

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
FILOZOFICKÁ FAKULTA  
KATEDRA PEDAGOGIKY

**Spolupráce mezi žáky a učitelem ve waldorfských školách**  
**Cooperation between pupils and teacher in waldorf schools**

DIPLMOVOVÁ PRÁCE

Autor:	Petra Zajíčková
Vedoucí práce:	PhDr. Daniela Sedláčková
Studijní obor:	Sociální pedagogika
Forma studia:	Kombinovaná
Rok odevzdání:	2010

## **PROHLÁŠENÍ**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Spolupráce mezi žáky a učitelem ve waldorfských školách“ vypracovala samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Praze, dne 14.6. 2010

Petra Zajíčková

## **PODĚKOVÁNÍ**

Děkuji svým vedoucím diplomové práce PhDr. Markétě Dvořákové, Ph.D., PhDr. Daniele Sedláčkové, učitelům, žákům a rodičům waldorfských škol, bez jejichž pomoci by tato práce nemohla vzniknout.

# OBSAH

Úvod	6
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b>	<b>7</b>
<b>1. Spolupráce</b>	<b>7</b>
1.1. Pojem spolupráce	7
1.2. Pojem kooperace z užšího pedagogického hlediska	8
1.3. Kooperace v pedagogickém kontextu	8
1.4. Kooperativní uspořádání	11
<b>2. Waldorfská pedagogika</b>	<b>11</b>
2.1. Podstata waldorfské pedagogiky	11
2.2. Antroposofie	12
2.3. Organizace, správa, řízení a hodnocení ve waldorfských školách	13
2.4. Základní rysy waldorfské pedagogiky	14
2.4.1. Denní rytmus a výuka v epochách	15
2.4.2. Umění	16
2.4.3. Slavnosti roku	19
2.5. Vývoj dítěte v sedmiletích	20
<b>3. Spolupráce ve waldorfských školách</b>	<b>22</b>
3.1. Principy kooperativního učení a využití ve waldorfské pedagogice	22
3.2. Kooperativní hra ve waldorfských školách	23
3.3. Specifika spolupráce ve waldorfské pedagogice	25
3.3.1. Spolupráce prostřednictvím rysů waldorfské pedagogiky	25
3.3.2. Spolupráce mezi učitelem a žákem	27
3.3.3. Kolegium, žakovské fórum a rodičovská rada jako možná spolupráce	29
<b>EMPIRICKÁ ČÁST</b>	<b>32</b>
<b>EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ Č. 1</b>	<b>33</b>
<b>I. METODIKA VÝZKUMU</b>	<b>33</b>
<b>1. Stanovení cíle a úkolů výzkumu</b>	<b>33</b>
<b>2. Výzkumný vzorek</b>	<b>35</b>
<b>3. Metody</b>	<b>35</b>
<b>4. Zpracování získaného materiálu</b>	<b>36</b>

<b>II. VÝSLEDKY VÝZKUMU</b>	<b>37</b>
<b>1. Strukturované rozhovory</b>	<b>37</b>
1.1. Kvantitativní hodnocení strukturovaných rozhovorů	37
1.2. Kvalitativní hodnocení strukturovaných rozhovorů	39
<b>2. Pozorování (kvalitativní hodnocení)</b>	<b>41</b>
<b>III. ZÁVĚRY VÝZKUMU</b>	<b>46</b>
<b>1. Závěry obsahové</b>	<b>46</b>
<b>2. Závěry metodologické</b>	<b>48</b>
<b>EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ Č. 2</b>	<b>50</b>
<b>I. METODIKA VÝZKUMU</b>	<b>50</b>
<b>1. Stanovení cíle a úkolů výzkumu</b>	<b>50</b>
<b>2. Výzkumný vzorek</b>	<b>52</b>
<b>3. Metody</b>	<b>52</b>
<b>4. Zpracování získaného materiálu</b>	<b>53</b>
<b>II. VÝSLEDKY VÝZKUMU</b>	<b>54</b>
<b>1. Rozhovory (kvalitativní hodnocení)</b>	<b>54</b>
<b>2. Pozorování (kvalitativní hodnocení)</b>	<b>57</b>
<b>3. Analýza učebního plánu waldorfské školy v Jinonicích (kvalitativní hodnocení)</b>	<b>59</b>
<b>III. ZÁVĚRY VÝZKUMU</b>	<b>61</b>
<b>1. Závěry obsahové</b>	<b>61</b>
<b>2. Závěry metodologické</b>	<b>63</b>
<b>ZÁVĚR DIPLOMOVÉ PRÁCE</b>	<b>65</b>
<b>Seznam použitých pramenů a literatury</b>	<b>69</b>
<b>Anotace</b>	<b>70</b>
<b>Annotation</b>	<b>71</b>
<b>Příloha č. 1</b>	<b>72</b>
<b>Příloha č. 2</b>	<b>74</b>

Tato práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a empirickou. V teoretické části se nejprve zaměřím na pojem spolupráce, pojem kooperace z užšího pedagogického hlediska, kooperaci v pedagogickém kontextu, kooperativní uspořádání. Dále se budu zabývat waldorfskou pedagogikou obecně, popíši její podstatu, antroposofii, organizaci, správu, řízení, podrobněji se budu věnovat jejím základním rysům a zmíním se o vývoji dítěte v sedmiletích. V další části práce propojím waldorfskou pedagogiku a spolupráci, budu se zabývat principy kooperativního učení a využití ve waldorfské pedagogice. Také popíši specifika spolupráce ve waldorfské pedagogice. Teoretickou část budu doplňovat vlastními praktickými zkušenostmi z návštěvy waldorfské školy (psáno kurzívou).

V empirické části této práce provedu empirické šetření na téma: „Jaká jsou specifika spolupráce ve waldorfských školách?“ Tuto otázku budu zkoumat z pohledu spolupráce učitele s žáky, ale také spolupráce žáků s žáky.

Hlavním cílem této práce je zmapovat spolupráci ve waldorfských školách, konkrétněji jaká jsou specifika spolupráce, principy kooperativního učení v těchto školách, jak se projevuje spolupráce mezi učitelem a žákem nebo mezi žáky. Jak ze samotného názvu práce vyplývá, tak specifikum pro waldorfskou pedagogiku je vztah učitele a žáka a spolupráce by z tohoto vztahu měla vyvěrat. Na základě empirického šetření bych ráda zjistila, jak konkrétně je spolupráce začleněna do vyučování ve waldorfských školách.

## Úvod

Dnes již téměř každý zná alternativní pedagogické směry, možná i slyšel pojem waldorfská pedagogika. Součástí rámcového vzdělávacího programu (RVP) jsou i tzv. průřezová témata jako například osobnostní a sociální výchova, multikulturní výchova, environmentální výchova, která jsou povinná.<sup>1</sup> Na dané škole záleží, jakou cestou je žákům předloženo. Kooperace spadá do oblasti z RVP - osobnostní a sociální výchova (sociální rozvoj) a měla by být zastoupena v učebních osnovách všech škol v ČR. Spolupráce je tedy nyní atraktivním tématem a objevuje se nejen v alternativních školách, ale je součástí školskopolitických dokumentů<sup>2</sup> a učitelé by ji měli zařazovat do svého vyučování.

Ráda bych obě tato témata (waldorfskou pedagogiku a spolupráci) propojila a v této práci se podívala na spolupráci ve waldorfských školách. Jsou to právě alternativní školy, které jako první přišly s pojmem kooperace a využívaly ji ve svém vyučování. Waldorfská

---

<sup>1</sup> Viz VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Praha : AISIS, 2006. ISBN 80-239-4908-X, s. 11

<sup>2</sup> Viz níže **1.3. Kooperace v pedagogickém kontextu**

pedagogika má však svoje specifické rysy a pojem spolupráce se nikde v literatuře v jejích základních znacích neobjevuje. Cílem této práce nebude popisovat stinné stránky waldorfské pedagogiky nebo kooperace, které jistě mají. Zaměřím se na klady a přínos spolupráce ve waldorfských školách.

Popud k napsání této práce pramení zejména z návštěvy waldorfské školy v Anglii. Velmi mě zaujal řád, pořádek a harmonie, které byly součástí komplexu školních budov, umístěných uprostřed malebné krajiny Kinbrook parku. Děti chodily do školy rády, byly aktivní a nadšené. Zájem byl i ze strany učitelů, zejména ve svědomitém vedení žáků, dlouhých domácích přípravách, uměleckém nadání, praktických činnostech a živém přednesu, z čehož bylo zřejmé, že učit je bavilo. Měla jsem možnost absolvovat hospitaci v několika třídách. Všimla jsem si, že učitelé používali některé z prvků kooperace a upřednostňovali ji před kompeticí. Žáci si spíše mezi sebou pomáhali, rivalitu jsem nezaznamenala. Je však nutné podotknout, že jsem byla pozorovatelem pouze čtrnáct dní a přišla jsem do styku spíše s dětmi mladšího školního věku. Rozhodla jsem se tedy, že se na spolupráci ve waldorfských školách podívám blíže. V této době jsem však znala pouze vlastní laické pojetí termínu spolupráce - tedy společně na něčem pracovat nebo pomáhat si. Přesné vymezení pojmu, principy a metody spolupráce jsem získala teprve s odbornou literaturou k této práci. Nyní mi nepřipadá tak jednoznačná spojitost mezi spoluprací a waldorfskou pedagogikou, jaká byla na první neodborný pohled patrná. Tématem této práce bude tedy dostat se hlouběji do této problematiky.

## TEORETICKÁ ČÁST

### 1. Spolupráce

#### 1.1. Pojem spolupráce

Sociální psychologie charakterizuje spolupráci jako pozitivní závislost lidí.<sup>3</sup> Slovo pozitivní znamená, že z dosažení cíle mají prospěch všichni, kteří se na spolupráci podíleli. Závislost je použita, protože při dosažení společného cíle potřebujeme druhého člověka, který také směřuje k témuž cíli. Jedná se tedy o závislost jednoho na druhém při dosahování společného cíle. Nejde tedy o to, aby cíle dosáhl jeden ze skupiny. Spolupráce znamená, že celá skupina dojde ke stejnému cíli. Úspěch jedince by měl vést k úspěchu celé skupiny, naopak úspěch skupiny by se měl podílet na úspěchu jedince. H. Kasíková

---

<sup>3</sup> Viz KASÍKOVÁ, H. *Učíme se spoluprací*. Kladno : AISIS, 2005. ISBN 80-239-4668-4, s.11-13

uvádí, že spoluprací není, když někomu, kdo má plné ruce, pomůžu otevřít dveře. V tomto případě se jedná o tzv. nápomoc, pomohla jsem mu k dosažení jeho cíle, nebyli jsme však ve vztahu vzájemné závislosti.

## **1.2. Pojem kooperace z užšího pedagogického hlediska**

H. Kasíková se zabývá o kooperaci z pedagogického hlediska a dělí ji do tří bodů.<sup>4</sup>

1. Kooperace je chápána jako cílová struktura vyučování. Žáci by měli vědět, že mohou dosáhnout svého cíle, ale jen za podmínek, že i ostatní žáci, s kterými pracují na daném úkolu, dosáhnou také svého cíle.

2. Další hledisko je kooperace jako povahový, osobnostní rys žáka, neboli kooperativnost. Na základě výzkumů se vychází z tvrzení, že kooperativnost může být do malé míry vrozena, ve větší míře se ji však člověk učí v průběhu života. V případě žáka s takovýmto povahovým rysem se pak předpokládá, že bude lépe přijímat kooperativní učení ve struktuře vyučování. V následujícím pojetí jsou uvedeny příklady, za kterých může být tato pro-kooperativní harmonie narušena.

3. V tomto pojetí se kooperace vztahuje k chování žáků ve školních situacích. Logicky vyplývá, že pokud žák bude kooperativní a bude součástí kooperativní cílové struktury, tak by se měl chovat pro-kooperativně. Existují však podmínky, které mohou kooperativnost takového žáka narušovat:

- vnější podmínky – žák může vystupovat individualisticky například při důležité zkoušce
- vnitřní podmínky – opět kooperativně zaměřený žák v kooperativní struktuře může jednat soutěživě ve vztahu k ostatním, kteří takto jednají a kteří ohrožují jeho úspěch

## **1.3. Kooperace v pedagogickém kontextu**

Kooperace je pouze jiný výraz pro slovo spolupráce. Pochází z latinského slova cooperate, což znamená spolupracovat.<sup>5</sup> Tento pojem se dostal do zájmu mnoha disciplín jako je sociologie, politologie, historie, ekonomických a právních věd, filozofie, etiky a sociální etiky. H. Kasíková se zaměřuje na kooperaci v rámci společenskovední oblasti. V této

---

<sup>4</sup> Viz KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3, s.31-32

<sup>5</sup> Viz KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování*. Praha : Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0192-3, s.7



práci popíši kooperaci pouze z hlediska pedagogického a pojetí kooperace podstatné pro tuto práci tučně zvýrazním.<sup>6</sup>

a) Kooperace jako označení celého pedagogického hnutí

Kooperace se objevuje v různých pedagogických hnutích jako například Hnutí pedagogické kooperace, které vzniklo v Itálii a navazuje na podněty C. Freineta a J. Deweye. Jedná se o alternativní hnutí, které zdůrazňuje zejména badatelský moment dětské učební činnosti a k tomu se vztahující kooperativní principy vyučování.

b) Kooperace jako základní směřování, cílový požadavek vzdělávání a vyučování

Kooperace je v současnosti i budoucnosti chápána jako součást hodnotové orientace a základní výbavy člověka. Je tedy součástí nynějších školskopolitických dokumentů u nás i v zahraničí. Ve zprávě Unesco (1997) jsou uvedeny čtyři pilíře výchovy a vzdělávání – učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně, učit se být. Kooperace se také objevuje v tzv. klíčových kompetencích pro vzdělanost člověka současné doby, pro Evropskou vzdělanost (společně s učením, objevováním, myšlením, komunikací, prací a adaptací). Dále je v tzv. sociálních cílech školních programů zemí EU jako jeden z nejpodstatnějších cílů (vedle autonomie a odpovědnosti). Také potřeby podniků a firem si stanovují cíle vztahující se k interpersonálním dovednostem a efektivní týmové práci.

c) Kooperace jako základní charakteristika nového pojetí školního vzdělávání, předpoklad přeměny školy

Kooperace se objevuje v rámci efektivního fungování školy, reaguje na požadavky na změnu školy, vzdělávání a vyučování. Jedná se o kritiku tzv. starého, tradičního pojetí školního vzdělávání a vytvoření nového potřebného pojetí. Kooperace se objevuje jako jeden z důležitých prvků v rámci této přeměny. Kompetitivní vyučování je přiřazováno starému pojetí školy, zatímco kooperace působí jako jeho protipól v novém pojetí. Mezi základní charakteristiky tradičního modelu školního vzdělávání patří například předávání hotových poznatků, pasivita žáků, škola jako rozřídovací instituce, kompetitivní uspořádání sociálních vztahů, neosobní vztahy. Nové pojetí se vyznačuje konstrukcí poznání, aktivitou žáků, rozvíjením individuálních vzdělanostních předpokladů žáků, kooperativním uspořádáním sociálních vztahů a osobními vztahy.

d) Kooperace jako rys komplexnějších modelů výchovy a vyučování

Kooperace se objevuje v modelech výchovy a vyučování v návaznosti na dva principy – princip participativnosti a princip celostnosti ve vzdělání. Jedná se o holistické učení, které

---

<sup>6</sup> Viz KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování*. Praha : Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0192-3, s.25-34

směřuje k mnohostrannému rozvoji jedince. Rozvíjí se různé stránky člověka prostřednictvím komplexního osobnostního učení – duchovní, fyzické i sociální, tedy princip celostnosti.

Druhý princip se uplatňuje zejména v tom, že se přesouvá činnost z učitele na žáky a projevuje se v převzetí odpovědnosti za vlastní učení a pomoc druhým, zvyšuje se tak účast žáků při vyučování. Participativní pojetí je spojováno s inkluzivním vzděláváním, jedná se o zvyšování účasti kultur a komunit ve školách. Příklady současně uznávaných celostních modelů prezentujících kooperaci jsou otevřené vyučování, osobnostní a sociální výchova, globální výchova, integrovaná tématická výuka.

e) Kooperace (kooperativní učení) jako jedna z teorií vzdělávání

Y. Bertrand řadí kooperativní učení mezi sociokognitivní teorie vzdělávání.<sup>7</sup> Základní póly těchto teorií jsou subjekt (osobnost učícího se), společnost (společenské potřeby, zájmy a podmínky) a obsah. Kooperativní učení je pak charakterizováno interakcí mezi těmito póly. Sociokognitivní teorie zdůrazňují společenskou a kulturní dimenzi procesu učení.

f) Kooperativní učení jako specifická reálná podoba vyučování

Jedná se o několikaúrovňovou teorii kooperativního učení a její reálnou podobu ve vyučování, která funguje na principech kooperativního uspořádání vrstevnických vztahů. Tato výuka se uplatňuje na školách různého typu a různých stupňů od primárních až po vysoké školy. Popisuje také souhrn strategií, metod a technik, které se využívají při vyučování.

g) Kooperace jako charakteristika vztahu mezi učitelem a žákem

Kooperace se využívá ve dvou aspektech – **kooperace žáků mezi sebou a kooperace mezi učitelem a žáky**. Tyto kooperativní vztahy mohou pak vytvářet z určitého pohledu celek vzdělávání a vyučování. „**Specifický kooperativní vztah mezi učitelem a žákem jako vztah pro vzdělávání optimální a modelový, ukazující kvalitu mezilidských aktivit, je pak určování tímto širším rámcem.**“<sup>8</sup> Učitel by měl nacházet nejvhodnější způsoby, jak navodit vhodný kooperativní vztah a vytvořit tak příznivé klima ve třídě pro účinné vyučování. Toto pojetí kooperace je hlavní náplní mé práce, proto o něm budu pojednávat podrobněji dále.<sup>9</sup>

---

<sup>7</sup> In KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování*. Praha : Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0192-3, s.31

<sup>8</sup> KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování*. Praha : Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0192-3, s.33

<sup>9</sup> Viz níže **3.3.2. Spolupráce mezi učitelem a žákem**

## h) Kooperace institucí

Jde o kooperaci uplatňující se při práci ve výchovných a vzdělávacích institucích. V tomto případě škola navozuje spolupráci s institucemi, které se mohou účastnit jejich funkcí a úkolů a obohacovat tak vzdělávací a výchovné prvky. Řeší se zejména tato témata – spolupráce s rodinou, sítě inovativních škol, propojení vzdělávacích a poradenských, metodických orgánů, spolupráce vědeckých institucí a vysokoškolských pracovišť s terénem školy, spolupráce firem a podniků se školami.

### 1.4. Kooperativní uspořádání

Kooperativní uspořádání výuky dle H. Kasíkové vychází z principu spolupráce.<sup>10</sup> Jedná se o společné dosahování cílů. Záleží jak na činnosti skupiny, tak na aktivitě jedince, všichni zúčastnění by měli mít z dané aktivity prospěch. H. Kasíková řadí mezi základní pojmy kooperativního vyučování sdílení, spolupráce a podpora. Naopak základní znaky kometivního vyučování jsou soutěž, boj, konfrontace.<sup>11</sup>

## 2. Waldorfská pedagogika

### 2.1. Podstata waldorfské pedagogiky

„Celý život se podobá rostlině, která neobsahuje pouze to, co se nabízí oku, nýbrž uchovává ve svých skrytých hlubinách i budoucí stav. Kdo má před sebou rostlinu, jež se vyvinula teprve listy, ví dobře, že se po nějaké době objeví na listnatém stvolu i květy a plody. A již nyní obsahuje rostlina skryté vlohy k těmto květům a plodům.“ (R. Steiner)<sup>12</sup>

Tento citát vystihuje podstatu waldorfské pedagogiky, jejímž cílem je **rozvoj člověka v jeho celistvosti**. Práce s dětmi je zaměřena na objevení vyvíjející se bytosti. Waldorfská pedagogika vychází z moderního vědeckého pozorování světa, který umožňuje mnohostranný náhled na dítě, na jeho rozvoj ke světu a schopnost učit se. U žáků je probouzena zvědavost a zájem o vzdělání. Tato pedagogika se distancuje od jednostranného přetížení informacemi. Vedle rozumu rozvíjí rovněž i jiné stránky osobnosti jako cit a vůli, tyto tři stránky jdou ruku v ruce, měly by být zastoupeny v jedinci

---

<sup>10</sup> Viz KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3, s.27

<sup>11</sup> Viz tamtéž

<sup>12</sup> STEINER, R. In : SMOLKOVÁ, T. *Dítě v úctě přijmout*. Praha : MAITREA, 2007. ISBN 80-903761-2-6, s. 11

stejnou měrou. Klade důraz na praktickou stránku života, na kterou při běžné výuce není mnohdy čas. Waldorfská pedagogika se vyznačuje kreativitou, tolerancí, společenskou odpovědností a otevřeností ke světu.<sup>13</sup> Její myšlenkový tvůrce je Rudolf Steiner, který rovněž založil antroposofii, na jejímž základě waldorfská pedagogika stojí.

## 2.2. Antroposofie<sup>14</sup>

Vychází z řeckých slov *anthrophos* - člověk a *sofia* – moudrost, tedy lidská moudrost, na rozdíl od božské moudrosti teosofie. Antroposofie obsahuje prvky křesťanství, východní filosofie, egyptská a řecká mystéria, přírodní mystiku, okultismus a filosofii. Není však uceleným náboženským nebo filozofickým systémem. Člověk antroposoficky orientovaný hledá otázky a souvislosti ohledně vlastního osudu, vztahu ke světu a k druhým lidem.

