

**UNIVERZITA KARLOVA
FILOZOFICKÁ FAKULTA**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2011

VERONIKA KAROUŠOVÁ

UNIVERZITA KARLOVA
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGIKY

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Veronika Karoušová

Motivace rodičů k výběru waldorfského typu vzdělávání

The Motivation of Parents to Choose Waldorf Education

Vedoucí práce: PhDr. Anežka Misauerová

Vypracovala: Veronika Karoušová

Bakalářský studijní program

Obor: Pedagogika kombinované studium

Praha 2011

Veronika Karoušová

Poděkování:

Děkuji Bohu za sílu a podporu. Děkuji PhDr. Anežce Misauerové za odborné vedení, cenné rady, trpělivost a mimořádně lidský přístup při zpracování této bakalářské práce. Rovněž děkuji všem „waldorfským“ rodičům za jejich čas a vstřícnou ochotu spolupracovat a svěřit se svou motivací formou dotazníku. A v neposlední řadě děkuji tchýni Ireně, která pomohla naší velké rodině, především s jejími nejmenšími členy a já mohla studovat, přemýšlet a psát.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze, 1. 4. 2011

Podpis:

Veronika Karoušová

Anotace

Cílem práce je z velké části najít odpověď na otázky: Co přivádí rodiče a potažmo jejich děti do lavic waldorfských škol? Proč překonávají v mnoha případech dojíždění z velké dálky? Proč platí školné? Proč každý měsíc dochází na třídní schůzky? Proč pracují a pomáhají škole bez nároku na odměnu?

V teoretické části je vymezen pojem motivace, zmapována určitá specifika waldorfského školství a přiblíženy nosné myšlenky z oblasti výchovy a metodiky vyučování podle Dr. Rudolfa Steinera, zakladatele Anthroposofie, z níž waldorfská pedagogika vychází. V empirické části jsou zhodnoceny výsledky výzkumné sondy zaměřené na motivaci rodičů k volbě waldorfské školy pro své děti.

Klíčová slova

motivace, waldorfská základní škola, waldorfská pedagogika

Annotation

The aim of this work is from the most part response for the questions: What is pringing parents and therefore their children to Waldorf schools? Why do they in many cases long distaches from their homes to Waldorf schools? Do they pay tuition fee? Why do they come each month to schools for parents reuninon? Why do they help school without any compensation?

In the theoretical part there is a definition of this motivation, there are mapped out some specifics of Waldorf education and teaching methodology according to Dr. Rudolf Steiner, founder of the Anthoposofy it Waldorf education is based on. In the empirii part there is evaluation of the result of the research focused on investigation of the motivation.

Keywords

motivation, Waldorf Primary School, Waldorf Education

Obsah

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 VYMEZENÍ KLÍČOVÝCH POJMŮ	10
2 MEDIÁLNÍ OBRAZ WALDORFSKÉHO ŠKOLSTVÍ JAKO MOŽNÝ MOŽIVAČNÍ FAKTOR RODIČŮ	12
2.1 Rodičovská motivace	13
3 OSOBNOST DR. RUDOLFA STEINERA	15
3.1 Definice Antroposofie	20
3.2 Výchova dítěte a metodika vyučování	21
3.2.1 Bytostné články člověka.....	21
3.2.2 Trojí zrození člověka.....	22
3.2.3 Vývoj dítěte v sedmiletých cyklech	23
3.2.4 O spolupůsobení duše učitele s duší dítěte a základní poznatky o spolupůsobení učitelova temperamentu.....	25
3.2.5 Význam umění a obrazně vytvářeného vyučování.....	27
3.2.6 Zdůvodnění epochového vyučování.....	29
3.2.7 Cíle výchovy podle Rudolfa Steinera.....	29
4 SPECIFIKA WALDORFSKÉHO ŠKOLSTVÍ	31
4.1 Vznik waldorfských škol	31
4.2 Waldorfské školství v České republice	31
4.3 Waldorfská pedagogika	32
4.4 Cíle waldorfské pedagogiky	32
4.5 Sedmiletí ve vývoji dítěte	32
4.5.1 První vývojová fáze od narození do sedmého roku života.....	33
4.5.2 Druhá vývojová fáze od sedmi do čtrnácti let	33
4.5.3 Třetí vývojová fáze od čtrnácti do jednadvaceti let.....	34

4.6	Svátky a rytmus	35
4.7	Epochy	35
4.7.1	Epochové sešity	35
4.8	Eurytmie	36
4.9	Umělecká výchova	36
4.10	Cizí jazyky	36
4.11	Slovní hodnocení.....	37
4.12	Řemesla a pracovní činnosti.....	37
5	OBSAH UČIVA JEDNOTLIVÝCH ROČNÍCÍCH	38
5.1	První ročník	38
5.2	Druhý ročník.....	39
5.3	Třetí ročník	40
5.4	Čtvrtý ročník.....	40
5.5	Pátý ročník	41
5.6	Šestý ročník	42
5.7	Sedmý ročník	43
5.8	Osmý ročník.....	43
5.9	Devátý ročník.....	44
II	EMPIRICKÁ ČÁST.....	46
6	DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ.....	46
6.1	Demografické otázky.....	46
6.2	Uzavřené otázky	47
6.3	Otevřené otázky	49

6.4	Použité metody a způsob zpracování.....	49
6.5	Výsledky dotazníkového šetření.....	50
6.6	Závěrečné shrnutí.....	54
III	ZÁVĚR	56
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:	57

Úvod

Co mi má paměť sahá, přemýšlím o tom, jaké cesty vedou ke šťastnému dítěti. Takovému, které má zdravé sebevědomí, ctí etické zásady, naplňuje své touhy a přání, dokáže překonávat překážky, zůstává životním optimistou, umí se vyjadřovat i naslouchat, je velkorysé... A v důsledku těchto pozitiv se dítě cítí realizované a tudíž v životě spokojené a naplněné.

Dodnes mě mrzí, že jsem si nedělala poznámky v čase dospívání. To jsem zcela černobíle a přesně věděla, co mají rodiče v danou chvíli říci, aby se jejich snahy neminuly účinkem (často volili špatně). Později, už sama v roli rodiče, jsem bohužel tento „zlatý klíč“ k výchově pozbyla. A dodnes ho nepřestávám hledat.

Snad všichni toužíme po rovnováze a musím přiznat, že na můj vkus je někdy waldorfská škola příliš „waldorfská“ a běžná základní škola příliš tradiční. I po sedmnácti letech fungování waldorfských vzdělávacích systémů v České republice se můžeme setkat s předpojatostí a odsuzováním, tohoto vzdělávacího systému. Není jednoduché rozlišovat, kdy se jedná o předsudky z neznalosti a kdy jde o konstruktivní kritiku.

Hlavním cílem mé bakalářské práce je hledání odpovědi na otázku: Proč někteří rodiče volí jako typ základního vzdělávání pro své děti waldorfskou školu? Snažila jsem se zmapovat motivy a motivace rodičů a přiblížit specifika těchto škol, která nabízejí na rozdíl od běžných základních škol. Dále jsem zpracovala poměrně obsáhlý přehled metodiky vyučování a didaktickou náplň jednotlivých ročníků základní školy. Tyto informace uvádím především proto, aby bylo zřejmé, co může konkrétně tento vzdělávací systém nabídnout. Tato práce je teoretická a pro obohacení využívá metody empirického výzkumu, s kvantitativním zhodnocením.

Snažila jsem se srozumitelně a pravdivě přiblížit svět waldorfských škol a možnosti, které nabízí. Pokusila jsem se popsat vnější projevy i vnitřní obsahy, ze kterých výuka vychází. Výše zmíněným empirickým výzkumem jsem chtěla objektivně přiblížit motivaci rodičů, kteří zvolili tento typ základního školství pro své děti. K celému tématu přistupuji s radostí a maximální snahou o objektivitu, bdělost, zdravý odstup a nadhled.

Dále vymezuji pojem motivace z hlediska psychologické definice i v širším kontextu především rodičovské motivace při volbě vzdělávacího systému. Vymezuji také pojem waldorfská pedagogika a škola.

I Teoretická část

1 Vymezení klíčových pojmů

Vymezení pojmu waldorfská pedagogika

Waldorfská pedagogika vychází z antroposofie, filozoficko-pedagogické koncepce Rakušana Rudolfa Steinera. „*Učební plán obsahuje společenskovědní a přírodovědné předměty, cizí jazyky, esteticko výchovné a pracovní předměty.*“ (Vališová, Kasíková, 2007, s. 96-97)

Vymezení pojmu waldorfská základní škola

Ve waldorfské základní škole se vyučuje v duchu waldorfské pedagogiky a vychází z myšlenek Rudolfa Steinera. Jedná se o alternativní pedagogický směr. Ověřování experimentálního vzdělávacího systému Waldorfská škola v České republice skončilo k 31. 8. 2003, jak vyplývá ze zprávy pro ministerstvo školství a tělovýchovy. Tento pedagogický směr se začal rozvíjet v České republice až po roce 1989 a v současné době na našem území působí jedenáct waldorfských základních škol. „*Waldorfské školy mají vlastní systém vzdělávání učitelů v rámci postgraduálního studia. Činnost waldorfských škol v České republice koordinuje především České sdružení pro waldorfskou pedagogiku (1994) ve spolupráci s Asociací waldorfských škol v České republice (1997 vydává časopis Člověk a výchova).*“ (Vališová, Kasíková, 2007, s. 96-97) O metodické a didaktické náplni tohoto vzdělávacího systému se podrobně zmíním v dalších kapitolách.

Vymezení pojmu motivace z psychologického hlediska

Pojem motivace má původ v latinském slovese *movere*, které znamená hýbat. Pro motiv existuje v češtině výstižný ekvivalent pohnutka. „*Motivaci lze definovat jako souhrn všech intrapsychických dynamických sil, neboli motivů, které zpravidla aktivizují a organizují chování i prožívání s cílem změnit existující neuspokojivou situaci, nebo dosáhnout něčeho pozitivního*“ (Plháková, 2007, s. 320). Motivy určují, zda bude daný jedinec směřovat k určitému objektu či mentálnímu stavu, nebo se mu bude vzdalovat. Projevuje se tedy, pokud chceme něco získat, nebo chceme-li se něčemu vyhnout. Motivace se zkoumá tím, že pátráme po příčinách lidského chování a prožívání. (viz Plháková, 2007, s. 321)

Vstupní informace o provedeném výzkumu

Součástí této bakalářské práce je malý empirický výzkum zaměřený na objasnění motivace rodičů k volbě waldorfského typu vzdělávání. Výzkumný vzorek čítá třicet respondentů. Výzkumné šetření probíhalo formou dotazníkového šetření s kvantitativním vyhodnocením. Podrobné informace uvádím v empirické části práce.

2 Mediální obraz waldorfského školství jako možný moživační faktor rodičů

V druhé kapitole přibližujeme prezentaci waldorfského školství v českých médiích. Z těchto informací pravděpodobně vychází většina rodičů potenciálních žáků. Doba, kdy rodiče příliš nepřemýšleli, jaká škola je pro jejich dítě nejvhodnější a zvolili tu nejbližší, už naštěstí pominula. Dnešní rodiče věnují výchově a vývoji dětí patřičnou pozornost a hledají pro své potomky nejvhodnější vzdělávací zařízení včetně základní školy. Takový rodič hledá potřebné informace v odborné literatuře, časopisech, televizi a především prostřednictvím internetových vyhledávačů.

Waldorfské školství je prezentováno většinou jako vstřícné, otevřené, respektující individualitu dítěte. Vyučovací atmosféra podporuje spíše spolupráci než soutěživost. Děti jsou hodnoceny slovně, slabší žáci nejsou traumatizováni a nikdo nepropadá. Rodiče se dozvědí, že vyučování probíhá v delších výukových blocích 90–120 minut. Důraz je kladen více na obsahovou hloubku probíraného učiva, než na velký objem vyučované látky. Od první třídy se vyučují dva světové jazyky. Stejný třídní učitel zůstává v ideálním případě dětem po celou dobu základní školní docházky. Učitel udržuje velice intenzivní a otevřený vztah s rodiči. Školy se vstřícně staví i k náročným individuálním potřebám dětí¹. Interiéry škol jsou podle možností maximálně prosvětlené s typickou barevností.² Najdeme zde i různé koutky vhodné k relaxaci a poskytující soukromí, vše za použití přírodních materiálů. Školy prezentují také své silné zaměření na umělecké aktivity dětí. Od první třídy probíhá výuka hry na hudební nástroj i malování za speciálního vedení s prožitkem. Dále se děti učí plést, háčkovat, vyřezávat, modelovat z vosku a mnoho dalšího.

Současný školský systém poskytuje dostatek volnosti. Ve Waldorfské základní škole se posouvá například čtení do druhé třídy, ale pro všechny typy škol jsou závazné takzvané výstupy, které stanovují předpokládané znalosti žáka. V praxi to znamená, že i přes různé způsoby výuky by nejpozději na konci pátých a devátých tříd měly být znalosti žáků souměřitelné se znalostmi žáků běžných škol.

¹Nejrůznější omezení ve stravě, fyzické handicap, poruchy chování.

²Z waldorfské metodiky vyplývá, že každá barva přináší jinou náladu a podporuje jiné činnosti, důraz je kladen na používání přírodních pigmentů v stínové nejednotlivé barevnosti inspirující se v přírodě.

Na straně druhé existuje řada kritických hlasů, ale málo odborných studií. Nejčastěji se poukazuje na malou náročnost výuky, náboženský nebo esoterický podtext. Také na výchovu dětí pro jakýsi ideální svět, který neexistuje, a jejich menší schopnost čelit opravdovému světu, netradiční výuku bez učebnic, příliš velkou volnost pro děti. Pro někoho je nepřekonatelnou překážkou učení Rudolfa Steinera, z kterého waldorfská pedagogika vychází.³

Waldorfská pedagogika se také významně prezentuje prostřednictvím svých škol⁴ při pravidelných jarmarcích. Probíhají tradičně v adventním a velikonočním čase. Prodávají se zde drobné předměty, které děti a rodiče vyrobí, ale také knihy, kosmetika, hračky a mnoho jiného, především v přírodním duchu. Součástí jsou nejrůznější tvůrčí dílničky. Občerstvení je také z domácích zdrojů. S výtěžkem naloží jednotlivé třídy podle svého uvážení a část putuje charitativním organizacím. Rodiče se významně podílejí na přípravě i průběhu setkání.

Steinerovy knihy pravděpodobně osloví primárně jen malou část rodičů. Většinou jsou vázané na některé organizace vycházející z antroposofie a psané archaickým jazykem. V rádiu ani televizi momentálně neprobíhá žádný pravidelný pořad, který by se vázal k waldorfské pedagogice.

