

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

INSPIRAČNÍ ZDROJE WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY



Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jana Uhlířová, CSc.

Vypracovala: Dita Horová

Adresa: Pod Homolkou 9, 150 00 Praha 5

Studijní obor: Učitelství pro I. stupeň ZŠ + výtvarná výchova

Dokončení diplomové práce: listopad 2005

Prohlašuji, že diplomovou práci jsem vypracovala samostatně. Všechny použité
prameny uvádím v seznamu literatury.

V Praze 24. 11. 2005

Dita Kovaříková

pomoc, které mi

výrazně pomohly při vy

Obsah

| | |
|---|-----|
| Úvod..... | 3 |
| I. Metody..... | 6 |
| II. Teoretická část..... | 9 |
| 1. Příčiny vzniku alternativních škol..... | 9 |
| 1.1 J.F. Herbart a herbartismus..... | 9 |
| 1.2 Reformní pedagogika..... | 11 |
| 1.2.1 Ško-škola konceptce staré a nové školy..... | 11 |
| 1.2.2 Průběh reformního hnutí..... | 13 |
| 1.3 Alternativní systémy..... | 16 |
| 1.3.1 Významné alternativní systémy a jejich tvůrci..... | 16 |
| 2. Waldorfská alternativa..... | 25 |
| 2.1 Východiska waldorfské pedagogiky..... | 25 |
| 2.2 Waldorfské školství..... | 28 |
| 2.2.1 Vznik waldorfských škol..... | 28 |
| 2.2.2 Přechod waldorfských škol..... | 28 |
| 2.2.3 Cíle waldorfských škol..... | 28 |
| 2.3 Steinerova pedagogika..... | 30 |
| 2.3.1 Vnější podmínky waldorfských škol..... | 30 |
| 2.3.2 Lidský rozměr waldorfských škol..... | 31 |
| 2.3.3 Didaktická stránka práce..... | 33 |
| 2.4 Waldorfská škola v Karlsruhe..... | 45 |
| 2.4.1 Vnější podmínky waldorfské školy v Karlsruhe..... | 45 |
| 2.4.2 Lidský rozměr waldorfské školy v Karlsruhe..... | 48 |
| 2.4.3 Didaktická stránka práce v Karlsruhe..... | 50 |
| III. Výzkumná část..... | 63 |
| 1. Cíl výzkumu..... | 63 |
| 2. Charakteristika a popis zkoumaného vzorku..... | 67 |
| 3. Výsledky zkoumání..... | 65 |
| 4. Rozsahový s psychologicky pedagogicko-psychologických poměrů..... | 93 |
| Děkuji PhDr. Janě Uhlířové, CSc. za odborné vedení, rady a pomoc, které mi výrazně pomohly při vypracování diplomové práce..... | 95 |
| Přílohy..... | 101 |

Obsah

| | |
|---|-----|
| Úvod | 5 |
| I. Metody | 6 |
| II. Teoretická část | 9 |
| 1. Příčiny vzniku alternativních škol | 9 |
| 1.1 J.F.Herbert a herbartismus..... | 9 |
| 1.2 Reformní pedagogika..... | 11 |
| 1.2.1 Srovnání koncepce staré a nové školy..... | 11 |
| 1.2.2 Průběh reformního hnutí | 13 |
| 1.3 Alternativní systémy..... | 16 |
| 1.3.1 Významné alternativní systémy a jejich tvůrci..... | 16 |
| 2. Waldorfská alternativa | 25 |
| 2.1 Východiska waldorfské pedagogiky..... | 25 |
| 2.2 Waldorfské školství..... | 28 |
| 2.2.1 Vznik waldorfských škol..... | 28 |
| 2.2.2 Přehled waldorfských škol..... | 28 |
| 2.2.3 Cíle waldorfských škol..... | 28 |
| 2.3 Steinerova pedagogika..... | 30 |
| 2.3.1 Vnější podmínky waldorfských škol..... | 30 |
| 2.3.2 Lidský rozměr waldorfských škol..... | 31 |
| 2.3.3 Didaktická stránka práce..... | 33 |
| 2.4 Waldorfská škola v Karlsruhe..... | 45 |
| 2.4.1 Vnější podmínky waldorfské školy v Karlsruhe..... | 45 |
| 2.4.2 Lidský rozměr waldorfské školy v Karlsruhe..... | 48 |
| 2.4.3 Didaktická stránka práce v Karlsruhe..... | 50 |
| III. Výzkumná část | 63 |
| 1. Cíl výzkumu..... | 63 |
| 2. Charakteristika a popis zkoumaného vzorku..... | 63 |
| 3. Výsledky zkoumání..... | 65 |
| 4. Rozhovor s psychology pedagogicko-psychologických poraden..... | 93 |
| IV. Závěr | 95 |
| Prameny a literatura | 97 |
| Přílohy | 101 |

ÚVOD

TODY POUŽITÉ VPI - PRACOVÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Diplomová práce, kterou jsem zpracovala, se zabývá waldorfskou pedagogikou. Strávila jsem rok na waldorfské škole v Německu v Karlsruhe jako asistentka učitele v první třídě. Byla jsem zde ve styku s učiteli, rodiči i žáky, viděla a zažila chod této školy, stala se divákem na měsíčních slavnostech, divadelních představeních žáků a chodila na učitelské konference. To všechno mi umožnilo proniknout do principů waldorfské pedagogiky.

Tyto zážitky se mi staly motivací pro napsání této práce, neboť poznatky a zkušenosti, které jsme v Německu získala, jsem chtěla nejen prohloubit dalším teoretickým poznáním, ale chtěla jsem je srovnat i s waldorfským školstvím v Čechách.

Na začátku práce byly položeny tyto hypotézy:

Hypotéza č.1- Lze předpokládat, že všichni učitelé, kteří učí na waldorfské škole se ztotožňují s antroposofií.

Hypotéza č. 2 – Všichni učitelé waldorfských škol mají absolvovaný waldorfský seminář.

Hypotéza č.3 – Lze předpokládat, že učitelé waldorfských škol jsou v kontaktu s jinými waldorfskými školami v zahraničí.

Hypotéza č. 4 – Učitelé waldorfských škol vidí cíl své práce v rozvinutí všestranné osobnosti s vlastním názorem na svět.

Hypotéza č. 5 –Důvod, který vedl rodiče ke zvolení waldorfské školy bylo hledání takové školy, která by respektovala individualitu žáka, a která by byla k dítěti vstřícná.

I. METODY POUŽITÉ PŘI ZPRACOVÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Při zpracování této diplomové práce byly použity následující výzkumné metody.

V teoretické části, která zkoumá a popisuje počátek reformního hnutí, vznik různých alternativních škol a vznik waldorfských škol a jejich principy, byla použita metoda analýzy a syntézy, indukce a dedukce, dále i metoda historická a metoda srovnávací.

V praktické části byly použity metody poznání spjaté se zkoumanou realitou: metoda rozhovoru, metoda pozorování a metoda dotazníků. Výsledky dotazníkového šetření byly získány metodou obsahové analýzy.

A/ Teoretická část

Analýza a syntéza

Analytická metoda rozkládá celek na části, postupuje od abstraktních věcí ke konkrétním. Dochází k oddělení podstatných věcí od nepodstatných. Následuje syntetická metoda, kdy dochází na základě předchozího analytického zkoumání k opětovnému spojování částí v celek.

Indukce a dedukce

Indukce je taková výzkumná metoda, která postupuje od jednotlivého k obecnému, a to prostřednictvím zobecňování a analýzy faktů. Deduktivní metoda navazuje na metodu induktivní. při této metodě dochází k logickému odvozování nových závěrů. postupuje od obecného k zvláštnímu.

Metoda srovnávací

Metoda srovnávací studuje odlišnosti a podobnosti různých pedagogických jevů, rysů a procesů. Z toho vyplývají společné nebo rozdílné historické vlivy a vzájemné kontakty.

Metoda historická

Tato metoda studuje pedagogické jevy a procesy z hlediska jejich vzniku, vývoje a zániku, tzn. že studuje celý historický vývoj.

B/ Praktická část

Při plánování empirických výzkumů bývá většinou následující postup:

- formulování výzkumného problému
- volba výzkumných metod
- předvýzkum
- zpracování získaných dat
- konečná formulace výsledků výzkumu ¹

Dotazník

Dotazník je: „způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí“.² Tato výzkumná metoda je vhodná k hromadnému získávání údajů. Samotnému dotazníku předchází předvýzkum, který zkoumá, zda jsou otázky správně formulovány. V této práci byly použity dva dotazníky – pro učitele a pro rodiče. Většina otázek v obou dotaznících byla otevřená. Smyslem takto položených otázek bylo nasměrovat respondenty na tázaný jev, ale nenabízet žádné alternativní varianty.

Interview

„Interview je výzkumnou metodou, která umožňuje zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů.“³ Při této výzkumné metodě, která probíhá na interpersonálním kontaktu, je možné sledovat reakce respondentů a následně na ně ihned reagovat. Důležité je, aby výzkumník navázal přátelský vztah s respondentem a vytvořil příznivou atmosféru. V tomto případě šlo o interview strukturované. Otázky, které autorka kladla psychologkám byly otevřené a podle situace upravované.⁴

Pozorování

„Pozorování znamená sledování činnosti lidí, záznam nebo popis této činnosti a její hodnocení. Předmětem pozorování jsou osoby, ale i předměty, se kterými tyto osoby pracují, a dále i prostředí, ve kterém se činnost uskutečňuje.“⁵ Autorka použila pozorování přímé během svého ročního pobytu

¹ Skalková, J., str. 18 -22

² Gavora, P. str. 53

³ tamtéž, str. 65

⁴ tamtéž, str. 65 - 68

⁵ tamtéž, str. 16

na waldorfské škole v Německu. Sledovala a zaznamenávala metody, které byly použity ve vyučování, vztahy mezi učiteli, pracovní postupy i atmosféru třídy.

1. Příčiny vzniku alternativních škol

1.1 J. F. Herbart a herbartismus

19. století je charakteristické především vystoupením Johanna Friedricha Herbarta (1776 – 1841), jenž byl německý pedagogický teoretik a myslitel. Významně ovlivnil pedagogickou teorii školní praxi v celé Evropě a Americe.

Snažil se o uplatnění pedagogických teorií ve výchovné praxi, které by zaručily jistý výsledek. Pokusil se o určitou schematizaci, matematizaci.

Jeho přínos je možno spatřovat ve zdůraznění využití psychologie a filozofie v aplikaci na pedagogiku. Protože jeho teorie směřující k formování mravěbno jedince byla příliš složitá a náročná, jeho pedagogická teorie získala během jeho života malý ohlas.

Je překvapivé, že až 20 let po jeho smrti se jeho následovníci pokusili oživit jeho teorii, ale pozměnili ji. Tito jeho žáci tzv. herbartisté se domnívali, že pokračují v Herbartově linii. Bohužel vypustili složitá Herbartova zdůvodnění jeho vyučovacími kroky a postupů a soustředili se především na formální stránku jeho čtyř stupňů (jasnost- asociace- systém- metoda).

Tím došlo k protnutí školy, kterou charakterizuje jako tzv. „starou školu“. Když došlo na přelomu 19. a 20. století ke kritice herbartismu, byli do této kritiky neoprávněně viaženi také J. F. Herbart.

Herbartisté pokračovali v Herbartově schematizaci, což mělo za následek snadnou kontrolu všech škol a jejich vzájemné srovnávání, protože všechny musely používat stejné metody. Dovedli názory J. F. Herbarta do krajní podoby, kdy žák byl jen malé kolečko ve vyučovací stroj. Stará škola byla charakteristická mechanickým způsobem učení, pasivitou žáků. Nebyl brán žádný zřetel na individualitu žáka, na jeho zájmy, na jeho potřeby. Žák byl vystaven tlaku a dle ze strany učitele, učitel si pozornost žáka získával nátlakem a hrozbou trestu. Stará škola byla zaměřena pouze na vědomost – nebyl brán zřetel na intelekt ani na celistvý rozvoj osobnosti. Byla zde izolace školy od života

II. TEORETICKÁ ČÁST

1. Příčiny vzniku alternativních škol

1.1 J. F. Herbart a herbartismus

19. století je charakteristické především vystoupením Johanna Friedricha Herbarta (1776 – 1841), jenž byl německý pedagogický teoretik a myslitel. Významně ovlivnil pedagogickou teorii a školní praxi v celé Evropě a Americe.

Snažil se o uplatnění pedagogických idejí ve výchovné praxi, které by zaručily jistý výsledek. Pokusil se o určitou schematizaci, matematizaci.

Jeho přínos je možno spatřovat ve zdůraznění využití psychologie a filozofie v aplikaci na pedagogiku. Protože jeho teorie směřující k formování mravního jedince byla příliš složitá a náročná, jeho pedagogická teorie získala během jeho života malý ohlas.

Je překvapivé, že až 20 let po jeho smrti se jeho následovníci pokusili oživit jeho teorii, ale pozměnili ji. Tito jeho žáci tzv. herbartisté se domnívali, že pokračují v Herbartově linii. Bohužel vypustili složitá Herbartova zdůvodnění jeho vyučovacích kroků a postupů a soustředili se především na formální stránku jeho čtyř stupňů (jasnost- asociace- systém- metoda).

Tím došlo k proměně školy, kterou charakterizuje jako tzv. „starou školu“. Když došlo na přelomu 19. a 20. století ke kritice herbartismu, byl do této kritiky neoprávněně vtažen také J. F. Herbart.

Herbartisté pokračovali v Herbartově schematizaci, což mělo za následek snadnou kontrolu všech škol a jejich vzájemné srovnávání, protože všechny musely používat stejné metody. Dovedli názory J. F. Herbarta do krajní podoby, kdy žák byl jen malé kolečko ve vyučovacím stroji. Stará škola byla charakteristická mechanickým způsobem učení, pasivitou žáků. Nebyl brán téměř žádný zřetel na individualitu žáka, na jeho zájmy, na jeho potřeby. Žák byl vystaven tlaku a drilu ze strany učitele, učitel si pozornost žáků získával nátlakem a hrozbou trestu. Stará škola byla zaměřena pouze na vědomost - nebyl brán zřetel na intelekt ani na celistvý rozvoj osobnosti. Byla zde izolace školy od života

1.2 Reformní pedagogika

Na přelomu 19. a 20. století došlo v oblasti školství ke vzniku reformního hnutí. Toto hnutí vzniklo z reakce „starou“ neboli tradiční školu. Šlo o mnohostranný pokus překonat a změnit tradiční školu. Reformní pedagogické hnutí, jinak nazývané také tzv. hnutí nové výchovy, bylo tvořeno řadou směrů, které se navzájem ovlivňovaly a které na sebe navzájem působily. Jednotlivé směry se od sebe lišily, ale východiskem všech těchto směrů byla kritika staré školy. Kritizován byl nejen výchovný přístup, ale celá oblast vzdělání i s teorií vzdělávání.

J. Dewey charakterizuje novou výchovu následovně: „Výchova není něco, co se musí vštěpovat dítěti shora, zvnějšku, ale spočívá v rozvíjení darů, které si každá lidská bytost přináší s sebou při narození.“¹ Z principů a metod staré školy, které byly kritizovány, vznikly cíle reformního hnutí.²

1.2.1 Srovnání koncepce staré a nové školy³

| <u>stará škola</u> | <u>nová škola</u> |
|---|--|
| cíl výchovy | cíl výchovy |
| Cílem výchovy bylo ve staré škole výchova občanů, kteří respektují zákony země. Cílem výchovy bylo především získávat vědomosti – encyklopedismus a intelektualismus. | Cílem výchovy se stala snaha o rozvoj všestranně rozvinutého jedince tj. rozvoj intelektu, i dovedností praktických a uměleckých. Z člověka se výchovou má stát osoba aktivní, která si umí klást životní cíle, umí jich také dosahovat. |
| obsah vzdělání | obsah vzdělání |
| Obsah vzdělání byl pro všechny stejný. Teoretické poznatky. | obsah vzdělávání byl jednostranně podřízen potřebám žáka. Opíral se jen o psychologické momenty. To vedlo až ke krajnímu pedocentrismu |

¹ Singule, Fr., str 23

² Singule, Fr., str. 17 -19

³ Přednášky PhDr. J. Uhlířové, CSc. – Dějiny pedagogiky

| | |
|---|---|
| postavení učitele | postavení učitele |
| Učitel měl autoritativní postavení, používal donucovací prostředky. | Role učitele byla potlačena. Učitel se řídil spontánní činností žáků, řídil se intuicemi a inspiracemi. |
| postavení žáka | postavení žáka |
| Žák byl pasivní. | Žák stojí v centru výchovy a vzdělávání. Učitel respektoval jeho potřeby a zájmy. Řídil se jimi. |
| vztah mezi učitelem a žákem | vztah mezi učitelem a žákem |
| Jasně autoritativní postavení učitele a pasivní, zakřiknuté postavení žáka. Byl uměle udržovaný odstup. | Vztah mezi učitelem a žákem se mění. Učitel se stává rádcem, poradcem a přítelem. Dochází k pochopení mládí učitelem, zdůrazňuje se láska k dítěti. |
| učební metody | učební metody |
| Učitel používal výklad. Nerespektuje individuální rozdíly, pro všechny žáky jedna metoda výuky. | Učitel si všímá individuálních rozdílů mezi žáky. Tím, jak je pozoruje, jim nabízí různé přístupy. Do vyučování se dostává hra, besídka, rozhovor. |
| organizační formy výuky | organizační formy výuky |
| Na školách byla pouze frontální výuka | Kromě frontální výuky se začala ve škole uplatňovat i práce skupinová a samostatná. Došlo ke všimání si rozdílu mezi jednotlivými žáky. |
| atmosféra | atmosféra |
| Atmosféra ve třídách byla strnulá, napjatá, tíživá. | Atmosféra se změnila na klidnou, veselou, hravou. |
| kázeň | kázeň |
| Kázeň si učitel získával hrozbou trestů. | Kázeň udržoval učitel na základě vhodné motivace. |

1.2.2 Průběh reformního hnutí

Reformní hnutí vzniklo na konci 19. století a dělilo se na dvě etapy.

1. etapa: od posledního desetiletí XIX století až do 20. let XX. století. V tomto prvním období se preferovaly vnitřní změny ve školách – došlo ke změnám v postavení žáků a učitele, metod i obsahu
2. etapa: spadá do 20. a 30. let XX. století. Reformátoři se v během těchto let snažili změnit celý pedagogický systém, šlo o změny vnější struktury celého školského systému.

Mnozí představitelé reformní pedagogiky vycházeli z naturalismu, formulovaného J. J. Rousseauem. Naturalismus dále rozvíjel např. L. N. Tolstoj. Fr. Singule (1966) k tomuto dodává: „Základním naturalistickým principem celého tohoto hnutí je přesvědčení, že štěstí a zdar každého jedince je podmíněn souhlasem jeho způsobu života s přírodou představovanou nejen vnějším přírodním prostředím, ale zejména přirozenými instinkty a potřebami každého člověka, protože opatření přírody slouží zdravému vývoji živých bytostí.“⁴ Důležité jsou i osobní pedagogické a mimo pedagogické zkušenosti představitelů nové výchovy – lékařské, sociální, politické, filozofické, sociologické a psychologické.⁵

Jednotlivé směry se snažily, aby škola dávala jednotlivým žákům to, co potřebovali ke svému individuálnímu rozvoji. Z tohoto postoje, kdy středem dění bylo dítě - **pedocentrismu** - vyplývají i různě pojímané učební plány a osnovy:

1. První skupina reformátorů se domnívala, že **osnovy nemohou na školách existovat**. Tvrdili, že žáci nemohou mít žádný pevný program, neboť vše mělo záležet na jejich spontánní činnosti, od které se dále odvíjelo další jejich konání. Do této skupiny patří například M. Montessori.
2. Druhá skupina reformátorů přijala tradiční **učební plány a osnovy, které byly přizpůsobeny a upraveny** tak, aby vyhovovaly dětské psychice. Do této skupiny patří např. Daltonský plán, Winnetská soustava.

⁴ Singule, Fr., str. 23

⁵ tamtéž, str. 19 – 48

3. Třetí skupinu tvořili reformátoři, kteří tvrdili, že je **nutné mít pevné učební plány a osnovy, ale úplně jiné, než jaké byly doposud**. Staré osnovy a plány byly nahrazeny novými bez pevných struktur. Hleděli na zájmy a potřeby žáků a podle toho měly být nové osnovy pružnější. Do této skupiny patří R. Steiner a jeho waldorfská pedagogika.⁶

Nová škola se na rozdíl od staré školy více zaměřuje na psychologii a sociologii dítěte. Zdůrazňuje se nový postoj k dítěti, nový pohled na ně. Reformátoři přišli s myšlenkou, že škola má dávat každému jedinci to, co odpovídá jeho individuálním schopnostem, zájmům a potřebám. Proto tvrdili, že je nutno zkoumat každého jedince individuálně a poznávat ho. Chtěli pochopit žáka, aby ho mohli respektovat. Zdůrazňovali lásku a trpělivost - vlastnosti, které učitel nebo vychovatel musí mít. Kladli důraz na dětství jako nejdůležitější období života, poukazovali na odlišný dětský svět, a zdůrazňovali, že ti, kteří vychovávají, musí dítě pochopit a respektovat ho.

Reformátoři usilovali o rozvoj celé osobnosti tj, intelektu, emocí, volných vlastností. Chtěli dosáhnout rozvoje schopností, nikoli vědomostí. Proto usilovali o školy tvůrčí. Prohlubovali kontakt školy se životem, s rodinou a přírodou. Zaváděli nové výukové formy – individuální a skupinové. Nový vztah mezi učitelem a žákem se postupně proměňoval až do té míry, kdy můžeme mluvit o učiteli jako rádci, poradci a přáteli.⁷

Typickým znakem reformního hnutí jednotlivých směrů, je kladení důrazu na aktivitu. Nešlo jen o aktivitu intelektuální. Reformátoři se snažili zapojit do vyučování činnosti manuální. Tento proud je označován jako **pracovní nebo činná škola**, neboť toto hnutí hlásá, že se má vycházet z potřeb a zájmů dítěte, které vznikají činnostmi spontánní.

Vzniklo několik různých variant pracovních škol, protože jednotliví zakladatelé těchto škol si vysvětlovali pojem práce různě. Podle toho, jak si pojem práce vysvětlovali, tak vznikaly i názvy jejich škol. Tak vznikla např. od W. A. Laye škola činnu, činná škola A. Ferriere, škola života O. Decrolyho atd.

⁶ Singule, Fr., str. 33 -35

⁷ tamtéž, str. 20 -24

1.3.1 Jiným ze směrů reformního hnutí bylo hnutí tzv. **Nové školy**. Reformátoři zakládali soukromé školy, které byly určeny dětem, jejichž rodiče byli schopni platit vysoké školné. Byly to školy, kam byli umisťováni mladiství mimo svou rodinu, byli vychováváni pod tlakem společenských podmínek internátu v přírodním prostředí. První školou tohoto typu, byla škola založena v Anglii v roce 1889 C. Reddiem. Následovala odborná škola ve Francii založená E. Desmolisem. V Německu to byla škola založená roku 1898 H. Lietzem nebo v roce 1907 hnutí řízená P. Geheebem.⁸

Tyto školy měly mimořádný ohlas, protože měly vypracované exklusivní metody. Do Československa je toto hnutí přeneseno O. Chlupem. A spolu s J. Uhrem na stránkách časopisu „Nové školy“ se pokusili ověřit principy nových škol a přenést je z exklusivního prostředí škol soukromých, do škol běžných.

- nahradit dosavadní školu učení novou školou tvůrčí
- posilovat pracovní aspekty školy
- zvýšit pozornost včnovat aspektům estetickým, tělovýchovným a zářivotním
- aktivizovat morální výchovnou funkci školy
- prohloubit kontakty školy se životem, se společností, s rodinou i s přírodou
- překonat tradiční formy výuky ve třídě formami skupinovými a individuálními
- posilovat úlohu hry v rozvoji jedince ve škole učení a práce
- překonat strohé tradiční členění podle věku a vytvářet přirozené živé skupiny
- navodit nový partnerský vztah učitelů i žáků a pozitivně změnit celkovou atmosféru školy

1.3.1 Významné alternativní směry a jejich tvůrci

JOHN DEWEY

Američan J. Dewey (1859 - 1952) byl jedním ze zakladatelů pracovní školy. Ve svém pedagogickém systému spojil pedagogiku a sociologii. Základem vyučování se stala pracovní činnost žáků v domácnosti, hospodářství a dílnách. Poznávací proces zahrnoval a praktickou činnost. Tvrdil, že teprve spojením poznání s prací vede ke zlepšení. Doporučoval vyučovat do hodin tzv. problémové situace. Žák měl k jejich řešení různé řešení: kromě přemýšlení zapojit i experiment, a tím získávat

⁸ Singule, Fr., str. 45 - 47

1.3 Alternativní systémy

Aby bylo možno lépe porozumět systému waldorfských škol, je vhodné charakterizovat jiné systémy, které paralelně fungovaly. Na jejich pozadí mohou odlišnosti waldorfského systému vyniknout.

Jak již bylo řečeno v předcházející kapitole, všechny alternativní systémy vycházely z kritiky staré školy. Z jednotlivých kritizovaných bodů byly stanoveny základní požadavky alternativních škol:

- změnit celkovou orientaci školy
- klást důraz na komplexní rozvoj osobnosti v jednotě její stránky intelektuální, emocionální a volní
- nahradit dosavadní školu učení novou školou tvůrčí
- posílit pracovní aspekty školy
- zvýšenou pozornost věnovat aspektům estetickým, tělovýchovným a zdravotním
- aktivizovat morálně výchovnou funkci školy
- prohloubit kontakty školy se životem, se společností, s rodinou i s přírodou
- překonat tradiční formy výuky ve třídě formami skupinovými a individuálními
- posílit úlohu hry v rozvoji jedince vedle učení a práce
- překonat strohé tradiční členění podle věku a vytvářet přirozené životní skupiny
- navodit nový partnerský vztah učitelů i žáků a pozitivně změnit celkovou atmosféru školy ¹

1.3.1 Významné alternativní systémy a jejich tvůrci

JOHN DEWEY

Američan J. Dewey (1859 – 1952) byl jedním ze zakladatelů **pracovní školy**. Ve svém pedagogickém systému spojil pedagogiku a sociologii. Základem vyučování se stala pracovní činnost žáků v domácím hospodářství a dílnách. Poznávací proces ztotožňoval s praktickou činností, tvrdil, že teprve spojení poznání s prací vede ke zkušenostem. Doporučoval vnášet do hodin tzv. problémové situace. Žák měl k jejich úspěšnému řešení kromě přemýšlení zapojit i experiment, a tím získával

¹ Svobodová, J., str. 6

nové zkušenosti. Významnou se pedagogika J. Deweye stala kvůli řadě podnětů (pracovní školy, problémové vyučování), které ve své pedagogice zavedl. Tyto podněty byly významné pro další rozvoj výchovy vůbec.² Kritizována byla pro její přecenění důležitosti pracovních činností a naopak nedocení významu zobecněného poznávání. Další kritika vycházela z jeho odmítnutí stanovení cílů výchovy.

GEORG KERSCHENSTEINER

G. Kerschensteiner (1854 – 1932) byl německý průkopník pracovní školy. Podle Fr. Singuleho (1966) vytvořil jednu z neznámějších koncepcí pracovní školy, kterou vytvořil částečně pod vlivem pracovní školy J. Deweye. Chtěl vybudovat školu na zájmech dětí. Zavedl nový předmět – ruční práce – a tvrdil, že právě skrze ruční práce se rozvíjí aktivní osobnost žáka. Prací rozuměl takovou činnost, která byla zaměřená na výtvar. Z toho plynul i výchovný moment dokončit práci a zkontrolovat svůj výrobek. Odmítal dělit práci na práci duševní a fyzickou. Výchovný účinek viděl v rozvíjení logického myšlení, utváření vlastního charakteru, rozvíjení iniciativy a samostatnosti dětí.

I když na prvním místě stály u G. Kerschensteinera ruční práce, vyžadoval u žáků i teoretické znalosti. Říkal, že „vzdělání nemá být nahromaděním vědomostí, ale rozvíjením rozumových, morálních i manuálních schopností“.³ Jeho teorií bylo, že škola má mít minimum učebního materiálu, ale má umožnit získat maximum zkušeností a schopností. Stavěl se proti encyklopedismu ve vzdělávání. Za nejvyšší cíl pokládal pojetí státně občanského vzdělání. Ve škole usiloval o vytvoření tzv. pracovního společenství, kdy by se vytvořily základní poměry, které určují sociální život.⁴

HELENA PARKHURSTOVÁ

H. Parkhurstová (1897 – 1957), americká učitelka. Od roku 1919 realizovala **Daltonský plán**, který zkoušela ve své experimentální škole. Hlavní myšlenkou bylo zrušení klasické vyučovací hodiny a tradiční organizační práce žáků ve třídě.

² Singule, F., str. 70 - 103

³ tamtéž, str. 28

⁴ tamtéž, str. 26 - 29

Běžné třídy nahradila pracovními místnostmi a laboratořemi, které byly vybaveny příslušnými pomůckami a knihovnami. Zrušila také homogenní složení žáků ve třídách - žáci se mohli pohybovat podle potřeby volně po škole a jednotlivých místnostech. Práci dostávali vždy na začátku měsíce ve formě smlouvy pro každý předmět zvlášť, každou smlouvu žák podepisoval, a tím se zavázal ke splnění svých povinností. Každý den si žák také mohl zvolit, kterým předmětem chce zahájit své studium a postupoval podle svého individuálního tempa. Učitel byl nestranný rádce a pomocník, který žákům pomáhal jen tehdy, když byl o pomoc požádán. Učitel se zde věnoval pouze jednomu předmětu, ve kterém byl odborníkem. Většinu předmětů studoval každý žák individuálně, ale u některých předmětů, jako např. výtvarná výchova, hudební výchova, tělesná výchova nebo ruční práce, probíhala společná výuka.

Rok začínal úvodním vědomostním testem, kdy učitelé zjistili úroveň vědomostí jednotlivých žáků. Podle této úrovně také zadávali další práci. Průběžná kontrola vědomostí probíhala každý měsíc, a to formou testu. Pokud žák v testech neuspěl, nepropadl, ale ztrácel čas tím, že nemohl pokračovat.

Kritika se staví proti :

- nedostatečnému opakování látky.
- nesystematickému získávání učebních poznatků.
- malému rozvíjení sociálních kontaktů
- nedostatečný kontakt s učitelem, nebyl žádný výchovný vliv na žáky
- názoru, že žák sám bude aktivní, ale ti žáci, kteří měli slabou vůli, byli pomalí, nemohli v tomto pedagogickém směru podávat odpovídající výsledky.⁵

CARLETON WOLSEY WASHBURNE

Winnteská soustava C. W. Washburna (1889 – 1968), úzce navazuje na Daltonský plán. C. W. Washburne se snažil se odstranit prvky, které byly na Daltonském učebním plánu kritizovány (nedostatečný kontakt mezi učitelem a žákem, nedostatečný sociální rozvoj, nedostatečné opakování atd.).

⁵ Svobodová, J., str. 33 -34

Učební látka byla rozdělena na dvě části. V první části výuky žák látku probíral sám, šlo o individualizované vyučování, ve kterém žáci studovali základní učivo. Druhá část obsahovala různé kolektivní tvořivé činnosti (dramatizace, diskuse, zpěv, hudba, tělesná výchova).

Individuální učební plán byl sestavován na dva roky pro každý předmět zvlášť. Každý žák pracovat svým vlastním tempem, volil si pořadí předmětů. Po každém úseku následoval kontrolní test, který zjišťoval, do jaké míry žák učivo zvládl. Pokud žák učivo nezvládal, mohl pokračovat dál ve studiu, nebo se věnovat opakování a procvičování potřebné látky.

Každý den byla zařazena tzv. volná hodina, při které mohli žáci opakovat předmět, který jim dělal problém.⁶ Postavení učitele se ve Winnetské soustavě oproti Daltonskému plánu změnilo - učitel již není jen nestranným rádcem a pomocníkem, začal více zasahoval do práce žáků a nečekal již jen na jejich výzvu.

Kritizována je příliš velká zodpovědnost, která byla kladena na žáky. Problémy měly zvláště slabší děti.⁷

OVIDE DECROLY

Pro O. Decrolyho (1871 – 1932), belgického lékaře a pedagoga, zakladatele „školy života a pro život“ se stal východiskem jeho pracovních metod názor, že to, co je vhodné pro duševně nemocné děti, je také vhodné pro děti „normální“. Byl zastáncem celostátního – globálního hlediska; byl tvůrcem globální metody čtení, kterou rozvinul i pro ostatní předměty. Cíl jeho výchovy byl vyjádřen heslem „příprava pro život a životem“.

