

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Centrum školského managementu

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Specifika řízení waldorfské školy

Mgr. Jan Boněk

Vedoucí práce: PhDr. Jan Voda, Ph.D.  
Studijní program: Specializace v pedagogice  
Studijní obor: Školský management

2015

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Specifika řízení waldorfské školy“ vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne

.....

podpis

Rád bych poděkoval PhDr. Janu Vodovi, Ph. D. za odborné vedení, vstřícnou pomoc a rady při zpracování této práce. Dále děkuji bližší i vzdálené rodině za trpělivost a podporu.

## ANOTACE

Závěrečná bakalářská práce pojednává o specifických principech řízení, vedení a správy waldorfské školy. A to jak z pohledu školského, resp. obecného managementu, tak z pohledu výroků zakladatele waldorfské pedagogiky Rudolfa Steinera. Vzhledem k tomu, že o tomto tématu neexistuje v českém jazyce relevantní odborná literatura, vychází tato práce zejména ze studia zahraničních odborných materiálů. Samotný obsah práce přináší identifikaci a deskripci základních přístupů vedení, řízení a správy waldorfské školy a jejich zasazení do celkového kontextu školské správy a samosprávy školy, principů kolegiality a spolupráce a školy v pojetí učící se organizace.

## KLÍČOVÁ SLOVA

anthroposofie, delegování, kolegialita, kolegium, konference, odpovědnost, Rudolf Steiner, řízení, samospráva, spolupráce, správa, vedení, waldorfská škola

## ANNOTATION

This final Bachelor work disserts on specific principles of management, leadership and administration of Waldorf school. It is done from the scholastic point of view, (or more precisely common management), as well as from the point of view of progenitor of Waldorf pedagogy Rudolf Steiner's statements. Taking into consideration that there is not relevant special literature in the Czech language, this thesis starts from studying special foreign materials. The work content brings identification and description of basal approaches to leadership, management and administration of Waldorf school and their general contextualization with school authorities and self-management, principles of fellowship and cooperation as well as the school like learning organization.

## KEYWORDS

administration, anthroposophy, collegium, conference, cooperativeness, delegation, fellowship, leadership, management, responsibility, Rudolf Steiner, self-management, Waldorf school

## Obsah

Úvod .....	4
1 Typy správy školství a správních orgánů (v evropském kontextu) .....	6
1.1 Systém a správa školství v České republice.....	9
1.2 Orgány státní správy pro oblast školství .....	10
1.2.1 Ředitel školy .....	10
1.3 Orgány samosprávy pro oblast školství .....	13
1.3.1 Školská rada.....	14
1.4 Samospráva – autonomie školy.....	15
2 Řízení – Vedení školy.....	19
3 Spolupráce a kolegiální.....	26
3.1 Vymezení pojmů spolupráce a kolegiální .....	27
3.2 Formy učitelské kolegiality a spolupráce.....	29
3.3 Základní dovednosti pro spolupráci .....	30
4 Škola jako učící se organizace .....	33
5 První waldorfská škola.....	37
6 Principy vedení waldorfské školy .....	42
7 Školní společenství v rámci waldorfské školy .....	45
7.1 Formy spolupráce mezi rodiči a školou .....	48
8 Konference kolegia .....	51
8.1 Pedagogická konference.....	53
8.2 Provozně - organizační a interní část konference .....	55
8.3 Nejdůležitější oblasti života školy a princip delegování.....	60
9 Waldorfský učitel.....	63
10 Závěr .....	71
11 Seznam literatury a pramenů .....	75

## ÚVOD

---

Téma „Specifika řízení waldorfské školy“ bylo zvoleno zejména s ohledem na vlastní mnohaletý hluboký zájem o waldorfskou pedagogiku. Přestože je doposud tento zájem pouze teoretickým, nikdy jsem na waldorfské škole nebyl v pozici aktivního waldorfského učitele, absolvoval jsem tříletý Waldorfský učitelský seminář a v současné době studuji druhým rokem další.

V loňském roce oslavilo waldorfské hnutí devadesát pět let své existence a již je vyhlíženo stoleté jubileum. Během této doby vzniklo mnoho waldorfských škol téměř po celém světě a prokázalo nejen svoji životaschopnost, ale také hluboký smysl pro výchovu a vzdělávání dětí.

V České republice datujeme vznik waldorfského školství po roce 1989. V letech 1990–1992 bylo založeno prvních šest základních škol (v Písku, Příbrami, Ostravě, Praze, Semilech a Pardubicích). A přestože tato doba poměrně přála alternativám, byla waldorfská pedagogika již od samého počátku pod kontrolou MŠMT a České školní inspekce. Všechna pokusná ověřování a nejrůznější kontroly prokázaly její smysluplnost a životaschopnost.

Waldorfská škola, jako první, přinesla možnost alternativní formy vzdělávání v tehdejší postsocialistickém školství. Pro srovnání, druhá nejrozšířenější alternativa škola Montessori otevřela svou první základní školu v Kladně ve školním roce 2001/2002.<sup>1</sup>

Zásadní změna nastala od 1. ledna 2005, kdy vešel v platnost zákon č. 561/2004 Sb. (školský zákon). Tento zákon zrušil platnost všech dosavadních vzdělávacích programů a zavedl Rámcově vzdělávací programy pro jednotlivé vzdělávací úrovně a druhy škol. Také pro základní waldorfské školy začal platit RVP pro základní vzdělávání s povinností vytvořit si podle něho vlastní Školní vzdělávací program. Přestože se z určitého úhlu pohledu může zdát, že by tato forma mohla v jistých ohledech

---

<sup>1</sup> Srov. *Společnost Montessori* [online]. [cit. 2015-04-03]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/o-spolecnosti-montessori/>

waldorfským školám vyhovovat, není ani toto řešení zcela ideální. Waldorfské školy tak musely přijmout určité kompromisy, vyplývající z různých větších či menších omezení.

Zatímco v západní Evropě, kde má waldorfské hnutí nejstarší tradici, můžeme najít skutečně autonomní samosprávné instituce, jejichž fungování se blíží principům „sociálního organismu“, v České republice existuje většina waldorfských škol pod státní hlavičkou, v čele s ředitelem. Pochopitelně v souladu s platnými právními ustanoveními. Určitá míra vnitřního samosprávného vedení je zachována i zde a orientuje se zejména na oblast pedagogického a výchovného procesu, kdežto provozní a organizační záležitosti mohou spadat na ředitele školy, případně v součinnosti na užší grémium vedení školy. Ředitel ovšem nese za všech okolností plnou odpovědnost vůči zřizovateli a státu.

Tato práce si klade za cíl především identifikovat a popsat základní specifika řízení a vedení waldorfské školy, zasadit je do kontextu pojmů školské správy a samosprávy, školského, resp. obecného managementu a názorů Rudolfa Steinera (zakladatele waldorfské pedagogiky) na tuto oblast. A přispět tím k objektivnímu náhledu na některé specifické aspekty waldorfského školství, ale také objasnit určité dlouhodobě zažitá mýty a nepravdy, kterými je waldorfská škola stále ještě zahalena. V neposlední řadě přinést i příklad dobré praxe vedení školy, který plně konvenuje s nejnovějšími náhledy na tuto oblast (svoboda v práci, znalostní společnost a učící se organizace).

Téma této bakalářské práce prostupuje téměř všemi moduly Školského managementu. Nejvíce se ovšem dotýká oblasti Vedení lidí – mimo jiné od pojetí role řídicího pracovníka a jeho kompetencí, přes pojmové ujasnění si funkce vedení a řízení, až po sebeřízení.

## 1 TYPY SPRÁVY ŠKOLSTVÍ A SPRÁVNÍCH ORGÁNŮ (V EVROPSKÉM KONTEXTU)

---

Evropské školské systémy vykazují shodně klíčovou roli centrální vlády při zajišťování právní základny a celkového rámce národního (státního nebo soukromého) vzdělávacího systému. Jednotlivé země se ovšem liší v míře rozsahu kompetencí této ústřední roviny.<sup>2</sup>

Podobnou variabilitu lze nalézt i v podílu na správě (managementu) jednotlivých správních orgánů. Jednotlivé úřady (centrální, regionální nebo místní), rodiče, žáci a učitelé, kteří jsou zastoupeni v různých správních orgánech, zde přebírají zodpovědnost za stanovené úkoly. Tato působnost se ovšem neomezuje pouze na zákonem dané povinnosti, ale projevuje se také v řadě neformálních procesů, jedinečných konstelací, individuálních a organizačních podmínek charakteristických právě pro daná školní společenství.

Následující přehled vychází z legislativních podmínek, ve kterých se waldorfské školy nacházejí, a jejich působení ve správních školských strukturách. Vzhledem k rozsahu a spíše informativnímu účelu v rámci kontextu celé práce bude zohledněna pouze obecná rovina.<sup>3</sup>

Obecně lze správy vzdělávacích systémů rozdělit do tří úrovní:<sup>4</sup>

- převážně centralizovaný systém
- dvojúrovňový centralizovaný systém (centrální a regionální)
- převážně decentralizovaný systém

---

<sup>2</sup> RÝDL, Karel. *Cesta k autonomní škole: projekt NEMES k otázkám autonomie školy a učitele v evropském kontextu*. Praha: Agentura STROM, 1996, 79 s. Nemes, sv. 5. ISBN 80-901-6628-8. s. 19

<sup>3</sup> K tématu podrobněji také např. rozsáhlá *Komparativní analýza vzdělávacích systémů ve vybraných zemích EU: ISCED 1, 2*. 1. vyd. Ostrava: SocioFactor s.r.o., 2012. Dostupné z: [http://www.clouekvtisni.cz/uploads/file/1360764270-an\\_KA3\\_komparace.pdf](http://www.clouekvtisni.cz/uploads/file/1360764270-an_KA3_komparace.pdf)

<sup>4</sup> K tomuto tématu RÝDL, Karel. *Cesta k autonomní škole: projekt NEMES k otázkám autonomie školy a učitele v evropském kontextu*. Praha: Agentura STROM, 1996, 79 s. Nemes, sv. 5. ISBN 80-901-6628-8. s. 19 – 23.



Z hlediska správních orgánů lze identifikovat tyto druhy:<sup>5</sup>

- školní shromáždění
- ředitel školy
- poradní a koordinující orgány v oblasti výchovy a vzdělávání (podpůrné orgány)

Správa v oblasti základních a středních škol spadá v evropských zemích do kompetence řady osob a orgánů: školní konference (shromáždění), ředitelé škol a jejich spolupracovníci, odborní vedoucí nebo vedoucí odborných skupin, třídní učitelé, třídní shromáždění (konference), pedagogické výbory, rodičovská a žakovská zastoupení a rady apod. Patrná je také velká variabilita v označení, vnitřní charakteristice a funkcích správních orgánů. Lze je rozdělit, podle jednoho z možných přístupů, na základě tří základních kritérií: formálních aspektů, profesního zastoupení a operační roviny.<sup>6</sup>

Z hlediska formálních aspektů se na školách nacházejí dva druhy správních orgánů:

- *„Kolektivní orgány ve formě výborů nebo konferencí, zpravidla hierarchicky nestrukturované, zajišťující zastoupení rozdílných zájmových skupin v rámci kompetencí grémia.*
- *Jednotlivé osoby s výkonnými funkcemi, v hierarchickém nebo funkčním kontextu, jejichž delegovaná zodpovědnost umožňuje každodenní provoz školy.“<sup>7</sup>*

Kolektivní orgány jsou ve své podstatě spojovány se spolupůsobením demokracie, zájmového zastoupení, poradenství a diskuze. Vztahují se zejména k celoškolským shromážděním, učitelským a třídním shromážděním apod.<sup>8</sup>

---

<sup>5</sup> Srov. tamtéž s. 27.

<sup>6</sup> RÝDL, Karel. *Cesta k autonomní škole: projekt NEMES k otázkám autonomie školy a učitele v evropském kontextu*. Praha: Agentura STROM, 1996, 79 s. Nemes, sv. 5. ISBN 80-901-6628-8., s. 27.

<sup>7</sup> Tamtéž s. 28

<sup>8</sup> Srov. tamtéž s. 28.

Správní orgány postavené na individuálním principu zastupují především organizační a koordinační činnosti, výkon a autoritu, vedení a kontrolu. Tato specifika se vztahují zpravidla k funkci ředitele a vedoucích zástupců škol, jejich spolupracovníky, vedoucí odborných skupin apod.<sup>9</sup>

V rámci evropského školství lze identifikovat v podstatě dva hlavní správní modely:

*„1. Kolektivní orgány mají jen poradní a podpůrný význam a omezený vliv, rozhodující slovo má jednotlivec v určité funkci.*

*2. Funkčně zařazený jednotlivec se podřizuje rozhodnutí kolektivních orgánů a stává se vykonavatelem, managerem a koordinátorem kolektivních rozhodnutí.“<sup>10</sup>*

Podle zastoupení lze rozlišovat tyto orgány:

*„- Orgány, skládající se ze zástupců různých členů školního společenství (učitelé, nepedagogický personál, žáci, rodiče, úředníci, zástupci veřejnosti apod.). Tyto orgány lze označit za spolupůsobící, např. školní nebo třídní shromáždění.*

*- Orgány, skládající se jen z učitelů, které se zabývají školním managementem a provozem vyučování. Patří sem funkční místa jednotlivců, kteří vzhledem k vlastní pozici nebo delegované pravomoci rozhodují v oblasti správní, finanční a pedagogické (ředitelé, jejich zástupci, třídní učitelé a vedoucí ročníků). Dále sem patří i různé výbory, koordinační odborné skupiny, učitelská shromáždění, pedagogické výbory apod. V některých zemích plní učitelské shromáždění (konference) vedle správní funkce navíc i funkci odbornou.*

*- Orgány, skládající se jen ze žáků, nebo jen z rodičů, nebo jen z učitelů, které můžeme označit za zájmové spolky prosazující požadavky svých členů. Patří sem žákovská,*

---

<sup>9</sup> Srov. RÝDL, Karel. *Cesta k autonomní škole: projekt NEMES k otázkám autonomie školy a učitele v evropském kontextu*. Praha: Agentura STROM, 1996, 79 s. Nemes, sv. 5. ISBN 80-901-6628-8. s. 28

<sup>10</sup> Srov. tamtéž s. 28

*rodičovská nebo učitelská shromáždění, mající v různých zemích různě široké kompetence a vliv v rámci autonomie škol.*“<sup>11</sup>

Operační rovina představuje v tomto kontextu tři hlavní úrovně: institucionální, administrativní a profesní.<sup>12</sup>

*„Na institucionální rovině se nacházejí orgány, které v rámci autonomie školy (tj. její příslušnosti) stanovují a určují programové linie školy. Ve většině zemí se to týká „školního shromáždění (konference)“, které vymezuje a schvaluje vzdělávací cíle, učební plány a další pravidla. V zemích, kde je oficiálně proklamovaná autonomie škol menší, je menší i vliv školního shromáždění. V tomto případě přebírají kompetence shromáždění ředitelé škol (...).*

*Na administrativní rovině jsou zásadní úkoly svěřovány ředitelům škol, kteří je plní s pomocí zástupců, spolupracovníků a učitelů. Ti pro to přijímají určitá funkční místa (vedoucí odborných skupin, metodici, rozvrháři apod.).*

*Na profesní rovině (tj. v oblasti didaktické a pedagogické) leží zodpovědnost většinou na shromáždění učitelů nebo pedagogickém výboru, či odborných konferencích nebo třídních shromážděních. V některých evropských zemích závisí rozsah zodpovědnosti učitelů na roli, která přísluší řediteli a jeho spolupracovníkům jako vedoucím silám a pedagogickým „moderátorům“.*“<sup>13</sup>

## **1.1 SYSTÉM A SPRÁVA ŠKOLSTVÍ V ČESKÉ REPUBLICCE**

Právní předpisy, které upravují oblast školství, bývají vymezovány jako tzv. školské právo a rozlišují se na předpisy, které upravují soustavu mateřských, středních a vyšších

---

<sup>11</sup> RÝDL, Karel. *Cesta k autonomní škole: projekt NEMES k otázkám autonomie školy a učitele v evropském kontextu*. Praha: Agentura STROM, 1996, 79 s. Nemes, sv. 5. ISBN 80-901-6628-8. s. 28-29

<sup>12</sup> Karel Rýdl převzal toto rozčlenění od amerického sociologa a politologa Talcotta Parsonse, který tuto strukturu aplikoval na každou organizaci. Srov. RÝDL, Karel. *Cesta k autonomní škole: projekt NEMES k otázkám autonomie školy a učitele v evropském kontextu*. Praha: Agentura STROM, 1996, 79 s. Nemes, sv. 5. ISBN 80-901-6628-8. s. 29-30

<sup>13</sup> . RÝDL, Karel. *Cesta k autonomní škole: projekt NEMES k otázkám autonomie školy a učitele v evropském kontextu*. Praha: Agentura STROM, 1996, 79 s. Nemes, sv. 5. ISBN 80-901-6628-8. s. 30

odborných škol a soustavu školských zařízení a na právní předpisy vztahující se k oblasti škol vysokých.<sup>14</sup>

Zákon č. 561/2004 Sb. (Školský zákon), o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) vymezuje mimo jiné, také systém a správu školství.

## 1.2 ORGÁNY STÁTNÍ SPRÁVY PRO OBLAST ŠKOLSTVÍ<sup>15</sup>

Vzhledem k tématu této práce bude podrobněji zmíněna především funkce ředitele školy a její ukotvení v právním řádu České republiky. Tato specifikace bude nutná zejména k ujasnění si pozice ředitele v rámci školy, jeho odpovědnosti za celou instituci. Další orgány státní správy v oblasti školství (Obecní úřady obcí s rozšířenou působností; Krajské úřady; Česká školní inspekce; Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy) nebude nutné, vzhledem ke kontextu, více rozvádět.

### 1.2.1 Ředitel školy

Ředitel školy<sup>16</sup> (dále jen „ředitel“) představuje statutární orgán školy a jako takový je v pozici zaměstnavatele vůči všem zaměstnancům školy či školského zařízení (tzn. vůči

---

<sup>14</sup> Srov. POLIÁN, Milan. *Organizace a činnost veřejné správy*. 1. vyd. Praha: Prospektrum, 2001, 342 p. ISBN 80-717-5098-0. s. 250. K tomu přehledově *Pedagogika pro učitele: podoby vyučování a třídní management, osobnost učitele a jeho autorita, inovace ve výuce, klíčové kompetence ve vzdělávání, práce s informačními prameny, pedagogická diagnostika*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Editor Alena Vališová, Hana Kasíková. Praha: Grada, c2011, 456 s. ISBN 978-802-4733-579. s. 87 a dále.

<sup>15</sup> Pro potřeby této kapitoly byla využita rigorózní práce: HERZÁNOVÁ, Mgr. Eva. *PRACOVNĚPRÁVNÍ VZTAHY ZAMĚSTNANCŮ VE ŠKOLSTVÍ*. 2008/2009. Rigorózní práce. Právnická fakulta Masarykovy univerzity, Katedra pracovního práva a sociálního zabezpečení. Dále PUŠKINOVÁ, Monika. *Právo pro ředitele škol v kostce*. . Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. 323 s. ISBN 9788074783975. PUŠKINOVÁ, Monika a Jan MIKÁČ. *Rozhodování ředitele školy a školského zařízení ve správním řízení a mimo správním řízení: postupy, správná řešení, vzory správních rozhodnutí*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2010, 214 s. ISBN 978-807-3575-953.

<sup>16</sup> K tématu srov. TROJANOVÁ, Irena. *Ředitel a střední management školy: průvodce pro ředitele a střední management ZŠ a SŠ*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014, 171 s. ISBN 978-80-262-0591-3. Dále LHOTKOVÁ, Irena, Václav TROJAN a Jindřich KITZBERGER. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012, 103 s. Řízení školy. ISBN 978-807-3578-992. HERZÁNOVÁ, Mgr. Eva. *PRACOVNĚPRÁVNÍ VZTAHY ZAMĚSTNANCŮ VE ŠKOLSTVÍ*.

pedagogickým i nepedagogickým pracovníkům). Vymezení jeho pravomocí obsahuje ust. § 164 a násl. zákon č. 561/2004 Sb. (Školský zákon), o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen „školský zákon“).

Ředitel je do své funkce jmenován zřizovatelem školy v souladu s ust. § 33 odst. 3 zákona č. 262/2006 Sb., zákoníku práce a na základě výsledků konkursního řízení, které upravuje vyhláška č. 54/2005 Sb. Ředitel je tedy nejen v pozici statutárního orgánu školy jakožto zaměstnavatele, ale zároveň je sám v pracovním poměru ke škole či školskému zařízení na základě jmenování do funkce ředitele. Odvolání z funkce ředitele je možné pouze na základě některého z důvodů, které jsou uvedeny ve školském zákoně v § 166 odst. 4 a 5.

Ředitel rozhoduje ve všech záležitostech týkajících se poskytování vzdělávání a školských služeb. Ředitel odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb. Vytváří podmínky pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a podmínky pro výkon inspekční činnosti České školní inspekce a přijímá následná opatření. Odpovídá za zajištění dohledu nad dětmi a nezletilými žáky ve škole a školském zařízení. Zajišťuje, aby zákonní zástupci nezletilých dětí, žáků nebo studentů byli včas informováni o průběhu a výsledcích vzdělávání svých dětí.

Ředitel má dále, dle školského zákona, za povinnost zřídit pedagogickou radu jako svůj poradní orgán. Tvoří ji všichni pedagogičtí pracovníci školy. Ředitel má povinnost projednávat s radou všechny zásadní pedagogické dokumenty a opatření, které se týkají vzdělávací činnosti školy. Ředitel není vázán na názor pedagogické rady, ale má ve svém rozhodování k tomuto přihlédnout (odpovědnost za řádný chod školy, za vzdělávání a poskytování školských služeb je plně na řediteli).

Mezi další významné funkce ředitele patří, že je správním orgánem při rozhodování o právech a povinnostech fyzických osob v oblasti státní správy. Ředitel je povinen se v tomto rozhodování řídit zákonem č. 500/2004 Sb., správní řád (dále jen „správní

řád“). Přehled rozhodnutí, která náleží do správního řízení, obsahuje ust. § 165 odst. 2 školského zákona:<sup>17</sup>

- o přijetí dítěte k předškolnímu vzdělávání a o ukončení předškolního vzdělávání,
- o odkladu povinné školní docházky,
- o přijetí k základnímu vzdělávání,
- o převedení žáka do odpovídajícího ročníku základní školy, o přestupu žáka, o převedení žáka do jiného vzdělávacího programu, o povolení pokračování v základním vzdělávání, o opakování ročníku po splnění povinné školní docházky,
- o přijetí ke vzdělávání ve střední škole, vyšší odborné škole a v konzervatoři,
- o přestupu, o změně oboru vzdělávání, o přerušení vzdělávání, o přeřazení žáka nebo studenta do vyššího ročníku,
- o povolení individuálního vzdělávacího plánu,
- o uznání dosaženého vzdělání,
- o povolení a zrušení individuálního vzdělávání,
- o podmíněném vyloučení a vyloučení žáka nebo studenta ze školy nebo školského zařízení,
- o snížení nebo prominutí úplaty za poskytování vzdělávání a školských služeb.

Správním orgánem není škola, ale přímo osoba ředitele. Správní řád dále ustanovuje, že ředitel je zároveň tzv. oprávněnou úřední osobou (viz § 15 správního řádu), tedy osobou, která je oprávněná v rámci správního řízení činit jednotlivé úkony vůči účastníkům řízení, shromažďuje důkazy a rozhoduje ve věci, která je předmětem řízení.

