

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Centrum školského managementu

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Idea autonomie školy a její pojetí ve waldorfské škole
The idea of school autonomy and its concept at the Waldorf School

Mgr. Bc. Jan Boněk

Vedoucí práce: RNDr. Jindřich Kitzberger
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: Management vzdělávání

2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Idea autonomie školy a její pojetí ve waldorfské škole vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

.....

podpis

Rád bych poděkoval RNDr. Jindřichovi Kitzbergerovi za jeho odborné vedení, vstřícnou pomoc a cenné rady při zpracování této diplomové práce. Dále děkuji své rodině za velkou podporu a trpělivost.

ABSTRAKT

Předkládaná diplomová práce představuje monografickou studii, která pojednává o autonomii školy v kontextu ideje waldorfské školy a filozofických názorů jejího zakladatele Rudolfa Steinera. Samotný obsah přináší zejména identifikaci, analýzu a deskripci základních principů Steinerovy ideje sociální trojčlennosti. Pro lepší uchopení a vhled do tématu je v úvodních kapitolách objasněn pojem autonomie jak v obecném kontextu, tak přímo k autonomii školy. Dále pohled na školskou správu a samosprávu a různé školské systémy v rámci Evropského prostoru. Práce také zahrnuje historicko-politický kontext doby vzniku různých směrů reformní pedagogiky přelomu 19. a 20. století, což se ukázalo, mimo jiné, jako jedna ze stěžejních podmínek pro pochopení koncepce svobodné waldorfské školy Rudolfa Steinera a okolností za kterých vznikala.

KLÍČOVÁ SLOVA

autonomie, škola, waldorfská pedagogika, waldorfská škola, antroposofie, Rudolf Steiner, kompetence, samospráva, odpovědnost, sociální trojčlennost

ABSTRACT

This diploma thesis presents monographic study that deals with the autonomy of schools in the context of the idea of the Waldorf School and philosophical convictions of its founder Rudolf Steiner. The content itself brings a particular identification, analysis and description of the basic principles of Steiner's ideas of Social Threefolding. For better grip and insights into this topic in the introductory chapters with the concept of autonomy as the general context, and given directly to the school autonomy. Further insight on school administration and local government and various school systems in the European area. The work also includes historical and political context of the time of different directions of reform pedagogy 19th and 20th century, which proved, among other things, as one of the key conditions for understanding the concept of free Waldorf school Rudolf Steiner and the conditions under which it was created.

KEYWORDS

autonomy, school, Waldorf pedagogy, Waldorf School, anthroposophy, Rudolf Steiner, competence, autonomy, responsibility, Social Threefolding

Obsah

1	Úvod	8
2	Pojem autonomie	13
2.1	Autonomie školy	20
2.2	Decentralizace	22
2.3	Řízení školy jako „mikropolitická“ kategorie	24
2.4	Osobní a pedagogická autonomie	25
3	Idea autonomie a vývoj školství – pohled do minulosti	26
4	Možnosti a hranice autonomie školy	32
4.1	Správa školství – členění	32
4.1.1	Centralizovaná správa školství – hlavní znaky	33
4.1.2	Dvojúrovňová správa školství	34
4.1.3	Decentralizovaná správa školství	35
4.2	Správní orgány	36
4.2.1	Formální aspekty	36
4.2.2	Profesní zastoupení	37
4.2.3	Operační rovina	38
5	Institut samosprávy	43
5.1	Právní formy samosprávy	45
5.1.1	Územní samospráva	45
5.1.2	Ostatní samospráva	46
6	Perspektivy a smysl školní autonomie	47
7	Český vzdělávací systém a autonomie školy	49
8	Historicko-pedagogický kontext	52
8.1	Reformní hnutí	55

8.2	Německé školství (1808 – 1914) a pedagogika J. F. Herbarta	55
8.2.1	Pedagogika J. F. Herbarta.....	58
9	Reformní pedagogika – obecná charakteristika.....	63
9.1	Reformní školství – obecná charakteristika.....	65
9.2	Waldorfské školství jako příklad svobodné autonomní školy	67
9.3	Německo po 1. světové válce (1918 – 1923).....	67
10	Rudolf Steiner a hnutí waldorfských škol	70
10.1	Rudolf Steiner a idea autonomie školy	71
10.2	Princip svobody a svobodná škola	73
11	Závěr.....	88
12	Seznam použitých informačních zdrojů	92

1 Úvod

Charakteristika tématu

Předkládaná diplomová práce *Idea autonomie školy v pojetí waldorfské školy* si klade za cíl zejména analyzovat a popsat ideu autonomie školy Rudolfa Steinera a hledání možných paralel mezi dnešním pojetím autonomie školy a jeho koncepcí. Waldorfská škola, resp. pedagogika brzy oslaví 100 let své existence. V současné době je rozšířena po celém světě a je vnímána jako úspěšný koncept v rámci reformy pedagogického, resp. alternativního proudu školství. Myšlenka autonomní svobodné waldorfské školy není ovšem, z hlediska veřejného povědomí, tak úplně známou. Z tohoto úhlu pohledu lze říci, že by předkládaná práce mohla a chtěla vyplnit určité bílé místo v celkovém pohledu na koncept waldorfského školství.

Domníváme se, že pro přesnější pochopení situace a jakési *nálady* doby, ve které Rudolf Steiner vytvořil svoji ideu autonomní školy, je nutný komplexnější vhled do oblasti reformního školství. Z tohoto důvodu jsou do práce zařazeny i části, které se věnují jak celkovému historicko-politickému kontextu doby, tak přehledově nástinu jednotlivých nejdůležitějších reformních proudů počátku 20. století.

Stanovené téma bylo potřeba ještě doplnit o kapitoly věnující se přímo pojmu *autonomie*. Jedná se především o terminologické ujasnění a vymezení variability významových zabarvení a nuancí, které autonomie přináší v souvislosti s různými vědními obory a kontexty. V neposlední řadě také v souvislosti s výroky Rudolfa Steinera, pro kterého pojem autonomie představuje jeden z ústředních bodů jeho idey sociální trojčlennosti.

Pro uvedení do kontextu školské problematiky a její správy a samosprávy jsou zařazeny také kapitoly věnující se této oblasti jak v českém, tak v evropském kontextu.

Na počátku práce byly stanoveny dvě základní otázky: 1) *Do jaké míry (a zda vůbec) lze nalézt paralely mezi pojetím autonomie, kterou prosazoval Rudolf Steiner ve své koncepci waldorfské školy a pojetím autonomie školy z hlediska soudobých náhledů na tuto problematiku?* a 2) *Je pojetí autonomie školy Rudolfa Steinera určitou radikální variantou autonomizace školy?* V souvislosti s těmito otázkami lze předpokládat, že některé výrazné

prvky autonomizace současné školské systémy již zahrnují – alespoň, co se týká evropského prostoru, včetně České republiky.

V průběhu přípravné výzkumné práce v rámci zpracování diplomové práce se ukázalo, že pojem autonomie školy ve smyslu svobodné waldorfské školy vychází z velmi široké ideové, resp. filozoficko-sociální základny, bez jejíhož poznání se stává tento pojem téměř neuchopitelným a nesrozumitelným. Studium primární zejména německé literatury a popis celého *podhoubí* by svým rozsahem vystačil na samostatnou diplomovou práci. Bez něj ovšem nelze s termínem autonomie ve smyslu svobodné waldorfské školy relevantně operovat. Ani v současné české pedagogické literatuře jsme nenalezli potřebnou informační základnu, o kterou by se v tomto smyslu bylo možné opřít. Proto jsme těžiště předkládané práce přesunuli na objasnění především nejdůležitějších pojmů a následně zaměřili pozornost na historicko-pedagogické okolnosti vzniku Steinerovy idey sociální trojčlennosti, včetně jejího rozboru. Abychom zachovali původně stanovený směr, obsahuje práce rozsahem i hloubkou srovnatelné kapitoly věnující se současnému náhledu na autonomii školy.

Přestože bylo těžiště práce přesunuto směrem k analýze a deskripci stěžejních pojmů (autonomie v současném pojetí a autonomie školy ve smyslu konceptu svobodné waldorfské školy Rudolfa Steinera) zůstávala na pozadí práce původní otázka srovnání obou přístupů autonomie školy. Hledané paralely jsou obsaženy v závěru práce.

Metodologie výzkumu

V rámci celé práce lze konstatovat, že pro obecně deskriptivní pasáže byla použita analýza standardní sekundární monografické literatury za přispění primárních pramenů v podobě relevantních edic dokumentů, pamětí a zákonů. Vzhledem k celkovému charakteru a zaměření práce a dosažitelnosti potřebných primárních pramenů se ukázala zvolená forma jako dostačující. Práce je vybavena poznámkovým aparátem dle příslušné normy ISO, dále seznamem použitých pramenů, literatury a elektronických zdrojů. V textu práce jsou uvozovkami označeny přímé citace z příslušných uvedených zdrojů, a kurzívou jednotlivé pojmy, které jsme považovali za důležité v textu graficky odlišit.

Popis struktury a stručný rozbor práce

Práce obsahuje úvod, devět hlavních kapitol a závěr. Kapitoly dvě až sedm jsou kapitolami uvádějícími do tématu, čemuž odpovídá i jejich rozsah. Osmá a devátá kapitola se zabývají reformnímu hnutí a dějinným okolnostem, ve kterých toto hnutí vznikalo. Konceptu autonomní svobodné waldorfské školy dle Rudolfa Steinera je věnována celá desátá kapitola.

Ve druhé až sedmé kapitole je rozebrán pojem *autonomie*. Hlavními cíli jsou: obecné vymezení pojmu, jeho historický kontext a zejména jeho realizace v rámci výchovně-vzdělávací oblasti. S tímto tématem také úzce souvisí koncept odpovědnosti a školní samosprávy, které je vyčleněna zejména pátá kapitola.

V kapitole sedm a osm je popsán vznik reformy pedagogického hnutí a s ním úzce spojené sociálně-politické realitě přelomu 19. a 20. století. V této době sehrály významnou roli silné revoluční procesy industrializace, urbanizace, sekularizace, nacionalizace, dále vznik přísně hierarchizované a segregované třídně-stavovské moderní či pre-moderní společnosti, nalézáme zde také silné emancipační procesy a vznikající demokracii. V této kapitole si klademe za cíl přiblížit prostředí a atmosféru, které se staly důležitým *podhoubím*, ze kterého následně vzešly stěžejní impulzy reformních snah výchovy a vzdělávání. V rámci osmé kapitoly se proto, s vědomím určitého překročení stanového tématu, věnujeme také tradičnímu státnímu školství a jeho proměnám v 19. století, zejména v německé oblasti. Jedná se především o pedagogický systém J. F. Herbarta a jeho následovníků, který byl v mnoha ohledech základním pilířem výchovy a vzdělávání v 19. století a na které, mimo jiné, Rudolf Steiner, zakladatel waldorfského školství, přímo reaguje ve svém pedagogicko-psychologickém díle. Hlavní smysl této části diplomové práce vnímáme v tom, že budou přiblíženy a lépe uchopeny a pochopeny dobové poměry školství, které se v této době ocitly pod vzrůstající kritikou a fakticky se staly jednou z hlavních příčin vzniku reformní pedagogiky.

Celá desátá kapitola je zaměřena na waldorfské školství, okolnosti jeho vzniku a charakteristiku nejdůležitějších specifických prvků. Stěžejní částí je analýza ideové koncepce svobodné školy na základě díla Rudolfa Steinera.

Kritika pramenů a literatury

K pojmu autonomie byla využita zejména publikace K. Rýdla *Cesta k autonomní škole* z roku 1996, a částečně jeho *Inovace školských systémů* z roku 2003. Dále studie, která vzešla z Evropského oddělení Eurydice: *Autonomie škol v Evropě. Politická a realizační opatření*. Dále práce D. Sýkorové *Autonomie ve stáří*, Zdeňka Heluse *Dítě v osobnostním pojetí* či P. Cakirpaloglův *Úvod do psychologie osobnosti* využité zejména s ohledem na definice pojmu autonomie z různých úhlů pohledu.

Pro popis sociálně – politických poměrů vilémovského Německa byly použity práce H. – U. Wehlena *Das Deutsche Kaiserreich 1871 – 1918* a *Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Von der Doppelrevolution bis zum Beginn des Ersten Weltkrieges. 1849 – 1914*. Obě práce jsou sice již staršího data, nicméně tematicky, metodologicky i obsahově víceméně vyhovují aktuálnímu stavu poznání této doby. Z hlediska popisu industrializace, urbanizace i sekularizace společnosti se jako stěžejní nakonec ukázaly práce H. – P. Ullmana *Das Deutsche Kaiserreich 1871 – 1918*. Otázce německých nacionalistických tendencí se věnuje např. práce H. Winklera. Další práce výběrem např. práce T. Nipperdeye, či W. Krabbeho a G. Fassera.

Pro vývoj pedagogiky v německých zemích v 19. století byla využita práce B. Hamanna *Geschichte des Schulwesens*, která se věnuje vývoji pedagogiky v 19. a 20. století. Zajímavé a cenné pohledy do běžné každodennosti 19. století včetně školské reality zahrnují práce J. Kocky a G. Rittera. Herbartova pedagogika je velmi slušně zpracována např. v Dějinách pedagogiky II. Vladimíra Štveráka, či v publikaci F. Hofmanna a J. Kyráška *J. F. Herbart a jeho pedagogika*.

Obecnou charakteristiku reformního školství obsahuje práce H. Röhrse *Die Reformpädagogik und Verlauf unter internationalem Aspekt* a výběr z dalších prací autorů T. Klassena, E. Skiera, B. Wächtera a J. Průchy. Určitou základní orientaci v tématu reformní pedagogiky lze nalézt také v publikacích L. Blatného – V. Jůvy a J. Svobodové a V. Jůvy. Dále práce M. Pola a K. Rýdla.

K pedagogice Marie Montessori čerpáme zejména z titulů *Tajuplné dětství* a *Objevování dítěte*. V rámci sekundární literatury pak z výše zmíněných prací Röhrse, či Klassena – Skiera – Wächtera, částečně také ze studie M. Behrse a W. Jeskeho či K. Rýdla.

O pramenech a literatuře k waldorfskému školství a pedagogice lze konstatovat, že je poměrně obsáhlá. Jedná se o problematiku, která je stále znovu a znovu tematizovaná z mnoha úhlů pohledu, a tak je možné pracovat s moderní a širokou pramennou základnou zejména německé provenience. Heuristická práce byla v tomto ohledu ovšem poměrně obtížná. Částečně lze vycházet z českých překladů prací, kde klíčovými pedagogickými texty jsou *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy* či *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*, která představuje soubor přednášek, které pronesl Rudolf Steiner k prvním budoucím učitelům nově vzniklé waldorfské školy v roce 1919 ve Stuttgartu. Dále např. přednáškové cykly k sociální trojčlennosti *Idea sociální trojčlennosti* z roku v roce 2000.

Většina publikací k waldorfským školám vychází ve velmi malých nákladech a nejvíce času a energie – mimo vlastní následné překlady stěžejních kapitol – zabralo jejich shánění a doprava z Německa. Jako zásadní se ukázaly práce Wenzela M. Götte: *Erfahrungen mit Schulautonomie – Das Beispiel der Freien Waldorfschulen* (2006). Dále práce M. Mosmanna *Rudolf Steiner: Was ist eine „freie“ Schule?* a řada dílčích studií, výběrem Dirk Randoll, Marcelo da Veiga: *Waldorfpädagogik in Praxi und Ausbildung – Zwischen Tradition und notwendigen Reformen* (2013); Steffen Koolmann, Joseph E. Nörlich: *Zukunftsgestaltung Waldorfschule – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu Kultur, Management und Entwicklung* (2014); Heinz Buddemeier, Peter Schneider: *Waldorfpädagogik und staatliche Schule* (2005).

K dalším směrům, kterými byly např. tzv. pracovní školy, lze vycházet ze základní práce G. Kerschensteina *Begriff der Arbeitsschule* a dále z výboru pedagogických textů *Texte zum pädagogischen Begriff der Arbeit und zur Arbeitsschule*. Obecně k tomuto konceptu neexistuje příliš relevantní literatury, proto byla využita již zmíněná práce Röhrsova a dnes již částečně zastaralé publikace E. V. Kötteritze a D. Portnera.

2 Pojem autonomie

Význam slova *autonomie* je odvozen ze dvou řeckých slov – *autos* (vlastní, *auto* = já) a *nomos* (zákon).

Průcha definuje autonomii jako (Průcha, 2009):

1. „*Samospráva, možnost určovat pravidla vlastního jednání, nezávislost.*
2. *V psychologii pocit, že jedinec je pánem svého života, že o sobě svobodně rozhoduje. Snaha o autonomii hraje klíčovou roli ve dvou obdobích vývoje jedince: 1. v prvních letech života, zejm. v tzv. období vzdoru, kdy si dítě uvědomuje svou osobnost a její odlišnost od ostatních. 2. v adolescenci, kdy jedinec usiluje zejm. o nezávislost na primární rodině, o rezistenci vůči tlaku skupiny vrstevníků (→ konformita), o sebedůvěru, pocit nezávislosti a možnost rozhodovat o vlastním životě.*
3. *Autonomie vzdělávací instituce. > autonomie školy“*

Z hlediska politického a právního lze překládat pojmem *svéprávnost*, což je možné vnímat jako poskytnutí práva určité společenské nebo etnické skupině, které tak bylo umožněno řešit vlastní záležitosti samostatně, tedy nezávisle na jiném subjektu. Obdobné vnímání pojmu *autonomie* lze identifikovat již ve starověku, kdy byl chápán jako politická kategorie, která přiznávala řeckým městským státům (*polis*, *poleis*) vlastní právo na správu vnitřních záležitostí nezávisle na cizí moci. „*Lidmi byla polis vnímána jako společenství, které vzniklo a trvá za účelem dobrého života ...*“ (Dvořáková, Kolář, Tvrzová, Váňová, 2015). Až definice renesančních humanistů vztahují definici na individuální jednání ve shodě s jedincovými vlastními záměry (Sýkorová, 2007).

V této souvislosti se Rýdl domnívá, že je nutné rozlišovat mezi autonomií ve smyslu svéprávnosti a mezi samosprávou. „*V 19. století bylo používání pojmu autonomie v oblasti školství orientováno nesprávně na procesy samosprávné, kdy šlo hlavně o protikladné tendence vůči centralistickým a totalitním státním snahám. Tak se mluvilo a na mnoha místech se ještě mluví o autonomii školství národnostních menšin, o autonomii škol náboženských skupin, o autonomii správních ve smyslu oddělení školských úřadů od politické moci, což se i dnes jeví jako progresivní prvek, a o autonomii učitelské ve smyslu stavovském. Ta měla být realizována prostřednictvím učitelských komor, majících pravomoci v oblasti*

kvalifikační, disciplinární a ustanovovací, a učitelských konferencí na úrovni okresních, zemských a v případě českých učitelů i říšských. Jedinou samosprávnou organizací v oblasti školství byla u nás před druhou světovou válkou tzv. místní školní rada“ (Rýdl, 1996, s. 8).

Také Rudolf Steiner se k tomuto tématu na různých místech svého díla vyjadřoval. Jeho názorům se budeme věnovat podrobněji v dalších částech práce.

Filozofická rovina pak pod pojmem autonomie rozumí význam, že člověk je sám o sobě, nezávisle na společnosti, schopen poznávat, zejména co je mravně závazné a co nikoliv. Jako antropologická kategorie se poprvé termín autonomie objevil u Immanuela Kanta *Základy metafyziky mravů* z roku 1785. Kant se dotýká a rozvíjí myšlenku Russeaovu, že „*svoboda je podřízena zákonu, který jsme uložili sami sobě*“ ve smyslu hlasu svědomí. Kant přesněji vymezil pojem svobody jako autonomii a jak Rýdl uvádí – podle prvních překladů *samozákonnost*, kterou je nutno odlišit od anomie (*nezákonnosti*) na straně jedné a heteronomie (*jinozákonnosti*) na straně druhé (Rýdl, 1996, s. 9).

Z filozofického hlediska by pojem svoboda, zejména ve vztahu k výchově zasloužil podrobnějšího rozboru. S ohledem na zaměření práce se nyní omezíme jen na konstatování faktu, že lze, v tomto kontextu, rozeznávat svobodu kladnou a zápornou. Negativní svoboda vykazuje znaky libovůle, která je myšlena staticky, na druhé straně kladná svoboda jakožto tvorba je růstem a lze v ní nalézt určitá vývojová stadia a stupně. „*Pod pojmem autonomie rozumíme kladnou svobodu, v níž je obsažen i odkaz k mravnímu vývoji jednotlivce, a to právě tím, že je poslušen zákonu, který si uložil na základě vlastní volby a schválení nadosobního cíle osobnosti. Tím je autonomie odlišována od heteronomie, což znamená poslušnost zákonům, které nám ukládají jiní, a od anomie, tedy stavu existence v úplné bezzákonnosti, ale chápané z hlediska přírodních zákonů nikoliv jako existenci nahodilou, ale libovolnou. Proto ani svoboda na autonomní úrovni nemůže usilovat o odstranění pořádku přírodních zákonů, ale zvyšuje formu toho, co má být v rámci příčinné zákonitosti*“ (Rýdl, 1996, s. 9).

Lze tedy konstatovat, v souladu s Rousseauem, že člověk se rodí jako tvor anomní a rozvíjí se přes stádium heteronomní, až vchází do stádia autonomního, kde se může dále sebeutvářet jako autonomní svobodná rozumná bytost.

Immanuel Kant vnímal autonomii vůle jako nejvyšší princip mravnosti, pojímané jako charakteristický znak svobody člověka. Kantovi pokračovatelé – Fichte a Schelling rozuměli pod pojmem autonomie absolutní zákonodárství rozumu.

K tomu Rudolf Steiner ve své knize *Filozofie svobody* v podobném duchu „*Morální zákony jsou vytvářeny teprve námi samotnými. Nemůžeme je používat dříve, než jsou (námi samotnými) stvořeny.*“ (Steiner, 1991, s. 114-115).

Autonomii lze také chápat jako kategorii kulturně a sociálně kritickou (Rýdl, 1996; srov. např. Průcha, 2009). V tomto kontextu je pojem autonomie vnímán jako radikální individualizace a odpor proti jakékoliv formě nadvlády a moci. Autonomie v oblasti výchovy je pedagogická kategorie, která z hlediska svého chápání jednotlivce a instituce je zaměřena na vytváření reflektivních a kritických dovedností a na odvahu jednotlivce a instituce utvářet si vlastní život zodpovědně vůči sobě. „*Zodpovědně znamená na základě zákonů vlastního svědomí a v dialogu s ostatními jednotlivci, vytvářejícími společně sociální prostředí.*“ (Rýdl, 1996, s. 10).

Autonomii lze vnímat i jako důsledek určitých decentralizačních změn ve vztahu k řízení, respektive zavedení nových způsobů dělby odpovědností. Tedy jinak řečeno, rozhodovací pravomoci jsou rozšiřovány v souladu s legislativním ukotvením práva na vlastní sebeurčení.

Holec (1981) ve své práci *Autonomy in Foreign Language Learning* definuje autonomii jako určitou schopnost převzít odpovědnost jak za vlastní učení, tak si umět stanovit jeho cíle, definovat následný obsah a postup a zvolit si vhodné metody a techniky k jeho dosažení. Dále sledovat postup učení a umět hodnotit to, co již bylo osvojeno.

V běžné komunikaci je pojem autonomie používán v poměrně širokém významovém kontextu. Často je vnímán jako synonymum pro svobodu, nezávislost či svébytnost, nebo také zvýšenou osobní odpovědnost. V tomto smyslu lze citovat Davida Littla (1991), který autonomii definuje jako schopnost určitého objektivního náhledu, umět kriticky uvažovat a rozhodovat se a nezávisle konat.

V odborné literatuře je možné se také setkat, ve vztahu k autonomii, s pojmy jako nezávislost, soběstačnost, svoboda.

Autonomii ve vztahu k nezávislosti zmiňují např. Pichaud a Thureauová (1998), kteří nezávislost definují jako schopnost jedince samostatně vykonávat běžné každodenní činnosti. V autonomii pak vidí spíše schopnost jedince vést život podle vlastních pravidel. Tedy stát se pánem svého chování a života (v tomto kontextu se autonomie velmi přibližuje ke svobodě). Jako opak autonomie možná překvapivě nevnímají závislost, představující potřebu pomoci při všedních aktivitách, ale tzv. heteronomii, tedy stav, kdy je člověk v podstatě pod kontrolou a vedením ostatních lidí. Na základě toho pak vyvozují čtyři základní typy lidí (srov. Pichaud, Thureauová, 1998, s. 44):

1. *„Jedinci autonomní a nezávislí, kteří jsou schopní samostatně uspokojovat své potřeby.*
2. *Jedinci autonomní, ale závislí na pomoci alespoň v některých činnostech každodenního života, kteří buď mohou uspokojovat své potřeby pouze částečně, nebo vůbec ne.*
3. *Jedinci nezávislí a neautonomní, kteří dokážou uspokojit své potřeby, ale musí být přitom vedeni.*
4. *Jedinci závislí a neautonomní, kteří nejsou schopni uspokojovat své potřeby, jelikož si ani neuvědomují, co je pro ně dobré a co ne.“*

Autonomie ve smyslu synonyma s nezávislostí, kdy je tedy jedinec schopen vykonávat každodenní aktivity, lze vnímat i jako soběstačnost. Dle Sýkorové (2007) je soběstačnost vůči autonomii v podřazeném vztahu a tvoří její jakousi funkcionální dimenzi.

Také poměr mezi autonomií a svobodou není úplně rovnocenný. Svoboda je vnímána jako obsahově užší pojem, který zahrnuje eventualitu volby a rozhodování, možnost dělat to co chci a nebýt omezován. *„Svoboda znamená pocit jedince, že veškeré rozhodování má ve vlastních rukou“* a také, že *„vnější vlivy hrají v jeho chování pranepatrnou roli“* (Hartl, Hartlová, 2010, s. 562). Svoboda je nezbytnou podmínkou autonomie, její omezení má na ni přímý vliv (Sýkorová, 2007).

Odborná literatura pracuje také s pojmem absolutní autonomie. Nabízí se otázka, zda je absolutní autonomie jedince vůbec možná? Podstata člověka, v pojetí Aristotela je, že jej nazval *tvorem společenským*. Čímž vyjádřil fakt, že člověk je fakticky závislý na ostatních lidských bytostech. V současné době je člověk navíc silně ovlivňován různými sociálními institucemi, které větší či menší měrou zasahují do jeho vývoje a působí tak na jeho jednání.

Určují tím vzorce chování směřující osobu jednou ze všech teoreticky možných cest (srov. Berger, Luckmann, 1999 in Sýkorová, 2007).

V následujícím textu bude pojem autonomie používán ve smyslu autonomie relativní. Tedy, že vždy uvažujeme o jedinci, který žije v určitém sociálním kontextu – ať už třídy, rodiny či společnosti, jako celku, tedy jedinci, jehož autonomie je neustále pod vlivem kultury, ve které žije, jejími normami a konvencemi. V kontextu této práce je také akceptovatelná definice Jana a Jiřího Mareše (2004, s. 82), kteří autonomii vnímají jako určitý vývojový úkol, jenž *„zahrnuje nárůst argumentace vlastních emocí a vlastního chování, větší samostatnost v rozhodování, nabývání větších práv a přejímání větší odpovědnosti.“*

Určité významové posuny lze vnímat i v rámci různých vědeckých disciplín. Optikou psychologie je autonomie vnímána jako: *„Rozsah, ve kterém je člověk sám sebou a může svobodně volit svoji činnost, její místo, čas i druh, příp. zvolit nečinnost.“* (Hartl, Hartlová 2000, s. 65).