Podle O. Decrolyho měla škola zajistit porozumění životu, a to spojením zájmů a činností, které plynuly z potřeb lidí. Potřeby, které O. Decroly uvádí, jsou:

- obživa
- ochrana před nebezpečím
- boj s nepříznivými klimatickými vlivy
- společenská činnost⁸

⁶ Svobodová, J. str.34 –35

⁷ Singule, Fr., str.34

⁸ Rýdl, K., 1988, str. 49

Odmítal klasické učební předměty, místo nich existovala na jeho škole tzv. „zájmová centra“. Ta byla organizována do třech činností, přes které dítě získávalo poznatky:

1. Pozorování předmětů a jevů
2. spojování s dřívějšími poznatky a vytváření pojmů
3. vyjadřování – řečí, kresbou, modelováním

Kritický přístup k Decrolymu se týká:

- základní myšlenky, co je vhodné pro mentálně postižené děti, není vhodné pro děti zdravé
- nesoustavnosti učení
- přehnaná globalizace, „umělost“ výchovného obsahu⁹

CELESTINE FREINET

Moderní škola Francouze C. Freinet (1896 – 1966) se stala významnou svými praktickými formami a metodami vyučování. Podle J. Svobodové (1995) se „Freinet mechanicky neztotožňuje ani se všemi názory jiných reformních směrů, na které se často dívá kriticky.“¹⁰

Do vyučování zavedl tiskařskou techniku, jejíž pomocí přeměnil počáteční vyučování „čtení a psaní v přirozenou práci dětí, plnou jejich zájmu a aktivity“. ¹¹ Matematiku oživil tzv. živými počty, pro sloh a gramatiku vytvořil tzv. volné texty. Využíval i různé moderní techniky, jako je např. magnetofon, rozhlas, televizi, školní časopis, korespondence s jinými školami, práce v dílnách, na zahradě, hudbu. Tyto metody pomáhaly vzbuzovat zájem dětí o učení. Základním principem jeho výchovy je aktivita – pracovní a přes práci se mělo dosáhnout rozvoje, tvořivosti, iniciativy a seberealizace. Žák si práci zvolit sám, postupovat tempem, které mu vyhovovalo, mohl pracovat individuálně nebo ve skupině. Činnost dětí byla ve Freinetově škole vedena k individualizaci, ale tato individualizace měla vést

⁹ Singule, Fr., str. 36-37

¹⁰ Svobodová, J., str. 40

¹¹ Singule, Fr., str. 38

ke spolupráci. Děti se podílely na organizaci svých školních zaměstnání. Učebnice byly nahrazeny texty, které si děti psaly samy.¹²

MARIE MONTESSORI

M. Montessoriová (1870 – 1952), italská lékařka a pedagožka, byla zastánkyní krajního pedocentrismu. Byla přesvědčena, že každé dítě ví, kdy a jak se má vyvíjet. Rodič nebo vychovatel podle ní neměl právo do dětského vývoje zasahovat. Podle ní je dítě samostatná osobnost. Role vychovatele dostala charakter pozorovatele, který se skrze pozorování snaží dítě pochopit a to, jak dítě poznává mu umožňuje vhodně připravovat dítěti prostředí, ve kterém se pohybuje a didaktický materiál, se kterým pracuje.

Didaktickým materiálem byly jednoduché pomůcky pro manipulaci, rozebírání a skládání, rozlišování tvarů, barev a zvuků. Člení se na několik skupin:

- materiál pro cvičení běžných životních činností a sebe obsluhy
- smyslový materiál
- jazykový materiál
- matematický materiál
- materiál ke kosmické výchově

Žáci nebyli rozděleni do tříd podle věku. Byl kladen důraz na samostatnost, činnost dětí byla individuální. Dítě si samo určovalo činnost, kterou se zabývalo, a samo stanovilo své pracovní individuální tempo. M. Montessori kladla důraz i na prostředí, ve kterém se děti pohybovaly. Nábytek měl být uspořádán podle potřeb dětí, měl být lehký, přizpůsobený jejich velikosti. Jediné omezení, které na své škole preferovala, bylo zachování pravidel slušného chování. Tresty odmítala a zavedla hodiny ticha, při kterých se děti učily sedět naprosto potichu. Díky tomuto systému děti vykazovaly schopnost tolerance k druhým. Základy tolerance se opíraly i o skutečnost odmítání soutěživých prvků a poskytnutí dítěti takový časový prostor k činnosti, o kterou samo projevilo zájem. J. Svobodová uvádí, že tato pedagogika je vhodná pro předškolní věk, 1. stupeň základní školy a pro postižené děti.¹³

¹² Rýdl, K., 1988, str. 42

¹³ Svobodová, J., str. 25 - 30

Kritický přístup k teorii Montessori poukazuje na:

- nedostatečné zapojení her a pohádek do výuky
- málo prostoru pro společnou činnost, práci v kolektivu, spolupráci
- na její krajní pedocentrismus ve smyslu přeindividualizovanosti
- jednostranný přístup k přírodním vědám

PAUL GEHEEB

Němec P. Geheeb (1870 – 1961) založil roku 1910 **výchovný ústav** – Odenwaldschule, který se stal jeho životním dílem. Venkovské výchovné ústavy se zakládají hlavně na dvou poznacích:

1. školy určené mladým lidem nemají být jen školou, kde se předávají vědomosti a kde je výchova pouze jakýmsi doplněním.
2. Upozorňuje na to, že výchova potřebuje i speciální prostředí, které splňuje jen venkovské prostředí.

Tento výchovný ústav se stal vrcholem vývoje venkovských vývojových domovů a stal se Geheebovým životním dílem. Od jiných venkovských škol se Geheebova škola lišila tím, že to byla škola mezinárodní.

P. Geheeb vychází z názoru, že výchova má utvářet celého člověka. Školská obec zde byla nadřazena vyučování, všichni měli stejná práva a byli si rovni. Žáci mohli zasahovat do všeho, tedy do látky, kterou se učili. Neexistovaly zde klasické třídy. Skupiny vznikaly podle zájmů žáků a chodily do místností určených pro jednotlivé jazyky. Skupiny takto vzniklé byly koedukované. Tato koedukce však šla až tak daleko, že všem žákům byla dopřána naprostá volnost bez jakékoli jejich kontroly.¹⁴

PETER PETERSEN – JENSKÝ PLÁN

P. Petersen (1884 – 1952) je německý zakladatel **jenské školy**. Jako ostatní reformní pedagogové usiluje o rozvoj dětské osobnosti. P. Petersen se domníval, že k tomu může dojít pouze tehdy, když se zruší klasické třídy. Ty nahradil přirozenou skupinou vzniklou na základě dobrovolného a svobodného seskupování žáků. Jenská škola měla desetiletou povinnou školní docházku. Těchto 10 let

¹⁴ Pedagogická encyklopedie 1. díl, str. 445

P. Petersen rozdělil na 4 věkové skupiny a pro každou skupinu rozpracovala týdenní plány učiva.

Výuka probíhala ve formě kurzů – povinných i volitelných. Nebylo známkování, klasifikace. Žák byl pouze hodnocen formou charakteristiky. Prostředí školy bylo uzpůsobeno tak, aby se žáci mohli volně po škole pohybovat. Role učitele byla potlačena. Úkolem učitele bylo organizování a podněcování k činnosti, nesměl však vlastními nápady, vlastní aktivitou brzdit činnost žáků.¹⁵

ADOLF FERRIERE

A. Ferriere (1879-1960) byl švýcarský pedagog, který se stal čelním představitelem hnutí Nové výchovy, které usilovalo o vytvoření školy v duchu pedagogického naturalismu.

V rámci tohoto hnutí vytvořil svou koncepci **činné školy**, která spočívala na spontánní individuální pracovní činnosti dítěte. Pojtkem tohoto hnutí se stal mezinárodní časopis Nové školy. Hnutí Nová výchova bylo vymezeno sedmi základními principy.

1. Výchova má směřovat k rozvíjení a posilování duchovních sil v dítěti.
2. Výchova má respektovat individualitu dítěte.
3. Ve škole má být prostor pro vrozené zájmy a zájmy, které se v dítěti rozvíjí.
4. Činnost si mají organizovat samy děti ve spolupráci s učitelem.
5. Má vymizet sobecké soutěžení, které má být nahrazeno spoluprací.
6. Společná výchova chlapců a děvčat tak, aby obě pohlaví měla na sebe navzájem správný vliv.
7. Umožnit dítěti stát se schopným občanem, který plní své povinnosti, ale také, aby se stalo lidskou bytostí, vědomou si své vlastní důstojnosti.¹⁶

Za „novou školu“ byla přijata taková škola, která splňovala alespoň dva ze sedmi uvedených základních principů. Toto hnutí mělo značný ohlas i nás.

¹⁵ Svobodová, J., str. 45 - 49

¹⁶ Rýdl, K., 1988, str. 56 - 57

2. W Z charakteristik naznačených reformních škol je zřejmé, jak obtížně byly bourány znaky staré školy a budováno pojetí školy nové otevřené k dítěti. Žádná z uvedených alternativ, bez ohledu na její délku trvání či kritiku vůči ní vznesenou, neexistovala zbytečně. Každá posunula pohled na dítě, pedagogickou teorii i praxi kolem jeho rozvoje o krok dál.

V takto naznačeném kontextu je tedy možno dále mluvit o škole waldorfské, které se věnuje autorka v následující části diplomové práce.

R. Steiner se nechal inspirovat řadou lidí a směrů. Vycházel z prvků přírodní filozofie J. W. Goetheho, jehož spisy studoval a vydával; byl ovlivněn německými idealistickými filozofy J.G. Fichtem a F.W.J. Schellingem, I. Kantem a T. Nietzsche. Ze směrů to byly mysticky orientované systémy i okultismus, tj. souhrn názorů pro všechny věci a praktiky, které se zabývaly nadmyslovými silami a jevy¹², dále i indické filosofické učení a esoterní křesťanství.

Z. Vojtěšek (1999) píše o antroposofii, že „usiluje o objektivní poznání duchovního světa; o duchovní vědu, která by vedla k poznání světa i jeho skrytých zákonitostí.“¹³ Ve Velké všeobecné encyklopedii je definice: která antroposofii pojímá následovně: „Je chápána jako moudrost o člověku, zahrnující poznání struktury lidské bytosti, jeho minulosti a perspektivy, jež se zároveň týká světa jako celku. Předpokládá, že člověk je tvořen tělem (zákonem dědičnosti), duší (zákonem osobního osudu – karma) a duchem (zákonem zrození – reinkarnace).“¹⁴

¹² Vojtěšek, Z., str. 32–34

¹³ Křížek, J., str. 400–401

¹⁴ Vojtěšek, Z., str. 32

¹⁵ Všeobecná encyklopedie I, díl, str. 116

2. Waldorfská alternativa

2.1 Východiska waldorfské pedagogiky

◆ Antroposofie

Hlavním východiskem waldorfské pedagogiky se stal filozofický proud antroposofie, který vznikl na začátku 20. století. Název pochází z řečtiny a znamená „moudrost o člověku“. Pro zakladatele waldorfské pedagogiky R. Steinera (1861 – 1925) znamená antroposofie duchovní vědu, kterou vytvořil během svého života. Jde jí o poznání duchovních bytostí a dějů, chce být moudrostí o člověku. Tato filozofie nemluví vyloženě o Bohu, ale také nevyklučuje duchovně-fyzickou božskou bytost. Antroposofie vychází z rovnoměrného poznání lidského těla, duše a ducha. Lze v ní najít odpovědi na otázky o podstatě člověka, smyslu lidského bytí, ale také na otázky, jak může vyučování a vzdělání přispět k tomu, aby se dítě zdravě a uceleně rozvíjelo. Nemá ale být součástí výuky - k dětem se má dostávat pouze prostřednictvím učitele.¹

R. Steiner se nechal inspirovat řadou lidí a směrů. Vycházel z prvků přírodní filozofie J. W. Goetheho, jehož spisy studoval a vydával; byl ovlivněn německým idealistickým filozofem J.G. Fichtem a F.W.J. Schellingem, I. Kantem a F. Nietzsche. Ze směrů to byly mysticky orientované systémy i okultismus, tj. „souhrnný název pro všechna učení a praktiky, které se zabývaly nadsmyslovými silami a jevy“², dále i indické theosofické učení a esoterní křesťanství.

Z.Vojtíšek (1999) píše o antroposofii, že „usiluje o objektivní poznání duchovního světa, o duchovní vědu, která by vedla k poznání světa i jeho skrytých zákonitostí.“³ Ve Velké všeobecné encyklopedii je definice, která antroposofii pojímá následovně: „Je chápána jako moudrost o člověku, zahrnující poznání struktury lidské bytosti, jeho minulosti a perspektiv, jež se zároveň týkají světa jako celku. Předpokládá, že člověk je tvořen tělem (zákony dědičnosti), duší (zákony osobního osudu – karmy) a duchem (zákon znovu vtělení - reinkarnace).“⁴

¹ Vojtíšek, Z., str. 32 - 34

² König, F., str. 400 - 401

³ Vojtíšek, Z., str. 32

⁴ Všeobecná encyklopedie 1. díl, str. 116

Ottův slovník naučný pracuje s následujícím: „Anthroposofie z řeč. „moudrost o člověku,“ filosofické hnutí nejnovější doby, druh okultismu, jemuž nejde tak o názor světový, jako spíš o praktický názor životní.“⁵

K. Rýdl uvádí, že R. Steiner „se postupně stále více vzdaloval reálnému pohledu na svět a jeho hybné síly a pod vlivem studia orientálních systémů, středověkých mysticky orientovaných prací a okultních společností se dostává do sféry iracionálního pohledu na člověka, na jeho schopnosti a duševní možnosti.“⁶

◆ **Esoterismus**

Esoterismus je skrytá podoba některých náboženství, která jsou přístupná pouze zasvěceným. V západním esoterismu, kterým se také Steiner nechal inspirovat, jsou tradice křesťanských legend, bezprostředním poznáním duchovních principů, a mystérií. Dále je možno se v esoterismu setkat i s prvky alchymie a astrologie.

Pracuje s řadou náboženských tradic, spojuje je, a na vlastním základě z nich vytváří další teorie. Pojetí Boha v esoterismu je jednotné, neboť názor esoteristů spočívá v tom, že všechna náboženství mají společné jádro, které je přístupné pro všechny, kdo o to stojí a komu je i takové poznání dopřáno. Běžná je také víra v nesmrtnost a stěhování duší.⁷

◆ **Theosofie**

Název pochází také z řečtiny a znamená moudrost o Bohu. V Masarykově naučném slovníku je theosofie charakterizována jako: „nauka, která se oddává mystickému učení o podstatě vesmíru a božství, počítajíc s jeho tajemností a s nutností prostě se odevzdat tajemství.“⁸ Zakladatelkou Theosofické společnosti je Helena Petrovna Blavatská (1831-1891), která ji založila v New Yorku roku 1875. Cílem Theosofické společnosti mělo být nalezení vyšší pravdy. Té měli

⁵ Ottův slovník naučný, 1. díl, str. 198

⁶ Rýdl, K., 1994, str. 125 -126

⁷ Vojtíšek, Z., str. 12 - 13

⁸ Masarykův slovník naučný, 1933, str. 239

theosofové dosáhnou skrze esoterické poznání. Základním principem měla být nauka o zákonu karmy a reinkarnace, tj. věčný koloběh znovuzrození a cyklický vývoj lidstva. Podle theosofie se člověk skládá ze sedmi základních forem. Stejně tak i vývoj světa se skládá ze sedmi stupňů. Vývoj světa pak má začínat v duchovní oblasti, vede hlubokou věcnou podstatou a povznáší se opět do duchovna. Přes inkarnaci, ve kterou theosofové věří, může člověk dosáhnout svého vývojového cíle. Úkolem člověka má být překonání karmy a sebevykoupení.

Theosofové neuznávají žádného svého Boha a neznají ani žádný základní čin spasení Krista.⁹

V roce 1879 sídlo společnosti přešlo do Indie, kde se stal důležitým inspiračním zdrojem buddhismus. Následovnicí H. P. Blavatské se stala Annie Besantová, které se zase více přikláněla k hinduismu. A protože se stala v roce 1907 předsedkyní Theosofické společnosti, tento příklon k hinduismu se stal významný i pro celou společnost.

Roku 1902 byla založená německá sekce Theosofické společnosti a R. Steiner se stal jejím generálním sekretářem. V roce 1904 vyšla jeho kniha Theosofie, která pod stejným názvem vycházela i poté, co se od Theosofické společnosti oddělil. V této knize R. Steiner prezentuje svou myšlenku antroposofie.

Sklon A. Besantové k hinduismu vedl až tak daleko, že prohlásila hindského chlapce Krišnamurthiho za nového spasitele pro celé lidstvo. Tento krok vedl následovně R. Steiner k odchodu z Theosofické společnosti a spolu s ním odešla také větší část theosofů. V roce 1913 založil R. Steiner Antroposofickou společnost.¹⁰

⁹ König, F., str. 562-563

¹⁰ Vojtíšek, Z., str. 32 - 34

2.2 Waldorfské školství

2.2.1 Vznik waldorfských škol

První waldorfská škola vznikla v roce 1919 ve Stuttgartu. Jedné z četných Steinerových přednášek se zúčastnil i majitel továrny Waldorf -Astoria, Emil Moltl. Ten chtěl vybudovat školu pro děti svých dělníků, a proto se obrátil na R. Steinera. Po několika setkáních se oba rozhodli založit školu na základě antroposofických idejí a R. Steiner v této první waldorfské škole působil až do své smrti.

Waldorfské školy se postupně začaly rozšiřovat po evropských zemích, nejvíce jich však vznikalo v německy mluvících zemích, hlavně v Německu. Druhá světová válka zabrzдила vývoj těchto škol – školy byly během války zakázány a zrušeny. Hned po skončení války došlo k jejich opětovnému rozvoji.¹

2.2.2 Přehled waldorfských škol

Přehled z roku 2000 ukazuje následující rozšíření waldorfských škol na celém světě:

Celkem škol: 877

Počet žáků/žákyní: 173 564

Počet učitelů: 19 804

Počet mateřských školek: 1 706

Počet dětí v mateřských školkách: 49 978²

Příloha č.1

2.2.3 Cíle waldorfských škol

Adolf Bauman v knize Průvodce českou anthroposofií říká o waldorfské pedagogice: „Waldorfská pedagogika má základ v moderním vědeckém způsobu pozorování světa a je rozšířena o poznání duševní a duchovní skutečnosti.

¹ Rýdl, K., 1994, str. 129

² Waldorf – Pädagogik weltweit, str. 32-33

To umožňuje mnohostranný pohled na vývojové kroky dítěte a mladého člověka, na proměny a rozvoj jeho vztahu ke světu a jeho schopnost učit se.³

Kromě toho zdůrazňuje H. Grecmanová, že cílem waldorfské pedagogiky je naplnit potřebu:

- svobody, rovnosti, bratrství
- zdraví (životní harmonie)
- rozvoje osobnosti – rozvíjení schopností a nadání v každém jednotlivci a vzdělávání jeho intelektuálních, emocionálních a volních sil
- probuzení věcného zájmu, svobodné vůle k učení a tvůrčí činnosti
- podporování samostatného vzdělávacího úsilí, kritického posuzování a schopnosti nově spoluutvářet společnost ⁴

Jarmila Svobodová (1995) se v názorech na cíle waldorfských škol shoduje s H. Grecmanovou. K těmto cílům však ještě dodává, že škola rozvíjí stejnou měrou rozum, cit i vůli. A. Bauman (1999) k cílům waldorfské školy ještě přidává to, že waldorfská škola spojuje poznatky s prožitkem, dovedností a vlastním postojem.

Frans Carlgren ve své knize *Výchova ke svobodě* říká k cílům waldorfské školy následující: „Záměrem waldorfské školy není vychovávat specialisty, nýbrž mnohostranně vzdělané lidi, plné zájmu o život, kteří později snadno zvládnou své jednostranně specializované zaměstnání.“⁵ Autorka se domnívá, že právě tento citát nejlépe vystihuje cíl waldorfských škol.

³ Bauman,A., str. 107

⁴ Grecmanová,H., str. 8

⁵ Carlgren,F., str. 51

2.3 Steinerova pedagogika

2.3.1 Vnější podmínky

◆ **Architektura**

Architektura, typická pro waldorfské školy, vychází ze Steinerovy antroposofie. První a druhá stavba, které vznikly podle jeho návrhů se nazývá První a Druhé Goetheanum. Tím vznikl architektonický stavební styl, kterému se říká goetheanistický. Název R. Steiner zvolil mimo jiné podle Goetha, kterého celý život obdivoval. „Historikové architektury řadí stavební dílo Rudolfa Steinera k expresionismu v německy mluvících zemích počátku 20. století a jeho vklad považují za velmi důležitý pro rozvoj romantického proudu uvnitř architektonické moderny.“¹

Požadavky na tuto architekturu:

- **pohyb** – obzvláště u linky; linie se mají vlnit a zavíjet, dynamizovat prostor;
- **sochařská forma** – architektura je v rámci této kategorie výsledkem střetávání pozemských a kosmických sil, které tak sochařsky formují hmotu stavby. Stavba je na jedné straně živou bytostí, na druhé pevnou strukturou z cihel a betonu. Má duchovní i pozemský účel;
- **proměna forem -(metamorfóza)** – stavba je prostoupena opakováním určitého motivu při jeho současném organickém rozvíjení. Menší části ve vztahu k vyššímu, harmonickému celku.²

Pokud je to možné, používá se pro antroposofické budovy stále tento styl. Antroposofičtí architekti tento styl dále rozvíjí a upravují. Příloha č.2

◆ **Škola**

Škola postavená podle antroposofické architektury „bývá postavena v přírodním prostředí jako soustava budov ve tvaru mnohoúhelníku, důmyslně propojených spojovacími chodbami. Centrem budovy je velký sál, který slouží ke shromažďování osazenstva školy, pro školní slavnosti, koncerty, setkání s rodiči i veřejností, divadelní představení a veškeré kulturní činnosti.“³ Stěny bývají

¹ Hradil,R., str. 89

² tamtéž, str. 90

³ Svobodová,J., str. 19

obložené dřevem, chodby mají být vzdušné, osvětlené, proto se tyto stavby vyznačují velkými okny. Na chodby pak navazují atria a jednotlivé učebny, které jsou v jednotlivých křídlech budovy. Jednotlivé stěny chodeb jsou různě barevné. V přízemí bývají většinou technicko-hospodářské místnosti, dále pak knihovna, jídelna, tělocvična, díly, herny atd.

Vybavení waldorfských škol není standardní, záleží na finančních prostředcích školy. Mnohdy školy pracují v budovách, které byly postaveny k jiným účelům a svými možnostmi tyto budovy přizpůsobují požadavkům waldorfské pedagogiky.⁴

◆ Třídní společenství

I třídy nesou specifické znaky antroposofie. Ať už jsou to různě barevné jednotlivé třídy, tak jejich vybavení přírodním materiálem - kaštiny, kameny, květinami, pracemi dětí..., dřevěný nábytek, textilní doplňky. Typické jsou svíčky z včelího vosku, stolek, který se zdobí podle aktuálního ročního období, slavností či svátků.

2.3.2 Lidský rozměr waldorfské školy

◆ Učitel

Učitel má být podle R. Steinera umělcem a kvalitní osobností, protože předává nejen vědění, ale je i vzorem, který děti napodobují. A. Bauman (1999) o učitelích říká: „Učitelé na waldorfských školách jsou vlastně umělci výchovy.“⁵ Měli by umět spojit tělesné, duševní i duchovní vzdělání; učitel má být vzorem pro děti, má spoluvytvářet atmosféru ve třídě a vést žáky k spolupráci a souznění. Úspěšnost jeho práce se pak odvíjí od toho, jak zná děti, které vyučuje. Antroposofie mu ukládá, aby se zaměřoval na každé jednotlivé dítě a pomáhal mu rozvíjet jeho individuální schopnosti.

Nezbytnou podmínkou pro učitele waldorfských škol by mělo být **odpovídající vzdělání**. Samotné vysokoškolské pedagogické vzdělání v tomto

⁴ Svobodová, J., str. 19

⁵ Bauman, A., str. 109

případě nestačí.⁶ J. Svobodová (1996) ke speciálnímu vzdělání waldorfských učitelů dodává: „Základem je důkladné studium antroposofické antropologie, která je podstatou pro rozpracování antroposofické pedagogiky s jejími dílčími oblastmi – didaktika a metodiky jednotlivých předmětů, diferenciacie vyučování s ohledem na zdravotní stav dětí a zvláštní terapeutické úkoly, výchova vůle, citu, fantazie a myšlení atd.“⁷ Dušan Pleštil ve svém článku *Péče o rozvoj kvality waldorfské pedagogiky* k vzdělání učitelů v České republice říká následující: „Učitel, vyučující na waldorfské škole, by měl absolvovat seminář waldorfské pedagogiky uznávaný AWŠ,⁸ resp. Českým sdružením pro waldorfskou pedagogiku (ČSWP), v takovém rozsahu, aby mu mohlo být uděleno příslušné osvědčení. Podmínkou k jeho udělení by měla být i hospitace, popřípadě praxe na waldorfské škole v délce stanovené AWŠ.“⁹

Role **třídního učitele** na waldorfské škole se mění. Třídní učitel vede svou třídu od prvního do osmého, u nás v České republice do devátého, ročníku. a vyučuje všechny předměty. Třídní učitel by se měl stát pro žáky autoritou a blízkou osobou, na kterou se žáci i rodiče mohou obracet se svými problémy a různými otázkami. Autorita učitele by měla vycházet z kvality jeho osobnosti. Na vyšším stupni, tj. od osmé/deváté do třinácté třídy se mění vztah žáků k učiteli. Žáci už nelpí na autoritě učitele a třídní učitel jim ponechává volnost rozhodovat a řešit problémy vlastní i problémy týkající se okolí. Stává se z něj tzv. opatrovatel třídy. Už nevyučuje všechny předměty, ale pouze ty, na které je specialista. Na ostatní předměty se ve třídě střídají odborní učitelé.

◆ **Třídní společenství**

Každá třída waldorfské školy je koedukovaná. Žáci spolu zůstávají po celou dobu školní docházky, přičemž princip opakování ročníků zde není uplatňován. Počet žáků ve třídě není pevně stanoven. Waldorfská škola v Karlsruhe ke kolektivu třídy na svých webových stránkách říká: „Von der ersten bis zur letzten Klasse bleiben die Kinder als Klassengemeinschaft zusammen und haben dadurch Gelegenheit, einander als Individuen im gesamten Spektrum von Begabungen, Temperamenten und Wesenseigenschaften sehr intensiv wahrzunehmen sowie sich

⁶ Svobodová, J., str. 19 -20

⁷ tamtéž, str. 19

⁸ Asociace waldorfských škol

⁹ Člověk a výchova 1999/3, str.15

in einem vertrauten und verlässlichen sozialen Raum zu bewegen und zu entwickeln.“¹⁰ (Od prvního do posledního ročníku zůstávají děti spolu a tím mají možnost se intenzivně vnímat a navzájem poznávat své nadání, temperament a charakterové vlastnosti, stejně tak se na sebe vzájemně spoléhat, pohybují se a vyvíjí v bezpečném sociálním prostředí. Překlad autorka)

Na epochové vyučování, které zabírá první dvě ranní hodiny a třída se po dobu přibližně jednoho měsíce věnuje pouze jednomu předmětu, bývá celá třída spolu. Na předměty odborné a umělecké je možné rozdělení třídy na skupiny.

◆ **Spolupráce s rodiči**

Jak píše K. Rýdl (1994), spolupráce učitelů s rodiči je jedním z důležitých prvků existence waldorfských škol. Zdůrazňuje, že tato spolupráce má smysl pouze tehdy, když je navázán osobní kontakt třídního učitele s rodiči. Tím má učitel možnost poznat životní okolnosti dítěte. Sama existence školy a její vznik se opírá o zásluhy rodičů. „Částečná spolupráce vyplývá z potřeb třídního učitele a učitelů odborných, částečně z požadavků školy a školního spolku, jehož jsou rodiče členy a částečně z nadnárodní roviny potřeb Sdružení waldorfských škol.“¹¹ Většina rodičů se zapojuje i při úklidu školy, údržbářských pracích, mimoškolních aktivitách.¹²

Podle K. Rýdla se mají konat **rodičovské večery** jednou týdně. Učitelé tak mají možnost informovat o obsahu vyučování a výchovném působení. Rodiče se dovídají o právě probírané látce, jsou obeznámeni s jejím rozdělením do epoch a použitými metodickými postupy. Tím dostávají rodiče možnost, aby se sami zapojili do výchovně vzdělávacího procesu ve waldorfských školách.

2.3.3 Didaktická stránka práce

◆ **Východiska didaktiky - vývojová psychologie**

Jedním z principů Steinerovy pedagogiky je rozdělení vývoje člověka do tří vývojových cyklů. Každý vývojový stupeň odpovídá podle Steinera třem druhům

¹⁰ www.waldorfschule-karlsruhe.de

¹¹ Rýdl, K., 1994, str. 142

¹² tamtéž, str. 142 - 143

těla- fyzickému, duchovnímu a duševnímu - a v pedagogice je to akceptování **tří sedmiletých vývojových etap**. V každém sedmiletí se rozvíjí jiný článek lidské bytosti, a proto R. Steiner klade důraz na waldorfského pedagoga, aby znal principy těchto vývojových fází.

Rozdělení vývoje dětí od narození do dospělosti v 21. roce:

- první období 0 –7 let – kojeneček a malé dítě; dítě je obklopeno rodinným prostředím
- druhé období 7 –14 let – dítě vstupuje do světa, kromě rodinného života hraje pro dítě důležitou roli ve světě škola
- třetí období 14 – 21 let – po základní škole, příprava na budoucí povolání

Z biologického hlediska se tyto periody dají označit také takto:

- 1. období od narození až do výměny dentice
- 2. období od výměny zubů až k pubertě
- 3. období od puberty až k dospělosti¹³

Rozdělení podle toho, jaké tělo se utváří:

- fyzické tělo – lidské tělo se během prvních sedmi let života utváří a vyvíjí. Formování podstatných tělesných struktur se po sedmi letech ukončuje.
- éterné tělo - dochází k rozvoji představ a citů
- astrální/pocitové tělo – rozvíjí se osobní duševní život, probouzí se tvůrčí fantazie¹⁴

Tyto jednotlivé etapy by se daly také podle Lievegoeda rozdělit na:

- první sedmiletí – fyzilogický rozvoj. Myšlení, cítění a chtění se uvolňovalo z dřívějšího spojení s tělesnou sférou.
- druhé sedmiletí - psychologický rozvoj. Myšlení, cítění a chtění prodělávají svůj vývoj uvnitř jisté uzavřenosti vlastní osobnosti.
- třetí sedmiletí - sociální rozvoj. Člověk musí nalézt svůj vztah ke světu a jednat ze svého nitra ve světě aktivně.¹⁵ Příloha č. 3

¹³.Lievegoed,B.C.J., str. 13

¹⁴ Bauman,,A., str.130 - 131

¹⁵ Lievegoed,B.C.J., str. 79

◆ Epochové vyučování

Didaktickou zvláštností na waldorfských školách je **vyučování v epochách**. J. Svobodová (1996) se k epochovému vyučování vyjadřuje následovně: „Epocha je pevně vymezenou vyučovací jednotkou 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.“¹⁶ Epochu tvoří vždy dvě spojené vyučovací hodiny, kterými se začíná vyučování - tzv. **hlavní vyučování**. V epochách jsou probírány jen hlavní předměty a jsou procvičovány přibližně 3 až 4 týdny v kuse. V ideálním případě vyučuje právě třídní učitel všechny předměty. K. Rýdl uvádí ve své knize, jako hlavní předměty tyto: mateřský jazyk, matematiku, zeměpis, přírodopis, fyziku, chemii a dějepis.¹⁷

Sám Steiner charakterizoval přednosti epochového vyučování takto: „Učitel má možnost připravit se na následující období velmi důkladně po stránce obsahové, metodické a didaktické a může tak látku probrat v detailech a velmi intenzivně. Kromě toho tato organizace umožňuje zachování rytmu vyučování a střídání napětí a uvolnění.“¹⁸ Tento rytmus vyučování popisuje samotná waldorfská škola v Karlsruhe následovně: „Es wird zu einem Rhythmus, in dem Aufnehmen, Vergessen und Erinnern gleichermaßen zum Lernvorgang beitragen.“¹⁹ (Je to rytmus, ve kterém přijímání, zapomínání a vzpomínání stejnoměrně přispívá k učebnímu plánu. Překlad autorka.)

◆ Rytmus ve vyučování

Waldorfská pedagogika usiluje o uspořádanou organizaci každého dne. Ráno, kdy je dítě nejvíc schopné zabývat se myšlenkovou činností, jsou zařazeny takové předměty, které vyžadují vědění, chápání, myšlení a představování – tj. epochové vyučování. Poté následují předměty, kde je kladen důraz na rytmické opakování tj. cizí jazyky, eurytmie, cvičení, hudby, náboženství. A až po těchto hodinách jsou dány hodiny, které jsou zaměřeny na umělecký a praktický ráz.

Proto se také v hlavním vyučování začíná tzv. **rytmickou částí**. Smyslem této části hodiny je probudit děti, naladit je k následujícímu vyučování, probudit

¹⁶ Svobodová, J., str. 18

¹⁷ Rýdl, K., 1994, str. 140

¹⁸ Svobodová, J., str. 18

¹⁹ www.waldorfschule-karlsruhe.de

v nich vědomí společenství třídy. V této části se může hrát na flétnu, vyprávět, tleskat, dupat. Následující část hlavního vyučování tvoří **opakování látky** z předešlého dne. Dítě je soustředěné na opakovanou látku a může tedy nastat další část hlavního vyučování – **nový výklad látky** - v této části dochází k prožívání. Po výkladu dochází k **shrnutí látky**, vyprávění, kreslení do epochálních sešitů. V této části se ke slovu dostává činnost.

