ve formě jednoduchých her, které je možné v takto nově strukturovaném prostoru a času s dětmi vytvářet a používat. Součástí jejich práce byla i následná evaluace ze strany učitelů, rodičů, dětí.

Na závěr pan Jürgenmann zmínil, že podstatnou součástí takové pohyblivé školní koncepce je týmová práce, která reaguje na konkrétní postřehy, pozorování, zkušenosti a zážitky té které dané školy. V tomto smyslu nám doporučoval, abychom jejich „bochumský“ model nekopírovali zcela přesně, ale pokud máme o něco takového zájem, abychom si vytvořili

náš vlastní “semilský” model. Zároveň nás pak pozval na seminář o pohyblivé škole konaný v Bochumi, kterého jsem se následně účastnil. Součástí bochumského semináře byly i hospitace ve třídách. To byl velmi silný zážitek. Mají tam početné třídy, často přes třicet žáků, a přesto bylo v jejich výuce mnoho zájmu, radosti a vnímání se navzájem. Děti pracovaly soustředěně a pečlivě. To byl vlastně zážitek, který mě přesvědčil o tom, že to jde, a že se o to má smysl pokusit. Musel jsem to zkrátka vidět na vlastní oči.

*MŠ: Jaké jsi viděl hlavní výhody tohoto modelu, co tě přesvědčilo o jeho smysluplnosti?*

OS: Celkově vnímám pohyblivý model jako způsob výuky, který je nadmíru prospěšný zdraví současných dětí. Jako hlavní výhody vidím více skutečného pohybu, více skutečného vnímání se navzájem, více skutečné demokracie. Dnes vnímáme a z naší životní praxe dobře známe mnoho zvyků a tradičních postupů, které pocítujeme jako zdraví škodlivé. Už dlouho se mluví o jasně prokázaných zdravotních následcích tzv. “sedavých zaměstnání”, dále nelze nevidět, jak se změnil životní styl: lidé dojíždějí za prací, děti dojíždějí do škol, mnohdy jsou dnes ale spíše už dováženy auty svých rodičů přímo před vchody svých škol. Oproti době před třiceti lety si jen málo dětí samo hraje venku, ať už je důvodem strach rodičů, úbytek veřejného prostoru pro takové hry nebo zábava, kterou nabízí spotřební IT technologie či média.

Zároveň se množí nářky učitelů a vychovatelů, že současné děti v masivní míře nerespektují autority a mnohdy se chovají hrubě a agresivně, přičemž zároveň upadá schopnost se soustředit a vnímat složitější větné celky, schopnost ovládat svoje tělo, schopnost přirozeně se pohybovat. Narůstá počet nejrůznějších dys... dyskalkulií, dyslexií, dysgrafií, dysbalancí. Zde je namístě ptát se, co může být příčinou tohoto stavu? Zdá se, že v 80. letech a dříve měly děti potřebu tělesného pohybu uspokojenou právě tím, že si mnohem častěji hrály venku, hrály si spolu a zároveň netrpěly takovou mediální masáží. Pokušení počítačových her bylo o řády menší a lákadlo sociálních sítí neexistovalo. Sedět doma znamenalo jediné: nudu. Dnes je tomu spíše naopak.

Osobně mi celý život vadilo, že dětem je ve škole předurčena převážně pasivní úloha. Předpokládá se, že dítě s výjimkou hodiny tělocviku bude sedět, poslouchat a psát. Mluvit smí jedině, je-li tázáno. Pokud nepočítáme mateřskou školu, tak člověk prosedí devět let na základní škole a pak čtyři roky na střední. Třináct let, kdy člověk jenom sedí. Plus případně další roky na vysoké škole. Brr! Musíš celou dobu více méně sedět, v podstatě tak trochu

jako ve vězení. Jasně, můžeš odejít, ale potom klesají tvé šance ve společnosti v dalším životě. Chceme opravdu vychovávat z našich dětí bojácné obtloustlé nemotory, kteří vždy poslušně vykonají to, co jim někdo s vyšší mocí nakáže? Nebo to třeba jde zkusit i jinak? Třeba pokusit se dětem nabídnout výuku respektující jejich potřebu tělesného i duševního pohybu v jeho nejrozmanitějších proměnách.

Proto je v modelu pohyblivé třídy kladen takový důraz právě na pohyb. Ten může nabývat různých podob a je klíčové mít na paměti, že pohyb nutně souvisí také s rytmem. Proto mě tak oslovila pestrost pohyblivého vyučování, kdy se v průběhu výuky může pohyb obměňovat od různých typů ranních parkurů, kdy děti mohou každý den balancovat, prolézat, šplhat, skákat, klouzat se nebo vést pingpongový míček po překážkové dráze, a to pomocí hůlky provázku či vlastního dechu.

Mobilář pohyblivé třídy umožňuje také ranní kruh, při kterém každé z dětí má právo krátce promluvit a ostatní se mu učí naslouchat. Lavičky se dají velmi dobře použít pro různé varianty rytmizovaného paměťového počítání, pro krátké dramatizace jako divadelní podium či kulisy, dají se z nich v prostoru vyskládat formy, které si děti mohou doslova projít nebo proběhat. Takto v prostoru a vlastním tělem zažité nové “poznatky” pak děti s elánem a chutí zpracovávají při práci do sešitů, kdy sedí.

V bochumské škole věnovali velkou pozornost tomu, aby děti v menších třídách vždy zakončovaly den se svým třídním učitelem, kdy pravidelně reflektují, co se jim líbilo a mohou svobodně říci, zda to byla část vyučování či přestávky, případně, co se jim nelíbilo. Nikdo to v ten moment nekomentuje, v tomto smyslu je to každodenní možnost svobodného vyjádření se k čemukoli, co se stalo. Z mého pohledu to jednak prakticky ustavuje jisté prvky demokracie, a zároveň to silně působí jako účinná prevence jakýchkoli náznaků šikany či jiného společensky ohrožujícího chování.