2.1 Rodičovská motivace

Tato podkapitola obsahuje předpokládanou motivaci rodičů plynoucí z výše uvedeného. V popředí je individuální laskavý přístup k dítěti. Škola vytváří dojem chráněného bezpečného prostředí. Nižší počet dětí ve třídě dává příslib dostatečné pozornosti věnované každému dítěti. Není přítomna akcentace na výkon a soutěživost, ale systém podporuje spolupráci. Děti jsou hodnoceny slovně, což eliminuje „kastování“ podle školní úspěšnosti a slabší žáci mají možnost vyniknout v jiných školních činnostech. Pro waldorfskou pedagogiku je charakteristická úzká spolupráce s rodinou. Rodič je v pravidelném kontaktu s třídním učitelem a má možnost ho pravdu poznat. Tato skutečnost spoluvytváří předpoklad,

³ viz VANIČKOVÁ, Michaela. *Kritika waldorfských učitelů* [online]. 3. Května 2009 [cit. 2011/06/26]. Dostupné na WWW: <<http://vanickova.blog.respekt.ihned.cz/c1-45971960-kritika-waldorfskych-ucitelu>>

viz ZLATNÍK, Čeněk. *O základech waldorfské pedagogiky* [online]. [cit. 2011/06/26]. Dostupné na WWW: <http://www.sisyfos.cz/dokument/zlatnik_waldorf.htm>

⁴Na území ČR působí školy mateřské, základní a střední.

že v případě jakékoliv nepohody dítěte se rodič s vyučujícím domluví. Možná je pro rodiče zajímavá výuka dvou cizích jazyků hravou formou už od první třídy. Tento pedagogický systém intenzivně podporuje tvořivost dítěte. Vytváření vlastních učebnic, epochové vyučování a metodika výuky podporují v rodiči předpoklad, že dítě nebude školou stresováno, ale bude se učit formou hry. Waldorfská pedagogika považuje za zásadní prožitek dítěte, čímž částečně navazuje na metodický styl práce v mateřské škole. Pro některé rodiče je zásadní duchovní aspekt prolínající se výukou, který vychází ze Steinerových myšlenek. Nemůžeme podceňovat ani celkový dojem získaný například v rámci dne otevřených dveří. Rodič se také může rozhodovat na základě doporučení známých, informací v tisku nebo po zkušenostech s waldorfskými mateřskými centry. Důležitým faktorem při hledání vhodného vzdělávacího systému může být i špatná osobní zkušenost se základní školou. Vzhledem k tomu, že většina rodičů absolvovala základní školu před listopadem 1989, je pro ně prostředí waldorfské školy velkou změnou.

3 Osobnost Dr. Rudolfa Steinera

Domnívám se, že je na místě připomenout, že pro waldorfskou pedagogiku je Rudolf Steiner naprosto zásadní osobností. Z jeho myšlenek a názorů vychází celý systém. Učitelé se navzájem střeží, aby zůstali jeho myšlenkám věrni.⁵ Někdy tuto roli arbitra plní i rodiče žáků. Ozývají se také kritické hlasy, které varují před příliš dogmatickým lpěním na myšlenkách starých bezmála sto let, navíc z velké části dochovaných v prepisech Steinerových přednášek, zachycených lidmi znalými těsnopisu, ale nekvalifikovanými v daném oboru. Často je také zmiňován velký rozdíl v úrovni překladu a někdy až fanatická svazující úcta k zakladateli. Dovolím si připomenout, že letos uplynulo 150 let od jeho narození. (viz Lindenberg, 1998, s. 8) Při této příležitosti vyšly v sousedním Německu tři obsáhlé monografie zabývající se jeho životem a tvorbou.⁶

Rudolf Joseph Lorenz Steiner se narodil 25. února 1961 v Kraljevci. Některé prameny mylně uvádějí jako datum jeho narození 27. únor, který byl dnem jeho křtu. Byl synem hajného, později telegrafisty a zaměstnance dráhy, Johanna Steinera (1829-1910) a Franzisky Blie (1834-1918), ženy v domácnosti. (viz Lindenberg, 1998, s. 8) Ve svých vzpomínkách vylíčil, jak intenzivně vnímal v přírodu a v ní ukrytý duchovní svět. V sedmi letech se konfrontoval s jasnozřivostí a tento zážitek popisuje ve své autobiografii *Mein Lebensgang* (Běh mého života)⁷. Měl vidění, že jeho teta, která žila ve vzdálené obci, si vzala život. „*Seděl jsem v čekárně na nádraží a viděl obraz celé události.*“ Naznačil to matce a otci. Řekli jen: „*Ty seš hloupej kluk.*“ (Steiner, 2000, s. 44). Za několik dní dorazila zpráva, která tragickou událost potvrdila. Od té chvíle Steiner začal rozlišovat životní události a vjemy na ty, „*které není vidět*“ a „*které je vidět*“. (viz Lindenberg, 1998, s. 14)

⁵ Učitelé WZŠ mají pravidelná týdenní setkání, která se jmenují kolégia. Projednávají na nich pedagogické, osobní, kázeňské, metodické otázky a snaží se naleznout optimální řešení. Vše podle zásad antroposofie.

⁶ Jmenovitě Heiner Uldrich: Rudolf Steiner, „*Leben und Lehre*“ (Rudolf Steiner „*Život a učení*“). Ve Stuttgartu byla uspořádána rozsáhlá výstava s názvem „*Kosmos Rudolf Steiner*“. Část expozice můžeme vidět v Praze v galerii DOX v termínu 16. 6. 2011 - 12. 9. 2011. Ve Smetanově síni pražského Obecního domu se v rámci výročí konala světová premiéra oratoria Jaroslav Krčka „*Ten, který jest*“, kterou sám autor dirigoval.

⁷ Komplexní a obsáhné Steinerovy životopisy pocházejí prakticky výhradně z antroposofického prostředí. Nejpodrobnějším z nich je kniha LINDENBERG Christoph, *Rudolf Steiner. Semily* : Ophorus, 1998. Existuje také torzo Steinerovy autobiografie „*Má cesta životem*“ (GA 28). Svatý Kopeček u Olomouce : Michael, 1999.

Mezi šťastné roky dětství řadil pouze šestileté období, kdy rodina žila v Pottschachu a narodili se jeho sourozenci Leopoldine (1864-1927) a Gustav (1866-1941). Rodina se sžila s místní komunitou a Steiner vzpomínal na půvab krajiny až do konce života. (viz Lindenberg, 1998, s. 8) Poté byl jeho otec přeložen do Neudörfu a rodina se značně izolovala. Pravděpodobně také z důvodu nemoci bratra Gustava, který byl hluchoněmý a ne zcela při smyslech. Podle mého názoru tato skutečnost ovlivnila formování osobnosti Rudolfa Steinera. Jistě při jejich sourozeneckém životě vystavalo mnoho otázek a situací, které by při soužití se zdravým bratrem nevyvstaly. (viz Lindenberg, 1998, s. 8) Jako zdroj radosti a občerstvení Steiner uvedl studium geometrie a křesťanské bohoslužby. (viz Steiner, 2000, s. 45)

Ačkoliv rodiče Rudolfa Steinera žili v chudých poměrech, umožnili mu studia na reálce ve vídeňském Novém městě. Johann Steiner si přál mít ze syna železničního inženýra, ale toto přání zůstalo nenaplněno. (viz Lindenberg, 1998, s. 9) Od svých čtrnácti let Rudolf Steiner horlivě studoval. Nalezl zálibu ve filozofii, především v díle Immanuela Kanta. Nad rámec povinné výuky sám studoval vyšší matematiku, dějiny, řečtinu a latinu, protože upřednostňoval studium textů v originále. To mu později umožnilo vypořádat se se všemi filozofickými směry a s jejich hlavními představiteli, jejichž díla rozebíral na svých přednáškách a později i knižně. (viz Lindenberg, 1998, s. 11)

Na Vysoké škole technické ve Vídni prohluboval své znalosti v přírodních vědách. Mimořádně silný vliv na Steinera měly spisy J. W. Goetha, na jejichž vydávání se podílel a také pracoval v Goethově a Schillerově archívu ve Výmaru (1889-1896). Steiner byl nadšený Goetheovým přírodovědným způsobem myšlení. Oceňoval racionální, logický řád a metodicky badatelský přístup k duchovním světům. (viz Lindenberg, 1998, s. 23)

Studia na Vysoké škole technické nedokončil. Později studoval na univerzitě v Roztocku, kde získal roku 1892 doktorát z filozofie. Dizertaci zpracoval na téma „*Základní problém teorie poznání se zvláštním zřetelem na Fichteovo vědosloví*“. Důležitou roli v této práci měla i lidská svoboda. (viz Lindenberg, 1998, s. 47) Toto téma zpracoval ve svém hlavním filozofickém díle „*Philosophie der Freiheit*“ (Filozofie svobody) roku 1893. Na téma ještě navázal v díle „*Goethes Weltanschauung*“ (Goethův světový názor) v roce 1897. Snažil se zde dokázat, že poznatky člověka nejsou ničím jiným než vjemy, které naplňují niterné zážitky. Vyvozuje zde tezi, že každý prožitý zážitek má v člověku své místo. A tím lze říci, že svět se odráží v každém jednotlivci. Steinerova pozdější anthroposofie vychází z těchto myšlenek. (viz Lindenberg, 1998, s. 47)

V roce 1897 odešel Rudolf Steiner do Berlína, kde se věnoval především sledování kulturního života. Pracoval v redakci Magazínu pro literaturu (Magazin für Literatur). Dále se angažoval pro Svobodnou literární a dramatickou společnost, vedl kurzy a semináře a poprvé se oženil s dlouholetou přítelkyní Annou Eunikovou. (viz Lindenberg, 1998, s. 68) Společenské klima v intelektuálních kruzích bylo plné očekávání a obav z příchodu nového století. V této době vznikla řada společenství a spolků, které vycházely z nejrůznějších filozofických směrů a náboženství.

Roku 1890 dostal Rudolf Steiner nabídku přednášet v malém theosofickém kruhu. S tímto myšlenkovým proudem se seznámil už při studiích. Zakladatelkou Theosofické společnosti byla Helena Petrovna Blavacká (1831-1891).⁸ Steiner zahájil své působení cyklem přednášek o mystice a křesťanství. V mezinárodní Theosofické společnosti se dostal do čela německé sekce této společnosti. Napsal zde svá základní duchovně vědecká díla: „*Theosofie*“ (1904), „*Jak poznáme vyšší světy*“ (1904), „*Tajná věda*“ (1909) a mnoho přednáškových cyklů realizovaných v rámci jeho „*Esoterní školy*“, kterou vedl v letech 1904-1914. V kruhu theosofů bylo zřejmé, že Steiner nemluví v duchu indické theosofie, ale že navazuje na křesťanskou evropskou tradici a moderní vědu.

Téhož roku se seznámil se svojí pozdější ženou a spolupracovnicí Marií von Sivers. Právě ona významně přispěla k formování anthroposofie především svou uměleckou koncepcí. S její pomocí také založil časopis „*Luzifer*“. Od roku 1907 se začal Steiner rozcházet ideově s Theosofickou společností v čele s nástupkyní Blavacké, Annie Besantovou. Ta začala prosazovat teorii nového příchodu spasitele a učitele, hinduistického chlapce Krišnamuri. Na západě byl dokonce označován jako znovu přicházející Kristus. (viz Lindenberg, 1998, s. 68).

⁸ „*Theosofie* je novověký výraz složený z řeckého *theos* (Bůh) a *sofia* (moudrost). Vznikl v souvislosti s eklektickým hnutím esoterické spirituality, Teosofickou společností založenou roku 1875 ruskou kněžnou Helenou Petrovnou Blavatskou, která o sobě prohlašovala, že má nadpřirozené schopnosti. Později se význam rozšířil na různé starší i mladší proudy duchovního života, založené na okultních jevech, mystice, tajemných tradicích a s příklonem k východním náboženstvím. Teosofické hnutí se tak dovolávalo prastarých kořenů jak indických či tibetských, tak také antických (gnoze, Plótinos) a novověkých (Paracelsus, Jakob Böhme, Emanuel Swedenborg a další.)“

Teosofie [online].14.05.2011v22:44[cit.2011-06-24].Dostupné na WWW: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Theosofie>>

Steiner postupem doby stále důrazněji upozorňoval, že někdejší působnost božské bytosti v lidském těle je třeba chápat jako jednorázový neopakovatelný zásah do dějin. Tím se Kristus podle Steinera navždy spojil s duchovním okruhem Země. Jakékoliv opakování ve smyslu lidské reinkarnace považoval za nemyslitelné. Tím se bezvýhradně přihlásil ke křesťanství, což vedlo k roztržce s „*Theosofickou společností*“. Besantová označila Steinera za agenta jezuitů a dala Německé sekci ultimátum na změnu postoje. Nakonec začátkem roku 1913 zrušila zakládací listinu Německé sekce a tím ji vyloučila z „*Theosofické společnosti*“. (viz Lindenberg, 1998, s. 95)

Už v prosinci roku 1912 v Kolíně nad Rýnem vznikla neformálně „*Společnost Anthroposofická*“ a na přelomu února a března byla řádně ustanovena v Berlíně. (viz Lindenberg, 1998, s. 97) K této nově vzniklé společnosti se připojila většina členů německé, rakouské, italské, skandinávské i pražské frakce „*Theosofické společnosti*“. Steiner si od „*Anthroposofické společnosti*“ zachovával spíše odstup, který mu umožňoval plnou svobodu myšlenek. Nestal se ani jejím členem, jenom pro ni přednášel. (viz Lindenberg, 1998, s. 98) V roce 1910 vytvořil čtyři mysterijní dramata, v nichž je umělecky zobrazil cestu současného člověka k zasvěcení, k poznání. Pro jejich provedení a pro rozvoj „*Anthroposofické společnosti*“ bylo potřeba zřídit přiměřené zázemí. Tím vzešel signál k výstavbě „Goetheovy“ stavby, jak ji Rudolf Steiner nazýval. (viz Lindenberg, 1998, s. 100) Tato stavba nakonec dostala jméno „*Goetheanum*“. 20. září 1918 byl položen základní kámen. Steiner ji navrhl a sám se aktivně stavby účastnil. Původně měla stavba stát v Mnichově, ale zde se objevila řada problémů a námitek. Proto anthroposofové využili možnosti stavět ve švýcarském Dornachu poblíž Basileje. „*Goetheanum*“ sloužilo jako základna kulturního života. Byl zde postupně uveden celý Faust a rozvíjena metodika pohybového umění eurytmie. Na sklonku roku 1922 (na Silvestra) postihl Goetheanum požár a dřevěná stavba shořela. Steiner kupodivu nedal obnovit starý projekt, ale navrhnul nový. Betonová stavba měla zachytit dynamický tvořivý pohyb lidské mysli. (viz Lindenberg, 1998, s. 102). Myslím, že tento objekt „zhmotnění“ Steinerových myšlenek je v mnohém vypovídající více než psaný text.