Vzhledem k tématu této práce je důležité zmínit, že v 1. polovině 20. století významně zasáhla do vnímání pojmu autonomie také nově vznikající disciplína – vývojová psychologie, která ukazuje na skutečnost, že vývoj autonomie jedince není lineární, nýbrž probíhá ve fázích – vývojových krocích.

Mimo jiné se jí věnoval např. německý psycholog Erik H. Erikson, ale také zásadní měrou Rudolf Steiner, zakladatel waldorfské pedagogiky, o kterém bude podrobněji zmíněno v další části této práce. Erikson obohatil vývojovou psychologii zejména o koncepci vývojových stádií jedince. Rozděлил lidský život do osmi období, kde pro každé definoval tzv. psychosociální konflikt, tedy střet negativní a pozitivní tendence. Dle Eriksona tento rozpor znamená v každé etapě lidského života pro jedince úkol, který by měl v daném stadiu řešit. Pokud se mu to podaří, postupuje do další vývojové fáze, pokud nikoliv, může být jeho další vývoj nadále ohrožen či zpomalen (srov. Langmeier, Krejčířiková, 2006).

Rudolf Steiner, jak již bylo výše naznačeno, vytvořil koncept vývojové psychologie, ze kterého vychází celá waldorfská pedagogika. Jeho *Všeobecná nauka o člověku* je založená na moderní empirické vědě *antroposofii*. Tato věda pak zakládá své poznání a poznávání člověka na zcela vědomém a prokazatelném bádání v níže uvedených třech oblastech:

1. „*tělesné, kde se zabývá tím, co je smyslově vnímatelné, a zkoumá lidskou tělesnost v jejich vývojových fázích a proměnách včetně srovnání s výstavbou ostatní živočišné říše. V tomto je vzdáleně příbuzná s (filozofickou) antropologií.*
2. *duševní, kde se zabývá prožitky citového života, zejména však představivostí a vůlí, včetně tělesných orgánů, které s nimi souvisejí. Zároveň se z vývojového hlediska zabývá rozvíjením těchto sil a jejich vzájemnými vztahy v dětství, dospívání atp., čímž vytváří ucelenou psychologii.*
3. *duchovní, kde se stavy vědomí, jako bdělost, spánek, snění zkoumají vzhledem k významu pro člověka a pedagogiku, přičemž se pozornost zaměřuje na poznávací činnosti na těchto jednotlivých úrovních; s tím vyvstává otázka po identitě vlastní bytosti (já), i po poznání duchovnosti působící ve světových jevech, a v důsledku toho i po podstatě lidského ducha. (Zde je souvislost s akademickými vědními obory zřetelná jen v některých kladených otázkách (...)).“ (Richter, 2006, s. 18).*

Jiný pohled na lidskou autonomii zvolil vývojový psycholog Jean Piaget, který zkoumal tento pojem zejména ve vztahu k morálnímu vývoji dítěte (Cakirpaloglu, 2012). Jeho koncepce představuje dichotomický model, ve kterém rozlišil tzv. morální heteronomii a morální autonomii. Mladších dětí ve věku 7 – 8 let, které nejsou ještě plně vyvinuté po stránce fyzické, mentální a emocionální, se týká morální heteronomie. Pro toto období bývá charakteristický určitý egoismus a nerealistické hodnocení dítěte. Jedinec zaujímá spíše podřízené postavení ve vztahu k okolnímu světu a víceméně pouze pasivně přijímá příkazy a normy rodičů a jiných pro ně nějakým způsobem významných lidí. Jeho morálka je závislá na vnějších kritériích hodnocení. Piaget, Inhelder (2014, s. 96) hovoří o „*jednostranném respektu, který je zdrojem pocitu povinnosti a plodí u malých dětí morálku poslušnosti, charakterizovanou v podstatě heteronomií, která postupně, alespoň zčásti ustupuje autonomii*“.

U vývojově starších dětí se pak jedná o vyspělejší formu morálního usuzování, tedy morální autonomii. Projevuje se tím, že je jedinec již sám za sebe schopen zhodnotit situaci a její sociální kontext a zároveň předvídat určité morální důsledky. Fáze, kdy morální heteronomie

přechází na morální autonomii, je dána hned několika faktory – úrovní poznávacích procesů a interakcemi s členy primární rodiny a blízkým okolím (Cakirpaloglu, 2012).

Také Abraham Maslow přišel v rámci své koncepce lidských potřeb se zajímavou charakteristikou autonomie. Na základě poznatku, že všechny potřeby nejsou pro člověka stejně důležité, sestavil model pyramidy, kde je hierarchizoval. Potřeby, které jsou pro fungování lidského organismu nepostradatelné, označil jako fyziologické a umístil je na pomyslné dno pyramidy. Tím znázornil, že všechny ostatní potřeby mohou být uspokojovány až ve chvíli, kdy jsou zajištěny ty základní (Mareš, 2013).

Autonomie, vnímána Maslowem jako jedna z potřeb, leží až na samotném vrcholu pyramidy a spadá pod pojem sebeaktualizace (Maslow, 1943). Sebeaktualizace v sobě zahrnuje požadavek osobního růstu a realizaci vlastních možností. Autonomie v tomto kontextu představuje potřebu vyjádřit vlastní identitu, prosadit své schopnosti, realizovat své cíle a rozvíjet své plány. Lze konstatovat, že Maslowovy charakteristiky sebeaktualizovaných osob se v podstatě překrývají se znaky autonomních jedinců. Zvláště významná je asertivita jedince, tedy „závislost individuí na vlastních soudech více než na kulturních normách a prosazování svého životního stylu v souladu s vlastními potřebami“ (Sýkorová, 2007, s. 79).

Pojetí autonomie z pohledu psychologie zahrnuje také přehledová studie Stanislava Ježka (2014). Autor zmiňuje v současnosti převládající trendy v pojmání autonomie a s ní související termíny. Konstrukt autonomie lze identifikovat v mnoha kontextech, díky kterým vznikla řada teoretických i operacionálních vymezení tohoto pojmu. Obecně lze konstatovat, že jednou z hlavních odlišností v těchto vymezeních může být různý poměr individuality a vztažnosti k druhým a také míra subjektivity, která odděluje autonomii reálně prožívanou a autonomii jako objektivní stav. Ježek dále rozlišuje autonomii jako svrchovanost (*selfgovernance*), jako separaci (*separation*) a jako zranitelnost (*vulnerability*) (Ježek, 2014).

Pro tuto práci není nezbytně nutné, zabývat se blíže všemi teoretickými koncepty z hlediska psychologického.

Poněkud jiné stanovisko zaujímá k pojmu autonomie obor sociologie. Sýkorová (2007), na základě výzkumu Hoffmana (1984) přisuzuje autonomii čtyři základní dimenze:

1. *„Funkcionální, odpovídající organizaci a řízení vlastních aktivit jedince bez asistence druhých,*
2. *Postojová, zakládající se na prosazování vlastních názorů,*
3. *Emocionální, spočívající ve vyloučení nadměrných požadavků jedince na souhlas, blízkost a emocionální podporu od ostatních osob,*
4. *Konfliktní, nepřítomnost pocitů viny a strachu z druhých osob.“*

Autonomie se také významově dotýká různých dimenzí lidské existence – geografické, politické, ekonomické, sociální, spirituální, kulturní, mentální, fyzické atd. Lze rozlišit i různé stupně autonomie, kde jejím nositelem může být jedinec – autonomie osobní, tak skupina, organizace, stát či jiné další subjekty. Jsou i různé úrovně autonomního rozhodování. Od plného, přes omezené a přenesené, až po žádné. Autonomní rozhodování lze rozlišit i podle různých oblastí, ve kterých je uplatňováno – např. získávání a využívání finančních prostředků, řízení lidských zdrojů, podoba a uspořádání vyučování apod.

2.1 Autonomie školy

Určitá míra autonomie škol v rámci Evropy je dnes již zcela běžným a nezpochybnitelným jevem a je výsledkem poměrně zdlouhavého a postupného procesu, který začal někdy v 80. letech 20. století v několika málo zemích. Během let 90. už byly reformy zaváděny v mnohem větší míře. Studie Evropské komise z roku 2007 (český překlad 2008) v tomto konstatuje, že byly ve většině případů zaváděny shora dolů. Školy samy tedy nebyly hybnou silou tohoto procesu a nepodílely se tedy ani na vytváření legislativního rámce nad možnost své tradiční role v připomínkovém řízení k reformě, a pouze tedy přijímaly povinnosti ukládané ústředními správními orgány (srov. Eurydice, 2007).

Odborná literatura uvádí tři základní úhly pohledu (srov. Mareš, Mareš, 2014, s. 84):

- a) *„autonomie vzdělávacího systému a školy jako instituce,*
- b) *autonomie učitele a jeho interakce s žáky,*
- c) *autonomie žáků související s jejich autoregulací.“*

Průcha (2009, s. 24) v tomto kontextu uvádí, že autonomie školy je „*funkční nezávislost, právo školy na samostatné rozhodování o svých vnitřních záležitostech, zejména o vnitřní organizaci školy a jejím chodu, o rozpočtu a hospodaření s přidělenými prostředky, o výběru personálu, o přijímání žáků a jejich hodnocení, zejména o vzdělávacím programu. Míra autonomie školy závisí na charakteru školské politiky státu. V ČR školy získaly relativně vysokou míru autonomie, současně je posílena odpovědnost školy jako právního subjektu a role ředitele.*“

Autonomie školy ve vazbě na školský systém, představuje způsob dělby odpovědností za vzdělávání mezi vládu, místní úřady, školy a jedince.

Dle Koláře (a kolektiv, 2012, s. 156): „*Souvisí úroveň autonomie školy se vzdělávací politikou státu. Míra autonomie na úrovni školy specifikuje, v jakém rozsahu škola (ředitel, management školy) rozhoduje o vnitřní organizaci školy, o rozpočtu, o personálním a kvalifikačním zabezpečení výchovně – vzdělávacího procesu, o uspořádání obsahu vyučování a skladbě předmětů. V jakém rozsahu je management zodpovědný za kvalitu vzdělávacího procesu, za respektování právních předpisů, za personální politiku i za ekonomickou oblast chodu školy.*“

Rostoucí autonomie škol umožňuje školským pracovníkům, aby se ve větší míře zapojili do procesu řízení a tvorby vzdělávacích programů. V návaznosti na proces decentralizace školského systému tak probíhá delegace konkrétně určených odpovědností a působností z centrální vlády na územní samosprávu a dále na konkrétní školy a školská zařízení, tedy na jednotlivé stupně vzdělávacího systému. Autonomizace škol, alespoň v určitých oblastech, je dnes pokládána za zcela legitimní požadavek téměř po celém světě. Studie McKinsey & Co (2010, s. 24, s. 38) mimo jiné zmiňuje, že „*v nejlepších výchovně – vzdělávacích systémech nese svůj díl odpovědnosti za zlepšování výsledků vzdělávání každá úroveň organizace.*“

Zpráva Andrease Schleichera – Excellence and Inclusiveness in Education (2014, s. 105) uvádí, že v několika posledních letech je zvyšování vlastní autonomie a akontability trendem mnoha školských systémů. Dále uvádí, že testování PISA prokázalo, že efektivita těchto systémů patří mezi nejvyšší, a že vysoká míra autonomie podporuje a stimuluje růst

zodpovědnosti a vytváření vlastní politiky, která pozitivním způsobem ovlivňuje přístup studentů ke vzdělávání.

Také West (1999) uvádí, že směřování škol k samostatnému řízení i směrem k veřejné správě patří mezi prokazatelné mezinárodní trendy. Zmiňuje, že „*největší množství rozhodnutí, týkající se učitelů a zodpovědností, týkající se plánování budoucnosti konkrétní školy, musí být děláno uvnitř školy.*“ (West, 1999, s. 190).

Pojem autonomie školy může také obsahovat hned několik odlišných aspektů v rámci řízení školy. Většinou se jedná zejména o financování a lidské zdroje. K těmto aspektům pak mohou školy mít různou míru autonomie. „*Považují se za plně nebo do značné míry autonomní, jestliže je rozhodování zcela v jejich kompetenci za předpokladu, že při něm budou respektovat právní omezení či obecný rámec školské legislativy.*“ (Eurydice, 2007, s. 7).

Na základě výše zařazených kapitol lze konstatovat, že pojem autonomie představuje v lidské kultuře velmi širokou významovou škálu. Není účelem této práce jednotlivé definice a pojetí dále analyzovat a hodnotit. Autonomie, kterou prosazoval Rudolf Steiner, zasahuje nejen do instituce školy jako takové, ale také do autonomie učitele a dítěte. Z toho důvodu bylo důležité si ujasnit s jakou významovou šíří vlastně pracujeme pro lepší uchopení i vzhledem k současným náhledům na tento pojem.

2.2 Decentralizace

Decentralizace školství patří mezi progresivní trendy v oblasti školské politiky. V tomto kontextu ji pak lze vnímat jako „*přesun pravomocí v oblasti správy, řízení a financování škol od centra (státních orgánů) k nižším složkám řízení (místním správám a školským zařízením).* Podporuje autonomii škol v rozhodování, jejich iniciativu a pedagogickou tvořivost.“ (Průcha, 2009, s. 44).

Pojem decentralizace, je tedy možné nahlížet ve smyslu prostředku pro organizování a řízení. Manažerské a rozhodovací pravomoci jsou z centra delegovány do rukou vedení jednotlivých, dílčích organizačních útvarů. Decentralizaci lze tedy všeobecně chápat jako:

„Proces, který je spojen s přenosem kompetencí a zodpovědností na nižší hierarchické stupně dané organizační struktury.“ (Matoušková, 2002, s. 5).

Decentralizaci úzce spojenou s veřejnou správou, či vládním sektorem výstižně charakterizuje vymezení Institutu Světové banky: *Decentralizace je přenesení pravomocí a odpovědností za veřejné funkce z centrální úrovně vlády na podřízené, nebo částečně samostatné vládní jednotky, nebo na soukromý sektor.*“ (Institut Světové banky [b. r.]).

Decentralizace je tedy rovnoměrné rozdělení moci mezi centrální orgány státu a mezi místní samosprávné orgány. Míra decentralizace by měla být v souladu s politickým řízením země v závislosti na okolnostech, potřebách a situaci národa. Shodně s výše uvedeným také Žaloudkova definice: *„Decentralizace je přenesení politické moci a zodpovědnosti z ústředních orgánů na nižší, místní orgány. Smyslem decentralizace je zvýšení účinnosti řízení tak, že pravomoci a odpovědnost jsou delegovány co nejbližší místu realizace rozhodnutí. Stupeň decentralizace úzce souvisí s mírou demokracie. Státy založené na nedemokratických principech se zpravidla vyznačují vysokou mírou centralizace.*“ (Žaloudek, 2004, s. 66).

Voda uvádí, že podstata decentralizace vzdělávacího systému nutně spočívá na principu, že k rozhodování a řešení problémů má docházet důsledně na té úrovni řízení, na které problémy vznikají a na které jsou také nejlépe řešitelné. Zejména proto, že se toho účastní ti, kterých se to týká. Způsob řízení rozvoje vzdělávacího systému jako celku vychází z vícestupňového rozdělení kompetencí (centrální, regionální, místní). Úloha centra spočívá ve vytyčování cílů a výsledků, o konkrétních procesech se ale rozhoduje až na příslušných nižších rovinách. Tím by mělo být umožněno propojení záměru státu s iniciativou škol a jednotlivých učitelů (Voda, 2010).

Jak ovšem Průcha (2009, s. 44) podotýká, vzdělávání je v současné době veřejnou záležitostí a škola je vnímána jako společenská instituce, *„stát si zachovává i nadále primární roli v rozhodování o zásadních otázkách školství a vzdělávání. Například rozhoduje o struktuře vzdělávacího systému, o délce povinné školní docházky, o vzdělávacích standardech, o společném rámci kurikula, o principech rozdělování finančních prostředků ve školství, o míře autonomie škol.*“ Školství je součástí státní politiky jak na centrální, tak na místní úrovni.

V podstatě se jedná o jakýsi nepřetržitý politický proces hledání rovnováhy mezi centralizací a decentralizací.

2.3 Řízení školy jako „mikropolitická“ kategorie

Autonomní změny, které probíhají v různých školských systémech řady zemí, přinesly i širokou škálu pohledů na tyto trendy. Výběrem lze uvést např. Tonyho Bushe, který ve své práci *Theories of Educational Leadership & Management* (2011) přiřazuje řízení školské organizace k *mikropolitickému* organizačnímu zřízení. Tedy pokud je škola prostorem, který je charakterizovaný přijímáním rozhodnutí, jako procesem výhodným pro danou oblast, je možné tuto organizaci charakterizovat jako oblast *mikropolitickou*. Významným faktorem je, že se její členové angažují v přijímání rozhodnutí a v aktivitách, které obsahují i jejich vlastní zájmy. Ty lze charakterizovat jako vzájemné působení a předávání politické ideologie mezi sociálními systémy učitelů, administrativních pracovníků a žáků v rámci školních budov. (Bush 2011 s. 89, 90; cit podle Ball (1987); Hoyle (1999) a Mawhinney (1999)).

Hoyle (1999, s. 90) dále zmiňuje určitý kontext mezi politikou a řízením mikropolitického systému. V tomto smyslu se zájmy veřejné správy a *mikropolitické* organizace v podstatě prolínají. Řízení takové organizace následně směřuje ke strategii, kdy vedoucí pracovníci škol i jednotliví pedagogičtí pracovníci, sledují své vlastní zájmy v kontextu s provozovatelem školy. Bush (2011) upřesňuje základní rysy těchto *mikropolitických* organizací, jako zaměřující se v první řadě na skupinové aktivity, spíše než na instituci jako celek. Dále uvádí, že organizace, které hledají kontext mezi zájmy jednotlivce i celé skupiny, dokáží zahrnout konflikty jako součást organizačních procesů a sledovat jejich průběh či hledat co možná nejobjektivnější, někdy i ne příliš obvyklé řešení.

Dalšími charakteristickými znaky organizace jsou:

- hlavní cíle organizace jsou v kontextu s dílčími cíli, které vycházejí ze zájmů jednotlivců i skupin;
- možnost uskutečňovat rozhodnutí, která jsou na základě výhodných či alternativních řešení, a ne pouze dle osvědčených postupů;

- moc je používána nikoliv z pozice síly a autority, naopak, do většiny rozhodovacích procesů jsou co nejaktivněji zahrnuti i ostatní zaměstnanci. Tento typ vedení – tzv. transakční vedení – je založen na vztahu mezi vedením a učiteli, zejména na vzájemné výměně cenných hodnot a zdrojů.

2.4 Osobní a pedagogická autonomie

Za předpokladu, že jsou rozhodujícími a klíčovými aktéry realizace autonomie ve vzdělávacím systému jednotlivci, v jejichž kompetenci má být naplnění, usměrnění a kontrola stanovených cílů a přijatých pravidel školské instituce, musí sami disponovat vysokou mírou osobní autonomie. V širším smyslu jde tedy o schopnost jedince řídit si svůj vlastní život samostatně a svobodně si určovat vlastní pravidla a cíle, které provází jeho život. Sýkorová (2007) v tomto kontextu definuje osobní autonomii jako „*individuální svobodu, samosprávu, suverenitu a sebeovládání. Někdy je pojmána jako svobodná vůle či volba rozhodování.*“

Mezi základní předpoklady osobní autonomie lze zařadit samostatnost ve výkonu denních aktivit spojených s vlastním životem a schopnost realizace. Tu lze propojit s aktivitami a procesy spojenými s výkonem povolání, v oblasti školství tedy s autonomií pedagogickou. Ta bývá přímo charakterizována pojetím pedagogické práce a jako možnost spoluúčasti na rozhodovacích procesech. Dle Vody (2010, s. 51) představuje pedagogická autonomie uvnitř školy fakt, že „*učitel realizuje vlastní samostatná profesionální rozhodnutí na vlastní zodpovědnost. Jsou to tudíž učitelé, kdo sehrávají nejvýznamnější roli experta, který přebírá aktivitu v rozhodovacích procesech týkajících se výuky a účastní se tak na správě školy.*“ Z toho lze vyvodit závěr, že se učitel sám musí intenzivně zabývat celkovou školskou problematikou a být tudíž spoluzodpovědný za řízení školy. Navíc by měl být on sám iniciátorem změn a nositelem jak osobní, tak pedagogické autonomie.

3 Idea autonomie a vývoj školství – pohled do minulosti

Myšlenka autonomie nepatří v oblasti vzdělávání a zejména školství k nějakým novým trendům. Vzhledem k lepšímu pochopení a zejména skutečnosti, že se nejedná jen o jakési povrchní prosazování autonomie, jako proklamace politicky chtěných liberálních ideálů, je nutné poznat zdlouhavou cestu nároků na školu ze strany státu, resp. společnosti, které již od počátku 19. století vymezovaly tzv. funkci školy pro společnost a jedince (Rýdl, 1996; viz také Eurydice, 2007).

Na základě pochopení tohoto vývoje lze vyvodit, že pro další směřování společnosti je nezbytně nutné realizovat ideje svobodného rozhodování na základě vlastní zodpovědnosti, tedy na základě autonomizace dalších sfér společenského života. Tato skutečnost je v částečném souladu s ústřední myšlenkou sociální trojčlennosti Rudolfa Steinera, o které bude podrobněji pojednáno níže, tedy, jako zásadním konceptu svobodné waldorfské školy.

18. a 19. století představuje dobu postupující industrializace společnosti. V této době začala být velmi aktuální idea všeobecné povinné školní docházky. Aby byla tato idea dostatečně efektivně realizovatelná, vznikala postupně síť veřejných škol (státních škol), kterou organizoval zejména stát. Hlavní požadavek státu vůči občanům byla tedy, v tomto kontextu, školní docházka. Aby bylo všem dostatečně jasné, co se tím míní, muselo být postupně jednoznačně, ze strany státu, určeno, co se školou rozumí a v jakých funkcích ji bude podporovat, aby mohla naplnit jeho požadavky. V rámci Evropy se vývoj rozdělil. Mezi země, kde bylo školství od počátku pod silným státním vlivem, tedy, kde byla budována hustá síť vlastních státních škol, patřily zejména Francie, Německo, Rakousko, Španělsko. V těchto státech se už přibližně od poloviny 20. století projevovaly velmi silné tendence k postupnému oslabování vlivu státu v oblasti organizace a obsahu školní výuky tak, aby tím byly na co nejmenší míru omezovány negativní projevy zaostávání školy za společenským pokrokem (srov. Rýdl, 1996; Průcha, 2004 a 2009; Pol, 2009).

Jinou tendenci můžeme identifikovat v anglosaském prostoru. V Anglii, Skotsku a Walesu poměrně dlouhou dobu po zavedení povinné školní docházky začal stát posilovat vlastní vliv v oblasti školství. Konkrétně např. v Anglii podporu školství ze strany státu lze zaznamenat až od roku 1830. V letech 1830-1870 pouze částečně podporoval soukromé školy za podmínek hygienicky odpovídajících místností či příslušně kvalifikovaného pedagogického

personálu. Až v poslední třetině 19. století nalezneme v Anglii státem organizované i veřejné elementární školy a v roce 1876 byla zavedena povinná školní docházka. Vývoj ale v Anglii pokračoval dál a už v roce 1902 jsou patrné tendence postupného předávání správy veřejných škol místním samosprávným orgánům, které navíc získaly během první poloviny 20. století i právo zřizovat střední školy. Vývoj legislativy stále více státu umožňoval být nejen hlavním donátorem školství, ale také jeho vrchním kontrolorem. Koncem 80. let 20. století bylo zavedeno národní kurikulum a přímá správa škol centrálními institucemi (srov. Rýdl, 1996; Ježková, Dvořák, Chapman, 2010).

V rámci dalšího historického vývoje lze vymezit organizaci školství, ve které nebyly prvky svobody jednotlivce a autonomie školy vůbec uznávány. Jedná se o pojetí školy jen jako jakéhosi mechanického nástroje v rukou vlastního zřizovatele, většinou církve a od 18. století i státu, ve smyslu prosazení především vlastních zájmů. V této době jsou také školské instituce tradičně označovány jako ústavy (Anstalt), což poukazuje na obdobnou funkci, kterou plnily ostatní státní ústavy. Slovy Rýdla (1996, s. 12): *„Škola neměla nárok na vlastní život, protože byla zřizována nikoliv svojí vůlí vnitřní s ohledem na vnější podmínky, ale vnější vůlí cizí bez ohledu na vnitřní specifika efektivního a humánního školního prostředí. Za takových podmínek je jedině možný centralistický ráz správy s absolutisticky se chovajícím byrokratickým aparátem, který „zefektivňuje“ správu a řízení škol podle vlastních norem a nutí školu až k extrémnímu zmechanizování její celkové činnosti do všech detailů, včetně vyučování.“*

V 19. století se zvláště ve středoevropském prostoru upevnila forma, ve které žák a učitel plnili v podstatě jen byrokraticky předepsané kroky. Rýdl tuto situaci nazývá vznikem *pasívní školy* (Rýdl, 1996; srov. v některých aspektech Kasper, Kasperová, 2008; Götte, 2006).

Státní monopol byl v oblasti výchovy a vzdělávání částečně narušován existencí soukromých, především církevních škol, ve kterých lze v průběhu 19. a 20. století registrovat rozdílnou úroveň míry vlivu státního dozoru a kontroly na základě určité výše finančních subvencí. Druhou oblastí, ve které státní dirigismus nebyl absolutní, bylo autonomní postavení univerzit, které si až do poloviny 19. století udržovaly spolkovou (korporativní)

podobu, což vycházelo především z jejich vlastní minulosti a smyslu existence (srov. částečně Kasper, Kasperová, 2008).

Hessen píše ve své knize *Filozofické základy pedagogiky*: „*Zní to jako paradox, ale byla to především francouzská revoluce, která tím, že odstranila svobodu univerzit a církevních škol, otevřela cestu neomezené moci státu nad školou*“ (Hessen, 1936, s. 145-146 in Rýdl, 1996, s. 12). Rýdl k tomu dodává, že „... *to nebyla francouzská revoluce, která vehnala školu absolutně do náruče státní byrokracie, ale idea, že věci veřejné bude nadále spravovat moudrý osvícený úředník jako reprezentant státu, jehož prvním zákonem měla být péče o blaho vlastních občanů.*“ (Rýdl, 1996, s. 12-13).

V souvislosti s naším prostorem přicházejí v úvahu také vlivy francouzského napoleonského státního dirigismu, který byl obtížně odstraňován až koncem 19. století. Dle Rýdla byl paradoxně překonán a vlastně zároveň zdokonalen po Říjnové revoluci roku 1917 v Rusku. „*Stát, posílen marxisticko – leninskou ideologií, postupně odstranil veškeré projevy sebekontroly a samosprávy v různých sférách společenského života a tím, že zařadil školu mezi „nadstavbové jevy“, odmítl uznat vnitřní zákonitosti jejího vývoje a škola se tak stala nejen z hlediska kontroly a dozoru (jako ve Francii), ale ve všech projevech hříčkou v rukou státní nomenklaturní byrokracie. Tak byl v průběhu 30. let, po likvidaci experimentálního reformního vývoje sovětské pedagogiky a školy ve 20. letech, nastolen neomezený monopol státu nad školou i ve škole.*“ (Rýdl, 1996, s. 13).