Z výše uvedeného je zřejmé, že na osobu ředitele jsou kladeny velmi vysoké nároky a velká odpovědnost. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně

---

<sup>17</sup> Srov. např. CRHA, Josef. *Správní rozhodnutí ředitele střední školy: závěrečná práce "Studium pro ředitele škol a školských zařízení I" : období od září 2007 do května 2008*. 1. vyd. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2009, 80 s. ISBN 978-80-86956-27-5.

některých zákonů proto vymezuje, kdo může tuto funkci vykonávat. Tento zákon se vztahuje na pedagogické pracovníky škol a školských zařízení, které jsou zapsány do rejstříku škol a školských zařízení, a na pedagogické pracovníky v zařízeních sociální péče.

Předpoklady pro výkon funkce ředitele upřesňuje § 5 zákona a vyplývá z něho, že ředitelem může být fyzická osoba, která je pedagogickým pracovníkem (tzn. je plně způsobilá k právním úkonům; má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává; je bezúhonná; zdravotně způsobilá) a která splňuje podmínku praxe ve výkonu přímé pedagogické činnosti nebo v činnosti, pro kterou jsou potřebné znalosti stejného nebo obdobného zaměření, nebo v řídicí činnosti nebo v činnosti ve výzkumu a vývoji v délce předepsaného počtu let.

*„Úkol ředitele trvale obsahuje nároky související s řízením i s vedením. Od ředitele školy se očekává, že bude dobrým manažerem kvality stejně jako dobrým vedoucím, schopným pečovat o účel a kulturu školy, o lidi v ní.“<sup>18</sup>*

### **1.3 ORGÁNY SAMOSPRÁVY PRO OBLAST ŠKOLSTVÍ<sup>19</sup>**

Pro úplnost významového uchopení pojmu „samospráva“ a doplnění celkového kontextu obsahuje tato kapitola pouze jmenovitý přehled orgánů samosprávy s působností v oblasti školství (Obec; Kraj) s důrazem na orgán školy – školskou radu, které je věnována samostatná podkapitola.

---

<sup>18</sup> POL, Milan. Škola v proměnách. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007, 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9. s. 32

<sup>19</sup> Pro potřeby této kapitoly byla využita rigorózní práce: HERZÁNOVÁ, Mgr. Eva. *PRACOVNĚPRÁVNÍ VZTAHY ZAMĚSTNANCŮ VE ŠKOLSTVÍ*. 2008/2009. Rigorózní práce. Právnická fakulta Masarykovy univerzity, Katedra pracovního práva a sociálního zabezpečení.

### 1.3.1 Školská rada

Představuje orgán samosprávy, který umožňuje zákonným zástupcům nezletilých žáků, zletilým žákům a studentům, pedagogickým pracovníkům školy, zřizovateli školy a dalším osobám podílet se na správě školy.

Povinnost zřídit školskou radu ukládá zákon základním, středním a vyšším odborným školám. Školskou radu zřizuje na základě ust. § 167 odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon) zřizovatel školy, tedy obec nebo kraj. Zřizovatel stanovuje počet členů školské rady a vydává její volební řád. Školskou radu tvoří jednou třetinou zástupci jmenovaní zřizovatelem, třetinu volí zákonní zástupci nezletilých žáků a zletilí žáci a studenti a zbývající třetinu volí pedagogičtí pracovníci dané školy. Ředitel školy nemůže být členem školské rady. Funkční období členů školské rady je na tři roky.

#### **Školská rada se vyjadřuje:**

- k návrhům školních vzdělávacích programů a k jejich následnému uskutečňování,
- schvaluje výroční zprávu o činnosti školy,
- schvaluje školní řád, ve středních a vyšších odborných školách stipendijní řád, a navrhuje jejich změny,
- schvaluje pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků v základních a středních školách,
- podílí se na zpracování koncepčních záměrů rozvoje školy,
- projednává návrh rozpočtu právnické osoby na další rok a navrhuje opatření ke zlepšení hospodaření,
- projednává inspekční zprávy České školní inspekce,
- podává podněty a oznámení řediteli školy, zřizovateli, orgánům vykonávajícím státní správu ve školství a dalším orgánům státní správy,
- podává návrh na odvolání ředitele,



- podává návrh na vyhlášení konkurzu na ředitele školy.

Školská rada zapadá do konceptu správy školy a představuje určité specifické propojení školy s jejím širším prostředím na místní úrovni. Představuje platformu, na které lze otevřít zejména otázky základního směřování školy a ke kterým se mohou vyjádřit nejen zástupci školské veřejnosti, ale také rodičů, zřizovatelů a dalších subjektů.

V různých školských systémech se v současné době ukazuje, jako jeden z největších úkolů, nejen dosažení konsensu v jednání, ale také jak dospět k nalezení určité rovnováhy mezi jednotlivými aktéry v tomto samosprávném orgánu, který se může nacházet, a nezřídka se nachází, pod tlakem z nejrůznějších stran.<sup>20</sup>

#### 1.4 SAMOSPRÁVA – AUTONOMIE ŠKOLY

Samospráva představuje pojem, který lze chápat z více stran úhlu pohledu. Nejčastěji bývá tento termín používán v oblasti veřejné správy a teorie práva.

Samospráva představuje velmi starý institut, se kterým se setkáváme již ve starověkých státech, a který se nejvíce rozvinul v období středověku. V této době to byla především samospráva územní (městské svobody), profesní (cechy) a tradiční samospráva univerzitní.<sup>21</sup> Z právního hlediska tvoří samospráva, vedle státní správy, druhou nejdůležitější větev správy veřejné, je součástí veřejné moci.<sup>22</sup> Samospráva ovšem není jen právním pojmem, ale i pojmem sociálně kulturním.<sup>23</sup>

V této souvislosti je možné se v odborné literatuře setkat s výrazem autonomie, která je vnímána mimo jiné také jako svoboda s odkazem k mravnímu vývoji jednotlivce, a to zejména tím, že dodržuje zákon, který si uložil na základě vlastní volby a schválení nadosobního cíle osobnosti.<sup>24</sup>

<sup>20</sup> Srov. POL, Milan. *Škola v proměnách*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007, 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9. s. 36

<sup>21</sup> KOUDELKA, Zdeněk. *Samospráva*. Praha: Linde, 2007, 399 s. ISBN 978-807-2016-655. s. 15

<sup>22</sup> Tamtéž s. 19

<sup>23</sup> Srov. tamtéž s. 15

<sup>24</sup> Např. RÝDL, Karel. *Cesta k autonomní škole: projekt NEMES k otázkám autonomie školy a učitele v evropském kontextu*. Praha: Agentura STROM, 1996, 79 s. Nemes, sv. 5. ISBN 80-901-6628-8. Nebo

Pro účely této práce bude ve vztahu k waldorfské škole nadále používán pojem „samospráva“, s vědomím synonymního významu se slovem autonomie.

Mezi obecné charakteristiky samosprávy patří, že je vykonávána vlastním jménem, na vlastní odpovědnost a vlastními prostředky. V samosprávě státní moc deleguje pravomoci normativní i výkonné. Samospráva je veřejná správa vykonávaná subjekty odlišnými od státu, avšak státem aprobovanými. V samosprávě převažují prvky kolegiálního řízení nad individuálním, laického složení hlavních orgánů nad byrokratickým a princip volby hlavních orgánů nad jmenováním. Samospráva určuje, co se má dělat i jak se to má dělat. Samospráva je zvláštní druh správy, při níž se spravování spravují sami a ne úředníky jmenovanými státem, jak je tomu u státní správy. Samospráva je významným prvkem moderního demokratického státu, jelikož v rámci teorie dělby moci omezuje centrální moc státní. Samospráva vede k pluralitě mocí a tím zabezpečuje větší svobodu jedince.<sup>25</sup>

*„Zvláště v oblasti výchovy a vzdělávání je samosprávná idea pro společnost dvojnásob užitečná a potřebná. Vytváří totiž předpoklady pro budoucnost a celkový rozvoj společnosti, ale zároveň každý autonomní krok a pokus ve školství je i výcvikem v autonomii všech zúčastněných pro ostatní oblasti společenského života.“<sup>26</sup>*

Následující citát může přiblížit vnímání tohoto pojmu v době, ve které žil a působil také Rudolf Steiner, tedy na přelomu 19. a 20. století. *„Samosprávou rozumí se všeobecně právo pořádati si jisté záležitosti samovolně. Samospráva jest protivou závislosti na jiných činitelích a podřízenosti vlivu jejich.“<sup>27</sup>*

Pojem sám tedy může představovat např. protiklad ke správě určované zvenku, ale jako takový vlastně nevypovídá nic o způsobu vedení či řízení a rozhodně by neměl být vnímán, zejména ve vztahu k waldorfské škole, že „všichni dělají všechno, všichni mluví do všeho, všichni spolurozhodují“. Právě toto nepřesné pochopení

---

GÖTTE, Wenzel M. *Erfahrungen mit Schulautonomie: das Beispiel der freien Waldorfschulen*. 1. Aufl. Stuttgart: Verl. Freies Geistesleben, 2006. ISBN 37-725-1852-4.

<sup>25</sup> Srov. tamtéž s. 19 – 24

<sup>26</sup> RÝDL, Karel. *Cesta k autonomní škole: projekt NEMES k otázkám autonomie školy a učitele v evropském kontextu*. Praha: Agentura STROM, 1996, 79 s. Nemes, sv. 5. ISBN 80-901-6628-8. s. 15 – 16.

<sup>27</sup> Všeobecný slovník právní, uspořádal F. X. Veselý, Praha 1899, s. 360

samosprávného vedení waldorfské školy může být zdrojem řady nedorozumění a diskutabilní kvality kolegiálního vedení.

V této souvislosti je možné se setkat s názorem, že ve waldorfských školách není žádné vedení.<sup>28</sup> A nezřídka dokonce nabízejí na venek obraz bezvládní, společnosti bez řízení. Zkušenost bývá i taková, že rodiče a jiní partneři školy často nenajdou nikoho, kdo by na jejich otázky kompetentně odpověděl. Nakonec pak skončí u kolegia (grémia) nebo konference, kde pak někdy i týdny trvá, než se daná věc dostane na pořad jednání.

V některých velkých waldorfských školách se zdají být řídicí struktury nejasné či neprůhledné. Netransparentnost vedení pak dává možnost vzniknout různým teoriím o skrytém řízení mocnými zájmovými skupinami, o osobě tajného ředitele apod.

Chceme – li sledovat samosprávný princip skutečně vážně, musíme si položit otázky týkající se přímo základů vedení ve waldorfských školách. Všechny waldorfské školy jsou více či méně vědomě vedeny v duchu idey samosprávné „učitelské republiky“. Tato forma je nejvíce rozšířena zejména v těch školských systémech, které to umožňují. Setkáváme se zde s nejrůznějšími typy konferencí, delegovanými grémii apod. Vždy se jedná o formy kolegiálního rozhodování a delegování těchto pravomocí na grémia a mandátní skupiny.<sup>29</sup>

Slovy Tobiasi Richtera, na základě jednoho z výroků Rudolfa Steinera<sup>30</sup>: „*Waldorfská škola ve své práci usiluje o uskutečnění demokraticko-republikánského způsobu života. Tato snaha se nevyčerpává ve formálních pravidlech zastupování zájmů a spolurozhodování, nýbrž znamená založení spolupráce na spoluzodpovědnosti. Škola proto chápe sebe samu jako školní společenství rodičů (zákonných zástupců), učitelů a žáků. Podle příslušné zodpovědnosti a specifických úkolů těchto skupin osob mají všichni povinnost i právo se na tomto spoluutváření podílet.*“<sup>31</sup>

---

<sup>28</sup> Vedení je často vnímáno jako protiklad samosprávy.

<sup>29</sup> Viz přehled v úvodních kapitolách této práce.

<sup>30</sup> Srov. GA 300a, Stuttgart 1975, s. 271

<sup>31</sup> Srov. (ED), Tobias Richter a [z německého originálu přeložila skupina překladatelů ve složení Tomáš Boněk et]. AL]. *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy: pedagogické pojetí a vzdělávací cíle*. Vyd. 1. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013. ISBN 978-809-0522-251., s. 26

Republikánský princip je zde možné chápat i jako protiklad k jakékoliv autoritativní formě vedení. Legitimita je založena na přímé účasti na konstituování zastupitelských orgánů, ovšem za plné odpovědnosti každého jednotlivce i celku za své jednání.

V tomto kontextu lze uvést charakteristiku svobody a samosprávy, kterou uvedl Petr Uhl v roce 1982 ve své knize „Program společenské samosprávy“ a která v mnoha bodech souzní s názory Rudolfa Steinera a v určitém ohledu také s vizí „Svobody v práci“:

*„Základní myšlenka, z níž náš program vychází, je jedinečnost a neopakovatelnost každého jedince, která se bude moci plně prosadit teprve v takových podmínkách společenského vývoje, kdy svobodné jednání jednotlivce bude účinně ovlivňovat harmonický rozvoj celé společnosti. Tento program je programem společnosti, která usiluje o soulad mezi svobodou jednotlivce a svým vlastním rozvojem. Svobodou jednotlivce míníme v první řadě svobodu každého člověka spolurozhodovat o své práci a jejích výsledcích a tím stále více ovlivňovat celospolečenská rozhodnutí. Jde o postupné odstraňování odcizení, které člověk pociťuje vůči své práci, společnosti a jejímu uspořádání, k přírodě.<sup>32</sup>*

---

<sup>32</sup> UHL, Petr. a kol. *Program společenské samosprávy*. Kolín nad Rýnem: INDEX, 1982. s. 9 – 10

## 2 ŘÍZENÍ – VEDENÍ ŠKOLY

---

V současné době, která klade na školství a školy poměrně vysoké nároky, vyvstala nutnost poměrně jasného rozlišení toho, co probíhá (nebo by mělo probíhat) v oblasti snah o rozvoj škol a na druhé straně zvládání velkého množství úkolů, které jsou na školy kladeny. V této souvislosti nabývají na významu tři specifické procesy – vedení, řízení a správa školy.<sup>33</sup>

Jedna z mnoha definic managementu říká, že „*management je dosahování cílů s pomocí lidí*“<sup>34</sup> skrze vedení nebo řízení lidí. Vedení lze charakterizovat jako vědomé ovlivňování jednotlivce nebo skupiny takovým způsobem, aby vedlo k dosažení cílů organizace. „Řízení“ je naproti tomu pojímáno jako organizování a koordinování operativních činností, zejména v souvislosti s krátkodobými cíly.<sup>35</sup>

V konceptu „řízení“ školy se v minulosti spojovalo téměř vše, co souviselo s jejím administrativním provozem. Pojem „vedení“ byl po dlouhou dobu součástí řízení. S řízením školy (z anglického *school management*) je spojováno zejména zajištění jejího každodenního chodu, zvládání úkolů a nároků kladených na školu. Aktivita spojené s řízením zůstanou bezpochyby i nadále významnou a důležitou součástí v zajišťování chodu školy. Postupem času nabylo na důležitosti i vedení školy (z anglického *school leadership*), společně se vzrůstajícím významem jejího rozvoje a dalšího směřování. V řadě školských systémů spolupůsobí navíc správa školy (*school governance*), která má především za úkol dohled nad základním směřováním školy, tedy i jak je škola vedena a řízena.<sup>36</sup>

„Řízení se především týká exekutivy, plánování, organizování a koordinace zdrojů.“<sup>37</sup>

Řízení by mělo zajišťovat řád v organizaci a zajištění již dohodnutých organizačních struktur, systémů a postupů. Dobře řízená škola funguje ve vzájemné shodě a vnitřní

---

<sup>33</sup> Srov. POL, Milan. *Škola v proměnách*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007, 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9. s. 27

<sup>34</sup> KUBÁTOVÁ, Sláva. *Vedení lidí a strategie v nejistých dobách*. Praha: Management Press, 2012, 214 s. Action Learning - praktický management. ISBN 978-80-7261-257-4. s. 90

<sup>35</sup> Srov. tamtéž s. 91

<sup>36</sup> Srov. POL, Milan. *Škola v proměnách*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007, 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9. s. 27

<sup>37</sup> Tamtéž s. 30

soudržnosti lidí v rámci těchto struktur a systémů. Což může být dobrý předpoklad pro další rozvoj školy.

Ve vztahu k učení a vyučování lze identifikovat v rámci řízení školy následující nosné činnosti:<sup>38</sup>

- *„plánování – vyučovacích hodin, jejich částí, rozvrhů, školních tříd a jejich částí, ročníků a jednotlivých žáků;*
- *stanovování cílů – pro jednotlivce, skupiny, třídy, ročníky, stupně školy, celou školu;*
- *komunikačních systémů – zvláště schůzí, porad apod.*
- *monitorovacích systémů – analýzy dat o učení žáků a další práce s těmito daty, hospitace ve třídě, poskytování zpětné vazby;*
- *rolí a odpovědností jednotlivých pracovníků – včetně mentorství a koučování; postupů školy zaměřených na učení a vyučování.“*

V řízení školy a v posuzování kvality řízení hrají roli i činnosti související se systematickou autoevaluací školy. Tedy, zda škola autoevaluaci vůbec provádí, a jak případně následně pracuje s jejími zjištěními, zda je věnována pozornost řízení výkonů všech zaměstnanců (jejich následné zkvalitňování), zda má škola nastavené procesy v uvádění do pracovních rolí či koncepční přístup v dalším vzdělávání zaměstnanců atp.<sup>39</sup>

Pro potřeby této práce budeme nadále využívat pojem „vedení“, spíše než „řízení“, z toho důvodu, že více zohledňuje kvality, které lze ve waldorfských školách v určité

---

<sup>38</sup> POL, Milan. Škola v proměnách. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007, 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9. s. 31

<sup>39</sup> Srovnej tamtéž

podobě identifikovat.<sup>40</sup> Přesto je význam a hodnota řízení nezpochybnitelná a v určitých specifických podobách jej lze identifikovat i ve waldorfských školách.

Vedení a řízení od sebe nelze oddělit zcela bez problémů a ani to není cílem této práce. Zejména školní praxe ukazuje, že je mezi řízením a vedením řada úzkých vztahů a souvislostí a mohou se i v některých případech překrývat.

*„Vedení by mělo poskytnout hnací sílu a směr pro lepší výkony, zatímco řízení by mělo co nejlépe využívat zdroje a procesy k dosažení těchto výkonů“<sup>41</sup>*

Jak již bylo výše naznačeno, představuje pojem „vedení“ v moderním managementu velmi rozsáhlé téma. Samotné slovo nabízí širokou škálu významového zabarvení. V současné manažerské literatuře se můžeme setkat se dvěma základními přístupy. S tradičním funkčním vedením spolupracovníků („managementship“) a s dynamicky se rozvíjejícím tzv. tvůrčím vedením („leadership“). Pokud bychom měli oba tyto styly definovat, tak „managementship“ je ve sféře vedení lidí orientován spíše autoritativně, popř. administrativně. Kdežto „leadership“ je více neformální a orientován tvůrčím způsobem vedení spolupracovníků. V prvním případě vedou manažeři v druhé tvůrčí vedoucí „lídři“.<sup>42</sup>

Vedení je také často spojováno se zaměřením na změny a pohyb v organizaci, vize a hodnoty, transformaci, orientaci na cíle, výsledky a lidi. Tedy jinak řečeno „činit správné věci“, které by následně měly být realizovány v praxi skrze aktivity řízení, tedy „činit věci správně“.<sup>43</sup> Ve vedení jde o proces vlivu, inspiraci a podporu v dosahování společné vize, či se k její realizaci alespoň přibližovat.<sup>44</sup>

---

<sup>40</sup> K pojmu vedení „führen“ také WEMBER, Valentin. Wille zur Verantwortung: Eine neue Organisationsführung durch Lehrer, Eltern und Schuler an Waldorfschulen. 2. vyd. Hamburg: Stratosverlag, 2013. ISBN 9783943731002. s. 63.

<sup>41</sup> POL, Milan. Škola v proměnách. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007, 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9. s. 31

<sup>42</sup> Srov. VODÁČEK, Leo. *Moderní management v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2006, 295 s. ISBN 80-726-1143-7. s. 231

<sup>43</sup> COVEY, Stephen R. *7 návyků skutečně efektivních lidí: zásady osobního rozvoje, které změni váš život*. V nakl. Management Press vyd. 1. Praha: Management Press, 2006, 342 s. Action Learning - praktický management. ISBN 80-726-1156-9. s. 140 „(...) vedení (...) je spíš uměním než záležitostí konkrétních postupů a dovedností.“

<sup>44</sup> Srov. POL, Milan. Škola v proměnách. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007, 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9. s. 29

Pojem „leadership“ popř. „lídr“ představuje v české i zahraniční literatuře významově poměrně nejednoznačně obsahový pojem. Lze se setkat s více či méně zatíženými výrazy jako „vůdcovství“, či „vůdce“, ale také „tvůrčí vedení“, „vůdčí osobnost“, „lídr“.<sup>45</sup>

Pro potřeby následujícího textu využijeme termín „tvůrčí vedení“ a „tvůrčí vedoucí“. Také v případě „tvůrčího vedení“ jsou nesmírně důležité kvality tzv. „tvůrčího vedoucího“<sup>46</sup>, které do vedení mohou přinášet jednotlivé osobnosti. Ať už přímo v podobě např. ředitele školy, nebo členů užšího vedení. Odborná literatura uvádí tyto charakteristické rysy, které by měly být příznačné pro dobré tvůrčí vedoucí:<sup>47</sup>

- **Proaktivní jednání a myšlení**, zejména při vytváření nových příležitostí a způsobů jejich dosahování;
- **Zodpovědné a účinné vedení** spolupracovníků k postupnému naplňování vize a dosažení vytyčených cílů, včetně jejich aktivní účasti na jejich případném dotváření;
- **Soustavná pozornost** věnovaná vytváření dobrého znalostního, inovačního a kulturního zázemí organizace i jejího kolektivu;
- **Porozumění psychice** spolupracovníků, pochopení, jaké mají motivátory a jak se tyto motivátory mění v čase a podle změn konkrétních situací;
- **Schopnost získat loajalitu** spolupracovníků, vytvořit z nich pracovně soudržný tým a umět je motivovat takovým způsobem, který inspiruje a vytváří prostředí k jejich pozitivní odezvě na stanovené cíle i plné ochotě je plnit;
- **Schopnost motivovat** spolupracovníky, včetně výrazného uplatnění morálních stimulů (pocit seberealizace, pocit hrdosti apod.).

Pokud bychom se zaměřili na styly vedení, které by nejvíce mohly v určitém ohledu odpovídat waldorfskému prostředí z hlediska „tvůrčího vedení“, byly by to: styl

---

<sup>45</sup> Srov. VODÁČEK, Leo. *Moderní management v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2006, 295 s. ISBN 80-726-1143-7. s. 231 – 232

<sup>46</sup> Lze použít i termín „lídrovství“.