Ohledně pozornosti a soustředění se v Bochumi rozhodli přetaktovat výuku ze 45 min na kratší celky a nastavit výuku cizích jazyků tak, aby byla možná každý den. Jazyky se střídají cca po měsíci (angličtina a ruština). Běžný třetíák z Bochumi je schopen základní konverzace v ruštině: Jak se jmenuješ? Odkud jsi? Co tu děláš? Jak se ti tu líbí? – to je moje milá osobní zkušenost. Zároveň se při tvorbě rozvrhu snažili, aby první dvě třídy

měly každý den pokud možno stejný rozvrh a to jak délkou, tak i obsahem. Znamenalo to jisté kompromisy a dobrou vůli mezi kolegy.

Kromě toho se ještě pustili do konceptu celodenní školy a začaly nabízet ve spolupráci s externími lektory nebývalé množství volnočasových aktivit v areálu školy.

*MŠ: Ty jsi již učitel s dlouholetou praxí, můžeš srovnat práci učitele v pohyblivé a klasické třídě?*

OS: Z mého pohledu jsou obě dvě stejně společensky hodnotné, a jsou-li konány poctivě a s chutí, tak i srovnatelně prospěšné, protože každý učitel si může vyvinout svůj vlastní styl vyučování. Nicméně pohyblivý model poskytuje učiteli výrazně vyšší míru variability a svobody, pokud o to stojí. Zároveň to ale vyžaduje více námahy a času. Člověk je pak o něco unavenější. Ze srovnání, které dělali v Bochumi, se ukázalo, že děti i učitelé jsou v novém systému na konci dne unavenější, ale zároveň výrazně klesla nemocnost, a tedy i absence učitelů.

*MŠ: A rozdíly u dětí v klasicky vedené třídě a pohyblivé?*

OS: Opět odkážu na zkušenosti z Bochumi. Pokud vím, tak skutečně dosáhli zlepšení v oblastech, na které cílili: lepší tělesné pohyblivosti u dětí, lepší tělesné koordinace. Rytmickým členěním rozvrhu napomohli snadnějšímu soustředění a učení se, což se projevilo mimo jiné v již zmíněné schopnosti dětí spontánně komunikovat v cizím jazyce.

Mně samotnému u mé současné třídy schází srovnání, nikdy předtím jsem v takhle nízkých ročnících neučil. To by spíš dokázala zodpovědět družinářka. Cítím ale radost dětí, když se vyučování daří, ať už vevnitř nebo venku, a můj dojem je, že k sobě máme s dětmi blíže – a to jak tělesně, tak i duševně. Možná právě to uvolnění fyzického prostoru může vest i k uvolnění duševního prostoru.

*MŠ: Ondro, ty jsi s dětmi už ve čtvrté třídě, stále používáte pohyblivý mobiliář?*

OS: V Bochumi mají polštáře a lavičky do 4. třídy a v 5. a v 6. třídě pak děti mají "Klapptische" - "sklápěcí" lavice. Já osobně bych rád také pracoval se sklápěcími lavicemi ve třídách 4. – 6., ale zatím ještě nejsou vyrobené a prototypy potřebují vyladit. Jinak

přechod po třech letech pohyblivého mobiliáře do třídy vybavené tradičním školním nábytkem, působilo mě i třídě nemalé potíže. Já osobně se cítím jako uvězněný a na dětech je vidět nedostatek pohybu, na který byly zvyklé. Citelně vzrostl šum a nepozornost ve třídě a je výrazně větší ruch o přestávkách na chodbách. Musím se mnohem častěji obracet na děti a připomínat jim práci, způsoby chování, vzájemné naslouchání a další pravidla, je to namáhavé a myslím, že pro děti výrazně nudnější.

*MŠ: Monitoruješ pro sebe nějak pokroky, kterých děti dosahují ať už v oblasti pohybového nebo smyslového rozvoje (nebo i jiného)?*

OS: Takové ty výraznější si pamatuji, nejmarkantnější to bylo během první třídy, kdy jeden z hochů byl velmi nemotorný, a v důsledku toho byl také značně bojácný, kdy se bál přejít po kladince, přestože ho z každé strany vedl jeden dospělý, a zhruba po půl roce ranního parkuru už po ní chodil sám bez zaváhání a s jistotou. Takových příkladů je víc, rozvoj probíhá u každého dítěte, ale nejmarkantnější jsou právě tyto velké proměny, ke kterým by v tradičně vedených třídách velmi pravděpodobně vůbec nedošlo. Nijak systematicky si to ale nezaznamenávám.

*MŠ: Praktikujete „dny venku“, a to za každého počasí, jaké to má důvody? Jak se na tyto dny připravuješ?*

OS: Přejde mi škoda omezit vyučování pouze na budovu. Mou inspirací byly jednak lesní školky, a jednak přístup k dětským výletům a výpravám známý ze Skandinávie. Dalším podnětem bylo Steinerovo vyjádření k rozdílu mezi výchovou za časů antické Sparty a Athén, kdy Spartané údajně nikdy neodkládali plánovanou venkovní výuku kvůli nepřízní počasí. Řídím se přitom nějakým svým odhadem a citem. Za uplynulé tři roky jsme promokli na kůži asi třikrát, a jinak to byly jen přepršky. V chladných a vlhkých dnech musím samozřejmě stavět venkovní výuku tak, aby se děti co nejvíce pohybovaly a co nejméně stály.

