

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut sociologických studií

Alena Pellešová

Jak se učitel stává waldorfským učitelem

Bakalářská práce

Praha 2015

Autor práce: **Alena Pellešová**

Vedoucí práce: **Mgr. Magdalena Mouralová**

Rok obhajoby: 2015

Bibliografický záznam

PELLEŠOVÁ, Alena. *Jak se učitel stává waldorfským učitelem*. Praha, 2015. s.
Bakalářská práce (Bc.) Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií. Katedra veřejné a sociální politiky. Vedoucí diplomové práce Mgr. Magdalena Mouralová

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá tématem waldorfského školství, konkrétně pak jeho aktéry, tedy waldorfskými učiteli. Práce „Jak se učitel stává waldorfským učitelem“ si klade za cíl popsat vývoj učitele, který se rozhodl dát se na dráhu waldorfské pedagogiky, jeho postoje a motivace k tomuto povolání. V teoretické části jsou rozvedeny pojmy učitel, jakožto aktér vzdělávací politiky, vývoj učitele, postoje a motivace. S ohledem na specifičnost waldorfské pedagogiky se další část práce zabývá vysvětlením specifik a pojmů, které jsou s tímto alternativním proudem spjaty. Praktická část práce obsahuje analýzu rozhovorů, které proběhly s pěti učitelkami z waldorfské školy v Jinonicích. Analýza je zaměřena na hlavních pět aspektů. Nejprve se zabývá představením předchozích pracovních zkušeností, které již u některých respondentek stály za výběrem tohoto povolání. Nadále obsahuje popis jejich samotné formace, tedy co musely respondentky absolvovat, aby mohly svoji kariéru započít. Další část analýzy se zabývá popisem motivací, které stály za výběrem povolání waldorfského učitele a představením toho, jak sami waldorfští učitelé vnímají waldorfskou pedagogiku a jaké vidí hlavní rozdíly oproti klasickému školství. Jelikož waldorfská pedagogika není v Čechách tak pevně zakotvena, jak tomu je například v Německu, odkud i pochází, můžeme se setkat i s velkým množstvím kritiky tohoto směru. Poslední část analýzy je tedy zaměřena na popis té nejběžnější kritiky, se kterou se waldorfští pedagogové setkávají.

Abstract

The topic of this bachelor thesis is Waldorf education, more specifically its participants, the Waldorf teachers. Thesis “How does a teacher become a Waldorf teacher” aims on

describing a development of a teacher, who has decided to follow the methods of Waldorf pedagogy, his attitude and motivations for this profession. The theoretical part conveys terms: teacher as a participant of the education policy, development of a teacher, attitudes and motivations. Considering the complexity of Waldorf pedagogy, the next part of the thesis explains the specifics and notions of this alternative approach. The practical part consists of analyses of interviews with five teachers from Waldorf school in Jinonice. Analysis is focused on five main aspects. First, it introduces previous work experiences, which were the key factor for choosing the Waldorf teaching as a profession for some of the respondents. Next is a description of their development and what did the respondents had to go through before starting their Waldorf careers. Another part is about motivations behind their choice and describes how the teachers themselves perceive the Waldorf pedagogy and the differences from the classical schooling approach. As the Waldorf pedagogy is not as firmly ingrained in Czech republic, as it is for example in Germany (the country of its origin), it is also a subject to a lot of criticism. The last part of the analysis describes the most common topics of criticism the Waldorf teachers have to deal with.

Klíčová slova

alternativní školství, vzdělávací politika, waldorfská pedagogika, motivace, postoj, vývoj učitele

Keywords

alternative education, education policy, Waldorf pedagogy, motivation, attitude, teacher development

Rozsah práce: 78 559 znaků

Prohlášení

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracoval/a samostatně a použil/a jen uvedené prameny a literaturu.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne 29.7. 2015

Alena Pellešová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala především mojí vedoucí práce, paní Mgr. Magdaleně Mouralové. Bez její pomoci a cenných rad by tato práce nikdy nevznikla. Dále chci poděkovat paní Janě Vojanové a paní Ing. Janě Hákové, které mi v průběhu mého studia nesčetněkrát pomohli při řešení jakéhokoliv studijního problému. V neposlední řadě bych ráda poděkovala mé rodině a příteli, kteří se mnou neztratili nikdy trpělivost.



PROJEKT BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Univerzita Karlova v Praze

Fakulta sociálních věd

Institut sociologických studií

Katedra veřejné a sociální politiky

PŘEDPOKLÁDANÝ NÁZEV BAKALÁŘSKÉ PRÁCE:

Jak se učitel stává alternativním učitelem

Podtitul: proces formování alternativních učitelů v České republice a v Německu

KLÍČOVÁ SLOVA: školství, alternativní školství, vzdělávací politika

AUTOR: Alena Pellešová

VEDOUCÍ PRÁCE: Mgr. Magdalena Mouralová

Vymezení:

Ve své bakalářské práci bych se ráda zaměřila na proces formování učitelů na alternativních školách. Jelikož se studijní osnovy v průběhu let na školách mění, vznikají i nové přístupy k výuce dětí. Kladenou otázkou zůstává, jaká metoda výuky je pro děti nejlepší a zda alternativní metody opravdu dosahují kvalitnějších výsledků. Na našem území vznikají jak alternativní školy, tak i klasické školy zapojují do svých učebních plánů jiné, netradiční programy. Vystává tedy další otázka, co dělá učitele učitelem kvalitním. Toto téma je v současné době velmi diskutované, neboť podle

vládního zákona musí učitelé od 1. ledna 2015 mít alespoň pedagogické minimum (nebo si jej začít aktivně doplňovat), aby mohli vyučovat i předměty jako je tělesná či hudební výchova. Alternativní učitelé tedy narážejí na problém, jelikož jejich vzdělávání bývá jiného typu, nežli vzdělání klasických učitelů.

Cíle:

Jako své cíle si vymezuju především zjistit, jak se učitelé stávají vůbec alternativními. V čem oni sami vidí svoji alternativu a jak oni sami tuto funkci vnímají. Zkoumat budu především takovou cestu, jak se k této práci dostali, a to jak po stránce formální (tedy proces studia a přípravy), tak po stránce subjektivní. Bude mne zajímat, jaké zážitky je v průběhu let formulovaly, a zda v těchto procesech naleznou odlišnosti mezi Českou republikou a Německem.

Teoretická východiska:

Nejprve si v práci sama vymezím pojem alternativní učitel, což je úkolem trochu složitějším, neboť v době, kdy se učební osnovy a přístupy neustále mění, je problém odlišit, co je alternativní metoda a co už ne (Průcha 2001). Následně bych představila nejrozšířenější modely alternativních výuk a zaměřila se nejen na jejich specifika, ale také na rozšíření na území ČR a Německa a zažitě postoje panující ve společnosti ve vztahu k těmto alternativám. Podrobněji bych také rozebrala postup, jak se učitel stává učitelem a jaké jsou rozdíly ve formaci klasických a alternativních učitelů. Tento proces bych zmapovala jak v České republice, tak i v Německu. Kladenou otázkou se v této části práce stává: Jak se člověk stává alternativním učitelem po stránce formální? Předpokládám, že ač já sama vymezím pojem alternativního školství, využiji i v průběhu rozhovorů metody konstruktivismu, jelikož samotní aktéři mého výzkumu budou vymezovat tento pojem jinak, proto využiji metody rámcování, jelikož mi pomůže nejen zjistit holá fakta, jak se alternativní učitelé sami vymezují, ale také budu mít možnost vytvořit jejich hodnotový rámec, který mi pomůže těmto faktům porozumět. Celkově vycházím z předpokladu, že alternativní učitelé budou volit podobnou cestu, jak se k povolání dostat a budou mít i podobný náhled na své povolání.

Metodologie:

V praktické části bych ráda provedla vlastní kvalitativní výzkum na území ČR a Německa. Mnou zvolenou metodou je metoda narativní, stejně jako následná narativní analýza. Narativní metoda mi pomůže odhalit individuální zkušenosti aktérů, stejně jako

jejich osobní motivace k volbě povolání. V analýze bych postupovala především hermeneutickou metodou výkladu, ve které nejde pouze o sledování či zkoumání toho, na koho a jaký má narativ účinek, nýbrž o pochopení samotného významu vyprávění a jeho situačního a historického kontextu (Hájek 2012). Jako respondenty bych využila učitele, kteří pracují na alternativních školách. Tyto respondenty bych ráda měla jak z České republiky, tak i z Německa, ač je mi jasné, že sehnat tyto respondenty na území Německa není nejsnadnějším úkolem. Zajímalo by mne totiž, zda se postoje a motivace k výkonu této práce nějak územně liší. České školství a školství německé má velmi podobné principy, co se týče základní školní docházky, stejně tak má Německo velmi podobnou kulturu, jako Česká republika. Proto by, dle mého názoru, bylo zajímavé srovnat nejen byrokratickou stránku realizace povolání alternativní učitel, ale také osobní postoje. Zahrnout do výzkumu bych chtěla i poznatky, jak jim osobně systém školství v práci napomohl a v čem jim naopak bránil. Ráda bych ještě do protikladu k těmto rozhovorům dala rozhovory s učiteli na klasických školách, abych mohla vytvořit jakousi představu pohledu na alternativní učitele mezi jejich kolegy z oboru.

Jak jsem již popsala výše, chtěla bych pracovat narativní metodou, proto bych své respondenty nechala plynule vyprávět jejich příběh. Pokud bych se ovšem nedobírala kýžených informací, volila bych případně metodu polostrukturovaného rozhovoru. V rámci tohoto sběru dat by mne především zajímaly motivace učitelů k tomu, stát se alternativními. Proč se o tento obor začali zajímat, jaké v něm vidí klady a negativa. Věřím, že tato data mi pomohou lépe porozumět nynější neustále diskutované otázce – Co dělá učitele dobrým učitelem?, jelikož sama nevidím tento atribut spjatý pouze s vysokoškolským vzděláním.

Předběžná náplň práce:

1. Úvod
 - a. Důvod výběru tématu
 - b. Cíle práce
2. Vymezení stěžejních pojmů
 - a. Alternativní školství
 - b. Jednotlivé proudy alternativního školství
3. Rozbor situace v ČR a Německu
 - a. Rozmístění alternativních škol

- b. Proces získání povolání na postu alternativního učitele a odlišnosti od klasického učitele
- 4. metodologie
 - a. Formulace hypotéz výzkumu
- 5. Analýza
 - a. Výstupy z dat a jejich následná analýza
 - b. Shrnutí zásadních zjištění
- 6. Seznam použité literatury
- 7. Přílohy

Předběžný seznam literatury:

DVOŘÁK, D. Efektivní učení ve škole, Praha: Portál, 2005

GRECMANOVÁ, Helena. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1996

GRECMANOVÁ, URBANOVSKÁ, NOVOTNÝ. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000

Kolektiv: Efektivní učení ve škole. Praha: Portál, 2005

PRŮCHA, J. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání, 2. akt. vyd. Praha: Portál, 2004

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. Praha: Portál, 1996

RÝDL, K.: Alternativní pedagogická hnutí v současné společnosti. Brno: Zeman 1994

RÝDL, K.: Inovace v evropských vzdělávacích systémech. Praha, ISV 2003

SVOBODOVÁ, Jarmila, JŮVA, Vladimír. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1995

TOFFLER, A. TOFFLEROVÁ, H.: Nová civilizace. Třetí vlna a její důsledky. Praha 2001

Obsah

ÚVOD.....	2
1. CÍLE PRÁCE	3
2. TEORETICKÁ VÝCHODISKA	3
2.1. UČITEL JAKOŽTO AKTÉR VZDĚLÁVACÍ POLITIKY	4
2.2. VÝVOJ UČITELE	6
2.2.1. <i>Začínající učitel</i>	8
2.3. POSTOJE A MOTIVACE UČITELŮ.....	9
2.3.1. <i>Postoj</i>	9
2.3.2. <i>Motivace</i>	11
3. WALDORFSKÉ ŠKOLSTVÍ A PRINCIPY WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY	13
3.1. HISTORIE WALDORFSKÉHO ŠKOLSTVÍ.....	13
3.1.1. WALDORFSKÉ ŠKOLSTVÍ V ČESKÉ REPUBLICE	14
3.2. JMÉNO WALDORF	14
3.3. ANTROPOFIE	16
3.4. WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA	16
4. METODY A ZDROJE DAT.....	18
4.1. STRUKTURA ROZHOVORŮ A JEJICH PROVEDENÍ	19
4.2. VÝBĚR RESPONDENTŮ	20
4.3. ZPRACOVÁNÍ ROZHOVORŮ A ANALÝZA DAT	21
5. ANALÝZA ROZHOVORŮ.....	22
5.1. FORMACE WALDORFSKÉHO UČITELE	22
5.2. PŘEDCHOZÍ PRACOVNÍ ZKUŠENOSTI.....	25
5.3. MOTIVACE K TOMU, STÁT SE WALDORFSKÝM PEDAGOGEM.....	26
5.4. ROZDÍLY OPROTI KLASICKÝM ŠKOLÁM.....	28
5.5. NEJBĚŽNĚJŠÍ KRITIKA WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY	29
5.6. DISKUSE	31
ZÁVĚR	34
ZDROJE	35
SEZNAM PŘÍLOH.....	39
PŘÍLOHY	40

Úvod

Škola je významnou institucí v životě každého dítěte, a to hned z několika důvodů. Nejenže se jedná o významný socializační činitel, ale zprostředkovává dětem také podstatné znalosti pro budoucí život. Velmi důležitou postavou se potom stává učitel, který dětem vzdělání přináší, dokáže je motivovat, nebo naopak odradit.

V průběhu let se ale mění škola a školství vůbec. Změnu prodělává nejen samotná vnější podoba školy, ale také její obsahová stránka. Tedy kurikulum, které musí děti za dobu jejího navštěvování obsáhnout. Neustále se měnící nároky společnosti ale mění i to, co se očekává od školy, že svoje studenty naučí. Současná doba klade velký důraz na rozvoj klíčových dovedností, jakými může být kupříkladu systematickosti, iniciativa, sociální kompetence, výdrž apod. a pouhé znalosti tedy již nejsou dostačující. Na tyto společenské změny reaguje školství obecně, ale vedle klasického proudu vznikají také školy alternativní, které se odlišují ve svém přístupu k samotné výuce.

Jedním z alternativních proudů je waldorfské školství, které působí na scéně českého vzdělávání od roku 1991 a z oněch alternativních proudů se dá řadit k těm nejrozšířenějším. O waldorfském školství je prací napsáno mnoho, především v tématech pedagogických, jako je zapojování principů waldorfské pedagogiky do běžné výuky, či do konkrétních výukových sfér, jako je například výuka jazyků apod. Téma samotných učitelů, kteří se pro tuto práci rozhodli, je téma zatím neprobádané a stojí za pozornost nejen kvůli proměnám současného školství, ale také kvůli tomu, že učitel sám o sobě je jedním z hlavních aktérů vzdělávací politiky.