Hodina končí **vyprávěním**, které se mění od třídy ke třídě. Témata těchto vyprávění se vztahují k vývojovému stupni děti. Z toho důvodu jsou v prvních třídách vyprávěny pohádky, ve druhých třídách to jsou bajky, ve třetích třídách legendy atd.²⁰

V epochách žáci píšou do tzv. **epochálních sešitů**. Ty žáci vytvářejí žáci během jednotlivých epoch. Tyto sešity „vlastně později nahrazují učebnici, protože do nich žáci ukládají všechny poznatky, přehledy, kresby, náčrtky, vlastní postřehy a nápady.“²¹

◆ **Předměty ve waldorfské škole**

A/ EURYTMIE

Eurytmie je specifický umělecký předmět waldorfské školy. „Samotný výraz pochází z řečtiny: předpona eu- před slovem rytmus znamená krásný, harmonický.“²² Je to pohybové umění, které vytvořil Rudolf Steiner se svou ženou Marií Steinerovou na počátku 20. století a jeho podstatou je pohybové ztvárnění hudby a řeči. K. Rýdl (1994) popisuje eurytmii jako: „Umění, jehož vyjadřovacím prostředkem jsou ztvárněné pohybové formy lidského organismu pro sebe i v prostoru, ale i pohyby skupiny lidí. Přitom se ale nejedná o mimické pohyby a projevy ani o taneční pohyby, ale o skutečnou zřetelnou řeč nebo zřetelný nápěv.“²³

Ve školách se eurytmie učí od prvního ročníku, kde se začíná nejjednoduššími rytmickými cvičeními. V průběhu let jsou to pak náročná vystoupení s dramatickým a hudebním představením. Eurytmii v Karlsruhe sama

²⁰ Carlgren, F., str. 49 - 50

²¹ Rýdl, K., 1994, str. 140

²² Člověk a výchova 1999/4, str. 3

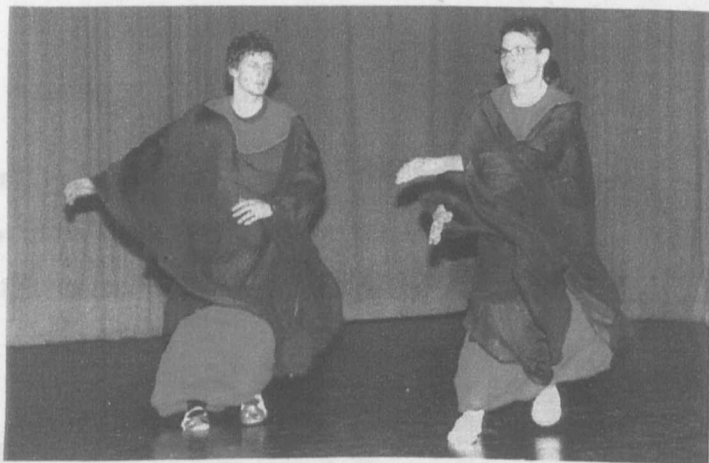
²³ Rýdl, K., 1994, str. 140

škola popisuje následovně: „In den ersten Klassen betreiben die Kinder Eurythmie noch als Bewegungsspiel, sie verwandeln sich in Märchenfiguren, doch bald laufen sie auf dem Boden geometrische Formen oder bilden die Laute der Sprache als Gesten mit den Armen, auf den Lauf der Füße überträgt sich der Rhythmus eines Verses, sie lernen sich geschickt im Raum zu orientieren.“²⁴ (V prvních třídách provozují děti eurytmii ještě jako pohybovou hru, kde se přeměňují v pohádkové bytosti. Přesto brzy vytváří pohybem geometrické formy, nebo tvoří hlasy řeči jako gesta rukama, na pohyb nohou se přenáší rytmus verše, učí se obratně se orientovat v místnosti. Překlad autorka)

Tónová eurytmie – vizuální hudba

Smysl eurytmie:

„Skrze aktivní zážitek probouzí v dětech hlubší vztah k hudbě a řeči, podporuje schopnost vyjadřování a naslouchání, cvičí šikovnost, obratnost, soustředění i uměřenost a schopnost orientace v prostoru. Posiluje vůli a velmi významně přispívá k rozvoji zdravých sociálních vztahů. Je protiváhou jednostranné intelektualizace i narůstajícím pocitům duševního chladu a vnitřní prázdnoty.“²⁵ K. Rýdl (1994) se domnívá o eurytmii, že je spíše obrácena na nitro člověka.²⁶



Obr. č. 1 Ztvárnění hudby pohybem a gesty

²⁴ www.waldorfschule-karlsruhe.de

²⁵ Člověk a výchova, 1999/4, str.4

²⁶ Rýdl, K.,1994, str. 151

Druhy eurytmie:

Eurytmie se rozděluje na tónovou a hláskovou.

Hlásková eurytmie – viditelná řeč

Každá hláska má podle R. Steinera svou vlastní vnitřní náladu, která se dá vycítit. Samohlásky – mají mít blíže našemu duševnímu prožívání souhlásky jsou naopak jistým zrcadlením pohybů, se kterými se setkáváme v přírodě.

Základem tohoto umění je recitace nebo hudba a eurytmisté přinášejí tuto řeč a hudbu na jeviště

Tónová eurytmie – viditelná hudba

Tento druh eurytmie se zviditelňuje v gestech melodie, harmonii, intervalech.²⁷

B/ RUČNÍ PRÁCE

Ručním pracím je ve waldorfské škole věnováno hodně prostoru. Chlapci i dívky se zabývají stejnými činnostmi. R. Steiner viděl cíl ručních prací v tom, že „ruční práce připravují člověka k tomu, aby vyvíjel v myšlení svou vůli.“²⁸ Různé ruční práce, kterými děti procházejí se dají rozdělit do několika skupin:

Tzv. „měkké ruční práce“ (práce s vlnou, látkami atd.)

pletení

háčkování

šití

modelování, vyřezávání

práce s kovem a kameny

Pro všechny tyto různé činnosti má škola speciální dílny, kam žáci přecházejí.²⁹

C/ FORMY

I tento předmět je specifický pro waldorfskou školu. Do vyučování je zařazen od začátku první třídy.

Cílem tohoto předmětu je, jak uvádí Grecmanová (1996):

²⁷ Člověk a výchova, 1994/4, str. 3

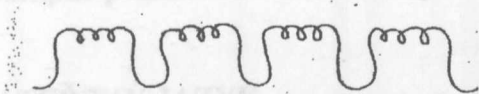
²⁸ Carlgren, F., str. 65

²⁹ tamtéž, str. 68 - 75

1. Vyjádření pocitů, pohybu, rytmu

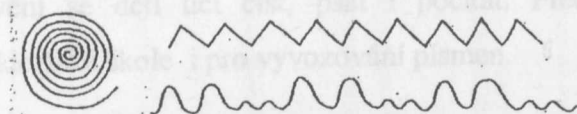
Některé formy lze totiž ztvárnit pohybem – paží, hlavy, prstů, nohy, chůzí, během. Teprve po ztvárnění formy pohybem děti stejnou formu kreslí do epochálních sešitů. Učitelé mohou dávat dětem i speciální formy, které se vztahují k jejich temperamentu, tj. takové formy, které vyhovují mentalitě i potřebám dítěte.

Melancholik – k němu se spíše hodí formy, které mají svůj „vnitřní“ život“



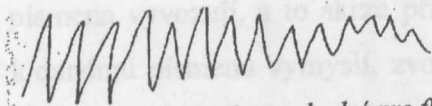
Obr. č. 2 Ukázka formy vhodné pro melancholiky

Sangvinik – pro něj je vhodná dynamická forma



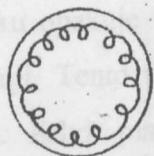
Obr. č. 3 Ukázka forem vhodných pro sangviniky

Flegmatika - vystihují formy plné klidu a rytmického opakování



Obr. č. 4 Ukázka formy vhodné pro flegmatiky

Cholerikům – vyhovují formy plné rozmachu.



Obr. č. 5 ukázka formy vhodné pro choleriky

2. Objevování geometrických zákonitostí ve vesmíru, umění, matematice, zeměpise, botanice, nauce o člověku

Tyto zákonitosti si dítě ovšem v této etapě nemá spojovat s vnější skutečností. Toto má být předstupeň, který umožňuje pozdější uvědomění si těchto skutečností a hlubší prožití.

3. Příprava na psaní

Výchozí základní tvary formy jsou kruh a přímá linie. Když dítě tyto formy zvládá, přechází k psaní.

4. Výuka psaní

Díky kreslení forem dochází u dítěte k rozvoji jemné motoriky. Z jednotlivých forem jejich podobenství se vyvozují jednotlivé tvary písmen.

5. Postupné poznávání zákonitostí symetrie³⁰ Příloha č. 4

D/ MATEŘSKÝ JAZYK

Základním rozdílem ve výuce mateřského jazyka je, že výuka je hlavně v nižších ročnících založená na obrazech, připodobněních a vyprávění. Pomocí vyprávění se děti učí číst, psát i počítat. Představy a obrazy jsou důležité na waldorfské škole i pro vyvozování písmen.

❖ Psaní

Dětem na waldorfské škole nejsou písmena ukazována jako daná věc. Děti samy písmena vyvozují, a to skrze připodobnění, vyprávění. Podle příběhu, který učitel k danému písmenu vymyslí, zvolí následovně i barvu pastelů, kterými děti píšou.

Grecmanová (1996) píše, že děti společně s učitelem písmena postupně objevují. První den jim učitel říká příběh, říkanku, pohádku. Druhý den tuto říkanku, pohádku opakuje učitel spolu s dětmi, a následující den z malby dané písmeno vyvozují. Tento postup není striktně daný, písmeno mohou vyvozovat např. pohybem. Když písmeno vyvodí, tak se s písmenem seznamují, kreslí ho prstem do vzduchu, ztvárňují ho tělem, pochodují podle jeho tvaru po třídě, modelují, vystřihují z papíru. Pak ho píší voskovými pastelky na velké papíry a až poté píší písmeno do epochálních sešitů. Písmena se v prvním ročníku učí psát pouze velká a tiskací.³¹

³⁰ Grecmanová, H., str. 82 - 92

³¹ tamtéž, str. 59 - 61

❖ Čtení

Na konci prvního ročníku děti nemají umět číst. Mají znát jednotlivá písmena abecedy, ale není cílem, aby uměly číst jednotlivá slova a věty. „Cílem je, aby jednotlivá písmena pro děti neznamenalou pouhé abstraktní znaky, ale živé obrazy, které hluboce ve svém nitru prožily a které tu zůstanou uloženy snad na celý život.“³²

E/ MATEMATIKA

I výuka matematiky odpovídá uměleckému a rytmickému cítění. Učitel nejprve musí „získat zájem žáků, vytvořit podmínky pro koncentraci pozornosti vzhledem k další náročné činnosti.“³³ Podle Grecmanové je to navození takové motivace pohybová činnost, tleskání, dupání atd. Již tady může učitel tuto činnost propojit s počítáním. A „přes pohyb a rytmus vede nejlepší cesta do světa číslic.“³⁴ Čísla jsou zde pokládána za část nějakého celku. Děti na waldorfské škole se nejprve seznamují s římskými čísly. To je z toho důvodu, že si je mohou představit jako dlaně a prsty.



Obr.č. 6 Vvyvození římských čísel pomocí rukou

Teprve po probrání římských čísel začíná učitel s arabskými číslicemi. Metodika waldorfských škol je založena na analýze, která umožňuje dětem hledat různá řešení, ale i na syntéze, která se používá k opakování a hlubšímu porozumění učiva.

F/ VÝTVARNÁ VÝCHOVA

Na waldorfské škole se děti nejprve učí poznávat barvy. Učitelé začínají s čistými barevnými cvičeními. Bílý papír se celý navlhčí a děti na něj vodovými barvami malují. Mohou používat jednu barvu, dvě, tři atd. a podle učitelova návodu, který se v prvních třídách skrývá v příběhu, malují. Příloha č.5

³² Grecmanová, H., str. 61

³³ tamtéž, str. 44

³⁴ tamtéž, str. 44

V tomto cvičení může učitel pokračovat delší dobu, děti tím získávají cit pro barevné tóny, odstíny, perspektivy a prostor. Učitelé waldorfských škol poukazují i na význam terapeutický. Zdůrazňují, že malování se může stát významnou pomůckou při výchově temperamentu, tj. „naučit se, jak a řádně využít celý papír, jak naslouchat tomu, co barvy chtějí a co nikoli a co člověk právě sám cítí, to je čistá terapie.“³⁵

Názory na podobnost výkresů dětí z waldorfských škol jsou někdy nepopiratelné, ale přednost vidí F. Carlgren (1991) v tom, že děti touto metodou poznávají povahu barev a přihlížení k tomu, co je pro děti prospěšné. Výkresy se vždy vystavují na nástěnkou, po týdnu mají být vyměněny dalšími výkresy.³⁶



G/ TĚLESNÁ VÝCHOVA

I tělocvik je na waldorfské škole pojímán trochu jinak, než na škole běžné. R. Steiner měl představu, že při hodinách tělocviku se má prohlubovat zážitek z prostoru a mají se kultivovat volní síly.

V prvních dvou letech školní docházky se má tělocvik odehrávat na principu rytmických a kolových her. Od třetí třídy se začíná s vlastní tělesnou výchovou. Chlapci i děvčata bývají na většině waldorfských škol po celou dobu školní docházky spojeni, to vede k respektování individuálních odlišností, ochotě pomáhat.³⁷ Hlavním cílem tělocviku na waldorfské škole je: „Dovést mladé lidi

³⁵ Carlgren, F., str. 66

³⁶ tamtéž, str. 65 - 68

³⁷ Carlgren, F., str. 77 - 78

³⁸ tamtéž, str. 78

k tomu, aby netoužili tolik po vítězství v soutěži, ale aby se radovali z výkonu, což je každému dosažitelné.“³⁸

H/ CIZÍ JAZYKY

Na waldorfské škole mají děti od počátku první třídy výuku cizího jazyka. V prvních třech letech se však nevyučuje žádná gramatika, větný rozbor ani překlad.³⁹

◆ Hodnocení na waldorfské škole

Ve waldorfské škole neexistuje klasické známkování, jaké je na běžných školách. Neexistuje zde ani klasické zkoušení žáků. Učitel během školního roku zjišťuje úroveň vědomostí žáků při kolektivní práci třídy. Časté bývají otázky určené pro celou třídu, tím má zjistit pokrok či nedostatky.

Od začátku vzniku první školy je zde zavedeno **písemné hodnocení**, které žáci dostávají jednou ročně na konci školního roku. „Tato vysvědčení ve formě krátkých písemných posudků charakterizují dosaženou úroveň v každém předmětu, poukazují na nedostatky a slabé stránky žáka a na jejich příčiny a poskytují rady a pokyny pro další práci s žáky.“⁴⁰ Příloha č. 6

Smyslem tohoto hodnocení nemá být porovnávání výkonů jednotlivých žáků mezi sebou. Naopak cílem tohoto hodnocení je to, aby každý z žáků byl hodnocen podle svých schopností, podle výkonů, které podává, ať už se jedná o zlepšení či zhoršení ve vykonané práci. Pokud má žák problémy s probíranou látkou a zaostává, měl by se mu učitel více individuálně věnovat.⁴¹

◆ Slavnosti na waldorfské škole

Měsíční slavnosti mají být na waldorfské škole jádrem waldorfské pedagogiky. Jednotlivé třídy, jednotliví žáci sobě, učitelům i rodičům ukazují, co se během vyučování naučili.

³⁹ Carlgren, F., str. 83 - 85

⁴⁰ Rýdl, K., 1994, str. 141

⁴¹ tamtéž, str. 141

2.4 Kromě měsíčních slavností secvičuje také 8. a 12. třída waldorfské školy divadelní představení. Dále jsou to vánoční a velikonoční bazary, které se konají každý rok. V jednotlivých třídách se prodávají výrobky, které vyrobily samy děti nebo jejich rodiče.⁴²

Parzivalschule, jako asistenta učitelé v první speciální třídě

Waldorfská škola v Karlsruhe vznikla v roce 1976, kdy bylo založeno školní společenství, a 16. srpna 1977 se začalo vyučovat. Vyučování se vztahovalo na 1. až 5. třídu a vyučovali se v odpovídajících hodinách. V květnu 1977 začala stavba budovy, která byla do jednoho roku 1978 dokončena.

Na waldorfské škole v Karlsruhe ve školním roce 2001/2002 bylo celkem 23 tříd a 765 žáků.

Tato Parzivalschule zde funguje od roku 1978, kde se někteří učitelé rozhodli vybudovat speciální třídy pro děti, které by nemohly být umístěny v běžných waldorfských třídách ani běžných základních školách. Jsou to děti s výchovnými problémy, s nižším intelektem, sníženou soustředěností. Speciální třídy byly v době autorčina pobytu pouze 3 a třídy se nacházely ve stejné budově, jako ostatní třídy. Měly celkem 34 dětí.

2.4.1 Vnější podmínky waldorfské školy v Karlsruhe

• Architektura

Školní budova a okolí v Karlsruhe

Stavba školní budovy v Karlsruhe a jejího okolí čerpá také z impulsů Rudolfa Steiners. Architektura celé budovy i její vnitřní uspořádání, barevnost i vybavení, odpovídá myšlenkám R. Steiners, který všechny formy i barvy volil podle vývoje dětí. Příloha č. 7

Na školním dvoře je postaveno dětské hřiště, na kterém si děti mohly o velké přestávce hrát, a které využívaly i ostatní děti například po skončení vyučování. Travní celý tento prostor je posázený z přírodních materiálů. Speciální třídy chodily na velkou přestávku vždy ven, na každého počasí. Když přelo, uslyšely být děti pod střechou, která spojovala venkovní sítím s dílnou a protáhl hlavní budově.

⁴² Carlgren, F., str. 83

2.4 Waldorfská škola v Karlsruhe

Autorka působila ve školním roce 2001/2002 na waldorfské škole, v Německu v Karlsruhe, jako asistentka učitele v první speciální třídě – Parzivalschule. Své zkušenosti zachytila v této kapitole.

Waldorfská škola v Karlsruhe vznikla v roce 1976, kdy bylo založeno školní společenství, a 16. srpna 1977 se začalo vyučovat. Vyučování se vztahovalo na 1. až 5. třídu a vyučovalo se v odpoledních hodinách. V květnu 1977 začala stavba budovy, která byla do ledna roku 1978 dokončena.

Na waldorfské škole v Karlsruhe ve školním roce 2001/2002 bylo celkem 23 tříd a 785 žáků.

Tato Parzivalschule zde funguje od roku 1998, kde se někteří učitelé rozhodli vybudovat speciální třídy pro děti, které by nemohly být umístěny v běžných waldorfských třídách ani běžných základních školách. Jsou to děti s výchovnými problémy, s nižším intelektem, sníženou soustředěností. Speciální třídy byly v době autorčina pobytu pouze 3 a třídy se nacházely ve stejné budově, jako ostatní třídy. Měly celkem 34 dětí.

2.4.1 Vnější podmínky waldorfské školy v Karlsruhe

◆ Architektura

Školní budova a okolí v Karlsruhe

Stavba školní budovy v Karlsruhe a jejího okolí čerpá také z impulsů Rudolfa Steinera. Architektura celé budovy i její vnitřní uspořádání, barevnost i vybavení, odpovídá myšlenkám R. Steinera, který všechny formy i barvy volil podle vývoje dětí. Příloha č. 7

Na školním dvoře je postavené dětské hřiště, na kterém si děti mohly o velké přestávce hrát, a které využívaly i ostatní děti např. po skončení vyučování. Téměř celý tento prostor je postavený z přírodních materiálů. Speciální třídy chodily na velkou přestávku vždy ven, za každého počasí. Když pršelo, měly být děti pod střechou, která spojovala venkovní atrium s dílnami naproti hlavní budově.



Obr. č. 8 Budova waldorfské školy v Karlsruhe

◆ Třídní společenství v Karlsruhe

Principy pro uspořádání a vybavení waldorfské třídy se shodují s teorií, kterou uvedla autorka v kapitole 2.3.1. Třída byla prosvětlená, vzdušná s velkými okny podél celé jedné stěny. Barva této třídy byla světle fialová. Stolky byly uspořádané do tvaru U.



Obr. č. 9 Uspořádání třídy

Vpředu třídy byla klasická tabule. Podél strany byly dřevěné skřínky, ve kterých byly umístěné věci na výtvarnou výchovu, věci na tělocvik. Na skřínkách byly pro děti připravené dětské knihy, které si mohly prohlížet a z kterých jim i bylo předčítáno. Dále tam byly hry, které byly zaměřené na jemnou motoriku ruky i hry, kterými se děti bavovaly před vyučováním nebo o přestávkách.



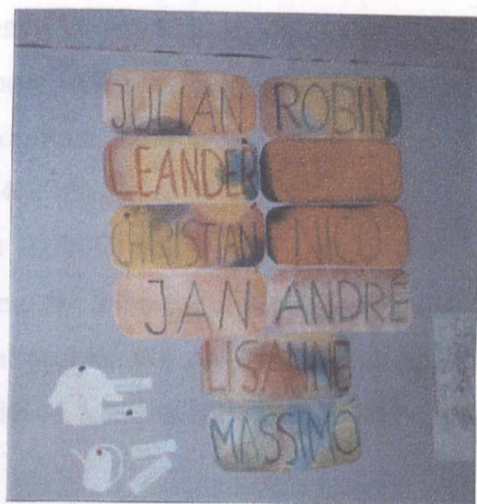
Obr.č. 10 Hry pro děti

U tabule byl umístěný stůl, který učitelka zdobily podle ročních období, svátků či tradic, které právě probíhaly. Všechny materiály, které byly k tomuto zdobení použity, byly přírodní.



Obr. č. 11 Stůl s ročním obdobím

Téměř přes celou zadní stěnu byla umístěna nástěnka, na které byly umístěny jména dětí, které chodily do této třídy a postupem času se tam dávaly i jejich obrázky, které namalovaly.



Obr.č. 12 Jména dětí na nástěnce

Závěr

Architektura školní budovy, její vybavení i vybavení třídy odpovídá antroposofickým impulsům. Celá stavba a její okolí působily příjemným dojmem, ať už to byly barvy či samotná architektura. Materiál také odpovídá antroposofickým představám. Školní prostranství, sloupy a pilíře ve škole byly dřevěné, obložení stěn bylo také dřevěné.

2.4.2 Lidský rozměr waldorfské školy v Karlsruhe

◆ Učitel v Karlsruhe

Třídní učitelka byla po dlouhá léta učitelkou na běžné německé základní škole. Po té, co absolvovala waldorfský seminář, se stala v roce 2001 třídní učitelkou v této první třídě. S učiteli, kteří již na škole ve speciálních třídách působili, byla však již v kontaktu celý předcházející rok a na tuto práci se s nimi společně připravovala.

Třídní učitelka učila všechny předměty kromě ručních prací a eurytmie. Oba předměty, ruční práce i eurytmii, vyučovaly jiné učitelky. Třídní učitelka občas pomáhala při ručních pracích a na hodiny eurytmii chodila do té doby, než jí učitelka na eurytmii požádala, aby se těchto hodin aktivně neúčastnila. Během roku začala vést i muzikoterapii. Dále řídila učitelské konference, které se konaly pravidelně každou středu.

◆ Třídní společenství v Karlsruhe

V případě počtu žáků na jednu speciální třídu, platí jiná pravidla, než jaká autorka uvedla v kapitole 2.3.2. Maximální počet žáků v jedné speciální třídě Parzivalschle byl 14.

Na počátku školního roku bylo v první třídě celkem 9 dětí. Osm chlapců a jedna dívka. Během školního roku přibyli ještě další dva chlapci. Šlo o děti, které měly buď zdravotní problémy – epilepsie, astma, nebo to byly děti s výchovnými problémy. Jediné děvče, které ve třídě bylo, bylo nejmladší z celé třídy.



Obr. č. 13 Děti z 1. třídy

V tomto prvním roce byla třída ve všech předmětech stále spojena dohromady.

Zasedací pořádek se během školního roku měnil podle toho, jak třídní učitelka děti postupně poznávala a jak usuzovala, že by jednotlivým dětem mohl prospět či neprospět kontakt s určitým dítětem.

◆ Rodiče v Karlsruhe

Kontakt mezi učitelem a rodiči, který je jednou ze základních podmínek waldorfského systému, fungoval i zde. Učitelka byla pravidelně v kontaktu s rodiči, rodiče s ní. Rodiče měli telefonní číslo na učitelku, učitelka měla kontakt na rodiče. Když bylo dítě nemocné, rodiče třídní učitelce volali.

Pravidelně se konaly ve třídě **rodičovské večery**, kde učitelka rodičům vykládala, jakým způsobem dětem látku vysvětlovala, jak a s čím určitou látku dětem demonstrovala. Kromě toho vždy třídu před takovým večerem vyzdobila a připravila židle do kruhu, doprostřed umístila kytku a zapálenou svíčku.

Na jedné takové schůzce učitelka na eurytmii vzala rodiče do místnosti na eurytmii a předvedla jim, co eurytmie obnáší a sami rodiče si to vyzkoušeli.

Když bylo potřeba setkávala se třídní učitelka s rodiči i mimo tyto večery a volala si je na setkání, které se konalo ve třídě po skončení vyučování.

Také během školního roku **navštívila všechny rodiny** dětí, děti jí ukázaly jejich pokoje, místo, kde se učí, mluvila s rodiči o jejich problémech, týkajících se dětí.

Rodiče měli na starost i úklid třídy, který se konal každý pátek. Kromě toho se rodiče podíleli na přípravách na různé slavnosti, pomáhali organizovat, připravovali kostýmy pro děti.

Když mělo některé dítě narozeniny, měli rodiče připravit na přestávku nějaký zákusek, který pak dostaly všechny děti. Rodiče **vypomáhali i v kuchyni s vařením obědů**.

Závěr

Komunikace a spolupráce na waldorfské škole v Karlsruhe fungovala celkem dobře. Rodiče komunikovali s učitelkou, spolupráci pomohla i návštěva učitelky v rodinách dětí. Protože tyto děti měly vždy nějaký problém, mohli se rodiče i učitelce svěřit se svými problémy, týkajícími se dětí. Děti měly tyto návštěvy zase rády z důvodu, že mohly učitelce ukázat, kde se učí, kde mají hračky.

Celkově se autorka domnívá, že tento vztah učitel – rodiče, je prospěšný pro obě strany. Problémy byly pouze s rodiči jednoho chlapce, kteří nezvládali jeho výchovu, ani nezvládali zajistit pro své děti bezpečný a klidný domov. V tomto případě tato spolupráce nefungovala.

2.4.3 Didaktická stránka práce v Karlsruhe

♦ Východiska didaktiky a psychologie

Vzhledem k psychologii, kterou R. Steiner rozvíjel, by se autorka pozastavila v této kapitole u **pohádek**, jejichž vyprávěním se někdy uzavíralo

hlavního vyučování. Po celou dobu autorčina pobytu třídní učitelka čerpala z pohádek bratří Grimmů. Vždy po dobu jednoho týdne vyprávěla stejnou pohádku. Z představ waldorfské psychologie vyplývá, že dítě potřebuje opakování příběhu ve stejné podobě, protože z něj čerpá svou jistotu. Toto vyprávění se ovšem nekonalo každý den. Záleželo na volném čase a atmosféře ve třídě.

Jeh **Náboženství** jako samostatný předmět nebylo v Parzivalschule vyučováno. Prostupovalo však veškerou činností. Formálně bylo přítomno především jako pravidelné modlitby před jídlem.

domi Vždy po hlavním vyučování následovala svačina. Všechny stoly se srazily dohromady. Před jídlem se všichni chytli za ruce a společně řekli:

*Vater segne diese Speise,
Uns zu Kraft,
Und dir zu Speise.
Amen*

*Otec žehná tomuto jídlu,
nám k síle,
A Tobě k chuti.
Amen*

(Překlad autorka)



Obr.č.14 Fotografie dětí přes svačinou

To samé probíhalo před obědem, který se pro Parzivalschule nosil do tříd, jen modlitba byla jiná:

*Erde, die uns dies gebracht,
Sonne, die uns es reich gemacht.
Liebe Sonne, liebe Erde,
Euer nie vergessen werde.
Amen*

*Země, která jsi nám to přinesla,
Slunce, které jsi nám to připravilo.
Milé slunce, milá země,
Nikdy na Vás nezapomeneme.
Amen*

(Překlad autorka)

Na konci školního dne se děti loučily opět společným říkadlem. Všechny děti stály s batohy na zádech, chytly se za ruce a dohromady říkaly:

*Es steht mein Engel über mir,
Es lebt in meine Seele Gottes Kraft,
Es wirkt in meinen Gliedern.
Ich willen!*

*Můj anděl stojí u mě,
v mojí duši žije boží síla,
působí na mé tělo.
Já chci! (Překlad autorka)*

Na „Ich willen“ děti 2x duply. Všechny podaly učitelce ruku, rozloučily se a šly domů.

◆ Epochové vyučování v Karlsruhe

Hlavní epochové vyučování začínalo pro Parzivalschule v 8:10, končilo v 10:10.

Předměty, které děti v první třídě měly, byly tyto:

- mateřský jazyk - němčina
- matematika
- kreslení forem

Na každý tento předmět dostaly děti vždy po dvou sešitech. Každý byl jinak barevný, přičemž byla stanovená barva pro sešit školní a sešit domácí. Formát těchto sešitů byl A4. Listy byly vždy čisté, bez linek.

Na začátek každé nové epochy děti dostávaly nové sešity a ty staré si odnášely domů.

Každý den probíhal začátek hlavního vyučování následovně:

- Před začátkem vyučování byl **ranní pozdrav**, kdy třídní učitelka obešla všechny děti, podala jim ruku a pozdravila je slovy „Guten Morgen“.
- Pak následovala **ranní básnička, modlitba**, kterou vytvořil sám R. Steiner. K. Rýdl (1994) uvádí, že tato ranní modlitba má probudit v dětech aktivitu, chuť se učit.¹

¹ Rýdl, K., str. 148

Tato modlitba zní:

Milé světlo slunce,

Projasňuj mi den.

Duchovní moc duše,

Dává tělu sílu.

V slunečním světle Tě uctívám, Bože,

Za tu sílu, kterou jsi zasadil do mé duše,

Že jsem pracovitý a chci se učit.

Od Tebe přichází světlo a síla,

K Tobě proudí láska a díky.

Příloha č. 9 (Překlad autorka)

- Po modlitbě následoval **pozdrav celé třídy**- učitelka řekla : „Guten Morgen, liebe erste Klasse!“ („Dobré ráno, milá první třídó!“ Překlad autorka) a třída odpověděla : „Guten Morgen, liebe Frau Balin!“ („Dobré ráno, milá paní Balin!“ Překlad autorka)
- Po té se konal **ranní kruh**; tj. děti si daly židličky do kroužku, uprostřed na zemi byl hedvábný šátek a na něm svícen se zapálenou svíčkou. Pak kroužkem putoval kámen, kdo ho držel, mohl vyprávět, co se mu přihodilo. Ze začátku vyprávělo každý den každé dítě. To se časem, z důvodu ztráty času, upravilo na vyprávění obden.
- Po té se začalo s **hlavním vyučováním**; záleželo na právě probírané epoše. Opakovala se látka, probírala se nová.
- Během hlavního vyučování se děti učily řadu **písní a básní**. Příloha č.10 Jednotlivé písně vybírala učitelka i podle svátků a slavností, které v danou roční dobu probíhaly. Témata básní se také odvíjela od svátku, popř. chystaných slavností, dále záleželo na epoše, která se v danou dobu probírala.
- Od vánoc se do hlavního vyučování zařadila i **hra na flétny** (ty dostaly děti k vánocům). Děti se neučily podle not, ale postupně se učily flétnu držet, správně ji chytnout, zahrát jeden tón.
- Na konci hlavního vyučování, když zbyl čas, **vyprávěla učitelka pohádku**, vždy po jeden týden stejnou.

◆ Předměty v Karlsruhe

A/ EURYTMIE

Eurytmii měly děti vždy ve čtvrtek po hlavním vyučování. Děti na začátku školního roku dostaly cvičky, které si vždy po přechodu do speciální místnosti na eurytmii obuly. Někdy si vzala učitelka na eurytmii nějaké pomůcky – dřevěné koule.

B/ RUČNÍ PRÁCE – 1. TŘÍDA

Učitelka na **ruční práce** v Parzivalschule se na waldorfskou pedagogiku zaměřila poté, co hledala vhodnou školu pro svého staršího syna. Ruční práce vyučovala ve všech třech třídách Parzivalschule. Nikdy nebyla v těchto hodinách sama, vždy měla někoho, kdo ji pomáhal. Byla to jiná paní učitelka, která vyučovala ve třetí třídě francouzštinu, občas tam zůstávala i třídní učitelka.

ORGANIZACE HODINY

- Učitelka na ruční práce nejprve **pozdravila třídu** opět větou: „Guten Morgen, liebe erste Klasse.“ („Dobré ráno, milá první třído!“ Překlad autorka) A děti opět odpověděly: „Guten Morgen, liebe Frau Gihl!“ („Dobré ráno, milá paní Gihl!“ Překlad autorka)
- Pak se **upravil prostor ve třídě**. Stolky dětí se posunuly ke stěně, každé dítě si vzalo svou židli a utvořil se kroužek uprostřed třídy.