Paul Natorp (1854-1924) publikoval v roce 1920 svoji studii *Sozial – Idealismus* rok poté, co byla založena první svobodná waldorfská škola ve Stuttgartu na základě ideje sociální trojčlennosti Rudolfa Steinera. Vyslovil v ní ideu autonomní školy v mnoha ohledech konvenující s názory Steinera. „*Natorp chápe vzdělání mnohem širěji než jen jako školní vzdělání (...), tedy spíše jako celoživotní úkol člověka. Tím se snažil podřídít ekonomiku a stát vlivu vzdělání, jehož smyslem je působit na vývoj společnosti. Protože to ale nebylo počátkem 20. století reálné, požadoval Natorp alespoň autonomii ducha; představoval si ji ve formě „Ústřední rady duchovní práce“ složené ze zástupců kulturních a vzdělávacích institucí a organizací. Nezávisle a samostatně by řídila celonárodní vzdělání včetně školství. Tak by dle Natorpa měla začít přestavba státu ve všech jeho sférách, které by řídily nezávislé rady odborníků, čímž by byl zajištěn skutečný socialismus rozumu a vědy, a ne socialismus*

masy, založený na zvlůi, dogmatismu a násilí. Decentralizace a organická samostatnost jednotlivých vzdělávacích buněk by zajistila nemožnost mechanické byrokratické nadvlády státu. Problémem zůstával fakt, že by se taková „Rada“ stala orgánem státu, protože by hájila i jeho zájmy a vůli v oblasti veřejného vzdělávání. Stát by ale nesměl být podřizován úzkým zájmům jednotlivých politických stran. Školství by potom nebylo organizováno jako kompromis mezi politickými silami, ale jako výsledek institucí, organizací a jednotlivců, zúčastněných v oblasti národního vzdělávání. Tím by byl vyloučen i monopol určité mocenské skupiny v oblasti vzdělávání a školství. Natorp chápal autonomii nikoliv jako stav formální neutrality k realitě života, ale jako stav, v němž jsou brány ohledy na všechny činitele mající zájem o vzdělávání a školství (např. ekonomika, stát, církve, národy, etnické skupiny apod.).“ (Rýdl, 1996, s. 13-14).

Z toho lze usoudit, že dle Natorpa je škola svou povahou činnosti heteronomní (úkolová práce a autorita vnitřní správy), a vlastně by neměla mít možnost vnější autonomie jako např. univerzita, která je svojí povahou činnosti autonomní. Tedy, zabývá se vědeckým bádáním a jeho rozvojem a také tím, že připravuje lidi na praktické úkoly, čímž je vlastně její autonomie v této věci omezována ze strany společnosti (nebo státu), kdy je, či není určitý zájem o to, co univerzita právě nabízí. Toto byl stav, který byl uznáván ještě na počátku 20. století. Rychlý vývoj společnosti a průmyslu ovšem vyžadoval efektivnější způsoby vzdělávání. V této době vzniká řada reformních proudů, které se ovšem více zaměřují na změny v oblasti školního vyučování, ve kterém byla prosazována zejména idea svobody a tvořivosti, vycházející ze zájmů a potřeb dítěte a ze znalosti jeho prostředí. Tím byla ovšem zpochybňována funkce státního dozoru (srov. např. Rýdl, 1996; Knotová, 2014; Procházka, 2012).

P. Natorp prosazoval, aby byl odstraněn monopol státní správy její decentralizací. Škola měla být více autonomní než pod neustálou kuratelou státní byrokracie – tedy zvláště v oblasti vnější autonomie, tj. organizační a samosprávné.

Pro srovnání, realita byla zcela jiná. S. Hessen k tomu uvádí: „*Poměr školy ke státu a k jeho místním orgánům se jeví jako analogie poměru učitele vůči třídě. Bylo-li pro pasívní školu charakteristické, že učitel ukazoval třídě vzor, který měl opakovat každý jednotlivý žák, bylo i pro školu byrokraticky řízenou příznačné, že školní úřady předepisovaly škole určitou*

šablonu osnov a kázně, kterou musely reprodukovati. A podobně jako v pracovní škole učitel dává třídě společný úkol, který má být řešen pospolitým úsilím celé třídy, spěje i správné řízení státní správy školství k tomu, že stát dává jen určitý úkol, na jehož řešení pracuje každá škola samostatně. Orgány místní správy, jež jsou škole nejbliže, mohou vzhledem k místním poměrům ještě více konkretizovati tento úkol, avšak vždy to má být dávaní úkolů, a ne předepisování určité šablony.“ (Hessen: Filozofické základy pedagogiky. Praha 1936, s. 150-151 in Rýdl, 1996, s. 15).

V souvislosti s waldorfskými školami je potřeba zmínit také další z vývojových trendů v oblasti autonomizace školství ve 20. století, a sice soukromé školy a jejich poměr vůči státu (k tématu také Průcha, 2004). Pokud bychom za základní determinantu určili plnění povinné školní docházky, kterou nařizuje zákon, musí být pod státní kontrolou a dohledem. Všechny instituce, v drtivé většině školy, ve kterých je docházka, případně povinná délka vzdělávání plněna, musí přijmout požadavky státu na její kvalitu a úroveň (viz aktuálně zákon 306/1999 Sb.).

Dle Rýdla to „u státních škol (nebo z hlediska právního škol veřejných) nebyl a dodnes není problém, ale problémem se stalo zajištění kvality a úrovně povinné školní docházky u nestátních (soukromých) škol.“ (Rýdl, 1996, s. 16). V řadě evropských států se státní kontrola kvality a úrovně soukromých škol ustálila na určitých základních požadavcích. Jedním z nich je, aby tyto školy neměly nikdy nižší úroveň než školy státní (veřejné) a používaly takové metody a formy práce, které nebrání zdravému psychickému a fyzickému rozvoji dětí. Tyto školy by také neměly být zdrojem obohacování se jejich majitelů, tedy zásada neziskovosti, a neměly by sloužit účelům, které nejsou v souladu s právními normami demokratické společnosti. Pokud jsou tyto podmínky v soukromých školách dodrženy a je umožněna určitá kontrola jejich dodržování, poskytuje stát v řadě zemí těmto školám tzv. *právo veřejnosti*, tedy, že vysvědčení, které škola svým žákům vystaví, je státem uznané a plnohodnotné jako ze školy veřejné, čímž škola získává také nárok na státní finanční dotaci.

Jak uvádí Rýdl, jádro problému je u soukromých škol někde jinde: „*Požadavky, které stát klade, by měly být zaměřeny na kvalitativní úroveň výchovy a vzdělávání (většinou ve světě formou standardů) a nikoliv organizaci cesty, kterou škola (učitelé) pro splnění stanovených kvalitativních cílů zvolí. Zde se právě liší zásada práva, která má na zřeteli formu činnosti,*

od principu blaha, který preferuje její obsah. A právě na půdě školy by měl stát vystupovat jako obhájce práva jednotlivých osob, a ne jako nositel „objektivního blaha“ ve formách různých předepsaných obsahů a forem jejich plnění. (...) Většina současných problémů, a to nejen u nás, ale i v zahraničí, vyvěrá právě z toho, že jsou z obou stran narušovány (úmyslně nebo nevědomky) pomyslné ideální hranice míry, za nimiž se kvalita, chrání právo jednotlivce, mění v „blaho“, které již právo jednotlivce ignoruje.“ (Rýdl, 1996, s. 17; srov. Smolka, 1992; Průcha, 2004).

A právě vzdělávací nebo školská politika by měla být tím činitelem, jejímž základním úkolem by mělo být vytváření takového stavu v oblasti výchovy a vzdělávání, aby byly harmonicky propojeny zájmy jak jednotlivce, tak i širší sociální skupiny (srov. Průcha, 2009).

4 Možnosti a hranice autonomie školy

Širší autonomie v oblasti školství a škol samotných rozhodně neznamená požadavek nějaké bezbřehosti či absolutní nezávislosti školy na společenských institucích (stát apod.). Jako určující pravidlo by v tomto mohl sloužit princip subsidiarity, tedy to, co lze, aby řídil a spravoval a za co odpovídal nižší článek systému, je zbytečné, aby bylo v kompetenci článku vyššího.

Lze obecně konstatovat, že ve všech zemích se míra autonomizace školství odvíjí od celkového charakteru správy školského systému, která v sobě vždy zahrnuje tři základní hlediska (srov. v obdobné terminologii např. Průcha, 2009; Pol, 2009; Rýdl, 1996):

1. Právní (správa a rozdělení kompetencí)
2. Ekonomické (systém financování)
3. Pedagogické (kurikulární politika, strategické dokumenty)

Pro potřeby této práce se budeme jednotlivým hlediskům věnovat odděleně, byť se v praxi prolínají.

4.1 Správa školství – členění

V oblasti školství se zpravidla rozlišují tři správní roviny:

- ústřední (centrální) rovina,
- regionální rovina,
- místní (lokální) rovina (bývá dále členěna dle svěřených kompetencí na místní školské úřady a jednotlivé školy).

Platí, že ve všech evropských státech představuje centrální vláda pokaždé zásadní klíčovou roli v zajišťování právní základny a celkového rámce národního (tedy státního i soukromého) vzdělávacího systému. Odlišnosti lze nalézt zejména v rozsahu a míře kompetencí ústřední roviny. Rýdl rozlišuje tři základní typy správy vzdělávacích systémů (Rýdl, 1996, s. 19; také Průcha, 2009):

- „převážně centralizovaný systém,
- dvojúrovňový systém (centrální a regionální),
- převážně decentralizovaný systém.“

4.1.1 Centralizovaná správa školství – hlavní znaky

Určitá míra centralizace je identifikovatelná téměř v každém národním, resp. státním systému správy školství. Pokud tato správa vykazuje určité specifické znaky, jako je např. centrálně řízené financování, či centrálně stanovené kurikulární dokumenty, lze tuto správu označit za centrální. V tomto kontextu je ale nutné podotknout, že ústřední orgány se zpravidla nezabývají každodenním výkonem správy místního řízení škol, tedy oblastí spadající do kompetence managementu školy. Přesto je v řadě zemí vliv centrální moci na místní management jasně patrný prostřednictvím výsledků tzv. externí evaluace, kterou realizují většinou dozorčí a inspekční instituce, které jsou v bezprostředním vztahu k centrálním úřadům (srov. např. Průcha, 2009).

Jako příklady uvádí Rýdl (1996, s. 20-21) pro ilustraci rozmanitosti školských systémů v rámci Evropy:

„1. Ve Francii je veškeré veřejné školství financováno centrálně prostřednictvím místních úřadů. Stejně tak je centrálně zpracováván učební plán jednotlivých předmětů a centrální inspekční úřady bdí nad dodržováním výkonových standardů jednotlivých vzdělávacích stupňů.

2. Navzdory skutečnosti, že ve Spolkové republice Německo spočívá péče za primární a sekundární vzdělávání téměř výhradně na jednotlivých šestnácti spolkových zemích, je těchto šestnáct různých systémů spravováno a řízeno v podstatě stejným způsobem. Pro jednotlivé spolkové země platí, že jejich systémy jsou řízeny centrálně. Zřizování, financování, organizace a správa základního školství spočívá na bedrech obcí (Gemeinde) a sekundární vzdělávání je spravováno vyššími celky (Kreis). Učitelské platy jsou záležitostí spolkové země (Land).

3. V Irsku je téměř pro všechny otázky výchovy a vzdělávání kompetentní centrální ministerstvo školství, které stanovuje a kontroluje jednotné kurikulum, určuje kvalifikaci

učitelů a jejich výkonnost pomocí centrální inspekce, stanovuje obecná pravidla pro provoz a organizaci škol a je zodpovědné za jejich výstavbu.

4. V Itálii jsou všechny školy řízeny a spravovány jednotlivými odděleními centrálního ministerstva, které stanovuje učební plány a kontroluje je pomocí ústřední a místní inspekční sítě.

5. V Portugalsku probíhá v současnosti v oblasti školství řada reforem, jejichž cílem je vyšší míra decentralizace ve prospěch autonomie místní správy a jednotlivých škol tak, aby byla zvýšena jejich efektivita a kvalita s ohledem na respektování místních podmínek.

6. Podobná situace probíhá také ve Španělsku, kde po obsahových a organizačních reformách počátkem 90. let jsou nyní realizovány pokusy o předávání dosud centrálních kompetencí do rukou regionálních autonomních úřadů.“

4.1.2 Dvojúrovňová správa školství

V tomto konceptu přebírají a také realizují většinu kompetencí centrální úrovně regionální instituce. *„Tento druh regionalizace se týká práva pro výkon centrálních rozhodnutí a povinnosti kontroly, ale nevytváří právo pro tvorbu vlastních regionálních koncepcí organizace a správy školství.“* (Rýdl, 1996, s. 21). Jinak řečeno, regionální školské úřady nepředstavují politickou instanci, tedy ve vztahu k místní správě a jednotlivým školám, nýbrž působí jako instance odborná. Jedná se tedy o přenos kompetencí na podřízenou správní úroveň, tedy o dekoncentraci kompetencí (k regionálnímu školství viz také Průcha, 2009).

„Regionalizace školské správy může také znamenat, že nižší správní jednotka přebírá některé nebo všechny kompetence centrální správy. (...). Tak může být tento druh regionální správy označován za decentralizovaný, pokud se nejedná jen o prosté přenášení výkonových kompetencí na region, ale částečně i o přenášení kompetencí rozhodovacích.“ (Rýdl, 1996, s. 21-22; srov. viz definice Průcha, 2009; Pol, 2009).

Obdobný systém přenosu regionálních kompetencí výkonových i rozhodovacích může fungovat i o úroveň níže, tedy v obecní místní správě a jednotlivých školách. *„Tak se proces autonomizace školství dostává do nejnižších článků správy školství a autonomizace školství tak získává svůj skutečný smysl.“* (Rýdl, 1996, s. 22).

4.1.3 Decentralizovaná správa školství

Také v rámci decentralizace školské správy lze nalézt řadu variant či rozdílných forem a kvalitativních stupňů, které jsou vymezeny mírou decentralizace a jejích prvků uplatněných v praxi. Rýdl v tomto kontextu podotýká: „*Je nutné si také uvědomit, v jakých důležitých či nedůležitých prvcích správy je decentralizace umožňována, či prosazována (a to buď benevolencí shora, či pod tlakem okolností zdola).*“ (Rýdl, 1996, s. 22).

V praxi to znamená, že plně decentralizovaný systém přenáší všechny aspekty správy (pedagogické, právní i ekonomické) do kompetence místní nebo školní úrovně. V tomto směru lze konstatovat, že v žádné evropské zemi nedospěla struktura školské správy do stavu, kdy by plně odpovídala plně decentralizovanému správnímu systému. (Rýdl, 1996; také Průcha, 2009).

Jako tomu bylo i u výše popsaných systémů správy i decentralizační koncept vykazuje určitou variabilitu. K tomu Rýdl „*Je ovšem možné některé evropské systémy popsat jako převážně decentralizované, např. když systém vykazuje jen centrální aspekt v oblasti financování (např. Nizozemí). Naopak v Dánsku spadá financování a správa škol, poskytujících povinnou délku vzdělávání, do kompetence obcí (komunální správa). Ale všechny rozhodovací kompetence obcí, týkající se tzv. „folkeskole“ jsou v Dánsku přenechány obcím. Např. kurikulum je centrálně stanoveno a pomocí profilových předmětů kontrolováno.*

V Anglii nebo Walesu má po nových reformách konce 80. let každá škola možnost vyvázat se z financování místní správou (LEA) a nechat se financovat přímo centrální správou školství. Anglický školský systém je tak možno hodnotit jako nejvíce decentralizovaný ze zemí Evropského společenství.“ (Rýdl, 1996, s. 23).

4.2 Správní orgány

V rámci evropských školských systémů je možné identifikovat několik základních typů správních orgánů. Pro kontext této práce nás budou zajímat následující: školní shromáždění, ředitel školy a poradní a koordinační orgány v oblasti výchovy a vzdělávání (tzv. podpůrné orgány). Tyto správní orgány rozhodně nepředstavují nějakou unifikovanou šablonu, která si je z hlediska struktury a funkce podobná, naopak – liší se zejména z hlediska vlivu a působnosti, kterou v rámci systému vůči jednotlivým školám mají. Je to v přímé úměře s tím, jakou autonomií jednotlivé školy vůči úřadům disponují.

„Na správě základních a středních škol se v evropských zemích podílí řada osob a orgánů: školní konference (shromáždění), ředitelé škol a jejich spolupracovníci, odborní vedoucí nebo vedoucí odborných skupin, třídní učitelé, třídní shromáždění (konference), pedagogické výbory, rodičovská a žákovská zastoupení a rady apod.“ (Rýdl, 1996, s. 27; srov. Richter, 2006).

V rámci Evropy je mezi jednotlivými zeměmi poměrně velká nejednotnost a rozdíly jak v označení, tak ve vnitřní charakteristice a funkcích správních orgánů. Přesto lze pro přehlednost přijmout určitou Rýdlovu klasifikaci a terminologii tří základních pohledů (Rýdl, 1996, s. 27):

1. *„Formální aspekty*
2. *Profesní zastoupení*
3. *Operační rovina“*

4.2.1 Formální aspekty

Na školách lze rozlišit dva základní druhy správních orgánů (srov. např. Rýdl, 1996; Průcha, 2004; Průcha, 2009; Richter, 2006):

- Kolektivní orgány (výbory nebo konference), většinou bez další vnitřní hierarchizace a zastupující různé zájmové skupiny. Tyto orgány bývají většinou v těch školách, ve kterých jsou prosazovány a realizovány myšlenky spoluodpovědnosti, spolupůsobení, prvky demokracie či zájmového zastoupení a vzájemné diskuze.

Jedná se zejména o celoškolské shromáždění, učitelská kolegia, či třídní a rodičovská shromáždění a spolky.

- Jednotlivé osoby, fungující v rámci managementu školy. V hierarchické či funkční struktuře školy mají jasně definované výkonné pravomoci. Zodpovědnost, která je na ně tímto delegována, umožňuje každodenní chod školy. Jedná se tedy většinou o ředitele škol a další vedoucí pracovníky či další osoby v rámci středního a nižšího managementu školy. Hlavním úkolem těchto individuálních správních orgánů v rámci dané organizace jsou úkoly spojené s řízením, vedením a správou školy.

V rámci evropského školství jsou identifikovatelné zejména dvě správní formy:

1. Kolektivní orgány jsou v pozici jakéhosi poradního a podpůrného orgánu, bez přímého výraznějšího vlivu. Konečné a rozhodující slovo má jedinec, většinou na nějaké vedoucí pozici.
2. Rozhodující slovo mají kolektivní orgány a jedinec se víceméně podřizuje jejich rozhodnutí a stává se pouze vykonavatelem – manažerem – koordinátorem jejich vůle (např. v některých německých státech je zákonem daná možnost volby mezi kolektivním vedením a vedením jednotlivce).

4.2.2 Profesionální zastoupení

Rýdl (1996; také Průcha, 2009) rozlišuje tři základní úrovně:

- Spolupůsobící orgány, které zahrnují zástupce různých skupin školního společenství (pedagogický sbor, nepedagogičtí zaměstnanci, žáci, rodiče, zřizovatel, či příslušné úřady, zástupci veřejnosti apod.).
- Orgány, zahrnující školní management na všech jeho úrovních s delegovanými pravomocemi v oblasti správní, finanční i pedagogické. Tedy zejména ředitelé, jejich zástupci, třídní učitelé, vedoucí předmětových či ročníkových skupin apod. Lze sem ovšem zařadit i nejrůznější výbory, odborné skupiny, učitelská kolegia a shromáždění atd.
- Orgány žákovské samosprávy, či jen rodičovské spolky a učitelská kolegia, představující především zájmová společenství, která se snaží prosazovat zájmy své

skupiny. V rámci Evropy mají tato společenství různě široké kompetence a vliv v rámci školní autonomie.

4.2.3 Operační rovina

Rýdl cituje amerického sociologa a politologa Talcotta Parsonse, který uvádí tři základní hierarchické roviny každé organizace (Parsons, Structure and Proces in Modern Societies, 1960 in Rýdl, 1996):

- „*institucionální,*
- *administrativní (management),*
- *profesní (odborné).“*

Pro popis jednotlivých rovin využijeme charakteristiku, která vznikla před téměř dvaceti lety, představuje i dnes poměrně přesné vymezení (Rýdl, 1996, s. 29 - 30).

1. *„Na institucionální rovině se nacházejí orgány, které v rámci autonomie školy (tj. její příslušnosti) stanovují a určují programové linie školy. Ve většině zemí se to týká „školního shromáždění (konference)“, které vymezuje a schvaluje vzdělávací cíle, učební plány a další pravidla. V zemích, kde je oficiálně proklamovaná autonomie škol menší, je menší i vliv školního shromáždění. V tomto případě přebírají kompetence shromáždění ředitelé škol, kteří se snaží přizpůsobovat škole předpisy a pravidla z vyšších správních orgánů.*
2. *Na administrativní rovině jsou zásadní úkoly svěřovány ředitelům škol, kteří je plní s pomocí zástupců, spolupracovníků a učitelů. Ti pro to přijímají určitá funkční místa (vedoucí odborných skupin, metodici, rozvrháři apod.).*
3. *Na profesní rovině (tj. v oblasti didaktické a pedagogické) leží zodpovědnost většinou na shromáždění učitelů nebo pedagogickém výboru, či odborných konferencích nebo třídních shromážděních. V některých evropských zemích závisí rozsah zodpovědnosti učitelů na roli, která přísluší řediteli a jeho spolupracovníkům jako vedoucím silám a pedagogickým „moderátorům“.*

V rámci evropského prostoru existuje poměrně velká různorodost v činnosti a sférách vlivu jednotlivých správních orgánů v oblasti školství. Ať už se jedná o úřady (centrální, regionální či místní), rodiče, žáky a učitele podílející se na správě (managementu) školy (např. Eurydice, 2007). Zástupci těchto skupin svou účastí v různých správních orgánech, přebírají úkoly a zodpovědnost. „*Jedním z nejzajímavějších zřetelů ve správě školství v Evropě je právě způsob strukturování vlivu správních orgánů. Nelze zapomínat na to, že v každé zemi jsou kompetence a vlivy stejně pojmenovaných orgánů různé*“ (Rýdl, 1996, s. 31).

Lze také konstatovat, že vliv rodičů, žáků, učitelů, případně úřadů není tak striktně dán zákonnými podmínkami, ale spíše určitou neformální rovinou, která je vlastně výsledkem zcela specifických a neopakovatelných konstelací a individuálních a organizačních zvláštností, které jsou pro každou školu jiné. Jakákoliv srovnávací studie je proto v tomto kontextu velmi obtížná a víceméně možná pouze na úrovni legislativních podmínek a jejich působení ve školské správě té které země. Srovnávací studie ovšem není cílem této práce, proto se nyní zaměříme pouze na ty aspekty, které přímo souvisí s autonomií školy.

V rámci autonomizačních procesů lze sledovat tři základní témata:

- Administrativní decentralizace a autonomie školy – v uplynulých desetiletích bylo možné v řadě evropských zemí sledovat tendence, kdy tradičně centralizované státy přistupovaly k přenášení části kompetencí z centra na regionální a lokální úroveň. Nebo naopak, kdy tradičně decentralizované státy umožnily získat skrze určitá opatření centrální vládě kontrolu nad národním školským systémem. V obou uvedených případech ale nešlo o zásahy omezující vlastní autonomii škol, ale naopak vytvářely předpoklady pro její rozšíření. V praxi to znamená, že jsou vytvářeny takové podmínky, aby se omezila sílící tendence centralismu místních úřadů, na které jsou delegovány značné pravomoci. Jedinou adekvátní odpovědí je rozšíření právní a pedagogické autonomie škol, která takové vedení školy umožňuje. Zodpovědnost za vlastní rozhodnutí, týkající se vnitřního života školy, je tak přenesena přímo na školu.
- Až překvapivě aktuálně vyznívá dokument, který nechalo zpracovat francouzské ministerstvo národního vzdělávání o decentralizaci a demokratizaci školství. „*Aby*

decentralizace sloužila demokratizaci školského prostředí, musí být odevzdávání rozhodovací a výkonné moci z centrálních orgánů na okresy, obce a školy doprovázeno budováním silnějších a institucionálně specifických struktur přímo ve školách. Ty by měly ochraňovat specifické potřeby školního prostředí a zajišťovat přiměřený rámec pro správní, ekonomickou, a především pedagogickou autonomii. Je nanejvýš nutné, aby byl prostor pro uplatňování této autonomie podstatně rozšířen a ponechán pro rozhodování volených zástupců školních správních institucí a orgánů. Lze to shrnout do požadavku: silné místní úřady pro silné školy“ (Rýdl, 1996, s. 33).

- V zemích, kde převládá decentralizovaná správa školství, lze identifikovat opatření recentralizace, která jsou současně doprovázena redcentralizačními tendencemi. Konkrétně je to zajištěno tím, že jsou některé kompetence místních úřadů delegovány přímo na školy (resp. školská shromáždění, či školské rady). S tímto procesem je také velmi zajímavé sledovat snahy o nové definování rolí správních orgánů v různých rovinách. Jedná se tedy o nové nastavení vztahů mezi ústředními a místními orgány nikoliv na základě podřízenosti, ale partnerství (Rýdl, 1996).
- „V polovině 90. let se stalo téměř všeobecným principem vzdělávací politiky mnoha západoevropských zemí, že správní orgány školy rozhodují nejen o vnitřním členění rozpočtu školy a volbě didaktických pomůcek a metod, ale také o organizaci učebních plánů, pedagogické cestě k jejich realizaci a hodnocení jejich výsledků (autoevaluace)“ (Eurydice, 1990).

Podíl členů sociálního prostředí školy na její správě patří mezi nejprogresivnější tendence v oblasti správy a řízení primárního a sekundárního školství. Spoluúčasť a sdílenou odpovědnost na utváření školního společenství lze vnímat jako možnost širší autonomie poskytnuté škole. Napříč Evropou jsou snahy o prosazení širší spoluúčasti veřejnosti na správě školy velmi odlišné. Zvláště v zemích, kde je správa školství decentralizovaná, převažují ve správních orgánech školy zástupci veřejnosti. Tam, kde se decentralizace teprve postupně prosazuje, vliv rodičů a veřejnosti postupně vzrůstá, i když ještě nelze zaznamenat nějaký rozhodující vliv na správu školy. Ve školských systémech, které jsou centralizované,

je stále velmi citelná přítomnost centrálních orgánů v osobě ředitele školy, zatímco rodiče a zástupci veřejnosti zůstávají pouze v rovině poradního orgánu (Pol, 2009).

Zajímavé možnosti přináší německé školské právo:

- „*Legislativa totiž rozlišuje mezi „Schulverwaltung“ (správa a vedení školy spolu s dozorem) a „Schulmitwirkung“ (spoluúčast na vedení a správě školy). Většina spolkových zemí má pro oba pojmy vlastní zákony. Zodpovědnost za správu a vedení školy nese ředitel školy a v menší míře sbor učitelů jako vykonavatel norem a směrnic ministerstva nebo nadřízeného úřadu. Právo spoluúčasti rodičů a žáků slouží zohlednění jejich zájmů a stanovisek. To vysvětluje existenci oddělených struktur pro každou skupinu členů školního společenství na všech rovinách, od samotné třídy až po celou školu, stejně jako na různých rovinách externí správy (od místních úřadů až po úřady zemské). Rodiče si mohou volit „třídní pečovatelský výbor“ (Klassenpflegschaft), z něhož jsou voleni zástupci do „školního výboru“ (Schulpflegschaft). Tento celoškolský výbor rodičů pak vysílá delegáty na školní shromáždění (Schulkonferenz) nebo v zemích, kde tento orgán není, na shromáždění učitelů (Lehrerkonferenz).“ (Rýdl, 1996, s. 38).*

Na úrovni školy je možné rozlišovat dva typy rodičovské spolupráce:

1. Institucionální

Týká se především kontroly kvality školou poskytovaných služeb za přiznání určitého demokratického práva a podílu na realizaci veřejné služby zejména skrze školní shromáždění. Rodiče v tomto případě představují cílovou skupinu vzdělávací nabídky, a sice jako zákonní zástupci svých dětí, resp. společně s dětmi na vyšším stupni vzdělávání. Míra jejich vlivu přímo závisí na stupni decentralizace a autonomizace školy (srov. např. Dietz, 2007).