Waldorfská pedagogika má své zastánce i odpůrce v řadách pedagogů i v kruzích „laické“ veřejnosti. V alternativním proudu má ale své neoddiskutovatelně pevné postavení, které je v České republice stále na vzestupu.

Mým předpokladem je situace, že učitelé zvolí waldorfskou pedagogiku z toho důvodu, že nejsou se současným stavem klasického školství spokojeni. Svět a společnost se neustále vyvíjí, proto je zapotřebí tomu přizpůsobit i systém výuky, který bude v dětech podněcovat určité klíčové kompetence (Kreamer 2012: 5).

Ve své práci si kladu stěžejní otázku, proč se člověk rozhodne dát na dráhu waldorfského učitele. Jaké jsou jeho motivace, postoje a důvody k tomuto povolání.

Zároveň mne také zajímají názory waldorfských pedagogů na samotnou waldorfskou pedagogiku a také na její nejběžnější kritiku. Abychom mohli do této problematiky proniknout, je zapotřebí, abychom si vysvětlili pojmy, jakými jsou motivace, postoje, funkce učitele jakožto aktéra vzdělávací politiky a jednotlivé stupně vývoje učitelů a abychom si také vysvětlili princip, na kterém waldorfská pedagogika funguje v Čechách i ve světě. Abych k tomuto cíli dospěla, provedla jsem pět rozhovorů s bývalými či současnými učiteli na waldorfské škole. Další část práce se tedy věnuje analýze těchto rozhovorů.

1. Cíle práce

Hlavním cílem mojí práce je popsat vývoj učitele, který se rozhodl dát na dráhu waldorfského školství. Vzhledem k tomu, že waldorfská pedagogika se řadí mezi proudy alternativního školství, tak předpokládám, že lze najít podobnosti ve smýšlení učitelů, v jejich rozhodnutí zvolit právě tuto pracovní dráhu

Abych k tomuto cíli došla, zvolila jsem strategii analýzy rozhovorů přímo s waldorfskými učiteli. Stěžejní otázky, na které ve své práci hledám odpověď, jsou tedy:

- Jaká je role učitele, jakožto aktéra vzdělávací politiky?
- Jaká je cesta k tomu, aby se učitel stal učitelem waldorfským?
 - o Jaké jsou vývojové kategorie učitelů?
 - o Jak se od těchto kategorií liší začínající učitel?
- Jaké jsou postoje waldorfských učitelů ke klasickému školství?
 - o Jaká je jejich hlavní motivace k tomuto povolání?
- Jaký je jejich postoj k principům waldorfské pedagogiky?
- Jaký je názor waldorfských učitelů na nejběžnější kritiku waldorfské pedagogiky?
 - o Jaký postoj k této kritice zaujímají?

2. Teoretická východiska

V této části své práce se zaměřím na popis teoretických východisek, na která navazuje vlastní analýza. Nejprve vymezím učitele jako aktéra vzdělávací politiky, neboť jedna z výzkumných otázek, kterou si kladu, je popsat učitele právě z této

perspektivy. Poté se zaměřím na vývojové stupně učitele, kterými v průběhu své kariéry učitelé procházejí. Respondenti, se kterými jsem provedla rozhovory, se nacházejí v různých fázích, z čehož dva jsou ve fázi začínajícího učitele, proto se zvláště zaměřím na tuto kategorii, která je od ostatních odlišná především v tom, že učitel se ocitá úplně v novém světě konfrontován s jen těžko napodobitelnými situacemi.

Jelikož je cílem mojí práce zjistit, co motivuje učitele k tomu, aby se dali na dráhu waldorfské pedagogiky, zaměřím se nadále na pojmy motivace a postoj.

2.1. Učitel jakožto aktér vzdělávací politiky

Pojem aktér označuje jednotlivce, skupiny nebo organizace, které mohou být ovlivňovány nebo oni sami mohou ovlivňovat připravované politiky nebo projekty a jejich realizaci. Pohled na vznik, tvorbu či průběh politik skrze aktéry nám umožní definovat takové jednotlivce a skupiny, kterých se daná politika dotýká a rozpoznat jejich vliv, zdroje a vzájemné vztahy (Veselý 2007: 225-226). Z aplikace na oblast vzdělání je zřejmé, že učitel je jeden z hlavních aktérů vzdělávací politiky.

Pod pojmem vzdělávací politika se dá povětšinou rozumět souhrn formálních i neformálních pravidel, norem a praktik, které řídí a ovlivňují jednání jednotlivců či institucí v oblasti vzdělávání (Kalous, Veselý 2006: 8). Na poli českém definoval Kalous a Veselý vzdělávací politiku následovně: „Principy, priority a metody rozhodování vztahující se k uplatňování společenského vlivu na vzdělání. Toto rozhodování zahrnuje strategické záměry rozvoje vzdělávání, legislativní rámec činnosti vzdělávacích a vzdělávaných subjektů, způsob financování, vymezení vzdělávacích cílů a obsahů, stimulování a ovlivňování činnosti vzdělávacích subjektů a způsob jejich kontroly“ [Kalous, Veselý 2006: 8]. Vzdělávací politika sama o sobě vznikla propojením dvou vědních oborů, a to politiky a vzdělání a zároveň se jedná o disciplínu silně interdisciplinární, neboť v sobě propojuje vícero vědních oborů, jako je ekonomie vzdělávání, sociologie vzdělávání, pedagogika, politologie či veřejná správa (Kalous, Veselý 2006: 9).

V uplynulých dvou desetiletích proběhla ve společnosti významná vědeckotechnická změna, která je doprovázená také společenskými změnami, které se dotýkají postavení a role učitelů ve vzdělávacím systému. Učitelé zastávají ovšem dodnes stěžejní postavení ve vzdělávacím procesu každého studenta či žáka, jelikož průměrný učitel nedokáže zajistit kvalitní výuku ani v případě bezvadných

podmínek. Naopak dobrý učitel dokáže velmi dobře kompenzovat situace, kdy podmínky vzdělávacího procesu nejsou zcela ideální (MŠMT 2013).

Samotné zájmy učitelů jsou těsně spjaty s většinou otázek vzdělávací politiky a také se školstvím samotným. Přeci jen se v tomto prostředí pohybují denně a vzdělání jim slouží, jako prostředek k obživě, tím pádem jsou jejich reakce většinou méně náhodné, než v případě jiných aktérů vzdělávací politiky. Hlavním cílem učitelů a učitelských organizací je samozřejmě hájit své zájmy. Je tomu tak jako u jakékoliv jiné organizace (Kalous, Veselý 2006: 38). V popředí zájmů učitelů jsou v neposlední řadě také jejich studenti. Učitelé jim nejenže musí zprostředkovat vědění, ale stávají se také důležitou součástí jejich procesu socializace. Učitel sám o sobě vstupuje do rozsáhlé sítě vztahů, ve kterých se rozhodně není snadné orientovat. Vztahy ve škole totiž nejsou tvořeny pouze vztahem učitele a žáka, ale vstupují a na jejich podobě se podílejí také vztahy mezi učiteli navzájem, mezi rodiči a učiteli i vztahy mezi samotnými dětmi. Co se ale interakce učitelů a žáků týče, jedná se o stěžejní interakci v rámci popsaných sítí. Učitelé vstupují do interakcí a vztahů žáků záměrně i nezáměrně. Oba tyto druhy působení jsou důležitým prvkem ve vývoji dítěte, jsou nezbytnými faktory pro jejich přiměřený vývoj a rozvoj. Bez pomoci dospělého by byl celý proces socializace dítěte velmi obtížný a komplikovaný a v některých fázích dokonce nemožný (Gillernová, Štětovská 2003: 283).

Dalším faktorem, na který musejí učitelé reagovat je kurikulární reforma. V širším pojetí se dá kurikulum definovat jako veškerá zkušenost, která je získávána v průběhu školní docházky, konkrétně se jedná o činnost ve třídě, obsah výuky, cíle vzdělávání, vztahy mezi učiteli a žáky a jiné faktory, jež ovlivňují situaci učení (Greger 2006: 120). V obrazu nové doby se navíc dostává do popředí princip individualizace vzdělání, což znamená, že se učitel musí zaměřit na maximální rozvoj potenciálu každého svého žáka. Na zřetel tedy musí být brána i různorodost žáků v oblasti sociální, kulturní či jazykové (Straková, Spilková, Simonová 2013: 80). Základním cílem učitelů se tedy stává to, aby vybavili svoje žáky schopnostmi, které jim co nejvíce pomohou v jejich budoucím životě a to nejen po stránce strohého vzdělání, ale také například schopnostmi komunikace a kooperace s ostatními.

Zároveň je ale potřeba mít na paměti, že učitelství, na rozdíl od jiných povolání, nemá jasnou představu o svém konečném produktu. Jak uvádí Dostál, učitelství v sobě nese „tragický rys neukončenosti, rozplynutí do prázdna, věčné nehotovosti“ [Dostál in Podlahová 2004: 16]. Učitel totiž nikdy přesně neví, zda a v jaké míře byli jeho studenti

úspěšní nebo neúspěšní a jakou na tom vlastně učitel sám nese zásluhu (Podlahová 2004: 16).

Ve všech těchto aspektech tedy můžeme učitele považovat za klíčového aktéra vzdělávací politiky, který hraje v procesu vzdělávání extrémně důležitou roli, jelikož svým vlastním přístupem může zanechat ve svých žácích pozitivní, ale i negativní důsledky.

2.2. Vývoj učitele

Podle Westa a Hopkinse je úspěšnost vzdělávacího procesu závislá na mnoha faktorech. Které jsou především tvořeny čtyřmi navzájem provázanými oblastmi. Těmito oblastmi jsou:

- 1) úspěšnost žáku, která je měřitelná a srovnatelná s jinými školami;
- 2) prožitky žáků, které se odvíjejí od subjektivního prožívání výuky a od výchovy žáky, od jejich zkušenosti se školou;
- 3) participace komunity, jež zachycuje míru podpory a spolupráce rodičů, politiků a občanských sdružení se školou
- 4) vývoje učitelů.

(Lukas 2007: 1).

Vývoj učitelů je důležitou součástí, neboť ovlivňuje i ostatní aspekty, jako jsou prožitky a úspěšnost žáků. Samotný pojem „*vývoj učitele*“ je ovšem nelehké definovat, jelikož se nejedná o zcela jednoznačný pojem. Na učitele je totiž potřeba nahlížet, jako na část systému, který je tvořen nikoli věcmi, ale vztahy mezi nimi (Lukas: 2008; 3).

Staffety et al. (2000) charakterizovali šest základních vývojových stupňů, kterými si učitel v průběhu prochází a to od prvního do posledního dne ve svém zaměstnání. První fáze se nazývá fází „*nováčka*“ (novice) a začíná již zkušenostmi, které učitel načerpá jakožto student pedagogické (či jiné) fakulty. Tato první fáze se může často charakterizovat nejistotou, snahou o zvládnutí základů vyučování a vedení třídy a také logicky předvídatelným nedostatkem znalostí k organizaci a vedení výuky (Lukas 2008: 3). Dalším stupněm je fáze „*začínajícího učitele*“ (apparentice), ve které dochází k postupnému přejímání zodpovědnosti za svůj vývoj. Učitelovy znalosti se ucelují, stejně jako dovednosti při vedení třídy. V této fázi můžeme najít charakteristické rysy učitele, kterými jsou idealismus či přehnané sebevědomí. Učitel nabude domnění, že je vlastně během jednoho či dvou let schopen výchovně zvládnout,

stejně jako naučit potřebnou látku každé dítě (tamtéž). V tomto vývojovém stupni se také nacházejí dva z mých respondentů. Následující vývojová fáze se nazývá „*učitel profesionál*“, která se nachází už na opačném konci vývojového spektra. Učitel profesionál je charakterizován vzrůstem sebevědomí a v také osvojení schopnosti respektovat žáky, kteří na druhou stranu respektují i jej. Učitel v této fázi je vnímán jako vstřícný, chápající a schopný akceptovat problémy svých žáků. Další fází, která následuje, je fáze charakteristická pro svoji distingovanost a „význačnost“ (distinguished phase). Do této fáze může dospět pouze takový učitel, který má skutečné předpoklady a znalosti k tomu, aby excelentně zvládnul svůj obor. Je respektován nejen svými žáky, ale také svými kolegy, vedením školy a širší komunitou. Stává se, že jeho názory mohou dokonce ovlivnit důležitá rozhodnutí, která se týkají koncepce výuky na škole, na níž sám vyučuje, nebo také koncepci školství obecně. Závěrečnou fází tohoto modelu je „*zasloužilý učitel*“ (emeritus phase). Tato fáze může pro většinu z nich opravdu znamenat tzv. zasloužené ukončení kariéry. Na druhou stranu může tato fáze znamenat i nový začátek, neboť otevírá nové možnosti, jakými může být zúročení celoživotního působení ve školství například ve směrech: působení na vysoké škole, vedoucí role v administrativě, předávání zkušeností v programech vzdělávání učitelů (Lukas: 2008; 3).

Výše popsané rozdělení vývojových fází učitele má ale jeden velký nedostatek. Nepřipisuje váhu sociálním a psychologickým faktorům, ale jedná se spíše jen o popsání fází v pedagogických souvislostech, což není pro moje respondenty dostatečně vypovídající. Dotazovaní učitelé se sice nacházejí v různých vývojových stupních a dva mohou určitě zařadit jako učitele začínající, u ostatních je zařazení problematické, jelikož waldorfští pedagogové nemají jednotnou jasnou cestu, kterou se dávají. Další, odlišný pohled nám nabízí Fessler ve svém modelu učitelova profesního cyklu (The Teacher Career Cycle Model), který se dá řadit mezi širší pojetí vývoje (Fessler, Ingram, 2003). Podle Lukase je potřeba zahrnout všechny systémy, které na vývoj učitele působí, a toto pojetí vývoje a změn učitele nazývá systémové. Stěžejní podstatou přístupu je tzv. model tří subsystémů, ve kterém uvádí tři hlavní složky, které působí na učitele. Těmi jsou:

- složka pedagogická, která vysvětluje profesní vývoj učitele,
- složka psychologická, která odráží učitelův vývoj jakožto individua,

- sociální složka, která obsahuje podobu a vývoj interakcí učitele a také jeho institucionálního prostředí (což je nejen škola, ale také škola jako samostatný celek) (Lukas 2008: 3-5).