Steinerovy myšlenky se projevily i v jiných uměleckých oborech. Ať již výtvarných (nauka o barvách, o světle a stínu, malba, plastika), pohybových (eurytmie), či v rétorice. Z Anthroposofického hnutí vycházejí tzv. dceřiná hnutí, která vznikla z iniciativy lidí, které Steiner inspiroval. (viz Lindenberg, 1998, s. 156) Jedním z takových hnutí je Waldorfská pedagogika. Zaměřuje se na rozvoj všech schopností a individuality dítěte a klade si za cíl naplnění svobody člověka.⁹ Dalším příkladem je anthroposoficky inspirovaná medicína, zejména vývoj homeopatických léků a dalších produktů. Nejznámějším zástupcem je patrně firma Weleda. I na území České republiky působí organizace, které vycházejí ze Steinerových myšlenek, především z jeho speciální léčebné eurytmie a pedagogiky pro mentálně postižené.¹⁰

Na žádost theologů uskutečnil Rudolf Steiner přípravné kurzy pro založení společnosti pro obnovu křesťanství, která nese název „*Obec křesťanů*“. I dnes je v České republice toto společenství aktivní.¹¹ Širokého uplatnění a rozvoje se dočkalo Biodynamické hospodářství, které úspěšně řeší otázku ekologické čistoty potravin na základě vhodné produkce a specifických postupů. Tento způsob hospodaření chrání půdu před kontaminací.¹²

Steiner natolik ctil myšlenky Goetha, že se nikdy sám nestavěl do role zakladatele nějakého hnutí, které by čerpalo jen z jeho myšlenek a poznatků. (viz Lindenberg, 1998, s. 135) V roce 1923 se Steiner, který dosud působil jako externí učitel, dostal do čela Anthroposofické společnosti. Pravděpodobně měl strach, aby se jeho myšlenky a záměry naplňovaly správným obsahem. Na celosvětovém sjezdu v Dornachu přednesl 24. prosince stanovy nové společnosti a převzal předsednictví v nové „*Všeobecné anthroposofické společnosti*“. Jádrem této společnosti byla „*Svobodná vysoká škola pro duchovní vědu*“, jež měla do budoucna působit jako inspirační zdroj prolínající se do všech oblastí sociálního života. Stěžejním principem byla potřeba zbavit se všech sektářských snah a zpřístupnit veřejnosti přednáškové kurzy. (viz Lindenberg, 1998, s. 136) Od ledna 1923 Rudolfa Steinera provázela únava a velká vyčerpanost, přesto odmítal zvolnit pracovní tempo. 28. září 1924

⁹ Podrobně je popsána v oddíle III.

¹⁰ viz KOUCUN, Jan. *Camphill České Kopisty*. [online]. 18. prosince 2011 [cit. 2011-06-24]. Dostupné na: <<http://camphill.cz/>>

¹¹ viz HORÁK, Milan. *Obec křesťanů hnutí za náboženskou obnovu*. [online]. 10. března 2011 [cit. 2011-06-24]. Dostupné na WWW: <<http://www.obec-krestanu.cz/>>

¹² viz *Biodynamické zemědělství*. [online]. [cit. 2011-06-24]. Dostupné na WWW: <http://www.biospotrebitel.cz/page.php?selected=1255&pismo=B&slovník_oid=111>

pronesl poslední přednášku a krátce na to ulehl v dosud nedokončeném novém Goetheanu. Pokračoval dál v práci na již zmíněné autobiografii, kterou nedokončil. 30. března 1925 se rozloučil s okruhem svých nejbližších přátel a zemřel. (viz Lindenberg, 1998, s. 156)

3.1 Definice Antroposofie

Steinerova definice zní: „*Anthroposofie je cesta poznání, která by chtěla vést ducha v člověku, k duchu v kosmu.*“ (Steiner, 1999, s. 17) Název se skládá ze dvou řeckých slov: anthropós (člověk) a sofia (moudrost). Současná Anthroposofie je výsledkem Steinerova celoživotního vývojového procesu a bádání. Vyšel z hlubokého a širokého filozofického základu, zásadně jej ovlivnil I. Kant a J. W. Goethe.

Od roku 1909 položil Steiner základy vědě, kterou později nazval anthroposofie. Termín anthroposofie nevytvořil R. Steiner. Setkal se s ním během studií na vídeňské univerzitě a vyskytoval se již ve filozofických spisech R. I. V. Troxlera a J. G. Fichteho. Anthroposofie vychází z vyčleněného filozofického základu. Více než myšlenková konstrukce je to cesta poznání a životní praxe. Autor zdůrazňuje nezbytnost duchovního bádání každého člověka, a sice formou meditace a duchovních cvičení, které Steiner podrobně sepsal.¹³ Steinerova anthroposofie má s výše uvedenými filozofy stejný pouze lingvistický základ. (viz Steiner, 1999, s. 90)

Steiner zahrnul ducha jako podstatnou část člověka do své nauky. Viděl v duchu pracovní oblast určenou k duchovnímu bádání každého člověka. Ve jménu anthroposofie se dovolával domovského práva v západní kultuře. Přišel s myšlenkou, že církve na osmém ekumenickém koncilu v Konstantinopoli v roce 869 v rozporu s Biblí (a to jak se Starým tak i s Novým zákonem) takřkajíc odstranila ducha. Podle jeho názoru prohlásila člověka za bytost skládající se z těla a z duše a připustila pouze, že duše má některé duchovní vlastnosti. Na základě svého nadmyslového náhledu do bytosti člověka nahradil Steiner toto církevní dogma o dichotomii, trichotomií. Znovu objevil člověka jako trojčlennou bytost s tělem, duší a duchem. To je jeden z jeho největších příspěvků k tomu, aby člověk nově porozuměl sám sobě (trojčlennost člověka). Teprve takovým novým přístupem k uvažování o tomto problému

¹³ viz STEINER, R. *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. Praha, Opherus 2003. ISBN 80-902647-9-4.

se podle Steinera otevírá přístup k vědění o reinkarnaci člověka a k poznatku, že člověk může vytvořit v sobě duchovním školením vyšší orgány, které ho můžou přivést blíže k „duchu v kosmu“. Oba tyto poznatky jsou základem anthroposofického světového názoru. (viz Steiner, 1999, s. 102)

3.2 Výchova dítěte a metodika vyučování

3.2.1 Bytostné články člověka

Na tomto místě věnuji pozornost výstižnému zachycení názorů Rudolfa Steinera v otázkách výchovy dítěte¹⁴, především jeho pohledu na člověka - dítě. Myšlenky jsem čerpala ze Steinerových přednášek, které vyšly v knižní podobě. Záměrně jsem se snažila zachovat dobový způsob vyjadřování, protože v rámci zachování Steinerova odkazu se i dnešní děti učí verše a tematické promluvy v tomto archaickém jazyce.

Rudolf Steiner pohlížel na svět a společnost jako na místo, které se rychle a překotně mění. Otázky, které zajímaly předešlou generaci, mnohdy ztratily význam dříve, než byly zodpovězeny. Steiner chápal odklon od náboženského způsobu nahlížení na svět, ale varoval před materialistickým pohledem bez duchovního aspektu. Přirovnával člověka a jeho vývoj k rostlině. Upozorňoval na to, že my vidíme na začátku jen dva malé lístečky, ale někde hluboko v rostlině už je ukrytá podoba stvolu, květu i plodu. Stejně tak u dítěte jsou přítomny jeho sklony, vlohy, talenty od samého narození. R. Steiner tuto oblast nazývá „*skrytou přirozeností člověka*“. (viz Steiner, 1993, s. 12) Každý pedagog i vychovatel by si toho měl být vědom a opatrně s rozmyslem vytvářet bezpečné, tvořivé, rozvíjející klima. Pedagog se snaží proniknout do podstaty dítěte a to se mu podaří jenom vytrvalým vzděláváním, duchovním cvičením a zvyšováním intuice. Program tedy nemá vymýšlet, ale vyčíst z potřeb dítěte a snažit se vnímat přirozenou povahu dětství. (viz Steiner, 1993, s. 13)

¹⁴ Již výše jsem se zmínila, že ve waldorfském školství se takřka beze zbytku a jakýkoliv úprav vychází z odkazu Rudolfa Steinera.

Steiner rozlišuje několik složek (článků) lidské bytosti a rozděluje je na tak zvaná čtyři těla. Kromě fyzického těla popsal Steiner další tři:

Étherné tělo neboli životní podle Steinera osahuje tvůrčí, životní síly. Podobně jako magnetická síla v magnetu způsobuje přitažlivost. Je odpovědné za projevy růstu, rozmnožování a vnitřního pohybu. Étherné tělo tedy staví a formuje. Je obyvatelem i architektem lidského těla. (viz Steiner, 1993, s. 16)

Astrální tělo neboli pocitové tělo je dle Steinera nositelem bolesti, slasti, pudu, žádosti, vášně. Vše jmenované se nechá shrnout výrazem pocit. Astrální tělo umožňuje citový život.

Čtvrtý článek tvoří **tělo já**, které je nositelem vyšší lidské duše. Je vždy originální a má za úkol zušlechtovat a očišťovat ostatní články. (viz Steiner, 1993, s. 17-19)

3.2.2 Trojí zrození člověka

Steiner zastával názor, že umělecká díla zušlechtují člověka a jeho étherné (životní) tělo. Dále zprostředkovávají cosi vyššího a vznešeného. Náboženství dokonce považoval za léčivé pro étherné tělo. V tom spatřoval význam náboženských impulsů ve vývoji lidstva. Byl přesvědčen, že silné étherné tělo přepracovává vlastní silou astrální (pocitové) tělo. Člověk, který touží po osobnostním rozvoji, musí dle Steinera zcela vědomě a individuálně pracovat na změně zvyků, temperamentu, paměti.

Člověk na vyšším vývojovém stupni dle této nauky nabývá síly, kterou může přetvářet své fyzické tělo. Co bylo přetvořeno z fyzického těla, nazývá se duchovním člověkem. Proměny, které člověk na svých nižších člancích vykoná, mají v Steinerově duchovní vědě další názvy. Proměněné astrální či pocitové tělo se nazývá pocitovou duší (Empfindungsseele), proměněné étherné tělo rozumovou duší (Verstandsseele) a proměněné fyzické tělo vědomou duší (Bewusstseinsseele). Tento proces postupuje současně na všech třech tělech. Člověk může prý vědomě vnímat proces proměny jen pokud je vytvořena část vědomé duše. (viz Steiner, 1993, s. 19) Steiner tedy u člověka popisuje čtyři články bytosti, která nazývá těla. Pokládá je za nositele vlastností člověka a u učitele přepokládá, že bude akceptovat a podporovat jejich postupný vývoj. (viz Steiner, 1993, s. 19)

Ve Steinerově pojetí se lidský život dělí na vývojové cykly po sedmi letech. Každá etapa má svá pedagogická specifika. Rudolf Steiner vychází z názoru, že tak, jako do

okamžiku narození chrání dítě fyzické tělo (schrána) matky, tak od narození do sedmi let¹⁵ jej obklopuje a chrání étherná a astrální schrána. Teprve během výměny zubů propouští étherná schrána étherné tělo. Astrální schrána chrání a obklopuje dítě podle této teorie až do doby pohlavního dospívání, okolo čtrnáctého roku. V tomto věku se uvolňuje na všech stranách astrální pocitové tělo. Narozením se tedy uvolňuje fyzické tělo, při výměně zubů étherné tělo a kolem čtrnáctého roku se uvolňuje astrální pocitové tělo. Steiner tak hovoří o třech zrozeních člověka. (viz Steiner, 1993, s. 20)

3.2.3 Vývoj dítěte v sedmiletých cyklech

V první vývojové etapě dítě velmi ovlivňuje prostředí, ve kterém vyrůstá. Podle mého názoru je stále aktuální Steinerův důraz na láskyplné, radostné a upřímné prostředí pro výchovu dítěte. Největší význam v tomto věku nabývají pojmy napodobení a vzor. Domnívá se, že vzhledem k tomu, že dítě dříve napodobuje, než chápe smysl svého konání, měli bychom mu poskytovat pouze zdravé vzory. (viz Steiner, 1993, s. 25)

Dítě napodobuje a vstřebává všechny děje ze svého okolí, a to všemi smysly. Také vše morální i nemorální, rozumné i pošetilé lidské chování. *„Na malé dítě nepůsobí výchovně morální fráze nebo rozumné poučování, nýbrž to, co dospělí dělají v jeho okolí viditelně před jeho zraky. Poučování nepůsobí tvořivě na fyzické, nýbrž na étherné tělo, které je až do sedmého roku chráněno éthernou schránou jako je fyzické tělo chráněno do zrození schránou matčinou. Představy, zvyklosti, paměť apod., jež se mají v éterném těle vyvíjet před sedmým rokem, se musí vyvíjet „samo sebou“ podobně jako se vyvíjejí oči a uši u dítěte v mateřském těle.“* (Steiner, 1993, s. 25)

„Když malé dítě před sedmým rokem spatřuje ve svém okolí jen samé pošetilosti, pak jeho mozek nabývá takových forem, jež mu v pozdějším životě dávají schopnost rovněž jen k pošetilému chování“. (Steiner, 1993, s. 25)

Naprosto zásadní roli mají podle názoru Steinera při rozvoji dětské psychiky, mozku i orgánů lidského těla správné dojmy z okolí. Například pokud dítě dostane obyčejnou panenku ze zbytků látky, která má jen hrubé proporce postavy, pak si svou fantazií doplní rozměr

¹⁵ Tento věk Steiner nazývá „období výměny zubů“.

člověka. Tato invence údajně působí tvořivě na formy mozku a ten se rozvíjí stejně jako svaly při přiměřené zátěži. U dokonalé hračky už dítě nemá žádnou práci, zakrňuje a vadne místo aby se otevíralo a rostlo. Vhodné hračky dle tohoto názoru napomáhají formování mozku. (viz Steiner 1993, s. 23) Radost a optimismus zase nejlépe formují lidské tělo. Nemalý vliv přikládá Steiner barvám, které se vyskytují v prostředí dítěte. Červená barva údajně vytváří zklidňující zelený protiobraz v nitru dítěte. Apatické dítě potřebuje ve svém okolí dostatek modré až modrozelené, která vytváří oranžovočervený vnitřní protiobraz a aktivuje dítě.

Steiner varoval pedagogy před nesprávným stravováním dítěte. Domníval se, že konzumací nevhodných potravin dítě úplně ztratí zdravé instinkty ve výživě. (viz Steiner, 1993, s. 23) Ve druhém vývojovém sedmiletí, od výměny zubů k pohlavnímu dozrávání, se buduje étherné tělo. Tato přeměna je z pohledu Steinera úzce spojena s vývojem sklonů, zvyklostí, svědomí, charakteru, paměti a temperamentu. Vhodným způsobem na étherné tělo působí obrazy, příklady a podobenství s pozitivním poselstvím. Naopak nedobře působí abstraktní pojmy. V tomto období jsou klíčové pojmy následování a autorita. Zbožňování a hlubokou úctu považuje za síly, které správně živí étherné tělo. Steiner považuje za šťastného každého, kdo může, nebo mohl vzhlížet ke svým učitelům a vychovatelům jako k samozřejmým autoritám. Soudí, že nelze přehlížet špatné zvyky a sklony, ale v tomto věku považuje napomínání málo účinné. (viz Steiner, 1993, s. 26) Rudolf Steiner přikládal velký význam podobenstvím a doporučoval je používat s velkým taktem. Upřednostňoval vyprávění před četbou. Zdůrazňoval, že podobenství v duchovní souvislosti musí přistupovat k duši, která spíše tuší a pociťuje sdělení za příběhem, než aby chápala rozumové pojmy. Tyto symboly údajně dlouho přetrvávají v nitru a jsou oživeny v příhodném čase. Proto považoval za nutné, aby pedagog měl pro všechny přírodní zákony a tajemství světa k dispozici podobenství a sám jim věřil. (viz Steiner, 1993, s. 27)

Zvláštní pozornost v tomto vývojovém období kladl na paměť, u které se údajně buduje její celoživotní kvalita. Varuje také před přemírou rozumových pojmů. Všechno učení pro tento věk by mělo být zduchovněno, aby děti mohly přijímat věci nejen smysly, ale i pocitem. Apeluje na vychovávající, aby připustili, že celá skutečnost sestává z ducha i hmoty a že máme síly duševní i fyzické. Zde přichází v úvahu zejména pěstování smyslu pro krásu a probouzení smyslu pro umění. Hudba musí dle Steinerova názoru dát éternému tělu rytmus, který uschopňuje pociťovat i rytmus skrytý ve všech věcech. Považuje za velké ochuzení, když dítě není hudebně vzděláváno. Domnívá se, že významnou roli hraje i probouzení smyslu pro slohové architektonické formy, pro plastické tvary, pro linii a kresbu, harmonii barev. Doporučuje nic nevynechat, ale klidně používat ty nejjednodušší prostředky. (viz

Steiner, 1993, s. 33) Zastává názor, že ze smyslu pro krásu a umění vyrůstá radost ze života, láska k životu, síla k práci a morální cit.

