

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
EVANGELICKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Bakalářská práce

# **Pátrání po příčinách nespokojenosti rodičů na waldorfské škole**

Zuzana Karlová

Katedra pedagogiky  
Vedoucí práce Mgr. Marie Ortová  
Studijní program Sociální práce  
Studijní obor Pastorační a sociální práce

Praha 2011



## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci s názvem Pátrání po příčinách nespokojenosti rodičů na waldorfské škole napsala samostatně a výhradně s použitím uvedených pramenů.

Souhlasím s tím, aby práce byla zveřejněna pro účely výzkumu a soukromého studia.

V Praze dne 2011

Zuzana Karlová

## **Bibliografická citace**

Pátrání po příčinách nespokojenosti rodičů na waldorfské škole [rukopis]: bakalářská práce / Zuzana Karlová; vedoucí práce: Mgr. Marie Ortová. -- Praha, 2011. -- 60 s.

## **Anotace**

Bakalářská práce „Pátrání po příčinách nespokojenosti rodičů na waldorfské škole“ (zatím nevím jak se bude jmenovat, dodám později) hledá možné příčiny vzrůstající nespokojenosti rodičů na waldorfské škole, které jsou v poslední době, především na druhém stupni, stále zřetelnější.

V hlavní části se s waldorfskou školou seznámíme, vč. její historie a základních bodů waldorfské pedagogiky. Dále se dozvíme o waldorfské škole v Jinonicích, o jejím počátku, vývoji a současném stavu. V její historii je možné vystopovat kritické body, ve kterých by se mohly zrcadlit počátky a příčiny současných potíží. Objevuje se také kapitola pojednávající o jednotlivých předmětech, na kterých lze ilustrovat důležitost pochopení waldorfské pedagogiky rodičem. Postupně se vykresluje zvláštní a významná role, kterou rodič na WŠ představuje, jsou zde popsány její specifika a rizika. Každá kapitola obsahuje teoretickou a praktickou část. Nejprve je v jednotlivých kapitolách uveden teoretický základ, ze kterého jsou vyvozeny kritické body, jež by mohly být příčinou současných problémů mezi školou a rodiči.

K závěru práce jsou jednotlivá zjištění shrnuta, zpřesněna a nastíněna možná východiska. Práce by mohla přispět k objasnění příčin narůstajících potíží mezi školou a rodiči a mohla by tak být inspirací pro učitele jako výchozí bod k nalézání řešení.

## **Klíčová slova**

Waldorfská škola, waldorfská pedagogika, rodič na waldorfské škole

## **Summary**

This bachelor thesis „Detection of the source of unsatisfaction of parents in Waldorfs school“ tries to find possible reasons of parents increasing unsatisfaction with Waldorfs school which are in recent time, especially on second level, more and more obvious.

I will introduce you the Waldorfs school in first part (including history and basic points of Waldorfs pedagogy). Then you will learn about the Waldorf school in Jinonice, about its beginning, development and nowadays status. It is possible to find critical points in the history of the school – there you can see the beginnings and reasons of current problems. My thesis includes also one chapter about individual subjects which can illustrate the importance of understanding of Waldorfs pedagogy by parents.

You can gradually see specific and important role of parents in Waldorf school, there are specifics and risks of this type of school described in my thesis. Each chapter has theoretical and practical part. There is theoretical base in each chapter – the critical points which could be the source of current problems between school and parents are deduced from this base.

Individual findings are summarized and clarified and also possible ways out are given in the final chapter of the thesis. My thesis could help to clear up the reasons of increasing problems between school and parents, it can also be used as the inspiration for teachers as basic point for finding solutions.

## **Keywords**

Waldorfs school, Waldorfs pedagogy, parents in Waldorfs school

## **Poděkování**

Velice děkuji Mgr. Marii Ortové, že mi s velkou trpělivostí pomáhala, poskytla odborné konzultace a vedení této práce.

Dále bych chtěla poděkovat Kateřině Kellerové a Jitce Bachmannové že mi byly oporou při psaní práce.

# Obsah

Úvod.....	8
1. Použité zdroje .....	10
2. Co je waldorfská škola?.....	12
3. Filozofie a pedagogika WŠ.....	14
3.1. Specifika a zajímavosti z oblasti výuky.....	18
3.1.1. Výtvarná výchova.....	18
3.1.2. Hudební výchova.....	21
3.1.3. Výuka cizích jazyků.....	25
3.1.4. Úloha eurytmie.....	27
3.1.5. Předměty mající ve většinové společnosti významější postavení.....	29
4. Svět waldorfské pedagogiky a svět tradiční pedagogiky, postoj okolí.....	33
5. Založení WŠ v Jinonicích.....	35
5.1. Organizační uspořádání školy a jeho vývoj.....	38
5.2. Proč nevznikla střední škola v Jinonicích?.....	41
5.3. WŠ Jinonice soukromá či státní?.....	43
6. Rodiče na WŠ.....	45
6.1 Aktivity rodičů na WŠ Jinonice.....	48
7. Zmapování postojů rodičů na WŠ Jinonice.....	51
8. Shrnutí kritických bodů.....	53
9. Přiblížení některých kritických bodů, nastínění východisek.....	55
Závěr.....	59
Seznam literatury .....	60

# Úvod

Můj zájem o Waldorfskou školu začal v roce 2000. Byla jsem tehdy na zahraniční praxi v internátním zařízení pro děti s poruchami chování. Součástí tohoto zařízení je také waldorfská škola (dále WŠ). Tento můj první zážitek ve mně probudil zájem o waldorfské školy u nás a v roce 2001 jsem získala zaměstnání v takové škole v Praze Jinonicích. Pracuji zde s malou přestávkou již 10 let. Za tuto dobu se škola hodně proměnila, prošla mnoha změnami a krizemi. Chtěla bych se ve své práci zaměřit na roli rodičů, jako na jeden z nejdůležitějších aspektů WŠ a to především proto, že z mého pozorování krizí, probíhajících na WŠ v Jinonicích, hraje rodič podstatnou úlohu. V poslední době pociťuji nárůst nespokojených rodičů (především na druhém stupni WŠ) a zároveň postrádám nějaké komplexnější řešení či systém, jak problémy řešit. Pokusím se ve své práci co nejlépe specifikovat tyto problémy a zamyslet se nad možnými příčinami této zvýšené nespokojenosti a určitého pocitu zklamání rodičů.

Budu vycházet především ze svých zkušeností a pozorování. V posledních pěti letech pracuji ve škole jako externí pracovník, což mi dává příležitost dívat se na ni alespoň z části nezaujatě. Zároveň jsem měla možnost pracovat na škole klasického typu, a tudíž mohu částečně porovnávat a v případě nutnosti nějaký aspekt vysvětlit na základě srovnání těchto dvou typů škol. Dále budu vycházet z rozhovorů s učiteli a rodiči. A to jak z rozhovorů s třídními učiteli ve škole v Jinonicích, tak také s učiteli, kteří stáli u zrodu této školy. Stejně tak mě zajímá postoj rodičů, kteří školu zakládali. Mnozí z nich mají na škole další děti a tak mohou sami pozorovat změny, které se ve vztahu rodičů a školy udály v průběhu let. Dále budu vycházet z vyplněných dotazníků pro rodiče 1.-9. třídy WŠ. Zdroje uvedené ve své práci popíšu v samostatné kapitole.

Aby vše zcela jasně vyvstalo, bude třeba nejdříve waldorfskou školu představit (vč. její historie a základních bodů její pedagogiky), dále pak přiblížit waldorfskou školu v Jinonicích, její počátek, vývoj a současný stav. V její historii je možné vystopovat kritické body, ve kterých by se mohly zrcadlit počátky a příčiny současných potíží. Představím také jednotlivé předměty, na kterých budu ilustrovat důležitost pochopení waldorfské pedagogiky rodičem. Pokusím se také vykreslit zvláštní a významnou roli, kterou rodič na WŠ představuje, popsat její specifika a rizika.

Celá práce není rozdělena na teoretickou a praktickou část. Tyto části však bude obsahovat každá kapitola (od 3. kapitoly). Nejprve tedy uvedu v jednotlivých kapitolách teoretický základ ze kterého vyvodím kritické body jež by mohly být příčinou současných problémů mezi školou a rodiči. K závěru



práce jednotlivá zjištění shrnu, zpřesním a pokusím se nastínit možná východiska.

Waldorfská škola, její filozofie a pedagogika je mi velice blízká a byla bych ráda, kdyby má práce přispěla k objasnění příčin narůstajících potíží mezi školou a rodiči a mohla by tak být inspirací pro učitele jako výchozí bod k nalézání řešení.

# 1. Použité zdroje

Jak jsem již uvedla v úvodu, budu vycházet především z mé praxe a pozorování. O waldorfskou pedagogiku jsem se začala zajímat při mém studiu Akademie sociálního umění Tábor, kde jsem se s ní a s antroposofií poprvé setkala a pak více při mé roční praxi v internátní waldorfské škole Schllössli Ins ve Švýcarsku. Způsob výuky a atmosféra kolem školy mě natolik nadchl, že jsem po návratu z praxe vyhledala WŠ u nás, konkrétně v Jinonicích a začala v ní pracovat jako vychovatelka. Později (po dokončení uvedené školy) jsem zde začala působit jako arteterapeutka, učitelka hudební výchovy a vedoucí dramatických a výtvarných kroužků. V posledních pěti letech působím na škole externě (nejsem zde v zaměstnaneckém poměru, ale pracuji zde jako OSVČ). Moje nadšení pro waldorfskou pedagogiku a antroposofií mě dodnes neopustilo, avšak prvotní, dá se říci naivní pohled na WŠ vystřídal střízlivý pohled. Takové velké společenství, jakým bezpochyby waldorfská škola je, provází nesčetné množství různých úskalí a problémů. Já se dnes zaměřím na možné jádro potíží mezi školou a rodiči, protože se mi tato otázka zdá v současnosti ve WŠ Jinonice nejvíce palčivá.

Díky mé práci arteterapeutky se často setkávám s dětmi, které mají na škole různé obtíže, ať už výchovné či dovednostně – znalostní. Obrací se na mě jak učitelé, tak samotní rodiče. Mám tedy možnost vyslechnout různé postoje ke konkrétním potížím. Pracujeme pak společně a snažíme se dítěti pomoci. Atmosféra důvěry je k této práci nezbytná. Často se pak stává, že mě díky této důvěře a mému nezávislému postavení rodiče i učitelé oslovují, abych jim pomohla v řešení různých konfliktních situací nebo je alespoň vyslechla a případně poskytla nezaujatý pohled. Mohu tedy čerpat z takovýchto setkání. Každé dítě, rodič, učitel i problém je individuální a specifický, přesto se jednotlivých rozhovorech objevují společné krizové momenty, které by se daly zpracovat, pojmenovat a najít co nejlepší řešení, či ještě lépe prevenci.

Výjimečně učiním srovnání se školou klasického typu (s vědomím, že v dnešní době nelze již školu klasického typu jednoduše pojmenovat díky rozmanitým školním programům). Budu zde čerpat z mého zaměstnání na ZŠ s rozšířenou výukou jazyků na Praze 1.

Během mého zaměstnání ve WŠ Jinonice vznikla mezi mnou a některými rodiči a učiteli blízká přátelství. Většina z nich již ve škole nepracuje, někteří z těchto rodičů tu již další děti nemají, přesto jsem s nimi v častém kontaktu a překvapuje mě, jak silně je škola v jejich životech ovlivnila a s jakým zájmem mi vyprávěli a snažili se mi pomoci v bádání po pramenech současných potíží ve škole. Rodiče, kteří školu zakládali a mají na škole další děti zase mohou pozorovat změny, které se ve vztahu rodičů a školy udály v průběhu let.

Mé pozorování z praxe doplním inspirací z těchto neformálních rozhovorů a to především v kapitole o založení WŠ v Jinonicích a všude tam, kde budu hovořit o nevzniklé střední waldorfské škole. Další neformální rozhovory se uskutečnili také mezi mnou a současnými rodiči a to především s rodiči dnešní 1., 4., 5., 8. a 9.tř. Rozhovory s rodiči z 9.tř. byly pro mne zvláště cenné, jelikož jejich kritika je v současnosti nevíce silná a zároveň mají největší touhu po co nejrychlejším řešení.

Všude tam, kde se zmíním o waldorfské pedagogice budu vycházet z antroposofické literatury (viz. Bibliografie), ze svého vzdělání na Akademii sociálního umění Tábor, ze svého samostudia a z informací získaných od třídních učitelů WŠ.

Celou práci doplním informacemi z dotazníků, které jsem rozeslala rodičům 1.-9. třídy. Dotazníky jsem nekoncepovala jako plnohodnotný výzkum, použila jsem je jako upřesnění a zpětnou kontrolu získaných podkladů (viz. výše).

Získané informace jsem rozšiřovala a ověřovala na webových stránkách Waldorfské školy Jinonice a na webových stránkách Spolku rodičů Waldorfské školy Jinonice (viz. Seznam literatury).

## 2. Co je waldorfská škola?

Waldorfská škola je nejrozšířenějším alternativním přístupem nejen v zahraničí, ale také u nás. První škola tohoto typu vznikla roku 1919 ve Stuttgartu jako jednotná dvanáctiletá všeobecně – vzdělávací škola pro děti všech sociálních vrstev společnosti. Vznikla z impulsu Emila Molta, majitele továrny na cigarety Waldorf – Astoria (odtud název škol), který pro své dělníky tuto školu zbudoval. Pověřil přitom rakouského filozofa a myslitele Rudolfa Steinera, aby tento speciální a v té době ojedinělý projekt přivedl k životu. *„Jak vyplývá z tehdejších Steinerových výroků, nepokládal založení Svobodné waldorfské školy jen za jednotlivou událost, nýbrž za začátek celého školského hnutí, které by se mělo rozšířit právě tak jako veškeré jeho plány sociálního uspořádání.“* Emil Molt chtěl založením WŠ nejen zhmotnit ideje antroposofie (sám byl členem teosofické respektive antroposofické společnosti), ale tímto aktem zamýšlel do budoucna *„přispět ke zmírnění akutní sociální a duchovní bídy“*<sup>1</sup>, kterou v té době pociťoval. Rozmach waldorfských škol byl mezi lety 1939-1945 nacistickým režimem přerušeno, poté se však tyto školy rozšířily do dalších demokratických zemí. Ve světě dnes existuje 845 waldorfských škol. Rozmístěny jsou po celém světě, v zemích s demokratickým systémem. Téměř se nevyskytují v islámském světě, žádná není v Bělorusku.

Antroposofie se prakticky projevuje hlavně ve waldorfské pedagogice a její filosofie zůstává u jejích přívrženců. Do kulturního a sociálního života může patrně vplynout až v podobě praktického uplatnění, činů a myšlenek žáků WŠ.

V České republice vznikly WŠ, stejně jako ostatní alternativní školy, až po roce 1989. Po pádu komunistického režimu začaly být u nás alternativní metody ve školství velmi atraktivní. Byla to logická reakce na dlouhá léta jednotného a centrálně řízeného školství. V době bezprostředně následující po změně systému docházelo k nebyvalému rozmachu mnoha alternativních hnutí. Situace byla nepřehledná a mnoho z těchto počátečních pedagogických impulsů postupem času zaniklo nebo se integrovalo do standardních škol jako alternativní prvky. Dodnes však existují dvě rozdílné tendence v pohledu na naše školství. Jedna klade důraz na úlohu a odpovědnost státu v jeho vzdělávací funkci, druhá se proti jeho neomezenému působení v této oblasti brání. Je zajímavé, že situace těsně po revoluci byla alternativním školám nakloněna více, než je tomu dnes. Z porevolučního nadšení rodičů vznikla i první waldorfská škola u nás. Ta vydržela dodnes a stále přibývají nové školy a iniciativy. Dnes je u nás patnáct mateřských školek (+ mateřská centra), deset

---

<sup>1</sup> Baumann, Adolf, Abeceda antroposofie, str. 175

základních škol v Praze 5 a 6, v Příbrami, v Semilech, v Českých Budějovicích, Ostravě, Brně, Pardubicích, v Písku a v Olomouci, tři školy střední (Příbram, Praha 4, Ostrava) a jedna škola speciální v Praze 4. Vznik dalších waldorfských škol se připravuje v Rožnově pod Radhoštěm, Liberci, Mladé Boleslavi a v Šumperku a v Praze.

### 3. Filozofie a pedagogika WŠ

Waldorfská pedagogika vychází z velmi obsáhle rozpracované filozofie. Tato filozofie, jejímž autorem je rakouský filozof a pedagog Rudolf Steiner (1861-1925), se týká mnoha odvětví a s nimi souvisejícího filozoficko-pedagogického pohledu na člověka a jeho vývoj. Antroposofie, jak tuto filozofii autor nazývá, je velmi specifická a je založená na zcela určitém duchovním základě a poznání. Antroposofie jako filozofie není v pedagogice určena dětem, ale učitelům proto, aby mohli na dítě hledět z mnoha úhlů a co nejvíce pochopit úlohu člověka a lidstva na zemi. „*Waldorfský učitel se má učit číst v tomto nejpodivuhodnějším dokumentu světa, v člověku.....Tento všeobecně lidský impuls ve vyučování a výchově,...musí se v principu waldorfské školy uplatnit hlavně v tom, že waldorfská škola není nikterak školou náboženského nebo filozofického přesvědčení, školou určitého světového názoru. Podle toho bylo ovšem nutné právě pro školství, jež se vyvinulo z antroposofie, pracovat tak, aby waldorfská škola byla co nevíce vzdálena od toho stát se snad školou anthroposofů, nebo být antroposofickou školou. Takovou určitě nesmí být ... aby se nějakým způsobem neupadlo do antroposofické jednostrannosti ... Po stránce didakticko – pedagogické jde v principu waldorfské školy jediné o člověka, nikoli o člověka určitého světového názoru.*“<sup>2</sup>. Vychází přitom z paradigmatu, že člověk má základ v božském světě a pobytem na Zemi se učí a vyvíjí (tento pohled je také znám z východních náboženství).