Podle Sikesové (1985) je do konceptu vývoje učitelé také zapotřebí zařadit události, které jsou spojené s konkrétním věkem učitele. Do vývojových fází tedy zapojuje kritické či zlomové body, které hrají určující roli ve vnímání kariéry jednotlivců. Tyto události působí na každého jedince v jiné míře a mají tedy rozdílnou podobu. Jako kritické události vnímá autorka takové situace, které představují pro učitele zlomový okamžik v jeho vývoji. Na základě výzkumů Sikesová charakterizuje šest zlomových fází, jimiž jsou:

- rozhodnutí stát se učitelem,
- první zkušenost s vyučováním jiných,
- období prvních 18 měsíců v praxi,
- třetí rok od získání učitelského místa,
- změny pracovního místa a povýšení v průběhu kariéry,
- období před ukončením učitelské kariéry

(Lukas 2008: 5).

Dá se tedy říci, že samotný vývoj učitele je potřeba chápat v komplexnějším smyslu, neboť zahrnuje velké množství faktorů, mezi které patří nejen jeho vlastní pedagogická praxe a věcné znalosti, ale také psychologické predispozice a zkušenosti jedinců či vliv jeho okolí. Při analýze svých rozhovorů kombinuji především přístup od autorů Staffety, et al. (2000), který mi ovšem nepřipadá dostatečný vzhledem ke specifčnosti waldorfské pedagogiky. Využívám tedy jako doplněk koncept Sikesové (1985) a zaměřuji se také na zlomové body v povolání učitele. Hlavními okamžiky jsou pro mne rozhodnutí stát se učitelem a změny pracovního místa.

2.2.1. Začínající učitel

Koncept začínajícího učitele je definován, jako označení absolventů pedagogických fakult a učitelských oborů, kteří nastupují nově na pracovní trh, tedy v jejich případě do školního prostředí. Jedná se tedy o takovou osobu, která má dokončené vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, jelikož je na začátku své profesní dráhy. Časově je toto období velmi složité vymezit,

jelikož je závislé na typu školy, aprobaci, výši úvazku a individuálních zkušenostech, ale obvykle se uvádí, že se jedná o období prvních 5 let profesní praxe (Podlahová 2004: 14-15). Oproti pozdějším vývojovým fázím učitele má tento první vývojový stupeň své odlišnosti. Při přípravě na toto povolání se totiž nedají natrénovat situace, ke kterým poté dochází v praxi, jako jsou například nepředvídatelné dotazy žáků, jejich reakce, problémové situace či případy neobvyklého chování (Podlahová 2004: 17). Dvě z mých respondentek se nacházejí právě v této fázi. Ostatní respondentky se sice nacházejí v jiných fázích, neboť učí již delší dobou, fázi začínajícího učitele ovšem mají úspěšně za sebou. S ohledem na specifika waldorfské pedagogiky je ovšem problém s načerpání teoretických zkušeností v průběhu studií, jelikož pedagogické fakulty v České republice tento obor nevyučují.

Existují různé postupy, kterých se může začínající učitel při svém vstupu do zaměstnání držet. Mezi tyto způsoby patří aplikace toho, co se naučil na vysoké škole, napodobení jiných učitelů a využití svých vlastních osobních zkušeností (Podlahová 2004: 17-19). Waldorfští učitelé ovšem nemohou využívat všech těchto postupů, jelikož se v České republice waldorfská pedagogika nevyučuje na pedagogických fakultách, nýbrž jen v rámci waldorfských seminářů.

Začínající pedagog si také musí osvojit dovednost, jak nastolit ve třídě příznivé klima. Je zapotřebí, aby se učitel soustředil na to, že každý žák je individuum a třída je tedy souborem jednotlivých individuí, která spolu musí kooperovat. V rámci třídy je hlavním tvůrcem příznivého klimatu právě učitel. (Gulová 2006: 293-295). Na nastolení příznivého klimatu ve waldorfských třídách se specializují semináře pro třídní učitele, kteří svoji třídu doprovázejí celých devět let, proto hrají právě oni velmi důležitou roli.

2.3. *Postoje a motivace učitelů*

2.3.1. *Postoj*

Pojem postoje vznesli do sociologie W. J. Thomas a F. Znaniecki svou rozsáhlou prací o polském rolníkovi v Evropě a Americe (1918, 1920). Postoj chápali jako „individuální protějšek společenské hodnoty“. Dá se tedy říci, že se jedná o způsob hodnocení. Později pojem přetváří G. W. Allport, který definuje postoj, jako „mentální a nervový stav pohotovosti, organizovaný zkušeností, vyvíjející direktivní nebo dynamický vliv na odpovědi individua vůči všem objektům a situacím, s nimiž je v relaci.“ (Nakonečný 2009: 239-240). Nakonečný však podotýká, že ani jedna z těchto

definice není dostačující a uvádí, že: „Mít vůči něčemu postoj znamená zaujmout vůči nějakému objektu, jímž může být cokoliv (věc, událost, idea, bytost a podobně), hodnotící stanovisko.“ [Nakonečný 2009: 240]. Autor tedy označuje postoje, jako hodnotící vztahy. Pokud člověk zaujímá k objektům hodnotící vztah, znamená to, že jim přiřazuje určitou hodnotu, a to v pozitivním i v negativním smyslu. Hodnoty se můžou na jednu stranu jevit jako užitečné, dobré, morální, důležité, krásné či pravdivé, na stranu druhou také nežádoucí, špatné, neužitečné, nemorální, zbytečné apod. (Nakonečný 2009: 240). V uzavřené skupině, jakou může být například škola odlišného typu než školy ostatní (tedy např. waldorfská), se předpokládá, že jednotliví členové budou zaujímat podobné postoje. Hlavním předpokladem je postoj k waldorfské pedagogice, která je jejími aktivními členy vnímána pozitivně a určuje také nový hodnotový systém, který je nejenže vlastní oněm učitelům, ale také jej učí v rámci procesu socializace svoje žáky.

Postoje jako takové jsou produktem učení, neboť vyjadřují vztah k hodnotám a předpokládají větší či menší míru orientace ve světě těchto hodnot, která je založena na zkušenosti jednotlivce. Utváření hodnotové orientace můžeme spatřit již u dítěte, a to v průběhu primární socializace, kdy se začíná poprvé seznamovat s hodnotami svého nejbližšího sociálního prostředí. Člověk se tedy již od raného dětství (a nadále i v pozdějších stádiích) učí oceňovat, co je dobré a co ne ve dvojí rovině: v rovině společensko-normativní (co za dobré a co za špatné pokládá jeho kulturní a sociální prostředí) a v rovině subjektivní (co je pro něj dobré a co špatné z hlediska subjektivních zkušeností). U dítěte rozdělení na dobré a špatné prakticky odpovídá systému odměn a trestů – za co bylo pochváleno, tomu přiřazuje hodnoty kladné a za co potrestáno naopak hodnoty záporné (Nakonečný 2009: 259). Dalo by se tedy říci, že postoje, které zastávají waldorfské pedagogové, jsou velmi důležité i v jejich roli učitele, neboť takovéto postoje předávají svým žákům.

Podle J. Papica (1986) se rozlišují čtyři funkce postojů, jimiž jsou:

- instrumentální funkce, které se spojují s preferencemi takových postojů, které jsou spojeny s odměnami, a na druhou stranu odporují těm, po kterých by následovaly tresty,
- kognitivní funkce předpokládá, že jedinec vyvíjí úsilí, aby pronikl do smyslu dění, co se odehrává kolem něj, a tím porozuměl světu, který jej obklopuje. Sociální prostředí je příliš rozsáhlé, aby jedinec přiřadil hodnotu ke každému objektu jednotlivě. Proto dochází k sociálně sdíleným klasifikacím, které jsou přijímány

určitými skupinami na základě snadno identifikovatelných kritérií. Příkladem těchto kategorií může být rasa, národnost, pohlaví, věk či zaměstnání. K vlastnostem, které jsou bezprostředně zachytitelné, lidé připojují vlastnosti další. Takže kupříkladu, aniž bychom toho tolik věděli o určité osobě, automaticky jí přisuzujeme další vlastnosti, které jsou obecně přisuzovány celé skupině (staří lidé špatně slyší, mají zdravotní potíže, jsou mrzutí apod.),

- hodnotově expresivní funkce umožňuje jedinci nacházet uspokojení v takových postojích, které mu poskytují dostatečný prostor pro sebevyjádření. Pomocí svých postojů je člověk schopen seberealizace a uvědomuje si také svoji sebeidentitu,

- egodefenzivní funkce vypovídají o užitečnosti postoje jako ochrany před nepříjemným pocitem. Pokud si člověk sám vytvoří postoj, pomáhá mu to vylepšit jeho sebevědomí a sebedůvěru, což se dá využít v boji proti stavům méněcennosti. Některé takovéto postoje mohou být i kompenzací vlastní intelektuální nedostatečnosti (například pokud pohrdáme kupříkladu úředníky a nazýváme je „bílými límečky“). Tyto postoje, které upevňují vlastní sebevědomí a přispívají k sebevyjádření a sebeospravedlnění, mají velký osobnostní význam a jsou velmi odolné vůči jejich změnám (Šimíčková-Čížková 2004: 95-96).

Postoje jako takové se mohou časem měnit, ale jedná se o změnu pomalou a pozvolnou. K rychlejším změnám postojů dochází při výrazných korektivních zkušenostech, což může být kupříkladu nějaký psychický otřes, životní krize apod. Na druhou stranu se ovšem člověk často setkává se snahami o změnu postojů. K této situaci dochází i při běžné diskuzi, při které jedna strana zastává jiný názor, nežli strana druhá. Častým typem, jak se nám někdo pokouší měnit postoje, je za použití faktů. Fakta sama o sobě ale postoj nezmění, rozhodující je vztah jedince k těmto faktům. Důležitý je kontext, v jakém jsou fakta prezentována a důvěryhodnost jejich zdroje (Nakonečný 2009: 267).

Předpokládám, že waldorfští pedagogové se dostávají často do konfrontace s postoji, zda jsou jejich výukové metody pro děti vůbec vhodné. Domnívám se tedy, že u mých respondentů budou kladné postoje k waldorfské pedagogice tak silné, že je ani konfrontace s korektivní zkušeností nezmění.

2.3.2. Motivace

Podle Nakonečného znamená motivace v podstatě vyjádření rozporů mezi tím, co jedinec aktuálně prožívá, a mezi tím, co prožívat touží. Jako příklad uvádí pak rozdíl

mezi hladověním či pocitem sytosti, nebo pocitem jistoty a pocitem nejistoty. Motivace v těchto situacích vyjadřuje nedostatky, kterými člověk trpí a vystupuje jako nástroj k odstranění těchto nedostatků. Směřuje tedy k udržování a obnovování určitého optimálního vnitřního stavu spokojenosti, který odlišuje vnitřní a vnější podmínky. Motivace je tedy proces, který vysvětluje „psychologické příčiny“ chování (Nakonečný 1996: 14-15). Dalo by se tedy předpokládat, že waldorfští pedagogové mají určitý, pravděpodobně velmi podobný postoj ke společnosti, který je ovšem dostatečně nenaplnuje, což se stává jejich motivací k hledání něčeho jiného, alternativního.

Stejně jako lidská psychika, i motivační systém jednotlivce se v průběhu času mění a vyvíjí. Primární motivační systém tvoří vrozené reflexy a instinkty, které umožňují účelným chováním přizpůsobit se základním životním situacím. Vrozené reflexy a instinkty jsou spojené se základními fyziologickými funkcemi a potřebami organismu jako celku. Průběhem let ale jedinec získává další motivace. Takzvané získané motivace v tomto smyslu znamenají naučit se určité odměny a vyhýbat se trestům. Systém odměn a trestů ale nelze chápat jen jako něco, co přijde zvenčí, vedle vnějších existují také vnitřní odměny, což může být vlastně cokoli, co nám činí potěšení (Nakonečný 1996: 75-82).

Motivace na člověka působí ve třech rovinách současně: v rovině směru, intenzity a stálosti. Rovina směru určuje orientaci a zaměření jedince. Zároveň ale tato dimenze odvádí od jiných směrů, které nejsou v souladu s danou motivací. Rovina intenzity prezentuje sílu úsilí, které je zapotřebí vyvinout pro potřeby dosažení konkrétního cíle. Rovina stálosti nám poté říká, jakou má jedinec schopnost překonávat překážky, které leží na cestě za dosažením daného cíle (Bedrnová, Nový 2002: 241-242).

Bedrnová a Nový (2002) rozlišují pět základních zdrojů motivace:

- *Potřeba*, která značí pocíťovaný nedostatek (nebo i přebytek), jež vede ke stavu napětí a tím vyvolává tendence k jeho odstranění.
- *Návyk*, jenž je považován jako zautomatizovaná reakce na opakující se zkušenost. Projevuje se jako nutkání učinit něco bez jakéhokoliv rozmyšlení v konkrétní situaci. Návyk se v praxi velmi obtížně mění. Ke změně může dojít pod tlakem určitých situací, které ke změně návyku nutí, ale obvykle se nejedná o přeměnu rychlou, nýbrž je zapotřebí delší časové období.
- *Zájmy*, které jsou jakožto motivy jednání velmi trvalé a zaměřené na celý soubor činností. Zájmu může být nespočetně a liší se člověk od člověka.

- *Hodnoty* můžeme chápat jako hierarchickou kategorii, ve které jedinec přiřazuje různým hodnotám různý význam nebo důležitost. Člověk považuje některé hodnoty za důležitější, než ostatní a tím je nadřazuje nad hodnoty nižší.

- *Ideály*, což jsou jedincem vytvořené ideové nebo názorné pozitivní představy, ke kterým se člověk snaží co nejvíce přiblížit či jich dosáhnout. Na ideály mají velký vliv sociální faktory vývoje a vývoj osobnosti

(Bedrnová, Nový 2002: 244-250).

Vyvstává tedy otázka, jaké zdroje motivací lze identifikovat u waldorfských pedagogů a zda budou tyto motivace stejné celé skupině, či naopak individuální.

3. Waldorfské školství a principy waldorfské pedagogiky

Abychom mohli proniknout do podstaty tématu, je potřeba se zaměřit na pojem waldorfské školství a waldorfská pedagogika. Tento alternativní proud má svá specifika, kterým je zapotřebí porozumět, aby bylo možné porozumět i samotným učitelům, jejich postojům a motivacím.