Obr.č.15 Ruční práce v 1. třídě

- Před začátkem práce si děti procvičovaly a uvolňovaly ruce a prsty. To se provádělo formou říkadel. Např.:

Wolle, Wolle wickeln,

Kann jedes Kind.

Wolle, Wolle wickeln,

Wie das Wind.

Wolle, Wolle, Wolle,

Wickel nicht so schnelle,

Wickel nicht so wilde, wie das Wind.

Vlnu, vlnu příst,

Umí každé dítě.

vlnu, vlnu příst,

Jako vítr.

vlna, vlna, vlna,

nepomotej tak rychle,

Nemotej tak rychle, jako vítr.

(Překlad autorka)



Obr. č. 16 Ukázka cvičení na uvolnění rukou

- Každé dítě dostalo od učitelky svůj látkový pytlík, ve kterém mělo věci. Tyto pytlíky s věci si po konci hodiny učitelka vždy odnášela domů a věci dětem opravovala.
- Následovala **samotná činnost**.
- Před koncem hodiny učitelka opět vybrala všechny práce.
- Na konci hodiny se ruce a prsty opět uvolňovaly. Příloha č. 11

Průběh činností během roku:

- Na začátku se děti nejprve seznámily s vlnou, dozvídaly se z jakých zvířat se získává, jakou barvu má.
- Učitelka donesla do třídy nezpracovanou ovčí vlnu a děti ji ručně zpracovávaly (rozcupovaly ji, vypraly, navíjely).

- Poté se děti učí základní uzlík a následovně zkouší řetízek z barevných vln, které jsou obarveny přírodními barvivy. Barvy mohou děti střídát.
- Po vánocích začínají některé děti s pletením. Každé dítě si musí vlastní dřevěné jehlice nejprve obrousit. Doma je pak učitelka potře olejem a na jeden konec jehlice nasadí korálek, aby dětem neutíkala oka. Při výběru jehlic učitelka přihlíží i k možnostem dětí, a tak jedno dítě dostalo jehlice mnohem silnější, než měly ostatní. Hned od začátku děti věděly, že pletou skřítku, což pro ně byla motivace. Na konci školního roku měly všechny děti upleteného skřítku. Ty děti, které byly rychlejší, začaly po dokončení skřítku plést pytlík na flétnu.

Ruční práce byly pro děti zajímavé. Problémy spojené s tímto předmětem se odvíjely od jejich zručnosti a rozvinuté jemné motoriky, Ty, které neměly problémy s jemnou motorikou, neměly téměř žádné problémy. Dětem, které měly problémy s jemnou motorikou, musely učitelky pomáhat více. Tím, že ruční práce probíhaly během týdne dvakrát, zadaný úkol nakonec všechny děti zvládly. Velice rády měly i procvičovací říkanky, které s nimi učitelka vždy na začátku a konci hodiny opakovala.

C/ FORMY

Parzivalschule měla během školního roku 2x epochu kreslení forem. Obě epochy trvaly přibližně tři týdny. Během první epochy děti kreslily do svých epochálních sešitů např. tyto formy.



Obr. č. 17 Ukázka forem z waldorfské školy v Karlsruhe

Zbylé formy jsou uvedeny v příloze č. 12

Nejprve učitelka napsala formu na tabuli. Někdy si ji děti zkoušely psát nejprve prstem do vzduchu nebo na cvičný papír a až pak do epochálních sešitů. Občas jim autorka s paní učitelkou psaly danou formu na záda.

Za domácí úkol dostaly děti nakreslit vždy stejnou formu do domácích sešitů. Leckdy si učitelka i vymyslela k jednotlivým formám říkanku, kterou pak dětem říkala.

Např. K formě



vymyslela: „So geht die Schnecke in ihr Haus.“

(„Tak jde šnek do svého domečku.“ Překlad autorka)

A k formě:



„So geht die Schnecke wieder heraus.“ (Tak jde šnek zase zpět. Překlad autorka)

D/ MATEŘSKÝ JAZYK

❖ Psaní

Nová písmena se děti učí vyvozováním. Někdy, před vyvozováním nového písmene, nakreslila učitelka na tabuli obrázek. Ten začínal na písmeno, které se děti měly učit. Učitelka vždy vyprávěla příběh, kde je co nejvíce slov, jež obsahují toto písmeno. Učitelka navíc dávala na toto písmeno v řeči důraz. Když se písmeno vyvodí, říkají děti slova, která na písmeno začínají, nebo kde je písmeno uvnitř slova. Autorka s učitelkou často dětem psaly písmeno na záda, děti jej modelovaly z modelíny. Někdy ho zkoušely napsat na tabuli a někdy, ještě před tím než začaly psát do epochálních sešitů, napsaly písmeno na speciální papír. První den, kdy se písmeno vyvodilo, psaly děti na jednu A4 stránku toto velké písmeno. Další stránku si rozdělily na čtyři čtverce a písmeno napsaly ještě čtyřikrát. To vše nejprve napsala učitelka na tabuli i s barevným podkladem a barvou, kterou mají děti psát. Druhý den děti písmeno procvičovaly – hledaly zase slova, v nichž je dané písmeno, a pak psaly na jednu stránku do epochálního sešitu čtyři slova, která buď začínala na dané písmeno nebo slova, ve kterých bylo ono písmeno obsaženo. Když měly děti problém psát bez linek, cvičné papíry byly přehýbány a do epochálních sešitů byly udělány linky.

- první epocha : T, L, F, B, W, S, D, M.

- druhá epocha: A, E, I, O, U, G, H, K

- třetí epocha: P, A, R, Z, V, J

čtvrtá epocha: dvojhlasý– AU, SCH, EU, EI; písmeno Q

❖ Čtení

Děti se během prvního roku číst nenaučily. Jen jeden chlapec se naučil číst. Zbytek třídy si většinu písmen nepamatoval.

E/ MATEMATIKA

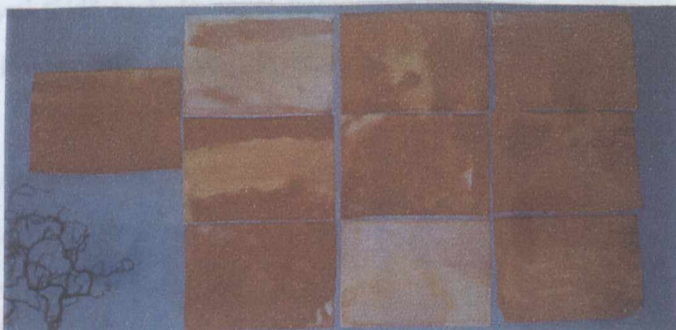
Výuka matematiky začala tak, jak autorka píše v teoretické části. Učitelka začala také římskými čísly.

Postup výuky matematiky během roku:

- První hodina začala **motivací**, k čemu vůbec potřebujeme počítat.
- Začalo se **výukou římských číslic**. Děti se souběžně s římskými čísly učí počítat. Počítají vždy v rámci jedné desítky, když řadu zvládly, přidala učitelka další desítku, za rok probraly počítání do 100. Počítaly od 1 do 100, od 100 do 1, chodily u toho, poskakovaly, na každou desítku dělaly jiný pohyb.
- Římská čísla se učí do čísla deset. Děti je píšou do epochálních sešitů, za domácí úkol píšou opět to samé do domácích epochálních sešitů.
- Pak se začaly učit **arabské číslice**. Při psaní je však děti neměly psát na nové listy, ale na listy, kde již měly napsaná římská čísla.
- Učí se **počítat po dvou – sudá čísla do 20**. Pro pomoc nakreslila učitelka na zem čáry, jednu kratší, jednu delší, a napsala k nim i číslice.
- **Sčítání do 10** - pomocí prstů, kaštanů, hledání různých variant.
- **Číslice po 10**.
- Učí se **znaménka** - =, +.
- **Násobilka 3,4**.
- **Odčítání + nové znaménko -**.
- **Násobilka 5**.
- **Dělení**.

F/ VÝTVARNÁ VÝCHOVA

Po celý rok malovaly děti technikou, která je také typická pro waldorfské školy. Na navlhčenou čtvrtku malují nejprve jen jednou barvou, později přidávají ještě barvu druhou. Kombinace barev se během roku mění.



Obr. č. 18 Páce dětí- výtvarná výchova

G/ TĚLESNÁ VÝCHOVA

Tělocvik měly děti jednou týdně a chodily do tělocvičny. Tělocvik začal tím, že si celá třída stoupla do kruhu v tělocvičně a zazpívala písničku. Děti se na hodiny tělocviku nepřevlékaly, jen si před vstupem do tělocvičny vzaly jinou obuv. Časté byly různé opičí dráhy a hry.

H/ ANGLIČTINA

Hodiny angličtiny probíhaly formou písniček a říkanek. Třídní učitelka zpívala a děti se k ní měly přidat. Učila je základní fráze: „Jak se jmenuješ? Jmenuji seKde je okno, dveře ...“

Dále se učily počítat do 10 a učily se znát základní barvy a části těla.

◆ Hodnocení v Karlsruhe

Děti nebyly během celého školního roku klasicky hodnoceny. Na konci dostaly vysvědčení ve formě slovního hodnocení, do nějž třídní učitelka a učitelky na eurytmii a ruční práce napsaly hodnocení každého žáka.

Třídní učitelka si ověřovala vědomosti žáků hromadně. Buď položila otázku a děti se měly hlásit, anebo volala děti postupně k tabuli. Děti z takových vyvolání neměly strach, a i když nevěděly, nedělalo jim to žádný problém.

Učitelka mnohdy zjistila, že si děti látku nepamatují, na což reagovala tak, že dítě upozornila že neumí, a že by se mělo doma více učit.

◆ Slavnosti v Karlsruhe

V případě slavností je v Parzivalschule opět výjimka. Pro tuto školu neexistovaly měsíční slavnosti. Rodiče všech tříd se během roku sešli 3x. Na těchto setkáních jim děti ukázaly, co se naučily, jakou básničku, hru nacvičily. Tato setkání se konala také pouze v rámci jednotlivých tříd. Po představení se rodiče sešli na určeném místě, komunikovali spolu navzájem a komunikovali s učitelkou. V první třídě to byla např. nacvičená básnička k vánoční slavnosti. Na masopustní svátek nacvičila první třída zase básničku, kterou děti i zahrály.

Jde sníh prost a zimu,

Jde ke každé květině:

„prosím Vás, myslíte na mě,

pučte mi vaše barevné šaty!“

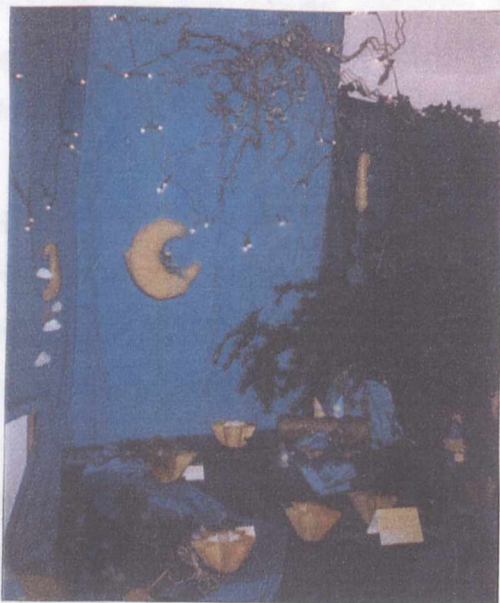
Ale všechny květiny řeknou: „Ne!
My potřebujeme naše šaty samy!“
Sníh jde dále, je potichu a je bledý,
přijde k sněžence v trávě.
Ta mu řekne: „Je mi tě líto,
půjčím Ti své bílé šaty.“
Jak se radoval ten chudák sníh!
On skákal a hopsal a tancoval, juhu!
„ Díky, milá sestřičko!
Teď chci být tvým ochráncem!
Až bude zima, přikryji tě,
pak můžeš v klidu podřimovat,
budeš hezky skrytá a schovaná,
do té doby, než Tě jaro zbudí.
Já Ti pak zamávám: „Sbohem, sbohem!“
A Ty řekneš: „Děkuji, milý sněhu!“
(Překlad autorka) Příloha č.13



Obr. č. 19 Masopustní masky

Jiným svátkem byl Sv. **Martin**. Děti si vyrobily lucerny a společně s rodiči se večer za tmy sešly v parku, který byl vyzdoben svíčkami, a zpívaly písničku.

Víkend před prvním adventním víkendem se každoročně koná na waldorfské škole **vánoční bazar**.



Obr. č. 20 Výzdoba a prodej k vánočnímu bazaru

Zde si lidé, kteří se přijdou podívat, mohou koupit pití, jídlo; rodiče, žáci, třídy prodávají věci, které sami vyrobili. Výdělek je určen škole. Jsou připravené i různé akce pro děti,

Na velikonoce se koná také **velikonoční bazar**, ten již však není tak rozsáhlý, jako bazar vánoční.



Obr. 21 Velikonoční bazar - prodej

Závěr

Roční pobyt ve waldorfské škole dovolil autorce poznat ukázat fungování školy a umožnil jí trochu proniknout do specifik této pedagogiky. Autorka pokládá za důležité, aby zmínila, že tento roční pobyt v Německu měl vést i k zlepšení německého jazyka. Proto není možné vyloučit, že mohlo dojít místy i k ne úplnému porozumění všech detailů ve třídě se vyskytujících.

III. V Hodiny eurytmie byly pro autorku zajímavé, ale zároveň se domnívá, že nepronikla do smyslu těchto hodin. V epoše psaní měly děti umět na konci školního roku napsat a přečíst všechna písmena velké tiskací abecedy i dvojhlásky. Realita byla však jiná. Polovina třídy si písmena nepamatovala a neuměla je ani pojmenovat ani přečíst.

Pohyb byl při hodinách matematiky pro děti rozptýlením i pomocníkem. Děti zvládly na konci roku počítat od jedné do sta, pronikaly do smyslu násobení a dělení, které se jim učitelka různými způsoby snažila přiblížit.

Autorka se domnívá, že způsob hodnocení, který na waldorfské škole existuje, dětem vyhovuje v tom, že se opravu nestresují. V první třídě leží také velká zodpovědnost na rodičích, aby se dětem věnovali a látku s nimi probírali.

Otázkou je hodnocení ve vyšších třídách, zda žáci opravdu sami zodpovědně přistupují k učení a sami vidí své nedostatky. To autorka nemůže posoudit, protože se s tímto problémem na waldorfské škole v Karlsruhe nesetkala.

Autorka vidí pozitiva této školy ve spolupráci **učitel a rodič**. Spolupráce, která se zde odehrávala, byla dle autorčina názoru prospěšná pro samotné děti.

Dále to jsou **divadelní představení**, která se konají v rámci osmých a dvanáctých tříd. Celá třída nacvičila určitou divadelní hru, kterou ve dvou představeních zahrála pro učitele, spolužáky a rodiče.

Byl to i **vánoční a velikonoční bazar**, který se koná každý rok. Nejen lidé, kteří mají co do činění s waldorfskou školou, se bazarů účastní.

Samotnou autorku nadchly všechny **druhy ručních prací**, kterými žáci na waldorfské škole projdou. I **učení přes prožitek**, kdy se děti v rámci různých epoch podílí na určitém projektu, navštěvují firmy, a tím se s daným tématem lépe sžívají.

To, co na autorku nepůsobilo příznivě, byly občasné **neshody učitelského sboru a zarputilé držení se Steinerových představ** a pravidel pro všechny děti. Toho byla autorka svědkem při středečních učitelských konferencích. Zde si učitelé četli pasáže ze Steinerových knih, ale podle autorčina názoru už nebrali v úvahu, že život společnosti, dětí, rodin i jejich – učitelů, se během téměř jednoho století změnil.

III. VÝZKUMNÁ ČÁST

1. Cíl výzkumu

Cílem prvního dotazníku bylo zjistit názory učitelů waldorfských škol na tento školský systém, na jejich vztah k antroposofii a názory na cíle waldorfské školy. Dále bylo smyslem zjistit, jak si představují absolventa waldorfských škol a zda se nechávají inspirovat waldorfským školstvím v zahraničí. V neposlední řadě měl zkoumat názory učitelů na principy waldorfského školství a zda jsou schopni doporučit změnu, která by mohla toto školství pozitivně ovlivnit. V druhé řadě dotazníků bylo cílem zjistit důvody, na jejichž základě se rodiče rozhodli pro waldorfskou školu a zda se předem zajímali o tuto pedagogiku. Dále měl zjistit orientaci rodičů v odlišném přístupu waldorfské školy k životu obecně. Smyslem bylo i zjistit vztah k waldorfské škole.

2. Charakteristika a popis zkoumaného vzorku

Výzkumné šetření proběhlo v období února 2005 až září 2005. Ředitel příslušné waldorfské školy byl vždy obeznámen s cílem diplomové práce rozhovorem. Dotazník byl opatřen průvodním dopisem, kde autorka zmiňovala důvod, proč se tímto tématem zabývá. Výzkumným vzorkem se stali jak učitelé z waldorfských škol, tak rodiče, jejichž děti typ této školy navštěvují. Z rodičů měl dotazník vyplnit vždy jen jeden. Autorka oslovila waldorfské školy v Praze – Jinonicích, Příbrami, v Semilech a v Písku. Kontakt s waldorfskou školou v Praze – Jinonicích byl bezproblémový. Po dohodě byly do školy zaslány dotazníky jak pro učitele, tak pro rodiče; pro učitele bylo zasláno celkem 20 dotazníků a pro rodiče to bylo celkem 120 dotazníků. Návratnost učitelských dotazníků z této školy je 30% a návratnost rodičovských dotazníků je 15,8%. Kontakt s waldorfskou školou v Příbrami probíhal následovně. Po rozhovoru s ředitelem, který po přečtení obou dotazníků souhlasil s jejich předáním jak učitelům, tak rodičům, odmítl

autorčinu nabídku na přivezení potřebného množství obou typů dotazníků, pouze oznámil, kdy ho má autorka znovu kontaktovat.

O to se autorka nějaký čas marně snažila, avšak pan ředitel přestal reagovat na veškeré kontaktování. Návratnost obou typů dotazníků z této waldorfské školy je 0%. Kontakt s waldorfskou školou v Semilech probíhal podobně. Pan ředitel nejprve souhlasil, že si dotazníky musí přečíst a že je pak předloží učitelскому sboru, zda budou ochotni dotazník vyplnit. Druhý typ dotazníku pro rodiče hned během prvního rozhovoru odmítl. Po dalším kontaktování ředitel a jeho kolegové odmítli vyplnit i typ dotazníku určený pro ně s odůvodněním, že otázky v dotazníku jsou příliš obecné. Návratnost obou typů dotazníků je 0%.

Kontaktování waldorfské školy v Písku proběhlo hladce. Ředitel této školy sice okamžitě vyřadil dotazník určený rodičům, avšak dotazník určený učitelům si vyžádal na shlednutí. Tento dotazník přijal s tím, že učitelé jsou ochotni je vyplnit. Návratnost dotazníků určených učitelům z písecké waldorfské školy je 100% a návratnost dotazníků určených rodičům je 0%.

Sklovaním pohlaví u respondentů se potvrzuje, že převaha žen - učitelů, která je běžná i v jiných školských systémech, se potvrzuje i u typu waldorfské školy. Ve zkompatovaném vzorku bylo zastoupeno 68,75% žen a 31,30% mužů. Přesto se autorka domnívá, že procento zastoupení mužů - učitelů na waldorfských školách je vyšší než v běžných školách.

Tab. 5.2

| | POČET | % |
|-------------|-------|--------|
| 20 - 30 let | 5 | 18,75% |
| 30 - 40 let | 6 | 21,90% |
| 40 - 50 let | 7 | 26,92% |
| 50 - 60 let | 0 | 0,00% |
| celkem | 18 | 100% |

3. Výsledky zkoumání

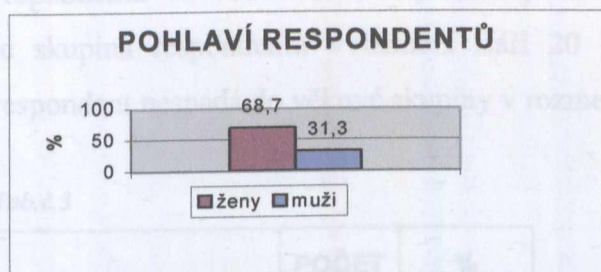
Dotazník č.1 určený učitelům waldorfských škol

Otázka č. 1 – Pohlaví, věk, kvalifikace, délka pedagogické praxe a délka pedagogické praxe na waldorfské škole.

Tab.č.1

| | POČET | % |
|--------|-------|--------|
| muži | 5 | 31,30% |
| ženy | 11 | 68,70% |
| celkem | 16 | 100% |

Graf č.1

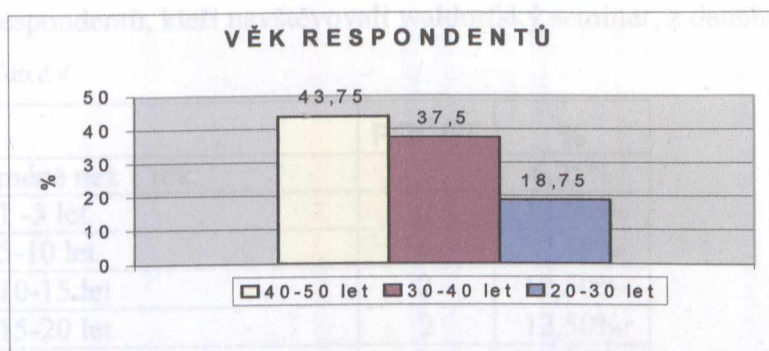


Sledováním **pohlaví** u respondentů se potvrzuje, že převaha žen – učitelek, která je běžná i v jiných školských systémech, se potvrzuje i na typu waldorfské školy. Ve zkoumaném vzorku bylo zastoupeno 68,70% žen a 31,30% mužů. Přesto se autorka domnívá, že procento zastoupení mužů – učitelů na waldorfských školách je vyšší než v běžných školách.

Tab.č.2

| | POČET | % |
|-------------|-------|--------|
| 20 –30 let | 3 | 18,75% |
| 30 –40 let | 6 | 37,50% |
| 40 - 50 let | 7 | 43,75% |
| 50 - 60 let | 0 | 0,00% |
| celkem | 16 | 100% |

Graf č.2

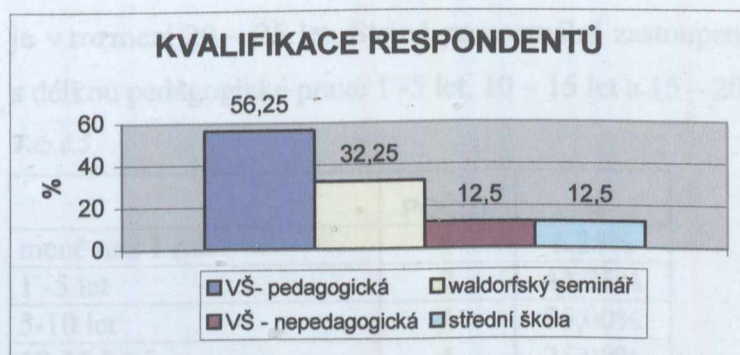


Otázka na věk zkoumá věkový průměr učitelů na této škole. Výsledek zkoumání ukazuje, že nejpočetnější skupinou jsou respondenti v rozmezí věku mezi 40 – 50 lety. Tato skupina je zastoupena 43,75% respondenty. Dále je to skupina respondentů ve věku 30-40 let, která je zastoupena 37,50%, nejméně početná je skupina respondentů v rozmezí stáří 20 – 30 let. Ta činí 18,75%. Žádný respondent nespadá do věkové skupiny v rozmezí 50 – 60 let.

Tab.č.3

| | POČET | % |
|--------------------|-------|--------|
| VŠ – pedagogická | 9 | 56,25% |
| VŠ nepedagogická | 2 | 12,50% |
| waldorfský seminář | 5 | 31,25% |
| střední škola | 2 | 12,50% |

Graf č.3



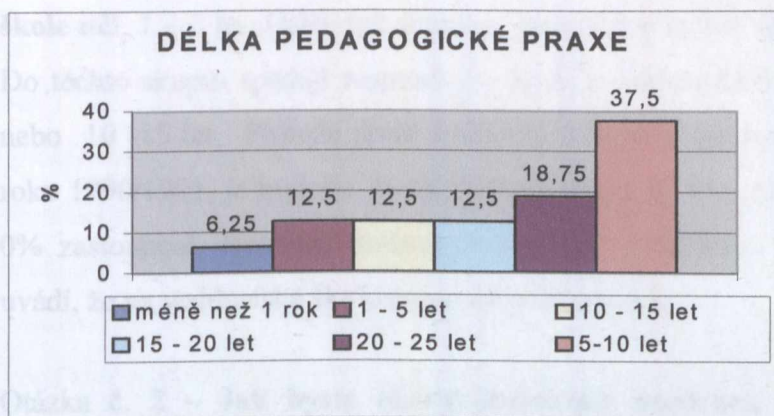
Dotaz na **kvalifikaci** respondentů zjišťoval jejich nejvyšší dosažené vzdělání. Výsledek ukazuje, že celkem 56,25% respondentů má vysokoškolské vzdělání, 12,50% respondentů má vysokoškolské vzdělání nepedagogické. Waldorfský seminář navštěvovalo 31,25% respondentů a pouze střední školu

má 12,50% respondentů. Autorka se domnívá, že procentuální vyjádření respondentů, kteří navštěvovali waldorfský seminář, z daného vzorku je zarážející.

Tab.č.4

| | POČET | % |
|----------------|-------|---------|
| méně než 1 rok | 1 | 6,25% |
| 1 -5 let | 2 | 12,50% |
| 5-10 let | 6 | 37,50% |
| 10-15 let | 2 | 12,50% |
| 15-20 let | 2 | 12,50% |
| 20-25 let | 3 | 18,75% |
| celkem | 16 | 100,00% |

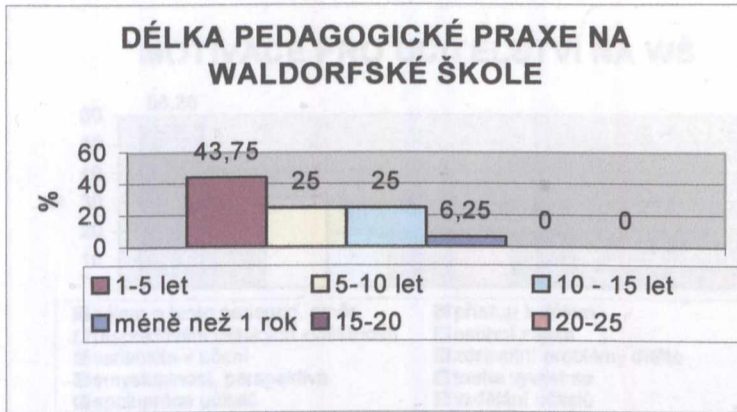
Graf č.4



Otázka **délky pedagogické praxe** ukazuje zkušenost s pedagogickou činností. Nejvíce respondentů, a to 37,50% učí v rozmezí 5 – 10 let. Druhá nejpočetnější skupina zahrnuje 18,75% respondentů, jejichž pedagogická praxe je v rozmezí 20 – 25 let. Stejně procentuální zastoupení – 12,50% - mají skupiny s délkou pedagogické praxe 1 -5 let, 10 – 15 let a 15 – 20 let.

Tab.č.5

| | POČET | % |
|----------------|-------|---------|
| méně než 1 rok | 1 | 6,25% |
| 1 -5 let | 7 | 43,75% |
| 5-10 let | 4 | 25,00% |
| 10-15 let | 4 | 25,00% |
| 15-20 let | 0 | 0,00% |
| 20-25 let | 0 | 0,00% |
| celkem | 16 | 100,00% |



Nejvíce respondentů – 43,75%- spadá do skupiny, která **na waldorfské škole učí 1 – 5 let**. Další dvě skupiny, jsou procentuálně stejně zastoupeny – 25%. Do těchto skupin spadají respondenti, kteří na waldorfské škole vyučují 5 -10 let nebo 10 -15 let. Protože první waldorfská škola u nás byla založena na přelomu roku 1990/1991, je logické, že zbylé dvě skupin, tj. 15 – 20 let a 20 – 25 let, mají 0% zastoupení. Nejméně početnou skupinou – 6,25% - jsou respondenti, kteří uvádí, že na waldorfské škole nepůsobí ještě ani rok.

Otázka č. 2 – Jak byste charakterizoval/a motivaci, která Vás vedla stát se učitelem na waldorfské škole?

Tab.č.6

| | POČET | % |
|---|-------|--------|
| zájme o tento pedagog. směr | 9 | 56,25% |
| přístup k dětem;vztah učitel-žák, třída | 5 | 31,25% |
| respektování dětských zvláštností | 5 | 31,25% |
| osobní zájem | 3 | 18,75% |
| variabilita v učení – větší volnost učitele | 3 | 18,75% |
| zdravotní problémy dítěte | 3 | 18,75% |
| smysluplnost, perspektiva | 3 | 18,75% |
| touha vyvíjet se | 1 | 6,25% |
| spolupráce učitelů | 1 | 6,25% |
| vzdělání učitelů | 1 | 6,25% |



Otázka měla zjistit důvody a příčiny, proč se respondenti rozhodli učit na waldorfské škole. Odpovědi ukazují nejen hledání jiného pedagogického směru, ale i důvody osobní. Nejvíce uvádějí respondenti – 56,25% -jako důvod hledání jiného pedagogického směru. Druhým nejpočetnějším důvodem – 31,25% - je odlišný přístup k dětem, jiný vztah mezi učitelem a žákem i celou třídou. Stejně procento respondentů – 31,25% - uvádí jako důvod respektování dětských zvláštností. Dále je to skupina respondentů -18,75% -, kteří udávají osobní zájem, větší možnosti v učení, větší volnost učitelů a pak to jsou zdravotní problémy dětí, které přinutili respondenty k hledání vhodné školy pro své děti. Vhodnou variantou se jevila waldorfská škola a respondenti v ní sami našli zálibu. A stejný počet respondentů uvádí také smysluplnost a perspektivu v jejich práci. 6,25% respondentů uvedlo touhu vyvíjet se, spolupráci mezi učiteli a jejich vzdělání.

Otázka č. 3 – V jakém kontextu jste získal/a informace o waldorfské škole?

Tab. č.7

| | POČET | % |
|---------------------------------------|-------|--------|
| informace od rodiny a přátel | 5 | 31,25% |
| přednáška na VŠ | 4 | 25,00% |
| hledání vhodné školy pro vlastní děti | 3 | 18,75% |
| samostudium | 3 | 18,75% |
| při práci s postiženými dětmi | 1 | 6,25% |
| při pobytu v cizině | 1 | 6,25% |



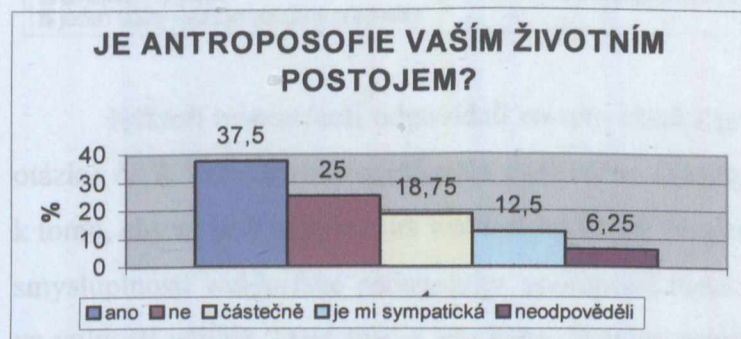
Tento dotaz zjišťoval z jakých zdrojů se respondenti o waldorfském školství dozvěděli. Nejvíce respondentů -31,25 %- se o waldorfské škole dozvědělo z okruhu rodiny či od přátel. Druhou nejpočetnější skupinou - 25,00% - jsou respondenti, kteří se o waldorfské škole dozvěděli na přednášce na vysoké škole. 18,75% respondentů napsalo, že se o waldorfském školství dozvěděli, když hledali školu, která by vyhovovala jejich vlastním dětem. Stejný počet respondentů uvádí jako zdroj informací samostudium. 6,25 % respondentů se o tomto typu školství dozvědělo při práci s postiženými dětmi či při pobytu v cizině.

Otázka č.4 – Je antroposofie Vaším životním postojem?

Tab.č.8

| | POČET | % |
|------------------|-------|---------|
| ano | 6 | 37,50% |
| ne | 4 | 25,00% |
| částečně | 3 | 18,75% |
| je mi sympatická | 2 | 12,50% |
| neodpověděli | 1 | 6,25% |
| celkem | 16 | 100,00% |

Graf č.8



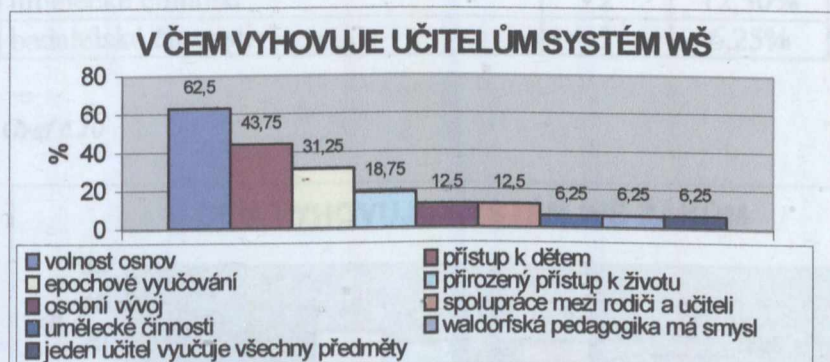
waldorfdy Kladnou odpověď na tuto otázku uvedlo celkem 37,50% respondentů. Zápornou odpověď uvedlo celkem ze zkoumaného vzorku 25,00% respondentů. Částečně se s antroposofií ztotožňuje celkem 18,75% respondentů. Je mi sympatická uvedlo 12,50 % respondentů. A z celkového zkoumaného vzorku neodpovědělo 6,25% respondentů. Výsledek tohoto zkoumání je zajímavý, autorka se domnívá, že všem těmto respondentům by antroposofie měla být alespoň sympatická, neboť na ní je položená celá waldorfská pedagogika.