Speciální složku výchovy v druhém sedmiletí tvoří eurytmie, umění ladného pohybu, které Steiner vytvářel se svojí ženou Marií. Zahrnuje duchovní a fyzickou složku. Cviky mají být utvářeny tak, aby při každém kroku nitrem mladého člověka procházel pocit rostoucí síly. Odborník v oboru eurytmie musí mít výborné znalosti anatomie a fyziologie. Pravidelné cvičení má přinášet zdraví a sílu. (viz Steiner, 1993, s. 34)

3.2.4 O spolupůsobení duše učitele s duší dítěte a základní poznatky o spolupůsobení učitelova temperamentu

Osobnost učitele a jeho profesní způsobilost jsou důležité v každém systému vzdělávání, ale v případě waldorfské školy jsou přímo klíčové. Učitelé se ve waldorfské škole stávají základem pedagogiky a didaktiky. Dalo by se říci, že na osobnosti učitele všechny Steinerovy způsoby a metody výuky stojí a padají.¹⁶

Steiner se domnívá, že vychovávat může jen ten, kdo zná podstatu dětského vývoje a náležitě si lidského života váží. Přirovnává práci pedagoga k umělecké tvorbě s „*materiálem nejvzácnějším*“ a zdůrazňuje, že učitel ovlivňuje celý život žáka, protože zážitky například z devátého roku ovlivní jeho život po čtyřicátém roku života. Výchovné pojetí waldorfské školy je zcela vybudováno na rovnoměrném poznání lidského těla, duše a ducha a chce zabránit jakékoliv jednostrannosti rovnoměrným poznáváním všech článků lidské osobnosti. Waldorfský učitel nesmí zapomínat, že co provede s dítětem během jeho povinné školní docházky, to pronikne hluboko do jeho lidské přirozenosti. (viz Steiner, 1993, s. 45-49) Steiner uvádí, že učitel musí rozumět tomu, jak ovlivňuje žáka svou povahou, tělesnou a duševní konstitucí, úrovní vzdělanosti a především temperamentem. Podíváme se na tuto problematiku z pohledu temperamentu učitele.

¹⁶ Již výše jsem uvedla, že v ideálním případě zůstává třídní učitel se žákem po celou devítiletou školní docházku.

3.2.4.1 Cholerický temperament

Ať učitel vstoupí do školy s temperamentem cholerickým, flegmatickým, sangvinickým, nebo melancholickým, vždy se stane protějškem dítěte. Steiner soudí, že každý z nás může svůj temperament zkrotit, vychovat a usměrnit, pokud jej bude znát a bude chtít. Nyní se zaměříme, jak na dítě údajně působí daný temperament učitele bez korekce.

Začněme cholerickým temperamentem učitele. Takový učitel se projevuje prudce a vehementně, dopouští se prudkých činů, zachází s dítětem podle svého cholerického temperamentu a později toho lituje. Pravděpodobně má sklony tropit v okolí dítěte něco, co dítě vyleká. Takový úlek může být jen přechodný, ale také může proniknout až do fyzického organismu dítěte. K cholerickému učiteli se dítě může přibližovat v neustálém strachu, nebo se cítit utlačené, a to zcela podvědomě nebo nevědomě. Cholerický temperament působí na dítě skrytým vnitřním způsobem. (viz Steiner, 1993, s. 49) Tato teorie vychází z názoru, že to co dospělý vnímá pouhým okem, prožívá dítě celým tělem a volní impulsy se u něj objevují bezprostředně jako reflexivní jevy, aniž o tom dítě uvažuje. Tak působí celé lidské tělo reflexivně na to, co se děje v jeho okolí, jako smyslový orgán. Tělo, duši a duch považuje za jeden celek. *„Pokud učitel povolí uzdu svému cholerickému temperamentu, nemá sebekázeň, tak jeho výbuchy pronikají do duše dítěte, až k jeho tělesnosti, základům bytí a přechází do těla, vyvíjecího se člověka a objeví se až později. Tak jako semeno vložené do půdy na podzim, se objeví až na jaře jako rostlina, tak to, co do dítěte vložíme v osmém a devátém roce se projeví až v dospělosti. Neblahé následky tohoto jednání se projeví v nemocech látkové výměny, v revmatismu a dně.“* (Steiner, 1993, s. 50)

3.2.4.2 Flegmatický temperament

Ani učitel s nekorigovaným flegmatickým temperamentem není pro dítě přínosem. Dle Steinera při setkání s takovým učitelem vyznívá vnitřní život dítěte na prázdno. Vnitřní impulsy proudí ven, dítě chce být činné. Učitel je však flegmatik a chová se podle toho a nezachytí, co z dítěte proudí. Dítě se neseťká s odezvou s vnějšími podněty a vlivy. Příměrem je to asi takové, jako kdyby dýchalo ve velmi zředěném vzduchu a dětská duše musela doslova lapat po dechu. Domnívá se, že z tohoto dětského nenaplnění pramení úzkost, nervozita a neurastenie. (viz Steiner, 1993, s. 52)

3.2.4.3 Melancholický temperament

Poddá-li se učitel své melancholii a je-li pro to zaměřen příliš sám na sebe, nezvládne udržovat kontakt s potřebami a duševními pochody dítěte. Školák v sobě zatajuje duševní vzněty a uzavírá je do nitra, místo aby je prožíval vnější formou. Následkem je na fyzickém těle nepravidelné dýchání a špatný krevní oběh. (viz Steiner, 1993, s. 53)

3.2.4.4. Sangvinický temperament

Rudolf Steiner nahlíží na „nekorigovaného“ učitele sangvinického temperamentu jako na člověka citlivého i na drobné podněty, který všechno registruje, ale většinou nereaguje. Například žáka vyvolá a už nevěnuje pozornost jeho odpovědi a okamžitě rozproudiv novou činnost. Rychle těká z jednoho předmětu zájmu na druhý, ale velkou pozornost ničemu nevěnuje. (viz Steiner, 1993, s. 54) „*Sangvinický temperament bez sebevýchovy vyvolává potlačení vitality, potlačení radosti ze života, silné vůle, která tryská z individuality.*“ (Steiner, 1993, s. 54)

Zakladatel Steiner učitele nabádá, aby se učili ovládat svůj temperament. Pokud mají chuť a zájem o sebepoznání, docílí změny. A to sebevýchovou, výchovou v semináři¹⁷ zaměřenou na vztah k temperamentu, vlastní práci a studium. Dle Steinera předá pedagog dětem do srdcí vše, co v něm žije, i s vlastní specifickou povahou, temperamentem, charakterem a duševním rozpolžením. (viz Steiner, 1993, s. 57)

3.2.5 Význam umění a obrazně vytvářeného vyučování

Nejdůležitější úlohou pedagogů a vychovatelů podle Steinera je zahledět se co nehlouběji do člověka. Přichází s myšlenkou, že dítě je s dospělými v niterném, nepostižitelném a hlubokém spojení. Tudíž jím proudí i to, co dospělý nevyšlořil, ale třeba o tom přemýšlel. Varuje tedy, že v okolí dítěte musíme prožívat své city, pocity a myšlenky tak,

¹⁷ Waldorfské semináře pro učitele jsou nutností mimo vysokoškolského pedagogického vzdělání. Pro výuku na prvním stupni trvají jeden rok a pro druhý stupeň jsou tříleté.

aby mohly dále v dítěti znít. (viz Steiner, 1993, s. 67) Ve vývojovém období prvních sedmi let vidí Steiner jako nejšťastnější vliv prostředí, ve kterém převládá křesťanská etika, a děti nejsou ochuzeny o náboženské prvky.

Druhá vývojová fáze od sedmi do čtrnácti let se dle jeho názoru vyznačuje silnou touhou nic nepřebírat, ale vše umělecky přetvářet. Artistický prvek vidí jako mimořádně důležitý. Dítě potřebuje, aby se mu maximum prožitků a informací dostávalo uměleckou formou a nepřetěžovala se jeho intelektuální stránka. (viz Steiner, 1993, s. 68) Steiner se inspiroval v přírodě, kde logický řád ještě oplývá půvabem. Vyzývá učitele, aby z lásky k vědění překonávali, „*intelektuální chlad*“ z odborných knih a aby dětem ve školním věku předávali učivo ve velké obraznosti. „*Je nutné předat dítěti v obraze takové pocity, představy a citové představy, které se mohou metamorfozovat, které prostě s tím, jak roste duše, rostou s ní. K tomu je zapotřebí živého vztahu učitele, vychovatele, k dítěti, nikoliv však vztahu mrtvého, který se dá osvojit mrtvými pedagogickými pojmy. Proto musí být výuka protknuta obrazností.*“ (Steiner, 1993, s. 69)

Velký význam kladl Steiner také na kvalitní výuku hudební výchovy, aby žádné dítě nebylo ochuzeno o zážitek a radost z hudby. Specifickou složku ve Steinerově pojetí školní výuky sehrává eurytmie¹⁸. Varoval učitele před dvěma extrémními přístupy. Za prvé před přílišným důrazem na inteligenční kapacitu, přesné definice, dogmatické pravdy. Podle Steinerova přesvědčení ustupuje v dětském věku intelektuální stránka do pozadí a jestliže se přetěžuje, naruší se jeho dýchací proces a dítě má deprese. Skryté, vnitřní, kterých se organismus nezbaví a vedou v pozdějším věku k různým chorobám souvisejícím se ztíženým dýcháním až k astmatickým záchvatům. (viz Steiner, 1993, s. 71)

Za druhé varoval Steiner před velmi autoritativním poroučivým přístupem, kdy učitel neustále potvrzuje svou neochvějnou vůdčí úlohu. Údajně tím oslabuje žákovu vůli a na fyzické úrovni látkovou výměnu, což může vyústit v pozdějším věku v nemoci trávicího traktu. (viz Steiner, 1993, s. 71) Steiner nedoporučuje učit děti psát v šesti nebo sedmi letech. Chce přivést dítě k tomu, co vychází z něho samého, z činnosti jeho paží a prstů. Přejede-li dítě nějakou hůl od shora dolů a my je pak necháme udělat čáru, která vede od shora dolů, navazuje na vnitřní prožitek. Nikoliv z abstraktního napodobování znaků, ale z pochopení věcí samých, které vznikají kreslením. Tímto způsobem se ocitne v živé obraznosti. Z tohoto

¹⁸ Viz samostatná kapitola níže.

příkladu vidíme, jak je dítě zaměstnáno celé, nikoli jednostranně na rozumové úrovni. (viz Steiner, 1993, s. 71)

Učitel, který se ztotožní s tímto pojetím výchovy, jistě počká, až bude dítě schopné umět napsat jako slovo nebo větu to, co pociťuje. Tak dospěje k určitému vývoji: mluví, a to, co říká, umí zachytit písemně. A to je čas, kdy se přejde k výuce čtení a to se učí snadněji, když dítě už dokáže zaznamenat psaním své myšlenky.

3.2.6 Zdůvodnění epochového vyučování

Z výše uvedeného vyplývá, že dobrý waldorfský učitel týden za týdnem, měsíc po měsíci pozoruje dítě a jde mu vstříc nabídkou činností, které dítě aktuálně potřebuje pro svůj rozvoj. Z tohoto důvodu nepoužívá známý rozvrh, kdy se po čtyřiceti pěti minutách úplně mění zaměření předmětu. Ve waldorfských školách byly zavedeny vyučovací bloky dlouhé devadesát až sto dvacet minut, tak zvané epochy. Téma a náplň epochy se mění po několika týdnech. Cílem je proniknout do tématu a porozumět mu do hloubky a z mnoha stran. (viz Steiner, 1993, s. 88)

3.2.7 Cíle výchovy podle Rudolfa Steinera

Rudolf Steiner považoval za nutné, aby si učitel dostatečně vážil dětí a chápal svou odpovědnost především v tom, že je doživotně ovlivňuje a že jim nemůže předat nic z toho, co sám nemá. Hlavně lásku a pokoru ke vzdělání, které doporučoval pojímat jako celoživotní náročný proces vedoucí k podstatě věci. Za největší pedagogický úspěch označoval zprostředkování prožitku, který považoval za nejlepší a neoddiskutovatelný způsob výuky, protože slova se dají různě převracet. *„To největší, co můžeme připravit vyvíjejícímu se člověku, dítěti, je, aby se dostalo k zážitku svobody v pravém okamžiku svého života pochopením sebe sama. Pravá svoboda je vnitřní zážitek a pravá svoboda se může v člověku vyvinout jen tehdy, když se jako vychovatel a učitel na člověka dívám tak, že si řeknu: Svobodu člověku dát nemohu, musí ji prožít sám na sobě. Pak ale do něho musím zasadit něco, k čemu se potom bude cítit přitahována jeho vlastní bytost, takže splyne s tím, co jsem zasadil. A dosáhl jsem něčeho krásného, totiž toho, že jsem v člověku vychoval, co se v něm vychovávat má, a to co později musí dospět k pochopení sebe sama, jsem nechal v každém jednotlivém člověku jako individualitě nedotčené v plaché úctě před božskou bytostí. Čekám a*

zatím vychovávám v člověku to, co není jeho vlastní, až on sám pochopí, co jsem v něm vychoval. Tak nezasahuji brutálně do vývoje lidského já, připravuji půdu pro vývoj tohoto lidského já.“ (Steiner, 1993, s. 109)

Steiner nabádá učitele k trpělivosti, ohleduplnosti a k tomu, aby vyučovali bez přehnané intelektualizace, abstraktních pojmů a strnulých nehybných teorií. Naopak vyučující vyzývá, aby se snažili pracovat hravě a tvořivě. *„Základem naší pedagogiky je snaha najít metodiku výuky a životní podmínky výchovy čtením v lidské přirozenosti, jímž odhalujeme lidskou bytost. A tomuto odhalování přizpůsobuje ve výchově a výuce náplň učební látky i rozvrh hodin. Zde je naším úkolem jednat v blízkosti dítěte tak, aby mohlo myšlenkově i pocitově napodobovat dobro, pravdu, krásu, moudrost.“ (Steiner, 1993, s. 111)*

Rudolf Steiner svou vizi správné výchovy dítěte a metodiky vyučování přebásnil takto:

*Hmotě se zasvětit,
znamená duše rozdrtit.*

*V duchu se nalézat,
znamená lidi spojovat.*

*V člověku se poznávat,
znamená světy budovat.*

4 Specifika waldorfského školství

4.1 Vznik waldorfských škol

První waldorfská škola byla založena v roce 1919 ve Stuttgartu z podnětu Emila Molta, spolumajitele a ředitele cigaretové továrny Waldorf-Astoria. Odtud pochází název pedagogického směru. Již o tři roky později byla vybudována druhá škola na stejném principu a brzy na to na několika dalších místech v Německu. Rudolf Steiner také doufal, že děti vychované podle jeho učebního plánu již nedopustí, aby se opakovaly hrůzy první světové války. Škola podle jeho představ má být organizována jako svobodná instituce nezávislá na momentálním společenském uspořádání, která má v dítěti rozvíjet individuální nadání a tvořivý duchovní a duševní život.