3.1. Historie waldorfského školství

První waldorfská škola vznikla v roce 1919 a byla uvedena do provozu dne 16. září v Německém městě Stuttgart na základě myšlenky antroposofické společnosti dr. Rudolfa Steinera¹ (Grecmanová, Urbanovská 1996: 6). Do provozu ji uvedl podnikatel Emil Molt², který byl majitelem továrny na cigarety Waldorf-Astoria, odkud si tento pedagogický směr nese svůj název, neboť původně se škola skládala téměř výhradně jen z dětí zaměstnanců Moltovy továrny a až v průběhu první desítky let ji začaly navštěvovat i děti z jiných kruhů (Bund der Freien Waldorfschulen 2015). Od roku 1922 vzniká další waldorfská škola v německém Essenu, později v letech 1922-1924 se otevírá škola v Haagu a v Londýně. Do vypuknutí druhé světové války vzniklo celkem

¹ Rudolf Steiner vylíčil ihned po první světové válce před nejširší veřejností svoji ideu trojčlennosti sociálního organismu a navrhnul, aby došlo k jejímu využití v nově uspořádané střední Evropě (Kreamer 2012: 14-15).

² Emil Molt byl švábským podnikatelem a po konci první světové války také členem antroposofické společnosti. Zpočátku podporoval propagaci myšlenky sociální trojčlennosti, což se ovšem ukázalo jako moc velké sousto, proto se zaměřil na jednu sféru Steinerových myšlenek – na svobodné školství, které funguje jako nástroj svobodného duchovního života. Spojil se tedy s pedagogem E. A. Karl Stockmeyerem a Herbertem Hahnem a obrátil se na Steinera s prosbou, aby vytvořil koncepci školy, pedagogického vedení a stanovení učebního řádu, která bude vyhovovat myšlenkám onoho svobodného duchovního života a myšlenkám antroposofie (Kreamer, 2012: 14-15).

19 waldorfských škol a to na území Německa, Rakouska, Maďarska, Švýcarska, Portugalska, Ameriky, Norska, Anglie a Holandska (Grecmanová, Urbanovská 1996: 6). Počátek druhé světové války znamená pro waldorfské školy zákaz působení v Německu a ve všech nacisticky orientovaných zemích. Po roce 1945 se waldorfské školy opět vrací na své pole působnosti. V květnu 2015 se po celém světě nachází celkem 1063 waldorfských škol: 22 v Africe, 211 v Americe, 58 v Asii, 52 v Austrálii a 720 v Evropě (z toho 232 v Německu). V České republice je ke stejnému datu celkem 17 waldorfských škol (Waldorf world list; květen 2015).

3.3.1. Waldorfské školství v České republice

Waldorfské školství se dostalo do České republiky až po změně politického systému v roce 1989, jelikož za předchozího režimu nebyl rozvoj alternativního školství v Čechách podporován. Od roku 1989 u nás vzniklo několik typů alternativního vzdělávání, mezi něž patří Daltonská škola, Montessoriovská škola a právě školy Waldorfského typu (Průcha 2001: 37-50). V letech 1990-1992 byly založeny prvních základní školy s ochrannou známkou „waldorf“ a to v Písku, Příbrami, Praze, Semilech a Pardubicích. Práci škol spravuje a v legislativní oblasti zastupuje Asociace waldorfských škol České republiky, která má i delegované oprávnění od Bund der Freien Waldorfschulen³ (dále jen BdFW) k udělení označení *waldorf* (Kreamer 2012: 17). Asociace waldorfských škol v České republice vydává od roku 1996 časopis *Člověk a výchova*, který se věnuje waldorfské pedagogice a snaží se přispět k jejímu rozvoji v Čechách. Časopis nejenže monitoruje situaci waldorfských škol u nás i v zahraničí, ale také nabízí studijní texty pro sebevzdělávání rodičů, učitelů a vychovatelů či inspiraci pro vyučování. Časopis spolupracuje s německým časopisem *Erziehungskunst*⁴, který vydává BdFW (Asociace waldorfských škol České republiky: 2015).

3.2. Jméno waldorf

Označení waldorfská škola je ochrannou známkou, kterou uděluje pouze BdFW, který sídlí ve Stuttgartu. Právo na použití jména může být i delegováno na místní waldorfské organizace, což je případ i České republiky. BdFW také ustanovuje pravidla, jaká musí být splněna pro udělení známky *waldorf*. Zatím poslední verze byla stanovena

³ Vlastní překlad: Spolek svobodných waldorfských škol

⁴ Vlastní překlad: Umění výchovy

27. března 2011, tzv. „Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bund der Freien Waldorfschulen“⁵ (Bund der Freien Waldorfschulen: 2015).

Jakožto obecná pravidla pro waldorfské školy byla ustanovena:

- Výchova na waldorfských školách probíhá s respektem k dětské důstojnosti, stejně jako dodržuje veškerá lidská práva a kulturní odlišnosti. Výuka probíhá v duchu pedagogických principů Rudolfa Steinera, didaktika a metodika hodin bazíruje na antroposofickém učení.

- Waldorfské školy jsou součástí veřejného vzdělávacího systému. Podílejí se na aktuálních politicko-vzdělávacích diskuzích a na vědecko-vzdělávacím diskurzu. Školy jsou zástupci svobodného vzdělávání a respektu kulturních odlišností.

- Waldorfská škola je k dispozici všem dětem a mladistvým, bez ohledu na jejich národnost, náboženské vyznání, sociálního původu a finančních zdrojů rodičů. Staví se zároveň proti jednání v rozporu s přírodou a společností.

- Waldorfská pedagogika je založená na pozorování a porozumění rozvoje dítěte a mladistvého. V tomto duchu jsou co nejvíce podněcovány a podporovány individuální možnosti a schopnosti dítěte.

- Třídy jsou smíšené (dívky + chlapci) a rozdělené podle věku. Učivo je rozděleno do epoch, ve kterých je zahrnuta vědecká, umělecká a duchovní část, zároveň je kladen stejný důraz na pole praktická, umělecká i kognitivní. Cizí jazyky se vyučují již od první třídy. Do výuky musí být zahrnuty také speciální vedlejší předměty, jako je například eurytmie. Jako cíle výuky je považován rozvoj klíčových kompetencí.

- Je velmi důležité, aby se rodiče zapojovali a často spolupracovali s učiteli.

- Výuka je orientovaná na rámcové plány BdFW, které BdFW vydává. Tyto rámcové plány jsou orientovány především na rozvoj klíčových kompetencí.

- Učitelé by měli absolvovat speciální vzdělávací program waldorfské pedagogiky.

- Pokud je to možné, spolupracují waldorfské školy s waldorfskými školkami v rámci zachování myšlenky celoživotního waldorfského vzdělání.

- Waldorfské školy se zavazují k odpovědnosti BdWF a ke spolupráci s BdFW.

⁵ Vlastní překlad: Úmluva o spolupráci s BdFW

Pravidla vznikla v roce 2009 a v roce 2011 bylo potvrzeno jejich znění beze změny (BdFW: 2015).

3.3. Antroposofie

Pojem antroposofie vychází z řeckého „anthropos“, což znamená člověk a „sofia“, což je název pro moudrost. Jedná se tedy o proud filozofie, která z pozorování světa a člověka postupuje k základům lidské existence a uvědomění si pravé podstaty člověka (Grecmanová, Urbanovská 1996: 6). Antroposofie spojuje teoretické pozorování světa a bezprostřední poznání.⁶

Rudolf Steiner rozlišuje v životě člověka tři složky; tělesnou, duchovní a pak ještě třetí, jakási vyšší síla, která formuje tělo hned od narození. Člověk je tedy bytost trojjediná, tvořená tělem (oblast uspokojení pudů a žádostí), duší (oblast uvědomění si vlastního „já“, tedy nejhlubšího bytostného jádra) a duchem (oblast, kde se „hmotně tělesný“ a „božsky duchovní“ svět setkávají). (Grecmanová, Urbanovská: 1996; 7).

Waldorfské školství se jinak nazývá „Školy Rudolfa Steinera“ či „Antroposofické školy“, jelikož jsou postaveny na této myšlence Rudolfa Steinera. V České republice působí také sdružení občanů Anthroposofická společnost, která si klade za úkol pečovat o poznatky antroposofie, seznamovat s nimi veřejnost a uplatňovat její myšlenky i v jiných odvětvích, nežli jen ve školství (Anthroposofická společnost: 2015).

3.4. Waldorfská pedagogika

Waldorfská pedagogika si klade za cíl být školou současnosti, ale zároveň vychovávat pro budoucnost. Vyplývá totiž z požadavků moderního života a usiluje o výchovu ke svobodě, rovnosti a bratrství, o výchovu ke zdraví, o rozvoj osobnosti, o probuzení věčného zájmu a svobodné vůle k učení nebo k tvůrčí činnosti a o podporu samostatného vzdělávacího úsilí, kritického posuzování a schopnosti nově spoluutvářet společnost (Grecmanová, Urbanovská 1996: 8). Podle Steinerova pojetí musí být člověk vychován nezávisle na požadavcích státní moci či hospodářského života, dokud se sám

⁶ Steiner tvrdí, že: „Kdo chce pozorovat živoucí organismus, musí obrátit svou pozornost na to, jak se jednotlivé stává k celku a naopak, jak se tento celek odráží v jednotlivém. Člověk nemůže rozumět myšlenkovým procesům v mozku, když neprozkoumá činnost srdce. A tak je to také ve škole. Vychovatel nemůže rozumět jevům dětského organismu, když v nich nevidí vlastnosti dospělého člověka. Lidský život je celek, je to organismus v čase. Dítě se učí v úctě vzhlížet k dospělým lidem. Tato úcta se v průběhu života mění. Neboť život je proměna.“ [Steiner in Grecmanová, Urbanovská 1996: 6-7].

nebude moci podílet na aktivní spoluúčasti při vytváření těchto společenských odvětví (Carlgen 1991: 11).

Moderní doba klade jiné požadavky na výuku, což se waldorfská pedagogika snaží co nejvíce reflektovat, aby měli studenti co největší možnost uplatnění na trhu práce. Vytváří tedy model čtyř základních klíčových kompetencí:

- Kompetence oborová se zaměřuje na faktické obsahové znalosti. Žáci znají určitá fakta, pravidla, pojmy a definice a ty dokáží interpretovat. Jsou schopni logické argumentace či vysvětlení a chápou fenomény, které je obklopují. Stejně tak dokáží rozpoznat souvislosti, které mimoděk v učivu vznikají.

- Kompetence metodická pomáhá žákům rozvinout schopnost plánování a organizování, stejně jako způsob, kterým mají kýžené informace získávat a vyhledávat. Zaměřuje se také na schopnost vizualizace a rozhodování.

- Sociální kompetence učí děti naslouchat, argumentovat a kooperovat s ostatními vrstevníky i učiteli, později nadřízenými. V rámci této kompetence se děti učí prezentovat a vést rozhovory a také tomu, aby byli schopni integrovat se do jakékoliv skupiny.

- Kompetence samostatnosti rozvíjí především vlastní sebevědomí žáků. Pomocí této kompetence by děti měli mít z učení radost a v rámci vlastního názoru mají zájem na tom, učit se víc a získávat nové informace. Kompetence samostatnosti jim také pomáhá při sestavování individuálního žebříčku hodnot (Maurer 2006: 1165-1168 in *Erziehungskunst* 2006).

Pro efektivitu výuky je zapotřebí dodržovat určitý denní rytmus, který je přizpůsoben rytmu, ve kterém dítě žije (probuzení a usínání, přijímání a zapomínání). Usiluje se tedy o to, aby školní den nebyl uspořádán podle toho, aby vyhovoval učiteli, ale podle přirozeného rytmu dne (Carlgen 1991: 49). Waldorfská základní škola by měla být podle německého vzoru dvanáctiletá. Toho se ovšem v Českém prostředí těžko dosahuje, neboť je u nás zakotvená délka základní školy na devět let. Předměty se nevyučují samostatně, ale v tzv. „epochách“. Hlavní předměty, kterými jsou český jazyk, matematika, fyzika, chemie, biologie, dějepis a zeměpis, se vyučují v ranních dvouhodinových blocích a to jeden předmět souvisle po dobu tří až čtyř týdnů. Tato takzvaná „epocha předmětu“ by měla umožnit, aby se žáci na daný předmět lépe soustředili a dopracovali se v něm hlubšího pochopení (Waldorfská škola Semily).

V prvních třídách jsou jednotlivé epochy málo diferencované. Výuka se střídá ve fázích kreslení forem, živá vyprávění o přírodě a ročních dobách, okolí a vlasti dítěte, psaní, čtení a počítání podle toho, jak to třídní učitel u dětí vycítí. Do všech předmětů je u dětí zapojeno malování, kreslení, modelování, hraní, zpívání a předvádění dramatických scének. A to i v předmětech, jako je počítání, gramatika nebo zeměpis (Carlgren 1991: 51).

Vedle hlavních epochových předmětů probíhá i výuka vedlejších, mezi které se řadí jazyky, umělecké činnosti (kreslení forem, zacházení s barvami, ruční práce a řemesla), tělocvik a eurytmie⁷ (Carlgren 1991: 59-79).

4. Metody a zdroje dat

V předchozích kapitolách jsem uvedla, jaké cíle si ve své práci stanovuji, zároveň také teoretická východiska, která byla pro výběr mých respondentů klíčová, nyní bych ráda přistoupila k výběru metod, které mi poslouží k nalezení odpovědí na mnou položené výzkumné otázky. Pro své účely jsem se rozhodla využít kvalitativního přístupu, jelikož se snažím získat komplexní informace o procesu formace waldorfského učitele. Kvalitativní přístup mi pomáhá získat podrobný popis a vhled při zkoumání tématu waldorfského školství (Hendl 2005: 52). Jako nástroj kvalitativního přístupu v sociologii jsou považovány hloubkové či polostrukturované rozhovory (Švaříček: 2005). Jako svůj výzkumný desing jsem tedy zvolila případovou studii v rámci jedné waldorfské školy v Jinonicích, na které všichni moji respondenti učí nebo učili. Případová studie mi totiž umožní náhled do problematiky pomocí zachycení složitosti případů v jejich celistvosti, jelikož zkoumá malé skupiny a analyzuje jejich chování a činnosti. Předpokladem je, že důkladným prozkoumáním jednoho případu lépe porozumíme případům podobným (Hendl 2005: 104). Konkrétně jsem tedy provedla pět polostrukturovaných rozhovorů s waldorfskými učiteli, z čehož čtyři z nich v současné době na waldorfské škole v Jinonicích ještě učí a jeden z nich už této profesí zanechal.