Z antroposofie vychází praktické obory jako waldorfská pedagogika, biodynamické zemědělství, antroposofické lékařství, eurytmie atd. Neznamena to však, že antroposof se automaticky věnuje některému z těchto oborů – například se stane waldorfským učitelem. Způsob poznávání antroposofie vychází od Goetha a Steinera. Podstatné je vše promyslet, dělat vše vědomě. Co to znamená v praxi? Je rozdíl mezi tím, když natírám zeď, přemýšlím si například o tom, jak jsem prožila předešlý den nebo co jsem si s tím nebo oním povídala. V druhém případě vědomě, vlastním úsilím, jsem při tom malování pokoje. Vnímám zdi, co dělá nátěr, každé zákoutí i skulinku, vedu svou ruku se štětkou promyšleně a vědomě. Dle mého názoru pak nezáleží, co člověk dělá, ale jak to dělá. Všechny naše poznatky si lze osvojit myšlenkovou prací za spolupůsobení vůle. Rudolf Steiner při umělecké práci Goetheana zdůrazňoval, že lepší je myslet špatně než vůbec nemyslet.<sup>15</sup> Pokud se chce člověk věnovat antroposofii nemusí mít nějaké mimořádné schopnosti – například jasnovidné nazírání. Antroposofie nedává žádné návody, horoskopy, mantry, zkratky, jak dojít duchovního poznání. Celá její teorie vězí v myšlení, ve vědomém, sebekontrolovaném a odpovědném vykonávání různých činností. Podstatné je rozumět tomu co dělám, vědět proč to dělám. Bez tvoření myšlenkových představ zůstávají naše citové záležitosti, případně potencionální talent v nevědomí, které nás ovlivňuje, ale nemáme nad ním kontrolu. Dle antroposofie je nutné myšlení cvičit. Je to podobné například s uměleckým talentem, který nelze nechat v naší duši spát, ale je nutné ho aktivovat, každý den cvičit, teprve pak z talentovaného člověka může být umělec

---

<sup>13</sup> Viz HRADIL, R. *Průvodce českou antroposofií*. Hranice: Fabula, 2002. ISBN 80-86600-00-9, s.18

<sup>14</sup> Viz SVOBODOVÁ, J. JŮVA, V. *Alternativní školy*. Brno : Paido, 1995. ISBN 80-85931-00-1, s.10

<sup>15</sup> Viz HRADIL, R. *Průvodce českou antroposofií*. Hranice: Fabula, 2002. ISBN 80-86600-00-9, s.15

v pravém slova smyslu. Antroposof by měl aktivně studovat antroposofickou literaturu, přečtené promýšlet, hledat souvislosti a uvádět do praxe. Jedná se o to, všechny přečtené teorie prozkoumávat, ověřovat si, zda-li platí v reálných situacích. Znamená to nepřebírat za vlastní a nememorovat přečtený text a různé teorie. Cvičením myšlení lze uchopovat realitu co nejobektivněji.

Na druhé straně, jako výtka k antroposofii, může být obtížnost antroposofické literatury. Rozumět textům Rudolfa Steinera může být velmi náročné. Jakým způsobem je možné tyto texty správně interpretovat a analyzovat? Také prvky, které Rudolf Steiner využívá, například z křesťanství nebo východních filosofii, se mohou zdát jak pro ateistu, tak pro člověka s vyznáním, nesmyslné. Antroposofická literatura popisuje i pohled do budoucnosti vývoje lidstva. Pro běžného člověka je však nemožné tyto teorie ověřovat, prozkoumávat. Steinerovo dílo se pak může jevit jako fantastická směsice různých směrů.

### **2.3. Organizace, správa, řízení a hodnocení ve waldorfských školách**

Waldorfské školy patří mezi alternativní modely, obvykle škol nestátních. U nás jsou tyto školy státní, v zahraničí bývají spíše soukromé. Název školy vychází z německé obce Waldorf, kde vznikla první waldorfská škola v roce 1919.<sup>16</sup> Jednalo se o školu pro děti továrních dělníků tabákové společnosti Waldorf-Astoria. V současné době vypadá uspořádání waldorfských škol následovně:<sup>17</sup>

- předškolní stupeň, který představují waldorfské mateřské školy
- základní stupeň (nižší – první až čtvrtá třída a vyšší pátá až osmá třída)
- střední škola (devátá až dvanáctá třída)
- 13 ročník s možností maturity

V principech waldorfských škol panuje různorodost, lze tedy uvést jen některé, které jsou charakteristické pro waldorfské školy obecně. V některých z těchto škol jsou integrováni žáci s poruchami učení nebo postižením, zřizují se také internáty. Obvykle jsou přijímáni žáci bez ohledu na rasový, sociální i národnostní původ. *Waldorfská škola v Anglii, kde jsem absolvovala svoji praxi, byla soukromá, poplatek za umístění dítěte byl vysoký, mohla si ho dovolit pouze vyšší třída. Pokud si někdo nemohl dovolit platit takto vysoké školné, tak se přihlíželo k celkovému příjmu a poplatek mohl být snížen dle potřeby. Ovšem ve vesnici Forest Row a okolí žila spíše elitní, bohatší vrstva. Chudší rodina si nemohla dovolit žít v této vesnici a musela pak do školy dojíždět z velké vzdálenosti.*

<sup>16</sup> Viz SVOBODOVÁ, J. JŮVA, V. *Alternativní školy*. Brno : Paido, 1995. ISBN 80-85931-00-1, s.15

<sup>17</sup> Viz SVOBODOVÁ, J. JŮVA, V. *Alternativní školy*. Brno : Paido, 1995. ISBN 80-85931-00-1, s.15

Školy se obvykle zakládají na podnět zájmové skupiny nebo sdružení rodičů, učitelů a dalších stoupenců waldorfské pedagogiky.<sup>18</sup> Školy jsou řízeny tzv. kolegiem učitelů, kteří společně rozhodují o provozních i odborných záležitostech.<sup>19</sup> Kolegium se schází pravidelně každý týden a řeší se pedagogické, metodické a didaktické otázky či problémy jednotlivých tříd a žáků. Je zvykem waldorfských škol, že i rodiče se podílejí na životě školy, pomáhají se zakládáním škol, při údržbě a úklidu. Dále se účastní různých společných akcí, slavností, výstav a kulturních večerů. Rodiče bývají také formou různých seminářů, besed, diskuzí a kurzů seznamováni s antroposofií, uměleckými a praktickými činnostmi a s veškerým děním kolem waldorfské pedagogiky. **Zájemci z řad rodičů mohou být voleni do tzv. rodičovské rady**, která zasahuje i do problémů pedagogických a ovlivňuje výchovně vzdělávací proces školy. Také žáci mají práva vyjádřit otevřeně svůj názor. Jedná se o tzv. žakovské fórum, které působí jako samosprávný orgán a podílí se na řešení problémů vztahů ve třídách, na úpravě a vybavení školy a na spolupráci žáků s učiteli.<sup>20</sup>

Ještě bych se chtěla zmínit o **hodnocení a klasifikaci žáků**.<sup>21</sup> Ve waldorfských školách zkoušení vůbec není. Učitelé i žáci pravidelně zjišťují, jakého pokroku bylo dosaženo například domácími úkoly, zápisy v epochových sešitech, prací při hodině, neklasifikovanými testy. Postupuje se dle individuálních potřeb žáků, ale s ohledem na to, aby byly výchovné a vzdělávací cíle jednotlivých předmětů splněny. Na konci pololetí předává učitel žákům **vysvědčení formou osobního hodnocení (posudku)**. Je v něm uvedeno, čeho žák dosáhl (vědomosti i dovednosti), je upozorněno na jeho slabé stránky – jejich příčiny a možnosti nápravy, vyzdvihují se především individuální schopnosti a pokroky dítěte.<sup>22</sup>

#### 2.4. Základní rysy waldorfské pedagogiky

Zaznamenala jsem, že v každé třídě waldorfské školy se jednotlivé činnosti prolínaly. Výuka se nezaměřovala pouze na získávání informací a rozvíjení pouze rozumové složky, což může být typické na běžných školách,<sup>23</sup> ale jednotlivé činnosti se pravidelně střídaly –

---

<sup>18</sup> Viz tamtéž

<sup>19</sup> Viz níže 3.3.3. Kolegium, žakovské fórum a rodičovská rada jako možná spolupráce

<sup>20</sup> Viz níže 3.3.3. Kolegium, žakovské fórum a rodičovská rada jako možná spolupráce

<sup>21</sup> Viz SVOBODOVÁ, J. JÚVA, V. *Alternativní školy*. Brno : Paido, 1995. ISBN 80-85931-00-1, s.19

<sup>22</sup> Viz tamtéž

<sup>23</sup> Je však nutné podotknout, že dnes jsou součástí rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělání tzv. průřezová témata – například osobnostní a sociální výchova, multikulturní výchova, enviromentální výchova, která vyzdvihují také celistvý vývoj dítěte s ohledem na praktické uplatnění

myšlenková činnost, umělecká činnost, praktická činnost. Důraz byl kladen na to, aby si dítě probíranou látku prožilo – například praktickou činností (experimentem, zkoumáním, procházkou) nebo uměleckou činností (kreslením, zpěvem, modelováním) a tím i osvojilo. V této práci se budu věnovat jen některým rysům waldorfské pedagogiky hlouběji, mezi ně patří zejména denní rytmus a výuka v epochách, umění a slavnosti roku.

#### 2.4.1. Denní rytmus a výuka v epochách

**Ve waldorfských školách se dbá na rytmus roku, ale také na rytmus dne.**<sup>24</sup> Celé vyučování pak z těchto rytmů vychází. Pokud dítě žije v pravidelném, opakujícím se rytmu, pak se cítí bezpečněji ve svém prostředí, lépe mu rozumí. Ve waldorfských školách se děti po příchodu do třídy zabývají myšlenkovou činností. **Ráno je tedy věnováno tzv. epochám, tedy hlavnímu vyučování.** Jedná se o pravidelnou, rytmicky se opakující část vyučování. Hlavní vyučování pomáhá dětem se naladit na další vyučování a uvědomit si společenství třídy. Žáci hrají na flétny, recitují, provádějí rytmická cvičení, v nižších ročnících tleskají do rytmu, dupou. Poté se shrne látka z předešlého dne a co z ní vyplývá, případně další prohloubení a morální pochopení – například přírodní zákonitosti ze včerejšího experimentu nebo citové posouzení historických postav z předešlého dne. Učitel na toto opakování naváže další látku, kterou vypráví s ohledem na věk a temperament svých žáků. Poté hodinu zakončí vyprávěním, které je závislé na věku dětí. V první třídě se povídají pohádky, ve druhé bajky a legendy, dále jsou to biblické příběhy, mýty a ságy o bozích a hrdinech.<sup>25</sup>

**Ve waldorfských školách jsou předměty děleny na hlavní (např. mateřský jazyk, počty, geometrie, zeměpis, dějepis, přírodopis, fyzika, chemie a umění), odborné (například jazyky, náboženství), teoretické, umělecké a praktické.**<sup>26</sup> Hlavní předměty se vyučují právě v průběhu epochy. V první třídě a druhé třídě jsou vyučovací epochy dlouhé, jedná se spíše o hlavní vyučování, během něhož se střídají různé činnosti dle pocitu učitele, který reaguje na potřeby dětí. V první třídě se zpívá, vyprávějí se pohádky o přírodě a ročních dobách, kreslí se, čte, počítá. V ostatních třídách (od třetí třídy) trvají epochy tři až šest týdnů (obvykle čtyři týdny) a více se specializují. Probírají se hlavní

---

(VALENTA, J. Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi. Praha: AISIS, 2006. ISBN 80-239-4908-X)

<sup>24</sup> Viz CARLGEN, F. *Výchova ke svobodě*. Praha : Baltazar, 1991. ISBN80-900307-2-6, s.49 a viz SMOLKOVÁ, T. *Dítě v úctě přijmout*. Praha : MAITREA, 2007. ISBN 80-903761-2-6, s.44-45

<sup>25</sup> Viz CARLGEN, F. *Výchova ke svobodě*. Praha : Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6, s.49

<sup>26</sup> Viz CARLGEN, F. *Výchova ke svobodě*. Praha : Baltazar, 1991. ISBN80-900307-2-6, s.51,54 a viz SVOBODOVÁ, J. JŮVA, V. *Alternativní školy*. Brno : Paido, 1995. ISBN 80-85931-00-1, s.18

předměty jako mateřský jazyk, zeměpis, botanika, zoologie, mineralogie, fyzika, chemie, dějepis, počty a geometrie. Jedná se o to, že děti se zaobírají daným předmětem v dopoledním vyučování právě po dobu čtyř týdnů, soustředí se tak dlouho na jednu věc, jak je potřeba s ohledem na jejich vývojové stádium. Hlavní vyučování představuje obvykle dvě až tři spojené běžné vyučovací hodiny. Děti se tak mohou se tak lépe zabrat do dané látky, v klidu vše potřebné dokončit, učitel má více prostoru pro vyprávění, praktická cvičení a zadávání samostatné či skupinové práce. Dle Steinerja se učitel může na vyučování připravit po všech stránkách – obsahové, metodické a didaktické, může se věnovat detailům a intenzivně proniknout do tématu.<sup>27</sup>

Po hlavním vyučování následují předměty, u kterých je důležité opakování, jako jsou cizí jazyky, eurytmie, hudba a náboženství.<sup>28</sup> Do odpoledních hodin nebo na nižším stupni v pozdním dopoledni se žáci zabývají uměleckými nebo praktickými předměty – například práce na zahradě, ruční práce, práce se dřevem, cvičení s přírodovědnými pokusy. Také domácí úkoly by měly být umělecky nebo prakticky zaměřené. Tato struktura vyučování dle Carlgena nevychází z potřeby učitele, ale z rytmu dne.<sup>29</sup>

#### 2.4.2. Umění

Carlgen popisuje, že za běžnou součást vyučování se ve waldorfských školách považuje malování, kreslení, modelování, hraní a zpívání, případně předvádění dramatických scének.<sup>30</sup> Cílem waldorfské školy je vychovat mnohostranného člověka, specializaci si vybírá každý absolvent později na základě svobodného rozhodnutí. Každý žák při práci se dřevem, hlinou nebo při malování či kreslení vytvoří zcela jiný výtvar. Vše je odvislé od nasazení celé osobnosti. Zpěv a hra na hudební nástroj vyžadují neúnavně cvičit – tedy vytrvalost. Při malování se využívá trpělivosti a rozhodnosti pro vznik obrazu. Nacvičení větší hry se odvíjí od společné práce šití kostýmů, malování kulis, nacvičování scén – jedná se o zkoušky výdrže, ale také o krásné propojení společných životů. Dle Carlgena tyto umělecké aktivity slouží k trénování vůle prostřednictvím smysluplné, radostné a individuální činnosti.<sup>31</sup> V této práci se budu blíže věnovat uměleckým aktivitám, které nějakým způsobem souvisí se spoluprací. Jedná se o péče o jazyk a hudbu (v empirické

---

<sup>27</sup> Viz SVOBODOVÁ, J. JÚVA, V. *Alternativní školy*. Brno : Paido, 1995. ISBN 80-85931-00-1, s.18

<sup>28</sup> Viz CARLGEN, F. *Výchova ke svobodě*. Praha : Baltazar, 1991. ISBN80-900307-2-6, s.49

<sup>29</sup> Viz tamtéž

<sup>30</sup> Viz CARLGEN, F. *Výchova ke svobodě*. Praha : Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6, s.51

<sup>31</sup> Viz CARLGEN, F. *Výchova ke svobodě*. Praha : Baltazar, 1991. ISBN80-900307-2-6, s.52



části si budu všimát předmětu dramatika), dále jsou to ruční práce a řemesla (včetně zahradničení) a eurytmie.

### **Péče o jazyk a hudbu**

Hudba není pouze předmět jako na běžných základních školách hudební výchova, ale doprovází v podstatě celé vyučování.<sup>32</sup> Obzvláště v nižších třídách hudba a zpěv oživuje i jiné předměty. Různé slavnosti roku a přestavení pro rodiče jsou naplněné nejen hudbou na nějaké hudební nástroje nebo zpěvem, ale také přednesem nebo dramatickou hrou. Děti z waldorfských škol se kromě zpěvu věnují hře na flétnu. Začíná se již v první třídě, kdy učitel hravou formou hraje pouze jednotlivé tóny a děti vše opakují. Postupně se učí jednoduché písničky, které mají žáci již nacvičené.

Kromě hudby má významné místo ve waldorfské škole mluvené slovo.<sup>33</sup> Děti se již v první třídě učí přednášet různé básničky a říkadla, což je pro takto staré děti naprosto přirozené, často jsou tedy motivované. *Ve druhé třídě jsem se setkala s poutavým přednesem učitele. Jednalo se o dramatický a rytmický příběh, ve kterém se často střídal děj. Žáci po lektorovi vše opakovali, přibližně dvě věty, a doprovázeli pohybem. Cílem učitele bylo získat si spolupráci a aktivitu žáků.* Ve vyšších třídách žáci předvádějí náročnější dramatické hry jako například Shakesperova dramata. Je běžné, že studenti osmé třídy hrají na zakončení nižšího stupně větší představení. Ve dvanácté třídě se obvykle předvádí nějaký kus z velké divadelní literatury.<sup>34</sup>

### **Ruční práce a řemesla**

Ve waldorfských školách provádějí ruční práce jak dívky, tak chlapci.<sup>35</sup> Začínají v první třídě s pletením, v druhé s háčkováním, postupně se zdokonalují v šití a v sedmé třídě jsou schopni si ušít části oděvu jako kalhoty, sukni, šaty, košili. *Během návštěvy britské waldorfské školy jsem měla možnost se několikrát účastnit Handwork (ruční práce) ve druhé třídě. Děti zrovna vyšivaly dečku určitým vzorem. Učitelka jim nejprve ukázala vlastní vzor na tabuli – zdůrazňovala, že vzor nemůže být přerušovaný, měl by plynout. Děti si poté vyzkoušely několik vlastních vzorů na papír a až byly spokojeny s vybraným vzorem,*

---

<sup>32</sup> Viz CARLGEN, F. *Výchova ke svobodě*. Praha : Baltazar, 1991. ISBN80-900307-2-6, s.55

<sup>33</sup> Viz tamtéž

<sup>34</sup> Viz CARLGEN, F. *Výchova ke svobodě*. Praha : Baltazar, 1991. ISBN80-900307-2-6, s.172

<sup>35</sup> Viz CARLGEN, F. *Výchova ke svobodě*. Praha : Baltazar, 1991. ISBN80-900307-2-6, s.68

*tak jim učitelka řekla, ať si ho předkreslí na látku, poté jim pomohla se šitím. Žáci byli prací zaujati, každý si vymyslel vlastní originální vzor. S nadšením pracovali jak chlapci, tak děvčata, pouze jednoho hochu vyšívání nebavilo. Zaujalo mě, že někteří chlapci byli šikovnější než děvčata. Chlapci se v pubertálních letech věnují i odlišným činnostem než dívky, zabývají se pletením košů a prací s kůží. V práci se odráží i to, co zrovna děti probírají v jiných předmětech – například vyučování o zvířatech nebo o člověku.<sup>36</sup>*

Děti pracují i s dalšími materiály jako je hlína a dřevo.<sup>37</sup> Hlína se dá neustále přidávat a upravovat. Zatímco při práci se dřevem je materiál odstraňován. S opracováváním dřeva se začíná obvykle v šesté třídě. Děti jsou seznámeny s různými druhy dřeva a pak si vyzkouší, jak se které dřevo chová při opracovávání. Ve čtvrté třídě řemeslná práce přechází více do umělecké činnosti. Žákům by měl být dán dostatečný prostor pro svobodnou, samostatnou tvorbu. Úkolem je pak propojit technickou stránku s estetickou, využít vynalézavosti dětí.<sup>38</sup> Od páté třídy se zapojují takové předměty jako jsou pěstitelské práce (včetně zahradničení) a chovatelství. V pozdějším věku, obvykle v osmé třídě, pracují žáci s kovem.<sup>39</sup> Děti si tak v průběhu školní docházky osvojí práci s řadou přírodních materiálů – s textiliemi, hlínou, dřevem i kovem. Naučí se chápat nejen jejich praktické využití, ale i tvořivou stránku, smysl pro estetiku, pro krásu.<sup>40</sup>

## **Eurytmie**

Eurytmie je běžným předmětem na waldorfských školách již od první třídy. Jejím zakladatelem je Rudolf Steiner. Je to nepostradatelná součást waldorfské pedagogiky a v každém případě ji lze dle Carlgena považovat za umění.<sup>41</sup> Nyní k definici eurytmie. Může být chápána jako opak arytmie – tedy harmonický, krásný rytmus, který uzdravuje.<sup>42</sup> Je to pohybové umění, které vzniklo v letech 1911-1924. Jedná se o pohybové ztvárnění hudby a řeči. V eurytmii představuje hláska nebo tón určitý pohyb, vždy kvalitativně stejný, narozdíl od pantomimy, kde umělec subjektivně předvede určité umělecké zpracování. Eurytmií lze ztvárnit celou píseň nebo báseň – hlásky, slova, rytmus tvoří konečné umělecké dílo. Každá hláska a zvuk slova mají vlastní hodnotu, která je na první

---

<sup>36</sup> Viz CARLGEN, F. *Výchova ke svobodě*. Praha : Baltazar, 1991. ISBN80-900307-2-6, s.70

<sup>37</sup> Viz CARLGEN, F. *Výchova ke svobodě*. Praha : Baltazar, 1991. ISBN80-900307-2-6, s.72

<sup>38</sup> Viz CARLGEN, F. *Výchova ke svobodě*. Praha : Baltazar, 1991. ISBN80-900307-2-6, s.73

<sup>39</sup> Viz CARLGEN, F. *Výchova ke svobodě*. Praha : Baltazar, 1991. ISBN80-900307-2-6, s.75

<sup>40</sup> Viz CARLGEN, F. *Výchova ke svobodě*. Praha : Baltazar, 1991. ISBN80-900307-2-6, s.76

<sup>41</sup> Viz CARLGEN, F. *Výchova ke svobodě*. Praha : Baltazar, 1991. ISBN80-900307-2-6, s.78

<sup>42</sup> Viz HRADIL, R. *Průvodce českou anthroposofií*. Hranice: Fabula, 2002. ISBN 80-86600-00-9, s.83

pohled skrytá. Když však vyslovíme hlásku nebo slovo, tak dochází v našem nitru k volnému gestu, které je viditelné prostřednictvím pohybu v eurytmii. Každá hláska tedy vyjadřuje vždy konkrétní pohyb. Podstatné je, jestli je slovo složené ze samohlásek nebo souhlásek. Samohlásky vyjadřují naše vnitřní zážitky a nálady, zatímco souhlásky se vážou k vnějším událostem ve světě. Eurytmii se často říká viditelná mluva nebo viditelný zpěv. Eurytmie může mít několik podob – sociální, uměleckou a léčebnou.<sup>43</sup> Pro tuto práci je důležitá první zmíněná, proto se jí věnuji důkladněji.

