

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vznik a vývoj waldorfské pedagogiky
Origin and development of Waldorf's pedagogy

Karolína Menclová

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Blažková, Ph.D.
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: Německý jazyk se zaměřením na vzdělání- Základy společenských věd se zaměřením a vzdělání

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Vznik a vývoj waldorfské pedagogiky potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 10. 04. 2018

Chtěla bych poděkovat PhDr. Veronice Blažkové, PhD., za odborné vedení této práce a za její ochotu mi kdykoliv poradit. Dále bych chtěla poděkovat Waldorfské škole Příbram za umožnění nahlédnout do výuky a získat tak cenné poznatky.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zaměřuje na waldorfskou pedagogiku. Zabývá se nejen vznikem waldorfské pedagogiky a waldorfských škol, ale i jejím historickým vývojem až po současnost, a to především na území České republiky. První část bakalářské práce je zpracována teoreticky a věnuje se základním myšlenkám waldorfské pedagogiky a jejímu rozšíření ve světě. Dále pak uvádím její postavení v českém školství. Druhá část práce vychází z osobní zkušenosti zakládající se na pozorování výuky ve Waldorfské škole Příbram, čímž poukazuji na působení waldorfské pedagogiky v praxi. V závěru této práce se věnuji porovnání této waldorfské školy a školy běžného typu, přičemž mým záměrem bylo co nejobjektivněji poukázat na jejich zásadní rozdílnosti.

KLÍČOVÁ SLOVA

Waldorfská pedagogika, alternativní školství, Waldorfská škola v Příbrami, antroposofie, vzdělání

ABSTRACT

This bachelor's dissertation focuses on Waldorf's schools. It does not only discuss the origin of Waldorf's pedagogy and Waldorf's school, but also its historical development up until today, especially in the geographical territory of the Czech Republic. The first part of the bachelor thesis is elaborated theoretically and deals with the basic ideas of Waldorf's pedagogy and its expansion in the world. Then I present her position in Czech education. The second part of the thesis is based on personal experience based on observation of teaching at the Waldorf School in Pribram, pointing out the impact of Waldorf pedagogy in practice. At the end of the essay I focus on the comparison of this Waldorf's school with the common type of school, where my main aim was to objectively highlight its crucial differences.

KEYWORDS

Waldorf's pedagogy, alternative school, Waldorf's school in Pribram, anthroposophy, education

Obsah

Úvod	7
1 Vznik a vývoj waldorfské pedagogiky	9
1.1 Historický kontext.....	9
1.2 Rudolf Steiner	10
1.3 Vznik waldorfské pedagogiky a první waldorfské školy.....	12
1.4 Waldorfská škola a spiritualita	15
1.5 Vývojová období a čtyřčlennost člověka.....	16
1.6 Cíle waldorfské pedagogiky	18
1.6.1 Motiv svobody.....	19
1.7 Role učitele	19
1.8 Správa a principy WŠ	22
1.9 Přijetí a ukončení docházky na WŠ	23
2 Waldorfské školy ve světě.....	25
2.1 Waldorfské školy	25
2.2 Nadnárodní organizace	27
3 Waldorfské školy v České republice	29
3.1 Reformní tendence na území Československa.....	29
3.2 Waldorfské školy v ČR.....	29
3.3 Speciální škola	34
4 Waldorfská škola v Příbrami	36
4.1 Historie školy.....	36
4.2 Charakteristika Waldorfské školy Příbram.....	37
4.3 Návštěva 4. třídy	39
4.3.1 Obecná charakteristika třídy.....	39

4.3.2	Epocha- nauka o člověku a zvířatech 9. 11. 2017	39
4.3.3	Vyhodnocení.....	40
4.4	Návštěva 8. třídy	41
4.4.1	Obecná charakteristika třídy.....	41
4.4.2	Epocha – přírodopis 30. 11. 2017.....	41
4.4.3	Vyhodnocení.....	42
5	Srovnání s běžným typem školy.....	43
5.1	Rozvrh.....	43
5.2	Učební materiály	45
5.3	Hodnocení žáků	45
5.4	Vztah učitel-žák-rodíč.....	47
	Závěr.....	49
6	Seznam použitých informačních zdrojů	51
7	Seznam příloh.....	53

Úvod

Důvodem, proč se chci zabývat právě touto tematikou, jsou mé praxe na základní škole v kombinaci se stále sílícím fenoménem alternativního školství. Propojila jsem tedy osobní zkušenosti z praxe s waldorfskou pedagogikou. Toto téma je aktuální především proto, že dochází k zakládání dalších waldorfských škol a přibývá zájemců o tento koncept výuky. Dnes se setkáváme povětšinou s dvěma názory a to takovými, které by se daly považovat za protikladné. Na jedné straně stojí ti, kteří jsou zastánci běžného konceptu školství, na straně druhé jsou naopak ti, kteří chtějí něco nového, jiného, alternativního. Setkáváme se s ostrou kritikou alternativních škol, jakožto škol, kde si žáci pouze hrají a s učiteli komunikují jako se svými vrstevníky. K tomuto dochází následkem absence určité kázně a jasných pravidel. Na to reagují zastánci alternativních škol názory, že v běžných školách dochází k demotivaci dětí a jejich kreativita tak zůstává naprosto nerozvinutá. Zdravé sebevědomí žáků je shazováno poznámkami a jiným negativním hodnocením, které jim brání ve svobodném vývoji. Ať už si zvolíme ten či onen koncept výuky, setkáme se jak s výhodami, tak nevýhodami. Proto je mým cílem objektivně popsat hlavní myšlenku waldorfské pedagogiky, vznik těchto škol a jejich výskyt nejen v Německu, odkud tato myšlenka vzešla, ale i na území České republiky. Za původ těchto ostře kritizujících názorů pokládám jistou neinformovanost a také minimální zkušenost s jiným než běžným konceptem výuky, neboť alternativní školství v České republice začalo vznikat teprve na přelomu 80. a 90. let minulého století. Další mylnou představou, která přispívá ke kritice tohoto školství, je, že alternativní školy jsou pouze soukromé. Naopak většina takových škol v ČR je zřizována obcemi, městy a kraji, což znamená, že spadají do sítě státních škol.

To, jaký koncept je opravdu vhodný pro děti, který v nich rozvíjí kreativitu, touhu dozvědět se víc, ale i předá základní znalosti pro život, je častým předmětem diskuzí nejen mezi rodiči, v médiích, ale i na politické úrovni. Na běžných školách se setkáváme s osnovami, které mají být dodrženy a dostáváme se tak k problému, že se samotné učení a vzdělání stává spíše prostředkem pro splnění požadavků, nežli samotným cílem. Mnozí žáci se setkávají na běžných základních školách se špatnými výsledky, to však nemusí být vždy zapříčiněno nižším intelektem či nedostatečnou domácí přípravou, ale pouze nevyhovující formou výuky. Právě v takových případech může waldorfská pedagogika ukázat svůj

potenciál, jakožto komplexní pedagogika, dávající důraz na citovou, rytmickou, pohybovou a uměleckou složku člověka. Tento koncept vzbuzuje zájem mimo jiné svou otevřeností vůči náboženskému vyznání, rase, jazyku či finančním podmínkám daného dítěte. Waldorfská pedagogika je považována nejen za způsob vzdělávání, ale i za léčebnou metodu. Součástí této pedagogiky je právě léčebná eurytmie, jejímž cílem je uzdravení člověka a harmonie těla. Je to nedílná součást waldorfské pedagogiky, neboť podle antroposofického pojetí člověka, ze kterého waldorfská pedagogika vychází, je tělo s duší úzce propojeno.

V této práci se budu opírat především o texty Rudolfa Steinera, jakožto nejen zakladatele a průkopníka waldorfské pedagogiky, ale i zakladatele již zmíněné eurytmie. Dále využiji poznatků z návštěv Waldorfské školy Příbram, kde jsem se setkala s tímto konceptem v praxi a mohla být jak pozorovatelem zvenčí, tak i součástí kolektivu a vést s žáky a učiteli rozhovory. V neposlední řadě využívám aktuálních informací z Asociace waldorfských škol ČR.

1 Vznik a vývoj waldorfské pedagogiky

1.1 Historický kontext

Největší celosvětové reformní hnutí začalo na přelomu 19. a 20. století, především pak ve 20. a 30. letech. 19. a 20. století umožnilo vznik mnoha novým psychologickým a sociologickým směrům, které nepochybně přispěly k reformaci školství a vzniku alternativní pedagogiky obecně. Reformní hnutí se odkazovalo na myšlenky myslitelů jako Jean-Jacques Rousseau a jeho dílo *Emil* čili o výchově, Johann H. Pestalozzi, L. N. Tolstoj, Ellen Keyová aj. 20. století je mimo jiné označováno za století dítěte. Toto označení použila Ellen Keyová ve své stejnojmenné knize na začátku 20. století. Právě v tomto století došlo k největší kritice tradičního školského systému a společnost se začala dožadovat reformace pedagogiky. Objevuje se termín pedocentrismus, který je spojován s již zmíněnou Ellen Keyovou. Pedocentrismus staví dítě do centra vzdělání a výchovy. Jedná se o takový koncept výchovy a školní edukace, kdy je vzdělání a výchova podmíněno zájmům a potřebám jedince a umožňují tak jeho přirozený rozvoj. Také role učitele se výrazně proměňuje, učitel by neměl příliš zasahovat do přirozeného vývoje dítěte. Mění se tedy celkový pohled na dítě, výchovu a školu. A právě tyto nové filosofické a psychologické přístupy umožňují vznik alternativním pedagogickým směrům.

Na pedagogiku, jakožto vědecký termín, je nahlíženo jako na „Vědu a výzkum zabývající se vzděláváním a výchovou v nejrůznějších sférách života společnosti“¹ Slovo alternativní pochází z latiny, *alter* znamená jiný, druhý či jeden ze dvou, tedy předpokládá určitou možnost výběru. Alternativa v pedagogice představuje „Obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i veřejné), které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standartních (běžných, normálních) škol vzdělávacího systému. Odlišnost může spočívat ve specifických obsahů vzdělávání, organizace a metod výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáků aj.“² Důvodem vzniku těchto nových pedagogických proudů je především kritika tradičního přístupu, ovšem každý z těchto nově vzniklých alternativních proudů kritizoval něco jiného. Alternativa a inovace vznikají obecně na základě ustálení

¹ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

² PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

nějakého systému, který po určité době získá status tradičního systému. A právě v tento moment vyvstávají otázky po něčem novém, inovativním a zpravidla se vyhraňujícím vůči tradičnímu přístupu. Mezi představitelé těchto pedagogických alternativ patří mimo jiné John Dewey, Marie Montessori, Peter Petersen, Rudolf Steiner, A.S. Neill, Celestin Freinet aj.

Meziválečná léta tak vytvořila pestrou mozaiku nejrůznějších vzdělávacích forem. A ať už je důvodem kritika tehdejšího školského systému, poválečná situace a s ní spojená materiální a existenční nejistota a hledání něčeho nového, uvádí se toto období jako stěžejní mezník v reformaci školství. Rozvoj jednotlivých směrů byl podmíněn do jisté míry politickou situací v daném státě. Je třeba zdůraznit, že především za dob totalitní vlády získalo školství a výchova naprosto jinou funkci než doposud. Škola jakožto společenská instituce se stala spíše politicky ovládanou institucí, nežli místem rozvoje intelektuální a citové stránky dítěte. Byla tak jasně předložená látka a ideologie, jež se měla vyučovat, a na svobodný rozvoj jednotlivých žáků se nekladl důraz. Informace, které se k žákům prostřednictvím výuky dostávaly, byly mnohdy zkrácené a upravené tak, aby vyhovovaly politické propagandě. Má-li být v zemi zavedena a udržena totalitní vláda, je to právě sféra školství, která se dá snadno ovlivnit a přesto hraje tak důležitou roli. Vznik alternativních přístupů a jejich realizace tedy nutně souvisí se socio-politickými podmínkami, které buď vytvoří prostor pro vznik alternativ, nebo je v opačném případě zcela vytěsní ze společenského systému.

1.2 Rudolf Steiner

Rudolf Steiner je ústřední osobností waldorfské pedagogiky, neboť představuje nejen jejího zakladatele, ale i učitele na první waldorfské škole. Byl to člověk všestranných zájmů a znalostí, který se věnoval jak pedagogice, antroposofii, duchovnímu světu, tak i přírodním vědám. Rudolf Steiner se narodil v únoru roku 1861 v Kraljevcu, v dnešním Chorvatsku, tehdy však ještě Rakousku-Uhersku. Steiner popisuje, že již jako malý pocíťoval duchovní prožitky, které se později staly podnětem pro antroposofii. Od útlého věku projevoval zájem o učení, a tak začal navštěvovat Vyšší školu ve Vídeňském Novém Městě. Později mu jeho otec Johann Steiner zprostředkoval stipendium na Vyšší technické škole ve Vídni.

Dosahoval dobrých výsledků a studiu se věnoval i ve svém volném čase. Byl všestranně vzdělaný, zajímal se o matematiku, historii, těsnopis, filosofii, psychologii, ale nadchl se i pro studium jazyků jako například řečtiny a latiny. Steiner si již jako malý kladl otázku po existenci duchovního světa a určité spojnici mezi prožíváním a přírodními vědami. Proto se také věnoval studiu filosofických textů Immanuela Kanta, ale ani tam odpovědi na své otázky nenašel. Roku 1879 úspěšně absolvovat maturitní zkoušku a přesunul se na studia na vysokou školu do Vídně. Zaměřil se na učitelství na reálné škole a to především na matematiku, fyziku, chemii, zoologii a botaniku. Ve Vídni se také seznámil s učitelem K. J. Schröerem, který ho v mnohém inspiroval a dovedl ho ke studiu Goethových děl. Goethova díla a tzv. goetheanismus, jakožto myšlenkový proud a specifický náhled na svět, ho v pozdějších letech inspirovaly při formování základů antroposofie. Roku 1883 úspěšně ukončil studium na Vysoké škole technické ve Vídni.