⁷ Jedná se o jeden z vedlejších výukových předmětů, který musí být dle BdFW vyučován na každé waldorfské škole. Výraz eurytmie vychází z řečtiny, kde předpona „eu“ před slovem rytmus znamená něco krásného, harmonického. Eurytmie se přidružuje jakožto samostatné umění k tanci, hudbě, básnictví, divadlu, malířství a sochařství. Jejím principem je vytvářet z částí celek (Česká antroposofická společnost). Eurytmie může divákovi připomínat tanec, ale liší se tím, že ztvárněná gesta mají určitou zákonitost, která vplývá z aspektů řeči či hudby. Skrze aktivní zážitek probouzí v dětech hlubší vztah k hudbě a řeči, podporuje schopnost vyjadřování a naslouchání, cvičí šikovnost, obratnost, soustředění i uměřenost a schopnost orientace v prostoru. Rozvíjí také myšlení, fantazii, inteligenci a schopnost volit správný přístup (Eurythmea občanská společnost: 2015).

4.1. Struktura rozhovorů a jejich provedení

Pro účely rozhovorů jsem si stanovila následující tematické okruhy:

- formace waldorfského učitele – jak dlouho se učitel tímto povoláním žije, jaké má dosažené vzdělání a jaké vzdělání ještě má v plánu dosáhnout, jaké je jeho přesné zaměření;
- pracovní zkušenosti – jaké mají učitelé předchozí zkušenosti a jak je tyto zkušenosti ovlivnily ve výběru jejich současného zaměstnání
- motivace k tomu, stát se waldorfským pedagogem – co bylo důvodem k tomu, že se nakonec rozhodli stát se waldorfským učitelem, kdy se poprvé s tímto pojmem setkali a co je na této metodě nejvíce zaujalo
- rozdíly oproti klasickému školství – jaké vidí respondenti největší rozdíly a jaké jsou jejich názory na ně
- kritika waldorfské pedagogiky – s jakou nejběžnější kritikou se respondenti setkávají a jaký je jejich názor na ni, s jakou kritikou se setkávají ve svém nejbližším okolí

Z uvedených okruhů jsem si vytvořila scénář rozhovoru, který mi sloužil jako „berlička“ při vedení polostrukturovaných rozhovorů. Jelikož jsem se snažila docílit toho, aby se respondenti sami o tématu rozprávěli, zvolila jsem scénář velmi stručný a případně položila ještě nějaké doplňující otázky. Odpovědi na tyto otázky mi pomohly nahlédnout do oblasti, co si waldorfské učitelé myslí o waldorfské pedagogice v kontrastu s klasickým školstvím a jaké hodnoty v svém pojetí pedagogiky protežují. V neposlední řadě také pokládám otázky ohledně vnímání, abych odhalila, jak vůbec sami waldorfské učitelé vnímají waldorfskou pedagogiku a s jakým se setkávají názorem na ni, a to jak v běžném životě, tak ve chvíli, kdy se rozhodli tuto profesní dráhu nastoupit.

Po rozmyšlení témat a vytvoření hrubého scénáře jsem provedla pilotážní rozhovor, který se uskutečnil v Německu s tamějším bývalým waldorfským učitelem⁸. Tento rozhovor proběhl v němčině a pomohl mi přeformulovat otázky tak, aby v následných rozhovorech na sebe lépe navazovaly. Vedle této pilotáže jsem provedla ještě pět dalších rozhovorů na území České republiky, které jsem zaznamenávala na

⁸ Původním tématem mé práce bylo porovnat postoje waldorfských učitelů v Čechách a v Německu, ale jelikož jsem z tohoto tématu upustila a zaměřila se pouze na waldorfské pedagogy v České republice, pilotážní rozhovor nadále ve své bakalářské práci nevyužívám.

diktafon mobilního telefonu a následně přepsala. V příloze přikládámna ukázkou jeden z rozhovorů.

Při všech rozhovorech jsem se snažila dodržovat zásady, které uvádí Hendl v knize *Kvalitativní výzkum* (2005). Rozhovor jsem si předem ozkoušela a připravila si rámec, ve kterém bylo umožněno respondentům volně se pohybovat a využívat vlastních frází a svých vlastních termínů. Snažila jsem se také být co nejcitlivější, a to především u otázek, které se týkaly nejběžnější kritiky waldorfské pedagogiky, ale také otázky dosaženého vzdělání, která se později v několika rozhovorech ukázala jako lehce problematická. Zároveň jsem se snažila doplňovat otázky také sondážními otázkami a dávat jasně na vědomí, jaké informace požaduji, jakým směrem by se rozhovor měl ubírat. Dále jsem se snažila pozorně naslouchat a odpovídat tak, aby bylo patrné, že mám o respondenta zájem a informace, které mi poskytne, jsou pro mne velmi důležité. Abych zájem podtrhla, snažila jsem se i o zpětnou vazbu v podobě reakcí, jako je například vlastní zkušenost a pochopení. Dalším důležitým faktorem byly pro mne také časové možnosti respondenta, kterým jsem se snažila plně vyhovět buď tím, že si řekl, v kolik a kde mám být, a já se stoprocentně přizpůsobila nebo také tím, že jsem podle potřeby rozhovor zkrátila (Hendl 2005: 172).

Rozhovory probíhaly v prostředí, které si sami respondenti vybrali. Se čtyřmi učitelkami jsem provedla rozhovor přímo v areálu jejich školy, a to buď po jejich pracovní době, nebo v jejich pauze mezi jednotlivými výukami. Jeden rozhovor, s bývalou učitelkou na waldorfské škole, jsem provedla v prostředí kavárny, což se ukázalo jako prostředí trochu náročnější na zaznamenávání dat, jelikož respondentka vybrala poměrně hlučnou kavárnu. Přesto probíhaly všechny rozhovory bez jakýchkoliv problémů. Jejich délka se pohybovala v rozmezí 10-35 minut.

4.2. Výběr respondentů

Jelikož zastoupení waldorfských škol v Čechách není zdaleka takové jako například v Německu, odkud tato pedagogika pochází, nebylo příliš možností, kde bych mohla pedagogy oslovit. Jedna z prvních waldorfských škol v České republice funguje v Praze Jinonicích, kde sídlí i Fakulta sociálních věd Univerzity Karlovy, proto jsem nejprve emailem oslovila učitele právě z této školy. Ačkoliv jsem emailem obeslala celý učitelský sbor, ozvalo se mi pouze několik pedagogů. Nakonec se mi na waldorfské škole v Jinonicích povedlo udělat rozhovory čtyři, ačkoli se mi ozvaly pouze dvě respondentky. Po skončení rozhovoru se zmínily, že je v práci ještě jejich kolegyně a že

jim připadá moje téma bakalářské práce zajímavé, proto mne přímo na místě doporučily ostatním. Jako moji pátou respondentku jsem zvolila bývalou učitelku, která pracovala jako waldorfská učitelka v Německu i v Čechách (mimo jiné také právě v Jinonicích) a v současné době se žije jako lektorka němčiny pro dospělé. Do svého výběru jsem ji zařadila především proto, abych také ukázala pohled bývalého waldorfského pedagoga, který se rozhodl této kariéry zanechat.

Jelikož jsem zvolila cestu případové studie, na případu jedné konkrétní školy, vyvstávají z toho i jistá úskalí. Problematické je zevšeobecnění, protože moje analýza je zaměřená právě na waldorfskou školu v Jinonicích, takže je možné, že na jiných školách mohou být motivace a postoje učitelů odlišné. Na druhou stranu mi ovšem právě tento postup umožní dosáhnout co nejpřesnějšího popisu v daném případě.

Všichni moji respondenti jsou pohlaví ženského, proto o nich budu mluvit pouze jako o respondentkách. Bohužel jsem zástupce mužského pohlaví nezískala, což připisuji a vrub i nerovnoměrnému rozdělení v mnou navštívené škole, kde na 23 učitelek připadají 4 učitelé. Tím pádem jsou moje data jen z ženské perspektivy, která by mohla být citově zabarvenější, než perspektiva mužská.

4.3. Zpracování rozhovorů a analýza dat

Všechny respondentky mi podepsaly informovaný souhlas s tím, že náš rozhovor bude nahráván. Ze začátku většiny rozhovorů ale bylo patrné, že jim tato skutečnost nebyla úplně příjemná. Z rozhovoru mimo záznam, který se uskutečnil až po rozhovoru s jednou z respondentek – s Marcelou, vyplynulo, že se už ona i některé její kolegyně setkaly s tím, že občas jsou rozhovory se studenty či novináři na téma waldorfského školství nepříjemné, jelikož do nich účastníci vstupují hned od začátku s negativním pohledem. Naštěstí jsem se tomuto problému vyhnula, jelikož jsem hned od začátku představila důvod a cíl, proč mám o rozhovor zájem. V průběhu rozhovorů bylo patrné, že respondentky postupem času na diktafon téměř (a někdy i úplně) zapomněly.

Při přepisu rozhovorů jsem respondentky anonymizovala tak, že jsem jim změnila jména pouze na „respondent“. Všechny moje respondentky anonymizují a uvádím tedy smyšlená křestní jména. Mými respondentkami jsou tedy: paní Alžběta, která učí na waldorfské škole v Jinonicích druhým rokem, paní Tereza, která učí též v Jinonicích již devátým rokem, paní Olga, učící tamtéž osmým rokem, paní Marcela, jež učí na stejné škole jako ostatní respondentky, a to čtvrtým rokem, a paní Veronika, která pochází z Německa a v Bavorsku učila na Waldorfské škole 13 let, později

v Čechách dva roky a v současné době pracuje jako lektorka němčiny v jazykové škole, která se specializuje na privátní výuku ve firmách.

V prepisech rozhovorů jsem jednotlivé výpovědi nijak neupravovala, ale některé části jsem vynechala, protože nebyly z hlediska jejich věcného obsahu a informačního přínosu relevantní. V prepisech jsem ponechala ty části, o které jsou pro moji práci stěžejní. Úryvky, které v této práci využívám, jsem převedla do spisovné češtiny a zbavila plevelných slov.

V kvalitativním výzkumu začíná analýza už při samotném sběru dat. Já sama jsem uskutečnila sběr dat, následně jsem prováděla jeho transkripci, přičemž hned k první redukci dat došlo ve chvíli, kdy jsem rozhovory prepisovala. Pro mne nerelevantní informace jsem do zápisu nezanášela, jak jsem již výše zmínila. V určitých fázích rozhovoru jsem se totiž snažila být co nejpříjemnější, a tudíž se pokoušela o minimální zásah do vyprávění, i když respondentka nemluvila úplně k tématu. Poté, co jsem uskutečnila všechny rozhovory a měla hotovou jejich transkripci, vytvořila jsem systém kódů a ten následně použila jako šablonu pro analýzu. Při samotné analýze rozhovorů jsem přiřazovala jednotlivé části textů k mnou vytvořeným kódům, čímž jsem si data přeorganizovala a následně je mohla lépe použít k interpretaci rozhovorů. Ve své analýze jsem hledala významné pravidelnosti pomocí induktivní metody, která je u kvalitativního výzkumu často využívána (Disman 2006: 287).

5. Analýza rozhovorů

Na předchozích stránkách jsem vysvětlila koncepty motivace a postoje a osvětlila jsem specifika waldorfské pedagogiky, proto nyní přistoupím k samotné analýze rozhovorů. Citace uvádím v kurzívě.

Analýzu rozdělují podle tematických okruhů, které jsem si připravila již před rozhovory, jimiž jsou: formace waldorfského učitele, předchozí pracovní zkušenosti, motivace k tomu, stát se waldorfským pedagogem, rozdíly oproti klasickému školství a kritika waldorfské pedagogiky.

5.1. Formace waldorfského učitele

U mých respondentek mne především zajímalo, jak se dostaly k povolání waldorfského pedagoga, jaké mají dosažené vzdělání a zda absolvovaly vzdělání v oblasti waldorfské pedagogiky. Ukázalo se, že pouze jedna respondentka, Alžběta, absolvovala pedagogickou fakultu. Další dvě respondentky mají splněné pedagogické

minimum. Olga jej splnila již během vysokoškolského studia, Tereza v průběhu doby, kdy již pracovala jako učitelka na waldorfské škole. V České republice ovšem v současnosti platí zákon o pedagogických pracovnících, který říká, že pedagogičtí pracovníci bez odborné kvalifikace, kteří do 31. prosince 2014 nezačnou studium k získání odborné kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonávají, nebudou moci od 1. ledna 2015 ve školách a školských zařízeních působit. Paní Marcela vyučuje němčinu a pedagogické studium nemá, ale v brzké době jej plánuje.

„Já mám malý úvazek, takže zatím ho nepotřebuji úplně akutně, ale snažím se ho nějak dostudovat. Jsem si vědoma nového zákona, ale zatím se to nevztahuje na zkrácené úvazky“ (Marcela)

Z rozhovorů ale vyplynulo, že pedagogická fakulta nenabízí žádné možnosti pro studium waldorfské pedagogiky, naopak se o ní i nehezky vyjadřuje a prezentuje ji jako jakousi sektu.

„já jsem třeba z pedagogické fakulty slyšela o antroposofii a o waldorfské škole jako o sektě. (...) to jsou vlastně mé jediné zápisy o waldorfském školství, před patnácti lety. A povídali jsme si o tom jenom vlastně v rámci sektářství.“ (Alžběta)

Tento přístup ze strany pedagogické fakulty je patrný nejen v průběhu klasického studia, ale i v období, kdy si učitelé dodělávají pedagogické minimum. Na toto téma jsem mluvila s Terezou, která studovala pedagogické minimum před čtyřmi roky.

„Moje kolegyně, která zde teď učí v první třídě, tak ta se musela přihlásit a vystoupit a říct, že to, co oni tam říkají, jsou jednoduše lži. Opravdu jako zásadním způsobem jsou to lži, někde vyčtené, nevím z jakého důvodu, ale vlastně to tam představují úplně jinak, než jak to ve skutečnosti je. Největší problém byl s tou antroposofií. Přitom ta vám pomáhá mít ten pohled na svět v jakési celistvosti. Že vám všechno do sebe zapadá.“ (Tereza)

Předpokladem pro to, aby se člověk stal waldorfským učitelem, je i podle BdFW, aby vystudoval waldorfská seminář. Není to ovšem povinností, bez které nemůže být učitel na školu přijat. Povinností je pouze dodržovat zásady waldorfské pedagogiky. Všechny moje respondentky absolvovaly nějaký z nabízených seminářů. Dvě z nich, Tereza a Marcela absolvovaly seminář u pana Zuzáka, který je vedoucím studia waldorfské pedagogiky v Praze.

