

1 2 -03- 2009

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE  
Pedagogická fakulta  
katedra primární pedagogiky

čís. *MJTĚ* př.

**PODNĚTY Z ALTERNATIV PRO NAŠI PRIMÁRNÍ ŠKOLU  
(S DŮRAZEM NA WALDORFSKÉ ŠKOLY)**

**SUGGESTIONS FROM ALTERNATIVE SCHOOLS  
TO OUR PRIMARY SCHOOL  
(WITH AN EMPHASIS ON WALDORF EDUCATION)**

**Diplomová práce**

**Vedoucí práce:** PhDr. Anna Tomková, Ph.D.  
**Autor diplomové práce:** Iva Merhautová  
**Studijní obor:** učitelství pro 1. stupeň ZŠ  
**Forma studia:** prezenční  
**Diplomová práce dokončena:** březen 2009

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne 11 .března 2009

Podpis..

Děkuji **PhDr. Anně Tomkové Ph.D.** za odborné vedení, rady a pomoc, které mi výrazně pomohly při vypracování diplomové práce.

**Anotace**

Cílem práce je získání informací o výuce ručních prací na 2 školách, popis, zkoumání a analýza cílů a obsahu výuky ručních prací. Dále je cílem nalézt na waldorfských školách inspiraci pro výuku rukodělných prací na běžné škole.

Tato práce pojednává o alternativních školských systémech jako o inspiračních zdrojích pro primární školu. Nejvíce se potom zabývá waldorfskou pedagogikou a výukou rukodělných prací, která je pro ni typická.

Teoretickými východisky jsou především údaje o historii a současnosti alternativních škol u nás i ve světě a informace o fungování škol waldorfských.

Praktická část nabízí pohled na výuku ve 2 waldorfských školách utvořený na základě pozorování a dotazování.

### **Annotation**

The main aim of this work is to obtain information on the teaching of handicraft at 2 different schools, including the description, the examination and the analysis of the objectives, and also the content of handicraft lessons at those schools. Another aim of this work also is to find inspiration at Waldorf schools for teaching of handicraft at standard schools.

This work discusses the alternative education systems as sources of inspiration for primary school. It is dealing mostly with Waldorf pedagogy and its typical feature, the teaching of handicraft.

Theoretical base consist of data on the history and present of alternative schools in the Czech Republic and in the world and information about the waldorf schools.

Practical part offers insight into the waldorf teaching in 2 schools on the basis of observation and questioning.

### **Klíčová slova**

alternativní škola  
pedagogická reforma  
ruční práce  
zručnost  
výrobek  
vůle  
soustředění

### **Key words**

alternative school  
pedagogic reform  
handicraft  
skill  
product  
will  
concentration

# OBSAH

<b>Úvod</b> .....	<b>6</b>
<b>Teoretická část</b> .....	<b>7</b>
1.1 Podoba současného školství.....	7
1.1.1 Vznik a podoba rámcového vzdělávacího programu.....	7
1.1.2 Vzdělávací oblasti a průřezová témata RVP.....	10
2.1 Alternativní školy.....	14
2.1.1 Typologie alternativních škol.....	15
2.1.2 Společné rysy alternativních škol.....	16
2.1.3 Alternativní školy v ČR.....	16
2.1.4 Původ alternativních škol.....	16
3.1 Reformní hnutí.....	17
3.1.1 Osobnosti reformní pedagogiky v zahraničí.....	19
3.1.2 Osobnosti reformní pedagogiky u nás.....	24
4.1. Waldorfská pedagogika.....	29
4.1.1 Základní rysy výuky.....	29
4.1.2 Učitel na waldorfské škole.....	33
4.1.3 Rudolf Steiner (1861-1925).....	35
4.1.4 Historie waldorfské pedagogiky.....	36
4.1.5 Waldorfské školy v České republice.....	36
4.1.6 ŠVP pro waldorfskou školu.....	37
4.1.7 Anthroposofie - základ waldorfské pedagogiky.....	40
4.1.8 Cíle waldorfské pedagogiky.....	43
5.1 Shrnutí teoretické části.....	44
<b>Praktická část</b> .....	<b>46</b>
6.1 Cíl praktické části.....	46
6.2 Charakteristika zkoumaných škol.....	46
6.2.1 Waldorfská škola v Praze 5 Jinonicích.....	46
6.2.2 Waldorfská škola v Příbrami.....	48
6.3 Charakteristika výzkumných metod.....	51
7.1. Pozorování.....	51
7.1.1 Dílčí závěr.....	57
8.1. Dotazování.....	58
8.1.1 Otázky pro učitele.....	58
8.1.2 Otázky proděti.....	58
8.1.3 Odpovědi na otázky.....	59
8.1.4 Dílčí závěr.....	71
9.1 Závěry praktické části.....	71
<b>Závěr</b> .....	<b>76</b>
<b>Prameny a literatura</b> .....	<b>77</b>
<b>Přílohy</b> .....	<b>77</b>

## ÚVOD

Diplomová práce, kterou jsem napsala, se zabývá waldorfskou pedagogikou jako inspiračním zdrojem pro výuku na běžných základních školách. Středem mého zájmu pak byla výuka ručních prací, kterými se zabývám již mnoho let. Jsem přesvědčena o jejich pozitivním účinku na lidskou psychiku, zvláště pokud se jimi lidé zabývají kolektivně. Společně vytvářená pracovní atmosféra zanechává v lidech příjemné pocity, spojuje se v ní totiž společenská zábava s dobře odvedenou prací. Dále si myslím, že tvořivá výtvarná nebo řemeslná činnost patří k lidské přirozenosti. Lidé všech kultur si odnepaměti zdobí své oděvy i obydlí, i když nejde (zvláště v současnosti) pouze o rituál.

Pojem ruční nebo rukodělné práce se v textu často opakuje, dovolím si proto bližší vysvětlení. Ačkoliv lze rukama tvořit i ze dřeva, kovu nebo keramické hlíny, zde bude řeč pouze o textilních technikách, s jejichž pomocí se zpracovává textilní vlákno nebo tkanina popř. surová ovčí vlna. Jmenovitě tedy půjde o pletení, háčkování, šití a vyšívání. Jsou to velmi staré techniky, které u nás postupně zdomácněly. Protože ale většinu z nich nahradila v poslední době strojová výroba, má výuka ručních prací spíše terapeutický, než praktický význam.

Za účelem výzkumu jsem navštívila waldorfskou školu v Příbrami a v Praze Jinonicích, a konzultovala svou práci s učiteli z dalších škol v České republice. Pozorovala jsem nejen výuku rukodělných činností, ale i průběh epoch a tradiční předvánoční jarmark.

Všechny tyto zážitky mě nakonec vedly k zamyšlení nad smyslem a hlavně přínosem výuky ručních prací na těchto školách, a nad tím, zda lze něco podobného podnikat i v běžné základní škole a s dětmi, které takovou školu navštěvují.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1.1 Podoba současného školství

### 1.1.IVznik a podoba rámcového vzdělávacího programu

Tato práce sice pojednává o alternativních školách a zvláště pak o školách waldorfských, ale nutno dodat, že i tyto školy patří mezi školy státní. Vztahují se na ně tedy stejná pravidla i povinnosti, jako na kteroukoli jinou státní školu. Jsou zde proto uvedeny cíle a požadavky, společné všem těmto školám.

Logickým vyústěním celosvětových změn po roce 1989 bylo mimo jiné i pojetí školské reformy jako postupného a dlouhodobého procesu. Změny proběhly v oblasti financování, administrativy, struktury i kurikula. Byly však poněkud živelné a neprovázané, proto někdy působily téměř destruktivně (např. obnovení osmiletých gymnázií).

Roku 1995 byla zveřejněna představa o žádoucí podobě školství nazvaná Standard základního vzdělávání. Tento dokument již naznačoval cíle i obsah vzdělávání na základních školách a oproti dřívějším osnovám poskytoval učitelům více prostoru pro vlastní nápady a tvořivost. Oproti dřívějším dokumentům je zde také zdůrazněn rozvoj myšlení a porozumění. V letech 1996 - 1997 pak byly schváleny celkem 3 programy používané na základních školách v následujícím desetiletí.:

- Obecná a občanská škola
- Základní škola
- Národní škola

Program Obecná škola zdůrazňoval především přiměřenost nároků na děti, spojenou s činnostním a prožitkovým vyučováním, Národní škola naopak zdůrazňovala využití zkušeností a směřování k praktickému životu. Nejvíce se ovšem rozšířil program Základní škola. „Absence ucelené vzdělávací politiky, která by v podobě základních východisek a principů oficiálně formulovala představu o tom, proč, kam, a v jakých časových horizontech má české školství směřovat, byla jednou z největších komplikací v procesu transformace vzdělávání v České republice po roce 1989.“ (V. Spilková, 2005, str. 20)

Dalším významným dokumentem vydaným roku 1999 se stala Bílá kniha, popisující obecné principy vzdělávací politiky a tvořící základ nového školského zákona, který byl přijat roku 2004. V návaznosti na Bílou knihu vznikl v letech 2001 - 2004 také Rámcový vzdělávací program jako otevřený dokument, který bude možno v budoucnu obměňovat.

(V. Spilková, 2005)

Podobu současného školství zásadně formuje dokument zvaný Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a na něj navazující školní vzdělávací programy, jejichž tvůrci jsou samotní učitelé. Tento systém by měl učitelům a školám vůbec poskytnout volnější ruku ve výběru učiva, které bude žákům předkládat. Škola pak není tolik vázána konkrétní látkou, která má být probírána.

Učivo je více prostředkem k dosažení očekávaných výstupů, které umožňují získat vědomosti a dovednosti na úrovni klíčových kompetencí.

### Klíčové kompetence

Cíle vzdělávání se promítají do klíčových kompetencí. Jde o soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro rozvoj a uplatnění člověka ve společnosti. Proces jejich osvojování zdaleka nekončí základní školou, ale pokračuje celý život. Rozvoj kompetencí je ovšem činností velmi náročnou jak pro učitele, tak pro žáky mimo jiné i z toho důvodu, že není snadné jejich osvojení prokázat.

V RVP ZV jsou vymezeny:

- kompetence k učení (zahrnuje způsoby učení, motivaci a schopnost použít naučené)
- kompetence k řešení problémů (zahrnuje práci s problémy a jejich řešení)
- kompetence komunikativní (zahrnuje argumentaci, diskusi a umění naslouchat)
- kompetence sociální a personální (zahrnuje spolupráci a snášenlivost)
- kompetence občanské (zahrnuje toleranci, znalost práv a povinností občana a úctu ke kultuře životnímu prostředí)
- kompetence pracovní (zahrnuje základní manuální dovednosti orientaci v podnikání)

Rámcový vzdělávací program tak následuje tendence moderního vyučování jako je:

- zohlednění potřeb a možností žáků při dosahování cílů
- diferenciaci výuky a s ní spojená širší nabídka volitelných předmětů
- snaha o příznivé klima třídy a motivaci žáků
- změny v hodnocení (zavedení individuálního a slovního hodnocení)
- zachovat co nejdéle různorodý kolektiv a omezit tak odchod nadaných žáků do specializovaných škol
- zintenzívnit spolupráci s rodiči



Od tendencí moderního vyučování není daleko k samotným cílům vzdělávacího programu. Ty se odvíjejí od faktu, že základní škola je jedinou povinnou vzdělávací etapou, která je společná všem dětem.

Na 1. stupni jde především o přechod od hry v domácím prostředí nebo v mateřské škole k pravidelnému a systematickému vzdělávání. Mělo by samozřejmě jít více o činnostní učení, které bude žáky k dalšímu poznávání motivovat. Na 2. stupni základní školy získávají žáci vědomosti, dovednosti a návyky umožňující již učení samostatné. V obou případech je ale nezbytné vytvářet příjemné školní prostředí s přátelskou a motivující atmosférou, kde se všechny děti budou cítit dobře a neztratí chuť k poznávání všeho nového.

(RVP pro ZŠ 2007)

Cíle Rámcového vzdělávacího programu jsou stanoveny následovně:

- Utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytovat spolehlivý základ všeobecného vzdělání.
- Motivace pro celoživotní vzdělávání a osvojení si strategií učení
- podnítit logické a tvořivé myšlení
- otevřená, účinná a všestranná komunikace
- spolupráce a respekt k ostatním
- příprava na převzetí občanských práv a povinností
- společensky přijatelné projevování vlastních citů a vnímavost k ostatním
- aktivní ochrana svého zdraví a odpovědnost za ně
- tolerance a snášenlivost vzhledem ke kulturním a duchovním hodnotám
- rozvoj vlastních schopností a jejich uplatnění

Respektování Rámcového vzdělávacího programu je povinné pro všechny státní školy, ale jeho cíle lze naplňovat i méně obvyklými metodami a postupy. V dnešní době je možné dosáhnout základního vzdělání různými cestami. Kromě každodenní školní docházky umožňuje zákon i domácí vzdělávání, jehož kvalita se pravidelně ověřuje přezkoušením. Dále mohou děti navštěvovat řadu soukromých nebo církevních škol. I mezi školami státními nalezneme řadu rozdílů, daných nejen počtem žáků, polohou školy nebo učebními styly. Specifické podmínky pro vzdělávání poskytují dětem například školy málotřídní s dvěma a více ročníky v jedné třídě.

Další skupinou základních škol, o které budou pojednávat další kapitoly, jsou pak školy alternativní. (RVP pro ZŠ 2007)

### **1.1.2 Vzdělávací oblasti a průřezová témata v RVP ZV**

RVP obsahuje ve skutečnosti daleko více vzdělávacích oblastí i průřezových témat. Téma ručních prací se však objevuje jen v některých, které jsou zde uvedeny.

#### ČLOVĚK A SVĚT PRÁCE

##### Očekávaný výstup ta 1. období

Žák vytváří předměty z tradičních i jiných materiálů za použití jednoduchých postupů.

Dokáže pracovat podle slovního návodu nebo podle předlohy.

##### Očekávaný výstup za 2. období

Přiměřenými postupy vytváří výrobky podle své fantazie.

K tvorbě využívá prvky lidových tradic.

Vzhledem k materiálu volí vhodné pracovní pomůcky.

Udržuje pořádek, hygienu a je schopen poskytnout první pomoc při úrazu.

Učivem pro tuto oblast jsou : vlastnosti materiálu, pracovní pomůcky a postupy, zvyky, tradice a řemesla.

Jak je vidět, konkrétní techniky ani materiál zde není striktně určen. Závisí tedy na učiteli nebo na zaměření školy, které dovednosti si žáci osvojí a které tradice bude při výrobě následovat.

#### ČLOVĚK A JEHO SVĚT

Učivo v oblasti člověk a svět práce je na základních školách vyučováno pouze na 1. stupni.

Do jeho výuky spadá především nauka o člověku, rodině, společnosti, přírodě a kultuře.

„Uplatňuje pohled do historie i současnosti a směřuje k dovednostem pro praktický život.“

(RVP pro ZV 2005 str. 39).

Svým obsahem by tedy měl navazovat na znalosti, které si děti přinášejí z domova nebo z mateřských škol.

Cíle výuky v oblasti člověk a jeho svět se týkají především vztahu ke kultuře a k přírodě.

Konkrétně sem patří propojování zeměpisných, historických a kulturních poznatků,

ohleduplné chování k přírodě a kulturním výtvorům spojené s jejich ochranou. Žák by si měl osvojit různé jednoduché tvořivé činnosti a s jejich pomocí si vytvořit pracovní návyky.

V rámci předmětu člověk a jeho svět by děti zkrátka měly objevovat a poznávat všechno, co je zajímavá a čemu by se později mohly věnovat.

Do této oblasti spadá 5 tematických okruhů:

- Místo, kde žijeme - okolí domu, bezpečná doprava, vztah k bydlišti a k naší zemi
- Lidé kolem nás - slušné chování, práva, povinnosti, společnost
- Lidé a čas - orientace v dějinách, měření času, historie, vzbuzení zájmu o minulost
- Rozmanitost přírody - ochrana přírody a poznávání přírody
- Člověk a jeho zdraví - význam zdraví

### Očekávané výstupy

Očekávaných výstupů z této oblasti existuje celá řada, ale jen některých z nich lze přímo dosáhnout za pomoci rukodělných činností. Mezi ně pak patří tyto výstupy:

- Odvodí význam a potřebnost různých povolání a pracovních činností
- Projevuje toleranci k odlišnostem spolužáků
- Uplatňuje poznatky o sobě, rodině, společnosti, zvycích a práci lidí.  
Na příkladech porovná minulost a současnost
- Rozezná současné a minulé, orientuje se v hlavních reáliích minulosti a současnosti naší země.
- Srovnává a hodnotí na vybraných ukázkách způsob života a práce předků na našem území v minulosti a současnosti

Zde je nutné připomenout, že ne všechny rukodělné činnosti, které by se mohly v rámci oblasti Člověk a jeho svět vyučovat, musí dítě bezpečně ovládat. V řadě případů může jít pouze o prožitek a drobné vyzkoušení nějaké dobové techniky, bez požadavku na kvalitní výsledek.

### VÝTVARNÁ VÝCHOVA

Předmět výtvarná výchova spadá do vzdělávací oblasti Umění a kultura.

„...umění a kultura umožňuje žákům jiné než racionální poznávání světa a odráží tak nezastupitelnou část lidské existence.“ (RVP ZV 2005, str. 67)

Tvořivé činnosti narozdíl od jiných rozvíjejí schopnosti nonverbálního vyjadřování za pomoci zvuku, barvy, tvaru, gesta a podobně.

Cíle výuky výtvarné výchovy bychom mohli rozdělit do dvou skupin: Na cíle týkající se vztahu k výtvarnému umění a jeho chápání a na cíle, týkající se samotné výtvarné činnosti. Je zde tedy snaha, aby děti chápaly výtvarné umění jako nedílnou a obvyklou část lidské existence a lidského života vůbec. Měly by si také uvědomit, že nám v každém uměleckém

díle autor něco sděluje. Do druhé skupiny cílů spadá bezesporu vytváření vztrůicné pracovní atmosféry, vlastní tvořivá činnost a samozřejmě také tolerance k výtvorům ostatních lidí. Očekávané výstupy v tomto předmětu se týkají hlavně tvořivé činnosti, použití vlastních zkušeností a znalostí.

### ČLOVĚK A SVĚT PRÁCE

V této oblasti jde především o získání praktických a uživatelských dovedností. Svou náplní by tedy měl doplnit základní vzdělání a napomoci žákům k vytvoření jejich profesní orientace. Na 2. stupni ZŠ se realizuje v 8 okruzích. Tématu rukodělných prací se pak týkají okruhy:

- Práce s technickými materiály
- Design a konstruování

#### Cíle

- Pozitivní vztah k práci a zodpovědnost za její správné provedení
- Osvojení si základních pracovních dovedností
- Vytrvalost, soustavnost, nápaditost a snaha odvést kvalitní výrobek
- Chápání práce a pracovní činnosti jako příležitosti seberealizaci a rozvoji podnikatelských dovedností
- Orientace v různých oborech a získání poznatků a dovedností důležitých pro vlastní uplatnění

### Očekávané výstupy

Na 1. stupni ZŠ jsou očekávaným výstupem jednoduché techniky práce s různými materiály spolu se schopností pracovat podle slovního nebo písemného návodu. Od žáků 2. stupně ZŠ se potom očekává práce s technickými materiály, používání návodů nebo nákresů a orientace v činnostech jednotlivých profesí.

Při naplňování očekávaných výstupů je ovšem nutno počítat s faktem, že zvládnutí techniky vyžaduje důkladné procvičení a velkou dávku trpělivosti. Není tedy možné vytvářet každou vyučovací hodinu něco nového.

## **Průřezová témata**

Nedílnou součástí obsahu výuky na ZŠ jsou průřezová témata. Jde o skupinu aktuálních problémů současného světa, kterými se učitel zabývá v rámci běžných vyučovacích předmětů, nebo jim je dán prostor v samostatném předmětu.

Cílem průřezových témat je samozřejmě rozvoj klíčových kompetencí a v neposlední řadě také rozvoj osobnosti žáka v oblasti postojů a hodnot. Zastoupení průřezových témat ve výuce na 1. i 2. stupni je na všech základních školách povinné, nemusí se však vyučovat každý rok všechna.

Mezi průřezová témata patří: (RVP ZV, 2005 s.90)

- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova demokratického občana
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchova
- Enviromentální výchova
- Mediální výchova

S výukou ručních prací a praktických činností vůbec nejvíce souvisí průřezové téma Enviromentální výchova a v jistém smyslu i Osobnostní a sociální výchova.

Enviromentální výchova se zaměřuje především na ekologické problémy, na vztah k životnímu prostředí a jeho ochranu. S její pomocí by se děti měly naučit odpovědnosti a pochopení významu přírody.

Téma Osobnostní a sociální výchova vede žáky mimo jiné i k péči o zdraví fyzické i duševní. Právě s duševní hygienou úzce souvisí i ruční práce, které jsou pro řadu lidí účinnou relaxací a je proto vhodné seznámit s nimi děti již ve škole.

(RVP ZV 2005)

## 2.1 Alternativní školy

Přestože je tato práce zaměřena , hlavně v praktické části, pouze na jeden alternativní školský systém, budou zde u vedeny i mnohé další. Jejich základní rysy se totiž v mnohém prolínají, jejich cíle jsou potom až na výjimky téměř shodné.

Alternativními školami rozumíme všechny školy, soukromé i státní, které mají společný rys, a to že se odlišují od hlavního proudu standardních škol. Odlišnosti můžeme hledat ve způsobu organizace výuky, obsahu vzdělávání, v odlišném hodnocení nebo jiném vyučovacím prostředí.

„Stávají se vzhledem ke státnímu školskému systému jistou pedagogickou laboratoří“(Rýdl, 1994, str. 22), kde lze experimentovat v zájmu zkvalitnění škol státních, (viz Rýdl, 1994)

### 2.1.1 Typologie alternativních škol

#### Alternativní školy

<u>nestátní</u>		<u>státní nebo soukromé</u>
<b>klasické</b>	<b>církevní</b>	s otevřeným vyučováním
reformní školy	katolické	školy bez ročníků
waldorfská	protestantské	školy s alternativním programem
Montessori	židovské	jednotná škola
Frainet	jiné	cestující školy
Jenský plán		brémská školní centra
Daltonská		atd.

(Průcha, 1994, str.27)

### 2.1.2 Společné rysy alternativních škol

- spontánní charakter
- výchova k aktivnímu občanství
- Školní společenství - Rodiče a žáci jsou vtaženi do problematiky školy a výchovy. Vnitřní i vnější podobu školy pak vytvářejí žáci a učitelé společně. Děti tak pociťují skutečnou zodpovědnost za své okolí.
- Pedagogické poznatky o alternativních školách jsou značně subjektivní, protože se k nim dospělo spíše citem, než dlouhodobým výzkumem.
- V alternativních školách dochází k řešení současných společenských problémů i k novému náhledu na tradiční předměty.

K nové organizaci vyučování patří dále dobrovolnost, samostatnost a zároveň i spolupráce, sebehodnocení a individualizace. Alternativní školy dávají přednost slovnímu hodnocení před známkami. Jejich cílem je vychovávat sebevědomé a zodpovědné lidi. Často se objevují i věkově smíšené třídní kolektivy.

Ustupuje se také od tradičních 45 minutových učebních hodin, které příliš nenapomáhají k chápání souvislostí v učební látce. Projevují se proto snahy o zapojení co nejvíce smyslů při poznávání nových věcí. „Učení se stává smysluplným tehdy, jestliže aktivuje celého člověka (hlavu i ruce) a jestliže mohou být prožívány souvislosti..." (K.Rýdl, 1994, str.28)

Alternativní školy nakonec usilují i o rovnoprávný přístup k chlapcům i dívkám, což se projevuje nejen ve společných hodinách práce v dílnách a vaření (K.Rýdl, 1994).

Němečtí autoři Klassen a Skiera se shodují na několika základních znacích alternativních škol. Patří mezi ně zejména pedocentrické zaměření, aktivní přístup k výuce, jež se vyznačuje především aktivitou ze strany dětí a skupinovou prací. Alternativní školy podle nich usilují o komplexní výchovu dítěte, která úzce souvisí s pojetím školy jako „životního společenství". Ve škole se tedy děti nerozvíjejí jen intelektuálně, ale i sociálně a emočně. V neposlední řadě patří do programu alternativních škol důraz na využitelnost poznatků v praxi.

Podíváme-li se na alternativní školy z hlediska fungování školského a vůbec vzdělávacího systému, neujdou nám zajisté jejich tři základní funkce:

Funkce kompenzační - Tyto školy by měly kompenzovat nedostatky v systému státních škol.

Funkce diverzifikační- Alternativní školy zprostředkovávají pluralitu vzdělávacích institucí.

Funkce inovační - Tyto školy poskytují prostor pro nejrůznější experimenty a inovace vzdělávání zejména pokud jde o obsah a organizaci učiva. (J.Průcha, 1994)

### Pedagogické problémy na alternativních školách

Tyto problémy se většinou týkají obrovského množství úkolů, jež jsou kladeny na učitele i vychovatele v alternativních školách a které sahají daleko za rámec předání informací o počtech i pravopise.

Hned prvním namáhavým úkolem je přizpůsobení výuky a vůbec celého fungování školy potřebám dítěte. Děti by se školním aktivitám měly věnovat dobrovolně, učitelům však není zakázáno v případě nouze autoritativně zasáhnout. Žáci by se měli setkat nejen s hravou formou výuky, nýbrž i s výukou systematickou, která jim umožní hladký přestup najinou - „nealternativní“ školu. Společným znakem alternativních škol je, jak již bylo řečeno, úzký kontakt s rodiči, který umožňuje udržovat stálou pedagogickou atmosféru v životě dítěte.

Kvalitní spolupráce učitele s rodiči navíc přizpívá ke sjednocení požadavků na dítě v oblasti výuky i výchovy, což je pro dětskou psychiku vždy přínosem.

### **2.1.3 Alternativní školy v ČR**

Alternativní školy začaly v České republice vznikat po roce 1989, a to z nadšení a iniciativy učitelů, rodičů a podnikatelů.

V současné době se k alternativním školám přistupuje místy až nekriticky. Šíří se dokonce názor, že tyto školy poskytují všeobecně vyšší kvalitu vzdělání.

Pro skutečně objektivní posouzení jejich kvality si však musíme určit přesná hodnotící kritéria. Porovnávání alternativních škol je bohužel velmi složité a probíhá proto velmi zřídká. Ani podrobný výzkum, jež proběhl v USA, nepřinesl uspokojivé výsledky.

Soukromé školy tam mají poněkud lepší výsledky, ale jsou to školy zpravidla církevní a do značné míry i selektivní. Rodiče studentů a žáků těchto škol bývají totiž v průměru bohatší.

(J.Průcha, 1994)

### **2.1.4 Původ alternativních škol**

Původ alternativních škol hledejme na začátku 20. století resp. přibližně v letech 1880 - 1940, v období pedagogických reforem. Mezi tehdejšími reformními pedagogy byli A.P. Petersen, M.Montessorri, R. Steiner, C. Freinet, John Dewey a další. Na území tehdejšího Československa působili reformní pedagogové Václav Příhoda a Jan Uher. (viz.Průcha,1994) Snahy o změnu se ve stejné době objevily v Německu, Rakousku i ve Velké Británii.



Dalo by se dokonce říci, že „reformní pedagogika byla pedagogickým hnutím, protože se vyznačovala vnitřní dynamikou a uzavřenou zformovaností cílů, po jejichž uskutečnění sledovala jasné programové ideje" (K.Rýdl, 1994, str.16). Šlo o hnutí mezinárodní se zaměřením na změnu životního stylu. Východiskem oné změny se pro něj stala škola. Motivace reformních pedagogů by se v mnohém shodla s motivací současných reformátorů a zaměstnanců alternativních škol. Šlo především o kritiku oficialismu a vymezení se vůči konzervativnímu systému státních škol. (J.Průcha, 1994)

Reformní pedagogové kladli důraz především na pedocentrismus a praktické využití dovedností ve škole získaných. Proto byly zařazovány práce v dílnách a vůbec výroba prakticky i esteticky hodnotných věcí.

### **3.1 Reformní hnutí**

Reformní pedagogické hnutí považujeme za základní kapitolu v dějinách alternativních škol, neboť jeho hlavní představitelé byli zároveň zakladateli alternativních programů. Jejich působnost spadá do stejné doby.

Rýdl člení vývoj hnutí reformní pedagogiky do dvou základních period:

„1. 1880-1945 rozmach a utváření hnutí

2. 1945 - dnes - udržování kontinuity s tradicemi předválečného hnutí při řešení aktuálních problémů" (cit Rýdl, 1994, str. 19).

Jak již bylo řečeno, hnutí reformní pedagogiky nebo také hnutí Nová škola začalo už koncem 19. století, ale jeho pravý rozmach nastal až mezi světovými válkami. Výsledek jeho činnosti pak můžeme sledovat jako přeměnu charakteru evropské školy. Reforma měla vliv jak na učitele tak na školskou administrativu a hlavně inspekci.

Po druhé světové válce došlo ke značnému poklesu reformních snah. Jejich hlavní představitelé zestárli, vznikly i nové pedagogické směry (pedagogika kultury, hermeneutická pedagogika), v některých zemích zastavily reformní pedagogiku totalitní režimy.

„Pro výchovu poválečných generací se začaly zdůrazňovat spíše objektivní společenské potřeby a perspektivy....než respektování potřeb dítěte." ( F. Singule,1992, str. 9)

Přesto ani po válce Nová škola neztratila svůj význam docela. Na jejích myšlenkách totiž vznikly organizace UNESCO (roku 1945) a UNICEF (1946).

20.11.1959 pak vyšla v platnost Deklarace práv dítětem jejíž obsah byl rovněž inspirován Novou školou. (F.Singule,1992)

## Podstata hnutí

Hnutí Nová škola navazuje svým obsahem na myšlenky a dílo J.J. Rousseaua, J.J. Pestalozziho, F. Fróbla a L.N. Tolstého. Dalo by se v podstatě říci, že stojí podle Singuleho na těchto základních kamenech:

### 1. Kritika staré tradiční školy

Reformní pedagogové kritizovali především školu, která nutila děti pouze poslouchat a učit se danou látku nazpaměť.