Důležitou etapou jeho života bylo setkání s Theosofickou společností, která vznikla v roce 1875 v New Yorku a v polovině 80. let se rozšířila do Evropy. Zde předkládal své myšlenky o existenci duchovního světa, které ho provázely již od svého mládí. Jeho teze o duchovním životě se později staly základní myšlenkou pro antroposofii. O něco později v 90. letech 19. století se začal věnovat více filosofii a pracoval na svém stěžejním díle *Filosofie svobody*. Toto dílo bylo věnováno především individuální svobodě člověka. Roku 1900 začal cyklus Steinerových přednášek, ve kterých se věnoval vztahu k moderním vědám a mystice, křesťanství, buddhismu aj. Jedním z důležitých poznatků jeho theosofického bádání bylo, že se má vycházet od všeobecného poznání a dojít tím k individuálnímu poznání člověka. Své poznatky sepsal do několika děl jako například *Theosofie* a *Poznání vyšších světů*. Členkou Theosofické společnosti byla mimo jiné i Marie von Sivers, která zastávala funkci tajemnice. Tato žena hraje ve Steinerově životě významnou roli, neboť byla nejen jeho spolupracovnicí a velkou pomocí při vydávání jeho děl, ale stala se i jeho druhou manželkou. Steiner se potýkal v Theosofické společnosti se stále sílícími názorovými neshodami, které vyústily v odstoupení a založení vlastní Antroposofické společnosti v Dornachu. Mnohé sešlosti a konference Antroposofické společnosti se konaly v *Goetheanu*, které sám Steiner navrhl a roku 1920 nechal postavit. Své pedagogické záměry mohl uplatit a zrealizovat v první waldorfské škole roku 1919. Studiu antroposofie se věnuje až do své smrti. V březnu roku 1925 umírá v Dornachu, ve kterém strávil značnou část svého života. Za svůj život přednesl

více než šest tisíc přednášek, které byly také vydány v přibližně třech stech svazcích a přeloženy do několika světových jazyků.³

Rudolf Steiner je proslulý nejen svým pedagogickým konceptem a následným působením na waldorfské škole, zajímal se mimo jiné o umění, lékařství či fungování státu. Steiner je spojován s pojmem trojčlennosti sociálního organismu⁴. Tato myšlenka má představovat stát, který je tvořen třemi částmi. Stejně jako lidské tělo, které je rozděleno na tři části podle toho, jaké vykonávají funkce, tak i stát je založen na podobném principu. Steiner přirovnává sociální organismus k přírodnímu organismu, jehož jednotlivé části jsou řízeny odlišnými orgány, zároveň ale dochází k živé spolupráci mezi těmito částmi.⁵ Hospodářské zájmy, kulturní život a právní oblast jsou částmi státu, které disponují vlastní organizací a samosprávou, jsou tedy do značné míry autonomní. Co se týče hospodářské sféry, mohou se lidé ve společnosti cítit dobře až tehdy, stará-li se každý i o druhé. Z hlediska právní sféry se zabýval například trestním právem, ve kterém značně kritizoval přístup odplaty. Dále také navrhoval, aby se v trestných procesech přistupovalo k souzeným s ohledem na jejich konkrétní situaci. Steiner si však uvědomoval, že společnost se neustále vyvíjí a že nelze stanovit pravidla platící i pro dalekou budoucnost. Svě teze předkládal pouze jako návrhy, které by mohly vytvořit dobře fungující stát, nikoliv však obecně platný program.⁶

1.3 Vznik waldorfské pedagogiky a první waldorfské školy

Rudolf Steiner představuje pro pedagogiku 20. i 21. století osobnost, která umožnila rozvoj nového pedagogického směru. Položil základy waldorfské pedagogiky, ze které se čerpá dodnes. Díky spolupráci Emila Motla, který byl vlastníkem továrny na cigarety Waldorf- Astoria a Rudolfa Steinera, došlo roku 1919 k založení první waldorfské školy nedaleko Stuttgartu. Název je odvozen od obce Waldorf, ve které byla tato škola zřízena. Emil Molt byl součástí Theosofické společnosti, kde se setkal s názory Rudolfa Steinera.

³ RONOVSÝ, Vít. *Anthroposofické pojetí světa a člověka ...*, s. 13

⁴ NEJEDLO, Michael. *Rudolf Steiner: muž, který uměl všechno*, s. 48

⁵ KRANICH, Ernst, Michale. *Waldorfské školy*, s. 4

⁶ NEJEDLO, Michael. *Rudolf Steiner: muž, který uměl všechno*, s. 52

Molt přišel s myšlenkou založit školu pro děti svých zaměstnanců, a tak požádal Steinera, aby se ujal vedení školy a mohl tak realizovat své myšlenky, které překládal na svých přednáškách. A tak 7. září roku 1919 došlo k otevření první waldorfské školy. Škola se skládala z 256 žáků a 12 učitelů.⁷ Teprve na začátku dubna téhož roku došlo k rozhovoru o založení školy a již v červnu bylo založení povoleno. A tak hned následujícího měsíce byly obstarány a zrekonstruovány prostory, které sloužily původně jako restaurace. Ještě téhož roku v srpnu se pár kandidátů účastnilo rychlého školení pod vedením Rudolfa Steinera. A tak vznikla waldorfská škola jakožto první jednotná dvanáctiletá škola. Waldorfská škola je často nazývána jako svobodná škola, tento výraz má vyjadřovat nezávislost člověka na státních požadavcích. Jednou z hlavních myšlenek bylo vytvořit jednotnou školu pro všechny tak, aby základní všeobecné vzdělání bylo nabídnuto všem dětem ve věku sedmi až patnácti let bez rozdílu. Stejně tak dívky i chlapci měli stejné možnosti a byly vytvářeny smíšené třídy. Společné třídy byly na začátku 20. století velmi neobvyklým prvkem, až postupem času se jejich výskyt začal rozšiřovat a to nejen po Německu.

Waldorfská pedagogika se opírá o antroposofické myšlenky. Počátky antroposofie jakožto duchovní vědy se rodí v letech 1902-1909 v Theosofické společnosti. Podle Steinera představuje tato duchovní věda *poznání člověka*. Antroposofické hnutí u Steinera vrcholí roku 1917, kdy se mění pohled na lidskou bytost. Steiner dochází k ideji trojčlennosti lidské bytosti.⁸

Antroposofie je tedy nedílnou součástí waldorfské pedagogiky. Původ tohoto slova je z řečtiny a skládá se ze slov antropos (člověk) a sofia (moudrost). Lze to tedy překládat jako moudrost o člověku, Steiner ho však chápe spíše jako „vědomí svého vlastního lidství“. Samotné slovo nepochází od Steinera, můžeme se s ním setkat i ve filosofických spisech J. H. Fichteho či v přednáškách R. Zimmermanna. Antroposofie v pojetí Rudolfa Steinera představuje duchovní vědu, která spojuje duchovní svět s poznatky moderní vědy a zkoumá jejich vzájemný vztah. Jedná se o spirituální pojetí světa, nikoliv však o formu náboženství. Antroposofie je založená na filosofických myšlenkách, ale nemá představovat pouze teoretické myšlenky, naopak se má stát životní praxí. Svět, který nás obklopuje, zrcadlí naše

⁷ STEINER, Rudolf, *Anthroposofie a pedagogika*, s. 12

⁸ STEINER, Rudolf, *Anthroposofie a pedagogika*, s. 75

myšlenky, není však chápán jako něco objektivního, ba naopak je bytostnou součástí člověka.⁹ Vyskytují se názory, že antroposofie představuje formu náboženství a náboženská dogmata, proti tomu se ale většina současných antropozofů vyhraňuje, neboť se jedná o jistou nauku o světě a o člověku, díky níž mohou lidé proniknout do podstaty světa.¹⁰

Pojetí života, které se odvíjí od antroposofické vědy, je založeno na ideji trojčlennosti člověka. Toto pojetí se vymezuje vůči čistě přírodovědnému přístupu. Na člověka jako celek je nahlíženo ze třech rovin. Tato triáda spočívá v těle, duchu a duši. Tělo představuje smyslově nejnižší stupeň, kterému se projevují okolní jevy a patří tedy k reálnému světu. Duše si vytváří svůj vlastní svět a představuje myšlení a cítění. Duše propojuje tyto okolní vjemy se svým bytím a pociťuje tak chutě, nechutě, libost, nelibost, radost či bolest. Steiner vychází z názorů, že se člověk neskládá pouze z tělesných a duševních sil, ale existuje právě ještě síla vyšší, která se začíná formovat hned od narození a díky níž se zjevuje podstata věcí samotných. Touto silou je právě duch. Je to třetí prvek, který je nad předchozí dva světy povznesen. Tyto tři síly nám mimo jiné ukazují, jak je člověk propojen s okolním světem.

Steiner poukazuje ještě na jedno rozdělení duševní činnosti na oblast vůle, myšlení a cítění, jejíž vývoj je úzce spjat s vývojem metabolicko-motorického, rytmického a nervově smyslového systému.¹¹ Má-li se dětské tělo správně vyvíjet, je nutno dbát i na duševní stránku, neboť působení okolí se na těle projevuje buďto v podobě chorob, nebo dobře fungujícího zdraví. Podle Steinera nemoc představuje disharmonii mezi vnějším a vnitřním tělem.¹² A jelikož si waldorfská pedagogika uvědomuje toto propojení, snaží se tomu předcházet, a proto klade důraz mimo jiné na správné dýchání, rozvíjí motoriku, manuální zručnost a rytmičnost. Jednou z možných metod je zapojení eurytmického pohybu, který propojuje tělesnou složku s hudební a posiluje citovou stránku člověka. Předností těchto cvičení je fakt, že nekategorizují člověka na základě tělesné anatomie či fyzické zdatnosti.

Byť je antroposofie základem waldorfské pedagogiky, není součástí výuky, ale projevuje se zejména v metodách vyučování a v přístupu k výchově. Alfou a omegou pro antroposofii představují díla J. Wolfganga Goetha a tzv. goetheanismus. Goetheanismus je

⁹ RONOVSKEÝ, Vít. *Anthroposofické pojetí světa a člověka* ..., s. 16

¹⁰ GRECMANOVÁ, Helena a URBANOVSKÁ, Eva. *Waldorfská škola*, s. 7

¹¹ RONOVSKEÝ, Vít. *Anthroposofické pojetí světa a člověka* ..., s. 55

¹² STEINER, Rudolf. *O zdraví, výživě a nemoci*, s. 194

specifický pohled na svět, který se zabývá poznáním a uchopováním světa. Goethova teorie vychází z předpokladu, že každá věc obsahuje již svou prapodstatu, ze které se dále vyvíjí. Člověk může poznat tuto prapodstatu a pochopit tak věc jako celek.¹³

1.4 Waldorfská škola a spiritualita

Steiner se ve svém cyklu přednášek věnoval mimo jiné i křesťanství. A právě křesťanství představuje pro antroposofii prázáklad, který ale nehlásá náboženství či náboženská dogmata. Křesťanství lze považovat jako prvotní tezi, ze které antroposofie vychází. Jelikož se waldorfská škola opírá o antroposofii, jistá spiritualita se promítá i do waldorfských škol. Můžeme se setkat s názory, že je žákům waldorfských škol vštěpován nějaký náboženský koncept. Tato představa je ale mylná, neboť sám Steiner zastával názor, že waldorfská škola nemá být školou světonázorovou, kde by děti musely přijímat antroposofická dogmata. Naopak usiloval o uplatnění antroposofických myšlenek pouze v učitelské praxi.¹⁴ Uplatňuje se volno křesťanské vyučování. Na waldorfských školách vyučují jak katoličtí, tak evangeličtí učitelé a je pouze na žácích, zda se s tímto náboženským vyznáním ztotožní či ne. Není tedy podmínkou, aby žáci patřili k určité konfesi. Na waldorfské škole se klade důraz na mravní hodnoty, což je patrné např. v období křesťanských svátků. Škola se věnuje významu, motivu a symbolice těchto svátků. Ani u waldorfského učitele není nutnou podmínkou antroposofická příslušnost, ovšem bez studia antroposofie a její životní praxe je toto povolání téměř nemyslitelné. Neboť aby učitel mohl předat nosné poznatky svým žákům, musí on sám vědět, jak svět funguje a co potřebuje.¹⁵ Pokud by antroposofická dogmata byla předmětem vyučování, došlo by k popření základních cílů waldorfské pedagogiky, a tedy k popření individuálního rozvoje schopností a dovedností žáka.¹⁶ Jestliže si waldorfská pedagogika klade za cíl rozvoj člověka k jeho plnému lidství, vyplývá z toho, že nutnou součástí tohoto rozvoje je i duchovní rozměr.

¹³ RONOVSKÝ, Vít, *Anthroposofické pojetí světa a člověka...*, s. 13

¹⁴ STEINER, Rudolf.: *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*, s. 21

¹⁵ RONOVSKÝ, Vít. *Anthroposofické pojetí světa a člověka...*, s. 82

¹⁶ RONOVSKÝ Vít. *Anthroposofické pojetí světa a člověka...*, s. 84

1.5 Vývojová období a čtyřčlennost člověka

Steiner poukazuje na čtyřčlenný model vývoje člověka v sedmiletých obdobích. První stupeň vývoje označuje období od narození do 7. roku života, ve kterém se klade důraz na rozvoj fyzického těla a dochází k výměně zubů. Tato změna představuje proces týkající se celého těla.¹⁷ Fyzické tělo podněcuje mísení a spojování látek v těle. Rozvíjí se především hlava, hrud' a končetiny. Dítě je obklopeno především svými nejbližšími a autoritu přijímá samozřejmě. Funguje převážně instinktivně a pomocí napodobování. Dítě je v tomto období otevřeno všem pocitům a dojmům, které získává ze svého okolí. Vytváří si určitou představu o pojmu „já“ a vnější svět tak nutně vztahuje ke člověku. V této fázi vývoje Steiner doporučuje citovou vnímavost, použít pouze sílu vůle a dát důraz na rytmické dovednosti dítěte.