Otázka č. 5 – V čem Vám (učiteli) osobně vyhovuje systém výuky (práce) waldorfské školy?

Tab.č.9

| | POČET | % |
|--|-------|--------|
| volnost osnov- propojenost předmětů, tvořivost | 10 | 62,50% |
| přístup k dětem, sepnatost se třídou | 7 | 43,75% |
| epochové vyučování - metodika | 5 | 31,25% |
| přirozený přístup k životu | 3 | 18,75% |
| osobní vývoj | 2 | 12,50% |
| spolupráce mezi učiteli a rodiči | 2 | 12,50% |
| umělecké činnosti | 1 | 6,25% |
| waldorfská pedagogika má smysl | 1 | 6,25% |
| jeden učitel vyučuje všechny předměty | 1 | 6,25% |

Graf č.9



Někteří respondenti odpovídali na tuto otázku podobně nebo stejně, jako na otázku č. 2, kde autorka zjišťovala motivační důvody, které vedly respondenty k tomu, aby se stali učitelem na waldorfské škole. Shodu vidí někteří respondenti ve smysluplnosti waldorfské pedagogiky, spolupráci mezi učiteli, v osobním vývoji a ve volnosti učitele, která mu je zde dána. Nejvíce respondentů - 62,50% uvádí, že

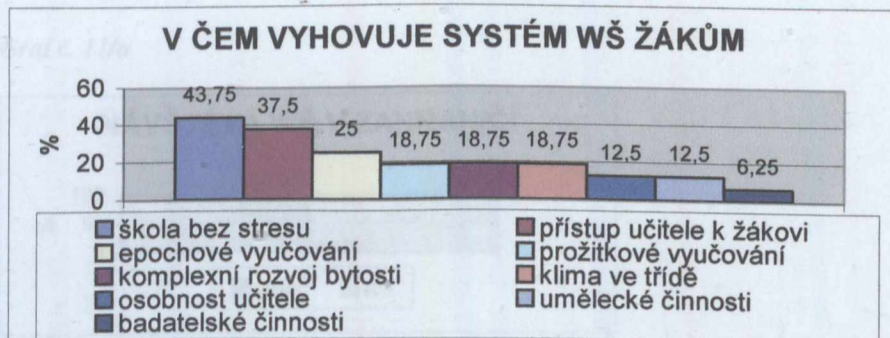
waldorfská pedagogika jim vyhovuje v její volnosti, kde učitel může propojovat předměty podle svého uvážení a kde může být tvořivý. 43,75% respondentů zmiňuje přístup k dětem, respektování jejich zvláštností a to, že waldorfská pedagogika umožňuje individuálním přístupem k jednotlivým žákům. V epochovém vyučování vidí výhodu 31,25% respondentů. 18,75% respondentům se líbí přirozený přístup k životu, ke kterému waldorfská pedagogika směřuje. 12,50% respondentů zdůrazňuje osobní vývoj a stejný počet respondentů vyzdvihuje jako výhodu těsnou spolupráci mezi učiteli navzájem, ale i mezi učiteli a rodiči. 6,25% respondentů dále ještě uvádí za vyhovující umělecké činnosti, kterými děti na waldorfské škole prochází; zdůrazňují smysluplnost této pedagogiky a vidí výhodu v tom, že jeden učitel vyučuje všem předmětům ve jedné třídě.

Otázka č.6 - V čem si myslíte, že tento systém vyhovuje žákům?

Tab.č.10

| | POČET | % |
|--|-------|--------|
| škola bez stresu | 7 | 43,75% |
| přístup učitele k žákovi;důvěra žáka v učitele | 6 | 37,50% |
| epochové vyučování | 4 | 25,00% |
| prožitkové vyučování-skrze činnosti | 3 | 18,75% |
| komplexní rozvoj bytosti | 3 | 18,75% |
| klima ve třídě, její prostředí | 3 | 18,75% |
| osobnost učitele | 2 | 12,50% |
| umělecké činnosti | 2 | 12,50% |
| badatelské činnosti | 1 | 6,25% |

Graf č.10



Tato otázka směřovala k tomu, aby se respondenti zamysleli a řekli, proč si myslí, že tento pedagogický systém může vyhovovat žákům. Nejvíce

respondentů - 43,75% - uvedlo, že žákům by nejvíce mohla vyhovovat škola bez stresu; dále je to přístup učitele k žákovi a z toho vyplývající důvěra žáka v učitele, to uvedlo celkem 37,50% respondentů. 25,00% respondentů se domnívá, že žákům by mohlo vyhovovat epochové vyučování, kdy se žáci soustředí na jeden předmět po určitou dobu. 18,75% respondentů uvádí jako výhodu prožitkové vyučování, kdy se žáci učí také skrze činnosti. Stejný počet respondentů uvedl, že by žákům mohlo vyhovovat klima třídy, její prostředí. 12,50 % respondentů uvedlo osobnost učitele a stejný počet zmiňuje umělecké činnosti, kterými se žáci na waldorfské škole zabývají. 6,25% respondentů napsalo, že žákům, navštěvujícím waldorfskou školu vyhovují badatelské činnosti. Autorka se domnívá, že respondenti v podstatě vyjmenovali základní principy waldorfské pedagogiky.

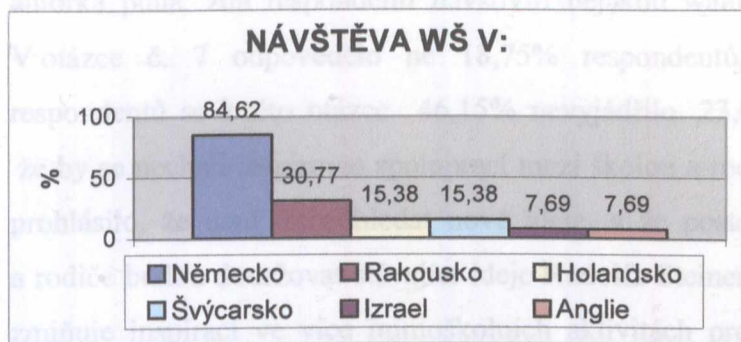
Otázka č.7 – Navštívil/a jste nějakou waldorfskou školu v Německu, popř. v jiné zemi?

Tab.č.11

| | POČET | % |
|-----------|-------|---------|
| ano | 13 | 81,25% |
| ne | 3 | 18,75% |
| celkem | 16 | 100,00% |
| ano -země | | |
| Německo | 11 | 84,62% |
| Rakousko | 4 | 30,77% |
| Holandsko | 2 | 15,38% |
| Švýcarsko | 2 | 15,38% |
| Izrael | 1 | 7,69% |
| Anglie | 1 | 7,69% |

Graf č. 11/a





Tuto otázku autorka položila z důvodu, že si myslí, že je důležité mít kontakt se školami mezi sebou nejen v České republice, ale i mezi školami v zahraničí. Respondenti by tím mohli získávat nápady a informace od zahraničních kolegů. 81,25% respondentů odpovědělo kladně tedy, že navštívili nějakou waldorfskou školu v zahraničí a 18,75 % respondentů nikdy žádnou waldorfskou školu v zahraničí nenavštívilo.

Z kladných odpovědí byla pak nejčastěji - 84,62% respondentů – navštívena waldorfská škola v Německu, 30,77% respondentů uvedlo návštěvu waldorfské školy v Rakousku. 15,38% respondentů navštívilo školy v Holandsku a Švýcarsku. A 7,69% respondentů uvedlo Izrael a Anglii.

Největší procentuální zastoupení návštěvy Německa a Rakouska plyne, podle názoru autorky, z dostupnosti obou zemí.

Otázka č. 8 – Pokud ano, kterými idejemi byste ráda výukový systém obohatil/a?

Tab.č.12

| | POČET | % |
|---|-------|--------|
| bez odpovědi | 6 | 46,15% |
| větší spolupráce škola-rodíče | 3 | 23,08% |
| stačí naplňovat stávající ideje R. Steinera | 2 | 15,38% |
| více mimoškolních aktivit; školní orchestr | 2 | 15,38% |
| vybavenost školy | 1 | 7,69% |
| důslednost | 1 | 7,69% |
| úprava okolí školy | 1 | 7,69% |
| náboženství by mělo být součástí vyučování i samostatný předmět | 1 | 7,69% |
| nevím | 1 | 7,69% |

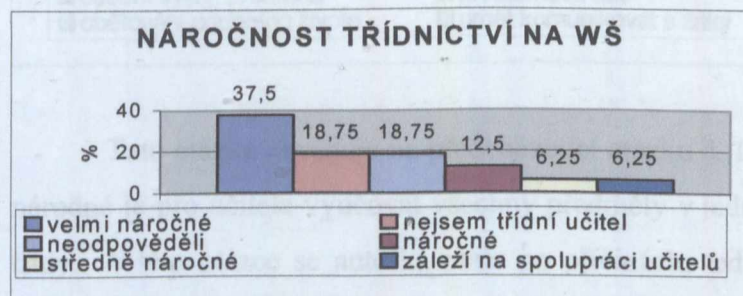
Tento dotaz na respondenty navazuje na předešlou otázku č. 7, kde se autorka ptala, zda respondenti navštívili nějakou waldorfskou školu v zahraničí. V otázce č. 7 odpovědělo ne 18,75% respondentů, ze zbývajících 81,25% respondentů se k této otázce 46,15% nevyjádřilo. 23,08% respondentů uvedlo, že by se nechali inspirovat spoluprací mezi školou a rodinou. 15,38% respondentů prohlásilo, že není třeba hledat nové ideje, a že postačí, když se škola, učitelé a rodiče budou dodržovat stávající ideje Rudolfa Steinera. 7,69% respondentů dále zmiňuje inspiraci ve více mimoškolních aktivitách pro děti, v lepší vybavenosti školy, větší důslednosti, úpravě školního okolí a v zařazení náboženství do vyučování popřípadě zařazení náboženství, jako samostatného předmětu. Stejně procento respondentů napsalo, že neví, čím by výukový systém obohatilo.

Otázka č. 9 – Je pro Vás obtížné vést třídu od prvního do devátého ročníku? Vyberte ze stupnice 1–5, kde znamená: 5 – velmi náročné; 4 – náročné; 3 – středně náročné; 2 – téměř nenáročné; 1 – nenáročné

Tab.č.13

| | POČET | % |
|------------------------------|-------|--------|
| 5 | 6 | 37,50% |
| 4 | 2 | 12,50% |
| 3 | 1 | 6,25% |
| 2 | 0 | 0,00% |
| 1 | 0 | 0,00% |
| nejsem třídní učitel | 3 | 18,75% |
| záleží na spolupráci učitelů | 1 | 6,25% |
| neodpověděli | 3 | 18,75% |
| celkem | 16 | 100% |

Graf č.12



Na tuto otázku odpovědělo 37,50% respondentů, že je pro ně velmi náročné být třídním učitelem a vést po celou dobu povinné základní docházky třídy. 12,50%

pocítuje funkci třídnictví jako náročné a pro 6,25% respondentů je to středně náročné. Žádný respondent neuvedl, že třídnictví by bylo pro něj téměř nenáročné nebo nenáročné.

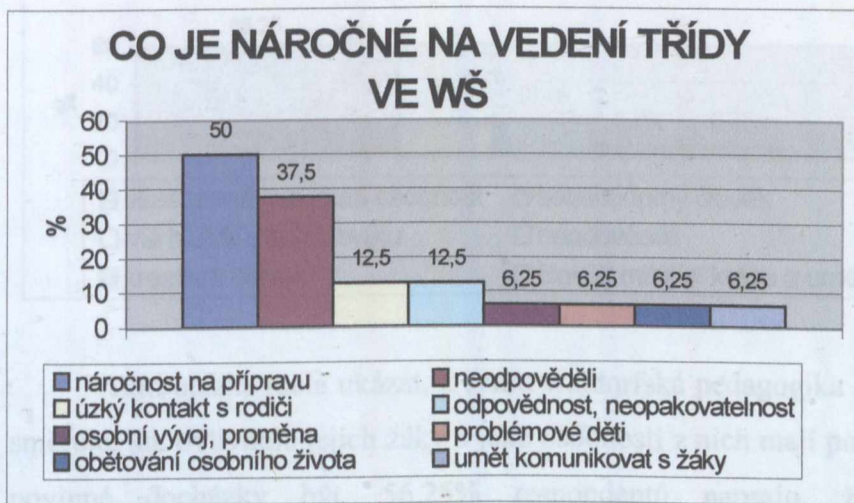
18,75% respondentů napsalo, že nemohou posoudit, protože nejsou třídními učiteli, stejné procento respondentů se k této otázce nevyjádřilo. 6,25% respondentů napsalo, že tato náročnost se odvíjí od spolupráce mezi učiteli.

Otázka č. 10 – Konkretizujte tyto obtíže

Tab.č.14

| | POČET | % |
|--|-------|--------|
| časová náročnost na přípravu všech hodin | 8 | 50,00% |
| neodpověděli | 6 | 37,50% |
| úzký a častý kontakt s rodiči | 2 | 12,50% |
| odpovědnost, neopakovatelnost | 2 | 12,50% |
| osobní vývoj, proměna | 1 | 6,25% |
| problémové děti narušující chod třídy | 1 | 6,25% |
| obětování osobního života | 1 | 6,25% |
| umět komunikovat se žáky | 1 | 6,25% |

Graf č.13



Tato otázka navazuje na předcházející otázku č. 10, kde se autorka ptala, jak náročné je pro učitele vyučovat všechny předměty v jedné třídě od první do deváté třídy. V této otázce se autorka ptala po příčinách, tedy v čem respondenti tuto náročnost vidí. 50,00% jich odpovědělo, že největší náročnost je v časové přípravě na hodinu. 37,50% respondentů neodpovědělo. 12,50% vidí problém v úzké spolupráci mezi učitelem a školou. Stejný počet respondentů uvádí, že náročnost

vidí v odpovědnosti, kterou respondenti mají tím, že vyučují všechny předměty, v neopakovatelnosti jejich práce. 6,25% respondentů uvádí další důvody náročnosti. Tu vidí v osobním vývoji, proměně, kterou musí projít nebo v problémových dětech, kteří narušují chod třídy. Dále to je obětování osobního života či náročnost v umění při komunikaci se třídou.

Otázka č. 11 – Formulujte pojetí absolventa waldorfské školy.

Tab. č 15

| | POČET | % |
|--|-------|--------|
| všestranně rozvinutá osobnost | 9 | 56,25% |
| sebevědomý člověk, samostatný, umí říct svůj názor | 8 | 50,00% |
| má hlubší vztah ke světu | 3 | 18,75% |
| Neodpověděli | 3 | 18,75% |
| kreativní člověk | 1 | 6,25% |
| člověk milující krásu a umění | 1 | 6,25% |

Graf č.14



Tato otázka měla ukázat, k čemu waldorfská pedagogika podle respondentů směřuje, jak ovlivňuje jejich žáky a jaké osobnosti z nich mají po ukončení základní povinné docházky být. 56,25% respondentů napsalo, že žák by měl být po absolvování waldorfské základní školy všestranně rozvinutá osobnost. 50,00% respondentů říká, že takový žák by měl být samostatný, sebevědomý, tedy člověk, který umí říct svůj názor. 18,75% respondentů zdůrazňuje hlubší vztah ke světu. Stejně procento respondentů na tuto otázku neodpovědělo. A 6,25% respondentů zmiňuje, že takový mladý člověk by měl být kreativní a stejné procento respondentů uvádí, že to má být člověk, který má rád krásu a umění.

Autorka se domnívá, že tato pojetí absolventa, která respondenti uvedli zcela korespondují s myšlenkami waldorfské pedagogiky.

Otázka č. 12 – Pokud byste mohl/a zasahovat do koncepce waldorfské školy, kam či do které oblasti by směřovalo doporučení týkající se změn?

Tab. č.16

| | POČET | % |
|---|-------|--------|
| neodpověděli | 6 | 37,50% |
| samospráva | 3 | 18,75% |
| změna přístupu ministerstva školství k alternativním školám | 2 | 12,50% |
| spíše změny v rámci jednotlivých škol | 2 | 12,50% |
| organizace | 1 | 6,25% |
| ještě větší propojení hodin | 1 | 6,25% |
| propojení se střední školou | 1 | 6,25% |
| nemám aktuální potřebu změny | 1 | 6,25% |
| nepocit'uji kompetence | 1 | 6,25% |
| nevím | 1 | 6,25% |

Touto otázkou se autorka chtěla dozvědět, zda respondenti přemýšlí sami o změnách týkajících se koncepce waldorfských škol. Zajímavá jsou procenta respondentů, kteří neodpověděli – 37,50%. Dále jsou to odpovědi respondentů, kteří uvedli, že nemají potřebu něco na koncepci waldorfské školy měnit – 6,25% nebo že nepocit'ují kompetence – 6,25% či, že neví – 6,25 %.

18,75% respondentů uvedlo, že by chtěli samosprávu pro waldorfské školy v České republice, 12,50% respondentů by chtělo změnit přístup ministerstva školství k alternativním školám. Stejný počet respondentů –12,50%- uvedl, že by se zaměřili spíše na změny v rámci jednotlivých škol. 6,25% respondentů by se zaměřilo na změnu organizace ve škole, stejné procento by chtělo ještě větší propojení hodin či zavedení střední školy waldorfského typu, která by navazovala na školu základní.

Závěr

Výzkum provedený na omezeném vzorku respondentů ukazuje, že na waldorfských školách je také převaha učitelek, jako na školách běžných. Přesto zastoupení učitelů, v rámci sledovaného počtu respondentů, je vyšší, než

na školách klasických. Všichni tito respondenti by měli mít kromě vysokoškolského vzdělání i absolvovaný waldorfský seminář, což výzkum nepotvrzuje.

O waldorfském školství, které je u nás od roku 1990 /1991, se převážně dozvěděli z okruhu své rodiny a přátel a na přednáškách na vysokých školách. Respondenti nejčastěji uváděli, že motivací pro přestup na waldorfskou školu bylo hledání jiného pedagogického směru, který respektuje dětské zvláštnosti, kde funguje jiný vztah mezi učitelem a žákem. Tento pedagogický systém jim nejvíce vyhovuje ve volnosti, kterou zde mají, v již zmíněném přístupu k dětem, v metodice.

Respondenti se domnívají, že dětem vyhovuje škola bez stresu, vztah, který vzniká mezi dětmi a učitelem, v epochové vyučování, kdy se žáci delší dobu zaměřují na jeden vyučovací předmět a tím mají možnost hlouběji do něj proniknout.

Většina respondentů navštívila jinou waldorfskou školu v zahraničí, nejčastější odpovědí byla návštěva waldorfské školy v Německu a Rakousku. Pokud se tam nechali respondenti inspirovat prací jejich zahraničních kolegů, bylo to v oblasti větší spolupráce mezi učiteli a rodiči a v kvalitě a množství mimoškolních aktivit, které zahraniční školy nabízely.

Sami, pokud by mohli něco změnit na koncepci waldorfských škol, uváděli nejvíce zřízení samosprávy pro české waldorfské školy, a pak to by to byly spíše změny v rámci jednotlivých škol.

Výzkum dále ukázal, že antroposofie není pro všechny respondenty životním postojem, naopak být třídním učitelem je pro ně převážně velmi náročné, a to z důvodu časové náročnosti na přípravu všech hodin.

Cílem, ke kterému waldorfská škola a samotní respondenti směřují, je vychovat z žáků všestranně rozvinutou osobnost, člověka, který je samostatný a umí říct svůj názor.

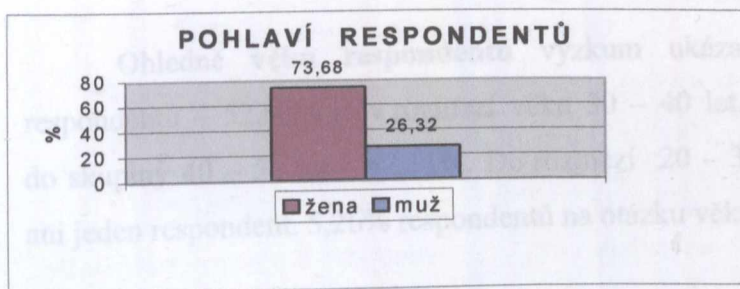
Dotazník č.2 určený rodičům

Otázka č.1 – Pohlaví, věk a nejvyšší dosažené vzdělání

Tab.č.17

| | POČET | % |
|--------|-------|---------|
| muž | 5 | 26,32% |
| žena | 14 | 73,68% |
| celkem | 19 | 100,00% |

Graf č.15

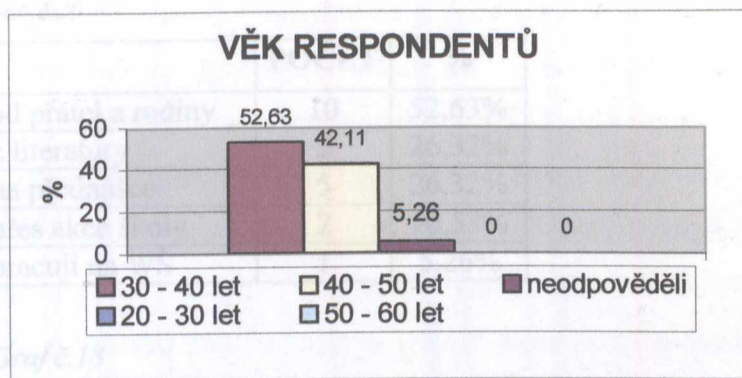


Tab.č.18

Výzkum ukázal, že tento dotazník vyplňovalo 26,32% mužů a 73,68% žen. Z toho autorka usuzuje, že dotazník vyplňoval vždy ten rodič, který se dítěti „více věnuje“. Větší procentuální zastoupení žen odpovídá běžnému uspořádání rodiny, kde jsou ženy v častějším kontaktu s dítětem, vodí jej do školy, pomáhají s úkoly.

Tab.č.18

| | POČET | % |
|--------------|-------|---------|
| 20 -30 let | 0 | 0,00% |
| 30 -40 let | 10 | 52,63% |
| 40 - 50 let | 8 | 42,11% |
| 50 - 60 let | 0 | 0,00% |
| neodpověděli | 1 | 5,26% |
| celkem | 19 | 100,00% |



Ohledně věku respondentů výzkum ukázal, že největší zastoupení respondentů – 52,63%-je v rozmezí věku 30 – 40 let. Zbytek respondentů spadá do skupiny 40 – 50 let – 42,11%. Do rozmezí 20 – 30 let a 50 – 60 let nespadá ani jeden respondent. 5,26% respondentů na otázku věku neodpovědělo.

Tab.č.19

| | POČET | % |
|---------------------|-------|--------|
| vysoká škola | 13 | 68,42% |
| vyšší odborná škola | 2 | 10,53% |
| střední škola | 4 | 21,05% |
| celkem | 19 | 100% |

Graf č.17



Vzhledem k otázce **nejvyššího dosaženého vzdělání** se podle výzkumu ukazuje, že celkově má 68,42% respondentů vysokoškolské vzdělání. Vyšší odborné vzdělání má 10,53% respondentů. Střední vzdělání má 21,05% respondentů.

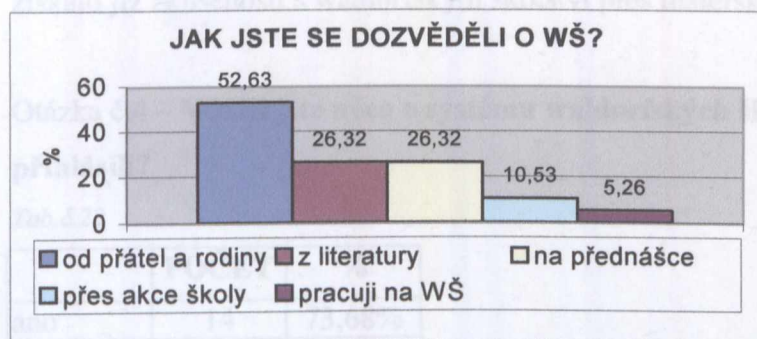
Autorka se domnívá, že výsledek výzkumu ukazuje na to, že rodiče s vyšším vzděláním se více zajímají o vzdělání svých dětí, popřípadě o hledání takové školy, která by jejich dítěti vyhovovala.

Otázka č. 2 – Jakým způsobem jste se dozvěděli o waldorfské škole?

Tab.č.20

| | POČET | % |
|--------------------|-------|--------|
| od přátel a rodiny | 10 | 52,63% |
| z literatury | 5 | 26,32% |
| na přednášce | 5 | 26,32% |
| přes akce školy | 2 | 10,53% |
| pracuji na WŠ | 1 | 5,26% |

Graf č.18



Touto otázkou autorka zjišťovala, jak se respondenti **dozvěděli o waldorfské škole**. Nejvíce respondentů – 52,63% se o waldorfské škole dozvědělo od rodiny nebo známých. 26,32% jako pramen informací uvedla literaturu a stejné procento respondentů se waldorfském školství dozvědělo na nějaké přednášce. 10,53% respondentů bylo informováno přes akce školy, které pořádá a 5,26% respondentů napsalo, že na této škole pracuje.

Otázka č.3 – Jaké důvody Vás vedly k tomu, že jste se rozhodli přihlásit své dítě do waldorfské školy?

Tab.č.21

| | POČET | % |
|--|-------|--------|
| přístup učitele k dětem | 8 | 42,11% |
| metodika waldorfské školy | 8 | 42,11% |
| výchovné důvody, vzdělávání | 4 | 21,05% |
| ohled na duševní i duchovní složku člověka | 3 | 15,79% |
| špatná zkušenost s běžnou základní školou | 2 | 10,53% |
| rozhovorem s osobou, která spolupracuje s WŠ | 2 | 10,53% |
| vlastní studium wald. Pedagogiky | 1 | 5,26% |
| zkušenosti s waldorfskou mateřskou školkou | 1 | 5,26% |

Odovědi, které respondenti jmenovali jako důvody, které je vedly k rozhodnutí umístit své dítě na waldorfskou školu, jsou nejčastěji – 42,11 % - jiný přístup učitele k dětem a stejný počet respondentů uvádí metodiku waldorfské školy. 21,05% uvádí výchovné důvody a 15,79% napsalo jako důvod, že waldorfská pedagogika bere ohled na duchovní i duševní složku člověka. 10,53% respondentů uvedlo svou vlastní špatnou zkušenost s běžnou základní školou a stejnému počtu respondentů se jako motivace stal rozhovor s osobou, která spolupracuje s waldorfskou školou. 5,26% uvedlo jako zdroj samostudium a stejné procento získalo již zkušenosti s waldorfským školstvím přes mateřskou školku.

Otázka č.4 – Věděli jste něco o systému waldorfských škol dříve než jste své dítě přihlásili?

Tab.č.22

| | POČET | % |
|-----------|-------|--------|
| ano | 14 | 73,68% |
| téměř nic | 4 | 21,05% |
| ne | 1 | 5,26% |
| celkem | 19 | 100% |

Graf č.19



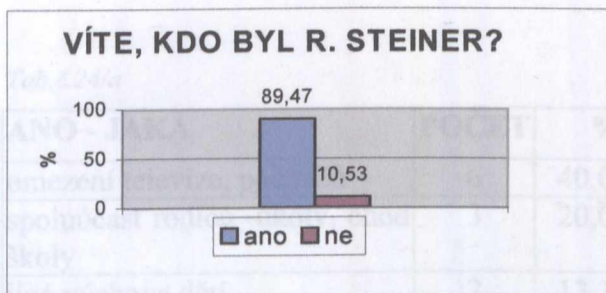
Odovědi respondentů ukazují, do jaké míry vyhledali informace o waldorfském školství před tím, než se rozhodli, přihlásit své dítě do waldorfské školy. Celkem 73,68% respondentů napsalo, že samozřejmě tyto informace vyhledali a principy předem znali. 15,79% respondentů napsalo, že o systému waldorfské školy téměř nic nevěděli. A 5,26% respondentů napsalo, že nic o tomto systému nevěděli.

Otázka č. 5 – Víte, kdo byl Rudolf Steiner?

Tab.č.23

| | POČET | % |
|--------|-------|---------|
| ano | 17 | 89,47% |
| mlhavě | 2 | 10,53% |
| celkem | 19 | 100,00% |

Graf č.20



Touto otázkou se autorka chtěla dozvědět, zda se respondenti orientují i v historii waldorfského školství. Jestli ví, kdo byl zakladatelem waldorfské pedagogiky. Celkem 89,47% respondentů uvedlo, že R. Steinera samozřejmě zná a 10,53% napsalo, že mlhavě ví, o koho se jedná.

Otázka č.6 – Dala Vám waldorfská škola nějaká praktická doporučení a omezení pro život v rodině?

Tab.č.24

| | POČET | % |
|--------|-------|---------|
| ano | 15 | 78,95% |
| ne | 4 | 21,05% |
| celkem | 19 | 100,00% |

Graf č. 21



Tato otázka směřovala ke zjištění, jestli si rodiče uvědomují odlišnosti, které s sebou waldorfský systém přináší. I když si celkem 78,95% respondentů tyto odlišnosti uvědomuje, je zajímavé procento respondentů – 21,05%, kteří si nejsou žádných rozdílů vědomi.

K této otázce náležela podotázka, ve které měli respondenti napsat, v čem doporučení a omezení vidí. Pokus si respondenti nejsou vědomi, že by jim škola dala nějaká doporučení, měli napsat, zda si uvědomili rozdíly mezi prostředím školy a rodiny.

Tab.č.24/a

| ANO - JAKÁ | POČET | % |
|--------------------------------------|-------|--------|
| omezení televize, počítačů | 6 | 40,00% |
| spoluúčast rodičů -úkoly, chod školy | 3 | 20,00% |
| jiná výchova dětí | 2 | 13,33% |
| omezení toxických látek | 2 | 13,33% |
| dodržování tradic | 2 | 13,33% |
| otevřenost v komunikaci | 1 | 6,67% |
| křesťanství | 1 | 6,67% |
| vyprávění pohádek | 1 | 6,67% |
| dodržování školních aktivit | 1 | 6,67% |

Nejvíce respondentů – 31,58% uvedlo, že doporučení, které si skrze waldorfskou školu uvědomili je omezení sledování televize a počítačů. 15,79% zmínilo, že si uvědomili, jak důležité je, aby rodiče pomáhali dítěti s domácími úkoly a zapojili se do chodu školy. 10,53% respondentů napsalo, že nekupují věci s toxickými látkami a stejné procento si uvědomuje, více dodržují tradice. Jiní se uvědomují jiný systém výchovy. 5,26% respondentů napsalo větší otevřenost v komunikaci, důraz na křesťanství a vyprávění pohádek a dodržování školních aktivit.

Tab.č.24/b

| NE – VŠIMLI JSTE SI ROZDÍLU MEZI ŠKOLNÍM A DOMÁCÍM PROSTŘEDÍM | POČET | % |
|---|-------|--------|
| ano | 2 | 50,00% |
| nenapadlo mě to pozorovat | 1 | 25,00% |
| obě prostředí by se měla doplňovat | 1 | 25,00% |

Celkem 15,79% respondentů, kteří si nevzali žádná doporučení ke změně pro svůj rodinný život, napsalo, že si jsou vědomi rozdílného prostředí mezi školou a domácností. 5,26% uvedlo, že je nenapadlo tato dvě prostředí zkoumat a 5,26% respondentů napsalo, že obě prostředí by se měla doplňovat.

Otázka č. 7 – Očekávání, které jste měli spojené s důvody, kvůli kterým jste umístili své dítě do waldorfské školy se:

- naplnila
- v průběhu docházky se měnila
- nenaplnila

Tab.č.25

| | POČET | % |
|---------------------|-------|--------|
| naplnila | 11 | 57,89% |
| v průběhu se měnila | 6 | 31,58% |
| nevím | 2 | 10,53% |
| nenaplnila | 1 | 5,26% |
| neodpověděl | 1 | 5,26% |

Graf č.22



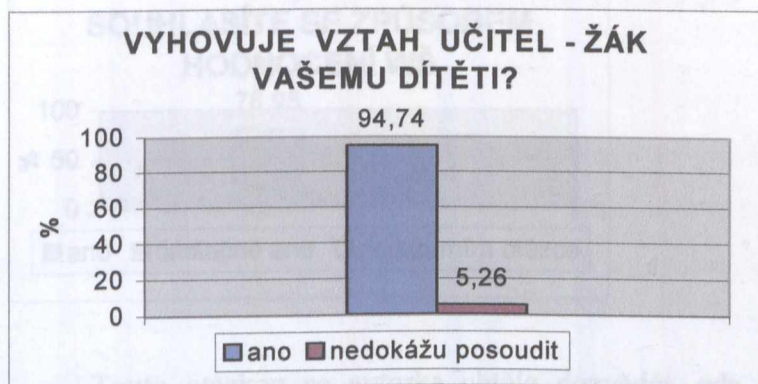
Na tuto otázku měli respondenti odpovídat, zda důvody, kvůli kterým zvolili pro své dítě tuto školu, splnily jejich očekávání. Na to 57,89% respondentů odpovědělo, že se jejich očekávání naplnila. 31,58% respondentů udává, že jejich očekávání se v průběhu docházky jejich dítěte měnila. 10,53% respondentů neví, neboť jejich děti jsou na škole teprve krátkou dobu. 5,26% respondentů napsalo, že očekávání se nenaplnila i naplnila. A 5,26% respondentů neodpovědělo.