Děti na WŠ se přímo nezaměřují jedním náboženským směrem, ale v průběhu školní docházky se seznamují s různými náboženstvími, což by dle mého názoru mělo patřit k všeobecnému vzdělání a může to naplňovat myšlenku multikulturní výchovy. Je třeba však podotknout, že existence křesťanského Boha je nepopíratelnou součástí celé výuky a výchovy na WŠ, a to může v našem prostředí vyvolávat určité pochyby a rozpory. To by se u rodičů dětí ve škole v jinonících stávat nemělo, sami si školu vybírají a vědí, kam své děti posílají. Přesto se někdy výhrady proti „náboženskosti“ školy vyskytují i u nich.

Učitelé se také snaží v dětech probudit lásku k přírodě a druhým lidem. Pedagogika zde není založena na soutěživosti, ale především na spolupráci. Tento přístup spolupráce se realizuje mezi dětmi, učiteli i rodiči. Tato spolupráce se dá nazvat jedním slovem: společenství. Tématem spolupráce a společenství se budu zabírat v následujících kapitolách.

Prakticky probíhá výuka na WŠ tak, že se děti věnují jednomu tématu či předmětu intenzivně v určitém časovém bloku, tzv.epoše. Nemění se jim tedy

---

<sup>2</sup>Steiner, Rudolf, Duchovní život a výchova v přítomné době, str. 9

předměty každých 45 minut, ale plně se věnují jednomu tématu první 2 hodiny vyučování a až poté přichází na řadu umělecké předměty a jazyky. Jedna epocha trvá přibližně měsíc. Umění prolíná celou epochu i ostatní předměty, ať už jde o krásnou literaturu, výtvarné činnosti (malování, kreslení, práce s keramickou hlinou atd.), hudbu či práci s různými přírodními materiály. Frans Carlgren v knize *Výchova ke svobodě*, která seznamuje především rodiče se specifickou pedagogikou Rudolfa Steinera, na toto téma píše: „...nejde o to, produkovat – dětské umění -, ale o něco zcela jiného. Když se pracuje se dřevem nebo s hlinou, při vytváření nějaké typické podoby zvířete, když se při malování nebo kreslení zápasí s materiálem, aby se dosáhlo stanoveného cíle, když se střídá rozhodnost a trpělivost při vzniku obrazu, pak prožíváme nasazení celé osobnosti.“<sup>3</sup> Z těchto slov také vyplývá, že ve výchově na waldorfské škole hraje svou úlohu nejen umění jako takové, ale právě prožitky samotných dětí skrze jejich smysly. Čím více zapojí smyslů, tím větší celistvost bude jejich prožitek mít, tím větší v nich zůstane stopa získávaných zkušeností a vědomostí. Velmi důležité v této pedagogice je tedy prožitkové vyučování, tzn. Že se děti učí na vlastním prožitku. V matematice se např. hodně využívá rytmických cvičení, tj. básní s čísly a s pohybem.

Děti na WŠ nepoužívají učebnice, tvoří obsáhlé sešity s ilustracemi, přičemž velmi důležité je živé učitelovo slovo: „...Návod si vypracovává učitel s ohledem na svou třídu a na výchovný účinek své látky. Z knih má znalosti, ale z poznání člověka ví, jaký má věc pedagogický význam“.<sup>4</sup> Je zřejmé z těchto slov F. Carlgrena, že na učitele jsou kladeny vyšší nároky, musí se nezbytně věnovat samostudiu a náročné přípravě na vyučování.

Výukový materiál používaný na této škole je ve většině přírodního původu. Děti se tak učí vnímat přírodu a její dary člověku. Důležité také je, aby děti věděly, s čím zacházejí v běžném životě. Učí se např. co vše se stane, než se k nim na stůl dostane chléb, učí se respektovat řád světa a nejen ho prožívat. Zároveň tím učitelé dětem zprostředkovávají ideje duchovního světa, probouzí v nich úctu k životu a jeho darům. *V učebním plánu waldorfských škol je také patrná snaha dosáhnout souladu mezi vědou, uměním a duchovními hodnotami. Právě tento soulad pravdy (vědy), krásy (umění) a dobra (duchovních hodnot) se má stát základem pro vhodné vzdělání.*<sup>5</sup> Povědomí o výtvorech člověka, se kterými se člověk v životě setkává je v dnešní době velice malé. R. Steiner sestavil pro WŠ takové vyučování, aby žáci byli schopni se v budoucnu zapojovat do praktického života s porozuměním. Porozumění mechanismu věcí, výtvorů člověka přikládal sociální význam. „Je

---

<sup>3</sup> Carlgren, Frans, *Výchova ke svobodě*, str. 51,52

<sup>4</sup> Carlgren, Frans, *Výchova ke svobodě*, str. 52

<sup>5</sup> [http://www.iwaldorf.cz/wald\\_ped.php?menu=ped-owa](http://www.iwaldorf.cz/wald_ped.php?menu=ped-owa)

*příčinou nesociálního života, když to, co lidský duch vytvořil, necháváme ve svém okolí bez příslušného, alespoň všeobecného porozumění.*“<sup>6</sup> Mladý člověk, který se zajímá o práci jiného člověka, je pak schopen se více otevřít světu a druhým lidem.

WŠ používá výhradně slovní hodnocení. Slovní vysvědčení má pak podobu individuálního obrazu dítěte v jeho myšlenkové, citové a činnostně-volní sféře. V České republice jsou učitelé nuceni klasifikovat děti známkami v 8. a 9. třídě. Zkušenosti v tomto směru jsou bohužel spíše negativní. Tato změna je patrná na atmosféře ve třídách. Ta se tím výrazně změní. Často následuje honba za známkami na místo vnitřního zájmu o výuku.

Waldorfská pedagogika je speciální především svým osobitým pohledem na vývoj člověka. Celá výchova a výuka pak z tohoto pohledu vychází. Klade především velký důraz na správné chápání vývojových fází, jimiž děti procházejí. Snaží se zabývat se určitými otázkami a vědomostními obsahy teprve na určitém stupni zralosti. Dle této filozofie dítě prochází vývojem v sedmiletých cyklech, v kterých se postupně dotvářejí jednotlivé části jeho bytosti a podle těchto jednotlivých etap může pedagog a vychovatel (výchovní funkce učitele je zde velmi podstatná) dítě správně vést, umožnit mu zdravý vývoj. Waldorfská pedagogika má velký ideál, a to ten, že se snaží vychovat slušné, citlivé a tolerantní lidi s všeobecným rozhledem, vlastní pevností a tvůrčím přístupem k životu. Přitom respektuje individualitu dítěte, i takovou, že každé dítě se rodí na svět s určitými životními úkoly, osudem, který má naplnit. „...*Waldorfská pedagogika nevychází tedy z požadavků civilizace, ale z individuality dítěte.*“<sup>7</sup>

Tomáš Zuzák (autor knihy *Hledání vztahu jako základ pedagogiky* přirovnává učitele k zahradníkovi, který s láskou pečuje o mladý výhonek stromu, přesně ví, co kdy potřebuje. Když o něj bude dobře pečovat, jistě z něj vyrostе silný odolný strom. Na něm, na jeho vzdělání, intuici, vnímavosti k dítěti a jeho působení záleží tak jako na dobrém zahradníkovi. „...*Ve výchově by tedy nemělo jít o vštěpování určitého světového názoru. Vychovatelé by spíše měli usilovat rozvinout vlohy svých svěřenců, aby tito byli v dospělosti schopni vlastní orientace, samostatného, odpovědného a sociálně pozitivně zaměřeného jednání. Jde tedy o to* (autor knihy *Waldorfské školy* Milan Pol dále cituje Rudolfa Steinera) „*vychovávati lidi, kteří jsou schopni vnímati všechno, co se děje ve světě, kteří mohou každého dne, vidí-li něco nového, své pocity, své úsudky vyvíjeti podle této novosti. Nesmíme vychovávati lidi spokojené samy se sebou, uzavřené do svého nitra, nýbrž musíme vychovávati*

---

<sup>6</sup> Steiner, Rudolf, *Duchovní život a výchova v přítomné době*, str.6

<sup>7</sup> Zuzák, Tomáš, *Hledání vztahu jako základ pedagogiky*, str.14



*lidi, kteří mohou svobodně a otevřeně předstupovat před svět a kteří mohou svobodně a otevřeně jednati ve smyslu toho, co je prospěšné světu.*“<sup>8</sup>

To vše je stručný popis ideálů waldorfské pedagogiky. Po uvedení možných kritických bodů se v dalších kapitolách budu věnovat přímé praxi, která z těchto ideálů vychází a snaží se jim více či méně přiblížit. Pro lepší pochopení je nutné uvést postupný vývoj školy v Jinonicích a reálné zavádění myšlenek w. pedagogiky do praxe.

#### **Kritické body**

- Antroposofie v praktické výuce, antroposofie versus rodič laik
- Náboženství ve výuce
- Slovní hodnocení a hodnocení známkami v 8. a 9. třídě
- Nepoužívání učebnic

Před kritickými body jsem uvedla stručný popis ideálů waldorfské pedagogiky. V dalších kapitolách budu věnovat přímé praxi, která z těchto ideálů vychází a snaží se jim více či méně přiblížit. Pro lepší pochopení je nutné uvést postupný vývoj školy v Jinonicích a reálné zavádění myšlenek w. pedagogiky do praxe.

---

<sup>8</sup> Pol, Milan, Waldorfské školy, str.13

### 3.1. Specifika a zajímavosti z oblasti výuky

Je třeba ještě na jednotlivých konkrétních případech týkajících se různých specifík vše lépe osvětlit. Začala bych uměleckými předměty. Ty jsou opravdu neodmyslitelnou součástí celkové strategie výchovy na WŠ. Nejen, že mají doplňující funkci pro jednotlivé předměty, ale jsou velmi výchovné i samy v sobě. R. Steiner k tématu umění mimo jiné řekl: „*Proč obzvláště působí na utváření vůle umělecký živel? Protože za prvé umění je třeba cvičit a cvičení spočívá v opakování, za druhé to, co si člověk osvojuje umělecky, mu vždy znova přináší radost. Umění nám působí potěšení pokaždé znova, nejen poprvé; chová už somo v sobě vlohu, aby člověka nejenom jednou podnítilo, ale aby ho vždy znova bezprostředně potěšilo. A proto, co nám ve vyučování jde, vskutku souvisí s uměleckým životem.*“<sup>7</sup>

O důležitosti uměleckých předmětů se zmiňuji proto, že rodiče jsou mírou výuky v tomto směru nejprve velmi nadšení. Na druhém stupni jim však už nevěnují takovou pozornost, jakou by si zasloužily. V následujících kapitolách se objeví jak body společné pro všechny waldorfské školy (pedagogická východiska), tak ty, co se týkají pouze WŠ Jinonice (všude tam, kde se zmiňuji o WŠ Jinonice a jejích rodičích).

#### 3.1.1. Výtvarná výchova

Ve výtvarném umění, už od první třídy, nejde jen o krásu obrázků. „*Kdo používá barvy jen k tomu, aby se v nich vyžíval, nevyprostí se nikdy ze zakletí vlastního já. Kdo se však vžívá do barvy nesobecky, vstupuje do nového, neomezeného světa. Jeho nitro se rozšíří a změní.*“ V malbě zastupují jednotlivé barvy a jejich vnímání silný terapeutický i výchovný význam „*Naučit se, jak vyplnit a řádně využít celý papír, jak naslouchat tomu, co barvy chtějí a co nikoli a co člověk právě sám cítí, to je čistá terapie.*“<sup>8</sup> Už od nepaměti vnímají lidé symboliku barev a jejich působení na duši člověka. Je povznášející vidět dětské tváře, když v první třídě s absolutním ponořením do věci malují třeba jen modrou barvu. Nálada ve třídě se zcela změní při pohrávání si s ohnivou červenou. Každé dítě, vzhledem ke svému přirozenému temperamentu, potřebuje ke své harmonizaci příslušnou barvu. Pro cholericke dítě je červená naprosto harmonizující a v praxi mu musíme darovat buď dvakrát větší čtvrtku, a nebo mu tolerovat začerveněnou lavici. Sangvinik zase miluje barevnost a na jeho obrázcích je znát lehkost a švih. Melancholik se

---

<sup>7</sup> Steiner, Rudolf, Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky, str. 78

<sup>8</sup> Carlgén, Frans, Výchova ke svobodě, str. 14

vyžívá v modré a jemné barvě, spíše zamyšlené než intenzivní a flegmatik zase v zeleném vodním proudění. „*Je zcela zřejmé, že práce s barvami může uklidnit a zharmonizovat i naše nejvzrušenější nálady. Zmocní-li se někoho zlost, může mít větší radost, když maluje na papíře ohnivě červenou barvou, než kdyby například rozbil okno. Pro děti se vznětlivým citovým životem by tedy měla být práce se štětcem a křídami ideálním způsobem, jak vyžít své emoce a uvolňovat se z vnitřního tlaku.*“<sup>9</sup> Tak se u malých dětí vše také pomocí barev vyrovnává. Současně s tím mohou učitelé i rodiče činit postřehy a vnímat pomocí obrázků, kam se dítě ve svém vývoji ubírá. Toto samozřejmě platí u malých dětí i při pozorování kreseb. Děti v první třídě na WŠ kreslí výhradně barvami z včelího vosku. Jsou to jednak voskovky takové, jaké známe z našich českých výtvarných potřeb, ale též voskové barvy v hranatých bločcích, které umožňují barvit v ploše. Možnost co nejsilněji využít barvy i při kresbě opět rozvíjí citění a harmonizuje. Je patrné, že vše, co je kresleno v obrysech vzbuzuje obavy a nutí k přemýšlení. Mnohokrát se stane, že když malé dítě kreslí formy, ne vnitřní obsah, zalekne se a neví jak dál. Musí přemýšlet a obrázky v obecném měřítku jsou pak strnulé, bez života a pohybu. Často při tomto postupu v kresbě učitel slyší od dítěte, že se mu to nepovedlo. Doporučí-li učitel dítěti začít od „nitra jako při genezi a růstu“, celý proces kresby se jako zázrakem promění. Ve třídě je soustředěný klid a pomocí barev jsou vytvořena živá umělecká díla dýchající a uvolněná. Tato metoda rozvoje citění je učitelům známá a hojně užívaná. Děti tak sbírají síly ze své fantazie a volnosti. Jsou to síly nesešněrované přemýšlením o tom, že to nejde. Pro rodiče je pozorování takových výtvarných projevů velmi přínosné a výchovně zajímavé. Zároveň se děti u takto vytvářených obrázků učí svým nejnítěrnějším citěním vžívat do okolí zvířat i bytostí. Je to metoda důležitá jako most do pozdějších let vývoje, protože v dětech usazuje citový podklad a v daném věku rozvíjí to, k čemu mají dispozice. Rozvíjí pocit sounáležitosti se světem a lásku k němu.

Přibližně v devátém roce věku dítěte se vše mění. Člověk se začíná vůči světu vymezovat a s tím počítá i metodika výtvarné výchovy „*K prafemenómum pubertální doby patří prožívat svět a zvláště lidi z vlastního okolí černobíle. Může působit blahodárně zpředměnit v těchto letech své pocity pomocí uhlu, a dát jim tak formu.*“<sup>10</sup> Žáci ve věku 15, 15 let tedy začínají s černobílým malováním a kreslením.

Je třeba také začít propojovat citění s originalitou myšlení. A když je na co navazovat, osobnost dítěte se začíná krásně ucelovat a nasměrovávat. Rodiče se vše dozvídají na třídních schůzkách i při individuálních rozhovorech. Záleží

---

<sup>9</sup> Carlgén, Frans, *Výchova ke svobodě*, str. 65

<sup>10</sup> Carlgén, Frans, *Výchova ke svobodě*, str. 194

samozřejmě na míře zájmu z jejich strany a na ochotě si vše vyzkoušet na vlastní kůži, protože zážitek je zapamatovatelný, ale sdělitelný jen z malé části. Je potom například jednoduché najít s dítětem důvod, proč třeba chobotnice vypouští při ohrožení pověstný inkoust. Hlavním nejhlubším důvodem není to, že má v sobě uschován obranný mechanismus ale to, že se prostě a jednoduše bojí! Je to základní, řekla bych vcitivý a eticky vnímatelný postřeh, na kterém je možné ve vyšších ročnících stavět. To, jak funguje vnitřní organismus chobotnice, se díky práci v předchozích letech, může pro děti stát velmi zajímavým tématem. Jde o to, aby dítě v příslušném věku dokázalo vystopovat nejvnitřnější původ jevů a věcí jak u sebe, tak v okolním světě.

Bohužel existuje reálný problém WŠ v Jinonicích (osvětlím v následujících kapitolách), kdy druhý stupeň nenavazuje na první tak, jak by bylo zapotřebí. Rodiče toto samozřejmě do důsledků nevnímají, protože děti chodí vesměs do školy rády. Vidím to ale tak, že koncepci na druhém stupni zažívají jako falešnou hudbu. Není samozřejmě v pořádku toto tvrzení zobecňovat. Záleží velice na přístupu jednotlivých učitelů a samozřejmě na zainteresovanosti jednotlivých rodičů.

Pravdou je, že v dnešním ekonomickém světě se umění považuje za oddělené od vědy a tudíž mu není v pedagogice přikládám takový význam. R. Steiner poznamenal „*A jaký poměr k tomu máme dnes? Takový, že ponenáhlu chceme tím, co nám dal intelekt a abstrakce, založit vědu a poznání, které, jak jen možno vylučují právě to, co je umělecké. Pociťuje se to jako něco hříšného, jestliže se ve vědě nějakým způsobem uplatňuje něco uměleckého. Ten, kdo se dopouští tohoto hříchu, že do vědecké knihy vkládá něco uměleckého, je už předem postížen skvrnou diletanta, neboť poznání musí být střízlivé, musí být objektivní.*“<sup>11</sup> Je možné, že právě tento postoj ve společnosti ovlivňuje i rodiče na WŠ.