Druhé období trvá od 7. do 14. roku a je dále rozděleno do tří fází. V druhém sedmiletí dochází k rozvoji tzv. éterného či životního těla. Éterné tělo by mělo zpracovávat a dodávat sílu pro tělo fyzické. V těle se probouzí životní síla, která je impulzem pro růst, rozmnožování a pohyb šťáv v těle. Jak tělo fyzické, tak i tělo éterné je vlastní i rostlinám a zvířatům, byť v odlišné formě. V této fázi má stěžejní roli vychovatel, neboť pomáhá vytvářet charakter dítěte. Podle Steinera se éterické tělo utváří na základě náboženských prožitků. V tomto období touží dítě po jedné autoritě, která mu vše vysvětlí a bude zároveň zdrojem bezpečí. Dochází k rychlému vývoji citění a myšlení a děti projevují svou zvědavost a touhu po neznámém. Dítě si začíná uvědomovat, že vztahy a děje se nemusí nutně promítat jen ve vztahu k člověku, k nějakému „já“, ale mohou probíhat i mezi sebou samými. V této fázi je vhodné vykládat svět pomocí nejrůznějších pohádek, bajek a příběhů, ve kterých je důraz na fantazii symboly a city. Především ve věku od 7 do 10 let touží dětská mysl po vytváření obrazů fantazie. V 1. třídě se vypráví především pohádky, v 2. třídě bajky a legendy, ve 3. třídě vybrané části ze Starého zákona, ve 4. třídě úseky se severských ság o bozích a hrdinech a v 5. třídě je vyprávění zaměřeno na příběhy z řecké mytologie.¹⁸ Výuka je přizpůsobena věku jedince a jeho vývojové fázi. Například učí-li se dítě na přelomu první a druhé vývojové fáze psát, je třeba, aby písmena nepředstavovala jen formu bez obsahu.

¹⁷ STEINER, Rudolf.: *Antroposofie a pedagogika*, s. 44

¹⁸ CARLGEN, Franz. *Výchova ke svoboda*, s. 118

Žák by měl vycházet z dětského kreslení, ke kterému má vztah, je pro něj přirozené a podporuje jeho uměleckou stránku, a až později přecházet k vytváření konkrétních písmen. Teprve tehdy se vytváří souvislosti mezi jednotlivými písmeny a žák je připraven přejít k intelektuálním obsahům. Mezi 7. a 14. rokem je důležitá tvůrčí činnost učitele, neboť děti přijímají látku pomocí živého obrazu a názornosti. V první fázi, tedy v 1. až 3. třídě, je mateřský jazyk zaměřen na vyprávění bajek, pohádek a celkově na rozvoj fantazie. Abecedu se děti učí pomocí vyvozování písmen z obrázků. Cizí jazyky jsou vyučovány zpočátku formou hry, zpěvu a komunikace. Stejně tak jako u mateřského jazyka, tak u matematiky se klade důraz převážně na kvalitativní stránku učiva. Čísla si děti vyvozují z nejrůznějších obrazců a dále se pak při práci s čísly v prostoru využívají např. rytmická seskupení. V této první fázi uchopují děti látku především pomocí rytmických her, písní a vyprávění. V druhé fázi, která představuje 4. a 5. třídu, je učivo zaměřeno více na gramatické jevy, čtení a psaní jak v mateřském jazyce, tak v cizích jazycích. Během celého druhého vývojového stupně se žáci setkávají s praktickým vyučováním. Učitel jim popisuje různá povolání a přírodní produkty, s nimiž se dnes člověk setká zcela minimálně. Vypráví, jak se například sušilo obilí, jak se hnojilo a selo, jak se vyrábělo máslo, sýr atd. Poté praktická část přechází do vlastivědy. Žáci se učí o svém okolí, v němž žijí, což je doprovázeno nejrůznějšími výlety. V rámci poznávání svého okolí si vytváří každé dítě mapku svého okolí, ve které si zvýrazní všechna důležitá místa.¹⁹

Třetí fáze se odlišuje tím, že jsou součástí vyučování i řemesla jako například zahradnictví, práce se dřevem, kovem či hrnčířství.

Třetí stupeň vývoje trvá asi od 14. do 21. roku života a je pro něj typické vývoj astrálního či pocitového těla. Toto tělo v sobě nosí veškeré touhy, vášně, slasti, pudy či bolesti. U zvířat se tento druh těla také rozvinul, avšak u rostlin dochází k absenci. Podle Steinera se rozvíjí rozum na základě abstraktních soudů a teorií. V tomto období se rozvíjí především vlastní sebevědomí a inteligence, proto lze takto dospívajícímu člověku poskytnout poučení či upozornění, se kterým se on sám na základě své vůle vyrovná a případně se jím bude řídit. Dochází též k pohlavnímu zrání a jedinci mají tendenci vyjadřovat své tvořivé síly dynamicky, proto je vhodná rytmicko-taktová výchova jako např. eurytmie.

¹⁹ CARLGEN, Franz. *Výchova ke svobodě*, s. 146

Žáci pracují na společných projektech, tak aby se sami naučili vyhledávat informace a dokázali zpracovat teoretické znalosti.

Teprve až přítomnost čtvrtého článku dělí člověka od rostlinné a zvířecí říše. Člověk se stává duchovní bytostí, která si je vědoma svého vlastního lidství.²⁰ Tento článek představuje „já“ jakožto mezník mezi přírodní říší a člověkem ve svém maximálním rozsahu. Člověk, jakožto duchovní bytost, vychází z duchovního světa a právě element „já“ má tu schopnost se s tímto světem opět propojit.

1.6 Cíle waldorfské pedagogiky

Waldorfská škola představuje učení o člověku jako celku. Steiner kritizuje na státních školách právě toto oddělení intelektuální stránky od stránky citové. Mezi nevýhody státních škol patří materiální koncept školství. Stát přeměňuje školu na hospodářskou organizaci a očekává, že se budou rodit lidé ochotní pro takovou organizaci pracovat. Toto školství si pokládá otázku, co by dítě mělo vědět a co potřebuje vědět, aby se zařadilo do určitého sociálního řádu. Z čehož je zřejmá určitá kategorizace dětí a jejich zařazení podle určitých šablon. A právě tento přístup vede k nerovnoměrnému vývoji člověka a společnosti jako takové. Waldorfská pedagogika kritizuje materiální pojetí světa a naopak se přiklání ke spirituálnímu uchopení světa. Jak již název jedné Steinerovy knihy „Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky“²¹ napovídá, těžištěm waldorfské pedagogiky je poznání člověka jako celku a rozvoj jeho celostní osobnosti. Cílem waldorfské pedagogiky je pochopení člověka jako mnohorozměrné bytosti, která si je vědoma svého myšlení a vůbec existence sebe sama. Záměrem waldorfských učitelů je připravit žáky na život nejen z hlediska znalostí, ale také rozvoje kreativity a schopnosti navazování sociálních vztahů. Podstatným rysem waldorfské pedagogiky je uvědomění si vývojových stupňů člověka a tomu náležící jak citové, tak fyzické potřeby. Na základě těchto vývojových období je žákům uzpůsoben učební plán, aby dokázal podnítit správnou část člověka a došlo k harmonickému vývoji ve všech sférách lidské bytosti. Pro waldorfskou pedagogiku je typické sousloví

²⁰ RONOVSÝ, Vít. *Anthroposofické pojetí světa a člověka...*, s. 58

²¹ STEINER, Rudolf. *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. Překlad Ferdinand Hudeček a Jan Dostal. 2., upr. vyd., (V nakl. Opherus 1.). Semily: Opherus, 2003. 254 s. ISBN 80-902647-8-6.

„hlava, srdce, ruce“, které má znázorňovat důležitost rozvoje intelektu, citové stránky a stránky volní.²² Hlava představuje rozum a vědomosti, srdce uměleckou a sociální stránku a ruce kreativitu a zručnost. Tyto tři elementy by měly být vyvážené, tak aby nedocházelo k absenci v žádné sféře člověka. Vědění, které je mnohdy u tradičních škol dáváno do popředí, je podle Steinera hodnotné jen tehdy, participuje-li na všestranném vývoji člověka a přispívá lidské přirozenosti.²³ Waldorfská pedagogika tedy usiluje o rovnováhu mezi inteligenční stránkou (IQ) a emoční stránkou (EQ). Tento přístup se opírá o goetheanistické teorie, které tvrdí, že čistě rozumové poznání nedovede člověka k poznání pravé skutečnosti. Kladný vztah mezi vývojovými stupni a výukou vede nejen ke zdravému vývoji intelektuální a citové stránky, ale projevuje se nutně i v podobě dobře fungujícího zdraví.

1.6.1 Motiv svobody

Základní antroposofické ideje a obecné rysy waldorfské pedagogiky jsou velmi často špatně pochopeny. Mnozí rodiče si kladou otázku, zdali jejich dětem nevtisknou na waldorfské škole náboženské vyznání. Takováto myšlenka je přesně pravým opakem, k čemuž chce waldorfská pedagogika dojít. Antroposofie nepředstavuje předpřipravenou formu náboženství, jež by měly děti přijmout za své, ale cestu, jak získávat poznatky a svobodně s nimi pracovat. Významným rysem pro pedagogiku Rudolfa Steinera je motiv svobody. Motiv svobody prostupuje celou waldorfskou pedagogikou, můžeme ho zpozorovat např. v přístupu waldorfského učitele. Ten představuje spíše rádce a průvodce, nežli učitele. Waldorfský učitel má sloužit žakově individualitě, nikoliv ji formovat.²⁴

1.7 Role učitele

Stěžejní roli ve waldorfské pedagogice hraje třídní učitel, neboť právě on má inspirovat a motivovat děti, rozpoznat jejich individuální vlohy a pomáhat je rozvíjet, ale zároveň dokázat udržet třídu jako sociální skupinu. Jeho úkolem je rozvoj intelektuální i citové stránky, ani u jedné by nemělo docházet k absenci. Učitel tedy nemá pouze předávat informace, ale být i vychovatelem a rádcem. Úloha waldorfského třídního učitele je

²² RONOVSÝ, Vít. *Anthroposofické pojetí světa a člověka...*, str. 60

²³ STEINER, Rudolf. *Filosofie svobody*, str. 194

²⁴ CARLGEN, Franz. *Svobodné školy*, s. 105

neobyčejná už jen tím, že waldorfský učitel vede svou třídu po dobu osmi let, tedy od první do osmé třídy. Dále pak od devátého do dvanáctého případně třináctého ročníku přebírají výuku odborní učitelé. Takovýto učitel představuje spíše umělce, nežli pedagoga, neboť si on sám zpravidla vybírá a případně tvoří učební pomůcky a osnovy. Je tedy na něm, aby zvolil přiměřenou látku, která bude odpovídat jejich věku a vývojové fázi a dokázal ji také živě předat. Vztah mezi učitelem a žákem je osobní a individuální. Trvalost tohoto vztahu je mimo jiné založena na osmileté spolupráci mezi učitelem a žákem. Toto období dává dostatek prostoru na to, aby si na sebe vzájemně zvykli, a zajišťuje mimo jiné i určitou učební kontinuitu, neboť učitel přesně ví, jakou látku již stihli probrat a jak na ni navázat. Učení je podle Steinera uměleckým procesem, které nepředkládá nějaký světonázor, který by museli žáci přijmout za své, ale naopak vede člověka ke svobodnému myšlení. V určité fázi si je dítě samo schopno vytvořit názor na svět a zvolit si cestu, kterou bude pokračovat. Výuka má být založena na obrazné názornosti, která je pro děti uchopitelnější nežli pouhá teorie.²⁵

Role třídního učitele je velmi důležitá a o to větší důraz se klade na jeho vlastnosti a dovednosti. Podobně jako žáci pocházejí z rozmanitých prostředí, tak i učitelé na waldorfských školách tvoří celé spektrum povah člověka. Ať už je učitel z jakýchkoliv ekonomických a sociálních poměrů, cílem všech učitelů waldorfských škol by mělo být rozluštění záhady každého žáka.²⁶ Na základě poznání jednotlivě pak vzklíčí láska k člověku. Podle Steinera by se učitel měl skládat z ideálů učitele jako „gymnasty“, „rétora“ a „doktora“.²⁷ A právě spojením těchto tří atributů vzniká člověk všestranných vlastností. Za jeden z důležitých předpokladů waldorfského učitele se považuje jeho zájem o antroposofii. V momentě, kdy má člověk zaujmout k žákům antroposofický přístup, je nutné, aby to bylo součástí jeho osobního života. Dalším z aspektů je učitelovo neustále sebevzdělávání. Uvádí se čtyři základní oblasti rozvoje, mezi něž patří antroposofie, psychologie a pedagogika, obsah jednotlivých předmětů a jako poslední řemeslo a umění.²⁸ Takový učitel, který není omezen pouze na smyslové poznání svého žáka, má možnost rozpoznat dříve určité indispozice a špatné sklony.²⁹

²⁵ STEINER. Rudolf., *Anthroposofie a pedagogika*, s. 46

²⁶ POL, Milan. *Waldorfské školy...*, s. 29

²⁷ POL, Milan. *Waldorfské školy...*, s. 29

²⁸ POL, Milan. *Waldorfské školy...*, s. 31

²⁹ POL, Milan. *Waldorfské školy...*, s. 32

Každý žák oplývá nějakým nadáním a cílem učitelů by mělo být toto nadání rozvíjet a podporovat. Pokud ale učitel sám např. svou fantazii nerozvíjí, pak nemůže očekávat, že tyto vlohy rozvine u svých žáků. Učitel má jít příkladem, který sám pracuje na svém vnitřním růstu. Učitel má v neposlední řadě podporovat intelektuální stránku, ovšem waldorfská pedagogika klade důraz na morální vývoj, neboť člověk se stává člověkem teprve díky mravnosti.³⁰ Podle Steinera má waldorfský učitel uskutečňovat tzv. pedagogické umění. Člověk musí nejdříve přijmout nauku o člověku, dále ji pochopit prostřednictvím meditace a poté vzpomínat na toto poznání. Učitel sám musí přetvořit své chápání a vnímání vůči okolnímu světu.³¹ Pojem autority se u Rudolfa Steinera též objevuje, ovšem jeho význam nespočívá v přeceňování osobnosti učitele či omezení vlastní iniciativy žáků. Autorita waldorfského učitele by měla být přirozená a vyplývat tak z jeho osobnosti.

Učitelé waldorfských škol je možné rozřadit do 4 kategorií. Jedná se o učitele v mateřských školách, třídní učitelé, kteří mají významnou roli především kvůli nejdéle strávenému společnému času, odborní učitelé jak základní tak střední školy a učitelé věnující se nápravnému učení či doučování.³² Tzv. nápravní učitelé se věnují žákům s různými výukovými problémy. Waldorfská pedagogika vychází z toho, že každé dítě je na něco nadané, proto když je v nějaké oblasti pomalejší, je třeba mu pomoci. Až v opravdu těžkých případech se doporučuje přechod žáka do zvláštní školy.