### 2. Nový postoj k dítěti

Reformní pedagogové přisuzují dětství daleko větší vážnost než jejich herbartističtí předchůdci. Dítě by si jej mělo patřičně užít „ a ne od něj předčasně utíkat jako od něčeho nedokonalého" (F.Singule,1992, str. 11) Reformní pedagogika akceptuje i názor, že děti mají svůj vlastní svět, který je dokonce lepší než svět dospělých.

### 3. Naturalismus

Další vlastností, kterou reformátoři u dětí obdivovali, byla jejich přirozenost. Přirozené instinkty a potřeby každého člověka získaly najednou důležitost. „ Základem výchovy má být spontánní činnost, ne činnost ukládaná učitelem a osnovami." (F.Singule,1992, str. 12) Zmíněný citát by snad mohl vést k domněnce, že děti ve škole neměly být namáhány. Naopak. Námaha ve škole je žádoucí, ale musí být založena na vnitřní motivaci.

### 4. Zájem dětí

Zájem a motivace dětí je zde základní podmínkou výuky. Dítě zkrátka poslouchá proto, že chce, a nikoli proto, že musí. Aby byl zájem dětí podpořen co nejvíce, orientují se reformní školy nejen na intelektuální činnosti, nýbrž i na činnosti manuální, technické a umělecké. Do tradiční náplně života školy byly zařazeny akce jako školní slavnosti, svátky, vycházky, kroužky, exkurze a putování. (F.Singule,1992)

Celkově by se tedy dalo říci, že reformní pedagogové usilovali o školu, která by žákům zprostředkovala vzdělání zábavnou formou a postupně je vedla k samostatnému poznávání. Taková škola však vyžaduje i vhodné podmínky i pro zaměstnance, protože pouze dobře naladěný učitel vytváří dobrou náladu kolem sebe.

### 3.1.1 Osobnosti reformní pedagogiky v zahraničí

#### Marie Montessorri (1870 - 1952)

Pedagogické metody, které po smrti zakladatelky rozvíjel její syn Mario, se značně rozšířily nejen po Evropě (v Holandsku, Itálii a Německu), ale i v Indii a v USA.

Hlavním cílem výuky ve školách Marie Montessorri je „především tzv. normální rozvíjení dítěte." (F.Singule,1992,str.14). Pojmem normální je pak myšleno svobodné rozvíjení. Marie Montessorri se totiž domnívala, že „každé dítě v sobě nosí svůj vlastní stavební plán a zároveň i vlastní síly pro svůj vývoj." (F.Singule,1992,str.14)

Podle Marie Montessorriové je učitel až třetím činitelem výchovy. Prvním a tedy i nejdůležitějším je totiž příroda (konkrétně pak vrozené schopnosti dítěte), druhým činitelem podnětné prostředí a třetím pak postava učitele. Jeho hlavním úkolem je dovést děti k nezávislosti a svobodě.

V tomto směřuje pak svoboda chápána ve třech oblastech:

- biologická svoboda - tvořivost
- sociální svoboda - sociální činnosti
- pedagogická svoboda - svobodné vedení

Učitel připraví studijní prostředí a poté už děti spíše jen pozoruje a do jejich činnosti příliš nezasahuje.

Respektuje totiž tzv. „aktivizační cyklus" ve všech jeho třech fázích:

1. zacvičení (hledání)
2. velká práce (aktivní zacházení)
3. kontemplace ( dítě přemýšlí a hodnotí výsledky)

Ani škola Marie Montessorri ale není bez nedostatků. Výchova smyslů a pohybuje v ní totiž upřednostňována před rozvíjením fantazie a komunikace.

Za zmínku stojí proslulé učební pomůcky těchto škol dělené do skupin podle využití:

- 1. materiál pro cvičení běžného života**
2. předměty působící na smysly svým tvarem a barvou
3. jazykový materiál
4. matematický materiál
5. materiál ke kosmické výchově

(F.Singule,1992)

## Jenskv plán

Alternativní školský systém nazývaný Jenský plán vytvořil Petr Petersen (1884 - 1952), profesor pedagogiky a ředitel pedagogického ústavu.

Vše stojí na tzv. principu Školy životního společenství. Klasické třídy jsou zde nahrazeny kmenovými (= věkovými) skupinami, ve kterých se nacházejí děti podobného, ne však stejného věku. Věkové rozmezí je přibližně takovéto:

1. Nižší skupina (1. - 3. třída)
2. Střední skupina (4. - 6. třída)
3. Vyšší skupina (7. - 8. třída)
4. Skupina mladistvých (9. - 10. třída)

Ve výuce, jak situace napovídá, se objevuje ve značné míře skupinová práce i spolupráce mladších a starších žáků. (F.Sigule,1992)

„ Základem Jenského plánu je pojetí výchovy jako funkce společenství a dále teze, že člověk poznává a získává pro život potřebné sociální a etické vlastnosti (ctnosti) jen činností a jejich ověřováním ve společenství."(F.Singule,1992,str.18)

Petersen se zamýšlel nad principem fungování obce, který pak chtěl aplikovat i ve škole.

„...obec spočívala na dobrovolném a svobodném seskupení lidí za účelem společného života a práce." (F.Singule,1988,str.34) Aby se škola obci co nejvíce přiblížila, přizpůsobil výuku potřebám dětí. Výuka neprobíhala v hodinách a předmětech, nýbrž v povinných a volitelných kurzech. Místo klasického známkování byla používána tzv. charakteristika.

Petersen se domníval, že aktivita učitele vylučuje aktivitu žáků. Jedním ze základních pojmů jeho pedagogického směru byla pedagogická situace, jak označoval okruh problémů, které se týkají jak dětí, tak i učitele a vedou členy skupiny k samostatnému jednání. Pro řešení těchto pedagogických situací využíval zejména rozhovorů, her a slavností.

### Základní pedagogické otázky Jenského plánu:

#### .I. Národně teoretický základ

Výchova k vlastenectví a národní pospolitosti.

#### 2II. Úcta k životu

Jedním z nejdůležitějších úkolů pedagogie je pozorování zdravotního stavu dětí.

»Školuje potřeba zařídit tak, aby učitel poznal tělesný stav, a což je důležitější, aby ho chránil, mohl chránit, pokud se neobjeví nemoc, která ho poškozuje."(cit.Singule,1988,str.37)

#### ^Skupinový systém

Děti se ve škole dělí do skupin, nikoli do tříd. Na osmitřídní školu připadají 3 skupiny, na desetitřídní školu 4 skupiny.

#### 4. Život ve skupinách

Škola, stát a církev ovlivňují život ve skupinách jen do té míry, aby mezi jejich vlivy nevzniklo napětí. Správný učitel by si proto měl uvědomit, že „...žáci jsou především jemu svěřené děti, že on musí jejich dětství respektovat a chránit, i když jsou žáky." (F.Singule, 1992, str.38)

#### 5. Stupňovitost kmenových skupin

Spodní skupina (Untergruppe) je zaměřena na hru, která sjednocuje děti i činnosti jako je čtení, psaní a počty.

Střední skupina (Mittelgruppe) je zaměřena na skupinovou práci a procvičování. Děti mají v tomto věku o všechno zájem. Učí se proto o postupech a zpracování.

Horní stupeň (Oberstufe) - zde se výuka poněkud zvolňuje.

(viz.Singule,1988)

#### **Freinetovská pedagogika**

Zakladatelem tohoto pedagogického směru je Célestin Freinet (1896 - 1966). Jeho systém výuky se vyznačoval, jako jiné směry, kritikou tradiční školy. Dále pak i spojením školy a praktického života a vytvořením tzv. školní obce. Jeho charakteristiku lze shrnout do šesti základních bodů:

1. Do školy je začleněn okolní svět.
2. Práce je těžištěm všech činností.
3. Svobodné vyjadřování myšlenek a citů.
4. Individuální odpovědnost.
5. Demokratické rozhodování.
6. Spolupráce a pracovní orientace učitelů.

Mezi proslulé nápady C. Freineta patří školní tiskárna, ve své podstatě pomůcka pro čtení a psaní. Pomocí tiskárny si totiž sami žáci mohou tisknout vlastní učební texty i vlastní časopis. Tyto Metody přispívají značnou měrou k rozvoji samostatnosti žáků, školní samosprávě a vzájemné spolupráci. (F.Singule, 1992)

Freinetovo hnutí L'Ecole Moderne Française ( moderní francouzská škola) má ve Francii dosud značný vliv. O to pozoruhodnější je skutečná Freinetova motivace k jeho založení. Celestin Frainet se z první světové války vrátil s podlomeným zdravím, zejména pak s dýchacími problémy. Překřikování žáků byla pro něj proto činnost neproveditelná. Neměl tedy jinou možnost, než motivovat žáky k samostatné vnitřní aktivitě, pro kterou nebude zapotřebí učitelův silný hlas.

Na tradiční škole odsuzoval Freinet ze všeho nejvíce pasivitu žáků a rutinní přístup učitelů. Při čtení tehdejších čítankových textů zažíval pocit nudy učitel i žáci. Zakoupil tedy pro školu starší tiskařský lis a začal s žáky tisknout vlastní texty. Metodou volného slohu (spontánní popis vlastních zážitků) probudil v dětech zájem o psaní a učitelé umožnil lepší poznání žáků. Freinet si mimo jiné uvědomil i nevhodnost stávajícího vybavení školy. Nepohodlné lavice proto nahradil pohyblivými stoly. Školu pak vybavil knihovnou, rádiem a magnetofonem. Po Freinetově smrti pokračovala v jeho odkazu jeho manželka Elsa Freinetová.

#### Dílo Celestina Freineta:

Pracovní výchova

Úvaha o psychologii smyslů aplikovaná na výchovu

Moderní francouzská škola

Přirozené metody v moderní pedagogice

(F.Singule,1988)

#### **Progresivní výchova (nebo též Pragmatická pedagogika)**

Hlavním představitelem Progresivní výchovy byl americký sociální filozof John Dewey (1859 - 1952). Působil jako profesor psychologie, filozofie a pedagogiky v letech 1894-1905 v Chicagu a později v New Yorku.

Tento směr se v jistém smyslu odlišuje od ostatních reforem, neboť je proti jednostranné koncentraci na dítě. Podle Johna Deweye je základem výchovy zkušenost.

Mezi základní prvky progresivní výchovy patří projektové a problémové vyučovací metody. Problémem je zde míněno učivo, upravené tak, aby vedlo k úvahám, přemýšlení a vyvození závěrů. Nejde zkrátka o hotový poznatek.

»Problém je komplexem učiva, který nutí žáka k myšlení, aniž zdůrazňujeme jeho užití, naproti tomu projekt je učivem směřujícím k dosažení určitého cíle (zhotovit něco, vypracovat něco, naučit se něčemu)" (F.Singule,1992,str. 21)

Projektové vyučování by se tedy dalo shrnout do čtyř kritérií:

- 1 • Žáci se mohou částečně podílet na výběru tématu,  
ani program projektu není předem zcela naplánován.
2. Projekt souvisí s mimoškolní činností. Přináší prožitky.
3. Projekt je postaven na zájmu dětí.
4. Projekt vede ke konkrétním výsledkům, je motivován potřebami žáků.

Jeho téma je aktuální.

John Dewey se domníval, že do výchovy je potřeba zahrnout sociologické hledisko

a respektovat tak dětskou psychiku. Výuka by ale měla zároveň odpovídat potřebám společnosti ( uvést děti do kulturního prostředí svého národa). Do výuky zařadil ve značné míře i práci v dílnách a v hospodářství.

„ ...Dewey rozvíjel u žáků na základě praktické práce místo vědomostí zkušenosti.

Tím se stal jedním ze zakladatelů pracovní školy." (F.Singule,1988,str. 12)

Bylo mu však vytýkáno, že význam pracovních činností poněkud přecenil na úkor poznávání pomocí knih a textů. Přesto ale John Dewey významně přispěl k překonání zastaralých praktik v oblasti školství.

Mezi jeho hlavní reformní díla patří:

Jak myslíme (vydáno 1910)

Školy zítřka (1915)

Demokracie a výchova (1916)

Zkušenost a výchova (1938)

(F.Singule 1988)

#### William H. Kilpatrick (1871 - 1962)

S progresivní výchovou je nedílně spojeno i jméno Willialma H. Kilpatricka, pedagoga, který Deweyovy teorie uváděl do praxe.

Jeho původní profesí byla výuka matematiky na středních i vysokých školách. S Johnem Deweyem se setkal při studiu pedagogiky na Kolumbijské univerzitě v New Yorku a stal se jeho hlavním stoupencem.

Kilpatrick působil řadu let ve vedení Společnosti pro progresivní výchovu (Progressive Education Association), jež byla založena roku 1919.

Pokud jde o projektovou výchovu, šlo mu spíše o rozvoj charakteru žáků, než o rozvíjení jejich poznatků. „ Teoreticky svou koncepci opíral o tzv. průvodní učení, při němž si žák osvojuje nejen jisté učivo, ale i postoje k věcem a jevům, o nichž se učí. Proslulým se stalo jeho schéma projektu: stanovení cíle - plánování - provedení - zhodnocení," (cit.Singule, 1988,str. 19)

Mezi hlavní díla W.H. Kilpatricka patří The Project Method (vydáno 1918) a Filozofie výchovy (vydáno 1951).

(F.Singule, 1988)

### 3.1.2 Osobnosti reformní pedagogiky u nás

I když marxistická pedagogika odmítala reformní hnutí jako „buržoazní teorie, podceňující roli dítěte“ (cit.Kořa,1992, str. 15), patří reformní pedagogika k nejpłodnějšimu období dějin vzdělávání, co do množství nápadů a zainteresovaných lidí.

Politický život v bývalé monarchii se značně liberalizoval, přiházely nové ideje ze zahraničí a mísily se s domácími proudy. Typickým prvkem pro české a moravské reformní hnutí je důraz na českou státnost a národ. Reformní pedagogové se přikláněli k Deweyově reformní pedagogice, ale zajímali se i o pedagogické myšlení ve Francii a Rusku.

V prvním desetiletí svobodného státu působila Čechách řada pokusníků, kterým však chyběla koordinace, vědeckost. Jejich působení se naopak vyznačovalo přemírou romantismu, proto jejich výsledky nebyly příliš uspokojivé.

Ve 30. letech jsou „ pod vlivem progresivních idejí pedagogického pragmatismu a behavioristické psychologie prosazovány do vědomí společnosti nové tzv. vědecké zákony pedagogiky.“ (J.Kořa, 1992, str. 17). Hlavním problémem, který řešili reformní pedagogové byla jednotná, avšak vnitřně diferencovaná škola. Mezi jejich přední představitele patřil profesor brněnské Masarykovy univerzity Otokar Chlup a docent Karlovy univerzity v Praze Václav Příhoda. Jejich pokusné školy, proslulé vynikajícími výchovnými a vzdělávacími výsledky, zanikly po roce 1948 a k jejich odkazu se učitelská veřejnost vrátila až po roce 1989. (J.Kořa, 1992)

#### Etapy vývoje reformní pedagogiky

1. Konec 19. století až rok 1918 ... pronikání pedagogického liberalismu
2. 20. léta - individuální pokusy s pracovní školou
3. 30. léta - reformní hnutí s jednotnou diferencovanou školou
4. 1945 - 1948 marný zápas o udržení pedagogických idejí

(J.Kořa, 1992)

V každém případě se v období pedagogických reforem odráží tehdejší hospodářská, politická, společenská i kulturní situace.(J.Valenta,1992)

#### Postavení české pedagogiky mezi reformními proudy v Evropě

V českém reformním hnutí se spojuje romantismus inspirovaný Rousseauem a Tolstým s pozitivismem Deweye a Spensera. Praktické vyústění těchto směrů se však téměř shoduje.



Mezi častý nešvar české pedagogické veřejnosti patřila tehdy až přehnaná kritika herbartismu, aniž by samotný kritik problematice rozuměl. Nedostatky tradiční školy tak byly často zveličovány.

Reforma českého školství se zaměřila především na metodiku výuky předmětů a vnější strukturu organizace školství. (J.Kořa,1992)

### 20.léta

Pro 20. létaje, nejen v oblasti školství, typické především odstraňování následků 1. světové války. Dále pak formování kulturního programu učitelstva, ale především jde o období tzv. školského pokusnictví. To spočívalo většinou v ojedinělých experimentech různých učitelů rozestých po celé republice. „I když se pokusné školy omezily na několik málo škol, resp. tříd a pro celkovou reformu školy měly malý význam, výsledky práce našich pokusníků žily

V povědomí učitelstva a pro mnohé byly podnětem k zkvalitnění vlastní pedagogické práce. (J.Valenta, 1992, str. 90) Většina pokusníků působila na školách obecných a mnozí se ve své práci inspiroval dílem J.A. Komenského. Hlavními rysy těchto reformních snah byla volnost a oproštění se od osnov a rozvrhů hodin a potom činnostní vyučování (tedy výchova k práci.) Samozřejmou podmínkou pro volnou a pracovní školu byl i učitel, který nepodléhá tlaku státu ani tlaku církve.

Mezi další prosazované aktivity patřila zdravotní péče, tělesná výchova a v naprosté většině případů i zrušení výuka náboženství.

Podle systematičnosti pokusů dělíme pokusné školy do dvou kategorií:

- Pokusné školy ve vlastním slova smyslu, které se vyznačovaly pevných programem experimentu a jeho postupnou korekcí a menším množstvím pokusů založených na předpokladu svobodného dítěte.
- Školv uměleckého charakteru, kde estetická výchova byla hlavním těžištěm práce a svobodná výchova dětí probíhala bez výrazného plánování.

Pokud se podíváme na výsledky školské politiky z těchto let, ani zde se mnoho neudálo.

S přípravou návrhů reformem se začalo už na přelomu let 1917 a 1918, což dokládá, že učitelská veřejnost změny očekávala. Na přípravě návrhů se podíleli nejen jednotlivci, nýbrž i celé organizace jako například: Ústřední rada učitelských organizací, Sociálně demokratické učitelstvo a Pražské učitelstvo.

Objevovala se tedy snaha zapojit učitele z praxe do samotného formulování zákona,

protože „spokojenost učitelstva jakožto vnitřního hlavního činitele je nezbytný předpoklad úspěšné práce školy ...“ (J.Valenta, 1992, str. 93) Šlo především o úpravu hmotného a právního postavení učitele, u škol měšťanských se kladl důraz na všeobecné vzdělání. Zásady reformy by se daly shrnout jako: škola státní, bezplatná, povinná, národní, svobodná, sociální a demokratická.  
(J.Valenta, 1992)

### 30. léta

Ve 30. letech 20. století převládl v tehdejším Československu směr čerpající z objektivních vědeckých poznatků. Školská reforma se sice inspirovala soukromými a luxusními školami v USA, její orientace se však zaměřovala především na školy státní. Cizí trendy tedy už nebyly přijímány mechanicky, ale s přihlédnutím na domácí poměry. (J.Kořa, 1992) Pokud jde o rozsah změn, ta se týkaly hlavně škol měšťanských, na školách obecných se oproti tomu nezměnilo kromě metodiky čtení a psaní téměř nic. Průběh reformy také výrazně ovlivnila právě probíhající hospodářská krize.

Žádné novinky nebyly prosazeny ani v oblasti školské politiky. Zákony zůstaly beze změny a dříve tak aktivní učitelé přestali mít o věc zájem. Novým hybatelem reformy se stal až mladý docent Karlovy univerzity Václav Příhoda. (J.Valenta, 1992)

Václav Příhoda, horlivý zastánce amerických metod, odešel do Spojených států po smrti své ženy. Nejprve vyučoval na střední škole zatímco na univerzitě sám studoval experimentální metody v psychologii a pedagogice. Po krátké návštěvě Československa se do Ameriky vrací a začíná se studiem na univerzitě Columbia v New Yorku u Johna Deweye a L.E.Thorndika. (J.Valenta, 1992)

„Americký pobyt posílil Příhodovo pozitivistické hledisko ve vztahu k působení filozofie v pedagogice. Od té doby se stal nesmiřitelným obhajovatelem empirické a exaktní Pedagogiky.“ (J.Valenta, 1992, str. 133)

Václav Příhoda přednesl roku 1928 svou myšlenku o jednotné diferencované škole a sklídl veliký úspěch. Podle jeho návrhu vznikly reformní komise a později i dokument: Zásady reformního návrhu pro školskou reformu. V září roku 1929 začaly fungovat první pokusné školy v Praze (Nusle, Michle, Hostivař), Zlíně a Humpolci.

Šlo o obecnou školu zahrnující 1. stupeň ZŠ (pro věk 6-11 let), dále pak jednotné školy II.stupně (tzv. kolenium) pro děti od 11 do 15 let, ve kterých se spojovala měšťanská škola s nižším stupněm osmiletého gymnázia a jednotné školy III. Stupně (tzv. Atheneum), které fungovalo až do roku 1934 jako soukromá škola. (J.Kořa, 1992)

Ze začátku se pokusné školy setkávaly se značným odporem rodičů, kteří novému pojetí výuky nedůvěřovali. Učitelům se je ale nakonec podařilo přesvědčit. Mezi další problémy pak patřilo nedostačující materiální zázemí i vybavení a fakt, že pokusné školy měly status škol měšťanských a nedalo se z nich beze zkoušek přejít na reálné gymnázium. (J.Valenta, 1992)

Příhoda nesouhlasil s dvojím typem škol pro děti ve věku od 11 - 15 let (tj. s měšťanskou školou a nižším stupněm reálného gymnázia). Na gymnáziu byla totiž výuka podstatně kvalitnější a lepší, i když se to samé nedalo říci o nadání gymnazijních studentů. Považoval to za diskriminaci dětí z chudších rodin a proto požadoval pro tento věkový stupeň jednotnou školu s individuálním přístupem, ve které by se pouze předměty (nikoli dětské kolektivy) dělily do tří větví (gymnaziální, měšťanská a reálná). Žák navštěvující tuto školu by pak mohl navštěvovat předměty v různých větvích a podle svých možností studovat např. český jazyk na gymnaziální úrovni a matematiku na úrovni měšťanské školy. (J.Valenta, 1992)

Narozdíl od pokusnických snah ze začátku 20. století měl Příhoda velmi jasný plán pokroku a idejí, které měly onen pokrok zajistit.:

- Organizační idea - jednotná škola
- Učební idea - pracovní škola
- Výchovná idea - společenská škola
- Politická idea - skutečná demokracie

#### Ideály reformní pedagogiky

- Dítě je středem školy
- Dítě má volnost projevu
- Individualizace
- Činná škola (látka vyučována praktickou činností)

Pokusné školy Václava Příhody se řídily heslem - individuální vyučování a kolektivní výchova. Klád se zde důraz na vnitřní motivaci, individualizaci vyučování, samostatnost žáků a spolupráci školy a rodičů. Byla zde zavedena žákovská samospráva, mimoškolní činnost a školní časopis.

<sup>1</sup> když Václav Příhoda svou práci nedokončil, získal značný ohlas zejména v zemích, kde taktéž probíhaly pokusy o zavedení jednotné diferencované školy (zejména pak v Německu, USA, Rakousku a Velké Británii). (J.Kořa,1992)

### Pedagogické zásady podle S. Vrány - ředitele pokusné školy ve Zlíně:

1. Přirozená situace a přirozená reakce - tato zásada v podstatě mluví o vnitřní motivaci dětí k učení. Cílem je „aby každý subjekt výchovy pracoval sám na svém vzdělání, aby vrůstal do smyslu svého sociálního poslání vlastním činem.“ (J.Valenta, 1992, str. 148)
2. Vyučovací dynamismus - Tímto pojmem označuje S. Vrána aktivní a motorické vyučování. Dynamická škola se vyznačuje nejrůznějšími změnami, probíhajícími během školního roku, ať už je to změna zasedacího pořádku, nebo i změna celkového vzhledu třídy. Samozřejmě i výuka nezůstává pozadu. Není statická, ale týká se života a životních zkušeností. Cílem dynamického vyučování se tak stává „projev vlastní snahy žákovy o samostatné budování osobnosti“ (J.Valenta, 1992, str. 148)
3. Vnitřní motivace vyučování - Motivace k učení by měla být věcí přirozenou. Podle S. Vrány by se učitel dokonce neměl ani snažit vyučovanou látku okrašlovat a uměle budit zájem dětí.
4. Globalizace vyučování - Globalizací je zde míněna celistvost vyučování. Zvláštním způsobem se pak ona globalizace projeví např. ve čtení. Žáci se učí číst celé věty (a nikoli slova nebo dokonce slabiky) a jednotlivé části v nich pak sami přirozeně poznávají.
5. Individualizace vyučování - Individualizace vyučování je velmi významným prvkem, v programu snad všech reformních pedagogických hnutí této doby. Příhoda (společně s Vránou) však zdůrazňují, že stejnou měrou jde i o kolektivní výchovu. Vzdělání totiž závisí na individuálním založení člověka a je pouze na jedinci samotném, kolik se toho naučí. Výchovná pravidla ovšem platí pro všechny.

Dítě navštěvující pokusnou školu je vedeno "...k samostatné práci a jeho poměr k učení se zhodnocuje vlastním chtěním a vlastním úsilím. Jeví se také úspora času a energie a výsledky jsou lepší a trvalejší. Učitel má sice více práce s přípravou vyučování a na vyučování, ale práce potom ve škole není tak vysilující a zdravotně závadná." (J.Valenta, 1992, str. 152)

Reformní centrum v Brně stálo poněkud stranou od hlavního proudu vedeného Václavem Příhodou. Hlavním zdejšími činiteli byla profesor Otokar Chlup (1875 - 1965), propagátor hnutí Nových škola a zakladatel časopisu Nové školy (vycházel v letech 1926 - 1935). Otokar Chlup společně s Janem Uherem zastával méně experimentální přístup. Místo Pedagogických pokusů spíše kriticky hodnotili zahraniční zkušenosti, vybírali prvky z jednotlivých pedagogických systémů a snažili se na základě zahraničních i domácích

podnětů vytvořit návrh fungujícího školského systému. V Brně se s tímto účelem dokonce konaly přednášky zahraničních pedagogů (např. Ferrière roku 1929)

Otokar Chlup s Janem Uherem se tehdy zbývali spíše filozofií výchovy a odkazem velkých myslitelů, jako byl Komenský, Hus, Havlíček nebo Masaryk. (J.Kořa,1992)

Jak je vidět, reformy školství v meziválečném Československu čerpaly ze zahraničních vlivů a v mnohém se jim i vyrovnaly. Je ovšem těžké odhadnout, jakého rozšíření dosáhly v době svého vzniku. Možná, že ovlivnily výuku ve velkých městech, ale o nápadných změnách na venkově lze úspěšně pochybovat.

## **4.1 Waldorfská pedagogika**

Waldorfská pedagogika je dalším z alternativních školských systémů, který se zejména po 2. světové válce rozšířil po celém světě a v posledních 20 letech získal své stoupence i u nás. Jejím tvůrcem se německý filozof a pedagog Rudolf Steiner, který je zároveň autorem myšlenkového základu waldorfské pedagogiky - anthroposofie.

### **4.1.1 Základní rysy výuky**

#### LDenní rytmus

Výuka na waldorfských školách bere v úvahu rytmus dne a fakt, že tradiční výuka v 45 minutových blocích nepodporuje soustředění. Vyučovací jednotkou na waldorfské škole je proto epocha. Jedná se o „vyučovací jednotku s určitým obsahem, která umožňuje soustředění na jednu věc tak dlouho, jak je to potřeba, s ohledem na vývojové stádium, ve kterém se právě děti nacházejí"(J. Jůra,1995,str.18). V praxi je epocha vyučovacím celkem o délce přibližně 2 -3 vyučovacích hodin, ve kterém se probírá určitá látka po dobu několika týdnů. Učivem probíraným v epochách je většinou rodný jazyk, matematika, zeměpis, dějepis, přírodopis, fyzika a chemie. Při takovéto výuce se nepoužívají učebnice, místo nich si žáci vytvářejí epochové sešity, do kterých látku zapíší a zakreslí. Témata epoch se během školního roku opakují dvakrát, aby došlo k zapomenutí a následnému připomenutí látky. (J.Jůra,1995)

Rozvrh hodin se na waldorfských školách řídí podle soustředění žáků. Začíná se epochou, která, jak již bylo řečeno, trvá 2 až 3 hodiny a při které se dá počítat s maximální soustředěností. Následují méně náročné předměty jako je hudba, cizí jazyky, eurytmie nebo náboženství a nakonec ruční práce a tělesná výchova. (J.Jůra,1995)

Při výuce nejsou používány učebnice, ani předtištěné pracovní sešity. Jednotná učebnice je totiž od konkrétního žáka značně vzdálena a zprostředkovává pouze průměrné množství znalostí. (M.Kranich,2000)

## 2. Vyučovací předměty

Waldorfské školy se od ostatních liší v mnoha aspektech a jedním z nich je i poněkud odlišná škála vyučovacích předmětů. Rozdíly nacházíme samozřejmě i ve vyučovacích metodách a v samotné náplni vyučování.

Na waldorfských školách se děti učí od první třídy kromě jazyka rodného i dva ~~cizí jazyky~~ ~~cizí jazyky~~. Zprvu je výuka zaměřena především na slovíčka. Gramatika přichází později. Nejdůležitější je mluvit jak cizím, tak i mateřským jazykem. (F.Carlgrén,1991)

V 1 - 3. třídě se žáci seznamují pouze s cizojazyčnými písněmi, básněmi a říkadly. Gramatika a psaní se začíná probírat až ve 4. třídě, kdy už mají děti značnou slovní zásobu. (M.Kranich,2000)

Poněkud jiná je i výuka tělesné výchovy. V první a druhé třídě jsou náplní výuky různé kolové hry, v dalších ročnících pak cvičení na nářadí. Tento výběr činností není náhodný, mnozí zastánci waldorfského systému se totiž domnívají, že jsou lidé „stále více odkazováni na druhy pohybu, které neodpovídají ani sociální potřebě (jako obyčejná fyzická práce) ani touze po smysluplné umělecké činnosti.“ (F.Carlgrén,1991, str. 77) To všechno vede ke ztrátě morálního a kulturního významu řady sportovních aktivit. U některých sportů, kde hrubost patří k technice (box, hokej, ragby), lze do jisté míry mluvit i o animalizaci.