Postoupím-li ve výtvarné výchově až do deváté třídy, mohu popsat vývoj od cítění barev až k naprostému zrození fyzické i duševní reality v uměleckých dílech žáků. Jedná se tu především o přesné vykreslení okolního světa se vším všudy, přesné a pomocí pozorování jasné vykreslení forem, založené na vnitřní živosti, růstu a genezi. Kresby Leonarda da Vinci jsou pro tato pozorování vynikající učební pomůckou. Děti v Jinonické škole kreslí a malují krásně, ale toto důležité dotažení pro celistvý vnitřní postoj ke světu tam stále postrádám. Tento aspekt rodiče nevnímají. Další důležitou součástí výtvarné výchovy je modelování. Jde tu o podobný princip jako u kresby. Přes modelování voskem až po práci s hlinou, dřevem a kamenem. Na WŠ zatím není specializovaný učitel, který by se tomuto oboru věnoval. Z historie Jinonické školy vím, že na počátku byla výtvarná výchova a následně dílny ve vyšších ročnících pevným

---

<sup>11</sup> Steiner, Rudolf, Duchovní život a výchova v přítomné době, str. 10

bodem školy. Učitelé, kteří se uměleckým předmětům v té době věnovali, však odešli a s nimi pravděpodobně i hlubší porozumění souvislostem a důležité roli umění ve waldorfské pedagogice. Ve výtvarné výchově tu jde o utváření vnitřního, láskyplného postoje. Postoje vnitřního světa ke světu vnějšimu. Je to prohlubování zákoutí duše v souladu s osobním vývojem a v neposlední řadě rozvíjení sounáležitosti a lásky v praxi. Věřím, že nyní z mého popisu vyvstává nesmírná důležitost výtvarné výchovy a zároveň chci poznamenat, že jí ze strany rodičů není věnována taková pozornost jako např. českému jazyku. Propagace směrem k rodičům není malá, ale stejně se výtvarničení, díky nastavení společenských kritérií a z obav ze zkoušek na střední školu, stále ocitá (zvláště na druhém stupni) v pozadí zájmu.

#### **Kritické body**

- Umělecké předměty ustupují na 2.stupni do pozadí, nekoncepčnost výuky
- Nedostatek učitelů

### **3.1.2. Hudební výchova**

V této kapitole budu vycházet ze svých zkušeností učitelky Hv na WŠ a ze zkušeností a praxe mé kolegyně, také učitelky Hv.

*„Jednou z nejcharakterističtějších vlastností dětí je, že tělesný a duševní život jsou spolu velmi intenzívně spojeny ... Umění je utvářením právě tak ve světě věcí, jako v říši duše. Mnohé umělecké úkoly vyžadují vnitřní postoj, k jehož nejsme instinktivně vůbec schopni. Opatrný se může stát smělym, domýšlivý uvážlivým, kdo má slabou vůli, může ukázat vytrvalost, svěhlavý schopnost se přizpůsobit.“<sup>12</sup>* Hudební výchova zastupuje velmi významné místo ve vývoji dítěte, pojetí hudby a hudební výchovy na WŠ působí na jeho vnitřní život i na život v sociálních vztazích.

Na rozdíl od výtvarné činnosti závisí provozování hudby na momentálním rozpoložení třídního společenství. Hudba a zážitek z ní probíhá tady a teď, v přítomném čase, a proto vyžaduje od dětí i učitele maximální soustředěnost a okamžitý tvůrčí přístup. To platí pro všechny věkové kategorie. V první třídě začíná učitel s dětmi velmi pozorně a pečlivě zpívat. Každé ráno mohou například děti (záleží na učiteli) začínat zpěv jedním jediným tónem, základním tónem A. Pokud tak činí, mohou si děti tento tón uchovat v paměti a později se mohou podle něho orientovat. Při ranní rytmické části se děti „probouzejí“ zpěvem, stejně tak jako v přírodě, kdy nový den provází do světla

---

<sup>12</sup> Carlgén, Frans, Výchova ke svobodě, str. 55

ptáci. Zní i pentatonické harfičky a od druhého pololetí pentatonické flétny. Proč pentatonika? Je to proto, že pentatonická stupnice je velmi jemná a melodicky zajímavá. Děti s takto laděnými nástroji mohou společně a bezstarostně improvizovat. Stejně jako u malby a kresby jde o to, aby mohly v tomto věku vše naplno beze strachu z neúspěchu prožívat. Zároveň, zcela filozoficky pojato, má pentatonika ve své melodii zakódovanou nekonečnost a vesmírné proudění. To je zasněným prvňáčkům velmi blízké. Mnohokrát jsem zažila na svou vlastní kůži, jak, pro mě ne tak úplně zajímavá, pentatonicky laděná píseň zaujala malé děti. O přestávce jsem byla mnohokrát svědkem volného pokračování a komponování. V pentatonicky laděných melodiích nezazní nikdy pořádný konec a to je dětem velice blízké. Je to něco jako plout ve vodě, bezstarostně celý ponořený a pozorovat paprsky slunce. Tak působí naladění třídy, která zpívá pentatonickou melodií. Podaří li se učitelé ve třídě probudit hudební atmosféru, začíná den velmi jemně, nenárazově. Děti vcházejí do třídy, kde voní včelí vosk a hraje harfa. Přivítání se s učitelem má pak také úplně jinou formu. Významná je třeba i taková maličkost jako svolávání dětí pomocí písničky. Je rozdíl v každodenním spěchu několikrát svolávat děti slovně či písňalkou nebo zpěvem. Hudební den v dětech probouzí vnitřní klid a jistou vyrovnanost, učitel nemusí vůbec zvyšovat hlas a vše potom probíhá pro uši všech v poklidu a harmonii. Děti jsou zároveň ponořeny do posvátné nálady, která přísluší jejich věku a zdravě je posiluje do budoucna. Při vyprávění pohádek může učitel rovněž sáhnout k hudebnímu doprovodu. Děti se tak učí poslechem, aniž by se jim cokoli intelektuálně vysvětlovalo, něco o charakteru jednotlivých hudebních nástrojů. Flétnička jako hořící plamínek, gong jako drak, harfa jako víla na paloučku, buben jako vysloužilý voják.

Opět, stejně jako u výtvarné výchovy, je i zde položen základ, z něhož může učitel vycházet v dalších ročnících. Čím více se s věkem vyhraňuje osobnost dítěte, tím více může učitel od dětí vyžadovat hudební samostatnost. Neznamená to samozřejmě týrat děti sólovým zpěvem nebo hrou při zkoušení před třídou. V hudbě musí vždy jít o dobrý pocit z prožitku. Jde o to, aby si učitel udělal přehled o možnostech jednotlivců a tak postupně společně s rodiči položil základy pro vznik budoucího třídního orchestru. Tyto základy je potřeba položit včas, kdy jsou ještě děti plné všeobjímající lásky. V momentě nástupu puberty už je pro položení základů poněkud pozdě. Dostávám se k tomu, že bez rodičů je vystavění hudby ve třídě téměř nemožné. Později ještě popíši možnosti spolupráce, ale nyní ještě musím popsat, proč je společné hraní v třídním orchestru tolik důležité.

Sociální vztahy a vzorce se tvoří u každého člověka samozřejmě už od dětství. Nejsilnější roli hraje především osobní osud dítěte a jeho rodiny. Tyto vazby jsou naprosto podstatné. Ve škole však dítě stráví více než polovinu

svého bdělého stavu. Není proto možné na společenskou roli školy zapomínat. Starosti dětí jsou stejně objemné jako starosti dospělých. Jsou samozřejmě děti lehkovážnější, sangvinické a malí melancholici, ale mezilidské vztahy si řeší už od první třídy všichni a řešit je budou i v budoucnu. Hudba ve vytříbování kultury mezilidských vztahů hraje výraznou roli. Jedná se v ní o to, že každý zúčastněný hudebník musí při vícehlasém hraní či zpěvu pevně zastávat své místo a svůj part a zároveň se učí naslouchat ostatním. To ho při dobrém vedení může vychovávat k důležitému pocitu jedinečnosti a zároveň k zvýšení citlivosti vůči ostatním. Hudba na WŠ by vlastně měla plnit funkci ušlechtilého „pročišťovače“ mezilidských vztahů. Uvedu příklad ze zkušenosti paní učitelky hudební výchovy (ve třídě byla zároveň třídní učitelkou). Jedná se o zasněnou holčičku ve čtvrté třídě mezi průbojnými spolužáky. Hrála na flétničku s ostatními, ale paní učitelce bylo zřejmé, že v muzicírování nestojí sama za sebou. Dívka rozhodně netrpěla amuzikálností, ale často a ráda se tak zvaně vezla s ostatními. Stejně to bylo i v ostatních vyučovacích předmětech. Jiné děti ve třídě většinou už hrály na své vlastní hudební nástroje a mohly je užít i při hraní v třídním orchestru. Bylo třeba tedy promluvit s rodiči. V rozhovoru paní učitelka jednoznačně upozornila na nebezpečí ve vývoji jejich dcery. Řekla jim, že je na čase, aby se dcera postavila pevně za své počínání. Tiše sedí v lavici a má možná pocit své vlastní nedostatečnosti či nedůležitosti. Vše za ní vykonají ostatní a ona se s tím spokojí. Dále jim řekla, že si myslí, že je třeba jí pomoci, aby se připravila na svou vlastní odpovědnost a naučila se nespolehat na ostatní. Dokáže-li to, naučí se zároveň pro svůj život důležitému vnitřnímu postoji. Rodiče s dcerou promluvili a společně vybrali individuální výuku na příčnou flétnu. Po letních prázdninách nastoupila dívka do školy a dokázala se v třídním orchestru sama za sebe uplatnit, zároveň začala ke všemu mnohem odpovědněji přistupovat. Mohlo by se říci, že faktorů vedoucích k proměně bylo třeba více, ale paní učitelka tuto dívku viděla se zářícím a probuzeným výrazem hrát v orchestru. Zlomovým bodem byl opravdu ten okamžik procitnutí v hudbě a uvědomění si svého vlastního místa mezi ostatními. Takto a v různých jiných podobách a formách působí hudba na jednotlivce v kolektivu. Je-li tímto vhodným směrem hudební výchova vedena, neprobouzí egoizmus, ale spojuje v povznášejících zážitcích.

Hudební výchova může dětem např. zprostředkovat kulturní specifika různých národů a etnik. Je pedagogickým záměrem WŠ, aby se umění stalo mostem mezi jednotlivými tématy. Učí-li se pak např. v zeměpise o nějakém národě, mají z něho již prožitek získaný hudebním zážitkem a daný národ jim pak není tak cizí, abstraktní. Bohužel však, díky požadavkům přípravy na střední školu se Hv (podobně jako ostatní umělecké předměty) stává na druhém stupni v Jioniciích předmětem spíše okrajovým a není jí určený takový prostor, který by si dle mého názoru zasloužila. Jde tu opět o nedostatečnou

propojenost prvního a druhého stupně a následnou možnost k nespokojenosti rodičů s nekonceptností výuky ve vyšších ročnících.

Vrátím se ještě nyní k formě spolupráce s rodiči, co se týká výchovy k hudbě. V ideálním případě na třídních schůzkách hovoří učitel o vedení tohoto předmětu na škole. Vysvětlí jim vše a společně s dětmi se pokusí vzhledem k temperamentu i sympatiím vybrat vhodný individuální nástroj. Ze strany učitele to vyžaduje mnoho pevnosti i odvahy. Někteří rodiče mohou učitele nařknout s přílišné horlivosti a ctižádosti, protože v jiných školách je hudba okrajovým předmětem, a na středních školách též není většinou nijak zvlášť prosazována. Nějaký čas zcela běžně v Jinonicích třídní orchestry ve třídách fungovaly a vybojovaly si své právoplatné místo, ale učitel, který toto zajišťoval, odešel. Žezlo po něm se zatím nikomu nepodařilo plně převzít. Většinou ale právě první stupeň plnohodnotně pracuje, odrazí se ke skoku na stupeň druhý a tam vlastně pořádně nedopadne, protože obsah učiva pro starší děti nenavazuje plně na to, co bylo zaseto u menších dětí. Přesto má společné muzicírování význam i v méně vypracované formě. Nevýhodou jenom je, že nezdokonalí-li se žáci dostatečně hudebně do páté třídy, je následné muzicírování na druhém stupni holým utrpením pro učitele i žáky. Doložím opět konkrétním příkladem. U dětí v pubertě, kdy se probouzí vše duševní vnitřní a osobní, je dobré připravovat takový program, který je citově pro žáky únosný. Vhodné je zařazovat muziku technicky a rytmicky náročnější. Takovou, aby od dětí vyžadovala zručnost a přesnost. Ideální jsou například svižné keltské melodie. Zároveň je důležité rozpohybovat těžkopádné tělo složitými, na myšlení i koordinaci náročnými rytmy, kdy děti např. nohama vydupávají jiný rytmus než ten, co vytleskávají rukama. Samy si tak ordinují šestnáctiny, tečkovaný rytmus atd. I improvizace ve dvou, kdy jeden hraje ostinátní doprovod a druhý melodická sóla má své důležité a nezastupitelné místo ve vyučování. Ideální je, když děti odvahou a svými možnostmi jsou schopny založit třídní hudební skupiny. Vznikají tak nezapomenutelná díla a pro rodiče úžasná vystoupení. Pokud ale nejsou žáci na toto dostatečně připraveni, nemá se učitel čeho chytit. V některých třídách se přihodí, že děti umějí hrát na flétny, docela pěkně zpívat, ale na druhém stupni nemají pro další kvalitní rozvoj dostatečné schopnosti. Tam pak může učitel slyšet kritiku od rodičů. „*Mé dítě je v hodinách hudební výchovy neklidné, protože ho neumíte, pane učiteli, dostatečně zaujmout.*“ Nastíňuji tak jednotlivé dílčí fenomény, vedoucí k možné nespokojenosti rodičů. Buď se jedná, a to většinou, o kvalitně vystavěný most na prvním stupni, který není zcela plně využit v pozdějším věku, nebo je to např. v hudbě neschopnost vidět metodickou kontinuitu do budoucna. Zde vidím místo pro zkvalitnění práce učitelů. To by ovšem vyžadovalo více si vážít profesní odbornosti jednotlivců, na jejichž bedrech by částečně škola stála.



### **Možné kritické body**

- Umělecké předměty ustupují na 2.stupni do pozadí, nekoncepčnost výuky
- Nedostatek učitelů

Stejně platí též i pro odborné učitele cizích jazyků, kteří se na WŠ Jinonice často střídají, přicházejí a odcházejí. Také z toho důvodu, že nevidí možnosti, jak navázat. Rovněž finanční odměna učitelů je opravdu nízká. V podmínkách vyžadujících větší obětavost učitelů se zákonitě odborníci, kteří nenavážou tak úzký vztah s dětmi jako třídní učitelé a dostávají žalostně nízký plat, neudrží. O tom ale v další kapitole.

### **3.1.3. Výuka cizích jazyků**

Výuka cizích jazyků je v poslední době na waldorfských školách velkým tématem. Obavy rodičů jsou oprávněné a je zřejmé, že v dnešním světě je znalost jazyka nezbytná. Dospívajícímu člověku umožňují dostat se za hranice vlastní země a kultury nejen myšlenkově, ale také fyzicky a především zlepšuje pozici na trhu práce, kde ovládnutí cizího jazyka se stává nezbytným předpokladem pro přijetí do zaměstnání.

Ráda bych tedy nejprve objasnila výuku cizích jazyků na WŠ. Na WŠ se s cizími jazyky začíná od první třídy. Nastupují hned dva jazyky, to z toho důvodu, že děti jsou nyní dle waldorfské pedagogiky v období nápodoby a dokáží se plně do jazyka vžít, vnímat a prožívat ho celistvě. Rudolf Steiner navrhoval v tomto ranném období věnovat se cizím jazykům dokonce až třemi hodinami týdně (vycházím z přednáškového materiálu - Konference z 28. 10. 1922. GA 300/2, s. 161), protože vnímavost dětí nápodobou je nejsilnější a prožitky se do dětí v tomto věku ukládají nejhlouběji. V pozdějším věku je tak přijímají jako vlastní a mohou na ně navázat intelektuální činností. Cílem výuky jazyků na WŠ je nejen být schopen se domluvit v cizí zemi, ale především jde o uchopení světa různým způsobem, být otevřený a tolerantní k novým, cizím věcem, lidem, pohledům a kulturám. Pokud se dítě blíže seznámí s jazykem v raném věku, také ještě není zatíženo různými předsudky, se kterými se pravděpodobně ve svém životě setká později (jaký mají dnešní dospělí postoj např. k ruštině, němčině). Může si tím vytvořit nejen kladný vztah k jazyku, ale i základ pozdějšího zájmu o jiné kulturně-jazykové prostředí. R.S. k tomu píše: *„V principu waldorfské školy se snažíme vychovávat člověka tak, aby správným způsobem projevoval, co v celém člověku žije jako vlohy, a také to, co ho správným způsobem staví do světa. O to se snažíme především způsobem, jakým do učebního plánu vkládáme*

*vyučování řečem ... tak se snažíme dát dětem pro budoucnost skutečně to, co člověk v budoucnosti bude potřebovat čím dál tím více.*<sup>13</sup>

Prakticky probíhá výuka cizích jazyků na prvním stupni WŠ jako v jiných předmětech, ale zcela v cizím jazyce. Děti se tedy učí básničky s pohybem, vypráví si krátké pohádky, kreslí, malují, modelují, hrají krátká divadla, či dramatisují jednotlivé konkrétní situace ze života, zpívají písničky. Vše probíhá přirozeně ve smysluplných souvislostech. Učitel nic nevysvětluje v češtině, ale nechává samotné dítě do jazyka vplout, jako by to bylo něco zcela běžného a samozřejmého. Dítě si nápodobou osvojuje jazyk skrze své tělo, gesta, pohyby, mimiku. Teprve ve čtvrté třídě začínají děti nabyté vědomosti a zkušenosti zpracovávat, a to psaním známých textů, básniček, písniček atd., v páté třídě pak přichází čtení. V šesté a sedmé třídě se začínají vést rozhovory, přichází složitější dramatická hra, děti zpracovávají vlastní myšlenky a nápady. Gramatika se vyučuje především skrze čtení a prostřednictvím momentálních požadavků dětí, vycházejících z daného tématu. Neustále má přítom učitel na paměti celistvost výuky, tak aby dítě zažívalo hodinu jako každou jinou, bylo přítomné, tedy aby v tu danou hodinu bylo schopno v jazyce myslet, prožívat, reagovat. To platí i o osmém a devátém ročníku, kdy se aktivita pomalu přenáší na studenta. Ten se nyní setkává s různými ožehavými tématy dospívání. I učitel cizího jazyka by měl na tato témata reagovat, přinášet zajímavé impulsy, vyspělejší básně, povídky atd. a nechávat žáky tato témata v cizím jazyce zpracovávat jak písemně, tak dramaticky či v rozhovorech. V deváté třídě by měl být student sám schopen tvořit. Zároveň je vhodné, aby se dospívající měli možnost setkávat s jinými kulturami a jazyky osobně buď výměnnými pobyty, či návštěvou škol v cizině, výlety atd. V rozhovorech s roditeli mluvčími pak mohou najít smysl svého snažení.