Někdo by mohl namítnout, že ve třídách s větším počtem dětí nelze uplatnit tento individuální a zároveň všestranný přístup. Ale i ve waldorfských školách se objevují třídy s počtem 20-30 žáků.³³ Tedy neznamená to, že by dítě dostávalo individuální práci, naopak se vyučuje v kolektivu, ale žáci jsou vybízeni k individuálnímu plnění jednotlivých úkolů. Je tedy možné dosáhnout lepších výsledků ve větších třídách s učiteli plných života a touhy po poznání jednotlivců, nežli v menších třídách s učiteli bez většího zájmu.

Pokud se chce člověk stát učitelem na waldorfské škole, musí splňovat její podmínky, které jsou do jisté míry odlišné od podmínek tradiční školy. Pakliže chce učit na nižším stupni, který je vymežován od 1. do 8. ročníku, je třeba mít zakončené středoškolské

³⁰ STEINER, Rudolf. *Anthroposofie a pedagogika*, s. 40

³¹ STEINER, Rudolf. *Anthroposofie a pedagogika*, s. 11

³² POL, Milan. *Waldorfské školy...*, s. 38

³³ Viz. Kapitola 4. - Waldorfská škola Příbram

vzdělání maturitou a alespoň dvouletý seminář waldorfské pedagogiky, případně absolvovat kurz a praktické školení na některé z waldorfských škol. Na rozdíl od toho učitel na vyšším stupni, tedy od 9. ročníku výše, musí mít maturitu a ukončené vysokoškolské vzdělání.

Školení a kurzy waldorfské pedagogiky se orientují především na studium antroposofické antropologie. Na tomto školení se člověk seznámí s životem Rudolfa Steinera, antroposofií, se základy waldorfské pedagogiky, s metodikou práce v jednotlivých ročnících, s eurytmií a kreslením forem jakožto specifiky waldorfské pedagogiky a mnohým dalším.

1.8 Správa a principy WŠ

Waldorfské školy jsou školami veřejnými, které z hlediska svého zřizovatele mají nestátní charakter. Ve většině případů jsou zřizovány zájmovými organizacemi, jako jsou spolky rodičů, učitelů atd., které je z velké části financují.³⁴ Od 80. let poskytuje stát určitou finanční podporu, přesto je potřeba, aby se rodiče podíleli na financování školy např. pomocí měsíčních příspěvků. Mezi další příjmy patří příležitostné finanční dary od firem či jednotlivců. Waldorfské školy bývají mnohdy zařazovány mezi soukromé školy, o kterých panuje názor, že jsou určeny pouze bohatší vrstvě společnosti. Toto zařazení je nesprávné, neboť waldorfské školy se naopak snaží získat žáky ze všech společenských vrstev. Waldorfské školy zpravidla nabízejí 12 ročníků, pro zájemce o zakončení studia maturitní zkouškou je otevřen i 13. ročník.

Pro waldorfské školy je typická architektonická odlišnost od tradičních škol. Pravidelné velké plochy nalezneme jen minimálně, naopak se velmi často vyskytuje nepravidelný mnohaúhelníkový půdorys. Ve středu budovy je vytvořen velký sál, který slouží mnohdy jako aula či společenské centrum. Od tohoto středu vedou různě zakřivené chodby, mnohaúhelníkové učebny, terasy aj. Třídy jsou specifické nejen pestrostí barev, ale i materiálů, které mají vytvářet příjemné prostředí. Kromě učeben nabízí budova technicko-hospodářské prostory, jídelnu, tělocvičnu, dílny aj. V každé místnosti jsou velká okna, díky kterým prochází do budovy dostatek světla. Barvy tvoří důležitou součást waldorfských škol, neboť to jakými barvami se lidé obklopují, odráží jejich pocity a determinuje vztah

³⁴ RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogická hnutí*, s. 133

k vnějšímu světu.³⁵ Steiner vychází z Goethova bádání zaměřující se na barvy a jejich význam ve vztahu ke člověku. Podle Goetha vyzařuje například žlutá barva čilost, veselost a povzbudivost, protože je nejbliže ke světlu. Naopak modrá barva připomíná stíny a temnotu, proto v člověku evokuje pocit chladu. Pocit klidu nalezneme u zelené, kde dochází ke střetu veselé žluté a chladné modré barvy.³⁶ Podobným způsobem definuje Goethe i zbylé barvy. Ve waldorfské škole se klade důraz také na přírodní materiály, které jsou v budově využity jako např. dřevěné obklady či kamenné mozaiky.³⁷ Výskyt přírodních materiálů ve waldorfských školách vychází z myšlenky, že přírodní materiály jsou zdrojem životní energie, kterou člověk potřebuje a právě z takového prostředí ji může i nadále čerpat. Příjemné prostředí je předpokladem k tomu, aby žák mohl uvolnit své myšlení a svobodně se projevovat a jednat.

1.9 Přijetí a ukončení docházky na WŠ

Jedna ze zásad waldorfské školy je její přístupnost a otevřenost vůči všem dětem bez rozdílů jejich náboženského vyznání, barvy pleti, pohlaví či jazyka. Pokud si rodič vybere právě waldorfskou školu, je třeba požádat o přijetí do školy ještě před začátkem školního roku. Na základě rozhovoru pak kolegium učitelů rozhodne o přijetí. Rodiče jsou informováni o výsledku přijímacího řízení přibližně do šesti týdnů od tohoto rozhovoru. Má-li žák waldorfské školy sourozence, očekává se, že se též stane žákem waldorfské školy. Má to svůj pedagogický význam, neboť na jiných školách jsou uplatňovány jiné pedagogické metody, které mohou být značně odlišné od principů waldorfské školy. Pokud žák nastupuje do 1. třídy, uplatňuje se oboustranná tříměsíční zkušební doba, během které se rozhodne, zdali bude žák i nadále navštěvovat waldorfskou školu. Nastoupení do vyššího ročníku je sice možné, ale stává se jen ojediněle. V takových případech je zkušební doba šestiměsíční. Pokud je dítě přijato na waldorfskou školu, jsou rodiče povinni participovat na financování školy a to především ve formě měsíčních příspěvků. V případě, že rodiče nemají dostatečně finanční zdroje, může být na základě dohody ostatních rodičů a zástupců waldorfských škol

³⁵ GRECMANOVÁ, Helena a URBANOVSKÁ, Eva. *Waldorfská škola*, s. 10

³⁶ STEINER, Rudolf. *Goethův světový názor* s. 138

³⁷ RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogická hnutí*, s. 134

výše příspěvku snížena. Jestliže žák přechází na jinou školu, dochází k tomu zpravidla na konci školního roku, aby nedošlo k narušení již započatých projektů atd. Před odchodem z waldorfské školy jsou rodiče povinni dodržet všechny závazky vůči škole, např. ve formě vyrovnání nedoplatků, vrácení vypůjčených materiálů aj.

2 Waldorfské školy ve světě

2.1 Waldorfské školy

Od roku 1919, kdy vznikla první waldorfská škola, se počet těchto škol výrazně zvýšil. Waldorfská pedagogika a její realizace ve školách se rozšířila nejen na území Spolkové republiky Německo, ale téměř po celém světě. Po smrti hlavního protagonisty Rudolfa Steinera nedošlo k úpadku rozvoje waldorfských škol, ba naopak byly zakládány nové školy ve víře uchovat waldorfskou pedagogiku i po smrti jejího zakladatele.

Největší počet waldorfských škol se nachází právě v zemi, odkud waldorfská pedagogika pramení a kde její zakladatel nejvíce působil. Vývoj waldorfských škol byl obzvláště komplikovaný v letech 1933-1945. Od nástupu Hitlera k moci se soukromé školy začaly potýkat s problémy a ani waldorfské školy nebyly výjimkou. Problém představovaly především ideje, na kterých je waldorfská pedagogika založena. Přijímání žáků do škol všech ras a náboženských vyznání tvořilo největší konflikt a nesoulad s národně socialistickým režimem. Objevovaly se stížnosti, že se v těchto školách vyskytuje stále více židů, a tak Stuttgartská waldorfská škola musela podat Goebbelsovi a Hitlerovi vysvětlení, že tyto školy nepředstavují žádné nebezpečí pro nacistické Německo. Přestože se waldorfské školy snažily uzavírat stále větší kompromisy, vznikaly neustálé hádky mezi učiteli a rodiči působící v NSDAP. Pro nacistické Německo představovala největší problém antroposofie, o kterou se waldorfská pedagogika opírá. A tak byla roku 1935 antroposofie zakázána a s ní i přijímání nových žáků.³⁸ Zanedlouho poté, roku 1936, byla uzavřena waldorfská škola ve Stuttgartu. Od tohoto roku byly uzavírány i ostatní waldorfské školy, některé dobrovolně, jiné na základě příkazu. Rozpadaly se také mnohé spolky a asociace waldorfských škol. V létě roku 1945 začala waldorfská škola ve Stuttgartu opět fungovat a postupně se přidávaly i ostatní školy, které byly v období druhé světové války uzavřeny. V období po druhé světové válce se začala situace waldorfských škol stabilizovat a začaly vznikat tyto školy napříč celým světem. Podle dat z roku 2017 se v současné době nachází na území Německa 237 waldorfských škol.³⁹

³⁸ CARLGEN, Franz. *Svobodné školy*, s. 256

³⁹ *Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners* [online]. [cit. 2018-03-25]. Dostupné z: <http://www.freunde-waldorf.de/en/waldorf-worldwide/waldorf-education/waldorf-world-list.html>

Dnes se na území Německa nachází mnoho škol, které nabízejí semináře a kurzy pro budoucí waldorfské učitele a to nejen pro waldorfské učitele ze Spolkové republiky. Semináře waldorfské pedagogiky probíhají například v Mnichově, Berlíně, Stuttgartu, Hamburku, Kielu, Nymburku atd. Některé německé waldorfské školy participují na chodu zahraničních waldorfských škol. Poskytují jim nejen odborné školení, ale mnohdy i finanční podporu. Ve Spolkové republice Německo se nachází několik zařízení pro antroposofické vzdělání učitelů. Od roku 1928 existuje ve Stuttgartu Svobodná waldorfská škola, která nabízí seminář pro waldorfskou pedagogiku, ve Witten-Annenu funguje od roku 1973 Institut pro waldorfskou pedagogiku, Svobodné pedagogické centrum působí v Mannheimu od roku 1978 a v neposlední řadě je možnost navštívit Pedagogické semináře v Norimberku při škole Rudolfa Steinera, které zde fungují již od roku 1974.⁴⁰

Dalším evropským státem s vysokým zastoupením waldorfských škol je Holandsko. Právě v Holandsku byla roku 1923 založena první zahraniční waldorfská škola, avšak obdobně jako v Německu, bylo i zde waldorfské hnutí potlačeno druhou světovou válkou. Uzavření waldorfských škol mělo z dlouhodobé perspektivy i jeden pozitivní dopad. Žáci se museli integrovat do jiných škol, ve kterých se ale natolik dobře aklimatizovali a prosadili, že tím význam waldorfské pedagogiky značně vzrostl.⁴¹ Metody waldorfské pedagogiky byly od té doby společností mnohem lépe přijímané a zároveň o ně stoupl zájem ze strany rodičů. Podle údajů z března roku 2017 funguje na území Holandska 90 waldorfských škol.

Waldorfská pedagogika se dnes objevuje ve 33 evropských zemích. Největší zastoupení má v již zmíněném Německu, Holandsku a Švédsku s počtem 43 waldorfských škol. Vývoj waldorfských škol byl značně ovlivněn druhou světovou válkou, během níž byly školy v mnohých evropských státech uzavírány. Naopak volné působení této pedagogiky probíhalo například ve Švýcarsku.

Školy Rudolfa Steinera se vyskytují takřka po celém světě. Kromě Evropy, ve které je největší zastoupení waldorfských škol, je nalezneme také v Americe, Asii, Austrálii a na Novém Zélandu. Prosazení se v Severní Americe nebylo pro waldorfskou pedagogiku snadné. Důvodem byl nejen neamerický původ, ale také všeobecnost a nevyhraněnost

⁴⁰ KRANICH, Ernst Michael. *Waldorfské školy*, s. 26

⁴¹ CARLGEN, Franz. *Svobodné školy*, s. 257

lidského vzdělání. Přesto si waldorfská pedagogika našla i tam své zastánce a dnes v Severní Americe funguje 142 waldorfských škol. V Asii působí 61 škol s waldorfskou pedagogikou, v Austrálii 50 a na Novém Zélandu 10 waldorfských škol. Aby se waldorfské školy v některých státech prosadily (v Argentině, Jižní Africe, Belgii), musely zařídit vyučování ve dvou jazycích. A to z toho důvodu, aby tyto školy byly otevřené a přístupné všem obyvatelům. S dvojjazyčnou výukou vyvstávají ale také otázky, na které se nesnadno hledají odpovědi. Jakou řečí se má mluvit na zasedání kolegia? Která řeč je důležitější z obou úředních jazyků?⁴² Podle údajů z března roku 2017 se uplatňuje waldorfská pedagogika ve více než 70 zemích. Waldorfské školy dosahují na světě celkového počtu 1092.⁴³

2.2 Nadnárodní organizace

V současné době existují v jednotlivých státech, ve kterých se prosadila waldorfská pedagogika, asociace, které zastřešují waldorfské školy na území daného státu. Jelikož se ale waldorfská pedagogika stala světovým fenoménem, vniklo také několik nadnárodních organizací, které se starají o kooperaci waldorfských škol ve světě. Mezi tyto organizace patří například The Pedagogical Section at the Goetheanum, jejíž úkolem jsou pedagogická zkoumání a zároveň podporuje šíření antroposofického učení. Dále k nim patří organizace The Hague Circle, která úzce spolupracuje s The Pedagogical Section at the Goetheanum. Tato organizace se zaměřuje na globální rozvoj waldorfské pedagogiky.

ECSWE (The European Council for Steiner Waldorf Education) je mezinárodní organizace, která reprezentuje 712 waldorfských škol z 28 evropských zemí. Cílem této organizace je prosazovat jak waldorfskou pedagogiku, tak všeobecnou nezávislost vzdělání v Evropě.⁴⁴ Slouží také k výměně zkušeností o waldorfské pedagogice.