Jinak se připravuji podle potřeby: pokud chystáme něco extra, kupříkladu hry na odvahu, nebo lezení po skalách, vyžaduje to jiný typ přípravy, než venkovní prvouka, venkovní matematika nebo kupříkladu venkovní formy. Děti mají také vždy s sebou flétnu, a také pokaždé je část výuky v cizím jazyce. Celkově mi připadá venkovní den jako vhodný

doplňek těch dnů, kdy jsme uvnitř. Jakoby ta výuka venku byla silnější, intenzivnější, je prostě jiná. Děti zažijí přírodní živly, učí se připravit ohniště, rozdělat si oheň, uhasit jej, uklidit po sobě, případně dojít si v přírodě na toaletu a uklidit po sobě...

*MŠ: Vnímáš nějaké nevýhody, omezení, rizika... při vedení vyučování v pohyblivé třídě? Na co by si měl třeba začínající učitel dát pozor?*

OS: Člověk musí vědět, co a proč dělá. Co daným uspořádáním či gestem v dané situaci sleduje. Nedá se to jen slepě obecně teoreticky přebrat v bláhové naději, že to bude fungovat samo. Nebude! Musí se to předem budovat na konkrétních situacích a následně v praxi zkoušet a postupně upravovat, cizelovat. V tomto ohledu závidím těm kolegům a školám, kde se jim podařilo nastavit pohyblivý model pro celou školu a mohou na jeho vývoji týmově pracovat, to je jistě velká pomoc a podpora.

Pro začínajícího učitele je nejlepší, pokud může strávit celý jeden rok na škole v pozici asistenta, kdy je alespoň 2-3 dny z týdne přítomen ve výuce a učí se tak, že pozoruje učitele a děti při práci. Takhle to mají zavedeno v Německu, jak jsem měl možnost vidět.

*MŠ: Oponenti často metodě vytykají, že při psaní nezískají děti správný návyk sezení....*

OS: Oponenti zde vycházejí pouze ze své domněnky. Zaprvé: oponenti tuto kritiku nezakládají na žádných empirických faktech. Pokud to chtějí doložit fakty, nechť provedou či zadají srovnávací studii na dospělých absolventech bochumské školy, kteří už tímto způsobem výuky v dětství prošli. Jinými slovy: nemají evidenci, že by skutečně došlo ke statisticky významnému zhoršení správného návyku sezení u dětí z pohyblivých tříd, potažmo z pohyblivých škol.

Zadruhé: pokud tato kritika není jen obecně pocitová a naivní a snaží se jevit alespoň jako trochu erudovaná, tak zpravidla poukazuje na hypotetické riziko vzniku kyfózy a lordózy páteře, ke kterému by mohlo dojít, pokud by učitel nechal děti pracovat strnule po dlouhou dobu. Ano, pak by to bylo nezdravé. Jenže pohyblivý model pracuje právě s rytmickým členěním výuky. Děti v nižších třídách, kde používají ke psaní lavičky jako stolky, by rozhodně neměly trávit psaním více než 10-15 minut. Pak je potřeba "přepnout" na jinou činnost a později se popřípadě k psaní zase vrátit.

Zatřetí: současná česká norma školního nábytku pro děti mluví o rozdílu mezi sedací a pracovní plochou – což pohyblivý mobiliář splňuje. Kromě toho ale také mluví o tom, že dětská židlička nemá mít velké opěradlo, ale jenom bederní opěrku, jinými slovy dítě se neopírá celými zády, nýbrž bederní páteří. To je v pořádku, tak to má být. Jen se ptám, v kolika školách někdo takovou židli viděl? Já osobně zatím v žádné, zato s napůl zhrouceným posedem dítěte na tradiční školní židli v tradiční lavici (navíc bez pohybu) mám zkušeností dost. Vlastních i odpozorovaných. Sám jsem vlastně se svou lordózou páteře důkazem nezdravého působení tradičního školního mobiliáře. Sám nejlíp vím, kolikrát jsem se během výuky coby žák ZŠ a SŠ houpal nebo sjížděl zády po opěradle židle, či zhrouceně polo seděl a polo ležel. Upozornění učitele fungovalo a funguje vždy jen na pár minut. Bez pohybu a na tradiční židli část dětí, včetně mě, vždy sklouzne k dlouhodobému nesprávnému sezení. Naopak – správně pochopený a správně prováděný pohyblivý model výuky vidím jako prospěšný, zdravý a správnému držení těla napomáhající.

*MŠ: Jaké jsou nároky na síly učitele v tomto modelu?*

OS: Stojí to značnou dávkou vnitřního odhodlání, důvěry a vytrvalosti. Nejednou jsem si během první třídy říkal, že jsem asi přecenil své učitelské schopnosti. A mnohdy oprávněně. Dalo by se říci, že jde o takovou učitelskou zkoušku ohněm. Najednou zmizí bariéry lavic, na které jsme po léta byli zvyklí a děti, zejména malé děti, jsou jako hravá štěňata nebo jako když píchnete vosám do hnízda, je jich všude plno a mnohem více se zpočátku kontaktují mezi sebou a mnohem méně věnují pozornost učiteli – mluvím teď o kruhovém uspořádání třídy. To je ale součástí hry: když stavíte děti nebo posazujete děti do kruhu, tak se v jistém smyslu stáváte jednou z mnoha bytostí tvořící kruh a vzdáváte se do značné míry výsadního postavení, které skýtá frontální výuka. Učitel musí vybudovat jasná pravidla, což stojí nemalé úsilí. V konečném důsledku ale fungují lépe než lavice. Z určitého pohledu jde vlastně jen o zvyk. A taky o jistou výměnu něco za něco: vzdáš se pasivních bariér v podobě statických neměnně rozložených lavic a získáš variabilní, proměnlivý prostor pro sociální hry, pro dramatizace, pro pohybové hry, formy, setkání v kruhu, musíš do něj ale pravidelně investovat a budovat ho stále nově. Rozhodně by to nemohl úspěšně provozovat člověk, který by o tom nebyl přesvědčený, nebo kterému by to bylo vnuceno. V tom případě je lépe držet se tradičního modelu.