2. Pedagogická (odborná)

Slovy Rýdla: „...spoluúčast rodičů je chápána jako součást vzdělávací smlouvy mezi rodinou a školou“ (Rýdl, 1996, s. 39). V tomto případě je tedy rodičovská spoluúčast spíše spontánní a míra její intenzity je především na učiteli a řediteli školy.

Také učitelé mají své nezastupitelné místo v organizaci správy školy. Jako zaměstnanci mají své místo a vliv v rámci učitelského sboru, tedy ve školním a učitelském shromáždění. Na druhé straně nesou odpovědnost za kvalitu výchovy a vzdělávání a jsou členy různých poradních či koordinačních grémií pedagogického charakteru na středním stupni školního managementu (srov. Pol, 2009, Průcha, 2004, Richter, 2006). Rýdl (1996, s. 40) k tomu dodává: „*V této oblasti spočívá zásadní rozdíl v rolích, které učitelům náležejí při definování programových směrnic školy a ve vymezování jejich prostoru v rámci autonomie v institucionální rovině. Z právního hlediska mohou nastat dvě protichůdné situace: relativní omezenost spoluúčasti učitelů a relativně značná míra spoluúčasti učitelů při volbě ředitele, formulování úkolů školy a cílů učitelských konferencí.*“

Navíc je spoluúčast učitelů pod vlivem několika dalších klíčových faktorů:

- V souvislosti s pedagogickým procesem se učitelé snaží zachovat si rozhodující vliv jako experti pro kontrolu rozhodnutí, která mají přímý dopad na výchovně – vzdělávací procesy.
- V souvislosti s různými faktory, jako je např. určitá míra interní decentralizace, je na učitele kladen stále větší požadavek jejich aktivnější účasti na správě školy.
- Z toho je možné vyvodit, že organizace školy představuje stále větší roli při dosahování výchovně – vzdělávacích cílů, což už samo o sobě překračuje hranice jedné třídy a učitel se tak musí stále více dostávat do role vzdělávacího manažera, který plánuje, organizuje a řídí řadu aktivit, které třeba i přímo nesouvisejí s vlastním vyučováním. Mezi tyto činnosti můžeme výběrem vyjmenovat např. vedení porad, či pracovních skupin, koordinace činnosti – projektů, a jejich následná evaluace, vyhodnocování výsledků vzdělávacích aktivit apod.

K tomu Rýdl: „*Tato profesionální hlediska podmiňují pak účast učitelů na správě školy a vytvářejí stále větší prostor pro jejich uplatnění v budoucnu. Navíc vyjasňují kompetenční struktury mezi ostatními správními orgány školy a umožňují rozšiřování funkčnosti jednotlivých orgánů pro otázky odborné nebo správní*“ (Rýdl, 1996, s. 40; obdobně Pol, 2009).

5 Institut samosprávy

Vývoj právních názorů na pojem samosprávy

V odborné literatuře je možné zaznamenat řadu pokusů o definici pojmu samospráva. Výběrem lze uvést např. Hoetzel, Zářecký, Jellinek, Grospič, kteří dospěli ve svých definicích k více či méně odlišným výsledkům a názorům zejména na hlavní složku samosprávy. Autoři se tak liší především v přístupu k definování pojmu samosprávy a sice buď z hlediska státovédného, nebo správně právního.

Jedním z představitelů státovédného přístupu byl např. J. Jellinek, vnímal samosprávu jako část veřejné správy, kterou vykonávají lidé, kteří nejsou ve veřejné službě nebo která není vykonávána výlučně těmito osobami (Jellinek, 1906). Dále vidí kořeny slova v německém *Selbstverwaltung*, tedy samospráva, resp. *selbstständige Verwaltung* ve smyslu samostatná správa a zdůrazňuje, že pojem samospráva se původně vztahoval výhradně na obce. Dalším typickým představitelem státoprávního pohledu na pojem samospráva je P. Holländer, který pod ním rozumí demokratickou, nezávislou formu péče o vlastní zájmy vykonávanou zainteresovanou skupinou občanů a pod státním dohledem (Holländer, 1995). Zářecký doplňuje státovédný výčet o výstižnou a jednoduchou definici, kterou považuje, v nejširším slova smyslu, za samostatnou, nezávislou a svobodnou sebesprávu (Zářecký, 1998). Obdobně samosprávu definuje rakouský právník A. Merkl, který ji považuje za činnost, při níž se spravování spravují sami (Merkl, 1932). Lze konstatovat, že oba autoři v samosprávě vlastně spatřují často opomíjený demokratický prvek realizace vůle lidu, tedy občan, jako tradiční objekt správy, se najednou stává jejím subjektem.

Státovédné definice opomíjejí princip delegace, kdy je výkon určité části veřejné správy přenesen do odpovědnosti samosprávného subjektu. Definice se tak vlastně orientují především na vymezení vlastností samosprávné činnosti a už neřeší skutečnost, že samosprávná činnost musí být přenesena – delegována z jednoho právního subjektu na druhý za jasně daných podmínek.

Z hlediska správně – právního je zajímavá definice J. Pražáka, který pojímá samosprávu v nejširším slova smyslu a řadí do ní občanská sdružení, tedy vlastně správu vlastních záležitostí (srov. Sládeček, 2005). Ve srovnání s dnešními teoriemi správního práva se zdá

být Pražákova teorie již překonanou. Tyto teorie říkají, že fyzické či právnické osoby soukromého práva mají v kompetenci vykonávat jen soukromou správu, jelikož jde o správu záležitostí vlastních, a nikoliv tedy veřejných (Sládeček, 2005). Přesto právě Pražákova definice obsahuje princip delegace (*s dopuštěním státní moci*) a upozorňuje na subjekt samosprávy, kterým je veřejnoprávní korporace.

J. Hoetzel v pojmu samospráva vnímá určujícím prvkem subjekt, který správu vykonává a rozumí jí určitou formu účasti subjektů na výkonu státní správy, tedy vlastně upřednostňuje laický prvek oproti úřednickému v případě státní správy. Klade také důraz na subjekt, který samosprávu vykonává (Hoetzel, 1937).

Z hlediska správně – právního je možné konstatovat, že hlavním předmětem zájmu je právě delegace výkonu části veřejné správy a také právní subjekty, kterých se delegace týká, a které následně samosprávu vykonávají.

V současné době je převažující názor, že je samospráva spolu se státní správou součástí veřejné správy, kdy státní správu vykonávají organizační složky a samosprávu veřejnoprávní korporace. Samosprávou je pak chápána správa věcí veřejných na územní úrovni nebo v souvislosti s výkonem určitého povolání nebo v souvislosti s výkonem určité činnosti (např. vzdělávání) (Sládeček, 2005).

V tomto kontextu je tedy jedním z nejtypičtějších znaků samosprávy princip decentralizace – přenesení části státní moci na subjekty odlišné od státu na základě zákona a v jeho mezích (čl. 2 odst. 3 ústavního zákona č. 1/1993 Sb., Ústava ČR: „*Státní moc slouží všem občanům a lze ji uplatňovat jen v případech, v mezích a způsoby, které stanoví zákon*“). Mezi další charakteristické rysy lze řadit i určitou nezávislost subjektů vykonávajících samosprávu. „*Samosprávné orgány se proto při své činnosti nenacházejí v podřízeném vztahu ke státním orgánům, uplatňuje se pouze možnost dohledu státu na základě podmínek stanovených zákonem. Z právního pohledu je autonomie řazena k obecným znakům samosprávy a projevuje se v normotvorné činnosti subjektů vykonávajících samosprávu.*“ (Sládeček, 2005, s. 242-244).

Institut samosprávy se stal také předmětem zájmu, kde nás bude zajímat zejména postoj Ústavního soudu ČR, který se vyjádřil k hlavním a určujícím znakům samosprávy.

Zdůrazňuje samostatnost, nepodřízenost a nezávislost samosprávy. Ústavní soud dále klade důraz na to, že pojem samosprávy doznal určitého vývoje a jeho ryze právní aspekt byl překonán. A samospráva je dle něho demokratickou a nezávislou formou péče o *vlastní* záležitosti pod státním dohledem (srov. náleží č. 4/1994 Sb. ÚS, sv. 1.).

5.1 Právní formy samosprávy

Právní teorie uvádí jako nejčastější členění samosprávy na územní, zájmovou a ostatní (Sládeček, 2005). Zájmová samospráva není předmětem této práce, proto se zaměříme na druhé dvě.

5.1.1 Územní samospráva

Na území České republiky lze hledat kořeny územní samosprávy v období feudalismu, v královských městech. Nicméně, o skutečně rodících se samosprávných principech můžeme hovořit až kolem poloviny 19. století v prvních ústavních dokumentech. Po roce 1918 samostatná Československá republika převzala, na základě recepčních zákonů, úpravu územní samosprávy z tehdejšího Rakousko – Uherska. Další dějinný vývoj ovšem většímu rozvoji územní samosprávy nepřál. Až s pádem komunistického režimu v roce 1989 lze hovořit o opravdovém obnovení územní samosprávy (srov. ústavní zákon č. 294/1990 Sb.), kdy byla do Ústavy ČSSR vložena část s názvem *místní samospráva*, na jehož základě bylo vydáno obecní zřízení (srov. zákon č. 367/1990 Sb., o obcích). Po vzniku České republiky již byla územní samospráva potvrzena novou Ústavou (čl. 99-105 ústavního zákona č. 1/1993 Sb., Ústava ČR). V druhé polovině 90. let proběhla reforma veřejné správy, v souvislosti se změnou Ústavy ČR a přijetím ústavního zákona č. 347/1997 Sb., o vytvoření vyšších územních samosprávných celků a s přijetím nového obecního a krajského zřízení (srov. zákon č. 129/2000 Sb., o krajích). Česká republika se tedy člení na obce, které představují základní územní samosprávné celky, a kraje, které jsou vyššími územními samosprávnými celky. Ústava ČR považuje územní samosprávné celky za územní společenství občanů, která mají právo na samosprávu a za veřejnoprávní korporace, které

mohou mít vlastní majetek a hospodařit podle vlastního rozpočtu (srov. čl. 101 odst. 3 ústavního zákona č. 1/1993 Sb., Ústava ČR).

5.1.2 Ostatní samospráva

Pod pojem *ostatní samospráva* řadíme ty samosprávné činnosti, které nespádají pod samosprávu územní či zájmovou. Právní teorie řadí do ostatní samosprávy zejména samosprávu školskou a samosprávu vysokých škol (srov. zákon č. 561/2004 Sb.). Jako určité hraniční kritérium mezi ostatní samosprávou a samosprávou územní či zájmovou lze vnímat především subjekt, jehož se samospráva dotýká. V případě ostatní samosprávy jde o subjekt, který je samosprávný pouze v určitých věcech a jen prostřednictvím určitých orgánů. V ostatních záležitostech se pak jedná o subjekt nesamosprávný, tedy podléhající dohledu státu či územní samosprávy. Lze tedy konstatovat, že tyto subjekty jsou částečně samosprávné a částečně nesamosprávné, tedy se jedná o jakýsi smíšený charakter (Sládeček, 2005).

6 Perspektivy a smysl školní autonomie

Tendence k posilování školní autonomie a tím vlastně celého školského systému vůči centrálním úřadům státní moci měly a mají velký smysl zejména ve snaze intenzivněji využívat možnosti lidského potenciálu. To předpokládá nejen delegování kompetencí dle principu subsidiarity na nižší orgány státní správy, ale současně s tím i rozšiřování svobodného prostoru k výkonu těchto kompetencí a za předpokladu zodpovědnosti za vlastní rozhodování. S přijetím větší svobody vlastního prostoru přichází současně vyšší přímá zodpovědnost (srov. např. Spilková, 2005; Pol, 2009; Eurydice, 2007).

Vedle autonomie ekonomické a správní, představuje v prostředí školy možná nejpodstatnější složku autonomie pedagogická. V této souvislosti je možné si položit otázku, jaký význam má vlastně pedagogická autonomie pro školu?

Na tomto místě je možné si odpovědět slovy Rýdla, který před dvaceti lety napsal, dle jeho tehdejšího vyjádření *utopistickou vizi pedagogické autonomie, která ovšem již nese určité znaky naší dnešní školské reality: „Autonomní škola formuluje své pedagogické cíle sama a ve vlastní režii utváří obsah a formu svého působení. Tím získává vlastní profil. Stará se o vnitřní kontrolu své práce a samostatně hospodáří se svěřenými veřejnými prostředky. Vedení školy je obvykle potom voleno z řad kolegia školy na dobu určitou. Škola provádí vlastní personální politiku, tj. přijímá a propouští učitele a další zaměstnance školy. Učitelé tak již nejsou v pozicích úředníků, ale tarifních zaměstnanců.*

Školy tvoří komorovou jednotku. Školní komora je samostatným správním zařízením. Vzniká místo státní správy a inspekce. Školní komory jsou voleny jednotlivými školami. K nim se připojují mimoškolní členové. Komora slouží jako kontrolní, poradenské a podpůrné středisko pro jednotlivé školy. Asi 5 až 6 škol (byla by to asi čtvrtina komorové jednotky) by bylo každoročně evaluováno. Komora má právo prosazovat změny podle výsledků evaluace nebo i školy uzavřít. Jednotlivé komorové jednotky se spojují do komorových okresů, které organizují spolupráci komor a zastupují zájmy škol vůči státu.

Stát upouští od správy škol a ponechává si vliv jen na rámcovou legislativu. Státní inspekce již není nutná, její pracovníci mohou odejít učit. Politizace a stranickost školství je ukončena.

Škola přesto zůstává školou veřejnou. Je veřejně financována, protože jen tak je zaručena na úrovni povinné školní docházky rovnost šancí pro všechny děti. Zřizovatelé veřejných škol jsou zároveň i veřejnými zřizovateli.

Od takových veřejných škol je vyžadováno hospodářské provozní myšlení a ekonomické chování, za což je zodpovědný školský management. Škola je chápána zejména jako služba veřejnosti a podle toho se k ní společnost také chová: čím větší péči jí věnuje, tím kvalitnější služby může očekávat.

Ústřední otázkou se potom stává, jak má být taková škola a následně celý systém organizován a utvářen, když se z jeho správy vytratil stát. Jak budou řešeny funkční deficity, které se ukážou až tehdy, když stát správu školy opustí, a které byly na ni vázány? Odpověď na položenou ústřední otázku by měla zohledňovat tři požadavky:

- 1. „Ve škole musí mít řešení problémů, týkajících se procesů vyučování, přednost před ostatními problémy.*
- 2. Vyučovací procesy musí určovat podobu správy a řízení školy a ne naopak.*
- 3. Reforma celospolečenských vzdělávacích procesů musí vycházet z požadavků pedagogické praxe, a ne ze zájmů politicko-administrativního aparátu nebo partiálních ideologických zájmů“ (Rýdl, 1996, s. 65-67).*

Pedagogickou autonomii můžeme definovat zejména pedagogickým sebeurčením. Převedeno do praxe – škola sama formuluje, realizuje, kontroluje a zodpovídá za veškeré pedagogické procesy se všemi jejich cíli, prostředky a formami – bez vlivu státních institucí. Podstatným důsledkem pak pro školu je, že je zejména v jejím zájmu stálá reflexe výchovně – vzdělávacího procesu pomocí autoevaluačních nástrojů v úzké vazbě na konkrétní okolí školy, konkrétní žáky a zaměstnance. K tomu Rýdl (1996, s. 67) dodává: *„Tyto bezpodmínečné procesy nutí potom učitele chovat se ve škole homogenně ve smyslu vzájemné podpory, spolupráce, týmového řešení všech nastalých problémů a společné zodpovědnosti za stav a rozvoj školy vůbec.“*

7 Český vzdělávací systém a autonomie školy

Klíčovým rokem pro rozvoj autonomie školy byl v České republice rok 1989. V porevoluční době byla odstartována poměrně překotná doba změn školského systému. Spilková (2005) uvádí, že po roce 1989 byla v centru kritiky odborné pedagogické veřejnosti především určitá izolovanost školy vůči okolí, uzavřenost, nekomunikace s okolím – vše co přicházelo zvenčí, bylo vnímáno jako něco ohrožujícího, rušivého, znejišťujícího. Tuto překotnost lze propojit s proměnou všech oblastí života společnosti, vzdělávací sféru nevyjímaje. Proměnu „zahrnuje institucionální, strukturální a organizační změny ve školství, redefinici role státu, decentralizaci řízení a správy školství, změny způsobu financování a hodnocení vzdělávání, redefinování cílů a obsahů vzdělávání s důsledky pro autonomii škol, pro učitelské vzdělávání a učitelskou profesi.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 315). Různí autoři tento proces zjednodušují do struktury tzv. 4D: demokratizace, deideologizace, demonopolizace a decentralizace (srov. např. Müllner, 2013; Walterová, Gregr, 2007).

Eurydice (2008; 2009) zveřejnila dvě studie na téma autonomie školy a učitelů v Evropě, kde jsou identifikovány tři hlavní oblasti, podle kterých byla míra autonomie zjišťována (Müllner, 2013, s. 103):

- „pedagogická, vzdělávací (zahrnující kompetence v oblasti kurikula, metod, organizace vzdělávání, hodnocení žáků, dále výběr učebnic a pomůcek apod.)
- personální (kompetence a pravomoci školy vůči zaměstnancům, jejich odměňování, pracovní podmínky, pracovně-právní vztahy apod.)
- ekonomická (zahrnuje oprávnění nakládání s finančními prostředky, možnosti jejich získávání, nakládání s majetkem školy atd.)“

Dlouhodobý proces změn základních školských norem upravujících vzdělávací proces byl dokončen až po 15 letech od revoluce. V lednu 2005 nabyly účinnosti dva významné zákony, které lze považovat za zcela zásadní a klíčové v oblasti školství – i vzhledem k autonomizaci. Je to zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Zpráva MŠMT (2009) uvádí, že nový školský

zákon umožnil zejména prohlubující se demokratizaci vzdělávání a posilující tendence jeho evropského rozměru.

System vzdělávání v České republice se v uplynulých deseti letech nesl ve znamení rozsáhlých změn. Mezi dlouhodobé strategické cíle patřily, mimo jiné, také inovace obsahu, metod, forem a vzdělávacích procesů, což mělo vést k určité komplexní transformaci a modernizaci vzdělávání v České republice. Reformami byla zahájena vlastní kurikulární reforma, kterou svými změnami cílů, obsahu a organizace vzdělávání vymezil nový školský zákon. V tzv. přechodném období tohoto zákona byla nastavena nová soustava oborů vzdělávání. Postupně vznikly ve 4 etapách rámcové vzdělávací programy pro jednotlivé obory, na jejichž základě si školy postupně vytvářely své vlastní školní vzdělávací programy. Nová soustava vzdělávacích programů byla vymezena zákonem a byla tím určena povinnost subjektům, které vykonávají činnost škol a školských zařízení, realizovat vzdělávání v souladu se školským zákonem a závaznými rámcovými vzdělávacími programy. Tento víceúrovňový systém vzdělávacích programů (státní a školní úroveň) nahrazuje dřívější učební dokumenty. Nejvyšší státní úroveň tvoří *Národní program vzdělávání*, který by měl rozpracovávat cíle vzdělávání a vymezit jeho hlavní oblasti, dále stanovit obsah vzdělávání a prostředky, které jsou nutné a nezbytné k jejich dosažení v intencích Školského zákona. Dle nařízení vlády č. 211/2010 Sb., o soustavě oborů vzdělávání v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání je pro každý obor vzdělání vydán MŠMT samostatný rámcový vzdělávací program, který je závazný pro tvorbu školních vzdělávacích programů. Na školní úrovni se jedná o zásadní dokument, umožňující, aby konkrétní podoba vzešla přímo z prostředí, kde se vzdělání uskutečňuje. Hlavní předpoklady, které tímto mohou být naplněny, jsou zejména propojení školské kultury a místního společenství, přizpůsobení vzdělávání místním podmínkám, vlastní profilaci školy i konkrétním potřebám žáků a rychlejší, efektivnější reakce na proměňující se podmínky.

Proklamovaným smyslem kurikulární reformy a souvisejících koncepčních změn systému vzdělávání je „...*postupné dosažení následujícího stavu: zvýšení pedagogické autonomie škol a posílení odpovědnosti škol za vzdělávání (aktivní zapojení učitelů do procesu plánování a tvorby kurikula), zvýšení cílenosti školního vzdělávání, zajištění vzdělávání pro každého a individuálního přístupu k žákům, dosažení vyšší motivace k učení spojené*

s podněcujícím hodnocením, rozvíjení vzdělávání pro praxi a v souvislostech, zajištění vzdělávání v bezpečném a neohrožujícím prostředí, budování spolupracující a otevřené školy, posílení profesního rozvoje v oblasti vzdělávání.“ (ČŠI, 2012).

Dle Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2011-2015 (2011) patří české školství mezi nejvíce decentralizované systémy, které poskytují veřejnou službu. Navazující dokument Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2015-2020) se již k autonomii jako takové nevyjadřuje vůbec.

V současné době jsou na české školství a školy kladeny celkem vysoké nároky, které jsou úzce spojeny s jeho další decentralizací a autonomizací. Ústřední úlohu v tomto procesu představuje osobnost ředitele školy (dále jen ředitel), jako statutární orgán školy, jako zaměstnavatel i jako zaměstnanec. Vymezení jeho pravomocí blíže specifikují zejména ustanovení § 164 a § 165 školského zákona. Ředitel tedy rozhoduje ve všech záležitostech, které se týkají poskytování vzdělávání a školských služeb. Odpovídá také za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb. V jeho kompetenci je také zajištění veškerých potřebných podmínek pro výkon inspekční činnosti České školní inspekce a přijímá následná opatření. Jeho odpovědnost je také za zajištění dohledu nad dětmi a nezletilými žáky ve škole a školském zařízení. Zajišťuje, aby zákonní zástupci nezletilých dětí, žáků, nebo studentů byli včas řádně informováni o průběhu a výsledcích vzdělávání svých dětí.

Dle školského zákona ředitel zřizuje školskou radu, jako svůj poradní orgán, se kterou má povinnost projednávat všechny zásadní pedagogické záležitosti, týkající se vzdělávací činnosti školy. Ředitel je také správním orgánem v rozhodování o právech a povinnostech fyzických osob v oblasti státní správy (zákon č. 500/2004 Sb., správní řád).

8 Historicko-pedagogický kontext

Charakteristika doby přelomu 19. a 20. století

Tento exkurz vnímáme jako velmi podstatný pro další uchopení tématu autonomie školy ve smyslu koncepce Rudolfa Steinera. Jeho myšlenky ovšem nezasahovaly jen do sféry pedagogické, ale do celé společnosti. Tato doba představovala přelom v mnoha oblastech lidského života. Rudolf Steiner na to přímo reagoval a snažil se o nastavení nových sociálních vztahů. Jeho slovy: „*Sledoval jsem více než po tři desetiletí duchovní, politický a hospodářský život Evropy v jejích nejrůznějších odvětvích. Domnívám se, že jsem při tom nahlédl směr, kterým by se tento život měl ubírat, aby mohl být ozdraven.*“ (Steiner, 2000, s. 11).

V následujícím textu se soustředíme hlavně na německý prostor, je to dáno především tím, že právě v Německu je možné velmi dobře sledovat ony dramatické změny ve způsobu života a nahlížení na jeho smysl jako takový, a navíc waldorfské hnutí vzniká právě v Německu.

Charakteristickým znakem této doby byl postupující proces vzniku industriální společnosti a postupný ústup agrárních struktur. Od poloviny 19. století je patrný postup ze západní Evropy do Německa, kde se zvláště v této době začala industrializace plně rozvíjet. Tyto změny zasáhly všechny stránky tehdejšího života. Zemědělský sektor přestával být schopen pojmut stálý demografický přírůstek a důsledkem toho nastal masový přesun pracovních sil z venkova do proměňujících se měst.

Ještě v 50. letech 19. století lze zaznamenat, že drtivá většina obyvatel byla zaměstnána v zemědělství. V roce 1900 už to byla jen necelá polovina. Akcelerace industrializace se všemi souvisejícími jevy zasáhla téměř celou Evropu na počátku 90. let. Německo pak bylo zasaženo nejintenzivněji. Všechny tyto procesy s sebou nesly na jedné straně obrovský hospodářský růst, na straně druhé ale také poměrně zásadní proměnu sociálních a mentálních stereotypů.

Reakce na tento vývoj a na nové životní podmínky byla patrná, mimo jiné, také ve výrazném zvýšení počtu obyvatel. V letech 1890 až 1913 hovoříme jen v Německu o přírůstku 18 milionů lidí, tedy z původních 49 ti (1890) na 67 (1913). K určitému uklidnění a stabilizaci

došlo až počátkem 20. století. Život lidí začaly ovlivňovat také nové objevy vědy a techniky. Díky budované železniční síti se začaly zkracovat vzdálenosti, přenos informací výrazně urychlil telegraf, či telefon. Postupovala také elektrifikace. Zvláště v Německu to byl také prudký rozvoj různých průmyslových odvětví. Za velmi progresivní a úspěšné lze považovat chemický a elektrotechnický průmysl (později automobilový a letecký), které navázaly na obrovské hutní, metalurgické, strojírenské či stavební podniky. Věda a průmysl se v této době doplňovaly a řada inovací a nových vynálezů zvyšovaly tempo produkce. Zemědělství či řemeslná výroba přestávaly být dominantními. V otázce sociálního vývoje byla industrializace doprovázena vysokou sociální diferenciací s přímým důsledkem vzniku poměrně výrazně segregované dělnické třídy. Pracovní podmínky se také proměňovaly. Postupně se zkracovala dlouhá pracovní doba. Práce v továrnách byla ovšem velmi náročná a doprovázená vysokou úrazovostí. Dělníci byli pod velkým tlakem, že pokud práci ztratí, hrozí jim pád do chudoby (Ullman, 1995; také Wehler, 1988; Nipperdey, 1994; Fesser, 2000).

S tímto vývojem je také spjata urbanizace měst. Vzrůstající urbanizace vyžadovala stále nové pracovní síly a z průmyslových center se postupně stávaly statisícové aglomerace se svébytnou sociální strukturou, životními podmínkami a stylem života. V této době vzniká moderní městská společnost (Krabbe, 1989; také Ullmann, 1995; Nipperdey, 1994).