IAO (Internationale Assoziation Osteuropa) je mezinárodní asociace, která se věnuje podpoře waldorfských škol ve východní Evropě. Dále se věnuje školení učitelů, přičemž tato školení se odehrávají v časovém horizontu až několika let. IAO zprostředkovává

⁴² CARLGE, Franz. *Svobodné školy*, s. 258

⁴³ *Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners* [online]. [cit. 2018-03-25]. Dostupné z: <http://www.freunde-waldorf.de/en/waldorf-worldwide/waldorf-education/waldorf-world-list.html>

⁴⁴ *ECSWE: About us* [online]. [cit. 2018-03-25]. Dostupné z: <http://ecswe.net/about/>

mezinárodní výměny mezi waldorfskými školami, udělení stipendií či získání praktik a stáží na waldorfských školách.

IASWECE (International Association for Steiner/Waldorf Early Childhood Education) se věnuje školení učitelů, kteří budou pracovat s malými dětmi v mateřské škole.

EFFE (European Forum for Freedom in Education) je nestátní nezisková organizace sídlící v Německu. Cílem této organizace je slučovat lidi z celé Evropy, kteří se chtějí podílet na vývoji budoucího vzdělání.

Jako poslední nadnárodní organizaci zmíním ECNAIS (European Council of National Association of Independent Schools). Tato asociace podporuje demokratické hodnoty v národních školských systémech. Zároveň rozvíjí politická ustanovení, čímž se snaží podpořit akceptaci těchto nezávislých škol a získat finanční podporu v národní legislativě.⁴⁵

⁴⁵ *Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners* [online]. [cit. 2018-03-29]. Dostupné z: <https://www.freunde-waldorf.de/en/waldorf-worldwide/waldorf-education/international-cooperation/>

3 Waldorfské školy v České republice

3.1 Reformní tendence na území Československa

Období 20. a 30. let 20. století je pro pedagogiku významné především díky reformnímu hnutí. Reformní myšlenky se staly předmětem zájmu téměř po celém světě a ani tehdejší Československo nebylo výjimkou. Tehdejší pokusy o reformaci pedagogiky by se daly rozdělit do dvou skupin, které se lišily především metodou práce. K první skupině patří například volná škola v Kladně, kde se ústřední postavou stali učitelé Č. Janout a F. Náprstek. Tato škola vycházela z přístupů, že dítě má být vychovááno celým světem, každým činem a každým okamžikem.⁴⁶ V druhé skupině byl dominantní Dům dětství v Krnsku. Hlavním inovátorem byl pedagog Ferdinand Krch. Základy této školy spočívaly především v pochopení přírody, prostředí i společnosti, tedy světa jako celku.

Mezi významné propagátory reformní pedagogiky patřili Josef Úlehla a Jan Mrazík. Úlehla byl inspirován zahraničními pedagogy a filosofy jako byli J. J. Rousseau, L. N. Tolstoj, H. Spencer aj. Jeho tendence směřovaly především k napravení vztahu mezi učitelem a žákem. Usiloval především o to, aby tento vztah byl založen na pochopení, důvěře a lásce. I přes jeho velké úsilí se potýká s neúspěchem, přesto jsou však dodnes jeho snahy považovány za významné pokusy o reformní pedagogiku.

3.2 Waldorfské školy v ČR

Po roce 1919, kdy vznikla první waldorfská škola, zaznamenala waldorfská pedagogika dynamický rozvoj a to nejen na území Německa. V období druhé světové války došlo k založení mnoha waldorfských škol po celé Evropě a ani tehdejší Československo nebylo výjimkou. Vznik alternativní pedagogiky a její rozvoj je nutně spjat se společenskou situací v dané zemi. Společenské podmínky v období mezi druhou světovou válkou a Sametovou revolucí nebyly nakloněny pro jakoukoliv alternativu, proto se alternativní školy na českém

⁴⁶ SVOBODOVÁ, Jarmila a JŮVA, Vladimír. *Alternativní školy*, s. 79

území objevují až po roce 1989. Po určitou dobu patřila waldorfská škola k jediné alternativě na tomto území.

Po roce 1989 pořádal v Příbrami pan Mgr. Vladimír Nejedlo přednášky na téma waldorfské pedagogiky a téměř okamžitě se setkal s velkým ohlasem. Po přednáškách byly také otevřeny kurzy s touto tematikou pod vedením učitele Ing, Dr. Tomáše Zuzáka a paní Ludmily Kučerové, která v té době již vyučovala na waldorfské škole v Německu. Již v roce 1990 byla otevřena první waldorfská škola v Písku a přibližně rok poté další škola v Příbrami a Ostravě a následovaly ostatní. Tedy v letech 1990- 1992 vzniklo prvních šest základních a mateřských waldorfských škol, a sice v Písku, Příbrami, Praze, Ostravě, Semilech a Pardubicích. V Praze vznikl tzv. Kruh přátel svobodných waldorfských škol, který nabízel informace o kurzech, seminářích, konferencích a v neposlední řadě celou škálu odborné literatury o waldorfské pedagogice. V Praze se také nachází sídlo Antroposofické společnosti, ke kterému patří mnoho dalších poboček po České republice.

Počet waldorfských škol se od začátku devadesátých let dynamicky zvyšoval a dnes se v České republice nachází 21 mateřských škol, 16 základních škol, 4 střední školy, 1 speciální škola a mimo jiné 10 iniciativ a sdružení.⁴⁷ Většina mateřských, základních i středních škol se vyskytuje v Čechách. Na rozdíl od zahraničí, kde waldorfské školy vystupují převážně jako soukromé subjekty, patří téměř všechny waldorfské školy do systému státních škol. Waldorfské školy v České republice vychází z učení Rudolfa Steinera a jeho antroposofického chápání světa, opírají se především o díla Rudolfa Steinera a mnohdy také fungují ve spolupráci ze zahraničními waldorfskými školami.

Jednou z prvních waldorfských škol, tehdy ještě v Československu, byla základní škola v Písku, která vystupuje pod názvem Základní škola Svobodná. Ta zahájila svou činnost roku 1990. Hlavním iniciátorem byl pan Ing. Karel Samec, od něhož vzešel impuls k založení školy. Ze své vlastní iniciativy začal v Písku organizovat různé kurzy týkající se waldorfské pedagogiky. Našlo se i mnoho nadšených rodičů, učitelů a úředníků, kteří projevíli zájem o založení nové školy. Začátky této školy ale nebyly jednoduché, neboť se škola potýkala s častým stěhováním. První třída s panem učitelem Lubošem Vrbou byla

⁴⁷ *Waldorfské školy* [online]. [cit. 2018-02-22]. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/skoly.php?menu=sko-vse>

otevřena v Hradišti, poté se přesunula do Smrkovic a na závěr se přestěhovala do Písku. Téhož roku, roku 1990, byla založena v Písku waldorfská mateřská škola, která pro svůj velký ohlas otevřela později i další oddělení. Jak základní, tak mateřská škola jsou spolufinancovány městem Písek.⁴⁸ Zřizovatelem této základní školy je opět město Písek. V současnosti jsou součástí základní školy Mateřská škola Sluníčko a 16. mateřská škola. Škola poskytuje také školní družinu, ve které jsou dětem nabízeny nejrůznější výtvarné činnosti. První až deváté třídy se vzdělávají podle „ŠVP pro základní vzdělání“. Stejně tak jako ostatní české waldorfské školy je Základní škola Svobodná členem Asociace waldorfských škol České republiky.

Rok po otevření waldorfské školy v Písku vznikla další základní škola, ve které se uplatňovaly waldorfské principy. Touto školou je Waldorfská škola Příbram, která stejně jako škola předchozí je školou veřejnou a není spravována soukromým zřizovatelem.⁴⁹

V roce 1991 přibyla další waldorfská základní škola, tentokrát v Ostravě. Již v roce 1990 se seznamovali dnešní waldorfské učitelé a veřejnost s myšlenkami waldorfské pedagogiky ve vzdělávacích kurzech a přednáškách. Na těchto přednáškách vystupoval již zmíněný švýcarský učitel Tomáš Zuzák. Ten si vzal na starost chod této školy a později se stal i jejím tutorem. Na vzdělání budoucích waldorfských učitelů participoval např. i Ústav pro svobodné alternativní školství v Ostravě či Svobodná vysoká škola v Stuttgartu.⁵⁰ Již od počátků svého působení navázala tato škola kontakt a spolupráci se svobodnými školami v Holandsku a Německu. Díky této spolupráci mají žáci možnost účastnit se výměnných pobytů. Zřizovatelem Waldorfské základní školy a mateřské školy Ostrava je statutární město Ostrava, městský obvod Ostrava a Přívoz.

Také v Semilech se brzy po Sametové revoluci a politickém uvolnění začaly ozývat hlasy volající po založení waldorfské školy. Iniciátory tohoto projektu se stali manželé Alena a Josef Bartošovi. Především pan Dr. Bartoš dokázal nadchnout posluchače a vzbudit zájem o waldorfskou pedagogiku. Bylo však zapotřebí zajistit učitelům dostatečné vzdělání v

⁴⁸ *Základní škola Svobodná a Mateřská škola Písek* [online]. [cit. 2018-03-04]. Dostupné z: <http://www.zssvobodna.cz/zs/historie>

⁴⁹ Viz následující kapitola č. 4

⁵⁰ *Waldorfská ZŠ a MŠ Ostrava* [online]. [cit. 2018-03-04]. Dostupné z: <http://www.zswaldorfostrava.cz/historie-skoly/>

oblasti waldorfské pedagogiky, a tak roku 1990 začaly kurzy ve spolupráci se Svobodnou vysokou školou ve Stuttgartu. V září roku 1992 byla otevřena první třída základní školy, přičemž každý rok přibyla jedna další třída. V Semilech se dnes nachází i mateřská waldorfská škola a waldorfské lyceum. Škola je vedena pod názvem Waldorfská základní a střední škola Semily, příspěvková organizace. Zřizovatelem základní i střední školy se stalo město Semily. Při rekonstrukci školy získala waldorfská škola finanční podporu nejen od města, ale i od německé nadace „Software AG Stiftung“.⁵¹ V současné době nabízí tato základní škola devět postupných tříd. Waldorfské lyceum v Semilech je všeobecně vzdělávací škola, jejíž studium je zakončeno maturitní zkouškou. Přestože je velice častým jevem, že žáci ze základní waldorfské školy pokračují na waldorfském lyceu, není to podmínkou. Škola je otevřená všem žákům, nehledě na jejich předchozí studium.

Dalším městem, kde roku 1991 vznikla základní waldorfská škola, se staly Pardubice. Škola je ve spolupráci s mezinárodními waldorfskými školami jako je například Schopfheim (Německo) či Novalis Collage (Holandsko).⁵² V současnosti nabízí škola devět ročníků, ve kterých je od první třídy důraz na dva cizí jazyky, konkrétně na angličtinu a němčinu. Škola je vedena pod názvem Základní waldorfská škola Pardubice a jejím zřizovatelem je statutární město Pardubice.

Také v Praze se dožadovali občané nových alternativních přístupů ve školství. Na začátku školního roku 1992/1993 došlo k otevření waldorfské školy v Praze v Jinonicích. Tato škola je v současnosti schopna pojmout až 270 žáků a nabízí 9 postupových tříd. V průměru se tedy třída skládá z 26 žáků. Zřizovatelem Základní školy waldorfské v Jinonicích je Městská část Praha 5. Významnou roli na této škole hraje kolegium učitelů, které se každý týden schází, aby mohlo probrat aktuální problémy, poznatky z jednotlivých hodin atd. Každý týden přichází učitelé se svými myšlenkami, poznatky, impulsy, které předkládají na poradách a společně se snaží utvořit celkový obraz poznání jednotlivých žáků. Existence těchto kolegiálních konferencí opět odkazuje na jeden z waldorfských principů, jako je poznání celostní bytosti.

⁵¹ *Waldorfská základní a střední škola* [online]. [cit. 2018-03-08]. Dostupné z: <http://walsem.cz/web/vyroci/clanek1.php>

⁵² *Česká školní inspekce* [online]. [cit. 2018-03-11]. Dostupné z: <https://portal.csicr.cz/School/617500720>

Těchto zmíněných šest škol patří do první vlny waldorfských škol v tehdejším Československu a dnešní České republice. V současné chvíli se nachází v **Praze**: 6 mateřských škol, 2 základní školy, 1 speciální, 1 Waldorfské lyceum, v **Příbrami**: 2 mateřské školy, 1 základní, 1 střední škola, v **Pardubicích**: 1 mateřská škola, 1 základní škola, v **Semilech**: 4 mateřské školy, 1 základní škola, 1 střední škola, v **Písku**: 1 mateřská škola, 1 základní škola, 1 iniciativa a sdružení, v **Ostravě**: 2 základní školy, 1 střední škola, 1 iniciativa a sdružení, v **Brně**: 1 mateřská škola, 1 základní škola, v **Karlových Varech**: 1 mateřská škola, 1 základní škola, 1 iniciativa a sdružení, v **Olomouci**: 1 mateřská škola, 1 základní škola, 3 iniciativy a sdružení, v **Českých Budějovicích**: 1 mateřská škola, 1 základní škola, 1 iniciativa a sdružení, v **Plzni**: 1 mateřská škola, 1 základní škola, 1 iniciativa a sdružení, v **Táboře**: 1 základní škola, v **Litoměřicích**: 1 základní škola, v **Liberci**: 1 základní škola, v **Jeseníku**: 1 iniciativa k založení mateřské a základní školy, v **Mnichově Hradišti**: 1 mateřská škola, ve **Žďáru nad Sázavou**: 1 mateřská škola, 1 sdružení a iniciativa.⁵³

Pro waldorfské školy v České republice je společná existence tzv. kolegia, které se schází každý týden, aby projednalo nejrůznější pedagogické postřehy. Ve vedení školy stojí ředitel, který má spíše reprezentativní funkci, ale zároveň je odpovědný za chod školy a komunikaci s úřady. Waldorfské školy na našem území uplatňují vzdělávací program „Waldorfská škola“, který byl schválen roku 1996 MŠMT. Vedle tradiční náplně waldorfských škol, musí waldorfské školy v České republice splňovat i požadavky ministerstva školství. Mateřské školy jsou zpravidla určeny dětem ve věku 3 až 6 let, základní školy tvoří 9 postupových ročníků přibližně od 7 do 15 let a střední školy nabízí čtyřleté studium cca od 15 do 19 let.