Rozvoj waldorfského školství škol byl přerušen v období druhé světové války, kdy byly waldorfské školy nacistickým režimem zakázány. Po pádu nacismu se waldorfské hnutí začalo šířit do řady dalších zemí. Dnes je waldorfských škol ve světě více než devět set, a najdeme je v desítkách zemí ve všech světadílech.¹⁹

4.2 Waldorfské školství v České republice

Waldorfská pedagogika se u nás začala rozvíjet po roce 1989 jako alternativa k běžnému modelu vyučování. V současné době zde působí několik waldorfských mateřských center, čtrnáct mateřských waldorfských škol, deset základních waldorfských škol, čtyři střední waldorfské školy, jedna speciální waldorfská škola. Jejich seznam, kontakty a další informace jsou aktualizovány na internetových stránkách Asociace waldorfských škol.

¹⁹ *Waldorfské školy* [online]. [cit. 2011/06/28]. Dostupné na WWW: < <http://www.iwaldorf.cz/> >

4.3 Waldorfská pedagogika

Waldorfská pedagogika vychází z anthroposofie Rudolfa Steinera (1861-1925), která se zaobírá člověkem a jeho vývojem po stránce fyzické, psychické, sociální a duchovní.²⁰ Preferuje výuku do hloubky probírané látky, pokud možno z mnoha stran a plném porozumění. Metodika vyučování obsahuje prvky, které navrhoval Jan Ámos Komenský o tři sta let dříve – škola hrou, výuka v obrazech.

4.4 Cíle waldorfské pedagogiky

Waldorfská pedagogika si klade za cíl vychovávat a vzdělávat děti ve všestranně a harmonicky rozvinuté osobnosti. Výuka rovnoměrně sytí pohybové, intelektuální, umělecké a sociální potřeby dětí. Pěstuje v dětech zdravé sebevědomí. To se utváří také díky pozitivnímu hodnocení dětí, které respektuje jejich individuální rozvoj a schopnosti. V široké nabídce činností si každý žák najde oblast, v níž může vyniknout. Zároveň je rozvíjen jejich smysl pro odpovědnost za vlastní jednání. Waldorfská pedagogika vysoce cení spolupráci, nikoliv soutěž mezi dětmi. Učí je vědomě poskytovat své schopnosti ve prospěch celku. Také si klade za cíl podporovat a rozvíjet u dítěte tvořivost, podněcovat k soustavnému rozvíjení vlastních schopností a dovedností a probouzet v nich touhu po poznání. Předpokládá, že takto směřované děti umí smysluplně využít svůj volný čas a dokážou se zdravě prosadit v životě. Zakládá si na úzké spolupráci rodičů se školou a výchovné prvky se pak přenášejí i do rodinné výchovy, což přispívá k celkové harmonizaci dítěte. Škola má být živým komunitním organismem, který může zprostředkovat mnohé hodnoty a prožitky nejen svým členům, ale i lidem z okolí. (viz Pol, 1998, s. 97)

4.5 Sedmiletí ve vývoji dítěte

Na základě anthroposofického pohledu na člověka respektuje waldorfská pedagogika věkové zvláštnosti a rozlišuje ve vývoji člověka tři období od narození do dospělosti (21 let).

²⁰ Samostatná kapitola výše.

V těchto obdobích, která zahrnují zhruba sedm let života dítěte, dochází podle anthroposofie postupně k rozvoji fyzické, duševní a duchovní stránky osobnosti. Steiner vymezil zvláštní požadavky jednotlivých životních období. Z této teorie vychází věcně a správně vystavěný učební plán a také metodika vyučování v jednotlivých sedmiletých údobích. (viz Steiner, 1993, s. 78)

4.5.1 První vývojová fáze od narození do sedmého roku života

Pro období od narození po výměnu zubů je podle anthroposofie charakteristické, že se dítě kontaktuje se svým okolím přes fyzické tělo. Nejdůležitější formou učení je napodobování a příklad. Za zbytečné se považuje působit na dítě dominantně prostřednictvím abstraktních pojmů. U dítěte se rozvíjí obrazné myšlení a intelekt nemá být v tomto období příliš zatěžován. Ve waldorfské pedagogice je radostné dětství základem pro celý život. V žádném z dalších období údajně nelze napravit to, co se pedagogicky promeškalo do období prvních strukturálních změn (7 let dítěte). Jelikož děti nastupují do školy převážně v šesti letech, je považováno za nutné, aby vyučování probíhalo formou napodobování ve všech předmětech prvního ročníku, to znamená i v hlavním epochovém vyučování. (viz Steiner, 2006, s. 71)

Základní ideou tohoto sedmiletí pro výchovu dětí je: Svět je dobrý! Děti se podle této koncepce mají co nejvíce konfrontovat s kvalitou pozitiva - dobra. V pohádkách i v prostředí, jež je obklopuje, a především prostřednictvím jednání dospělých v jejich blízkosti.²¹

4.5.2 Druhá vývojová fáze od sedmi do čtrnácti let

V tomto období převažuje dle Steinera růst étherného těla dítěte a důraz je kladen na prožívání a rozvoj citového vnímání. Na počátku školní docházky se myšlení rozvíjí prostřednictvím myšlenkových obrazů a představ. Dítě se nejvíce otevírá slovu, řeči a touží po vyprávění. Dovede pozorně poslouchat barvitě líčené příběhy, přijímá tak slovy vykreslené

²¹ V praxi to znamená, že ani nesledují pořady v televizi, které nejsou určeny nejmenším dětem. Je zde snaha opravdu je do sedmi let nechat vyrůstat ve „světě dobra“.

myšlenkové obrazy, jejichž prostřednictvím se učí. Proto je vyprávění pohádek, bajek, legend a pověstí pro toto období tak důležité. Jeho prostřednictvím můžeme působit na citový život dítěte, na mravní sympatie a antipatie, tedy na utváření dobrého mravního základu dítěte. Na počátku tohoto vývojového stupně je dítě ještě silně pod vlivem předchozího vývojového stupně, což znamená, že při vytváření představ ještě silně působí napodobování, které se postupně mění ve vědomé následování. Výchovným prostředkem je přirozená autorita učitele. (viz Steiner, 2006, s. 75)

Za důležitou složku pro zdravý vývoj dítěte je ve waldorfské pedagogice považována struktura pravidelně se opakujících činností neboli rytmus. Dítě vnímá časový rytmus dne, týdne, rytmické pohybové činnosti jsou zařazované v průběhu učení. Rytmus vnímá také v hudbě, řeči i zpěvu.²² Podle Steinerova názoru znamená devátý rok podstatnou změnu v citovém životě dítěte. Dítě má pocit, že svět stojí proti němu a začíná více prožívat jeho záporné stránky. Stává se více kritickým, poprvé si uvědomuje samo sebe ve vztahu k okolnímu světu. Teprve po desátém roce věku se údajně začíná vyvíjet astrální tělo. S tím souvisí také počátek rozvíjení intelektových schopností. Dítě se setkává s různými definicemi a pojmy, teprve nyní jim začíná rozumět a uvědomovat si své myšlení. (viz Köpke, 2000, s. 65) Učitelé i vychovatelé se snaží obklopit děti krásným prostředím. Učí je také hledat krásu ve svém okolí a vytvářet ji například pěknou úpravou stolu při obědech. Celé toto období by mělo prostupovat motto: „*Svět je krásný!*“

4.5.3 Třetí vývojová fáze od čtrnácti do jednadvaceti let

Ve třetím sedmiletí podle anthroposofie vystupují do popředí individuální rysy mladého člověka. Na vývoj vůle a citu navazuje rozvíjející se svobodné abstraktní myšlení se silou vlastního úsudku. (viz Steiner, 2006, s. 80) A nad celým tímto časem by mělo vládnout: „*Svět je pravdivý!*“

²²Podrobněji níže.

4.6 Svátky a rytmus

Rytmus hraje ve waldorfské pedagogice významnou roli. Celý školní rok se nese v rytmu měsíčních slavností (svatý Václav, Michael, Martin...) a vždy se připraví zajímavý a přesně cílený program většinou i za účasti rodiny a přátel. Důraz se klade na vnitřní prožitek dítěte. Zároveň učitelé zprostředkují nějakou mimořádnou a dobrou vlastnost světce a snaží se připravit takovou činnost, aby si mohlo dítě tuto vlastnost zažít. Například silnou vlastností svatého Michaela byla odvaha, proto je pro děti připravena stezka odvahy ke drakovi, aby se popasovaly s vlastním strachem. V pravidelném rytmu se střídají jednotlivé vyučovací epochy. Každá vyučovací hodina má svůj daný rytmus. Rytmus také spolu s pohybem pomáhá dětem zažít a upevnit znalosti, které je třeba naučit se nazpaměť. Například opakují násobilku a u toho si hází s míčkem.

4.7 Epochy

Výuka hlavních předmětů: matematiky, českého jazyka a literatury, dějepisu, zeměpisu, fyziky, chemie probíhá ve dvouhodinovém vyučovacím bloku. Denně po dobu dvou až pěti týdnů učitel se třídou rozvíjí náplň daného předmětu. To umožňuje novou látku skutečně do hloubky probrat a vstřebat. Zároveň tu vniká prostor k obohacení výuky o rozmanité souvislosti napříč vyučovacími předměty. Ostatní předměty se vyučují v klasických vyučovacích hodinách.

4.7.1 Epochové sešity

Děti nepoužívají hotové učebnice, které podle tohoto pedagogického směru, nevyhovují dynamickému a mezioborovému pojetí výuky. Vytváří si vlastní pracovní sešity. Ve vyšších ročnících využívají k rozšíření poznatků encyklopedie, atlasy, odborné články a další primární literaturu.

4.8 Eurytmie

Jedná se o pohybové umění. Název eurytmie pochází z řečtiny a ve volném překladu znamená krásný a ladný pohyb. Jako samostatný předmět se vyučuje ve všech třídách waldorfské školy. Má vést k celistvému harmonickému rozvoji osobnosti a rovnoměrně oslovovat intelekt, cítění i vůli. Podporuje svět představ a navazuje na hlavní vyučování i na náplň ostatních předmětů. Dětem umožňuje v prostoru a pohybu prožívat to, čím se v daném věku hlouběji zabývají. Díky vědomému pohybu těla tak mohou lépe pochopit probíranou látku, gramatické jevy nebo prostorovou geometrii. Pěstuje i cit pro spolupráci v kolektivu. Základem eurytmie je přednes uměleckého textu nebo hudby a následně jejich převedení do pohybu. Pracuje s jednotlivými prvky řeči a hudby, kterými jsou hlásky, slovní druhy, rytmus, rýmy, tóny, intervaly, tónová výška, rytmus a takt. Eurytmisté s dětmi vytvářejí prostorové formy, které odpovídajícím způsobem vyjadřují báseň či skladbu. Hudební i řečový doprovod je vždy živý, nikoli reprodukováný. (viz Steiner, 2003, s. 82)

Mnohá cvičení, kterých využívá pedagogická eurytmie, jsou zároveň duševní hygienou. Zahrnují cviky na zlepšení nesprávného držení těla, na celkové zklidnění, nebo naopak povzbuzení. Jiné zlepšují koncentraci, orientaci v prostoru i v různých situacích, šikovnost, postřeh. Oproti tělesné výchově jde ovšem vždy o pohyb oduševnělý, umělecky utvářený.

4.9 Umělecká výchova

Vyučování na waldorfské základní škole, je prochnuto uměleckými aktivitami. Od první třídy se děti učí hrát na flétnu²³ a další nástroje, zpívají, malují, kreslí, kultivují svůj pohyb, připravují krátké dramatické scénky i celá divadelní představení. (viz Steiner, 2003, s. 54)

4.10 Cizí jazyky

Od první třídy se vyučují dva jazyky, zpravidla německý a anglický. Učitelé vycházejí z poznatků, že v tomto období děti vstřebávají cizí jazyky podobně jako mateřštinu. V prvních

²³ Tato je speciálně upravena, označuje se názvem pentatonická, je tónově upravena, tak aby co nejméně vznikaly zvukové disharmonie.

letech se děti učí výhradně náslechem a nápodobou a význam jednotlivých slov a frází vychází vždy ze situace. Zápis a čtení cizojazyčných textů, stejně jako poznávání gramatických jevů přichází na řadu až od čtvrtého ročníku.

4.11 Slovní hodnocení

Waldorfské pedagogové vycházejí z přesvědčení, že každý výkon žáka je projevem celé jeho osobnosti a nelze ho redukovat na pouhé číslo. Hodnocení je vždy vztaženo ke schopnostem dítěte. Při hodnocení se za stejně důležité, považují intelektuální, umělecké i řemeslné a sociální dovednosti. To podporuje sebevědomí a chuť do učení. (viz Průcha, 1996, s. 103)

4.12 Řemesla a pracovní činnosti

V průběhu devíti let školní docházky se děti setkají s rozmanitými rukodělnými činnostmi. Zpracovávají nejrůznější materiály: vlnu, plst', látky, papír, vosk, hlínu, dřevo. Tím se nejen stávají zručnějšími, ale zároveň posilují svou trpělivost a vytrvalost vedoucí ke zdárnému dokončení díla. Důležitý je prožitek z kontaktu s přírodním materiálem. (viz Pol, 1998, s. 47)

5 Obsah učiva jednotlivých ročníků

Tuto kapitolu zařazuji pro ilustraci toho, jak uvažují waldorfské učitelé a jaké mají priority ve výuce. Také bych ráda ukázala, jak velký prostor je ponechán na kreativitu a odpovědnosti učitele.²⁴ Připomínám, že waldorfské výklady učiva mají celou řadu kritiků. Nejčastěji je kritizována pomalá výuka čtení, psací písmo až ve třetí třídě, sépie jako první zvíře v přírodopisu, výklad pohybu planet z hlediska astrologie a další.²⁵ Domnívám se, že není mým úkolem nějaké rozsouzení. Osobně zastávám názor, že alternativy jsou ve společnosti prospěšné. Každý rodič nese odpovědnost za život i budoucnost svých dětí a věřím, že také v otázce vzdělávání hledá pro své dítě to pravé. A je jistě dobré, když může vybírat z několika vzdělávacích systémů.