Předmětem zcela typickým pro waldorfské školy se stala eurytmie. Jde o činnost, jejímž základem je hudba a recitace. Hlávky a tóny zde člověk vyjadřuje gesty. (F.Carlgrén,1991) Hudební výchova má ve waldorfské pedagogice podobný význam jako výtvarné a rukodělné činnosti. Děti se učí hrát minimálně najeden hudební nástroj, takže přibližně ve věku 6. třídy jsou již schopny sestavit ( samozřejmě pod vedením učitele) vlastní orchestr. (F.Kranich,2000)

„ Z aktivního spojení s hudbou vycházejí mocné podněty k prohlubování sil působících v duševním životě“ (M. Kranich, 2000, str. 17)

## Umělecké činnosti

Waldorfské školy prosluly mimo jiné i svým přístupem k výuce výtvarné výchovy. S uměleckým rázem vyučování se v nich setkáváme doslova na každém kroku. Někoho ale možná překvapí značná podobnost dětských prací. Ta není náhodná. Barvy totiž mají svůj význam. Dítě pozoruje vztahy mezi barvami a tím se mnohé naučí, což by se nestalo, kdyby měl každý možnost pracovat s barvami libovolně.

„ Vedením každého dětského uměleckého vyjádření podporuje učitel rozvoj postojů, návyků, životních vzorů..." (M.Pol,1996,str. 56)

Podobně je tomu s tzv. „ kreslením forem". Jde o určitou předzvěst geometrie - kreslení geometrických obrazců. Děti by se měly, podle Steinerovy teorie, zabývat geometrií dříve, než začnou pracovat s pravítkem a kružítkem. (F.Carlgren,1991)

#### 4. Výuka náboženství na waldorfských školách

Výuka náboženství na waldorfských školách bývá jedním z často diskutovaných témat, a to zvláště v České republice, kde se tolik lidí otevřeně hlásí k ateismu. Její obhajoba je, zdá se, jedním z prubířských kamenů pro učitele, ředitele a vůbec příznivce waldorfských škol. Současné trendy k nám promlouvají o svobodě náboženství, kterou bychom měli našim dětem dopřát spolu s objektivním přístupem k náboženství a víře. S těmito předpoklady si pak dítě samo vybere, zda chce být věřící nebo ne. „Náboženská svoboda ale není úplná, jestliže nezahrnuje právo stát se náboženským" (F.Carlgren,1991,str.101)

Frans Carlgren používá velmi trefné přirovnání náboženství k hudbě. Pokud budeme vychovávat dítě bez jakéhokoli kontaktu s hudbou s přesvědčením, že se dítě jednou samo svobodně rozhodne, zda chce hudbu poslouchat nebo provozovat, setkáme se pravděpodobně s negativními následky. Dítě se nejspíš rozhodne v neprospěch hudby. Autor tedy naznačuje, že podobně jako absence hudby, tak i absence náboženství lidský život značně ochuzuje. Náboženská výchova na waldorfských školách není povinná, ale rodiče jsou nabádáni k tomu, aby ji svým dětem dopřáli. Pro žáky z nekonfesionálních rodin je zřízeno tzv. svobodné náboženské vyučování, které má křesťanský základ, ale nesměřuje k žádné církvi. (F.Carlgren,1991)

„ Důraz na mravní hodnoty všelidského ideálu prosazované waldorfskými školami je potvrzován i vnějšími projevy školních aktivit v období slavností a svátků křesťanského kalendáře. Ty jsou používány prostřednictvím křesťanských motivů, jejich smyslu a obsahu, ale nenásleduje žádná dogmatická fixace, která by se dotýkala pocitu svobody člověka" (K.Rýdl,1994,str. 139)

Přístup k výuce náboženství, se kterým se setkáváme na waldorfských školách, se značně podobá běžnému pravidlu, že by člověk neměl odsuzovat nebo odmítat věci, které důkladně nepoznal. Víra je dar, který není dán každému. Škola by proto měla dětem pomoci jej najít.

## 5.Praktické vyučování

Pod pojem praktické vyučování bychom mohli shrnout učivo vlastivědy a dějepisu.

Na waldorfských školách se v tomto předmětu děti učí především o výrobních postupech a pracích, „ které jsou společné světu pohádek a světu vnější skutečnosti, a mají tím v sobě do jisté míry něco z praobrazu" (F.Carlgren,1991,str. 144)

Učitel zkrátka dětem vypráví o sedlákovi s pluhem, truhláři s pilou, rybáři se sítí a podobně. Mnoha lidem připadá tento postup samozřejmě zbytečný. Proč děti učit o zastaralých postupech a metodách? Nebylo by snad lepší představit jim současný svět práce?

Námítka je samozřejmě na místě. Pokud se jí ovšem budeme držet striktně, budeme v dětech upevňovat nehistorický a nad historii povznesený postoj, který se v nich snadno vytváří i bez našeho přispění.

Frans Carlgren uvádí krom toho ještě jeden pádný důvod. „ Naši otcové, kteří provozovali zemědělství bez traktorů, nebyli - viděno z hlediska jejich doby ani hloupí ani nepraktičtí. My sami můžeme dosáhnout více než oni, protože stojíme na jejich ramenou. Musíme jim být vděční" (F. Carlgren, 1991,str. 144). Pokud se na problém díváme z tohoto úhlu, je vyprávění o starých postupech naprosto přirozené už pro žáky 3. třídy. Děti na waldorfských školách se v tomto věku dozvídají a výrobě másla, chleba, o stavbách nebo dokonce měrných jednotkách. (F.Carlgren,1991)

### ějluční práce a řemesla

Výuka ručních prací a tradičních řemesel by měla dítě připravit na situace se kterými se v budoucnosti setká. Má tedy ryze praktický význam. (F. Carlgren, 1991)

„Ten, kdo pohybuje neobratně prsty, má i neobratný intelekt, málo pohyblivé ideje a myšlenky", „ ruční práce připravují člověka k tomu, aby vyvíjel v myšlení svou vůli" (R.Steiner -přednáška 26.4.1920)

„ Mladý člověk rozvíjí schopnosti, jejichž pomocí nejen rozeznává, jaké zákonitosti působí ve věcech, ale jimiž také může materiálu propůjčit duchovní podobu. Tak přivádí umění člověka k tomu, že uchopuje svoji tvůrčí přirozenost." (M.Kranich,2000,str.18)

O posilování vůle pomocí rukodělných prací není pochyb, což platí i pro názor, že řemeslné opracování propůjčí materiálu duchovní podobu. Souvislost mezi neobratným intelektem a neobratnými prsty je ovšem i po 80 letech stále šokující.



## Modelování a vyřezávání

Jedním z hlavních výchovných specifíků modelování a zejména pak vyřezávání je fakt, že dítě musí dokončit i částečně nepovedený výrobek. Tím se výrazně posiluje pevná vůle.

(F. Carlgren, 1991)

## Mechanika

„Průmyslový věk nás dovedl k víceméně „evědeckému“ návyku rozlišovat mezi uměleckým, díly a užitkovými předměty. První jsou obvykle dělány ručně a mají být „krásné“, zatímco druhé jsou zhotovovány průmyslovou výrobou a musejí být především praktické.“

(F. Carlgren, 1991, str. 72)

Současní umělci ve spolupráci s technikou se proto snaží skloubit krásu s užitečností. Podobný je i cíl waldorfských škol. V této souvislosti není na škodu uvést i jméno amerického spisovatele E. T. Seana a jednu z jeho zásad - Malebnost ve všem, která v podstatě vystihuje cíl waldorfské pedagogiky. Steiner i Seton se tedy shodují v myšlence, že předměty, které vytváříme by měly být zároveň krásné i užitečné.

## 7. Vnitřní organizace waldorfských škol

„Steiner mě. za to, že lidé určující politiku školy, musejí být současně těmi, kdo jsou aktivně zapojeni do vyučování“ (M. Pol, 1996, str. 111)

Na waldorfských školách je ředitel spíše řídicím učitelem, což umožňuje ostatním učitelům zasahovat do celkového dění ve škole. Na druhou stranu to ale pro ně znamená, mnoho dalších povinností. (M. Pol, 1996)

### **4.1.2 Učitel na waldorfské škole**

Tak jako se v mnohých aspektech waldorfské školy liší od běžných škol, liší se i práce a pozice učitele. Vysokoškolské vzdělání byť na pedagogické fakultě samo o sobě pro výuku na waldorfské škole nestačí. Zájemce tedy musí projít speciálním školením a zejména studiem antroposofické antropologie, která je podstatou samotné antroposofické pedagogiky i jejích oblastí (didaktika a metodika předmětů, diferenciací vyučování vzhledem ke zdravotnímu stavu dětí, výchova vůle, citu a fantazie). (J. Jůra, 1995)

Konkrétní délka a povaha kurzů ovšem záleží na adeptoově dosaženém vzdělání. Absolventům pedagogické fakulty stačí jednoletý kurz, aby mohli učit na nižším stupni waldorfské školy a dvouletý kurz pro výuku na vyšším stupni. Absolventi jiných škol, pokud jim je minimálně 22 let, projdou základním dvou až čtyřletým kurzem.

Kvalita výuky však, jako snad ve všech školách, úzce souvisí s osobními kvalitami učitele

Ten by měl jít svým žákům vzorem, měl by skloubit tělesné, duševní i duchovní vzdělání. Jeho úkolem je i tvorba správné pracovní atmosféry a individuální přístup ke každému dítěti. (J.Jůra,1995)

Waldorfská škola vyžaduje od učitelů větší míru vlastní iniciativy i vzájemné spolupráce. Absence učebnic mu sice poskytuje větší svobodu v organizování výuky, ale zároveň i daleko vyšší zodpovědnost, protože veškerá výuka opravdu stojí na učiteli.

Z této skutečnosti vyplývají zesílené požadavky na vzdělání učitelů, které se týká zejména důkladného studia antroposofické antropologie a dílčích oblastí antroposofické pedagogiky. Kromě toho patří k základnímu vzdělání učitele na waldorfské škole i orientace v různých uměleckých oborech. (M.Kranich,2000)

„ Celý obsah vyučování má učitel využít jako pedagogický nástroj k získání vědomostí a dovedností žáků a k utváření jejich osobnostní struktury" (J.Jůra,1995,str.20)

Učitel na waldorfské škole by se měl stále vzdělávat. Respektování a přijímání antroposofie je v tomto případě zásadní.

Učební plán pro waldorfské školy sestavil již Rudolf Steiner, od té doby se sice již mnohé změnilo, základní rysy však zůstávají. Učitelům je v přípravě vyučování poskytnuto široké pole působnosti. Témata a materiály pro svou výuku totiž připravuje sám a sám volí i samotnou strukturu vyučování. (M.Pol.1996)

Konkrétní systém vzdělávání učitelů se v různých státech liší. V Německu například lze antroposofickou učitelskou přípravu získat hned v šesti institucích ve Stuttgartu, Witten-Annen, Mannheimu, Norimberku, Hamburku a Kielu. Absolventi státního pedagogického vzdělávání po jednoletém nástavbovém kurzu mohou vyučovat na nižším stupni jako učitelé. Pro výuku na vyšším stupni (9. - 13. třída) je nutno projít kurzem, který trvá jeden a půl roku. Kromě těchto způsobů existují i další formy vzdělávání např. pro studenty nebo absolventy jiných oborů, než je učitelství na základní škole.

V Čechách je situace poněkud odlišná. Historie pravidelného vzdělávání waldorfských učitelů tu totiž sahá pouze do roku 1992. Do roku 1999 jej zajišťovalo České sdružení pro waldorfskou pedagogiku. Nyní poskytuje učitelům vzdělávací kurzy Asociace waldorfských škol v ČR. Vlastní výuka probíhá po dobu tři až čtyř let na víkendových kurzech a několikátýdenním letním soustředění. (M.Kranich.1996)

Obecně lze učitele působící na waldorfských školách roztrždit do těchto čtyř kategorií:

- učitel v mateřské škole
- učitel na základní škole
- učitel odborných předmětů na střední škole
- učitel vykonávající nápravné vyučování

Autorita pedagogů na waldorfských školách spočívá v jeho vztahu k dětem. Ty by měly mít možnost mu důvěřovat a spolehnout se na něj jako na zdroj moudrosti a vědění. Protože učitel učí jednu třídu zpravidla 8 let minimálně 2 hodiny denně, je zde příležitost k navázání skutečně hlubokého a dlouhodobého vztahu.

Že jeden pedagog učí tutéž třídu 8 let ale neznamená, že by musel být odborníkem na všechny vyučované předměty. To by ani nebylo možné. Měl by se ale o veškerou vyučovanou látku zajímat. (M.Pol,1996)

#### u3n\_Steinerova zlatá pravidla pro učitele

1. Zbožná vděčnost vůči světu ztělesněnému v dítěti, na které denně pohlížíme, poněvadž máme v něm rozřešit i nám uloženou božskou záhadu.
- 2- Vděčnost vůči světovému řádu - láska k tomu, co máme na dítěti vykonati.
- 3- Úcta před svobodou, kterou nemáme dítě ohrožovat, nýbrž ve které máme dítě právě vyslati vedle sebe do světa." (M.Pol.1996,str.33)

### **4.1.3 Rudolf Steiner (1861 - 1925)**

Rudolf Steiner, základní tvůrce waldorfské pedagogiky se narodil se roku 1861 v Kraljevci jako syn železničního úředníka. Celý svůj život pak strávil na území Německa a Rakouska.

Po absolvování reálné školy ve Vídeňském Novém Městě roku (1879) odešel na Vídeňskou Polytechniku. Mezi jeho zájmy ale nepatřily jen přírodní vědy, nýbrž i německé dějiny, literatura a filozofie. Roku 1890 se Rudolf Steiner začal ve Výmaru věnovat zpracování Goethova odkazu, zejména pak jeho přírodovědným spisům.

Roku 1897 se Steiner přesouvá do Berlína, kde pracuje v literárně vědeckých kubech a také **vyučuje** na Dělnické vzdělávací škole. (J.Jůra,! 995)

V této době se pravděpodobně také začal zabývat sociální otázkou v tehdejší Německu.

Jeho hlavní myšlenkou byla „dv anáctiletá jednotná škola, která by obsahovala národní i vyšší školu, bvla otevřena bez ohled, na sociální původ" (F. Carlgren.199Lstr.16)

Začátkem 20. století vypracoval Rudolf Steiner systém antroposofie, na jehož základě založil roku 1913 Antroposofickou společnost. Hlavním sídlem této společnosti se stalo Goetheaneum - vzdělávací centrum ve švýcarské m Dornachu.

K založení první Waldorfské školy došlo roku 1919 v německé obci Waldorf. Steiner poté ještě podnikl přednáškový cyklus pro učitele na těchto školách. Po jeho náhlé smrti roku 1925 zůstalo po Rudolfovi Steinerovi množství přednášek i literárních děl z různých oblastí. Mezi ty nejvýznamnější patří Theosofie, Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy a Filosofie svobody. (J.Jůra,1995) Příloha č.1

#### **4.1.4 Historie waldorfské pedagogiky**

##### **Založení první Waldorfské školy**

Jak již bylo řečeno, první Waldorfská škola byla založena roku 1919 v německé obci Waldorf, a to pro děti dělníků firmy Waldorf-Astoria. Jejím zakladatelem a pedagogickým Poradcem nebyla nikdo jiný než Rudolf Steiner. Později byla tato škola obdařena mnoha Přívlastky jako svobodná škola, koedukovaná, veřejná apod. (J..Tůra,1995)

Od ostatních německých škol se odlišovala především společnou výukou chlapců a dívek po celých 12 let, kdy navíc nebyly brány ohledy na sociální rozdíly mezi žáky. Dále vyšším stupněm volnosti a bezprostředním kontaktem mezi žákem a učitelem. Zkrátka bezesbytku splňovala Steinerův požadavek. Totiž že „ musí být tentýž jistý základ vzdělání pro lidi všech t«d, každý musí mít příležitost získat totéž všeobecné vzdělání ať je řemeslníkem nebo duševním pracovníkem."(F.Carlgrén, 1991 ,slr. 17)

Děti by proto měly získat alespoň základní povědomí o průmyslu, obchodě, zemědělství a řemeslech. (F.Carlgrén,1991)

#### **4.1.5 Waldorfské školy v České republice**

Brzy po politických změnách roku 1989 vznikla koordinační rada waldorfského školství (nyní České sdružení pro waldorfskou pedagogiku), která v čele s Prof. Dr. Zdeňkem Helusem spolupracovala s ministerstvem školství, garantovala kvalitu waldorfských škol. Pod záštitou stejné organizace probíhalo i vzdělávání učitelů.

##### **Žajožční 1. waldorfské školy v ČR**

Roku 1997 vzniklo na podobném základě další sdružení - Asociace waldorfských škol v ČR. To se ovšem zaměřuje spíše na spolupráci jednotlivých škol v oblastech!:

- Poradenství v právních a pedagogických otázkách

- Koordinace činností, které se týkají školské politiky
- Pořádání veřejných akcí
- Další vzdělávání učitelů (jeho organizace i financování)
- Podpora při zakládání nových škol
- Realizace vzdělávacího programu Waldorfská škola
- Vydávání časopisu Člověk a výchova

V současnosti udržují české waldorfské školy čilé kontakty se školami zahraničními, zejména pak v Německu, Holandsku a Švýcarsku. Tato spolupráce probíhá mezi učiteli (v podobě vzájemných hospitací, náslechů a výměny zkušeností), mezi žáky a třídami (korespondence, výměnné pobyty, společné projekty) a dokonce i mezi rodiči.

(viz. Zpráva pro MŠMT, 2003)

„Waldorfským školám se daří důsledně realizovat mnohé obtížné a v českém prostředí dosud ne příliš rozšířené avšak žádoucí pedagogické metody, formy a trendy, jako např.

neznámkování, slovní hodnocení, nepropadání, projektové vyučování, propojení teorie a praxe, zesílenou výuku cizích jazyků, zesílenou výuku uměleckých a manuálně-praktických činností, propojování uměleckých aktivit s teoretickými a prakticky-pohybovými činnostmi, důraz na mezipředmětové vztahy, ekologickou výchovu, zvýšenou spolupráci rodiny a školy, evtl. obce a školy, mezinárodní spolupráci školy, kolegiální a samosprávné postupy v organizaci školy ad. „ (T.Zdražil, Smolka - Zpráva pro MŠMT rok 2003)

#### **4.1.6 ŠVP pro waldorfskou školu**

##### **Proces tvorby**

Školní vzdělávací program bylo nutno vytvořit do 1. 9.2005 a k prvnímu září roku 2007. Příkladná povinnost jeho aplikování v 1. a 6. třídách všech českých státních základních škol. Protože na waldorfských školách působí malé kolektivy učitelů, byla spolupráce na tvorbě ŠVP nutností. Skupina učitelů tedy zpracovala modelový dokument, který by měl platit pro všechny školy dohromady. Jejich činnost započala v únoru 2005 a skončila 31.5.2005 odevzdáním hotového dokumentu.

^oje Eoužitě Děi tvorbě WŠVP:

- Utváření výuky v 1. až 8. třídě waldorfské školy (společný projekt Pedagogické sekce při Goetheanu a Výzkumného pedagogického pracoviště při svazu Svobodných waldorfských škol)

- Tobias Richter : Učební plán waldorfské školy. Pedagogické pojetí, cíle a vyučování.
- Vzdělávací program celostní škola

### **Překážky**

Rámcový vzdělávací program pro ZV poskytuje běžným školám značnou svobodu. Pro waldorfské školy však znamená mnohá omezení, na která poukazuje ve své práci roku 2005

#### LHodinové dotace

V RVP ZV je časová dotace jednotlivých předmětů upravena. Zatímco dříve měl ředitel k dispozici 16 disponibilních hodin, nyní je jich pouze 9. Zvýšila se také měsíční hodinová dotace českého jazyka a matematiky. I při využití všech těchto volných ( disponibilních ) hodin nezbývá na waldorfských školách dost času na výuku 2 cizích jazyků ( od 1. ročníku ) a na výuku rukodělných a uměleckých prací na obou stupních školy.

#### ž^Očekávané výstupy

Rovněž existence očekávaných výstupů v 5. třídě působí waldorfským školám značné problémy. Konkrétní faktografické znalosti zde totiž děti získávají ve větší míře až na 2. stupni. Závazným požadavkem škola odděluje 1. a 2. stupeň, což se neshoduje se základními myšlenkami waldorfské pedagogiky.

#### Unformační technologie

Rámcový vzdělávací program požaduje po vedení školy výuku informačních technologií a to v rozsahu 1 hodiny na každém stupni ZŠ. Existují hned dva důvody, proč není možno na waldorfských školách tento požadavek splnit. Jednak je zde výuka práce s počítačem na Prvním stupni ZŠ nepřípustná, zadruhé je pravděpodobné, že při tak nízké dotaci předmětu děti probranou látku stejně z větší části zapomenou. „Nemůžeme z nich ( dětí ) vychovávat jen Počítačové uživatele, ale lidi, kteří výpočetní technice, jež nás obklopuje, rozumějí též i v její Podstatě. Toto východisko nás vede k tomu, abychom děti vedli nejprve ke zvládnutí samotných komunikačních a informačních principů dříve, než je povedeme k ovládnutí výpočetní techniky." ( cit. Dvořáková,2005,str.3)

#### 4. Výuka cizích jazyků

Výuka dvou cizích jazyků se osvědčila na celé řadě waldorfských škol v zahraničí.

V prvních dvou ročnících si totiž děti osvojují cizí jazyky jako svou mateřštinu, což jim

v budoucnu pomůže se slovní zásobou a zejména s výslovností.

RVP však neposkytuje pro tuto výuku dostatečnou časovou dotaci.

#### Spolupráce rodičů a školy

Aktivní spolupráce s rodiči je kladem, CspSchn na kařelé O waldorfských školách to Pia« dokonce do j n á , co. se potvrdilo v p HpadS Worby vzdělávacího programu..

Celkovou úspěšnost akce údajně podpořilo praktickování šesti duchovních zásad pro vedení

rozhovoru, které účastníci jednání praktikovali.

#### Šest duchovních cvičení

- . Vědomé a přiměřené vstupování do rozhovoru
- . Pozorné naslouchání a srozumitelné vyjadřování
- Citová rovnováha
- Pozitivní přístup
- Nepředpojatost
- Všechna cvičení dohromady

Hodnocení

Výsledkem intenzivní práce byl samozřejmě dokument. Podstatně větší přínos ale samotní učitelé spatřují v tom, že je náhlá povinnost přiměla ke spoluprací.

(K.Dvořáková,2005)

Podle práce K. Dvořákové se zdá, že povinnost úředníků. Vzhledem k tomu, zbytečnou zátěží, která je navíc nutí podle školského zákona že české waldorfské školy patří mezi školy statn,p

**jakož i povinností, které se s ním spojují.** Kdyby ovšem přešly do soukromého sektoru,

školský zákon by se na ně nevztahoval.

#### 4.1.7 Antroposofie - základ waldorfské pedagogiky

Antroposofie je „Steinerem vybudovaná soustava filozofických názorů, věda o podstatě člověka....“ (J. Jůra, 1995, str. 13). Její podstata je vyložena v dílech Philosophie der Freiheit (1894) a Theosophie (1904). Autorem obou děl není nikdo jiný než Rudolf Steiner.

Antroposofie je tedy samostatná věda vydělující se z theosofie. Souvisí úzce s křesťanstvím, východní filosofií, přírodní mystikou a okultismem. Základní myšlenkou je existence vyšší síly, která člověku od narození pomáhá. (J. Jůra, 1995)

Popis základních stavebních kamenů antroposofie je poměrně složitý. Proto je vhodné zvolit co nejpřehlednější cestu.

##### Pojetí člověka

„ Člověk se jeví jako trojjedinost s tělem, duší a duchem.“ (B.C.J. Livegoed, 1992, str. 10) Jeho součástmi jsou:

tělo - Hmotná schránka patřící do materiálního světa. Zde se uspokojují naše tělesné žádosti,

duch (také zvaný Já) - Patří do duchovního světa, je to naše nejhlubší bytostné jádro,

duše - Působí mezi duchovním a hmotným světem, v duši prožíváme tělesné žádosti.

##### Vývoj dítěte podle antroposofie

Antroposofie zmiňuje tři druhy těla (fyzické, éterické a astrální) a s nimi spojené tři světy.

Hovoří dokonce o „ trojím zrození člověka - při prvním zrození se tělo fyzické dostává mimo fyzickou schránku těla mateřského. V době, kdy mu začínají růst druhé zuby (asi v sedmi letech) se uvolňuje éterické tělo a zbavuje se svého éterického obalu. Zbývá ještě třetí schránka, astrální, z níž se tělo vymaní v době pohlavního dospívání“ (J. Jůra, 1995, str. 14)

S tím potom souvisí dělení dětského věku do třech fází.

##### Lobdohí - nH narození do 7 let

První období dětského vývoje začíná narozením a končí výměnou chrupu přibližně ve věku 7 let. V této době se vyvíjí fyzické tělo, a to ve třech fázích. Nejprve probíhá rozvoj hlavy - nositelky smyslově nervové organizace, potom hrudníku - centra dechu a oběhové soustavy a nakonec vývoj končetin.



Děti do věku 7 let především napodobují dospělé a následují jejich příklad. Vysvětlování nebo moralizování se naprosto mívá účinkem. Platí jen to, co dospělý opravdu dělá. Vedoucí myšlenkou pro období do výměny zubů je: Svět je dobrý. (J.Jůra,1995)

Prvním obdobím života provází dítě rodič, který by proto měl i v sobě posilovat mravní a náboženský základ života.

Ve třetím roce života o sobě dítě přestává mluvit ve 3. osobě, získává povědomí o Já a začíná se domovat svou odlišností od okolního světa. Proto také začíná vzdorovat.

(B-C.J.Livegoed, 1992)

### Období 7-14 let

V této době se vyvíjí tělo éterické neboli životodárné, které řídí procesy v těle fyzickém. Jeho velikost je shodná s velikostí těla fyzického. V předchozí vývojové fázi děti především napodobovaly dospělé, nyní se jejich stěžejní činností stává následování. Vztah k autoritě se stává činností automaticky váže. Ač se to možná někomu zdá zvláštní, věk mezi 7 a 14 lety není ještě vhodný pro rozumové zásady. Místo nich je lepší posilovat u dětí paměť

vůli. Podle antroposofie je paměť vázána na éterické tělo, a proto by si žáci měli spíše paměti osvojit poznatky, kterým porozumí až dodatečně. „ Rozum je totiž duševní síla, která se dostavuje až spolu s pohlavním dospíváním." (J.Jůra,1995, str.14) Do výuky v tomto prostředí je vhodné zařadit bajky, pověsti a pohádky plné symbolů a kladných hrdinů jakož i náboženské zážitky, bez kterých se nevyvine charakter ani pevná vůle.

Mottem pro toto období je: Svět je krásný (J.Jůra,1995) „Všechno, co dítě v této fázi přijímá, chce hluboce prožívat. Chce zážitky přijímat tak intenzivně, že se stávají částí jeho vlastního světa já." (B.C. J.Livegoed, 1992, str. 123)

Dítě má v tomto období spoustu „vnějších" kamarádů. Jde ovšem přátelství, které se netýká druhého člověka, jen dítěte samotného. ( B.C.J.Livegoed,1992)

V období přibližně mezi sedmým a čtrnáctým rokem zaznamenáváme u dětí rozvoj vůle

<sup>a</sup> Přejít ke konkrétnímu myšlení. Myšlenkovou činností dítěte tedy nejsou jen vjemy, jako dříve, ale i myšlenkové obrazy a představy. Často se dostavuje i tzv. „denní snění". Jak již řečeno, pro toto období je nutná tvořivá činnost, vztah k autoritě a vyprávění

<sup>C1</sup> Předcítání. Dítě „se cítí přitahováno k člověku, který maluje slovy myšlenkové obrazy, ><sup>ho</sup>ž hlas mají rády, jež umí vyprávět krásné příběhy." (B.C.J.Livegoed,1992, str. 69)

^asto se možná setkáme s pohrdavým přístupem k pohádkám ze strany dětí, ten se však týká hlavně těch, které předcítání nezažily. V tomto věku je člověk samozřejmě schopen vstřebávat intelektuální látku, ale samostatná tvorba je také velmi důležitá. „ Tak jako malé dítě musí mít

cvičební materiál pro své ruce, tak školní dítě musí mít cvičební materiál pro celou svou duševní bytost - ne pouze pro intelektuální pododdělení" (B.C.J.Livegoed,1992,str.73)

2.období zahrnuje celých dlouhých 7 let, proto jistě neuškodí, rozdělíme-li jej na kratší úseky.

### 12. rok života

V tomto časovém rozmezí se probouzí fantazie, což má řadu pozitivních i negativních následků. Z těch méně příjemných jmenujme např. strach ze tmy, strašidel a neznámých bytostí. Dítě také poprvé uvažuje o smrti, ale i o vyšší autoritě - Bohu. Dítě nyní začíná skutečně odmítat pohádky, proto místo nich předčítá učitel příběhy o hrdinech.

### 11 = 14 let (puberta)

V období puberty se začíná chování i vývoj chlapců a dívek velmi lišit. Chlapci mají spoustu přebytečné energie, dívky naopak mají energie nedostatek.. (B.C.J.Livegoed,1992)

Druhým obdobím života provází dítě škola, která vytváří základy pro život i radost z umění. Měly by proto vnášet umělecké prvky i do vyučování.

### ^období - od 14 let do 21 let

V této době se vyvíjí tělo astrální - nositel lidských pocitů a potřeb. Astrální tělo má tvar vejce a tudíž přečnává z těla fyzického na všechny strany. Po čtrnáctém roce života vstupuje do lidského života cit lásky, proto by měl učitel zapojit do výuky složky mravní,estetické i náboženské. Vzhledem k rozvoji astrálního těla jsou už děti zralé i pro rozvoj rozumu.

Hlavní myšlenkou pro toto období je : Svět je pravdivý

V tomto období je člověk schopen čelit skutečnosti, získávat zkušenosti i vyvíjet aktivitu.

(B-C.J.Livegoed,1992)

Kromě těchto třech těl funguje v člověku ještě čtvrtý (nejdokonalejší) článek, jež je nositelem lidského „já". (J.Jůra,1995)

### ^vývoLmoralitv u dětí

1 • V prvním období přijímá dítě morálku napodobováním. Vytváří si návyky. Je pro něj tedy

důležitý vzor.

2- V druhé fázi poznává různé problémy, ve kterých hraje hlavní roli moralita. Zde si učitel

Pomáhá látkou příběhů, na kterých si lze problém ukázat.

3- Ve třetí fázi vývoje prožívá již dítě samo vnitřní boj mezi dobrem a zlem.