Sociální aspekt je přítomen téměř při každém společném provádění eurytmie. Skupina žáků obvykle pracuje jako celek, je nutné vnímat nejen sám sebe, ale i druhé, aby dílo působilo harmonicky a kompletně. Při eurytmii se často využívá kooperativní činnosti.<sup>44</sup>

Sociální prvek se využívá i v tzv. podnikové eurytmii,<sup>45</sup> která pracuje s kolektivem zaměstnanců. Cílem je přispět ke společné zodpovědnosti skupiny a prohloubit sociální citění. Za zakladatelku podnikové eurytmie lze považovat Annemaii Ehrlich z Holandska.

V nižších ročnících waldorfských škol se používají jednoduché rytmy a cvičení (například s hůlkami nebo dřevěnými koulemi).<sup>46</sup> V pozdějších ročnících se využívá vedle sociálního prvku i prvku uměleckého. Jedná se pak o náročná vystoupení na školním jevišti s lyrickým, dramatickým a hudebním představením. Obvykle vystupuje celá třída a jednotliví žáci a skupiny žáků předvádějí často rozdílné pohyby a gesta. Opět i zde je nutné brát ohled na sociální aspekt – tedy mít vědomí vlastních pohybů, ale zároveň vnímat druhé, poté výsledný efekt všech pohybů působí jako harmonická souhra.<sup>47</sup>

### 2.4.3. Slavnosti roku

Jednotlivé svátky a slavnosti roku se tedy váží ke křesťanským svátkům, ale také ročním obdobím.<sup>48</sup> V září jsou velké svátky - svátek svatého Václava a svatého Michala. Od poloviny listopadu se začíná s přípravami na další slavnost – svátek svatého Martina. Pro tento svátek je charakteristická spoluúčast na lidském utrpení a hledání vnitřního světla. Další slavností roku je advent. Ve waldorfských školách se postupně stavějí jesličky – v prvním týdnu se jedná o minerální svět (kameny, minerály), druhý týden je to rostlinný svět (šišky, květiny), další týden se přidává zvířecí svět (obvykle keramické figurky zvířat) a čtvrtý poslední týden adventu přichází člověk (opět keramické figurky lidí tvořící betlém

<sup>43</sup> Viz HRADIL, R. *Průvodce českou anthroposofií*. Hranice: Fabula, 2002. ISBN 80-86600-00-9, s.83

<sup>44</sup> Viz níže **3.3.1. Spolupráce prostřednictvím rysů waldorfské pedagogiky**

<sup>45</sup> Viz HRADIL, R. *Průvodce českou anthroposofií*. Hranice: Fabula, 2002. ISBN 80-86600-00-9, s.83

<sup>46</sup> Viz CARLGEN, F. *Výchova ke svobodě*. Praha : Baltazar, 1991. ISBN80-900307-2-6, s.80

<sup>47</sup> Viz CARLGEN, F. *Výchova ke svobodě*. Praha : Baltazar, 1991. ISBN80-900307-2-6, s.81

<sup>48</sup> Viz SMOLKOVÁ, T. *Dítě v úctě přijmout*. Praha : MAITREA, 2007. ISBN 80-903761-2-6, s. 78-85

– děťátko, Marie, Josef...). Při adventní slavnosti se s dětmi obvykle dělá vánoční spirála. Jedná se o spirálu ze smrkových větviček, uprostřed je umístěna velká hořící svíčka, děti tuto spirálu jednotlivě procházejí a v jejím středu si zapálí nesenou svíčku. Touto cestou mají proniknout do vlastního nitra, do svých vlastních hlubin. V dalších dvou slavnostech, Tři králové a Hromnice, stále doznívá vánoční atmosféra. Dalšími slavnostmi roku jsou například únorový svátek Masopust, jarní svátky Velikonoce nebo letní svátky letnice. V průběhu roku se mohou využívat různé symboly a obrazy, které jsou charakteristické pro dané období. Také se mohou přidat jiné tradiční svátky. Ke každé slavnosti patří i výzdoba, učitelé s pomocí žáků obvykle zdobí třídu dle jednotlivých období. Žáci se tak v průběhu celého roku podílí na různých slavnostech patřících k waldorfské pedagogice a tím se v nich buduje úcta k tradicím a předávají se jim různé hodnoty - úcta k druhému člověku, ohleduplnost, zodpovědnost, solidarita, naslouchání, sebevýchova, partnerství a spolupráce.<sup>49</sup>

## 2.5. Vývoj dítěte v sedmiletích

Waldorfská pedagogika klade důraz na vývoj dítěte, který dále člení do jednotlivých sedmiletí. V praxi to znamená, že dítě každých sedm let přechází do jiného stádia vývoje, jsou před něj postaveny jiné úkoly, překážky, které by mělo být schopno zvládnout. S každým sedmiletím se vyvíjí určité tělo. Teprve v jednadvaceti letech je zakončen vývoj dítěte, které je pak kompletní bytostí a má k dispozici všechna svá těla. Waldorfská pedagogika rozlišuje tato základní těla, neboli články bytosti - fyzické, éterné, astrální a duchovní tělo. Přístup učitele a vyučování by měl odpovídat jednotlivých vývojovým stádiím dítěte. Také v empirickém šetření jsem objevila tyto vývojové zákonitosti, proto se nyní zaměřím na jednotlivá vývojová období, která zahrnují povinnou školní docházku.

### 0 – 7 let<sup>50</sup>

Při porodu opouští dítě schránu své matky a je vystaveno okolnímu světu. Zpočátku je kopií těla svých rodičů, ale postupně si vytváří své individuální tělo. Dítě by v tomto sedmiletí mělo být vystaveno dostatku zdravých podnětů z venčí. Jedná se například o živou hudbu, plnohodnotné zdravé jídlo, čistý vzduch a čistou vodu, pozitivně se vyjadřující rodiče, dobrou výslovnost, esteticky upravené prostředí. Z těchto kvalit se pak

<sup>49</sup> Viz SMOLKOVÁ, T. *Dítě v úctě přijmout*. Praha : MAITREA, 2007. ISBN 80-903761-2-6, s. 85

<sup>50</sup> Viz ZUZÁK, T. *Osud člověka a individualita*. Hranice : Fabula, 2009. ISBN 978-80-86600-61-1, s.87-88

dotváří jeho formující se fyzické tělo. Na konci sedmiletí je fyzické tělo hotové a připravuje se zrod dalšího těla – éterného. V tomto prvním sedmiletí je éterné tělo spojeno ještě s tělem matky.

### **7 – 14 let<sup>51</sup>**

V tomto období se rodí další tělo, éterné neboli životní. Postupně se osamostatňuje ze schrány své matky a je vystaveno vnějšímu světu. Éterné tělo udržuje fyzické tělo při životě, podporuje jeho růst, podílí se na výměně látek a toku tekutin. Díky éternému tělu je dítě schopné představivosti. Kolem devátého roku nastupuje Rubikon. Dítě si uvědomuje více sebe samo, prožívá protiklad – já a svět. Předtím bylo součástí světa kolem sebe. V devátém roce dítěte se objevuje odstup od rodičů a větší vzdor. Dle zásad waldorfské pedagogiky je možné až v tomto období (7-14 let), po narození éterného těla, zatěžovat paměť dítěte.

### **14 – 21 let<sup>52</sup>**

V tomto období se narodí další článek lidské bytosti, vlastní pocitovost. Jedná se o astrální tělo, které se vymaňuje z astrální schrány své matky. Rodiče obvykle ztrácí přímý vliv na dítě, které se vzdává dětské poslušnosti. Namísto vedení a podřizování se by měl mladý člověk dospět k přijetí vlastní odpovědnosti. Dle waldorfské pedagogiky je nejdůležitější, co se vložilo do dítěte před pubertou. Například nesmyslnými zákazy lze u dítěte vybudovat následující přesvědčení: „Násilí je silnější než zdravý rozum a zákazy jsou nesmyslné, a tedy, když se nikdo nedívá, je nutné je obcházet.“<sup>53</sup> Ve třetím sedmiletí se rodí pocitovost dítěte, individualizuje se jeho osobnost. Může se stát, že „hodné“ dítě se zcela změní. Je hádavé, neustále se prosazuje, nenechá si poradit, chce neustále nad něčím diskutovat. Nejmarkantněji se v tomto období projevuje egoismus, který může vyústit až k agresivním tendencím k druhým lidem. Pro učitele je toto období velmi obtížné. Úspěšný třídní učitel může v tomto období zkrachovat. Je nutné k dospívajícím najít nový vztah. V tomto období je vhodné žákům nic nevnucovat, ale přesto je vést. Rudolf Steiner doporučuje snést urážky a neztrácet humor.

---

<sup>51</sup> Viz ZUZÁK, T. *Osud člověka a individualita*. Hranice : Fabula, 2009. ISBN 978-80-86600-61-1, s.88

<sup>52</sup> Viz ZUZÁK, T. *Osud člověka a individualita*. Hranice : Fabula, 2009. ISBN 978-80-86600-61-1, s.89-95

<sup>53</sup> ZUZÁK, T. *Osud člověka a individualita*. Hranice : Fabula, 2009. ISBN 978-80-86600-61-1, s.90

### **3. Spolupráce ve waldorfských školách**

Spolupráce ve waldorfských školách není nikde v literatuře podložena. Někteří autoři zabývající se alternativními pedagogickými směry (například Svobodová a Jůva) se zmiňují také o waldorfské pedagogice, popisují však pouze stručné vysvětlení tohoto směru. Carlgén se ve své knize *Výchova ke svobodě* věnuje waldorfské pedagogice podrobněji, nikde jsem však neobjevila téma spolupráce ve waldorfských školách. V této části práce se tedy budu opírat hlavně o moje vlastní pozorování během mého působení ve waldorfské škole v Anglii.

#### **3.1. Principy kooperativního učení a využití ve waldorfské pedagogice**

Principy kooperativního učení a využití ve waldorfské pedagogice se mi v literatuře nepodařilo nalézt, uvádím tedy pouze principy kooperativního učení dle H. Kasíkové a více se touto kapitolou zabývám v empirické části práce.

##### **Principy kooperativního učení**

Dle H. Kasíkové je součástí kooperativního učení pět základních principů, výčet všech těchto elementů je nezbytný k realizaci kooperativního učení.<sup>54</sup> Kooperativní učení není pouhé rozdělení žáků do skupin, v tomto případě by se jednalo o používání pouze jednoho principu. Žádný z následujících pěti elementů nelze opomenout či vynechat. Jedině všechny dohromady tvoří ucelený systém.

##### **1. Pozitivní vzájemná závislost**

Jedná se o to, že všichni žáci musí dosáhnout stejného cíle, nedosáhnou-li ho spolužáci ve skupině, tak skupina neuspěla. Každý člen uspěje pouze tehdy, uspěje-li skupina jako celek. „Bud' společně poplaveme, nebo se společně potopíme.“<sup>55</sup> Vytyčení cíle může být podporováno vhodně zvolenou odměnou, rozdělením informačních zdrojů (každý ve skupině dostane určitou informaci a chce-li skupina dosáhnout cíle, je nutné všechny informace poskládat dohromady), nebo rozdělením funkcí ve skupině (tyto funkce se vzájemně doplňují).

##### **2. Interakce tváří tvář**

Probíhá v malých skupinkách, obvykle dva až šest členů. Tváře jsou blízko u sebe, což umožňuje lepší komunikaci a podporuje učení. Tato komunikace umožňuje zpětnou vazbu.

---

<sup>54</sup> Viz KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování*. Praha : Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0192-3, s.84-86

Viz KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3, s.39-40

<sup>55</sup> KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3, s.39

Interakce tváří tvář je nezbytná pro kooperativní učení a rovněž pro rozvoj sociálních dovedností.

### 3. Osobní odpovědnost, osobní skládání účtů

Podstatou kooperativního učení je nejen společné učení, ale také individuální rozvoj, tedy ne posílení skupiny, ale posílení jednotlivce. Každý člen je zodpovědný za splněný úkol a rovněž za pomoc ostatním při plnění téhož úkolu. Po kooperativním učení by žáci měli být schopni samostatně vykonat tentýž úkol, který předtím zpracovala skupina dohromady.

### 4. Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností

Pro kooperativní učení musí být žáci vybaveni určitými dovednostmi. Na základně těchto interakčních schopností může skupina fungovat tím správným způsobem. Tyto dovednosti se žáci učí postupně v průběhu kooperativního učení. Zpočátku se jedná o jednoduché dovednosti jako například znát se, věřit si navzájem, později náročnější - podporovat druhé, konstruktivně řešit konflikty.

### 5. Reflexe skupinové činnosti

Pro efektivní kooperativní učení je nezbytné reflektovat svoji činnost, rozhodovat o dalších krocích. Při reflexi se vytváří další plán pro budoucí činnosti, rozhoduje se, zda-li byl dosavadní postup úspěšný či neúspěšný, kdo k čemu přispěl, jak se žáci zapojovali aj. Reflexí se rozvíjí kooperativní dovednosti, dobré pracovní vztahy i intelektová úroveň žáků.

## 3.2. Kooperativní hra ve waldorfských školách

Zaznamenala jsem, že kromě kooperativního učení se velmi často v průběhu vyučování ve waldorfské škole v Anglii používala kooperativní hra. Rozhodla jsem se tedy zařadit jeden příklad do teoretické části a posoudit ho dle H. Kasíkové. V další části práce se kooperativní hrou již nezabývám.

### ***Triangl a násobilka***

*Ve druhé třídě se probírala násobilka a lektor zvolil k jejímu lepšímu zažití tuto kooperativní hru. Učitel hrál na triangl, děti stály v kruhu a do rytmu si házely míček (komukoliv) a přitom říkaly násobky (dvou, tří, čtyř, pěti...) společně s učitelem. Poté učitel předal triangl jednomu ze žáků a pouze pozoroval průběh činnosti. Triangl si žáci vyměňují po kole. Všichni se zapojovali, žáci násobky křičeli společně. Této aktivitě jsem se účastnila dohromady se žáky a nechala se strhnout jejich veselím.*

V tomto případě se jednalo spíše o kooperativní hru, nebudu tedy tuto aktivitu rozebírat z hlediska principů kooperativního učení, ale podívám se na ni prostřednictvím kooperativní hry. Ve waldorfských třídách jsem zaznamenala více kooperativních her, byly používány zejména při výuce jazyků. V kooperativní hře není podstatné, kdo vyhraje, cílem je, aby se všichni bavili a společně ji vykonávali.<sup>56</sup> Nikdo nevyhrává, ani neprohrává. Účastníci nemusí mít strach ze selhání, naopak upevňují se takové hodnoty jako je sebedůvěra, důvěra v sebe a druhé. Hana Kasíková uvádí čtyři komponenty kooperativních her:<sup>57</sup>

- Kooperace – hráči mají společný cíl a pomáhají jeden druhému k dosažení cíle. Mají se cítit plně zapojeni a součástí hry.
- Akceptace, přijetí, souhlas – každý účastník má určitou úlohu v rámci hry. Základním předpokladem je přijetí, které vede k pocitu štěstí na rozdíl od odmítnutí, které hrozí snížením sebedůvěry.
- Začlenění – je to jeden z předpokladů pocitu přináležitosti, přispívání a uspokojení z aktivity. Žáci chtějí být ve středu dění, součástí akce, nechťejí být vyloučeni, ponechání mimo akci.
- Legrace, radost, potěšení - děti vstupují do hry právě proto, aby si užili legraci a potěšení. V případě, že ve hře nehrozí pocit strachu a odmítnutí, žáci jsou více uvolnění, zažívají společnou radost a legraci.

Nyní tedy rozeberu aktivitu Triangl a násobilka z hlediska těchto komponent. První komponenta byla splněna, žáci měli házet míč a poté říct násobek společně. Druhá komponenta byla také splněna, jeden žák vždy házel, druhý chytal, ale pak společně všichni zakřičeli násobek. Každý měl tedy určitou úlohu, která se prostřídala několikrát během hry. Třetí komponenta vyplýval z kruhu samotného, kdo stál v kruhu a říkal násobky, tak byl začleněn. Legrace, radost a potěšení, tedy čtvrtá komponenta byla také přítomna, sama jsem se nechala strhnout veselím žáků a užívala si radost ze hry.

Uvedla jsem pouze jeden příklad, avšak i ostatní příklady by splňovaly komponenty kooperativní hry. Tyto hry jsou jistě zábavným prostředkem pro získání dovedností ke kooperativnímu učení. Děti se učí spolupráci, jsou přijímány, poznávají sebe i druhé a ještě k tomu se u toho baví.

---

<sup>56</sup> Viz KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3, s.62

<sup>57</sup> Viz KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3, s.63



### 3.3. Specifika spolupráce ve waldorfské pedagogice

#### 3.3.1. Spolupráce prostřednictvím rysů waldorfské pedagogiky

Waldorfská pedagogika má své vlastní rysy,<sup>58</sup> od kterých se odvíjí i specifika spolupráce. V prvním případě se jedná o **denní rytmus**, který je spjat s různými **rituály**. Eva Číhalová uvádí jako specifické činnosti k rozvoji komunikace a spolupráce v první třídě právě rituály, které mají svoji důležitost.<sup>59</sup> Jako rituály uvádí například rituál uvítání (učitel si s každým dítětem podá ruku a poví, co mu leží na srdci, např. z čeho má radost, co je doma nového aj.), pondělní rituál zahajování týdne (třída sedí u kulatého stolu a všichni vypráví, jak prožili víkend), rituál zahájení dne (učitelka s dětmi si popovídá o počasí, přírodě, o tom, kdo chybí, kdo má narozeniny a je obvykle připraveno malé pohoštění) a rituál svačiny, který si děti v podstatě samy zavedly.<sup>60</sup> Ve waldorfských školách jsou to také podobné pravidelně se opakující rituály. *Jedná se rovněž o podání ruky při příchodu do třídy. Učitel je obvykle ve své učebně alespoň půl hodiny před zahájením výuky, připravuje se na vyučování, maluje nebo píše něco na tabuli a vnímá atmosféru dne. Když žák vstoupí do třídy, podá si s učitelem ruku, pozdraví se jmény a poté v případě potřeby spolu chvíli komunikují než přijde další žák. Dalším rituálem je společné zapálení svíčky, děti jdou do kruhu a uprostřed si stoupne učitel s dítětem, které zapaluje svíčku a poté se řekne společná průpověď. Žáci se střídají v zapalování svíčky po dni.*

Průpověď je text (báseň), který má rituální a duchovní smysl. Přednáší ho celá třída společně s učitelem, obvykle každý den ráno (přivítání, zahájení vyučování), před jídlem (poděkování za pokrm) a odpoledne (loučení na konci vyučování). Uvádím příklad průpovědi, kterou lze společně zahajovat jídlo. Všichni začínají i končí společně:

„Všechno, co roste ze země, chutná a voní příjemně.

Sluníčko s deštěm den co den rostlinky vytahují ven.

Děkujem ti, sluníčko, žes uzrálo zrníčko,

děkujem ti, země milá, žes to zrnko v sobě skryla.“<sup>61</sup>

*Další rituál je dramatické předvádění textu. Ve druhé třídě nejprve předváděla a říkala text celá třída společně s učitelem, poté část předříkávali chlapci, část dívky, dále se střídali po řadách. Společné činnosti jsou hra na flétnu a zpěv, říkadla, básně. Když dítě přijde po nemoci zpět do školy, všichni mu zazpívají písničku na uvítání. Všechny*

<sup>58</sup> Viz výše 2.4. Základní rysy waldorfské pedagogiky

<sup>59</sup> Viz ČÍHALOVÁ, E. MAYER, I. *Jak rozvíjet komunikaci a spolupráci*. Praha : STROM, 1999. ISBN 80-86106-06-3, s. 44-47

<sup>60</sup> Viz ČÍHALOVÁ, E. MAYER, I. *Jak rozvíjet komunikaci a spolupráci*. Praha : STROM, 1999. ISBN 80-86106-06-3, s. 45-46

<sup>61</sup> SMOLKOVÁ, T. *Dítě v úctě přijmout*. Praha : MAITREA, 2007. ISBN 80-903761-2-6, s. 77

*průpovědi, písničky a říkadla děti doprovázejí rytmicky, což ve třídě působí jako značný motivační činitel. Těchto rituálů by se jistě našlo více, v každém případě přispívají ke společné aktivitě, všichni zúčastnění docházejí ke stejnému cíli (např. zazpívat píseň), jsou i ve vztahu vzájemné závislosti. Vypadne-li jeden žák (např. začne vyrušovat), často není možné společnou aktivitu dokončit. Je však veškerá společná činnost spoluprací? Rituály tedy na základě mého pozorování pouze přispívají ke spolupráci, sjednocují skupinu. Zároveň je děti mají rády. Jedná se při používání rituálů o kooperativní učení nebo o aktivitu učitele, kterou děti pouze opakují? H. Kasíková popisuje základní pojmy kooperativního vyučování.<sup>62</sup> Jedná se o sdílení, spolupráci a podporu. Sdílení a podpora ve společné aktivitě v průběhu rituálů probíhá, avšak otázka je, jestli je v nich přítomna i spolupráce. Více k této problematice pojednávám v empirickém šetření.*

Dále jsem zaznamenala spolupráci v **umění**. V první řadě se jedná o **dramatická představení**. Obvykle celá třída, případně skupiny žáků společně nacvičí například hru a poté ji předvedou na vystoupení pro rodiče a širší veřejnost.<sup>63</sup> Často učitel zadá žákům ztvárnit nějakou scénku při vyučování. Žáci ve skupině se pak společně musejí v omezeném čase domluvit na rolích a scénáři, případně jiném uměleckém doprovodu (zpěvu, hudbě na hudební nástroj, eurytmii) a poté vše společně předvést ostatním skupinám.