5.1 První ročník

Hlavní předměty v první třídě jsou český jazyk, matematika a kreslení forem.²⁶ V českém jazyce se děti učí poznávat velká tiskací písmena. Postupují při tom jako naši předkové od obrázku k písmenku. Z probraných písmen se děti učí skládat slova a ta potom i čtou. Opravdově se učí číst až ve druhé třídě. Čtení waldorfská pedagogika považuje za

²⁴ Při zpracovávání tohoto tématu jsem se volně inspirovala z těchto zdrojů. Viz:

viz ŽDÁROVÁ, Monika. *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání-waldorfská škola 04/2010* [online]. [cit. 2001/06/26] Dostupné na WWW: <<http://www.waldorfpardubice.cz/objekty/soubory/svp2010.pdf>>.

viz Co je waldorf [online]. [cit. 2011/06/26] Dostupné na WWW: <<http://www.waldorf-olomouc.cz/Default.aspx>>

viz ŠPERKOVÁ, Lucie. *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. [cit. 2011/06/26]. Dostupné na WWW: <http://www.waldorf-brno.cz/client_data/15/user_files/file/DokumentyZS/SVP_WSBno_09-09.pdf>.

²⁵ Rozporů je ještě mnohem více uvádím odkazy na zpracované a odborné kritiky.

viz ZLATNÍK, Čeněk. *O základech waldorfské pedagogiky* [online]. [cit. 2011/06/26]. Dostupné na WWW: <http://www.sisyfos.cz/dokument/zlatnik_waldorf.htm>

viz VANIČKOVÁ, Michaela. *Kritika waldorfských učitelů* [online]. 3. Května 2009 [cit. 2011/06/26]. Dostupné na WWW: <<http://vanickova.blog.respekt.ihned.cz/c1-45971960-kritika-waldorfskych-ucitelu>>

²⁶ Specifický předmět pro první třídy, vycházející ze Steinerovy myšlenky. Jedná se o kreslení tvarů, které pozitivně působí na celý organismus dítěte, vývoj mozku.

záležitost velmi intelektuální a síly, které by na ně prvňáček spotřeboval, by mu chyběly jinde. V matematice děti učitel seznamuje s čísly formou příběhů, zavádí první početní operace. Děti se učí chápat princip sčítání a odčítání, násobení a dělení. Obdivuhodná paměť a schopnost nápodoby dětí se využívá i v hodinách cizích jazyků. V básních, písních a hrách si děti postupně osvojují slovní zásobu a přímou formou tak zažívají kvalitu jazyka. Waldorfský učitel by měl co nejvíce využívat imaginace a příběhů, aby učivo dětem přiblížil. V první třídě probíhá také výuka pletení, malování, písni a sborové recitace.

5.2 Druhý ročník

Ve druhém ročníku se má učitel zaměřovat také na sociální vztahy ve třídě. Vytvořit atmosféru společného prožívání, aby si každý mohl najít své místo ve skupině. Děti se učí oceňovat dovednosti spolužáků a využívají své vlastní schopnosti ve prospěch kolektivu. Nejrůznější sociální situace v nich prohlubují potřebu jasného vzoru, který by mohly s důvěrou následovat. Škola jim má napomáhat ve svém nitru oživit obraz lidského ideálu, a to zejména při vyprávění křesťanských legend. Bajky zase představují lidské vlastnosti oblečené do zvířecího roucha. Třetím vyprávěcím žánrem ve druhé třídě jsou věrné příběhy ze života rostlin a zvířat v přírodě.

V epochách českého jazyka se děti seznamují s malými tiskacími písmeny a postupně hledají zákonitosti slov a vět. V listopadu dostanou od rodičů první, ručně psanou a ilustrovanou čítanku a pouští se do prvního čtení. V matematice pracují ve všech čtyřech aritmetických operacích v oboru do sta. Okrajově se seznámí i s čísly daleko vyššími. Pro druhou třídu je typické prohlubování a rozšiřování všeho, čemu byly položeny základy v první třídě. V hudební výchově se pokračuje ve hře na pentatonickou flétnu i rytmické nástroje. Rozšiřuje se také práce s akvarelovými barvami. V kreslení forem získávají jednoduché tvary svůj zrcadlový obraz a proměňují se. A než se děti začnou učit háčkovat, upletou si hned několik zvířátek.

5.3 Třetí ročník

V této třídě většina dětí prožívá svůj devátý rok života. A mění se postoj dítěte ke světu.²⁷ Viděno Steinerem, dosud bylo jeho nedílnou součástí – svět bylo dítě a dítě byl svět, vládla „božská jednota“. Toto odtržení od jednoty může dítě znejistit, může vyvolat nejrůznější strachy a obavy. Některé dříve silné děti se uzavírají, do sebe jiné se stávají nesmírně kritickými. Rodiče a učitelé přestávají být „polobohy“ a stávají se lidmi se svými přednostmi a slabostmi. Děti z nich touží mít pevné a laskavé průvodce světem, který právě začínají objevovat, a v němž hledají své místo. (viz Köpke, 2000, s. 62)

Výjimečná část života potřebuje výjimečné příběhy. Školní rok se zahajuje vyprávěním příběhů Starého zákona. Prvotní ráj je obrazem blaženého dětství, jednoty, bezstarostnosti. Až dosud vše potřebné zajišťovali rodiče. Děti stejně jako Adam a Eva o tento ráj přicházejí. V potu tváře si první lidé museli vydobývat své živobytí. Děti si to zažívají na vlastní kůži, když připravují pole na setí obilí, ořou, vybírají plevel a kameny. A po zasetí celý rok čekají, jestli zrno urodí či neurodí. Epocha řemesel, která bude děti provázet po celý rok formou písni, básní, vyprávění a také výletů k různým řemeslníkům, je možností, jak děti vpravit do světa a ukázat jim, co lidské ruce dovedou. Na závěr se věnují stavbě domu podle vlastního projektu. Dům má také být obraz malého ráje. Znamená bezpečí, kam žádné zlo nemůže proniknout. V ideálním případě se děti na konci epochy podílejí na stavbě něčeho užitečného – kamenné zídky, hráze, hliněné pece.

Míry a váhy jsou jedním z témat v matematice. Než děti dojdou k novodobým jednotkám míry, měří na palce, lokty, sáhy, pídě a brzy pochopí, proč lidé u těchto měř nezůstali. Děti začínají psát psacím písmem. Nejprve do písanky, kterou jim vytvoří rodiče. Než přejdou k plnicím perům, vyzkouší si psaní husím brkem nebo rákosem, klacíkem, jako dávní písaři.

5.4 Čtvrtý ročník

V duchu waldorfské pedagogiky desetileté dítě prošlo vekou proměnou a bolestně zjistilo, že nemůže být pořád chráněno. Koná první kroky k samostatnosti a okolní svět se

²⁷ Viz výše.

stává jeho prostorem k procvičování. Ve vyučování ožívají bytosti severské mytologie. Tyto příběhy se jim snaží zprostředkovat odvěký zápas mezi dobrem a zlem a demonstrovat jim nutnost dodržování pravidel a řádu. Důležitou otázkou této třídy je: Kdo jsem? Odpovědi pomáhá najít nový předmět Vlastivěda. Děti se obracejí ke své vlastní osobnosti, pátrají v dějinách rodiny a sestavují rodokmen. Nově nahlízejí na místo, v němž žijí, a snaží se vystopovat, podle čeho bylo pojmenováno, co ho utvářelo v minulosti, jaké příběhy se zde odehrávaly. Sledují krajinu, učí se ji modelovat. Pohled z výšky jim umožní pochopit, jak vznikaly plánky a mapy. Samy se pokusí mapu nakreslit tak, aby druhého dovedla k cíli.

Dalším novým předmětem je Přírodověda, nauka o člověku a zvířatech. Nejprve se děti snaží nezaujatě pozorovat samy sebe, schopnosti i nedostatky svých smyslů a svého těla. Co prožily hledají posléze u zvířat a doplňují znalosti. Náplní českého jazyka už jsou hlavně vyjmenovaná slova a jejich používání ve větách a znalost slovních druhů. V matematice je probírána malá i velká násobilka a kapitola zlomky. Desetileté děti se dokáží k vyučování postavit s radostí, pokud mají prostor, aby zákonitosti objevovaly samy.

5.5 Pátý ročník

Hlavním tématem v páté třídě je Česká republika a Střední Evropa. Hlavně na základě znalosti řek, u kterých se lidé usazovali, se žáci seznámí s jednotlivými krajinami, pohořími, a městy v naší zemi. Dalším tématem je hospodářský zeměpis. Děti se seznamují s původem předmětů denní potřeby. Dozvídají se o zemích, odkud pochází čaj, bavlna a podobné cizokrajné zboží. V matematice děti pokračují zlomky, desetinnými čísly, závorkami, převody jednotek a základními rovinnými útvary. Dějepis si klade za cíl zprostředkovat obrazy a ideje o dějinných souvislostech světa. Člověk se dostává do centra pozornosti. Především jeho postoj ke světu, způsob práce a vynálezy, které proměnily tvář země. Probírá se život lidí, základní zeměpisné pojmy, kultury orientálních národů (Iránu, Persie, Mezopotámie, Egypta, Řecka).

V hodinách českého jazyka učitel dětem předává příběhy ze starověké mytologie. Děti se učí rozlišovat prózu, poezii, drama a mluvnické kategorie formou hry s osobou, číslem, časem sloves, s rodem a číslem jmen. Probírají psaní velkých písmen, podmínkovou a úsudkovou část věty, základ věty určující člen větné dvojce a rozvíjení základní věty.

Ústředním tématem přírodopisu je botanika. Snaží se zprostředkovat život rostliny v čase – semeno, klíčení, růst, zrání i odumírání. Rovina poznávání je na úrovni prožitkové, nikoliv pouze pojmové. Umělecká a obrazná forma přivádí dítě k základním botanickým pojmům: kořen, stonek, list, květ, plod.

V epoše zeměpisu žáci pro sebe objevují skutečnost, že Země a vesmír, jsou neoddělitelná jednota. Předmět má integrující charakter a v jeho skladbě se objevují okruhy z učiva geologie, mineralogie, petrologie, témata astronomická a zoologie. Do předmětu přesahuje i učivo z dějepisu a občanské výchovy.

5.6 Šestý ročník

V šesté třídě se ukazují čím dál zřetelněji převratné změny, které se v jednotlivých dětech odehrávají. Většina z nich prožívá období puberty. Procesu výrazných tělesných změn se často podřizují téměř všechny životní síly dětí. Chlapci a dívky se vzájemně pozorují a vnímají své odlišnosti umocněné rozdílným tempem vývoje. Z dětí se postupně stávají nekompromisní soudci svého okolí i učitelů a probouzející se smysl pro opravdovost může být až nepříjemný. Stará oddanost k autoritám je nenávratně pryč a dítě hledá vzory a ideály, které osloví jeho duši. Objevuje se schopnost kauzálního myšlení, kterou se děti snaží maximálně využít, procvičit a s její pomocí uchopit okolní svět. Logická argumentace se stává téměř vášní a pro rodiče často výzvou, jak ji nezadupat, ale rozvíjet.

Charakteristická pro výuku dětí v šesté třídě je schopnost odhalovat vztahy a příčiny ve světě. Hlavním vyučováním se vine jako nit příběh antického Říma a počátky středověku, které děti prožívají v epochách dějepisu. Těžištěm jsou témata rezonující s city dětí tohoto věku. Na jedné straně líčení výrazných osobností, například Hanibala, a na straně druhé klady i zápory, které se ilustrují na dějinách římské říše. Děti objevují své hrdiny a ideály.

V epochách i cvičných hodinách matematiky děti začínají počítat s procenty a desetinnými čísly, v geometrii přechází od kreslení rukou s rýsováním a objevují krásu v geometrických zákonech. V českém jazyce detailně probírají gramatiku a větnou skladbu. Mnoho prostoru učitelé věnují vyjadřování vlastního názoru ať už písemně, nebo čtením vlastních prací, v řízených diskuzích a debatách. Formují své myšlenky do slov, ale také naslouchají názorům někoho jiného a snaží se porozumět. V přírodovědných předmětech se snaží stavět výuku na pozorování fenoménu a z něj potom společně odvozují zákonitosti. Co nejméně jsou děti zatěžovány abstraktními vzorci, spíše spojují pozorované jevy s praktickým

životem. Vyučování nesmí přestat být zážitkem, spíše naopak. K tomu směřuje výuka akustiky ve fyzice, vyprávění o národech Evropy v zeměpise, pozorování rostlin a hornin. Využívá se vše, co oslovuje především city dětí a umožňuje spojit výuku s vnitřním prožitkem, který později děti proměňují hledáním souvislostí a zákonů.

5.7 Sedmý ročník

V sedmé třídě vstupují děti do poslední třetiny základní školy. Chování dopívajících může provázet spousta rebelií proti všemu možnému a diskusí s učiteli. Toto bouřlivé i krásné období připodobňuje waldorfská pedagogika k plavbě přes rozbourané vody dospívání do širého moře dospělosti. Hlavním vyprávěcím tématem jsou zámořské objevy. Děti kreslí mapy, čtou cestopisy, životopisy slavných osob, malují historické lodě a historické události. Připravují si množství referátů, které pak samy interpretují. V zeměpise získávají poznatky o nových kontinentech, v přírodopise zkoumají člověka (ale nejen lidské tělo), ve fyzice dělají pokusy s magnety, elektřinou, pákami. V chemii přibývají nové prvky a sloučeniny. Celá třída se neustále mění podle právě probíhajícího předmětu. Chvíli je laboratoří plnou skleněných baněk, chvíli lidovou knihovnou, poté krejčovskou dílnou, kde se vyrábějí látkové panenky, jindy zase kuchyní, geologickým nalezištěm hornin a nerostů, nebo antropologickým nalezištěm s vykopanými hroby předků. Toto období by měla provázet radost z nových možností, které v sobě žáci objevují. V tomto věku píší nádherné slohové práce a často i vlastní příběhy.

5.8 Osmý ročník

V tomto věku se žáci dostávají k jinému poměru ke světu. To, co se fyzicky manifestuje jako druhá proměna postavy často enormním růstem, zahrnuje také velmi citelnou vnitřní proměnu. Podle principu waldorfské pedagogiky se pokoušíme mladého člověka vzdělat tak, aby vhodným způsobem odhalil, co je v něm skryté jako vloha. Vedle fyzické a duševní proměny probíhá také duchovní změna vědomí. Mnohem více se rozvíjí pojmové myšlení, které posiluje vytváření vztahu mezi jednotlivými jevy. Učitel se spolu s žáky zabývá, strukturami a výsledky odborné vědy, ale také souhrnným myšlením.

V jazyce českém se prohlubuje mluvnické a literární učivo, ale také velmi výrazně komunikační a slohová výchova se zaměřením na schopnost získávat, zpracovávat a prezentovat poznatky i informace a reagovat písemně i ústně na dění ve světě kolem nás. V matematice se prohlubuje algebra, objevují se vzorce a řešení rovnic, v geometrii se procvičují především důkazové úlohy. Opakované a neustálé procvičování popsaných důkazů je školením vůle a rozvíjející se schopností úsudku. Perspektivní konstrukce představují paralelu s výukou dějepisu a kreslením, výklad zlatého řezu zase umožňuje navázat na nauku o člověku. Ve fyzice se zkoumají základní principy fungování a využití hydrauliky a elektřiny, zejména kvalitativní stránkou jevu v podobě základních veličin se začínají seznamovat i s jejich kvantitativní složkou. V přírodopisu je hlavním tématem biologie člověka a živočichů a výchova ke zdraví, zejména mechanika svalů a kostí a fungování smyslových orgánů. Hlavním obsahem výuky dějepisu je vznik industrializace, průmyslová revoluce a člověk jako tvůrce nových sociálních řádů. Tato témata umožňují prostřednictvím kulturních dějin prožívat proměnu světa působením člověka a žák je přijetím kauzálních pozorování metodicky uváděn do vnějších reálných souvislostí tohoto světa. Velkým celoročním projektem osmé třídy je společné tvoření a příprava divadelního představení, které prezentují na divadelním festivalu waldorfských škol v Písku. Na závěr školního roku třída pořádá společný týdenní putovní výlet po horách. Je zaměřen na prověření vlastních sil a možností zvládat zátěžové situace, spolupracovat, postarat se o sebe a také poznávat krásy přírody a ověřit naučené v praxi.