Otázka č.8 – Zdá se Vám, že vztahy mezi učitelem a žákem v systému waldorfské školy vašemu dítěti vyhovují?

Tab.č.26

| | POČET | % |
|-------------------|-------|--------|
| ano | 18 | 94,74% |
| nedokážu posoudit | 1 | 5,26% |
| celkem | 19 | 100% |

Graf č.23



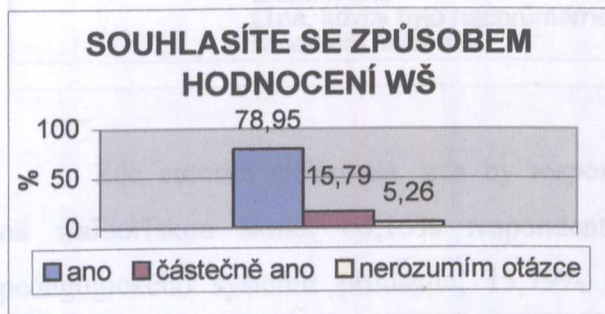
Zde se autorka zajímala, zda si respondenti myslí, že jejich dětem vyhovuje vztah mezi učitelem a dítětem v systému waldorfských škol. Výsledek výzkumu ukazuje, že 94,74% respondentů se domnívá, že tento vztah jejich dětem vyhovuje, odpovídá i výsledku zkoumání v otázce č. 3, kde se autorka ptala na motivační důvod, proč respondenti přihlásili své dítě na waldorfskou školu. Zde v této otázce napsalo celkem 42,11% respondentů právě jiný přístup učitele k dítěti. 5,26% respondentů napsalo, že nedokážou posoudit, zda je jejich dítě spokojeno se vztahy mezi učiteli, které jsou mezi učiteli a žáky.

Otázka č. 9 – Souhlasíte se způsobem hodnocení waldorfské školy?

Tab.č.27

| | POČET | % |
|------------------|-------|---------|
| ano | 15 | 78,95% |
| částečně ano | 3 | 15,79% |
| nerozumím otázce | 1 | 5,26% |
| celkem | 19 | 100,00% |

Graf č.24

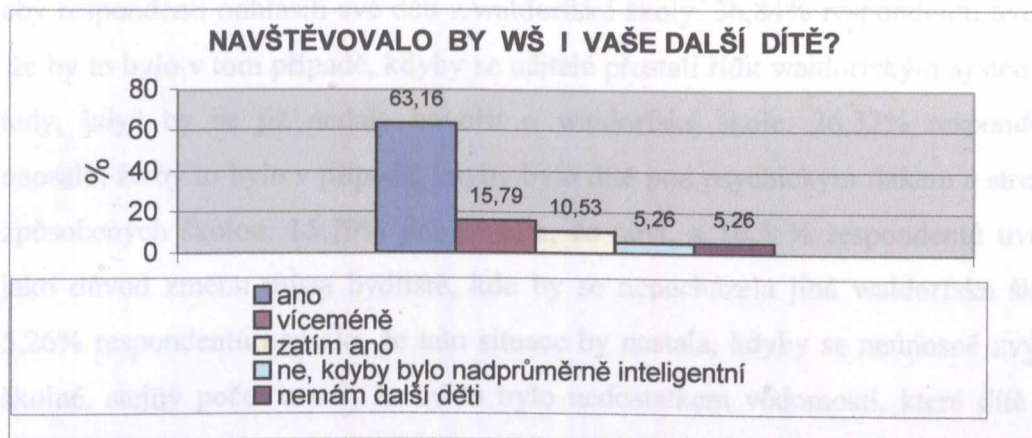


Touto otázkou se autorka chtěla dozvědět, zda respondentům vyhovuje způsob hodnocení na waldorfské škole. Celkem 78,95% respondentů je spokojeno s hodnocením, které waldorfská škola má. Částečně ano odpovědělo celkem 15,79% respondentů. Respondenti, kteří se s hodnocením waldorfského systému zcela neztotožnili, zmiňují důvod rychlejší orientace ve školním hodnocení, ale ne klasickými známkami, jiná výhrada je proti „hvězdičkám“, které děti dostávají, důvodem je vnější motivace, která se blíží hodnocení klasického školství. Jiný názor, který respondenti uvedli jen zmiňuje, že hodnocení waldorfské školy má své kladné i záporné stránky. 5,26% respondentů otázce neporozumělo.

Otázka č. 10 – Na základě zkušeností s waldorfskou školou, jste rozhodnutí, aby i Vaše další dítě navštěvovalo waldorfskou školu?

Tab.č.28

| | POČET | % |
|---|-------|--------|
| ano | 12 | 63,16% |
| víceméně | 3 | 15,79% |
| zatím ano | 2 | 10,53% |
| ne, kdyby bylo nadprůměrně inteligentní | 1 | 5,26% |
| nemám další děti | 1 | 5,26% |
| celkem | 19 | 100% |



Zde autorka zjišťovala, zda by respondenti přihlásili i další své děti na waldorfskou školu. 63,16% respondentů, by své další děti do tohoto pedagogického systému přihlásila, 15,79% respondentů odpovědělo víceméně. 10,53% respondentů je o tom prozatím také přesvědčeno, ale jsou si vědomi, že tento postoj se během času může změnit. 5,26% respondentů tuto možnost vylučuje pouze však pod podmínkou, že by jejich další děti byli nadprůměrně inteligentní. V takovém případě nevidí waldorfskou školu, jako vhodnou. A 5,26% respondentů uvedlo, že nemá další děti.

Otázka č. 11 – Jaká by musela nastat situace, že byste se rozhodli své dítě z waldorfského systému vyjmout?

Tab.č.29

| | POČET | % |
|--|-------|--------|
| pokud by se waldorfská škola přestala řídit waldorfským systémem | 7 | 36,84% |
| kdyby dítě trpělo psychickými problémy, které by způsobila škola | 5 | 26,32% |
| špatná komunikace s učitelem | 4 | 21,05% |
| nevím | 3 | 15,79% |
| stěhování | 2 | 10,53% |
| zvýšení školného | 1 | 5,26% |
| nedostatky v učení | 1 | 5,26% |
| problémy s chováním dítěte | 1 | 5,26% |
| drogy na škole | 1 | 5,26% |
| velké požadavky na změnu života v rodině | 1 | 5,26% |

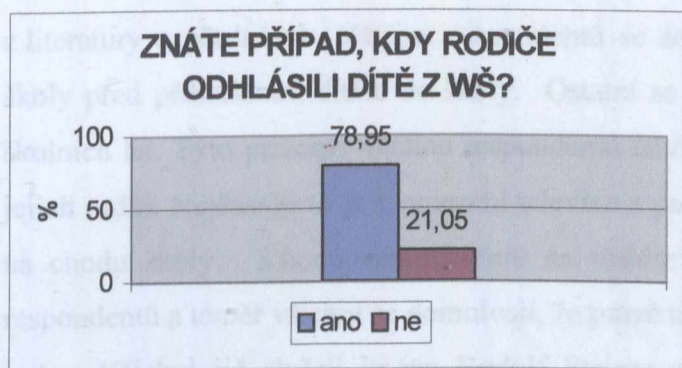
Touto otázkou chtěla autorka zjistit, jaká změna by musela nastat, aby respondenti odhlásili své děti z waldorfské školy. 36,84% respondentů uvedlo, že by to bylo v tom případě, kdyby se učitelé přestali řídit waldorfským systémem, tedy, když by se již nedalo hovořit o waldorfské škole. 26,32% respondentů napsalo, že by to bylo v případě, kdyby bylo dítě pod psychickým tlakem a stresem způsobených školou. 15,79% jich uvedlo, že neví, a 10,5 % respondentů uvedlo jako důvod změnu místa bydliště, kde by se nenacházela jiná waldorfská škola. 5,26% respondentů napsalo, že tato situace by nastala, kdyby se neúnosně zvýšilo školné, stejný počet uvedl, že by to bylo nedostatkem vědomostí, které dítě zde dostává. Stejný počet respondentů dále uvedl jako důvod problémové chování dítěte, drogy na škole a posledně i velký tlak ze strany školy na změnu chodu rodinného života.

Otázka č. 12 – Slyšeli jste někdy o případu a důvodech, které vedly k tomu, že rodiče své dítě z waldorfské školy odhlásili?

Tab.č.30

| | POČET | % |
|--------|-------|---------|
| ano | 15 | 78,95% |
| ne | 4 | 21,05% |
| celkem | 19 | 100,00% |

Graf č. 26



Tab.č.30/a

| DŮVODY | POČET | % |
|--------------------------|-------|--------|
| dítě se málo naučilo | 4 | 26,67% |
| konflikt s pedagogem | 3 | 20,00% |
| velké výdaje kvůli škole | 1 | 6,67% |
| nesouhlas s metodikou | 1 | 6,67% |
| špatný třídní kolektiv | 1 | 6,67% |

Touto otázkou hledala autorka možné důvody, které sami respondenti znají nebo které slyšeli, proč se rodiče rozhodli odhlásit své dítě z waldorfské školy. Celkem tento případ zná nebo slyšelo 78,95% respondentů. Ti uvádějí jako nejčastější důvod – 26,67% - to, že měli rodiče pocit, že jejich dítě se toho málo na škole naučilo. 20,009% respondentů slyšelo jako důvod neshody s učitelem a 6,67% respondentů zná případy, kdy měli rodiče pocit, že jsou moc velké výdaje na školu; nesouhlasili s metodikou nebo dítě nebylo spokojené v třídním kolektivu.

Závěr

Závěr výzkumu dotazníku č. 2 ukazuje, že i v oblasti waldorfské školy s dětmi v rodinách více pracují ženy. Podle výsledků, by se dalo usuzovat, že rodiče těchto dětí budou mít častěji vysokoškolské vzdělání, že hledají takovou školu, která by jejich dítěti vyhovovala., kde je jiný přístup učitele k dítěti, jiná, metodika.

Informace o waldorfském školství nejčastěji získali od přátel a rodiny, z literatury a přednášek. Většina respondentů se seznámila s principy waldorfské školy před přihlášením dítěte do školy. Ostatní se s principy seznamovali během školních let. Tyto principy většinu respondentů také ovlivnily a zasáhly do chodu jejich rodin. Nejčastěji to je v omezení televize a počítače a v aktivním spoluúčasti na chodu školy. S hodnocením, které na waldorfské škole je souhlasí většina respondentů a téměř všichni se domnívají, že právě tato škola vyhovuje jejich dítěti.

Všichni již slyšeli jméno Rudolf Steiner, ale přesto, ne naprosto všem, je zcela jasné, kdo to byl a o co se zasloužil. Změna školy pro dítě by podle respondentů nastala v tom případě, že by se učitelé přestali řídit principy waldorfské pedagogiky. Dále v případě, že by škola měla špatný vliv na psychiku dítěte nebo kdyby si dítě nerozumělo s učitelem. Nejčastějším důvodem odchodu dítěte ze školy bylo nedostatečné množství informací, které škola dala dítěti, ale i konflikt

s pedagogem. Pro většinu respondentů se očekávání, která vložily do této školy, splnila a u některých z nich se však míra očekávání během školní docházky měnila.

Příloha č. 14

V rámci zpracování diplomové práce realizovala autorka psychologka ze dvou různých pedagogicko – psychologických poraden. Zajímalo ji především, jak často se v těchto poradnách objevují děti z waldorfských škol, jejich nejčastější problémy, a v neposlední řadě zhodnocení výhod a nevýhod waldorfského školství z hlediska waldorfské psychologie.

Různé rozhovory proběhly v poradně v Želiezské ulici na Praze 1, v poradně v Lucemburské ulici na Praze 3 a se souhlasem obou psychologek písemně zaznamenány.

Obě psychologky popsaly své názory a zkušenosti s dětmi z waldorfských škol.

První z obou dotazovaných psychologek spolupracovala především s dětmi, které navštěvovaly speciální vzbudovací školu, druhá popisovala své zkušenosti s waldorfskou školkou v Koněvové ulici na Praze 3.

Frekvence setkávání obou psychologek s dětmi z waldorfských škol je poměrně malá – průměrně 3 děti za rok. Jedna z psychologek se účastnila kurzů waldorfského školství na začátku 90. let, hrubě přibližně do kontaktu s dětmi z těchto škol především prostřednictvím waldorfské mateřské školy.

Obě odbornice poukázaly na nevhodnost této školy pro děti, které mají potíže s pozorností. Tento odmítavý postoj odůvodňovaly argumentem, že děti ztrácejí kontakt s jinými předními. Dále podotýkaly, že je waldorfská škola nevhodná pro děti, jejichž rodiče jsou ve vztahu ke svým dětem příliš ambiciózní.

Naopak by škola doporučily dětem, které mají problémy se sociálním kontaktem. Také dětem s organickým poškozením nebo dětem, které mají spíše praktické zručnosti, nežoli studijní.

Jake výhody waldorfské školy uvedly odbornice:

- socializaci, stimulaci

- jediná škola, která myslí na děti problematické z hlediska

- není zde orientace pouze na učitele

4. Rozhovor s psychology pedagogicko – psychologických poraden

V rámci zpracovávání diplomové práce navštívila autorka psycholožky ze dvou různých pedagogicko – psychologických poraden. Zajímalo ji především, jak často se v těchto poradnách objevují děti z waldorfských škol, jejich nejčastější problémy, a v neposlední řadě zhodnocení výhod a nevýhod waldorfského školství z hlediska waldorfské psychologie.

Řízené rozhovory proběhly v poradně v Železné ulici na Praze 1, v poradně v Lucemburské ulici na Praze 3 a se souhlasem obou psycholožek písemně zaznamenány.

Obě psycholožky popsaly své názory a zkušenosti s dětmi z waldorfských škol.

První z obou dotazovaných psycholožek spolupracovala především s dětmi, které navštěvovaly speciální svobodnou školu, druhá popisovala své zkušenosti s waldorfskou školkou v Koněvově ulici na Praze 3.

Frekvence setkávání obou psycholožek s dětmi z waldorfských škol je poměrně malá – průměrně 3 děti za rok. Jedna z psycholožek se účastnila kurzů waldorfského školství na začátku 90. let, druhá přichází do kontaktu s dětmi z těchto škol především prostřednictvím waldorfské mateřské školy.

Obě odbornice poukázaly na nevhodnost této školy pro děti, které mají poruchu pozornosti. Tento odmítavý postoj zdůvodnily argumentem, že děti ztrácejí kontakt s jinými předměty. Dále podotýkaly, že je waldorfská škola nevhodná pro děti, jejichž rodiče jsou ve vztahu ke svým dětem příliš ambiciózní.

Naopak by školu doporučily dětem, které mají problémy se sociálním kontaktem. Také dětem s organickým postižením nebo dětem, které mají spíše praktické zaměření, nikoli studijní.

Jako výhody waldorfské školy uvedly především:

- socializaci, stimulaci
- jediná škola, která myslí na děti problémově zařaditelné
- není zde orientace pouze na intelekt

- orientaci na praktické věci – to je důležité pro život
- děti zde mohou vyniknout

Jako nevýhody tohoto typu školy uvedly:

- dogmata, která se nepřekračují a nejdou překračovat
- nerespektování mentální schopnosti jednotlivých dětí (ze zvláštní školy)
- když se rodina nepřizpůsobí škole a jde proti ní, trpí tím dítě
- přechod z 2.stupně na střední školu – jiné podmínky, trauma pro děti

Jako nebezpečí uvedly:

- přes dogmata vznikají konflikty mezi učiteli a rodiči, a tím trpí děti
- manipulační prvky
- náboženství

Jedna z psychologek zná případy, kdy děti přešly z běžné waldorfské školy na „zvláštní“ waldorfskou školu. Tento přechod byl z důvodů nižšího intelektu. Druhá psychologka se s takovým případem nesešla. Domnívá se však, že situace, kdy rodiče vyjmou dítě z waldorfské školy a umístí ho do běžné školy, by mohla nastat za předpokladu, že rodiče nabudou pocitu, že dítě se na waldorfské škole nic nenaučilo.

Obě psychologky se domnívají, že waldorfská škola je pro děti méně stresující. Obě se i několikrát setkaly s dětmi z waldorfské školy kvůli rozhodnutí, kam směřovat jejich další studium. Pokud byly děti ze „zvláštní“ waldorfské vzdělávacelné, byly poslány na učiliště. Pokud šlo o normální waldorfskou školu, další směřování vycházelo z jejich intelektových možností.

IV. ZÁVĚR

Na závěr diplomové práce se vracím k hypotézám formulovaným v úvodu a k jejich vyhodnocení..

Hypotéza č. 1 – Lze předpokládat, že všichni učitelé, kteří učí na waldorfské škole se ztotožňují s antroposofií.

Tato hypotéza se částečně potvrdila. Podle výsledků výzkumu, který v rámci této diplomové práce proběhl, se ukázalo, že pro 68,75% respondentů je antroposofie buď životním postojem nebo je jim sympatická. 31,25% dotázaných se k postoji k antroposofii vyjádřilo záporně nebo se nevyjádřilo.

Hypotéza č. 2 – Všichni učitelé waldorfských škol mají absolvovaný waldorfský seminář.

Tato hypotéza se nepotvrdila. Podle výsledků výzkumu má z daného počtu respondentů pouhých 31,25% absolvovaný waldorfský seminář.

Hypotéza č. 3 – Lze předpokládat, že učitelé waldorfských škol jsou v kontaktu s jinými waldorfskými školami v zahraničí.

Tato hypotéza se téměř potvrdila neboť většina respondentů – 81.25% - byla či je v kontaktu s nějakou waldorfskou školou v zahraničí. Podle výsledků výzkumu jsou to nejčastěji waldorfské školy v Německu a v Rakousku. Dá se předpokládat, že obliba těchto zemí vyplývá ze snadné dostupnosti pro české učitele.

Hypotéza č. 4 – Učitelé waldorfských škol vidí cíl své práce v rozvinutí všestranné osobnosti s vlastním názorem na svět.

Tato hypotéza se potvrdila. Učitelé se během výzkumu nejvíce shodli na názory, že žák waldorfské školy po jejím absolvování má být všestranně rozvinutá osobnost, to uvedlo celkem 56,25% respondentů a 50% respondentů uvedlo dále sebevědomého člověka, který je samostatný a umí říct svůj názor.

Hypotéza č. 5 – Důvod, který vedl rodiče ke zvolení waldorfské školy, bylo hledání takové školy, která by respektovala individualitu žáka a která by byla k dítěti vstřícná.

I tato hypotéza se potvrdila. Respondenti nejčastěji uváděli jako důvod, na jehož základě se rozhodli přihlásit své dítě do waldorfské školy, právě jiný přístup učitele k dítěti, který bude respektovat jeho individualitu.

Na základě vlastních zkušeností s waldorfskou školou by autorka v závěru práce chtěla zmínit pozitiva waldorfské školy, která na ni během jejího ročního pobytu zapůsobila. Je to respektování přirozeného rytmu dětí, na jehož základě se utváří rozvrh hodin. V prvních dvou hodinách se děti věnují předmětům, které vyžadují přemýšlení. Ale i v rámci této hodiny – epochového vyučování – je brán zřetel na dětský rytmus a dítě má dostatek času připravit se na novou probíranou látku. Dále jsou to sociální vztahy, které mezi dětmi ve třídě, ale i v rámci jiných tříd, fungují. Učitelé je vedou k vzájemnému si pomáhání a respektování se. Jsou to ale i pravidelné učitelské konference, které se konají každý týden. Učitelé mají možnost mluvit spolu o různých problémech a ostatní se k danému tématu mohou vyjádřit, a tím danému učiteli svou radou prospět. Dále jsou to i rodičovské večery, které pokaždé probíhaly ve velmi příjemné atmosféře. Nejen rodiče ve vztahu k učiteli, ale i rodiče k sobě navzájem tak snadněji nacházeli cestu.

Samotnou autorku velmi zaujaly rukodělné práce, přes něž mají žáci možnost poznat a naučit se řadu věcí, a které navíc umožňují dosáhnout každému žákovi úspěch, neboť na konci jejich práce vidí to, co sami udělali. Dále je to celkové prostředí školy a jednotlivých tříd. To, že chodby školy nejsou vymalovány bílou barvou, ale jsou barevné, působí příjemným dojmem. Na škole nebyly po chodbách umístěné typické nástěnky, dětské výtvary byly umístěné ve výlohách, obrázky byly umístěné na zdech v rámečcích. Také to byly různá představení, která děti nacvičily a sehrály. Na realizaci těchto představení si samy vyráběly kulisy, samy si vytvářely orchestr.

Zmíněné důvody autorku zaujaly a domnívá se, že by mohly přispět k běžnému školství, které stejně jako waldorfská pedagogika, je v mnohém těžko měnitelné.

PRAMENY A LITERATURA

1. ALTEHAGE, G. *K vývojovým fázím prvních tří sedmiletí života*. Semily: Opherus, 2002.
2. ANDREAE, J. V. *Chymická svatba Christiana Rosenkreuze roku 1459*. Praha: Baltazar, 1992. ISBN 80-900307-1-8.
3. AZUL, F. M. *Hoffnungen, Ziele, Erfahrungen*. Stuttgart, 1987. ISBN 3-7725-0896-0.
4. BLAVATSKÁ, H. P. *Život a dílo zakladatelky theosofického hnutí*. Pragma, 1997. ISBN 80-7205-018-4.
5. CARLGREN, Fr. *Výchova ke svobodě*. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6.
6. DOSTÁL, J. *Šest základních cvičení*. Opherus, 2001. ISBN 80-902647-3-5.
7. EPOCHY Dostupné na WWW: <<http://www.waldorfschule-karlsruhe.de>>
8. EURYTHMIE Dostupné na WWW: <<http://www.waldorfschule-karlsruhe.de>>
9. GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-15-X.
10. GEBERT, E. *Další vývoj waldorfské pedagogiky*. Člověk a výchova, 1999, č. 3, s. 9 – 14.
10. GERAETES, T. *Entwicklungsarbeit und Waldorfpädagogik in Südafrika*. Stuttgart, 1993. ISBN 3-7725-1224-0.
11. GRECMANOVÁ, H.; URBANOVÁ, E. *Waldorfská škola*. Olomouc: HANEX, 1996. ISBN 80-85753-09-6.
12. GRUNELIUSOVÁ, E. M. *Výchova v raném dětském věku*. Praha: Baltazar, 1992. ISBN 80-900307-3-4.
13. HEJNOVÁ, H. *Studánka- Barevnost prostředí*. Člověk a výchova, 1999, č. 4, s. 6-7.
14. HEJNOVÁ, H. *Vychovatel a dítě*. Člověk a výchova, 2000, č. 3 – 4, s. 2 – 11.

15. HEŘT, J. *Antroposofie a waldorfské školství*. Dostupné na WWW:
http://www.sisyfos.cz/dokument/hert_waldorfs.htm.
16. HEYDEBRAND, C. von *O duševní podstatě dítěte*. Praha: Baltazar, 1993.
 ISBN 80-85791-00-5.
17. HRABAL, F. R. *Lexikon náboženských hnutí, sekt a duchovních společností*.
 Bratislava: CAD PRESS, 1998. ISBN 80 – 85349-79-5.
18. HRADIL, R. *Průvodce českou anthroposofií*. Hranice: Fabula, 2002.
 ISBN 80-86600-00-9.
19. HRDLIČKOVÁ, A.. *Alternativní pedagogické koncepce*. Pedagogická fakulta
 JU České Budějovice, 1994. ISBN 80-7040-104-4.
20. CHLUP, O.; KUBÁLEK, J.; UHER, J. *Pedagogické encyklopedie, 1. díl*.
 Praha: Novina, 1938.
21. CHLUP, O.; KUBÁLEK, J.; UHER, J. *Pedagogické encyklopedie, 3. díl*.
 Praha: Novina, 1940.
22. KIERSCH, J. *Waldorfská pedagogika – podobná, a přece docela jiná*.
 Člověk a výchova, 1999, č. 3, s. 4-8.
23. KOCOuroVÁ, D. *Co je eurytmie?*
 Člověk a výchova, 1999, č. 4, s. 3 – 4.
24. KÖNIG, F. *Lexikon náboženství*. Praha: Victoria Publishing, a.s., 1994.
 ISBN 80 – 85 605-51-1.
25. KŘIŠŤÁL, P. *Poselství vánoc*. Březnice: Ioanes, 1998. ISBN 80902100-8-2.
26. KYRÁŠEK, J. *J.F. Herbart a jeho pedagogika*. Praha: SPN, 1977.
27. LIEVEGOED, B. C. J. *Vývojové fáze dítěte*. Praha: Baltazar, 1992.
 ISBN 80-900307-7-7.
28. LINDENBERG, Ch. *Rudolf Steiner*. Ostrava: Opherus, 1998.
 ISBN 80-902647-0-0.
29. MASARYKŮV NAUČNÝ SLOVNÍK, 7 díl. Praha: Československý kompas,
 1930.
30. OTTŮV SLOVNÍK NAUČNÝ NOVÉ DOBY - dodatky, I. díl.
 Praha: J. Otto spol.s.r.o. ,1930.
 PLEŠTIL, D. *Péče o rozvoj kvality waldorfské pedagogiky*.
 Člověk a výchova, 1999, č. 3, s. 14 – 20.
31. PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1994.
 ISBN 80-7041-972-5.

32. PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělání*. Praha: Portál, 2001.
ISBN 80-7178-584-9.
33. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*.
Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.
34. RÝDL, K. *Alternativní pedagogická hnutí v současné společnosti*. Brno: Marek
Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3.
35. SINGULE, Fr. *Pedagogické směry 20. století v kapitalistických zemích*.
Praha: SPN, 1966.
36. SINGULE, F.; RÝDL, K. *Pedagogické proudy 1. poloviny 20. století*. Praha:
SPN, 1988.
37. SKALKOVÁ, J. *Obecná pedagogika*. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-331.
38. SOLFRONK, J. *Problematika organizačních forem vyučování a alternativních
školsví*. Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze a Pedagogická fakulta TU
v Liberci, 1995.
39. STEINER, R. *Básně, modlitby, meditace*. Olomouc: Michal, 1999.
ISBN 80-901772-7-1.
40. STEINER, R. *Filosofie svobody*. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-0-X.
41. STEINER, R.: *K vývojovým fázím prvních tří sedmiletí života*. Opherus 2002.
42. STEINER, R.; STEINER, M von SIVERS *Sprachgestaltung und dramatische
Kunst*. Dornach, 1969.
43. STEINER, R. *Theosofie*. Praha: Baltazar, 1992. ISBN 80-900307-5-0.
44. STEINER, R. *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*.
Březnice: Ioanes, 1996. ISBN 80-902100-1-5.
45. STEINER, R. *Výchova dítěte a metodika vyučování*. Praha: Baltazar, 1993.
ISBN 80-900307-9-3.
- STEINER, R. *Význam eurymie pro žáky waldorfských škol*.
Člověk a výchova, 1999, č. 4, s. 7 – 9.
46. STEINER, R. *Waldorfská pedagogika metodika a didaktika*. Opherus, 2003.
ISBN 80-902647-7-8.
47. SVOBODA, J. *Antroposofie*. Dostupné na WWW:
<http://www.spolved.web2001.cz/stud_mat/antropo.htm>.
48. SVOBODOVÁ, J.; JŮVA, V. *Alternativní školy*. Brno: PAIDO, 1995.
ISBN 80-85931-00-1.

49. ŠTAMPACH, I. O. *Anthroposofie*. Olomouc: Votobia, 2000.
ISBN 80-7198-431-0.
50. ŠTAMPACH, I. O. *Malý přehled náboženství*. Praha: SPN, 1992.
ISBN 80-04-26123-X.
51. VELKÁ VŠEOBECNÁ ENCYKLOPEDIE, 1.díl. Praha: Diderot 2000.
ISBN 80-902723-3-9.
52. VOJTÍŠEK, Z. *Netradiční náboženství u nás*. Praha: Gaudeamus, 1999.
ISBN 80-7041-099-X.
53. VŠEOBECNÁ ENCYKLOPEDIE, 1. díl. Praha: Dům OP, 1996.
ISBN 80-85841-31-2.
54. VŠEOBECNÁ ENCYKLOPEDIE, 4. díl. Praha: Dům OP, 1998.
ISBN 80-85841-37-1.
55. WALDNFELS, H. *Světová náboženství jako odpověď na otázku po smyslu života a světa*. Praha: Zvon, 1992. ISBN 80-7113-062-1.
56. WALDORF-PÄDAGOGIK WELTWEIT. Berlin: Freunde der Erziehungskunst R. Streiers e.V., 2001.
57. WELTLISTE DER WALDORF – UND RUDOLF – STEINER – SCHULEN
Dostupné na WWW:<<http://www.waldorfschule.info/upload/pdf/schulliste.pdf>>
58. ZELINKA, M. *Alternatívne školstvo*. Bratislava, IRIS, 2000.
ISBN 80-88778-98-0.
59. ZDRAŽIL, T. *Počátky theosofie a anthroposofie v Čechách*. Březnice: Ioanes, 1997. ISBN 80-902100-4-X

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

- Příloha č. 1 Přehled waldorfských škol ve světě
 Přehled waldorfských škol v České republice
- Příloha č. 2 Ukázka staveb waldorfských škol
- Příloha č. 3 Vývojové fáze člověka
- Příloha č. 4 Ukázka forem ve waldorfské pedagogice
- Příloha č. 5 Ukázka hodiny výtvarné výchovy
- Příloha č. 6 Ukázka hodnocení z waldorfské školy
- Příloha č. 7 Fotografie waldorfské školy v Karlsruhe
- Příloha č. 8 Fotografie z Karlsruhe – motorické hry, stolek s ročním obdobím
- Příloha č. 9 Originál ranního pořekadla pro první třídu
- Příloha č. 10 Ukázka písni
- Příloha č. 11 Ruční práce – cvičení na uvolnění rukou
- Příloha č. 12 Formy z Karlsruhe
- Příloha č. 13 Básnička - originál
- Příloha č. 14 Dotazník určený učitelům
 Dotazník určený rodičům

Příloha č. 1/a Přehled waldorfských škol ve světě

Rozšíření waldorfských škol

| Stand 2000 | Jahr | | | |
|-------------------------|------|------|------|------|
| | 1956 | 1975 | 1992 | 2000 |
| Gesamte Welt | 62 | 113 | 567 | 877 |
| Europa | 53 | 90 | 425 | 615 |
| Deutschland | 24 | 41 | 145 | 178 |
| Österreich | - | 1 | 8 | 10 |
| Schweiz | 5 | 10 | 35 | 38 |
| Lichtenstein | - | - | 1 | 1 |
| Luxemburg | - | - | 1 | 1 |
| Belgien | 1 | 3 | 14 | 14 |
| Niederlande | 7 | 10 | 95 | 94 |
| Frankreich | 2 | 4 | 10 | 14 |
| Italien | 1 | 1 | 6 | 35 |
| Spanien | - | - | 2 | 1 |
| Portugal | - | - | 1 | - |
| Großbritannien | 7 | 6 | 23 | 27 |
| Irland | - | - | 2 | 3 |
| Island | - | - | - | 2 |
| Dänemark | 2 | 3 | 16 | 17 |
| Schweden | 1 | 3 | 23 | 41 |
| Norwegen | 2 | 5 | 22 | 27 |
| Finnland | 1 | 3 | 16 | 17 |
| Estland | - | - | 4 | 5 |
| Lettland | - | - | - | 5 |
| Litauen | - | - | - | 3 |
| Polen | - | - | - | 3 |
| Tschechien | - | - | - | 8 |
| Ungarn | - | - | 1 | 17 |
| Slowenien | - | - | - | 1 |
| Kroatien | - | - | - | 2 |
| Bosnien | - | - | - | 1 |
| Rumänien | - | - | - | 12 |
| Moldawien | - | - | - | 2 |
| Ukraine | - | - | - | 7 |
| Russland | - | - | - | 26 |
| Armenien | - | - | - | 1 |
| Georgien | - | - | - | 1 |
| Asien/Vorderasien | - | - | 1 | 14 |
| Israel | - | - | - | 4 |
| Kasachstan | - | - | - | 1 |
| Kirgisien | - | - | - | 1 |
| Nepal | - | - | - | 1 |
| Indien | - | - | - | 2 |
| Thailand | - | - | - | 1 |
| Malaysien | - | - | - | - |
| Singapur | - | - | - | - |
| Philippinen | - | - | - | 1 |
| Vietnam | - | - | - | - |
| Taiwan | - | - | - | 1 |
| Japan | - | - | - | 2 |
| Australien und Ozeanien | - | 3 | 24 | 48 |
| Australien | - | 2 | 17 | 38 |
| Neuseeland | - | 1 | 7 | 10 |
| Afrika | - | 3 | 8 | 23 |
| Ägypten | - | - | - | 1 |
| Kenia | - | - | - | 1 |
| Tansania | - | - | - | 1 |
| Namibia | - | - | - | 1 |
| Botswana | - | - | - | - |
| Südafrika | - | 3 | 6 | 18 |
| Amerika | 9 | 17 | 109 | 177 |
| Mexiko | - | 1 | 3 | 5 |
| Kolumbien | - | - | 2 | 4 |
| Peru | - | - | 2 | 2 |
| Chile | - | - | 2 | 3 |
| Surinam | - | - | - | - |
| Brasilien | 1 | 1 | 7 | 20 |
| Argentinien | 1 | 2 | 2 | 7 |
| Uruguay | - | - | 1 | 1 |
| Kanada | - | 2 | 12 | 20 |
| USA | 7 | 11 | 78 | 115 |