Nejlépe asi charakterizovala situaci paní Veronika, která na otázku „co jste musela udělat pro to, abyste se mohla stát učitelkou na waldorfské škole?“ odpověděla

se smíchem: „Vůbec nic.“ Na druhou stranu jsou ale všechny respondentky s nabízenými kurzy pro waldorfské učitele velmi spokojené. S jejich koncepcí i s jejich náplní a shledávají je prospěšnými i z té stránky, že se setkávají s podobně smýšlejícími lidmi. Mezi náplň kurzu patří i trénování dovedností, které by měly být vlastní nejen waldorfským pedagogům, ale také učitelům na klasických školách. Z rozhovorů vyplynulo, že tyto dovednosti jsou zvládnání vlastních emocí a schopnost takové komunikace, která dopomáhá efektivnosti ve výuce. Tereza byla vyloženě nespokojená s tím, jak probíhá výuka v rámci pedagogického minima na Univerzitě Karlově:

„Já když jsem dělala to pedagogické minimum, co nám tam říkali za bláboly! To, co nás tam učili, to byla naprostá katastrofa. Absolutně nesmyslné! (...) To byl strašný zážitek! Já jsem to pak přerušila, říkala jsem si, že to nevydýchám. Kvůli státu jsem ale musela nastoupit znovu a to už jsme měli alespoň dvě paní, které učily smysluplně. Z celkových deseti lidí. Jinak je to teda katastrofa. Pedagogická fakulta na Karlovce!“ (Tereza)

Jak tedy došlo k tomu, že se z věcného hlediska staly moje respondentky pedagogy na waldorfských školách? Většinou hráli roli známí, buď antroposofové, nebo již učitelé na waldorfských školách, který tento směr mým respondentkám doporučili.

„Já jsem se nejprve setkala s antroposofií. Kamarádka, antroposofožka, která dělala seminář waldorfské pedagogiky a začínala v roce 1991, mě pozvala na letní kurzy, protože jsem byla učitelka. A mně se to líbilo a pak jsem si vlastně na mateřské pro radost vystudovala seminář pro třídního učitele.“ (Tereza)

„Jsem člověk, co rád experimentuje v životě. Když jsem byla po maturitě v Bavorsku a pak jsem se vrátila do Čech, tak mi kamarád řekl: „to je škola pro tebe!“ Já jsem o tom moc nevěděla, akorát jsem četla Steinera, věděla jsem, že je to tak nějak tímto směrem, tak jsem si řekla, že to zní zajímavě. Zabalila jsem si a odjela do Prahy to studovat.“ (Veronika)

Všechny respondentky začaly učit na waldorfské škole, aniž by to předtím plánovaly a většinou dokonce rovnou nastoupily do výkonu učitele a až za chodu se učily samotné principy waldorfské pedagogiky. Ukázalo se ale, že pokud jednoduše projeví zájem, nebyl pro ně problém se do tohoto oboru dostat. Celkově z rozhovorů vyplynulo, že waldorfské školy v české republice působí velmi otevřeně.

„Když je to člověk, který se o to zajímá a nějakou cestou se do toho chce pustit, tak si myslím, že to i dnes lze. Já jsem třeba ten waldorfský seminář začala učit až v souvislosti s tím mým úvazkem“ (Olga)

„Waldorfský seminář jsem neabsolvovala, ale tím, jak jsem učila na waldorfské škole, tak jsem tu školu v podstatě vystudovala, protože člověk si to musí stejně tak nějak osahat a zažít.“ (Veronika)

Podobné je to i jednotlivým zaměřením učitelů. I v tomto případě zůstávají waldorfské školy otevřené a nechávají pedagogům volný výběr, ve které části se chtějí zapojit.

„Nejprve jsem na základní škole v Jinonicích učila jenom němčinu. Pak mě oslovil ředitel, který zakládal střední školu na Opatově, zda bych nechtěla učit tam. Tam jsem učila nejprve němčinu, chtěla jsem se ale rozvíjet a tak jsem pak začala učit předměty, které mě bavily jako je zeměpis, divadlo, sociální práce, ekonomie a tyto základní společenské vědy“ (Veronika)

Omezení platí pouze v oblasti třídního učitele, tedy učitele, který provází děti od první do deváté třídy a vyučuje je tak všechny epochové předměty. Takovýto učitel je mnohem více propojen se svými žáky a musí být schopný reagovat na individuální potřeby dětí, stejně tak musí být schopen většinu situací předpokládat a tomu i přizpůsobovat samotnou výuku (Gracmanová, Urbanovská: 13-16). Rozhodne-li se tedy učitel, že se stane učitelem třídním, v podstatě tak nějak podepíše smlouvu na devět let a zavazuje se, že bude po celou tuto dobu svoji třídu provázet školním životem.

5.2. Předchozí pracovní zkušenosti

Předpokládala jsem, že většina respondentek měla zkušenost s výukou na klasické škole, ale ukázalo se, že tomu tak bylo pouze u dvou respondentek z pěti. Tereza učila na střední stavební průmyslovce a Alžběta pracovala jako školní terapeut. Ostatní respondentky nikdy výuku na klasické škole z pohledu učitele nikdy nezažily.

Ukázalo se ovšem, že všechny moje respondentky, vyjma paní Terezy, mají zkušenost s prací v cizině, která bezprostředně předcházela jejich počátkům v roli waldorfského pedagoga. Dokonce je z rozhovorů patrné, že v průběhu této zkušenosti v cizině se respondentky rozhodly, že se budou ve své kariéře ubírat tímto směrem. U Olgy a Alžběty se jednalo o práci v sousedním Německu, kde se dostaly do přímého kontaktu s waldorfskou pedagogikou, což je následně přimělo k tomu, aby se o takovou práci zajímaly také v Čechách.

Marcela se s waldorfskou pedagogikou seznámila už při studiích v České republice na vysoké škole chemicko-technologické. Uvádí, že jí byla waldorfská

pedagogika hned od počátku blízká a v průběhu svého pozdějšího pobytu na Novém Zélandě se rozhodla, že právě tímto směrem se chce ubírat.

„... když jsme se bavili o různých výukových systémech, nebo oblastech, a zaznělo tam slovo waldorfská pedagogika, tak to se mnou vnitřně zarezonovalo. Po škole jsem odjela na Zéland a vrátila jsem se. Na tom Zélandu jsem se rozmyslela, že si chci tady v Čechách najít práci v oblasti vzdělávání a našla jsem si to waldorfské.“
(Marcela)

5.3. Motivace k tomu, stát se waldorfským pedagogem

V této části jsem se zaměřila na to, z jakého důvodu se respondentky rozhodly dát se na dráhu waldorfského pedagoga. Co je k tomu motivovalo. Dá se říci, že všechny respondentky cítí jakési souznění s waldorfskou pedagogickou, které přišlo v naprosté většině až v průběhu času, kdy byly již součástí tohoto systému. Ukázalo se, že waldorfské pedagogové na jednotlivých školách působí jako uzavřený okruh lidí a sama bych tedy nazvala, že se stávají jakousi malou sociální skupinou. Podle Simíčkové, Čížkové je malá sociální skupina uzavřený společenský organismus, který zpracovává svým osobitým způsobem vlivy okolního prostředí (Simíčková, Čížková 2004: 46). Jednotlivý učitelé se tedy cítí být součástí jakéhosi většího celku, který je spojen především stejnými názory na výchovu dětí a zároveň jakožto součást tohoto celku cítí potřebu se nějakým způsobem podílet na fungování jejich soukromého společenského organismu. V rámci této sociální skupiny také dochází ke sdíleným postojům ve vztahu k výuce.

„... pro mě je to úplně bytostně součástí mě. Když nahlížíte na svět jako antroposof, vlastně chcete, abyste se v tom proudu pohybovala, protože je vám to blízké. Jsou tam lidi, kteří to vidí podobně, takže vám odpadne spousta komplikací ze života.“
(Tereza)

„... hledět na to, že jsem součástí celku a že to, co dělám, tak se vlastně v tom celku projevuje. A že se taky já na ten celek mohu spolehnout. Že jsou situace, kdy prostě můžete vypustit, kdy nemůžu a mě ten zbytek lidí nese. Že mě poponáší.“
(Veronika)

„... přišla jsem na to, že tahle oblast, že s ní souzním. Přejde mi pro můj život tak důležitá, že mám potřebu do toho nějak přispět.“ (Marcela)

„... takovým mým přáním bylo nějak taky přispět. Byť překladatelsky, nebo nějak alespoň působit přes ten jazyk, protože je to německy mluvící země, odkud to pochází. Tak se nějak zapojit a pomoci se šířením myšlenek v Čechách.“ (Olga)

Jednou z hlavních motivací je názor, že rámci waldorfské školy se dostane učitel do mnohem osobnějšiho kontaktu s dítětem a stává se tedy jeho jakýmsi mentorem, který mu poskytuje průpravu potřebnou na jeho budoucí cestu životem. Tato funkce učitele je podle respondentek nejčastěji opomíjeným faktem v klasickém školství, takže se mi i potvrzuje hypotéza, že motivací k tomu, stát se waldorfským pedagogem je fakt, že mají učitelé pocit, že současné klasické české školství není pro východu dětí dostačující.

„Už když jsem pracovala jako školní terapeut, jsem zjistila, že chci dlouhodobý kontakt s dětmi a že chci pracovat dlouhodobě. Ne jenom jako terapeut, který vždycky přijde a napraví jenom to nejhorší a jde zase dál.“ (Alžběta)

„...jako jinak mě ovlivnilo to, že může člověk s těmi dětmi vyrůstat. Na průmyslovce je máte dva roky a odejdou vás a ten vztah vůbec není možné navázat.“ (Tereza)

Jako další zdroj motivace uvádějí respondentky potřebu vlastního seberozvíjení. Práce v tomto odvětví nutí člověka pořád se zdokonalovat a hledat nové učební metody, které potom on sám svým studentům zprostředkovává. Je to dáno už jenom tím, že žáci nemají učebnice, ale oni sami si svoje vlastní učebnice píšou v rámci jejich společných hodin. Učitel tedy musí na jednu stranu dodržovat kurikulum, ale na druhou stranu není limitován (ale ani podpořen) učebnicemi, ale náplň hodin si vytváří úplně sám.

„...waldorfský učitel se musí neustále rozvíjet. Neměl by totiž od dětí očekávat, že se budou rozvíjet, když on sám to nedělá. A to je pro mě pozitivní, že to člověka nutí na sobě pracovat. To by mělo vést k tomu, že se třeba časem trochu odkloní a přinese třeba něco nového.“ (Veronika)

U Olgy potom hlavní motivací představovala její dcera. Jako jediná z ostatních respondentek se dostala do kontaktu s waldorfskou pedagogikou tím způsobem, že hledala nejlepší možnou školu pro svoji dceru. Začala tedy studovat prameny a nejvíce jí zaujaly právě principy waldorfské pedagogiky. Její hlavní motivací tedy samotná budoucnost její dcery.

5.4. Rozdíly oproti klasickým školám

V následující části se zaměřím na pohled mých respondentek na klasické školství, jaký vidí stěžejní rozdíly oproti waldorfské pedagogice. Zároveň tím také zjišťuji, jaký mají ony sami pohled na waldorfskou pedagogiku, jelikož v rámci rozhovoru všechny formulují, proč je právě waldorfská pedagogika lepší.

Stěžejnější rozdíl vidí respondentky v již zmíněném přístupu pedagogů ke svým žákům. Vztah je mnohem osobnější a učitel se, podle nich, o své studenty mnohem více zajímá.

„... nesetkala jsem se tady s učiteli, kteří by neměli ty děti rádi. (...) Každému z nich na těch dětech záleží. Že jdete na oběd, mluvíte o dětech, jdete ze školy, mluvíte o dětech. (...) i když má učitel k dobrému příteli hodně daleko, přesto ty děti neustále vede k tomu, aby se rozvíjely. Ty děti prostě udělají ten posun. Já učím děti devět let jako odborný učitel, ale ony vám ten posun s takovýmhle vedením udělají tak jako tak. To je úplně úžasné. To si fakt myslím, že to na normální škole není.“ (Tereza)

Dalším podstatným rozdílem, který dotazované učitelky silně vnímají, je rozdíl v přístupu k učivu. Na klasické škole jsou děti hodnoceny známkami a mají na hlavní předměty učebnice, které udávají, čím přesně se budou žáci zabírat. Jedním z principů waldorfské pedagogiky je na druhou stranu absence známek. Tím má být ve výuce docíleno toho, že děti si utvářejí žebříček hodnot sobě vlastní a nejsou hnáni za učivem jenom ve smyslu hnaní se za dobrým hodnocením. Klasická škola a její hodnotící systém podněcuje děti k hnaní se za výsledky a k neustálému posuzování, zda jsou lepší či horší než ostatní. Respondentky sami tvrdí, že pokud se děti nehoní pouze za výsledky a chápou se jako individuum, které není potřeba porovnávat s výsledky ostatních, jsou tím vychovávány ve větší lásce a porozumění. Tyto principy se dětem vtisknou a později je provází celým zbytkem jejich života.

„... naše škola není vedená za každou cenu tím výkonem a tou výkonností linkou a naše děti nejsou vlastně porovnávány. Od mala se v nich snažíme vzbudit dojem, že byť se jim třeba něco nedaří, tak zase v jiné oblasti je lepší. je to vlastně taková podpora sebevědomí – když mi nejde tohle, zkusím tohle a v tom jsem dobrý.“ (Olga)

Dalším markantním rozdílem je poté zapojení umělecké výchovy do běžného učiva, což probíhá nejen způsobem výuky vedlejších uměleckých předmětů, ale i zapojení těchto směrů do jednotlivých epoch výuky.

„... děti se tu setkávají s uměleckým prostorem a to vyučování se jakoby line v tom uměleckém duchu, takže i ty děti jsou potom takové vnímavější. Jsou pořád hravé, i třeba ti sedmáci. Pořád jsou takoví hraví a vlastně radostní. Pouští se do těch úkolů, do těch tvořivých a kreativních bez jakéhokoliv bloku.“ (Marcela)

„... ty děti komunikují úplně přirozeně, ty děti jsou schopny prezentovat svoje projekty. Jsou zvyklé spolupracovat. Nejsou hodnoceny a nemají v sobě takovou tu soutěživost za každou cenu.“ (Tereza)

V dětech tento aspekt podporuje hravost a jako vedlejší důsledek je potom to, že do školy chodí rádi.

„Já mám tady dceru, ta už je teda velká, ale neměly jsme problémy s chozením do školy. Žádné bolení bříšek a podobně. Takže prostě takový celkový dobrý duch. Myslím, že tady do té školy chodí děti fakt rády.“ (Olga)

Jedním z principů waldorfské pedagogiky, který upravuje i BdFW, je úzká spolupráce školy a rodičů. v tomto ohledu vidí respondentky také velký rozdíl oproti klasickým školám. Na waldorfské škole probíhají třídní schůzky minimálně jednou za měsíc a je zde i velká nabídka společných mimoškolních aktivit, do kterých se rodiče i s dětmi mohou zapojit. Z tohoto hlediska se snaží waldorfské školy propojit pro děti jejich prostředí domácí a školní, aby se ve škole cítily co nejpříjemněji.