*MŠ: Můžeš říct, jak se ti dařilo a daří rodiče přesvědčit, že tento model je pro děti dobrý?*

OS: Informoval jsem je o svém záměru na přípravné třídní schůzce v červnu 2012 před zahájením 1. třídy a otevřel jsem prostor pro dotazy a připomínky. V průběhu roku se setkáváme na pravidelných třídních schůzkách každý měsíc, tam rodiče rovněž mají prostor pro dotazy a připomínky. Nejpodstatnějším argumentem jsou samy děti: jak bezpečně se ve třídě cítí, jak se jim daří činit pokroky ve čtení, psaní a počítání. Zdá se, že se to daří. Z mojí současné třídy jedno dítě během první třídy odešlo kvůli nespokojenosti rodičů. V následujících ročnících pět dětí přistoupilo. Jejich rodiče zatím vyjadřují vesměs spokojenost. U třech nově přišedších dětí rodiče opakovaně zmiňovali, že se děti začaly těšit do školy, a že se přestaly obávat ústrků ze strany spolužáků, případně i ze strany učitelů, což zažívaly na předchozích školách. V jednom případě zlepšení dokonce vedlo k odstranění zvažované psychiatrické diagnózy.

*MŠ: Ondro, děkuji za rozhovor.*

### **3.3.4 Vyhodnocení dat z rozhovorů**

Údaje, které jsem zjistila z provedených rozhovorů, jsem vyhodnotila, opět syntetizovala a srovnávala s původně navrženými kategoriemi. Snažila jsem se je sumarizovat, nalézt propojující prvky.

Interpretace dat získaných z rozhovorů :

Inspiraci pro zahájení práce v pohyblivém modelu své třídy získali dotazovaní buď z hospitací u kolegů, kteří již měli ve svých třídách zavedený tento model, nebo ze semináře v Bochumi. Jeden z dotazovaných byl prvním, kdo začal s pohyblivým modelem v České republice. Otázky a pochybnosti, které při jejich rozhodování vyvstaly (například o možnosti pro děti mít své stabilní místo nebo zda není pohybu pro první třídu příliš), byly zodpovězeny při hospitacích, kde viděli, jak vše funguje. V jednom případě oslovila učitelka i psychologku, která potvrdila vhodnost pohybu pro děti mladšího školního věku.

Ve dvou případech uváděli dotazovaní svůj názor, že se zdá výhodnější zavádět pohyblivý model buď postupně, nebo až od druhé třídy, a to převážně z organizačních důvodů.

Ani jeden z dotazovaných neprovádí žádný systematický monitoring pohybového rozvoje dětí ve smyslu druhotřídního vyšetření. Při pozorování dětí přímo při vyučování uvádí jejich viditelné pokroky v ovládnutí těla, rovnováze, správného držení těla a sociální oblasti, zejména při spolupráci. Někteří z učitelů principy tohoto vyšetření neznali, ovšem do budoucna vyjádřili ochotu se jím zabývat.

Všichni uvádí, že začátek s pohyblivým modelem je velmi náročný na síly učitele, později, kdy se vytvoří návyky a pravidla, pomáhá přirozené proudění a výsledky v práci k jejich snadnější obnově, byť nároky na učitele, na jeho síly, čas a práci navíc jsou značné (viz dále meze modelu).

Dny venku přizpůsobují učitelé v českých waldorfských školách svým možnostem a podmínkám. Ve dvou případech chodí ven na jeden den každý týden, a to za každého počasí (je zajímavé, že učitelé jsou v těchto případech muži). V dalších třídách chodí ven jen za příznivého počasí (a to i přes zimu), a v jedné třídě zohlednili děvče s postižením a přes zimu nechodí ven vůbec. Shodně však uvádí, že učení venku je intenzivnější, děti se naučí víc, byť mají pocit, že si jen hrají, učení je smysluplné, protože se děje s využitím praktických životních situací, využít se dá přitom vše, co nás v okolí obklopuje, úlohy mohou být mnohem diferencovanější, děti se ekologickou výchovu neučí, ale prožívají ji, pohybují se přirozeně v přírodě a v neposlední řadě posilují odolnost organismu.

V českých waldorfských školách je i přístup k mobiliáři ve vyšších třídách individuální. Z rozhovorů vyplývá, že v jedné ze škol zařadili sklápěcí lavice již v polovině třetí třídy, kdy děti v epoše písma začaly psát perem a cvičily krasopis právě v těchto nových lavicích. Jak paní učitelka zmiňuje, lavice přišly v pravý čas a děti se i díky nim na psaní těší. V další škole přistoupili z finančních důvodů ke kompromisu a na některé části epochy chodí psát do jiné učebny do klasických lavic. Ve čtvrté třídě pak instalovali klasické lavice, ale děti ani učitel se v tomto prostředí necítí dobře. Znamená to pro děti méně pohybu a vzrostl neklid dětí a ruch o přestávkách.

Zvláštní pozornost zaslouží postoj učitelů ke správnému sezení při nácvičování psaní. Z rozhovoru se všemi dotazovanými vyplývá, že všichni si jsou vědomi důležitosti toho, aby děti u psaní správně seděly a jejich posturální svalstvo se dobře vyvíjelo. Zmiňují, že je to právě sedavý způsob života, který přináší problémy s páteří. Pokud tedy dítě nesprávně sedí, je tu riziko vzniku vad páteře. Při pohyblivém modelu je možnost velmi rychle měnit aktivity a děti na podsedácích sedí a píšou maximálně 10-15 minut (což je i

maximální doba, po kterou se dítě tohoto věku dokáže soustředit). Učitelé jim názorně ukážou, jak správně na podsedácích sedět, podpoří vysvětlení nějakým vhodným obrazem, a potom děti dále hlídají a upozorňují, pokud sedí nesprávně. Jedna učitelka zmiňuje, že pokud se děti začnou na podsedácích „povalovat“ je to pro ni signál, že jsou již unavené, a je potřeba změnit činnost.