Stav waldorfských škol v roce 2000

| Stand 2000 | Waldorfschulen | Schüler/Innen | Lehrer/Innen | Kinder-gärten | Kinder |
|-------------------------|----------------|---------------|--------------|---------------|---------|
| Gesamte Welt | 877 | 173.564 | >19.804 | 1.706 | >49.978 |
| Europa | 615 | 136.327 | >15.201 | 1.226 | >36.622 |
| Deutschland | 178 | 71.460 | 8.157 | 491 | 19.000 |
| Österreich | 10 | 2.290 | 356 | 27 | 803 |
| Schweiz | 39 | 8.066 | 738 | 81 | 1.200 |
| Lichtenstein | 1 | 115 | 18 | 2 | 20 |
| Luxemburg | 1 | 230 | 30 | 1 | 70 |
| Belgien | 14 | 2.223 | 300 | 18 | 792 |
| Niederlande | 94 | 15.000 | 1.250 | 77 | 3.800 |
| Frankreich | 14 | 1.900 | 150 | 17 | 500 |
| Italien | 35 | 1.750 | 321 | 56 | 1.008 |
| Spanien | 1 | 300 | 30 | 10 | 260 |
| Portugal | - | - | - | 2 | 35 |
| Großbritannien | 27 | 3.517 | 500 | 50 | 1.020 |
| Irland | 3 | 300 | 25 | 13 | 200 |
| Island | 2 | 54 | 13 | 3 | 69 |
| Dänemark | 17 | 2.650 | 300 | 50 | 1.000 |
| Schweden | 41 | 5.228 | - | 67 | - |
| Norwegen | 27 | 5.000 | 900 | 49 | 900 |
| Finnland | 17 | 4.330 | 450 | 34 | 750 |
| Estland | 5 | 492 | 88 | 5 | 120 |
| Lettland | 5 | 540 | 74 | 5 | 148 |
| Litauen | 3 | 288 | 37 | 5 | 320 |
| Polen | 3 | 160 | 32 | 10 | 470 |
| Tschechien | 8 | 1.238 | 134 | 5 | 253 |
| Ungarn | 17 | 1.867 | 243 | 42 | 800 |
| Slowenien | 1 | 263 | 32 | 3 | 76 |
| Kroatien | 2 | 170 | 23 | 6 | 274 |
| Bosnien | 1 | 40 | 1 | 1 | - |
| Rumänien | 12 | 2.281 | 277 | 25 | 832 |
| Moldawien | 2 | 315 | 30 | 1 | 58 |
| Ukraine | 7 | 750 | 120 | 8 | 180 |
| Russland | 26 | 3.200 | 520 | 60 | 1.600 |
| Armenien | 1 | 202 | 26 | 1 | 14 |
| Georgien | 1 | 308 | 26 | 1 | 50 |
| Asien/Vorderasien | 14 | 1.635 | >197 | 60 | >2.419 |
| Israel | 4 | 985 | 100 | 15 | 400 |
| Kasachstan | 1 | 207 | 30 | 1 | 22 |
| Kirgisien | 1 | 40 | 15 | 2 | 30 |
| Nepal | 1 | - | - | 1 | 36 |
| Indien | 2 | 190 | 22 | 4 | - |
| Thailand | 1 | 50 | 15 | 3 | 200 |
| Malaysien | - | - | - | 1 | 24 |
| Singapur | - | - | - | 1 | 8 |
| Philippinen | 1 | 53 | 6 | 4 | 110 |
| Vietnam | - | - | - | - | - |
| Taiwan | 1 | 21 | 9 | 2 | 89 |
| Japan | 2 | 89 | - | 26 | 1.500 |
| Australien und Ozeanien | 48 | 5.724 | 434 | 74 | 1.610 |
| Australien | 38 | 4.000 | 300 | 45 | 1.000 |
| Neuseeland | 10 | 1.724 | 134 | 29 | 610 |
| Afrika | 23 | 2.012 | 145 | 36 | >1.580 |
| Ägypten | 1 | 302 | 39 | 1 | 55 |
| Kenia | 2 | 70 | 15 | 3 | 70 |
| Tansania | 1 | 50 | 9 | 1 | 30 |
| Namibia | 1 | 40 | 2 | 2 | 80 |
| Botswana | - | - | - | 1 | 25 |
| Südafrika | 18 | 1.550 | 80 | 28 | 1.320 |
| Amerika | 177 | 27.866 | 3.827 | 310 | 7.747 |
| Mexiko | 5 | 331 | 58 | 8 | 232 |
| Kolumbien | 4 | 1.000 | 51 | 4 | 140 |
| Peru | 2 | 271 | 39 | 4 | 141 |
| Chile | 3 | 546 | 20 | 7 | 200 |
| Surinam | - | - | - | 1 | 1 |
| Brasilien | 20 | 3.230 | 490 | 45 | 1.250 |
| Argentinien | 7 | 915 | 198 | 9 | 332 |
| Uruguay | 1 | 73 | 21 | 1 | 51 |
| Kanada | 20 | 2.500 | 250 | 21 | 400 |
| USA | 115 | 19.000 | 2.700 | 210 | 5.000 |

Příloha č. 1/b Přehled waldorfských škol v České republice

Tschechische Republik **Česká republika**

Asociace waldorfských škol CR, Butovická 9/228, CZ-158 00 Praha 5, ☎/Fax 235519426,
E-Mail: info@waldorf.cz, Website: www.waldorf.cz
(Landesvorwahl: +420)

| | | |
|-----------|--|-------------|
| Brno | ZS - waldorfské třídy, Jasanová 2, CZ-63700 Brno ☎ 541-220023 E-Mail: waldorf.brno@seznam.cz | 1-5 ○■ |
| Ostrava | SOS wald. Ostrava, Gen. Píky 13a, CZ-70200 Ostrava ☎ 596-628813, Fax 596-628813 E-Mail: waldorf@tiscali.cz | 10 ○■ |
| Ostrava | Základní škola waldorfská, Maticní 18, CZ-70200 Ostrava ☎ 596-127371, Fax 596-127365 E-Mail: zswaldorf.ostrava@volny.cz | 1-9 ○■ |
| Pardubice | ZS - waldorfská, Školní nám. 57, CZ-533 51 Pardubice ☎ 466-415685 E-Mail: pce.waldorfska@wo.cz | 1-5, 8-9 ○■ |
| Písek | Svobodná základní škola Dr. Milady Horákové 1720, CZ-397 01 Písek ☎ 382-214815 E-Mail: zs.svobodna@tiscali.cz | 1-9 ○■ |
| Praha | ZS Dedina - waldorfské třídy, Zúkovského 6, CZ-16101 Praha 6 ☎ 777-054086 E-Mail: waldorf@zsdedina.cz Website: www.crea.cz/wzsdedina | 1-4 ○■ |
| Praha | Svobodná speciální škola J. A. Komenského Krejpského 1501, CZ-149 00 Praha 4 ☎ 272-930617, Fax 272-930617 E-Mail: sssjak@sssjak.cz | 1-12 ○■ |
| Praha | Základní škola waldorfská Butovická 228/9, CZ-158 00 Praha 5-Jinonice ☎ 251001101, Fax 235519426 E-Mail: info@waldorf.cz | 1-9 ○■ |
| Příbram | Waldorfská škola, Hornická 327, CZ-261 01 Příbram 2 ☎ 318-623306, Fax 318-629253 E-Mail: waldorf@waldorf.pb.cz Website: www.waldorf.pb.cz | 1-13 ○■ |
| Semily | Základní škola waldorfská, Tyrsova 485, CZ-513 01 Semily ☎ 481-624580, Fax 481-624168 E-Mail: waldorf.semily@wo.cz | 1-9 ○■ |

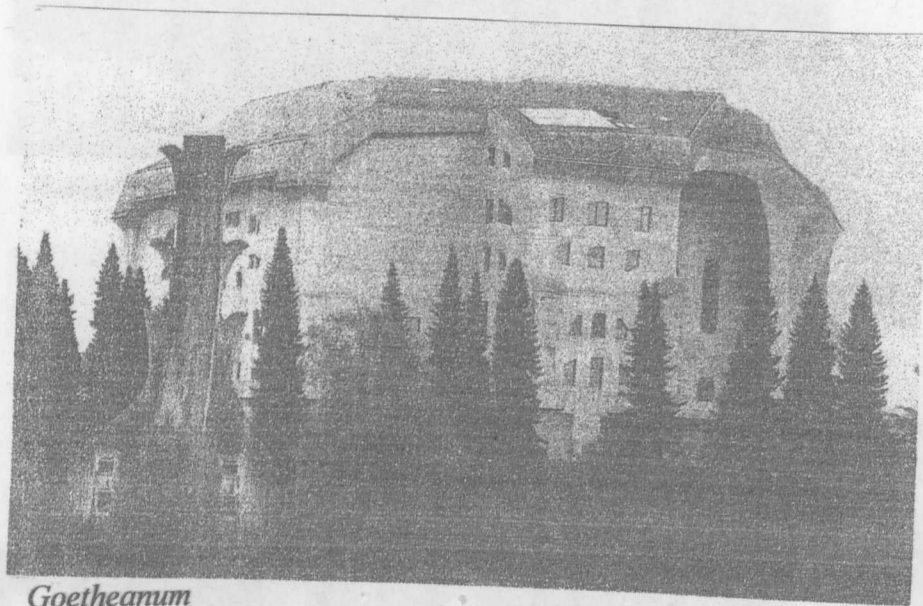
Legende:

- Školka
■ Školní družina

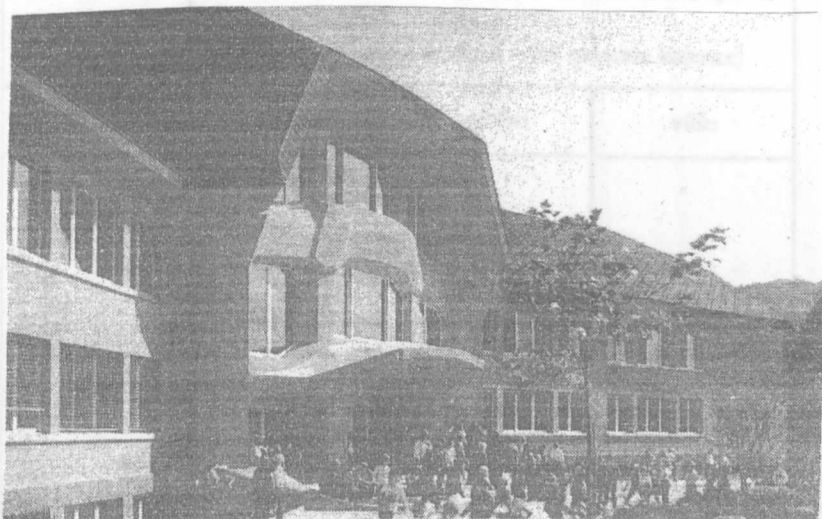
Příloha č. 2 Ukázka staveb waldorfských škol



Typická architektura waldorfských škol



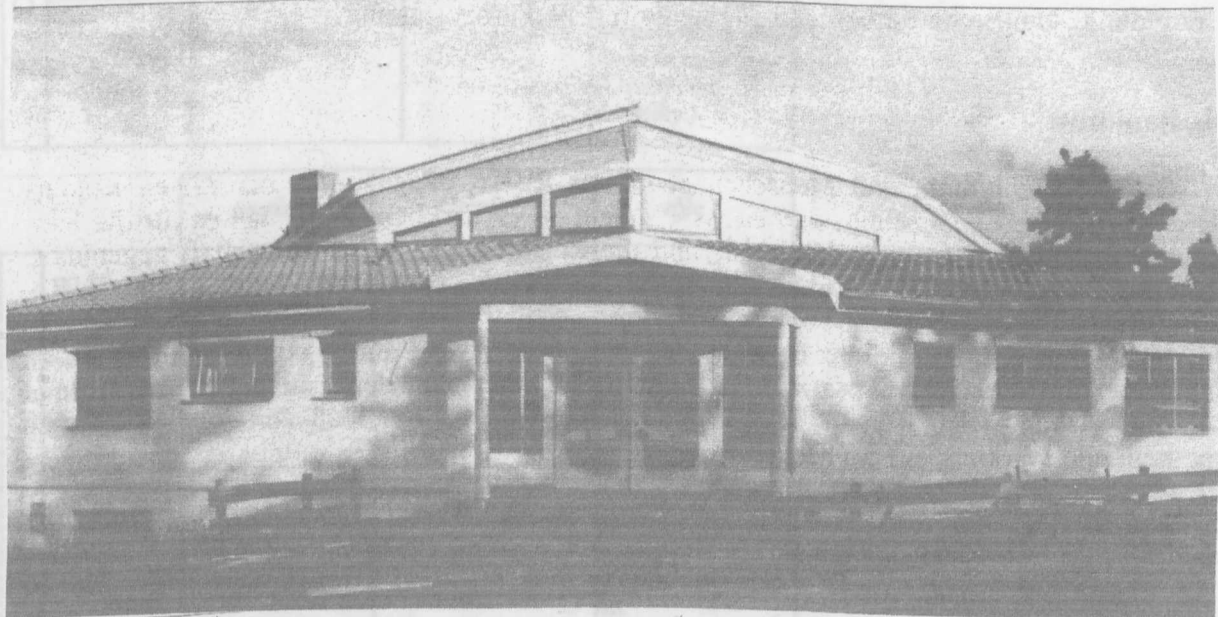
Goetheanum



Waldorfská škola v Bernu



Waldorfská škola ve Würzburgu



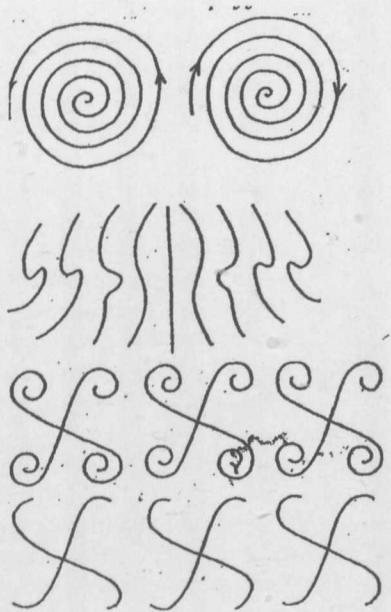
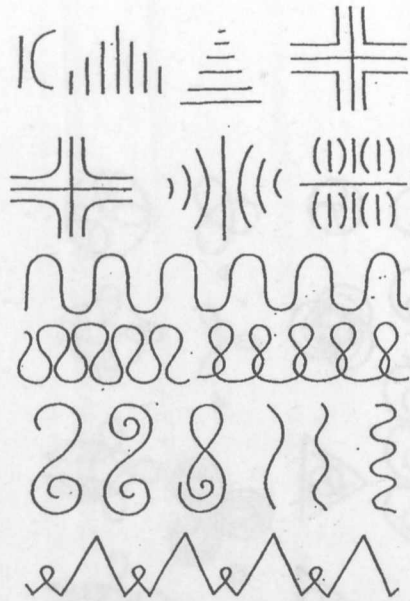
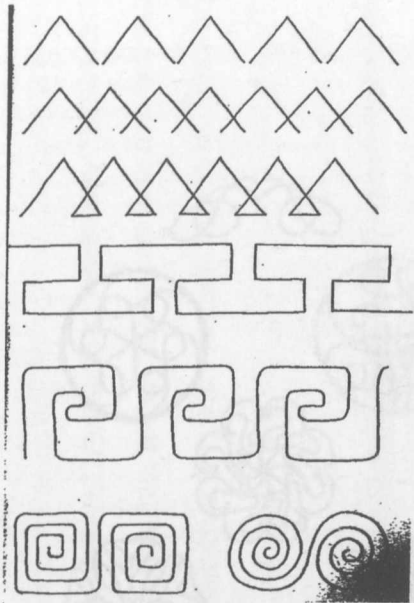
Waldorfská školka - Karlsbad

Příloha č. 3 Vývojové fáze člověka

| 0-2 roky | | Epocha smyslového vnímání vzpřimování – učení se chůzi – řeč (postava kojence) | | |
|------------------------------|-------------------|---|---|---|
| | | myšlení | cítění | vůle |
| Období psychologického zrání | po 2. roce | Rozvoj myšlení. Spojování obsahů vnímání. Přechod od postavy kojence k postavě malého dítěte. | | |
| | po 4. roce | | Rozvoj citění a tvůrčí fantazie. Postava malého dítěte. (První růst do šířky.) | |
| | po 5½ roce | | | Rozvoj usměrněné vůle. Zralost pro školu. Přechod k postavě školního dítěte. (První růst do délky.) |
| Období fyziologického zrání | po 7. roce | Metamorfóza myšlení. Uzavřený svět myšlenkových obrazů. Postava školního dítěte. | | |
| | po 9. roce | | Metamorfóza citění. Probouzející se kritika. Rozdělení Já – vnější svět. (Druhý růst do šířky.) | |
| | po 11. – 12. roce | | | Metamorfóza vůle. Preuberta. (Druhý růst do délky.) |

| | | myšlení | cítění | vůle |
|-------------------------|-------------|---|--|--|
| Období sociálního zrání | po 14. roce | Syntéza myšlení. Obraz světa. Pohlavní dozrání. | | |
| | po 16. roce | | Syntéza v citění. Náboženské úsilí. (Třetí růst do délky.) | |
| | po 18. roce | | | Syntéza ve chtění. Sociální odpovědnost. Příprava k povolání. Dozrávání k mužům a k ženě. |

Příloha č. 4 Ukázka forem ve waldorfské pedagogice



Příloha č. 5 Ukázka hodiny výtvarné výchovy

Z vyučování malování v 1. třídě

Martin Keller

Protože sedmileté dítě by chtělo ještě vše nové přijímat ve vyvážených pohádkových obrazech, vyprávěl jsem den před 1. hodinou malování následující příběh:

Byla jednou krásná Modrá; ta žila zbožně a skromně, ale trochu smutně, protože byla docela sama. Jak ráda by měla nějakého přítele, jemuž by mohla darovat svou lásku, ale žádného neznala.

Tak si vyšla jednoho dne do světa hledat kamaráda.

Jak tak osamocené šla, zpozorovala najednou ve velké dálce světlo. To bylo tak zářivé, až musela Modrá přivřít oči. Řekla si: „Jak je to jen možné, že je na světě něco tak svítivého? Vždy jsem si myslela, že všechny věci jsou modré!“

Zkusila znovu vykouknout, ale záře byla tak silná, že ještě dlouho trvalo, než si na ni zvykla. Konečně si dodala srdnatosti a zavolala, přece však ne moc hlasitě, aby světlo nepolekala: „Pojď přece ke mně, ráda bych se s tebou spřátelila!“

Světlo si pomyslelo: „Tam vzadu přichází asi něco nebezpečného, něco tma- vého! Musím dát pozor, aby se mé čisté světlo nezakalilo.“ A nahlas zavolalo: „Stůj! Nedotýkej se mne! Jsem tak čisté a jasné, mohlo bys mne zašpinit!“

Modrá odpověděla bázlivě: „Já bych tě nechtěla zašpinit! Hledám přece něj- akého přítele a doufala jsem, že jsi to ty, koho hledám!“

„Nepotřebuji žádného přítele,“ odporovalo zlatožluté světlo, „můj zářivý lesk je tak krásný, nemůže být již krásnější.“

„Snad přece“, mínila Modrá, „dovedu si představit, že tvé světlo svítí ještě jasněji, když přijdu se svým modrým pláštěm do jeho blízkosti já. Nech mne to jednou vyzkoušet!“

„A co když mne přece zašpiniš?“

„Přijdu velmi opatrně blíž a budu tak lehká a jemná, že se určitě nic nestane.“ A Modrá šla pomalu ke světlu blíž a při každém kroku si umyla trochou vody svůj krásný plášť, a když byl dost světlý, zavolal: „A teď přijď ke mně, čekám tu na tebe!“

Tu se začala světlá Žlutá velmi opatrně spouštět shora dolů, a když se vněj- ším okrajem svého jasu dotkla světlé Modré, zvolala plna radosti: „Opravdu, máš pravdu! Nyní svítím ještě krásněji! Budeme přáteli.“ A tak se stalo; Každý dával pozor, aby se druhého nejen nedotkniul, ale aby do něho neproniknul, neboť tak uzavřeli své přátelství.

Druhý den, poté co byly rozdány velké, široké štětce, sklenice na vodu, hubky a hadříky mokré DIN-A-3 archy hladce napnuté na podložky, vzpomí- nali jsme na včerejší příběh. Pak dostaly vždy dvě děti jednu skleničku s namíchanou modrou barvou.

Již předtím jsem podrobně mluvil o štětcích a také o tom, jak je namáčet, otřít a starostlivě vést po vlhkém papíru.

Vpravo sedící směl začít, zatímco jsem říkal:

„Namalujte dole na okraji krásnou, osamělou Modrou a nechte ji pomalu putovat dále...“ Vtom, když jsem vyprávěl dále, se zvedlo mezi dětmi horlivé a prací nadšené supění a mumlání, jak si mnozí pomáhaly při malování jazy- kem a rty.

Když bylo Modrou dostatečně namalováno a pomocí vody stále jemněji nahoru, rozdělili oba „desáťáci“, kteří mi pomáhali, Žlutou, zatímco byly štětce vyprány pečlivě v jedné a pak v druhé vodě.

Teď byla radost pozorovat, s jakou opatrnou péčí uskutečňovaly děti setkání obou barev.

Příští den visely všechny obrázky na stěně a provázely nás celým týdnem.

Den před dalším malováním jsme si obrázky prohlíželi, obdivovali jsme tu putující Modrou, tam zářící Žlutou. Zjistili jsme, že si všichni dali námahu, aby setkání ohleduplně namalovali.

Potom jsem vyprávěl dále, jak především Modrá měla tak velkou radost z krásného souzvuku, že po nějakém čase poprosila: „To je tak krásné být u tebe; nejráději bych tě chtěla vidět ze všech stran a obklopit tě mým dlouhým modrým pláštěm, abych tě ochránila. Smím?“ Žlutá váhala, protože se strachovala o svůj jas, nakonec ale uvěřila a dovolila to konečně Modré, a podívej se - jako slunce zářila na modré obloze! (2. obrázek)

O týden později řekla Žlutá: „Už jsi mě směla ze všech stran vidět, nech mě teď tebe také ze všech stran ozářit. Musíš se ale nejprve trochu zmenšit a svou temnotu stáhnout dovnitř.“ Modrá se uprostřed listu tak stáhla dohromady, že se její modrý lem stal lehkým a světlým a světlá Žlutá mohla opatrně přijít blíže. (3. obrázek)

Avšak příští týden se stala naší milé Modré nehoda. Poté co se Žlutá z objetí Modré osvobodila a ucítila kolem sebe daleký prostor světa, dostala chuť vyletět odtud pryč a nechala teplou Modrou opět samotnou. Letěla daleko do širého světa, šťastná ze své nevázané volnosti, a brzy na Modrou zapomněla. Jednoho dne zpozorovala ze své výšky něco neobvyklého zdola planout. To ještě niky neviděla. Výš a výše se pohupovalo, vyráželo vzhůru a šířilo kolem sebe ohnivý svit. „Kdo jsi?“ volala Žlutá dolů. Jsem ohnivá Červená - Rumělka - a brzy tě dosáhnu, neboť chci k tobě“ - „Pomalů, opatrně“ - chtěla říci Žlutá, Červená však vyrazila prudkým vzplanutím vzhůru, až se špičkami prstů dotkla Žluté. „Zadrž!“ volala uleknutá Žlutá, ale bylo už pozdě, už sáhla Červená do Žluté. Ale tu se stal zázrak...

Sotva se červené konečky prstů dotkly Žluté, tu byly pozlacený. Červená se překvapeně zarazila a také Žlutá užasla. Všude, kde se spolu dotkly, vznikl zlatý lem a ten byl tak krásný, že dokonce Žlutá, která se nejdříve zlobila, protože k ní Červená přišla tak prudce, měla z toho svou světlou radost. (4. obrázek)

Díky prožitku pozlacených špiček prstů se Červená stala tak odvážnou, až dostala chuť na tancování.

Zavolala na Žlutou: „Rozprostři přede mnou svůj zářivě lesklý koberec, já musím tančit, musím tančit“ To byl svátek!

Když byl celý list papíru pomalován žlutě, začali malí a velcí červení tanečníci skákat sem a tam, a všude, kde se jejich hbité nohy dotkly zářivého koberce, dostaly zlaté střevíčky.

Konečně pocítilo i žluté světlo chuť a zavolalo do tancujícího houfu: „Nechte mě také na vás tančit, to přece musí být krásné!“ Tak vznikl 5. a 6. obrázek.

Bylo při tom tak veselo, že Žlutá už více nezapomněla, že na ni čekal modrý přítel. Když už Žlutá dlouho nepřicházela, řekla si Modrá: „Vydám se na cestu vyhledat mého opuštěného bratra. Snad mi pomůže.“ Chladno bylo dole, kde se sám se sebou bavil její modrý bratr - Pruská modř - v dlouhých, velkých a širokých vlnách. Jakmile se teplejší Modrá - Ultramarin - dostala do jeho blízkosti, volalo to zezdola nahoru: „Kdo to přichází ke mně a ruší mne v mé samotě?“ - „Já jsem to, tvůj bratr! Našel jsem přítele, ale on mne zase opustil. Můžeš mne utěšit?“

„Pojď na moje vlny, také já ti chci něco důležitého říci.“ Nyní se vlnily spolu a tak vznikl pohyblivý obrázek v ultramarinu a pruské modré. (7. obrázek)

Poté co dovyprávěl Ultramarin svůj prožitek se zářivou Žlutou, začala mluvit chladná Pruská modrá: „Vzbuzuješ ve mně dlouho uchovávanou naději, že se mi můj starý sen přece jen vyplní. Zdálo se mi totiž již vícekrát, že se jednoho dne probudím ze svého chladného vlnivého spánku a proměním se silou světa. Chci se vydat toto světlo hledat. Mohlo by mne vysvobodit z mé samoty Hlídej do té doby mou říši.“ Po dlouhém putování zpozorovala Modrá světlý svit a volá k němu: „Jsi ty ten lesk, o němž mi můj bratr vyprávěl? Pojď ke mně a vysvoboď mne! Mně je určeno, abys mne proměnil!“ Tu se ponořil: Žlutá se svou světelnou silou do chladné Modré a začarovala ji na živou, něco likrát odstupňovanou a pohyblivou Zelenou. (8. obrázek)

Zatím ještě stále tancovala veselá Červená světem, a protože Žlutá od ní odešla vyhledat zase svého starého přítele Modrou, ptala se sama sebe, na kterém

koberci by směla nyní tančit. Tu si vzpomněla na svoji starší vážnější sestru - Karmín - zda by jí nedovolila tančit na svém slavnostním šarlatu. Avšak sestra jí odvětila: „Po mém vznešeném koberci se smí kráčet jen důstoj-ně. Je určen pro krále. Tvé malé světlečervené hopsálky nenechám. Nejsou v tvém průvodu také starší a větší dámy, které dovedou kráčet důstojně? Nesmí jich být ale více než tři.“

Tu předstoupily tři nedůstojnější a kráčely po šarlatově červeném královském koberci, necítily se při tom ale nijak příjemně. Od té doby mají obě sestry - Rumělka Karmín - nechť se přiblížit, neboť důstojný klid a ohnivá chuť k tanci se právě dobře nesnášejí. (9. obrázek)

Každý rád vymaluje sám sebe v setkání Karmínu a Ultramarínu, Rumělky a Pruské modré, Žluté a Karmínu, a přitom poznává jejich charakter. Chtěl jsem se tu jen pokusit rozpracovat jeden podnět Rudolfa Steinera, totiž nenechat vnější objekty zobrazovat pomocí barev, nýbrž pohádkovou formou nechat základní barvy projevovat jejich charakter. Jako příklad řekl v jedné konferenci (15. 11. 1920) jedné třídní učitelce: „Musíte nechat formy vyrůst k porozumění: To je ta koketní fialová, a v tylu jí sedí drzá červená. To celé stojí na pokorné modré!

Můžete namítnout, že takovou metodou se znásilňuje dětská fantazie a předeem určuje její chuťový úsudek, když charakterizujeme barevné hodnoty a jejich vzájemné působení. Námitka by byla oprávněná, kdyby výroky, že existují studené a teplé, pasivní a aktivní barvy, byly čistě subjektivní. Studiem Goethovy nauky o barvách lze však získat jistější základ k objektivní charakteristice barev. Vycházejí z polarity světla a temnoty přišel Goethe k základním fenoménům žluto-červeného slunce, jehož světlo si aktivně rází cestu skrz zákal atmosféry, a modré oblohy, jejíž pasivní klid vznikne tím, že vnímáme nekonečný temný světový prostor skrz ozářenou, výparů plnou vrstvu vzduchu. Ale to by měl každý na základě mnoha pozorování sám v Goethově nauce o barvách nastudovat; Goethe nám může skutečně otevřít oči!

Co se ale týče individuální fantazie dítěte, tady udělám dobře když se nebudeme příliš namáhat. Ve všech oblastech v 1. třídě pracujeme na polárních elementech umění, v kreslení forem s přímkou a křivkou, v psaní se samohláskou a souhláskou, v poslechu hudby s konsonancí a disonancí, ve zpěvu s výškou a hloubkou, s lehkostí a tíží, s nadechnutím a vydechnutím, a tady v malování se souzvukem teplých a studených, aktivních a pasivních tónů barev. Tím přijímá fantazie dítěte základní výživu, která se i přes pubertu udrží živá a produktivní.

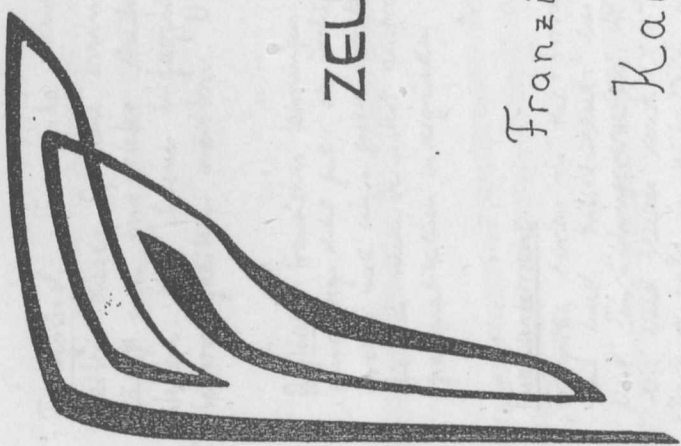
(Martin Keller, 1921-1993, učitel hudby na gymnáziu, později se stal třídním učitelem na Waldorfské škole ve Stuttgartu, kde působil rovněž jako odborný učitel - hudba, biologie - na vyšším stupni; článek je převzat z časopisu Erziehungskunst 12/78; - z němčiny přeložila Jana Stránská)

Deutlich: Franziska hat mit Schöpfung und Begeisterung unsere Oberstufenarbeit begonnen und mit Engagement und großer Aufmerksamkeits mitgearbeitet. Ihre schriftlichen Aufzeichnungen waren z.T. in Form und Inhalt ausgezeichnet, immer zeigten sie ein reifes Verständnis und sicheres Sprachgefühl. Ich hoffe, diese Leistung bleibt an!
S. Heller

Mathematik: Franziska hat nicht immer gleich voll den Zugang zu den mathematischen Gedankengängen finden können. Oft war dann ihr Bild ein wenig verbleibet. Doch hat sie recht gut und zuverlässig gearbeitet dann und wann hilfreiche mündliche Beiträge geleistet, und ihre selbständigen schriftlichen Leistungen waren zum Teil zufriedenstellend. Ihre Hefen sind sehr befriedigend. - Das Führen der Absenkenliste ist in der 9. Klasse nicht leicht. Sie hat diese Aufgabe äußerst zuverlässig erfüllt, wofür ihr der Klassenlehrer dankbar ist!
Ottfried Doedler

Biologie, Chemie, Geographie: Mit viel Interesse und wacher Aufmerksamkeit folgten Franziska dem Unterricht. In der Herbarienkunde brachte sie gute Kenntnisse ein. Chemie gelang es ihr, die Zusammenhänge zwischen den Stoffeigenschaften und der Materie zu verstehen. Ihre geistige Arbeit war sehr sorgfältig und gründlich.
P. Krause

Geschichte: Franziska hat in den letzten Stunden insgesamt eine gute Mitarbeit geleistet. Ihr Wissen in der ersten Klasse ist ein gutes Maß an Allgemeinwissen. Sie hat sich in der ersten Klasse mit Interesse und Aufmerksamkeit an der Arbeit beteiligt. Ihre Leistungen sind sehr gut und sie hat sich in der ersten Klasse sehr gut bei der Arbeit beteiligt. Ihre Leistungen sind sehr gut und sie hat sich in der ersten Klasse sehr gut bei der Arbeit beteiligt.
P. Krause



ZEUGNIS

für

Franziska
Kaiser

geboren am 24. Februar 1915 von Zürich und Löhn. SO.
Klasse 9b
Schuljahr 1920/21

RUDOLF STEINER SCHULE BASEL

Französisch: Franziska muss sich die gegebenen =
heiten dieser Sprache erwingen. So-fremdlicherweise
lässt sich ein steter Aufwärtstrend fest-
stellen. Mit ihrem Engagement wird sie die
Schwierigkeiten meistern. Nur so weitermachen.