Dále jsem spolupráci zaregistrovala ve společné **práci na zahradě. Řemesla, ruční práce a také zahradničení (pěstitelské práce) rozvíjejí v dětech umělecké a praktické kvality**. *Spolupráce jsem se účastnila ve třetí třídě, kde odpolední výuka byla dvouhodinová činnost na zahradě. Děti byly rozděleny do tří skupin – jedna skupina měla sbírat větve povalující se v okolí na jednu hromadu, druhá skupina pracovala s hnojivem a třetí skupina na poli. Každou skupinu měl vždy na starosti jeden dospělý – učitelka, dobrovolník rodič a zahradník. Žáci se postupně vystřídalí, aby si vyzkoušeli všechna stanoviště. Dospělý vysvětlil, případně předvedl dětem požadovanou aktivitu, poté na další průběh dohlížel a také se zapojil do činnosti. Děti pracovaly samostatně, ve dvojicích nebo menších skupinkách, vzájemně si pomáhaly. Celá skupina vždy vykonávala požadovaný úkol a práce jí šla od ruky. Děti pracovaly rády, byly však zvědavé, co se děje v ostatních skupinách, proto bylo velice vhodné vyměnění si stanovišť.*

Se spoluprací jsem se také setkala v podobě **eurytmie**. Popíši spolupráci na některých příkladech, které jsem zažila na vlastní kůži. *Prvním z nich je předávání dřevěné koule.*

---

<sup>62</sup> Viz výše 1.4. Kooperativní uspořádání

<sup>63</sup> Viz výše 2.4.2. Umění – Péče o jazyk a hudbu

*Podstatné je dodržovat rytmus a předávat si je pravidelně, stejnoměrně. Nejprve se skupina s vedením eurytmisty dohodne na určitých pravidlech – koule bude přijímána levou rukou s dlaní obrácenou ke stropu a předávána pravou rukou, dlaň směřuje k podlaze, posílat se bude směrem doprava. První kolečko si vyzkouší skupina bez básně, případně písni. Poté si začnou předávat koule do rytmu básně, kterou obvykle přednáší eurytmista. Je to jednoduché cvičení, které se dá využít v nižších třídách. Přesto je velice důležité, aby všechny děti vnímaly celek skupiny a rytmus básně. Další příklad je, že skupina si vybere poetický text a pak společně nacvičí sestavu, kterou předvede ostatním. Skupina se tedy musí domluvit, kdo bude číst text, jaká jednotlivá písmena se budou předvádět, jestli všichni budou předvádět stejně, atd. Další příklad je velice podobný. Žáci dostanou k dispozici hůlky a musejí se domluvit, jakým způsobem si je budou předávat. Učitel ještě zadá úkol, že je nutné si je předávat v rytmu krátká, krátká, dlouhá slabika (například předat si z jedné ruky do druhé – krátká, předat spolužákovi – dlouhá). Až žáci budou se zadáním hotovi, tak učitel recituje báseň v rytmu krátká, krátká, dlouhá slabika a žáci stojí v kruhu a předávají si hůlky dle domluvené strategie. V eurytmii se často využívá spolupráce. Nutné je, aby skupina, případně celá třída fungovala jako celek v harmonii.*

### **3.3.2. Spolupráce mezi učitelem a žákem**

Již výše v práci jsem se zmiňovala, že kooperace může být chápána jako charakteristika vztahu mezi učitelem a žákem.<sup>64</sup> Podstatný je pak pozitivní vztah mezi zmíněnými subjekty, který ukazuje kvalitu mezilidských aktivit a způsobuje **příznivé klima ve třídě**.

**Třídní učitel** doprovází žáky celých devět let školní docházky, vede tzv. hlavní výuku, i odborné předměty často vyučuje on. Mimo přípravu na vyučování řeší spoustu dalších záležitostí jako styk s rodiči, pravidelnou týdenní konferenci učitelů, neustálé zabývání se dětmi, speciální péči o některé např. „pomalejší“ děti, styk se školním lékařem a léčebným eurytmistou, průběžné opravování pracovních sešitů a také organizační a správní záležitosti školy.<sup>65</sup> Třídní učitel má na starosti tyto věci právě proto, že on nejlépe zná své žáky, ví, jak se v průběhu času vyvíjejí, a společně s jinými odborníky (lékař, eurytmista) je může vést tím správným způsobem. Podstatné pro ideální vztah mezi učitelem a žákem je tedy **osobnost třídního učitele, jeho přístup k žákům**.

Dalším jeho úkolem je **být sám v neustálé proměně a reagovat na všechny potřeby žáků**. Proměna učitele spočívá v tom, že by se měl přizpůsobit tomu, co žáci zrovna potřebují. Měl by například vnímat vývoj žáků, jejich věk, náladu ve třídě a celkovou

<sup>64</sup> Viz výše **1.3. Kooperace v pedagogickém kontextu**

<sup>65</sup> Viz CARLGEN, F. *Výchova ke svobodě*. Praha : Baltazar, 1991. ISBN80-900307-2-6, s.111

atmosféru. Žáci prvních tříd potřebují vyprávět pohádky a vnímat sílu jeho autority, zatímco „osmáci“ potřebují něco jiného – přátelský přístup a nadšení pro hluboké myšlenky. Číhalová ve své knize uvádí podmínky úspěchu při rozvíjení komunikace a spolupráce v první třídě.<sup>66</sup> Žáci prvních tříd rádi s úctou vzhlíží ke svému moudrému učiteli a jeho láskyplnému vedení, touží po jeho autoritě, ochraně i vůdcovství. V případě, že by ve třídě nebyl učitel s velkým U, tedy silná osobnost, obdařená moudrostí, laskavostí a důsledností, pak by třída byla pouze roztržštěnou množinou individualit. Třída potřebuje sjednocení a pevné vedení nejen v první třídě, ale po celou dobu školní docházky.

Specifikum pro waldorfskou pedagogiku je, jak **učitel pracuje se svým temperamentem** a reaguje na temperamenty žáků. Každý žák má jiný temperament a potřebuje jiný způsob vedení. Učitel tedy musí vědomě na svém temperamentu pracovat a to tak, aby se dotkl každého žáka. V praxi to znamená, že jeho vyprávění by mělo být barvitě, zajímavé a pohyblivé, aby ho sangvinici mohli stěží sledovat.<sup>67</sup> Na druhé straně by se měl dotýkat lidského utrpení tak, že melancholici budou dojati a zároveň přednášet majestátně a dramaticky, že cholericí budou sedět v tichosti na svých místech.<sup>68</sup> Učitel by tedy měl rozvíjet v sobě všechny čtyři temperamenty a to tak, aby žáci byli překvapeni. To znamená, že cholericí učitel, který se vždy nechal vytočit jen malou nekázní žáků, zůstane flegmaticky klidný při vyrušování. Děti jsou tímto jednáním často zaskočeny a pokládají si otázku, copak se to dnes s naším učitelem děje.<sup>69</sup> Na druhé straně flegmatický učitel spustí na žáky hromy a blesky při situaci, která to vyžaduje, uvnitř však zůstane naprosto klidný.<sup>70</sup> V případě, že se učitel překoná a umí pracovat na svém temperamentu, i když to leckdy stojí velké přemáhání, tak tím obohatí nejen žáky, ale i sebe. Vědomě začne používat temperament, který je nejvhodnější na danou situaci, což je záměr waldorfské pedagogiky – vědomě pracovat na vývoji. Jen okrajově se zmíním o dalším specifiku waldorfské pedagogiky při práci s temperamentem. **Dle Rudolfa Steinera je vhodné, když učitel posadí vedle sebe žáky stejných temperamentů.** To znamená flegmatický temperament vedle flegmatického. Pak jeden z nich, jinak pasivní žák, může být vyburcován svým sousedem a donutit se k aktivitě v průběhu vyučování právě proto,

---

<sup>66</sup> Viz ČÍHALOVÁ, E. MAYER, I. *Jak rozvíjet komunikaci a spolupráci*. Praha : STROM, 1999. ISBN 80-86106-06-3, s. 49

<sup>67</sup> Viz CARLGEN, F. *Výchova ke svobodě*. Praha : Baltazar, 1991. ISBN80-900307-2-6, s.97

<sup>68</sup> Viz tamtéž

<sup>69</sup> Viz CARLGEN, F. *Výchova ke svobodě*. Praha : Baltazar, 1991. ISBN80-900307-2-6, s.98

<sup>70</sup> Viz tamtéž

že mu spolužák připadá pomalý, nudný a sám nechce být takový. Naopak cholericke temperamenty se mohou začít vzájemně usměřňovat například tímto způsobem: „Nech už toho vyrušování a dávej pozor, už tě mám dost.“

**Vztah mezi učitelem a žákem** je ve waldorfských školách tak důležitý, že v případě nepřítomnosti třídního učitele ho nikdo nemůže nahradit, jenom on umí se třídou nejlépe zacházet.<sup>71</sup> Z rozhovorů s waldorfskými učiteli vyplynulo, že když učitel, učitelka opustí třídu (např. odchodem na mateřskou dovolenou), tak se žáci mohou stát nezvladatelní pro zastupujícího učitele, vychovatele. Suplující učitel si musí s žáky nejprve vytvořit vztah, tento vztah však jejich třídní učitel budoval s velkým úsilím po dlouhou dobu, není možné jej vytvořit z hodiny na hodinu. Spolupráce mezi učitelem a žákem stojí na vybudování plnohodnotného vztahu. I v případě, že je tento vztah vytvořen, tak učitel na sobě musí neustále pracovat, přizpůsobovat se tomu, co žáci právě potřebují. *Při mé hospitaci jsem zažila situaci, kdy při výuce pro mne velice zábavného učitele žáci vyrušovali. Lektor je musel napomínat, dokonce některé vyhodil za dveře. Učitel se mi svěřil, že nekázeň žáků je jeho vina. Cítil se unavený, vyčerpaný a o víkendu se nezvládl pořádně připravit na výuku, dle jeho slov se toto vše odrazilo v chování žáků. S tímto učitelem jsem zažila i harmonické hodiny bez vyrušování a to v případě, že on sám byl takovýmto způsobem naladěný. Výše jsem se zmiňovala o temperamentu. Učitel, kterého nyní popisuji, měl jednoznačně cholericke temperament. Byl velice zábavný, osobitý, dramatický, zapálený, ale zároveň vznětlivý a často vnitřně neklidný. Jeho třída pak pracovala vždy s obrovským nadšením, na druhé straně se však objevovala nekázeň žáků. V případě, že se učitel zvládl ovládnout a reagoval na situaci s vnitřním klidem, tak se to odrazilo i v chování dětí. Ve waldorfských školách platí pravidlo, že třída je obrazem učitele. Pokud se lektorovi podaří vytvořit **pozitivní láskyplný vztah s žáky**, tak je to to **nejvhodnější klima pro navození spolupráce mezi učitelem a žákem.***

### 3.3.3. Kolegium, žákovské fórum a rodičovská rada jako možná spolupráce<sup>72</sup>

**Kolegium** je sbor učitelů, který se schází každý týden a všichni se na něm společně radí o provozních a odborných záležitostech. V čele je předseda (chair man). Nevolí ho, ale na základě podnětů od ostatních ho vyberou. Působí obvykle jeden rok a řídí setkání jednotlivých schůzek. Zařizuje program setkání a zápisy z těchto porad. Učitelé tedy v

<sup>71</sup> Viz CARLGEN, F. *Výchova ke svobodě*. Praha : Baltazar, 1991. ISBN80-900307-2-6, s.113

<sup>72</sup> V této kapitole jsem čerpala především z rozhovoru s učiteli a vlastního pozorování v Anglii. V ČR je situace mírně odlišná – například každá škola má ředitele.

průběhu zasedání řeší různé problémy, které mohou nastat při práci s žáky, při řízení a vedení školy aj. Kolegium je orgán, který v podstatě řídí celou školu. Každý učitel je pověřen určitým úkolem, za který je zodpovědný – například administrativa, přijímání nových žáků, práce s dobrovolníky a praktikanty, práce s problémovými či drogově závislými žáky. Tento úkol si učitel volí sám a zaobírá se jím, jak on sám uzná za vhodné, obvykle tři roky. *V průběhu kolegia, kterého jsem se účastnila, se řešilo, zda by rodiče měli rozhodovat, do které třídy nastoupí jejich dítě (k učiteli do 1.A nebo do 1.B). Všichni se interaktivně podíleli na řešení, každý měl možnost se vyjádřit, předseda vyvolával jednotlivé učitele, ptal se na jejich názory a vše zapisoval. Za finální řešení daného problému však odpovídal učitel, který měl na starosti přijímání nových žáků. Názory učitelů se v průběhu kolegia, kde jsem byla přítomna lišily, avšak vzájemně si naslouchali, neskákali si do řeči a se zájmem se zapojovali. V postupu řešení daného problému panovala tedy jednota i přes protikladné názory, spolupráce byla tedy patrná.*

H. Kasíková se také vyjadřuje ke spolupráci učitelů, která funguje za určitých podmínek. První podmínkou je přesvědčení, že růst učitele vychází z týmové práce a slouží k růstu prestiže školy. Druhou podmínkou je podpora práce těchto týmů.<sup>73</sup>

Vedle kolegia působí ve waldorfských školách tzv. **žákovské fórum**. Jedná se o skupinku studentů, kteří zastupují žáky své školy a otevřeně se vyjadřují k různým otázkám. Obvykle prezentují svůj názor ke vztahům ve třídě, úpravám a vybavení školy, spolupráci s učiteli či k tomu, co jim zrovna leží na srdci. Kolegium v Anglii bylo rozděleno do několika částí, první část byla přístupná pro rodiče, veřejnost i žáky samotné. *V průběhu této první části přišli asi čtyři žáci, kteří přinesli listinu různých svých připomínek a přečetli ji. Jednalo se o studenty vyšších tříd, představitele žákovského fóra. Měli nějaké připomínky k vybavení školy – např. požadovali úpravu toalet. Jejich vystoupení bylo vtipně pojato, předseda jim poděkoval za jejich podněty a slíbil, že na dalším sezení se jejich záležitosti budou řešit a bylo by tedy vhodné, aby byli také přítomni.*

**Rodiče** jsou často zapojeni do dění waldorfských škol. Účastní se různých akcí, představení a slavností v průběhu roku. Jsou seznamováni s waldorfskou pedagogikou, naukou o člověku, antroposofií či uměleckou činností prostřednictvím různých seminářů a kurzů. Podílejí se na úklidu školy, přípravě různých ročních slavností, jarmarku, bazarů nebo mohou být prospěšní při zakládání školy. Jejich nelehkým úkolem by mělo být plnění různých požadavků školy, které vyplývají ze studia jejich dětí. Jedním z nich je například

---

<sup>73</sup> Viz KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3, s.102

sledování televize. Některé waldorfské školy si kladou jako podmínku, že žáci se nesmějí dívat na televizi vůbec nebo pouze vymezený čas (např. dvě hodiny týdně). Dále rodiče vyrábějí například penál pro dítě. Mohou si ho nechat ušít někým jiným, ale pokud jejich ratolest ví, že penál dělala maminka nebo tatínek, tak si ho ještě více váží. Často je pro rodiče nelehké splynout s proudem waldorfské pedagogiky, základním předpokladem je přijetí tohoto proudu i doma. Mohou také přímo zasahovat do problémů pedagogických. Jedná se o tzv. **rodičovskou radu**, do které jsou voleni. Názory rodičů jsou pro život školy nepostradatelné. Rodiče jsou zastoupeni v různých spolecích, například v hospodářském vedení a nesou si také svůj díl zodpovědnosti.<sup>74</sup> Rovněž vyjednávají se školskými úřady a ministerstvy. Děti pak mají pocit, že rodiče bojují pro jejich školu.<sup>75</sup>

**„Je zapotřebí nějaké síly, která by svedla tyto tři skupiny ke spolupráci. Jedna instituce může tento úkol splnit: svobodná škola, jaká získala modelový charakter v hnutí waldorfských škol.“<sup>76</sup> V těchto uvozených větách, čerpaných z literatury, jsou třemi skupinami myšleny učitelé, rodiče a žáci. Všechny tři subjekty jsou nuceny ke spolupráci, pokud směřují ke stejnému cíli. Jedná se o výchovu a rozvoj. Všechny zmíněné skupiny mají svůj zástupný orgán (kolegium, žákovské fórum, rodičovská rada) a podílejí se nějakou měrou na životě školy.**

---

<sup>74</sup> Viz CARLGEN, F. *Výchova ke svobodě*. Praha : Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6, s.253

<sup>75</sup> Viz tamtéž

<sup>76</sup> Viz CARLGEN, F. *Výchova ke svobodě*. Praha : Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6, s.253

## EMPIRICKÁ ČÁST

V teoretické části diplomové práce jsem se zabývala termínem spolupráce a poté spoluprací ve waldorfských školách, zejména specifiky spolupráce ve waldorfské pedagogice. Již výše jsem se zmiňovala, že jsem nikde v literatuře neobjevila téma spolupráce ve waldorfských školách. Považuji tedy za důležité tuto oblast více probádat. Spoluprací v běžných či speciálních školách se zabývali kromě autorů uváděných v této práci i jiní studenti diplomových prací. Avšak spolupráce ve waldorfských školách má svá vlastní specifika, proto bych toto empirické šetření zaměřila na to, abych zjistila, jaká jsou specifika spolupráce ve waldorfských školách. Rozhodla jsem se provést dva výzkumy:

### EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ Č. 1

**„Využívají učitelé waldorfských škol v různých třídách jednotlivé principy kooperativního učení? Případně proč učitelé waldorfských škol vynechávají určité principy kooperativního učení?“**

### EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ Č. 2

**„Jaký vliv mají rysy waldorfských škol (rituály, dramatika, řemesla, ruční práce a zahradničení, eurytmie a slavnosti roku) na spolupráci mezi učitelem a žákem i spolupráci mezi žáky?“**

### CÍL

Waldorfské školy jsou v mnohém odlišné v porovnání s běžnými školami, cílem empirického šetření však není tyto školy srovnávat či hodnotit. Chtěla bych se zaměřit na to, co mají společné, tedy využívání spolupráce při vyučování. Spolupráce mezi učitelem a žákem a mezi žáky se objevuje v obou typech škol. Empirickým šetřením mohu zjistit, jak se běžně používané téma spolupráce uplatňuje ve waldorfských školách, čímž jistě narazím na to, co je specifické právě pro tyto školy. Výzkum by také mohl posloužit pro další bádání, například čím mohou být specifika spolupráce ve waldorfských školách prospěšná pro běžné školy. Empirické šetření tak může poskytnout inspiraci pro využívání spolupráce na jiných školách.



# EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ Č. 1

## I. METODIKA VÝZKUMU

### 1. Stanovení cíle a úkolů výzkumu

Problém otázka:

**Využívají učitelé waldorfských škol v různých třídách jednotlivé principy kooperativního učení? Případně proč učitelé waldorfských škol vynechávají určité principy kooperativního učení?**

Cíl:

V této empirické otázce č. 1 jsem se zaměřila na spolupráci mezi žáky. Konkrétně jsem se zabývala principy kooperativního učení. Zjišťovala jsem, zda-li učitelé jednotlivé principy kooperativního učení ve waldorfských školách používají, případně jakým způsobem je zapojují do vyučování. V případě, že učitelé některý z principů vynechávali, tak jsem zjišťovala důvod. Prostřednictvím výzkumu bych měla ověřit, zda-li učitelé používají všech pět principů najednou. H. Kasíková uvádí, že by se měly používat všechny principy spolupráce, žádný z nich by neměl být opomenut. Všimla jsem si, zda-li učitelé využívají principy spolupráce v jednotlivých třídách, v hypotézách jsem rozlišila první a druhý stupeň. Cílem této otázky je tedy ověřit používání principů spolupráce a v případě jejich vynechání zjistit záměr, proč se tomu tak děje. Objevím-li, že učitelé nějaký princip vynechávají, a zjistím-li z jakého důvodu, pak mohu narazit na určitý rys, který je specifický pro waldorfskou školu.

Vymezení základních pojmů:

V průběhu empirického šetření budu pracovat s těmito pojmy:

- principy kooperativního učení

### **Principy kooperativního učení**

- Pozitivní vzájemná závislost

Jedná se o to, že všichni žáci musí dosáhnout stejného cíle, nedosáhnou-li ho spolužáci ve skupině, tak skupina neuspěla.

- Interakce tváří tvář

Probíhá v malých skupinkách, obvykle 2-6 členů.

- Osobní odpovědnost, osobní skládání účtů

Každý člen je zodpovědný za splněný úkol a rovněž za pomoc ostatním při plnění téhož úkolu. Po kooperativním učení by žáci měli být schopni samostatně vykonat tentýž úkol, který předtím zpracovala skupina dohromady.

- Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností

Zpočátku se jedná o jednoduché dovednosti jako například znát se, věřit si navzájem, později náročnější - podporovat druhé, konstruktivně řešit konflikty.