„já mám vlastně s rodiči jednou za měsíc třídní schůzky, které trvají většinou tak přes tři hodiny. Rodiče si vyzkouší i různé techniky, které já s dětmi používám. Mluví s nimi hodně do hloubky, oni mně sdělují, jak se jim v rodinách daří. Takže mám velmi dobrou zkušenost s tím, že právě tady ta komunikace s rodiči funguje. Třeba teď jsme měli zase brigádu tady s rodiči, že jsme vlastně strávili celý den na zahradě všichni pohromadě, jako jedna rodina. (...) mám vlastně co čtrnáct dní nějaké individuální konzultace s rodiči. Ohledně třeba toho, jak si dítě stojí, většinou to není ohledně úrovně vzdělání, ale spíš se jedná o to, že třeba v těch rodinách jsou nějaké problémy, které se odráží i právě tady, do školy.“ (Alžběta)

5.5. Nejběžnější kritika waldorfské pedagogiky

V poslední části rozhovorů jsem se zaměřila na nejběžnější kritiku waldorfské pedagogiky, se kterou se učitelky setkávají, a jaký na ni mají názor. Jako největší problém všechny označují neinformovanost veřejnosti, ve které panuje jiná představa, než jak to opravdu na waldorfské škole funguje. Lidé se domnívají, že si děti jenom hrají a že se vlastně nic nenaučí.

„... když jsem si otevřela stránky a hledala jsem na internetu o waldorfské pedagogice, a kdybych to tady na škole nezažila, tak bych se v podstatě vyděsila. A uvědomila jsem si vlastně, že takhle to má člověk, který nemá jiné informace o waldorfské pedagogice. (...) Plus i od jiných učitelů vlastně znehodnocování a neporozumění tomu, proč tady některé věci děláme. Proč tady třeba máme nějaké šátky zvláštní a pracujeme tady s divnými věcmi, které nejsou vůbec potřeba. Tak vlastně vytržení těchto věcí z kontextu, které pak ostatní znehodnocují.“ (Alžběta)

„Já hlavně se hlavně potkávám s obrovskou neznalostí okolí. Že třeba někdo řekne: „já chodím na waldorf“ a lidé na to odpovídají: „jo to je tam, jak se válíte po zemi a nemusíte nic dělat.“. Takže myslím si, že na prvním místě je teda naprostá neznalost, protože tady je to, podle mě, velmi v řádu. (...) Ale rozhodně ta představa toho, že je to alternativní škola a děti si dělají, co chtějí, tak to se vlastně úplně míjí se smyslem té pedagogiky.“ (Tereza)

Zajímavý byl v tomto ohledu názor paní Veroniky, která si zažila výuku na waldorfské škole v Čechách i v Německu. Sama podotýká, že v Německu není běžné waldorfskou pedagogiku kritizovat, jelikož už je díky tradici pevně zakořeněná v tamějším vzdělávacím systému.

„V Německu jsem se nesečkala s žádnou kritikou. V Česku se tak trochu lidi vysmívají tomu, že je to příliš alternativní, ale to je jen strach z něčeho neznámého, o čem toho moc nevědí.“ (Veronika)

Největší kritika ze strany rodičů, jejichž děti i třeba waldorfskou školu navštěvují, je potom absence známkování, bez kterého nevědí, jak si vlastně to dítě ve škole stojí. Je ovšem zvláštní, když tato kritika pramení z úst rodičů, kteří pro své děti vybrali právě tuto instituci s ohledem na její specifika.

„... je to vlastně úplně v rozporu s tím, co doposud od té školy chtěli. Když přijdou děti do první třídy, tak všichni chtějí, aby nebyly vlastně hodnoceny a aby vyrůstaly v nějakém prostředí, které má úplně jiné priority. Pak přijdou ale do té osmičky, najednou zaklepou přijímačky na dveře a rodiče, muži, především tatínkové, (...) najednou začnou panikařit a začnou vyvíjet velký tlak.“ (Tereza)

S tímto souvisí i obecně nejběžnější kritika, se kterou se respondentky setkávají a tou je problematický přestup ze základní školy waldorfského typu na klasickou střední školu. Je to dané především onou absencí známkování na škole a zároveň epochovou výukou, ve které je látka dětem podávána v širším kontextu. Děti tedy nejsou zvyklé na

klasickou výuku a na klasický systém známkování, ale na střední škole se jim nevyhnu.

„Ale to je právě to, že ony ty děti by to penzum měly mít stejné, jako na té klasické škole. V té deváté třídě, ale jak ta klasická škola jede prostě výkonově a to tady prostě není, tak je to potom pro to dítě taková zeď, přes kterou se nějak přenese, ale prostě to nějakou dobu trvá.“ (Olga)

Na druhou stranu ale všechny učitelky samy tvrdí, že přestup na jinou školu je čistě individuální záležitost, která nemá co dočinění s tím, zda předtím dítě navštěvovalo waldorfskou školu či nikoliv. Vyskytují se i takové případy, že si sami děti řeknou, že jim nevyhovuje způsob waldorfské pedagogiky a chtějí raději přestoupit na klasickou školu.

„... mám s tím i opačnou zkušenost. Že děti po osmi, devíti letech na waldorfské škole řekly, že chtějí na normální školu a že chtějí zkusit raději ten normální systém.“ (Veronika)

V tomto přechodu ale respondentky nevidí žádný problém, protože hlavně v základní škole vidí hlavního činitele formace dětské osobnosti. I přes pozdější přechod do klasického systému by si měly udržet zažité postoje a hodnoty, které získaly v rámci devítiletého pobytu na waldorfské škole.

„...to se mě vlastně ptají, jak ty děti pak budou zvládat normální školu. To mám i od svých sestřenic, které to nejsou schopny vůbec pochopit. Že vlastně když si nezvyknou na to známkování a na to, jaký je tady vlastně život, tak pak budou mít v budoucnu větší problém. Tak já tomuto oponuju s tím, že to dítě má zažít to, jak by to mělo být a ne to, jak to je.“ (Alžběta)

5.6. Diskuse

Jak se tedy moje respondentky dostaly ke svému povolání? Z rozhovorů nakonec vyplynulo, že se vlastně k němu dostaly díky větší či menší náhodě, ve které hlavního činitele hráli přátelé a známí, kteří jim představili myšlenky waldorfské pedagogiky či antroposofie. Tuto kariéerní dráhu si tedy vybírají především na základě svých motivací.

Podle rozdělení vývojových fází učitele dle Staffetyho et al. (2000) se respondentky nacházejí v různých vývojových stupních učitele. Alžběta a Marcela jsou ve stupni začínajícího učitele, Tereza, Olga a Veronika jsou ve fázi učitele profesionála. Přesto bych řekla, že nejen u Alžběty a Marcely, ale i u ostatních respondentek, je patrný určitý idealismus. Domnívám se, že tento fakt je spojený právě se specifíčností

waldorfské pedagogiky a s faktem, že se respondentky na tuto svoji kariérní dráhu vesměs nijak dříve nepřipravovaly. Metody výuky si osvojují teprve za chodu a nevyužívají tedy odpozorovaných metod ze svého dětství.

Co se týče novely školského zákona o pedagogických pracovnících, zdá se, že to učitele na waldorfských školách příliš neznepokojuje, ani za předpokladu, že oni sami pedagogické minimum nemají. Je pravdou, že systém epochální výuky jen těžko koresponduje s klasickým školstvím a těžko se na něj pedagogy připravuje. S tím souvisí i velká volnost, kterou waldorfské školy svým zaměstnancům dopřávají. Osobně nejsem úplně zastáncem toho, aby někdo vyučoval předmět z vlastního zájmu a ne na základě toho, že má dostatek odborných znalostí. Na druhou stranu ovšem časopisy *Erziehungskunst* v Německu i *Člověk a výchova* v Čechách často informují o tom, že děti z waldorfských škol chodí do školy rády.

Jaké jsou společné postoje respondentek? V rámci technologického posunu, který v nynější společnosti dominuje u mých respondentek postoj, že je hlavní v dětech podporovat principy spokojeného soužití v lásce. Osobně si nejsem úplně jistá, jestli cesta, kterou volí skrze waldorfskou pedagogiku, je cestou ideální. V tomto ohledu musím souhlasit s nejběžnější kritikou veřejnosti. Ne v bodě, že waldorfská škola nepřipraví žáky na přechod na střední školu klasického typu, ale v tom ohledu, že je dostatečně nepřipraví na vzdálenější budoucnost. Nezávisle na tom, zda s tím člověk souhlasí či ne, dnešní společnost je ve znamení neustálého konkurenčního boje.

Bedrnová a Nový (2002) rozlišují pět základních zdrojů motivací (potřeba, návyk, zájmy, hodnoty a ideály) a všechny tyto zdroje (vyjma návyku) jsou u mých respondentek pozorovatelné. Projevuje se u nich *potřeba* něco změnit, něco dělat jinak. Mají také společný *zájem*, který by se dal shrnout pod zájem o waldorfskou pedagogiku a zároveň také o to, aby se člověk stal její bezprostřední součástí. Navíc waldorfské pedagogové sdílejí stejné *hodnoty*, mezi něž patří především postoj ke známkování a k rozvíjení klíčových kompetencí dětí. Zároveň jsou i plni *ideálů*, že jimi zvolená cesta je právě ta správná, díky které se dá dojít k přívětivější společnosti, která není hnána jen vidinou nejlepšího výsledku.

Jako hlavní motivací k tomuto povolání se ukázala potřeba něčeho jiného, něčeho nového, co lépe odpovídá jejich postojům. Mé respondentky jsou motivovány ideou něčeho lepšího, lepší společnosti, které by mohly dosáhnout skrze výchovu dětí v pro ně příjemnějším prostředí. Další výraznou motivací je pocit sounáležitosti, který respondentky díky působení na waldorfské škole pociťují. Jedná se nejen o jejich

vzájemný vztah v rámci podobně smýšlejících pracovníků školy, ale také blízký vztah k dětem a k jejím rodičům. V roli waldorfského pedagoga se totiž dostanou k dítěti blíže, což jim umožní lépe jej provázet jeho cestou základní školou. V neposlední řadě se také dá říci, že významným motivačním činidlem je také potřeba neustálého se rozvíjení a poznávání nového, což podle respondentek waldorfská pedagogika umožňuje díky svému volnějšímu přístupu nejen k požadavkům, které musí učitelé splňovat, aby se učitelé a waldorfské školy mohli stát, ale také v možnostech výběru jejich zaměření.

Pokud sami učitelé mají charakterizovat waldorfskou pedagogiku, charakterizují ji v porovnání s klasickým školstvím a vyzdvihují podstatné rozdíly, které dělají waldorfskou školu v jejich očích lepší. Jedná se především o užší kontakt učitelů s žáky, stejně tak i větší spolupráci škol s rodiči žáků. Argument, že učitelé mají na waldorfských školách své žáky vždycky rádi a mají k nim hlubší citový vztah, je dle mého názoru úzce spjat s faktem, že tento blízký kontakt s dětmi je jedna z hlavních věcí, která dotazovaným učitelkám buď chyběla v předchozím zaměstnání ve stejném oboru, nebo si ji samy zvolily jako budoucí pracovní náplň.

Jako největší problém kritiky okolí vidí respondentky v nedostatečné informovanosti veřejnosti, jak vlastně waldorfská škola funguje. Podotýkají, že v Německu má tato pedagogika svoje postavení ve vzdělávacím systému, které není odsuzováno a ověřeno spoustou dogmat. Nízká informovanost jde ruku v ruce s tím, že waldorfské školství nemá v České republice tak silné kořeny, jako právě v Německu, odkud tato pedagogika pochází a kde se nachází i nejvíce waldorfských škol na světě. Pod vlivem této neinformovanosti se respondentky často dostávají do situace, že jsou konfrontovány s postojem, že tento typ pedagogiky není nejlepším způsobem k výuce dětí, ba dokonce se jedná o způsob nevhodný. Fakta, která jsou jim předkládána, jsou především absence známkování a tedy nemožnost srovnání žáků waldorfských škol s žáky škol klasických, či problematika přechodu na školu jiného typu. Respondentky ovšem sdílí postoje týkající se přesvědčení o správnosti a potřeby této metody výuky, a tyto postoje jsou natolik silné, že ani konfrontace s korektivní zkušeností tyto sdílené postoje nezmění.

Jelikož má případová studie je tvořená pouze jednou školou a navíc také pouze respondentkami ženami, je zapotřebí brát v potaz, že z toho plynou určitá omezení. Hlavním problémem je, že moje případová studie nemusí odpovídat situaci na jiných waldorfských školách. Co se pohlaví respondentek týče, domnívám se, že tak trochu

mateřského pudu je pro respondentky extrémně důležitý co nejbližší vztah ke svým žákům. Mohu se jen domnívat, že u mužů by k tak silné potřebě citové vazby nedocházelo.

Závěr

Waldorfská pedagogika má svoje úskalí a ne každý musí s jejími myšlenkami souhlasit. Je ale pravdou, že se snaží co nejvíce přiblížit požadavkům současné doby, které jsou kladeny jak na děti, tak později i na dospělé. Ten, kdo je s dětmi v denním kontaktu a zprostředkovává jim vzdělání, jsou ale pedagogové. V mé práci jsem se tedy zaměřila na waldorfské pedagogy a pokusila se popsat jejich motivace k tomu, aby započali svoji kariéru právě v tomto odvětví.

V první části práce jsem se zaměřila na teoretická východiska a také na přiblížení toho, na jakých principech je vlastně waldorfské školství postaveno. Jaké jsou jeho odlišnosti oproti klasickému školství a z jakých důvodů vlastně toto odvětví vzniklo nejprve v Německu a později také v České republice, kde si pomalu ale jistě buduje svoje určité postavení. Abychom do problematiky mohli proniknout, je zapotřebí brát v potaz učitele z perspektivy vzdělávací politiky, jakožto jednoho z jejich hlavních aktérů ve vzdělávacím systému. Nesmíme také zapomenout na různé vývojové stupně učitele, které se mohou odrážet v jeho motivacích a postojích.