(<sup>B</sup>-C.J.Livegoed,1992)

## Komentář

Některé nesnáze v chápání myšlenek Rudolfa Steinera pravděpodobně pramení z neobyčejné složitosti jeho jazyka. Steiner totiž používal velmi dlouhá, a alespoň v českých překladech nepřehledná souvětí. Některé knihy, pod kterými je podepsán, jsou dokonce jen zápisy z jeho přednášek a měly tudíž původně sloužit jako skripta.

Dalším problémem je i obecný přístup k waldorfské pedagogice u nás. Zatímco v Německu má tento směr již osmdesátiletou tradici a nad jeho metodami se nikdo příliš nepozastavuje, v České republice se zásady Rudolfa Steinera považují v řadě případů téměř za náboženství, což je možná důvodem, proč jsou v tomto duchu překládány i jeho knihy.

Antroposofie by přitom měla sloužit spíše jako pracovní hypotéza, jako předpoklad, který si učitel ověřuje pozorováním dětí.

V českých překladech Steinera se setkáváme s pojmy éterné a astrální tělo. Hovoří se o tom, že éterné tělo vzniká v člověku, což v nás může budit dojem, že jde o nějakou nadpřirozenou bytost, která do člověka v určitou chvíli vstoupí a už v něm zůstane. Stejně, i když s menšími riziky, by se dalo mluvit o éterné rovině, nebo o vnímání. Podobně je tomu i s tělem astrálním, které snad můžeme nahradit pojmem astrální rovina, nebo vědomí či uvědomění.

době, kdy Steiner hovoří o vzniku astrálního těla, si mladý člověk začíná uvědomovat sám sebe jako samostatnou bytost, která umí rozhodovat.

Rudolf Steiner usuzoval, že projevy éterného a astrálního těla jsou pozorovatelné, nevysvětlitelné, ale přesto skutečné. Pojem tělo tedy zvolil z toho důvodu, že je považoval za stejně reálné jako tělo materiální. Éterné a astrální tělo zkrátka vnímal jako organismy.

### **4-1.8 Cíle Waldorfské pedagogiky**

Škola si stanoví za cíl být Školou přítomnosti po budoucnost" (J.Jůra,1995,str.16) a připravit děti na situace, které skutečně nastanou.

Steinerovým cílem bylo bezesporu vytvořit školu, ve které budou mít žáci rovné šance bez ohledu na sociální zázemí a kde bude připisována stejná závažnost předmětům praktickým i teoretickým.

Waldorfská škola by měla vychovávat ke svobodě a rovnoprávnosti, podporovat zvědavost i tvořivost stejně jako empatii a toleranci. Jde tedy nejen o výuku, ale i o výchovu.

(J.Jůra,1995)

Na základě rozhovorů s učiteli na Waldorfských školách bychom mohli usoudit, že mezi dalšími úkoly patří tvorby školního společenství, které obsahuje učitele a žáky spolu s jejich rodiči.

Toto společenství by pak mělo fungovat i mimo výuku a průběh školních akcí. Ba co víc, mělo by trvat i potom, co žáci školu opustí.

„Učitelé waldorfských škol se chtějí co nejvíce přiblížit stavu, kdy každé dítě pro sebe najde v učebním plánu něco zajímavého, něco, v čem bude mít šanci vyniknout“(M.Pol,1996,str.50)

Předpokládají také, že každé dítě je nadané v nějaké oblasti a tudíž zapotřebí otevřít před ním oblastí co nejvíce, aby tu svou snadno našlo. Výsledkem těchto snah je potom široký a nespécializovaný základ, který waldorfská škola poskytuje svým žákům.

Tento cíl vede celkem logicky k úvaze, zda by se tedy mimořádně nadané děti neměly raději waldorfské škole vyhnout a vzdělávat se intenzivně ve svém oboru.(M.Pol,1996)

## **Shrnutí teoretické části**

Ačkoli se všechny alternativní programy vždy pokoušely o nové a neobvyklé pojetí výuky, jejich cíle i metody se ve velké míře shodují. Mezi typické znaky alternativních hnutí patří Především kritika předchozích systémů a ostré vymezování se proti nim. Zakladatelé nových Pedagogických směrů sice nepatřili vždy mezi pedagogy z praxe, ale pokaždé šlo o osoby vysokoškolsky vzdělané. Dalším společným rysem byl naturalismus, čili snaha o přirozenost ve vzdělávání, komunikaci a vůbec ve všem, co se ve škole děje. Většina zakladatelů alternativních školských systémů dále prosazovala podporování vlastní iniciativy u dětí, snahu<sup>0</sup> vnitřní motivaci k učení a činnostním pojetím výuky. Tedy takovou výukou, při které žák získává kromě znalostí i dovednosti a zážitky.

Posledním, avšak důležitým znakem alternativních škol je zaměření na běžný školní kolektiv. Nejde tedy o školy elitní, které by umožnily výuku jen dětem bohatých rodičů, nýbrž o školy zcela veřejné.

**Současný vzdělávací program pro skladní školy, ledy pto všechny státní základní školy,**  
<sup>se</sup> v mnohem s alternativními směry shoduje. Přirozenost vzdělávání je v něm prezentována jako dosažení maximálního výkonu V rámci svých možností, o vnitřní motivaci a činnostním

**P°jetí se zmiňuje také.**

Zaměříme-H se konkrétně na waldorfskou pedagogiku a její srovnání s eili Rámeového

Vzdělávacího programu ZV, dojdeme k následujícím výsledkům.

strany hovoří o důležitosti výchovy k toleranci a empatii. Důležitý je pro ně i různorodý

<sup>děts</sup>ký kolektiv na základní škole nebo příjemné klima ve třídě.

Tak jako ostatní reformní pedagogové, i Rudolf Steiner se vymezoval proti tradičnímu pojetí výuky. Jeho cílem, stejně jako cílem RVP, byla vnitřní motivace a samostatné rozhodování. S rámcovým vzdělávacím programem by se shodl i ve snaze předat dětem nejen znalosti, ale také dovednosti a připravit je pro praktický život. Za poslední společný znak lze pokládat finanční dostupnost obou typů škol, která do jisté míry zaručuje i podobné spektrum žáků. Waldorfská pedagogika se ale odlišuje svým přístupem k výkonu žáků v oblasti rozumových činností. Odsuzuje soutěžení i předčasné vyžadování faktografických znalostí. Co se týče logického myšlení, řešení problémů, komunikace a směřování k celoživotnímu vzdělávání, o těch se publikace příliš nezmiňují. O to více se dočteme o důležitosti praktického vyučování, umělecké činnosti, o úctě k práci našich předků, posilování vůle a důležitosti náboženské výchovy. O takových tématech pro změnu mlčí rámcový vzdělávací program, nebo je alespoň neřadí mezi své hlavní cíle.

Nakonec můžeme zmínit dva z cílů rámcového vzdělávacího programu, které jsou zároveň již tradičními znaky všech waldorfských škol. Není to nic jiného než slovní hodnocení, nahrazující hodnocení známkami a důkladná spolupráce s rodiči žáků.

Závěrem můžeme tedy říci, že cíle waldorfských škol a současné trendy v základním vzdělávání (reprezentované rámcovým vzdělávacím programem) se v zásadě shodují, ale občas poukazují na jiné priority.

### Ruční práce

Postup k ručním pracím se na waldorfských školách zakládá na myšlence, že smysluplná umělecká práce patří k lidské přirozenosti. Že každý člověk touží vytvářet krásné věci ať už to mají být řemeslné výrobky, hudba, nebo ladný pohyb.

V mnohých publikacích, jakož i z úst pedagogů se dokonce dozvídáme o souvislostech mezi intelektuálními schopnostmi a zručností, což může leckomu připadat neuvěřitelné. Pravdou ovšem zřejmě bude, že se rukodělnými pracemi prověřuje, ale hlaně posiluje vůle a trpělivost.

Výsledkem provozování rukodělných činností by měla být i větší úcta k lidské práci. Z toho lze soudit, že dítě, které umí plést, si bude více vážit koupeného svetry.

Diskusi vyvolává jistě i vyučování starých a dnes již nepoužívaných technik. Má sloužit k tomu, aby děti získaly úctu ke svým předkům. Umožní dětem zároveň poznat i samotný mechanismus výroby, který se ovšem narozdíl od nástrojů nemění. Máslo se stále vyrábí stloukáním, i když ne v máselnici. Obilí se i dnes musí vymlátit a umlít, i když to místo lidí dělají stroje. Otázkou ovšem, je, jestli si budou děti vážit práce svých předků, když stejné Projevy úcty nemohou pozorovat u svých rodičů.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 6.1 Cíl praktické části

Cílem praktické části je získání informací k tématu diplomové práce o výuce praktických činností na dvou waldorfských školách, kde bude zároveň zkoumán jejich cíl, obsah, zařazení do výuky a umístění ve školním vzdělávacím programu.

Dále hodlám popsat výuku praktických činností a zkoumat její cíle, obsah a zařazení do výuky. Posledním bodem pak bude úvaha nad podněty pracovních činností ve waldorfských školách pro běžnou primární školu a naplňování RVP ZV.

## 6.2 Charakteristika zkoumaných škol

### 6.2.1 Waldorfská škola v Praze 5 Jinonicích

#### Prostředí

Waldorfská škola v Jinonicích byla založena roku 1992 ve zrekonstruované školní budově tradičního typu (tj. ze začátku 20. století). Její architektura tedy přímo nekoresponduje se Steinerovými plány a představami. Budova je zato vymalována teplými barvami a vyzdobena dětskými pracemi a přírodninami.

Nejvíce se o ní můžeme dozvědět na dnech otevřených dveří, webových stránkách nebo přímo od rodičů a vůbec lidí, kteří přicházejí s touto školou do styku často a poněkud důvěrněji. Dny otevřených dveří mají stálý časový harmonogram. Návštěvník může školu navštívit buď už ráno v 8:30, kdy je pak svědkem ranního vyučování, nebo až v poledne, kdy se lze zúčastnit diskuse s učiteli a dalšími návštěvníky (většinou rodiči). Mezi tím je škola uzavřena. Na odpoledním setkání je dán prostor pro dotazy a vysvětlení celého přístupu školy k dětem.

Waldorfskou školu v Jinonicích v současnosti navštěvuje asi 220 žáků. Příloha č.2

#### **Základní rysy výuky**

Výuka na waldorfské škole v Jinonicích probíhá tak jako jinde v epochách. Vyučování začíná v 8:30 a co do struktury se příliš neliší od univerzálního modelu, který je popsán v teoretické části.

#### Práce s počítačem

Zajímavou kapitolou je zdejší poněkud rezervovaný přístup k práci s počítačem, ke kterému se ovšem hlásí i ostatní waldorfské školy. Počítačovou gramotnost by dítě mělo získávat až ve chvíli, kdy ovládá dovednosti, jež počítači předcházely jako je čtení, psaní, kreslení a některé

praktické činnosti. Škola s tímto svým záměrem rodiče seznamuje, ale podle vyprávění některých z nich, je přístup k počítačům jedním z častých důvodů, proč děti (na přání svých rodičů) waldorfskou školu předčasně opouštějí.

V 8. ročníku píší děti ročníkovou práci ručně. Podle paní ředitelky Strakové není důvod, aby žáci psali už ve 13 letech své práce na počítači. K tomu budou mít později víc než dost příležitostí. Možná, že tato práce v 8. třídě je jejich poslední příležitostí, napsat tak dlouhý text rukou.

Krom toho epocha počítačů je do výuky zařazena v 9. třídě. Tehdy se děti učí základům práce<sup>s</sup> počítačem i technice psaní seminárních prací.

### Tělesná a hudební výchova

Tělesná výchova není v Jinonicích vyučována samostatně ale ve spojení s eurytmií.

V hodinách hudební výchovy se děti v 1. třídě začínají učit na pentatonickou flétnu.

Ve 3. třídě pak přecházejí na běžnou sopránovou. Do školního orchestru vstupují děti od 3. třídy, kdy také třídní učitel doporučuje nadaným dětem chodit na sólové hodiny hry na hudební nástroj.

### Náboženství a výuka jazyků

Ožehavým tématem diskusí bývá výuka náboženství na waldorfské škole. Vyučovanou látkou je křesťanství, české waldorfské školy neinklinují k žádné konkrétní církvi.

Dalším sporným tématem je i výuka jazyků. Český jazyk a zejména pravopis se děti učí opisem textu. U sešitů se značně dbá o jejich estetickou kvalitu, což pravděpodobně také jednou z příčin, proč nejsou chyby opravovány červenou barvou.

Dva cizí jazyky se začínají děti učit již v první třídě. Ze začátku samozřejmě formou říkadel<sup>a</sup> písní.

### Klasifikace

Na waldorfské škole v Jinonicích, tak jako na ostatních školách tohoto typu, nejsou žáci hodnoceni známkami, nýbrž slovně. Jde především o to, aby děti nebyly mezi sebou srovnávány, aby se samotné hodnocení stalo spíše motivací.

Otázkou potom je, jak nesou žáci waldorfských škol přechod na školu běžného typu.

Svědectví jednotlivých lidí si často vzájemně odporují. Učitelé tvrdí, že rodiče nesou přechod hůře než děti a jde jen o změnu způsobu domácí přípravy.

Absolventi waldorfských škol prý mají větší chuť do učení, protože nejsou zahlceni přemírou informací a ke vzdělávání si už v dětství vytvořili kladný vztah.

Jiné zdroje však praví, že přechod žáků waldorfských škol je spojen z řadou problémů, protože tyto děti mají v poměru s ostatními mnohem méně znalostí, a to zejména v oblasti českého pravopisu a cizích jazyků, (podle Jany Strakové - ředitelky WŠ Jinonice)

## 6.2.2 Waldorfská škola v Příbrami

Prostředí

Waldorfská škola v Příbrami se svým vzezřením nápadně podobá školám v Německu a vůbec Popisu budov, se kterým se setkáváme v literatuře. Jde o rozlehlou budovu uprostřed zahrady s rozsáhlými chodbami a kovaným zábradlím. Stěny jsou vymalovány jasnými barvami<sup>a</sup> v přízemní hale se setkáváme s truhlářskými a kovářskými pracemi absolventů waldorfského odborného učiliště. Je zde tedy dostatek světla i prostoru a celá budova proto působí pozitivním dojmem.

<sup>0</sup> Životě školy a prospěchu dětí se mohou rodiče informovat na pravidelných třídních schůzkách, které se konají každý měsíc, pomocí internetové pošty, telefonu nebo na individuálních konzultacích. Důležité informace pak naleznou na školních internetových stránkách.

Waldorfská základní škola začla v Příbrami fungovat 1.9.1991. Nyní ji navštěvuje dohromady asi 200 žáků (tzn. žáků ZŠ a studentů střední školy), přestože jde o tak rozlehlou budovu.

### základní rvsy vvuky

Mezi specifika, která do jisté míry formují výuku na příbramské škole patří integrace žáků

<sup>s</sup> Poruchami učení a individuálním vzdělávacím plánem.

Jinak se výuka podobá v mnoha rysech waldorfské škole v Jinonicích. Vyučování začíná v 8:30 ranní epochou. Po ní následuje výuka cizích jazyků, ruční práce nebo kreslení forem.

Škola pořádá celou řadu kulturních akcí, na kterých se v maximální míře podílejí žáci. Patří sem například vánoční jarmark, velikonoční jarmark, Michaelská slavnost, Martinská slavnost nebo jarní vynášení Mořeny,

### v ýuka textilních ručních prací

Zatímco na jiných waldorfských školách vyučují rukodělným pracím třídní učitelé, zde má jedna paní učitelka na starosti jejich výuku na celé základní škole. Podle jejích slov jí to velmi<sup>y</sup>hovuje, naopak vyučování všech předmětů jedním učitelem považuje za úkol téměř<sup>ne</sup>splnitelný.



## **Školní vzdělávací program WŠ Příbram**

Do školního vzdělávacího programu waldorfské školy v Příbrami lze volně nahlédnout na internetových stránkách školy <http://waldorfpbxz>

Dokument je rozčleněn do osmi kapitol:

### Úvod, obsah

#### Charakteristika školy

Waldorfská škola v Příbrami zahájila svou činnost 1.9.1991.

co všechno do té školy patří

pro které děti je

integrace problémových dětí

vybavení školy

s kým škola spolupracuje

mimoškolní výchova

#### **Charakteristika školního vzdělávacího plánu**

Zaměření Waldorfské školy v Příbrami vychází z myšlenek Rndolfa Steinera a z principů

Waldorfské pedagogiky.

Mezi hlavní cíle programu patří:

- směřování ke svobodě a samostatnosti
- směřování ke zdraví fyzickému i duševnímu a k péči o ně
- motivace k učení a schopnost trvalého vzdělávání
- snaha o spolupráci, komunikaci a vůbec rozvoj sociálních dovedností
  
- rozvoj tvořivosti a podpora iniciativy

Pojetí dítěte, jež také patří k charakteristice ŠVP, je na této škole výrazně ovlivněno anthroposofií.

Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami je zde věnována pozornost nejen ze strany učitele, ale i ze strany odborných pracovníků, které škola za tímto účelem zaměstnává.

K dispozici je zde školní psycholog, školní speciální pedagog, výchovný poradce, školní

metodik prevence, poradce pro volbu povolání a pedagogický asistent. Nadprůměrně nadaní žáci mají často problémy v oblasti sociální, kterou se proto učitelé snaží rozvíjet přednostně.

### Učební plán

#### Učební osnovy

Učební osnovy se netýkají jen vyučovacích předmětů, se kterými se setkáme na běžných základních školách. Kreslení forem a eurytmie jsou zde popsány jako samostatné předměty.

Tématu diplomové práce (tj. rukodělných činností) se pak týkají zejména oblasti:

- Člověk a jeho svět
- Výtvarná výchova
- Člověk a svět práce

#### Pravidla o hodnocení žáků

Kapitola o pravidlech hodnocení hovoří nejprve o charakteristice hodnocení. Hodnocení na této škole je průběžné a ústní. Písemnou formou je rodičům předkládáno dvakrát do roka.

Předmětem hodnocení je úroveň znalostí, píle, aktivita a zodpovědný přístup ke vzdělání.

Chování je hodnoceno na základě dodržování školního řádu a s ohledem na věk dětí a jejich vyspělost. Jako podklady pro hodnocení žáků poslouží učiteli sledování žáka a jeho výkonů, různé druhy zkoušení, výsledky testů a domácích úkolů, vzhled a obsah školních sešitů,

rozhovory s žákem případně konzultace s ostatními učiteli.

Důležitou složkou hodnocení je i sebehodnocení žáků, které mimo jiné vede i k získání sebeúcty a sebevědomí.

#### Autoevaluace školy

Autoevaluace školy slouží ke zhodnocení aktuálního stavu školy a především ke zkvalitnění Výchovy a výuky. Hodnocení se potom týká podmínek vzdělávání a jeho průběhu, realizace ŠVP, podpory žáků v komunikaci a vzájemných vztazích a jejich vzdělávacích výsledků, řízení školy a vzdělávání učitelů a nakonec se samozřejmě hodnotí také ekonomika školy.

Autoevaluace školy probíhá při činnostech jako jsou: hospitace, rozhovory a třídní schůzky, dotazníky a Klaibro testy.

## 6.3 Charakteristika výzkumných pedagogických metod

### Dotazování

Dotazování je častou metodou empirického výzkumu v pedagogice i sociálních vědách, která je založena na verbální komunikaci mezi výzkumníkem a dotazovanou osobou.

Dotazování probíhá většinou formou individuálního či skupinového rozhovoru.

Objevuje se však i jeho písemná forma jako biografie nebo písemný dotazník.

### Eříme pozorování

Pozorování doslova znamená sledování smyslově vnímatelných jevů, ke kterým patří hlavně chování osob a průběh děje. Předmětem může být i pozorovatel sám (introspekce),

ale většinou se pozorování zaměřuje na jiné lidi, objekty nebo jevy. Kromě přímého

Pozorování, kdy je pozorovatel přítomen pozorovanému ději, rozlišujeme ještě pozorování nepřímé, standardizované, nestandardizované, zprostředkované, laboratorní a zúčastněné.

### Bžipadová studie

Případová studie patří k významným metodám empirického pedagogického výzkumu.

Zkoumání je tentokrát podroben jednotlivý případ (např. jeden žák, malá skupina dětí, školní třída nebo celá škola). Objekt pozorování je detailně popsán a vysvětlen, takže leckdy dojde k objasnění problémů, které by jinak zůstaly zkrity. Získané poznatky však, což není příliš výhodné, nelze zobecnit.

(J-Průcha, 2003)

Dotazování, pozorování a případová studie probíhaly na dvou základních waldorfských školách v Praze Jinonicích a v Příbrami. Důvodem pro výběr jinonické školy byla především její blízkost. V Praze se zatím vyskytují pouze 2 waldorfské školy a z toho jedna pouze ve formě několika waldorfských tříd v jinak normální základní škole (Jde o waldorfskou školu Na Dědině). V obou školách jsem se navíc setkala s pozitivním přijetím a ochotnou pomocí ze strany učitelů i žáků.

## **Pozorování**

Jak již bylo řečeno, pozorování probíhalo na waldorfských školách v Jinonicích a v Příbrami. V letech 2008 a 2009 jsem byla svědkem 2 epoch, 6 hodin ručních prací, 2 dnů otevřených dveří a jednoho předvánočního Jarmarku. V ranních epochách se rukodělné činnosti nevyučují, proto zde jejich průběh nepopisuji. Také hodiny ručních prací, i když vyučované ve všech třídách 1. stupně, se jedna druhé značně podobaly. Dovoluji si zde proto popsat jen některé z nich.

Popisy hodin jsou vedeny v následujícím pořádku:

cíle

obsah

organizace

reflexe

Příklady

### **Vánoční jarmark na WŠ Jinonice 29. listopadu 2008**

Vánoční jarmark je již tradiční akcí školy, která se koná vždy poslední sobotu před svátkem sv. Mikuláše. Své výrobky tu mohou prodávat žáci, jejich rodiče, ale i výrobci, kteří se školou nemají mnoho společného.

Cíle

Cílem vánočního jarmarku je bezesporu prezentace školy jako takové v jejím nejlepším světle. O to se postarají nejen krásné výrobky dětí a dospělých, ale i řada kulturních zážitků v podobě koncertu školního sboru a orchestru, divadelní představení a pod. Dalším cílem je i stránka finanční (což je uvedeno i na informačním letáčku). Letos byl celý výtěžek rozdělen na tři díly. Třetinou škola podpoří gruzínskou komunitu Qedeli, která se stará o lidi s mentálním postižením, zbylé dvě třetiny jsou pak použity ve prospěch školy. Výtěžek jarmarku se skládá z peněz vydělaných prodejem občerstvení, dobrovolného vstupného na koncerty a jedné desetiny výtěžku prodejců.

Obsah

Waldorfská škola v Jinonicích sídlí v současnosti v tzv. historické budově a potom v tzv. Pavilonu. Jarmark se rovněž odehrává na obou místech a kromě toho ještě na dvoře historické budovy.

V historické budově byly k vidění prodejní stánky dětí a rodičů, dále rukodělné dílny, kde bylo možné pracovat s korálky, kůží, ovčí vlnou apod. Jídlna v přízemí školy poskytovala bohaté občerstvení, v podkroví se naopak nacházel antikvariát, výstava dětských prací a prodejna knih s waldorfskou tematikou. V eurytmickém sále probíhal kulturní program.

#### **Sásti kulturního programu**

<sup>1</sup>1: 20 Vystoupení školního pěveckého sboru

11:40 Vystoupení školního orchestru

12:15 Divadlo „ Klidné Vánoce“

13:10 Malý gruzínsko-český sbor - zpěv, tanec, výuka společného zpěvu

14:00 (Nejen)Vánoční (nejen) jazzýček

15:00 Ukázky výtvarné chemie

Na dvoře historické budovy se nacházelo další občerstvení, informační stánek komunity Qedeli a ukázka odlévání kovu.

V pavilonu bylo vyhrazeno místo pro profesionální prodejce a čajovnu.

### Organizace

Organizaci jarmarku je nutno ocenit, protože navzdory velkému počtu návštěvníků vše probíhalo velmi hladce. U dveří každý příchozí obdržel informační letáček s přehledem kulturních akcí. Každý proto věděl, kdy a kde se co koná. Soupis aktivit visel na vstupních dveřích školy a kromě toho ještě školou procházel učitel vybavený gongem a silným hlasem informoval všechny kolemjdoucí.

### Máreflexe

Vánoční jarmark na waldorfské škole má mnoho nesporných pozitiv. Je to především setkání rodičů, dětí, příznivců waldorfské pedagogiky ale i milovníků tradičních rukodělných technik. Jejich společná přítomnost naznačuje, že i přes odlišný věk a názory mají mnoho společného. Podobné akce přimějí i jinak pasivní rodiče k většímu zájmu o děti, školu a jejich společné působení. Děti zažijí úspěch a uznání při hudebních a divadelních představeních. Prodej vlastních výrobků je snad přesvědčí o tom, že ruční práce mají smysl. Poučí se zároveň o pravidlech tržního průmyslu, i když pouze v prostředí školy s rodiči a spolužáky v podobě zákazníků.

Posledním, ale neméně důležitým, je prvek vzdělávací a motivační. Návštěva stánků s profesionálními výrobky návštěvníky nejen poučí o technikách, které dosud neznali, ale mnohé i silně motivuje k vlastní tvorbě. A to rozhodně není málo.

**Příloha č. 27, 28**

## Ruční práce (10.12. 2008.3. třída) Jinonice

### Cíje

Protože se tato hodina svým obsahem velmi podobala jiným hodinám pletení, které jsem již dříve viděla, nedá se myslím hovořit o cíli jedné hodiny, ale o úkolech, které si výuka letení obecně klade. Mezi ně potom patří trénování vůle, trpělivosti, jemné motoriky a koordinace obou rukou.

### Obsah

Obsah hodiny by se dal shrnout do částí: hromadný pozdrav, úvodní modlitba, rozpočítadlo, pletní a později vyprávění příběhů při pletení.

### Organizace

Výuka ručních prací probíhala v bloku o délce 45 minut po ranní epoše. Třída se při ní dělí na 2 poloviny, přičemž druhá část třídy se učí angličtinu a po jedné hodině se děti vystřídají. Výuka ručních prací neprobíhá ve školní budově (historické), nýbrž v přilehlém domku školní družiny. S pletením pomáhají dětem dvě další ženy - babičky žáků.

### Má reflexe

Celá hodina se odvíjela ve velmi pozitivním duchu, který se místy začínal podobat společné práci jak šiji představujeme na staročeském venkově. Paní učitelka vyprávěla příběhy ze života a děti napjatě poslouchaly. Některé při tom sice poněkud zapomněly na pletení, ale přesto měly možnost poznat spojení práce a společenské zábavy, což je podstatné.

### Příklady

Ve výkonu dětí lze rozpoznat značné rozdíly. Někteří pracují soustředěně, jiní často zanechávají práci a baví se. Dva chlapci pracují s babičkami ve vedlejší místnosti, aby nerušili ostatní. Pro ně je problém i zůstat na jednom místě. Nikdo ale zatím nedosáhl takové úrovně, aby zvládl zároveň plést i mluvit.

**Příloha č.3 a 4**

## **-Ruční práce (22.1.2009 3.třída) Příbram**

### Cíle

O konkrétním cíli se v hodině nemluvílo. Na první pohled by se zdálo, že jím bylo pokračování v započaté práci (háčkování). Ale protože i háčkování zde má svůj hlubší smysl, šlo spíše o rozvoj jemné motoriky, trpělivosti a o posilování vůle. Tento rok se háčkuje čepice do kruhu směrem odshora dolů, méně šikovné děti ale vyrábějí míček nebo pouzdro na tužky. Každé práci předchází návrh a plán provedení.

### Obsah

Obsahem hodiny by měla být samostatná práce, kterou děti v případě nouze konzultují s paní učitelkou. Na začátku hodiny přednesly děti společně báseň přibližně tohoto znění:

Buď me zvidaví  
jen nepozornost  
nám brání  
něco pěkného uvidět,  
uslyšet nebo vytvořit.

Značná část dětí (chlapci i dívky) se ale práci nevěnovala vůbec, nebo jen velmi okrajově. Místo toho se bavili mezi sebou. Paní učitelka je občas okřikla a pohrozila jim zvláštním úkolem z matematiky (početními příklady), který nakonec 4 děti skutečně dostaly.

### Organizace

Jak již bylo řečeno, hodina ručních prací začala hromadnou recitací. Před ní proběhl ještě sborový pozdrav - „Dobrý den milá třetí třída - Dobrý den milá paní učitelko“, který se používá na všech waldorfských školách. Paní učitelka potom předestřela, jak bude hodina vypadat: „nejdřív uděláme kolečko a pak sem budete chodit...“

Ze začátku tedy obešla třídu a zběžně prohlédla práci všech dětí a poté k ní děti individuálně přicházely poradit se jak dál. V takovémto duchu uplynul zbytek hodiny. Na konci se již žádná báseň neříkala.

### Má reflexe

Třídní klima v této hodině ručních prací sice nebylo vyloženě negativní, ale o všeobecné pracovní náladě se bohužel nedá mluvit. Velká část dětí totiž v podstatě nepracovala. Příčinu vidím především v poměrně velkém počtu dětí (15 dětí), díky němuž se nedá dobře kombinovat práce s kolektivem a individuální pomoc. Dalším problémem je možná

i uspořádání lavic do řad za sebou, neumožňuje učiteli tak dobrý rohled, jako například při kruhovém uspořádání nebo při sezení u jednoho velkého stolu.