- Reflexe skupinové činnosti

Při reflexi se vytváří další plán pro budoucí činnosti, rozhoduje se, zda-li byl dosavadní postup úspěšný či neúspěšný, kdo k čemu přispěl, jak se žáci zapojovali aj.

Hypotézy:

#### **H I Učitelé na prvním stupni nevyužívají všechny principy kooperativního učení**

h2 Většina (více než polovina) učitelů zadává žákům určitý cíl, na jehož řešení se společně podílejí (použití prvního principu).

h3 Většina učitelů dělí žáky do skupin (použití druhého principu)

h4 Polovina učitelů ověřuje, zda jednotlivci ve skupině dosáhli požadovaných dovedností, znalostí (použití třetího principu).

h5 Většina učitelů učí žáky skupinovým nebo interpersonálním dovednostem v průběhu vyučování (použití čtvrtého principu).

h6 Menšina (méně než polovina) učitelů využívá ve svých hodinách reflexi se všemi žáky (použití pátého principu).

h7 Polovina učitelů používá všech pět principů kooperativního učení najednou.

## **H II Učitelé na druhém stupni využívají všechny principy kooperativního učení.**

### **2. Výzkumný vzorek**

Oslovila jsem deset respondentů, dva respondenti strukturovaný rozhovor odmítli. Byl tedy proveden strukturovaný rozhovor s osmi respondenty, z toho šest bylo z waldorfské školy v Jinonicích. Dále jsem prováděla osmidenní pozorování ve waldorfské škole v Anglii. Jednalo se o pozorování v první, druhé a třetí třídě.

### **3. Metody**

V případě této otázky jsem zjišťovala jednak informace od učitelů samotných, jednak jsem chtěla vidět používání principů na vlastní oči.

Informace od učitelů jsem získávala prostřednictvím explorační metody. Vybrala jsem si techniku **strukturovaný rozhovor**,<sup>77</sup> zejména kvůli případným doplňujícím otázkám jsem nechtěla dotazník. Potřebovala jsem zjistit, nejen jestli učitelé waldorfských škol používají či nepoužívají principy kooperativního učení, ale proč je nepoužívají. Během rozhovoru jsem se ptala na vždy stejné, předem dané otázky, které jsem případně doprovázela doplňujícími otázkami, použila jsem tedy strukturovanou formu. Téměř všechny respondenty jsem znala, proto pro mě odpadly některé problémy, které vyplývají ze strukturálních rozhovorů. J. Pelikán uvádí jako podmínku k použití této techniky navázání vztahu s respondentem a vytvoření vstřícného ovzduší.<sup>78</sup> Rizikem v mém případě může být příliš volný rozhovor. Respondent si může myslet, že nejde o nic vážného, a například se nemusí soustředit plně.<sup>79</sup>

Druhou metodu, kterou jsem použila, byla behaviorální metoda, technika **pozorování**. Chtěla jsem pozorovat využívání principů kooperativního učení v průběhu vyučování. Cílem pozorování bylo zjistit, jaké principy učitelé používali či nepoužívali a zda-li používali všechny principy kooperativního učení najednou.

Obě techniky měly stejnou výpovědní hodnotu. Strukturovaný rozhovor zjišťoval názory učitelů na používání či nepoužívání principů kooperativního učení. Pozorování ověřovalo, jakým konkrétním způsobem jsou principy kooperativního učení používány.

---

<sup>77</sup> Viz příloha č. 2 Strukturovaný rozhovor po základní waldorfské školy

<sup>78</sup> Viz PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8, s.119

<sup>79</sup> Viz tamtéž

#### **4. Zpracování získaného materiálu**

V případě této otázky jsem se zaměřila na dvě výzkumné techniky – **strukturovaný rozhovor a pozorování**.

##### **Strukturovaný rozhovor**

Při strukturovaném rozhovoru se mi podařilo oslovit osm respondentů. Jeden rozhovor trval přibližně deset minut. Nejprve jsem použila kvantitativní hodnocení. Sečetla jsem kladné a záporné odpovědi na dané otázky a porovнала výsledky s hypotézami. Strukturovaný rozhovor jsem hodnotila také kvalitativně. V případě, že respondent odpověděl na danou otázku záporně, kladla jsem doplňující otázky, které jsem posoudila z kvalitativního hlediska. I v případě kladných odpovědí jsem často kladla doplňující otázky, dle potřeby, učitelé často uváděli praktické příklady ze svého vyučování. Výpovědi respondentů jsem rozdělila dle jednotlivých principů. Pro kvalitativní výzkum jsem vybrala pouze výpovědi, které se týkaly třetího a pátého principu a rovněž použití všech principů najednou. Ostatní principy se využívaly běžným způsobem.

##### **Pozorování**

Jednalo se o osmidenní pozorování ve waldorfské škole v Anglii. Důkladně jsem zapisovala průběh vyučování v první, druhé a třetí třídě, zaměřila jsem se zejména na spolupráci mezi žáky. Použila jsem kvalitativní hodnocení. Vybrala jsem z každé třídy, ve které jsem výzkum prováděla jeden až dva příklady spolupráce. Tyto příklady se obvykle opakovaly každý den v právě probírané epoše (kromě pokusu – měření pomocí lana). Poté jsem tyto příklady z první, druhé a třetí třídy analyzovala z hlediska použitých principů. Případně jsem zjišťovala, zda-li bylo využito všech pět principů najednou. Příklady spolupráce neuváděné v této práci se velmi svým průběhem podobaly uvedeným příkladům nebo se jednalo o kooperativní hru.

## II. VÝSLEDKY VÝZKUMU

Využívají učitelé waldorfských škol v různých třídách jednotlivé principy kooperativního učení? Případně proč učitelé waldorfských škol vynechávají určité principy kooperativního učení?

### 1. Strukturované rozhovory

#### 1.1. Kvantitativní hodnocení strukturovaných rozhovorů

	<i>Spolupráce mezi učitelem a žákem</i>	<i>První princip</i>	<i>Druhý princip</i>	<i>Třetí princip</i>	<i>Čtvrtý princip</i>	<i>Pátý princip</i>	<i>Všechny principy</i>
<i>Odborné předměty - 2. stupeň</i>	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano
<i>Ruční práce - 2. stupeň</i>	ano	ano	ano	ano	ano	ano (od 6. třídy, po epoše)	ano (občas)
<i>NJ – 1. stupeň</i>	ano	ano	ano (ne často)	ano	ano	ano (občas)	ne
<i>Třídní – 1. stupeň</i>	ano	ano	ano	ne	ano	ne (využiji až od 5., 6 třídy)	ne (kvůli věku)
<i>Třídní – 1. stupeň</i>	ano	ano	ano	ano	ano	ano (po epoše)	ano (někdy)
<i>Třídní – 1. stupeň</i>	ano	ano	ano	ano	ano	ano (od 3. třídy)	ano
<i>Třídní – 1. stupeň</i>	ano	ano	ano	ano	ano	ano (od 3. třídy)	ano
<i>Třídní – 1. stupeň</i>	ano	ano	ano (ne často)	ano	ano	ano	ano
Celkem – kladné odpovědi	8	8	8	7	8	7	6

Sloupce této tabulky vypovídají o použití jednotlivých principů. První sloupec pojednává o odpovědi na první otázku strukturovaného rozhovoru – Využíváte při svých hodinách spolupráci mezi učitelem a žákem. Další sloupec se týká prvního principu (pozitivní vzájemné závislosti), ve strukturovaném rozhovoru se jedná o otázku číslo dvě a čtyři

(odpovědi na obě otázky byly stejné). Třetí sloupec vypovídá o druhém principu (Interakce tváří tvář) – otázka číslo tři, čtvrtý sloupec o třetím principu (osobní odpovědnost, osobní skládání účtů) – otázka číslo pět, pátý sloupec o čtvrtém principu (formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností) – šestá otázka, šestý sloupec o pátém principu (reflexe skupinové činnosti). Poslední sloupec se týká využití všech principů najednou, jedná se o osmou otázku strukturovaného rozhovoru.

Řádky vypovídají o tom, jestli se jedná o třídního učitele, učitele odborných předmětů, ručních prací nebo jazykáře. Rovněž je tam uvedeno, zda-li učí na prvním nebo druhém stupni.

Kolonka součet pojednává o jednotlivých kladných odpovědích (využití spolupráce, jednotlivé principy, využití všech principů najednou) všech respondentů.

Všichni učitelé zařazují do vyučování spolupráci mezi žáky, rovněž všichni učitelé používají první princip, pozitivní vzájemnou závislost. Je běžné, že učitelé dělí žáky do skupin, rovněž všichni odpověděli kladně, z toho dva učitelé na prvním stupni nepoužívají interakci tváří tvář často. Sedm učitelů z osmi ověřují osobní odpovědnost jednotlivce. Učitel, který odpověděl záporně se domnívá, že se vždy jedná o práci celé skupiny. Čtvrtý princip využívají všichni respondenti, avšak polovina odpověděla, že ne záměrně, pouze jako doprovodný jev skupinové práce. Pátý princip se vyskytuje ve vyučování sedmi respondentů. Odpovědi, kdy používat reflexi jsou mírně odlišné – dva respondenti se domnívají, že až od třetí třídy, další výpovědi jsou od páté třídy nebo až na druhém stupni. Všechny principy najednou používá šest učitelů. Jeden učitel, který odpověděl záporně, zdůraznil, že je to kvůli věku dětí.

### **Hypotézy**

**H I Učitelé na prvním stupni nevyužívají všechny principy kooperativního učení. Tato hypotéza se potvrdila, ne všichni učitelé využívají všechny principy kooperativního učení.**

h2 Většina (více než polovina) učitelů zadává žákům určitý cíl, na jehož řešení se společně podílejí (použití prvního principu). Tato hypotéza byla také potvrzena, všichni respondenti takto činí.

h3 Většina učitelů dělí žáky do skupin (použití druhého principu). Další hypotéza se potvrdila, všichni respondenti využívají druhý princip, pouze dva z nich to dělají méně často.

h4 Polovina učitelů ověřuje, zda jednotlivci ve skupině dosáhli požadovaných dovedností, znalostí (použití třetího principu). Tato hypotéza je nepotvrzena, pouze jeden učitel nepoužívá třetí princip.

h5 Většina učitelů učí žáky skupinovým nebo interpersonálním dovednostem v průběhu vyučování (použití čtvrtého principu). Hypotéza potvrzena, všichni učitelé takto odpověděli.

h6 Menšina (méně než polovina) učitelů využívá ve svých hodinách reflexi se všemi žáky (použití pátého principu). Hypotéza se nepotvrdila. Většina učitelů využívá reflexi i na prvním stupni. Dva z nich uvedli, že takto činí od třetí třídy.

h7 Polovina učitelů používá všech pět principů kooperativního učení najednou. Hypotéza je také nepotvrzena, pouze dva učitelé nepoužívají všechny principy najednou. Z toho jeden uvádí jako důvod věk dětí.

**H II Učitelé na druhém stupni využívají všechny principy kooperativního učení. Hypotéza se potvrdila.**

## 1.2. Kvalitativní hodnocení strukturovaných rozhovorů

Při strukturovaných rozhovorech jsem nezaznamenala nic neobvyklého ve využívání těchto principů: **pozitivní vzájemná závislost – první princip, interakce tváří v tvář – druhý princip, formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností – čtvrtý princip**. V této kapitole se tedy vyjadřuji pouze k záporným odpovědím respondentů ohledně využívání následujících principů. Jedná se o **osobní odpovědnost, osobní skládání účtů - třetí princip, reflexi – pátý princip a používání všech principů najednou**.

### **Osobní odpovědnost, osobní skládání účtů - třetí princip**

Všichni učitelé kromě jednoho odpověděli na používání tohoto principu kladně. Obvykle používají běžné příklady pro kontrolu jednotlivců, jestli dosáhli požadovaných dovedností.

Jedná se například o písemnou práci, hru, domácí úkol, diktát, desetiminutovku, test, výrobek. Respondent, který odpověděl záporně, uvedl, že se vždy jedná o práci celé skupiny.

Interpretace, analýza

Tento princip využívají v podstatě všichni učitelé, kromě jednoho, který upřednostňuje činnost skupiny jako celku před individuálním výkonem. Jednalo se o respondenta, který učil na prvním stupni. Nevyužíval rovněž reflexi, z čehož vyplývá, že ani všechny principy najednou. Dle H. Kasíkové nepoužíval tedy kooperativní učení v pravém slova smyslu. Na druhé straně zdůrazňoval tento respondent, že důvodem, proč se všechny principy nevyskytují v jeho třídě, je věk dětí. Předpokládá, že později, asi od páté třídy, by tyto principy mohl zařadit.

### **Reflexe – pátý princip**

Pouze jeden respondent na prvním stupni reflexi nepoužívá kvůli věku, avšak někteří respondenti, kteří odpověděli kladně, používají reflexi rovněž až od určitého věku:

Učitelka z první třídy

Používám reflexi jen po epoše, co se komu povedlo.

Učitelka z druhé třídy

Používám reflexi formou maňásků (třetí osoba) nebo podle obrázků. Ve třetí třídě přichází rubikon – individualizace, žáci jsou více sami za sebe.

Učitelka ze třetí třídy

Ano, učí se reflexi. Například jak se cítí? Co se naučili? Co se podařilo? Ve třetí třídě, v devátém roce, sestupuje Já. Dítě vnímá svět kriticky, realisticky, do té doby nemá odstup od světa. První třída je bez reflexe, vychází z radosti, pohybu. Reflexi se učí od třetí třídy, používají ji však až od druhého stupně. Na druhém stupni jsou žáci schopni hodnotit sami sebe. Učitelka v šesté třídě vytváří tabulku reflexe, kde je hodnocení učitele, rodiče a dítěte samotného.

Učitelka ze čtvrté třídy

Ještě reflexi nepoužívám. Budu používat až tak od čtvrté, páté třídy. Menší děti nejsou schopny reflexe.

Učitelka z páté třídy

Ano, používám ji ob hodinu, co si z toho odnesli.

Učitelka ručních prací na druhém stupni



Ano, od šesté třídy. Na konci tématu je zpětný pohled. Jak se vám pracovalo? Co se změnilo?

Interpretace, analýza

Odpovědi na používání reflexe jsou mírně odlišné - dva respondenti se domnívají, že až od třetí třídy, další výpovědi jsou od páté třídy nebo až na druhém stupni. V každém případě souvisí reflexe s věkem dítěte. Nejlépe celou záležitost shrnuje výpověď učitelky ze třetí třídy. Reflexi se děti učí od třetí třídy, zatímco na druhém stupni ji používají samy více vědomě, například vlastním hodnocením.

### **Používání všech principů najednou**

Šest respondentů z osmi používá všechny principy najednou. Pouze dva je nepoužívají – v jednom případě se jednalo o učitelku jazyků, v druhém případě o třídní učitelku, která uvedla jako důvod věk dětí, rovněž odpověděla záporně i při používání reflexe. Obě učitelky učily na prvním stupni.

Interpretace, analýza

Z rozhovorů vyplynulo, že kooperativní učení zastoupené všemi principy se na waldorfských školách spíše používá. Na prvním stupni může být věk dítěte překážkou pro používání všech principů najednou.

## **2. Pozorování (kvalitativní hodnocení)**

### **Počítání pomocí kostek - pozorování v první třídě**

Jednalo se o matematiku v první třídě. Děti byly rozděleny do dvojic a každá dvojice dostala tři červené kostky a jednu bílou. Vše probíhalo na koberci, který byl umístěn v zadní části učebny. Jednalo se o jakýsi herní koutek, k dispozici tam byly i stavebnice a knihy. Děti často vykonávaly společnou aktivitu právě na tomto koberci. Učitel řekl dětem zadání – nejprve jeden hází a druhý počítá, pak se vyměníte. Pracujte společně a můžete si při počítání pomáhat. Žáci měli za úkol po hodě sečíst hodnoty červených kostek a poté od nich bílou hodnotu odečíst. Učitel pouze chodil mezi žáky a sledoval jejich společnou činnost. Všechny děti se zapojily a tuto činnost si užívaly, společně se podporovaly v počítání. Také jsem měla možnost projít všechny dvojice a sledovat, jak pracují. V jedné dvojici byly děti nevyrovnané, co se týče jejich početních výkonů, stalo se tedy, že jeden spíše počítal a druhý se „vezl“, přesto se snažil plnit zadaný úkol, takže když nevěděl, tak

alespoň opakoval po spolužákovi.<sup>80</sup> Zaznamenala jsem však jen jeden takový případ, zbytek třídy pracoval na zadání společně.

Interpretace, analýza

První princip, tedy pozitivní vzájemná závislost se v této aktivitě projevuje ve dvou bodech. Je to jednak společný cíl – společně spočítat hodnotu kostek. Role se měnily – jednou házel kostkami jeden žák po druhé druhé, cíl však vždy zůstal stejný. Dále je to zdroj, který společně skupina sdílí. V tomto případě se jednalo o tři kostky, které dva žáci (skupina) dostali dohromady. Hana Kasíková uvádí zdroj jako jednu z možností, jak napomoci pozitivní zpětné vazbě. Jedná se o to, že učitel přidělí skupinám zdroj, který společně sdílí a uvádí příklad jedna kniha a jeden list.<sup>81</sup> Je však nutné podotknout, že žáci danou aktivitu nezapisovali, nebyla tedy přímá zpětná vazba. Učitel pouze mezi nimi procházel a sledoval, jak pracují. Mohlo tedy docházet k chybám, které žáci při společné činnosti mohli přehlédnout.

Druhý princip - interakce tváří tvář je z této činnosti také zřejmý. Žáci byli rozděleni do malých skupin, po dvou. Komunikace, ať už verbální nebo neverbální byla přítomna.

Třetí princip - osobní odpovědnost - byl dle mého pozorování naplněn. Všechny děti se zapojovaly a počítaly. V jedné dvojici, kde byly početní výkony žáků nevyrovnané se žák alespoň snažil zadaný úkol splnit. Opakováním po spolužákovi se také učil, otázkou zůstává, zda-li by pak sám byl schopen splnit zadaný úkol. Učitel mohl zjišťovat naplnění tohoto principu sledováním žáků. Hana Kasíková uvádí jako příklad způsobu skládání účtů jednotlivých žáků ze společného učení právě učitele, který chodí mezi skupinami a sleduje provádění úkolu, případně si vybere jednoho žáka a může ho doplňujícími otázkami prozkoušet.<sup>82</sup> Z prováděné aktivity není jisté, zda-li všichni žáci zvládnou bezpečně počítání sami. Na druhé straně žáci vždy po skupinových činnostech prováděli individuální práci do svých pracovních sešitů. Obvykle se jednalo o výstup z celé hodiny (hlavního vyučování). Z rozhovorů s učitelem vyplynulo, že tyto sešity pravidelně kontrolují.

Čtvrtý princip - formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností - jsem zaznamenala pouze v zadání učitele, aby si žáci pomáhali při počítání, pracovali společně. Společným počítáním pak pracovali zajisté i na svých skupinových dovednostech. Podstatné však je, jakým způsobem spolu komunikovali, zda-li si neskákali do řeči. V

---

<sup>80</sup> Je však nutné podotknout, že kooperativní učení probíhá často a záměrně právě v heterogenních skupinách. Slabší žáci se tak učí od silnějších.

<sup>81</sup> Viz KASÍKOVÁ, H. *Učíme se spoluprací*. Kladno : AISIS, 2005. ISBN 80-239-4668-4, s.32-33

<sup>82</sup> Viz KASÍKOVÁ, H. *Učíme se spoluprací*. Kladno : AISIS, 2005. ISBN 80-239-4668-4, s.36

každém případě učitel vědomě neřídil používání interpersonálních a skupinových dovedností, jednalo se pouze o doprovodný jev společné práce.

Pátý princip - reflexe skupinové činnosti nebyl v dané činnosti zapojen.

### **Barevná sklíčka k počítání - pozorování v první třídě**

Učitel rozdělil děti z první třídy do dvojic a rozdál jim dvanáct barevných sklíčků. Pak zadával úkoly všem skupinám a děti je společně plnily – např. udělejte dvě řady po šesti. Počkal, až všichni tento úkol vyplnili a poté doplňoval otázkami - kolik to může být ještě řad? Odpověď byla šest řad po dvou. Všichni žáci pracovali aktivně ve dvojicích a vzájemně si radili. Tento úkol probíhal v lavicích. Cílem bylo naučit děti celku.

Interpretace, analýza

První princip byl v podstatě stejně zastoupený jako v předchozí činnosti (počítání pomocí kostek). Cíl obecný byl naučit všechny děti celku, cíl jedné dvojice bylo společně poskládat sklíčka dle zadání. Skupiny měly k dispozici jednu pomůcku (dvanáct barevných sklíčků), tedy zdroj, který společně sdílely.

Druhý princip byl také splněn. Žáci byli blízko sebe, tváří v tvář.

Třetí princip byl v tomto případě naplněn prostřednictvím otázek učitele, který si ověřoval jednotlivé žáky, jak zadání rozumí. Hana Kasíková uvádí jako příklad individuálního skládání účtu učitele, který po skončení skupinové práce vyvolává jednotlivé žáky a ověřuje si jejich znalosti.<sup>83</sup>

Čtvrtý princip mohl být patrný pouze z toho, že žáci měli opět pracovat společně, kooperativně, čímž se učí skupinovým dovednostem. Avšak nyní byl méně zdůrazněný na rozdíl od minulé aktivity (počítání pomocí kostek).

Pátý princip nebyl přítomný.