V druhé části mé práce jsem se zaměřila na analýzu rozhovorů s waldorfskými učiteli. V rozhovorech samotných i v pozdější analýze jsem se zaměřila na pět hlavních aspektů. Jako první jsem představila předchozí pracovní zkušenosti, které již část z respondentů při výběru právě tohoto povolání ovlivnily. Zaměřila jsem se také na popis jejich samotné formace, tedy co oni museli absolvovat, aby mohli tuto svoji kariéru započít. V dalších částech analýzy se zabývám popisem motivací, které stály za výběrem povolání jakožto waldorfský učitel, představením toho, jak sami waldorfské pedagogové vnímají waldorfskou pedagogiku a jaké vidí hlavní rozdíly oproti klasickému školství. Jelikož waldorfská pedagogika není v Čechách tak pevně zakotvena, jak tomu je například v Německu, odkud i pochází, můžeme se setkat i s velkým množstvím kritiky tohoto směru. V poslední části mé analýzy jsem se tedy zaměřila na popis té nejběžnější kritiky, se kterou se waldorfské pedagogové setkávají a to právě z pohledu samotných waldorfských pedagogů.

Konkrétně v mé případové studii zaměřené na waldorfskou základní školu v Jinonicích se ukázalo, že učitelé sdílejí určité postoje. Jako hlavní vidím postoj

k současnému školství, které podle nich nevyhovuje potřebám dnešních dětí a podporuje v nich jen nezdravou soutěživost. Tento jejich postoj se ukazuje jako neměnný a to ani v přímé konfrontaci s okolím, které je názoru opačného. Zůstává neměnným i v případech, že se proti němu do opozice staví rodina či oborové kapacity, neboť se domnívají, že vyplývá z nedostatečné informovanosti veřejnosti o waldorfské pedagogice a jejích principech.

Oblast alternativních proudů školství je rozhodně aktuálním tématem, jelikož ve vzduchu visí otázka, zda je klasické školství dostačující pro potřeby stále se měnící společnosti a pracovního trhu. Waldorfské školství nabízející jiný přístup v oblasti pedagogiky je nejspíše nejznámějším proudem, proto jsou jeho principy a jejich aplikovatelnost často propíraným tématem v různých vědeckých pracích. Nejen samotná metodika, ale i její aktéři, tedy waldorfští pedagogové, jsou v procesu její aplikace velmi důležití. Moje práce se zaměřila právě na ně a má případová studie napomáhá pochopit, co učitele motivuje k tomu, aby se vydali touto kariérní dráhou. Samozřejmě se jedná o drobný začátek, ale domnívám se, že se tím otvírá brána do lepšího poznání a pochopení specifické sociální skupiny, jakou jsou waldorfští pedagogové.

Zdroje

BEDRNOVÁ, Eva a Ivan NOVÝ. *Psychologie a sociologie řízení*. 2. rozš. vyd. Praha: Management Press, 2002, 586 s. ISBN 80-726-1064-3.

CARLGREN, Frans. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera : obr. a zprávy ze svět. hnutí svobodných waldorfských škol*. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1991, 263 s. ISBN 80-900-3072-6.

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2000, 374 s. ISBN 80-246-0139-7.

(EDS), Arnošt Veselý a Martin Nekola) a autorský tým Zuzana Drhová .. [et]. AL]. *Analýza a tvorba veřejných politik: přístupy, metody a praxe*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2007, 407 s. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-864-2975-X.

Gillernová, I, Štetovská, I. Sociální dovednosti učitele – možnosti ovlivnění školního klimatu. In Chráska, M., Tomanová, D., Holoušová, D. (ed.) *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. Konference CPdS*. Brno: Konvoj, 2003, s. 283–292. ISBN 80-7203-064-5.

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

GREGER, D. Kurikulární politika. In KALOUS, J. - VESELÝ, A. (ed.). *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2006. s. 119-130. ISBN 80-246-1260-7.

Gulová, L. Několik postřehů k významu odborného semináře pro přípravu učitele jako spolutvůrce školního klimatu. In Chráska, M., Tomanová, D., Holoušová, D. (ed.) *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference CPdS*. Brno: Konvoj, 2003, s. 293–296. ISBN 80-7203-064-5.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-736-7040-2.

KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006, 172 s. ISBN 80-246-1259-3.

KRAEMER, Pavel. Základní informace k waldorfské pedagogice na střední škole (Waldorfské lyceum v širším kontextu): Metodický komentář. In: [Http://www.wlyceum.cz/](http://www.wlyceum.cz/) [online]. 2012 [cit. 2014-11-29]. Dostupné z: <http://www.wlyceum.cz/web/soubory/19k-metkomentar-waldpedagogika.pdf>

LUKAS, J. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část). *Pedagogika*. [online] 2007,

LVII, 4, od s. 46-60, 15 s. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta. ISSN 0031-3815. [cit

2011-15-03]

Dostupné

z:

http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/vyvoj_ucitele_prehled_1.pdf

LUKAS, J. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (2. část). *Pedagogika*. [online] 2008,

LVIII, 1, od s. 36-49, 14 s. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta. ISSN 0031-3815. [cit.

2011-22-03].

Dostupné

z:

http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/vyvoj_ucitele_prehled_2.pdf

MAURER, Klaus-Michael. Kompetenzbeschreibung und Bildungsstandards. In: *Erziehungskunst* [online]. 2006 [cit. 2014-12-02]. Dostupné z: http://www.erziehungskunst.de/fileadmin/archiv_alt/2006/1106p003Maurer.pdf

NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Vyd. 1. Praha: Academia, 1996, 270 s. ISBN 80-200-0592-7.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009, 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.

PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2004, 223 s. První pomoc pro pedagogy, 1. ISBN 80-725-4474-8.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 139 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8584-9.

STRAKOVÁ, Jana, Vladimíra SPILKOVÁ, Hana FRIEDLAENDEROVÁ, Tomáš HANZÁK a Jaroslava SIMONOVÁ. Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele. *Pedagogika: empirická studie* [online]. 2014, roč. 2014, č. 1, s. 34-65 [cit. 2014-12-02]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1498>

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled sociální psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004, 181 s. ISBN 80-244-0929-1.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

Waldorf World List: Waldorf- und Rudolf-Steiner-Schulen sowie Lehrerausbildungen weltweit. In: <https://www.freunde-waldorf.de/> [online]. 2014 [cit. 2014-11-07]. Dostupné z: https://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List/Waldorf_World_List.pdf

Weby:

ANTROPOSOFIGICKÁ SPOLEČNOST. *Antroposofická společnost v České republice* [online]. [cit. 2015-05-19]. Dostupné z: <http://www.anthroposof.cz/co-je-anthroposofie/anthroposoficka-spolecnost-v-ceske-republice/index.html>

ASOCIACE WALDORFSKÝCH ŠKOL ČESKÉ REPUBLIKY. [online]. [cit. 2014-12-02]. Dostupné z: <http://iwaldorf.cz/>

BUND DER FREIEN WALDORFSCHULEN. [online]. [cit. 2015-07-16]. Dostupné z: <http://www.waldorfschule.de/>

ERZIEHUNGSKUNST. [online]. [cit. 2015-07-15]. Dostupné z: <http://www.erziehungskunst.de/>

EURYTHMEA OBČANSKÉ SDRUŽENÍ. *Co je eurytmie?* [online]. [cit. 2015-06-15]. Dostupné z: <http://www.eurytmie.cz/co-je-eurytmie/http://www.waldorfschule.de/>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. [online]. [cit. 2015-05-04]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

Seznam příloh

Příloha č. 1: Scénář rozhovorů

Příloha č. 2: Přepis rozhovoru s paní Marcelou

Příloha č. 3: Informované souhlasy respondentek

Přílohy

Příloha č. 1: Scénář rozhovorů

Jak dlouho učíte na waldorfské škole?

Jaké je vaše zaměření?

Jaké jsou Vaše předchozí pracovní zkušenosti?

Co jste studovala? (Máte pedagogické minimum?)

Jak jste se seznámila s waldorfskou pedagogikou?

Jaká byla Vaše motivace k tomu, stát se waldorfskou učitelkou?

Co Vás nejvíce v rozhodnutí ovlivnilo?

Jak vy sama vnímáte waldorfskou pedagogiku?

Jaká je nejběžnější kritika waldorfské pedagogiky, se kterou jste se setkala? Jaký na ni máte názor?

Příloha č. 2: Přepis rozhovoru s paní Marcelou

A: Jak dlouho učíte na waldorfské škole?

R: Já jsem na waldorfské škole učila 4 roky. Teď učím druhým rokem a byla jsem ještě na waldorfské školce.

A: Jaké je Vaše zaměření, co přesně učíte?

R: Já učím němčinu. Nikdy jsem neučila nic jiného.

A: A jaké máte tedy předchozí pracovní zkušenosti? Takže tedy ta waldorfská škola, waldorfská školka, mohla byste to popsat? Máte ještě jiné pracovní zkušenosti?

R: Já jsem začala díky dceři, protože jsem měla dceru ve waldorfské škole. V Semilech, kde jsme se přestěhovali z Prahy a já jsem tam vlastně převzala úvazek odcházející paní učitelky, která byla v jiném stavu, a vlastně jsem jela na rychlou stáž do Německa. Na šest týdnů. Na tři týdny do Norimberka do velké školy a chodila jsem na hospitace a bylo to tak trošku za pochodu. Pak jsem při té mé profesi, kdy jsem tam působila jako učitelka, tak jsem tam studovala seminář, a jakoby jsem se do toho ponořila. Ten zájem už tam byl, protože jsem si to vybrala pro svou dceru jako školu. Takže takhle jsem začala. A tím, že jsem tu němčinu uměla, tak to bylo jediné, co jsem vlastně mohla v té době nabídnout.

A: A vy jste studovala pedagogickou fakultu?

R: Nestudovala, já jsem studovala potom později jednak jakoby tu němčinu, tu mám aprobaci na to, ale ne pedagogickou a odbornou. A pak jsem studovala na evangelické teologické fakultě.

A: Takže vy jste si dodělávala pedagogické minimum?

R: Ne, to v podstatě se ještě děje. Já mám malý úvazek, takže nepotřebuju zatím úplně akutně, ale snažím se dostudovat nějak. Jsem si vědoma nového zákona, ale zatím se to nevztahuje na zkrácené úvazky.

A: Vy jste se tedy rozhodla stát se waldorfskou učitelkou kvůli dceři. A proč jste si vybrala pro vaši dceru právě waldorfskou školu?

R: Ono to spíš v tom životě vyplynulo. Ona ta volba byla jednoznačně pro tu dceru a já jsem v podstatě, to bylo takové moje přání nějak přispět. Byť překladatelsky nebo nějak působit přes ten jazyk, protože je to německy mluvící země, odkud to pochází, takže je to všechno v němčině ty materiály. Tenkrát to bylo víc, dneska už je hodně přeloženo, takže už se hodně udělalo. A v souvislosti s tím, že ta situace byla taková, že tam bylo volné místo, tak jsem prostě úplně jako skočila do vody, když to tak řeknu.

A: A kdy jste se poprvé setkala s waldorfskou pedagogikou?

R: Jako úplně jako studentka, já jsem studovala filozofii první, nebo vlastně druhý rok a nějak vyšla ta první kniha Výchovou ke svobodě a to mě jako nadchlo a tím, že jsem byla budoucí maminka, tak jsem se o tom snažila nějak více dozvědět a hrozně se mi hlavně líbila ta knížka a ten způsob té pedagogiky, jak je to vedené.

A: Mohla byste mi tedy shrnout, co vše jste musela udělat, abyste mohla začít dráhu učitelky na waldorfské škole?

R: Tenkrát, ne, že by dneska těch učitelů bylo víc, ono je to vlastně docela věc, která myslím si, že není prostě těch učitelů spousta. Ale myslím si, že když už někdo má ten velký zájem, tak myslím, že právě v okruhu waldorfských škol a školek je ten zájem velmi důležitý. Když je to člověk, který se o to zajímá a nějakou cestou se do toho chce pustit, tak si myslím, že to i dneska lze. Takže já jsem ten seminář začala studovat v souvislosti s tím mým už úvazkem.

A: Takže máte seminář waldorfského školství absolvovaný v Německu?

R: Ne, to byly praxe. V Německu. A ta němčina, to byla moje znalost. Už z dřívějšíka.

A: Také bych se Vás chtěla zeptat, jaká vidíte Vy pozitiva waldorfského školství?

R: Vidím pozitiva ve směru té oblasti socializace a vzájemného soužití těch dětí. A ať už děti tak zároveň učitelů a dětí. Že naše škola není vedená za každou cenu tím výkonem a tou výkonnostní linkou a nejsou ty děti vlastně porovnávány. Že se vlastně od mala snaží v nich vytvořit ten dojem, že byt' se mu třeba něco nedaří, tak zase je v druhé oblasti lepší. Takže takováhle podpora sebevědomí, že když mi tohle nejde, tak zkusím tohle, a v tom jsem dobrý. Tím, že je tady ve škole hodně umění a hodně výtvarných činností a taky více všestrannost toho přístupu. A ta podpora. A dobrý kolektiv. Já mám teda dceru, ta už je velká, ale neměly jsme problémy s chozením do školy. Žádné bolení bříšek a podobně. Takže prostě takový celkový dobrý duch. Myslím, že ty děti tady do té školy chodí fakt rády.

A: Teď bych se Vás chtěla zeptat na nejběžnější kritiku, se kterou se setkáváte, a jaký na ni máte názor?

R: Teď už mám dítě velké, takže už se mě to tolik bezprostředně nedotýká. Ale ta nejčastější kritika byla právě ohledně porovnávání a srovnávání ve třetí třídě, kdy ten systém je postaven trošičku jinak. Takže třeba psaní, čtení, které se od prvňáčků v běžných školách běžně začíná. Píšou psace, mají pero. Tyhle děti to vlastně mají později. Takže v tomhle ohledu. A tím, že začínají první psát tiskace a často jim to na začátku nejde, tak častokrát tam bylo to, taková ta kritika zaznívala: „Podívej se, když to srovnám, vždyť oni jako si hrají a oni to ještě neumí.“ Myslím si, že když už se pro to někdo rozhodne, tak že je důležité nějak vytrvat. A když je teda někdo nespokojen, tak samozřejmě ne, ale vlastně to znejišťování v tom ohledu toho porovnávání. Ten systém má nějaký začátek a konec. Minimálně u té základní školy. A takže v tomhle si myslím, že je to nejvíc. A taky to, že v deváté třídě, že ty děti nebudou připravené na ten běžný život, na ten běžný školský systém, což já teda se domnívám, že tomu tak není. Domnívám se, že hlavně v těch prvních letech to je velký přínos pro ty děti. Že v první třídě nemusí hnedka přeskočit z té školky tak radikálně. A potom si myslím, že i ten závěr té školní docházky je i tak významně náročný nervově pro ty děti na přijímačkách, když se mají učit. Takže co já se teda můžu zpětně podívat, tak ty děti, které znám a které se chtěly dostat na ty školy, tak studují tam, kde studovat chtěly. Takže spíš si myslím, že v tomhle směru je ta kritika nejčastější.

Příloha č. 3: Informované souhlasy respondentek