#### Příklady

Výkony jednotlivých žáků byly opravdu rozdílné. Někteří pracovali sice velmi pomalu a nepříliš úspěšně, avšak pořád. Jiní úspěšněji, ale s přestávkami a neustálým sledováním práce druhých. Asi 5 žáků nepracovalo skoro vůbec (uháčkovali 3 oka za hodinu a zbylý čas si kreslili a bavili se mezi sebou). V celé třídě by se ovšem našlo i 5 dětí, které pracovaly velmi usilovně a úspěšně. Jako nejšikovnější mi byl představen Lukáš, která od září stihl uháčkovat čepici, míček, pouzdro a právě se pouštěl do rukavic. Zajímavé ale je, že například v pletení prý Lukáš vůbec nevynikal. Příloha č. 11

#### **Suční práce (23.1.2009, 4.třída) Příbram**

cíle

Ve čtvrté třídě se zdejší děti učí vyšívat na kanavu křížkovým stehem s použitím vlněné příze. Křížkové vyšívání podporuje u dětí nejen estetické vnímání a cit pro barvy, ale údajně jim také pomáhá zvládnout změny, které se v člověku ve věku 9-10 odehrávají,

obsah

Tak jako všechny hodiny ručních prací, které jsem ve zdejší škole zatím viděla, začla i tato hodina hromadným pozdravem (Dobrý den milá čtvrtá třída - Dobrý den milá paní učitelko) a recitací básně. Potom si každé dítě vezme svůj plátěný sáček s rozdělanou prací a pokračuje ve vyšívání. Polde jejich slov si všechny děti nejdříve vymyslí svou formu (vzor pro vyšívání ve tvaru rámečku) a ten pak vyšívají. Některé děti si potom překreslí z časopisu jednoduchý obrázek, který potom do rámečku vyšijí. Konečným výrobkem potom bude kabela,

#### organizace

Náplní této hodiny byla samostatná práce, která se většinou žáků celkem dařila. Méně zručné děti použily k vyšívání místo křížkového předního steh. Této práci však předchází důkladná příprava. Z vyprávění paní učitelky se dozvídám, že si děti nejprve v rámci předmětu kreslení forem vymyslí a vypracují návrh, který pak překreslí na kanavu. Pokud si žák zvolí návrh ve tvaru rámečku, který umožňuje ještě vyšít drobný motiv doprostřed, má možnost umístit do středu rámečku obrázek. Podmínkou ovšem je stihnout práci do konce dubna, kdy se začíná s šitím brašny nebo pouzdra za použití právě této výšivky.



Organizace výuky vyšívání je poměrně nelehký úkol, protože se učitel musí věnovat žákům individuálně, ale zároveň sledovat aktivitu celé třídy. V této třídě se to ne vždy podařilo, protože bylo možno sledovat i momenty, kdy se práci věnovalo minimum žáků a ostatní se mezi sebou bavili.

### Má reflexe

Tato hodina proběhla celkem poklidně. Vyšívání je myslím pro řadu žáků snadnější než pletení nebo háčkování, proto i ti nejméně výkonní přece jen v práci pokročili. Problém možná tkví v motivaci dětí, která s přibývajícimi hodinami stále stejné činnosti poněkud ochabuje. Kdyby měly děti za úkol zvládnout určitou část práce v průběhu jedné vyučovací hodiny, třeba by se více snažily a práce by je i více bavila. Příloha č.12,14

## **7.2 Dílčí závěr**

Zásadním faktorem úspěchu ručních prací je podle mého názoru poměr počtu žáků<sup>a</sup> vyučujících. Výuka ručních prací v jinonické škole se zdála být podstatně úspěšnější právě díky menšímu (polovičnímu) počtu dětí ve třídě a dvěma pomocným vyučovacím silám<sup>v</sup> podobě babiček. Děti také lépe pracují, pokud mohou sedět kolem jednoho velkého stolu, než když sedí v lavicích. Důvodem je bezesporu to, že na ně paní učitelka lépe vidí. Pokud jde o výběr ručních prací zdá se, že dětem jde podstatně lépe vyšívání než pletení nebo háčkování. Háčkování následuje ve výuce až za pletením, ale žáci s ním v daném věku zápolí úplně stejně, jako prve s pletením. Podle hodin, které jsem mohla pozorovat, soudím, že chlapci jsou v tradičně ženských ručních pracích stejně zruční jako děvčata, protože mezi zdatnými pletaři a vyšívači bylo vždy přibližně stejné množství děvčat jako chlapců.

## 8.1 Dotazování

Tyto otázky byly kladeny učitelům a žákům na waldorfských školách. Týkají se proto výhradně tohoto typu škol, i když to není v každé otázce přímo uvedeno. Dotazování učitelů<sup>1</sup> žáků probíhalo vždy ústní formou zpravidla v době přestávek. Dotazování se celkem týkalo 7 učitelů a 15 dětí. V analýze odpovědí nejsou uvedena všechna jejich jména proto, že hlavně děti často odpovídaly shodně. Všechny tázané osoby odpovídaly ochotně, pohotově a nezdálo se, že by jim to dělalo nějaké problémy.

### 8.1.1 Otázky pro učitele:

- Jak jsou ruční práce zařazeny do ŠVP?
- Jaké cíle si klade výuka ručních prací na waldorfské škole?
- Jak souvisí zařazení ručních prací do výuky s výchozí filozofií?
- Na čem závisí výběr ručních prací pro jednotlivé ročníky?
- Jak souvisí ruční práce s dalšími činnostmi?
- Jak souvisí výuka ručních prací s tématy probíranými v jiných předmětech?
- Jaké místo zaujímají ruční práce v celkovém obsahu učiva?
- Jak souvisí jejich výuka s celkovým životem Vaší školy?
- Jak jsou ruční práce hodnoceny?
- Jak je výuka ručních prací organizována (místo, čas) ?
- Jaká je kvalifikace učitelů pro výuku ručních prací?
- Jak se podle vás staví k ručním pracem Vaši žáci?
- Jaké výsledky přináší výuka ručních prací?

### 8.1.2 Otázky pro děti:

(Tyto otázky jsou orientovány na názor dětí, nikoli na jejich znalosti systému a filozofie waldorfských škol.)

- Jaký vztah máš k ručním pracím?
- Proč jsou, podle Tebe, ruční práce na Vaší škole vyučovány?
- Jaké místo mají ruční práce mezi ostatními činnostmi?
- Jak bys sám sebe v ručních pracích ohodnotil?

## 2.5.3 Odpovědi na otázky

### Zařazení ručních prací v ŠVP waldorfských škol

S ručními pracemi se ve školním vzdělávacím programu setkáváme v oblastech:

- Člověk a jeho svět
- Výtvarná výchova
- Člověk a svět práce

#### Člověk a jeho svět

Vzdělávací oblast s názvem Člověk a jeho svět se na základní škole vyskytuje poze na 1. stupni. V 1. a 2. ročníku je látka probrána na waldorfských školách v rámci epoch českého Jazyka, matematiky a ostatních předmětů. Učitel si v tomto případě pomůže pohádkami<sup>a</sup> bajkami. Na ostatních školách je pak probírána v rámci předmětu prvouka.

Hlavním cílem výuky je především „vytváření hodnotových postojů v myšlení, cítění a vůli.“

Témata probíraná v rámci oblasti člověk a jeho svět jsou věci v okolí, čas, příroda a ekologie. První 2 roky školní docházky se s těmito tématy setkávají děti v epochách, ve 3. až 5. třídě má výuka naopak spíše charakter projektu. Ručních prací se výuka nejvíce dotýká ve 3. ročníku, kdy se děti zabývají tématy stavitelství, řemesla a zemědělství (vlastním názvem Ze zrna chléb). Témata samozřejmě nejsou vybrána náhodně. Úzce souvisí s názorem, že dítě ve věku 9 let začíná vnímat okolní svět jako své okolí a nikoli jako součást sebe sama.

Stavitelství,- V rámci tématu stavitelství získají děti základní poznatky o stavbě domu. Tedy<sup>0</sup> cihlách, maltě, dalších stavebních surovinách a hlavně o práci, která se se stavbou domu spojuje. Cílem tedy je prožít samotný smysl a hodnotu stavební práce a vyzkoušet šiji při stavbě hřiště nebo domečku.

Učivem je v tomto případě látka nejen současná (jak se domy staví dnes), ale i historická.

- **činnost člověka dříve a dnes**
- proměny způsobu života, bydlení a životních podmínek
- ohleduplné chování v přírodě a její ochrana
- stavba modelu obydlí podle vlastního návrhu
- praktické vyzkoušení stavebních postupů
- práce s jednoduchým nářadím

- jednoduché postupy opracování dřeva
- jednoduché výrobky ze dřeva a kůry

Eemesla - Prostřednictvím tématu řemesla se děti seznamují s minulostí i současností některých odvětví lidské práce a uvědomují si rozdíly mezi nimi v odstupu času a zároveň i hodnotu lidské práce.

Učivo lze shrnout do několika kapitol:

- prapůvodní povolání
- lidská činnost dříve a dnes
- seznámení s tradičnímu řemesly
- praktické vyzkoušení některých řemesel
- současnost a minulost v našem životě
- proměny způsobu života, bydlení a životních podmínek

Zmo a chléb - Tak se jmenuje poslední téma, kterým se žáci 3. ročníků zabývají v rámci oblasti Člověk a jeho svět. Poznávají zde proces pěstování rostlin, porovnávají a pozorují různé druhy obilí. Nakonec přichází opravdová sklizeň, mláčení a mletí mouky, ze které děti (pod vedením učitelů) pečou chleba.

Učivo se týká zemědělství, činnosti rolníků a všeho, co s tím souvisí:

- půda, obilí
- měření pole, vážení surovin
- pozorování procesu získávání potravin ze zemědělských plodin
- proměny způsobu života a životních podmínek
- péče o zdraví, ošetření drobných úrazů, první pomoc a prevence úrazů, duševní hygiena
- základní zemědělské plodiny
- základy stolování, příprava jednoduchých pokrmů

### Výtvarná výchova

Jedním z hlavních úkolů výtvarné výchovy je vyrovnávat vliv ostatních předmětů, které kladou důraz na rozum. „Učitel si musí být vědom, že hodiny výtvarné výchovy napomáhají harmonizaci vývoje dítěte. V malbě je posilován především cíl, v kresbě je podpořeno myšlení a modelování vůle" (cit. ŠVP WŠ Příbram).

Prvních 6 let je na waldorfských základních školách preferována malba typu »mokré do mokrého«, později přichází vrstvení barevných ploch a kresba voskovými pastely. Ve výtvarné výchově se zde klade důraz na prvotní prožitek kvality barev, což vychází z Goethovy nauky o barvách). Dostatečný prožitek samotné barvy a nepospíchání na pevné tvarování umožní ve vyšších ročnících jistější a sebevědomější projev v samostatném uměleckém tvoření." (cit. ŠVP WŠ Příbram). V rámci výtvarné výchovy jsou naplňovány očekávané výstupy z oblasti Umění a kultura.

### Člověk a svět práce

» Pracovní výchova je úzce spojena s uměleckou výchovou a probuzené tvůrčí schopnosti se v pracovních činnostech mnohostranně uplatňují. Utváření smysluplných a estetických výrobků a prací posiluje vůli a cit, rozvíjí představivost, smysl pro celek i detail, má rozhodující vliv na pracovní inteligenci." (cit. ŠVP WŠ Příbram)

Praktické činnosti umožňují dětem získat nejen zručnost, ale i představu o ceně lidské práce a úctu k ní. S jednotlivými lidskými činnostmi se seznamují tak, jak se vyvíjely, což v nich budí respekt k práci a úsilí našich předků. Poznávání různých pracovních postupů poskytuje dětem pocit sounáležitosti s generacemi předchozími i budoucími. Hlavním cílem předmětu člověk a svět práce je ovšem zdravý vývoj žáka a jeho osobnostní rozvoj.

Na 1. stupni ZŠ se učivo tohoto předmětu dělí do 4 tematických okruhů

1. Práce s drobným materiálem
2. Konstrukční činnosti
3. Pěstitelské práce
4. Příprava pokrmů

Všechny okruhy realizují učitelé ve výuce předmětů - ruční práce, pěstitelské práce, dřevořezba a člověk a jeho svět.

Učivo probírané v předmětu ruční práce na 1. stupni ZŠ zahrnuje:

- výrobky z papíru a přírodnin
- pletení hladce
- základy háčkování
- pletení na 5 jehlicích
- základy tkaní
- jednoduché šití a vyšívání

Na 2. stupni se žáci zaměřují hlavně na organizaci práce, práci podle nákresu, zdokonalování se v oblasti šití a nakonec zpracování ovčího rouna.

Dřevořezbě se na waldorfských školách věnují žáci od 5. třídy výše. Zprvu se pracuje pouze s jednoduchými nástroji a borovou kůrou.

Ve vyšších ročnících přichází řada složitějších úkolů:

- práce podle nákresu
- práce u truhlářského stolu (ponku)
- bezpečnost, hygiena a pořádek při práci
- vlastnosti a druhy dřeva
- práce s náradím
- tvorba uměleckých i praktických výrobků ze dřeva
- seznámení se s tradičními řemesly, která dřevo využívají

### **Cíle výuky ručních prací**

»Praktická činnost umožňuje, nejen získat jistou zručnost, ale i představu o ceně lidské práce A vede i k větší úctě k produktům pracovní činnosti lidí. Naučí je více chápat procesy ve světě, v přírodě i ve společnosti" ( cit. Olga Pírková)

Cílem ručních prací je, aby se dosáhlo kvalit. Patří sem soustředění, dlouhodobá práce, zvládnutí celého postupu od nákresu, návrhu a rozplánování. Děti musí odhadnout své možnosti a velikost výrobku. Stačí jeden pořádný výrobek, ale musí ho dokončit. (O. Pírková)

Podle pana učitele Bryndy jde v dílnách především o příležitost seznámení se s materiálem, která by prý jinak byla většině dětí odepřena. „Důležitější než kvalitní výrobek je vyzkoušení si práce se dřevem." (učitel Brynda)

>Je tu snaha o rytmus a prosté bytí. Hlavně uklidnění". (J. Burdíšková)

Cílem ručních prací je získání smyslu a řádu, chápání rukama i hlavou. Zručné končetiny Znamenají i zručné myšlení. Pletení dává dětem smysl pro řád. Jde nám o to abychom duši dostali i do těch rukou. Podporuje to zdravé myšlení a logiku. Ruce nesmějí zůstat nešikovné, (podle učitele Š.Rysa)

## **Souvislosti mezi výukou rukodělných činností a výchozí filozofií**

Výuka rukodělných prací je na waldorfských školách zařazena proto, aby „děti vnášely tvůrčí aktivitu do práce s materiálem." Už sám materiál závisí na věku dětí. Malé děti potřebují čisté, měkké a skoro průhledné materiály, pracují proto s ovčí vlnou, hedvábím a tenkým papírem.

V nižších třídách 1. stupně objevují děti barevnost a učí se tvořit barvu. Dětské práce, které často budí údiv svou zdánlivou jednotvárností, jsou toho důkazem, „všechno vzniká pronikáním barev."

Základem všech ručních prací na waldorfských školách je proces výroby, který se neřídí přesnými a nucenými představami, ale probíhá přirozeně. Důležitá je představivost, vůle něco vytvořit, protože „krásu lze tvořit jednoduše a bez přesné formy".

V 8. třídě se žáci učí kovotepeckému umění. Materiál pro tuto činnost je měď pro svou krásu, ušlechtilost a zároveň tvárnost. Práce s kovem vyžaduje kulturně zralou bytost a pubertální věk zároveň vyžaduje nové zážitky a zkušenosti. Práci s kovem předchází práce se dřevem, které se „z přírody dává samo", v 9. ročníku, pokud to vybavení školy dovolí, přicházejí žáci do styku s kamenem v hodinách sochařství. „Člověk má zkrátka dostat materiál, na který je zralý." Na prvním stupni se začíná s pletením a pokračuje s výukou háčkování, které je těžší. Pletení je potřebné pro rozvoj obratnosti, jemné motoriky, pozornosti a rytmu."

Co se týče zakotvení rukodělných činností v anthroposofii, pak jde především o to, aby tato činnost vůbec proběhla, aby se dítěti v ten pravý čas donesly ty správné materiály, které podnítky síly v člověku. „Učitel pozoruje dítě jako člověka-jeho přístupy, konstituci, intelekt. Vidí vnitřní proces, soustředění a sílu. Pozoruje souvislost mezi prací a intelektem." (podle vyprávění Bernarda Hvolky)

## **Jak souvisí výběr rukodělných technik s věkem dětí**

### Práce s textilem

Na waldorfské škole v Příbrami funguje takovýto rozpis výuky práce s textilními materiály:

1. třída - pletení hladce, obrace, zpracování vlny
2. třída - pletení, přidávání a ubírání ok, barevné kombinace
3. třída - háčkování do kruhu, druhy sloupků, historie háčkování
4. třída - křížkové vyšívání, jednoduché šití, historie vyšívání
5. třída - pletení v kruhu (na 4 jehlicích), historie pletení
6. třída - ruční šití, druhy stehů, střih
7. třída - výroba bot, historie obuvnictví

8. třída - základy šití na šlapacím šicím stroji, šití polštáře a ubrusu
9. třída - strojové šití, šití jednoduchého oděvu
10. třída
11. třída - vázání knih

Nikomu snad neujde pozoruhodná skutečnost, proč se děti učí dříve šít na šlapacím stroji a pak teprve na elektrickém, přestože je to podstatně obtížnější. Důvodem je snaha o propojení pohybu rukou a nohou, ke kterému dochází například i při předení na kolovratu, (podle učitelky Olgy Pírkové)

V jednotlivých ročnících je práce podrobně naplánována včetně zápisů do sešitu, mezipředmětových vztahů, postupů výroby i očekávané spotřeby materiálu. Přílohy e. 19 - 26

### **1. třída**

Před vlastní prací se děti dozvídají o vlastnostech barev. Zkoušejí si postupně světlostní kontrasty ale pouze u tri základních barev (červená, modrá, žlutá). Každý den se pracuje pouze s jednou barvou, aby šiji děti řádně prožily. Potom by se měly dozvědět něco o přírodní ovčí vlně a jejím zpracování. Tedy o stříhání, praní, česání, předení, tkaní a plstění. Tkaní, předení a výrobu plsti si děti v 1. ročníku samy vyzkouší. Během 1. roku docházky na waldorfskou školu by děti měly vyrobit plstěný obrázek, malá tkaný kobereček (10x10 cm), pletací jehlice ze dřeva, plstěný náramek a pletený výrobek (skřítko, míček, pouzdro na flétnu). Ti nejzdatnější žáci se zhostí i nejtěžšího úkolu: vyprat, vyčesat a upříst vlnu, ze které pak upletou malý výrobek. Příloha č. 5,6

### **2. třída**

Ve 2. třídě děti s poznáváním barev pokračují, poznávají opačné barvy, rozeznávají u nich světlostní kontrasty a učí se základním pravidlům používání barev. K tomu jim pomáhá „barevný kruh“, který je s tímto účelem vystaven ve třídě. Cílem výuky ručních prací je ve 2. ročníku pletení panenky podle pohádky o překrásné Vasilise. Začíná se zápisem do sešitu, nákresem a výběrem barev tak, aby k sobě ladily. V průběhu výroby by děti měly zvládnout pletení hladce, pletení obrace, ujímám a přidávám.

Mezi výrobky vytvářené ve 2. třídách tedy patří panenka s čepičkou, čelenka, oblečení na penenku a některé drobné vyšívávané výrobky (záložka, ubrousek). Příloha č. 7,8,9,10

### **3. třída**

Ve 3. třídě začínají děti s háčkováním do kruhu, s háčkováním čepice, pouzdra nebo míčku a pokračují v základech ručního šití. Začíná se tmavým středem. Světlé barvy přicházejí až později jako v přírodě, kde i slunce je nejdříve tmavé a pak zesvětlá a z tmavého pupenu vyroste bílý květ.



S výrobou se začíná, tak jako v jiných ročnících, od návrhu a zápisu k samotné výrobě.

Ve 3. třídě tedy děti vytvářejí čepice, míčky, pouzdra, jehelníčky a sáčky. (Samozřejmě každý podle svých možností).

#### **4. třída**

Ve 4. třídě se v ručních pracech poskytuje dětem více prostoru pro jejich volnou tvorbu. Začínají vyšívat křížkovým stehem a dozvídají se o studených a teplých barvách. Výsledkem celoroční práce je potom rozměrnější výrobek s podšívkou - taška, penál nebo peněženka.

Příloha Č.13

#### **5. třída**

V 5. třídě se začíná s pletení do kruhu (výroba ponožek) a dále s drháním a síťováním.

Prvním bodem programu je, jako vždy, podrobné naplánování práce - barevný návrh, nákres nohy a zjištění počtu ok. Mezi konečné výrobky žáků 5. tříd patří: pletený šnek nebo žížala, ponožky, barevný kalendář nebo drobné drhané výrobky.

Va dalších ročnících se s textilní výrobou pokračuje šitím textilních zvířat, bot a nakonec i oblečení. Kromě toho se žáci učí v dílnách pracovat se dřevem a kovy. **Příloha 5.15,16,17,18**

#### Práce se dřevem

Stejně jako práce s textiliemi, tak i práce se dřevem má svůj rozpis pro jednotlivé ročníky:

5. třída - vyřezávání nožem pod vedením třídního učitele.

Ve vyšších ročnících vyučuje děti v menších skupinách specialista.

6. třída - tvorba konvexních (vypouklých) a konkávních („vydlabaných“) tvarů, výroba vajíčka (pouze pomocí pilníku a skelného papíru) a misky (pomocí dláta a skelného papíru)

7. třída - Tématem výuky je cestování. Žáci proto vyrábějí předměty s tímto tématem spojené.

Mohou to být mechanické výtvary - váhy, kladky, vrtule na kliku, ale třeba i loutky.

8. třída - Výroba hudebních nástrojů strunných nebo rytmických, jako je drhlo nebo chřestidlo. Na konci roku pak žáci nacvičí jednoduchou písničku.

9. V posledním ročníku se vyučuje základům truhlářiny. Žáci vyrábí jednoduchou krabičku a pokoušejí se i o intarzii, (podle učitele Bryndy)

Antroposofie hovoří o vývojových fázích v životě dítěte. Od těchto fází se odvíjí i výběr technik. Ve 3. třídě se plete čepice. Děti si totiž uvědomují více svou hlavu. Čepice se plete od špičky, tím se děti „přizemní“. Va 4. třídě se děti učí vyšívat křížkovým stehem. V tomto věku se vymezují vůči svému okolí a právě křížení stehů napomáhá tento proces zdůraznit.

(J. Petřů)

#### **Propojení ručních prací s dalšími činnostmi**

Ruční práce se ve waldorfské pedagogice propojují s celou řadou dalších předmětů.

Na výtvarnou výchovu například navazují viděním a používáním barev, které přispívá k uklidnění a harmonii. (Pírková)

Souvislostí mezi ručními pracemi a ostatní výukou je hodně. Výtvarná výchova, matematika, dějepis (v 5. třídě se probírá Homér, kde Penelopé vyrábí prokazatelně pletené roucho), kreslení forem. S matematikou v souvisí ruční práce v 7. třídě, kdy se dělá geometrický návrh na botu. V 9. třídě se už šije na stroji a vykreslují se stříhy. (Pírková)

## Dějepis

Podíváme-li se na zařazení technik ručních prací, napadne nás okamžitě možná spojitost s dějepísem. Děti se učí o životě svých předků mimo jiné i tím, že provádí práce, kterými se naši předci zabývali. Seznamují se tak s důležitou pravdou, že dnešní lidé mohou dosahovat úspěchů (ve výrobě, vědě, technice atd.) jen kvůli svým předkům, jejich píli a vynalézavosti. Pokud si dítě uvědomí tento fakt, vzniká v něm pocit sounáležitosti s předchozími generacemi a jim určená vděčnost. Navíc Jednoduché pracovní úkony jsou pro dětské chápání přístupnější a jsou vhodnou přípravou pro pozdější porozumění složitým technickým postupům" (cit Pírková) |

S historií jednotlivých ručních prací se začíná ve 3. třídě, a to **dějiny háčkování**.

Tato ruční práce se vyznačuje používáním háčku, na kterém je vždy jen jedno oko.

Slabou přízí a drobným háčkem lze vytvořit jemné krajky, velkým háčkem a silnou přízí naopak hustý a pevný vzor. V Číně se technikou háčkování vytvářely trojrozměrné figuríny, v Africe zas pokrývky hlavy pro šamany, v Turecku se háčkovaly klobouky a ve Skotsku čepice a těžké pláštěnky pro pastevce. Proto se zde pro háčkování ujal název „pastýřské pletení“.

Ve 4. třídě se obdobným způsobem dozvídají děti něco o **historii vyšívání**.

Vyšívání je technika zdobení pomocí okrasných stehů. Podkladovým materiálem může být tkanina, kůže i gáza. Řekové spojovali vyšívku s bohyní Minervou, Peruánci s Mana Ellou a Číňané s manželkou císaře Jaa.

V Číně, ale i v jiných zemích se vyšívku nepoužívalo zdaleka jen ke zdobení tkanin, nýbrž i k vyjádření společenského postavení nebo majetku. Někdy měly dokonce svému majiteli přinést štěstí. Díky těmto účelům došlo k ustálení jednotlivých vzorů.

Křížkový steh, jako jeden z nejstarších stehů, používali již staří Frízové a Egyptané a později se stal v mnoha zemích hlavním stehem lidových vyšívek.

S **dějiny pletení** se žáci waldorfských škol setkávají až v 5. ročníku. Jde o vytváření pleteniny pomocí dvou nebo více jehlic a nekonečného vlákna, na kterém vytváříme pomocí

jehlic oka. Ačkoli mnozí odborníci kladou počátky této techniky až do časů Homérovy Odyssey, první vykopávky pocházejí až ze 7. století po Kristu i Arábie.

První pletařský cech byla založen v Paříži a jeho členy byli, jako ostatních cechů, výhradně muži. Cechy se snažily uchovat vysokou úroveň výrobků, proto se každý učeň musel u mistra učit šest let. Později se v různých zemích staly populárními různé druhy pletených oděvů. Ve francii a v Itálii například jemné rukavice a punčochy, v Německu a v Austrálii zase nástěnné koberce.

Je pravděpodobné, že se zprvu k pletení nepoužívalo jehlic, ale příze se pouze proplétala mezi prsty. První pletací jehlice měly na konci háček a byly zhotoveny z mědi, dřeva, slonoviny, želvoviny apod.

Protože v 7. ročníku waldorfských škol se děti zabývají výrobou jednoduché obuvi, dozvídají se i něco málo **historii obuvnictví**. To se v českých zemích začalo pěstovat už ve středověku. Kdyse ševci dělili podle své specializace na novotníky (výrobce nové obuvi) a vetešníky (ševce vetché obuvi, čili opraváře). Ruční výroba bot zahrnovala tyto procesy: braní míry, úprava kopyta a stříhu, vykrojení svršků a podešví, cídění obuvi a její dotváření. V minulosti se pro boty užívalo mnoho různých názvů jako škorně, krpce, střevíce a selské krabatiny. Posledním článkem z historie řemesel jsou **dějiny šití**, kterým se učí žáci 8. ročníku.

Zprvu se veškeré oblečení zhotovovalo z úsporných důvodů v domácnostech, krejčovské řemeslo vzniklo až s přibývajícím požadavky na módu. Prací krejčího byla výroba svrchního oblečení a prádla pro muže, ženy i děti. Klobouky, nákrčníky, kožichy a punčochy vyráběli zase jiní řemeslníci. Do cechů se krejčí začali sdružovat až na přelomu 13. a 14. století. Po dlouhou dobu byla veškerá jejich práce odváděna ručně a na míru.

(Pírková)

### Přírodověda

S přírodovědou souvisí výuka ručních prací zejména prostřednictvím přírodních materiálů, které jsou zde výhradně používány.

V 1. třídě se nabízí pozorování počasí a barev v přírodě. Začíná se totiž pracovat s barvami, které se nejprve třídí podle ročních období:

Podzim - červená barva listů na stromech

Zima - bílá - sníh

Jaro - zelená - tráva, mladé rostlinky

Léto - žlutá - květy, obilí

Podobná návaznost se objevuje ve 3. třídě při tvorbě barevného herbáře a při pozorování barevných odstínů ohně, slunce, jabloňového květu a podobně.

Ve 4. třídě se děti dozvídají o získávání barev z přírodních materiálů.

Červená - malina, jahody

Žlutá - vlašovičnick

Modrá, fialová - borůvky

Hnědá - slupky z cibule nebo vlašských ořechů

Zelená - kopřiva, bříza

(Pírková)

Mezi ostatními předměty a ručními pracemi nejsou souvislosti. Ruční práce slouží k tomu, aby se každá vývojová fáze podpořila prací, (učitelka J. Petřů)

### **Souvislost mezi ručními pracemi a tématy výuky v jiných předmětech**

V 1. třídě, kdy se děti dozvídají základní informace o zpracování ovčí vlny je vhodné zařadit ve hře na flétnu píseň Běžela ovečka. (Pírková)

Rukodělné práce s probíranými tématy příliš nesouvisí. Ve 3. třídě se probírají řemesla, tam souvislost je. (J. Burdíšková)

Ano, souvislost s tématy tady je. Učitel si témata volí sám, ale základ je v ŠVP. Například zvířátka se šijí v době, kdy se probírá Noemova archa. Na pastýřskou hru se připravují rekvizity, (p. uč. Šušová WŠ Jinonice)

### **Důležitost ručních prací vzhledem k ostatním předmětům**

Ve waldorfské škole jsou rukodělné činnosti postaveny na úroveň ostatních předmětů, protože připravují žáky na situace s nimiž se v praktickém životě setkají. Olga Pírková, učitelka na waldorfské škole v Příbrami, se odvolává na názor Rudolfa Steinera, že ruční práce vedou k tomu, aby vyvíjel svou vůli v myšlení. Žák zjišťuje, že svou vůli nemá jen živá bytost, ale i materiál. Proto by jej učitel měl vést k dokončení i částečně nepovedených prací. (O. Pírková)

### **Souvislost mezi výukou ručních prací a životem školy**

„Waldorfské školy se nikde neprezentují ani nepředvádí. Na svátek sv. Martina se vyrábějí lampióny, dýně a přání na rozdání úřadům. Vyrábějí se také dárky pro patrony.“(paní vychovatelka Milerová WŠ Jinonice).

Děti se naučí ruční práci a pak prodávají výrobky na jarmarku. Dělají taky dárky pro malé. (O. Pírková)

### **Hodnocení ručních prací**

„Hodnocení ručních prací je ve všech případech kladné.

Prioritou je pro mě: včasné dokončení

pomoc druhým

snaha o dobrou práci

To vše je zahrnuto ve slovním hodnocení. Výrobek není tak důležitým, jako to ostatní (vůle, rytmus atd.)" ( J. Burdíšková, WŠ Jinonice)"

„Hodnotí se přístup k práci, nápady, vytrvalost, soustředění, dokončení práce, tendence k práci navíc a to, jestli si dítě po sobě uklidí." (J. Petřů)

Hodnotím slovně a mám ještě takový mustr na hodnocení. (Olga Pírková)

### **Organizace výuky**

Pro veškerou výuku ručních prací platí, že si žáci odnášejí domů jen hotové výrobky.