### **Čtení ve skupinkách - pozorování ve druhé třídě**

Jednalo se o činnost ve druhé třídě. Učitel rozdělil žáky do skupin po třech dle svého uvážení. Tato aktivita probíhala každý den, byla součástí vyučování a v tomto stejném seskupení. Skupina si přisedla k sobě, mohla jít i do koutku určeného ke hraní, poté společně četla. Jeden četl, druhý opravoval chyby a třetí poslouchal. Žáci už znali pravidla, učitel s nimi seznámil jen mě. Všichni se měli v jednotlivých úkolech vystřídat a vzájemně podporovat (číst, opravovat a poslouchat). Opět jsem měla možnost si projít všechny

---

<sup>83</sup> Viz KASÍKOVÁ, H. *Učíme se spoluprací*. Kladno : AISIS, 2005. ISBN 80-239-4668-4, s.36

skupiny a poslouchat, jak jednotliví žáci čtou. Skupiny byly vcelku vyvážené – slabšího žáka doplňoval silnější nebo byla skupina složená např. ze tří průměrných žáků. Nejslabší skupina pracovala společně s učitelem. Žáci k tomu měli vyměřený určitý čas, odhaduji asi patnáct minut, a mohli si vybrat libovolnou knihu z knihovny umístěné v učebně. Všimla jsem si, že některé děti četly déle než jiné, každý člen skupiny se však zapojoval a vyměnil si jednotlivé role. Setkala jsem se se situací, že žák v jedné skupině nechtěl číst. Spolužák ve skupině mu řekl, že když nebude číst, tak se to nikdy nenaučí. Za nějakou chvíli se i tento žák odhodlal ke čtení.

#### Interpretace, analýza

První princip se objevil v několika podobách. Jako v předchozích aktivitách byl zadán společný cíl – patnáct minut číst vybranou knihu. Žáci se měli střídát v jednotlivých rolích (číst, opravovat a poslouchat). Hana Kasíková uvádí, že pozitivní vzájemné závislosti napomáhá rozdělení do pracovních rolí. Každý člen skupiny dostane přidělenou konkrétní roli, které se vzájemně doplňují – např. jeden čte, druhý moderuje, třetí kontroluje správnost odpovědí.<sup>84</sup> Dále se první princip objevuje prostřednictvím prostoru. Jednotlivé skupiny měli společný prostor – jedna skupina byla v koutku ke hraní, další u učitele, jiné zůstaly v lavicích. Hana Kasíková pojednává o prostoru jako nápomoci pro pozitivní vzájemnou závislost. Žáci v dlouhodobějších skupinách by měli mít místo vymezené pro sebe – například skupina zůstane u tohoto stolu.<sup>85</sup> První princip byl patrný také ve zdroji, o který se skupina dělí, tedy jedna společná kniha.

Druhý princip byl jednoznačně splněn, trojčlenná skupina, která byla v daném prostoru v požadované blízkosti.

Třetí princip byl také dle mého pozorování splněn, učitel měl jasný přehled o tom, který žák umí jak číst. Tato aktivita byla prováděna pravidelně, nejspíše tedy měl prostor zmonitorovat dovednosti žáků při čtení. Za mé přítomnosti učitel rozdělil žáky právě dle jejich schopností, aby všechny skupiny byly vyrovnané, slabší žák doplňoval silnějšího žáka nebo se skupina skládala z průměrných žáků. Děti, které četly nejhůře, byly ve skupině přímo s učitelem, aby mohl sledovat jejich činnost přímo.

Během mého pozorování jsem zaznamenala i čtvrtý princip, jednalo se o žáka, který nechtěl číst a byl ostatními povzbuzován, aby to zkusil. Cílem skupin bylo, aby se všichni naučili správně číst. Cíl byl tedy pochopen správně, děti se vzájemně podporovaly a

---

<sup>84</sup> Viz KASÍKOVÁ, H. *Učíme se spoluprací*. Kladno : AISIS, 2005. ISBN 80-239-4668-4, s.33

<sup>85</sup> Viz KASÍKOVÁ, H. *Učíme se spoluprací*. Kladno : AISIS, 2005. ISBN 80-239-4668-4, s.34

povzbuzovaly k jeho naplnění, zároveň tak rozvíjely své kooperativní dovednosti slovy: „Když nebudeš čist, tak se to nikdy nenaučíš.“

Pátý princip chyběl.

### **Měření pomocí lana - pozorování ve třetí třídě**

Tato činnost proběhla ve třetí třídě, neměla jsem však možnost ji vidět osobně. Ve waldrofských školách je zvykem vždy dopodrobna zopakovat pokus, který třída dělala a zapsat až následující den. Účastnila jsem se výuky a učitelka vyzvala žáky, aby se nejprve společně poradili, co dělali předešlý den, a pak mi jeden žák měl vysvětlit celý pokus, ostatní žáci dostali za úkol ho doplňovat. Třída se přibližně pět minut radila o předešlém pokusu, pak se přihlásil jeden dobrovolník, který chtěl tento experiment vyprávět. Ostatní ho často přerušovali a doplňovali různými informacemi, přesto celé vyprávění na mě působilo přirozeně a srozumitelně. Vnímala jsem, že ne pouze jeden člověk, ale celá třída se mi snažila vysvětlit, co se událo. Učitelka vše korigovala, v případě potřeby žáky vyvolávala a povzbuzovala je otázkami typu: „Co dalšího jsme dělali, co se povedlo, kdo doběhl pod okno?“ Děti měly za úkol změřit vzdálenost z okna učebny na zem hřiště pod okny. Musely společně navázat několik lan (provazů), aby provaz dosáhl z okna až na zem. Jeden ze třídy byl vybrán, aby doběhl ven pod okno a chytil provaz, několik dětí tento provaz spouštělo. Učitelka pouze dohlížela. První odhad se jim nepodařil, tak pak přivázaly ještě jedno lano. Poté provaz změřily na délky rozpětí paží. Poslední kus, který nebyl velký jako rozpětí paží, měřily na lokty a poté na velikost dlaně. Po vyprávění děti měly za úkol vše zapsat a zakreslit.

Interpretace, analýza

První princip zde byl naplněn prostřednictvím společného cíle – změřit vzdálenost z okna učebny na zem hřiště pod okny.

Druhý princip nebyl uskutečněn, co se týče rozdělení třídy do několika skupin. Z vyprávění jsem pochopila, že všichni žáci pracovali společně.

Třetí princip však zřejmý byl, žáci měli celý pokus zapsat a zakreslit každý sám za sebe do svého sešitu. Hana Kasíková uvádí jako kontrolu individuálního skládání účtů, že žáci odevzdají produkt své práce nebo píší test po skončení skupinové práce.<sup>86</sup>

---

<sup>86</sup> Viz KASÍKOVÁ, H. *Učíme se spoluprací*. Kladno : AISIS, 2005. ISBN 80-239-4668-4, s.36

Čtvrtý princip nebyl na první pohled patrný, jednalo se spíše o doprovodný jev skupinové práce. Žáci se při převyprávění úkolu přirozeně střídali, museli si tedy vzájemně naslouchat a doplňovat se.

Pátý princip jsem vnímala prostřednictvím rekapitulace celého úkolu. Žáci měli společně vysvětlit, co dělali předchozí den, kdo byl za co odpovědný, co se jim povedlo, k čemu došli. Učitelka tuto reflexi řídila. Je to tedy první případ, kdy jsem zaznamenala reflexi při skupinové práci.

### **Pozorování ve třetí třídě - měření spolužáka**

Po zapsání činnosti měření pomocí lana, byli žáci rozděleni do dvojic a měli za úkol změřit spolužáka na délku vlastních dlaní – měřili výšku a rozpětí paží. Pak vše zakreslili a zapsali. Učitelka po splnění úkolu dávala doplňující otázky, na základě kterých se došlo k tomu, že výška člověka a rozpětí paží je téměř totožná.

Interpretace, analýza:

První princip byl opět splněn prostřednictvím společného cíle.

Žáci byli rozděleni do dvojic a v přiměřené blízkosti, druhý princip byl tedy také naplněn. Osobní odpovědnost a individuální skládání účtů byla přítomna na základě zapsání a zakreslení do sešitu, tedy třetí princip.

Čtvrtý princip mohl být schovaný pod celou kooperativní činností – důvěřovat si, poznávat se nebo se podporovat při správném změření.

Pátý princip mohl být zaznamenán v závěrečném shrnutí učitelky. Učitelka se dotazovala, k čemu žáci dospěli, jak se jim dařilo měřit spolužáka aj.

## **III. ZÁVĚRY VÝZKUMU**

### **1. Závěry obsahové**

**Využívají učitelé waldorfských škol v různých třídách jednotlivé principy kooperativního učení? Případně proč učitelé waldorfských škol vynechávají určité principy kooperativního učení?**

Z vybraných příkladů aktivit pozorování ve waldorfských školách vyplývá, že všechny principy se nějakým způsobem využívají. Podařilo se mi však zaznamenat jen jednu aktivitu, ve které by bylo přítomno všech pět principů alespoň náznakem (měření spolužáka). Ve většině příkladů chyběl pouze jeden princip a to byla reflexe. V případě, kde reflexe byla značně patrná (měření pomocí lana), chyběl zase druhý princip, tedy

konkrétně rozdělení žáků do skupin. Je tedy otázkou, do jaké míry se jednalo o kooperativní učení. Hana Kasíková uvádí, že musí být přítomno všech pět principů, aby kooperativní učení bylo účinné. Chybí-li jeden princip, pak je ubráno z podstaty kooperativního učení.<sup>87</sup> Na druhé straně bylo moje pozorování omezené časem a vybraným vzorkem (jednalo se o první, druhou a třetí třídu). V průběhu mého pozorování jsem zaznamenala více příkladů kooperativního učení, byly však podobné výše uvedeným vybraným příkladům. Reflexe téměř vždy chyběla. Napadá mě ještě otázka, která se vztahuje k věku dětí. Ve třetí třídě jsem v obou příkladech na reflexi narazila. Od jaké třídy je pak vhodné používat reflexi jako takovou?

Na tuto otázku mi podařilo narazit i během strukturovaných rozhovorů. Výpovědi učitelů jsou podobné mému pozorování. Většina učitelů využívá všechny principy, pouze co se týče používání reflexe, tak se názory mírně lišily - dva respondenti se domnívají, že až od třetí třídy, další výpovědi jsou od páté třídy nebo až na druhém stupni. V každém případě souvisí reflexe s věkem dítěte. Nejlépe celou záležitost shrnuje výpověď učitelky ze třetí třídy. Reflexi se děti učí od třetí třídy, zatímco na druhém stupni ji používají samy více vědomě, například vlastním hodnocením.

Dále ze strukturovaných rozhovorů vyplynulo, že v případě, že učitel nějaký princip vynechává (jeden učitel třetí princip, jeden učitel pátý princip a dva učitelé nepoužívají všechny principy najednou), pak důvodem je věk dětí. **Z výše zmíněného vyplývá, že používání principů kooperativního učení ve waldorfských školách souvisí s věkem dětí. Jedná se tedy o specifický rys waldorfské pedagogiky, která v každém věku přistupuje k žákům jiným způsobem.**

Ve waldorfských školách je běžné, že se výuka velice liší pro první, druhou a třetí třídu. Dětem se na prvním stupni vypráví vše v obrazech, jejich intelektuální stránka se pěstuje až později. Reflexe je obvykle pojímána jako zamyšlení se nad danou činností, plánování, jak postupovat dál atd. Jedná se tedy o intelektuální racionální činnost. Je tedy možné, že učitelé waldorfských škol úmyslně vynechali reflexi v první a druhé třídě, kdy i výuka je značně odlišná od třetí třídy, to začínají už epochy v pravém slova smyslu. V první a druhé třídě reaguje učitel na potřeby žáků, vypráví se pohádky, maluje se, počítá se. Nepracuje se s intelektuální oblastí, děti by vše měly uchopit v obrazech například poselství z pohádek. Přejde mi tedy zřejmé, že děti waldorfských škol nejsou v první a druhé třídě zaměstnávány reflexí, ale snaží se zachytit kooperativní činnost například v umění (např. namalovat

---

<sup>87</sup> Viz KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování*. Praha : Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0192-3, s.86

obrázek). Zatímco ve třetí třídě dochází ke změně v přístupu k dětem. Kolem devátého roku nastupuje Rubikon. Dítě si uvědomuje více sebe samo, prožívá protiklad – já a svět. Předtím bylo součástí světa kolem sebe. V devátém roce dítěte se objevuje odstup od rodičů a větší vzdor. Na druhém stupni se dle rozhovorů využívá reflexe ve všech případech. K doložení této domněnky by však bylo nutné udělat hlubší průzkum.

H. Kasíková se domnívá, že je vhodné začít se spoluprací co nejdříve, již od první třídy.<sup>88</sup> Je prokázáno, že kooperativní způsoby práce jsou prospěšné pro vývoj dětí. Naopak soutěživé přístupy silně vyzdvihují úspěch a neúspěch. H. Kasíková uvádí příklad dítěte, které je méně nadané v matematice. Při soutěživě pojatém vyučování se pak upozorní na to, že Karel je zase poslední.<sup>89</sup>

Otázky k dalšímu bádání: Jak je to s použitím principů kooperativního učení na druhém stupni ve waldorfských školách? Od kterého věku je vhodné používat všechny principy kooperativního učení na všech školách? Může být dodržování určitých věkových období přínosné pro běžné školy?

## 2. Závěry metodologické

V této kapitole bych se ráda vyjádřila k použitým technikám, případně k vybranému vzorku.

### Strukturovaný rozhovor

Byl použit pouze v druhé dílčí otázce. Počet šest respondentů by byl vhodný pro prozkoumání prvního stupně v dané škole. Z druhého stupně jsem měla pouze dva respondenty, pro hlubší pochopení zkoumaného problému by mělo být osloveno více učitelů i z druhého stupně. Techniku strukturovaného rozhovoru považuji v tomto případě za vhodnou, zejména kvůli osobnímu kontaktu a kladení doplňujících otázek. Bylo snazší odhalit, proč učitelé daný princip nepoužívají a zjistit specifikum spolupráce waldorfských škol. Je nutné však podotknout moji nezkušenost s vedením podobných rozhovorů. Pokládala jsem za snadné navázat kontakt s respondentem, některé z respondentů jsem znala již před výzkumem. Obtížněji jsem pracovala s vyvarováním se návodných otázek,

---

<sup>88</sup> Viz KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3, s.71

<sup>89</sup> Viz KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3, s.72



používáním určitého řetězce na sebe navazujících otázek, případně se srozumitelností daných otázek v rozhovoru.<sup>90</sup> Často jsem musela vysvětlovat, co danou otázkou míním.

### **Pozorování**

Pozorování jsem použila v druhé a třetí dílčí otázce. V obou případech jsem pozorování prováděla pouze omezenou dobu a jen v některou třídách. K hlubšímu prozkoumání těchto dílčích otázek by bylo vhodné se zabírat pozorováním delší dobu. Tuto techniku považuji za velmi důležitou pro celý výzkum, potřebovala jsem zjistit nejen, co si o dané problematice myslí učitelé, ale jestli se spolupráce uskutečňuje i při vyučování. Nevýhodou při použití této techniky byla moje nezkušenost a neodbornost, mohlo tedy docházet ke zkreslení a subjektivitě pozorované skutečnosti. Všechny záznamy s pozorování jsem vedla písemnou formou a mohly mi tak uniknout další důležité okolnosti.

---

<sup>90</sup> Viz příloha č.2 Strukturovaný rozhovor pro základní waldorfské školy

## EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ Č. 2

### I. METODIKA VÝZKUMU

#### 1. Stanovení cíle a úkolů výzkumu

Problém, otázka:

**Jaký vliv mají rysy waldorfských škol (rituály, dramatika, řemesla, ruční práce a zahradničení, eurytmie a slavnosti roku) na spolupráci mezi učitelem a žákem i spolupráci mezi žáky?**

Cíl:

V teoretické části jsem popisovala, jaké jsou základní rysy waldorfské pedagogiky. V empirické otázce č. 2 jsem se zaměřila na to, jaký vliv mají právě tyto rysy na spolupráci. Zabývala jsem se spoluprací mezi učitelem a žákem a spoluprací mezi žáky. Vybrala jsem jen určité rysy, kterým se budu blíže věnovat. Jedná se o oblasti označené modře:

Základní rysy waldorfské pedagogiky:

1. denní rytmus a výuka v epochách - rituály
2. umění – péče o jazyk a hudbu – dramatika
  - řemesla, ruční práce, zahradničení
  - eurytmie
3. slavnosti roku

Všechny vybrané rysy jsou rovněž znaky typické pro waldorfské školy. Domnívám se tedy, že je možné zkoumáním rysů z hlediska spolupráce dospět ke specifikům spolupráce ve waldorfských školách. Zjišťovala jsem jestli se v jednotlivých oblastech (rituály, dramatika, řemesla, ruční práce a zahradničení, eurytmie a slavnosti roku) používá spolupráce a jakým způsobem.

Vymezení základních pojmů:

V průběhu empirického šetření budu pracovat s těmito pojmy:

spolupráce

spolupráce mezi učitelem a žákem

spolupráce mezi žáky

rysy waldorfské pedagogiky

### **Spolupráce<sup>91</sup>**

Sociální psychologie charakterizuje spolupráci jako pozitivní závislost lidí. Slovo pozitivní znamená, že z dosažení cíle mají prospěch všichni, kteří se na spolupráci podíleli. Závislost je použita, protože při dosažení společného cíle potřebujeme druhého člověka, který také směřuje k témuž cíli. Jedná se tedy o závislost jednoho na druhém při dosahování společného cíle. Nejde tedy o to, aby cíle dosáhl jeden ze skupiny. Spolupráce znamená, že celá skupina dojde ke stejnému cíli.

### **Spolupráce mezi učitelem a žákem<sup>92</sup>**

Může být chápána jako charakteristika vztahu mezi učitelem a žákem. Podstatný je pak pozitivní vztah mezi zmíněnými subjekty, který ukazuje kvalitu mezilidských aktivit a způsobuje příznivé klima ve třídě.

### **Spolupráce mezi žáky<sup>93</sup>**

Kooperace je chápána jako cílová struktura vyučování. Žáci by měli vědět, že mohou dosáhnout svého cíle, ale jen za podmínky, že i ostatní žáci, s kterými pracují na daném úkolu, dosáhnou také svého cíle. Spolupráce mezi žáky by měla obsahovat principy kooperativního učení. Základní pojmy kooperativního vyučování jsou sdílení, spolupráce a podpora.<sup>94</sup>

### **Rysy waldorfské pedagogiky**

1. denní rytmus a výuka v epochách – rituály
2. umění – péče o jazyk a hudbu – dramatika
  - řemesla, ruční práce, zahradničení
  - eurytmie
3. slavnosti roku

---

<sup>91</sup> Viz výše 1.1. Pojem spolupráce

<sup>92</sup> Viz výše 1.3. Kooperace v pedagogickém kontextu

<sup>93</sup> Viz výše 1.2. Pojem kooperace z užšího pedagogického hlediska

<sup>94</sup> Viz výše 1.4. Kooperativní uspořádání

## 2. Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek pocházel z waldorfské školy v Jinonicích. Byl udělán rozhovor s třídní učitelkou ve třetí třídě, s učitelkou ručních prací na druhém stupni, s učitelem odborných předmětů na druhém stupni, eurytmistkou, dále rozhovor s rodičem. Každý rozhovor trval 10 - 30 minut.

Dále jsem prováděla týdenní pozorování v první a třetí třídě ve jmenované waldorfské škole.

## 3. Metody

Vzhledem k široké oblasti zkoumání jsem se rozhodla použít tři techniky, které měly stejnou výpovědní hodnotu. První z nich byly **rozhovory s učiteli a rodičem** (v případě slavností roku), tedy metoda explorační. Tyto rozhovory mají pouze základní osnovu, nejsou strukturované. Nestrukturované jsou z důvodu rozdílného zaměření jednotlivých oblastí. Rituály jsou zejména předmětem hlavního vyučování a záležitostí třídního učitele. Řemesla, ruční práce a zahradničení se týkají jiných učitelů, jejich pracovní náplň je odlišná od hlavního vyučování. Eurytmistů v České republice není mnoho, tento předmět se provozuje pouze na waldorfských školách a pro svoji specifickou by i rozhovor měl být šitý na toto téma. Na téma slavností roku byl proveden rozhovor s rodičem. Cílem bylo zjistit, jaké jsou názory učitelů a rodičů na používání spolupráce ve specifických oblastech (rituály, dramatika, řemesla, ruční práce a zahradničení, eurytmie a slavností roku).

Druhá metoda je behaviorální, technika **pozorování**, u které jsem si vědoma různých rizik. Jedním z nich je časové hledisko, můj výzkum probíhal pouze po dobu jednoho týdne. Dalšími riziky jsou zejména subjektivní vnímání skutečnosti nebo má nezkušenost a neodbornost v provádění výzkumu. Na druhé straně považuji tuto metodu jako důležitou pro uchopení prvků spolupráce v praxi z různých úhlů. Cílem bylo ověřit, jakým konkrétním způsobem se ve specifických oblastech (rituály, dramatika, řemesla, ruční práce a zahradničení, eurytmie a slavností roku) používá spolupráce.

Třetí metodou je obsahová analýza, technika **analýza školních dokumentů** – konkrétně analýza učebního plánu waldorfské školy v Jinonicích. Cílem této techniky bylo zjistit, zdali je spolupráce začleněna i v učebním plánu zkoumaných předmětů (tvořivá dramatika, eurytmie a předmět člověk a svět práce) a jestli je něco specifické pro waldorfskou pedagogiku na způsobu, jakým je spolupráce v daném předmětu zařazena.

#### **4. Zpracování získaného materiálu**

V této dílčí otázce jsem použila tři výzkumné techniky. Prováděla jsem pouze **kvalitativní vyhodnocení**. V závěru výzkumu jsem porovnávala jednotlivé výsledky ze všech technik a vybrala výsledky, které jsou specifické pro waldorfskou pedagogiku, ty jsem dále posuzovala dle dvou kategorií – spolupráce mezi učitelem a žákem a spolupráce mezi žáky.