Podstatnou úlohu hraje učitel sám, předává jazyk uměleckým a tvůrčím způsobem, sám vnímá cizí jazyk jako umělecké dílo a tak ho i sám předává. V ideálním případě má učitel k cizímu jazyku lásku a úctu, sám se v tomto směru sebevzdělává a neustále poznává. Zároveň vyučuje a vychovává (a to je velmi podstatné) s ohledem na waldorfskou pedagogiku.

Waldorfská pedagogika počítá s tím, že prožitky těla v prvních třídách WŠ jakoby usnou a teprve v pozdějším věku se na ně naváže vůlí a myšlenkovou činností. Projde-li zážitek tímto procesem, učení se stává přirozenějším a on je pak přijímán jako něco samozřejmého a známého. Často se stává, že rodiče

---

<sup>13</sup> Steiner, Rudolf, Duchovní život a výchova v přítomné době, str. 7

s „probuzením“ svých dětí nemají trpělivost a nutí učitele k změně výuky. Potom se tu objeví riziko „*Jestliže k takovému probuzení – nejprve pro řeči, pak skrze řeč i k sobě nedojde, pak trpí tím nejen řeč žákova, nýbrž celá jeho osobnost.*“<sup>14</sup>

Dalším a oprávněným důvodem k nespokojenosti je nedostatek učitelů.

#### **Kritické body**

- Zásahy rodičů do výuky - nekonceptnost výuky
- Nedostatek učitelů s waldorfským vzděláním

### **3.1.4. Úloha eurytmie**

Velmi specifickým předmětem na WŠ je eurytmie „*(Z řečtiny eu = dobře, krásně, rythmos = pravidelný rytmus, rovnoměrně členěný pohyb).*“<sup>15</sup>

Nezasvěcený člověk vidí před začátkem hodiny nastoupené děti před baletním sálem v barevných košíkách a cvičkách. Ze sálu zazní živá hudba (škola zaměstnává klavíristku) a děti vstupují slavnostně dovnitř. Míra slavnostní nálady je samozřejmě odstupňována věkem žáků. Náhodný pozorovatel si řekne : „ Asi nějaké tanečky, to není příliš vhodné pro chlapeckou část třídy.“ Učitel či rodič, který alespoň trochu vidí do tajů tohoto předmětu ví své. Ví, že eurytmie pomáhá pomocí pohybu pochopit zákonitosti hudby a řeči, ví také, že pomáhá dítěti nahlížet na lidské tělo s úctou a obdivem. „*Hlas a hudební zvuk se při tom ovšem nechápu v jejich všední funkci jako komunikační prostředky. Neboť jsou nad to přece i akustickým projevem vnitřních dějů. Samohlásky zvěstují čistě vnitřní duševní prožívání, například údiv, bázeň, uvědomování si vlastní bytosti; souhlásky a skupiny souhlásek mluví o prožívání vnějších dějů, o vanutí a šumění větru, o otáčení kola, o toku a vlnách vody. Tyto projevy řeči v lyrice, dramatu, epice, jakož i důraz, rytmus, rým, druhy slok, gramatiku a podobné prvky zviditelňuje eurytmie pohybem těla, pohybovými formami v prostoru a součinností celé skupiny eurytmistů. Totéž platí i pro hudební projev ve vztahu k taktu, melodii, harmonii, tónině atd.*“<sup>16</sup> V neposlední řadě též, podobně jako v Hv, ale pomocí těla a prostoru, probouzí eurytmie v dětech sociální citění a toleranci k individualitám. Poctivý čtenář opět neunikne konkrétnímu příkladu, protože jedině tak je možné mu alespoň v náznaku přiblížit celý význam a hloubku. Učitelé eurytmie studují svůj předmět řadu let v zahraničí, takže přesně vědí, co dělají. Řeč těla, lidského hlasu a vyjádření hudby je třeba zušlechtit a také je

---

<sup>14</sup> Carlgén, Frans, *Výchova ke svobodě*, str. 22

<sup>15</sup> Baumann, Adolf, *Abeceda antroposofie*, str. 66

<sup>16</sup> Baumann, Adolf, *Abeceda antroposofie*, str. 67

třeba pomocí této řeči objevovat různá skrytá tajemství literárního a hudebního umění. Někteří lidé mají v sobě vnitřní citění pro krásu literatury nebo hudby přirozeně v sobě. Když učitel pozoruje jednotlivé děti například během zpěvu, přednesu básní, anebo při hudbě, může na dětech leccos vyzpozorovat. Do některých dětí padá vyprávění jako do hluboké studnice, jiné děti zas při zpěvu tančí a ani o tom nevědí a stejně tak se někteří žáci s nejhlubším vnitřním citěním a prouděním věnují přednesu básní. Mluvím o očima viditelném proudění v člověku. Takové proudění lze třeba spatřit na dobrých muzikantech. Je rozdíl mezi dvěma zpěváky. Jeden se při zpěvu ani nehne a přesto je patrné, jak je do jeho produkce zapojeno celé tělo. Je rovněž vnímatelné „pulzování“ každíčkého póru těla. Při pozorování takového zpěváka nám obvykle leze mráz po zádech a musíme vše doposlechnout až do konce, protože jsme silně hudbou zaujati. Druhý zpěvák může své tělo třeba ukroutit, ale uvnitř je vnímatelný chybějící vnitřně fyzický obsah. Eurytmie se snaží v dětech tento vnitřní, původně pro člověka přirozený obsah, probouzet. Není to až příliš vymyšlené? Věřím, že někoho tato otázka může napadnout a samozřejmě napadá i některé rodiče. Proč tímto předmětem ztrácet čas? I zde je třeba velkého vědomého poznání učitelů a to nejen pomocí studia, ale především pozorováním v praxi. Pozorování toho, jakým způsobem je nitro dítěte pomocí eurytmie zušlechťováno a harmonizováno, může učitele v jeho snažení velice posílit. Často ve své práci mluvím o harmonizaci. Není to proto, že bych myslela jen na, nějakým způsobem, vnitřně nemocné děti. Vím sama z praxe, že pokud se podaří zharmonizovat nevyváženosti, způsobené například jen stresem z ranního shonu, podaří se také třídě i jednotlivci otevřeně přijímat nové impulsy a poznatky. Jaké zážitky způsobí už jen třeba to, když se malé dítě s pomocí obyčejné stupnice, vžije do ticha a tepla malého semínka, do jeho pomalého klíčení, když z úplné tmy a spánku vyjde na sluneční světlo? Co zažívá starší žák, když pomocí společného pohybu vytváří složité geometrické obrazce a formy, které jsou všude kolem projeveny ve vesmíru i přírodě.

Eurytmie nejsou jen tanečky, je to pohyb, ve kterém se zračí moudrost přírody a zákonitosti vesmíru. Jen obyčejné ztvárnění lidského dechu v kruhu dětí směrem do středu a ven, může znamenat pro žáka veliký niterný objev a zážitek. Waldorfská škola osvětluje předmět Eurytmie rodičům takto: *„Skrze aktivní zážitek probouzí v dětech hlubší vztah k hudbě a řeči, podporuje schopnost vyjadřování a naslouchání, cvičí šikovnost, obratnost, soustředění i uměřenost a schopnost orientace v prostoru. Posiluje vůli a velmi významně přispívá k rozvoji zdravých sociálních vztahů. Je protiváhou jednostranné*

*intelektualizace i narůstajícím pocitům duševního chladu a vnitřní prázdnoty. Přináší impulsy pro zdravý růst a harmonický tělesný a duševní vývoj.<sup>17</sup>*

Pokud je učitel v eurytmii pedagogicky zdatný, může v dětech probudit netušené rozměry a ukázat jim další, nový pohled na svět. Těž je může vnitřně zpevnit a naučit je procházet životem zkoumavě, vědomě a zpříma. Někteří rodiče toto vědí a budiž jim za to dík. Na druhém stupni totiž i někteří učitelé neznalí věci propagují zrušení nebo alespoň omezení počtu hodin tohoto předmětu. Byl by to ale samozřejmě krok zpět k nevědomosti. I zde by se připravilo v raném věku prvního stupně podhoubí pro něco nesmírně cenného a toto podhoubí by pak následně vůbec nebylo k užítku. Myslím, že by se zcela samo v sobě vysušilo. Na příkladu eurytmie je znát, jak je nesmírná škoda, nepěstovat ve svém středu učitele znalé věci, kteří by tyto pokladnice moudrého přístupu k dětem předávali dál mladším generacím nebo začínajícím učitelům. I tento fenomén rodiče vnímají a uvítali by jistě, alespoň mnozí z nich, změnu.

Jak by bylo užitečné věnovat se ve výchově a vzdělávání opravdu tomu, co dítě vnitřně potřebuje a nebýt hnán obavami o to, jak obstojí při přijímacích zkouškách a následně pak v konkurenčním boji. Bylo by zcela správné, kdyby mohli rodiče a učitelé postupovat při výchově směrem, který by mladému člověku otevíral dveře k vnitřně plnému a tvůrčímu životu. To se v současné době v Jinonicích zatím v plné míře nedaří.

#### **Kritické body**

- Učitelé na 2.st. (kromě eurytmistů) nepřikládají eurytmii velký význam
- Narušení souvislostí ve výuce

### **3.1.5. Předměty mající ve většinové společnosti významější postavení**

Zatím jsem se věnovala spíše rozboru tzv. okrajových předmětů, kterým zcela prokazatelně většinová společnost z řad rodičů nepřikládá takový význam. Nastínila jsem to, jaké rozměry a možnosti tyto předměty skrývají. Pokusila jsem se na konkrétních pozorováních vše ukázat. Nyní se budu věnovat předmětům, které obecně zastupují ve společnosti místo s vyšší prioritou. Je důležité říci, že waldorfská pedagogika vidí vše jako jeden propojený celek, a není ani v jejích silách jakkoli cokoli vylučovat. Jedno vychází z druhého. Souvislostí i propojeností je tolik, že to zkrátka není možné (viz předchozí kapitoly o uměleckých předmětech). Nechci zde nic hodnotit, ale musím poukázat pro lepší porozumění na výrazné rozdíly mezi pojetím běžným a pojetím waldorfské pedagogiky.

---

<sup>17</sup> <http://waldorf.pb.cz/casto-kladene-dotazy>

Ze společensky běžných a zavedených struktur a způsobů vzdělávání vychází i neúmyslný tlak na učitele ve WŠ. Učitelé i rodiče vnímají velmi silně, že není možné obestavět se silnou zdí. V sázce je mnoho budoucích životů a rodiče i pedagogové chtějí z dětí vychovat vnitřně pevné, slušné a vzdělané lidi, schopné zařadit se do běžného a mnohdy nelehkého života. Jeden aspekt, který je příčinou kritiky ze strany rodičů, vězí právě v rozporu mezi běžným a waldorfským pojetím. Rodiče se většinou dozvídají o metodických postupech školy z třídních schůzek a jejich poznání je založeno na tom, kolik času jsou schopni či ochotni tématice věnovat. Pro učitele je zase výchova dětí ve třídách každodenním chlebem, jejich vzdělávání probíhá formou studia, ale také a především každodenním pozorováním v praxi. Učitelé mohou vnímat děti úplně jiným způsobem než rodiče. Jednak vidí děti v různých situacích, ve třídním společenství a díky možnosti porovnávání a nezaujatosti mohou vidět mnoho projevů napovídajících, jak ve výchově i vzdělávání dále pokračovat. Už zde je vidět rozdíl v pohledu na věc. Rodiče přistupují k rozhovoru s učitelem z úplně jiné strany. Rodič je silně citově spojen se svým dítětem, ale o třídě a vztazích v ní má jen mlhavou představu, plynoucí z vyprávění učitele nebo svého potomka. Učitel nemůže být tak silně zaujat jedním či druhým dítětem, ale vnímá vznikající vztahy mezi dětmi a jejich každodenní úspěchy i starosti. Má možnost (díky tomu, že může nezaujatě pozorovat projevy ve třídě) vidět, co dítěti prospívá ve výchově a co mu škodí. Představím li si rozhovor rodičů a učitele, mohu spatřit to, co se ocitá jako obláček uprostřed. Do rozhovoru vstupuje kromě rodičů a učitele již zmíněný rozdílný pohled na věc a zároveň také společenské normy, na které není možné zapomínat. Matematika, fyzika, chemie, historie, jazyky jsou opravdu ušlechtilé obory, jejichž poznávání zušlechťuje lidskou mysl a vede člověka k utváření si širších názorů a postojů ke světu. Pokud jsou vedeny tvůrčím způsobem, motivují mladého člověka k plnému životu a také k vědomí, že je možné se na věc dívat z mnoha pohledů, a přesto pravdivě. Na následující citaci ukáži význam těchto slov např. ve výuce dějepisu *„Rozhodneme-li se apelovat u svých dětí na jejich smysl pro lidskost místo pro nacionalismus, nemůžeme si zvolit jako východisko svých úvah slavnou minulost vlastního národa. Musíme postavit vyučování dějepisu na novou bázi. Jedenáctiletému se může zdát perspektiva světových dějin smysluplná, je-li mu vyličená jako stupňovitý proces všeobecného kulturního vývoje ve velkých, barvitých obrazech pomocí hmatatelných skutečností.“*<sup>18</sup>

Abych trochu jasněji opsala potíže, kterým čelí učitelé i rodiče, musím se opět uchýlit ke konkrétním příkladům. Tak například matematika. V první třídě

---

<sup>18</sup> Carlgén, Frans, *Výchova ke svobodě*, str. 169

jsou v metodice matematiky zasévaná semínka pro budoucí chápání matematických zákonitostí. A pro chápání filosofického přesahu čísel. „Dnes učíme počítat tak, že máme 1; tomu říkáme jednotka. Potom přidáváme 2, 3, 4 atd., klademe hrách k hrachu. Ale není zde žádná představa, žádná idea, proč se klade jedno ke druhému a co z toho vlastně vzniká. ... Tu jde zejména o to, že počty a již pouhé počítání, jemuž dítě učíme, vlastně zabíjí lidskou organizaci. Všechno, co vychází z jednotliviny a řadí se kus ke kusu, zabíjí lidskou organizaci. Co vychází od celku a jde k částem, co nejprve budí představu celku a potom částí, to oživuje lidskou organizaci. To je něco, k čemu je třeba přihlížet již při vyučování počtům.“<sup>19</sup> Už tedy jenom pojetí čísel a jejich charakteru je velmi zajímavé. Číslo jedna, jako celek obsahující v jednotě mnohost, číslo dvě jako vyjádření spolupráce nebo např. protikladů (dvě ruce, den a noc, černý bílý), číslo tři jako první uzavřený celek (matka- otec - dítě, slunce- měsíc- hvězdy) atp., zde může být dítěti ukázáno, že je matematika překrásnou kostrou zákonitostí přírody a vesmíru. Zákonitosti sčítání, odčítání, násobení, dělení i zlomků jsou odrazem zákonitostí světa lidí přírody a vesmíru. Toto vše i s pravidelným rytmem matematiky děti dostávají v prvních ročnících a učitelé jim tak otevírají možnosti tvůrčího pohybu ve světě čísel. Vše jde, jako v jiných intelektově laděných předmětech zdánlivě pomaleji, ale zároveň s vědomím přesahu do budoucích tříd. Na druhém stupni by bylo krásné vycházet z dětského pozorování a dostávat se tak k zajímavým souvislostem např. v složitější geometrii, při počítání rovnic, přímé a nepřímé úměry atd. Neumím toto vše podrobně popsat, protože je matematika druhého stupně zcela jednoznačně pohlcena obavami z přijímacích zkoušek a nikdo se o ní v tomto smyslu u nás dopodrobna nezajímal. Víím jen, že svět matematiky může být např. pro citově rozkolísané děti v pubertě velkou vnitřní oporou, protože ukazuje jistotu a úlevnou jednoznačnost. Zároveň ve své čistotě otevírá možnosti jak pozorovat okolní svět a vesmír, jaké si klást otázky atd. S matematikou jdou např. ruku v ruce hudební zákonitosti, našlo by se jistě mnoho souvislostí v utváření přírodních organizmů či nerostů. Ve WŠ v Jinonicích zůstal z matematiky takový povrchnější obal, který je svým intelektovým tempem o něco těžkopádnější v porovnání s běžnými školami a jen zlehka se v eurytmii nebo v hudební výchově dotýká něčeho hlubšího. S tím jsou samozřejmě spojeny výhrady rodičů. Podobné je to i s fyzikou, chemií a např. biologií. Ačkoli děti na prvním stupni nemají tyto předměty přímo v rozvrhu, jsou jim základní poznatky vštěpovány v epochách míry a váhy nebo v nauce o zvířatech a rostlinách, s vědomím podobného přesahu jako u matematiky. I zde se člověk může dopracovat k hlubokým zákonitostem

---

<sup>19</sup> Steiner, Rudolf, Duchovní život a výchova v přítomné době, str. 9

stvoření a také se to do jisté míry i děje. Zde výrazně může napomáhat výtvarná výchova a do jisté míry i napomáhá.