Dle zjištění jednoho z učitelů ukládá česká norma na školní nábytek, že musí být rozdíl mezi sedací a pracovní plochou, což mobiliář pohyblivé třídy splňuje. Prozatím neexistují žádné srovnávací studie, které by prokazovaly nevhodnost sezení na podsedácích v pohyblivých třídách. Naopak jeden z rodičů - lékař podpořil zdravotní prospěšnost pohyblivého modelu pro děti. Nicméně od třetí třídy již ve všech pohyblivých třídách pracují i na lavicích, v některých školách na skládacích a v některých na klasických.

V žádné české waldorfské škole prozatím nepřistoupili k zcela novému přetaktování délky učebních celků. To je prozatím jeden z principů bochumského modelu, který na své uvedení do praxe v českých pohyblivých třídách čeká. Je nutné sladit časové rozvržení předmětu, které by bylo vhodné pro možnosti dětí a jejich schopnost koncentrace, a disponibilní časovou dotaci, stanovenou Rámcovým vzdělávacím plánem. Je tedy nutné, má-li se toto přetaktování délky vyučovacích hodin uskutečnit, aby se zapojila celá škola, především vedení. Prozatím v některých třídách, kde třídní učitel vyučuje ve své třídě i jazyk, zařazují například do rytmické části básničky, písničky apod. v cizím jazyce, aby děti přicházely s tímto jazykem do kontaktu pokud možno denně.

### **3.3.5 Přínosy modelu**

Z rozhovorů jsem syntetizovala níže uvedené přínosy, které učitelé uváděli během rozhovoru a přiřadila je k navržené kategorizaci. Ukázalo se, že bylo nutné zařadit 5. kategorii, ve které jsou zařazeny přínosy, které přináší model pohyblivé třídy přímo pro práci učitele, a které jsem při sestavování prvotní kategorizace po provedených pozorováních nevezala v úvahu:

#### **1. Kategorie: Přínosy na tělesné (fyzické) zdraví dětí**

Jak všichni dotázaní učitelé uváděli, je naprosto jasně pozorovatelný intenzivní rozvoj hrubé motoriky dětí. Velké pokroky dosahují zejména při držení rovnováhy.

Je to zvláště patrné, pokud do třídy přistoupí nové dítě. Lze říci, že jako velký přínos je hodnoceno to, že vyučování v tomto modelu umožňuje dětem pohyb v období, kdy jsou věkově nastavené na definici: „pohyb je jejich život“. Výuka tedy respektuje jejich potřebu tělesného a duševního pohybu.

Při dnech venku je trénován jejich organismus otužováním a dochází k posilování jeho odolnosti. Děti vykazují méně absence z důvodu nemocnosti.

## **2. Kategorie: Přínosy na socializaci dětí**

Při výuce i mimo ni se často stěhuje mobiliář třídy, děti tak jsou ve velmi častém kontaktu a musí spolupracovat. Mobiliář rovněž umožňuje velkou variabilitu práce ve skupinách. Mezitřídní kooperace se využívá při stavění ranních parkurů.

Při častých kontaktech během spolupráce dochází samozřejmě i ke vzniku konfliktů, které se děti učí zvládat a řešit.

Prostor ve třídě je výhodný pro dramatickou výchovu, díky které děti mohou vstupovat do různých rolí, a která má mnohá další pozitiva na sociální a emoční rozvoj dětí.

Díky fyzickým kontaktům při pohybu i při společných rozhovorech v kruhu děti mohou vnímat individuální rozdíly mezi sebou a učit se vzájemné toleranci, naslouchání druhému.

Určité seberegulaci je nutné se naučit i při dnech venku.

Naprosto nezbytné je, aby se děti naučily dodržovat pravidla.

Na postoj dětí ke světu, nikoli na jejich hodnotovou orientaci, má vliv možnost společného stolování ve třídě u společně sestaveného velkého stolu, nebo venku v přírodě. Dny venku rovněž rozvíjí přirozeně vztah dětí k přírodě. Mobiliář třídy (lavičky) jsou z dřevěného masivu, velmi kvalitně a esteticky provedené, a mají společně s dalším vybavením třídy vliv na rozvoj estetického vnímání dětí.

Díky setkávání se v kruhu a dalším společným aktivitám spolu děti komunikují a rozvíjí tak své komunikační dovednosti.

## **3. Kategorie: Přínosy na psychické zdraví dětí**

Při sebezpřijetí dětí má velký význam, jakou jistotu má dítě ve vztahu s učitelem. Tento vztah získává na intenzitě nepřetržitým kontaktem během vyučování,

společnými zážitky i mimo prostor třídy. Učitelé také často uváděli, že děti do školy chodí rády, těší se na učení a další práci.

Na zvyšování sebevědomí působí a je vlastně i preventivním opatřením proti šikaně zejména společné setkávání v kruhu, kdy se děti mohou svobodně vyjádřit, projevit svůj názor, do určité míry i spolurozhodovat o dění ve třídě, což současně přináší i prvky demokracie.

#### **4. Kategorie: Přínosy na kognitivní složku dítěte**

Velkou měrou je rozvíjeno tvořivé myšlení a fantazie dětí.

Díky pohybově-smyslovému stylu vyučování je usnadněn proces zapamatování, pokud se děti učí pamětně s pohybem, proces se značně urychlí. Mobiliář třídy poskytuje velkou variabilitu pro různé formy pohybu při pamětném osvojování učiva. Při dnech venku se více naučí, vidí smysl a praktické využití toho, co se učí.

Počáteční čtení a psaní je usnadněno fyziologickým sezením na podsedácích, kdy je zpevněno posturální svalstvo. Později děti mají i vnitřní motivaci, rády na nových lavicích píší, těší se na to.