5.9 Devátý ročník

V úplných waldorfských školách patří devátá třída k střednímu stupni. V našich podmínkách je posledním ročníkem základní školy. Z toho vychází učební osnovy, které zahrnují především opakování, procvičování, doplňování a prohlubování probraného učiva. Je to intenzivní příprava na přechod na střední školu. V období dospívání výrazně roste schopnost abstraktního myšlení. Síla myšlení musí být podle Steinera neustále živena životem volným a citovým. Probouzejí se důležité duševní vlohy, individuální zájmy, osobní vkus, snaha o osobní úsudek, i když přetrvává neustálá pohotovost v napodobování (vliv vrstevníků, médií a podobně). Mladý člověk hledá, objevuje svůj životní styl a svou individuální cestu životem. Osobnost učitele ustupuje do ústraní a do čela se dostává předmět. Žáci se učí pozorovat vlastní myšlení, ale každý musí nalézt pravdu sám. V přírodovědných oborech

procvičují schopnost myslet. V hodinách se diskutuje a jsou-li činěny závěry, musí být prokazatelné. Cílem je „fenomenologicky“ usměrněné vyučování, které spíše charakterizuje, než definuje a umožňuje žákům alespoň v určitém rozsahu posoudit základy vědeckých oborů. V kulturně vědeckých předmětech žáci přemáhají osobní sympatie a antipatie. Na základě nových poznatků se pokouší nalézat porozumění pro lidský osud. Učitelé takto usilují o objektivní postoj ve sféře emocí.

V deváté třídě je velká část práce zaměřená, na efektivní vedení školních sešitů, domácích úkolů a referátů, aby byl zajištěn plynulý přechod na středoškolský styl výuky. Žáci završují ročník absolventskou prací podle individuálního výběru. Někteří si vyberou umělecký, nebo rukodělný výtvar, jiní zkoumají vědecké formulování otázek, nebo připraví řetěz přírodovědeckých pokusů.

II Empirická část

6 Dotazníkové šetření

Metodologický úvod

Cílem této výzkumné sondy je vystihnout oblasti motivace rodičů k volbě waldorfského typu vzdělávání. Jednotlivé otázky vycházely ze specifik tohoto vzdělávacího systému. Předpokládala jsem, že právě tyto odlišnosti jsou rozhodující při volbě mezi běžnou základní školou a školou waldorfskou. Některé otázky jsem formulovala na základě pozorování a rozhovorů s „waldorfskými“ rodiči. Jako dotazovací formát jsem zvolila dotazník, který sestával ze tří částí: ze čtyř demografických otázek, z osmi uzavřených otázek a dvou otevřených otázek. U každé otázky popisuji důvody jejího vznesení. Také uvádím co podle mého očekávání vyplyne z odpovědí respondentů.

Popis výzkumného vzorku

Spolupracovala jsem s rodiči Waldorfské školy Dědina, která sídlí v ulici Žukovského 580, Praha 6 - Liboc. Oslovila jsem je průvodním dopisem, ve kterém jsem vysvětlila účel dotazníku a poprosila je o spolupráci. Tímto způsobem jsem oslovila sto rodičů. Z jejich řad vzešlo třicet respondentů, sedmadvacet žen a sedm mužů. To znamená, že třicet procent se rozhodlo pro spolupráci.

6.1 Demografické otázky

Pohlaví

První otázka se dotazovala na pohlaví. Očekávala jsem, že z odpovědí respondentů bude patrné, zda se muži rozhodují, podle jiných kritérií než ženy.

Věk (kdy jste se rozhodovali pro waldorfskou základní školu)

Druhý dotaz měl za úkol zjistit, kolik bylo respondentům let, když se pro tento typ vzdělávání rozhodovali. Věkové škály byly rozděleny do tří úrovní. Vycházela jsem

z předpokladu, který se plošně zobecňuje, že mladší rodiče více preferují výkon a soutěživost a ti starší především klid a laskavý, ohleduplný přístup k dítěti.

Nejvyšší dosažené vzdělání

Třetí otázkou bylo nejvyšší dosažené vzdělání. Při formulaci této otázky jsem vycházela z předpokladu, že čím vyšší vzdělání, tím je menší pravděpodobnost manipulace člověka s jeho rozhodnutím. A jednotlivec pro každé rozhodnutí vyhledá více podkladů a informací.

Náboženské vyznání

Čtvrtý dotaz směřoval k náboženskému vyznání. Mnohokrát jsem se setkala ve svém okolí s názorem, že waldorfská škola je sekta nebo náboženské uskupení, a tak jsem si dovolila přímou otázku.

6.2 Uzavřené otázky

Byla pro volbu waldorfské školy důležitá vaše zkušenost z MŠ nebo ZŠ?

První otázkou tohoto okruhu jsem se snažila zjistit, zda není přeceňována nebo naopak nedoceňována osobní vlastní zkušenost rodičů. A to v obou případech, jestliže byla pozitivní nebo negativní.

Byl pro vás důležitý duchovní aspekt?

Další dotaz měl nastínit, jak významným motivačním prvkem je Steinerova Anthroposofie a chtěla jsem to zjistit způsobem, který nic nepodsouvá.

Rozhodoval rozvoj tvořivosti (výtvarno, hudba...), který waldorfská pedagogika nabízí?

Třetí otázka se snažila poodhalit, jak je motivující typická a výrazná umělecká tvořivost na těchto školách.

Byly pro vás zásadní dva jazyky od první třídy?

Čtvrtý dotaz si kladl za cíl zjistit, jakou roli v zájmu o tyto školy sehrává fakt, že se děti učí od první třídy dvěma světovým jazykům. Předpokládala jsem, že bude převládat

kladná odpověď. A to především vzhledem k tomu, že v postkomunistické společnosti se klade velký důraz při vzdělání na znalost cizích jazyků.

Odražovalo vás školné?

Pátou otázkou jsem se pokusila zjistit, jakou roli sehrál při rozhodování pro tuto školu fakt, že rodiče platí školné – dar škole. V současné době tato částka činí deset tisíc korun ročně. Do roku 2009 to bylo dvanáct tisíc korun ročně. Tyto údaje se týkají konkrétně Waldorfské školy Dědina na Praze 6, ve které jsem průzkum prováděla. Přičemž náklady v první třídě na dovybavení třídy, nákup speciálních pomůcek (voskové bločky, akvarelové barvy, speciální voskovky, pastelky a další pomůcky, které děti denně používají) se pohybují mezi pěti až deseti tisíci korun. Zejména pokud školu navštěvuje několik sourozenců, jedná se podle mého názoru o důležitý faktor.

Byla pro vás důležitá velká provázanost s vyučujícím (možnost ovlivňovat výuku a její formu)?

Šestá otázka vycházela s dalšího specifika waldorfské pedagogiky, kterým je velmi úzká a aktivní spolupráce školy a především třídního učitele s rodiči žáka. Rodiče jsou podrobně informováni o výuce i chování dítěte, každý měsíc probíhají třídní schůzky. Učitel vysvětluje a zároveň vznáší požadavky nejrůznějšího druhu a rodiče si po diskuzi rozdělují dobrovolně úkoly. Na jejich bedrech leží i organizace nejrůznějších činností - jarmarky, výlety, společné tvůrčí víkendy a mnoho jiného. Proto jsem předpokládala, že se bude jednat o výrazný motivační faktor.

Ovlivnil vás nějaký „waldorfský“ zážitek (seminář, slavnost, jarmark aj.)?

U sedmé otázky jsem se chtěla dozvědět, jestli příjemný zážitek spojený s pozitivním emočním prožitkem, je zároveň přesvědčivým motivačním faktorem.

Rozhodli jste se pro WZŠ na základě doporučení?

Osmá otázka měla za cíl odpověď na otázku, zda je pro rodiče při volbě typu základní školy důležitá zkušenost nebo názor někoho jiného?

6.3 Otevřené otázky

Byla vaše motivace jiná? Napište prosím jaká.

Tuto otázku jsem zařadila, abych dala prostor pro osobní vyjádření důvodů všem, které konkrétní dotazy omezovaly nebo nevystihovaly jejich motivaci. A níže je ocituji.

Naplnuje tento tip vzdělání (WZŠ) vaše očekávání?

Tato poslední otázka dotazníku má informativní charakter. Zajímalo mě, jestli převažuje pozitivní atmosféra spokojenosti s výukou, která je v takto úzce provázaném společenství mimořádně vypovídající. Protože existuje reálný předpoklad, že rodiče přesně vědí, jak probíhá výuka.

6.4 Použité metody a způsob zpracování

Jako výzkumnou metodu jsem si zvolila patrně tu nejvyužívanější - dotazník. Její velkou předností je snadná administrace. Umožňuje stejnou formou oslovit velké množství respondentů a získané údaje a informace je možné většinou plně kvantifikovat. Snažila jsem se maximálně eliminovat subjektivitu otázek a nepodsouvat respondentovi očekávanou odpověď. V případě uzavřených otázek bylo záměrem nevytvářet „dobrou“ a „špatnou“ variantu, ale naopak zachovat neutralitu a nevyvolávat pocit nátlaku. V závěru dotazníku jsem zařadila také dvě otevřené otázky, na které se respondent vyjádřil volně podle svého názoru, abych skutečně mohla motivaci rodičů zachytit.

Dotazník jsem zpracovávala procentuálním výpočtem, přičemž platí následující hodnotící škála:

- 0 % - 24 % = slabý motivační faktor
- 25 % - 49 % = střední motivační faktor
- 50 % - 74 % = silný motivační faktor
- 75 % - 100 % = velmi silný motivační faktor

6.5 Výsledky dotazníkového šetření

Z první části dotazníku vyplývá, že skupina respondentů sestává ze třiceti osob. Konkrétně z třidvaceti žen a sedmi mužů. Výsledky jednotlivých kategorií odpovědí budeme pro větší zajímavost vyhodnocovat odděleně. Při procentuálním vyjádření se jednalo o 69 % žen a 21 % mužů.

Ženy se rozhodovaly pro WZŠ v 43 % ve věku do 35 let a v 57 % ve věku nad 35 let. 61 % je vysokoškolsky vzděláno, vyšší odborné vzdělání má 13 % a středoškolské vzdělání má 26 % žen. 39 % z nich se hlásí k nějakému vyznání a 61 % je bez vyznání. **Z výše uvedeného vyplývá, že ženy z tohoto vzorku byly v nadpoloviční většině starší než 35 let (v době volby WZŠ), vysokoškolsky vzdělané a ateistky.**

V případě mužů se 42 % rozhodlo pro WZŠ ve věku do 35 let a 57 % ve věku nad 35 let. Vysokoškolské vzdělání má 71 % mužů a 29 % mužů má středoškolské vzdělání. Celých 100 % mužů je bez vyznání. **Ve skupince mužů byla nadpoloviční většina také starší 35 let, vysokoškolsky vzdělaná a dokonce všichni ateisti.**

Byla pro volbu waldorfské školy vaše zkušenost z MŠ, nebo ZŠ?

Ženy: ano 52 % ne 48 %

Muži: ano 86 % ne 14 %

Z uvedeného vyplývá, že osobní zkušenost u obou skupin hraje významnou roli, Můžeme ji označit za silný motivační faktor u žen a velmi silný motivační faktor u mužů.

By pro vás důležitý duchovní aspekt?

Ženy: ano 61 % ne 39 %

Muži: ano 14 % ne 86 %

Zde vidíme, že duchovní aspekt se u žen projevil jako silný motivační faktor, u mužů jako slabý motivační faktor.

Rozhodoval rozvoj tvořivosti (výtvarná výchova, hudba), který waldorfská pedagogika nabízí?

Ženy: ano 87 % na 13 %

Muži: ano 57 % ne 43 %

Porovnání výsledků naznačuje, že tvořivost je u žen velmi silným motivačním faktorem a u mužů silným motivačním faktorem.

Byly pro vás zásadní dva jazyky od první třídy?

Ženy: ano 30 % ne 70 %

Muži: ano 29 % ne 71 %

Z uvedeného vyplývá, že výuka dvou jazyků je u žen i mužů středně motivačním faktorem.

Odráželo vás školné?

Ženy: ano 9 % ne 91 %

Muži: ano 14 % ne 86 %

Školné je také shodně velmi slabým motivačním faktorem obou skupin.

Byla pro vaše rozhodnutí důležitá provázanost s vyučujícím (možnost ovlivňovat výuku a její formu)?

Ženy: ano 87 % ne 13 %

Muži: ano 57 % ne 43 %

Úzká provázanost s učitelem se ukázala být pro ženy velmi silným motivačním faktorem a pro muže silným motivačním faktorem.

Ovlivnil vaši volbu nějaký „waldorfský“ zážitek (seminář, slavnost, jarmark aj.)?

Ženy: ano 57 % ne 43 %

Muži: ano 43 % ne 57 %

Zážitek typický pro waldorfskou pedagogiku se ukázal být pro ženy silně motivačním a pro muže středně motivačním faktorem.

Rozhodli jste se pro WZŠ na základě doporučení?

Ženy: ano 48 % ne 52 %

Muži: ano 29 % ne 71 %

Doporučení WZŠ je středně motivující pro ženy a slabě motivující pro muže.

Individuální motivace

Svou individuální motivaci vyjádřilo 52 % žen a 43 % mužů. Otevřená otázka zněla:

Byla vaše motivace jiná? Pokud ano, napište prosím jaká.