Obsah předepsaných znalostí je veliký a pedagog stojí před téměř neřešitelným problémem. „Vzdělávání učiním intenzivním a hlubokým (rozhodně ne nenáročným), plným individuálních projektů a pozorování. Otevřu tak žákům cestu k chuti po poznání, a nebo se přizpůsobím a nahustím do nich vše, co je předepsáno.“ Je to na odvaze a též odpovědnosti každého učitele. I tento fenomén mohou rodiče vnímat. Pomohl by jistě nějaký systém ochrany učitelů, který by umožnil pevněji stát za svým, a svobodněji ve vši odpovědnosti přistupovat ke své odbornosti.

#### **Kritické body**

- Přizpůsobování výuky rodičům, ekonomickému tlaku a společenským normám



## 4. Svět waldorfské pedagogiky a svět tradiční pedagogiky, postoj okolí

Nejdříve je zapotřebí zmínit se o viditelných odlišnostech školy vzhledem k tradici. Už od první třídy je náplň osnov velmi odlišná. Stejně je pouze to, že mají děti vymezená svá místa v lavicích a přicházejí do školy s taškami na zádech. Už samotný obsah tašek ale napovídá, že je při vyučování vše jinak. Jsou plné krásně malovaných sešitů a nenajdete v nich učebnici ani pracovní sešity. Součástí obsahu tašky prvňáčka je také dřevěná, pentatonicky laděná flétna ve vlastnoručně tkaném obalu a penál ušitý rodiči a uzpůsobený tak, aby se do něj vešly různé druhy voskovek z včelího vosku (děti by především v raném věku měly pracovat výhradně s přírodními materiály, je velmi zdravé co nejvíce vstřebávat přirozenost světa všemi póry lidského těla a všemi smysly).

V prvních třech letech výuky se učitelé snaží o zážitkové a silně umělecké vyučování. Není zde opomíjena filosofická, duchovní a etická výchova. Tu zabezpečují především pravidelně vyprávěné příběhy, v každém ročníku jsou specifické svou tematikou. V prvním ročníku prožívají děti tematiku pohádek, v druhém si vyprávějí o světcích a jejich skutcích a ve třetím o starém zákonu. To vše bývá podpořeno výtvarným i hudebním snažením. Samotné tzv. hlavní předměty jako je matematika, český jazyk a cizí jazyky jsou vyučovány prožitkově, tím pádem výrazně pomaleji, než ve školách běžného typu. Je ale pravdou, že pracovní tempo je pro děti velice intenzivní. Určitě zde není prostor pro zahálku. Například děti s rychlejším myšlením mívají, co se týká prožitku nebo zručnosti, sklon k povrchnosti a naopak zasněné děti se pomalu probouzejí k bdělejšímu intelektuálnímu životu. To se u konkrétních dětí snaží waldorfská pedagogika zharmonizovat. S tímto vším jsou rodiče obeznámeni a souhlasí při rozhovorech u zápisu. Ve čtvrté třídě už probíhá v náplni osnov a obsahu vědomostí dorovnání s ostatními školami. Odlišná je jenom forma vyučování, zkoušení a prověřování znalostí. Vypadá to, že je vše jasné a dohodnuté, ale praxe ukazuje něco trochu jiného. Okolí dětí netvoří jen rodiče. Jsou zde přítomni prarodiče, tetičky a strýcové a jejich děti chodící do běžných škol. Při společných rodinných posezeních a oslavách samozřejmě probíhá srovnávání a vyvstávají různé otázky. I to bývá příčinou vznikajících pochybností.

Důležité je také zmínit celkové naladění společnosti v nynější době. Díky stále se vyvíjející ekonomice se zrychluje pracovní tempo, na vše je málo času. I rodiče jsou ve svém spěchu stejně jako vychovatelé do této nálady chtě nechtě vtahováni. Dítě přijde do školy, pak musí rychle jíst a běžet na kroužek, rodič je většinou zatím v práci, nebo si udělá kratičkou pauzu na prevoz dítěte

do kroužku. Na vše je třeba sehnat dostatek financí. Většinou až někdy pozdě odpoledne se rodina sejde, napíše s dítětem úkoly a všichni unavení z celého dne nějak stráví pospolu zbytek večera. WŠ se alespoň pro děti pokouší tento trend snad trochu pozastavit. Není to lehké, děti mají rozdělanou tvůrčí práci, mnohokrát by rády pokračovaly a vše dokončily, ale oficiálně skončilo vyučování a je třeba „ fofrem běžet na kroužek.“ I tento rozpor, je častým předmětem kritiky rodičů.

**Kritické body**

- Zdánlivě pomalejší výuka
- Pohled okolí
- Porovnávání s vrstevníky
- Uzavřenost školy

## 5. Založení WŠ v Jinonicích

Jak jsem se zmínila v úvodu, chtěla bych se zabývat tím, proč v současné době narůstá obecně mezi rodiči, především na druhém stupni, nespokojenost a rozladěnost či určité zklamání. Abych jasněji osvětlila tento trend, je nutné se zabývat celkovou genezí školy, vycházím přitom z rozhovorů se zakládajícími rodiči a učiteli.

Těsně po změně režimu v roce 1989, v době velkého nadšení pro změny k lepšímu, se všeobecně u mladých lidí s malými dětmi probouzel zájem o školy vedené novým a netradičním způsobem. Vznikaly tak alternativní třídy i školy jako státem povolené experimenty. Všem změnám v této době svítila zelená. Díky tomuto společenskému naladění mohly dvě iniciativní matky založit i první Waldorfskou školu u nás. Propojily se s úzkým kruhem lidí, který se zabýval waldorfskou pedagogikou a antroposofií Rudolfa Steinera už během totalitního režimu a později i s WŠ v Německém Prienu. Studovaly, pozorovaly, hospitovaly ve třídách a dozvídaly se o uspořádání osnov. Celková výchovná logičnost a uspořádanost, založená na uceleném pozorování vývoje člověka, se těmto odvážným ženám natolik zamlouvala, že započaly s náročným obíháním všech potřebných úřadů a sháněním nezbytných povolení. Vše, včetně rekonstrukce staré školní budovy v Jinonicích, se dařilo. Rodiče budoucí první třídy zbudovali svépomocí přístavek pro hygienické zařízení, zařídili vymalování místností, opravu podlah, odlakovali krásné vyřezávané dveře v celé budově a k tomu všemu se scházeli a společně s budoucími učiteli, plánovali a studovali. Dalo by se říci, že pro své děti chtěli podle svého nejčistšího svědomí to nejlepší. Na webových stránkách waldorfské školy najdeme také pár řádků o historii založení školy. *„Za vznikem naší waldorfské školy stojí hlavně úsilí rodičů a přátel waldorfské pedagogiky, kterým byla v roce 1992 díky vstřícnosti Městské části Praha 5 poskytnuta budova bývalé školy v Praze Jinonicích. Podmínkou úřadu bylo, že rodiče sami zajistí a provedou její celkovou rekonstrukci. V budově, která 20 let sloužila jako sklad, musel „Spolek rodičů pro založení waldorfské školy“ zrekonstruovat téměř vše - odpady, rozvody vody a elektřiny, podlahy, omítky, stropy, komíny, kotelnu, postavit nové sociální zařízení, udělat rozvody teplé vody a topení a mnoho dalšího. Sponzorské dary a půjčky stačily jen na nejnnutnější odborné práce, vše ostatní dělali rodiče – v odpoledních hodinách, víkendech a o prázdninách. Oficiální činnost byla zahájena 1. září 1992 otevřením jedné třídy prvního ročníku, která strávila školní rok v pronajaté místnosti nedaleké sokolovny. Každý další rok se škola rozrůstala o novou první třídu, takže ve školním roce 2000/2001 byl dovršen její postupný růst v úplnou základní školu s devíti ročníky.*

*Rekonstrukce prostor postupně pokračovala i v dalších letech, ve školním roce 1997/1998 však již byly kapacity budovy (1. – 5. ročník) vyčerpány, podařilo se nám však získat další prostory v pavilonu na návrší, vzdáleném asi 300 metrů od školy. Svě místo zde po postupných úpravách našly další 4 třídy (6. - 9.ročník).“<sup>20</sup>*

Motivy, proč si první rodiče vybrali tuto neznámou a u nás v Čechách nevyzkoušenou cestu, byly u jednotlivých rodičů samozřejmě odlišné. Někteří viděli duchovní přesah, ucelené působení na vývoj člověka v jeho jednotlivých věkových etapách a také vnímali možnost působení na rozvoj myšlení pomocí intenzivních uměleckých prožitků. Jiná skupina rodičů se zase tolik nezabývala celou filosofií a chtěla pro děti intuitivně, a zcela prostě, školu bez stresu a známek. Další skupinkou rodičů, kteří umístili své děti do WŠ, byli lidé vnímající u svých dětí různá specifika a odlišnosti od ostatních vrstevníků. Upřednostnili proto školu, kde bude možné intenzivně spolupracovat s učiteli a kde bude ochota se jejich potomkům individuálně věnovat. Těž do školy vkládali své naděje v to, že budou mít jejich děti větší ochranu v rodinné intimitě a celkové atmosféře. Každý však, kdo byl u zrodu, zažíval velkou odlišnost od dosavadních zvyklostí.

Už u zápisů do prvních tříd bylo vše jiné. Vedly se individuální rozhovory s rodiči i dětmi. Vše o škole bylo rodičům velmi zodpovědně vysvětlováno. Třídní učitel se snažil dozvědět se o svých budoucích svěřencích co nejvíce a na třídu se připravoval intenzivně od ledna až do září. Nejen, že znal děti podle jména, ale i s největší úctou k jednotlivé bytosti poznával všechna možná životní úskalí i jednotlivá nadání či možná životní nasměrování svých budoucích svěřenců. Mohu tvrdit, že nechyběla dobrá vůle jak ze strany rodičů, tak ze strany učitelů.

Důležitým výchozím bodem pro mé pozorování je též tehdejší sociální zázemí jednotlivých rodin. Dalo by se říci, že v době po revoluci na tom byli všichni podobně a jedinou hlavní ambicí (vycházím-li z rozhovorů zaznamenaných v zápisových listech) bylo vychovat slušné a kreativní lidi, kteří jsou schopni spolupracovat a spolužít s ostatními. Touha mít potomky s ostrými lokty, kteří se budou umět ve světě prosadit a vydělat hodně peněz, se nevyskytovala. Jednak proto, že forma výchovy pomocí soutěživosti je celkové koncepci školy cizí a také proto, že v té době nezažívali lidé tak silný existenční tlak jako dnes.

Shrnu li vše, co jsem zatím napsala a zjistila o začátcích WŠ, vychází mi atmosféra plná nadšení, nových poznání, také nových přátelství založených na vzájemné pomoci (dovážení dětí do školy, přespávání u kamarádů, slavnosti, umělecká vystoupení dětí i rodičů, společné akce v přírodě, opékání buřtů a

---

<sup>20</sup> <http://www.waldorfjinonice.cz/waldorfskaskola/o-nas-1/>

celkově pozitivně naladěné společné soužití, tedy něco, na co lidé v době před revolucí nebyli v takovéto míře zvyklí). Čas šel ale dál a začaly se objevovat první potíže, učiteli samozřejmě očekávané. Byly to například nesrovnalosti mezi nadějemi rodičů s problémovými dětmi a reálnými možnostmi školy. Ačkoliv bylo prevenci v tomto směru učiněno zadost, nedalo se zřejmě těmto nesrovnalostem předejít. Někde se podařilo pomoci, jinde vyústil rozpor odchodem dítěte na jinou školu. Byly to ojedinělé případy, ale pro rodiče i učitele zároveň takové první zátěžové zkoušky. V té době sice na škole nepůsobili žádní pedagogičtí začátečníci, ale přeci jen, stejně jako rodiče, šli s velkou odvahou a zároveň odpovědností a starostí do neznáma.

Je třeba se také zmínit krátce o sociálním zabezpečení učitelů, kteří za minimální plat podávali maximální výkony jako např. výuka hry na flétnu pro celou třídu, hraní divadel, měsíční slavnosti, školy v přírodě dvakrát do roka, třídní schůzky jednou za měsíc, psané vysvědčení formou podrobného slovního hodnocení, včetně osobní básničky či básně pro každé dítě (pro třídního učitele to znamená přibližně sto stran ručně psaného textu), čas strávený vzájemnou konzultací mezi kolegy. Další samostatnou kapitolou práce učitelů bylo a je aktivní sebevzdělávání - práce na sobě byla a je vesměs dodnes, jedním z hlavních pilířů filosofie učitele waldorfské pedagogiky.

S malými běžnými výkyvy v celkové harmonii šlo vše dobře až do 7. ročníku první průkopnické třídy. V té době se začaly poprvé vnějším způsobem projevat motivy s jakými jednotliví rodiče vstupovali se svými dětmi do procesu. Důvodem byla hlavně pochopitelná starost o to, jak své potomky nasměrovat dál po ukončení základního vzdělání. V této době se vynořil zásadní rozpor mezi tím, jak udržet celkový výchovný smysl waldorfské pedagogiky a tím, jakým způsobem pomoci dětem vplout do systému zkoušení na běžných školách. To je zásadní a široké téma, o němž se rozepíšu v kapitole 5.3..

#### **Kritické body**

- Motivace vedoucí rodiče k umístění dítěte na WŠ
- „Problémové“ děti
- Existenční tlak, současná konkurence na trhu práce

## 5.1. Organizační uspořádání školy a jeho vývoj

Filosofie vedení školy je zajímavá, nicméně s sebou nese různá úskalí. Při špatném a naivním zavedení jistých struktur společenství nutně vede k nepevnosti a chaosu. Neodsuzuji úplně chaos, protože čas od času bývá místem zrodu něčeho nového a krásného, ale pochopila jsem, že pro chod školy není vhodnou formou.

Waldorfská koncepce počítá se třemi pilíři školy. Prvním pilířem jsou děti, druhým učitelé a třetím rodiče, jedním slovem společenství. Všichni účastníci tj. děti, rodiče, učitelé, vychovatelé, provozní pracovníci atd. tvoří jednotný organismus, jehož společným cílem je nejen vzdělávání a výchova dětí, ale také uskutečnění ideálu lidské společnosti v malém měřítku. Musím zde poznamenat, že je to opravdu ideál a každodenní praxe, přinášející různé překážky tuto ideu prověřuje a tříbí. *„Taková soudržnost může vyrůst jen pomalu, v zážitcích bolesti a radosti, možná z finančními potížemi a s nesmírnou pracovní zátěží a ubíjejícími lidskými konflikty – ale nikdy pomocí vymudrovaných organizací. Cena solidarity může být shrnuta do jediného slova, kterého zde použijeme, ne proto že zní krásně, ale protože odpovídá skutečnosti, která se právě tak těžce nese, jak inspiruje s ní žít: Svoboda.“*<sup>21</sup> Lépe tedy říci, že tu jde o určitou cestu vývoje a hledání nového řešení vedení a správy společnosti. Nejde tu o přímou demokracii a mocenskou hierarchii ale o spolupráci, samosprávu a rovnost všech členů, kdy každý člen má svůj úkol, kterého se chopí ze své vlastní vůle. Tu se učitelé snaží pěstovat v dětech, chtějí v nich probudit touhu po poznávání a vůli k tvůrčí práci, naplňování jejich úkolu. Spolupráce rodičů a učitelů by měla také dávat dětem předobraz jejich spolupráce mezi sebou a svými blízkými. Škola se snaží v dětech a mladých lidech vytvořit odpovědnost za dění v každém společenství, ve kterém se nachází či budou v budoucnosti nacházet tak, aby překonali osobní egoismus, při zachování úcty k jednotlivci. Rozhodně se nejedná o nadřazení skupiny nad jednotlivcem. Síla a osobitost jednotlivce se odráží v celém společenství a síla společenství v jednotlivci. Týká se to oblasti duchovní, právní i ekonomické. Je to pokus o vytvoření jiné společnosti na nových principech, kde má ekonomika sociální hledisko.

Ve WŠ má každý člen, ať už jde o dospělého nebo dítě své místo. Dospělí by měli ukazovat dětem svou odpovědnost ve společenství a ve společnosti vůbec. Ta tkví v osobní účasti a především v pozornosti a míře poznání. Čím

---

<sup>21</sup> Carlgén, Frans, *Výchova ke svobodě*, str. 254

větší poznání v širokých souvislostech či znalost konkrétních problémů, tím větší míra pravdivosti v činech.

Každý je individualitou, specifickou osobností a není lehké shodnout se s ostatními, kteří často mají odlišný názor. Vznikají tak třecí plochy, bez nichž by ale zároveň nemohlo docházet k dalšímu vývoji. Bohužel toto nastavení úzké intenzivní spolupráce, samosprávy a potřeba odpovědnosti každého člena, může způsobit přetížení jak učitelů, tak rodičů.

Odpovědnost za vedení školy nese kolegium učitelů. Stará se o chod školy, pedagogickou způsobilost a vzdělávání. V dobách vzniku čítalo kolegium nejvýše 5 nadšenců, kteří zabezpečovali vše od školní jídelny přes učení až po zajišťování tělesné výchovy v sokolovně. Pravidelně se probírali při schůzích poštou a o všem společně rozhodovali. Strategií bylo vychovat učitele ke spoluzodpovědnosti tím, že si každý vyzkouší roli vedení kolegia. Tím se mělo docílit toho, aby třídní učitelé získali zkušenosti s vedením a zároveň zažili pocit zodpovědnosti za chod školy se vším všudy. V začátcích s tímto systémem nebyl problém, protože byl kolektiv malý, a snadno dospěl k dohodě. Rovněž bylo možné uhlídat, kdo a s jakým zájmem a motivem nastupuje a bylo možné i časově únosně rozdělit si povinnosti související s chodem školy. Učitelé na týdenních setkáních kromě organizačních záležitostí společně studovali a vedli rozhovory o výuce a jednotlivých žácích. Na schůzky s úředníky docházela oficiální ředitelka školy se zástupci rodičů.