Města ovšem nebyla zcela připravena na tak dynamický růst počtu obyvatel, což v konečném důsledku vedlo k dočasnému snížení životní úrovně zejména nižších společenských vrstev. Ve městech nebyla odpovídající kanalizace, elektrifikace, vytápění. Obydlí také často nesplňovala základní hygienické a stavební normy. Tento stav s sebou přinášel poměrně napjatou sociální situaci, lidé žili v přeplněných, nekvalitních a často předražených bytech. Běžný dělnický byt většinou zahrnoval jeden vytápěný pokoj, kde žilo pět až šest osob. Bylo to nevyhovující jak po stránce zdravotně hygienické (šíření infekčních chorob), tak morálně výchovné (otevřená sexualita před dětmi, alkoholismus, prostituce a zločinnost). S hospodářským růstem se města proměňovala a budovala lepší infrastrukturu či kulturní zázemí (kina, divadla, parky, kabarety apod.). Velkoměsta se také striktně vnitřně sociálně hierarchizovala. Střední a vyšší třída se jasně vymezovala vůči dělnické. Jejich čtvrti byly zcela odděleny (Krabbe, 1989; také Ullmann, 1995; Nipperdey, 1994; Fasser, 2000).

Dalším výrazným jevem této doby byla sekularizace, která se projevovala hned v několika rovinách. Odborná literatura popisuje jak postupnou ztrátu víry jako takové, tak i oslabování individuální vazby na církev. Žádná z církví – protestantské či katolické konfese – nedokázala adekvátním způsobem zareagovat na hluboké změny životních poměrů, které přinesla moderní doba. Sekularizace pochopitelně nejvíce zasáhla hlavně velká průmyslová velkoměsta a směřovala doslova napříč celou společností – od dělníků, přes inteligenci až po vyšší vrstvy. Církev také získala poměrně mocné a sílící ideové konkurenty ve vědě, marxismu, nacionalismu či sociálním darwinismu, které odborná literatura označuje za jakési *náhradní náboženství* (*Ersatzreligion*). Navíc protestanté byli v této době v Německu vnímáni jako církev elit – císařský dvůr, velkoburžoazie a aristokracie. Zatímco katolická církev byla spojována s možnými nepřátelskými vazbami na Francii, a navíc mnoha svými kroky útočící na vědu, liberalismus a socialismus se fakticky uzavřela okolnímu světu. V tomto kontextu je zajímavé, že zejména jih a východ Německa si katolictví udržel a sekularizace jej nezasáhla tak silně jako evangelické církve (Ullman, 1995; také Wehler, 1988; Nipperdey, 1994; Fesser, 2000).

Z hlediska sociálního, jak již bylo výše naznačeno, byla společnost v císařském Německu přísně stratifikována. Což v reálu představovalo faktickou dualitu – kapitalismu a aristokracie (feudalismu). Každá ze společenských vrstev měla vlastní životní styl, hodnoty a normy a elity záměrně celý systém konzervovaly a snažily se udržet v té podobě, ve které jim to vyhovovalo. Vertikální i horizontální průchodnost byla v podstatě mizivá. Jako jednu z překážek vyšší sociální mobility lze bezpochyby označit jak nerovnost přístupu ke vzdělání, které bylo zvláště nižším vrstvám finančně fakticky nedostupné, tak prakticky nezměnitelné stavovské tradice. Sociální strukturu tak tvořilo asi 70-75 % obyvatel žijících na hranici chudoby. Elita, tedy šlechta, majitelé továren, akademici či vysocí státní úředníci, netvořily více než 5 %. Napětí, které tato struktura společnosti s sebou nesla, vygradovalo po prohrané Světové válce v listopadu roku 1918 (Wehler, 1988; Nipperdey, 1994; Ullmann, 1995; Wehler, 1995).

8.1 Reformní hnutí

Přelom století, okolo roku 1900, s sebou přinesl poměrně silnou vlnu kritiky stávajících sociálních, hospodářských a politických poměrů, které v 90. letech akcelerovaly. Celou společnost, zejména mladé lidi a část intelektuálních a uměleckých elit, zasáhla a zaskočila hloubka a razance prožívaných změn. Své pocity vyjadřovali jako nejistotu, ztrátu orientace či strach z budoucnosti. Lidé si kladli řadu otázek, mimo jiné se stalo aktuální otázkou, zda modernizace učinila lidstvo šťastnější či nikoliv (?). Civilizační krize procházela Evropou a tato atmosféra vedla ke vzniku celé škály revolučních, reformních či kritických nauk a hnutí. Sekularizační procesy navíc zapříčinily vznik nejen již výše zmíněných náhradních náboženství, ale také průnik neevropských východních spirituálních proudů do evropského prostoru. Pod tímto vlivem začaly vznikat nejrůznější spolky, lóže i sekty, ve kterých se mísily vlivy křesťanské, budhistické, pohanské aj. Jiné kritické proudy požadovali např. návrat k původnímu přirozenému stylu venkovského života a práce, či poukazovaly na úpadek mravů a realitu velkoměstského života (alkohol, prostituce). Všechna tato hnutí spojoval odpor k materialismu, individualismu a duchovní prázdnotě, ale také vnitřní rozpory či absence nějaké alternativní vize budoucnosti (Ullman, 1995; také Wehler, 1995; Nipperdey, 1994; Fesser, 2000).

8.2 Německé školství (1808 – 1914) a pedagogika J. F. Herbarta

Abychom správně pochopili ideovou základnu německého školství na přelomu 19. a 20. století, a tedy přímých podmínek, ze kterých Rudolf Steiner vycházel a na které (mimo jiné) reagoval, bude nutné se alespoň krátce vrátit přibližně o století dříve do období konce 18. a počátku 19. století. V této době nalezneme nejen kořeny konceptu státem kontrolované a financované školy, ale také působení řady myslitelů a umělců, kteří svými názory a pojetím výchovy výrazně ovlivnili pozdější podobu německého školství. Hovoříme zejména o vlivu osvícenství (Leibnitz, Wolff, Herder, Kant), preromantismu (Goethe, Schiller) a velmi výrazně také německého idealismu (Humbolt, Hegel, Fichte, Schelling), který odborná literatura vnímá jako poměrně zásadní. Mezi hlavní německé teoretiky výchovy 19. století, kteří byli ovlivněni výše uvedenými zdroji a ze kterých také čerpali, byli J. H. Pestalozzi (1764-1827), J. F. Herbart (1776-1841) a F. W. Fröbel (1782-1852). Klíčový vliv na reálnou

podobu a systém německého školství ve sledovaném období měl ale především J. F. Herbart, kterému se budeme dále věnovat podrobněji v rámci této kapitoly (Štverák, V., 1991; Kádner, O., 1923; Hoffmann, F., Kyrášek, J., 1977; Störig, H. J., 1993).

Německé školství v 19. století je možné charakterizovat jako střet racionálních (osvícenských) tradic a nastupujícího idealismu, který se rozvíjel v rámci neohumanismu a romantismu, který byl v německém prostředí výrazně zastoupený hnutím *Sturm und Drang*. Neohumanismus se vzhledl v antickém vzoru dokonalé a harmonické lidské bytosti, a právě v pruském školství se (stejně tak ovšem také v bavorském, bádenském a dalším) odrazil velmi výrazně. Mezi jeho největší propagátory a tvůrce patřil Wilhelm von Humboldt (1767 – 1835), který zastával v letech 1809 – 1819 post jakéhosi tehdejšího ministra školství a vedl tedy kabinet vyučování na pruském ministerstvu vnitra. Jeho vlivem byly prosazeny poměrně zásadní reformy německé školské soustavy. Vzdělání již nově nemělo být orientováno na osvojení si potřebných znalostí a dovedností k výkonu budoucího povolání, nýbrž se mělo stát spíše mimo praxi orientovaným a zaměřeným na celkový rozvoj člověka, tedy mělo formovat osobnost. Co bylo dále bezpochyby nové a revoluční – mělo být přístupné každému člověku bez ohledu na jeho původ. A dále – mělo být plně v gesci státu. Humboldtova reforma zahrnovala jak systém základního a středního (gymnaziálního) školství, tak také univerzitní studium. Každý stupeň měl usilovat o naplnění stejného ideálu, byť v odlišné hloubce. Vše se mělo realizovat skrze návrat do antiky a jejích ideálů. V této idealizaci tkví také základ velkého zájmu o latinu, řečtinu a antické umění, které doprovázelo školy všech stupňů po celé 19. století, ale i později.¹

Humboldtovo idealistické pojetí výchovy a vzdělávání se neudrželo příliš dlouho. Zůstalo prakticky pouze schéma *obecná škola – gymnázium – univerzita*, cíle výchovy se zásadně proměnily. Zejména co se týká základního, resp. obecného školství byl dopad nového směru nejtvrdší. Byla vynucována absolutní loajálnost státu, přijmutí sociálního rozvrstvení společnosti, a navíc církevní indoktrinace. V reálu to znamenalo, že děti z vyšších vrstev školu nenavštěvovaly vůbec, tedy se škola sama stala ústavem pouze pro nejhudší vrstvy. Obecná škola měla poskytovat pouze tzv. trivium a učitel, za pomoci kněze, se stal jakýmsi

¹ Tvůrce reformy W. von Humboldt spatřoval řeč za „královskou cestu“ k duchu antiky. Byl otcem zavedení výuky latiny na klasických gymnáziích (Reble, A., 1975, s. 11-14).

prostředníkem ministerstvem vypracovaných učebních plánů. Výuka byla omezena pouze na náboženství, čtení, psaní, počítání a zpěv (v kostele). Jakékoliv hlubší vzdělání bylo považováno za škodlivé. Humanistické ideály ve výchově a vzdělávání tak postupně plně nahradila pedagogická koncepce J. F. Herbarta a jeho následovníků (Hamann, B., 1986; Nipperdey, T., 1994; Hofmann, F., Kyrášek, J., 1977).

Tato konzervativní koncepce se nakonec z Pruska rozšířila do všech německých států a fungovala i po sjednocení Německa. Zajímavé je, že oblast školství zůstala vždy v pravomoci jednotlivých zemí, přesto byl ale pruský vliv tak silný, že tamní školská politika i nadále předznamenávala vývoj ve zbytku země (Hamann, B., 1986; Michael, B., Schepp, H. H., 1973; Dietrich, T., Scheibe, W., 1965; Nipperdey, T., 1994).

Postupující a dynamizující industrializace si v druhé polovině 19. století vyžádala další zásahy do základního školství, tak aby více odpovídalo potřebám doby. V roce 1872 vešly v platnost tzv. *Všeobecné směrnice pro obecné a střední školy v Prusku*, které vypracoval Albert Falk. Nová norma např. zavedla nové vyučovací předměty – dějepis, zeměpis, přírodopis, tělesnou výchovu a pokusila se výrazně omezit a následně zrušit církevní dohled nad školami a změnit způsob financování, což se stalo politickým konfliktem v 70. a 80. letech mezi liberály a konzervativci (Hamann, B., 1986; Nipperdey, T., 1994; Michael, B., Schepp, H. H., 1973; Dietrich, T., Scheibe, W., 1965).

Vzrůstající význam školství pro německý stát jen potvrzuje fakt, že se ho nakonec ujal sám nový německý císař Vilém II., resp. vzal si rozvoj školské soustavy přímo pod svůj osobní dohled a již v roce, kdy nastoupil na trůn (1889), jasně ukázal směr, kam by se nové německé školství mělo ubírat.

„Schon längere Zeit hat mich der Gedanke beschäftigt, die Schule in ihren einzelnen Abstufungen nutzbar zu machen, um der Ausbreitung socialistischer und kommunistischer Ideen entgegenzuwirken.“ (Již po dlouhou dobu mne zaměstnávala myšlenka, jednotlivé školní stupně učinit prospěšnými, s cílem bojovat proti šíření socialistických a komunistických myšlenek. Volný překlad autor) (Schepp, 1973, s. 409).

Z výše uvedeného jasně vyplývá, že se měl školský systém stát oporou v boji proti komunismu a vychovávat k nacionálnímu uvědomění za znovuoobnovení vlivu církve. Od

90. let 19. století tedy dochází k silnému zpolitizování německého školství, které se tak mělo stát jednou z hnacích sil nově pojatého německví. Důraz byl kladen na nejnovější německé dějiny (vítězství nad Francií, připojení Alsaska – Lotrinska a následné sjednocení v roce 1871), ale také na dynamický rozvoj průmyslového Německa a jeho koloniální a vojenské ambice. Do škol se dostaly nové, silně nacionálně laděné učebnice a čítanky a stejným způsobem bylo změněno i vzdělávání samotných učitelů (Michael, B., Schepp, H. H., 1973; Nipperdey, T. 1994; Hamann, B., 1896; Reble, A., 1975).

Vývoj německé školy od poloviny 19. století dospěl na jeho konci do podoby, která již neměla nic společného s neohumanistickou ideou. Škola se stala místem, kde se formovalo především *správné smýšlení*, kde byly jasně dané sociální hranice mezi jednotlivými vrstvami společnosti a kde byl realizován přísný a striktní dohled státu nad obyvatelstvem. Tuto skutečnost dokazuje také fakt, že se v této souvislosti objevuje pojem *poddanská škola* (Nipperdey, 1994). Součástí školního působení se staly také fyzické tresty a rodiče neměli prakticky žádný vliv na dění ve škole. A právě tyto poměry, které zavládly v německém školství na konci 19. a počátku 20. století, byly jednou z hlavních příčin vzniku reformních snah ve školství.

8.2.1 Pedagogika J. F. Herbarta

Stručný vhled do pedagogiky J. F. Herbarta je do této práce zařazen zejména s ohledem na skutečnost, že Rudolf Steiner ve svých úvahách částečně vychází i z kritiky jeho konceptu výchovy a vzdělávání. Na rozdíl od Herbarta je pro něho zcela zásadně odlišná funkce a úkol učitele vzhledem k žákovi (dítěti). Kde Rudolf Steiner odmítá jakékoliv *ohýbání* dětské individuality ve jménu jeho *zkrocení* a naopak zdůrazňuje, že učitel má vycházet ve svém pedagogickém působení z dítěte samotného. Z jeho hlubokého pozorování a reagování na aktuální výchovně-vzdělávací potřeby dítěte, ale také z jeho nadání a vloh. Autorita učitele má být zcela přirozená a nenásilná, postavená jen na pedagogickém působení učitele samotného, ne vynucena násilím.

Pedagogický systém Johanna Friedricha Herbarta (1776 – 1841) hluboce ovlivnil tedy (nejen) německé školství. Herbart působil na univerzitě v Göttingen, kde v roce 1806 vydal

své stěžejní dílo *Obecná pedagogika odvozená z účelu výchovy (Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet)*.

Ústředním motivem a cílem jeho pedagogické koncepce je mravnost a konání dobra: „*Demnach ist, meiner Überzeugung nach, die Betrachtungsart, welche das Sittliche an die Spitze stellt, allerdings die Hauptansicht der Erziehung, aber nicht die einzige und umfassende.*“ (Proto je, dle mého přesvědčení, způsob pohledu, který staví morálku (morálnost) na vrchol (vrcholek), jistě hlavním pohledem na výchovu (hlavním postojem k výchově), nikoli však jediným a komplexním. *Volný překlad, autor práce*) (Herbart, J. F., 1806, s. 79 a 322).

Mravnost, která se pojila (dle Herbarta) s vůlí, měla sloužit dobru. Dobro mělo být cílem veškeré výchovy, ke kterému, jako celek, výchova směřovala. Za ústřední motiv lze považovat tzv. Herbartovo *patero*, které on sám považoval za jednu provždy zavazující princip pro celou společnost.

1. Idea *vnitřní svobody*, která spočívala v souznění vůle a mravního kodexu.
2. Konání dobra.
3. Idea blahovůle v souznění všech vůlí.
4. Spory vůlí – vůle žáka se měla stát zcela poddajnou a podřízenou vůli vychovatele: „*(Der Autorität beugt sich der Geist; sie hemmt seine eigenthümliche Bewegung; und so kann sie trefflich dienen, einen werdenden Willen, der verkehrt sein würde, zu ersticken. (Autorita ohýbá ducha; brzdí jeho vlastní činnost (jedinečný pohyb, směr); a tak může účinně sloužit, a počínající vůli zadusit. Volný překlad, autor práce),*“ (Herbart, J. F., 1806).
5. Idea odplaty soudící dle pravidla odměna poslušným, trest hříšným. Herbart sám odmítal časté uplatňování fyzických trestů a cennější mu byla přirozená autorita pedagoga. Připouštěl je ale ve chvíli, kdy žák začal směřovat nesprávným směrem a zejména při prvním odklonu od mravního ideálu (Herbart, J. F., 1806; Štverák, V., 1991; Kádner, O., 1923; Hofmann, F., Kyrášek, J., 1977).

Z hlediska psychologie byla nejvíce problematická a také v dobách následujících nejčastěji zneužívaná a zároveň reformní pedagogikou kritizovaná ta část jeho pedagogické koncepce,

kde Herbart vnímá lidskou duši jako jakousi jednoduchou *skutečnost*. Tato vnitřní skutečnost se pak neměla odlišovat od vnější skutečnosti – od *jsoucná* – a měla fungovat na základě podobných principů a mechaniky jako tělo. Duše – dle Herbarta – měla být v postačující míře uchopitelná a pochopitelná pomocí exaktních věd a objektivně prozkoumatelná pomocí matematiky:

„... die psychologischen Größen sind nicht dergestalt gegeben, daß sie sich messen ließen; sie gestatten nur eine unvollkommene Schätzung. Dies schreckt ab von der Rechnung; jedoch mit Unrecht. Denn man kann die Veränderlichkeit gewisser Größen, und sie selbst, in so fern sie veränderlich sind, berechnen, ohne sie vollständig zu bestimmen; hierauf beruht die ganze Analysis der Unendlichen.“ (...psychologické proměnné nejsou stanoveny tak, že by mohly být měřitelné; umožňují pouze nedokonalý odhad. Toto odrazuje od počítání; nicméně nespravedlivě. Neboť proměnlivost veličin a je samotné, pokud se ovšem mění, lze vypočítat, aniž bychom je beze zbytku určili, a to je základem celé analýzy nekonečna. *Volný překlad, autor práce.* (Herbart, J. F., 1806, s. 18).

Dle Herbarta je duše jakýmsi neustálým během představ, které tím utvářejí další funkce jako např. paměť, pozornost, vnímání, učení, ale také cit a žádostivost. Tyto představy mezi sebou pak vedou věčný boj o to, kdo pronikne do vědomí člověka. Svobodná vůle měla mít za svůj největší úkol a cíl, aby uměla potlačit ty představy, které jsou neadekvátní, nemravné a nesloužící tedy dobru, a naopak udržet ty správné a mravné. Aby toho byl člověk schopen, měla být podle toho adekvátním způsobem uzpůsobena výchova a vzdělávání. Tedy myšlení a představy žáků měly být zvnějšku formovány tak, aby směřovaly k mravnímu ideálu (Herbart, J. F., 1806; Štverák, V., 1991; Kádner, O., 1923; Hofmann, F., Kyrásek, J., 1977).

Praktická část Herbartovy pedagogiky a psychologie je postavena na termínech „vláda – vyučování – kázeň“ (*Regierung – Unterricht – Zucht*). Za nejproblematictější lze zřejmě považovat *vládu*, která měla začít *panovat* již v předškolním věku, tedy v době, kdy se rodí svobodná vůle. Ta měla být dle Herbarta okamžitě ohnuta, aby byl zajištěn její vývoj správným směrem, tedy k ideálu dobra, a aby se co nejdříve zamezilo nesprávnému myšlení. Herbart sám tuto fázi vnímal jako jakési nutné dočasné zlo a požadoval, aby byla vychovatelova diktatura vyvážena láskou, přesto byl v této věci ale velmi striktní „... *zunächst entwickelt sich in dem Kinde statt eines ächten Willens, der sich entschließen fähig*

wäre, nur noch ein wilder Ungeßtim. “ (...)“ *Aber die Keime dießes blinden Ungeßtims, die rohen Begehrungen, bleiben in dem Kinde; ja sie vermehren und verstärken sich mit den Jahren. Damit sie nicht dem Willen, der sich in ihrerer Mitte erhebt, eine wiedergeßelige Richtung geben, ißt es fortdauernd nöthig, sie unter einem stets fühlbaren Druck zu erhalten* (Nejprve se v dítěti rozvíjí místo skutečné vůle, která by byla schopna úsudku (usuzování), pouze divoká vznětlivost (svévole). Ale zárodky této slepé vznětlivosti, tyto syrové touhy (žádosti) v dítěti zůstávají; a léty se množí a sílí. Aby vůli, která roste (se zvedá, klíčí) v jejich nitru, nedávaly opačný směr (nevedly opačným směrem), je neustále nutné je (zárodky) udržovat pod citelným tlakem (citelně potlačovat). Volný překlad, autor práce). (Herbart, J. F., 1806, s. 46-47).

Od čtyř let věku dítěte měla vládu vystřídat výchova vedoucí k mravnosti a kázni, k dobrovolné orientaci vůle žáků na mravní konání. Úlohou učitele bylo spíše žáky doprovázet a podporovat na jejich cestě správného vývoje. Jakékoliv odklony ovšem nesměly být tolerovány, ale trestány „*Du wirßt es einßt verdanken!*“ *spricht der Erzieher zum weinenden Knaben; und in der That, nur dieße Hoffnung entßuldigt die Tränen, die er ihm auspreßst.*“ (...) „*Minder plötzlich macht sie die Erziuhung eben so drückend durch beharrliches Verlangen deßßen, was sehr ungern geßchieht; durch beharrliche Nicht – Achtung der Wünßche des Zöglins.* (Jednou mi budeš vděčný! Říká vychovatel plačícímu chlapci; ve skutečnosti pouze tato naděje omlouvá slzy, které z něj učitel ždíme (které dítěti díky němu tečou). Náhle se výchova stává právě tak nátlakovou neústupným vyžadováním toho, co je tak nerado konáno, neústupným NE-respektováním přání svěřence). Volný překlad, autor práce. (Herbart, J. F., 1806, s. 65-66, 74).

Je zajímavé, že Herbart odmítal jakoukoliv výuku, která alespoň nepřímo nepřispívala k formování k mravnímu ideálu. Přesto mělo být vyučování všestranně a rovnoměrně rozvíjejícím všechny zájmy. Herbart byl proti přehnanému důrazu na výuku klasických jazyků, ve kterých nevnímal potřebný vzdělávací efekt a celkově odmítal zbytečné přetěžování žáků a politizaci školy. Zastával v našem kontextu poměrně revoluční myšlenku, a sice že stát měl školy zřizovat, nikoliv je ovlivňovat. Vlastní výchovné působení se mělo řídit konkrétní situací, která ve třídě byla s ohledem na individualitu a schopnosti

žáků (Herbart, J. F., 1806; Štverák, V., 1991; Kádner, O., 1923; Hofmann, F., Kyrášek, J., 1977).

Přestože je Herbartova pedagogika v mnoha ohledech diskutabilní a problematická, nebyl to Herbart, kdo by prosazoval to, co se pod jeho jménem z jeho konceptu v dalších desetiletích stalo. O proměnu a postupnou diskreditaci jeho pedagogiky, kterou lze v této době nazvat spíše drezurou, se nejvíce postaraly až generace jeho následovníků. Herbartismus se postupně díky nim stal oficiální školskou doktrínou a vše ostatní se stalo *vulgárním* a nechtěným. Dále např. zcela proti duchu Herbarta se mělo školství stát zrcadlem třídně – stavovské společnosti, byl požadován vyšší vliv církve na školách atd. Obecná škola byla jen pro chudé a jejím hlavním úkolem výchova k poslušnosti a loajalitě vůči státu. Herbarovy principy byly zneužity k legitimizaci fyzických trestů. Výuka upadla do šablonovitosti s cílem vychovat úslužného poddaného. Z původní Herbartovy koncepce tak zůstal především nárok na dětskou bytost a na její vnější formování (Nippedej, T., 1994; Štverák, V., 1991; Kádner, O., 1923; Hofmann, F., Kyrášek, J., 1977).

9 Reformní pedagogika – obecná charakteristika

Abychom zachovali určitou míru návaznosti, zařazujeme také kapitolu věnující se hlavním základním proudům a jejich osobnostem v rámci reformní pedagogiky (k tématu např. Průcha, 2004). Neklademe si ovšem za cíl hlubší analýzu všech pedagogických názorů. Zajímat nás budou především dvě osobnosti, které lze považovat za jakési *duchovní otce* tohoto proudu, tedy Jean Jacques Rousseu a Johann Heinrich Pestalozzi.

Rudolf Steiner konkrétně reagoval na některé Pestalozziho myšlenky. Nicméně tento přehled je zde uveden skutečně zejména pro utvoření lepší představy toho, jakými směry se reformní pedagogika ubírala a jaké jsou její společné charakteristické rysy.

Svým dílem bezpochyby ovlivnil celou reformní pedagogiku Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778). Přímo například inspiroval pedagogické koncepce právě J. H. Pestalozziho či L. N. Tolstoj. Německé hnutí *Sturm und Drang* také ze značné části provázely jeho názory, stejně jako později velkou část ideologů reformního školství. V této souvislosti by bylo možné poznamenat jména jako M. Montessoriová, E. Keyová, J. Dewey, H. Litz i G. Kerschenstein.

Ústřední myšlenkou jeho hlavního pedagogického díla „*Emil, čili o výchově*“ (1762) je vychovávání *krásných duší*. Rousseauova výchova je tak postavena na lidské přirozenosti, ze které vychází. Vychovatel se tak stává jakýmsi skrytým průvodcem. Rousseau vyjadřoval skepsi vůči působení a vlivu lidské kultury a důvěřoval především kontrolovanému samovýchovnému procesu, kde cílem výchovy mu bylo dosažení lidského štěstí. Rousseau kritizoval působení římsko-katolické církve ve školství. Dle něho má právě správná výchova a vzdělávání sílu proměnit společnost a vytvořit nového člověka (Cach, J., 1967; Blatný, L.; Jůva, V., 1996). Také pro Rudolfa Steinera byla velmi důležitou podmínka, že škola má být nekonfesijní.

Slovy Rousseaua v úvodu Emila je dětství vlastně kvalitou samo o sobě a dle toho by se k němu mělo přistupovat:

„Dětství vůbec neznáme; při nesprávných představách, které o něm máme, čím dále jdeme, tím více se uchylujeme od správné cesty (...) Ustavičně hledají v dítěti dospělého člověka, a zapomínají, že než se jím stane, je něčím jiným.“ (Rousseau, J., c.d., in: Cach, J., 1967, s. 50).

Jedním z jeho hlavních požadavků bylo, aby se dítěti poskytla svoboda, která měla zaručit jeho přirozený vývoj. Tedy na základě vlastního tempa, které nemělo být ani urychlované ani zpomalované. Ideálním prostředím, kde měla výchova probíhat, byl venkov (Rousseau, J., c. d., in: Cach, J., 1967, s. 50-146).

Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827) si, na základě vlastní životní zkušenosti, kladl za cíl překonat chudobu pomocí vzdělávání a správné výchovy. Byl, stejně jako později Rudolf Steiner, zastáncem jednotné školy a snažil se o to, aby vzdělání mohlo být poskytnuto i těm nejhudším dětem. Lze ho také považovat za jednoho ze zakladatelů sociální pedagogiky. Když říká, že výchova nemá smysl, pokud se s dítětem pracuje jen částečně. Tedy, že škola a rodičovský dům musí ve výchově dítěte tvořit *celek* a dítě žije uvnitř této celistvosti. A právě z této celistvosti pak vzniká mravní síla, která bude v jeho životě rozhodující. Zřejmě vrcholem jeho pedagogické činnosti bylo založení výchovného ústavu na zámku v Yverdonu, který se následně stal jakýmsi evropským pedagogickým centrem a laboratoří. Základem jeho pedagogického konceptu je důraz na správně fungující rodinu, za nejdokonalejšího vychovatele považoval matku. Jeho výchova byla postavena na všestranném rozvíjení přirozených vloh dítěte. Striktně odmítal tělesné tresty. Cílem výchovy tak měl být všestranný rozvoj dítěte a dospívajícího od pudovosti k svobodnému a morálnímu používání rozumu a vůle (Štverák, V., 1991; Blatný, L., Jůva, V. 1996).