Waldorfský učitel v České republice musí mít ukončené vysokoškolské vzdělání. Dále si pak osvojuje waldorfskou pedagogiku během letních či víkendových seminářů. V současné době v České republice není vytvořen vzdělávací program pro waldorfské učitele na plný úvazek. Na území ČR existuje tzv. AWS ČR neboli Asociace waldorfských

⁵³ *Waldorfské školy* [online]. [cit. 2018-05-03]. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/skoly.php?menu=sko-vse>

škol České republiky, která vznikla roku 1997.⁵⁴ Tato asociace zastřešuje všechny waldorfské školy na území ČR, dále pak zahrnuje oblast poradenství pro jednotlivé školy, zejména v právních a pedagogických otázkách, pořádá veřejná shromáždění a setkání, umožňuje rozvoj dalšího vzdělávání učitelů a s tím spojené financování vzdělávání učitelů, garantuje dodržování vzdělávacího programu „waldorfská škola“ ve spolupráci s MŠMT ČR.⁵⁵ V neposlední řadě se také účastní jednání s orgány státní správy a je členem Evropské asociace waldorfských škol.⁵⁶

Na rozdíl od německých či holandských waldorfských škol, mají waldorfské školy v České republice svého ředitele, což vyplývá z jejich zařazení mezi státní školy. Avšak důležitá rozhodnutí se uzavírají až za přítomnosti všech členů učitelského kolegia. Stejně tak financování učitelů funguje obdobně, jako u ostatních státních škol. Zřizovatelem waldorfských škol v České republice je většinou obec či město, na rozdíl od toho zahraniční waldorfské školy vystupují jako soukromé subjekty, které jsou zřizovány školských spolkem či školských družstvem.⁵⁷ Pokud bychom porovnali českou waldorfskou školu s waldorfskou školou v Německu, našli bychom další drobné rozdíly. Třídní učitel ve většině evropských zemích vede svou třídu po dobu 8 let. V České republice doprovází učitel své žáky po dobu 9 let, a to z toho důvodu, že se v ČR uplatňuje devítiletá povinná školní docházka. Od vzniku první waldorfské školy na našem území až po současnost má waldorfská pedagogika stoupající tendence. Pokud bude tento trend pokračovat, dá se očekávat, že i v následujících letech vzniknou další školy s waldorfskou pedagogikou.

3.3 Speciální škola

Na začátku 90. let 20. století vznikla v Praze první waldorfská speciální škola. Tato škola si drží nejen své prvenství, ale je stále jedinou speciální waldorfskou školou v České republice. Tato škola začala působit ve školním roce 1990/1991 jako experiment pod záštitou Zvláštní školy v Josefovské ulici na Praze 1. V červnu roku 1991 se škole podařilo získat právní subjektivitu, a tak začala vystupovat pod názvem Svobodná speciální škola Jana

⁵⁴ ESCWE: *Domestic Report: Czech Republic* [online]. [cit. 2018-03-22]. Dostupné z: [://ecswe.net/domestic-report-czech-republic/](http://ecswe.net/domestic-report-czech-republic/)

⁵⁵ KRANICH, Ernst. Michael. *Waldorfské školy*, s. 29

⁵⁶ *Základní škola Svobodná a Mateřská škola Písek* [online]. [cit. 2018-03-04]. Dostupné z: <http://www.zssvobodna.cz/zs/o-skole>

⁵⁷ KRANICH, Ernst, Michael. *Waldorfské školy*, s. 8

Amose Komenského. Na začátku svého působení nabízela škola pouze 1. - 4. třídu, přičemž se každý rok otevřela nová první třída. V roce 2000 nabízela škola plných 9 postupných ročníků. Tato škola během své působnosti několikrát změnila místo a dnes sídlí v Křejské ulici, v Praze 4 na Opatově.⁵⁸ Zřizovatelem této školy je Magistrát hlavního města Prahy a spadá do skupiny speciálního školství. Specifika této školy spočívají v práci s dětmi a mladými lidmi se zdravotním postižením a žáky majícími speciální vzdělávací potřeby.

Žáci této waldorfské speciální školy se potýkají nejčastěji s poruchami pozornosti jako je např. ADHD, ADD, s poruchami chování- SPU, s poruchou autistického spektra, Downovým syndromem atd.

⁵⁸ *Základní škola waldorfská* [online]. [cit. 2018-03-24]. Dostupné z: <http://zs.waldorfska.cz/>

4 Waldorfská škola v Příbrami

4.1 Historie školy

Mezi prvních šest škol v tehdejší Československu, ve kterých se uplatňuje waldorfská pedagogika, patří právě i Waldorfská škola v Příbrami. Po roce 1989 organizoval pan Mgr. Vladimír Nejedlo přednášky na téma waldorfské pedagogiky společně se zahraničními učiteli, kteří již měli osobní zkušenost s tímto druhem pedagogiky. Tato škola byla založena roku 1991 a u jejího zrodu byl přítomen již zmíněný Mgr. Vladimír Nejedlo. Na post prvního ředitele Waldorfské školy v Příbrami se dostal pan Rostislav Riško. Kromě ředitele vykonával také funkci učitele, vychovatele a školníka. Jelikož byla waldorfská pedagogika na našem území ve svých počátcích, mluvílo se tehdy o Alternativní škole v Příbrami, která obsahovala waldorfské prvky. První třída se skládala z 25 dětí. Počet tříd se pro svůj úspěch značně rozrostl.

V současnosti se jedná o waldorfskou školu, která neobsahuje pouze waldorfské prvky, ale její těžiště je ve waldorfské pedagogice a myšlenkách Rudolfa Steinera. Tato škola vykazuje činnost od 1. 9. 1991 a jejím zřizovatelem je město Příbram. Waldorfská škola Příbram zahrnuje jak mateřskou školu, základní školu, waldorfské lyceum, střední odborné učiliště, tak i školní družinu, školní jídelnu a školní klub. Základní škola je tvořena devíti postupnými ročníky, přičemž v každém z nich je jedna třída. V současné chvíli navštěvuje školu asi 180 žáků, avšak v případě většího zájmu je kapacita školy až 225 žáků. Škola dává důraz na integraci žáků se specifickými poruchami učení a chování. Kromě třídního učitele a odborných učitelů je jim věnována pozornost speciálního pedagoga a školní psycholožky. Ani pro žáky s tělesným postižením nemusí být problém navštěvovat tuto školu, neboť škola nabízí bezbariérový přístup.

Střední škola nabízí Waldorfské lyceum, které dává důraz na humanitní a přírodní vědy či studium cizích jazyků. Žáci jsou přijímáni na základě ústního rozhovoru. Délka studia je vymezena na dobu 4 let a její zakončení spočívá v úspěšném složení maturitní zkoušky. Následně žáci pokračují ve studiu na vyšších odborných či vysokých školách. Jako další možnost nabízí škola střední odborné učiliště s možností výběru uměleckého kováře,

zámečníka, pasíře, truhláře a řezbáře či nově od roku 2016/2017 reprodukčního grafika.⁵⁹ Odborné učiliště je zpravidla na 3 roky a je ukončeno závěrečnou zkouškou s výučním listem.

Z architektonického hlediska nabízí škola po rekonstrukci 13 tříd, 7 odborných učeben, tělocvičnu, knihovnu a školní jídelnu. Nedílnou součástí je také upravená zahrada sloužící jako hřiště.

4.2 Charakteristika Waldorfské školy Příbram

Na základě návštěvy Waldorfské školy Příbram a položení několika otázek třídním učitelkám, jsem došla k následujícím prvkům, které jsou pro tuto školu charakteristické. Stejně tak jako všechny jiné waldorfské školy v České republice, tak i Waldorfská základní škola Příbram musí dodržovat Rámcově vzdělávací program. Některé předměty jako například matematika a český jazyk jsou pevně stanoveny, avšak u jiných předmětů lze počet hodin upravit, čímž vzniká prostor pro předměty, jako je kreslení forem či eurytmie. Eurytmie je jedním ze specifíků waldorfské školy. Jelikož se škola mnohdy potýká s nedostatkem učitelů eurytmie, není vždy vyučována v každém ročníku. Pokud Česká školní inspekce nařídí testování žáků, musí se tomu studenti waldorfské školy podrobit. Testování sice není nutností, ale v posledních letech se stalo téměř pravidlem.

Na základě návštěvy Waldorfské školy Příbram bych hodnotila vztah mezi učiteli a žáky pozitivně. Žáci dodržovali zdvořilostní formu vykání, přesto však působil tento vztah přátelsky a neformálně. S kladným vztahem mezi učiteli a žáky může souviset i nízká míra stresu a strachu z testů a ústního zkoušení. Písemné testy se objevují především ve vyšších ročnících, představují pro žáky spíše možnost určité sebereflexe. Nejedná se tedy o známkové testy, ale spíše o orientační zjištění, jaká látka je pro dítě stále překážkou a naopak, co je žák schopen bezproblémově zvládnout. Pokud chce učitel žáky zkoušet ústně, pak pouze v lavicích, aby to opět nevyvolávalo v dětech nervozitu a strach.

Na této škole panovala velmi příjemná atmosféra, což souvisí nejen s již zmíněným minimálním stresem, ale také s faktem, že žáci nejsou přetěžováni domácími

⁵⁹ *Waldorfská škola Příbram* [online]. [cit. 2018-02-25]. Dostupné z: <http://www.waldorf.pb.cz/zakladni-skola/o-skole/charakteristika-waldorfske-skoly-pribram>.

úkoly. To však neznamená, že by domácí úkoly na waldorfské škole vůbec nebyly zavedeny. Žáci dostávají týdenní úkoly, je tedy jen na nich, kdy si v průběhu týdne najdou čas na jejich plnění. Tyto úkoly mají většinou podobu otázky na zamyšlení či pozorování vnějších přírodních jevů.

Jedna z mých otázek směřovala k šikaně. Jelikož je šikana problémem téměř na všech školách, zajímalo mě, zdali jsou waldorfské školy výjimkou či nikoliv. I na této škole se vyskytuje šikana, avšak naprosto minimálně, jedná se tedy o ojedinělé případy.

Co se týče denního uspořádání hodin, první část dne je tvořena epochou a po skončení epochy následuje 30 minutová přestávka, během níž mohou jít žáci pod dozorem učitelů na školní zahradu, která nabízí mimo jiné i dětské hřiště. Po přestávce začínají doprovodné předměty, které trvají 45 minut. Mezi tyto doprovodné předměty spadají například cizí jazyky, výtvarná výchova, tělesná výchova, ruční práce, eurytmie aj.

Pokud žáci během svého studia projeví zájem o přechod na gymnázium či po devátém ročníku na střední školu, kde se neuplatňuje waldorfská pedagogika, nabízejí učitelé přípravné kurzy k přijímacím zkouškám. V těchto kurzech se setkávají např. s testy studijních předpokladů a mnohými dalšími testy, které se vyskytují u přijímacích zkoušek na střední školy. Žáci tedy sami zhodnotí, zdali potřebují pomoc s látkou pro přijímací zkoušky a případně využijí pomoc od učitelů. S přechodem na jinou školu souvisí známky, které jsou nutné pro vyplnění přihlášek na střední školy a gymnázia. Na waldorfské škole žáci nedostávají známky za své výkony, proto v případě odchodu na jinou školu, kde funguje hodnotící systém pomocí známek, vytvoří waldorfské učitelé obdobné vysvědčení jako na běžných školách. Pokud chce tedy žák waldorfské školy přejít na jinou školu, rozdílnost pedagogických principů pro něj není překážkou.

Jelikož waldorfský učitel vyučuje na obou stupních (od 1. - 9. třídy), může nastat situace, kdy učitel nemá vystudované vhodné vzdělání. Tato situace nastala například u třídní učitelky ve 4. třídě. Paní učitelka vystudovala učitelství pro 1. stupeň základní školy, což znamená, že by neměla vyučovat na druhém stupni. Na základě rozhovoru jsem se dozvěděla, že není problém, aby takový učitel na waldorfskou školu nastoupil a v průběhu působení na škole si dostudoval potřebnou aprobaci.

4.3 Návštěva 4. třídy

V listopadu roku 2017 jsem měla možnost nahlédnout do výuky na waldorfské základní škole, konkrétně do 4. třídy. V této kapitole bych ráda objektivně popsala, jak probíhal den na waldorfské škole v Příbrami. K získání těchto informací jsem využila zúčastněné pozorování. Abych zachovala anonymitu třídní učitelky a všech žáků, nevyužívám v popisu 4. a následně i 8. třídy žádná jména.

4.3.1 Obecná charakteristika třídy

Tato třída se skládá z 21 dětí, přičemž počet v ostatních třídách je v rozmezí 20 až 30 žáků. Třídní učitelka má na vysoké škole vystudované učitelství pro 1. stupeň, avšak na waldorfské škole doprovází třídní učitel žáky až do 9. třídy, tedy vyučuje i látku 2. stupně. Každá třída na prvním stupni má svou asistentku pedagoga, která pomáhá pomalejším žákům a také těm, kteří v předchozích hodinách chyběli.

Třída je vymalována teplými barvami a zdi jsou vyzdobeny přírodními materiály, jako je např. mozaika z kamínků aj. Jako další dekorativní prvky se zde objevují výtvary žáků, obrázky počínaje a voskovými figurkami konče. V neposlední řadě jsou třídy vyzdobeny květinami.

4.3.2 Epocha- nauka o člověku a zvířatech 9. 11. 2017

Privítání žáků ve třídě začíná podáním ruky každého z dětí. Hodina začíná v 8 hodin a trvá přibližně 100 až 120 minut, a to z toho důvodu, že se na waldorfských školách uplatňuje tzv. epochové vyučování. Na začátku hodiny se všichni postaví, třídní učitelka zapálí svíčku a společně odříkávají tzv. ranní verš waldorfských škol, který je společný všem waldorfským školám jak v ČR, tak zahraničí. „*To milý slunce svít den ozařuje mi a údům sílu dá, moc ducha v mé duši. Já v záři sluneční, ó Bože, sílu ctím, již ve své dobrotě ty vsadils v duši mou, bych mohl se učit se a pilně pracovat. Od tebe pochází světlo a síla. K tobě nechť proudí láska a dík.*“ Po odříkání tohoto verše začíná první část epochy. Epocha je zpravidla rozdělená do tří částí, a tedy rytmické, výukové a vyprávěcí. U žáků prvních tříd převažuje rytmická část, naopak u žáků osmých a devátých tříd se klade důraz na výukovou část.