<sup>47</sup> Převzato VODÁČEK, Leo. *Moderní management v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2006, 295 s. ISBN 80-726-1143-7. s. 233



demokratický, resp. participativní, kde „tvůrčí vedoucí“ spolupracuje s týmem spolupracovníků na daných úkolech a styl volný, kde je ponechána značná volnost jednání.<sup>48</sup> Spolupracovníci mají velkou svobodu ve stanovení a rozpracování cílů své činnosti. Mají volné ruce také v jejich realizaci. „Tvůrčí vedoucí“ má především úlohu v předávání či zprostředkování důležitých informací, v pomoci při překonávání překážek atp. Třetím z relevantních stylů je styl participační, který je založen na značné důvěře. Na spolupracovníky je delegována určitá autonomie pro rozhodovací procesy. Vztah je založen na oboustranné komunikaci a to i při přípravě závažnějších rozhodnutí. Pozitivní motivace, spoluodpovědnost a podílení se na všem, co se organizace týká.<sup>49</sup>

Lze konstatovat, že v každém sociálním společenství existují lidé ve vzájemných vztazích, které můžeme rozlišit na tzv. vztahy horizontální (stejně podmínky a možnosti vzájemného působení na sebe a vzájemné komunikace) a vztahy vertikální (někteří jedinci usměřňují a ovlivňují vše, co se v daném společenství odehrává).<sup>50</sup>

V určité podobě přezívají tyto vztahy napříč celou naší společností – od rodiny, přes školu až např. po velké průmyslové podniky. Zejména ve firemním managementu se setkáváme s jasnou hierarchií, a to jak z hlediska znalostí a dovedností, tak z hlediska výkonu moci, příjmu a prestiže. Nicméně lze se ztotožnit s vyjádřením, že vedení musí v každé společnosti v nějaké podobě existovat. To platí i pro společnosti ve vzdělávání, jako jsou např. školy.

Vedení velmi závisí na vzájemné důvěře vedených i vedoucích. V této souvislosti pak více záleží na těch, kteří jsou vedeni a na jejich přesvědčení o smysluplnosti věci. Vedení se stává jakýmsi „vztahovým konceptem“ realizovaným na všech úrovních organizace – školy. *„Akci určuje kontext, ale kontext může zároveň být akcí ovlivněn. To s sebou nese, že vedení školy není nutně synonymem pro určitou pozici, nýbrž může vycházet jak od ředitelů, tak od učitelů i jiných lidí ve škole“.*<sup>51</sup>

---

<sup>48</sup> Srov. KUBÁTOVÁ, Sláva. *Vedení lidí a strategie v nejistých dobách*. Praha: Management Press, 2012, 214 s. Action Learning - praktický management. ISBN 978-80-7261-257-4. s. 94

<sup>49</sup> Srov. VODÁČEK, Leo. *Moderní management v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2006, 295 s. ISBN 80-726-1143-7. s. 234 – 235

<sup>50</sup> Srov. BEDRNOVÁ, Eva, Ivan NOVÝ a Eva JAROŠOVÁ. *Manažerská psychologie a sociologie*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2012, 615 s. ISBN 978-80-7261-239-0. s. 411.

<sup>51</sup> . POL, Milan. *Škola v proměnách*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007, 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9. s. 29

Na tomto místě je možné zmínit trend, který v současné době přijímá stále více firem a nejrozumnějších společností a který v některých ohledech velmi blízce konvenuje s pojetím vedení Rudolfa Steinera z počátku 20. století. Tento směr je možné označit termínem „Svoboda v práci“<sup>52</sup> a představuje jakýsi přechod od řízení k sebe-řízení, od hierarchie ke společenství či od striktních pravidel k principům. Z pohledu moderního managementu se stále více ukazuje, že životaschopnost firem ve 21. století závisí na něčem trochu jiném, než tomu bylo doposud. Už to není jen poslušnost, píle či rozum, ale také vášeň pro věc, tvořivost a iniciativa.<sup>53</sup> A že lidé mají možnost dělat nejen to, v čem jsou nejlepší, ale také to, co je skutečně baví.<sup>54</sup>

Společnosti, které se rozhodly pro „Svobodu v práci“, přijaly níže uvedené základní principy, na kterých dále staví<sup>55</sup>:

1. **Smysl a vize** – když organizace a její zaměstnanci znají důvod proč jejich firma, či projekt existuje a sdílí společný směr.
2. **Dialog a naslouchání** – když netrváme na jedné pravdě, ale dovedeme připustit různé úhly pohledu.
3. **Fair play a důstojnost** – když se dokážeme chovat ke každému člověku férově.
4. **Transparentnost** – když myšlenky volně plynou a informace sdílíme svobodně a zodpovědně.
5. **Zodpovědnost** – když je každý člověk a organizace jako celek zodpovědný jeden druhému i společnosti za své chování.
6. **Jednotlivě a společně** – když jednotlivci rozumí a berou za své to, jak přispívají k dosažení společných cílů.
7. **Možnost volby** – když organizace podporuje každého zaměstnance v tom, aby se sám rozhodoval.

---

<sup>52</sup> Srov. CARNEY, Brian M a Isaac GETZ. *Svoboda v práci: jak nechat zaměstnance dělat, co chtějí a tím zvýšit produktivitu, zisk a růst*. 2. vyd. Překlad Dagmar Brejlová. Praha: PeopleComm, 2013, 340 s. ISBN 978-809-0489-073.

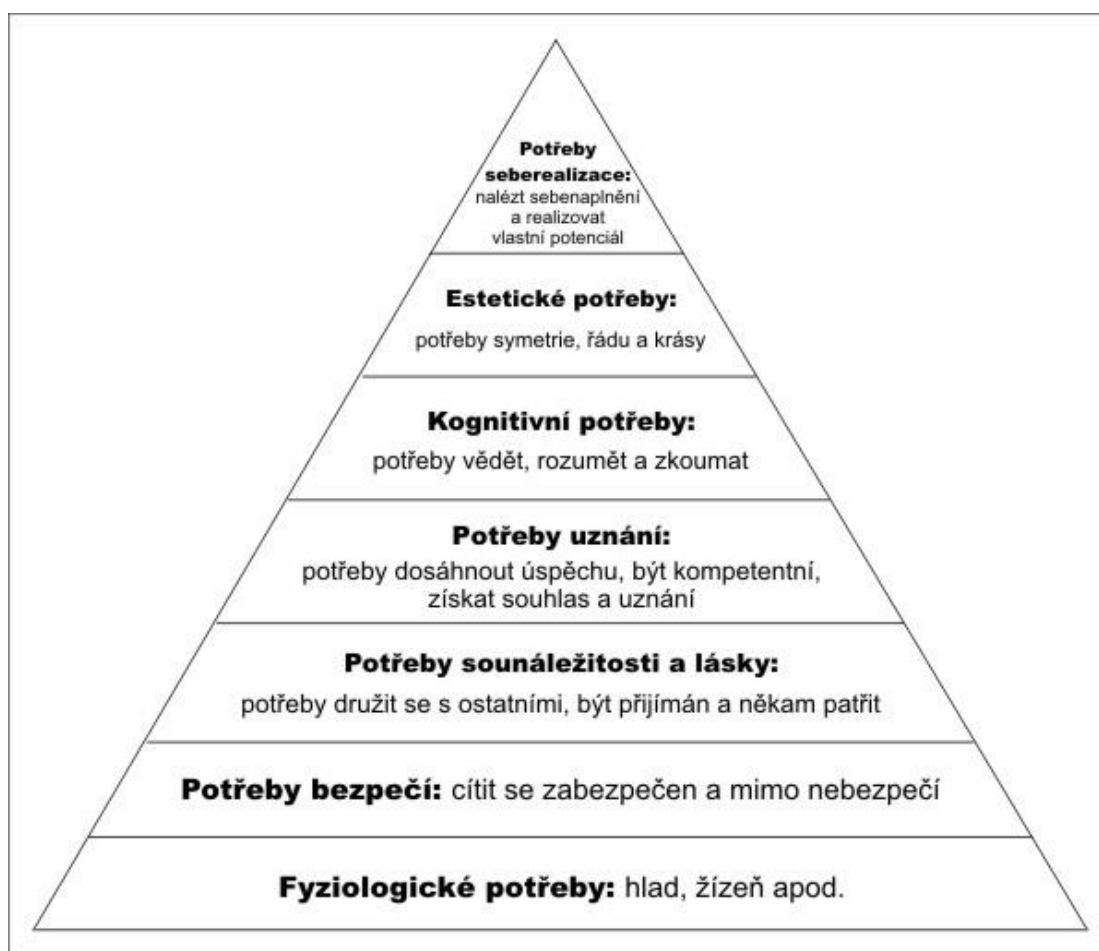
<sup>53</sup> HAMEL, Gary a Viktor JUREK. *Na čem dnes záleží: jak vyhrát ve světě neustálých změn, dravé konkurence a nezastavitelné inovace*. 1. vyd. Praha: PeopleComm, 2013, 311 s. ISBN 978-809-0489-066. s. 163

<sup>54</sup> <http://www.svobodavpraci.cz/svoboda-v-praci/>

<sup>55</sup> Převzato: <http://www.svobodavpraci.cz/svoboda-v-praci/>

8. **Celistvost** – když se organizace i jednotlivec jako celek drží sdílených etických a morálních principů.
9. **Decentralizace** – když se moc rozprostře do všech úrovní a částí organizace.
10. **Reflexe a zhodnocení** – když všichni cítí potřebu průběžné zpětné vazby, potřebu se učit z minulosti.

Prostředí svobodných firem umožňuje svým zaměstnancům, aby se motivovali sami, aby naplnili svoji potřebu seberealizace, která v pojetí A. Maslowa představuje nejvyšší patro v „Pyramidě potřeb“.



Maslowova pyramida potřeb<sup>56</sup>

<sup>56</sup> Převzato: Maslowova pyramida lidských potřeb: Maslowova pyramida potřeb – jeden velký omyl. *Filozofie úspěchu* [online]. 2011, 2. 3. [cit. 2015-04-06]. Dostupné z: <http://www.filozofie-uspechu.cz/maslowova-pyramida-lidskych-potreb/>

### 3 SPOLUPRÁCE A KOLEGIALITA

---

Rozvoj spolupráce a kolegiality patří mezi významné strategie zkvalitňování práce škol již od 90. let minulého století. V tomto kontextu pak tyto pojmy nepředstavují jen podmínku vlastního profesionálního růstu učitelů, ale v konečném důsledku také celého učitelského sboru, resp. celé školy. A právě kvalita této společné práce získává zcela nový rozměr a naléhavost v souvislosti se snahami o relativní autonomii škol.<sup>57</sup>

O změnách v rolích učitele lze uvažovat i v kontextu pojetí a kultury evropské školy, kdy je zdůrazňován význam učitele jako člena týmu a nutnost spolupráce nejen při výuce, ale i v mimoškolních aktivitách, diagnóze a hodnocení žáků a školy.<sup>58</sup>

V této souvislosti je možné uvést současný náhled na to, jakým způsobem by mohla škola úspěšně zvládat náročné požadavky, které jsou na ni kladeny z vnějšího prostředí. A rozvíjet se směrem, který budou zejména lidé ve škole považovat za smysluplný. Musí být schopna vstoupit do procesů, které jí tento rozvoj dlouhodobě umožní a sice vlastní učení a spolupráce lidí ve škole a v jejím okolí.<sup>59</sup>

*„Požadavky na dnešní školu odkazují na školu v pohybu, školu rozvíjející se ke smysluplné představě (vizi), která je – v dobrém případě – výsledkem shody lidí nejen ve škole. Tento pohled počítá se značně pokročilejší, hlubší angažovaností na životě školy ze strany zástupců různých skupin dospělých i nedospělých, odborníků i laiků. Počítá také, a to v nemalé míře, s povinností školy vztahovat své aktivity k širším rámcům a očekáváním.“<sup>60</sup>*

---

<sup>57</sup> Srov. POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Vyd. 1. Praha: Agentura Strom, 1999, 78 s. Škola 21, sv. 4. ISBN 80-861-0607-1.

<sup>58</sup> Srov. WALTEROVÁ, Eliška. *Objevujeme Evropu: kniha pro učitele*. V Praze: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1997, 219 s. ISBN 80-860-3927-7.

<sup>59</sup> POL, Milan. *Škola v proměnách*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007, 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9. s. 53

<sup>60</sup> Tamtéž s. 40

### 3.1 VYMEZENÍ POJMŮ SPOLUPRÁCE A KOLEGIALITA

V odborné literatuře se můžeme setkat s poměrně bohatým teoretickým vymezením těchto pojmů. Lze konstatovat, že co autor, to definice. Pro potřeby následujícího textu byly vybrány jen ty, které nejvíce odpovídaly zaměření práce, také vzhledem ke školskému prostředí.

Pod pojmem „*kolegialita*“ je často označována úspěšná spolupráce ve školách, sdílení informací, odborných témat a související jiné problematiky, případně vzájemná kolegiální podpora. Z terminologického hlediska jsou pojmy spolupráce a kolegialita jako synonyma, přesto je patrné, že význam slova kolegialita zohledňuje „*jasněji cílenou, plánovanou a reflektovanou spolupráci mezi učiteli a zahrnuje i spoluúčast na vedení a rozvoji školy.*“<sup>61</sup>

Kolegialita je také vnímána jako projev loajality, věrnosti, slušnosti či ctění a dodržování společné úmluvy.<sup>62</sup> Nebo jako „*vztah a vědomí soudružnosti mezi kolegy.*“<sup>63</sup> Kolegiální člověk je vnímán jako přátelský, ochotný a vstřícný k ostatním, připravený si s kolegy vyjít vstříc. Kolegialita se také může stát „*bránou ke zdokonalení školy.*“<sup>64</sup>

*Spolupráce*<sup>65</sup> – je systematická integrace úsilí jedinců při dosahování společného cíle, při níž dochází ke spojení dvou faktorů:

- Součinnosti – členové týmu současně pracují na společném úkolu nebo jeho části a sdílejí odpovědnost za výsledek;

---

<sup>61</sup> LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Překlad Jiří Strážnický, Ivana Zahradníková. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2006. ISBN 80-731-5114-6. s. 196

<sup>62</sup> Srov. GRŮN, Anselm. *Pracovat i žít: napětí mezi profesním a osobním životem*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2006, 127 s. Orientace (Karmelitánské nakladatelství). ISBN 80-719-5039-4.

<sup>63</sup> KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov*. 5. vyd. Praha: SPN, 1994, 855 s. ISBN 80-042-6059-4. s. 371.

<sup>64</sup> STANKOVIČ, Dejan. Kolegiální vztahy a zapojení učitelů do rozvoje školy. *Studia paedagogica*. 2009, roč. 14, č. 1, 55 - 66. ISSN 1803-7437

<sup>65</sup> Srov. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-717-8772-8.

- Koordinace – společná odpovědnost za úkol, který je plněn a předáván postupně. Výpadek nebo chyba jedince mohou ovlivnit celkový výsledek, proto je koordinace z pohledu týmové efektivnosti náročnější.

Jiná definice charakterizuje spolupráci jako: „(...) druh sociální interakce. Jedná se o základní formu sociálního chování. Spolupráce znamená společné úsilí zaměřené na dosažení prospěchu všech, kteří se na něm podílejí.“<sup>66</sup>

V zásadě lze konstatovat, že i přes různorodé přístupy a definice se všechny v podstatě shodují, že spolupráce je „společná a návazná činnost uvnitř skupiny a navenek, jejíž podmínkou je akceptování společných cílů.“<sup>67</sup>

Spolupráci lze vnímat také jako tzv. pozitivní vzájemnou závislost lidí v úkolové situaci, kdy jsou na sobě lidé v rámci nerůznějších úkolů závislí při dosahování stanoveného cíle. Aby tohoto cíle dosáhli, potřebují jiného člověka, který směřuje stejným směrem. Pokud dosáhne cíle jednotlivce, dosáhne ho i skupina (resp. ostatní se, kterými je v kooperativním spojení) a naopak. Označení pozitivní pak představuje skutečnost, že ze společného cíle mají užitek všichni zúčastnění. Jedná se tedy jak o úspěch skupiny, tak jednotlivce.<sup>68</sup> Jako ústřední se zde jeví kategorie cíle. „Ochota a dovednost formulovat společný cíl je pro skupinu, která má být založena na kooperativních sociálních vztazích, zásadní záležitostí.“<sup>69</sup>

Některé charakteristické rysy spolupráce:<sup>70</sup>

- Víra v synergický princip „Celek je větší než suma jeho částí“.
- Lidé společně pracují a podílejí se na investicích, které jsou nutné pro výsledky.

<sup>66</sup> HEYWOOD, Andrew. *Politické ideologie*. 4. vyd. Překlad Zdeněk Masopust. Plzeň: Aleš Čeněk, 2008, 362 s. ISBN 978-807-3801-373. s. 122

<sup>67</sup> KASÍKOVÁ, Hana; DUBEC, Michal. Spolupráce učitelů: od větší k menší neznámé. *Studia paedagogica*, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 67-86, srp. 2011. ISSN 1803-7437. s. 71

<sup>68</sup> Srov. KASÍKOVÁ, Hana. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. 1. vyd. Kladno: AISIS, 2005, 141 s. Dokážu to??. ISBN 80-239-4668-4.

<sup>69</sup> KASÍKOVÁ, Hana; DUBEC, Michal. Spolupráce učitelů: od větší k menší neznámé. *Studia paedagogica*, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 67-86, srp. 2011. ISSN 1803-7437. s. 72

<sup>70</sup> Srov. KASÍKOVÁ, Hana. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. 1. vyd. Kladno: AISIS, 2005, 141 s. Dokážu to??. ISBN 80-239-4668-4.

- Věřit v to, že každý, kdo směřuje k výsledkům, může nabídnout něco hodnotného.
- Doufat, že se každý bude chtít podílet svojí zkušeností, energií, znalostmi, budou-li oceněn.
- Postoj otevřenosti k odlišnostem vnímaným jako základní princip a rozměr světa.
- Postoj, že spolupráce je dynamickým procesem, ne jedinou metodou. K pohybu od představ, jazyka a chování JÁ k představám, jazyku a chování MY.

Spolupráce učitelů představuje v kontextu zahraniční literatury jeden z nejvýznamnějších „pokladů zevnitř“ ve smyslu cesty ke kvalitě edukace v rámci školního prostředí.<sup>71</sup>

Někdy je pojem spolupráce nahrazován výrazem kooperace.<sup>72</sup> Jejich blízkost dala vzniknout tzv. „3K faktorů“, tedy kooperace, kolektivní součinnost, kolegialita. Pokud pracovní prostředí vykazuje kvalitu „3K faktorů“, mají zaměstnanci lepší pracovní výsledky, jsou spokojenější a s pocitem naplněnějšího života.<sup>73</sup>

### 3.2 FORMY UČITELSKÉ KOLEGIALITY A SPOLUPRÁCE

Z odborného výzkumného hlediska patří problematika podob učitelské kolegiality a spolupráce mezi méně prozkoumané oblasti. Zejména s ohledem na podoby a formy

---

<sup>71</sup> KASÍKOVÁ, Hana; DUBEC, Michal. Spolupráce učitelů: od větší k menší neznámé. *Studia paedagogica*, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 67-86, srp. 2011. ISSN 1803-7437.

<sup>72</sup> Srov. KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov*. 5. vyd. Praha: SPN, 1994, 855 s. ISBN 80-042-6059-4. Nebo ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 325 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4727-424.

<sup>73</sup> Srov. CARNEGIE, Dale. *Jak rozvíjet vztahy s lidmi, působit na ně a získat jejich důvěru*. Vyd. 1. Praha: Práh, 2010, 193 s. ISBN 978-80-7252-280-4.

spolupráce na českých školách. Přičemž hlavní výzkumný problém již neleží v rovině, zda spolupracovat, ale jak dobře.<sup>74</sup>

„*Spolupráce je jev komplexní, zahrnující celou řadu procesů a jevů.*“<sup>75</sup> Jednotlivým složkám spolupráce se detailně věnuje poměrně bohatá odborná literatura k teorii managementu, ale také publikace orientující se přímo k učitelské profesi.<sup>76</sup>

Popis jednotlivých konkrétních dovedností je nutným předpokladem k porozumění struktury spolupracujícího chování.

### 3.3 ZÁKLADNÍ DOVEDNOSTI PRO SPOLUPRÁCI<sup>77</sup>

1. Sebeodhalování se a svěřování se druhým (ochota otevřeně – transparentně komunikovat o svých potřebách a přáních se členy týmu).
2. Efektivní komunikování
3. Ovlivňování a podpora druhých (jde v podstatě o vedení)
4. Efektivní řešení konfliktů s druhými

Podoby kolegiálních vztahů mezi učiteli skýtají řadu více či méně přínosných podob.<sup>78</sup>

Odborná literatura rozeznává např. tyto dva typy kolegiality<sup>79</sup>:

---

<sup>74</sup> Srov. KASÍKOVÁ, Hana; DUBEC, Michal. Spolupráce učitelů: od větší k menší neznámé. *Studia paedagogica*, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 67-86, srp. 2011. ISSN 1803-7437.

<sup>75</sup> Tamtéž s. 73

<sup>76</sup> Výběrem např. PLAMÍNEK, Jiří. *Synergický management: vedení, spolupráce a konflikty lidí ve firmách a týmech*. Vyd. 1. Praha: Argo, 2000, 328 s. ISBN 80-720-3258-5. nebo ZAHŘÁDKOVÁ, Eva. *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 173 s. ISBN 80-736-7042-9. K učitelské profesi: KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010, 151 s. ISBN 978-807-3677-121. *Učíme (se) spolupráci spoluprací: náměty - výukové materiály pro kooperaci dětí i dospělých*. 1. vyd. Editor Hana Kasíková. Kladno: AISIS, 2007, 181 s. Dokážu to??. ISBN 80-239-6770-3. POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Učíme (se) spolupráci spoluprací: náměty - výukové materiály pro kooperaci dětí i dospělých*. 1. vyd. Editor Hana Kasíková. Kladno: AISIS, 2007, 181 s. Dokážu to??. ISBN 80-239-6770-3. Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1993). *Circles of learning: Cooperation in the classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.

<sup>77</sup> KASÍKOVÁ, Hana; DUBEC, Michal. Spolupráce učitelů: od větší k menší neznámé. *Studia paedagogica*, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 67-86, srp. 2011. ISSN 1803-7437. s. 73

<sup>78</sup> Zejména s ohledem na profesionální rozvoj pedagoga.

<sup>79</sup> Srov. LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Překlad Jiří Strážnický, Ivana Zahradníková. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2006, 230 s. ISBN 80-731-5114-6.



- Kolegiální interakce pomáhající vytvářet emočně podporující prostředí
- Kolegiální interakce skutečně podporující znatelný profesionální rozvoj

Nejedná se o formy kolegiality, které by se navzájem podmiňovaly a mohou tedy probíhat paralelně, nezávisle na sobě. Ještě konkrétněji jsou vymezeny druhy kolegiálních vztahů mezi učiteli do čtyř úrovní takto<sup>80</sup>:

- Společná konverzace
- Pomoc a podpora
- Sdílení a výměny názorů a zkušeností
- Společná práce

Společná práce je v tomto kontextu řazena mezi „*nejsilnější*“ formy spolupráce, a charakterizují jí pojmy jako týmové vyučování, plánování, pozorování (hospitace), akční výzkum, koučování ze strany kolegy (tzv. „peer coaching“), mentorská práce a řada dalších způsobů. V takto intenzivní a úzké spolupráci lze předpokládat daleko hlubší vzájemnou propojenost lidí, sdílenou odpovědnost, vědomý vztah k věci, vůli ke zdokonalování sebe sama i ochotu participovat i v tak náročných situacích, jako jsou např. kritická hodnocení vykonané práce. Tato forma spolupráce je považována za skutečně efektivní způsob jak zkvalitnit práci učitelů i škol.<sup>81</sup>

Další z teorií rozděluje spolupráci na dvě základní kategorie dle jejich zaměření na „tvrdou“ a „měkkou“, kde tzv. „tvrdá“ spolupráce je zaměřena na úkoly, lidé sdílejí cíle, zdroje, pracovní úkoly, řešení problémů, tlaky a výstupy. „Měkká“ spolupráce pak představuje vztahy mezi lidmi, sdílené závazky, pocity, nejistoty, podporu a důvěru.<sup>82</sup>

---

<sup>80</sup> Srov. POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Vyd. 1. Praha: Agentura Strom, 1999, 78 s. Škola 21, sv. 4. ISBN 80-861-0607-1.