Zde se nabízí zajímavé srovnání Pestalozziho antropologických názorů, které uveřejnil v roce 1796 ve svém díle „*Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts*“ (Moje zkoumání běhu přírody ve vývoji lidského rodu) s myšlenkami téměř o sto let později uveřejněnými Rudolfem Steinerem v jednom z jeho ústředních děl *Philosophie der Freiheit* (Filozofie svobody). Pestalozzi zastává ideu, že člověk se může stát člověkem jen skrze své mravní síly (síly morální fantazie). Rudolf Steiner o sto let později uvádí, že „*to, co je pro svobodného člověka nutné k uskutečňování a prosazování svých idejí, je tedy morální fantazie.*“ Rudolf Steiner v tomto Pestalozziho ještě rozvádí dále, když jako filozof tuto mravní sílu (morální fantazii) vlastně označuje za původce lidské kreativní svobody. Není úkolem této práce do detailů rozebírat filozofické nuance obou autorů, nicméně je důležité upozornit ještě na jedno místo, kde se myšlenky obou výše citovaných významně protínají. Dle Pestalozziho se nesmí nazývat pedagogem

ten, kdo alespoň jednou neprožil skutečnost, být odkázán jen zcela na sebe, tedy existenčně, až na pokraj svých sil. A neocitl se v takové vychovatelské situaci, kde by vyvstala jeho vlastní mravní síla a síla jemu svěřených dětí a mladistvých. Takový pedagog se stává odpovědným jen své vlastní mravní síle, sám působí mravně a tedy celistvě. Zde vzniká opravdový pedagogický dialog člověka s člověkem (Seiler, 2005-2006). V souladu s tím Rudolf Steiner vnímá na jedné straně učitele jako jedinou možnou autoritu ve výchově a vzdělávání svých žáků, ovšem založenou na jejich hlubokém poznávání a pozorování a vlastním pedagogickým působení a na druhé straně požaduje plnou odkázanost na nich a na jejich důvěře a zájmu.

9.1 Reformní školství – obecná charakteristika

Od poloviny 19. století se začaly formovat nové pedagogické koncepty, které vznikaly zejména pod vlivem doby a také přístupů ke vzdělávání a výchově, a které zásadně měnily pohled na dítě a na úlohu vychovatele a vlastně celého školství.

Východiska lze shrnout do několika základních bodů:

1. Industrializace a rozvoj kapitalistických vztahů se svými sociálně – politickými důsledky,
2. technizace,
3. proměna a ztráta původních životních forem – vlivem urbanizace, industrializace a sekularizace,
4. určitá jednostrannost racionálního poznání světa,
5. liberalismus,
6. přísně hierarchizovaná společnost.

Reformní školství jistě nepředstavovalo nějaký jednotný pedagogický proud. Od 90. let 19. století do počátku 20. let 20. století na jedné straně vykazovalo srovnatelné cíle, na druhé byly ovšem cesty k jejich dosažení rozdílné. Z hlediska odborné literatury zřejmě nejlépe klasifikoval reformní školství E. Skiera ve své práci *„Příručka reformních a alternativních*

škol v Evropě“ (*Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa*, 1990). Shrnuje pět základních bodů společných pro reformní pedagogiku:

1. Kritika tradiční „herbartovské“ školy – dominance intelektuální výuky, výchova dítěte do předem jasně dané konvenční formy, neadekvátní rozsah probírané látky, přetěžující žáky, nerespektování přirozených vývojových fází dítěte a dospívajících. Záměrné vytváření atmosféry strachu, tvrdé fyzické tresty, jako součást výchovného procesu, uniformnost, metodická střídmost a pedagogický formalismus, dominance verbální frontální výchovy, samostatnost žáků nebyla podporována, absolutní rezignace na kontextuální výuku a silná vazba na požadavky a zájmy státu. Reformní pedagogika naopak chtěla postavit dítě s jeho osobností a potřebami do centra výchovy a vzdělávání.
2. Pedocentrismus – reformní pedagogika shodně postavila dítě do samotného centra celého školství. Dětství bylo vnímáno jako kvalita, která vyžaduje zcela jiný – citlivý přístup. Z hlediska dítěte a jeho osobnosti požadovala koncentraci na proces dětského zrání, zájmy a dispozice.
3. Všestranný rozvoj a dosažení celostní po všech stránkách zdravě rozvinuté osobnosti se stalo hlavním cílem reformní pedagogiky, zahrnující nejen výchovu intelektuální, sociální, uměleckou a tělesnou. Výchova a vzdělávání mělo oslovovat emoce, kultivovat smyslové poznávání a vnímavost. Děti měly být vedené k samostatné tvůrčí práci.
4. Kooperativní vztah učitele a žáka, který se měl blížit partnerství a vzájemnému působení a odmítání autoritativnosti až diktátorství tradiční školy. Důraz byl tedy kladen na vzájemnou spolupráci žáků a jejich směřování od konkurence ke kooperaci.
5. Samospráva školy byla přímou reakcí na formotvorné zásahy státu do výchovně – vzdělávacího procesu, který tak byl pod vlivem politických a nacionálních zájmů. Škola se tak měla stát místem svobodného spolupůsobení učitelů, dětí a rodičů (Helus, Z., 2004, s. 23-26; Průcha, J., 2004, s. 15-18; Röhrs, H., 1994, s. 13-19, 46-51, 298-306; Hamann, B., 1986, s. 141-149; Nippedey, T., 1994, s. 563-564).

Ve své knize *Alternativní školy* (2004) Průcha přejal a rozvedl další funkce reformního školství. Dle něho reformní školství směřovalo ke:

1. „Kompenzaci strukturálních deficitů státního školství;

2. *Vytvoření potřebné plurality vzdělávací nabídky;*
3. *Vytvoření inovačního prostoru, který umožnil vývoj vzdělávacích i výchovných metod.* “

Dalšími z charakteristických prvků, které lze shodně uvést v souvislosti s reformními školami, jsou např. společné úsilí směřující k jednotné škole, která měla umožnit dětem z chudších vrstev, aby získaly stejné šance na vzdělání jako děti z dobře situovaných rodin. Dále odborná literatura zmiňuje spirituálnost části reformního hnutí, které tím reagovalo na proces sekularizace moderní společnosti (Röhrs, H., 1994; Hamann, B., 1986). S tím souvisí i vznik a rozvoj nové religiozity, která ovšem neměla vycházet a mít vztah k tradičním konfesím a nemusela dokonce ani vycházet z tradičních evropských křesťanských tradic. Odmítán byl tradiční církevní vliv na státních školách (Průcha, J., 2004; Röhrs, H., 1994; Hamann, B., 1986; Nipperdey, T., 1994; Klačan, T., Skiera, E., Wächter, B., 1990).

9.2 Waldorfské školství jako příklad svobodné autonomní školy

Úvodem této práce bylo předesláno, že bude waldorfské školství představeno jako příklad koncepce svobodné autonomní školy. Na tomto místě považujeme za nutné přerušit rozbor principů reformního školství a před analýzou samotných autonomních požadavků waldorfské školy připomeneme ještě klíčové dobové souvislosti, do kterých se waldorfská pedagogika v roce 1919 zrodila.

9.3 Německo po 1. světové válce (1918 – 1923).

Politické, sociální a duchovní klima

Německo po 1. světové válce procházelo mnoha zásadními změnami. Padla monarchie Viléma II. a nahradila ji republika, kde se hlavní politickou silou stala sociální demokracie. Nový systém byl minimálně prvních pět let, do roku 1923, velmi politicky nestabilní. Opakované pokusy o revoluční převraty jak ze strany krajní pravice, tak i levice, které republiku nepřijaly, velmi oslabovaly nový stát (Kolb, E., 1994, s. 100-125). Německo bylo

navíc postaveno do role viníka světové války, což představovalo poměrně složitou mezinárodněpolitickou situaci (Kolb, E., c.d., in: Stern, C., Winkler, H. A., 1995).

Velmi tíživá byla také situace hospodářská a sociální. Na tomto místě lze ocitovat popis atmosféry německé společnosti těsně před koncem války, jejímž autorem je publicista J. Hofmiller:

„Alles ist seelisch erschüttert. Erschüttert ist 1. der Arbeiter, 2. die Bauern, 3. eigentlich hätte ich sagen sollen 1. das Militär, 4. die Frauen, 5. alle Angestellten, 6. alle Beamten, 7. die Presse, (...) die Stimmung im Land ist furchtbar. Wer glaubt den noch an einen guten Ausgang?“ Všichni jsou duševně – psychicky otřeseni. Otřesení jsou 1. dělníci, 2. farmáři, 3. vlastně jsem měl říct 1. vojáci, 4. ženy, 5. všichni zřízenci, 6. všichni úředníci, 7. novináři. Atmosféra v zemi je strašná. Kdo věří v nějaký dobrý konec? Volný překlad, autor práce. (cit. z: Kolb, E., c.d., in: Stern, C., Winkler, H., A., 1995, s. 104-105).

Německá společnost prožívala obrovský sociální šok spojený s dosud nevídanými ztrátami na životech a válečným utrpením. Většina Němců měla jeden jediný společný zájem, a sice okamžité zastavení válečných operací, a to za každou cenu. Silně otřesena byla také důvěra ve stát a jeho vládnoucí garnituru. První poválečná léta navíc představovala i velký hospodářský kolaps. Německo trápila vysoká nezaměstnanost, válečná průmyslová výroba se jen těžko transformovala, a navíc bylo potřeba začlenit do života 8 až 9 milionů válečných veteránů. Německé Porúří bylo obsazeno a země tak přišla o důležitou surovinovou základnu. Docházelo také ke značným přesunům obyvatelstva vlivem nově vytvořených hranic, což následně zvyšovalo už tak tíživé ekonomické, politické, sociální i náboženské poměry. V lednu 1919 dosáhla míra nezaměstnanosti více než 6, 5 miliónů lidí. Inflation zcela znehodnotila veškeré úspory obyvatelstva. Všeobecnou bídu navíc velmi prohloubila epidemie španělské chřipky, na jejíž následky zemřelo jen v samotném Německu v roce 1918 více než dvě stě tisíc obyvatel. V roce 1920 se sice situace začala uklidňovat a po roce 1923 došlo k zásadnějšímu obratu, ale předválečné úrovni výroby dosáhlo Německo až v roce 1927 (Henning, H., 2003; Kolb, E., 1995).

V roce 1919 Rudolf Steiner vydává své *Provolání k německému národu a kulturnímu světu* ve kterém uveřejnil své návrhy ke zlepšení všeobecných poměrů, tedy, co je nutně zapotřebí k tomu, aby se nastartoval ozdravný proces ve všech sférách společnosti a lidského života.

Pod toto prohlášení se podepsaly významné osobnosti tehdejší politické, hospodářské i kulturní sféry v Německu, Rakousku a ve Švýcarsku. Ve Stuttgartu byl založen *Svaz pro trojčlennost sociálního organismu* a Rudolf Steiner začal intenzivně na toto téma přednášet doslova po celé Evropě.

Pro kontext této práce je zajímavá i skutečnost, že v poválečném Německu vzniklo zcela ojedinělé mentální klima. Část otřesené společnosti přijala nově pojatou religiozitu. Zejména mezi intelektuální elitou se rozšířil zájem o mimokřesťanská náboženství a dříve spíše okrajové směry v rámci křesťanské tradice. Tyto trendy lze zaznamenat již v určité míře i před válkou. Léta 1918 – 1924/25 se označují jako tzv. *konjunktura mystiků*. Nejistota a chaos související s pádem staletých pořádků a jistot vedl ke vzniku rozličných náboženských nauk, utajených religiózních společenství a lóží. V této souvislosti lze mezi jinými zmínit theosofii, anthroposofii, mazdazdan, ale také např. hnutí surrealistů, renesance nejrůznějších okultních nauk, mýtů, pohanství, řecké filozofie, buddhismu, jógy, či různých filozofických směrů. Situaci doby trefně vystihl Franz Werfel popisem své generace:

„Eucharistisch und tomistisch, - Doch daneben auch marxistisch, - Theosophisch, kommunistisch, - Gotisch-kleinstadt, Dombau-mystisch, - überöstlich taoistisch. – Rettung aus der Zeit-Schlamastik, - Suchend in der Negerplastik, - Wort – und Barikkaden wälzend, - Gott und Foxtrott verschmelzend, - Dazu kommt (wenn oft auch Last ist), - Das man heute Päderast ist, - also lautet spät bis früh, - Unser seelisches Menu“ Eucharistická a tomistická – a také marxistická, - teosofická, komunistická, goticko – maloměstská, katedrálně mystická, - taoismus dálného východu, - spása z těžké doby, - hledající v afrických plastikách, - slovo – a barikádníci, - boha a foxtrot slučující, - k tomu přichází (a často také jako tíha), - ten kdo je homosexuál, - takže zní až pozdě do rána, - naše duševní menu. Volný překlad, autor práce. (Ulbricht, J. H., 1999, s. 59).

Jedním z hlavních cílů se mělo stát vytvoření *nového člověka*, který žije ve světě, kde nepůsobí neduhy raně kapitalistické společnosti a vše směřuje k nalezení jednoty, celosti a harmonie (Ulbricht, J. H., 1999, s. 54-61).

10 Rudolf Steiner a hnutí waldorfských škol

Rudolf Steiner se narodil 27. února 1861 v Kraljevci v chorvatské části Rakouska – Uherska a zemřel 30. března 1925 v Dornachu u Basileje ve Švýcarsku. Jeho otec byl přednostou železniční stanice, matka v domácnosti. Rudolf Steiner vystudoval reálné gymnázium a následně vysokou školu technickou (v letech 1879 – 1883) ve Vídni. Věnoval se také studiu filozofie – Goetha, Schillera, Schopenhauera, Kanta a dalších. V roce 1882 se stal editorem přírodovědeckých spisů J. W. Goetha při jeho archivu ve Výmaru. Během 80. a 90. let 19. století působil ve Vídni jako badatel, spisovatel, vychovatel a publicista. V této době také vydal několik filozofických knih. Následně v roce 1897 odešel do Berlína, kde v letech 1899 – 1904 působil na dělnických školách. Počátkem 20. století navázal úzké kontakty s Theosofickou společností a stal se generálním tajemníkem její německé sekce. Zároveň vydával další nábožensko-filozofické spisy a postupně tím vytváří koncept antroposofie (nauky o člověku). Těsně před vypuknutím 1. světové války, ještě v roce 1913, odchází z Theosofické společnosti a zakládá vlastní Antroposofickou společnost. Během 1. světové války rozvinul koncept sociální trojčlennosti, která měla přinést nové socio-politicko-kulturní uspořádání Evropy. Koncipoval dokonce několik memorand, se kterými oslovil vysoké osobnosti tehdejší politiky. V roce 1919 založil ve Stuttgartu první waldorfskou školu společně s majitelem továrny Waldorf – Astoria, Emilem Moltem (Steiner, R., 1999; Carlgren, F., 1991; Štampach, O., 2000; Lindenberg, Ch., 1997; Koolman, Nördling, 2014). Ukazuje se, že v první fázi, která trvala přibližně do roku 1933, byla nosnou silou realizace myšlenky v souvislosti s koncepcí sociální trojčlennosti (podrobněji viz níže). Až do roku 1933 vzniklo v Německu dalších deset nových waldorfských škol, které ovšem neměly žádný společný organizační rámec. Stuttgartská první waldorfská škola nicméně působila, díky autoritě Rudolfa Steinera, jako jednotný vzor pro všechny ostatní. Tato škola pak později skutečně fungovala jako jakási kontrolní pedagogická instance. Nicméně neměla žádné právo zasahovat jiným způsobem než skrze doporučení. Určitá koncepční a organizační jednotnost byla až do smrti Rudolfa Steinera (1925) přímo v jeho osobnosti. Následně pak díky setkáním mezi učiteli, díky časopisům, které záhy začaly vycházet, a díky neformálním rozhovorům v rámci waldorfského hnutí. Vedení školy bylo od počátku organizováno konferencemi kolegia učitelů. Rudolf Steiner byl do něho zapojený poradním

hlasem. Řada škol se od počátku potýkala s různými obtížemi. Postupně se učili fungovat na principech školní autonomie. To, že se to v nějaké podobě podařilo, dokazuje skutečnost, že se po smrti Rudolfa Steinera nepřerušil další rozvoj waldorfských škol (Götte, 2006).

10.1 Rudolf Steiner a idea autonomie školy

V díle Rudolfa Steinera se pojem *trojčlenný sociální organizmus* týká vždy společnosti jako celku. V této souvislosti je zajímavou skutečností, že dnes běžně používaný termín *kolegiální samospráva* používaný přímo v souvislosti s waldorfskou školou, v jeho díle nenalezneme. Naopak pojem *samospráva* je uveden přímo do kontextu školy a hnutí za sociální trojčlennost. Tohoto hnutí se první učitelé waldorfské školy ve Stuttgartu aktivně účastnili. Částečně to objasňuje skutečnost, proč je právě téma samosprávy v pedagogickém díle Rudolfa Steinera tak málo zastoupeno. Waldorfská škola byla vyústěním a jakýmsi *kulturním činem* hnutí za sociální trojčlennost z roku 1919. Tedy to, o co se Rudolf Steiner zasazoval v rámci samosprávy školy, bylo vlastně všem zúčastněným zřejmé skrze jeho ideu duchovního života v rámci sociální trojčlennosti. Rozsáhlost tohoto díla jen potvrzuje dochovaná pozůstalost Rudolfa Steinera, kde se jen k sociální trojčlennosti dochovalo 24 souborných svazků.

Rudolf Steiner zastává názor, že vzdělávací systém upadá díky tomu, že stát zasahuje do vzdělávání. Konstatuje, že výsledkem demokratického procesu je vždy nějaký zákon, norma, usnesení apod., který se stává závazným. Pokud je demokracie spojená se vzdělávacím systémem, určují zákony to, kdo je učitelem, co se má žák učit, kdy je škola školou a kdy nikoliv. Kdo tyto platné normy nerespektuje, ten nesmí učit, ani být učený a kdo to přesto dělá, bude pohnán k odpovědnosti. Tedy, že nejvyšší autoritou je vždy vnější *moc*. Mosmann (2015, s. 17) k tomu doplňuje „*Tato konstrukce se dá nazvat jako „zmechanizovaný postup uznání“, který v současnosti nahrazuje „uznání“ jako individuální aktivitu. Demokratický vzdělávací systém nevyhnutelně nahrazuje svobodné uznání skrze právní závislost. To, že někdo vlastní nějaké právo, a někdo jiný toto právo potřebuje, aby mohl vykonávat nějakou činnost, působí strukturálně od žáka až po ministra školství. Mimoto, demokraticky nařízená „nabídka vzdělávání“ nepotřebuje poptávku ani od učitele, ani od žáka, a je tedy odolná*

vůči vývoji. Žák se učí – alespoň zdánlivě – protože se musí učit to, co od něho „demokracie“ požaduje. Tento systém samozřejmě nikdy nemůže zcela potlačit svobodné uznání, takže žák se – jak Steiner dodává – i „navzdory“ státnímu vzdělávacímu systému přeci jen něco naučí. Přesto, téměř sto let od Steinerovy smrti, je právě ve školství stále jasněji zřejmé, jakou závažnou lekci v sobě obsahuje vnesení demokracie do duchovního života.“

Z výše citovaného lze usoudit, že Rudolf Steiner vnímá hlavní příčinu rozvratu vzdělávacího systému a sociálního úpadku ve státem podporujících mechanismech a vlastně státu samotném. Chce proto systém dle jeho slov *postavit na nohy*. Apeluje na to, aby do centra výchovy bylo postaveno dítě, a ne životní představy dospělých. Ve vlohách dítěte je významným způsobem něco, co přesahuje moudrost existujících poměrů. Pokud bude výchova člověka založena na zájmech existujícího státu a daných hospodářských okolnostech, znamená to odnímat životní síly budoucímu státu a budoucímu hospodářství.

V tomto kontextu je každá svoboda, která nechce být jen libovůlí, předurčena k sebe – utváření a samosprávným principům, vedoucí k odpovědnosti nejen za vlastní životy, ale také za společný život s ostatními lidmi (Strawe, 2012).

10.2 Princip svobody a svobodná škola

Rudolf Steiner vnímal nutnost celkové změny společenských poměrů jako základní předpoklad, mimo jiné, také pro vznik skutečně svobodné waldorfské školy. Není to ovšem v rozporu s tím, že sám v roce 1919 spoluzakládal první svobodnou waldorfskou školu ve Stuttgartu, jako součást hnutí za sociální trojčlennost, aniž by k této celkové změně došlo. K tomu on sám: „*Protože nezáleží na zakládání škol v rámci současného systému, ve kterých se vytvoří surogát² vyučování tím, že se jednoduše věří v možnost dodržování mnou vytýčeného směru, ale záleží na tom, aby se v této oblasti následoval princip: svoboda v duchovním životě. Pak je prostřednictvím takovéto školy vytvořený počátek trojčlennosti. Nevyvolávejme tedy v lidech falešné představy tím, že jim vštěpujeme víru, že by se mohlo poctivě setrvat ve starých poměrech, a navzdory tomu zakládat waldorfské školy, ale vštěpujte jim představu, že ve škole ve Stuttgartu je skutečný svobodný duchovní život. Protože tam není žádný vzdělávací program a žádné učební osnovy, ale je tam učitel se svoji reálnou zručností, ne s nějakým nařízením, kolik toho má vědět. Člověk má co dočinění se skutečným reálným učitelem. Je vždy lepší, jestliže člověk pozoruje nějakého horšího reálného učitele, než když pozoruje učitele, který vězí v předpisech, který není reálný.*“ (GA 338 [16], s. 125-126).

V souvislosti s první svobodnou waldorfskou školou je potřeba vzít skutečně doslova, že v ní nebyl žádný program, žádné učební osnovy či předpisy. Rudolf Steiner ovšem na několika místech zdůrazňuje, že to bylo možné jen na základě určité legislativní díry v Baden – Württembersku, která byla následně velmi brzy odstraněná. Což pro praxi znamenalo, že již nemohly být zakládány žádné další *svobodné* školy. Dnes, kdy je již netrpělivě očekáváno stoleté výročí waldorfského hnutí, existuje navzdory výše řečenému více než 1000 waldorfských škol po celém světě, které byly založeny v rámci stávajících školských systémů tedy jako *surogát vyučování*. Učitelé v těchto školách se musí přizpůsobovat učebním osnovám a školním programům. Většina z nich se opírá o státní finanční prostředky, aby mohli prosadit v rámci současných školských systémů vlastní waldorfské principy. V žádném případě zde nejde o hodnocení, ale o jakousi rekapitulaci a konstatování.

² Náhrada; věc, která nahrazuje z moci zákona jinou věc; podstrčená věc

„Pokud někdo řekne: Mohli bychom zřídit waldorfskou školu, ale jen pokud najdeme státem schválné učitele – svědčí to o tom, že z této záležitosti nepochopil nic. Protože to neznamená nic jiného než to, že zůstaneme stát při tom starém, a jen to moderním způsobem učešme, tedy, že házíme lidem písek do očí. A na to je doba příliš vážná.“ (GA 338 [16], str. 186-187)

Na základě výše zmíněného citátu je možné si položit otázku, co vlastně znamená slovo *svobodná* v kontextu *svobodná waldorfská škola*? A dále, co chápal Rudolf Steiner pod pojmem *samospráva*? Jednalo se v tomto smyslu o rovinu *školsky manažerskou*, tedy aktivní angažovanost učitelů na správě školy, případně v některém ze školních orgánů – školním grémiu či spolku, který má na starosti určitou oblast fungování školy? Na základě studia a rozboru příslušných částí z rozsáhlého díla Rudolfa Steinera vztahující se přímo k této problematice se zdá, že tyto otázky patří spíše mezi méně podstatné. Samotné jádro otázky správy školy leží někde jinde (Mosmann, 2015; také např. Randoll, da Veiga, 2013).

Ústředním tématem a objektem zájmu je pro Rudolfa Steinera *svět* ve všech jeho úrovních. Identifikoval v něm tři různé druhy sociálních procesů, které se staly základem toho, co nazýváme *společností*, *státem* či jednotlivou *institucí*. Rudolf Steiner se ve své ideji sociální společnosti nesnaží o nějakou utopickou konstrukci či nápravu již konečného výsledku, naopak snaží se identifikovat a proniknout k samotné podstatě sociálního života jako takového a na základě tohoto poznání připravit a rozvinout potřebné orgány na celospolečenské úrovni. Tyto tři orgány mají napomoci k tomu, aby příslušné procesy byly díky nim vnímatelné a formovatelné (Mosmann, 2015). Nazval je dle oblastí, kterých se týkají:

- Demokratický právní život
- Asociační (ve smyslu asociace, jako sdružení) hospodářský život
- Svobodný duchovní život

Rudolf Steiner na mnoha místech hovoří o tom, že se má školství postavit na *vlastní nohy*, tedy že má spravovat *sebe samo*. V kontextu sociální trojčlennosti to znamená, že učitelé, rodiče a žáci mají mezi sebou rozvinout něco, co ovšem nefunguje ani na demokratickém základě, ani není hospodářským procesem, ale tedy něčím třetím. Dále říká, že právě jen

z tohoto *třetího* principu má být rozhodováno, mají být tvořeny všechny každodenní úsudky atp. Tedy, škola má být spravována na základě *svobodného duchovního života*. Rudolf Steiner vnímá právě tuto podmínku jako zcela zásadní k tomu, aby se vzdělávání stalo plně svobodným. Zde je ovšem důležité zdůraznit, že Rudolf Steiner nechce vůči instituci *státu* postavit instituci *školy*, ale stanovit *meze působnosti státu* a hospodářství, tedy v kontextu sociální trojčlennosti vyloučit z pedagogické sféry rozhodovací procesy příslušející demokratickému a ekonomickému principu. Steinerova kritika státního vzdělávacího systému není tedy žádnou kritikou státu jako takového. V této kritice mu nejde ani o to, jakou státní formu stát má (Mosmann, 2015; Götte, 2006; Randol, da Veiga, 2013).³

Pro waldorfského učitele z toho vyplývá několik poměrně významných požadavků, na které Rudolf Steiner apeluje (Mosmann, 2015, s. 11-12, překlad autor práce):

- *„V souvislosti se školou má učitel rozvíjet svobodnou formu spolupráce, a sice tak, že pedagogická praxe se neřídí ani demokratickými rozhodnutími, ani ekonomickými nutnostmi. To, co má učitel dělat ve vztahu ke konkrétnímu dítěti, by mělo být rozpoznáno na něm samotném. To znamená, že by to mohlo být definované jen těmi učiteli, kteří jsou s daným dítětem spojeni prostřednictvím pozorování. Vše, co podléhá nějakému zevšeobecnujícímu principu rovnosti (např. učební osnovy), je pro vzdělávání – dle Rudolfa Steinera – jedem. Vzdělání spočívá v tom, že se dítě aktivně věnuje nějakému tématu (učební látce), a proto platí, že v konkrétním případě je potřeba najít to, co je vhodné pro vyvolání takovéto aktivity u dítěte. Žádný nátlak jakéhokoliv druhu nesmí zasahovat tam, kde se scházejí lidé za účelem vzdělávání. Učitel by měl být pro dítě autoritou sám o sobě, nebo nebyť učitelem vůbec. Nikdy*

³ K tomu Mosmann viz spis Wilhelma von Humbolt (1767 – 1835) „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen“ (Myšlenky k pokusu stanovit meze působnosti státu). Rudolf Steiner se o něm opakovaně pozitivně vyjadřoval, např. v přednášce z 13. ledna 1917 v Dornachu, kdy řekl: „*V německé literatuře existuje jeden spis (...), který nejpronikavějším způsobem pojednává o vztahu mezi všemocným státem a lidskou svobodou, tedy nejen svobodou prožívanou uvnitř lidské duše, ale takovou svobodou, která se uskutečňuje v sociálním životě. Neznám žádný spis ve světové literatuře, který se věnuje této otázce podobným pronikavým způsobem. Tento spis se jmenuje „Myšlenky k pokusu stanovit meze působnosti státu“ a je od Wilhelma von Humbolt (...). V tomto spise z přelomu 18. a 19. století velmi pěkným způsobem obhájí lidskou osobnost v jejím plném, humánním, svobodném rozvoji, vůči jakékoliv státní všemocnosti. Poukazuje se tam také na to, že stát už nesmí více vůbec zasahovat do oblasti lidské bytosti, mimo ty případy, kdy jsou zásahem státu odstraňovány překážky svobodného rozvoje osobnosti. Spis vyrůstá ze stejné půdy, ze které vzklíčily Schillerovy krásné dopisy „O estetické výchově člověka“. A rád bych řekl, že spis Wilhelma von Humbolt o mezích působnosti státu je bratrským spisem tohoto Schillerova spisu „O estetické výchově člověka“.*

však nesmí být vlastní slabý pedagogický um kompenzován tím, že dítě „musí“ jít do školy, tedy, že si učitel půjčuje autoritu státu. Rudolf Steiner se dokonce výslovně vyjadřuje za odstranění povinné školní docházky. V podobném smyslu se Rudolf Steiner vyslovuje také ke vztahu učitele k učiteli, který by měl spočívat jen na vzájemné poradní funkci, avšak nikdy na nějakých společných „ustanoveních“, ani na ničem podobném.