V rytmické části pracovala třída s různými doprovodnými předměty, které tvořily např. dřevěné tyče a koule. Tato část je doprovázena pohybem, jenž byl v souladu s rytmem, který udávala převážně třídní učitelka. Žáci utvořili kruh a společně recitovali báseň. Při každém slově, které začínalo na dané písmeno, se posunuli o krok vpravo či vlevo, podle stanovených pravidel. Když se pak báseň zrychlila, odpovídalo tomu i tempo jejich posunu. Jelikož se jednalo o epochu Nauka o člověku a zvířatech, jejím hlavním předmětem byla říše zvířat a lidské tělo. Další úkolem třídy bylo opět utvoření kruhu a následně zadávala třídní učitelka jednotlivým žákům zvířata, která měli daní žáci nejdříve předvést, a poté zbytek třídy hádat, o jaké zvíře se jedná. Cílem tohoto cvičení bylo najít a znázornit charakteristický rys daného zvířete. Poslední aktivitou rytmické části byl zpěv v doprovodu flétny. Rytmická část byla převážně kombinací pohybu a hudebních prvků.

Ve druhé části, kterou byla výuková část, se třídní učitelka věnovala výkladu. Látka byla zaměřena na lidské tělo. Svůj výklad doprovázela učitelka psaním na tabuli. Tyto informace si pak žáci zapisovali do svých epochových sešitů, které mají určeny pouze na tuto danou epochu. Součástí výukové fáze byla práce s voskem. Děti dostaly za úkol vymodelovat libovolné zvíře, o kterém se již v hodinách učily. Cílem práce s voskem bylo osvojit si jemnou motoriku a zároveň si uvědomit proporce daného zvířete a co nejdetailněji ho ztvárnit. Ve výukové části sedí žáci v lavici, neboť se zde neuplatňují pohybové aktivity, jak tomu bylo v první rytmické části.

Třetí část epochy tvořila vyprávěcí část. Tato část spočívala v předčítání bájí třídní učitelkou. Ve vyprávěcí fázi nebyla vyžadována aktivita žáků, z vyprávění si nemuseli dělat zápisky. Žáci měli za úkol poslouchat a seznámit se s bájnými pověstmi. Hodinu ukončila paní učitelka, neboť ve škole nezvoní ani začátku, ani konci hodiny.

4.3.3 Vyhodnocení

Po celou dobu výuky panovala ve třídě příjemná atmosféra. V rytmické části se aktivně zapojovala celá třída, ve výukové části položilo několik žáků otázky, které vždy zodpověděla třídní učitelka. Poslední část byla v porovnání s předchozími částmi pasivní, neboť žáci nemuseli plnit žádné úkoly.

4.4 Návštěva 8. třídy

4.4.1 Obecná charakteristika třídy

V listopadu roku 2017 jsem navštívila Waldorfskou školu Příbram, konkrétně 8. třídu. Třidu tvoří 22 žáků, třídní učitelka a asistentka pedagoga. Třídní učitelka má vystudovaný obor ekologie na Přírodovědecké fakultě a k tomu si musela vystudovat doplňující pedagogické studium pro učitelství 2. stupně a středních škol. Tuto třídu vede již osmým rokem, což odpovídá základním rysům waldorfské pedagogiky.

Obdobně jako ve 4. třídě budilo prostředí příjemný pocit. Zdi byly vymalované hřejivými barvami, stěny byly vyzdobené mnohými výtvarnými díly, které žáci sami tvořili. Nechyběly ani květiny a velká okna, která místnost značně prosvětli.

4.4.2 Epocha – přírodopis 30. 11. 2017

Tato epocha začínala v 8:00 a končila 9:50. Na začátku hodiny přivítal každý z žáků třídní učitelku podáním ruky. Dále pak paní učitelka zapálila svíčku a následně celá třída společně odříkala ranní verš. „*Já hledím do světa, ve kterém slunce svítí, ve kterém se hvězdy třpytí, ve kterém kameny leží, žijíce rostliny rostou, cítíce zvířata žijí, ve kterém člověk svou duší přibytěk duchu skýtá. Já hledím do duše, která v mém nitru žije. Duch boží tká ve světle slunce i duše, venku v prostoru světa. Uvnitř v hlubinách duše. K tobě, duchu boží, se obracím s prosbou, nechť síla a požehnání k učení a práci v mém nitru rostou.*“ Poté se všichni posadili do lavic a paní učitelka začala předčítat z knihy. Následovaly referáty před třídou od dvou žáků, přičemž oba měli referát na jednoho živočicha. Po skončení referátu třída zatleskala a učitelka ohodnotila jejich výkony, hodnotila je pozitivně a zároveň jim dala rady, jak mohou v budoucnu postupovat při zpracování dalších referátů. Když se opět usadili do lavic, dostala celá třída 5 minut na vymyšlení jedné otázky vztahující se k probírané látce. Ta zahrnovala učivo týkající se mobility lidského těla. Žáci se měli vzájemně zkoušet a pokládat si otázky, které vymysleli. Když každý položil jednu otázku a zároveň jednu otázku zodpověděl, dostala třída další úkol. Studenti měli vyzkoušet rozsah pohybu na svém vlastním těle a dojít tím k nějakému závěru. Tento úkol plnili většinou ve trojicích. Přibližně po 10 minutách prezentovali své závěry, ke kterým došli. Na konci epochy zopakovala paní učitelka látku nejen z této hodiny, ale i z minulé hodiny, přičemž úkolem třídy bylo udělat

si zápisky z tohoto výkladu. Aby byl výklad dostatečně názorný, ukazovala paní učitelka vše na figuríně kostry. Hodinu ukončila třídní učitelka a následovala přestávka.

4.4.3 Vyhodnocení

Žáci byli převážně aktivní, vzájemně se podporovali jak při referátech, tak při pokládání otázek. Když byl někdo hlučnější a vyrušoval, tak ho třídní učitelka napomenula a už se to neopakovalo. Žáci netvořili skupinky, nedělili se na dívky a chlapce, celkově působili jako kolektiv. Ve třídě panovala jak během výuky, tak během přestávky přátelská atmosféra.

5 Srovnání s běžným typem školy

Cílem této kapitoly je poukázat na stěžejní rozdílnosti mezi waldorfskou školou a školou běžného typu. Waldorfská pedagogika je jedním z mnohých alternativních školských přístupů, z čehož vyplývá, že se nějakým způsobem vymezuje vůči tradičnímu školství.

5.1 Rozvrh

V tradičních školách trvá vyučovací hodina 45 minut. V závislosti na tom, o jaký ročník se jedná, se vyučovací den skládá např. ze čtyř a více 45 minutových jednotek. Má to svá pro a proti. Můžeme se setkat s názory, že se dítěti po 45 minutách snižuje pozornost, a proto by delší hodiny byly spíše přítěží než obohacením. Naproti tomu stojí názory, které naopak tvrdí, že za tak krátký časový úsek se dítě nemůže dostatečně ponořit do učební látky. Ať už se člověk přiklání k tomu či onomu názoru, ve waldorfských školách se uplatňuje tzv. epochové vyučování. Jedná se o dvou až čtyřtýdenní blok, ve kterém se žáci věnují hlavním učebním předmětům, jako je vlastivěda, český jazyk, matematika, v nižších ročnících kreslení forem, přírodověda, zeměpis, chemie, fyzika atd. Po dobu až čtyř týdnů se mají žáci v dopoledních epochách, které trvají 100- 120 minut věnovat jednomu předmětu. Výhodou tohoto vyučování je delší koncentrace na jedno téma, na které je možné nahlížet z více úhlů a uzavřít tak učební látku dané epochy jako ucelený obraz. Epochy jsou dále členěny do tří částí. Délka rytmické, výukové a vyprávěcí části je uzpůsobena vývojovému stupni žáků. U nižších ročníků je důraz především na rytmickou část, naopak u vyšších ročníků se zdůrazňuje výuková část.

Rozdíly mezi tradiční školou a waldorfskou školou nalezneme také v jednotlivých předmětech, z nichž je rozvrh sestaven. Specifikem waldorfské pedagogiky jsou předměty jako eurytmie a kreslení forem. Eurytmie je druhem umění, které je nazýváno také „viditelným zpěvem či řečí“.⁶⁰ Počátky eurytmie sahají na začátek 20. století, kdy ji vytvořil Rudolf Steiner. Toto umění propojuje zvuky a tóny s pohybovou složkou člověka. Při vyslovení nějaké hlásky dochází v nitru člověka k neviditelnému volnému gestu, které se pak projeví v eurytmickém pohybu. Základem eurytmie je zpěv nebo hudba, přičemž každá hláska vytváří specifický pohyb. Zvuky slov a hlásky mají svou vlastní hodnotu, která

⁶⁰ CARLGEN, Franz, *Výchova ke svobodě*, s. 78

reaguje na naše podprahové vnímání.⁶¹ Eurytmie je výjimečná především kvůli svému významu. Neboť při eurytmickém cvičení se zapojí všechny duševní síly a celé lidské tělo. Při žádném jiném vyučovacím předmětu se lidské tělo a jeho duševní stránka nestimuluje tolik jako právě při eurytmii. Jelikož má tento předmět specifickou povahu a není vyučován na žádné jiné škole, může se stát, že na škole není dostatek učitelů pro eurytmii. Ovšem za předpokladu, že je na škole učitel eurytmie, vyučuje se tento předmět ve všech ročnících. V prvním ročníku se žáci setkávají s nejjednoduššími rytmy doprovázenými např. cvičením s tyčí. U vyšších ročníků dochází ke složitějším kombinacím pohybů a žáci vytvářejí nejrůznější hudební a dramatická vystoupení.

Dalším předmětem, který se v rozvrhu běžných škol neobjevuje, je kreslení forem. Tento předmět slouží u nižších ročníků především k procvičení dětské ruky, než se žáci začnou učit psát. Jedná se o dynamické lineární cvičení, ve kterém se děti učí nakreslit jednoduché formy a následně pak najít vztah mezi nakreslenými obrazci a jejich pozadím. Kreslení forem je základem nejen pro pozdější psaní písmen a číslic, ale i pro geometrii. Žáci se také učí vnímat tvary a formy ve světě, který je dennodenně obklopuje, např. vzor sněhových vloček, včelích pláství, spirálu ulity aj.⁶² Tato cvičení trénují mimo jiné dětskou představivost. Učitel nakreslí na tabuli určitou formu a úkolem žáků je nakreslit tento vzor zrcadlově. Tento předmět je vyučován od první do deváté třídy, přičemž obtížnost těchto cvičení opět odpovídá vývojovému stupni žáků.

Znalost alespoň jednoho cizího jazyka je dnes považována téměř za samozřejmost. Ovládá-li člověk cizí jazyky, je to bezpochybně bráno za velkou výhodu. Výuka cizích jazyků se objevuje jak v běžných školách, tak ve waldorfských. V tradičním školství se žáci setkávají s prvním cizím jazykem ve 3. - 4. třídě, přičemž s druhým jazykem začínají na druhém stupni, nejpozději však v osmé třídě.⁶³ V tomto jsou waldorfské školy rozdílné, neboť již žáci prvních tříd se setkávají ve výuce s dvěma cizími jazyky. Od 1. -3. třídy uchopují děti cizí jazyk pomocí písní, básní, rytmických cvičení. Cílem je, aby si žáci vytvořili cit pro jazyky a osvojili si správnou výslovnost. Porozumění je v tomto případě

⁶¹ CARLGEN, Franz, *Výchova ke svobodě*, s. 79

⁶² CARLGEN, Franz, *Výchova ke svobodě*, s. 59

⁶³ *Národní ústav pro vzdělání* [online]. [cit. 2018-03-25]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/vse-ounuv/zavedenim- druhého-povinného-cizího-jazyka-na-zs-se-zlepsi>

druhořadé.⁶⁴ Až ve vyšších ročnících se děti setkávají s gramatickými pravidly, s učením slovíček atd. Na waldorfských školách se vyučují jazyky převážně pomocí přímé metody, která se vyznačuje důrazem na komunikaci, minimálním používáním mateřského jazyka a absencí překladu.⁶⁵

5.2 Učební materiály

V současné době existuje obrovské spektrum učebnic a pracovních sešitů, které jsou mnohdy doprovázeny obrázky, rozhovory, v učebnicích pro cizí jazyky se také vyskytuje slovníček s novou slovní zásobou atd. Učebnice a cvičebnice jsou běžnou součástí vyučování v tradičních školách. To však neplatí pro výuku ve waldorfské škole. Tam si žáci sami tvoří tzv. epochový sešit. Vždy na danou epochu dostanou žáci prázdný sešit a v průběhu celé epochy do něj vepisují důležité informace pod vedením třídního učitele. Cílem těchto epochových sešitů je vlastní uchopení látky a zhodnocení důležitosti dané informace. Waldorfská pedagogika vychází z ideji, že si žák vytváří kladnější vztah k učebním materiálům, které se stanou jeho vlastním dílem. Dítě se tak samo stává tvůrcem své učebnice, ke které se kdykoliv později může vrátit. Učitel vychází převážně ze svých materiálů získaných na waldorfských seminářích. Ve vyšších ročnících mohou žáci používat doplňkovou primární literaturu, jako např. atlasy a encyklopedie.