<sup>81</sup> Srov. POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Vyd. 1. Praha: Agentura Strom, 1999, 78 s. Škola 21, sv. 4. ISBN 80-861-0607-1.

<sup>82</sup> Dle Oldroyda srov. in POL, Milan. *Škola v proměnách*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007, 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9.

Z tohoto pohledu je patrné, že spolupráce v sobě spojuje jak cílové, tak také vztahové aspekty.

## 4 ŠKOLA JAKO UČÍCÍ SE ORGANIZACE

---

Podle jedné z definic představuje učící se organizace „*skupina lidí, která usiluje o naplňování jejich společných cílů (stejně jako individuální cíle jednotlivců), přitom společně zvažuje hodnotu těchto cílů a když je třeba, tak je upravuje, a snaží se rozvíjet stále účinnější a účelnější způsoby jejich dosahování.*“<sup>83</sup> Učící se organizace tedy představuje prostředí, které nejen podporuje učení svých členů, ale také neustále vytváří příležitosti pro svou vlastní přizpůsobivost měnícím se podmínkám.

Učící se organizace je z hlediska chování a přístupu ze strany zaměstnanců taková organizace, kde se lidé dobrovolně snaží neustále pracovat a rozšiřovat si vědomosti a dovednosti, potřebné nejen pro budoucí úspěšnost organizace, ale také svou vlastní.

Z hlediska organizace ji lze charakterizovat atmosférou, klimatem, kulturou, kde vedení školy podporuje výměnu zkušeností, experimentování, sdílení informací a „dobré praxe“ nejen mezi učiteli, ale také mezi učiteli a žáky.

Na základě odborné literatury lze učící se organizaci charakterizovat na základě těchto znaků:<sup>84</sup>

- **Mistrovství v oboru:** „*Učitelé jsou nejen mistry ve svém oboru, ale jsou nadále otevření vůči novinkám, zajímají se o vývoj ve své odbornosti, o nové technologie, zaznamenávají změny a uplatňují je při výchovně vzdělávacím procesu. Snažit se „být mistrem“ je nikdy nekončící proces učení se a přemýšlení – ne titul, ale způsob života a postoje ke světu.*“

Každý jedinec by měl, v rámci učící se organizace, pociťovat podporu ve svém úsilí o vlastní rozvoj.

---

<sup>83</sup> POL, Milan. Škola na cestě k učící se organizaci. *ORBIS SCHOLAE*. 2008, roč. 2, č. 3, s. 7-22. ISSN 1802-4637. s. 12

<sup>84</sup> Cit. SLAVÍKOVÁ, Lenka. Řízení školy a vytváření učící se organizace. *ORBIS SCHOLAE*. 2008, roč. 2, č. 3, s. 37-51. ISSN 1802-4637. s. 40

- **Mentální modely:** *„Učitelé umí sami vyhodnotit, kdy pracují rutinně podle zaběhaných „modelů“, kdy používají stejné metody práce, stejné postupy při výchovně vzdělávacím procesu a současně umí vyhodnotit, kdy je nutno dosavadní model změnit. Mentální modely souvisí s profesionálně realizovanou zpětnou vazbou a vnitřním sebehodnocením. Jsou schopni vyhodnotit, které postupy jsou méně funkční nebo zcela nefunkční a snaží se je změnit. Nelze toto téma zpracovat jinak? Jak zapojit žáky do procesu učení se o problematice.“*

V souvislosti s mentálními modely se také hovoří o odklonu od přehnané racionality k tvořivosti a většímu uplatňování fantazie, intuice a docenění reflexe a dovednosti zkoumat, ptát se.

- **Sdílení vizi:** *„Škola má stanovenou vizi, na jejíž tvorbě se podíleli pokud možno všichni pracovníci, s vizí jsou nejen srozuměni, ale podporují ji a sdílí. Škola jako organizace, je soubor individualit, každý z účastníků či aktérů výchovně vzdělávacího procesu má své vlastní představy o své roli ve škole, míře seberealizace, každý člověk má jiná přání. Sdílené vize fungují proto jako hlavní, řídicí společné principy, s nimiž jsou lidé ztotožněni a vlastní cíle si stanovují v rámci této obecně sdílené vize.“*

Vize by v tomto kontextu neměla být chápána jako způsob řešení problémů, ale skutečně spíše jako hybná síla společné práce.

- **Týmové učení:** *„Ve škole je podporována týmová práce, výměna zkušeností. Učitelé (i s žáky) jednají jako tým a ne jako skupina jednotlivců, pracují na zadaných úkolech a plní prostřednictvím společného cíle sdílenou vizi. Týmové učení předpokládá důvěru, otevřenost v komunikaci (slyšet, co druzí říkají) a ochotu znalosti a informace sdílet. Základem učících se organizací nejsou špičkoví jednotlivci, ale učící se týmy – ty jsou jednotkami organizace.“*

Hlavní zdroj zdokonalování by měl být obsažen v procesu učení se v práci a při ní, ve vzájemné spolupráci s kolegy.

- **Systémové učení:** *„Je nejdůležitější charakteristikou ze všech. Škola neexistuje ve vzduchoprázdnu, její hranice nekončí za vstupními dveřmi, ale je částí širších*

vazeb, spoluvytváří jejich dynamiku. Je třeba ji proto vnímat jako součást vnějšího prostředí, kde existuje řada viditelných, ale i skrytých faktorů, které ovlivňují na základě principu příčiny a následku procesy vnitřního života školy. Zejména schopnost managementu školy vnímat jevy, problémy systémově, nikoliv jako souhrn náhodně se kumulujících jevů, je podmínkou úspěšnosti školy v dnešním turbulentním prostředí, protože proměna školy zasahuje nejen kurikulární oblast – obsah vzdělávání a vyučování, volbu nových metod a forem práce, ale spočívá především v nutnosti změnit myšlení a postoje lidí – rodičů, zřizovatelů škol, žáků, učitelů.“

V tomto kontextu lze také doplnit pojem „systémové myšlení“, jehož rozvoj má vést především ke schopnosti vidět celky, vzorce a vztahy změn. Je to posun ve vnímání, od pouhého reagování na skutečnost k proaktivnímu „(spolu)vytváření budoucnosti“. „Systémové myšlení má vést lidi v organizaci ke společnému sdílení odpovědnosti za problémy vytvářené systémem a za vytváření tvořivých řešení těchto problémů.“<sup>85</sup>

Školy jako učící se organizace mění i své chování, které zejména staví do centra pozornosti „žáky a mnohostrannou podporu jejich učení“. S učiteli se jedná jako s „odborníky“. Nepřípustná je jakákoliv standardizace žáků či pojetí vyučování jako nějaký rutinní proces. Pro učitele má primární význam *poznání – znalost žáka a zákonitosti jeho vývoje*. Významná je také *důvěra v učitele* a v jeho rozhodnutí ku prospěchu žáků. Dále je to *důraz na celoživotní učení* pro všechny ve škole. Vytváření co možná nejlepších podmínek pro další vzdělávání učitelů, či pro jejich vzájemnou spolupráci. Patří sem také snaha o vhodné a efektivní *zapojování nových členů* organizace do chodu školy na všech úrovních. V neposlední řadě i *komunikace a působení v rámci vnějšího prostředí* školy, kdy se škola jako učící se organizace, stává významnou součástí veřejného života. A v neposlední řadě *změna přístupu* v otázkách

---

<sup>85</sup> POL, Milan. Škola na cestě k učící se organizaci. *ORBIS SCHOLAE*. 2008, roč. 2, č. 3, s. 7-22. ISSN 1802-4637. s. 13

vedení, řízení a správy školy, kdy jsou učitelé podporováni a povzbuzováni v tom, aby participovali na rozhodování o chodu školy jako celku.<sup>86</sup>

V souvislosti s pojetím vedení a řízení, které je plně v souladu s principy waldorfské školy, souzní i charakteristika řízení školy, jako učící se organizace:

*„Základním rysem (...) je delegování pravomocí a spoluúčast členů organizace na rozhodování, zdokonalování a učení se – toto již není pouze záležitostí vrcholového managementu, ale všech členů organizace – učitelů a ve svém důsledku i žáků. Motto – vést, nikoliv řídit a vykonávat dané úkoly platí nejen pro ředitele školy ve vztahu k učitelům, ale i pro učitele ve vztahu k žákům. (...) Řízení školy jako učící se organizace proto představuje pro vedení školy vyšší nároky z hlediska uplatňovaných stylů řízení a jeho kompetencí. Nejedná se o kompetence v oblasti právní či ekonomické, ty jsou dány ze zákona, ale o oblast vůdcovství – motivování, personální řízení, sdílení vizí, strategického plánování apod.“<sup>87</sup>*

---

<sup>86</sup> Srov. POL, Milan. Škola na cestě k učící se organizaci. *ORBIS SCHOLAE*. 2008, roč. 2, č. 3, s. 7-22. ISSN 1802-4637. s. 14-15

<sup>87</sup> SLAVÍKOVÁ, Lenka. Řízení školy a vytváření učící se organizace. *ORBIS SCHOLAE*. 2008, roč. 2, č. 3, s. 37-51. ISSN 1802-4637. s. 42

## 5 PRVNÍ WALDORFSKÁ ŠKOLA

---

Pro pochopení celkového kontextu specifických rysů waldorfského školství a tedy i otázky vedení školy, bude nutné, alespoň v nástinu, uvést okolnosti vzniku a působení první waldorfské školy, založené v roce 1919 ve Stuttgartu.

Už v roce 1907 formuloval Rudolf Steiner (1861 – 1925) své pedagogické myšlenky v přednášce „Výchova z hlediska duchovní vědy“, která se konala v Praze.<sup>88</sup> A znovu se k nim vrací v přednášce o nutnosti zavedení jednotné dvanáctileté školy ze dne 23. 4. 1919, kterou přednesl dělníkům továrny na cigarety Waldorf – Astoria ve Stuttgartu. Ředitelem této továrny byl Emil Molt, který sám patřil do blízkého okruhu Steinerových stoupenců, a který oslovil Rudolfa Steinera s tím, aby tuto myšlenku realizoval v praxi.<sup>89</sup>

Osobnost Emila Molta měla pro vznik první waldorfské školy zcela zásadní význam. Ve Stuttgartu patřil mezi významné osobnosti theosofického a později anthroposofického života.<sup>90</sup> Ve své továrně se snažil v praxi aplikovat ideu tzv. „sociální trojčlennosti“ a právě toto snažení vyústilo v založení školy pro děti zaměstnanců jeho továrny.<sup>91</sup>

Idea „sociální trojčlennosti“<sup>92</sup> představuje ústřední myšlenku Rudolfa Steinera o novém sociálním řádu společnosti. V období po první světové válce se velmi intenzívně snažil o přiblížení této idey nejen směrem k širší veřejnosti, ale také k vlivným mocenským

---

<sup>88</sup> Srov. STEINER, Rudolf. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy: Metodika vyučování a životní podmínky výchovy*. 2. vyd. V Praze: Baltazar, 1993. ISBN 80-900-3079-3. s. 11 – 39

Rudolf Steiner se o otázkách školské reformy zmiňuje již r. 1888. Srov. (ED), Tobias Richter) a [z německého originálu přeložila skupina překladatelů ve složení Tomáš Boněk et]. AL]. *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy: pedagogické pojetí a vzdělávací cíle*. Vyd. 1. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013. ISBN 978-809-0522-251., s. 17.

<sup>89</sup> RONOVSÝ, Vít. *Anthroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky*. Hranice: Fabula, 2011, 113 s. ISBN 978-80-86600-83-3. s. 16

<sup>90</sup> Srov. BAUMANN, Adolf a Marie Stránská PŘELOŽILI STANISLAV KUBÁT. *Abeceda anthroposofie: slovník s výkladem pojmů z oboru anthroposofie*. Vyd. 1. Březnice: IOANES, 1999. ISBN 80-862-9501-X. s. 149, s. 19

<sup>91</sup> Srov. POL, Milan. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 978-802-1010-970. s. 6.

<sup>92</sup> STEINER, Rudolf. *Idea sociální trojčlennosti*. Svätý Kopeček u Olomouce: Michael, 2000. ISBN 80-863-4004-X.

kruhům. V nově strukturovaném společenském organismu měl zaujmout zcela nezávislé postavení právě kulturní život, k němuž se počítala i výchova a školství.<sup>93</sup>

První waldorfská škola byla založena v určité historické situaci, ve které se ukazovala otázka nového uspořádání sociálního řádu na všech úrovních jako velmi ožehavá. Stále více se ukazovala potřeba svobody, jako nezbytného předpokladu kreativní iniciativy pro budoucnost vzdělávání. Vzdělávání, jako centrální aspekt svobodného duchovního života, musí být vedeno samotnými pedagogy, resp. kulturními pracovníky ve smyslu sociální trojčlennosti. K tomu Rudolf Steiner v proslovu, který přednesl v předvečer zahájení prvního učitelského kurzu 20. srpna 1919 ve Stuttgartu: „*Nesmíme být pouze pedagogy, nýbrž musíme být kulturními lidmi na nejvyšším stupni, v nejvyšším smyslu toho slova. Musíme mít živý zájem o všechno, co se dnes v naší současnosti děje, jinak budeme pro tuto školu špatnými učiteli.*“<sup>94</sup>

Princip samosprávy jak ve vzdělávání a vyučování tak ve vedení celé školy se stává nosnou myšlenkou pro práci jednotlivých členů kolegia.<sup>95</sup>

Rudolf Steiner pracoval na koncepci nového sociálního uspořádání – idey trojčlennosti sociálního organismu v letech 1917 až 1919, zejména v reakci na velmi těžkou poválečnou situaci Německa, kdy hrozila občanská válka a také na četné výzvy anthroposoficky orientovaných průmyslníků, ekonomů a státních úředníků. V březnu roku 1919 oslovuje německý národ s výzvou „*K německému národu a kulturnímu světu*“, která byla signována řadou významných osobností tehdejšího kulturního života. V dubnu vyšla kniha *Hlavní body sociální otázky*, kterou následovalo přednáškové turné před podnikateli a dělníky.<sup>96</sup>

V této době, tedy ještě před založením školy inicioval Emilt Molt pravidelné vzdělávání svých zaměstnanců. Účast na těchto přednáškách a dalších sebe rozvíjejících činnostech

---

<sup>93</sup> Srov. BAUMANN, Adolf a Marie Stránská PŘELOŽILI STANISLAV KUBÁT. *Abeceda anthroposofie: slovník s výkladem pojmů z oboru anthroposofie*. Vyd. 1. Březnice: IOANES, 1999. ISBN 80-862-9501-X. s. 172

<sup>94</sup> STEINER, Rudolf a Přeložili Ferdinand Hudeček a Jan DOSTAL. *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. 2., upr. vyd., (V nakl. Opherus 1.). Semily: Opherus, 2003. ISBN 80-902-6478-6. s. 21

<sup>95</sup> RAWSON, M.: Die Aufgaben der Lehrerkonferenz nach Aussagen Rudolf Steiners. Eine Interpretation. In: *Innere Aspekte der Konferenz – gestaltung*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 2001, s. 57 – 58

<sup>96</sup> Srov. CARLGREN, F., *Výchova ke svobodě, Pedagogika Rudolfa Steinera*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013, s. 12 – 13



byla započítávána do pracovní doby, alespoň dokud to bylo finančně únosné. Zájem zaměstnanců nebyl ovšem dostatečný. Emil Molt byl stále více přesvědčený, že pokud chce u svých zaměstnanců vzbudit zájem o další vzdělávání, musí začít u jejich dětí. Myšlenka „firemní“ školy vzbudila okamžitě velký zájem.<sup>97</sup>

23. dubna 1919 byl stanoven termín otevření školy na září téhož roku. Před zakladateli bylo mnoho práce, zejména najít pro školu vhodné prostory, sestavit kolegium učitelů a vytvořit první učební plán.<sup>98</sup>

Na začátku června zakoupil Emil Molt první budovu, která měla sloužit pro školní účely. Byla to budova bývalé kavárny „Uhlandshöhe“. Během července mohly začít první stavební úpravy. Rudolf Steiner začal intenzivně pracovat na podobě učebního plánu se dvěma budoucími učiteli. Jedním z nich byl Herbert Hahn, zaměstnanec Waldorf – Astoria, který se dříve staral o vzdělávání zaměstnanců. Druhým byl E. A. K. Stockmeyer, kterého později Rudolf Steiner vyslal se seznamem adres a s tipy na budoucí učitele waldorfské školy, kteří měli být pozvaní na první pedagogický kurz.<sup>99</sup> Všichni oslovení byli Rudolfu Steinerovi velmi dobře známí, patřili mezi aktivní členy Svazu „Sociální trojčlennosti“.

Tento kurz uspořádal Rudolf Steiner na konci srpna a začátkem září, tedy těsně před začátkem prvního školního roku.<sup>100</sup>

Položení základů waldorfské školy, resp. waldorfské pedagogiky došlo právě během prvního učitelského kurzu mezi 21. srpnem a 6. zářím 1919.<sup>101</sup> Tento pedagogický kurz obsahoval Všeobecnou nauku o člověku, Metodicko – didaktické přednášky a Pedagogický seminář.<sup>102</sup> Na jeho závěru pak vznikl učební plán pro prvních osm tříd.<sup>103</sup>

---

<sup>97</sup> ZDRAŽIL, Tomáš. K založení první waldorfské školy ve Stuttgartu v roce 1919: 1. díl. Člověk a výchova: Časopis pro waldorfskou pedagogiku. 2008, č. 1, s. 60 – 62

<sup>98</sup> Tamtéž, s. 60 – 62

<sup>99</sup> K prvnímu kolegiu podrobněji HUSEMANN, G., TAUTZ, J., Der Lehrerkreis um Rudolf Steiner. In der ersten Waldorfschule 1919 – 1923, Verlag freies Geistesleben 1977, Stuttgart.

<sup>100</sup> ZDRAŽIL, Tomáš. K založení první waldorfské školy ve Stuttgartu v roce 1919: 2. díl. Člověk a výchova: Časopis pro waldorfskou pedagogiku. 2008, č. 2, s. 51 – 54

Srov. BAUMANN, A., Abeceda Anthroposofie. Březenice: Ioanes, 1999, s. 172

<sup>101</sup> ZDRAŽIL, Tomáš. K založení první waldorfské školy ve Stuttgartu v roce 1919: 2. díl. Člověk a výchova: Časopis pro waldorfskou pedagogiku. 2008, č. 2, s. 40 – 43

<sup>102</sup> Srov. (ED), Tobias Richter) a [z německého originálu přeložila skupina překladatelů ve složení Tomáš Boněk et]. AL]. *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy: pedagogické pojetí a vzdělávací cíle*. Vyd. 1. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013. ISBN 978-809-0522-251., s. 17

Kurzu se zúčastnilo kolem dvaceti učitelů, ne všichni se pak ovšem stali učiteli třídními.<sup>104</sup>

Slavnostní otevření waldorfské školy připadlo na den 7. září a konalo se v sále tzv. Městské zahrady, jelikož v budově školy se ještě dokončovaly poslední úpravy. Slavnostní zahájení doprovázel hudební a eurytmický program, projevy Emila Molta, Rudolfa Steinera a E. A. K. Stockmeyera za učitelské kolegium a také zástupců z řad dělníků.<sup>105</sup> Samotné vyučování začalo až 16. září, kdy byla škola dovybavena nábytkem.<sup>106</sup>

Ještě v polovině července 1919 se počet přihlášených žáků ustálil na 180, v září nakonec začalo 256 žáků a žákyň v osmi třídách a s dvanácti učiteli, z toho 191 dětí dělníků a 65 externích. V roce 1924 školu navštěvovalo 787 žáků a žákyň ve dvanácti třídách s paralelními ročníky a kolegiem o 47 učitelích. Jen pro srovnání o pár let později se již hovoří o 1100 žácích a 76 učitelích. Žákům dělníků bylo školné odpuštěno, ostatní platili podle svých finančních možností.<sup>107</sup>

Od samotného počátku se škola potýkala s tíživou situací financování školního provozu. A to i navzdory tomu, že učitelé měli velmi skromné platy. Příspěvky továrny Waldorf – Astoria, resp. Emila Molta a jiných spřízněných podniků spolu s rodičovskými příspěvky stačily na pokrytí pouze 51% nutných nákladů. Zbývajících 49% se krylo z členských příspěvků tzv. Spolku waldorfské školy a tzv. "adopcí na dálku", kdy bohatší přátelé školy převzali školné za děti, jejichž rodiče školné platit nemohli. Navíc to byla doba, těsně po konci 1. světové války, kdy poražené Německo zužovala nepředstavitelná inflace a hodnota peněz se ztrácela doslova každou hodinou.<sup>108</sup>

Po roce 1945, v době, kdy začaly waldorfské školy znovu vznikat po pádu nacismu, byly v Německu patrné dvě linie. V jedné byly školy, které měly to štěstí a našly

---

<sup>103</sup> STOCKMEYER, E. A. Karl. Učební plán Rudolfa Steinera pro waldorfské školy: Sbirka pramenů pro práci v učitelských kolégiích a komentovaná E. A. K. Stockmeyerem, jedním ze zakládajících členů první waldorfské školy ve Stuttgartu. 2. vyd. 1965, s. 4

<sup>104</sup> ZDRAŽIL, Tomáš. K založení první waldorfské školy ve Stuttgartu v roce 1919: 2. díl. Člověk a výchova: Časopis pro waldorfskou pedagogiku. 2008, č. 2, s. 40 – 43

<sup>105</sup> Tamtéž s. 58 – 60

<sup>106</sup> Tamtéž s. 51 – 54

<sup>107</sup> Tamtéž s. 51 – 54

<sup>108</sup> ZDRAŽIL, Tomáš. K založení první waldorfské školy ve Stuttgartu v roce 1919: 2. díl. Člověk a výchova: Časopis pro waldorfskou pedagogiku. 2008, č. 1, 58 – 60

mecenáše, který pomohl školu financovat. Jiné vznikaly téměř od začátku z iniciativy rodičů. V průběhu času se udržely právě tyto školy, kde měla práce rodičů rozhodující váhu. A byla to právě rodičovská aktivita, která v mnoha případech umožnila rozvoj škol. Začalo se totiž ukazovat, že státní správa spíše vyslyšela jejich hlasy, než hlasy učitelů. Když bylo potřeba sehnat pro školu nový pozemek, či nemovitost, vedli jednání a navazovali kontakty právě rodiče. Úspěšní byli i u zemských parlamentů, kde zvolené rodičovské delegace žádaly o zvýšení příslušných dotací. Rodiče byli a jsou vnímáni jako legitimní zástupci svých dětí, kteří pro ně chtějí hezkou, prostornou školu s dobrou atmosférou a svobodným duchem.

Založení první waldorfské školy bylo zcela jedinečným a neopakovatelným činem. Z tohoto kulturního impulzu mohly ovšem žít přímo pouze první generace waldorfských škol, kde často ještě působili lidé, kteří přímo zažili Rudolfa Steinera či jeho přímé žáky. V současnosti, po téměř stoleté existenci waldorfského hnutí, je již bezprostřední spojení dávno pryč. Dnešní waldorfské školy musí hledat své vlastní odpovídající formy a postupy, a sice nejen v kolegiální samosprávě, ale také ve vlastní pedagogické práci.

Současné waldorfské školy mohou z tohoto prvotního impulzu ovšem dodnes čerpat důležité zkušenosti, poznatky a informace nejen z běžného chodu školy, ale také z dalších oblastí jejího života.