- *Učitel se má podílet také na státním životě. Nejedná se ovšem o nějaký waldorfský lobismus. Waldorfské zájmy mohou být na politické úrovni uplatňovány jen tehdy, jestliže stát smí zasahovat do vzdělávání – přesně toto však má být vyloučené. Nejde a nemělo by jít ani o inspirování právního života duchovním životem. To by se více podobalo současným think-tankům, zcela to však odporuje Steinerovu způsobu myšlení. Rudolf Steiner požadoval v oblasti právního života o důsledné podřízení zákonodárství a státní moci nějakému grémiu. Členství v tomto grémiu by nebylo založené na nějakých individuálních schopnostech, ale na principu dosažení určité věkové hranice, po jejímž dosažení by se všichni „občané“ dané země stali součástí tohoto grémia. V tomto grémiu by rozhodoval „průměr názorů“, jelikož v něm nejde o pravdu – ani s ohledem na vývoj dítěte, ani nijak jinak. Spíše se jedná o to, aby lidé ve vzájemném kontaktu rozvíjeli určité pocity ve vlastním člověčenství – což by se stalo základem zákonů. To znamená, že svobodný duchovní život působí v určitém smyslu i na život právní. Ale to je právě otázkou duchovního života, ne právního. Předpokládá to samostatnost právní organizace. Přímý vliv nějaké duchovní organizace na zákon by měl být dle Rudolfa Steinera zamezený.“*

Rudolf Steiner byl zastáncem radikální demokracie, na mnoha místech hovoří o demokracii vždy v explicitním vymezení se vůči takové formě úsudku, kterou považoval za stěžejní pro školní prostor. Tedy, aby právě pedagogická praxe nepodléhala jakémusi demokratickému úsudku, ale jen individuální odborné kompetenci a tím byla svobodná. Garbe (2012) to velmi trefně přirovnává k sekačce na trávu. „V demokracii se téměř každý může ke všemu vyjádřit. Mohou rozhodovat i ti, kteří fakticky nenesou žádnou konkrétní odpovědnost za své rozhodnutí. Takováto domnělá demokracie tedy působí jako sekačka na trávu, která srovná

do stejné úrovně každé vystupující stéblo i barevnou květinu, která je vlastně „obětována“ v rámci jednotné zeleně. V nejlepším případě vzniká průměrnost.“

Úspěšná samospráva také předpokládá, že každý své *Já* zná a že každý pracuje na tom, aby dokázal vést především sebe sama. Co vlastně vědomí sebe sama zahrnuje? Celou lidskou existenci, reflexi o tom, jak cítím, myslím, konám. Což v celku vytváří naše *sebevědomí* (Maurer, 2012, s. 3)

Rudolf Steiner rozlišuje tři možné formy úsudku:

1. Kolektivní úsudek (hospodářství)
2. Demokratický úsudek (právo)
3. Individuální úsudek (vzdělávání)

Jak upřesňuje Mosmann (2015) individuální úsudek je svou podstatou právě možný pouze v *malém* kruhu nějaké školy. Kdežto kolektivní úsudek lze dle Steinera rozvinout jen prostřednictvím oborových asociací protikladných odvětví (např. zemědělství x průmysl x vzdělávání). Steiner detailně rozvíjí koncept budování takovýchto asociací, kde by své zastoupení měly i školy, jako součást vzdělávacího odvětví.

Také navrhoval rozvinutí určité formy úsudku, která je postavena jako protipól k demokratickému úsudku. Zde upřesňuje, že demokratický úsudek se týká obsahu, o kterém se následně hlasuje. Úsudek v rámci duchovního života předpokládá obrácený proces, a sice že jednotlivec si musí být schopen uvědomit, že na určitém místě nerozhoduje o obsahu. Člověk musí být schopen udělat rozhodnutí, že v určité věci je např. jeho kolega schopen udělat rozhodnutí kompetentněji. To tedy znamená, že se už úsudek nepohybuje na úrovni obsahu, ale na úrovni setkání dvou individualit. *„Pokud je v rámci duchovního života vyloučené hlasování o obsahu a také demokratická legitimizace postavení, potom se tvoří „hierarchie“ odpovídající individuálním okolnostem uznání, (...) vždy z konkrétního uznání druhého a buduje se každý den nanovo. Tedy vůči stejnému kolegovi je možné stát v určité věcné otázce v hierarchii „nad“ ním, v jiné otázce zase „pod“ ním – posty nebudou v duchovním životě „volené“, ale „uznané“. Z poznání druhého, zažitého v konkrétním*

setkání vznikají v oblasti duchovního života všechny vzájemné vztahy. Všechny pozice a vnější struktura správy konkrétní školy.“ (Mosmann, 2015, s. 20-21).

K tomu Rudolf Steiner: „Vlastně jsem neříkal nic o autoritě, která bude potřebná pro učitele, avšak mluvil jsem o tom, že učitel má být autoritou pro dítě! Jestli by byla potřebná nějaká autorita pro učitele, to je úplně jiná otázka, která se odpoví tím, že se o to nakonec postará život sám. Jen si všimněte života, jaký je, toho si dnes všímáme příliš málo. Pokud zohledňujeme to, co je přiměřené životu a skutečnosti, řeknete si: ano, lidé jsou natolik rozdílní, že nakonec někdo, kdo může být nejrůznějším způsobem autoritou, přece ještě vždy může najít nějakou autoritu stojící nad ním. Jistě to však není třeba dovádět do extrému. Někdo může být autoritou jednoduše díky tomu, že druhého v něčem předstihuje. Když jsem mluvil o Klopstocké „Republice vzdělanců“⁴, tak to neznamená, že každý bude dělat, co chce on, naopak, on právě prostě nebude dělat to, co chce, ale na základě potřeb duchovního života – aby byl tento život organizovaný co nejlodněji – bude v lidech opět sklon dobrovolně následovat ty, kteří někdy mohou být autoritou. Někjaká „ústava“, která však nespočívá na strnulých zákonech, na zkosnatělých státních nařízeních, určitě ve svobodném duchovním životě připadá v úvahu, ledaže se bude vztahovat na reálné, živé vztahy lidí, kteří se podílejí na tomto duchovním životě. „Zákon“ však nejdříve musí být na této půdě nahrazený svobodnými lidskými vztahy, které jsou skutečně individuální a mohou se neustále z týdne na týden měnit, a které vůbec nemohou být svázané strnulými zákony a zvěčněné do nějaké strnulé formy.“ (GA 330 [10], s. 326-327).

V kontextu výše zmíněného zřejmě není úplně podstatná otázka, zda a jak v nějaké instituci působí všechny tři procesy, to je dle Rudolfa Steinera, samozřejmost. Co je ale naopak zásadní, je si uvědomit, kde má každý z těchto tří principů své centrum. To, co ve škole působí jako právní, nebo hospodářský život, působí zvenku a funkční centrum má někde jinde. Mosmann (2015, s. 13) v návaznosti na Rudolfa Steinera zdůrazňuje, že oba procesy musí být uchopeny v místě svého zdroje právě proto, „aby nepůsobily uvnitř školy ničivě, ale aby se do jisté míry držely zpět ve prospěch školního života“. Zároveň je v tomto smyslu

⁴ Friedrich Gottlieb Klopstock (1724 – 1803) byl německý básník. Ve své knize „Die deutsche Gelehrtenrepublik“ (Německá republika vzdělanců) z roku 1774 navrhol, aby byli neschopní aristokraté nahrazení vzdělanou elitou.

v pořádku, že také duchovní život přesahuje školní zdi. Každý jednatel je v nějakém duchovním vztahu s lidmi mimo školu, a právě pedagogický úsudek musí být chápaný v této souvislosti. Jak ale Mosmann (2015, s. 14) upozorňuje „*toto nelze vnímat tak, že by působení tohoto duchovního okolí na úsudek pedagoga mělo být chápané tak, že je tento úsudek produktem různých názorů, jako je např. demokratický úsudek produktem, či spíše průměrem, názorů lidí, resp. měl by být. Poslední instancí duchovního života je jednatel. A pokud nějaká širší souvislost podporuje možnost uplatnění individuality, není kvůli tomu tato individualita o nic méně svobodnou, proudí-li do ní všechno to, co spočívá výhradně v jejich schopnostech. Proto je právě zvláštností duchovního života, že jeho centrum může spočívat uvnitř školy – za předpokladu, že školní společenství vstupuje do dynamického vztahu k právnímu a hospodářskému životu.*“

Pro Rudolfa Steinera je pojem svobody v sociální souvislosti velmi komplexní představou, která zahrnuje následující: neexistuje žádný vnější kontakt mezi právními a vzdělávacími procesy; neexistuje žádná definice, kdo je *učitel*; nejsou žádné všeobecné požadavky, které by dávaly *povolení učit*. Právo vyučovat nemůže nikdo ani vlastnit, ani půjčovat. To, kdo je učitel, co – kdy – jak má vyučovat, koho má on sám poslouchat atd., to vše musí vzejít z individuálního setkání. To vše za předpokladu, že odpadne státní financování vzdělávání a s ním související daňové zatížení jednatelů. Rudolf Steiner považoval daně za *nucené darování* a principiálně vyloučil peníze z daní jako možný zdroj financování svobodné waldorfské školy. Jednatel může nyní to, co platil státu na daních na financování vzdělávacího systému, individuálně dát tam, kde zažívá plodnou výchovu (peníze jsou tedy v podobě svobodného daru). „*Pokud je život tímto způsobem „osvobozený“, potom je člověk „učitelem“ v té míře a do té doby, dokud je schopen se udržet na základě každodenního – až do finanční roviny prožívaného – uznání žáky, rodiči a kolegy. Takový učitel je svobodný. Může se sám rozhodnout, jak a co bude vyučovat. Ale není nezávislý od žáků, rodičů a kolegů. Naopak, je nyní poprvé závislý na úsudku každého jednatelce, se kterým vstupuje do reálného vztahu. To je pojem svobody Rudolfa Steinera v sociální oblasti.*“ (Mosmann, 2015, s. 19; srov. např. Koolmann, Nörling, 2014).

O těch, kteří se nedokázali vyrovnat s těmito názory, se vyjádřil jednoznačně: „*Člověk skutečně dokáže pochopit, že ti, kteří stojí v tomto duchovním životě jako vyučující nebo*

vychovávající osobnosti, mají určité obavy, že pokud by jim stát už víc nevyplácel jejich mzdu, co potom mají dělat? Ano, to patří k oněm zkušenostem, které bohužel člověk může dnes tak často zažít... Lidé si současného života nevyšimají, mají dnes ještě iluzi o udržitelnosti současných poměrů, nechtějí se povznést k představám o skutečném novém formování společnosti, a potom se ptají: Ano, pověz mi, jak bude vypadat v novém uspořádání to, na co jsme navyknutí, jako na to staré? V této otázce není obsaženo nic menšího, než požadavek: Jak revolučně změníme svět tak, aby všechno zůstalo při starém? A když člověk nedá žádnou odpověď na otázku: „Jak bude vypadat to staré v novém uspořádání?“ Potom lidé říkají: To, co říkáš, je pro mne zcela nesrozumitelné! – Tak nějak je to i tehdy, když lidé zaměstnaní ve vzdělávacím systému mají svoji velkou starost s tím, jakou podobu má mít jejich hospodářské postavení.“ (GA 330 [10], s. 286-287)

První waldorfská škola byla financována výhradně patrony školy a dobrovolnými dary, nejen příspěvky od rodičů, ale především od třetích osob, a to až do roku 1951 (26 let po smrti Steinera), kdy poprvé požádala o státní podporu. Z podílu 14,2 % v roce 1951 vzrostl státní příspěvek v dalších letech až na současných více než 70 % (Esterl, 1/2006, s. 187).

Rudolf Steiner k tomu přímo: „*V rámci sociálního organismu musí tento duchovní život mít takové postavení, že je také vsazený do plné konkurence, že nespočívá na žádném státním monopolu, že to, co si duchovní život vytvoří jako platnost u lidí – co má platnost pro jednotlivého individuálního člověka, to je jiná věc, hovoříme o podobě sociálního organismu – že se to zcela může projevit v plné konkurenci, v plném svobodném vycházení naproti potřebám obecné veřejnosti. Ať si někdo ve svém volném čase skládá básně, kolik chce, ať si třeba pro toto básnění najde tolik přátel, kolik chce, v duchovním životě je oprávněné jen to, co jiní lidé chtějí spoluprožívat s jednotlivou lidskou individualitou. To ale bude postaveno na zdravou základnu jen tehdy, když veškerý školský a univerzitní život, veškerou výchovu a umění zbavíme státního monopolizujícího charakteru a postavíme ho na vlastní nohy – jak bylo již řečeno, ne ze dne na den.“ (GA 328 [5], s. 63-64).*

Rudolf Steiner je v tomto poměrně nekompromisní. Ten, kdo by na druhé rád působil jako pedagog, musí nejprve sám sebe učinit závislým na jejich podpoře. Tuto podporu považuje Rudolf Steiner za jediné možné odůvodnění pro pozici učitele. A Steiner jde ještě dál, ten,

kdo tuto podporu nedostane, nesmí mít možnost udržet se jako učitel mocenskými opatřeními (právo, povinná školní docházka, obecné daňové prostředky), ale musí změnit povolání. Kde se lidé domnívají, že si mohou svůj *duchovní* statek zajistit skrze mechanismus *smíš* a *nesmíš* a odvolávat se na právo jako náhradu za svobodný lidský kontakt a uznání, tam, dle Steinera, *duch umírá*.

Steiner připouští, že ne každý může být schopen úsudku v odborné oblasti, ale dodává, že každý by měl sám posoudit, zda by na místě úředního razítka opravdu chtěl druhého člověka uznat za odborníka. *Svobodný duchovní život* tedy neznamená, že se každý vyjadřuje k odborné způsobilosti někoho jiného (to by byl v tomto kontextu vlastně demokratický duchovní život), ale naopak, že se sami učíme posoudit, kde je lepší přenechat úsudek někomu druhému. Tento princip pak představuje jeden z ústředních motivů samosprávy ve vztahu ke svobodné waldorfské škole. Rudolf Steiner ovšem nechce vyjmout učitele z právního systému jako takového. Chce ho postavit na půdu všeobecných lidských práv, zatímco stát má chránit individuální svobodu třeba i násilím.

Steinerův pojem svobody zahrnuje tedy fakt, že definice povolání by neměly být závislé na nějakém standardu, ale měly by vyplývat z individuálního poznání lidí, kterých se to týká. Toto lze považovat za další podstatný znak svobodné školy, tedy možnost výběru vlastních učitelů, a tedy i těch, kteří podle kritérií státu nejsou žádnými učiteli. V této souvislosti Rudolf Steiner zmiňuje, že v roce 1919 našel v Baden – Württembersku zvláštní právní poměry⁵, které umožnily svobodný výběr učitelů, aniž by museli splňovat nějaké zákonné podmínky. Ve skutečnosti měli jen čtyři z dvanácti, Rudolfem Steinerem vybraných učitelů nějakou státem uznanou zkoušku (Mosmann, 2015). V roce 1923 k tomu přímo Rudolf Steiner: „*Existenci nám umožnila mezeře ve württemberských školských zákonech, díky které se dala zřídit škola bez státem schváleného učitelského sboru. To bychom nebyli schopni dosáhnout, pokud bychom chtěli zřídit nějakou střední školu. Pak by úřady ve Württembersku požadovaly kvalifikované učitele. Žijeme díky mezeře v zákoně, která*

⁵ Šlo o württemberský školský zákon z roku 1836. Ovšem v Rakousko – Uhersku byla povinná školní docházka zavedena už v druhé polovině 18. století a od té doby bylo v Evropě stále těžší najít pochopení pro školství nezávislé na státě – a to i mezi duchovní elitou jednotlivých národů. Po roce 1880 už byla povinná školní docházka v celé Evropě, školství se dostávalo stále víc pod státní moc a lidé pomalu začali zapomínat, že by to mohlo být i jinak.

přetrvala z období před osvobozením Německa, z dob starého režimu. Dnes by se již nemohla žádná waldorfská škola zřít ani zde. Nás nyní ještě strpí, protože se stydí nás nestrpět. Ale všechny ty školy, o které se lidé snaží na různých jiných místech, jsou v podstatě nesmysl. Ty musí mít jen přezkoušené učitele. V současných poměrech nebude povolena žádná další waldorfská škola.“ (GA 300c [3], s. 49)

V tomto kontextu lze pro zajímavost uvést Steinerovu odpověď na otázku, na čem závisí možnost založení další svobodné waldorfské školy: *„Nedávno jsem byl například vyzván, abych obstaral učitele pro jistou začínající školu na jiném místě, a odpověděl jsem, že to samozřejmě musíme nejprve vyzkoušet. Nejprve jsem zajistil dva velmi zdatné učitele pro první třídu, kteří ale nesložili žádnou státem uznanou zkoušku, abychom mohli vidět, zda by lidé mohli takové učitele prosadit. Ve waldorfské škole vskutku vůbec není vyloučené, že v ní jsou i učitelé, kteří nesložili zkoušku (...) Není třeba zakládat pokoutně školy, ale musíme všude vytvořit možnosti zřizovat svobodnou školu v dnes popsaném smyslu.*“ (GA 297a [27], s. 40-41).

Rudolf Steiner nepoužíval výraz *svobodná waldorfská škola* v těch případech, kde bylo nutné dodržet státem uznané učitele. Tyto skutečnosti pro něho nebyly předmětem diskuze a stále znovu se vyjadřoval podobným způsobem o základních předpokladech *svobodné školy*. Tedy svobodné financování, žádné učební osnovy, nebo jiné předpisy, žádný tlak na zaměstnávání státem uznaných učitelů. Mosmann (2015, s. 29) uvádí, že se lze setkat i s tvrzením, že Rudolf Steiner svůj radikální postoj později přehodnotil. *„Mohlo by to být na základě toho, že přestal věřit v možnost zakládání dalších „svobodných“ škol, a zjevně též nevěřil ani v možnost rozšíření waldorfské pedagogiky v rámci nesvobodných poměrů. Některá jeho další vyjádření spíše směřují k závěru, že po zaplnění „mezery“ v zákoně propagoval spíše cestu „oplodnění“ státního školství waldorfskou pedagogikou“.* Lze srovnat i s rozsáhlou studií, která sledovala a ověřovala pozitivní působení waldorfských prvků ve výuce na německých státních školách (Buddemeier, Schneider, 2005)

Rudolf Steiner uvádí ještě další úroveň této problematiky. V kontextu jeho slov tedy stojí vůči jednotlivci tři společenství – právní život, hospodářský život a duchovní život. Duchovní život v tomto smyslu představuje přímý protipól *Já* (vnímáno zde i dále jako

individualita člověka), tedy společenství. Společenství, které ovšem nemůže být realizované prostřednictvím práva, ani prostřednictvím ekonomické nutnosti, ale jen skrze samotné svobodně existující Já. Dle Rudolfa Steinera je úkolem člověka propojit všechny tři tyto oblasti, protože člověk stojí v každé sekundě života ve všech třech procesech, které se jinak nikdy nemíchají.

„Často mi právě profesori odpověděli, že já bych chtěl lidstvo rozdělit do tří tříd. Já chci ale opak! Kdysi bylo lidstvo rozdělené na stav vládců, vzdělavců a bojovníků. Ale současný stav vzdělavců nevyučuje nic. Stav vládců není nic víc než mocenský stav, a stav bojovníků je vskutku přidělený úkol říkat nemajetným to, co chtějí majetní! Ano, podívejte se, to je to, co právě musí být překonané: stavy, třídy mají být překonané právě tím, že se organismus jako takový, člení oddělením od lidí. Člověk je skutečně tím, kdo sjednocuje! Na jedné straně bude stát uvnitř hospodářského organismu, a zároveň – zatím co stojí v hospodářském organismu – může být členem zastoupení politického státu; může též patřit k duchovnímu životu. Tím je vytvořená jednota. Chci člověka osvobodit právě tím, že sociální organismus rozčlením na tři části. Jen je třeba pochopit, o co jde: jde o opak utopie, jde o skutečnou realitu. Důležité je vyzývat lidi, ne aby věřili, že vymyslíme nějakou zvrácenou utopii, ale aby se ptali: jak je třeba nechat lidi se členit, aby našli ve společném působení sami od sebe to, co je správné? To je radikální opak všeho ostatního. Všichni ostatní vycházejí z idejí; tady se vychází ze skutečného sociálního členění lidí, zde se skutečně poukazuje na to, že všechny rozdíly budou setřené tím, co jako jednotu tvoří člověk samotný, jako ryzí člověk. A proto by mne trápilo, že právě tento náhled vyvolal dojem, který interpretuje jako utopii opak veškerého utopizmu! To je vlastně pro mne jediná bolestná námitka, protože ona právě trefuje mimo podstatu mých výkladů.“ (GA 329 [13], s. 108-109).

Rudolf Steiner se dále ptá, do jakého vzájemného postavení musíme jednotlivé lidi přivést, aby mohli v každé situaci najít správnou ideu? Čímž vlastně naznačuje, že koncept sociální trojčlennosti nemá podobu nějakého pevného systému. Praktické možnosti společenství tedy závisí právě na tom, jak v něm žije vědomí pro to, co je mezilidské. Pokud má Rudolf Steiner pravdu, že ono mezilidské je vždy trojité. Vše tedy závisí na tom, jak člověk dokáže vidět a vnímat tyto tři články. *„Půda, na které stojí „Já“ jako schopný pracující člověk, je půdou duchovního života; půda, na které určujeme vzájemné poměry hodnoty, je půdou*

hospodářského života; a půda, na které může být postihované např. porušení smlouvy jako „přestoupení práva“, je půdou všeobecného právního života.“ (Mosmann, 2015, s. 37).

Dle Rudolfa Steinera se tedy společenství v duchovním životě zakládá na vzájemném porozumění, na poznání toho druhého, se kterým člověk spolupracuje v nějaké instituci. A právě z tohoto principu chce Rudolf Steiner nechat povstat celkovou vnější strukturu školy. Naopak právní život směřuje společenství k vyloučení všeho, co závisí na individuálním porozumění. V konečném důsledku tedy nejde přímo o to, co jednotlivec přináší svým pochopením vstříc druhému člověku. Mosmann (2015, s. 40) v této souvislosti upozorňuje na to, že Rudolf Steiner bývá občas interpretovaný tak, *„(...) jako by chtěl z učitele udělat „Já – firmu“, jakoby v nějaké waldorfské škole pracoval každý nezávisle na ostatních. To však není myslitelné.“* V tomto směru vyloučením demokratických a ekonomických rozhodovacích procesů ze správy školy Rudolf Steiner směřuje k vytvoření jednotnosti, která překonává vše, co je možné v právní či hospodářské oblasti. Otázka samosprávy nakonec spočívá zřejmě nejvíce v tom, vidět tuto jednotu, které nebylo dosaženo ani demokracií, ani prostřednictvím hospodářských zájmů, ale jen díky svobodnému úsudku jednotlivce.

Individuální úloha jednotlivce by – dle Steinera – připadla ve svobodném duchovním životě opravdu jen jednotlivému člověku. Pokud by působily jen vztahy založené na vzájemném uznání, dostal by se každý člověk poprvé do té role, která odpovídá jeho individuálnímu založení. Tento koncept spočívá na třech základních předpokladech (Mosmann, 2015, s. 40):

- 1. „že vzhledem k vývoji dítěte existuje „pravda“ a každý z kolegů si může k této pravdě vytvořit vztah.*
- 2. že taktéž existuje „pravda“ ve vztahu ke kolegovi, se kterým spolupracuje.*
- 3. že každý jednotlivec může obě tyto pravdy rozpoznat a dát je do vzájemné souvislosti.“*

Podmínkou samosprávné školy je v tomto kontextu nezbytná možnost, aby člověk mohl překonávat svoji subjektivní zaujatost právě ve vzájemném setkání a mohl nakonec pochopit

věc *samu o sobě*. Samospráva navíc představuje prostor pro učení se v každodenním životě k odpovědnosti a individuální schopnosti porozumění (Strawe, 2012).

Jednota tedy není jen jakýmsi průsečíkem subjektivních názorů, ale může vzejít pouze ze svobodného uplatňování a stupňování individuálního poznání, tedy, když je subjektivní stanovisko pouze východiskem svobody. K tomu jeden z výroků Rudolfa Steinera: *„Podívejte se, pro svobodný duchovní život, to znamená, pro duchovní život, který existuje na základě svých vlastních zákonů, pro ten není ještě v současném lidstvu přítomné téměř žádné pochopení. Protože většinou se pod svobodným duchovním životem chápe nějaký útvar, ve kterém žijí lidé, a ze kterého každý svým vlastním způsobem kokrhá svoje kykyryký, kde každý kohout – odpusťte mi ten zvláštní obraz – kokrhá na svém vlastním hnojišti, a kde potom z tohoto kokrhání vzniká ta neuvěřitelná kakofonie. Ve skutečnosti vzniká ve svobodném duchovním životě právě úplná harmonie, protože tam žije duch, ne jednotliví egoisti, protože duch skutečně dokáže vést přes jednotlivé egoisty svůj vlastní život. Například v naší Waldorfské škole ve Stuttgartu – dnes už je potřeba tyto věci říct – je naprosto přítomný waldorfský školní duch, který je nezávislý na učitelském sboru, do kterého se učitelé vžívají, a ve kterém je stále více a více jasné, že podle okolností může být jeden schopný anebo jiný neschopný – avšak duch má svůj vlastní život. Je to abstrakce, kterou si dnes ještě lidé představují, když hovoří o „svobodném duchu“. To vůbec není žádná realita. Svobodný duch je něco, co skutečně žije mezi lidmi, jen je potřeba dát tomu možnost dojít k bytí – a to, co působí mezi lidmi, to je jen třeba nechat dojít k bytí.“* (GA 339 [12], s. 42-43).