Roste schopnost soustředění po delší dobu, ve třetí třídě uvádí učitelka, že děti dokáží efektivně a koncentrovaně pracovat až 25 minut. Děti jsou bdělejší, koordinovanější v pohybech i v myšlení, jsou „hladoví“ po učení, těší se na novou práci.

#### **5. Kategorie: Přínosy pro práci učitele**

Pohyblivý mobiliář přináší velké možnosti kreativně pracovat s prostorem, získává se mnoho místa ve třídě.

Učitel má díky možnosti využití mobiliáře větší možnosti pracovat s únavou dětí, snadno může vložit cvičení i jinou činnost pro relaxaci.

Změny prostorového uspořádání doprovází i změny jednotlivých částí vyučování, strukturují přirozeně čas a děti se snadno orientují (vědí, co a kdy bude následovat).

Pokud nemají děti ve třídě stabilní místa, lze dobře pozorovat, jak se mění vztahy mezi dětmi ve třídě.

Byly uváděny i přínosy při práci s dětmi s ADHD, kdy opět vyhovuje větší zapojení pohybu do výuky, snadné využití mobiliáře na jejich odreagování během výuky.

Souhrnně je možné říci, že veškeré přínosy, které učitelé uváděli, naplňují teoretická východiska, pro která byl model pohyblivé třídy uveden do praxe:

Ve všech případech je zde velmi silný vztah mezi učiteli a dětmi dané třídy. Děti mají možnost se vztahovat k dospělému a reflektují své chování k tomuto pevnému bodu.

Ve vyučování, které jsem měla možnost vidět, a ze situací, které učitelé v rozhovorech popisovali, je zřetelně vidět, že všechny děti k vyučování a veškerému dění ve třídě aktivně přistupují, spoluprožívají je.

Velkou jistotu, uspokojení a vnitřní klid poskytuje dětem rytmus ve členění dne, týdne. Rovněž rytmus zařazený přímo do vyučování harmonicky na děti působí.

Velká péče je věnována třídnímu společenství. Děti se společně učí, stolují, účastní se mimoškolních akcí, prožívají dny venku, volnou hru i ranní parkur. To vše mohou následně sdílet a reflektovat při společných setkáváních se v kruhu.

Hmat a rovnováha, které jsou potřebné pro správný rozvoj pozornosti, jsou intenzivně rozvíjeny při pohybových činnostech, ke kterým je v tomto modelu mnoho příležitostí. Rovněž i dobře vyvinuté a vyzrálé další tělesné smysly, jako je smysl pro pohyb a životní pocit, představující stabilní základ pro učení se čtení a psaní, pro rozvoj pozornosti, schopnost výkonu, zdravou sebedůvěru, se neopomíjí. Pokud jsou tyto smysly dobře rozvinuty, může na ně navázat výstavba dalšího: sebevědomí, sebekontroly, kognitivních schopností.

### **3.3.6 Meze modelu**

Dále jsem z rozhovorů syntetizovala tyto meze, rizika uváděná učiteli a přiřadila je k navržené kategorizaci:

#### **1. Kategorie: Meze dané osobností učitele**

- Omezení u učitelů s fyzickým oslabením (nadváha, kolena, apod.)
- Učitel musí být schopen improvizace, připraven řešit nečekané situace
- Učitel musí být odhodlaný, vytrvalý, vnitřně pohyblivý

## 2. **Kategorie: Meze dané nároky kladenými na učitele**

- Více času, který musí učitel věnovat třídě, přípravě
- Organizační náročnost při přestavbách mobiliáře
- Zvýšené nároky na přípravu dne venku
- Nutnost vybudovat jasná pravidla
- Hlídání rytmu střídání činností: pohyb a klid

## 3. **Kategorie: Meze dané materiálním vybavením**

- V kruhu dochází k větší interakci dětí mezi sebou
- V případě nezvládnutí organizace stěhování nastane příliš mnoho hluku, chaosu
- Finanční nároky na pořízení mobiliáře

## 4. **Kategorie: Meze ve spolupráci s rodiči**

- Nutná intenzivnější práce s rodiči

## 5. **Kategorie: Meze hygienické**

- Nutnost zvýšeného dohledu na správné sezení při psaní

## 6. **Kategorie: Meze bezpečnostní**

- Větší nároky na bezpečnost při parkuru, dnech venku

Meze 1. kategorie, které jsou dány osobností učitele, učitel jen velmi těžko ovlivní. Lze říci, že jeho meze jsou dány, a pokud učitel vidí, že např. má problémy s koleny, a tudíž je pro něj sezení na nízkých lavičkách bolestivé, nebo je mu zřejmé, že není vnitřně pohyblivý a činní mu problémy rychle vyhodnotit nastalou situaci a adekvátně se rozhodnout (byť je to třeba jen díky nedostatečným zkušenostem), měl by zodpovědně vyhodnotit situaci a rozhodnout, že pro něj a jeho třídu není vyučování v tomto modelu v tento čas přínosné, a zůstat u klasického modelu práce ve waldorfské škole (který i tak je značně náročný).

Meze 2. kategorie, kterými jsou nároky na učitele, jistě učitel před zahájením práce v pohyblivém modelu také vezme v potaz. Zde je ovšem velmi těžké, pokud učitel dosud nemá zkušenost (např. z hospitací nebo vlastní praxe v pohyblivé třídě), odhadnout výši těchto nároků.

Může se stát, že učitel podcení z nejrůznějších důvodů tyto nároky, a práce se nebude dařit. Klima ve třídě nebude příznivé pro vyučovací proces a bude nutné, aby došlo ke změně. Buď je učiteli okamžitě poskytnuta pomoc (mentora, zkušeného kolegy...), anebo je nutné, aby se třída vrátila ke klasickému modelu a např. jednotlivé prvky modelu zařazovala postupně, což výši nároků poněkud snižuje.