Rozdělanou práci si ukládají do plátěných sáčků a zanechávají ji ve škole. Hotové výrobky jsou vždy nejdříve vystaveny. (Olga Pírková)

V Příbrami se truhlářské dílny nacházejí mimo školní budovu, a to v bývalé základní škole.

Zpracovávat dřevo se zde učí žáci 6. - 9. třídy základní školy v průběhu deseti dvouhodinových bloků. Kromě nich pak samozřejmě i učňové a středoškolští studenti.

Truhlářská dílna nenese mnoho stop waldorfského programu. Jsou zde k vidění starší výrobky, dále pak skříně s náradím a materiálem, (pan učitel Brynda)

### **Kvalifikace učitelů**

Ruční práce učí na waldorfských školách na 1. stupni třídní učitelé. Ti mají většinou vystudovanou pedagogickou fakultu a k tomu absolvují řadu kurzů, které pořádá škola, (paní učitelka Šůsová WŠ Jinonice)

Učitelé vystudovali vychovatelství, nebo učitelství výtvarné výchovy. Účast na výtvarných seminářích není povinná, ale člověka to rozvíjí. Učitelé si je vybírají podle toho, co budou učit v následujícím roce. (paní vychovatelka Milerová WŠ Jinonice)

### **Postoj žáků k výuce rukodělných činností**

Postoj žáků je kladný. Zlobivé děti se např. při pletení uklidní. Děti už v 1. třídě nechtějí pracovat podle šablon, (paní vychovatelka Milerová WŠ Jinonice)

Děti ruční práce baví. (J. Petřů)

### **Jaký účinek mají ruční práce na děti**

Děti jsou po hodinách ručních prací znatelně klidnější. Účinek jsem pozorovala na své dceři a jejích spolužácích. Soustředěná práce je nutila také soustředěně mluvit a vůbec se koncentrovat. Jeden chlapec dokonce postupně přestal koktat. (Olga Pírková)  
Dětem je rukodělná činnost přirozená vždycky v tom věku, kdy je to učíme. Dřív nebo později by je to nebavilo. Pevná vůle je ale problém pořád. Je to problém civilizační. Rodiče jsou nedůslední, nejsou rituály a děti pak ztratí rytmus. (Jana Petřů)

### **Odpovědi dětí**

Jaký vztah máš k ručním pracím?

Odpověď „Ruční práce mě baví“ byla stejně častá, jako „Ruční práce mě nebaví.“

Proč se učíte ruční práce?

„Abysme to uměli a učili to dál svoje děti.

Abysme pletli svetry.

Abysme nemuseli kupovat věci a obchodech. Tím vlastně šetříme přírodu.

Obejdeme se tak bez obchodů.“

(Johanka, Veronika 3. tř. WŠ Jinonice)

„ Abysme měli obratné prsty.

Předení je za odměnu, ale cíl asi nemá.

Kdyby se nám to zalíbilo, aby to byl náš koníček“

(Matyáš, Denis, Frederik 4. třída Jinonice)

„Abysme se to naučili. Abysme si udělali svetr a ponožky.“ (Tereza 4. tř. Příbram)

„Až budeme velký, abysme si uměli udělat věci.“ (Lelie 4.tř. Příbram)

Jaké místo mají ruční práce mezi ostatními činnostmi?

„Není to asi úplně tak důležité jako čeština, ale důležité jsou.“ (Marie 1. třída, Jinonice)

Jak by ses v ručních pracech ohodnotil/a?

„Jde nám to, když máme náladu.“ (Johanka, Veronika 3. tř. Jinonice)

U ostatních dětí se kladné i záporné odpovědi vyskytovaly ve stejné míře.

#### 8.1.4 Dílčí závěr

Z odpovědí učitelů a dětí lze usoudit, že rukodělné práce jsou velmi důležitou součástí výuky na waldorfských školách a že jsou jim připisovány pozitivní účinky. Pro ověření těchto účinků by ovšem bylo nutné provést rozsáhlé srovnávání a to nejen v České republice, ale i v zahraničí. Propojení rukodělných činností s ostatními předměty, např. s dějepisem, pokládám za velmi pozitivní zvláště proto, že dětem umožňuje nahlédnout do dějin každodenního života, na které se v dnešním světě tolik zapomíná.

Poděkůk zarážející okolností je ale rozdíl mezi odpověďmi žáků a učitelů, pokud jde o cíle výuky ručních prací.

### 9.1 Závěry praktické části

- shrnutí praktické části
- zhodnocení výsledků praktické části
- přínos praktické části

#### Shrnutí praktické části

Po provedení výzkumu můžeme shrnout jak cíle, tak i obsah výuky ručních prací a jejich umístění mezi ostatními předměty.

Učitelé na waldorfských školách se shodují na dvou skupinách cílů:

cíle „biologické“- koordinace hemisfér, uvolnění zápěstí, soustředění, posilování vůle, dosažení zručnosti, čili cíle týkající se mentálních a fyzických schopností.

„cíle morální“ - vyzkoušení si různých technik a výrobních postupů. Poznáním těchto činností získají děti větší úctu k lidské práci.

Zcela mimo obě skupiny patří cíl seznámení se s materiálem, který zastává pan učitel Brynda, vyučující řezbářství na waldorfské škole v Příbrami.

Je ovšem zajímavé porovnat tvrzení učitelů s tvrzením dětí. Zatímco učitelé poukazují na cíle, které v podstatě nemají se samotným výrobkem mnoho společného a týkají se spíše procesu výroby než výrobku samotného, děti hovoří o pravém opaku. Jako cíl vnímají zvládnutí techniky, dosažení funkčního výsledku nebo další předávání dovedností, pokud vůbec o nějakém cíli uvažují. Považuji za nepravděpodobné, že by desetileté dítě samo přišlo na myšlenku dalšího předávání technik z generace na generaci. Také ostatní cíle, které děti uváděly, nepocházejí „zda se, z jejich hlav“. Spíše seje tímto způsobem snažila motivovat paní učitelka. Ve vyučovacích hodinách, které jsem měla možnost pozorovat, se o cílech

nemluvílo, což ovšem nemusí znamenat, že by o nich učitelé nemluvili vůbec. Náplň hodin ovšem odpovídala tvrzení vyučujících.

Důkladné propojení ručních prací s učivem v jiných předmětech napomáhá k lepšímu zapamatování látky pomocí zážitků právě z oné ruční práce.

Pochopit souvislosti mezi antroposofií a výukou ručních prací pouze za pomoci odborné literatury je velmi obtížné nebo dokonce nemožné. Samotný výběr učiva se týká jednotlivých vývojových fází, které popsal Rudolf Steiner. O správnosti tohoto výběru učitelé waldorfských škol nepochybují.

V souvislosti s dotazem na spojení ručních prací s životem školy jsem byla seznámena se zajímavým systémem tzv. patronů, který údajně na waldorfských školách funguje běžně. Spočívá v utvoření dvojic různě starých dětí, které si mají navzájem pomáhat. Žáci prvních tříd si po svém nástupu do školy vylosují každý svého „patrona“ (=staršího kamaráda a pomocníka) z 6. třídy. Ten jim pak po dobu čtyř let pomáhá. Mladší děti pak v hodinách rukodělných prací vyrábějí pro své patrony dárky (například origami)

K dalším společným rysům obou navštěvovaných waldorfských škol patří i podobná stavba vyučovacích hodin, ve kterých má vždy na začátku své místo rituál v podobě sborového pozdravu a říkanky. Podobné rituály jsem měla možnost sledovat i v ranních epochách, kde různými básněmi v češtině i němčině začínalo vyučování. Podle slov paní učitelky Šušové v dětech podporují smysl pro řád a dítě navíc požadavek řečený ve verších vnímá jako rituál a nějaký příkaz, kterým jej učitel obtěžuje. Děti prý tím pádem daleko ochotněji poslouchají a udržují kázeň.

Za přínosný považuji poznatek, že v ručních pracech, minimálně na 1. stupni ZŠ, se chlapcům i dívkám dařilo stejně. Možná, že dívky pracovaly o něco klidněji a soustředěněji.

Pokud některé dítě v hodině vysloveně zlobilo, byl to většinou chlapec, ale nejzručnějšími žáky byli chlapci a dívky stejnou měrou.

Odpovědi na otázku týkající se účinku výuky ručních prací nejsou příliš přesvědčivé ani prokazatelné. Všechno patrně závisí na osobnosti učitele a dítěte, jako ostatně u všech předmětů. Proto myslím není snadné prokázat účinek výuky ručních prací stejně jako účinek výuky vlastivědy, přírodovědy nebo jiných předmětů (snad kromě českého jazyka a matematiky).



## **Zhodnocení praktické části**

Platnost výzkumu by se samozřejmě zvýšila, kdyby se dotazování týkalo většího počtu dětí z 1. popřípadě i 2. stupně základní školy a pokud bych získala odpovědi i od učitelů z dalších waldorfských škol. Přesto si myslím, že se mi podoba výuky rukodělných prací zachytit podařilo.

## **Přínos praktické části**

### cíle

Ačkoli waldorfstí učitelé směřují při výuce ručních prací hlavně k dosažení manuální zručnosti a k posílení vůle, mohou se dočkat ještě více pozitivních účinků co do teoretických znalostí, které jiným dětem mnohdy chybí. Absolvent waldorfské školy si jistě nesplete tkaninu s pleteninou, ví k čemu se používá háček, jehlice, vřetenno nebo tkalcovský stav či kolovrat. Ví, jak věci jeho denní potřeby vznikají, i když účtě k lidské práci jej naučí, dle mého názoru, spíš rodiče než kterákoli škola. S vyráběním je na waldorfských školách spojena i výuka o materiálech. Děti se tedy dozvídají o původu ovčí vlny, bavlny a lnu. To všechno by se z dnešního hlediska někomu zdálo zbytečné. Proč se v době vědy, techniky a počítačů učit o předení na kolovratu a zpracování vlny? Otázkou ovšem je, zda považujeme za normální, pokud dítě oblečené ve vlněném svetru neví co je vlna, odkud se bere a jak se z ní svetr vyrábí.

Nemyslím si tedy, že waldorfské školy vychovávají děti k návratu do minulosti, ale k obyčejnému porozumění, odkud se věci denní potřeby berou, z čeho a jak jsou vyrobeny a kolik by to asi dalo práce, kdybychom na jejich výrobu nepoužívali stroje. Myslím, že z tohoto důvodu je výuka ručních prací velmi přínosná a prospěla by dětem na všech školách. A to jsem ani nezmínila radost, kterou člověku udělá vlastnoručně vyrobený funkční předmět. Jinak velmi bohubilé cíle waldorfských škol však mají i svou stinnou stránku, neshodují se kupodivu s tím, co za cíl považují děti.

Dotazované děti totiž většinou hned nevěděly, jaký účel má výuka rukodělných činností. To sice neznamená, že by se o takových věcech ve škole vůbec nemluvílo, mezi častá témata diskusí to ale zřejmě nepatří. Po menším naléhání, ať si přece vzpomenou k čemu je pletení a háčkování užitečné, odpověděly děti často, že se učí plést, aby to jednou mohly naučit své děti. Argument to není špatný, je jen zvláštní, že se o něčem takovém nezmiňuje ani jeden z dotazovaných učitelů, natožpak autoři knih. Po jeho původu jsem dále nepátrala, ale považuji za nepravděpodobné, že by na takovou věc přišly děti samy. Spíš se o tom dozvěděly ve škole, nebo doma. Podobně je tomu i s některými dalšími odpověďmi dětí jako například

„abychom si mohli uplést svetr nebo ponožky“. Na mou otázku, jestli se skutečně chystají k pletení svetry totiž děti odpověděly záporně.

Jako motivace to účinkuje jistě lépe, než vysvětlování, jak funguje mozek a že neobratné ruce souvisí s neobratným myšlením. Otázkou ovšem je, zda by nebylo lepší, říkat dětem pravdu.

Sama bych ráda učila děti ruční práce, ale motivovala bych je zřejmě vidinou krásného výrobku a obratných rukou, což by ovšem byla i má vlastní motivace.

Slovní hodnocení dětských prací založené především na dokončení díla, snaze a pomoci druhým považují za velmi pozitivní. Děti totiž nejsou vystaveny stresu ze špatné známky, navíc si uvědomí, že za pilnou práci bude dobře ohodnocen i od přírody méně zručný žák. Stejným způsobem by se myslím měly hodnotit i výkony v hudební výchově, výtvarné výchově a tělocviku.

### Organizace

Po organizační stránce považují výuku ručních prací (spolu s hudební výchovou) za prubířský kámen všech pedagogů.

Přesvědčit děti o prospěšnosti pletení je těžké, přesvědčit rodiče ještě těžší. Proto je jednou z podmínek zápisu dítěte do 1. třídy i obeznámení rodičů se základními myšlenkami waldorfské pedagogiky. Pokud se rodiče shodují s učitelem na učivu i samotném vedení výuky, jsou, myslím, kázeňské a organizační problémy z větší části vyřešeny.

Zvláštním prvkem výuky, se kterým jsem se setkala u některých vyučujících na waldorfských školách byly básně, provázející děti po celé vyučování. Nešlo pouze o říkadlo na začátku hodiny sloužící zřejmě jako úvodní rituál, ale i další. Jedna paní učitelka například nabádala děti k tichosti slovy: „Ručička lip pracuje, když pusinka ztichaje.“ nebo k navrácení lavic na původní místa větou „Lavice nám pomáhaly, teď se samy poskládaly“. Podle jejího vysvětlení fungují verše na děti lépe než prozaický příkaz, protože je děti vnímají jako rituál. Možná, že mě tento přístup překvapil pouze svou neobvyklostí, ale přesto si myslím, že se bez této zvláštnosti výuka obejde.

### Ruční práce na waldorfských školách a RVP ZV

Výukou ručních prací na 1. stupni ZŠ zcela naplňujeme očekávané výstupy v oblasti Člověk a svět práce, kde se vysloveně mluví o vyrábění předmětů v duchu lidových tradic.

Pokud se již dáme do takové práce s dětmi, většinou si položíme otázku, jak vést děti k vytváření vkusných předmětů a zároveň je neomezovat ve volné tvorbě. Tradiční lidové výtvořiny totiž nejsou vyvedeny v lesklých a zářivých barvách, které se dětem tolik líbí.

Na waldorfských školách, zdá se, tento problém vyřešili. Při vyrábění mají děti k dispozici pouze přírodní materiály a barevnost se řídí podle pravidel barevného kruhu (viz. str.64)

Další oblastí, které se výuka rukodělných prací dotýká je oblast Člověk a svět práce.

I zde se hovoří o pracovních dovednostech, vytrvalosti a výrobě kvalitních věcí, a to zejména u výuky na 2. stupni ZŠ. Problém ovšem je, že k dosažení kvalitního výsledku je zapotřebí značného úsilí, dostatek času, přiměřené zvládnutí výrobní techniky a především přesvědčení o smysluplnosti naší práce. Vzhledem k hodinovým dotacím u praktických činností nebo pracovního vyučování je pravděpodobné, že si dítě zvládne osvojit jednu až dvě techniky za rok (soudě podle tempa na waldorfských školách). Další nesnází bude počet dětí ve třídě a v neposlední řadě i přesvědčování dětí a jejich rodičů o kvalitách našeho záměru.

Přesto si myslím, že výuka ručních prací podle vzoru waldorfských škol je možná a dokonce dětem prospěšná, neboť je lepší zvládnout jednu nebo dvě techniky dokonale, než vytvářet každý týden jinou, více či méně neužitečnou věc.

## ZÁVĚR

Na závěr diplomové práce bych ráda shrnula a zhodnotila dosažení stanovených cílů.

Navštívila jsem 2 waldorfské školy, pozorovala tamní výuku a rozebírala ji s vyučujícími a částečně i s dětmi. Zjišťovala jsem obsah a cíle výuky a dospěla k určitým závěrům.

Waldorfská pedagogika je opředená nejrůznějšími pověrami, které většinou pramení z toho, že u nás ještě příliš nezdomácněla a nemá zde dlouhou tradici. V některých případech má negativní vliv na pověst školy i uzavřenost školního společenství a v neposlední řadě i chybná interpretace názorů Rudolfa Steinera. Nedorozumění vznikají i při porovnávání znalostí v 1. až 5. třídě u dětí z běžných škol a u dětí z waldorfských škol, kde se rozumové poznatky získávají až v pozdějším věku.

Ačkoli nesouhlasím se vším, co se na těchto školách děje, dospěla jsem k názoru, že zdejší výuka praktických činností je kvalitní, lze od ní očekávat pozitivní výsledky a lze se jí také inspirovat ve výuce na běžných základních školách.

V případě skutečného využití bude pravděpodobně rizikovým faktorem kázeň a motivace méně zručných dětí, stejně, jak tomu bylo na školách waldorfských. Proto je nutné maximalizovat individuální přístup při výuce (vyučovat v malých skupinách nebo zapojit do výuky starší žáky) a neustále se pokoušet o motivaci. Za vhodnou motivaci například považuji stanovení dílčích cílů na každou hodinu nebo na každý týden.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro ZV jsou rukodělné činnosti uvedeny hned několikrát a ve dvou případech dokonce v rámci očekávaných výstupů. Znamená to tedy, že rukodělné činnosti byly uznány součástí moderního pojetí základního vzdělání a v běžné výuce by měly být zastoupeny, i když zrovna nepůjde o tak náročné techniky, jaké se vyučují na waldorfských školách.

Pokud bych se tímto tématem v budoucnosti měla dále zabývat, obrátím svou pozornost právě k účinkům rukodělné činnosti na zdraví, vůli, trpělivost a zručnost dětí popř. dospělých.

V takovém případě ovšem bude výzkum probíhat v zařízení, kde lze počítat s větším množstvím času na provozování ručních prací.

## PRAMENY A LITERATURA

1. CARLGREN,F. *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera, Obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol.* Praha : Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6
2. GRUNELIUSOVA,E. *Výchova v raném dětském věku . Školky s waldorfskou pedagogikou.* Praha : Baltazar, 1992. ISBN 80-900307-3-4
3. JŮRA,V.; SVOBODOVÁ,J. *Alternativní školy.* Brno : PAIDO, 1995. ISBN 80-85931-00-1
4. KOŤA,J.; RÝDL,K. *Poslání učitele a reformní pedagogika v Československu - přízvěvky kfilozofii výchovy.* Praha : PedF UK, 1992. ISSN 0862-4461
5. KRANICH, E.M. *Waldorfské školy.* Semily : Orpheus, 2000. ISBN 80-902647-2-7
6. LIEVEGOED, B.C.J. *Vývojové fáze dítěte.* Praha : Baltazar, 1992. ISBN 80-900307-7-7
7. PÍRKOVÁ,O. *Ruční práce.* Příbram, 57 s., Seminární práce. Waldorfská škola v Příbrami
8. POL,M. *Waldorfské školy - izolovaná alternativa nebozajímavýpodnět projiné školy?.* Brno : Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1097-5
9. PRŮCHA,J. *Alternativní školy.* Hradec Králové : Gaudeamus, 1994. ISBN 80-7041-972-5
10. PRŮCHA,J.; WALTEROVÁ,E.; MAREŠ,J. *Pedagogický slovník* 4.aktual.vyd. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8
11. RÝDL, K. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti.* Brno : Marek Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3
12. SINGULE, F.; RÝDL, K. *Pedagogické prody 1. poloviny 20. století.* Praha : SPN, 1988. ISBN 17-020-88
13. SINGULE, F. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti.* Praha : SPN, 1992. ISBN 80-04-26160-4
14. SPILKOVÁ,V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR..* Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9
15. STEINER,R. *Anthroposofie : Úvod do anthroposofického světového názoru.* Svatý kopeček u Olomouce : Michael, 1999. ISBN 80-86340-02-3
16. STEINER, R. *Výchova dítěte a metodika vyučování.* Praha : Baltazar, 1993. ISBN 80-900307-9-3

17. STEINER,R. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy: Metodika vyučování a životní podmínky výchovy*. Praha : Baltazar, 1993. ISBN 80-900307-9-3
18. STEINER, R. *Waldorfská pedagogika, metodika a didaktika*. Semily : Orpheus, 2003. ISBN 80-902647-7-8
19. VALENTA, J.; VÁŇOVÁ,R.; RÝDL,K. *Výchova a vzdělávání v českých dějinách IV.Díl 1.svazek: problematika vzdělávacích institucí a školských reforem (obecné školství 1848-1939)(střední školství a učitelské vzdělání 1914-1939)*. Praha : UK, 1992. ISBN 80-7066-607-2
20. ZDRAŽIL,T.;SMOLKA,I. *Zpráva pro ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. Praha, 2003. 2 s., [3] s. příl. Výroční zpráva. České sdružení pro waldorfskou pedagogiku.
21. DVOŘÁKOVÁ,K. *Tvorba školního vzdělávacího programu nawaldorfské škole*. České Budějovice : Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, 2005. Dostupné na WWW: <<http://www.pf.icu.cz/research/svp/svp-waldorf.php>>
22. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2007 (citováno 1. února 2009). Dostupné na WWW: <http://www.rvp.cz/sekce/58>
23. *Waldorfská škola v Jinonicích* [online]. Praha : Waldorfská škola v Jinonicích, Posl. úpravy 24.1.2009. Dostupné na WWW: <http://www.wspi.cz/>
24. *Waldorfská škola v Příbrami* [online]. Příbram : Waldorfská škola v Příbrami, Posl. úpravy 5.2.2009. Dostupné na WWW:<<http://www.waldorf.pb.cz/>>

# PŘÍLOHY

## Seznam příloh:

- Příloha č. 1 Rudolf Steiner
- Příloha č.2 Budova waldorfské školy v Jinonicích
- Příloha č.3 Výuka pletení v Jinonicích
- Příloha č.4 Výuka pletení v Jinonicích
- Příloha č.5 Nákres na výrobu ovečky
- Příloha č.6 Nákres na pozdro na flétnu
- Příloha č.7 Pohádka O překrásné Vasilise
- Příloha č.8 Pohádka O překrásné Vasilise
- Příloha č.9 Pohádka O překrásné Vasilise
- Příloha č.10 Pletené panenky
- Příloha č. 11 Háčkované čepice a míčky
- Příloha č.12 Nákresy pro křížkové vyšívání
- Příloha č.13 Plán výroby penálu
- Příloha č.14 Vyšívání tašky - práce žáků 4. třídy
- Příloha č. 15 Plán na pletení ponožky
- Příloha č. 16 Návody k pletení
- Příloha č.17 Návody k pletení
- Příloha č.18 Práce dětí z 5. třídy
- Příloha č.19 Plánek výroby hadrového zvířátka
- Příloha č.20 Plánek výroby hadrového zvířátka
- Příloha č.21 Plánek výroby hadrového zvířátka
- Příloha č.22 Plánek výroby hadrového zvířátka
- Příloha č.23 Výsledek práce dětí z 6. třídy
- Příloha č.24 Nákres na výrobu boty

Příloha č.25 Práce žáků 9. třídy

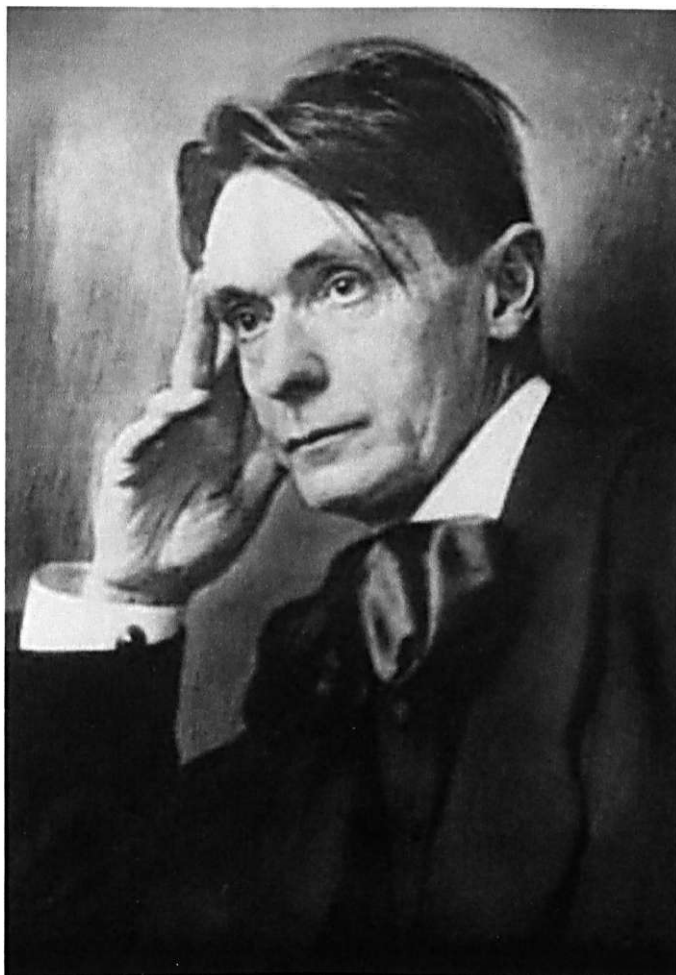
Příloha č.26 Ručně vázané knihy- práce žáků 11. tříd

Příloha č.27 Vánoční Jarmark v Jinonicích

Příloha č.28 Vánoční Jarmark v Jinonicích



**Příloha č. 1 Rudolf Steiner**



**Příloha č. 2 Budova waldorfské školy v Jinonicích**



**Příloha č. 3 Výuka pletení v Jinonicích**

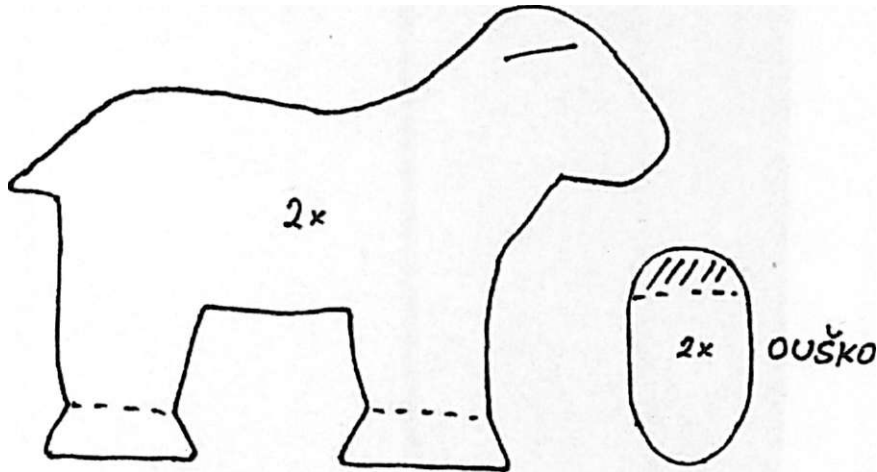


**Příloha č. 4 Výuka pletení v Jinonicích**



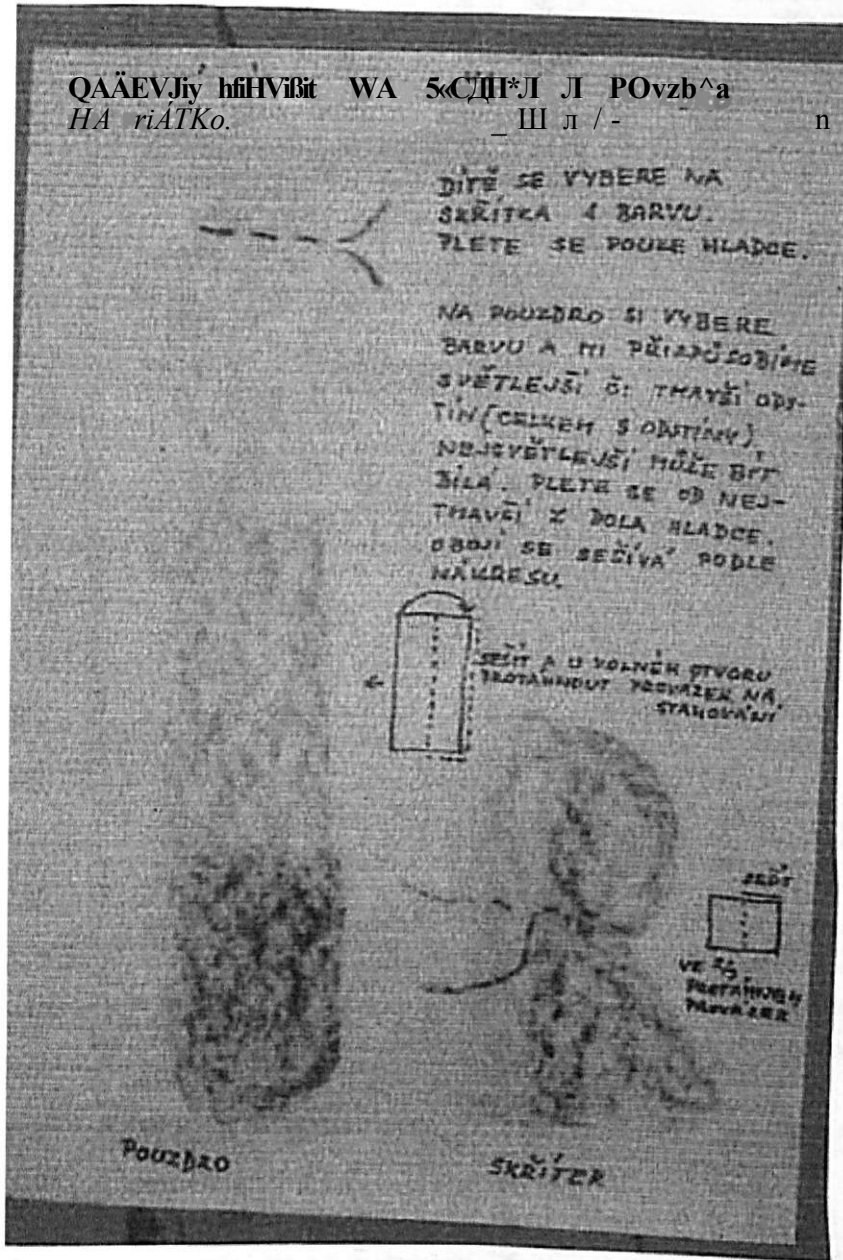
Příloha č. 5 Náskres na výrobu ovečky

OVEČKA Z PRVNÍHO ROUNA



To VWPRAKŮ, vyČlTBNI A USU&Efi/i ROUhfA  
si vysT&\ HAHE AXTÍLO A lxOUSKO ČTVRTM.  
VOHY OHNZHB A TEÍ.0 SLEdHE , OHKJEHE OUSKO  
4 uALEPiHE V^HAČEMOU ČASTI' K TELU . pote  
IZouUo 'PftíLEPiHE "P\*5 TEUcku .