V sociálním *samostatnu* (tento pojem používá Maurer, 2012) se tedy nacházejí jednotlivé individuality, které o sobě rozhodují, vedou se, řídí a spravují. Tento princip je pak akceptovatelný jen tehdy, pokud každý jednotlivě zná vnější i vnitřní kritéria nadřazené samosprávy. V opačném případě totiž nebude možné přijmout odpovědnost za udělaná rozhodnutí, pokud ta byla přijata nedobrovolně nebo z pohodlnosti. Proto je to princip svobodného budování školního společenství, tedy zřeknutí se vlastních zájmů ve prospěch zájmů nebo cílů společných. Tento koncept předpokládá, že každé jednotlivé rozhodnutí bude činěno z těchto sil a že každý bude připraven se pro výše zmíněné *vyšší samostatno* nasadit. Pouze ze vzájemné spolupráce všech zúčastněných ve školním společenství může

tento princip ve škole působit. Přidanou hodnotou může být i smysl pro odpovědnost, který s tím úzce souvisí. Schopnost vlastní odpovědnosti vzniká tam, kde to umožňuje sociální struktura, která umožňuje tuto odpovědnost uchopit a praktikovat (Strawe, 2012).

Z hlediska výroků Rudolfa Steinera je vhodné dodat, že on nikde netvrdí, že by měl svobodný duchovní život *fungovat* lépe. Z jeho vyjádření lze ale konstatovat, že určitý *duch*, který je potřebný pro moderní pedagogiku⁶, by mohl být přítomný jen tam, kde lidé přinesou odvahu stavět na takové formě společnosti, které zatím nikde neexistuje a ke kterému by člověk mohl dospět až prostřednictvím vlastních činů a způsobu jednání. Steinerův pojem samosprávy navíc zahrnuje i možnost neúspěchu, což on sám vnímá jako skutečnost, která je vlastní všemu, co na zem vstupuje poprvé. „*Je zcela přirozené, že lidé se chtějí pevně držet staré reality, i když se už stala frází, protože pochopení, že věci se staly frází, způsobuje v lidských duších určitou nejistotu. Když si člověk musí přiznat, že staré věci se staly frází, tak se domnívá, že už víc nemá pevnou půdu pod nohama. Miluje to, když může klamat sám sebe, protože v okamžiku, kdy klamání přijímá jako klamání, se právě domnívá, že se vznáší ve vzduchu. Až potom člověk už víc nebude věřit, že se vznáší ve vzduchu, když se stálost nového duchovního života dá skutečně vycítit. A žijeme právě v době, ve které budeme muset být účastníky zanikající fáze (epochy) a zároveň budeme muset být účastníky nastupujícího duchovního života*“ (GA 196 [25], s. 261)

Lze konstatovat, že podmínky pro Steinerův koncept *svobodné waldorfské školy* od roku 1920 nikde neexistují.⁷ Přesto tento název některé školy používají. V tomto směru je zřejmě nutné odlišit, zda je tento výraz používán s vědomím rozporu a označuje tak spíše úsilí – „*každodenní zápas o Steinerův ideál*“ (Mosmann, 2015, s. 62; srov. též Götte, 2006) – nežli nějaký domnělý stav. Pak to jistě lze považovat za oprávněné. Od dnešních waldorfských

⁶ V kontextu jeho doby.

⁷ Mosmann (2015, s. 61-62) k tomu dokládá: „*V Evropě se nedá najít země, kde by to bylo možné. Vysoko hodnocené finské školství je též svázané povinnou školní docházkou (od roku 2015 je povinná i předškolní příprava), vysokou mírou státního financování a centralizovanými učebními osnovami, i když s umožněním jistých odchylek. Od roku 2016 je podle učebních osnov pro základní školy, vydaných Finskou národní radou pro vzdělávání, omezené individuální utváření vyučování ve prospěch tzv. multidisciplinárních učebních osnov. Žáci musí každý rok absolvovat alespoň jeden takový modul. Jiným příkladem centrálního diktátu je povinná výuka švédského jazyka nebo rozhodnutí o postupné redukci výuky psaní rukou ve prospěch psaní na klávesnici. Finské školství zatím nemá jednotné hodnocení – s výjimkou povinné státní maturity – a umožňuje větší administrativní autonomii škol. Školy jsou často malé s dobrými komunitami učitelů, žáků a rodičů, což vytváří přátelštější prostředí pro vzdělávání, jako v jiných evropských zemích.*

škol nelze očekávat stejný stupeň svobody, který byl možný v první waldorfské škole v roce 1919. Společně s Mosmannem (2015, s. 63) můžeme jen konstatovat, že *„s jistou mírou opatrnosti by se dala současná situace popsat takto: pokud člověk chápe pod „svobodnou waldorfskou školou“ to, co pod ní chápal Rudolf Steiner, nacházejí se současné waldorfské školy někde mezi svobodnou waldorfskou školou a nějakou státní waldorfskou školou.“* V tomto případě se ovšem nejedná o jakékoliv hodnotící kritické stanovisko. *„Na druhé straně, cesta ještě skutečně nedospěla ke svému konci – zpětné zvážení významu výrazu „svobodná waldorfská škola“ snad otvírá perspektivy, které se dnes mohou znovu projevit jako plodné, a v tomto smyslu i celkem „nové“.“* (Mosmann, 2015, s. 64).

Právní institut, skrze který jsme schopni odpovědnost jednotlivce a jeho kompetence akceptovat, jsou všeobecná lidská práva. Na jejich základě sice můžeme svobodně myslet a veřejně mluvit, ale v konečném důsledku již nemůžeme *činit to, co si myslíme*. V tomto kontextu není svobodná škola považována za normu, ale za soukromou iniciativu, jakousi *vlastní školu*, která musí zůstat pod kontrolou státu (Strawe, 2012).

11 Závěr

Cílem předložené diplomové práce byla analýza díla Rudolfa Steinera v kontextu jeho idey autonomní školy a hledání možných paralel mezi dnešním pojetím autonomie školy a jeho koncepcí.

Jak již bylo v úvodu této práce předesláno, byly hlavními cíli, resp. otázkami položenými na začátku tyto:

1) *Do jaké míry (a zda vůbec) lze nalézt nějaké paralely mezi pojetím autonomie, kterou prosazoval Rudolf Steiner ve své koncepci waldorfské školy a pojetím autonomie školy z hlediska soudobých náhledů na tuto problematiku?*

2) *Je pojetí autonomie školy Rudolfa Steinera radikální variantou autonomizace školy?*

V průběhu první heuristické práce se ukázalo, že je téma poměrně obsáhlé – zejména ve své obecné rovině. Prvním krokem tedy bylo zajištění dostatku odborné literatury, která se k tématu více či méně vztahuje. K různým významovým rovinám pojmu autonomie existuje řada publikací, které ovšem bylo nutné poměrně pečlivě projít a vybrat relevantní informace vzhledem ke stanovenému tématu. Co se týká pojetí autonomie v díle Rudolfa Steinera, situace se ukázala poněkud obtížnější v tom, že většina literatury není v českém jazyce a v České republice dostupná. Nejvíce času tedy zabralo sehnání potřebných titulů, což byl proces poměrně zdoluhavý. Původní časový harmonogram práce bylo nutné následně revidovat a upravit.

Během postupující práce bylo také nutné pečlivě zvážit, zda jsou původně stanovené výzkumné otázky a cíle relevantní a splnitelné. Bylo zjištěno, že založení waldorfské školy představuje realizaci jen jedné části mnohem širšího Steinerova konceptu obnovy celého *sociálního organismu* tedy tzv. sociální trojčlennosti. Z tohoto konceptu vyplývá, že pro Rudolfa Steinera je pedagogika, a tedy vlastně celé waldorfské školství, založené na didaktice a metodice odvozené z pozorování vývoje člověka (resp. dítěte), a nemůže se už z principu podrobovat jakémukoliv diktátu *shora*. Steiner zastával také názor, že vzdělávací systém upadal zejména díky zásahům státu do výchovně-vzdělávací sféry. Argumentoval tím, že pokud jde o zobecňující státem dané zákony, které určují, kdo se může stát učitelem

a kdo ne, co se má žák učit a kdy se to má učit, kdy je daná instituce školou a kdy ne, co se stane, když se dané normy nerespektují atp., pak máme před sebou tzv. zmechanizovaný postup uznání, ve kterém autorita nevzniká přirozeným způsobem, ale je dána vždy vnější mocí. Rudolf Steiner apeluje na to, aby do centra výchovy bylo postaveno dítě, a ne životní představy dospělých. A pokud bude výchova člověka založena na zájmech existujícího státu, jeho potřebách a daných hospodářských okolnostech, znamená to, dle Steinera, odnímání životních sil budoucímu státu a budoucímu hospodářství. Rudolf Steiner také požadoval vlastní učitelovu vědomou zodpovědnost za výchovu a vzdělávací činnost, ale ne před státem či jinou vnější institucí, ale především před dětmi a jejich rodiči a také sám před sebou. Striktně odmítal jakékoliv *podušky* v podobě státních nařízení a zákonů, za které by se učitel mohl *schovat* či se *pohodlně usadit*.

Z celé práce zřetelně vyplývá, že původně hledané paralely přestávají být, při hlubším pochopení problematiky, myslitelné. Zatímco jakákoliv forma autonomie školy v současné době vždy zachovává rámec platných zákonů a právních i sociálních norem, Steiner usiloval o proměnu společnosti, tedy o proměnu norem. Škola má v jeho koncepci představovat realizaci dané sociálně společenské proměny (idey sociální trojčlennosti).

Při srovnání je zřejmé, že Steinerova idea waldorfské školy vyžaduje daleko širší a hlubší autonomii, než jaká je v naší době vůbec myslitelná, neboť překračuje rámec dnešních právních i společenských norem, resp. mění je.

Konkrétně jde o tyto rozdíly: v *pedagogické oblasti* je autonomie školy v současném pojetí realizována v možnosti rozpracování vlastního školního vzdělávacího programu. Jde tedy o částečné podílení se na naplňování na státem daných cílů. Naproti tomu dává Rudolf Steiner učitelům absolutní rozhodovací pravomoc, ale také odpovědnost za volbu cílů i obsahů vzdělávání vzhledem k aktuálním potřebám konkrétních žáků.

V *personální oblasti* autonomie školy v současném pojetí je viděna v rozšíření pravomocí ředitele školy, který ale může rozhodovat pouze v intencích zákona (např. pracovněprávní vztahy, správní řád atd., a z nich vyplývající podmínky). Ve svobodné waldorfské škole jsou zásahy ze strany státu opodstatněné pouze, jde-li o otázku ochrany základních lidských práv. Stát tedy např. nemá mít žádnou pravomoc v určování podmínek kvalifikace učitele.

Autonomie školy v *ekonomické oblasti* se v současném pojetí projevuje v částečné možnosti rozhodovat o nakládání s finančními prostředky, které škola čerpá od státu a zřizovatele. Tyto možnosti jsou opět determinovány platnými zákony. V koncepci svobodné školy je požadován princip naprosté finanční nezávislosti na státu. Škola nemá čerpat od státu žádné finanční prostředky, dokonce má být vyjmuta z daňového systému. Poměrná část daně určená na školství má být zrušena a lidem ponechána svobodná možnost volby do jaké školy tuto částku vloží.

Je třeba si ale uvědomit, že tento radikální čin, jakým založení první waldorfské školy bylo, lze považovat na svou dobu za stejně revoluční, jakým by bylo i v dnešních poměrech založení školy, která by fungovala podle Steinerem popsáných vztahů sociální trojčlennosti, na principech školní, resp. duchovní autonomie.

Lze konstatovat, že z určitého úhlu pohledu se jedná, na svou dobu, o velmi radikální přístup k pojetí svobodné školy, oproštěné od jakéhokoliv státního vlivu a postavené jen na plné odpovědnosti učitele vůči dětem a jejich rodičům, na celém školním společenství a na samosprávném kolegiálním principu řízení, vedení a správy waldorfské školy. Pokud bychom se ovšem podívali na některá současná zjištění v této oblasti (viz s. 22-23 této práce) musíme konstatovat, že Rudolf Steiner rozhodně neprosazoval jen nějakou utopickou vizi. Naopak se skutečně ukazuje, že autonomní systémy vykazují vysokou míru efektivity a akontability s pozitivně progresivním trendem.

V současné době, bez ohledu na to, zda jsou waldorfské školy státní či soukromé, dodržují platný právní rámec. A přestože je současný školský systém v České republice nastaven poměrně autonomně jak po právní, tak pedagogické stránce, je k úplnému naplnění idey Rudolfa Steinera ještě dlouhá cesta. Bylo by ale mylné se domnívat, že by toho mohlo být dosaženo jen např. prostým *vytržením* školství ze státního systému. Koncept Rudolfa Steinera zahrnuje proměnu celého společenského řádu, jehož je výchova a vzdělávání neoddelitelnou součástí. Nicméně i v této situaci by bylo velkým omylem se ptát, zda má celé waldorfského hnutí vůbec smysl? Tento smysl a význam je nepopiratelný v mnoha ohledech. Waldorfské školy nejen v českém školském systému, ale i celosvětově rozhodně přispívají k pluralitě vzdělávací nabídky a poskytují tak důležitou možnost volby mezi

vzdělávacími přístupy. Dokonce je v rámci celosvětového waldorfského hnutí patrné, že když se v nějaké jiné kultuře objeví waldorfské školy, dokáží snadno přijmout určité původní prvky té dané kultury a vzniká tím vždy něco velmi živého a životaschopného. Waldorfské školství tak působí skutečně globálně a tyto školy nikdy žádnou kulturu neničí, ale naopak ji oživují. I to může být jeden ze spojujících významných úkolů waldorfských škol působících dnes po celém světě. Jistě by stálo za nějaký další hlubší výzkum, jakým způsobem současné waldorfské školy fungují případně jaké jsou dnes styčné plochy s pojetím vlastní autonomie i s vědomím, jak se o skutečně svobodné waldorfské škole vyjadřoval Rudolf Steiner.

V návaznosti na stanovené cíle práce lze konstatovat, že pojetí autonomie svobodné waldorfské školy Rudolfa Steinera představuje jen jednu z částí jeho koncepce sociální trojčlennosti, tedy celkové obnovy sociálního organismu lidstva. Analýza a deskripce této koncepce může přinést jeden z dalších *střípků* do managementu vzdělávání v poznání waldorfského školství a pedagogiky, která je dnes stále ještě v mnoha ohledech zastřena určitou mírou tajemství.

12 Seznam použitých informačních zdrojů

Zákony:

Zákon č. 1/1993 Sb., Ústava České republiky.

Zákon č. 306/1999 Sb., o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 347/1997 Sb., o vytvoření vyšších územních samosprávných celků.

Zákon č. 129/2000 Sb., o krajích.

Zákon č. 367/1990 Sb., o obcích.

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

Zákon 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších předpisů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Primární literatura

STEINER, Rudolf. *GA 196 - Geistige und soziale Wandlungen in der Menschheitsentwicklung*. Zweite Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1992.

STEINER, Rudolf. *GA 297a - Erziehung zum Leben*. Erste Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, Dornach, 1998.

STEINER, Rudolf. *GA 328 - Die soziale Frage*. Erste Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1977.

STEINER, Rudolf. *GA 329 - Die Befreiung des Menschenwesens als Grundlage für eine soziale Neugestaltung. Altes Denken und neues soziales Wollen*. Erste Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1985.

STEINER, Rudolf. *GA 330 - Neugestaltung des sozialen Organismus*. Zweite Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1983.

STEINER, Rudolf. *GA 338 - Wie wirkt man für den Impuls der Dreigliederung des sozialen Organismus? Zwei Schulungskurse für Redner und aktive Vertreter des Dreigliederungsgedankens*. 4. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1986.

STEINER, Rudolf. *GA 339 - Anthroposophie, soziale Dreigliederung und Redekunst. Orientierungskurs für die öffentliche Wirksamkeit mit besonderem Hinblick auf die Schweiz*. Dritte Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1984.

Sekundární literatura

Autonomie škol v Evropě: Politická a realizační opatření. 1. Brussels: Eurydice, 2007. ISBN 9789279088223.

BLATNÝ, Ladislav a Vladimír JŮVA. *Kapitoly z dějin pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1996.

BUSH, Tony. *Theories of educational leadership and management*. 3rd ed. London: SAGE Publications, 2003. ISBN 07-619-4052-9.

CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4033-1.

CARLGREN, Frans. *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera*. Praha, 1991.

DIETRICH, Theo a Wolfgang (Hrsg.) SCHEIBE. *Zur Geschichte der Volksschule, Bd. II*. Klinkhard: Bad Heilbrunn, 1965.

DIETZ, Karl-Martin. *Eltern und Lehrer an der Waldorfschule: Grundzüge einer dialogischen Zusammenarbeit*. 2., bearb. und erw. Aufl. Heidelberg: Menon, 2007. ISBN 978-392-1132-234.

DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5039-2.

Erziehungskunst: Selbstverwaltung Träume und Tatsachen. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 2012, (3).

ESTERL, Dieter. *Die erste Waldorfschule*. Edition Waldorf 1/2006.

- FRIELINGSDORF, Volker. *Waldorfpädagogik in der Erziehungswissenschaft: ein Überblick*. Weinheim: Beltz Juventa, 2012. ISBN 37-799-2849-3.
- GERD FESSER. [LANDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG THÜRINGEN]. *Die Kaiserzeit: Deutschland 1871-1918*. Erfurt: LZT, 2000. ISBN 978-393-1426-392.
- HAMANN, Bruno. *Geschichte des Schulwesens: Werden und Wandel der Schule im ideen- und sozialgeschichtlichen Zusammenhang*. 1. Bad Heilbrunn: J. Klinkhardt, 1986. ISBN 37-815-0748-3.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-569-1.
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8888-0.
- HENNING, Hansjoachim. *Deutsche Wirtschaft und Sozialgeschichte in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, Band 3/I*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, 2003.
- HERBART, Johann Friedrich. *Allgemeine Paedagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Goettingen: Friedrich Roewer, 1806.
- HOETZEL, J. *Československé správní právo*. Praha: Melantrich, 1937.
- HOFMANN, Franz a Jiří KYRÁŠEK. *J. F. Herbart a jeho pedagogika*. Praha: SPN, 1977.
- HOLEC, Henri. *Autonomy and foreign language learning*. New York: Published for and on behalf of the Council of Europe by Pergamon Press, 1981. ISBN 00-802-5357-1.
- HOLLÄNDER, Pavel. *Základy všeobecné státovědy*. Praha: Všehrd, 1995. ISBN 80-853-0532-1.
- HRSG. VON BERTHOLD MICHAEL U. HEINZ-HERMANN SCHEPP. *Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart: eine Quellensammlung zum Verhältnis von Gesellschaft, Schule und Staat im 19. und 20. Jahrhundert*. Frankfurt a.M: Athenäum Fischer Taschenbuch-Verl, 1973. ISBN 38-072-3003-3.
- JELLINEK, J. *Všeobecná státověda*. Praha, 1906.

- JEŽEK, Stanislav. *Aktuální pojetí autonomie v psychologii: Československá psychologie*. 58 (1), s. 31 - 40. Praha: Psychologický ústav AV ČR, 2014. ISSN 0009062X.
- KÁDNER, Otakar. *Dějiny pedagogiky: Díl III. (sv. 1.)*. Praha: Česká grafická unie, 1923.
- KLASSEN, Theodor, Ehrenhard SKIERA a Bernd (Hrsg.) WAECHLER. *Handbuch der reformpädagogik und alternativen Schulen in Europa*. Baltmannsweiler: Paedagogischer Verlag, 1990.
- KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KOOLMANN, Steffen a Joseph E. NORLING HRSG. *Zukunftsgestaltung Waldorfschule: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu Kultur, Management und Entwicklung*. 1. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2015. ISBN 9783658089832.
- KRABBE, Wolfgang R. *Die deutsche Stadt im 19. und 20. Jahrhundert: Eine Einführung*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1988. ISBN 35-253-3555-5.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- LHOTKOVÁ, Irena, Václav TROJAN a Jindřich KITZBERGER. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012, 103 s. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7357-899-2.
- LINDENBERG, Christoph. *Rudolf Steiner: eine Biographie; 1861-1925*. Stuttgart: Verl. Freies Geistesleben, 2011. ISBN 978-377-2501-500.
- LITTLE, David. *Learner Autonomy, Definitions, Issues and Problems. (Definice, problémy a otázky)*. Dublin: Authentik, 1991. ISBN 0-08025-3357-1.
- MAREŠ, Jan a Jiří MAREŠ. *Autonomie dospívajícího jedince: složitý proces, nejistý výsledek. Pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2014, 64(1), 81-98.
- MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

- MATOUŠKOVÁ, Zdena. *Vybrané kapitoly z fiskální decentralizace: School, leadership and Management*. Praha: Vysoká škola ekonomická, 2002. ISBN 80-245-0281-X.
- MERKL, A. *Obecné právo správní II*. Praha – Brno: Orbis, 1932.
- MOSMANN, Marcus. *Rudolf Steiner Was ist eine „freie“ Schule?*. 2. Auflage. Berlin: Institut für soziale Dreigliederung, 2015. ISBN 9783945523117.
- MULLNER, PaedDr. Jaroslav. *Evaluaace v evropských vzdělávacích systémech*. Praha, 2013. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Prof. PhDr. Eliška Walterová, CSc.
- NIPPERDEY, Thomas. *Deutsche Geschichte 1866-1918*. München: C.H. Beck, 1992. ISBN 34-063-4801-7.
- PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2014. Klasici. ISBN 978-80-262-0691-0.
- PICHAUD, Clément a Isabelle THAREAU. *Soužití se staršími lidmi: praktické informace pro ty, kdo doma pečují o staré lidi, i pro sociální a zdravotnické pracovníky*. Praha: Portál, 1998. Sociální práce. ISBN 80-717-8184-3.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8977-1.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. Praha: Portál, 1996.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.
- PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- RANDOLL (HRSG.), Dirk. *Ich bin waldorflehrer: einstellungen, erfahrungen, diskussionspunkte eine*. S.l.: Vs Verlag Fur Sozialwisse, 2012. ISBN 978-353-1198-101.

- RANDOLL, Dirk a MARCELO DA VEIGA (HRSG.). *Waldorfpädagogik in Praxis und Ausbildung: zwischen Tradition und notwendigen Reformen*. Wiesbaden: Springer VS, 2013. ISBN 978-365-8017-040.
- REBLE, Albert (Hrsg.). *Zur Geschichte der Höheren Schule*. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt, 1975. ISBN 978-378-1500-488.
- RÖHRS, Hermann. *Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1994.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *J.J. Rousseau a jeho pedagogický odkaz: výbor z pedagogického díla*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967. Z dějin pedagogiky.
- RÝDL, Karel. *Cesta k autonomní škole: projekt NEMES k otázkám autonomie školy a učitele v evropském kontextu*. Praha: Strom, 1996. Nemes. ISBN 80-901-6628-8.
- RÝDL, Karel. *Inovace školských systémů*. Praha: ISV, 2003. Pedagogika (ISV). ISBN 80-866-4217-8.
- RÝDL, Karel. *Cesta k autonomní škole: projekt NEMES k otázkám autonomie školy a učitele v evropském kontextu*. Praha: Strom, 1996. Nemes. ISBN 80-901-6628-8.
- SLÁDEČEK, Vladimír. *Obecné správní právo*. Praha: ASPI, 2004. ISBN 80-735-7060-2.
- SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8942-9.
- STEINER, Rudolf. *Idea sociální trojčlennosti*. Svatý Kopeček u Olomouce: Michael, 2000. Ekonomika, kultura, politika. ISBN 80-863-4004-X.
- STEINER, Rudolf. *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky. 2., upr. vyd., (V nakl. Opherus 1.)*. Semily: Opherus, 2003. ISBN 80-902-6478-6.
- STEINER, Rudolf. *Anthroposofie: úvod do anthroposofického světového názoru*. Svatý Kopeček u Olomouce: Michael, 1999. ISBN 80-863-4002-3.
- STEINER, Rudolf. *Filosofie svobody: základy moderního světového názoru: výsledky pozorování duševního života podle přírodovědecké metody. 2. vyd.* Praha: Baltazar. ISBN 80-900-3070-X.

- STERN, Carola a Heinrich August WINKLER, ed. *Wendepunkte deutscher Geschichte: 1848-1990*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1994. ISBN 35-961-2234-1.
- ŠÝKOROVÁ, Dana. *Autonomie ve stáří: kapitoly z gerontosociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2007. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-86429-62-5.
- ŠTVERÁK, Vladimír a Milada ČADSKÁ. *Dějiny pedagogiky: Určeno pro posl. fak. pedagog. Díl 1. 2., přeprac. vyd.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-706-63510.
- TROJANOVÁ, Irena. *Ředitel a střední management školy: průvodce pro ředitele a střední management ZŠ a SŠ*. Praha: Portál, 2014, 171 s. ISBN 978-80-262-0591-3.
- ULBRICHT, Justus H. *Die funfte "Verlockung" des Oskar Schlemmer. Religionshistorische Kontexte der fruhen Bauhaus - Geschichte, in: "Kathedrale der Zukunft".: Zur Grundung der Bauhauses vor 80 Jahren, Thesis. Heft 4/5*. Weimar: Wissenschaftliche Zeitschrift der Bauhaus Universitat, 1999.
- ULLMANN, Hans-Peter. *Das Deutsche Kaiserreich 1871-1918*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1995. ISBN 35-181-1546-4.
- VODA, Jan. *Klíčové rozhodovací procesy při tvorbě školy a implementaci školního kurikula*. Praha, 2010. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.
- WALTEROVÁ, Eliška a David GREGER. The Transformation of Education Systems in the Visegrád Countries. In: *Orbis Scholae*. Vol. 1, number 2. Praha: Charles University in Prague - Faculty of Education, 2007. ISSN 18024637.
- WEHLER, Hans Ulrich. *Das deutsche Kaiserreich, 1871-1918*. 2., durchges. u. bibliograph. erg. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1988. ISBN 35-253-3391-9.
- WEHLER, Hans-Ulrich. *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*. München: C.H. Beck, 2008. ISBN 978-3-406-57872-4.
- WENZEL M. GÖTTE. *Erfahrungen mit Schulautonomie: das Beispiel der freien Waldorfschulen*. Stuttgart: Verl. Freies Geistesleben, 2006. ISBN 978-377-2518-522.

WEST, M. *Micropolitics, leadership and all that.. the end to increase the micropolitical awareness and skills of school leaders: School, leadership and Management*. 2. 1999. ISBN 9788486018996.

WINKLER, Heinrich August. *Der lange Weg nach Westen*. 7., durchgesehene Aufl. München: C.H. Beck, 2010. ISBN 978-3-406-49524-3.

ŽALOUDEK, Karel. *Encyklopedie politiky*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Libri, 2004. ISBN 80-727-7209-0.

Elektronické zdroje:

TEMATICKÁ ZPRÁVA - ANALÝZA ŠVP PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ZA OBDOBÍ 2007-2011. In: [Http://www.csicr.cz](http://www.csicr.cz) [online]. Praha, 2012 [cit. 2017-04-15]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Analyza-SVP-pro-zakladni-vzdela>

Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989 (v oblasti regionálního školství) *Ministerstvo školství ČR* [online]. In: [cit. 2017-04-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009>