Třetím pilířem školy byli a dodnes jsou rodiče a Spolek rodičů. I tam bylo důležité střídat po roce vedení. Rodiče zabezpečovali vybírání měsíčních příspěvků, organizovali dvakrát ročně chod školních jarmarků. Z každé třídy byl delegován zástupce z řad rodičů do tohoto spolku. Kolegium se scházelo a dodnes schází jednou týdně a Spolek rodičů jednou za měsíc. Vše opravdu fungovalo a celkem klapalo, pokud se ve vedení postupně zájemci střídali. Jak ale šel čas, nadšení ochabovalo a u vedení Spolku rodičů zůstávali delší dobu jednotlivci. Také kolegium učitelů se rozšiřovalo a bylo zapotřebí vytvořit malá gremia, zodpovědná za jednotlivé oblasti povinností, které jsou třeba pro chod školy. Ve spolku rodičů se postupně, díky přerušení řetězce, ztrácela iniciativa a mizela představa o tom, co škola pro svůj chod potřebuje. Zároveň začali rodiče přebírat kompetence, které jim nepříslušely, především pedagogické záležitosti v jednotlivých třídních organismech. Někteří požadovali změnu koncepce, jiní veselejší či více na intelekt zaměřený chod vyučování, diskutovali nad tím, co zprostředkovaně slyšeli od svých dětí. Tento původně starostlivý zájem díky nenastaveným pravidlům začal učitelům přerůstat přes hlavu a nikdo zkušený a moudrý nedokázal věc korigovat. Tak došlo k tomu, že spolek rodičů neměl v počátcích jasně vymezené pravomoci a mohl později silně a dle mého názoru nesprávně ovlivnit vývoj školy.

Mohu zcela jednoznačně za ty roky působení ve škole vyzdvihnout, jak se děti během školní docházky mění. Tento vývoj rovněž souvisí s tématem mé práce. Dalo by se říci, že ruku v ruce s vývojem dětí jdou i odezvy rodičů. V 1., 2. a 3. třídě se u dětí vše postupně vyhraňuje. Děti přicházejí zasněné a milují své učitele, bezvýhradně. Co učitel vysloví, to je opravdu posvátné. Jsou vstřícné a otevřené a rodiče se od nich dozvídají samé krásné věci. V těchto dobách jsou dospělí nejaktivnější, nadšeně pozorují a pomáhají s různými školními akcemi. Šijí kostýmy, jezdí na školy v přírodě a t.d.. V období, kdy dítě dospěje do stádia kritičnosti (přibližně kolem desátého roku) a na učitele doma nezůstane nit suchá, začínají být logicky kritičtí i někteří rodiče. Učitel pak musí čas od času čelit nepříjemným rozhovorům a zvažovat, kdy je připomínka oprávněná a kdy spíše dítěti škodí. Spolek rodičů má tendenci tyto situace řešit, ačkoliv má informace jen z vyprávění konkrétních rodičů. Tento systém byl od počátku nedomyšlený a převážně, zcela jasně, v jednotlivých situacích spíše škodí, než pomáhá.

Vývoj dítěte jde dál přes celkem harmonickou 5. třídu a nastupuje puberta. Rodiče už celkem vědí a mají o svých dětech jasno. Těm rychle rostou kosti, začíná je vše bolet a prvně opravdu pocítují tíži světa. Schovávají se pod kapuce a rodiče obecně jejich postoj vůči škole přebírají. Účast na třídních schůzkách řídne, sešity jsou stěží kontrolované a učitel musí vynaložit spoustu sil na to, aby vše rozpochyboval. Do toho stoupá kritičnost všech úplně ke všemu. To, co zde popisuji, jsou obecné rysy vývoje většiny lidí. Děláním to však proto, abych nastínila možné podhoubí pro vznik nespokojenosti. Jsou to jen malé dílčí, cyklicky se opakující, vývojové fáze, se kterými by měl učitel počítat. Horší však je, když se propojí s nekonceptností výuky a s neukojením hladu mladého člověka po vědění. Tam pak začíná opravdová a ze strany dětí i rodičů oprávněná kritika.

Ze svého pozorování i praxe jsem zjistila, že všechny děti jsou hladové po vědění a zajímavých prožitcích s ním spojených. Pokud dokáže podchytit učitel jednotlivé děti a roznítit v nich zájem, nepocítuje při výuce žádnou nevraživost ani neomalenost. Jde jen o to silněji vnímat, pozorovat, zkoumat a poznávat, dávat poznání do souvislostí. Na všechny děti toto platí. Jak ale působit takto ozdravně, když musí učitel v rámci přestupu na střední školy nahustit do dětí penzum informací? Může udělat kompromis a nějak dětem vyučování ozvláštnit, ale zdravější by pro učitele i děti bylo hledat pravdivost. To je přeci cílem každého dobrého učitele. Zkušenost má i zkušenost různých dotazovaných učitelů mi napovídá, že je opravdu řešením učit až do poslední chvíle co nejpravdivěji, a až třeba půl roku předem se připravovat na systém a formu otázek k přijímacím zkouškám. Děti to v době, kdy škola vznikala, zvládaly. Byly chytré a tvůrčí. Určitě by to děti zvládaly i dnes. Zároveň by si s sebou do života nesly všemožná poznání a především zkoumavý a otevřený



přístup ke světu. Mám za to, že by neuškodil v tomto směru pevnější postoj kolegia školy. Ten však závisí na mnoha aspektech. Jedním z nich je jasné vědomí a pohled na to, co člověku v jeho vývoji škodí, a co mu pomáhá. Věřím, že tímto rychlým osvětlením obecného vývoje postojů dětí i rodičů, jsem obsáhla další faktor, působící na vzrůstající nespokojenost rodičů.

#### **Kritické body**

- Přetížení učitelů
- Přetížení rodičů
- Zasahování rodičů do pedagogických záležitostí
- Kritika od dětí - kritika od rodičů
- Snížená zapojenost rodičů ve vyšších ročnících
- Přizpůsobování výuky zkouškám na střední školy

Doposud jsem se zmiňovala o vnitřních záležitostech školy. Ty však úzce souvisí s vnějšími podmínkami a možnostmi. Dále se budu zabývat podrobněji postojem školy a také mírou otevřenosti ke světu a ostatním školám.

## **5.2. Proč nevznikla střední škola v Jinonicích?**

Po pečlivém zkoumání a jednotlivých rozhovorech s pamětníky jsem vyrozuměla, že právě doba, kdy se zvažovalo co dál, byla pro další vývoj klíčová. Zcela jednoznačně se v té době rýsovaly dvě cesty. Jedna z nich byla stále ta odvážná, podporovaná učiteli a rodiči, kteří zcela jasně vnímali celkovou koncepci výchovy. Nebylo to však řešení nabízející bezproblémový průběh. Jednalo se o to, aby bylo umožněno těm, co mají zájem, pokračovat ve stejné koncepci výchovy i na střední škole. Tuto cestu propagovali hlavně rodiče průkopnické třídy a nabízeli i řešení pro následující ročníky. Zároveň však mysleli i na ty, kdo budou putovat na jiné střední školy a se zainteresovanými učiteli zpracovávali model a možnosti, jak děti připravit na formu běžných přijímacích zkoušek. Jiní rodiče, spíše z nižších ročníků a ti, kteří od školy očekávali jako hlavní motiv nestresovou výuku (nelpěli tolik na waldorfské pedagogice a antroposofii), prosazovali posečkat se zakládáním střední školy a věnovat se tomu, aby se výuka na druhém stupni posunula a přiblížila více k běžnému standardu, aby tak přechod na střední školy byl pro děti jednodušší.

Pro objasnění celkové situace se krátce zmíním o specifických osnovách WŠ. Jak už jsem uvedla v kapitole Filozofie a pedagogika WŠ, osnovy jsou sestaveny tak, aby odpovídaly věkovým schopnostem a možnostem žáků. Výuka probíhá v měsíčních epochách, to znamená, že během jednoho měsíce prožívají děti např. matematiku v hlavním dvouhodinovém dopoledním

vyučování a na ní tématicky (v ideálním případě) navazují umělecké a jiné předměty např. jazyky. Děti tak během jednoho měsíce prožívají téma zcela plně. Jediným nedostatkem je rozpor se zaběhlou tradicí na standardních školách. Žáci se učí naplno žít a vnímat svět kolem sebe, ale zároveň absolutně neznají běžné postupy a formulace otázek při zkoušení. Chtějí-li tedy přejít např. na gymnázium do páté třídy, musí se na tuto změnu zvlášť připravit. Dnes už je jasné, že to dětem nečiní žádné zvláštní obtíže a tuto přípravu dle svých předpokladů běžně zvládají, ale v klíčové době, o níž nyní píšu, to jasné nebylo. Šlo o putování do černé nepředvídatelné díry. Nebylo možné se ani poučit v zahraničí, protože tam byly okolní podmínky nastavené zcela odlišně než u nás a dovolovaly si udržet pevně koncepci waldorfské pedagogiky až do dvanácté třídy. Před waldorfskou školou tedy tehdy stály dvě možnosti. Jedna vytrvat, potvrdit a částečně uzavřít celkovou koncepci výuky a výchovy na druhém stupni, se vším všudy např. v chemii hlubokým zkoumáním chemických procesů, v matematice zabýváním se její filozofií a logikou, poznáváním jednotlivých národů naší planety, pozorováním přírody a vesmíru atp., a to vše s uměleckým a tvůrčím přístupem jednotlivých učitelů. Druhou cestou bylo přizpůsobit výuku na druhém stupni obecným zvyklostem. V tom, jak se nakonec rozhodlo, hrálo roli mnoho pohledů na věc. Zmínila jsem se například o výchozí sociální pozici rodičů a učitelů. Mnozí z nich v rozhodujícím období začínali pociťovat zklamání z porevolučního vývoje. Někteří rodiče se začínali ocitát v tíživých situacích a celkově tak vnímat měnící se náladu ve společnosti. K tomu všemu se ještě přidala nejistota, co bude s jejich dítětem, a rozhodování, kam ho umístit na střední školu. Muselo nutně dojít k takovému rozhodnutí, k jakému došlo. Učitelé, navíc spoluzodpovědní za chod školy (o řízení školy se zmíním v jedné z následujících kapitol), neměli dost sil a myslím, že ani finančního vykompenzování k tomu, aby dokázali vše pečlivě zhodnotit a pevně stát za koncepcí waldorfské pedagogiky, kterou si pro svůj obor sami vybrali. Někteří z nich také neměli dost zkušeností potřebných k jasnému postoji a názoru na věc. Ve škole se proto rozmohla tendence neodborného zasahování do pedagogických záležitostí ze strany rodičů či začínajících učitelů. Nakonec po bolestivých a ohnivých debatách jasně převážil trend přizpůsobit se obecným zvyklostem na druhém stupni klasických základních škol a střední waldorfskou školu neotevřít.

Pedagogický sbor se zcela vyměnil a nyní není ve škole jediný pedagog, který stál u zrodu školy. Je zde jen jeden, který zažil výše popsanou bouřlivou diskuzi na téma střední waldorfské školy.

Je nutné doplnit, že střední škola je již založena, ale s Jinonickou školou bohužel téměř neudrhuje kontakt (mimo jiné i z toho důvodu, že je ve vzdálené lokalitě).

Dětem z nejstarší třídy je již 26 let a většina z nich má vystudovanou střední školu, úspěšně pracuje či studuje na vysokých školách (vycházím ze zpráv z třídního srazu při desetiletém výročí).

#### **Kritické body**

- Neotevření střední waldorfské školy
- Přizpůsobení výuky na 2.stupni
- Odliv zakládajících učitelů
- Počátek neodborného zasahování do pedagogických záležitostí ze strany rodičů či začínajících učitelů

V další kapitole se zaměřím na organizační uspořádání školy a jeho vývoj a dále pak na způsob vedení a komunikaci s úřady. Jsou to další důležité aspekty chodu školy a osvětlí důvod, proč mohlo dojít ke zmíněné tendenci neodborného zasahování. Dále nastíním možnosti ideálního stavu. Jsem si zároveň vědoma toho, že názory se různí a cesta ke změně je trnitá. Jako učitel jsem ale idealista a vidím v metodách waldorfské pedagogiky velký potenciál. Jsem si též jistá, že si koncepce waldorfské pedagogiky zaslouží pozornost a své místo na slunci.

### **5.3. WŠ Jinonice soukromá či státní?**

V Jinonické WŠ je velkým tématem současnosti, zda ji ponechat státní, či přejít zcela na soukromého zřizovatele. Nerozhodnost a rozkol v tomto směru plyne pravděpodobně z obav, že by rodiny s odlišným přístupem k výchově mohly být finančně znevýhodněny. O tom, jakým způsobem bude škola fungovat finančně, se zmiňuji proto, že to opět souvisí s daným tématem. Změní-li se škola ze státní na soukromou, změní se též nejspíše skladba rodin a iniciativa a pohled rodičů by se mohl upřít více na finanční měsíční příspěvky. Mohu mít srovnání z mého působení v soukromé mateřské škole v Hostivaři. Tento trend jsem tam zaznamenala. Rodič si často řekne: platím-li něco navíc, zasloužím si nadstandardní služby a nemusím se tolik zapojovat jinými činnostmi. Samozřejmě, že se všude najdou moudří lidé, ale tento trend by mohl u jednotlivců putovat tímto směrem. Pro učitele by potom bylo mnohem náročnější udržet ideu školy, kde je třeba ve výchově společného postupu a napětí sil. Zároveň by ale založení soukromé školy mohlo obnovit počáteční nadšení, sdílené spoluvytváření a spoluzodpovědnost. Bylo by však třeba nastavit ve škole dobře fungující sociální systém, aby byl umožněn vstup dětí i ze sociálně slabších rodin.

Dle mého názoru by bylo ideálním přístupem ze strany státu uznat, že každý člověk má právo volby vybrat pro své dítě školu dle nejlepšího svědomí a dle

svého životního postoje. Kontrola školství státem u nás dosahuje takové míry, že by založení waldorfské soukromé školy nepřineslo mnoho změn.

Rudolf Steiner k tomuto tématu zastává jasné stanovisko: „*Nejdůležitější úlohou vychovatele je podporovat a sociálně plodně využít individuální nadání, a nikoli přivádět dorost k práci v předem nalinkovaném pokračování pevně stanovených technicko - ekonomických směrů vývoje. Podle Steinerova pojetí musí být člověk vychováván nezávisle na požadavcích státní moci a hospodářského života, dokud se sám nemůže podílet jako aktivní spoluobčan na utváření těchto společenských odvětví.*“<sup>22</sup> Ve Steinerově době, tak jako v dnešní platí, že požadavky tržní společnosti, stále častěji ovlivňují jak samotné vyučování, tak také jeho pracovní tempo. Obsah vědomostí, které musí žáci do sebe za pár let vstřebat, nedává mnoho prostoru pro individualitu a rozvíjení nadání a vloh jednotlivých dětí.

#### **Kritické body**

- Nejistota budoucnosti

---

<sup>22</sup> Carlgén, Frans, *Výchova ke svobodě*, str. 11

## 6. Rodiče na WŠ

Absolutně výrazným rysem WŠ je úzká spolupráce rodiny s třídním učitelem. Tohoto tématu jsem se v předchozích kapitolách již zlehka dotkla, nyní se mu budu věnovat podrobněji.

Zmínila jsem se už o tom, že jedním ze základních pilířů školy jsou rodiče. Waldorfská pedagogika s nimi výrazně počítá. Nespočívá to jenom v tom, že učitelům své děti svěří. Toho je třeba si samozřejmě vážit, ale zapsáním dětí do první třídy vše jen začíná. „Z prožitku života školy mohou rodiče najít sílu, aby se do něho také zapojily. Vniká úzký kontakt s učitely, v mnoha případech dokonce opravdové přátelství. V životě školy a společné péči o děti se dalekosáhle bere ohled na potřeby a názory rodičů. Rodiče jsou v příslušných spolicích zastoupeni v hospodářském vedení a mají podíl na zodpovědnosti. Ve společném zápase o právo svobodné školy vyjednávají rodiče se školskými úřady a ministerstvy. Děti mají pocit, že je to jejich škola, pro niž jejich rodiče prokazatelně veřejně pracují.“<sup>23</sup> Rodiče si školu vyberou více či méně vědomě a znamená to pro ně nelehkou vnitřní cestu, kterou musejí se svými potomky ujit. Také to pro ně znamená napření sil a obětování času na různé akce školy a výpomoc třídnímu učiteli s přípravou všelijakých učebních pomůcek. Dále, a to je velmi důležité, docházejí rodiče na individuální pohovory, týkající se vývoje jejich dítěte. Ten není ani náznakem prezentován známkami. Každý ročník se staví k hodnocení specificky, dle věku dítěte, ale všechny věkové kategorie mají společné intimní pohledy na vývoj a schopnosti dítěte. Od učitele to vyžaduje velmi citlivé pozorování dítěte a zároveň neustálé obnovování důvěry k rodině. Důvěra k učiteli a jeho postřehům nesmí v žádném případě chybět. Podaří li se učiteli stát se důvěrníkem rodiny, může samozřejmě nahlédnout více pod povrch a spatřit obraz dítěte v jeho celistvosti. To mu také následně umožňuje výstižněji vidět možnosti, jak ve výchově dále postupovat. V prvním ročníku se proto učitelé dohodnou individuálně s rodiči a postupně osobně všechny rodiny navštěvují a mají možnost s laskavým dovolením vidět prostředí, ve kterém dítě žije. Vědí potom zcela jednoznačně například to, že někdo chová želvičku, někdo žije v malém bytečku jen s maminkou, jiný zase v obrovské rodině s babičkou i dědou. Mohou se také dozvědět o rizikových a osudových meznících. Tím mám například na mysli chystané rozvody, těžké dlouhotrvající nemoci v rodině a t.d.. Věřím, že je to správný postup. Vychovatelé by měli vědět, co se v okolí dítěte odehrává. Zároveň jsou tak ale vystaveni velikému psychickému tlaku. Není jednoduché

---

<sup>23</sup> Carlgén, Frans, *Výchova ke svobodě*, str. 253

sdílet osudy tolika rodin a není jednoduché se v tom všem umět pohybovat. Není ani v lidských silách vše „napravovat a zachraňovat“.