Zde si dovolím citaci z dotazníků:

Ženy

- 1) *„S waldorfskou pedagogikou jsme se seznámili přes internet a první co nás zaujalo, byla výuka formou epoch a dále především individuální přístup. Od školy očekáváme, že jedno dítě – snaživá aktivní holčička – se nestane jedničkářkou, která se ve skutečnosti nebude umět učit a nepochopí systém vzdělávání formou prožitku a skutečného uplatnění v životě a druhé dítě – „samorostlý“ chlapec – nebude snižován a posuzován pouze dle výkonu. Očekáváme, že základní vzdělání nebude pro děti pouze přípravou na pracovní zařízení, ale že se oba stanou svobodně uvažujícími sebevědomými jedinci“*
- 2) *„Chtěli jsme pedagogiku podle anthroposofického poznání člověka, celostní rozvoj, tedy nejen výše uvedené, ale i rozvoj vůle a citu, živého myšlení a morality dítěte“*
- 3) *„Rozhodnutí padlo po přečtení knihy Rudolfa Steinera“*

- 4) *„Několikaleté studium anthroposofie, vlastní zkušenosti s waldorfskou školou a mateřskou školou.“*
- 5) *„Na prvním místě byly zkušenosti se ZŠ, a to z mého dětství a také z prvních třídy běžné základní školy, které můj syn absolvoval.“*
- 6) *„Nespokojenost s běžnou ZŠ, kde syn absolvoval polovinu 1. třídy.“*
- 7) *„O waldorfské školství jsem se zajímala ještě před nástupem dcery do školy a přišlo mi nejvhodnější ze stávajících vzdělávacích systémů v ČR.“*
- 8) *„Hyperaktivita dítěte, osobní přístup, malý počet dětí ve třídě.“*
- 9) *„Líbilo se nám jak je vedena výuka a hlavně to, že si děti mohou hodně věcí vyzkoušet samy a také to, že je kladen důraz na rozvoj osobnosti dle vývoje dítěte, výtvarných, hudebních a řemeslných aspektů a také jazyků“*
- 10) *„Moje děti jsou pro mě nejdůležitější a chci, aby vyrůstaly v harmonii a podle mých představ a hodnot. Nějakou dobu jsme žili v Americe, kde mně žádná forma vzdělání příliš nevyhovovala a uvažovala jsem o tom, že budu děti vyučovat sama doma. Ale nedůvěřovala jsem si, že bych jim mohla dát vše, co se musí naučit. Návrat zpátky do Čech byl tedy hlavně kvůli dětem a jejich škole. Nyní je mou největší odměnou a radostí vidět, jak děti rozkvétají ve škole a školce, kterou milují, realizují se jak při vyučování, tak v úzkých kamarádských vztazích se stejně kreativními a milými dětmi z jejich tříd. Všechny učitelky mých dětí jsou milé, pevné a dovedou ocenit kvality všech dětí.“*
- 11) *„Zvažovali jsme všechny uvedené aspekty + dobu dojíždění + dojem, jaký na nás udělali učitelé. Manžel trval na waldorfské škole, já jsem trvala na tom, že nebudeme dojíždět do Jinonic (i Dědina je pro nás z hlediska vzdálenosti na hraně). Po tom, co jsem měla možnost zažít atmosféru školy a otevřenost učitelů, jsem se zápisem dítěte souhlasila. Na ostatních základních školách v okolí (z nichž beztak žádná není vyloženě blízko) se tvářili velmi zdrženlivě a učitele pro první třídu pečlivě tajili. Na Dědině ne.“*

Muži

- 1) *„Pro mě bylo důležité, že škola není zaměřena na memorování kvant informací, ale na osobnost žáka a její harmonický rozvoj.“*
- 2) *„Přístup učitelů k dětem.“*
- 3) *„My pocházíme z Maďarska a předpokládali jsme (jak se ukázalo správně), že waldorfská metodika bude vhodnější pro syna, který češtinu ještě nezvládal dokonale.“*

Z osobní motivace vyplývá především, že pouze 10 % rodičů se rozhodlo přímo na základě myšlenek Rudolfa Steinera a znalosti anthroposofie. Na otázku, zda naplňuje tento tip vzdělávání (WZŠ) jejich očekávání, odpovědělo 78 % žen kladně a 22 % spíše ano s výhradami. Záporně neodpověděla žádná. Ve skupince mužů se ke stejné otázce vyjádřilo 57 % kladně, 29 % kladně s výhradou a 14 % procent záporně (vyjádřilo nespokojenost s výukou na WZŠ).

Výsledky posledního dotazu naznačují převažující spokojenost, a to výraznější u žen. Přibližně stejná část žen i mužů hodnotí školu kladně s výhradami. Vyslovená nespokojenost se systémem výuky se projevila jen na straně mužů.

6.6 Závěrečné shrnutí

Nejvíce překvapujícím výsledkem pro mne bylo, jak malou úlohu při volbě školy představuje faktor školného. Z výsledků výzkumu vyplývá, že rodiče rozhodně nechtějí na dětech šetřit. Netroufám si na základě tohoto šetření vyvozovat dalekosáhlé závěry, že tuto konkrétní školu navštěvují pouze děti movitějších rodičů. Pravděpodobnějším vývodem ze zjištěného je podle mého názoru skutečnost, že tito rodiče mají spokojenost svých dětí vysoko na „žebříčku priorit“. Také výuka dvou jazyků od první třídy se projevila jako nepodstatná, i když ze zkušenosti víme, že jiná skupina rodičů ochotně platí vysoké desetitisícové školné už za jazykové školky. Tento výsledek si osobně interpretuji tak, že rodiče těchto dětí nejsou příliš orientováni na školní výkon. Nejvíce se matky a otcí rozcházel v pohledu na tvořivost a osobní zkušenosti ze školek a škol. Na ženy měl waldorfský důraz na tvořivost zásadní vliv. Tento výsledek potvrzuje vžitý názor, že pro ženy je velmi důležité estetické prostředí, v kterém děti vyrůstají. Také se častěji zapojují do společného výtvarného tvoření s dětmi a mají proto více osobních zkušeností. Pro muže byla velmi důležitá zase jejich vlastní, ať už dobrá nebo špatná, zkušenost ze vzdělávacích procesů. Zkušenost nejspíše s běžnou základní školou, protože prvním absolventům waldorfských základních škol na území České republiky je v současnosti přibližně 26 let a není pravděpodobné, že už vodí své děti do škol. Stejně důležitým faktorem pro obě pohlaví se ukázala být úzká spolupráce s pedagogem. Toto zjištění potvrzuje předpoklad, že tito rodiče nechtějí zůstat mimo školní dění svých dětí, ale naopak se chtějí aktivně podílet na jeho průběhu. Také jim to umožňuje dobře poznat prostředí školy, třídního učitele a rodiče ostatních žáků. To znamená, že jim patrně neunikají

případné problémy s výukou nebo kázní dětí, mohou ovlivňovat také sociální vztahy dětí, což může být dobrou prevencí sociálně patologických jevů, například šikany.

Zajímavé je i silně pozitivní hodnocení kvality výuky a splnění očekávaného přínosu školy. Domnívám se, že tento faktor také významně ovlivňuje otevřená komunikace a spolupráce s rodinami dětí. Toto dotazníkové šetření vnímám jako orientační a převážně vypovídající o této jedné konkrétní škole. Bylo by zajímavé toto dotazníkové šetření uskutečnit na všech waldorfských školách na našem území a porovnat odlišnosti.

III Závěr

Mezi základní cíle této práce patří srozumitelně přiblížit principy Steinerových výchovných myšlenek, z kterých waldorfská pedagogika vychází. Při zpracování jsem se soustředila převážně na jeho pramennou literaturu, abych nevědomky nepřenášela interpretace, které nemusejí být věrné původním myšlenkám. Objevila jsem pro sebe i několik oblastí, ke kterým se budu ještě vracet a shánět nové informace. Vidím jako problém, že v České republice není dostatek nezávislých studií na toto téma. Většina knih pochází z waldorfského prostředí. Velmi obsáhle jsem se věnovala didaktické náplni jednotlivých ročníků, aby si případný čtenář mohl udělat konkrétní představu o výuce. Snažila jsem se nastínit i uvažování waldorfských pedagogů a jejich priority ve vyučování, které se velmi liší od jiných typů základních škol. (viz 5. kapitola)

Zásadním bodem práce, na který měl částečně odpovědět empirický výzkum, byla motivace rodičů, kteří se pro waldorfskou pedagogiku rozhodli. V závěru si myslím, že důvodů pro tuto volbu bude více, než vyplynulo z mého šetření. Pokusím se vyjmenovat ty zřejmé. Waldorfská škola představuje pro některé rodiče chráněné prostředí pro jejich dítě. Očekávají vstříchnou atmosféru, podnětné prostředí a rozvoj individuality dítěte. Také předpokládají, že dítě nebude traumatizováno v případě slabších školních výsledků. Rodiče oceňují otevřenost školního prostředí. Pozitivním prvkem jsou i blízké kontakty s rodinami spolužáků, které přinášejí dětem možnost prohlubovat kamarádské vztahy. Samozřejmě, že tento styl spolupráce klade zvýšené nároky na angažovanost rodičů. Výsledky napovídají, že tak činí z potřeby být se svými dětmi, více než z antroposofického přesvědčení. Opravdu velké nároky klade tento systém na učitele a jejich osobnostní a morální růst. Osobně vidím tuto skutečnost jako největší determinantu tohoto vzdělávacího systému. Nemyslím si, že waldorfská škola je pro každého, ale jistě plní svou roli alternativního vzdělávacího systému. Myslím, že některými prvky by mohl tento pedagogický směr obohatit i jiné typy škol. Dovolte mi zakončit bakalářskou práci slovy ředitele základní školy Dědina a waldorfské základní školy Dědina, Mgr. Mojmíra Dunděry: *„Já nejsem ředitelem dvou škol, ale jedné, která se může pochlubit, tím že se na ní vyučuje dvěma pedagogickými směry. Nemám nejmenší problém s dětmi, jen komunikace s učiteli na obou stranách je někdy náročná, to je jediné úskalí.“*

Seznam použité literatury:

- ARENDOVÁ, H. *Krise Kultury*. Praha : Mladá fronta, 1994. ISBN 80-204-0424-4.
- ASOCIACE WALDORFSKÝCH ŠKOL ČR. *Waldorfské školy ve světě. Člověk a výchova. Časopis pro waldorfskou pedagogiku*. Praha : Asociace waldorfských škol, 2007, č. 4.
- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.
- ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha : ISV, 1996. ISBN 80-85866-15-3.
- ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha : Univerzita Karlova, 1993. ISBN 80-7066-543-3.
- HRADIL, R. *Průvodce českou antroposofií*. Hranice : Fabula, 2002. ISBN 80-86600-00-9.
- HRDLIČKOVÁ, HAJNOVÁ, H. *Rytmus malého dítěte*. Praha : Člověk a výchova, 2001.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3.
- KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ, A. a kol. *Pedagogické otázky současnosti*. Praha : ISV, 1994. ISBN 80-85866-05-6.
- KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. Praha : 1998. ISBN 80-7235-023-4.
- KOŤA, J. *Traktát o autoritě v zorném úhlu pedagogiky*. In VALIŠOVÁ, A. a kol. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha : Karolinum, 1998, s. 32-60. ISBN 978-80-7106-0369.
- MATĚJČEK, Z. *Škola rodičů*. Praha : Maxdorf, 2000. ISBN 80-853912-29.
- NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha : Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.
- NAKONEČNÝ, M. *Obecná psychologie*. Praha : Academia, 2003. ISBN 80-200-0993-0.
- PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava : Amosium, 1995. ISBN 80-85498-27-8.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8.
- PELIKÁN, J. *Pomáhat být. Otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha : Karolinum, 2002. ISBN 80-2460-345-4.
- PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha : Academia, 2007. ISBN 80-200-1387-3.
- POL, M. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy*. Brno : Masarykova Univerzita, 1995. ISBN 80-210-1097-5.
- POL, M. *Utváření výuky v 1. až 8. třídě waldorfské školy*. Ostrava : Ostravská univerzita, 1998. ISBN 80-204-0906-8.

- PRŮCHA, J. *Výzkum a teorie školní učebnice*. Praha : SPN, 1985. ISBN 80-7184-132-3.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178 584-9.
- ROSIN, M. *Autorita pojetí humanistické psychologie*. Praha : FFUK, 2003.
- RÝDL, K. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Praha : Brno, Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3.
- SCHMITH-BRABANT, M. *Spirituální základy práce ženy matky*. Praha : Fabula, 2004. ISBN 80-249-0138-2.
- SMOLKOVÁ, T. *Dítě v úctě přijmout*. Praha : Maitrea, 2007. ISBN 80-903761-2-6.
- SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-060-3.
- SINGULE, F. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha: SPN 1992. ISBN 80-04-26140-4.
- STEINER, R. *Anthroposofie*. Svatý kopeček u Olomouce : Michael, 1999. ISBN 80-86340-02-3.
- STEINER, R. *Výchova dítěte a metodika vyučování*. Praha : Baltazar, 1993. ISBN 80-900307-9-3.
- STEINER, R. *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. Praha : Opherus, 2003. ISBN 80-902647-9-4.
- STEINER, R. *Waldorfská pedagogika. Seminární hodiny*. Praha : Opherus, 2006. ISBN 80-902647-8-6.
- STEINER, R. *Pozemské umírání a světové žití*. Praha : Fabula, 2004. ISBN 80-238-4027-4.
- STEINER, R. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy*. Praha : Baltazar, 1993. ISBN 80-900307-9-3.
- SVOBODOVÁ, J. JŮVA, V. *Alternativní školy*. Brno : Paido, 1996. ISBN80-85931-19-2.
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kolektiv. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0
- WEHR G. C. G. *Jung a Rudolf Steiner*. Praha : Fabula, 2004. ISBN 80-86600-04-

Seznam internetových zdrojů:

Biodynamické zemědělství. [online]. [cit.2011- 06- 24]. Dostupné na WWW:

<http://www.biospotrebiteel.cz/page.php?selected=1255&pismo=B&slovník_oid=111 >

Co je waldorf [online]. [cit. 2011/06/26] Dostupné na WWW: < <http://www.waldorf-olomouc.cz/Default.aspx>>

DVOŘÁKOVÁ, Kateřina. *Škola pro srdce, hlavu i ruce*. QUIN [online] [cit.2011-06-24]Dostupné na WWW:

< <http://www.waldorfb.cz/skola/casto-kladene-dotazy-k-waldorfske-pedagogice.html> >.

HORÁK, Milan. *Obec křesťanů hnutí za náboženskou obnovu*. [online]. 10. Března 2011 [cit.2011-06-24].

Dostupné na WWW:< <http://www.obec-krestanu.cz/> >

KOUCUN, Jan. *Camphill České Kopisty*. [online]. 18. prosince 2011 [cit.2011-06-24]. Dostupné

na:<<http://camphill.cz/>>

RÝDL, Karel. *Jsou waldorfské školy opravdu náboženské nebo jen spirituální?* [online]. Učitel'ské noviny č.

02/2004 [cit. 2011/06/24]. Dostupné na WWW:

< <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2230&PHPSESSID=052819b807f3fe4bb33ca2be68541904>>.

ŠPERKOVÁ, Lucie. *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. [cit. 2011/06/26]. Dostupné na

WWW: < http://www.waldorf-brno.cz/client_data/15/user_files/file/DokumentyZS/SVP_WSBno_09-09.pdf>.

Teosofie [online]. 14.05.2011 v22:44 [cit.2011-06-24]. Dostupné na WWW:

<<http://cs.wikipedia.org/wiki/Theosofie>>

VANIČKOVÁ, Michaela. *Kritika waldorfských učitelů* [online]. 3. Května 2009 [cit. 2011/06/26]. Dostupné na

WWW: <<http://vanickova.blog.respekt.ihned.cz/c1-45971960-kritika-waldorfskych-ucitelu>>

ZLATNÍK, Čeněk. *O základech waldorfské pedagogiky* [online]. [cit. 2011/06/26]. Dostupné na WWW:

< http://www.sisyfos.cz/dokument/zlatnik_waldorf.htm>

Waldorfské školy [online]. [cit. 2011/06/28]. Dostupné na WWW: < <http://www.iwaldorf.cz/>>

ŽDÁROVÁ, Monika. *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání-waldorfská škola 04/2010* [online].

[cit. 2001/06/26] Dostupné na WWW: < <http://www.waldorfpardubice.cz/objekty/soubory/svp2010.pdf>>.

Souhlasím s tím, aby moje bakalářská práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze dne.....

.....

Podpis

Pořadové číslo	Jméno čtenáře	č. ISIC karty	Bydliště	Datum