Meze 3. kategorie, které jsou dány materiálním vybavením, je rovněž možné snížit postupným zaváděním prvků, kdy např. po ranním kruhu jsou jen jednou lavičky přestěhovány na frontální vyučování, kde zůstanou až do závěru vyučování. Teprve později, když se děti a učitel v tomto cítí jistí, se přidá např. ranní parkur a později další prvky.

Meze, které jsou dány finančními nároky na pořízení mobiliáře, je možné snížit zapojením rodičů (maminky ušijí podsedáky podle vzoru, finanční dar rodičů škole apod.).

Meze 4. kategorie dané nároky na spolupráci s rodiči ukazuje, že je nutné, aby se učitel dobře připravil na vysvětlení přínosů, které tento model pro děti má. Musí umět jasně vysvětlit, proč je pro děti dobré, aby se co nejvíce pohybovaly, jak eliminovat možnost nachlazení ve dnech vyučování venku apod.

Z toho bezpochyby vyplývá, že učitel musí být sám přesvědčen o přínosech tohoto modelu, cítit v sobě pro něj nadšení a mít připravené jasné a srozumitelné argumenty pro první rodičovskou schůzku. Potom, jak ukazuje praxe, již samotné nadšení dětí ze školy naladí rodiče pro další spolupráci. Velkým kladem je v tomto případě i fakt, že rodiče, kteří dávají své děti do waldorfské školy, jsou již předem rozhodnuti se školou úzce spolupracovat.

Meze 5. kategorie, které se týkají především správného sezení při psaní, všichni dotazovaní učitelé vnímají a sami upozorňují na nezbytnost dohledu na děti při psaní, aby seděly správně. Je však nutné říci, že tento dohled vyžaduje i psaní v klasické lavici.

Meze 6. kategorie, týkající se bezpečnosti, dotázaní učitelé rovněž reflektují. Jak ovšem konstatovali, není v jejich třídách zvýšený počet úrazů, pokud se dětem věnují a na jejich bezpečnost dohlíží. Naopak děti se stávají obratnějšími, jejich pohyby jsou koordinovanější a lépe odhadují své schopnosti.

### 3.3.7 Formulace odpovědi na výzkumnou otázku

Ve výsledku lze tedy formulovat tuto odpověď na výzkumnou otázku:

Dokáže-li učitel vzít v potaz a následně zacházet s mezemi, které jsou do značné míry limitovány jeho osobností, nároky kladenými na jeho čas a síly, nároky, které jsou dány intenzivní spoluprací s rodiči, bezpečnostními a hygienickými nároky, bude pohyblivý model aplikovaný v dané třídě přinášet dětem přínosy na jejich fyzické zdraví, na rozvoj jejich pohybových dovedností, na jejich smyslový rozvoj, na jejich úspěšnou socializaci ve smyslu kooperace, přebírání rolí, respektování rozdílů, seberegulace, prožívání a ovládnutí emocí, hodnotové orientace a postoje ke světu, komunikační dovednosti; na jejich psychické zdraví, čili především na správné sebepojetí a sebevědomí; a v neposlední řadě na jejich kognitivní rozvoj, tj. tvořivé myšlení, řeč, usnadnění procesu zapamatování, podporu pozornosti, usnadnění počátečního čtení a psaní. Další přínosy přináší pohyblivý model i pro práci učitele: lze variabilně, kreativně uspořádat prostor s možností získání volného místa pro aktivity, je větší možnost pracovat se stupněm únavy dětí, efektivně strukturovat čas vyučování, nemají-li děti stabilní místa, umožňuje to učiteli sledovat vztahy ve třídě. Dobré zkušenosti jsou i při práci s dětmi s ADHD.

Zkušenosti rovněž ukazují, že ne vždy lze slepě přebírat model v jeho striktní formě, ale je dobré se inspirovat a modelovat jeho detaily podle dětí, které se ve třídě sejdou, podle možností učitele, podle připravenosti školy.

## 4. Závěr

Závěrem mohu říci, že absolvování semináře v Bochumi zaměřeného na model pohyblivé třídy, kterého jsem se zúčastnila v březnu roku 2013, pozorování vyučování ve třídách s pohyblivým modelem, nadšení učitelů, se kterými jsem dělala rozhovory, to vše mě přesvědčilo o smysluplnosti pohyblivého modelu a o jeho potřebě pro současné děti. Díky studiu teorie k této práci jsem objevila i skutečnost, že tento model zcela naplňuje principy činnosti „Školy podporující zdraví“ tak, jak je definovala Světová zdravotnická organizace, a bylo by tedy do budoucna snad možné, aby se školy, ve kterých budou pohyblivé třídy, do tohoto programu zapojily.

Do budoucna vidím možnost pracovat na zavedení tzv. „druhotřídního šetření“ v českých podmínkách, především pro jeho diagnostický potenciál pro učitele. Při správném provedení přináší totiž naprosto objektivní zjištění, kterým učitel získá větší vhled do rozvoje učebních procesů dětí. To jsou informace, které může následně využít při individualizaci výuky pro dané dítě.

Velmi zajímavé by bylo rovněž provedení srovnávací studie o vlivu výuky na vady páteře ve třídách v pohyblivém modelu a třídách klasických, neboť prozatím je stanovisko kontrol ČŠI k tomuto problému velmi opatrné a často se v jednotlivých krajích liší. Tím jsou školy tlačeny k různým druhům kompromisů. Tato nejistota by byla touto srovnávací studií zcela odstraněna.

Přínosná by byla i diskuze s běžnými školami, které se rovněž rozhodly dát pohybu ve vyučování více prostoru, sdílet zkušenosti a snažit se pracovat na vzájemném obohacování.