Učitel určitě není kompetentní k tomu, aby zasahoval do osobních osudů dětí. Je však kompetentní k tomu, aby pomáhal, podpořil dítě v jeho vývoji, jak nejlépe umí, a zároveň v debatách s rodiči pravdivě sděloval své postřehy a snažil se společně nacházet možnosti dalších výchovných postupů. To samozřejmě klade velké nároky i na rodiče, protože v hodnocení dětí neslyší jen známkování. Pohledy, které se mohou dotýkat nejhlubších slabin a propastí lidské duše, možnosti dvojích cest, těch co se ubírají k lepšímu či temnějšímu vývoji, nečiní člověka jen veselým a bezstarostným. Samozřejmě, že vesměs učitelé děti chválí a fandí jim, ale nejsou poslové samých zářivých a bezproblémových zpráv. Abych vše konkrétněji vykreslila, uvedu jeden příklad z rozhovoru s rodičem v první třídě. Použiji vymyšlené křestní jméno, abych neporušila etickou stránku věci.

*Učitel: „Jak Honzika v poslední době vidíte? Je s ním doma vše v pořádku? Líbí se mu ve škole?“*

*Maminka: „Honzík o škole doma mnoho nevypráví, ale všechny domácí úkoly zvládá s chutí a velmi pečlivě. Někdy večer před pohádkou začne náhodně vypravovat zážitky. Nesmím se ho však na nic ptát, v tu chvíli ho zřejmě nic nenapadá a tak odpoví jen velmi krátce, třeba že ve „škole je vše dobrý.“ Jak ho vidíte vy ve škole?“*

*Učitel: „Honzík je velmi zasněný, úžasně maluje vše do sešitu a na jeho obrázcích je znát, že vše, co si říkáme, hluboce vnímá. Zároveň u něho vidím velikou uzavřenost vůči okolí. Vím, že špatně v poslední době slyší kvůli zvětšeným nosním mandlím. Má na jednu stranu velikou chuť si hrát se spolužáky, ale kontaktuje se s nimi např. tak, že do nich strčí nebo je uhodí. Oni si s ním potom samozřejmě hrát nechtějí. Honzík neví, co počít a tak chodí a vymýšlí na spolužáky různé „žaloby“.“*

*Maminka: „To mě velmi mrzí, za týden je objednaná operace s nosními mandlemi. Snad se potom vše zlepší.“*

*Učitel : „Věřím, že ano, ale myslím, že bude třeba učinit více výchovných opatření. Určitě by bylo pěkné doma v klidu o tom promluvit. Honzík je jedináček, prospěl by mu možná kontakt s koňmi nebo domácím zvířátkem. Naučil by se, že je třeba k žijícím bytostem přistupovat zlehka a že podle míry přístupu se projeví i míra odezvy. Byly by to kroky, které by přispěly k rozvoji sociálního citění, a napomohly by tak k harmonizaci.“*

Rozhovor pokračoval dál v přátelském duchu o různých Honzíkových schopnostech a v přátelském duchu též skončil. Pak přišlo u maminky vše k sobě. Začala pochybovat, nechtěla připustit, že by mohl mít učitel správný postřeh. „Moje dítě je přeci velice sociální, já ho přeci velmi dobře znám!“ Druhý den přišel ještě tatínek a znovu se na vše podrobně ptal. Učitel znovu

vše podrobně vysvětlil. Nakonec pořídili rodiče Honzíkovi pejska. Napřeli své působení stejným směrem jako učitel a postupně se vše do dvou let spravilo.

Učitel by si mohl říci. Pro svou pohodu a klid nebudu rodičům vůbec nic říkat. Rodiče by byli v prvních letech spokojeni v nevědomosti. V dalších letech by se ale problém prohloubil a vše by se vyvalilo s daleko větší intenzitou. Ve vývoji člověka nejde také vzít čas zpátky. Opomenuté a zanedbané věci se zpětně velmi špatně napravují. Tímto krátkým momentem jsem chtěla ukázat, jak těžké je společně s rodiči vychovávat. Rodiče jsou velmi silně citově se svými dětmi spojeni a neradi slyší něco nepříjemného. Učitel zase samozřejmě musí vytrvat ve svém pohledu a drobné nepříjemnosti po sobě nechat stékat jako vodu.

Nyní jsem se dotkla dalšího bodu, proč mohou někdy rodiče projevovat jistou nevraživost. Může to být prostě proto, že jsou přes své děti velmi zranitelní a snaží se hledat problém u učitelů a školy. Znamkování je opravdu jednodušší a neposkytuje tak velký prostor pro potíže, ačkoli je samozřejmě, že i toto hodnocení bývá u horších prospěchů bolestné.

Další formou spolupráce jsou společné třídní schůzky jednou za měsíc. Tam se rodiče s učitelem domlouvají na dalším průběhu roku, pomáhají s organizací škol v přírodě, divadelním vystoupením atp. Také společně studují či provozují umělecké činnosti, aby zažili to, co jejich děti při vyučování. Vyžaduje to od nich ochotu a zájem. Často odcházejí po takové třídní, studijně - umělecké schůzce rozesmátí a dobře naladěni. Někdy se samozřejmě řeší i nějaká kolize, ale to také patří k věci. Někteří rodiče jsou třídnímu učiteli více oporou než jiní, i motivace této ochoty bývá u jednotlivých rodičů odlišná, někdo chce mít u svého dítěte plus a druhý má zcela praktické úmysly, to se vždy ukáže až ve vyšších ročnících.

#### **Kritické body**

- Vysoká míra intimity mezi rodičem a třídním učitelem
- Slovní hodnocení – časová náročnost pro učitele, přílišná zranitelnost rodičů

Spolupráce, kterou jsem zatím popsala, byla úzce spojena s pedagogickou a výchovnou stránkou, ale tím vše pro některé rodiče nekončí, ti nejaktivnější se podílejí na chodu školy ve Spolku rodičů. V další kapitole navážu na toto téma konkrétním popisem aktivit rodičů, tak jak je znám z WŠ Jinonice.

## 6.1. Aktivity rodičů na WŠ Jinonice

Ještě než začnu podrobněji o tom, jakým způsobem rodiče podporují chod školy, pozastavím se nad nelehkou úlohou učitele na WŠ. Na každého učitele klade waldorfská pedagogika velké nároky jak na sebevzdělání, tak na neustálé vyvíjení nových, živých, tvůrčích přístupů k vyučování se zřetelem na momentální vývoj žáků. V neposlední řadě nese každý učitel míru zodpovědnosti za chod školy. Tato nadstandardní práce učitele vyžaduje mnoho času a často se stává, že waldorfskému učiteli je pedagogika a činnost ve škole nejen prací, ale životním posláním. Na to vše by učitel nestačil, pokud by necítil plnou aktivní podporu a pomoc rodičů. Zde je však zapotřebí, aby rodič dával své dítě do WŠ s povědomostí o její pedagogice, aby jeho pomoc byla efektivní. To se týká nejen domácí přípravy (úkoly, opakování učiva), ale i přípravy speciálních pomůcek a pomoci dětem se složitějšími výtvary (např. vytvoření modelu domu ve 3. třídě). Rodiče se též aktivně účastní škol v přírodě (připravují pro děti veškeré volnočasové aktivity), mají podíl na přípravě epochového vyučování a kde je to třeba, také se ho i sami zúčastňují. V epoše řemesel například zprostředkovávají dětem jednotlivá řemesla, ukazují jim svá povolání, připravují společně s dětmi pole, osejí, sklídí a děti pak vymlátí obilí, melou mouku, pečou chléb. Jde také o výzdobu třídy. Každý rok se děti stěhují do jiné třídy a rodiče vždy sami vymalují a vyzdobí. Výzdobu pak společně s třídním učitelem mění podle ročních období a svátků. Dále připravují s učitelem divadelní představení. Nejnáročnější je to v 8. třídě, kdy děti celý rok nacvičují plnohodnotnou divadelní hru. Podílejí se také na přípravě a průběhu oslav spojených s jednotlivými svátky a ročními obdobími.

Kromě aktivit přímo spojených s vyučováním pořádají rodiče několik slavností a akcí, kde jsou hlavními organizátory. Jedná se o vánoční a velikonoční jarmark. Je to slavnost dětí, rodičů, učitelů, přátel a hostů, nejen z okolí školy. Celá škola se stane jedním velkým tržištěm. Děti a jejich rodiče, tu prodávají vlastnoručně vyrobené předměty. Je tu řada stánků s občerstvením a v neposlední řadě celodenní program s divadly, koncerty, výstavami atd. Výtěžek z těchto akcí putuje na různé charitativní programy.

Dále se rodiče výrazně podílejí na tzv. akademii. Pořádá se na konci školního roku, většinou v nějakém větším divadelním prostoru. Zde krátce vystoupí všechny děti školy a představí ukázkou ze svého prožitého roku.

Samostatným dílem práce rodičů je činnost Spolku rodičů. O tom jsem se již letmo zmínila, ale nyní uvedu jeho konkrétní práci a poslání. *„Spolek pro založení waldorfské školy v Praze (dále jen Spolek) je dobrovolným, nevládním, neziskovým sdružením rodičů, žáků a přátel ZŠ waldorfské v Praze*



5 - *Jinonicích, jehož posláním je podpora, propagace a rozvoj školy s waldorfskou pedagogikou ... Posláním Spolku je zakládat, podporovat a rozvíjet waldorfský způsob výuky na naší škole, být v této snaze oporou kolegiu školy a řediteli. Waldorfská škola může dobře pracovat jen s velmi silnou podporou rodičů a Spolek je zárukou kontinuity této podpory v čase.*<sup>24</sup> Kromě školních a mimoškolních akcí uvedených výše, pořádá spolek rodičů také kurzy pro rodiče a laickou veřejnost. Vybírá příspěvky od jednotlivých rodičů, z kterých se pak financují hlavně nadstandartní vyučovací hodiny např. eurytmie (vč. klavírního doprovodu), dělení tříd v některých předmětech a pomůcky, zkrátka vše to, u čeho by prostředky poskytované MŠMT nestačily na pokrytí nákladů. Dále má spolek rodičů za úkol zprostředkovávat komunikaci mezi rodiči a školou, získává granty a sponzorské dary, prezentuje školu navenek (komunikace s veřejností, médií, webové stránky atd.). V současné době se Spolek rodičů zaměřuje především na výstavbu nové školní budovy, která souvisí se založením střední školy v Jinonicích, aby tak bylo dosaženo celistvého waldorfského vzdělávání.

Kromě výkonné rady Spolku vznikly v tomto roce pracovní kruhy, ve kterých rodiče pracují vždy v jednom oboru více do hloubky. Jsou to: Kruh finance, Kruh stavba, Kruh cizí jazyky, Kruh pedagogika, Kruh sociální, Kruh web, atd.

Zajímavostí z vyplněných dotazníků je, že sami rodiče nejsou tak docela s činností Spolku spokojeni. Vyčítají nejen nedostačující průhlednost jeho financování, ale především to, že jejich snaha o zapojení nebývá zužitkována. Po chvíli snažení tedy jejich zájem ochabuje, mají pocit marné práce. Ve Spolku pak pracují stále titíž lidé a pro ostatní rodiče není snadné se prosadit.

Klesající aktivita rodičů je patrná v celém průběhu školní docházky dětí. Rodiče se svými dětmi nastoupí do WŠ s velkou chutí. Chopí se všech aktivit a činností, jsou nadšeni z míry spolupráce, z fungujícího společenství, z přátelské atmosféry. Působí na ně i umělecké prostředí, kterým je škola prochnuta. Postupně však, jak přestane tento první dojem účinkovat, začíná jejich aktivita ochabovat.

Je třeba říci, že v prvních letech (hlavně v 1.,2.,3. tř.) škola a třídní učitelé potřebují od rodičů největší podporu. Pak se postupně vše ustálí a míra spolupráce klesá. V této chvíli přichází první konflikty a oboustranné zklamání. Nastávají potom různé modely řešení. Třídní učitel společně s kolektivem rodičů krizi překoná a rodiče se znovu zaktivizují. Ojedinele se stává, že se mezi rodiči a učitelem naopak vytvoří zeď a každý se snaží prosazovat své cíle dle svých možností a pravomocných nástrojů. Nejčastěji se však obě strany zaměří do vnitřního prostoru dané třídy a všechny aktivity uplatňují tam.

---

<sup>24</sup> <http://www.waldorfinonice.cz/homepage/spolek-rodicu/>

**Kritické body**

- Přetížení učitele
- Neprůhlednost financování Spolku rodičů
- Uzavření skupiny spolku rodičů
- Klesající aktivita rodičů během školní docházky jejich dětí
- Uzavření aktivit do třídy

## 7. Zmapování postojů rodičů na WŠ Jinonice

Doposud jsem vycházela především z rozhovorů s učiteli a rodiči a to jak aktivními v současnosti, tak také s těmi, kteří WŠ zakládali a nyní již se školou aktivně spojení nejsou. Pro doplnění získaných informací jsem současným rodičům zaslala dotazník, jehož pomocí bych nyní doplnila postoje současného rodiče na WŠ v Jinonicích. Zajímalo mě především, zda jsou se školou obecně spokojeni a zda tato spokojenost závisí na míře jejich zapojení do dění ve škole a jejich očekávání před vstupem do WŠ. Výsledky tohoto dotazníku není možné brát jako skutečný výzkum, ale jako stručný, avšak zajímavý dodatek k celé práci.

Dotazník obsahoval tyto otázky:

- Proč jste se rozhodli dát své dítě na waldorfskou školu?
- Co jste od školy pro své dítě očekávali? (např. nedirektivní přístup, vyvážení intelektuálních a tvůrčích činností, individuální přístup, umělecké zaměření, křesťanské, morální zázemí, učení hrou, slovní hodnocení atd.)
- Jaká Vaše očekávání se naplnila?
- Jaká Vaše očekávání se nenaplnila?
- Jakou měrou je rodič do dění ve škole zapojen? (ohodnoťte míru zapojení na stupnici 0-10, 0 - žádné zapojení, 5 - přiměřené, příjemné zapojení, 10 - nadměrné zatížení rodiče)
- Jakou měrou jste zapojeni do dění ve škole Vy konkrétně?
- (ohodnoťte míru zapojení na stupnici 0-10, 0 - žádné zapojení, 5 - přiměřené, příjemné zapojení, 10 - nadměrné, nepříjemné zatížení)
- Změnila se míra Vašeho zapojení v průběhu školní docházky? Jestliže ano, popište prosím jak a proč.
- Jak mohou podle Vás rodiče ovlivňovat chod školy?
- Jste se školou spokojeni? Napište prosím proč ano/ne a pokuste se být co nejvíce konkrétní.
- Změnily se Vaše postoje vůči škole v průběhu školní docházky školní docházky a jak?
- Na jaké úrovni je komunikace a spolupráce školy s rodiči?
- Jak se Vám komunikuje a spolupracuje s třídním učitelem?
- Změnila se komunikace se třídním učitelem v průběhu školní docházky Vašeho dítěte?
- Umístili byste Vaše další dítě opět do waldorfské školy?

Z dotazníků vyplynulo, že rodiče jsou obecně se školou spokojeni a jejich očekávání se víceméně naplnila. V motivaci, která je vedla k tomu, že se

rozhodli dát své dítě na waldorfskou školu, byla vidět dostatečná informovanost o waldorfské pedagogice.

Nejvíce kritičtí byli rodiče, kteří sami sebe označují za více zapojené (na stupni 5-9). Jejich kritika však byla konstruktivní. Týkala se především kvality výuky cizích jazyků a celkové úrovně druhého stupně. Ti rodiče, kteří se označují za méně, či průměrně zapojené vyjadřovali tutéž kritiku, ale méně do hloubky. Je také zajímavé, že tito rodiče jako důvod svého nižšího zapojení uváděli fakt, že své napětí vyčerpali v prvních letech. Objevily se také připomínky ke Spolku rodičů, a to jak v souvislosti s jeho uzavíráním se novým rodičům, tak také dotazování rodiče Spolku vyčítali (a to je sdělení pro mě od samotných rodičů překvapující) nepřiměřenou míru možnosti ovlivňování výuky.

Nejvíce patrný je v dotaznících úzký vztah rodičů s třídním učitelem. Mnozí uvedli, že jsou přáteli a obdivují jeho nasazení a obětavost. Nenašel se žádný rodič, který by své další dítě do waldorfské školy neumístil.

#### **Kritické body**

- Výuka cizích jazyků
- Úroveň 2. stupně
- Neprůhlednost financování Spolku rodičů
- Uzavření skupiny spolku rodičů
- Vyčerpání rodičů na prvním stupni

## 8. Shrnutí kritických bodů

Z každé kapitoly jsem vyvodila kritické body, které mohou být příčinou současné nespokojenosti rodičů ve WŠ Jinonice. Uvedu je nyní tak, jak v jednotlivých kapitolách vyvstaly, v následující kapitole se je pokusím více přiblížit a u některých navrhnout možná řešení.