##### **Rozhovory**

Byl proveden třicetiminutový rozhovor s třídní učitelkou ve třetí třídě, dále desetiminutové rozhovory s učitelkou ručních prací na druhém stupni, s učitelem odborných předmětů na druhém stupni a eurytmistkou. Jednalo se o nestrukturované rozhovory, které měly základní osnovu. Celý průběh rozhovorů jsem zapisovala, případně jsem některé údaje doplnila po rozhovoru. Údaje jsem roztřídila do tří částí – praktické příklady spolupráce, údaje netýkající se spolupráce, údaje vystihující specifika spolupráce waldorfských škol. V popisu rozhovorů uvádím údaje týkající se poslední části – údaje vystihující specifika spolupráce waldorfských škol. Také zmiňuji krátkou ukázkou rozhovoru s učitelkou ve druhé třídě, která vznikla při vedení strukturovaného rozhovoru o principech spolupráce, učitelka se zmínila rovněž o ručních pracích. Dále jsem provedla rozhovor s jedním rodičem ohledně měsíčních slavností.

##### **Pozorování**

Jednalo se o pozorování v průběhu jednoho týdne – z toho čtyři dny ve třetí třídě a jeden den v první třídě. Pozorovala jsem celé vyučování v těchto třídách. Rozhodla jsem se zaměřit na hlavní vyučování. Spolupráce se vyskytovala i v jiných předmětech – například tělesná výchova, nejednalo se však o specifika waldorfské pedagogiky. Další oblastí zkoumání mimo hlavní vyučování byl předmět eurytmie a ruční práce. V průběhu ručních prací jsem nezaznamenala žádnou spolupráci mezi žáky, probíhala pouze běžná spolupráce mezi učitelem a žákem, neuvádím tedy žádné příklady. Zahradničení, řemesla nebo dramaturgii (předměty druhého stupně) jsem neměla možnost zkoumat technikou pozorování. Výzkum jsem totiž prováděla pouze na prvním stupni, druhý stupeň se nachází v jiné budově.

Průběh dne ve třetí třídě se opakoval s menšími obměnami. Každý den jsem zaznamenala v průměru čtyři příklady spolupráce mezi žáky a šest rituálů (v první třídě mnohem více). Příklady spolupráce jsem rozdělila do dvou skupin – běžné příklady spolupráce a příklady týkající se specifika spolupráce waldorfských škol. Uvádím tedy jeden příklad týkající se specifika spolupráce ve waldorfských školách a druhý příklad popisující rituály.

Dále uvádím příklad spolupráce mezi žáky v průběhu eurytmie. Další příklad spolupráce je z plánované měsíční slavnosti.

### **Analýza učebního plánu waldorfské školy v Jinonicích**

Rozhodla jsem se vybrat z učebního plánu pouze předměty týkající se mého výzkumu. Konkrétně se jednalo o **tvůřivou dramatiku, eurytmii a předmět člověk a svět práce**. Analýzou ostatních předmětů jsem se nezabývala. Všimla jsem si samotných slov kooperace, spolupráce, týmová práce aj., ale zároveň kontextu, ve kterém byla slova použita. Uvedla jsem všechny příklady z učebního plánu pojednávající nějakým způsobem o spolupráci. Podstatné pasáže jsem zvýraznila modře.

## **II. VÝSLEDKY VÝZKUMU**

**Jaký vliv mají prvky waldorfských škol (rituály, dramatika, řemesla, ruční práce a zahradničení, eurytmie a slavnosti roku) na spolupráci mezi učitelem a žákem i spolupráci mezi žáky?**

### **1. Rozhovory (kvalitativní hodnocení)**

**Popis rozhovoru s třídní učitelkou ve třetí třídě (učitelka se vyjadřuje k rituálům a ke spolupráci mezi žáky)**

Rituály mohou souviset s kooperací. Rytmem, opakováním, se děti naučí formovat řád a pravidla. Vědí, co následuje, den, co den je stejný. Postupně se rituály ubírají, základní se však nechají. Na druhém stupni se hodně hraje na hudební nástroje.

Od první třídy si děti vzájemně pomáhají, silnější pomáhají slabším. Využívá se individuality, je vypíchnutá i ve spolupráci, každý umí něco jiného.

Interpretace, analýza

První část rozhovoru se týká rituálů, ke kterým se více vyjadřuji v interpretaci pozorování v první třídě.

Druhá část rozhovoru se týká spolupráce mezi žáky. Rozhovor v podobném duchu jsem vedla také s učitelem na druhém stupni (např. využívá se vzájemné pomoci – třeba děti, které nemají talent, se zase v něčem jiném projeví jako talentované). V každém případě pomoc k něčemu není kooperace, muselo by se jednat o vzájemnou pomoc při dosahování společného cíle. V kooperativním učení se však často využívá vzájemné podpory, každý má jinou roli, někdo táhne, někdo se veze. Otázka je, zda-li kooperace se nepoužívá právě

proto i v běžných školách? Každý si může v průběhu kooperativní činnosti vyzkoušet, která role mu nejvíce sedí, v čem vyniká a v čem je slabší. Nepovažovala bych tedy vypíchnutí individuality pouze za rys waldorfské pedagogiky.

### **Popis rozhovoru s třídní učitelkou ve třetí třídě na téma spolupráce mezi učitelem a žákem. (učitelka se vyjadřuje k uvedeným tématům)**

#### **Vztah mezi učitelem a žákem**

Waldorfský učitel používá všechno při spolupráci jako učitel na běžných školách (uvádí příklady), podstatný je však vztah mezi učitelem a žákem. Je velmi intimní a staví se na něm. Intenzivně se naváže v první třídě a buduje se na něm překlenutí puberty. Hrozí však, že učitel své žáky i ve vyšších třídách vnímá stále jako děti. Díky vztahu mezi učitelem a žákem se hodně zvládne. Šikana se brzy odhalí, učitel je totiž pořád s dětmi a zároveň děti se znají navzájem i s jinými ročníky (uvádí příklad slavností).

#### **Příběhy a obrazy**

V průběhu hlavního vyučování se dá použít vše, včetně příběhů. Ty jsou důležité, na běžných školách se nevypráví. Jsou důležité, protože jsou v nich obrazy pro děti (uvádí příklady obrazů).

#### **Temperamenty**

Nasytit by se měly všechny temperamenty – například měnit básničky pro sangviniky, smutný příběh pro melancholické děti, akční průběh vyučování pro choleriky a střídání činností. Učitel by měl ovládat svůj temperament – ovládat se a najít jiné temperamenty například přes příběh.

Interpretace, analýza

První část rozhovoru se týká spolupráce mezi učitelem a žákem, která je postavena na intenzivním vztahu.

Dále se učitelka zmiňuje o příbězích, které pomáhají dětem najít morální hodnoty. Jedná se o typický rys waldorfské pedagogiky, v každé třídě se žákům vypráví literární útvary dle jejich věku (např. první třída pohádky, druhá třída bajky a legendy, třetí třída biblické příběhy). V každém případě se nejedná o spolupráci na první pohled, učitel vypráví, žáci pasivně poslouchají. Avšak děti mohou příběhy živě prožívat, vybavovat si obrazy společně s učitelem, potom by se mohlo jednat o jakousi spolupráci učitele s žákem.

Práce s temperamenty také jistě není spoluprací mezi učitelem a žákem. Temperamenty jsou však ve waldorfských školách důležité, prostřednictvím nich se učitel snaží oslovit a zaujmout všechny žáky a pracovat tak lépe na jejich vzájemném vztahu.

### **Popis rozhovoru s učitelkou ručních prací na druhém stupni (učitelka se vyjadřuje ke specifickým spolupráce ve waldorfských školách)**

Vždy se přihlíží k věku a duševnímu vývoji dítěte. Dále je to mezipředmětová spolupráce, od sedmé třídy je aktuální téma divadlo. Například při výrobě marionet se pracuje s látkou (ruční práce), se dřevem, využívá se spolupráce s třídním učitelem nebo eurytmistou. Waldorfské školy se rovněž nezaměřují pouze na intelekt, ale také na umění.

Interpretace, analýza

Specifikem waldorfských škol je, že přihlíží k celkovému vývoji dítěte, dle toho využívají spolupráci. Dále se tu objevuje mezipředmětová spolupráce, která se jistě uplatňuje i v běžných školách. Otázka je, do jaké hloubky se mezipředmětová souvislost používá na běžných školách. V průběhu pozorování jsem se setkala, že probírané téma dané epochy se promítalo i do jiných předmětů (například při nácviu divadelní hry si děti v pracovním vyučování připravovaly jevištní rekvizity). Je jistě snazší pro třídního učitele, který vede žáky i v jiných předmětech propojit jednotlivé souvislosti. V případě, že žáky učí jiný učitel, je vždy v úzkém kontaktu s třídním učitelem a dostává tedy i různé informace o žácích či probírané látce. Chápala bych to tedy jako rys waldorfské pedagogiky spolupráce žáků s učiteli v různých předmětech.

Poslední bod se týká celkového rozvoje dítě – je specifické pro waldorfské školy, že se nezaměřují pouze na intelekt, ale také na jiné stránky, například na umění.

### **Popis rozhovoru s třídní učitelkou ve druhé třídě (učitelka se vyjadřuje k ručním pracím)**

Jsem ráda, že mohu vyučovat i ruční práce v mé třídě. Spojuji se pak se svými žáky i v jiné oblasti, je to obohacující.

Interpretace, analýza

Tento rozhovor navazuje na předchozí rozhovor, vyzdvihuje důležitost vztahu mezi učitelem a žákem, který by měl být komplexní. Učitel by dle popisu rozhovoru měl pracovat na vztahu s žáky v různých oblastech - praktických, uměleckých, pohybových aj. Jedná se o specifikum waldorfské pedagogiky, které klade do popředí vztah mezi učitelem a žákem a jeho rozvoj v různých oblastech.



### **Popis rozhovoru s eurytmistkou**

Při eurytmii se procvičuje vůle, sociální vztahy ve skupině, obratnost, orientace v prostoru atd. Spolupráce při hodinách eurytmie hraje velikou roli. Podle mých zkušeností bez spolupráce nelze v hodinách pracovat – je to důležitý stavební kámen. Jistě, že se nerozvíjí jen spolupráce mezi učitelem a žákem, ale pro mne jsou mnohem cennější okamžiky, když spolupracují žáci společně.

Interpretace, analýza

V průběhu rozhovoru byla zdůrazněna důležitost spolupráce mezi učitelem a žákem, ale především mezi žáky. Specifičnost eurytmie může být chápána v rozvoji různých oblastí dítěte – vůle, sociální vztahy ve skupině, obratnost, orientace v prostoru.

### **Popis rozhovoru s rodičem (rodič se vyjadřuje k měsíční slavnosti)**

Jednotlivé slavnosti mají na starosti jednotlivé třídy – například třetí třída jarmarky, druhá třída akademii. Na jarmarku se organizuje, kdo co udělá. Rodiče mají na starosti výrobu plakátů, tisk, vstupenky, zajištění kulturního programu, divadla, občerstvení, sjednání úklidu. Každý rodič může něco přinést, například občerstvení, výrobek. Ve třídě je hlavní koordinátor, který komunikuje se školou. Dále jsou tam koordinátoři jednotlivých oblastí (úklid, kulturní program, aj.). Je to založené na spolupráci rodičů s rodiči. Záleží na systému rodičů, na tom, co je spojuje, nebo naopak mohou vzniknout hádky mezi nimi.

Interpretace, analýza

Z rozhovoru je patrné, že na zajištění slavností se podílejí hlavně rodiče, je mezi nimi nutná spolupráce. Měli by však také spolupracovat se školou. Zapojení rodičů do celého dění školy je typickým znakem waldorfských škol. Je to však jistě náročné, z rozhovoru také vyplynulo, že rodiče jsou obvykle angažovaní spíše na prvním stupni, dále spolupráce rodičů s rodiči nebo se školou upadá.

## **2. Pozorování (kvalitativní hodnocení)**

### **Popis pozorování z hlavního vyučování ve třetí třídě<sup>95</sup>**

Učitelka rozdala každému dítěti sáček a dala dětem pokyn – rozdělte se do skupin, dvě skupiny dívek, dvě skupiny chlapců. Žáci si měli předávat sáček z ruky do ruky a pak ho

---

<sup>95</sup> Viz Příloha č.2

předat dalšímu dítěti ve stejném rytmu. Hlavním úkolem bylo přeříkávat v rytmu podávání vyjmenovaná slova. Učitelka zadávala každé skupině, jaká vyjmenovaná slova mají říkat, vždy mluvila jedna skupina, ostatní žáci poslouchali. V případě, že některá skupina byla slabší a nezvládala zadání, tak učitelka zvolila, která skupina se k nim na daná vyjmenovaná slova má přidat a pomoci jí.

Interpretace, analýza

V případě mého pozorování se jednalo o kooperativní učení, které obsahovalo všech pět principů kooperace. Osobní skládání účtů následovalo a reflexe byla provedena v závěru hodiny. V každém případě se jednalo o spolupráci, která je typická pro waldorfské školy. Podobné příklady jsem v průběhu mého pozorování zaznamenala nejčastěji. Propojení mluveného slova, pohybu a myšlení lze považovat za specifický rys spolupráce ve waldorfských školách.

### **Popis pozorování z hlavního vyučování v první třídě**

Učitelka zazvonila na zvonek, každé z dětí si stouplu na své místo k lavici. Dále zapálila svíčku a zpívala, děti společně s ní. Poté všichni říkali průpověď a rytmicky jí doprovázeli. Učitelka zazvonila na druhý zvonek a zeptala se, jaký je den, a pak následovala další píseň.

Interpretace, analýza

Jednalo se o popis vyučování z úvodu hodiny, celá hodina byla však složená z podobných rituálů. Většina z nich se odehrávala v kruhu. Děti přesně věděly, který rituál je čeká. Kruhové aktivity jsou běžné pro první a druhou třídu, od třetí třídy se používají méně. Rituály jsou specifickým rysem waldorfské pedagogiky, nedají se však pokládat za spolupráci. Rovněž postrádají principy kooperativního učení. Zpívání písně není kooperace. Muselo by se jednat například o skupinový nácvik nějaké písně a předvedení ostatním.

### **Popis pozorování z eurytmie**

Učitelka rozdělila přibližně dvanáct dětí do tří skupin. Nejdříve si měly poslechnout skladbu, kterou hrála klavíristka. Poté měly společně vymyslet pohybovou sestavu na danou skladbu. Děti měly prostor, aby se společně domluvily (cca pět minut), potom jim klavíristka třikrát skladbu přehrála a ony si mohly sestavu zkoušet. Na konci to skupina měla předvést ostatním.

Interpretace, analýza

V popisované činnosti se vyskytuje kooperace. V případě této sestavy se jednalo o propojení uměleckého pohybu s hudbou a kreativitou dětí. Eurytmie se praktikuje pouze ve waldorfské pedagogice. V případě spolupráce v eurytmickém vyučování se jedná o spolupráci, která může být považována z jednoho možného pohledu za specifikum waldorfské pedagogiky.

### **3. Analýza učebního plánu waldorfské školy v Jinonicích (kvalitativní hodnocení)**

Rozhodla jsem se vybrat z učebního plánu pouze předměty týkající se mého výzkumu. Konkrétně se jednalo o **tvořivou dramatiku, eurytmii a předmět člověk a svět práce**. Analýzou ostatních předmětů jsem se nezabývala. Všimla jsem si samotných slov kooperace, spolupráce, týmová práce aj., ale zároveň kontextu, ve kterém byla slova použita. Uvedla jsem všechny příklady z učebního plánu pojednávající nějakým způsobem o spolupráci. Podstatné pasáže jsem zvýraznila modře.

#### **Tvořivá dramatika**

„Kolektivní tvorba umožňuje rozvíjet sociální dovednosti a aktivně hledat cesty k naplnění společného cíle.“<sup>96</sup>

Interpretace, analýza

V kapitole Pojem spolupráce<sup>97</sup> jsem zmiňovala, že spolupráce je, když celá skupina dojde ke stejnému cíli. Jistě tedy dochází v průběhu tohoto předmětu ke spolupráci. Rozvoj sociálních dovedností je rovněž předpokladem spolupráce. Tento druh spolupráce však probíhá i na běžných školách.

„Tvořivá dramatika využívá vedle základních prostředků sdělení (mluva a pohyb) i prostředky literární, výtvarné, hudební, pohybové. Při přípravě divadelní hry vyžaduje tedy spolupráci nejen s učiteli epochového vyučování, ale i s učiteli ostatních uměleckých předmětů, pracovního vyučování a dílen.“<sup>98</sup>

Interpretace, analýza

---

<sup>96</sup> Učební plán waldorfské školy v Jinonicích – Kniha II, s. 42

<sup>97</sup> Viz výše **1.1. Pojem spolupráce**

<sup>98</sup> Učební plán waldorfské školy v Jinonicích – Kniha II, s. 42

Spolupráce žáků i s učiteli jiných předmětů je jistě používaná i na běžných školách.<sup>99</sup> Tvořivá dramatika však propojuje různé prostředky (literární, výtvarné, hudební, pohybové). Na tento znak, který pokládám za typický pro waldorfskou pedagogiku, jsem narazila výše při rozhovorech a rovněž při pozorování.

### **Eurytmie**

„Neméně důležitý je **aspekt sociální**. Eurytmie v žácích vychovává úctu a porozumění pro sebe sama, **probouzí cit pro spolupráci v celku** a nechává v dětech vyrůstat zážitek samostatné živé bytosti jako plnohodnotné součásti většího celku. V eurytmii se pracuje na vytváření sociálních vztahů.“<sup>100</sup>

Interpretace, analýza

Pro spolupráci je důležitý také sociální aspekt. Cit pro spolupráci v celku lze pokládat jako jeden z cílů běžné spolupráce.

### **Člověk a svět práce**

„Žáci se učí plánovat, organizovat a hodnotit pracovní činnost samostatně i v týmu.“<sup>101</sup>

Interpretace, analýza

Hodnocení vlastní činnosti, rozhodování o dalších krocích a plánování je považováno jako pátý princip kooperativního učení.

V příloze č. 2 (Integrace průřezových témat a jejich okruhů do jednotlivých tříd dle předmětů) učebního plánu waldorfské školy v Jinonicích se OSV9 (kooperace a kompetice) vyskytuje ve všech zkoumaných předmětech (dramatická výchova, eurytmie, pracovní vyučování) ve všech třídách (od první třídy až do deváté třídy).

---

<sup>99</sup> Viz výše **Popis rozhovoru s učitelkou ručních prací na druhém stupni – Interpretace, analýza**

<sup>100</sup> Učební plán waldorfské školy v Jinonicích – Kniha II, s. 44

<sup>101</sup> Učební plán waldorfské školy v Jinonicích – Kniha II, s. 19

### III. ZÁVĚRY VÝZKUMU

#### 1. Závěry obsahové

**Jaký vliv mají prvky waldorfských škol (rituály, dramatika, řemesla, ruční práce a zahradničení, eurýtmie a slavnosti roku) na spolupráci mezi učitelem a žákem i spolupráci mezi žáky?**

#### **Spolupráce mezi učitelem a žákem**

Z rozhovoru vyplynulo, že jedním specifickým rysem waldorfské pedagogiky, který se promítá právě do spolupráce učitele s žákem, je **intenzivní vztah**. Učitel se snaží vždy oslovit všechny žáky, využívá k tomu **živé poutavé příběhy** a zároveň pracuje na svém temperamentu. O **důležitosti temperamentu** pro waldorfské učitele byl rovněž veden rozhovor. Učitel by měl zejména znát temperament svých žáků, dále vlastní temperament, se kterým by měl umět pracovat.

Důležitý bod z rozhovorů, který se objevil ve spolupráci mezi učitelem a žákem je komplexnost jejich vzájemného vztahu. **Učitel rozvíjí žáky v různých oblastech** – praktických, pohybových, uměleckých aj. Bývá běžné, že učitel na prvním stupni nevede pouze hlavní vyučování, ale i například ruční práce, tělesnou výchovu, jazyk (téměř všichni učitelé v Jinonicích na prvním stupni vyučovali tyto předměty). Když učitel pracuje na vztahu s žáky z různých úhlů, pak je pro něj snazší znát své žáky. Ví například, že někdo je slabý na matematiku, ale zase vyniká v pohybu. Lépe se mu pak s žáky pracuje v jejich komplexním rozvoji.

Z rozhovorů a zároveň z analýzy učebního plánu waldorfské školy v Jinonicích vyplynulo, že důležité pro vztah mezi učitelem a žákem je **mezipředmětová spolupráce**. Žáci spolupracují s různými učiteli. Je to obvyklé zejména na druhém stupni při nácviu divadelní hry. Již výše jsem se zmiňovala, že mezipředmětová spolupráce se vyskytuje i na běžných školách. Pro srovnání obou přístupů v mezipředmětové spolupráci, tedy běžných škol a waldorfských škol by bylo nutné udělat výzkum v obou typech škol.

Dále bych se chtěla zmínit o používání rituálů ve waldorfských školách, které jsem zachytila zejména pozorováním. V interpretaci a analýze této záležitosti jsem se zmiňovala, že rituály nejsou spoluprací. Na druhé straně se však jedná o společnou aktivitu, která může přispět například k formování kooperativních dovedností. Například je běžné, že děti se navzájem podporují a důvěřují si. H. Kasíková tyto aktivity uvádí jako

příklady čtvrtého principu kooperativního učení - formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností. Je možné, že rituály mohou být jakýmsi předstupněm pro kooperaci v dalších ročnících. **V případě kladného přijetí rituálů žáky se také pracuje na jejich vzájemném vztahu, mohou tedy přispívat ke spolupráci mezi učitelem a žákem.**

Při pozorování jsem mohla být svědkem další spolupráce mezi žáky a učitelem (učiteli) v případě povídání o výstavbě nové školy. Již v teoretické části jsem pojednávala o tzv. žakovském fóru. Zapojení žáků do dění jejich školy je typický znak waldorfské pedagogiky.