5.3 Hodnocení žáků

Na konci tematického celku, čtvrtletí či celého školního roku dochází k hodnocení žáka, zdali zvládl látku daného ročníku a jakým způsobem obstál. Žáci na běžných školách jsou hodnoceni pomocí známek. Stupnice se může mírně lišit, v závislosti na dané zemi. V České republice je hodnotový systém zpravidla od 1 do 5, přičemž 1 označuje nejlepší známku. Ve Spolkové republice Německo se můžeme setkat se systémem 6 stupňů, kdy známka 1 opět představuje nejvyšší hodnotu. Systém hodnocení na školách se stal častým předmětem diskuzí. Existují žáci, které známkové ohodnocení motivuje a má na ně pozitivní vliv. Naproti tomu stojí zastánci ústního či jiného systému hodnocení, kteří v podobě známek

⁶⁴ POL, Milan, *Waldorfské školy...*, s. 60

⁶⁵ DVOŘÁKOVÁ, Kateřina. *Výuka cizích jazyků...*, s. 30

shledávají spíše dětskou frustraci a opovržení. Pro takové lidi by mohla waldorfská škola nabízet řešení. Waldorfská pedagogika nemá systém hodnocení pomocí známek. V průběhu roku hodnotí učitel žáka slovně, přičemž se snaží zdůraznit jeho schopnosti a nadání, tak aby jeho slovní komentář byl co nejvíce motivační. Stejně tak jako v tradiční škole, tak i ve waldorfské škole dostává žák na konci roku vysvědčení. To se však od sebe diametrálně odlišuje. V běžné škole se vysvědčení skládá z hodnocení chování, které obsahuje známky 1-3 a dále z prospěchového ohodnocení známkami 1-5 z jednotlivých předmětů. Třídní učitel na waldorfské škole vypracovává na konci školního roku vysvědčení, ve kterém popisuje dosažený výkon žáka, jeho přednosti, zlepšení, ale také problematické části aj. Cílem tohoto vysvědčení je všeobecný náhled na žáka i z hlediska jeho vynaloženého úsilí v průběhu roku. Učitel, jakožto rádce, připojuje také mnohé rady a podněty pro budoucí práci. Spolu s vysvědčením zhotovuje třídní učitel každému žákovi krátký verš. Ten má sloužit jako osobní průpověď.⁶⁶ Existence slovního hodnocení eliminuje nežádoucí konkurenci, neboť se na každé dítě dívá z hlediska jedinečné osobnosti, nedochází tedy ke srovnávání.

Hodnocení žáků je spojeno nejen se známkami či slovním hodnocením, ale také s pochvalami a tresty. V tradiční škole se za dobře odvedenou práci dostávala pochvala. Často se objevuje ve formě slovní a písemné pochvaly, žák ale může také dostat od učitelů razítko, obrázek či nějakou sladkost. Stejně tak jako dobré výkony, jsou i špatné výkony nějak ohodnoceny. Existuje mnoho možností, jak případné vyrušování či nesplněné úkoly sankcionovat. Nejčastěji se taková sankce objevuje ve formě černých puntíků a poznámek. V případě, že je žák i nadále problematický, dochází ke zvyšování trestu třídní důtkou počínaje a vyhozením ze školy konče. K trestům na škole má waldorfská pedagogika odlišný přístup. Chce-li se stát waldorfský učitel autoritou, pak ale na základě svých kvalit a ne vynucenou cestou pomocí trestů. Dříve se na školách objevovaly i fyzické tresty, které Steiner značně kritizoval. Fyzickým trestem by učitel vzbudil u žáka pochybnosti o jeho ochotě pomoci.⁶⁷ Nejen fyzické tresty, ale i tresty pomocí poznámek jsou waldorfskou pedagogikou odmítány.

⁶⁶ GRECMANOVA, Helena a URBANOVSKA, Eva, *Waldorfská škola*, s. 24

⁶⁷ CARLGEN, Franz, *Svobodné školy*, s. 115

5.4 Vztah učitel-žák-rodič

Vztah mezi učitelem a žákem se vytváří po celou dobu studia, avšak vztah mezi učitelem, žákem a rodičem je v pojetí tradičního školství druhořadý. Učitel v tradiční škole se setkává s rodiči svých žáků většinou dvakrát až čtyřikrát do roka a to z důvodů třídních schůzek. Předmětem těchto schůzek bývají většinou prospěchové výsledky žáka. Dalo by se říci, že mezi třídním učitelem a rodiči jeho žáků nedochází k bližšímu vztahu. V tomto přístupu se značně odlišují waldorfské školy. Zde vzniká jistá trojčlennost mezi učitelem, žákem a rodičem. Rodiče tvoří třetí pilíř, který se podílí nejen na harmonickém vývoji dětí, ale i na správném fungování školy. Přístupy rodičů se v této otázce mohou lišit. Na jedné straně se objevuje názor, že k antroposofii člověk musí dojít sám, tedy není potřeba jistá osvěta veřejnosti. Naopak zastánci druhého přístupu se snaží přiblížit informace o antroposofii a waldorfské pedagogice pomocí nejrůznějších přednášek, konferencí atd.⁶⁸ Ve většině případů založení nové waldorfské školy to byli právě rodiče, kteří projeví zájem a iniciativu. Společenství rodičů se skládá ze všech rodičů žáků waldorfské školy, z nichž se následně utvoří rodičovská rada. Orgán rodičovské rady má za úkol shromažďovat podněty rodičů a poté je projednat s ostatními orgány školy jako je např. kolegium. Rodiče žáků waldorfských škol hrají důležitou roli i z hlediska spolufinancování školy, na kterém se podílejí pomocí měsíčních příspěvků. Kromě rodičovské rady existují také třídní společenství rodičů, kde se projednávají podněty pro realizaci výuky dané třídy. Schůze rodičů a učitelů se konají minimálně 3x do roka, avšak mnohdy se rada rodičů, třídní společenství rodičů či jiné iniciativní skupiny rodičů scházejí častěji a pravidelně.⁶⁹

Úzká spolupráce školy a rodičů je jedním z charakteristických rysů waldorfské pedagogiky. Ovšem i tento úzký vztah má svá úskalí. Je třeba, aby si jak rodiče, tak učitelé uvědomili své role. Učitel má k žákům přistupovat co nejobektivněji, naopak rodič, který nabízí dítěti bezpodmínečnou lásku má k němu vztah značně subjektivní. Přestože waldorfské školy oceňují iniciativní podněty ze strany rodičů, je třeba, aby se drželi své rodičovské role a neměli tendenci přejímat role učitelské. Osobní vztah rodiče a učitele je

⁶⁸ POL, Milan, *Waldorfské školy...*, s. 122

⁶⁹ POL, Milan, *Waldorfské školy...*, s. 120

také založen na návštěvách rodinného prostředí dítěte. Pokud má učitel možnost poznat i rodinné prostředí, projeví se tím vzájemná důvěra mezi učitelem a rodičem a zároveň se tím předchází mnohým nerozuměním, která mohou vznikat na základě izolace školy a osobního života. Eliminují se tím především rozdílné představy o školní a rodičovské výchově.

Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se zaměřila na jeden z mnohých alternativních typů pedagogiky. Vzdělání a výchova, jakožto často probírané téma v současném socio-prostoru, se stává čím dál častěji předmětem dlouhých diskuzí. Mým cílem bylo představit waldorfskou pedagogiku jako stále sílící fenomén. V dnešní době panují dva přístupy k alternativám obecně, přičemž jedna část společnosti stojí na straně nových alternativních pedagogických proudů, druhá je naopak silně kritizuje. Za důvod těchto ostře vyhraněných názorů považuji nízkou míru informovanosti. I přes současný rozvoj medií, která umožňují rychlý přístup k informacím, pokládám širokou veřejnost za neznalou z hlediska objektivních informací o alternativním školství obecně.

V této práci jsem se nejprve zaměřila na vznik waldorfské pedagogiky a dále nastínila její rozvoj ve světě. Aby se waldorfská pedagogika mohla zakotvit i v jiných zemích, než kde vznikla, musela se vypořádat s nejedním problémem. Politická situace panující ve 20. století se stala pro waldorfské školy překážkou, která buď omezovala jejich rozvoj, nebo v horších případech zakázala fungování waldorfských škol jako takových. Pro lepší pochopení tehdejší doby a toho, proč vzrostla poptávka po alternativních přístupech, jsem se nejdříve věnovala historickému kontextu začátku 20. století. Poté následuje stěžejní část mé bakalářské práce, a tedy charakteristika waldorfské pedagogiky a antroposofie, jakožto její nutné součásti. Waldorfské školy se staly žádanými právě pro svou odlišnost od tradičního systému, což se projevilo zakládáním waldorfských škol takřka po celém světě. A právě toto rozšíření jsem zaznamenala v následující kapitole.

Waldorfská pedagogika našla své zastánce i v České republice, což je předmětem další kapitoly. V souvislosti s rozvojem alternativní pedagogiky na našem území jsem se zaměřila na jednu z prvních waldorfských škol u nás. Waldorfská škola Příbram mi poskytla nahlédnutí do běžné výuky, což mi umožnilo pozorovat prvky waldorfské pedagogiky v praxi. Měla jsem tedy možnost pozorovat nejen realizaci waldorfských myšlenek, ale taky sledovat rozdílnosti mezi teorií a praxí. I přes to, že všechny waldorfské školy vycházejí z učení Rudolfa Steinera, mohou se vyskytovat drobné nuance v souvislosti s kulturně - politickým nastavením daného státu. V poslední kapitole jsem se zabývala největšími rozdíly mezi waldorfskou pedagogikou a pedagogikou tradiční. Cílem této komparace

nebylo hodnotit, který pedagogický přístup je pro děti vhodnější, ale pouze poukázat na tyto odlišnosti, aby si čtenář mohl vytvořit svůj vlastní názor.

Mým cílem bylo objektivně popsat charakteristické znaky waldorfské pedagogiky a její vývoj od vzniku první waldorfské školy až po současnost. Tím bych chtěla dostat tento fenomén do většího povědomí široké veřejnosti. Pozitivní reakce žáků a jejich rodičů nepochybně přispívají k rozšíření waldorfských škol a ke stále větší poptávce, avšak i přesto má waldorfská pedagogika, jakožto pedagogická alternativa, vedle tradičního školství druhořadé postavení.

6 Seznam použitých informačních zdrojů

CARLGREN, Frans a VÁŇA, Zdeněk, ed. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera: obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1991. 263 s. ISBN 80-900307-2-6.

Česká školní inspekce [online]. [cit. 2018-03-11]. Dostupné z: <https://portal.csicr.cz/School/617500720>

DVOŘÁKOVÁ, Kateřina. *Výuka cizích jazyků v pojetí waldorfské pedagogiky: se zaměřením na 1. stupeň ZŠ*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011. 173 s. ISBN 978-80-7290-522-5.

ECSWE: About us [online]. [cit. 2018-03-25]. Dostupné z: <http://ecswe.net/about/>

ESCWE: Domestic Report: Czech Republic [online]. [cit. 2018-03-22]. Dostupné z: [://ecswe.net/domestic-report-czech-republic/](http://ecswe.net/domestic-report-czech-republic/)

Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners [online]. [cit. 2018-03-25]. Dostupné z: <http://www.freunde-waldorf.de/en/waldorf-worldwide/waldorf-education/waldorf-world-list.html>

GRECMANOVÁ, Helena a URBANOVSKÁ, Eva. *Waldorfská škola*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 1996. 145 s. ISBN 80-85783-09-6.

KRANICH, Ernst Michael. *Waldorfské školy*. Semily: Opherus, 2000. 40 s. ISBN 80-902647-2-7.

Národní ústav pro vzdělání [online]. [cit. 2018-03-25]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/vse-o-nuv/zavedenim-druheho-povinneho-ciziho-jazyka-na-zs-se-zlepsi>

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

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

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

RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogická hnutí v současné společnosti*. 1. vyd. Brno: Zeman Marek, 1994. 264 s. ISBN 80-900035-8-3.

STEINER, Rudolf. *Anthroposofie a pedagogika: [články z let 1919-1924]*. Překlad Tomáš Zdražil. Vyd. 1. [Praha]: Asociace waldorfských škol ČR, 2011. 78 s. ISBN 978-80-260-5787-1.

STEINER, Rudolf. *Filosofie svobody: základy moderního světového názoru : výsledky pozorování duševního života podle přírodovědecké metody*. Svatý Kopeček u Olomouce: Michael, 1999, 223 s. ISBN 80-86340-01-5.

STEINER, Rudolf. *Goethův světový názor*. Překlad Marek Kropáč. Svatý Kopeček u Olomouce: Michael, 2013. 159 s. ISBN 978-80-86340-46-3.

STEINER, Rudolf. *O zdraví, výživě a nemoci: výběr z přednáškových cyklů "O zdraví a nemoci, Duchovně-vědecké základy nauky o smyslech" (GA 348), "Poznání lidské bytosti podle těla, duše a ducha" (GA 347) a dalších souvisejících přednášek dělníkům při stavbě Goetheana v Dornachu*. Hranice: Fabula, 2016. 273 stran. ISBN 978-80-87635-48-3.

STEINER, Rudolf. *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. Překlad Ferdinand Hudeček a Jan Dostal. 2., upr. vyd., (V nakl. Opherus 1.). Semily: Opherus, 2003. 254 s. ISBN 80-902647-8-6.

SVOBODOVÁ, Jarmila a JÚVA, Vladimír. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1995. 76 s. ISBN 80-85931-00-1.

Waldorfské školy [online]. [cit. 2018-02-22]. Dostupné z:
<http://www.iwaldorf.cz/skoly.php?menu=sko-vse>

Waldorfská škola Příbram [online]. [cit. 2018-02-25]. Dostupné z:
<http://www.waldorf.pb.cz/zakladni-skola/o-skole/charakteristika-waldorfske-skoly-pribram>

Waldorf World List: Adressverzeichnis der Waldorschulen, Waldorfskindergärten und Ausbildungsstätten weltweit [online]. März 2017 [cit. 2018-03-29]. Dostupné z:
https://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List/Waldorf_World_List.pdf

Waldorfská základní a střední škola [online]. [cit. 2018-03-08]. Dostupné z:
<http://walsem.cz/web/vyroci/clanek1.php>

Waldorfská ZŠ a MŠ Ostrava [online]. [cit. 2018-03-04]. Dostupné z:
<http://www.zswaldorfostrava.cz/historie-skoly/>

Základní škola Svobodná a Mateřská škola Písek [online]. [cit. 2018-03-04]. Dostupné z:
<http://www.zssvobodna.cz/zs/historie>

Základní škola waldorfská [online]. [cit. 2018-03-24]. Dostupné z: <http://zs.waldorfska.cz/>

7 Seznam příloh

Příloha 1 – Mapa waldorfských škol a sdružení v České republice