Je ovšem nutné podotknout, že první waldorfská škola nebyla, není a ani nemůže být absolutním vzorem, který by bylo možné jen slepě následovat. Neopakovatelnost a jedinečnost je v tomto případě nepřenositelná, a to zejména vzhledem k osobnosti Rudolfa Steinera, který stál fakticky v jejím čele a byl pro celé učitelské kolegium neotřesitelnou autoritou.

## 6 PRINCIPY VEDENÍ WALDORFSKÉ ŠKOLY

---

Pokud si položíme otázku, v čem vlastně spočívá specifikum waldorfského školství, nalezneme nejspíše odpovědi typu: výuka v epochách, žáci neopakují ročník, neznámkuje se, specifický předmět eurytmie atd. Pokud by ovšem otázka byla položena trochu jinak a sice: Co je pramenem waldorfského školství a pedagogiky, z něhož se rozvíjejí, a kterými jsou neustále nově utvářeni? Získáme nejspíše v odpovědi dvě věci: první je Všeobecná nauka o člověku<sup>109</sup> a tou druhou je princip samosprávného vedení waldorfské školy. Všeobecná nauka o člověku představuje soubor čtrnácti přednášek, které Rudolf Steiner přednesl během úvodního učitelského kurzu k budoucím učitelům první waldorfské školy a která je dodnes prostředkem poznání nejen waldorfské pedagogiky, ale také vzhledem do vlastní praxe v pedagogickém výchovně - vzdělávacím procesu. Nejedná se rozhodně o přímou aplikaci anthroposofie ve výuce. Obsah těchto přednášek by měl být waldorfskými učiteli soustavně studován a přetvářen do každodenní interakce s žáky ve výuce. Slovy Rudolfa Steinera: „*Nebudeme tedy ve waldorfské škole zařizovat školu světonázorovou. Waldorfská škola nemá být škola světonázorová, kde bychom pak pokud možno cpali do dětí anthroposofickou dogmatiku, anthroposofie nebude žádným naukovým obsahem, nýbrž budeme usilovat o aplikaci anthroposofie v učitelské práci.*“<sup>110</sup>

Samosprávné vedení má sloužit k tomu, aby každý člen kolegia – sboru učitelů, mohl realizovat svobodně své schopnosti, vyjadřovat své názory a participovat na důležitých úkolech celé školy.<sup>111</sup> Tedy svobodně přistupovat a utvářet nejen své výchovně pedagogické působení na žáky, ale být i odpovědným plnohodnotným členem kolegia. K svobodnému působení učitelů Rudolf Steiner říká: „*Dospívající člověk má vyrůstat díky síle vychovatele a učitele nezávislého na státu a hospodářství, který může*

---

<sup>109</sup> STEINER, Rudolf a Přeložili Ferdinand Hudeček a Jan DOSTAL. *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. 2., upr. vyd., (V nakl. Ophorus 1.). Semily: Ophorus, 2003. ISBN 80-902-6478-6.

<sup>110</sup> Tamtéž s. 21

<sup>111</sup> Utváření kolektivu – podnět k bdělosti, Karl-Martin Dietz, in: *Člověk a výchova* 2004/3,4.

*individuální schopnosti žáka svobodně rozvíjet, poněvadž jeho vlastní schopnosti mohly svobodně působit.*<sup>112</sup>

Rudolf Steiner kladl důraz také na to, aby se waldorfská škola rozvíjela na principu svobodné a samosprávné instituce. V roce 1919 k tomu napsal: *„Zdravý vztah mezi školou a sociálním organismem existuje pouze tehdy, když do společnosti plyne ničím neomezený proud lidských vloh, které byly rozvinuty výchovou a vzděláváním. To je možné pouze za předpokladu, že celá škola a celé školství vůbec jsou – v rámci sociálního organismu – postaveny na půdě samosprávy. Státní i hospodářský život má získávat lidi vychované samosprávným duchovním životem, nesmí však podle svých potřeb zasahovat do procesu vzdělávání těchto lidí. To, co má člověk v určitém věku znát a umět, musí vyplývat z přirozené povahy lidské bytosti. Stát a hospodářství se budou muset vyvíjet tak, aby odpovídali požadavkům této přirozené povahy člověka.*<sup>113</sup>

Na jiném místě říká: *„Proto uspořádáme svou školu způsobem nikoliv vládním, nýbrž správním a budeme ji spravovat demokraticky. V takové opravdové učitelské republice nebudeme mít za sebou pohodlné podušky v podobě směrnic přicházejících z ředitelství, nýbrž musíme nést sami v sobě to, co nám umožní přijmout plnou odpovědnost za všechno, co budeme konat. Každý musí být sám plně zodpovědný.*<sup>114</sup> Republikánsko – demokratické uspořádání waldorfské školy mělo nahradit dosavadní direktivně autokratický styl vedení školy. Tedy úplnou změnu nejen myšlení, ale také přístupu k fungování organismu celé školy.

Založení waldorfské školy představovalo jednu z částí širěji pojatého konceptu obnovy celého „sociálního organismu“. Rudolf Steiner neustále zdůrazňoval potřebu svobody, tedy, že waldorfská škola musí být svobodná a nepodrobující se žádnému diktátu shora. To platí jak pro vlastní výchovně – vzdělávací pedagogickou práci učitelů, tak pro

---

<sup>112</sup> STEINER, Rudolf. *Idea sociální trojčlennosti*. Svatý Kopeček u Olomouce: Michael, 2000. ISBN 80-863-4004-X., s. 32-33

<sup>113</sup> STEINER, Rudolf. *Idea sociální trojčlennosti*. Svatý Kopeček u Olomouce: Michael, 2000. ISBN 80-863-4004-X., s. 31-32

<sup>114</sup> STEINER, Rudolf a Přeložili Ferdinand Hudeček a Jan DOSTAL. *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. 2., upr. vyd., (V nakl. Opherus 1.). Semily: Opherus, 2003. ISBN 80-902-6478-6. s. 20

správu školy, jako takovou.<sup>115</sup> Proto republikánsko – demokratické uspořádání, které v jeho představě mělo všechny tyto kvality zajistit. Slovy Rudolfa Steinera: „*Člověk se jako vychovatel, jako vyučující uplatní jen tehdy, když vystupuje svobodně, individuálně vůči těm, které má vychovávat, vyučovat. Musí si uvědomit, že směrnice jeho působení závisejí na poznacích o přirozenosti člověka, o podstatě sociálního řádu a podobně, ale ne na předpisech a zákonech daných zvenku. (...) Neboť z takového samostatného článku sociálního organismu budou vycházet lidé se zápallem a chutí k působení v sociálním organismu; ze školy regulované státem nebo hospodářským životem mohou přece vyjít jen lidé, kterým tento zápal a chuť chybí, protože důsledky moci pociťují jako něco umrtvujícího – moc by je neměla ovládat, dokud nebudou plně vědomě spoluobčany a spolupracovníky tohoto státu a tohoto hospodářství. (...) Zařízení, která by chtěla uspořádat školství podle pouhých hledisek hospodářského řádu, byla by pokusem o takové utiskování. To by vedlo k tomu, že by svobodný duch ze své podstaty neustále revoltoval. Nutným důsledkem řádu, který by chtěl z vedení výrobních procesů zároveň organizovat školství, by byly kontinuální otřesy společenské stavby (...).*“<sup>116</sup>

Překvapujícím zjištěním může být, že se v díle Rudolfa Steinera nesetkáme s žádným přesně daným modelem, či požadavkem, jak by měla samospráva, resp. vedení školy vypadat. Nalezneme spíše návrhy či doporučení k pedagogickému zamýšlení, základním pravidlům samosprávného vedení a zdravé týmové práci. Hlavními úkoly konference kolegia jsou pro Rudolfa Steinera: „*společná práce na Všeobecné nauce o člověku, intenzivní věnování se pedagogické psychologii, zájem o práci kolegů, nadšení pro práci a důvěra.*“<sup>117</sup>

---

<sup>115</sup> Srov. (ED), Tobias Richter) a [z německého originálu přeložila skupina překladatelů ve složení Tomáš Boněk et]. AL]. *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy: pedagogické pojetí a vzdělávací cíle*. Vyd. 1. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013. ISBN 978-809-0522-251., s. 26

<sup>116</sup> STEINER, R.: *Zur Dreigliederung des sozialen Organismus. Gesammelte Aufsätze 1919 – 1921*, Stuttgart 1962, s. 27

Srov., (ED), Tobias Richter) a [z německého originálu přeložila skupina překladatelů ve složení Tomáš Boněk et]. AL]. *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy: pedagogické pojetí a vzdělávací cíle*. Vyd. 1. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013. ISBN 978-809-0522-251., s. 26

<sup>117</sup> RAWSON, M.: *Die Aufgaben der Lehrerkonferenz nach Aussagen Rudolf Steiners. Eine Interpretation*. In: *Innere Aspekte der Konferenz – gestaltung*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 2001, s. 57 – 58

## 7 ŠKOLNÍ SPOLEČENSTVÍ V RÁMCI WALDORFSKÉ ŠKOLY <sup>118</sup>

---

Školní společenství waldorfské školy spoluutváří ve svých podobách samosprávné pojetí vedení waldorfské školy. Každý jednotlivý člen může v různých podobách a na různých úrovních zažívat spoluzodpovědnost za celou školu.<sup>119</sup>

*Kolegium učitelů:* Význam slova „kolegium“ (z lat. collegium) představuje sbor vybraných příslušníků určitého povolání, oboru nebo i instituce - tedy „kolegů“, mající jisté pravomoci a povinnosti při plnění společného úkolu.<sup>120</sup>

Ve waldorfské škole všichni učitelé (třídní učitelé jednotlivých ročníků, odborní učitelé a ostatní učitelé, asistenti pedagoga, tedy všichni, kteří na vzdělávání dětí participují) tvoří tzv. kolegium. Princip kolegiality patří k základním rysům waldorfské školy. V díle Rudolfa Steinera lze nalézt řadu odkazů k funkci kolegia, jako zcela nového pojetí vedení waldorfské školy, které bylo odlišné od tradičního direktivního systému v čele s ředitelem. Podstatou je velmi úzká spolupráce mezi učiteli, kteří společně nesou nejen otázky pedagogické, ale také provozní a organizační a podílí se tak na chodu a správě školy v průběhu celého školního roku.

Rudolf Steiner k tomu doplňuje: „..., protože celá škola musí být v sobě organismem oživeným a produhovněným, protože učitel v první třídě musí skutečně s vnitřní účastí sledovat nejen to, co dělá učitel fyziky ve dvanácté třídě, ale také to, co zjišťuje a zažívá se žáky.“<sup>121</sup>

Na jiném místě Rudolf Steiner zdůrazňuje význam svobodného duchovního života ve smyslu rozvoje vědomí sociálního společenství celého kolegia, což je předpokladem samosprávného vedení waldorfské školy.

---

<sup>118</sup> Nejedná se o pevně danou terminologii a formu. Na waldorfských školách se proto můžeme setkat s nejrůznějšími podobami téhož. Převzato: GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Waldorfská škola*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 1996, 145 s. ISBN 80-857-8309-6. s. 11

<sup>119</sup> Srov. DIETZ, Karl - Martin. *Dialogische Schulführung an Waldorfschulen: Spiritueller Individualismus als Sozialprinzip*. 2006. vyd. Heidelberg: Menon, 2006. ISBN 3-921132-40-1. s.39 – 46.

<sup>120</sup> DANEŠ, František. Komise, komitét, kolegium a grémium. [online]. 1994/3, Vesmír 73, č. 177 [cit. 2015-02-25]. Dostupné z: <http://casopis.vesmir.cz/clanek/komise-komitet-kolegium-a-gremium>

<sup>121</sup> GA 306, *Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis*, s. 149

*„Dann müsste sehr scharf betont werden die Freiheit des Lehrerkollegiums, die republikanisch-demokratische Einrichtung des Lehrerkollegiums, um zu beweisen, dass man sogar in den begrenzten Möglichkeiten, die man hatte, ein freies Geistesleben sich denken kann.“<sup>122</sup> Ve volném překladu „pak musí být velmi silně zdůrazněna svoboda kolegia učitelů, republikánsko – demokratické uspořádání kolegia učitelů, ukazuje, že dokonce i v omezených možnostech, které člověk má, se svobodný duchovní život může myslet.“*

V prostředí některých současných školských systémů, tedy i českého, nelze původní ideu dodržet úplně do detailů, tedy alespoň z formálního hlediska. Školský zákon ukládá povinnost obsazení postu ředitele, který nese za školu plnou odpovědnost. Na waldorfských školách je tato pozice více či méně formálně obsazována, a je pak zejména na osobnosti ředitele, zda dokáže své řídicí ambice natolik utlumit, aby tím skutečným vedoucím orgánem bylo kolegium školy.

Kolegiální spolupráce má vedle již výše uvedených aspektů, také řadu dalších. Jedním z nich a nikoliv nepodstatným, by mělo být hluboké zaujetí učitelů nejen životem, ale také budoucností školy. Neměl by jim být osud školy lhostejný a měli by nést důležité otázky ve svém vědomí.

Nabízí se otázka, zda je vůbec možné, aby celé kolegium rozhodovalo o všem a všichni měli zodpovědnost za všechno? Či jinak, zda je vůbec v silách jednotlivce věnovat se vědomě otázkám pedagogickým a výchovným a vedle toho ještě problematice vedení a správě školy?

Další formy školního společenství nejsou na českých waldorfských školách plně zastoupeny, případně existují v různých modifikacích.

*Třídní kolegium:* zahrnuje učitele jedné třídy (resp. školního ročníku);

*Společenství žáků:* je založeno na spolupráci žáků jednotlivých tříd, kteří ho tvoří a kteří spolu vzájemně spolupracují. Společenství žáků přispívá k rozvoji waldorfské školy vlastní iniciativou a příspěvky. Žáci vyššího stupně mohou tvořit žakovskou radu.

---

<sup>122</sup> STEINER, Rudolf: Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule 1919 bis 1924, a.a.O. (Anm. 6), Konferenz vom 16. 11. 1921.



*Společenství rodičů:* spojuje rodiče celé školy. Rodiče mohou dále tvořit tzv. školní spolek nebo rodičovskou radu (případně jiné místní varianty, také viz níže). Všechny rodičovské instituce spolupracují v rámci školy zejména s kolegiem učitelů.

*Třídní společenství rodičů:* tvoří je rodiče žáků jedné třídy.

Waldorfská škola žije především z iniciativ, ze spolupráce a spoluodpovědnosti všech, kteří se na jejím životě podílejí.<sup>123</sup> Všechny oblasti chodu školy představují nejen pro učitele, ale také rodiče a žáky příležitost, která jim, po určitou dobu jejich života, nabízí prostor k učení se spoluzodpovědnosti a spoluutváření vlastních sociálních schopností.<sup>124</sup> To znamená, že přímo v praxi zažívají nejen nalezení odvahy a chuti přihlásit se k určitému úkolu, ale také tento úkol realizovat a dotáhnout do konce. To vše za intenzivní spolupráce s ostatními. Samosprávný princip škol je také často považován za výzvu i příležitost v rozvoji k vědomé občanské společnosti.<sup>125</sup>

Rodiče žáků si pro své děti waldorfskou školu svobodně zvolili. Nesou ji skrze svoji práci, svoji aktivitu a iniciativu. Tato úzká vazba na školu je společná také s první waldorfskou školou. Zde se dotýkáme jednoho ze základních rozdílů mezi waldorfskou školou a školou tzv. tradičního typu. Rodiče žáků waldorfské školy se velmi intenzivně podílejí nejen na jejich aktivitách, ale také na jejím každodenním životě.<sup>126</sup>

Na waldorfských školách existuje v různé podobě tzv. školní spolek, jehož členy jsou jak učitelé, tak rodiče. Bývá zvykem, že v představenstvu tohoto spolku stojí vedle sebe jak učitelé, tak rodiče, ale předsednictví leží téměř vždy na zástupci rodičů. Představenstvo školního spolku bývá pravidelně, v tříletých intervalech, voleno na valné hromadě. Jedná se o pracovní skupinu, která dostala důvěru rodičovské valné hromady. Představenstvo zajišťuje zejména ekonomické úkoly. Tato práce jim nepřináší materiálně nic, ale vyžaduje zpravidla velké nasazení.

---

<sup>123</sup> Srov. (ED), Tobias Richter a [z německého originálu přeložila skupina překladatelů ve složení Tomáš Boněk et]. AL]. *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy: pedagogické pojetí a vzdělávací cíle*. Vyd. 1. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013. ISBN 978-809-0522-251., s. 26

<sup>124</sup> Tamtéž s. 26

<sup>125</sup> POL, Milan. *Škola v proměnách*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007, 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9. s. 36

<sup>126</sup> K tématu podrobněji DIETZ, Karl - Martin. *Eltern und Lehrer an der Waldorfschule: Grundzüge einer dialogischen Zusammenarbeit*. 2. bearbeitete und erweiterte Auflage. Heidelberg: Menon, 2007. ISBN 978-3-921132-23-4.

Na řadě waldorfských škol existuje ještě další rodičovské grémium. A ani zde není terminologie jednotná, setkáváme se s radou rodičů, rodičovským kruhem důvěry, nebo kruhem rodičovské iniciativy. Rada rodičů může představovat dva zástupce vyslané rodiči z každé třídy. Rodičovský kruh bývá většinou principiálně otevřený všem a kruh rodičovské iniciativy představuje rodiče, kteří se ve škole angažují aktivněji než ostatní. Zásadní význam rodičovské základny byl patrný především v nově se utvářejícím waldorfském hnutí po druhé světové válce. V této době, i v době následující, byly nesmírně důležité zkušenosti, které rodiče waldorfských žáků mohli nabídnout ve prospěch škol. Ukazuje se to i dnes, kdy učitelé, kteří jsou dennodenně v kontaktu s dětmi, mohou ztrácet smysl či orientaci ve „vnějším“ světě a právě díky rodičům a jejich zkušenostem tento kontakt úplně neztratí a navíc se mohou i ledacos naučit. Především v kontaktu s úřady, získávání financí prostřednictvím grantů, v řízení projektů apod.

## **7.1 FORMY SPOLUPRÁCE MEZI RODIČI A ŠKOLOU<sup>127</sup>**

*Třídní schůzky:* v praxi waldorfských škol patří třídní schůzky k nejdůležitějším formám setkávání se mezi učiteli a rodiči již od založení první waldorfské školy v roce 1919. Během školního roku by se měly konat několikrát. Je běžnou praxí, že se učitelé s rodiči setkávají každý měsíc. Jejich úkolem je zejména pohovořit o vývoji a pedagogické situaci žáků. Rodiče mají možnost nahlédnout do různých oblastí vyučování, jeho úkolů a výchovných hodnot. Toto vše má rodičům (zákonným zástupcům) napomoci podílet se na životě školy a zájmech žáků. Třídní schůzky mohou podpořit nejen společenství vlastní třídy, ale potažmo i celé školy tím, že budou při vlastní práci třídy pamatovat na celek školy. Podle potřeby jsou na třídní schůzky přizváni rovněž odborní učitelé.

*Návštěvy v rodinách a konzultační hodiny pro rodiče:* velmi úzký a intenzivní vztah mezi učitelem a rodiči, resp. žákem bývá vytvářen již samotným aktem přijetí dítěte do 1. třídy. V prvních letech třídní učitel zpravidla navštíví všechny rodiny svých žáků. Během těchto návštěv nejen pozná sociální zázemí žáka, ale také je možné prohovorit

---

<sup>127</sup> Srov. (ED), Tobias Richter a [z německého originálu přeložila skupina překladatelů ve složení Tomáš Boněk et]. AL]. *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy: pedagogické pojetí a vzdělávací cíle*. Vyd. 1. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013. ISBN 978-809-0522-251., s. 27

nejrůznější pedagogické a osobní otázky rodičů. K tomuto účelu slouží i konzultační hodiny. Na některých školách je praxe taková, že třídní učitel vykoná nejméně tři návštěvy v období 1. – 8. třídy.<sup>128</sup>

*Společné třídní schůzky a konference rodičů:* na těchto setkáních se projednávají a řeší všeobecné otázky a problémy života školy. Konference učitelů a představenstvo spolku školy, případně pracovní kroužky (iniciativy rodičů) organizují přednášky a diskuzní večery k nejrůznějším tématům, mimo jiné také k otázkám, které s sebou nese samosprávné vedení a které se týkají zájmů všech rodičů (zákonných zástupců) a učitelů.

Také pro rodiče je centrálním tématem waldorfská pedagogika a její hlubší poznávání a pochopení. Rodiče rozšiřují své pedagogické znalosti, diskutují nejrůznější témata, ale také dávají návrhy pro práci školy. Obzvláště v Německu funguje tzv. učitelstvo – rodičovské setkávání na úrovni školních spolků, nebo rad rodičů při waldorfských školách, kde dochází k intenzivní výměně zkušeností. Z těchto setkávání pak může vzniknout nová inspirace, iniciativa ve vlastní škole.

*Školní slavnosti, měsíční slavnosti, přednášky, koncerty, výstavy, semináře:* důležitá součást života školy, která může přispět k navázání a prohloubení kontaktu mezi rodiči, učiteli, žáky a veřejností. Dávají možnost nahlédnout, na základě vlastní zkušenosti a vlastní činnosti do způsobu práce a stanovování cílů na waldorfské škole.

Waldorfské školy také během roku pořádají nejrůznější akce, jako jsou sváteční bazary a trhy. Na tyto akce třídy připravují nejrůznější soutěže, divadelní představení, různé tvořivé dílničky a občerstvení. Při tom všem je nepostradatelná také pomoc rodičů. Při těchto společných přípravných akcích se potkávají učitelé, rodiče i žáci na neformální úrovni. Velkou přidanou hodnotou je, že se všichni navzájem mají možnost poznat, a že každý může něčím přispět a pocítit tak, že dělá něco pro svoji školu.

*Třídní společenství:* je založeno na společné práci ve vyučování a na společném působení učitelů a žáků při plnění všeobecných vzdělávacích úkolů. Během společných rozhovorů mezi učiteli, rodiči a žáky se projednávají nejrůznější otázky např. školního

---

<sup>128</sup> GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Waldorfská škola*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 1996, 145 s. ISBN 80-857-8309-6. s. 11

řádu, BOZP, výkonů a kázně apod. Žáci (zejména z tříd vyššího stupně) mají možnost poznat a zažít, že v organismu školy společně nesou zodpovědnost za práci školy – např. je možné zřídit fórum žáků vyššího stupně, sestavené ze zástupců různých tříd (obdoba žákovského parlamentu).

*Konference učitelů:* kolegium učitelů se zpravidla schází na konferenci každý týden ve stejný den a hodinu. Slouží zejména ke společné pedagogické práci, podněcuje k individuální oborové nebo metodické – didaktické badatelské činnosti a k dalšímu vzdělávání učitelů. Je běžnou praxí, že se učitelé navzájem informují, společně diskutují a podporují se. Konference se radí a autonomně rozhoduje o všech pedagogických i administrativních záležitostech školy. Slouží také jako odvolací orgán pro rodiče a žáky. Součástí samosprávy učitelů je také volba předsedajícího konference kolegia. V některých školách tato funkce koluje na pravidelné periodické bázi.

V některých školských systémech, včetně českého, musí být obsazena pozice ředitele školy, který ji navenek reprezentuje zejména v záležitostech správy a zodpovědně se stará o spolupráci se školskými úřady. Tím ovšem není zpochybněna nebo narušena autonomie a společné pedagogické a administrativní vedení i zodpovědnost kolegia učitelů uvnitř školy.