Příloha č. 6 Nákres pouzdra na flétnu



## Příloha č. 7 pohádka O překrásné Vasilise



### O PŘEKRÁSNÉ VASILISE

a divných časů v jednom cantvi v malé chaloupce dědeček a babička s dcerkou Vasilijkou. Žili dobře, ani kuřeti nikdy se Reubbiili, ale přecetzní doleho ndtění. Drahá matička se S A S t "oimcTl,ovA". Když cítila, ic je smrt nablizku, zavdala V j' 3b siliiiku a dala jí malou panenku.

„Pohlouchej, dceruško,“ řekla, „opucuj tuhle panenku a nikomu ji ne okazu. Kdyby tě packalo neštěstí, dej jí najst a zeptej se jí na radu. Panenka x nají a ulev/ tvému lwii, dceruško.“

Políbila Vasilúku a umřela.

Starce tesknil. rmoutil je, pak se oženil po druhé. Chtěl Vasilise nahradit matku, ale zatím jí našel zlou macechu.

Macecha měla dvě dcery, zle, hloupé a rozmarné. Měla je ráda, liskala se s nimi, lato Vasilise jen ztrpčovala iivoc. Div « JC teď [parni vedlo. Macecha a sotij jí stále nadávaly, zlobily sc na m, mučily jí tíž' kou prací, aby zhubla, aby od vetru a slunce zčernaly jí krisné lice. Celý den nebylo slyšet nic jiného než:



není Jiu ohničku a práci bychom milý dodělat. Nikdo bude muset po oheň k Babí Jazr.“

„Já nepůjdu,“ řekla starší. „Ji háikuju krajky, vidím dost od háčku.“

„Já nepůjdu taky,“ řekla prostřední, „ji pletu punčochy, vidím dost od jehlic.“

A obí se daly do křiku.

„Vastjih půjde pro oheň, Vasiliiu půjde! Tálmi k Babě Jaze!“

A vyjrrriily Vasilise Z chalupy. Kolem černá noc, v hustém le ie skučí vítr. Vasilina zaplakala a vydala z kapsy panenku.

60

„Vasiliso, Vasko, Vasilnko! Uvař oběd. úklid světnici, nanos dřivi. podoj krávy, pracuj rychkji J koulej trochu veseleji!“

Vasilisa všechno udělí, vícem vyhoví, i každou práci si ví rady. A den ode dne je krásnější. Učinná krasavice! V puuiádor to nevyp@' viš, ani slovem nevyšloil. Vasilisc pí; všem pomíhi panenka.

Časní ráno nadají Vasilia mléko, zavře se do komůrky, počastu- je panenku mlékem a při tem říká:

„Napíj se, panenko, napíj, poslechni, čím já se trápím.“

Panenka se nají, potěší Vasiliiu a všechnu práci za ni vykoná. Dívce sedí v chláděčku, trhá kytičky a zatím ti panenka záhony vyplc U, vodu nanosila, v kamnech zatopila, zeli zalila. A jcšii Vasilisc uki' ie bylinku, která chrání před sluncem. A tak je Vasilisa den ze dne spanileji!

Jednou odjel oxc iu dloum z domova.

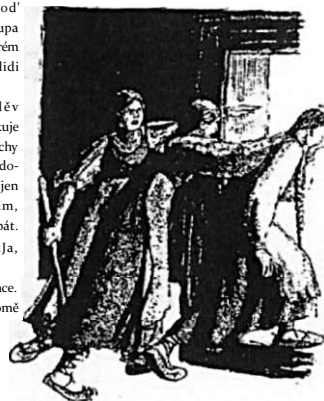
Macecha seděla s dcerami ve světnici. Za okny tma jako v hrobě,

prii jen se leje, vítr ikvčí, pod' zim se chýlí ke konci. Chalupa slojí v hlubokém lese, ve kterém žije Baba Jaga, co požírá lidi jako kuřata.

Macecha rozdělila děv čatum práci: jedna hákuje ktajky, druhá plete punčochy a Vasiliiu piede. V cdém domc zhasla macecha oheň, jen jednu louč nechala divkím, aby viděly na práci, a šla spát.

Březová louč praskla, pískala, až zhasla.

„Co led?“ řekly tnae. siny dertky. „V celém domě



„Mí panenko inili, posílají T. i k Bibčjáit pro oheň. Babc Jagi polyká lidi, jen při tom kostičky chroupají.“

„Nisce neboj,“ řekla panenka, „sc mrou k ti nic nestane! Dokud jsem s tebou, nepotká tě židné neitistí.“

„Děkuji ti, ranenko, za laskavá slova,“ řekla Vasiliiu a vydala se na cestu.

Kolkolem se tyčí hustý la, na nebi ani hvězdičky, jasný měsíc nevyšel. Dívčácko jde. Krachem se třese a tiskne k sobi panenku.

Vtotn kolem ní projel jezdec, celý bílý, na bílém koni, i postroje jvou bité.

Začalo svlc&c. Děvčítko jde dal, klopyti. co chvíli se uhodí o pa' řez. Copy ji zvlhly rosou, ruce prokřehly.

Vtora jede kolem druhý jezdec — celý rudý, na rudém koni, i po' stroje jsou rodi.

Vyšlo slunce. Polaskalo Vasalisu, zahřálo Ji i vysušilo copy mokré rosou.

Vauliska lla celý den. Před večeřen vyšla na palouk. Vidí chalupu. Plítek kolem ní je z lidských kosti. Na ploti VKÍ lidské lebky, místo vrat jsou lidské noby, místo zivor lidské roce, misco zámku ostré zuby.

Dívka zttuula. krve by se v ní nedotezal. Vtom jede kolem černý jezdec, na čaačm koni, i post:or jsou cemé. Dojel ai k vratrur. a zmizel, j;ko bv sc do země propadl.

Nastala noc.

Tu viern lebkám na plotě 12 planuly oči, ic bylo na palouku svčf lo jako ve dne.

Vasiliiu se zachvěla stračimi. Nohy jí zdrfvčnyly, nemúie se ani hnout s oho strašlivého místa.

Náhle slyší, jak se celá země třese, ccii se v ;iklidch chvěje. Tu Baba Jaga letí v moiidř', palici se odíáii, pmetlem «opu Tanuti. Při jela ai k vratům a rozkřikla sc:

61

## Příloha č. 8 pohádka O překrásné Vasilise

„Uf— ufi čichá:«, cíchám člověčinu! Kdo je tu?“  
Vasilisa přistoupila k Babě Jace. Wubocc se jí uklonila a přepokorní přimila:  
„To jsem já, babičko, maceiny dcerkjr mé k lobb poslaly pro oheň.“  
„Ale podívejme je,“ povídá Baba Jaga, „(vá macecha je má přibuzni. Na což! Zúiufi nějaký čis u mne, praeuj, a potom uvidíme.“  
Pak zvolala zvučným lJasem:  
„Hej, mé /ivoty pevné, ulevite se, má vrata Široká, rozlette se!“  
Vrata, te rozletěla. Baba Jaga vjela dovnitř, Vasilisa v d b za ní.  
U viat rose břízka. chystá se, že dívku vyšlehá.  
„Nčšlehj to divíc, břízko. Ji sami ji přivedli,“ řekla Baba Jaga.  
U dvcii leií po. chystá, je, ie dívku pokouše.  
„KJech ji, já sama ji přivedla,“ tekla Baba Jaga.  
V jiai sedí kocour vrčoun, chystá JC, že Jivku poskrábc.  
„Nechjí, kocoure vrčoune. ji jama ji přivedla,“ řekla Baba Jaga.  
„Vidiš, Vasiliso, ode mix sc ičiko utiká: kocour škrábe. pa kouše, břízka oči vyhléhi a vrata se neotevrou.“  
Baba Jaga vešla do svimice a roztáhla se na lavia.  
„Hej, děvečko Čemoočko, přinejídlo!“  
Služka přiběhla i začala nosu jídlo Babě Jaze: kotel borčve, vřdrou mléka, dvacet kuřat, čtyřicet kachňat, půl býka a dva pftohy a jeitč kvasu, medoviny, kořalky, až te v ni baba topí. To všechno Baba Jaga snědla. Vasilisc dala jen krajíček chleba.  
„Tady mi?. Valili«, pytel prosa, zrníčko po zrníčku přeber, všechno smeti vyber. Kdyi to neuděláj, tak tě sním,“ iekla Baba Jaga.  
A v okamžiku usnulaj  
Vasilisa vzala krajíček chleba, položila ho před panenku a povídá:  
„Panenko má dtafcá, najez se chleba, poslechni, čím srdce mi usedá: Baba Jaga tni uložila těžkou prie. Hrozí, že mě sní, když to vicchno neudělám...“

«4

Baba Jaga usedla do moždíře, vyjela ze dvota, palici se odtáli, po medem stopu zametá.  
Vasilisa vzala kůtku chleba, nakrmila panenku a povídá:  
„Slituj se nade mnou. má zlatá panenko! Pomoz mi!“  
Panenka zvolajia jasným hlasem.  
„Hg, myšky hrabalky a tetky hryzalky, přiběhněte, kde jste ktera. ze stodol a pol/, ze sklepu a sýpek!“  
Seběhly se houfy myši. Za hodinu byla všechna ptict hotová.  
K večeru prostřela děvečka čeinootka na stůl a čekala na Babu Jagu. Kolem vrat projel černý jezdec. Nastala noc. Oči v lebkách se to/svitily, stemy zapraskaly, zašumelo listí — to jede Baba Jaga \* kosdivá ndu.  
„Tak co. Vasiltoť Udělilai, cojjem ti přikázala!“  
„Vjedtio je hotovo, babičko.“  
Baba Jaga se rozlobila, ale musela mlčet.



Ale panenka jí odpověděl:»  
„Jennin neplač. nermut se, radši si lehni a spi, ráno bývá moudřejší večera.“  
Sotva Vasilisa usnula, zvolala panenka:  
„Sýkorky, pénkavky, vrabci i holoubci, přileťte na pomoc, tažeňte od Vasilisy zlou moc!“  
Sletěla se hejna ptáku. Proso přebírají, hlasitě vrkají, zrníčka do pytlíčku, ostatní do zobáčku. Přebírali proso zrníčko po zrníčku a oči' sdti je od smeti.  
Socva práci dodělal:; projel kolem vric bílý jezdec na bílém koni. Rozozdnilo se.  
Baba Jaga sc v tu chvíli probudila i ptá se Vasilisy:  
„Tak co, udělala ptáci?“  
„Viechno je hotovo, babičko.“  
Baba Jaga se rozčertila až hašza, ale musela být zticha.  
„Dobrá.“ zavřčela, „ted poleťim na lov a ty SJ vem zatím tamhle pytel, je v nar. hřích smkhaný s mákem, přeber ho zrníčko po zrníčku a tozdel na dvě hromádky. Když to neuděláš, tak tě sním.“  
Pak vyšla na dvůr. zahvizdala a hned se k ní přivalil moždíř s palici.  
Projel kolem tudý jezdec. Vyšlo slunce.

„Dobrá, když ie všechno hotovo, běž si leliout, já si taky zdřimnu.“  
Vasilisa šla za pec a slyší, jak Baba Jaga povídá:  
„Xo. top v peci, cčv«C“so. řčL»i p;jiub oheň. až sc pčubudún, tak Vasilisu upeču.“  
Baba Jaga si lčila na lavici, ústa otevřela dokořán, prikryla se palici a chrápe, až se to v loc rozlehá.  
Vasilisa se rozplakala, vyndala panenku a položila před ni kůtčičku chleba.  
„Mi milí panenko, najez se chlčba, poslyš, čím srdce mi usedá. Sibijaga mi chcc upéci a snist.“  
Panenka ji vyložila, co má dělat, jak n vést, jak své neštěstí snést.  
Vasilisa skočil k Čemoočce a hluboko se jí uklonila:  
„Pomozmi. děvečko Ccmoočko! Dříví tuze neďivej, radši vodou zalévej! A rady si za to vem můj hedvábný šáteček.“



Dívka jí odpověděla:  
„Dobře, má milí, pomohu li. Budu hodně dlouho roztápěl pec, budu Babu Jagu lechtat ni patách, aby tvrdě spala. A ty uteč, Vasilisko!“  
„Nechtyí mé jezdcí; Nevrtáí mé zpátky?“  
„Ne,“ odpověděla dívka, „bily jezdcce, to je jasný den, ludy jc;-dec, to je slunce zlaté, černý jezdec, to je tmavá noc. Ti se tě nedotknou.“  
Vasilisa vyběhla do síně. Skočil k ní kocour vrčoun. chtěl ji poskrábat. Vasilisa mu hodila pirožek. Nechal ji na pokoji.  
Seběhla se zápraží. Vyskočil pes, chičl ji pokusat. Děvčátko niti hodilo kousek chleba. Prt ji postil.  
Vasiika bití ze dvora. Břízka jí chtěla oči vyšlehat. Ovázala ji stužkou a břízka jí pustila.  
Vrata se chtěla zavřít. Vasilisa jim namazala palice mulem a vrau sc před ni otevřela.



## č. 9 pohádka O překrásné Vasilise

Divka vyběhla do černého lesa. Vtom kulem ní projel četný jezdec a v lese nastala tma tmoucí. Jak dojde domů bez světla? Jak se vrátí do chalupy bez ohně? Macecha jí sní za živa. I teď panenka Vasilise je ošidila. Vasiisa sundala lebku s hrady a nasadila jí na tyčku.

Divka běží četným lesem, v lebece svítí oči, temná noc se světlí prozářila jako bílý den.

Baba Jaga se probudila, protáhla se, vzpomněla si na Vasilisu a skočila do síně.

„Kocowie vtčounce, běželo kolein tebe děvče, potkrábals je.“

Ale kocour vrčoun jí odpověděl:

„Deset let ti. Babo Jago. sloužím, nikdy jsi mi ani kůrku nedala — a ooa mi dala hned pirožek! Tak jsem ji pustil.“

Baba Jaga vyběhla na dvůr.

„Pse můj věrný, pokousals to neposlušné dívčei!“

AI? pes na to: „Tolik let sloužím, nikdy jsi mi nehodila ani kosi — a ona mi hned dala chleba. Tak jsem ji pustil.“

Baba Jaga zvolala silným hlasem:

„Břízko, moje břízko, vyslchalas ji oči?“

Ale bříza jí odpověděla:

„Deset let ti tady losru. nikdy jsi mi větvičky ani provázkem nepodvázala — a ona hned hedvábnou stužkou. Tak jsem ji pustila.“

Baba Jaga běžela k vratům.

„Mi pevná vrata, zavřela jste se, chytěla jít tu neposlušnou holku t“

Ale vrata jí odpověděla:



„Tolik let ti sloužíme, nikdy jsi nám do petič ani vodu nenjila — a ona taied nis namazala máslem. Tak jsmeji pustily.“

Baba Jaga se rozzlobila. Začala bít psa. koco! ra vyprášila, vrata polámala, břízu posekala. Utrmi' ccla se. celá se uřítla a umofila. A Vasilnu nehonila.

Vasiliska přiběhla domů.

Vidi. že je v domě ima. Macešiny dcerky vy,

bchly, hubuji a nadávají:

„Wdcs tak dlouho chodila, proč jsi takovou dobu nešla se své-

Her/ V cdčm domě se nim nedrží olien. Křesalyjtnm, křesaly — i porád nemůžeme oheň vykřesat. A když jsme ho přinesly od sousedů, hned nim v chalupě zhasl. Snad io tvé světlo vydrží.“

Přinesly lebku do světnice; oči v lebece upřeně hledí na macechu i na její dcery a spalují je jako oheň. Chtěly se schovat, ale ať skočily, kam chtěly, všude je oči pronásledují.

K ránu je oheň spálil na prásek, jen Vasilise neublížil.

Vasiisa zakopala lebku do země a na tom místě vyrostl ker ružt rudých jako krev.

Vasiisa ui nrdněla bydlet v rom domě. i šla tedy do tema n žila u jedné stařenky. Jednou jí povídá: „Je mi smutno sed« takhle oca pruce, babičko, jdi a kup mi ten nejlepší len.“

Babička tedy koupila len i Vasiisa usedla k prádlu. Práce jí v rukou jer. hraje, vřetéčko si k tomu bzučí, souká nitku hcbouknu a rovnou jako zlatý vlas. Vasiisa začala tkát plátno a utkala je tak, ie by se mohlo navléknout do ouška jehly místo nití. A vybilila je, ie bylo bělqi než snh.

„Babičko, prodej to plátno,“ řekla Vasiisa, „a peníze si necři.“

Babička se podivila na plátno a jenom vzdychla údivem.

„Kděpak, dětátko, takové plátno může nosit jenom carcvič. Od nau je do zámku.““

C9

S

Carevič spatřil plátno a podivil se.

„Co za ní chceš? zeptal je.

„Takové plátno se nedá ničím zaplatit, přinesla jsem ti je darem.“

Carevič poděkoval, obdaroval stařenku a propustil ji domů. Chrč

ii careviii ušit z tóno putn- kosire, aie nikdo se k tomu nemel, liyla to tuze jemná ptáče. Carevič si tedy zavolal stařenku a řekl jí:

„Když jii čovedla utkat takové plátno, jistě Z něho dovedeš taky ulit košile.“

Stařenka odpověděla:

„To jsem já cepředla ani netkala, carevčii, to všechuc dívka Vasiliska.“

..A/ mi tedy ušij« košile ona.“

Scaferka se vrátila domů a všechno Vasilise vypovíděja. Ta ulila košile, vyšila je hedvábním a poátáda perlami. Stařenka odnesla košil; do zámku.

Vasiisa si sedla k oknu a vyilva do ramu. Vtom vioi, jak bčii k domu carský sluha.

„Carevič ti volá k sobi do zámku.“

Šla tedy do zámku. Když carevič spatřil překrásnou Vasilisu, ztrr.ul.

„Ui iC i trhnu c croi loučim.“ lekl, „budei mou ic;ou.“

Vu l ji u bñle tucc, usadil jí k< ivóii bolu a ltned byla loubl

Buy k navtaii Vadian aur a zúia] //evy. Scaferku vjalj

Vaiilisa k tobě a pajuaku poiid aoula v lupu. Tak lam IIIJ, i jodi

neumřeli, dednci íckaji. ldy k nim fitjácen na rvlirvu.

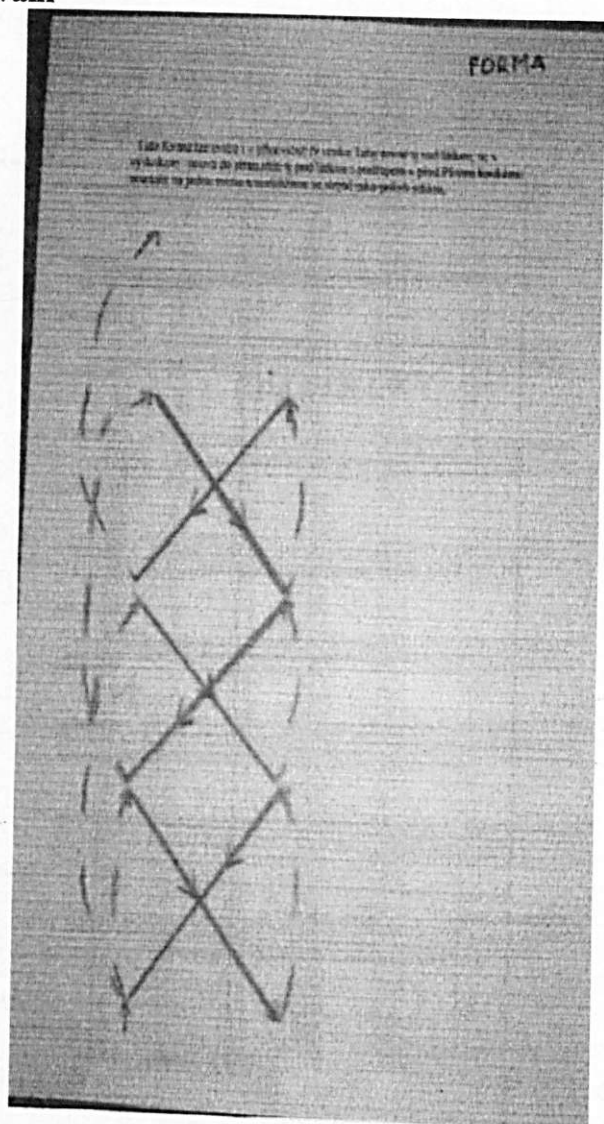
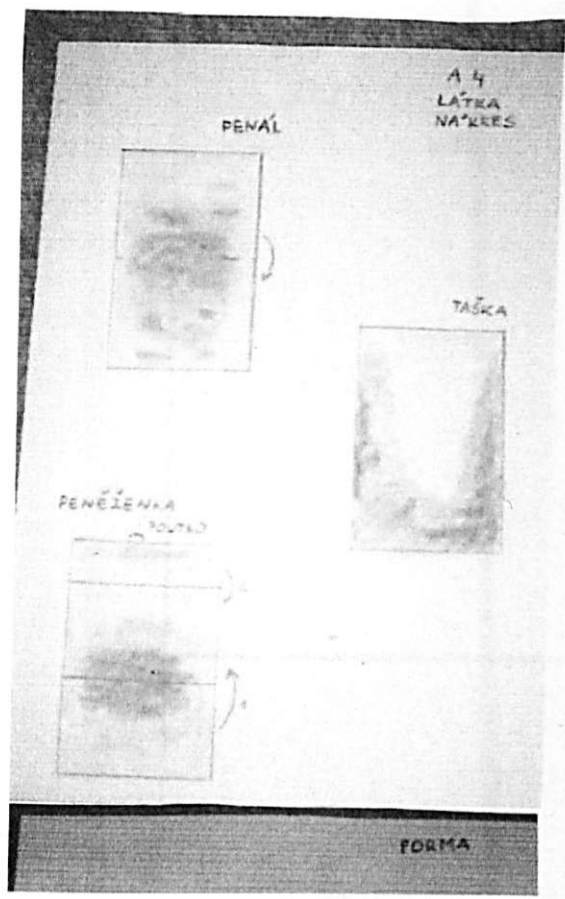
**Příloha č. 10 Pletené panenky**



Příloha č. 11 Háčované čepice a míčky



# Příloha č. 12 Nákrasy pro křížkové vyšívání



**Příloha č. 13 Plán výroby penálu**

*PII- PfzNfii NAPJfS*

**- J<sup>-1</sup>**

PASTELÉ

•Misi.\*\*\*»w\* :•

**3**

i tl^« I f

**T** cntvi  
A &UHA

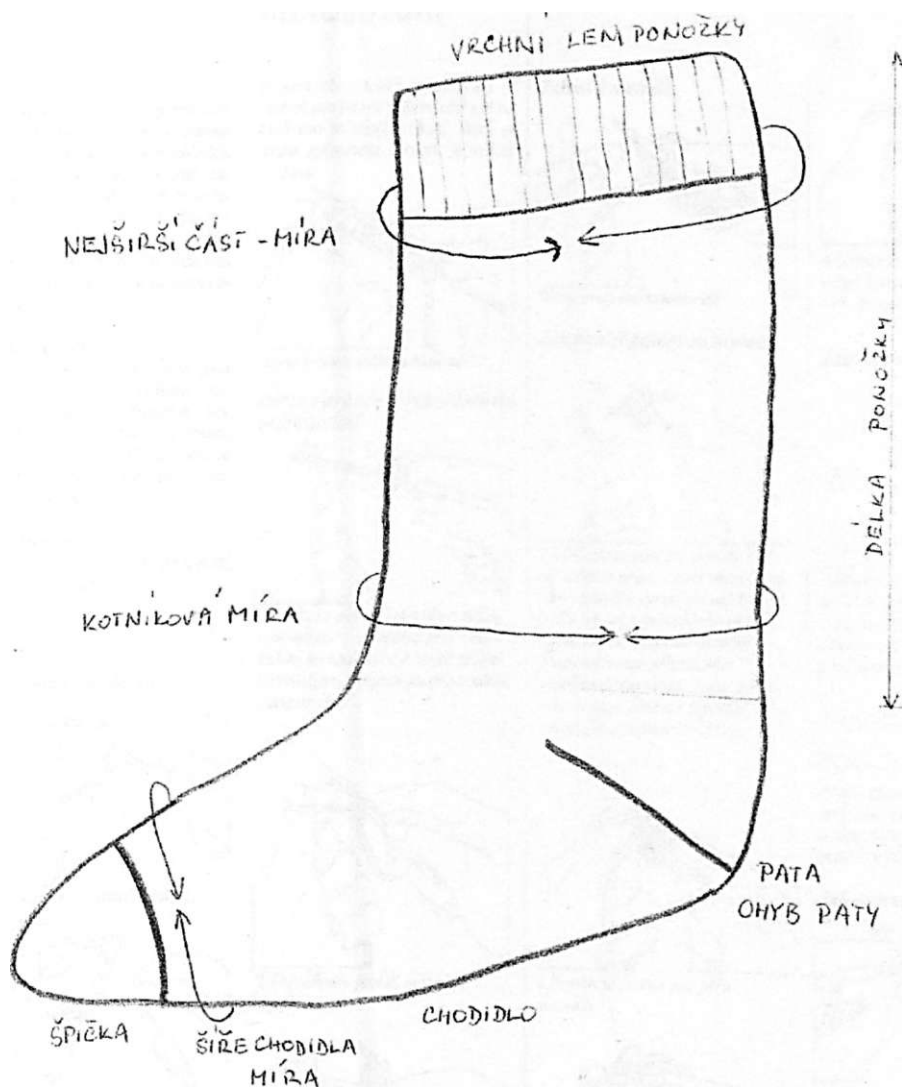
1  
M02L1CI

Příloha č. 14 Vyšívané tašky - práce žáků 4. třídy



Příloha č. 15 Plán na pletení ponožky

NH



# Příloha č. 16 Návody k pletení

Pletení Základní techniky

## Nahazování ok

### Začátek pletení

K začátku pletení budete potřebovat dvě jehlice a klubko příze. Vytváření první řady ok na pletacích jehlicích se nazývá *nahazování ok*. Každá z níže popsaných metod má své konkrétní použití. Jednoduché a dvojitě nahazování vyžaduje pouze jednu jehlici J klubko příze. Při pleteném i řetězovém nahazování se používají jehlice dvě.

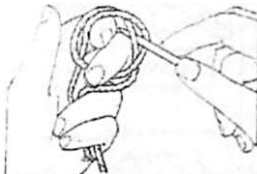
### Plelaři leníci

Instrukce, které zde naleznete, jsou pro -letele praváky. Levákům v instrukcích vždy doporučujeme, aby vyměnili pravou stranu za levou, i :aopik. nebo pusta, ili knihu čelem !: ircadlu n sledovali nákresy v zrcadlovém nrazu.

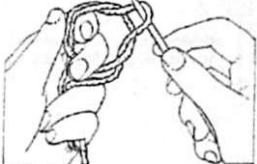
### Počáteční oko

Počáteční oko je smyčka, která tvoří základ všech dalších ok.

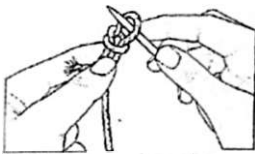
Jak vytvořit počáteční oko



1 Omotejte přízi dvakrát kolem indexu prstu.



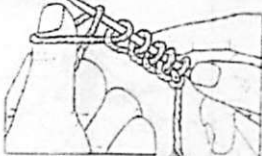
2 Pomocí pletací jehlice protáhněte směr čtu dvojčtu přízi na prstech.



3 Zatahněte za oba konce vhy, tak aby se utáhlo počáteční oko.

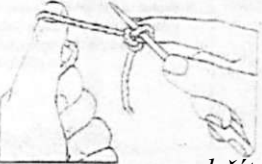
## Jednoduché nahazování

Jednoduché, lehké nahazování je ideální pro jemné pletené věci a objevení pro miminka. Okraj, který se tímto způsobem vytvoří, je měkký a volný.

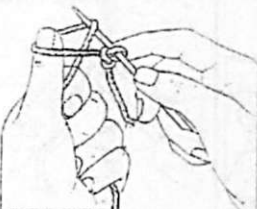


Okraj jednoiihlélanahjztoáni

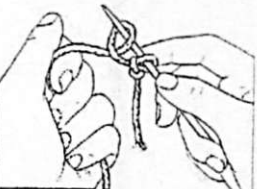
### Postup práce při jednoduchém nahazování



1 Jehlici s počátečním okem držte v pravé ruce. Pracovní přízi vedet: kolem levého palce a konec. Iržit: v levé dlaní, připraveni :v zcáve, tahazování



2 Protáhněte jehlici pod přízi u palce.



3 Jehlici stáhněte přízi z palce a naberte nové oko na jehlici k počátečnímu oku. Utáhněte pracovní konec příze, abyste nové oko zajistili. Tyto tři kroky opakujte, dokud ncnalodile požadování počet ok.