R. v. Toeniger
Englisch: Franziskas Leistungen in diesem Fach waren
durchwegs sehr gut: sie verfügt über eine sichere Aus-
sprache und einen grossen Wortschatz. Trotzdem muss
sie sich nun vermehrt anstrengen, die Sprache auch
grammatisch in begründen. Alle Tempelton

Kunstunterricht

Franziska lernte mir die inneren Zusammenhänge
des und die. Sie ist in der Lage
und Einordnungen zu machen. Die Beobachtungen
den und geben mir eine gute Idee mit Fluss-
linien. Sie ist imstande die verschiedenen
Punkte zu verbinden.
A. N. N.

Eurythmie: Franziskas zuverlässige und schöne Mitarbeit war
eine echte Stütze für den Unterricht. Sie sagt nicht viel, be-
obachtet um so mehr. Harmonisch fügt sie sich in den ge-
meinsamen Bewegungstakt ein. Auf ihre Kenntnisse der
Grundelemente, die Franziska in klare Gebärden umzu-
setzen vermocht, kann sie weiterhin aufbauen, um zu
selbständigen Ausarbeitungen zu gelangen. J. v. Fehrenheil

Deutsch: Franziska ist eine sehr gute Schülerin
und ihre Aufsätze sind immer interessant. Die Beschäftigung
mit landwirtschaftlichen Geschichte hat sie eine gewisse
praktische Auffassung mitgebracht. Die noch fehlende
Lektüre hat sie so weit wie möglich mit Hilfe positiver
Einsparungen leicht aufzuwickeln. Franziska's
Leistungen waren gut.
R. Hammer

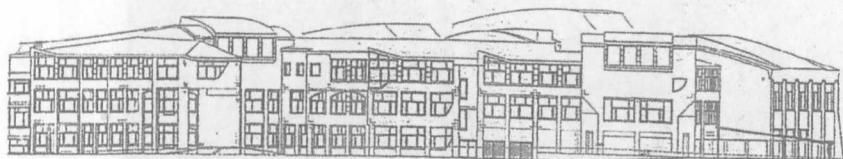
Schneiden: Die Leistungen von Franziska waren gut.
Sie zeigt ein sehr gutes Verständnis der Abstrakte
und nicht nach langer Zeit selbstständig.
R. M. M.

Kochen: Mit Interesse und gutem sachlich-konkretem
Gesichtsfeld hat sie sich Franziska am Mischkochen. Die
Arbeitsweise kommt sie gut entgegen und mit speziel-
lem Einsatz und Ueblichkeit sehr selbstständig ausführen.
Franziska sollte das Kochen aber noch öfter, um mehr
Sicherheit zu erlangen. Mit ihrem guten Fähigkeiten könnte
sie ein dieses Fach dann weit bringen, da Franziska
wack und arbeitswillig bei der Sache sein kann.

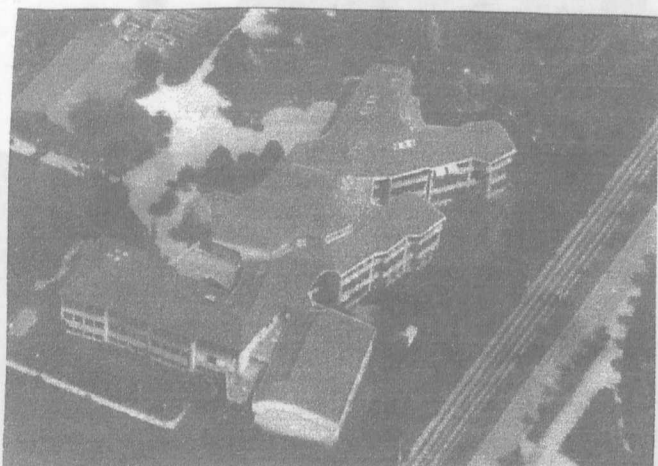
Turnen: Trotz ihrer Altersbedenken ist
Franziska sehr bei der Sache. Sie besitzt die
entsprechende Fertigkeiten.
J. S. S.

Religion: Franziska hat mit Interesse einen guten Einblick in die
Lebensanschauungen und ihre gut gedungenen, Teilnahmen wie in den Feiern
ihre eigene Verantwortung besitzt. Im Unterricht konnte sie zu einem
Abstrakten Zwingen, ihre Leistungen sind gut.
B. B.

Příloha č. 7 Fotografie waldorfské školy v Karlsruhe



Waldorfská škola v Karlsruhe



Waldorfská škola v Karlsruhe



Waldorfská škola v Karlsruhe

Příloha č. 8 Fotografie z Karlsruhe – motorické hry, stolek s ročním obdobím



Motorické hry



Stolek s ročním obdobím



Stolek s ročním obdobím

Příloha č. 9 Pořekadlo pro první třídu – originál

Der Sonne liebes Licht,

es hellet mir den Tag.

Der Seele Geistesmacht,

sie gibt den Gliedern Kraft.

Im Sonnenlichtes ganz verehere ich, oh Gott,

die Kraft, die du in meine Seele mir so

gütig hast gepflanz,

dass ich kann arbeitsam und Lernbegierig sein.

Von Dir stammt Licht und Kraft

zu Dir ström Lieb und Dank.

Příloha č. 10 Ukázka písní a básní

Laterne, Laterne

La - ter - ne,, La - ter - ne, Son - ne,
Mond und Ster - ne. Bren - ne auf mein Licht,
a - ber nur mei - ne lie - be La - ter - ne nicht.

Ich geh mit meiner Laterne

1. { Ich geh mit mei - ner La - ter - ne und
Dort o - ben leuch - ten die Ster - ne und
mei - ne La - ter - ne mit mir. } Der Hahn, der kräht, die
un - ten, da leuch - ten wir. }
Katz mi - aut. Ra - bim - mel, ra - bam - mel, ra - bum.

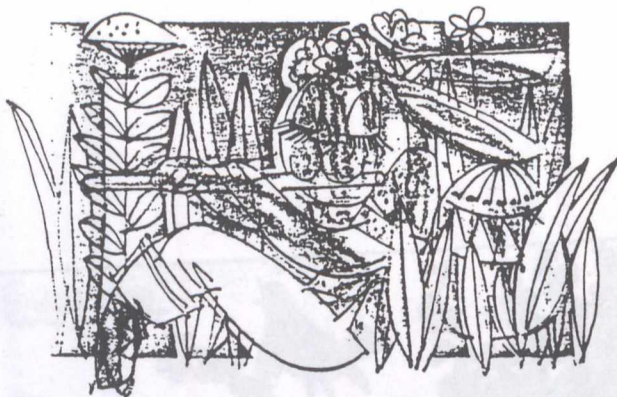
2. Ich geh mit meiner Laterne
und meine Laterne mit mir.
Dort oben leuchten die Sterne
und unten, da leuchten wir.
! Laternenlicht,
verlöscht mir nicht!
Rabimmel, rabammel, rabumm.

Beim Nachhausegehen:

④ 3.
! Mein Licht ist aus,
ich geh nach Haus.
Rabimmel, rabammel, rabumm.

③ Ich trag mein Licht,
ich fürcht mich
nicht....

Ostern



HAS, HAS, OSTERHAS

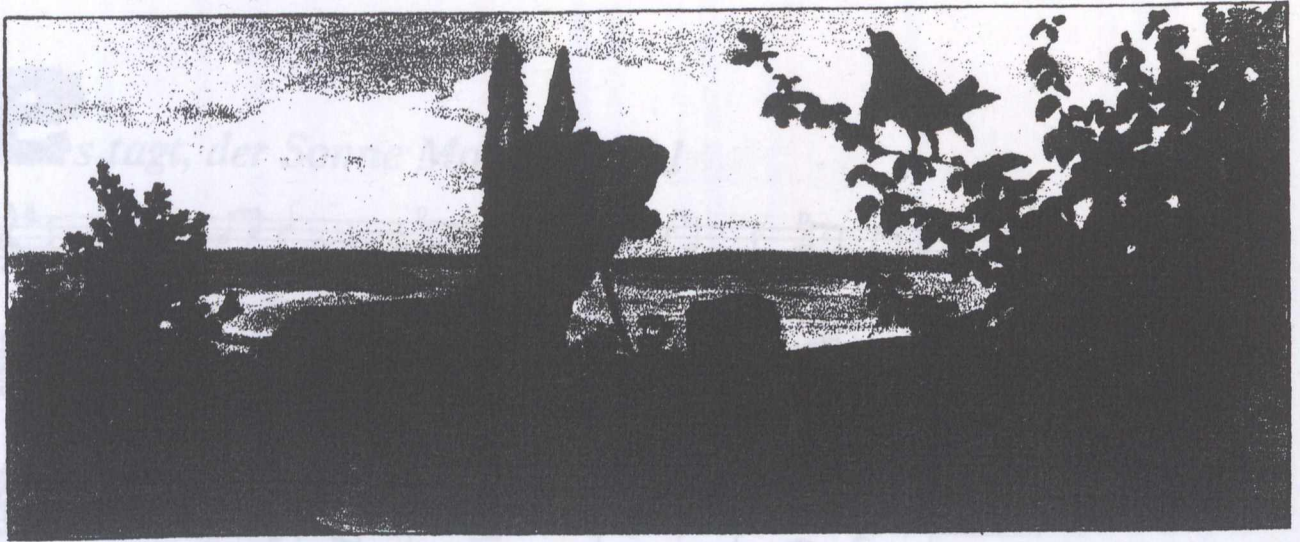
Worte: Paula Dehmel
Weise: Richard Rudolf Klein
Aus: „Kinderlieder und Reime“ von R.R. Klein
Fidula-Verlag, Boppard

1. Has. Has. O-ster-has, wir möch-ten nicht mehr war - ten.
Der Kro-kus und das Tau-send-schön, Ver - giß-mein-nicht und
Tul - pe stehn schon lang in un-serm Gar - ten.

2. Has, Has, Osterhas,
mit deinen bunten Eiern!
Der Star lugt aus dem Kasten raus.
Blühkätzchen sitzen um sein Haus.
Wann kommst du Frühling feiern?

3. Has, Has, Osterhas,
ich wünsche mir das Beste:
Ein großes Ei, ein kleines Ei,
dazu ein lustig Didldumdei.
Und alles in dem Neste.

Begleitsatz: Aus „Singt und spielt“ Heft 2 Nr. 74



Der Wettstreit

K. F. Zelter

Bestimmt

1. Der Kuk-kuck und der E-sel die hat-ten gro-ßen Streit, wer wohl am be-ßen sän-ge, wer wohl am be-ßen sän-ge zur schö-nen Mai-en-zeit, zur schö-nen Mai-en-zeit.

2. Der Kuckuck sprach: „Das kann icht“
 Und hub gleich an zu schrei'n.
 „Ich aber kann es besser!
 Ich aber kann es besser!“
 Fiel gleich der Esel ein,
 Fiel gleich der Esel ein.

3. Das klang so schön und lieblich,
 So schön von fern und nah;
 Sie sangen alle beide,
 Sie sangen alle beide:
 Kuku kuku ia!
 Kuku kuku ia!

Haffmann von Fallersleben

e

Es tagt, der Sonne Morgenstrahl

1. Es tagt, der Son - ne Mor - gen - strahl weckt al - le Kre - a - tur.
Der Vö - gel fro - her Früh - cho - ral be - grüßt des Lich - tes Spur.
Es singt und ju - belt ü - ber - all. Er - wacht sind Wald und Flur.

The musical score is written in G major (one sharp) and 4/4 time. It consists of three staves of music. The first staff begins with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The melody is accompanied by chords: G, D, G, D, G, D, G, D, G. The second staff continues the melody with chords: D, G, D, G, D, G, D, G, D. The third staff concludes the piece with chords: G, C, G, D7, G, C, D, G.

2. Wem nicht geschenkt ein Stimmein, zu singen froh und frei,
mischt doch darum sein Lob darein mit Gaben mancherlei
und stimmt auf seine Art mit ein, wie schön der Morgen sei.
3. Zuletzt erschwingt sich flammengleich mit Stimmen laut und leis
aus Wald und Feld, aus Bach und Teich, aus aller Schöpfung Kreis
ein Morgenchor, an Freude reich, zu Gottes Lob und Preis.

Text und Melodie: Werner Gneist (1898-1982), Satz: Klaus Wolf, © Bärenreiter Verlag, Kassel.

Pflicht & II Rufst mich ...

1. Steig ein Bäumchen hoch hinauf auf dem Baum,
Hoch so hoch wie sich es kann;
Hilf' von Ast zu Ast hin,
Guck' ins Vogelnest,
El da lecht es,
El da lecht es,
Plum, da ...

Auf der Erde steh' ich gern

Elisabeth Baumann

1. Auf der Er - de steh' ich gern fest mit bei - den Bei - nen,

kräf - tig schreit' ich hin und lern von den fe - sten Stei - nen.

2. Und im Wasser schwimm' ich gern in den Silberwellen, daß ich von den Fischlein lern:
auf- und abzuschneilen. e ___ a ___
3. Lustig spring' ich in die Luft, hätte gerne Flügel, flöge wie die Vögelin leicht
bis zum fernsten Hügel. ü ___ ü ___
4. Auf zur Sonne schau' ich gern, schenkt sie lichte Strahlen, die mit Farben duftig heil
bunt's Blumen maiss. a ___ a ___
5. In mein Herzlein leg' ich froh eure Gaben nieder, Erde, Wasser, Luft und Licht,
seid ja meine Brüder! ü ___ ü ___

Příloha č. 11 Ruční práce – cvičení na uvolnění rukou

1. Steig ein Büblein (Mädchen) auf den Baum,

Hoch so hoch man sieht es kaum.

Hüpft von Ast zu Astchen,

Gucku ins Vögelnestchen,

Ei da lacht es,

Ei da kracht es,

Plums, da liegt es unten.

Leze kluk (holka) na strom,

Vysoko, tak vysoko, kam člověk sotva dohlédne.

Skáče z větve na větev,

Kouká do ptačích hnízd,

Tu se směje,

Tu to ruplo,

Bum, a leží dole!

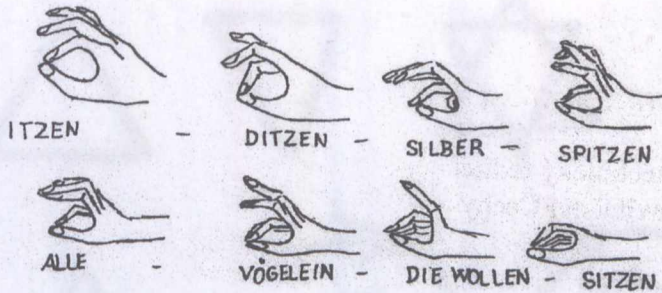
(překlad autorka)



Obrázek, který ukazuje pohyb prstů

2. Itzen, ditzen, Silberspitzen,
Alle Vögelein die wollen sitzen.

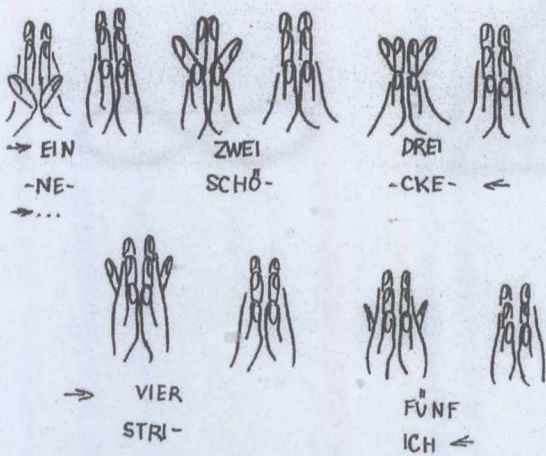
Itzen, ditzen, Silbetspitzen.
Všichni ptáčkové chtějí sedět.
(překlad autorka)



Obrázek, který ukazuje pohyb prstů

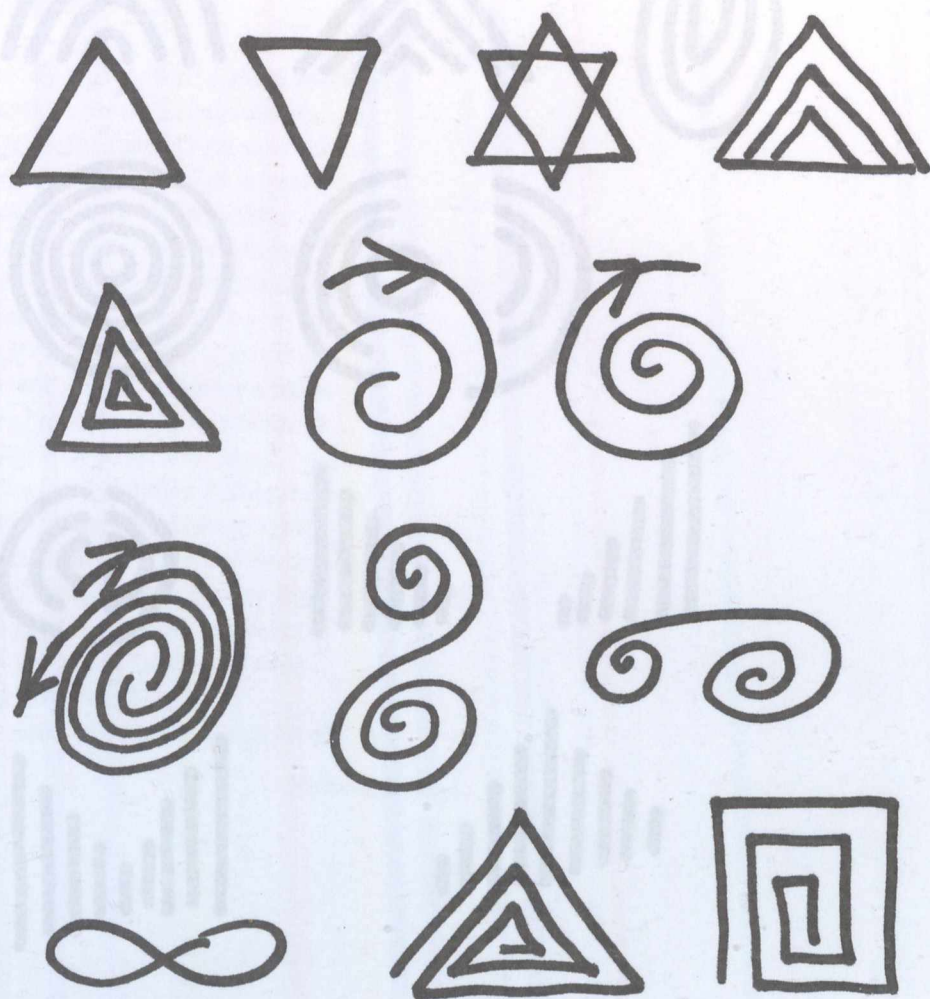
3. Ein, zwek, drei, vier, fünf,
Ich strike schne Strumpf.
Nicht so gross und nicht so klein,
Welche Farbe soll es sein?

Jedna, dvě, tři, čtyři, pět,
Pletu pěkně ponožky.
Ani velké ani malé,
Jakou barvu mají mít?
(překlad autorka)



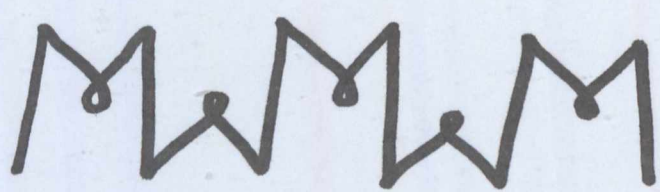
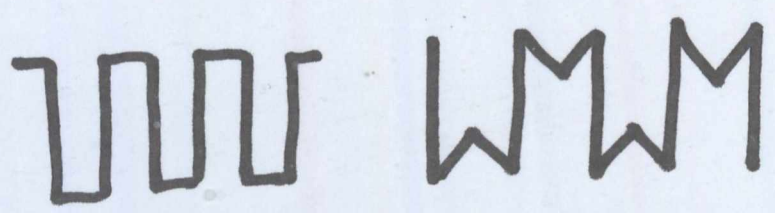
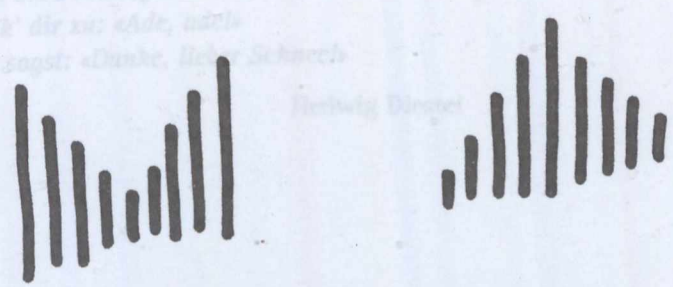
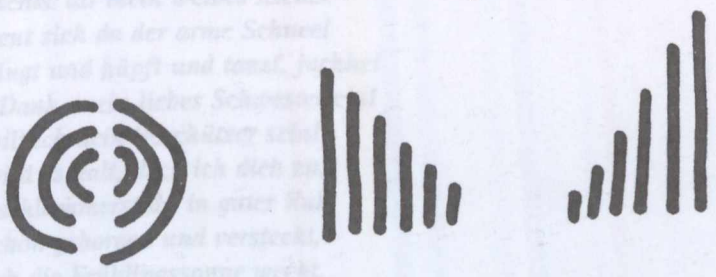
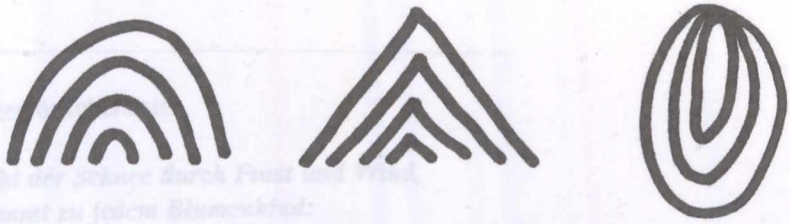
Obrázek, který ukazuje pohyb prstů

Příloha č. 12 Formy z Karlsruhe



Schnee

Er geht der Schnee durch Fenster und Wind
Er kommt zu jedem Blumenkind:
«Ich bin' auch, dass ihr an mich denkt,
Mir auch bei jedem Schmelzen
Doch alle Blumen sind
Wir haben alle Blumen
Der Schnee ist auch
Er kommt zu jedem
Das sagt' er mir
Ich schenke dir mein weißes Kleid.»
Wir freut sich die der arme Schneeflocke
Er springt und läßt und tanzt, jubelt
«Ich' Dank' lieber Schneeflocke
Nur wir sind
Und wir sind
Dann
Mit dir
Bis dich die Frühlingssonne weckt
Ich wink' dir zu: «Adé, adé»
Und du sagst: «Danke, lieber Schneeflocke»



Hilwig Dörger

Příloha č. 13 Originál básně, kterou nacvičila 1. třída

Schneeglöckchenspiel

*Es geht der Schnee durch Frost und Wind,
Er kommt zu jedem Blumenkind:
«Ich bitt' euch, dass ihr an mich denkt,
Mir euer buntes Kleidchen schenkt!»
Doch alle Blumen sagen: «Nein!
Wir brauchen unser Kleid allein!» –
Der Schnee geht weiter, still und blass,
Er kommt zum Schneeglöckchen im Gras.
Das sagt zu ihm: «Du tust mir leid,
Ich schenke dir mein weißes Kleid.» –
Wie freut sich da der arme Schnee!
Er springt und hüpfet und tanzt, juchhe!
«Hab' Dank, mein liebes Schwesterlein!
Nun will ich dein Beschützer sein!
Und wird es kalt, deck ich dich zu,
Dann schlummerst du in guter Ruh,
Bist schön geborgen und versteckt,
Bis dich die Frühlingssonne weckt.
Ich wink' dir zu: «Ade, ade!»
Und du sagst: «Danke, lieber Schnee!»*

Hedwig Diestel

Příloha č. 14/a Dotazník určený učitelům

Děkujeme Vám za vyplnění tohoto dotazníku.

Děkujeme

Dotazník určený učitelům

1. VYBĚRETE ZÍSKANÉ ZÁŽITKY ČI DOPĚTKY

- a) muž
- b) věk
- c) kvalifikace
- d) délka pedagogické praxe
- e) délka praxe ve Waldorfské škole

2. JAK BYSTE CHÁPELI VÝBĚR A MOTIVACI, KTERÁ VÁS VEDLA STÁT SE UČITELEM NA WALDORFSKÉ ŠKOLE?

3. V JAKÉM KONTEXTU ŽIVOSTI JSTE DOPROSTI WALDORFSKÉ ŠKOLY?

4. JE ANTHROPOSOFTÉ VÝBĚR VÝVOJEM PASTORACE?

5. V ČEM VÁM (UČITEL) OBŮBĚ VYBĚR VÝVOJEM VÝVOJ (PRACE) WALDORFSKÉ ŠKOLY?

6. V ČEM SI MYSLÍTE, ŽE JENTO VÝBĚM VÝVOJEM ZAKŮM?

Vážený učitelé,
jsem studentka 5. ročníku pedagogické fakulty v Praze, obor učitelství pro 1. stupeň. Diplomovou práci, kterou končím své studium, je tématicky zaměřena do oblasti waldorfského školství. Sama jsme na tomto typu školy strávila jeden rok v Německu. O to více, mě zajímá problematika waldorfského školství v České republice. Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění přiloženého dotazníku. Dotazník je anonymní.

Děkuji za ochotu podělit se se mnou o Vaše názory.

S pozdravem

Dita Horová

Dotazník určený učitelům

1. VYHOVUJÍCÍ ODPOVĚĎ ZATRHNĚTE ČI DOPLŇTE

a) muž žena

b) věk

c) kvalifikace:

d) délka pedagogické praxe:

e) délka praxe ve waldorfské škole:

2. JAK BYSTE CHARAKTERIZOVAL/A MOTIVACI, KTERÁ VÁS VEDLA STÁT SE UČTELEM NA WALDORFSKÉ ŠKOLE?

3. V JAKÉM KONTEXTU JSTE ZÍSKAL/A INFORMACE O WALDORFSKÉ ŠKOLE?

4. JE ANTROPOFIE VAŠÍM ŽIVOTNÍM POSTOJEM?

5. V ČEM VÁM (UČTELI) OSOBNĚ VYHOVUJE SYSTÉM VÝUKY (PRÁCE) WALDORFSKÉ ŠKOLY?

6. V ČEM SI MYSLÍTE, ŽE TENTO SYSTÉM VYHOVUJE ŽÁKŮM?

7. NAVŠTÍVIL/A JSTE NĚJAKOU WALDORFSKOU ŠKOLU V NĚMECKU, POPŘ. V JINÉ ZEMI?

ANO - (kde)

NE

8. POKUD ANO, KTERÝMI IDEJEMI BYSTE RÁD/A VÝUKOVÝ SYSTÉM OBOHATILA?

9. JE PRO VÁS OBTÍŽNÉ VÉST TŘÍDU OD PRVNÍHO DO DEVÁTÉHO ROČNÍKU?

VYBERTE ZE STUPNICE 1-5, KDE ZNAMENÁ: 5 - VELMI NÁROČNÉ, 4 – NÁROČNÉ, 3- STŘEDNĚ NÁROČNÉ, 2- TĚMĚŘ NENÁROČNÉ, 1 – NENÁROČNÉ. ODPOVĚĎ ZAKROUŽKUJTE.

5 4 3 2 1

10. KONKRETIZUJTE TYTO OBTÍŽE.

11. FORMULUJTE POJETÍ ABSOLVENTA WALDORFSKÉ ŠKOLY.

12. POKUD BYSTE MOHL/A ZASAHOVAT DO KONCEPCE WALDORFSKÉ ŠKOLY, KAM ČI DO KTERÉ OBLASTI BY SMĚŘOVALO DOPORUČENÍ TÝKAJÍCÍ SE ZMĚN?

Vážené rodiče,

jest studentka 5. ročníku pedagogické fakulty v Praze, svou učitelství pro 1. stupňovou školu. Diplomová práce je tematicky zaměřena do oblasti waldorfského školství. Sama jsem na tomhle typu školy strávila jeden rok v Německu. O to více, mě zajímá problematika waldorfského školství v České republice. Obrátím se na Vás s prosbou o vyplnění přiloženého dotazníku. Dotazník je anonymní.

Děkuji za ochotu podělit se se mnou o Vaše názory.

S pozdravem
Dita Horová

Dotazník určený rodičům

1. VYHOVUJÍCÍ ODPOVĚĎ ZATRHNĚTE CI DOPLŇTE

- a) muž žena
- b) věk
- c) nejvyšší dosažené vzdělání

2. JAKÝM ZPŮSOBEM JSTE SE O WALDORFSKÉ ŠKOLE DOZVĚDĚLI?

3. JAKÉ DŮVODY VÁS VEDLY K TOMU, ŽE JSTE SE ROZHODLI PŘIHLÁSIT SVÉ DÍTĚ/DĚTI DO WALDORFSKÉ ŠKOLY?

4. VĚDELI JSTE NĚCO O SYSTÉMU WALDORFSKÉ ŠKOLY DŘÍV NEŽ JSTE SVÉ DÍTĚ PŘIHLÁSILI?

5. VÍTE, KDO TO BYL RUDOLF STEINER?

6. DALA VÁM WALDORFSKÁ ŠKOLA NĚJAKÁ PRAKTICKÁ DOPORUČENÍ A OMEZENÍ PRO ŽIVOT V RODINĚ?

Ano - pokud ano, vyjmenujte je, prosím, a napište, za jakých podmínek se Vám je daří dodržovat.

Ne - jestliže ne uvádíte, jste si rozdíl mezi prostředím školy a rodiny?

Vážený rodiče,
jsem studentka 5. ročníku pedagogické fakulty v Praze, obor učitelství pro 1. stupeň.
Diplomovou práci, kterou končím své studium, je tématicky zaměřena do oblasti
waldorfského školství. Sama jsme na tomto typu školy strávila jeden rok v Německu. O to
více, mě zajímá problematika waldorfského školství v České republice.
Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění přiloženého dotazníku. Dotazník je anonymní.

Děkuji za ochotu podělit se se mnou o Vaše názory.

S pozdravem
Dita Horová

Dotazník určený rodičům

1. VYHOVUJÍCÍ ODPOVĚĎ ZATRHNĚTE ČI DOPLŇTE

a) muž žena

b) věk

c) nejvyšší dosažené vzdělání

2. JAKÝM ZPŮSOBEM JSTE SE O WALDORFSKÉ ŠKOLE DOZVĚDĚLI?

3. JAKÉ DŮVODY VÁS VEDLY K TOMU, ŽE JSTE SE ROZHODLI PŘIHLÁSIT SVÉ
DÍTĚ/DĚTI DO WALDORFSKÉ ŠKOLY?

4. VĚDĚLI JSTE NĚCO O SYSTÉMU WALDORFSKÉ ŠKOLY DŘÍV NEŽ JSTE SVÉ
DÍTĚ PŘIHLÁSILI?

5. VÍTE, KDO TO BYL RUDOLF STEINER?

6. DALA VÁM WALDORFSKÁ ŠKOLA NĚJAKÁ PRAKTICKÁ DOPORUČENÍ A
OMEZENÍ PRO ŽIVOT V RODINĚ?

Ano - pakliže ano, vyjmenujte je, prosím, a napište, za jakých podmínek se Vám je daří
dodržovat.

Ne - jestliže ne, uvědomili jste si rozdíl mezi prostředím školy a rodiny?

7. OČEKÁVÁNÍ, KTERÁ JSTE MĚLI SPOJENÉ S DŮVODY, KVŮLI KTERÝM JSTE UMÍSTILI SVÉ DÍTĚ/DĚTI DO WALDORFSKÉ ŠKOLY SE (ZATRHNĚTE, POPŘ. DOPLŇTE, PROSÍM):

naplnila

v průběhu docházky se měnila

nenaplnila

8. ZDÁ SE VÁM, ŽE VZTAHY MEZI UČTELEM A ŽÁKEM V SYSTÉMU WALDORFSKÉ ŠKOLY VAŠEMU DÍTĚTI VYHOVUJÍ?

9. SOUHLASÍTE SE ZPŮSOBEM HODNOCENÍ WALDORFSKÉ ŠKOLY?

10. NA ZÁKLADĚ ZKUŠENOSTÍ S WALDORFSKOU ŠKOLOU, JSTE ROZHODNUTI, ABY I VAŠE DALŠÍ DÍTĚ NAVŠTĚVOVALO WALDORFSKOU ŠKOLU?

11. JAKÁ BY MUSELA NASTAT ŠITUACE, ŽE BYSTE SE ROZHODLI SVÉ DÍTĚ Z WALDORFSKÉHO SYSTÉMU VYJMOUT?

12. SLYŠELI JSTE NĚKDY O PŘÍPADU A DŮVODECH, KTERÉ VEDLY K TOMU, ŽE RODIČE SVÉ DÍTĚ Z WALDORFSKÉ ŠKOLY ODHLÁSILI?