Všechny tyto aktivity a intenzivní spolupráce nám umožňují učinit si představu, jakým způsobem funguje vztah mezi školou a rodiči ve waldorfských školách. Je ovšem nutné dodat, že tato organizační forma v žádném případě nepředstavuje nějaký „ideální“ obraz. Naopak, klade na všechny zúčastněné velmi vysoké nároky, dělat víc, než je jinde běžné. Ani waldorfské školy nejsou ušetřeny těžkých konfliktů a nedorozumění, a nebyla toho ušetřena ani první waldorfská škola. Z těchto krizí může celé školní společenství vyjít buď posílené, nebo se může stát, že se rozpadne a dá příležitost vzniku třeba i něčemu novému.

## 8 KONFERENCE KOLEGIA

---

Mezi nejvýznamnější specifika vedení waldorfské školy patří konference kolegia učitelů.<sup>129</sup> V rámci kolegiálního vedení pracují všichni učitelé na principu vzájemné rovnosti. Konference kolegia se účastní všichni, kdo se na vzdělávání a výchově dětí nějakým způsobem podílejí. Tedy zejména třídní učitelé jednotlivých ročníků, odborní učitelé, případně asistenti pedagoga, vychovatelé. Společně participují na chodu a organizaci vyučování během školního roku.

Konference kolegia se zpravidla koná každý týden. Obsahem bývají aktuální i dlouhodobější témata vztahující se nejen k chodu a organizaci školy, ale zejména k pedagogickým a výchovným otázkám, zaměřená ve směru pedagogicko – psychologické diagnostiky žáků.

Podle jednotlivých úkolů se konference kolegia člení na část pedagogickou, provozně – organizační a tzv. interní (vedení školy).<sup>130</sup> Pedagogická část konference slouží především k hlubšímu rozpracování poznatků Všeobecné nauky o člověku a poradám metodicko – didaktické povahy. Podstatnou součástí konference je projednávání a konzultace záležitostí jednotlivých tříd a žáků. Konference je místem, kde se shromažďují a duchovně<sup>131</sup> zpracovávají zkušenosti a tím se stávají základem pro další práci. Stává se tak účinným orgánem pro vlastní sebepoznání a uvědomování si odpovědnosti školy stejně jako předpokladem k tomu, aby se škola živě vědomě rozvíjela.

---

<sup>129</sup> Srov. LINDENBERG, Christoph. *Waldorfschulen, angstfrei lernen, selbstbewusst handeln: Praxis e. verkantten Schulmodells*. Erstaussg. [1. - 18. Tsd.]. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1975, 186 p. ISBN 34-991-6904-5. s. 122 – 130

<sup>130</sup> K tématu podrobně: LEBER, Stefan. *Die Sozialgestalt der Waldorfschule: ein Beitrag zu den sozialwissenschaftlichen Anschauungen Rudolf Steiners*. Aktualisierte Neuaussg. Stuttgart: Verl. Freies Geistesleben, 1991. ISBN 37-725-1210-0. s. 185 – 264

LEBER, Stefan a Erika DÜNFORT. *Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1983, xii, 311 p. Erziehungswissenschaft (Wissenschaftliche Buchgesellschaft (Darmstadt, Germany)). ISBN 35-340-8321-0. s. 24 -25

Nebo: KALWA, Michael. *Die Konferenz in der Waldorfschule: Anregungen zu einer bewussten Gesprächsführung*. 1. Aufl. Stuttgart: Verl. Freies Geistesleben, 1998. ISBN 37-725-0265-2.

<sup>131</sup> V intencích athroposofické Všeobecné nauky o člověku Rudolfa Steinera.

V provozně - organizační části konference se projednávají otázky týkající se organizačních záležitostí a plánů školy do budoucna. Zahrnuje některé aspekty správy školní budovy a všech souvisejících oblastí.

Interní část, také někdy jako konference vedení školy, se účastní ti učitelé, kteří mají zájem se této oblasti zodpovědně věnovat a jsou k této činnosti kolegiem delegováni. Na interní konferenci se projednávají především zásadní otázky vedení a řízení školy a jejího působení navenek.

V tomto kontextu se zdá být zajímavým zjištění, že struktura konferencí, se kterou se dnes setkáváme na mnoha školách, se ustálila až v období po druhé světové válce.<sup>132</sup>

Celkem výstižně je struktura a smysl konference kolegia popsán v propagačním letáku „Ausbildung zum Waldorflehrer“: *„Právě kolegium učitelů vyššího stupně jasně ukazuje (díky specializaci jednotlivce na jeden nebo dva obory), že je naprosto nutná úzká spolupráce všech odborných učitelů, aby bylo možné dojít k úspěšnému pedagogickému pracovnímu nasazení. Totéž platí také pro jednotlivé třídní učitele ve vztahu k jejich odborným učitelům. Proto se konají jedenkrát týdně pedagogické konference. Protože waldorfská škola není vedena ředitelem, je dále velmi důležitá také organizační konference, příp. správní konference. Tato ustanovuje a propouští učitele. Při ustanovení učitele do funkce platí zákon sociálního organismu, že učitel není placen podle svých výkonů nebo vzdělání, nýbrž přiměřeně svým osobním ekonomickým potřebám.*

*Něco podobného se také děje při přijetí žáka na waldorfskou školu, který je přijímán na základě pedagogických, popř. lékařsko – pedagogických hledisek posuzovaných učiteli a školním lékařem. Jiné grémium, které se skládá ze zástupců školního společenství, se stará o výši a rozsah školného. Výchovná spoluzodpovědnost předpokládá stálou a intenzivní spolupráci kolegia učitelů s rodiči – např. činnost rodičovsko – učitelského fóra, redakce školního časopisu atd. Existuje mnoho důvodů a podnětů pro výměnu názorů mezi rodiči a učiteli. Ty jsou životně důležité jako prvky pravého sociálního*

---

<sup>132</sup> WIENERT, Martin. Kolektivy nemohou přebírat zodpovědnost, in: Člověk a výchova 2004/3,4, s. 20

výcviku ve svobodném společenství lidí, kteří spolu chtějí spolupracovat. Zdárný vývoj waldorfské školy závisí na skutečně živých vztazích mezi rodiči a učitelským sborem.“<sup>133</sup>

## 8.1 PEDAGOGICKÁ KONFERENCE

V odkazu na Rudolfa Steinera je možné definovat tyto následující kvality „správného vedení školy“:

- *Kolegium má působit jednotně na celý organizmus školy;*
- *Konference by měla být krví, která proudí celým organizmem;*
- *Konference má být neustálou živou vysokou školou;*
- *Konference učitelů má být srdcem waldorfské školy, duší celého vyučování.*

Z tohoto pohledu by se konference měla stát organizačním základem a zdrojem síly, zejména za podmínky, bude-li tam panovat nejen neustálé vzájemné učení se jeden od druhého, ale také zájem o práci toho druhého. Pedagogická konference by tedy měla být místem, kde probíhá výměna názorů podložená poznáním, diskuze o tom, co je správné (ve vztahu k dítěti) a opravdové (nikoliv módní) a kde by měla probíhat živá diskuze o různých cestách, jak lze dosáhnout kreativních a individuálních řešení určitých pedagogických otázek.<sup>134</sup>

K tomu Rudolf Steiner: *"A proto je srdcem Waldorfské školy, mluvím-li o její organizaci, učitelská konference. (...) Projednává se tam skutečně až do nejmenších jednotlivostí před úplným sborem učitelů vše, co se týká celé školy, co zažívají ve svých třídách jednotliví učitelé. Takže tyto konference mají neustále tendenci utvářet školu jako celistvý organismus, jako je lidské tělo organismem tím, že má srdce. V těchto konferencích nejde ovšem o abstraktní zásady, nýbrž u všech učitelů o dobrou vůli k soužití, o oproštění se od rivality všeho druhu. A jedná se především o to, že to, co má být druhému k užítku, je možné přednést jedině tehdy, má-li odpovídající lásku ke*

---

<sup>133</sup> GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Waldorfská škola*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 1996, 145 s. ISBN 80-857-8309-6. s. 120

<sup>134</sup> WIENERT, Martin. Kolektivy nemohou přebírat zodpovědnost, in: *Člověk a výchova* 2004/3,4, s. 19

*každému jednotlivému dítěti. Nemyslím však lásku, o níž se často mluví, nýbrž lásku, kterou má člověk právě jako artistický učitel. “*

Rozhovor o dítěti nebo celé třídě patří k základním stavebním kamenům pedagogické konference. Zpravidla třídní učitel nejprve představí celému kolegiu jednoho ze svých žáků (nebo svoji třídu) např. jeho silné či slabší stránky, zvláštnosti atp. a jednotliví učitelé postupně doplní obraz žáka, nebo třídy o poznatky svého pozorování a následně se všichni učitelé společně zabývají daným tématem s cílem, najít tu nejvhodnější cestu k řešení konkrétní situace. Diskutují nad možnými příčinami chování, a projednávají možnosti dalšího vhodného pedagogického postupu. Od výběru adekvátní terapie, přes metody výuky, pedagogická opatření až po doporučení rodičům.<sup>135</sup> Kolegium se takto spojuje s jednou konkrétní třídou, resp. žákem i po několik konferencí.<sup>136</sup>

V tomto ohledu by měl waldorfský učitel pracovat s velmi bdělou kontrolou nejen svých myšlenek, ale zejména soudů o žácích. O této vnitřní práci se ještě podrobněji zmíním v kapitole „Waldorfský učitel“. Tato vnitřní myšlenková práce se odráží i na práci celého kolegia, zabývá-li se např. problematickým žákem.<sup>137</sup> Velmi výstižně popsal práci kolegia v rámci pedagogické konference Tomáš Zuzák ve své knize „Hledání vztahu jako základ pedagogiky“ takto: „*Ve waldorfských školách se často učitelský sbor pokouší společně myslet na jednoho žáka. Na pravidelné týdenní konferenci se naplňuje rozhovor. Nehovoří se však o problémech a učitelé nevyslovují ani své úsudky ve smyslu „je líný“, „je pilný“ apod. Jde pouze a jen o přesnou charakteristiku žáka, získanou láskyplným pohledem. Co nejvíce osob líčí svá pozorování z nejrůznějších hledisek. Podaří-li se, aby se přítomní vyjadřovali nesobecky bez jakýchkoliv vedlejších úmyslů (např. profilovat se, potvrdit a upevnit svou pozici mezi kolegy, vybit si svůj vztek), pak uprostřed kruhu učitelů vzniká a zjevuje se bytost dítěte. Zváží se též, jakých vývojových kroků by byl žák schopen. Rozhovor tím končí.*

---

<sup>135</sup> K tomuto tématu blíže také: ŠPIČKOVÁ, D.: *Pohovor o dítěti v Základní a střední škole waldorfské v Praze na Opatově*. Člověk a výchova 3/2009, AWŠ, s. 27 – 31

<sup>136</sup> K tématu také: KALWA, Michael. *Die Konferenz in der Waldorfschule: Anregungen zu einer bewussten Gesprächsführung*. 1. Aufl. Stuttgart: Verl. Freies Geistesleben, 1998. ISBN 37-725-0265-2. s. 66 -70

<sup>137</sup> ZUZÁK, Tomáš. *Hledání vztahu jako základ pedagogiky*. Vyd. 2., upr. Překlad Petr Šimek. Hranice: Fabula, 2004, 102 s. ISBN 80-866-0016-5. s. 51 – 53



*Nedohodne se žádná sankce, ani pokárání ani pochvala.*<sup>138</sup> Dále dodává: „Častokrát jsem pozoroval, jak následujícího dne po rozhovoru v konferenci došlo k pozitivní změně v chování žáka.“<sup>139</sup>

Pedagogická konference může sloužit také k projednání vlastní pedagogické práce jednotlivých učitelů. Učitel nejprve představí ostatním vlastní reflexi své práce. Pokud se jedná o začínajícího učitele, většinou se tak děje v součinnosti s jeho provázejícím učitelem. V pedagogické práci si učitel nevystačí jen s dobře míněnými návrhy starších kolegů, či jinými metodickými návody. Waldorfský učitel musí sám na sobě velmi pracovat. Musí se učit zvládnout svůj temperament, pracovat s vůlí, zlepšovat svůj hlas, svoji řeč lépe uchopit a především u menších dětí odložit abstraktní myšlení získané na vysoké škole a místo toho se snažit o konkrétní obraznou řeč. K tomu všemu by také měla sloužit pedagogická konference, k rozhovorům a hledáním cest, uvědomění si problémů a hledání vzájemné důvěry. Jedná se o velmi náročný proces.

## **8.2 PROVOZNĚ - ORGANIZAČNÍ A INTERNÍ ČÁST KONFERENCE**

Rudolf Steiner se ke správě<sup>140</sup> první waldorfské školy vyjadřoval v intencích moderní teorie vedení, např. jasná individuální zodpovědnost, malé vedoucí týmy. Doslovně lze citovat jeho výrok: „*Nebudeme školu zřizovat direktivně, ale zastupitelsky (ve smyslu funkčního vedení) a budeme ji spravovat republikánsky.*“

V lednu roku 1923 lze zaznamenat rozhodující změnu ve vnímání úlohy konference kolegia. V této době se na konferenci projednávaly otázky vztahující se ke správě školy. Do tohoto okamžiku museli všichni společně nést mnoho ze správních povinností, což učitele velmi přetěžovalo. Rudolf Steiner, představující v této době vedení školy, nejprve vysvětlil, že rozhodnutí jsou proveditelná pouze pokud „*je to inaugurováno v souladu s vůlí celého kolegia nebo alespoň převážné většiny kolegia*“. V tomto smyslu se nabízí stále znovu a znovu opakující se otázka k „jednomyslnosti rozhodnutí“ kolegia. I další výrok se zdá být velmi podstatným. Rudolf Steiner v něm popisuje

---

<sup>138</sup> ZUZÁK, Tomáš. *Hledání vztahu jako základ pedagogiky*. Vyd. 2., upr. Překlad Petr Šimek. Hranice: Fabula, 2004, 102 s. ISBN 80-866-0016-5. s. 53

<sup>139</sup> Tamtéž, s. 53

<sup>140</sup> Zde ve smyslu provozně – organizačních záležitostí.

nutnost nově zorganizovat další z oblastí správy školy: „Pro vše, co se týká správy, která je zároveň reprezentací školy navenek, by bylo vhodné do budoucna stanovit malé kolegium (správní radu) tři až čtyř osob. Toto kolegium nebude moci působit jinak než alternačně (bude vnitřně rozdělené na exekutivní a poradenskou činnost), takže se zde budou lidé (pokaždé jeden) postupně za sebou střídát a jen při důležitých věcech nebo záležitostech, u kterých je třeba společná porada, se domluví s ostatními. O takové kolegium by se tedy jednalo, abychom neporušili republikánskou ústavu.“ O týden později byli navrženi tři učitelé, „kteří v souvislosti s dosavadním správcem školy mají vykonávat správu školy. Tito tři převezmou všechny záležitosti vnitřního i vnějšího zastupování, s výjimkou správy budovy, kanceláře a financí.“ Následně byly vyjmenovány okruhy úkolů „vnějších a vnitřních záležitostí“.<sup>141</sup> Na rozdíl od funkcí jednotlivých třídních učitelů, které Rudolf Steiner osobně vybral a jmenoval, chtěl v tomto případě jiný postup. Navrhl, aby byl „triumvirát“, který by plnil po určitý delší časový úsek koordinačně – reprezentativní úkoly, zvolen kolegiem. Celá procedura této volby byla velmi zajímavá. Kolegium nejprve tajnou volbou zvolilo šest osob ze svého středu, které považovali za nejvíce kompetentní k tomu, aby následně vybraly tři reprezentanty školy. Tato volba se konala striktně dle demokratických pravidel. Každý účastník konference měl jeden hlas. Vybraná šestice musela být zvolena většinou hlasů.<sup>142</sup> V následujícím kroku byl návrh vybraných tří osob předložen konferenci kolegia za přítomnosti Rudolfa Steinera.<sup>143</sup> Kolegium se pak následně mělo vyslovit, zda předložený návrh přijímá či nikoliv.<sup>144</sup>

Současná praxe německých waldorfských škol je taková, že správní rada není zpravidla volena a je tedy na dobrovolném rozhodnutí jednotlivých členů, zda se této oblasti chtějí věnovat. Správní rada má obvykle velmi málo formální moci, resp. kompetencí rozhodovat o rozhodnutí jiných. Je to často pracovně iniciativní kolegium, které funguje jen v případě, že dostane mandát od konference kolegia. Na některých školách je správní rada prakticky samostatná, na jiných je vázaná na konferenci kolegia.

---

<sup>141</sup> Později byla stanovena doba úřadu na dva měsíce, „aby se to nestalo přítěží“.

<sup>142</sup> GA 300b, Stuttgart 1975, s. 239. k tomu také ebd. s. 56

<sup>143</sup> Ebd. s. 341

<sup>144</sup> BRULL, Dieter. Republikanisch und demokratisch. *Erziehungskunst*. 1988, č. 1, 39 - 48

Zcela jinou oblastí samosprávy je, že si kolegium (na zahraničních waldorfských školách) stanovuje platové podmínky po dohodě s představenstvem školního spolku, který zastupuje zřizovatele. Rozhodující je, že pro všechny učitele je stanoven stejný plat. Obecně platí, že každá práce s dětmi je důležitá a není žádný racionální důvod, proč by měl být učitel matematiky lépe zaplacen než učitel, který vede 1. třídu. Většinou však bývá určité odstupňování dle věku nebo odsloužených let. Je ovšem ještě nutné dodat, že pokud je jasná a objektivní potřeba navýšení základního a relativně nízkého platu např. o rodičovský příspěvek, jsou tyto příplatky celkem štedré. Celý systém vychází ze sociálního principu a snahy o dosažení spravedlivého rozdělení prostředků, tak, že žádný učitel nebude žít ve hmotné nouzi a může např. pokračovat ve svém dalším vzdělávání.

Situace českých waldorfských škol, z hlediska uplatnění samosprávných principů, je např. od německých, švýcarských či holandských waldorfských škol odlišná. Dle českého školského zákona a skutečnosti, že jsou české waldorfské školy z velké většiny začleněny do sítě státních škol, musí v čele školy stát vždy ředitel. Ředitel zpravidla tvoří, společně s několika dalšími zástupci kolegia, užší vedení školy. Všechna důležitá rozhodnutí jsou buď přímo přijímána, nebo konzultována pověřenými grémii v konferenci kolegia za účasti všech členů kolegia. Ředitel školy, resp. užší vedení školy spravuje hlavně právní, organizační a hospodářské oblasti v provozu školy a reprezentuje školu navenek. Veškeré úkony činí (měl by činit) s pověřením konference kolegia.

Na rozdíl od některých zahraničních waldorfských škol a vůbec obecných specifických požadavků a principů v této oblasti, jsou čeští waldorfské učitelé odměňováni obdobně, jako učitelé na tradičních státních školách, podle platných platových předpisů a tarifů.

Ovšem více než otázka platu je pro waldorfského učitele často důležitější otázka času, který pro svou práci potřebuje. Rudolf Steiner k tomu říká: *„Každý vyučující má na přípravu vyučování jen tolik času vynaložit, aby ještě správcem mohl být“*. V této souvislosti je nutné dodat, že rozhodně nedoporučoval zavádět do školy nějaké zbytečné byrokratické postupy. Waldorfský učitel musí skloubit hned několik činností najednou – od zevrubné přípravy na vyučování (neučí se podle učebnic, každý učitel si plánuje výuku sám), přes vlastní výuku v epochách, přípravu a organizaci nejrůznějších akcí

konaných ve škole, komunikaci s žáky i rodiči až po každotýdenní konference kolegia a participaci v otázkách správy školy.

Waldorfský učitel je zcela odpovědný při vedení své třídy, stejně tak musí i ve správě a vedení školy vládnout u jednotlivých úkolů odpovědnosti jednotlivce. Je velmi tenká hranice mezi vědomím své vlastní odpovědnosti za rozhodnutí v rámci kolegia a mezi vedením na základě kolektivní odpovědnosti. Kolektivy nemohou přebírat žádnou odpovědnost. V otázce odpovědnosti se nesmí ztratit dvě podstatné veličiny: 1. kdo nese odpovědnost? 2. za jaký proces je tato osoba odpovědná?

V oblasti delegování je ovšem nesmírně důležité jasně a zřetelně rozlišovat mezi dvěma oblastmi úkolů – operativními a strategickými. Za jednotlivé operativní úkoly (týkající se každodenního chodu) zodpovídají pověřené osoby. Strategické záležitosti (např. rozvoj školy, školní program, profil, vůdčí motiv, vize) je třeba řešit v oddělených klausurách kolegia např. v periodě půl roku. Z toho také vyplynou delegace pro různé oblasti zodpovědnosti.<sup>145</sup>

Některá zjištění v této oblasti potvrzují, že je skutečná potřeba praxe waldorfských škol, uzpůsobovat podobu konference aktuálním potřebám daného kolegia. Řada učitelů např. vnímá studijní „pedagogickou práci“ na konferenci kolegia jako nutnost a stále znovu a znovu vyjadřuje přání, zařazovat ji do hlavní části jednání. Naproti tomu ovšem často stojí pocit velkého pracovního vyčerpání a frustrace z omezenosti vlastních sil.

Původní trojdílný model konference je třeba promyslet a transformovat. Byť je často slyšet „Vždycky se to tak dělá“.

Některá doporučení v této oblasti navrhují, aby např. „Vnitřní vedení školy“ probíhalo v podobě stupňovitých konferencí a rytmicky probíhajících celkových konferencí. Tedy, že se v pravidelných intervalech budou jednotlivé typy konferencí střídat. Mimo to je možné, na principu dobrovolnosti, vytvořit umělecké a esoterické pracovní skupiny. „Provozně – ekonomická konference“ by měla být oproštěna od všech informačních částí a vše probíhá jen mezi lidmi, kterých se dané záležitosti přímo týkají. „Interní konference“ se zúží na nejnutnější věci vztahující se přímo k vyřizování operativních

---

<sup>145</sup> WIENERT, Martin. Kolektivy nemohou přebírat zodpovědnost, in: Člověk a výchova 2004/3,4, s. 20 – 21

záležitostí (denní chod). „Vnější vedení školy“ probíhá na principu individuální zodpovědnosti (delegování), podporovaná a hlídaná koordinační skupinou.

### 8.3 NEJDŮLEŽITĚJŠÍ OBLASTI ŽIVOTA ŠKOLY A PRINCIP DELEGOVÁNÍ

V následujícím textu jsou vyjmenovány nejdůležitější oblasti a témata, která se bezprostředně týkají školního života a která jsou projednávána v jednotlivých částech konference kolegia.<sup>146</sup>

- Přijímání žáků (pedagogická část konference);
- Události během školního roku, prázdniny, slavnosti (částečně všechny části, podle toho, čeho se to týká);
- Kontakty s úřady (provozně - organizační část konference společně s vedením školy);
- Technické otázky (správa budovy, školním nábytek, učební pomůcky atd.), (provozně - organizační část konference, částečně s vedením školy);
- Spolupráce s rodiči (pedagogická část konference);
- Stavební otázky (plánování rozšíření školy, nové stavby), (provozně - organizační část konference s vedením školy);
- Sociální péče, poradenství apod. (pedagogická část konference s vedením školy);
- Školní řád (BOZP, dozory o přestávkách apod.), (provozně - organizační část konference s vedením školy);
- Správa studijních materiálů, učebních pomůcek, knihovny, rekvizit, kostýmů apod. (provozně - organizační část konference).