### **Spolupráce mezi žáky**

Spolupráce mezi žáky probíhala běžným způsobem, ale narazila jsem při pozorování na určitý rys, který je specifický pro waldorfskou pedagogiku. Jedná se například o propojení mluveného slova, pohybu a myšlení (zjištěno z pozorování při hlavním vyučování), dále příklad eurytmie - propojení uměleckého pohybu s hudbou a kreativitou dětí (pozorování z eurytmie). Rovněž při analýze učebního plánu jsem narazila na tento rys, tedy propojení různých prostředků (literární, výtvarné, hudební, pohybové). Již při spolupráci mezi učitelem a žákem jsem se zmiňovala o komplexním rozvoji osobnosti dítěte. **Spolupráce mezi žáky ve waldorfských školách se také často vyznačuje rozvíjením dítěte ve všech jeho stránkách.**

**Při analýze učebního plánu jsem zjistila, že všechny zkoumané předměty (dramatická výchova – tvořivá dramatika, eurytmie, pracovní vyučování – včetně ručních prací) zahrnují spolupráci, nenarazila jsem však na žádné specifikum waldorfské pedagogiky, kromě bodu zmíněného výše.**

Všechny zkoumané předměty se vyučují ve všech waldorfských školách a přispívají k rozvoji dítěte po všech stránkách – například pohybové, tvořivé, umělecké, hudební. I v běžných školách se jistě rozvíjejí jiné stránky dítěte než pouze intelektuální. Průřezová témata (například osobnostní a sociální výchova, multikulturní výchova, enviromentální výchova) jsou součástí rámcového vzdělávacího programu. Na druhé straně jsou výše zmíněné umělecké předměty jedním z prvků waldorfské pedagogiky, obzvláště eurytmie není zařazena v rozvrhu běžných škol. Považovala bych jako **specifikum waldorfské pedagogiky předměty, které souvisí s průřezovými tématy a prostřednictvím nich se uskutečňuje spolupráce mezi žáky.** Vhodné by bylo udělat výzkum i v běžných školách a

zjistit, jak se průřezová témata naplňují, jakým způsobem je žákům daná látka předávána. Jedná se o intelektuální výklad nebo o praktickou aktivitu?

V závěru této kapitoly bych se ráda zmínila o spolupráci rodičů se školou, případně rodičů s rodiči. Výsledky pocházejí pouze z rozhovoru s rodičem. Rodiče, obzvláště na prvním stupni, se zapojují do organizací různých slavností školy, obvykle spolupracují se školou a mezi sebou. V teoretické práci jsem pojednávala o tzv. rodičovské radě, která zasahuje i do problémů pedagogických. Pokládám za vhodné, že rodiče se podílí na dění waldorfských škol a mají na starosti například organizování jarmarku. Slavnosti působí jako sjednocující prvek, setkávají se na nich žáci, učitelé i rodiče. Na druhé straně mohou být rodičovská rada a slavnosti náročné na čas. Pro rodiče může být obtížné skloubit běžné povinnosti s aktivitami školy. Pokud nežijí „waldorfským způsobem života“ i doma, pak mohou pokládat tyto aktivity za nedůležité.

V každém případě by bylo zajímavé udělat podobný výzkum na běžných školách a poté oba výsledky porovnat. Také by se dalo lépe zvážit, zda-li je některé prvky spolupráce waldorfské pedagogiky vhodné používat v běžných školách. Více se k tomuto bodu vyjadřuji v závěru diplomové práce.

## **2. Závěry metodologické**

V této kapitole bych se ráda vyjádřila k použitým technikám, případně k vybranému vzorku.

### **Rozhovor**

Výzkumný vzorek byl nízký, čtyři respondenti. Potřebovala jsem oslovit učitele různých předmětů, vzhledem k jejich zaneprázdněnosti se mi nepodařilo provést rozhovor se všemi zamýšlenými učiteli. Výhodu použití této techniky spatřuji v získání důvěrné atmosféry a v možnosti zeptat se na to, co potřebuji vědět, tedy klást otázky dle potřeby výzkumu. Nevýhody jsem zmiňovala již výše v použití strukturovaného rozhovoru – například moje nezkušenost s vedením podobných rozhovorů, problémy s návodnými otázkami. Další velkou nevýhodou, kterou jsem vnímala, bylo časové omezení učitelů, kteří se mi mohli věnovat pouze pár smluvených minut, a nevhodnost záznamu rozhovoru - všechny důležité informace jsem si zapisovala v průběhu rozhovoru (případně doplňovala po rozhovoru), čímž jsem se ochuzovala o plnou pozornost vůči respondentovi. Jistě se mohlo stát, že jsem nezvládla zapsat všechny údaje, informace mohly být tedy nekompletní.

## **Pozorování<sup>102</sup>**

### **Analýza školních dokumentů**

Technika byla provedena pouze v jedné škole, jistě by bylo zajímavé porovnat výsledky z více waldorských škol. Její výhodou bylo časové hledisko, záleželo na mně, jak dlouho jsem se analýze chtěla věnovat. Nevýhodou byla zejména moje ne odbornost při interpretaci a analýze podobných dokumentů.

---

<sup>102</sup>

Viz EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ Č. 1



## ZÁVĚR DIPLOMOVÉ PRÁCE

V celé práci jsem se zabývala zejména specifiky spolupráce ve waldorfských školách. Na základě empirického šetření jsem zjistila, že spolupráce mezi učitelem a žákem a mezi žáky souvisí s tím, co je typické pro tyto školy, zejména s prvky (rysy) waldorfských škol. Jedná se o určitý ucelený systém, který se promítá do všech oblastí výchovy a vzdělání. V závěru bych ráda shrnula výsledky z teoretické, ale zejména empirické části této práce a poskytla otázky k dalšímu přemýšlení, bádání či empirickému šetření. Tyto výsledky mohou být zkrácené, zejména z empirického šetření např. malý vzorek, neodbornost při pozorování. Vybrala jsem tedy čtyři hlavní oblasti (**spolupráce tří subjektů – žáků, rodičů a učitelů; vývojové specifika dítěte s ohledem na věk; komplexní rozvoj dítěte; vztah učitele s žáky**), ve kterých se spolupráce objevovala a vystihovala tím určité prvky, které jsou součástí výše zmíněného uceleného systému. Jaký by byl přínos pro běžné školy, kdyby se některá specifika spolupráce ve waldorfských školách začala používat? Co se stane, když z uceleného systému vytrhneme jednotlivé části? Domnívám se, že jistě by prospělo běžným školám, kdyby si některé prvky spolupráce ve waldorfských školách propůjčily do svého vyučování (například rozvíjení žáků ve různých oblastech, důraz na mezipředmětovou spolupráci, využívání některých předmětů – tvořivé dramatiky, eurytmie). Waldorfská pedagogika tvoří na jedné straně ucelený systém, ale na druhé straně jí jde především o svobodnou výchovu a vzdělání dětí. Waldorfské učitelé se většinou řídí zásadami waldorfské pedagogiky, ale vždy přihlíží k individuální situaci, nelze vždy vycházet ze stejného receptu. Jedná se o to, všechny přečtené teorie prozkoumávat, ověřovat si, zda-li platí v reálných situacích. Když učitelé běžných škol přijmou jen jednotlivé prvky spolupráce waldorfské pedagogiky tímto způsobem vědomě (teorie si ověří a budou vědět, proč je používají), tak dle mého názoru určitě žákům neublíží, naopak mohou přispět k rozvoji a hloubce vzdělání svých žáků.

### **Spolupráce tří subjektů – žáci, rodiče, učitelé**

Charakteristickým znakem waldorfské pedagogiky je spolupráce tří subjektů – žáků, rodičů, učitelů. Podrobněji jsem o tomto tématu pojednávala v teoretické části.<sup>103</sup> V životě

---

<sup>103</sup>

Viz 3.2. Kolegium, žakovské fórum a rodičovská rada jako možnost spolupráce

waldorfské školy se jedná o důležité prvky. V případě, že spolu žáci, rodiče a učitelé nespolupracují, narušují harmonii dalšího rozvoje a vzdělávání.

Při rozhovorech s učiteli jsem několikrát narazila na konstatování, že problém při výchově dítěte spočívá v rodině. Děti často napodobují své rodiče, spolupráce rodičů s učiteli je tedy nutným předpokladem pro vhodné vedení jejich dítěte. Pokládám za vhodné, že se rodiče se podílejí na dění waldorfských škol, může to sloužit jako sjednocující prvek. Riziky jsou například nedostatek času a „newaldorfský“ způsob života. Spolupráce rodičů s učiteli je tedy jistě přínosná záležitost pro život školy, na druhé straně je otázkou, zda jsou rodiče pro tuto spolupráci připraveni. Jakou prioritu jí přiřkládají ve svém žebříčku hodnot? Dokáží být správným vzorem pro své děti a podporovat tak činnost učitele? Jak probíhá spolupráce učitelů s rodiči v běžných školách?

Demokratický způsob vedení kolegia jsem viděla v průběhu hospitace ve waldorfské škole v Anglii. Je možné tímto demokratickým způsobem vést, aniž by docházelo k častým rozběrům a konfliktům? Kolegium, jehož jsem byla svědkem, probíhalo v klidné atmosféře, došlo se společnými silami k řešení určitého problému, avšak je tomu tak pokaždé? V principu kolegia spatřuji značné riziko. Vedení mohou převzít osobnosti, které se mohou snažit prosazovat své zájmy, aniž by to bylo na první pohled patrné. Ostatní členové nemusí ani zaznamenat, že jsou v „zajetí“ těchto vůdčích osobností. Myslím si, že každý učitel musí neustále pracovat na vlastním rozvoji, být dostatečně vyspělý, zodpovědný a otevřený, aby se mohl oprostít od uspokojování vlastních zájmů či mocenských představ. Jen tak se může podílet na rozvoji školy, žáků, učitelů. Jsou waldorfské učitelé takto osobnostně nastavení, aby zvládli tento nelehký úkol? Není snazší naslouchat vedení jednoho ředitele? Jak by se učitelům v běžných školách zamlouval tento způsob vedení?

### **Vývojová specifika dítěte s ohledem na věk**

V průběhu empirického šetření jsem zjistila, že **používání principů kooperativního učení souvisí s věkem dítěte**. Také učební plán koresponduje s věkem dítěte. Při zkoumání předmětu eurytmie jsem zjistila, že devátý rok (rubikon) je charakteristickým oddělením dítěte od svého okolí. Výuka tohoto předmětu se také přizpůsobuje této zákonitosti (věku dítěte). Waldorfská pedagogika tedy pokládá za důležité přistupovat k dítěti dle stupně jeho vývoje. Využití spolupráce a jejích principů z tohoto tvrzení také vychází. Jedná se o vývoj v sedmiletích, kdy v každém období života jsou před člověka kladeny určité úkoly, které je schopný zvládnout. Například v první třídě je dítě schopné vnímat poselství

obsažené v pohádkách. Každý člověk se však vyvíjí naprosto individuálně a nelehkým úkolem učitele je ke každému dítěti přistupovat i s tímto ohledem. Jsou všechny děti nastavené dle sedmiletí odpovídající waldorfskému pojetí? Co mohou waldorfské učitelé dělat, když dítě se nachází jinde ve svém vývoji než zbytek třídy? Je možné aplikovat vývoj v sedmiletích v běžných školách? Jak se učitelé běžných škol staví k rozdělení vývoje do sedmiletí? Jak se na běžných školách přistupuje k potřebám dítěte s ohledem na jeho věk? Čím lze přispět dítěti, bude-li se brát ohled na jeho věk?

### **Komplexní rozvoj dítěte**

Učitel rozvíjí žáky v různých oblastech – například praktických pohybových, uměleckých, v tomto případě se jedná o spolupráci mezi učitelem a žákem. Také spolupráce mezi žáky se dle empirického šetření odehrává tímto způsobem – rozvoj dítěte v různých oblastech. Waldorfská pedagogika zdůrazňuje rozvoj člověka ve všech jeho složkách (rozum, cit, vůle). Neměl by se tedy klást důraz pouze na intelektuální rozvoj dítěte, ale rozvíjet ho i v jiných oblastech. Průřezová témata směřují tímto směrem i na běžných školách, otázkou je jakým způsobem je jim daná látka předávána. Jedná se o intelektuální výklad nebo o praktickou aktivitu? Rodiče se často obávají svoje dítě umístit do waldorfské školy, protože neprobere takové množství informací, jak je tomu v běžné škole. Jejich obavy jsou možná oprávněné, ve waldorfských školách se nejspíše nestihne probírat takové množství látky jako na běžných školách (Bylo by však vhodné prozkoumat, jaké mají vědomosti žáci ve waldorfských školách v porovnání s žáky na běžných školách.). Na druhé straně je pro ně důležitý komplexní rozvoj dítěte nebo pouze rozvoj intelektuální oblasti? Umí dítě z běžné školy použít v reálném životě získané informace? Jak jsou na tom děti z waldorfských škol? Co si děti z běžných škol zapamatují z probírané látky v případě, že se jedná o „mrtvý“ výklad? Co si zapamatují děti waldorfských škol z probírané látky, když se spojuje například pohyb s hudbou a kreativitou? Pracuje se na komplexním rozvoji dítěte i v běžných školách? Jak se projeví v dospělosti komplexní rozvoj dítěte?

### **Vztah učitele s žáky**

Jedním specifickým znakem spolupráce mezi učitelem a žákem ve waldorfských školách je dle empirického šetření intenzivní vztah, na kterém se musí neustále pracovat. Učitel k tomu může využívat různé prostředky – živé slovo, rituály, opravdový zájem o děti, ohled na potřeby dětí. Rovněž by měl pracovat na vlastním vývoji (například pracovat se svým temperamentem).

V případě, že učitel vede žáky celou povinnou školní docházkou, pak je tento vztah základem i pro to, aby s nimi překlenul různá obtížná období (například pubertu). Na druhé straně je velmi náročné a zatěžující pro učitele pracovat s žáky celých devět let, často se stává, že učitel vede třídu do té doby, dokud mu to jeho síly dovolí. Bylo by vhodné, kdyby i v běžných školách vyučoval jeden třídní učitel celých devět let? Jaké by pak byly nároky na vzdělání takového učitele? Jak pracují učitelé běžných škol se svým temperamentem a rozvojem své osobnosti? Čím je živé slovo obohacující pro děti? Jaké rituály se používají v běžných školách a jak na ně žáci reagují?

Vztah mezi učitelem a žákem je jistě důležitý i v běžných školách, avšak waldorfská pedagogika na něj klade značný důraz. Rudolf Steiner se k tomu vyjadřuje následovně: „Tento vztah musíme vytvořit i přes všechn odpor tím, co uděláme sami ze sebe.“<sup>104</sup> R. Steiner uvádí jako příklad situaci, kdy se děti učiteli vysmívají. Ten by to měl přijmout pouze jako spršku, jako když si vyjde ven bez deštníku. Zapřít tedy vlastní důležitost a vnímat situaci tak, jak je. Nechat vlastní hlavu zmoknout, ale stále myslet pozitivně na žáky. Pokud učitel směřuje myšlenky tímto směrem, potom za pár dní, týdnů či déle zjistí, že je tu ten vztah mezi jím a žáky, na který čekal. R. Steiner spatřuje pedagogický úkol právě ve vědomí vnitřního vztahu. Nezáleží na učitelových slovech či šikovnosti v zacházení s dětmi, tak jako na myšlenkovém vnitřním vztahu.<sup>105</sup>

---

<sup>104</sup> STEINER, R. *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. Semily : Opherus, 2003. ISBN 80-902647-8-6, s.32

<sup>105</sup> Viz tamtéž

## Seznam použitých pramenů a literatury:

- CARLGEN, F. *Výchova ke svobodě*. Praha : Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6, s.236
- ČÍHALOVÁ, E. MAYER, I. *Jak rozvíjet komunikaci a spolupráci*. Praha : STROM, 1999. ISBN 80-86106-06-3, s. 55
- HENDL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-549-3, s.242
- HRADIL, R. *Průvodce českou anthroposofií*. Hranice: Fabula, 2002. ISBN 80-86600-00-9, s.254
- KARNSOVÁ, M. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-032-4, s.151
- KASÍKOVÁ, H. *Učíme se spoluprací*. Kladno : AISIS, 2005. ISBN 80-239-4668-4, s.141
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování*. Praha : Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0192-3, s.179
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3, s.147
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8, s.270
- SMOLKOVÁ, T. *Dítě v úctě přijmout*. Praha : MAITREA, 2007. ISBN 80-903761-2-6, s. 112
- STEINER, R. *Eurytmie jako viditelná mluva*. Hranice : Fabula, 2008. ISBN 978-80-86600-51-2, s.271
- STEINER, R. *Terapie duše*. Hranice : Fabula, 2001. ISBN 80-902829-9-7, s. 196
- STEINER, R. *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. Semily : Opherus, 2003. ISBN 80-902647-8-6, s.254
- SVOBODOVÁ, J. JŮVA, V. *Alternativní školy*. Brno : Paido, 1995. ISBN 80-85931-00-1, s.76
- VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Praha : AISIS, 2006. ISBN 80-239-4908-X, s. 221
- ZUZÁK, T. *Osud člověka a individualita*. Hranice : Fabula, 2009. ISBN 978-80-86600-61-1, s. 126

## ANOTACE

Tato práce, která se člení na dvě části, teoretickou a empirickou, se zabývá „Spoluprací mezi žáky a učitelem ve waldorfských školách“.

V teoretické části jsou vymezeny základní pojmy dle literatury týkající se spolupráce, například co je spolupráce, principy kooperativního učení. Dále pojmy týkající se waldorfské pedagogiky, například podstata waldorfské pedagogiky, antroposofie, základní rysy waldorfské pedagogiky. Další část propojuje obě témata – spolupráci a waldorfskou pedagogiku - a popisuje principy kooperativního učení ve waldorfské pedagogice a specifika spolupráce ve waldorfské pedagogice. V literatuře se mi nepodařilo objevit téma spolupráce ve waldorfských školách, doplňuji tedy tuto kapitulu o vlastní praktické zkušenosti.

Empirická část této práce se zaměřuje na specifika spolupráce ve waldorfských školách. Využity k tomu byly různé výzkumné techniky jako například pozorování, rozhovor, analýza školních dokumentů.

Hlavní cíl této práce je zjistit, jak se projevuje spolupráce ve waldorfských školách, konkrétně jaká jsou specifika spolupráce. Waldorfské školy jsou v některých rysech odlišné od běžných škol, což se promítá i do spolupráce, jak mezi učitelem a žákem, tak mezi žáky. Důraz na komplexní rozvoj dítěte, věk dítěte, vztah učitele s žáky jsou nepostradatelná specifika waldorfské pedagogiky, která se odrazí také ve spolupráci. Spolupráce tří subjektů – učitelů, žáků a rodičů je rovněž charakteristický rys waldorfských škol.

## ANNOTATION

The dissertation, divided to two parts – the theoretical one and the empirical one, deals with issues of „Cooperation between pupils and teacher in waldorf schools.“

The theoretical part describes following fundamental terms from a literature – e.g. what is cooperation, principles of cooperative learning, concepts of waldorf pedagogy, a meaning of waldorf pedagogy, anthroposophy, the main attributes of waldorf pedagogy. The next part of the dissertation connects both topics – cooperation and waldorf pedagogy - and describes principles of cooperative learning in waldorf pedagogy and specifics of cooperation in waldorf pedagogy. I have not been successful in looking up in literature the topic cooperation in waldorf school, this capture is completed by my own experience.

The empirical part focuses on specifics of cooperation in waldorf school. There were used various research techniques, e.g. observing, interview, the school's documents analysis.

The main aim of this essay is found out using cooperation in waldorf school, concretely what are specifics of cooperation. Waldorf schools are different from common schools in some attributes. This appears in cooperation between pupils and teacher and also between pupils. The most important specifics of waldorf pedagogy are focus on a comprehensive advancement of children, age of children, relationship between teacher and pupils. These specifics are also involved in cooperation. cooperation of three subjects – teachers, pupils and parents characterizes the waldorf schools.

## **Příloha č. 1**

### **Strukturovaný rozhovor pro základní waldorfské školy**

**Téma: Spolupráce mezi žáky a učitelem ve waldorfské škole**

**Školní rok: 2009/10**

**Vřele prosím případné respondenty o rozhovor, který je součástí mé diplomové práce na téma Spolupráce mezi žáky a učitelem ve waldorfské škole. Jedná se o empirické šetření na FF UK, jehož cílem je zmapovat specifika spolupráce na waldorfských školách a může poskytnout inspiraci pro spolupráci na běžných školách. Všechny zjištěné údaje budou anonymní a budou použity čistě k výzkumným účelům. Předem mockrát děkuji.**

#### **Identifikační otázky**

**Kterou/které třídu/y vyučujete?**

**Ve které waldorfské škole učíte?**

**Jste třídní učitel?**

**Učíte i jiné předměty (např. eurytmii, jazyk, ruční práce...)? Jaké?**

**1. Zadáváte žákům určitý cíl, na jehož řešení se společně podílejí? Proč ano? Proč ne?**

**2. Dělíte žáky do skupin? Proč ano? Proč ne?**

**3. Pracuje skupina jako celek na společném cíli? Proč ano? Proč ne?**

**4. Ověřujete, zda jednotlivci ve skupině dosáhli požadovaných dovedností, znalostí?  
Proč ano? Proč ne?**

**5. Učí se žáci skupinovým nebo interpersonálním dovednostem v průběhu vyučování?  
Proč ano? Proč ne? (Jak žáky podporujete v těchto dovednostech?)**



**6. Využíváte ve svých hodinách reflexi? Proč ano? Proč ne? Uved'te příklad Vaší reflexe...**

**7. Používáte všech 5 principů spolupráce najednou? (seznámit je s principy spolupráce). Proč ano? Proč ne?**

## Příloha č. 2

### Fotografie z pozorování hlavního vyučování ve třetí třídě