### **Kapitola „Filozofie a pedagogika WŠ“**

- Antroposofie v praktické výuce, antroposofie versus rodič laik
- Náboženství ve výuce
- Slovní hodnocení a hodnocení známkami v 8. a 9. třídě
- Nepoužívání učebnic

### **Kapitola „Specifika a zajímavosti z oblasti výuky“**

#### Výtvarná výchova

- Umělecké předměty ustupují na 2.stupni do pozadí, nekonceptnost výuky
- Nedostatek učitelů

#### Hudební výchova

- Umělecké předměty ustupují na 2.stupni do pozadí, nekonceptnost výuky
- Nedostatek učitelů

#### Výuka cizích jazyků

- Zásahy rodičů do výuky - nekonceptnost výuky
- Nedostatek učitelů s waldorfským vzděláním

#### Úloha eurytmie

- Učitelé na 2.st. (kromě eurytmistů) nepřikládají eurytmii velký význam
- Narušení souvislostí ve výuce

#### Předměty mající ve většinové společnosti významější postavení

- Přizpůsobování výuky rodičům, ekonomickému tlaku a společenským normám

### **Kapitola „Svět waldorfské pedagogiky a svět tradiční pedagogiky, postoj okolí“**

- Zdánlivě pomalejší výuka
- Pohled okolí
- Porovnávání s vrstevníky
- Uzavřenost školy

### **Kapitola „Založení WŠ v Jinonicích“**

- Motivace vedoucí rodiče k umístění dítěte na WŠ
- „Problémové“ děti
- Existenční tlak, současná konkurence na trhu práce

### **Kapitola „Organizační uspořádání školy a jeho vývoj“**

- Přetížení učitelů
- Přetížení rodičů
- Zasahování rodičů do pedagogických záležitostí
- Kritika od dětí - kritika od rodičů
- Snížená zapojenost rodičů va vyšších ročnících
- Přizpůsobování výuky zkouškám na střední školy

### **Kapitola „Proč nevznikla střední škola v Jinonicích?“**

- Neotevření střední waldorfské školy
- Přizpůsobení výuky na 2.stupni
- Odliv zakládajících učitelů
- Počátek neodborného zasahování do pedagogických záležitostí ze strany rodičů či začínajících učitelů

### **Kapitola „WŠ Jinonice soukromá či státní?“**

- Nejistota budoucnosti

### **Kapitola „Rodiče na WŠ“**

- Vysoká míra intimity mezi rodičem a třídním učitelem
- Slovní hodnocení – časová náročnost pro učitele, přílišná zranitelnost rodičů

### **Kapitola „Aktivity rodičů na WŠ Jinonice“**

- Přetížení učitele
- Neprůhlednost financování Spolku rodičů
- Uzavření skupiny spolku rodičů
- Klesající aktivita rodičů během školní docházky jejich dětí
- Uzavření aktivit do třídy

### **Kapitola „Zmapování postojů rodičů na WŠ Jinonice“**

- Výuka cizích jazyků
- Úroveň 2. stupně
- Neprůhlednost financování Spolku rodičů
- Uzavření skupiny spolku rodičů
- Vyčerpání rodičů na prvním stupni

## 9. Přiblížení některých kritických bodů, nastínění východisek

- Antroposofie v praktické výuce, antroposofie versus rodič laik
- Náboženství ve výuce

Rodiče na WŠ nejsou obeznámeni s waldorfskou pedagogikou vycházející z antroposofie tak jako učitelé. Když se s ní během třídních schůzek začnou seznamovat, mohou mít obavy s prosazováním antroposofické filosofie ve výuce. Je třeba rodičům vysvětlit, že antroposofie je určena učitelům, jako východisko a vodítko v pedagogice. Přesto je však nutné, aby škola zaujala k otázkám pedagogiky jasné stanovisko. Waldorfská pedagogika je zcela specifická, a pokud nebude WŠ vycházet z daného základu, může se stát, že postupně své vyjimečné postavení ztratí. Tato nepevnost v postojích se projevuje v mnoha ohledech, například v otázce náboženství nevydává WŠ k veřejnosti jasný postoj. Na jednu stranu učí o různých náboženstvích a kulturách, na stranu druhou je křesťanství její nedílnou součástí, aniž by se v tomto ohledu zřetelněji vyjádřila. Zmatky vycházející z tohoto nezřetelného projevu mohou způsobovat nejistotu rodičů.

Mám za to, že učitelé z přemíry povinností nemají ujasněný způsob, jak komunikovat s veřejností. Tato komunikace, propagace školy a pevný postoj navenek by mohly velmi pomoci. Z uzavřenosti pocítují lidé podivné tajemství a jímají je různá podezření. To je nevýhoda pro školu. Zároveň je však svět ochuzen o velké množství velmi zajímavých a přínosných pedagogických přístupů a metod. Podařilo-li by se waldorfskou pedagogiku více zviditelnit, věřím, že by se též smazával oboustranný pocit nedůvěry a vše by se více sladovalo. Myslím, že jistou uzavřenost způsobují i obavy, a ty potom následně uzavírají dveře a zabírají jasnému vyzařování toho, co může pro společnost tato pedagogika představovat. U kolegů z běžných škol v Anglii jsem například vyrozuměla, že jsou s waldorfskou pedagogikou velmi podrobně seznámeni, a některé metody někteří učitelé sami používají a sympatizují s nimi. U nás v Čechách je situace v pedagogickém světě obecně jiná. Věřím ale, že s příchodem mladých lidí se postupně vše změní, protože se o waldorfské pedagogice dozvídají během svého studia.

- Slovní hodnocení a hodnocení známkami v 8. a 9. třídě
- Nepoužívání učebnic

Z celé práce jasně vychází, že nespokojenost způsobuje nestabilita koncepce waldorfské pedagogiky především na druhém stupni. Ta se pak odráží v jednotlivých konfliktech mezi školou a rodiči. Jde například o přechod na

hodnocení známkami v 8. a 9. třídě, který je tu provázen celkovým přizpůsobováním se škole klasického typu, pramenící z obav rodičů, aby se jejich děti dostaly na střední školy. Je třeba zaujmout pevnější postoj ke kontinuitě waldorfské pedagogiky a známky jednoznačně označit jako doplněk. Problémem zde je, že rodiče jsou známkami často velice zaskočení. Bylo by vhodné je (a samozřejmě i žáky) na tento přechod připravit s dostatečným předstihem.

I s nepoužíváním učebnic mají starosti hlavně rodiče ve vyšších ročnících, kteří chtějí své děti co nejlépe připravit na střední školy a postrádají výukový materiál. Zde by opět mohla pomoci větší kontinuita výuky a pevnější postoj školy v otázce pedagogiky druhého stupně, která by mohla vést k posílení důvěry. Pokud by rodič věděl, že na WŠ nedostane klasické učebnice, protože se jednoznačně nepoužívají, tento problém by se mohl objevovat v menší míře.

- Umělecké předměty ustupují na 2.stupni do pozadí, nekonceptnost výuky

Úloha obav z přijímacích zkoušek na střední školy se projevuje také v tom, že umělecké předměty ustupují na 2 stupni do pozadí. Učitelé podlehají tlaku rodičů a svoje soustředění upírají na předměty obecně uznávanější. Pokud by umělecká práce navazovala na druhém stupni, jak by měla, mám za to, že by tato pedagogická pevnost rodiče uklidnila a žáci by nebyli výukou a způsobem výuky zaskočení. Výtvarná výchova ztrácí výukový rozměr a stává se spíše relaxací. „*Je nutné nedopustit, aby umělecký element v kultuře vypadal vedle vážného života jako luxusní zábava, k níž máme sklony, i když jinak umíme brát život duchovně, ale brát ho tak, aby všude pronikal svět a člověka jako božsky duchovní zákonitost.*“<sup>25</sup>

- Nedostatek učitelů uměleckých předmětů

Příčinu nedostatku učitelů uměleckých předmětů vidím jak v odlivu učitelů v kritických momentech školy, tak v nedostatečné váze těchto předmětů u učitelů ostatních předmětů. Odcházejí-li ze školy učitelé, kteří si jsou vědomi role umění ve waldorfské pedagogice, vytrácí se zákonitě i její pedagogická idea. Myslím, že právě toto rodiče začínají vnímat.

- Zásahy rodičů do výuky - nekonceptnost výuky
- Nedostatek učitelů cizích jazyků s waldorfským vzděláním

Nespokojenost rodičů s výukou cizích jazyků je velice silná a vyplývá z několika faktorů. Budu zde vycházet z vlastního pozorování a z rozhovorů

---

<sup>25</sup> Steiner, Rudolf, *Výchova a metodika ve vyučování*, str. 84



s učiteli. U rodičů se projevuje především na druhém stupni, kdy začínají mít uvedené obavy, jak se jejich dítě dostane na střední školu. Tato otázka by zcela jistě odpadla, kdyby WŠ v Jinonicích byla zároveň školou střední, a to co žáci získali během let na škole základní, by mohli intelektuálně zpracovat, zážitky a prožitky vědomě uchopit a rozšířit. Waldorfská pedagogika počítá s tím, že prožitky těla v prvních třídách WŠ jakoby usnou a teprve v pozdějším věku se na ně naváže vůlí a myšlenkovou činností. Projde-li zážitek tímto procesem, učení se stává přirozenějším a on je pak přijímán jako něco samozřejmého a známého. Tento původně zamýšlený proces a waldorfskou pedagogikou prosazovaný záměr je předčasně ukončen. To platí nejen v momentě přestupu dětí na střední školu. Jak jsem zmínila, celková koncepce druhého stupně na waldorfské škole není ucelená. Je to jakýsi kompromis mezi školou waldorfskou a školou klasického typu, což dle historie v Jinonicích způsobil tlak rodičů a nově příchozích učitelů. Výuka cizích jazyků se tedy ve vyšších ročnících základní waldorfské školy začíná přizpůsobovat požadavkům přijímacích zkoušek na střední školy a na tento násilný přechod nejsou děti připravené. Dále bych chtěla zmínit můj osobní postřeh a to ten, že se někdy vytrácí přenesení waldorfské pedagogiky do praktické výuky. Věřím, že kdyby se učitelé více zabývali pozadím výuky cizích jazyků podle waldorfských pedagogických principů a souvislostí, bylo by možné učitele cizích jazyků více podporovat. Současně by postoje školy vůči rodičům stály na pevnějších základech a rodiče by tak lépe přijímali a pochopili proces výuky, který je, oproti klasickému, zdánlivě pomalejší. Škola je nucena přijímat učitele, kteří k waldorfské pedagogice nemají vztah a kombinují povrchní znalosti waldorfské pedagogiky s klasickým vyučováním obohaceným o hravý přístup. To nutně způsobuje nekonceptnost pojetí výuky a určitý chaos, který se výrazně projevuje nejen ve znalostech žáků, ale, a to především, v jejich chuti do učení. Škola také nemá dostatek prostředků, aby si kvalitní vyučující mohla udržet po delší dobu. Učitelé cizích jazyků se ve škole často střídají. Žáci si nestihnou vytvořit k učiteli vztah, na kterém by se mohla pomalu budovat láska, úcta a porozumění k předávanému jazyku a kulturnímu zázemí.

Zdánlivě pomalejší výuka může vést k tomu, že rodiče začnou své děti srovnávat s jejich vrstevníky v okolí. Z mých zkušeností také vím, že rodina je vystavena tlakům svého nejbližšího okolí, hlavně širší rodiny. Pokud si sami nejsou jistí, že způsob výuky má svůj smysl, a výsledky nejsou tak rychle patrné, může je tento nátlak silně znejistit. Je tedy nutné, aby škola s tímto faktorem počítala a snažila se mu co nejvíce předcházet a zároveň se v tomto směru co nejvíce otevřela veřejnosti. Pomalejší získávání vědomostí neznamená, že samotné vyučování není intenzivní, má jen od klasického pojetí odlišnou formu. Někteří rodiče si vyberou tuto školu, protože chtějí pro

své děti pomalejší vyučování (např. trpí-li dítě nějakou specifickou poruchou učení) a pak jsou náporem zaskočení.

- Vysoká míra intimity mezi rodičem a třídním učitelem
- Přetížení učitele
- Uzavření skupiny spolku rodičů

Učitelé na WŠ se snaží všechny problémy s rodiči řešit, úzké vztahy mezi učiteli a rodiči jsou tu běžné. To může dítěti velice pomoci, pokud se setká s nějakými nesnázemi. Celková strategie v řešení problémů ale chybí. Neexistují žádné stanovy, kde by byla jasně vymezená práva, povinnosti a hlavně pravomoci v této oblasti. Rodiče tak mohou mít pocit, že díky blízkým vztahům mohou ovlivňovat i způsob výuky a obsah učiva. Pokud si pak nejsou učitelé v pedagogickém záměru jistí nebo jsou příliš unavení přemírou práce, vzniká na tomto bodě podhoubí k zásadnějším konfliktům. Někteří rodiče v dotazníku uvedli, což bylo pro mě opravdu velice zajímavé, že nesouhlasí s přílišnou možností zasahování Spolku rodičů do pedagogických záležitostí. Mají pocit, že to narušuje výuku. Vznikají tím potíže a nepříjemná atmosféra. Zároveň je pro tyto rodiče těžké se se svými názory prosadit, protože uzavřená skupina ve vedení Spolku jim to neumožňuje.

- Klesající aktivita rodičů během školní docházky jejich dětí

Rodiče jsou na WŠ obecně velmi aktivní. Bohužel se po 1. stupni vyčerpávají a jejich aktivita se výrazně snižuje. Může to být způsobeno více faktory. Jednak vyprchá počáteční okouzlení, mohou být vyčerpáni množstvím aktivit (např. jarmarky pořádá 1. a 3. třída), objevuje se větší kritika ze strany dětí (běžný vývoj), mohou být sami nespokojeni s nekonceptností 2. stupně a svoji aktivitu vyčerpají v řešení potíží a ubýde chuť pozitivní pomoci. Na druhém stupni může být vyčerpán také učitel a dochází pak k ochlazení vztahů s rodiči.

Kombinací uvedených rizikových faktorů vzniká pocit nespokojenosti. Není to jen nespokojenost rodičů, ale také učitelů. Mluvím-li s třídními učiteli, stále častěji slyším, že se nedokážou bránit vysokým nárokům rodičů. Mám dojem, že oběť, kterou učitelé škole přináší, je mnohdy nepřiměřená. Ubývá jim čas na soukromý život a většina z nich je unavená a vyčerpaná požadavky rodičů.

## Závěr

Nespokojenost rodičů především na druhém stupni waldorfské školy v Jinonicích má mnoho příčin. Jako tu hlavní mohu označit to, že učitelé podléhají tlakům rodičů a přizpůsobují výuku jejich požadavkům. Na druhém stupni se to projevuje v nekonceptčnosti výuky a v nejasných postojích školy, v nedodržování principů waldorfské pedagogiky. To se pak jako bumerang vrátí zpět k rodičům. Nekonceptnost druhého stupně na WŠ v Jinonicích, vyplývající z napření sil k budoucím přijímacím zkouškám, není pro rodiče tak zřetelná, ale přesto jí vnímají. Kdyby se podařilo učitelům tento jev zmapovat a výuku nasměrovat více k provázané metodě, jistě by to rodiče ocenili a zjistili by i to, že děti nemají s přijímacími zkouškami potíže (viz první generace WŠ v Jinonicích). Bylo by však třeba uchránit rodiče od strachu před nástupem na střední školy, který do jisté míry učitele částečně paralyzuje. Stálo by za úvahu, zda se na tento problém nezaměřit prakticky. Bylo by možné například učinit v tomto ohledu relevantní výzkum, který by prověřil, co skutečně střední školy a gymnázia od svých uchazečů očekávají a následně pak zjištěné skutečnosti srovnat s připraveností žáků na WŠ.

Z historie vzniku WŠ Jinonice vyplývá, že rodiče si postupně zvykli, že mohou zasahovat do pedagogických záležitostí školy. To považují za nešťastné, protože muselo nutně vést k neujasněnému způsobu výuky, která nestojí na pevných pilířích a není ani běžná ani alternativní. O tuto historii školy mají dnešní učitelé a rodiče pramalý zájem, i když by mohla být jedním z výchozích bodů či impulsem pro řešení krize v současnosti. Stálo by za to, oslovit učitele a rodiče, kteří u zrodu školy stáli, aby se podíleli na zjišťování příčin dnešního stavu, pomohli ho objasnit a nalézt řešení. Jsem si jistá, že by rádi, s ochotou a napřením sil pomohli.

Učitelé jsou vystaveni velkému tlaku rodičů a mohu dokonce tvrdit, že mají z rodičů obavy. Zásahy rodičů do výuky se bohužel staly zvykem. Jsem přesvědčená, že škole chybí jasné stanovy, které by obsahovaly pravidla a pravomoci vzájemné spolupráce. Učitelé jsou kromě velkého nasazení v neustálém napětí, co od rodičů přijde, a tak není divu, že se postupně vyčerpávají. To má za následek ochlazení vztahů v pozdějších letech.

WŠ Jinonice v současnosti napírá síly do plánů na novou školu, která by zahrnovala i střední stupeň. Věřím, že výuka by se tak mohla ucelit a mnoho potíží bude vyřešeno. Mám však za to, že nelze čekat na novou budovu, nové uspořádání. Je třeba začít již teď, aby se zabránilo mizení ducha waldorfské pedagogiky. Doufám, že má práce bude k tomu pozitivním přispěním.

## Seznam literatury

Baumann, Adolf, Abeceda antroposofie, Březnice: Ioanes 1999

Carlgen, Frans, Výchova ke svobodě, Praha: Baltazar 1991

Internetové stránky spolku rodičů waldorfské školy Jinonice, Co je Spolek, kdy byl založen a jaká je jeho historie?  
<http://www.waldorfjinonice.cz/homepage/spolek-rodicu/>, 5.5.2011

Internetové stránky waldorfské školy Jinonice, O nás,  
<http://www.waldorfjinonice.cz/waldorfskaskola/o-nas-1/>, 5.5.2011

Internetové stránky Asociace waldorfských škol České republiky, Stručně o waldorfské pedagogice, [http://www.iwaldorf.cz/wald\\_ped.php?menu=ped-owa](http://www.iwaldorf.cz/wald_ped.php?menu=ped-owa)), 5.5.2011

Internetové stránky waldorfské školy Příbram, často kladené dotazy,  
<http://waldorf.pb.cz/casto-kladene-dotaz>, 5.5.2011

Pol, Milan, Waldorfské školy - izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy? Brno: Masarykova univerzita 1995

Steiner, Rudolf, Duchovní život a výchova v přítomné době, Písek: pobočka antroposofické společnosti v Písku 1996

Steiner, Rudolf, Výchova a metodika ve vyučování, Praha: Baltazar 1993

Zuzák, Tomáš, Hledání vztahu jako základ pedagogiky, Hranice: Fabula-Hana Janovská, 2004, 2.vydání