Delegování představuje další z důležitých principů, které jsou ve waldorfské škole a jejím vedením používány. Jednotlivé úkoly mohou být delegovány kolegiem školy na konkrétní osoby, či užší grémia. Pojem delegování představuje také další z pojmů, který je v manažerské literatuře obsáhle popisován. Z mnoha definic lze uvést např., že se

---

<sup>146</sup> Srov. LINDENBERG, Christoph. *Waldorfschulen, angstfrei lernen, selbstbewusst handeln: Praxis e. verkannten Schulmodells*. Erstausg. [1. - 18. Tsd.]. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1975, 186 p. ISBN 34-991-6904-5. s. 124

jedná o „... proces pověřování řízených pracovníků odpovědností za pracovní aktivity.“<sup>147</sup> Delegování je vždy spojeno s pověřením konkrétním úkolem a předáním nezbytné odpovědnosti, případně pravomoci.

Odpovědnost za jednotlivé oblasti bývá delegována na výbory, resp. grémia, případně jednotlivé osoby. Pověřená grémia (resp. osoby) jednají na vlastní odpovědnost, své návrhy a podněty ovšem přinášejí na konferenci kolegia. Tak např. učitel, který má na starosti přijímací pohovory, předloží všechny diskutabilní případy na konferenci, která rozhodne. V otázce přijetí má pak ale daný učitel rozhodující slovo. Stejně tak bude např. stavební výbor komunikovat s architekty a plánovat stavební dokumentaci až do nejmenších detailů. Následně se výbor obrátí na konferenci kolegia a ta vysloví své komentáře a návrhy. Kolegium tak zůstane během celé stavební fáze projektu s realizací propojeno.

Delegování výborů, případně další rozhodnutí konference jsou ovšem tak dlouho funkční, dokud jsou nesena ve vědomí kolegia. Zejména ve velkých waldorfských školách je zřejmé, že nemohou všichni dělat a rozhodovat všechno. Důležité je, aby se veškeré podstatné informace, tedy, co se ve škole děje, dostaly na společnou konferenci.<sup>148</sup>

Delegování patří mezi základní postupy v souvislosti s předáváním odpovědnosti a pravomocí. V odborné literatuře se můžeme setkat s mnoha definicemi tohoto pojmu. „Delegování můžeme chápat také jako svěřením části manažerských funkcí společně s odpovědností a pravomocemi, které jsou potřebné pro plnění úkolů, do rukou podřízeného pracovníka. Určitým rozporem pro některé manažery je, že delegovat mohou jen částečnou odpovědnost, konečná odpovědnost je vždy na nich.“<sup>149</sup> Waldorfskému prostředí je ovšem bližší tato definice: „Delegování – představuje pověřování pracovníků dílčími úkoly jak s příslušnou odpovědností, tak také

---

<sup>147</sup> BEDRNOVÁ, Eva, Ivan NOVÝ a Eva JAROŠOVÁ. *Manažerská psychologie a sociologie*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2012, 615 s. ISBN 978-80-7261-239-0. s. 439

K tématu také THOMSON, Rosemary. *Řízení lidí: Managing people*. Vyd. 1. české. Praha: ASPI, 2007, 249 s. ISBN 978-80-7357-267-9. s. 37-38

<sup>148</sup> Srov. KALWA, Michael. *Die Konferenz in der Waldorfschule: Anregungen zu einer bewussten Gesprächsführung*. 1. Aufl. Stuttgart: Verl. Freies Geistesleben, 1998. ISBN 37-725-0265-2. s. 71 – 77.

<sup>149</sup> EGER, L.: *Řízení školy při zavádění školního vzdělávacího programu*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2006, ISBN 80-7238-583-6. s. 92

*s potřebnými kompetencemi (pravomocemi), současně však také poskytováním nezbytných prostředků a informací.* <sup>150</sup>

Důležitý aspekt samosprávy waldorfské školy je, že jsou všechny podstatné otázky zachyceny ve společném vědomí kolegia a jakmile někde něco nebo někdo selže, reaguje organismus kolegia tím, že slabé místo podpoří či obnoví. To je základní podmínka fungování svobodného, nikoliv direktivně řízeného organismu. Tedy, že se každý jednotlivý člen kolegia nestará jen o svoji práci a bezprostřední odpovědnost, ale zajímá se a angažuje i v tom, co není přímo jeho věc. Tím se mezi učiteli rozšiřuje povědomí o celku školy.

---

<sup>150</sup> BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, I. a kol.: Psychologie a sociologie řízení. 3. rozšířené a doplněné vydání. Praha: Management Press, 2007, ISBN 978-80-7261-169-0. s. 85



## 9 WALDORFSKÝ UČITEL

---

Kolegium na waldorfské škole tvoří jednotliví učitelé – třídní, odborní, asistenti pedagoga a všichni ostatní, kteří se nějakým způsobem podílejí na pedagogickém procesu. Právě tito učitelé jsou nositeli zodpovědnosti nejen na vzdělávání a výchovu svých žáků, ale také, v určitém smyslu, za chod celé školy.

Třídní učitel a jeho role ve třídě, resp. celé škole, patří mezi další specifické prvky waldorfského školství.<sup>151</sup> Třídní učitel vede třídu (v ideálním případě) od první do osmé třídy<sup>152</sup> a nese zodpovědnost za podstatnou část veškerého dění ve třídě; snaží se působit umělecky, poznat děti jako individuality s jejich výzvami a potencionálem, ale i třídu jako sociální skupinu. Dlouhodobá hmatatelnější perspektiva jeho působení mu umožňuje kontinuální působení: ví, na co navazovat (sám to učil), ale sám se i rozhoduje, na co žáky připravovat (bude to učit).<sup>153</sup> Na prvním stupni učí většinu předmětů, na druhém lze využít pomoci odborných učitelů.<sup>154</sup>

V tomto kontextu je možné zmínit pojem **třídní management**, který lze charakterizovat jako „proces vytváření podmínek příznivých pro zapojení žáků do třídních aktivit“<sup>155</sup> a který v sobě zahrnuje široké spektrum aktivit od „uspořádání podmínek učebního prostoru přes nastolení a udržení situací učení, sledování žákovského chování až po vypořádání se s nežádoucím chováním, s chováním odchylojícím se od očekávané normy. Manažerské dovednosti jsou považovány v učitelské roli za centrální, nezbytné pro dosahování výchovně vzdělávacích cílů.“<sup>156</sup>

---

<sup>151</sup> SELG, Peter. *Duchovní jádro waldorfské školy*. 1. vyd. Frýdek - Místek: AWŠ ČR, 2010. s. 23 – 25

<sup>152</sup> V praxi některých českých waldorfských škol se ustálila zvyklost, že v 9. třídě přebírá žáky jiný učitel.

<sup>153</sup> Srov. POL, Milan. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 978-802-1010-970., s. 38 – 39

<sup>154</sup> V ideálním případě by měl třídní učitel odučit ve své třídě všechny epochy ve všech ročnících. Zvláště na druhém stupni je to úkol velmi náročný, proto si kolegové vypomáhají v rámci své odbornosti. Systém odborných učitelů pak přichází na středním stupni, tedy v 10. až 13. třídě.

<sup>155</sup> *Pedagogika pro učitele: podoby vyučování a třídní management, osobnost učitele a jeho autorita, inovace ve výuce, klíčové kompetence ve vzdělávání, práce s informačními prameny, pedagogická diagnostika*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Editor Alena Vališová, Hana Kasíková. Praha: Grada, c2011, 456 s. ISBN 978-802-4733-579. s. 241

<sup>156</sup> Tamtéž s. 242

Odborná literatura zmiňuje určité subrole, které jsou součástí role učitele a v jejich interakci se hledají zdroje efektivity a úspěšnosti působení učitele:<sup>157</sup>

- Učitel – odborník (na svůj předmět);
- Učitel – profesionál (kompetentní v oblasti rozvoje osobnosti – své i žákovy, na procesy učení, výběr a uplatnění výukových metod a technik, zhodnocení vlastní práce);
- Učitel – prodávající (efektivní působení v oblasti motivace žáků);
- Učitel – herec (verbální i neverbální komunikace, hlasová kultivace a kontrola, zvládá techniky výkladu, vyprávění, čtení, umění improvizace atd.);
- Učitel – odborník na pomůcky (výběr, tvorba);
- Učitel – odborník na psané materiály (adekvátní písemné podklady, scénáře, testy, pracovní listy, zápisy apod.);
- Učitel – manažer (procesy vedení, řízení, kontroly, koordinace aktivit apod.).

Z hlediska pohledu Rudolfa Steinera je osobnost třídního učitele naprosto klíčová a klade důraz zejména na jeho vnitřní růst a zodpovědnost: „*Od začátku musí každý nasadit svou plnou osobnost*“.<sup>158</sup> Základní vlastnosti, které vyžaduje, jsou: zájem o svět, nadšení, pružnost ducha a oddanost učitelskému úkolu.<sup>159</sup> Jinde zmiňuje požadavky na učitele: „*Nechť je člověkem iniciativy, člověkem se zájmem o svět o veškeré dění ve světě a lidstvu, člověkem usilujícím o pravdivost a člověkem s nevysychající, svěží duševní náladou.*“<sup>160</sup> V díle Rudolfa Steinera lze nalézt také řadu odkazů, kde dává do souvislosti sebevýchovu vychovatele s jeho morálními vlastnostmi v kontextu

---

<sup>157</sup> Srov. *Pedagogika pro učitele: podoby vyučování a třídní management, osobnost učitele a jeho autorita, inovace ve výuce, klíčové kompetence ve vzdělávání, práce s informačními prameny, pedagogická diagnostika*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Editor Alena Vališová, Hana Kasíková. Praha: Grada, c2011, 456 s. ISBN 978-802-4733-579. s. 241

<sup>158</sup> STEINER, Rudolf a Přeložili Ferdinand Hudeček a Jan DOSTAL. *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. 2., upr. vyd., (V nakl. Opherus 1.). Semily: Opherus, 2003. ISBN 80-902-6478-6, s. 20

<sup>159</sup> Srov. STEINER, R., *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. Semily: Opherus, 2003, s. 21

<sup>160</sup> STEINER, R., *Waldorfská pedagogika. Metodika a didaktika*. Semily: Opherus, 2003, s. 197 – 199

výchovy.<sup>161</sup> S těmito silami pak může učitel, pedagog nebo vychovatel disponovat, a to zejména tehdy, je – li schopen síly sebevýchovy aplikovat sám na sebe.<sup>162</sup>

Od učitele na waldorfské škole se očekává, že na sobě bude neustále pracovat. Nejde jen o studium anthroposofie, která by měla být východiskem, a ze které jsou odvozena četná specifika práce waldorfské školy, ale jedná se i o další lidské a profesní kvality.<sup>163</sup> Milan Pol je upřesňuje jako: „...čtyři základní oblasti učitele: 1. *Antroposofie*; 2. *Pedagogika a psychologie*; 3. *Obsah vyučovacích předmětů učebního plánu*; 4. *Umění a řemesla*“ a dále „*Učitelův rozvoj je veden zejména k poznání člověka, k němuž přichází skrze poznání sebe sama.*“<sup>164</sup>

Rozvoj waldorfského učitele se vztahuje především na poznání člověka, k němuž se přichází skrze anthroposofii, která je vnímána jako jeden ze základních zdrojů zaujetí waldorfského učitele pro výchovu a také jako základ k sobě samému, poznání sebe sama a pro práci s dětmi, v rámci kolegia učitelů, k rodičům, k výuce a k celkovému působení v organismu školy.<sup>165</sup> Rudolf Steiner k tomuto upřesňuje: „*Pojetí života, světový názor je dokonce to nejdůležitější, co učitel, vychovatel musí mít; nikoliv to, co se dnes rozumí světovým názorem, neboť to je něco naprosto teoretického, ale musí to být něco, co může přejít jako duševní síla do celé činné lidské bytosti, tedy také do vychovávaného dítěte.*“<sup>166</sup>

Zde se dotýkáme jednoho z nejzákladnějších aspektů podstaty waldorfského učitele.

Z původního pojetí utváření waldorfské školy, jako svobodné, nestátní, samosprávné organizace je patrné, že kompetence učitelů měly být a jsou skutečně rozsáhlé. Zasahují do všech základních oblastí chodu školy. Od vlastní práce v rámci třídy, přes účast na řešení pedagogických otázek školy až po součinnost v oblastech řízení chodu školy (organizační, provozní a ekonomické) a jejího působení na venek.

---

<sup>161</sup> Srov. STEINER, R., *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. Semily: Opherus, 2003, s. 23 – 25

<sup>162</sup> STEINER, R., *Výchova dítěte a metodika vyučování*. Praha: Baltazar, 1993, s. 103 – 106

<sup>163</sup> Srov. POL, Milan. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa nebo zajímavý podnik pro jiné školy?*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 978-802-1010-970., s. 31

<sup>164</sup> Tamtéž, s. 31

<sup>165</sup> Srov. tamtéž s. 30

<sup>166</sup> STEINER, Rudolf. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy: Metodika vyučování a životní podmínky výchovy*. 2. vyd. V Praze: Baltazar, 1993. ISBN 80-900-3079-3. s. 86

Každý jednotlivý člen kolegia – sboru učitelů, nese odpovědnost za celou školu. Je spolutvůrcem vedení školy. Nabízí se otázka, zda je vůbec možné takto uvažovat? Je vůbec v praxi reálné, aby skupina lidí – kolegium učitelů vedlo školní instituci kvalitním a zodpovědným způsobem? Pokud se chceme zabývat samosprávným principem skutečně vážně, je nutné si klást otázky týkající se vedení, jako takového a mělo by se tak dít zejména v rámci učitelských konferencí. Je zajímavé, že dle nejrůznějších zjištění v této oblasti, nejsou tato témata na řadě waldorfských škol vůbec projednávána, nebo, že vedení jako takové je dokonce považováno za negativní aspekt výkonu moci.<sup>167</sup>

Na tomto místě je nutné se znovu vrátit k osobnosti waldorfského učitele a jeho působení v rámci kolegia. Z mnoha rozhovorů je možné poznat, že „vedení“ je vždy chápáno velmi osobně.<sup>168</sup> Tato fixace na osobní stránku často bohužel velmi stěžuje prohovořit toto téma na nějaké smysluplnější úrovni, tedy s ohledem na úkoly, které by funkce vedení měla a má ve společnosti splňovat.

Kvality vedení v samosprávném pojetí, o kterých lze hovořit v případě waldorfské školy, je možné charakterizovat na úrovni funkčního rozměru vedení v osobní rovině jednotlivce. Pokud to vztáhneme na danou oblast jednotlivce, musíme se zákonitě ptát nejen „kdo jsem?“ nebo spíše „jaký/á jsem?“, což jsou důležité otázky v procesu utváření náhledu na vlastní osobnost a podstatnou složkou sebepojetí a zároveň také významnou klíčovou kompetencí (sebe reflexivní způsobilost) každého člověka,<sup>169</sup> ale také „jaký to má význam ve vztahu k mé vlastní osobě, ve vztahu ke mně, jako člověku? V jakých životních situacích, ve kterých se každodenně nacházím a které prožívám, sám sebe vedu? V jakých životních situacích a své vlastní vnitřní situaci se budu rozhodovat pod vlivem nejrůznějších omezení, časového tlaku, jinými lidmi apod.“ Zde se dostáváme do roviny určité vnitřní disciplíny a vlastní sebevýchovy, na kterou Rudolf Steiner velmi apeloval ve vztahu k vnitřní práci waldorfského učitele. Tedy rozvíjení určité bdělosti a kvalit vědomého sebe vedení. Tato schopnost není úplně

---

<sup>167</sup> Srov. HARSLEM, Michael. Führung und Selbstverwaltung – ein Widerspruch? In: *Erziehungskunst*, 1-2/1994.

<sup>168</sup> Rozhovory s waldorfskými učiteli vykonané autorem práce během praxí v rámci studia waldorfského semináře I. a II.

<sup>169</sup> Srov. LHOTKOVÁ, I., RAISOVÁ, T., ŠNÝDROVÁ, I., TURECKIOVÁ, M.: [et a Editor Václav TROJAN]. *Selfmanagement*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-807-2905-447., s. 9

samozřejmě a vyžaduje jistou vnitřní námahu a cvičení.<sup>170</sup> Vnímání a pozornost k určitým věcem patří také mezi základní nástroje sebepoznání. Vnímáme-li vědomě informace přicházející z vnitřního i vnějšího světa a skrze pozornost je filtrujeme, jsme následně schopni vybrat pro sebe ty nejdůležitější podněty.<sup>171</sup>

Sebepoznání představuje psychologický termín.<sup>172</sup> Lze pod něj zahrnout nejen to, jak v průběhu života nahlížíme sami na sebe, jak vnímáme vlastní motivy svého chování, své potřeby, hodnotovou orientaci a postoje. V průběhu života získáváme představu také o svých možnostech, schopnostech a dovednostech. Učíme se naslouchat svému organismu, který reaguje na určité podněty a situace, přicházející ze světa kolem nás.<sup>173</sup>

Sebeřízení lze chápat jako soubor vlastních priorit, který jsme vytvořili na základě co možná nejúplnějšího sebepoznání.<sup>174</sup>

Selfmanagement pro tuto kvalitu, mimo jiné, zavádí termín „proaktivní jednání“, které představuje vlastní iniciativu a převzetí odpovědnosti za vlastní pracovní život. Základem tohoto jednání je vlastní volba, samostatné jednání, iniciativa a odpovědnost za vlastní chování a lze ho charakterizovat slovy: „*zvolím, rozhodnu se, budu...*“<sup>175</sup>

Stejně jako u jednotlivých lidí náleží ke skutečnému sebeřízení nejenom vědomí sebe sama, ale také vědomí vazeb ke svému okolí a působení svých činů ve světě. Waldorfský učitel by tedy měl nejen rozvíjet bdělost ve vztahu k sobě samému, ale také vůči škole, jako sociálnímu organismu. Vědomí a bdělost pro to, jak tento organismus ve svém okolí působí uvnitř i navenek a také, co z venku přichází dovnitř.

---

<sup>170</sup> DOSTAL, Jan. *Šest základních cvičení: anthroposofické podněty pro práci na sobě: [text šesti přednášek, proslovených v r. 1998 v Anthroposofické společnosti v Praze]*. 2. vyd. Semily: Opherus, 2006. ISBN 80-868-1201-4.

<sup>171</sup> LHOTKOVÁ, I., RAISOVÁ, T., ŠNÝDROVÁ, I., TURECKIOVÁ, M.: [et a Editor Václav TROJAN]. *Selfmanagement*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-807-2905-447., s. 22

<sup>172</sup> Zdeněk Helus řadí pojem „sebepoznání“ do širšího pojmu „sebepojetí“. Na stejnou úroveň „sebepoznání“ doplňuje „sebecit“, „sebehodnocení“, „seberealizaci“. In: HELUS, Zdeněk. *Osobnost a její vývoj*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-807-2903-962. s. 29

<sup>173</sup> Tamtéž, s. 9

<sup>174</sup> Tamtéž s. 31

<sup>175</sup> LHOTKOVÁ, I., RAISOVÁ, T., ŠNÝDROVÁ, I., TURECKIOVÁ, M.: [et a Editor Václav TROJAN]. *Selfmanagement*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-807-2905-447., s. 32

V této souvislosti se nabízí otázka: Mohou tedy všichni vést? Není to protiklad, když samosprávná organizace bude řízena jednotlivými lidmi? A jak může v samosprávě vzejít kvalita sebeřízení?

Je velmi pravděpodobné, že pokud lidé vědomě nepracují na vedení sebe sama, není možné jejich převzetí úkolů v sociálním organismu dané organizace. To znamená, že v samosprávné organizaci nemohou být všichni zapojeni v jejím vedení, protože k tomu nemají potřebné dovednosti. Avšak mohou mít kompetence pro jiné úkoly tohoto sociálního organismu. Je to dáno rozdílností lidských kvalit a dovedností v každém lidském společenství, v nějaké oblasti část spolupracovníků vede, a proto jiná je vedena.

Zde se dostáváme k centrálnímu principu samosprávného vedení, neboť vedení je vždy závislé na akceptaci „vedených“. Což platí zejména pro samosprávné organizace, ve kterých není žádná formální hierarchie.

Sebeřízení, resp. sebe vedení patří mezi ústřední motivy Selfmanagementu. Řízení a vedení sebe sama, společně s řízením vlastního času (Timemanagement), je jednou z nejdůležitějších dovedností každého, kdo vede, resp. řídí.

Zdeněk Helus používá v této souvislosti pojem autoregulace: *„Pojmem autoregulace (sebeřízení) poukazujeme na skutečnost, že jedinec se svým vlastním úsilím vymaňuje z odkázanosti na ovládání druhými a ovládá sám sebe. Ovládá, reguluje, řídí své myšlenkové postupy, své učení, své chování; zvažuje alternativy, jak se zachová a co udělá, rozhoduje se a vyvíjí úsilí... Autoregulace úzce souvisí se sebepojetím a ve své rozvinuté podobě se stává předpokladem osobnostní zralosti, nezávislosti, svébytnosti.“*<sup>176</sup>

Dalším aspektem je rozvíjení vědomého vztahu ke svému okolí a obzvláště ke svým vlastním skutkům a jejich následkům v sociální rovině, tedy rozvíjení vlastní vědomé sociální bytosti, jako součásti celku, stojící v rozmanitých sociálních vztazích. Až teprve tehdy můžeme hovořit o tom, že vedeme sami sebe. Z hlediska duchovní vědy Rudolfa Steinera by se tedy waldorfský učitel měl rozvíjet nejen v oblasti vědomého výcviku duševních aktivit, či všeobecného povědomí o vlastní osobnosti v sociálním

---

<sup>176</sup> HELUS, Zdeněk. *Osobnost a její vývoj*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-807-2903-962, s. 32

kontextu, nýbrž také v oblasti smyslů. Celý tento soubor životních a duševních nástrojů může sloužit k vlastnímu vedení.<sup>177</sup>

Vše, co bylo výše zmíněno, má zcela zásadní význam v principech samosprávného vedení waldorfské školy. Ve vztahu k vlastní osobnosti bylo velmi podstatné sebezpoznání a sebevýchova, a také v sociálním organismu platí to samé. A tak jako je tomu u jednotlivých lidí v cestě ke skutečnému sebe vedení, které nezahrnuje jen vědomí sebe sama, nýbrž také vazby ke svému okolí a působení svých činů ve světě, tak patří také k waldorfské škole, jako celistvému organismu, nejen bdělost ve vztahu k sobě samé – k vlastním vnitřním procesům, pohybům, pocitům, myšlenkám a činům v sebe vedení, ale také vědomí, jak škola působí navenek a co z venku přichází dovnitř.

Jak může společenství waldorfské školy sebe samo vědomě vést a učit se utvářet? Mimo jiné k tomu slouží i některé části konference kolegia, tedy zejména umělecká cvičení a aktivity.

Z výše řečeného lze usuzovat, že pokud jednotliví učitelé nerozvíjejí výše popsané kvality ve vedení sebe sama, není možné jejich převzetí úkolů vedení v sociálním organismu. Což znamená, že v samosprávné organizaci nemohou být do vedení zapojeni všichni zaměstnanci, jelikož k tomu nemají potřebné dovednosti. Avšak mohou mít jiné cenné schopnosti vhodné pro jiné úkoly sociálního organismu. A je to přirozené, že někteří vedou a jiní jsou vedení.

Je ovšem nutné podotknout, že waldorfská škola v sobě zahrnuje princip rovnosti, kde každý může vyjádřit svůj názor, či úsudek k určité věci. A je správné, že jsou všichni tímto způsobem vnímáni a akceptováni. Jakmile jsou ovšem potřeba nějaké zvláštní dovednosti, vznikají mezi lidmi rozdíly a rovnost se stírá, nikoliv ovšem v duchovní a společné práci. Vedení velkého sociálního organismu vyžaduje zvláštní dovednosti a schopnosti. Pokud se v rámci kolegia podaří tyto vlastnosti odkrýt a rozvíjet a zejména akceptovat dané rozdíly v dovednostech mezi spolupracovníky, lze vytvořit podmínky funkčního vedení. Jen když žijí ve společném vedení elementy respektu ke svobodě

---

<sup>177</sup> HARSLEM, Michael. Führung und Selbstverwaltung – ein Widerspruch? In: Erziehungskunst, 1-2/1994.

jednotlivých osobností, rovnost na duchovní úrovni a bratrství ve společné práci, může waldorfská škola působit zdravě navenek i uvnitř.