## Dvojitě nahazování

### Palcová metoda



Okraj dvajlřřao natiizm jni

### !tk pouiit palcovou metoiit

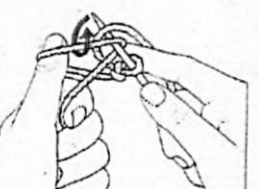


1 JikřtepoñiMiK oko asii \*\*: /zasárku příze. Tento min v kok. \*impostaci k ymvi isi lřt> \* řzte jehlici i počátečním okem \* pra\* é ruce a jednoti obtoči pmomi konec příze kolem \* -f. jhu nktan-áčkí. \*bili? in. ?-dnou obtočte zepředu

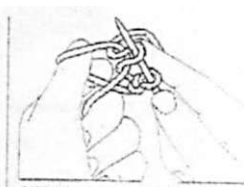
okraj kolem pravého palce



2 Prostrčte jehlici pod přízi u palci



i Prmým ukazováčkem přehmje pracovní konec příze přes jehlici. Přetáhněte přízi skrze smyčku u palce, abyste imvřili nové oko



4 Uvolněte přízi z palce a utáhněte volný konec, abyste zatáhli nové oko. To kroky opakujte.

Jak vytvořit volnější okraj

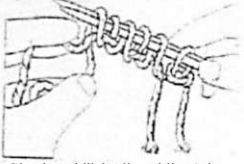


Počáteční okraj příze pomocí počátečního oka. Začnete pracovat u pozice tentořit řte volně: z nichž jednu pa dokončete tak, abyste mohli opatrně vtáhnout z nově

### Neviditelné nahazování

ento 0 iř r o - 1. palkou oka později rufci; ana net; nim připoji daiti přite. Je tet; pouiit jři.-j kor.tnsr.: \*arap

### Jak nahazovat



Ckmj nevidielm-lio nahliováui

Připra\te počáteční okona. Aě jehlice. Přiložte k němu kontrastní přízi a oviite pracovní přízi pod kontrastní přízi, přes jehlici: a p' kontrastní přízi, pak pokračujte opět dozadu pro požadovaný počet ok. Před začátkem pletení rytáhněte jednu jehlici a rvořie okazepřed vřech smyček. Kontrastní přízi vytáhněte, až když je vše připra. pm připojeni dál: práce.



# Příloha č. 17 Návody k pletení

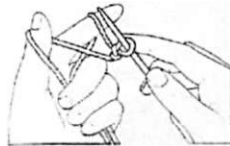
Pletení Základní techniky

## Pletené nakazování

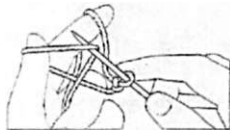
### ukazování pomocí palce a ukazováčku

Tento způsob je shodný s palcovou metodou, pouze s tím rozdílem, že oba konce příze držíte v levé ruce.

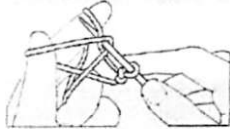
#### Jak provést toto nahození



1 Volný konec příze držte v l. ruce jako v minulém popisu. Pracovní konec obtočte kolem levého ukazováčku o od konce držte společně levou tláčkou



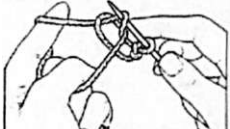
2 Jako minule vpichnete jehlici smýčkou na palec



3 Art jehlici ztintit v levém ukazováčku.

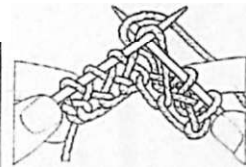


4 K vytvoření oka protáhněte jehlici a zachycenou přízi palcovou smýčkou.

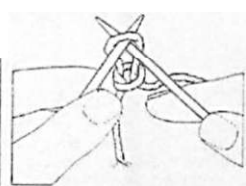


5 Uvolněte přízi z palce a utáhněte volný konec, abyste zajistili nové oko.

Pletené nahazování vytváří měkký a volný okraj vhodný pro jemné krajkové vzory.



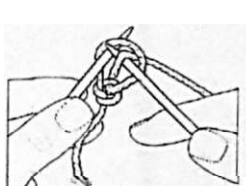
Okraj pletené nahazování  
Jak vytvořit pletené nahazování



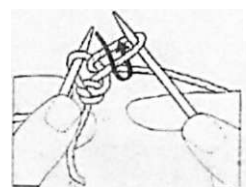
1 Počáteční oko je na levé jehlici. Je možné je umístit blízko konce příze, protože volný konec tentokrát nebudete používat. Pravou jehlici spichnete zepředu dozadu do počátečního oka.



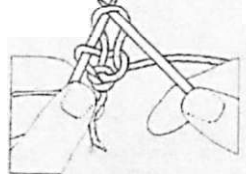
1 Pracovní konec vedte pod a přes špičku pravé jehlice.



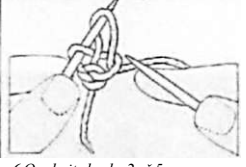
3 Pravou jehlici protáhněte nabranou přízi počátečním okem.



4 Pojýtáhněte přízi počátečním okem dopředu abyste vytvořili první pletené oko.



5 Sově oko přendejte na levou jehlici, tak aby přední strana oka byla tu: zadní straně práce.



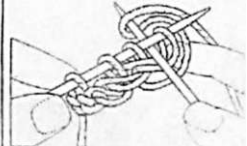
6 Opakujte kroky 2 až 5, ale tentokrát přízi nabírejte prvním okem na levé jehlici, nikoliv počátečním okem.



Abyste dosáhli pevnějšího okraje, plete první řadu anglicky hladce, jak vidíte na obrázku.

## Řetězové nakazování

řetězové nahazování vytváří nejsilnější a nejužší okraj ze všech. Nahazování za použití slabší příze, než je použita pro zbytek práce, vytvoří propracovanější okraj.



Okraj řetězového nahazování

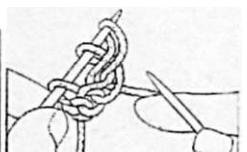
#### Jak nakazovat



1 Začněte podle kroku 1 úc Spleteného nan. Prostr. pravou jehlici mezi počáteční a první "c.w.v.". Obtočte pracovník-... >. ajpi\ pravou; «-hi.

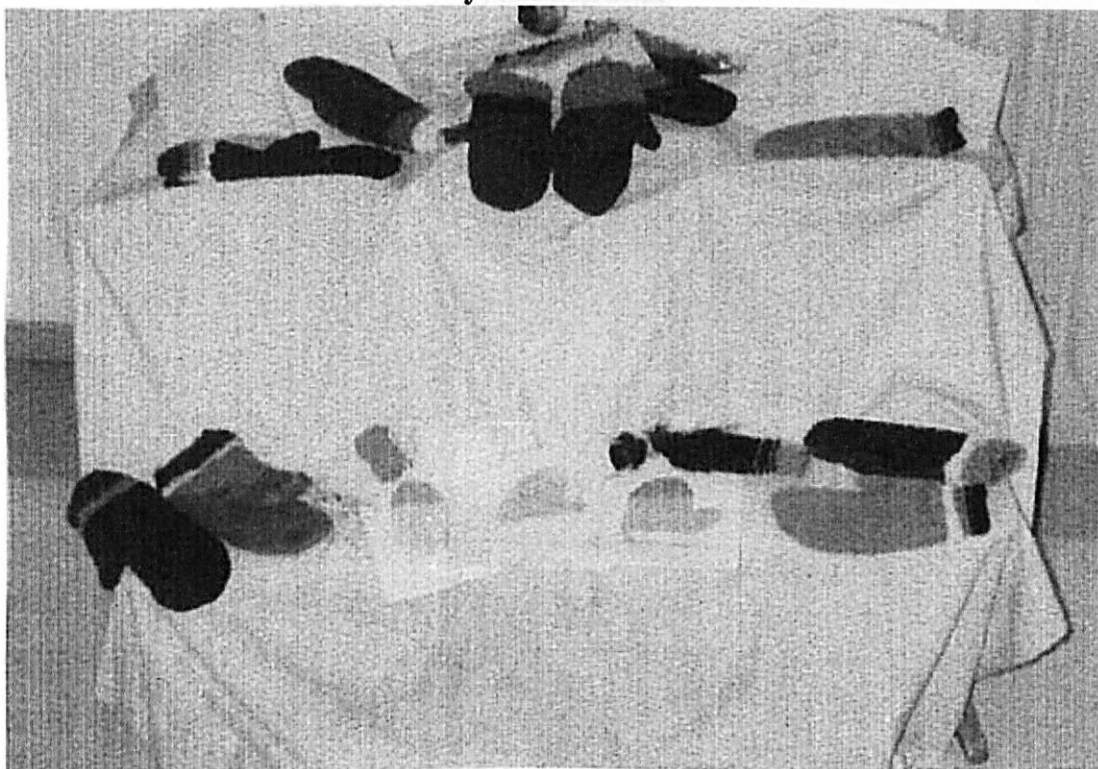


2 Pravou jehlici protáhněte nabranou přízi, abyste n n ořili nové oko

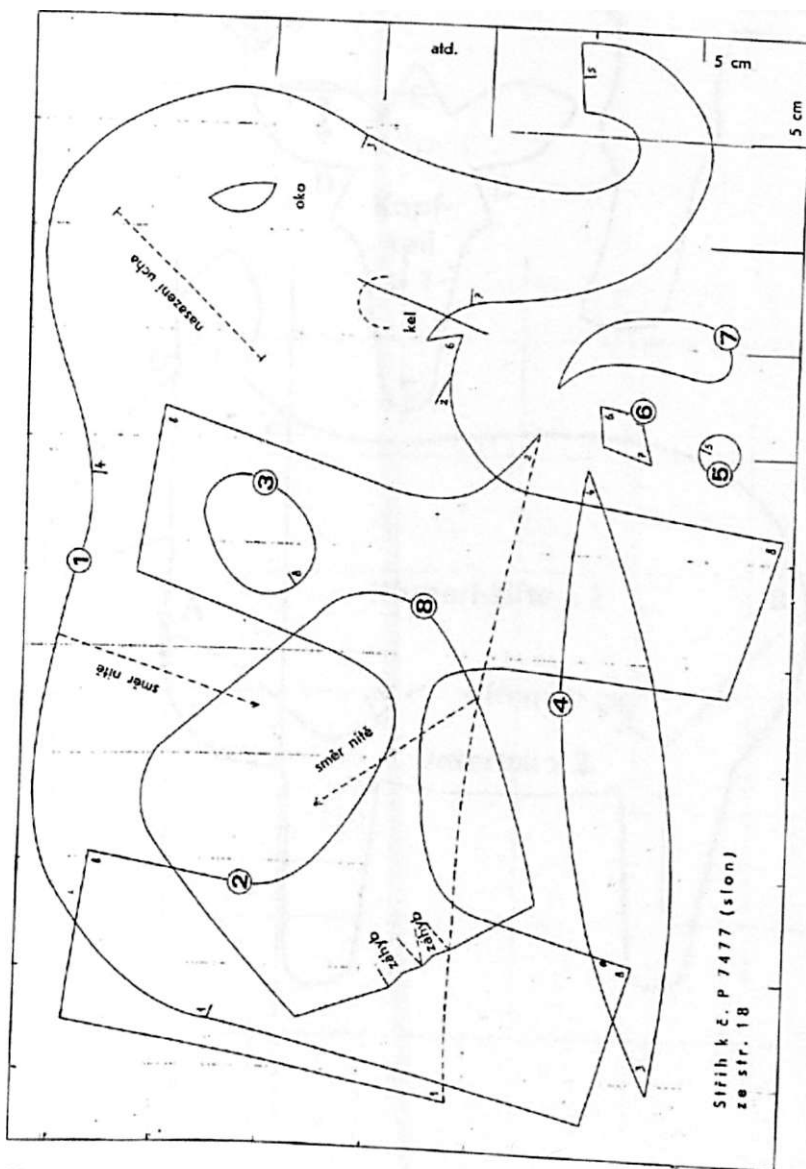


3 Nové oko přendejte na levou jehlici. Pokračujte, dokud nezískáte potřebný počet ok.

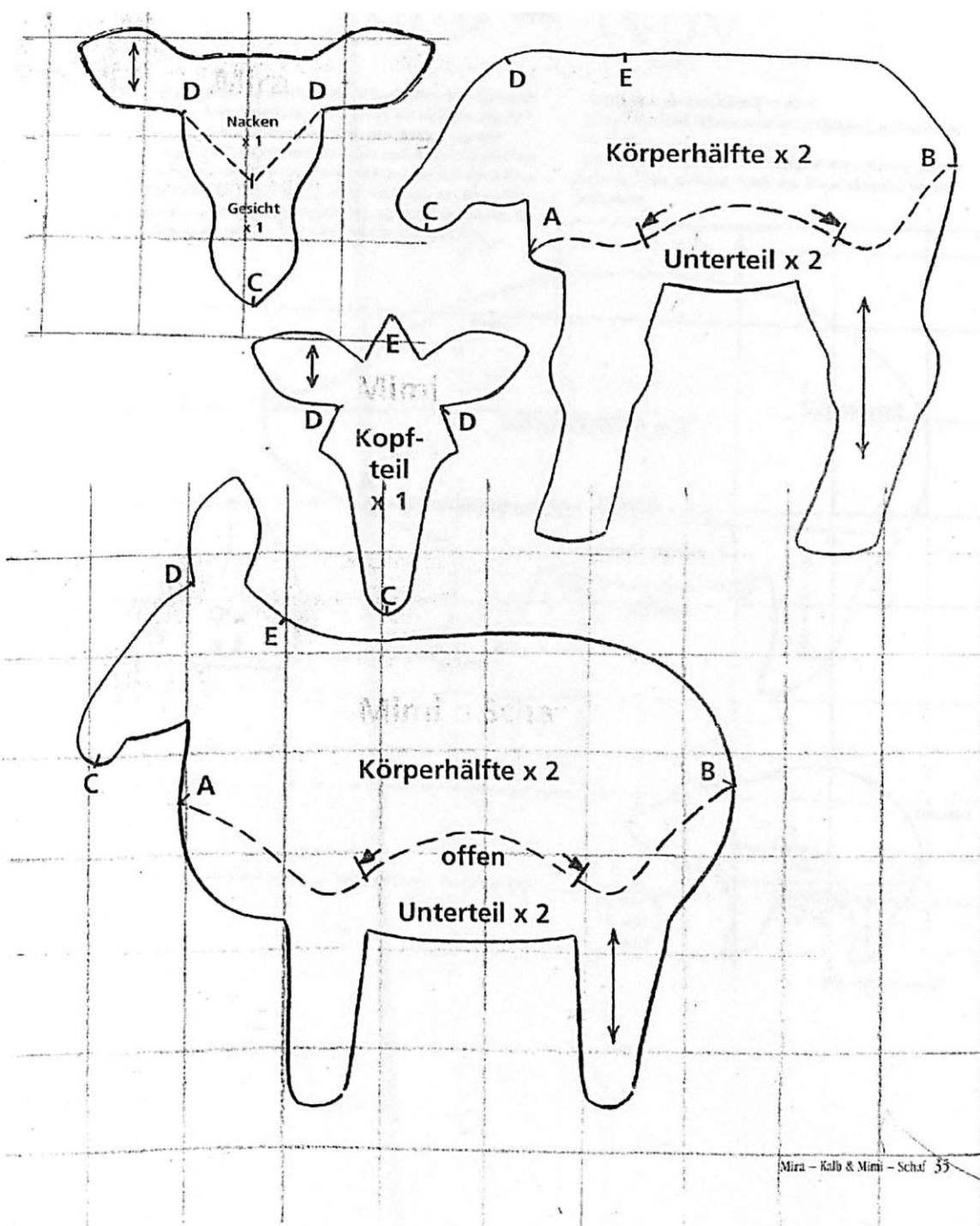
**Příloha č. 18 Práce dětí z 5. třídy**



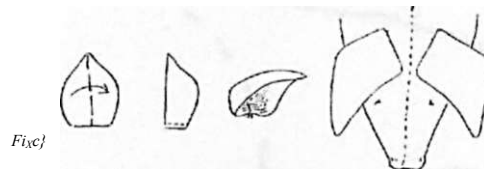
Příloha č. 19 Plánek výroby hardového zvířátka



Příloha č. 20 Plánek výroby hardového zvířátka



## Příloha č. 21 Plánek výroby hardového zvířátka



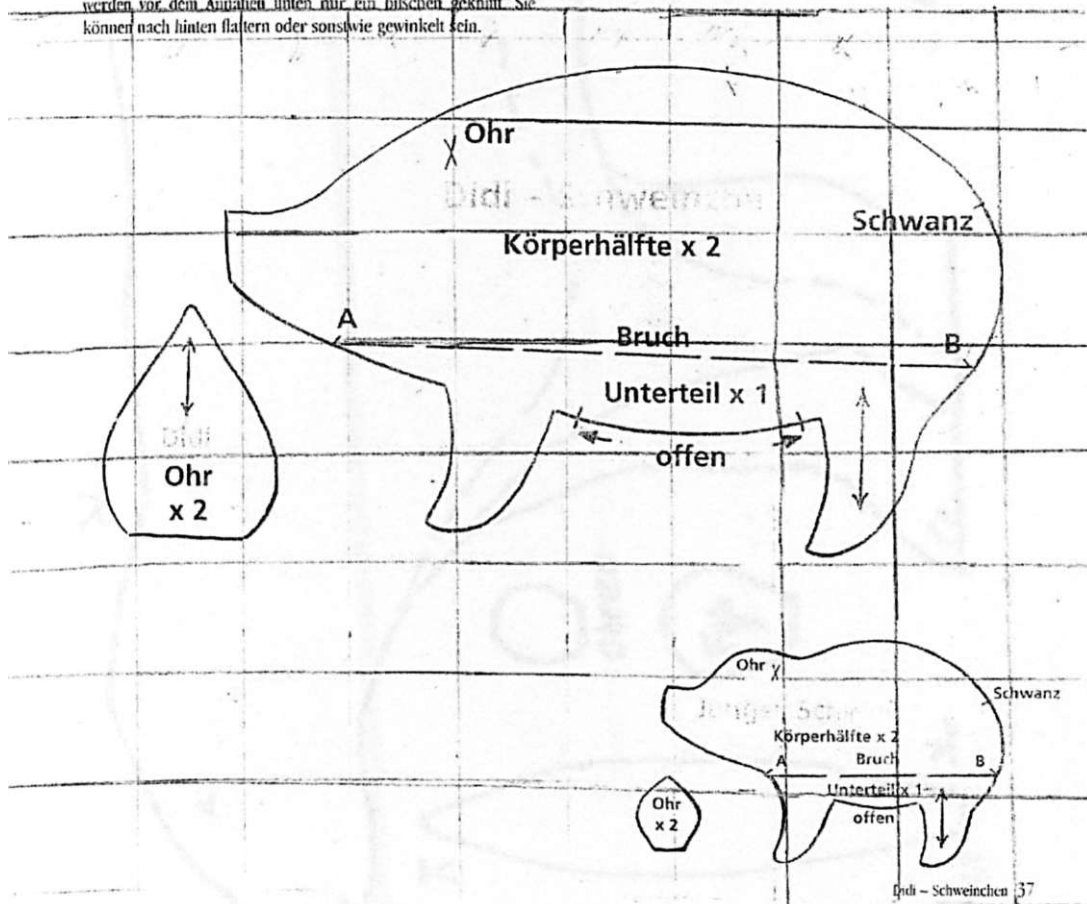
gelegt, oboculicrum genäht, unten offengelassen und gewendet oder, ans einer Stoffschiehl, außen herum mit Zickzack eingefast, damit sie nicht ausfransen, und nach dem Wenden zugenäht.

Figur c): Schweinchenohr der Länge nach falten und die Basis zusammennähen. Nah beieinander annähen, so daß die Spitzen fast bis auf den Rüssel herabreichen. Die Ohren von dem Jungen werden vor dem Annähen unten nur ein bißchen gekniff. Sie können nach hinten flattern oder sonstige gewinkelt sein.

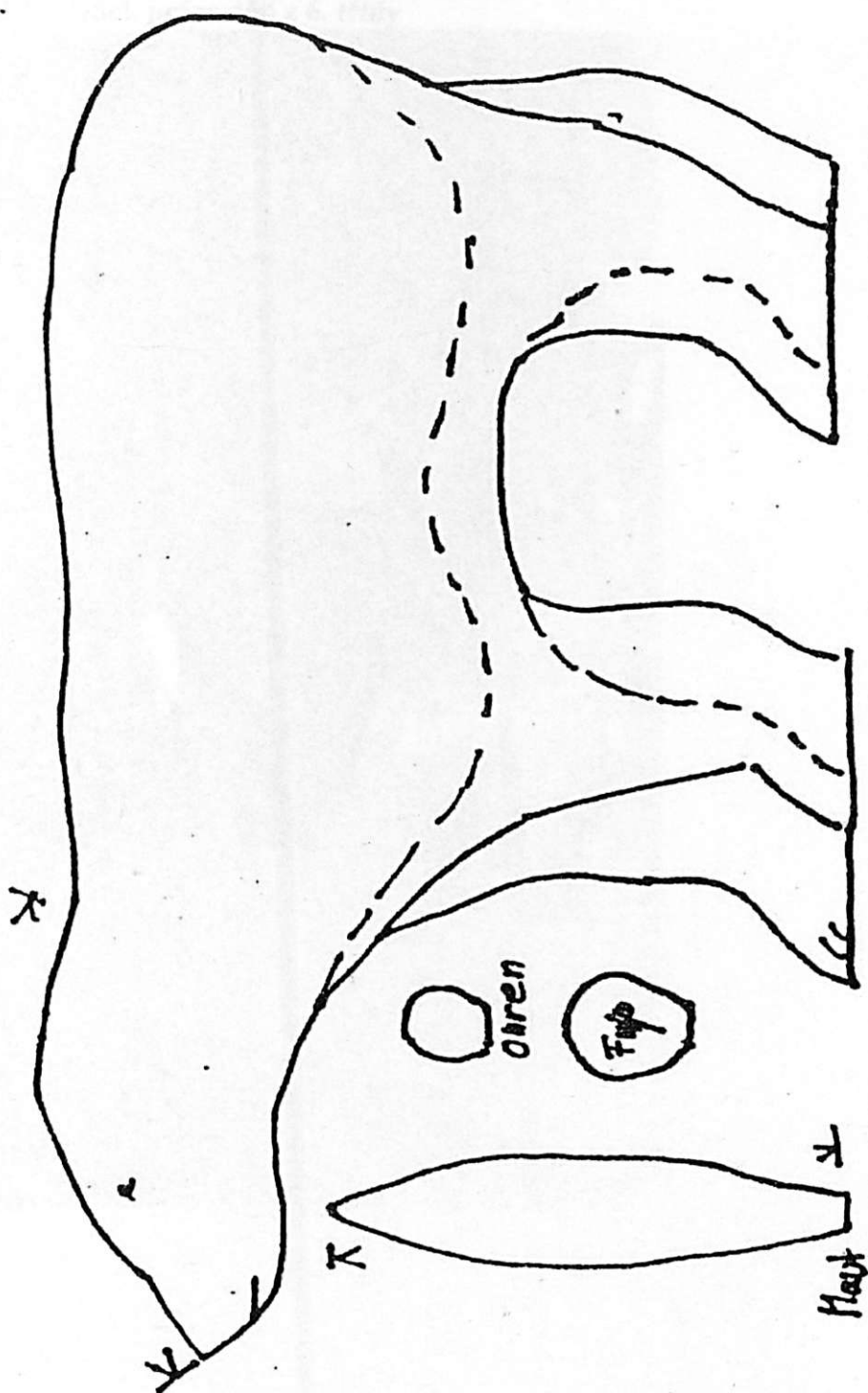
/Ingen- Pünktchen mit litiisiift machen.

Misset: mit einem dünnen Stäbchen eindrücken, daß sieli eine Wie bildet.

Der Schumi: wird aus rasa Stickgarn oder dünner Schnur gearbeitet. Extra zwirbeln, damit das KingiHsdwSnzchen auch richtig steht!



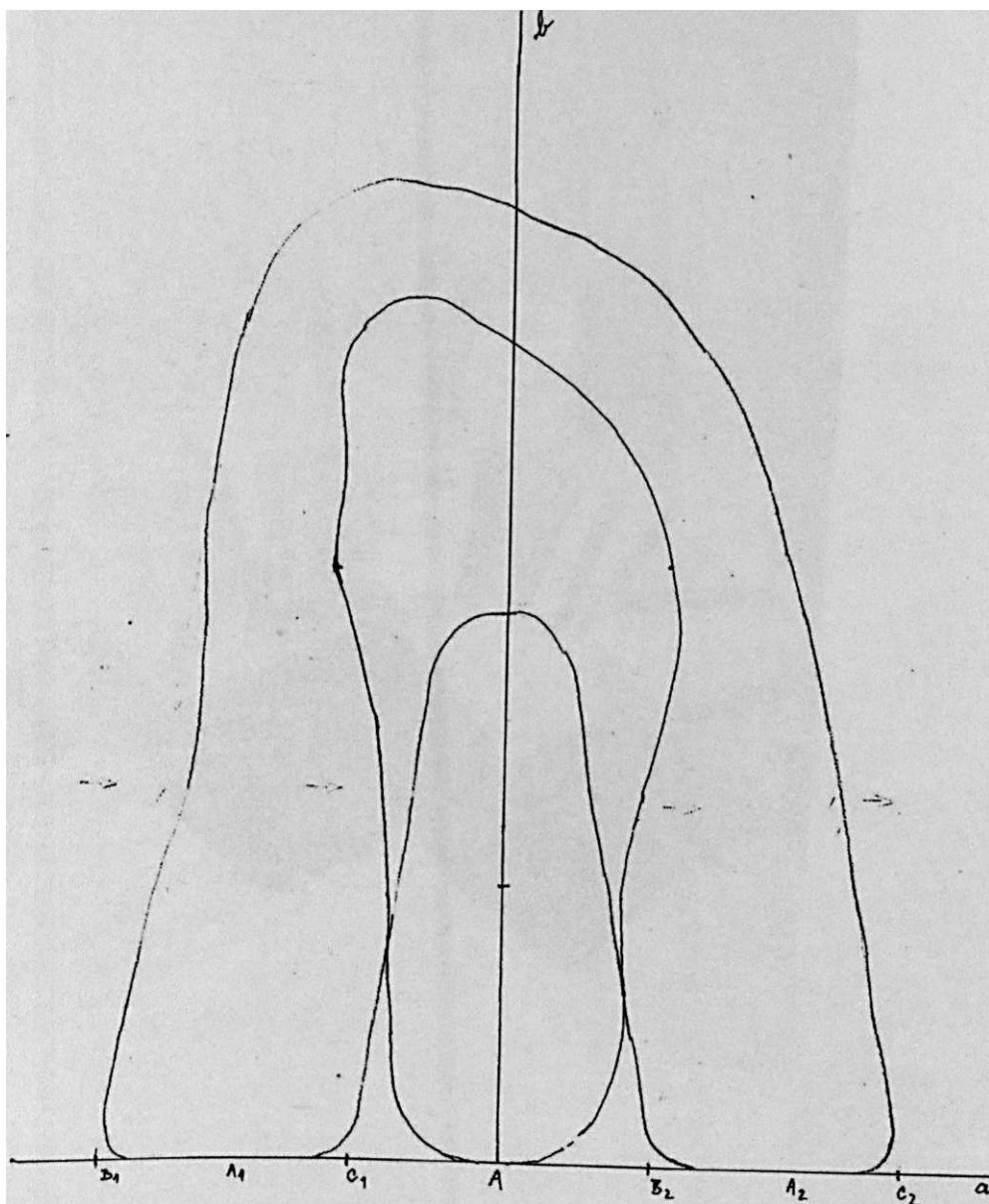
Příloha č. 22 Plánek výroby hadrového zvířátka



**Příloha č. 23 Výsledek práce dětí z 6. třídy**



Příloha č. 24 Nákres na výrobu boty



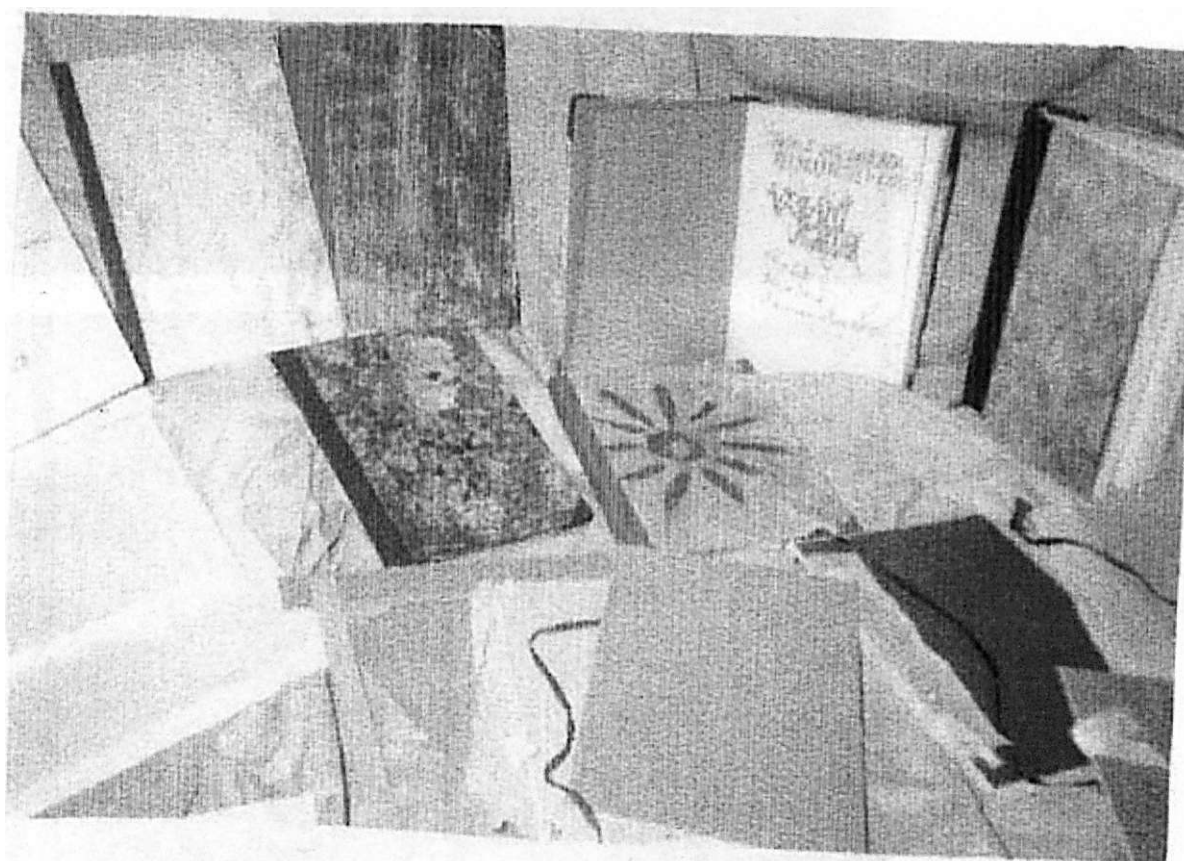
k 42,? :3 \*»,«



Příloha č. 25 Práce žáků 9 .třídy



**Příloha č. 26 Ručně vázané knihy- práce žáků 11. tříd**



**Příloha č. 27 Vánoční jarmark v Jinonicích**



**Příloha č. 28 Vánoční jarmark v Jinonicích**