A v neposlední řadě je tu ještě jeden z principů bochumského modelu, který se doposud v žádné české pohyblivé třídě nepodařilo zcela realizovat. Tímto principem je změna v rytmu vyučovacích hodin, při které došlo ke zkrácení ze 45 minut na 30 minut výuky u některých předmětů (zejména jazyků). To samozřejmě zasahuje do organizace výuky celé školy a je nezbytné vše velmi dobře promyslet tak, aby to bylo co nejpřínosnější pro děti, ale zároveň byly dodrženy časové dotace pro vzdělávací oblasti dané Rámcovým vzdělávacím plánem. Zde vidím rovněž možnost další práce na vylepšení českého modelu pohyblivé třídy.

Těmto naznačenými úkolům i mnoha dalším by se v budoucnu mohla věnovat nově vznikající skupina pedagogů, kteří se v českém prostředí začali zabývat modelem pohyblivé třídy. V létě 2016 na Letní akademii waldorfských učitelů v Semilech se objevila první snaha o vytvoření takovéto pracovní skupiny. V této skupině by mohli být všichni učitelé, kteří již v pohyblivých třídách učí a další zájemci z řad učitelů, kteří se chystají touto cestou jít. Skupina by se setkávala minimálně dvakrát ročně, učitelé by zde mohli sdílet své zkušenosti, prohodit s ostatními své otázky, řešit problémy, které jim práce v pohyblivém modelu přinesla, a snažit se pracovat na dalším vývoji této inovace. Na podzim 2016 tato vznikající skupina oslovila i pana Tobiasa Jürgenmanna z Bochumi s otázkou, zda by se nestal mentorem pro české pohyblivé třídy. To by znamenalo, aby několikrát za rok přijel do Čech, hospitoval ve třídách, kde se v pohyblivém modelu vyučuje, a poskytoval učitelům zpětnou vazbu.

Za velmi přínosné považuji rovněž možnost zapojení učitelů, kteří se chystají mít svou třídu jako pohyblivou, protože se domnívám spolu s mnoha učiteli, s nimiž jsem dělala rozhovory, že je nezbytné, aby se na tento způsob práce začínající učitelé dobře připravili a znali meze, které tu jsou, a teprve potom zodpovědně zvážili, zda je pro ně možné se s nimi vypořádat a v tomto modelu s dětmi pracovat. Skupina rovněž zvažuje zařadit na pravidelná setkání waldorfských učitelů, která se konají dvakrát ročně, seminář o pohyblivém modelu pro inspiraci ostatním učitelům.

Domnívám se, že pohyblivý model je pro současné děti, které přichází do prvních tříd velkým přínosem a naplňuje jejich potřeby. Ovšem je potřeba neustrnout na místě a snažit se každodenní práci s dětmi pozorovat, s čím novým přicházejí, hledat další cesty k jejich rozvoji, neboť děti za pět až deset let budou zase díky vývoji společnosti jiné, než jsou ty dnešní. Jen jejich potřeba pohybu zůstane, domnívám se, stálá.

## Bibliografie

AUER, W.-M. (2007). Sinnes - Welten. München: Kösel-verlag, ISBN 978-3-466-30755-5.

DISHAM, R. K.-R. (2006). Neurobiology of exercise. Obesity, no 14, 345-356.

GAVORA, P. (2000). Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, ISBN 80-85931-79-6.

HAVLÍNOVÁ, M. K. (2006). Program podpory zdraví ve škole. Praha: Portál, ISBN 80-7367-059-3.

<http://waldorfschop.eu/forum/das-bewegte-klassenzimmer>. (nedatováno).

[http://www.erziehungskunst.de/fileadmin/archiv\\_alt/2005/1005p003Auer.pdf](http://www.erziehungskunst.de/fileadmin/archiv_alt/2005/1005p003Auer.pdf). (nedatováno).

KALISKI, B. (2014). Unterstufenkonzept für die Klassen 1 und 2, Das bewegte Klassenzimmer. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, ISBN 978-3-944911-09-0.

KOEPKE, H. (2013). Tři stupně ve vývoji školního dítěte. Praha: Asociace waldorfských škol České republiky, ISBN 978-80-905222-2-0.

LANGMEIER, J. K. (1998). Vývojová psychologie. Praha: Grada, ISBN 80-7169-195-X.

LIEVEGOED, B. (1992). Vývojové fáze dítěte. Praha: Baltazar, ISBN 80-900307-7-7.

LUKÁŠOVÁ, H. H. (2012). Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení. Praha: Asociace waldorfských škol, ISBN 978-80-905222-0-6.

MACHOVÁ, J. K. (2009). Výchova ke zdraví. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-2715-8.

MAZÁČOVÁ, N. (2008). Vybrané pedagogické inovace v současné škole. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, ISBN 9788072903733.

MUŽÍK, V. K. (1997). Tělesná výchova a zdraví. Olomouc: HANEX, ISBN 80-85783-17-7.

PRŮCHA, J. (1995). Pedagogický výzkum uvedení do teorie a praxe. Praha: Karolinum, ISBN 80-7184-132-3.

RICHTER, T. (2013). Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy. Praha: Asociace waldorfských škol České republiky, ISBN 978-80-905222-5-1.

SCHÖNHERR-DHOM, R. (2014). Lernen im bewegten Klassenzimmer. Stuttgart: Freies Geistesleben, ISBN 978-3-7725-2647-3.

SCHOUTEN, E. (1999). Die Zweitklass-Untersuchung. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Ereiien Waldorschulen.

SKALKOVÁ, J. (1995). Za novou kvalitou vyučování. Brno: Paido, ISBN 80-85931-11-7.

SOESMAN, A. (2009). Dvanáct smyslů. Hranice: Fabula, ISBN 978-80-86600-59-8.

STEINER, R. (2003). Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky. Praha: Opherus, ISBN 80-902647-8-6.