## 10 ZÁVĚR

---

Ve své bakalářské práci s názvem „Specifika řízení waldorfské školy“ bylo mým hlavním cílem identifikovat a popsat základní principy řízení waldorfské školy. V průběhu první heuristické etapy práce jsem zjistil, že proniknout do způsobů, kterými jsou waldorfské školy vedeny, není úplně snadné. Zvláště pro někoho, kdo nepůsobí jako aktivní waldorfský učitel a není tedy ani členem kolegia, je to úkol poměrně složitý a do značné míry závislý na zprostředkovaných informacích. Prvním krokem, který bylo nutné řešit, bylo sehnat dostatek relevantní literatury. Velmi záhy se ukázalo, že v češtině k tomuto tématu neexistuje prakticky nic. Jen tu a tam určité fragmenty a náznaky. Nezbylo než hledat v zahraniční literatuře. Zde jsou možnosti poměrně široké, zvláště v německy psané oblasti. Nejvíce času pak zabralo zajištění této literatury a také následné překlady. Obtížnost a zdlouhavost tohoto procesu ovšem zapříčinila, že se můj časový harmonogram značně posunul oproti původnímu plánu.

V následující fázi se ukázalo jako nezbytně nutné ujasnit si některé základní pojmy a termíny z oblasti obecného, resp. školského managementu, jako např. kolegialita, spolupráce, vedení a řízení, delegování, management třídy atp. a jejich zasazení do celkového kontextu práce. V rámci této etapy jsem dospěl také k zásadnímu zjištění, a sice že pouze pojem „řízení“, který figuruje také v názvu celé práce, úplně přesně nevystihuje realitu waldorfských škol.

V neposlední řadě jsem do své bakalářské práce zahrnul také obecnější kapitoly zabývající se správou a samosprávou ve školství. Pro kontext celé práce bylo důležité začít od ujasnění si v jakých formách a typech systémů školství a správních orgánů se, zejména v Evropě, vlastně pohybujeme. Tato potřeba vyvstala nejen vzhledem k ujasnění si pojmů samotných, ale také společně s otázkami, které v průběhu vyvstávaly. Tedy, zda se v případě waldorfských škol a principů jejich vedení (samospráva, úloha konference kolegia ve vedení a řízení školy, post ředitele), jedná o jakýsi ojedinělý jev, nebo zda lze ještě někde jinde nalézt obdobné přístupy a formy správy, resp. samosprávy školy.

S ohledem na rozsah a tematické zaměření práce se v tomto případě jedná především o přehledový a informativní charakter jednotlivých kapitol.

V návaznosti na některé další podstatné rysy kolegiálního působení ve waldorfské škole se práce podrobněji zabývá pojmy „kolegialita a spolupráce“. Pokud totiž funguje v kolegiu waldorfské školy spolupráce skutečně konstruktivně, umožňuje to osobnostní růst nejen samotným učitelům, ale škole jako takové. „*Waldorfský kolegiální systém je senzitivní ke všem myšlenkám, které jednotliví členové sprádaají.*“<sup>178</sup> Kolegiální princip v sobě ovšem i skrývá určité vnitřní nebezpečí, a sice, že se může zhroutit na základě vnitřních konfliktů v kolegiu, či dospět k určité vnitřní stagnaci, pokud dojde k mocenskému držení postů v kolegiu. „*Waldorfskému školství tedy nehrozí největší nebezpečí zvenčí, ze strany státu a politiků, ale zevnitř. Jak ukazuje historie zakládání škol v 90. letech 20. století, politikům většinou nevadí zakládání waldorfských škol. V pedagogice se moc nevyznají a nezasahují, pokud se „waldorfské“ chovají víceméně standardně. Mnoho sil si naopak odebírají lidé uvnitř waldorfských škol svou nevědomostí a kritikou. Výsledkem jsou slabé školy, které jsou likvidovány prvním byrokratickým škrtem.*“<sup>179</sup>

Během samotné práce bylo zjištěno, že téma vedení a řízení čas od času hýbalo doslova celým waldorfským světem. Rudolf Steiner se k této oblasti vyjadřoval jen skutečně velmi skromně a v několika málo ústředních myšlenkách nastínil určité principy, kterými by se vedení waldorfské školy mělo ubírat. Výkladů jeho myšlenek je více a v podstatě se ukazuje, že co škola, to unikát. Tím, že Rudolf Steiner nedal přesně vymezenou normu, ale jen jakési návody a podněty, přizpůsobuje se každá škola svým možnostem, aktuální situaci a v neposlední řadě právnímu rámci školského systému, ve kterém se daná škola nachází.

V kapitolách zaměřených přímo na waldorfskou problematiku bylo důležité zmínit první waldorfskou školu, která vznikla v roce 1919 ve Stuttgartu. Už i proto, že se občas mylně může zdát, že se všechny ostatní následně řídily podle jejího vzoru. Tedy obzvláště v otázce vedení školy. První waldorfská škola byla v tomto ohledu ve zcela

---

<sup>178</sup> ZUZÁK, Tomáš. *Osud člověka a individualita*. 1. vyd. Hranice: Fabula, 2009, 126 s. ISBN 978-80-86600-61-1. s. 79

<sup>179</sup> Tamtéž s. 80

specifické situaci. V jejím čele stál fakticky Rudolf Steiner a v provozních a finančních otázkách Emil Molt.

Na základě zjištěných skutečností lze konstatovat, že identifikované a popsané specifické prvky vedení waldorfské školy nevybočují z praxe některých evropských školských systémů a moderních přístupů nejen ve vedení škol, ale také firemním managementu. Kolegiální vedení, konference kolegia, sdílená odpovědnost, různé formy začlenění rodičů a žáků do vedení školy apod. lze i jinde ve školských systémech najít. Školské právo v České republice ukládá školám obsazení postu ředitele, který za školu nese odpovědnost. Původní idea post ředitele neobsahovala. Je také velkou otázkou a tématem pro samostatný výzkum do jaké míry je tato funkce, v současné době, ve waldorfských školách obsazována pouze formálně a do jaké míry ředitel školy vykonává svojí funkci na základě souhlasu, resp. delegování kompetencí ze strany kolegia.

Čím se ale waldorfská škola zcela vymyká, je skutečnost, že mimo to, co bylo výše zmíněno, k tomu navíc přistupuje anthroposofická nauka o člověku Rudolfa Steinera, která doslova prostupuje celý waldorfský svět. A jak již bylo v textu práce zmíněno, nejedná se o výuku anthroposofie ve výuce, ale slovy Rudolfa Steinera „(...) o aplikaci *anthroposofie v učitelské práci. To, co je možné získat v oblasti anthroposofie, to se pokusíme přenést do skutečné vyučovací praxe.*“<sup>180</sup>

Sociální organismus školy je možné vnímat jako další nový impulz, který waldorfská škola vnesla a vnáší do českého školství. Rodiče jsou doslova vtaženi do dění ve škole a nejsou tedy jen pouhými zadavateli, či klienty, kteří platí školné za své dítě, ale skutečně aktivně participují na chodu školy ve všech jejích oblastech. Ve waldorfské škole je rodič v úzkém kontaktu s učitelem, edukaci dítěte nesou společně.

Původní koncepce této bakalářské práce zahrnovala i empirickou část, která měla zahrnovat, na základě kvalitativního výzkumu, tři případové studie s cílem ověřit zda a v jaké podobě jsou zjištěné skutečnosti na waldorfských školách skutečně aplikovány a

---

<sup>180</sup> STEINER, Rudolf a Přeložili Ferdinand Hudeček a Jan DOSTAL. *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. 2., upr. vyd., (V nakl. Opherus 1.). Semily: Opherus, 2003. ISBN 80-902-6478-6. s. 21

případnou míru odklonu. Vzhledem k enormnímu nárůstu informací a textu, byla nakonec zvolena čistě monografická forma založená na studiu, analýze a komparaci zjištěných informací. Přestože by empirická část velmi přispěla k ucelenějšímu pohledu na zpracovanou tematiku. Vzhledem k tomu, že se české waldorfské školy řídí platnými zákony České republiky, nebyla do práce zahrnuta konkrétnější podoba komparace s tradiční základní školou. Rozdíl je především ve vnitřním nastavení waldorfské školy. Toto téma by si ovšem zasloužilo hlubší empirický výzkum.

Největší přínos své bakalářské práce pro školský management vnímám v tom, že v ní byla zevrubněji popsána jedna konkrétní, specifická forma řízení a vedení školy, která, dle mého názoru, plně konvenuje s nejmodernějšími náhledy na tuto oblast.

## 11 SEZNAM LITERATURY A PRAMENŮ

---

### PRAMENY

GA 300/ 1 - 3 Stuttgart 1975: Konferenzen Rudolf Steiners mit den Lehrern der Freien Waldorschule in Stuttgart 1919 – 1924.

GA 306, *Die paedagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis. Die Erziehung des Kindes und jungeren Menschen. 8 Vorträge, 1923.*

STEINER, Rudolf. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy: Metodika vyučování a životní podmínky výchovy.* 2. vyd. V Praze: Baltazar, 1993. ISBN 80-900-3079-3.

STEINER, Rudolf. *Idea sociální trojčlennosti.* Svatý Kopeček u Olomouce: Michael, 2000. ISBN 80-863-4004-X.

STEINER, Rudolf a Přeložili Ferdinand Hudeček a Jan DOSTAL. *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky.* 2., upr. vyd., (V nakl. Opherus 1.). Semily: Opherus, 2003. ISBN 80-902-6478-6.

### PRÁVNÍ PŘEDPISY

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících

Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce

Vyhl. č. 54/2005 Sb., o náležitostech konkursního řízení a konkursních komisí

Zákon č. 500/2004 Sb., správní řád

## SEKUNDÁRNÍ LITERATURA

BAUMANN, Adolf a Marie Stránská PŘELOŽILI STANISLAV KUBÁT. *Abeceda anthroposofie: slovník s výkladem pojmů z oboru anthroposofie*. Vyd. 1. Březnice: IOANES, 1999. ISBN 80-862-9501-X.

BEDRNOVÁ, Eva, Ivan NOVÝ a Eva JAROŠOVÁ. *Manažerská psychologie a sociologie*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2012, 615 s. ISBN 978-80-7261-239-0.

BRULL, Dieter. Republikanisch und demokratisch. *Erziehungskunst*. 1988, č. 1, 39 - 48.

CARNEGIE, Dale. *Jak rozvíjet vztahy s lidmi, působit na ně a získat jejich důvěru*. Vyd. 1. Praha: Práh, 2010, 193 s. ISBN 978-80-7252-280-4.

CARNEY, Brian M a Isaac GETZ. *Svoboda v práci: jak nechat zaměstnance dělat, co chtějí a tím zvýšit produktivitu, zisk a růst*. 2. vyd. Překlad Dagmar Brejlová. Praha: PeopleComm, 2013, 340 s. ISBN 978-809-0489-073.

COVEY, Stephen R. *7 návyků skutečně efektivních lidí: zásady osobního rozvoje, které změni váš život*. V nakl. Management Press vyd. 1. Praha: Management Press, 2006, 342 s. Action Learning - praktický management. ISBN 80-726-1156-9.

CRHA, Josef. *Správní rozhodnutí ředitele střední školy: závěrečná práce "Studium pro ředitele škol a školských zařízení I" : období od září 2007 do května 2008*. 1. vyd. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2009, 80 s. ISBN 978-80-86956-27-5.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 325 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4727-424.

DIETZ, Karl - Martin. *Dialogische Schulführung an Waldorfschulen: Spiritueller Individualismus als Sozialprinzip*. 2006. vyd. Heidelberg: Menon, 2006. ISBN 3-921132-40-1.

DIETZ, Karl - Martin. *Eltern und Lehrer an der Waldorfschule: Grundzüge einer dialogischen Zusammenarbeit*. 2. bearbeitete und erweiterte Auflage. Heidelberg: Menon, 2007. ISBN 978-3-921132-23-4.

DIETZ, Karl-Martin. *Dialogische Schulführung an Waldorfschulen spiritueller Individualismus als Sozialprinzip*. 1. Aufl. Heidelberg: Menon, 2006. ISBN 978-392-1132-401.

DOSTAL, Jan. *Šest základních cvičení: anthroposofické podněty pro práci na sobě : [text šesti přednášek, proslovených v r. 1998 v Anthroposofické společnosti v Praze]*. 2. vyd. Semily: Opherus, 2006. ISBN 80-868-1201-4.

GÖTTE, Wenzel M. *Erfahrungen mit Schulautonomie: das Beispiel der freien Waldorfschulen*. 1. Aufl. Stuttgart: Verl. Freies Geistesleben, 2006. ISBN 37-725-1852-4.

GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Waldorfská škola*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 1996, 145 s. ISBN 80-857-8309-6.

GRÜN, Anselm. *Pracovat i žít: napětí mezi profesním a osobním životem*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2006, 127 s. Orientace (Karmelitánské nakladatelství). ISBN 80-719-5039-4.

HAMEL, Gary a Viktor JUREK. *Na čem dnes záleží: jak vyhrát ve světě neustálých změn, dravé konkurence a nezastavitelné inovace*. 1. vyd. Praha: PeopleComm, 2013, 311 s. ISBN 978-809-0489-066.

HELUS, Zdeněk. *Osobnost a její vývoj*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-807-2903-962.

HERZÁNOVÁ, Mgr. Eva. *PRACOVNĚPRÁVNÍ VZTAHY ZAMĚSTNANCŮ VE ŠKOLSTVÍ*. 2008/2009. Rigorózní práce. Právnická fakulta Masarykovy univerzity, Katedra pracovního práva a sociálního zabezpečení.

HEYWOOD, Andrew. *Politické ideologie*. 4. vyd. Překlad Zdeněk Masopust. Plzeň: Aleš Čeněk, 2008, 362 s. ISBN 978-807-3801-373.

CHRISTIE ..., Hrsg. von Hartmut Schiller. Mit Beitr. von Elana.. *Innere Aspekte der Konferenzgestaltung: Übungsansätze, Perspektiven, Erfahrungen*. 1. Aufl. Stuttgart: Verl. Freies Geistesleben, 2001. ISBN 37-725-0278-4.

KALWA, Michael. *Die Konferenz in der Waldorfschule: Anregungen zu einer bewussten Gesprächsführung*. 1. Aufl. Stuttgart: Verl. Freies Geistesleben, 1998. ISBN 37-725-0265-2.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010, 151 s. ISBN 978-807-3677-121.

KASÍKOVÁ, Hana. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. 1. vyd. Kladno: AISIS, 2005, 141 s. Dokážu to??. ISBN 80-239-4668-4.

*Pedagogika pro učitele: podoby vyučování a třídní management, osobnost učitele a jeho autorita, inovace ve výuce, klíčové kompetence ve vzdělávání, práce s informačními prameny, pedagogická diagnostika*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Editor Alena Vališová, Hana Kasíková. Praha: Grada, c2011, 456 s. ISBN 978-802-4733-579.

*Učíme (se) spolupráci spoluprací: náměty - výukové materiály pro kooperaci dětí i dospělých*. 1. vyd. Editor Hana Kasíková. Kladno: AISIS, 2007, 181 s. Dokážu to??. ISBN 80-239-6770-3.

KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov*. 5. vyd. Praha: SPN, 1994, 855 s. ISBN 80-042-6059-4.

KOUDELKA, Zdeněk. *Samospráva*. Praha: Linde, 2007, 399 s. ISBN 978-807-2016-655.

KUBÁTOVÁ, Sláva. *Vedení lidí a strategie v nejistých dobách*. Praha: Management Press, 2012, 214 s. Action Learning - praktický management. ISBN 978-80-7261-257-4.

LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Překlad Jiří Strážnický, Ivana Zahradníková. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2006, 230 s. ISBN 80-731-5114-6.

LEBER, Stefan. *Die Sozialgestalt der Waldorfschule: ein Beitrag zu den sozialwissenschaftlichen Anschauungen Rudolf Steiners*. Aktualisierte Neuausg. Stuttgart: Verl. Freies Geistesleben, 1991. ISBN 37-725-1210-0.

LEBER, Stefan a Erika DŮNFORT. *Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1983, xii, 311 p.



Erziehungswissenschaft (Wissenschaftliche Buchgesellschaft (Darmstadt, Germany)). ISBN 35-340-8321-0.

LHOTKOVÁ, Irena, Václav TROJAN a Jindřich KITZBERGER. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012, 103 s. Řízení školy. ISBN 978-807-3578-992.

LHOTKOVÁ, I., RAISOVÁ, T., ŠNÝDROVÁ, I., TURECKIOVÁ, M. [et a Editor Václav TROJAN]. *Selfmanagement*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-807-2905-447.

LINDENBERG, Christoph. *Waldorfschulen, angstfrei lernen, selbstbewusst handeln: Praxis e. verkannten Schulmodells*. Erstaussg. [1.-18. Tsd.]. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1975, 186 p. ISBN 34-991-6904-5.

LÖSCHER, Katja. *Selbstverwaltung und Schulverfassung der Waldorfschule*. München: GRIN Verlag GmbH, 2007. ISBN 978-363-8836-340.

PLAMÍNEK, Jiří. *Synergický management: vedení, spolupráce a konflikty lidí ve firmách a týmech*. Vyd. 1. Praha: Argo, 2000, 328 s. ISBN 80-720-3258-5.

POL, Milan. Škola na cestě k učící se organizaci. *ORBIS SCHOLAE*. 2008, roč. 2, č. 3, s. 7-22. ISSN 1802-4637

POL, Milan. *Škola v proměnách*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007, 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9.

POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Vyd. 1. Praha: Agentura Strom, 1999, 78 s. Škola 21, sv. 4. ISBN 80-861-0607-1.

POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Učíme (se) spolupráci spoluprací: náměty - výukové materiály pro kooperaci dětí i dospělých*. 1. vyd. Editor Hana Kasíková. Kladno: AISIS, 2007, 181 s. Dokážu to??. ISBN 80-239-6770-3.

POL, Milan a Jarmila SVOBODOVÁ. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 165 s. Věda do kapsy, sv. 9. ISBN 80-210-1097-5.

POLIÁN, Milan. *Organizace a činnost veřejné správy*. 1. vyd. Praha: Prospektrum, 2001, 342 p. ISBN 80-717-5098-0.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-717-8772-8.

PUŠKINOVÁ, Monika. *Právo pro ředitele škol v kostce*. Vydání první. 323 pages. ISBN 9788074783975.

PUŠKINOVÁ, Monika a Jan MIKÁČ. *Rozhodování ředitele školy a školského zařízení ve správním řízení a mimo správní řízení: postupy, správná řešení, vzory správních rozhodnutí*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2010, 214 s. ISBN 978-807-3575-953.

RICHTER Tobias [z německého originálu přeložila skupina překladatelů ve složení Tomáš Boněk et]. AL]. *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy: pedagogické pojetí a vzdělávací cíle*. Vyd. 1. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013. ISBN 978-809-0522-251.

RONOVSKÝ, Vít. *Anthroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky*. Hranice: Fabula, 2011, 113 s. ISBN 978-80-86600-83-3.

RÝDL, Karel. *Cesta k autonomní škole: projekt NEMES k otázkám autonomie školy a učitele v evropském kontextu*. Praha: Agentura STROM, 1996, 79 s. Nemes, sv. 5. ISBN 80-901-6628-8.

SELG, Peter. *Duchovní jádro waldorfské školy*. 1. vyd. Frýdek - Místek: AWŠ ČR, 2010.

SLAVÍKOVÁ, Lenka. Řízení školy a vytváření učící se organizace. *ORBIS SCHOLAE*. 2008, roč. 2, č. 3, s. 37-51.

STANKOVIĆ, Dejan. Kolegiální vztahy a zapojení učitelů do rozvoje školy. *Studia paedagogica*. 2009, roč. 14, č. 1, 55 - 66.

STEINER, Rudolf. *Idea sociální trojčlennosti*. Svatý Kopeček u Olomouce: Michael, 2000. ISBN 80-863-4004-X.

STEINER, Rudolf. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy: Metodika vyučování a životní podmínky výchovy*. 2. vyd. V Praze: Baltazar, 1993. ISBN 80-900-3079-3.

STEINER, Rudolf a Přeložili Ferdinand Hudeček a Jan DOSTAL. *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. 2., upr. vyd., (V nakl. Opherus 1.). Semily: Opherus, 2003. ISBN 80-902-6478-6.

THOMSON, Rosemary. *Řízení lidí: Managing people*. Vyd. 1. české. Praha: ASPI, 2007, 249 s. ISBN 978-80-7357-267-9.

TROJANOVÁ, Irena. *Ředitel a střední management školy: průvodce pro ředitele a střední management ZŠ a SŠ*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014, 171 s. ISBN 978-80-262-0591-3.

UHL, Petr. A KOL. *Program společenské samosprávy*. Kolín nad Rýnem: INDEX, 1982.

VODÁČEK, Leo. *Moderní management v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2006, 295 s. ISBN 80-726-1143-7.

WALTEROVÁ, Eliška. *Objevujeme Evropu: kniha pro učitele*. V Praze: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1997, 219 s. ISBN 80-860-3927-7.

WEMBER, Valentin. *Wille zur Veantwortung: Eine neue Organisationsführung durch Lehrer, Eltern und Schuler an Waldorfschulen*. 2. vyd. Hamburg: Stratosverlag, 2013. ISBN 9783943731002.

ZAHRÁDKOVÁ, Eva. *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 173 s. ISBN 80-736-7042-9.

ZUZÁK, Tomáš. *Hledání vztahu jako základ pedagogiky*. Vyd. 2., upr. Překlad Petr Šimek. Hranice: Fabula, 2004, 102 s. ISBN 80-866-0016-5.

ZUZÁK, Tomáš. *Osud člověka a individualita*. 1. vyd. Hranice: Fabula, 2009, 126 s. ISBN 978-80-86600-61-1.

*Erziehungskunst: Monatsschrift zur Pädagogik Rudolf Steiners / hrsg. vom Bunde der Waldorfschulen*. 1988, roč. 1988, č. 1. ISSN 0014-0333.

## INTERNETOVÉ ZDROJE

DANEŠ, František. Komise, komitét, kolegium a grémium. [online]. 1994/3, Vesmír 73, č. 177 [cit. 2015-02-25]. Dostupné z: <http://casopis.vesmir.cz/clanek/komise-komitet-kolegium-a-gremium>

*Komparativní analýza vzdělávacích systémů ve vybraných zemích EU: ISCED 1, 2. 1.* vyd. Ostrava: SocioFactor s.r.o., 2012. Dostupné z: [http://www.clovekvtisni.cz/uploads/file/1360764270-an\\_KA3\\_komparace.pdf](http://www.clovekvtisni.cz/uploads/file/1360764270-an_KA3_komparace.pdf)

Maslowova pyramida lidských potřeb: Maslowova pyramida potřeb – jeden velký omyl. *Filozofie úspěchu* [online]. 2011, 2. 3. [cit. 2015-04-06]. Dostupné z: <http://www.filosofie-uspechu.cz/maslowova-pyramida-lidskych-potreb/>

*Společnost Montessori* [online]. [cit. 2015-04-03]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/o-spolecnosti-montessori/>