

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Julie Hlásná

Význam alternativního školství
v prostředí českého vzdělávacího systému

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne

.....

Děkuji vedoucí práce, Mgr. Dominice Stolinské, Ph.D., za odborné vedení a cenné připomínky na konzultacích. Děkuji Waldorfské škole Olomouc za umožnění vzniku mé diplomové práce, jmenovitě Mgr. Barbaře Protivánkové, za spolupráci při poskytování informací.

Obsah:

Předmluva	6
1 Evoluce českého regionálního školství po listopadu 1989	7
1.1 Od centralismu k demokratické pluralitě vzdělávání.....	7
1.2 Změna základních školských zákonů.....	8
1.3 Vývoj řízení a správy školství.....	9
1.4 Kurikulární reforma	11
2 Alternativní školy, alternativní vzdělávání.....	13
2.1 Vymezení základních pojmů.....	13
2.2 Kořeny a historie alternativní pedagogiky	17
2.3 Uplatnění alternativních myšlenek u nás po roce 1989	18
2.4 Charakteristika, principy a společné prvky alternativní školy	19
3 Pedagogika waldorfské školy	22
3.1 Historie a východiska waldorfské pedagogiky	22
3.2 Principy, prvky a organizace waldorfské pedagogiky	26
3.2.1 Učební plán a osnovy waldorfských škol	27
3.2.2 Náboženská výchova	28
3.2.3 Výuka v epochách	29
3.2.4 Eurytmie	31
3.2.5 Kreslení forem	32
3.2.6 Posuzování výkonů a hodnocení žáků.....	33
3.2.7 Osobnost, role a postavení učitele	34
3.3 Pozice waldorfské pedagogiky v české vzdělávací soustavě.....	36
3.4 Cíle a úkoly waldorfské pedagogiky.....	37
3.5 Hodnocení waldorfské pedagogiky.....	37
4 Úvod.....	39
5 Vhled diplomanta.....	41

6 Podání projektové manažerky.....	44
6.1 Vznik projektu.....	44
6.2 Původ projektu	45
6.3 Dokumentace k projektu	45
6.4 Propagace projektu.....	46
6.5 Budoucnost projektu	46
7 Výklad rodičů	47
7.1 Příčiny volby alternativy	47
7.2 Motivy výběru školy	48
7.3 Čas volby.....	48
7.4 Spojení se školou.....	49
7.5 Důvody účasti na projektu	49
7.6 Míra uspokojení z účasti na projektu	50
7.7 Dopady účasti rodičů na projektu v průběhu školního roku	50
7.8 Dopady účasti dětí na projektu v průběhu školního roku	51
7.9 Stanovisko k účasti budoucích zájemců o waldorfskou pedagogiku na projektu.....	51
7.10 Stanovisko k uplatnění projektu na ostatních waldorfských školách.....	52
8 Rekapitulace získaných dat o projektu	53
9 Závěry a doporučení projektu	56
Závěr	59
Conclusion	60
Použitá literatura	61
Seznam zkratk	
Seznam obrázků	
Seznam příloh	
Přílohy	
Anotace	

Předmluva

Současný přetechnizovaný svět, zrychlující se životní tempo a zvyšující se ekonomické nároky na životní úroveň, mnohé z nás nutí k zamyšlení, do jaké míry se chceme stát součástí společnosti dnešní doby, a jaká je naše vůle zařadit se. Každý má právo svobodné volby, ale vystoupit z davu a vyčlenit se z hlavního proudu nebývá snadné, a mnohdy vyžaduje hodně odvahy. Ti, kteří se vydají jiným směrem a hledají náhradní možnosti směřování vlastního života a života svých nejbližších, pak na své pouti mohou narazit i na alternativu v oblasti vzdělávání. Jednou z nabízejících se eventualit je waldorfská pedagogika, která si sice postupně vybudovala v podmínkách českého školství pevnou pozici, ale spolu s ostatními zástupnými vzdělávacími teoriemi stále stojí na okraji pozornosti široké veřejnosti. Jsem na konci osmnáctileté studijní etapy, z níž si odnáším osobní zkušenosti s mechanismy, postupy, praktikami a způsoby uplatňovanými v prostředí tradiční výchovně vzdělávací soustavy. Jako jednu z posledních příležitostí poznat podrobněji okrajová učení, jsem využila při volbě tématu své diplomové práce „Význam alternativního školství v prostředí českého vzdělávacího systému“.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a výzkumnou. Teoretická pasáž je složena ze tří stěžejních kapitol, jejichž cílem je rekapitulovat vývoj českého školství po roce 1989, shrnout koncept alternativního vzdělávání a charakterizovat waldorfské školy jako jedny z možných alternativ. Výzkumný oddíl se zabývá individuálním projektem Waldorfské školy Olomouc s názvem „Nultý ročník“, v němž si škola klade za cíl informovat rodiče o výchovně vzdělávacím procesu probíhajícím v konkrétních podmínkách tohoto zařízení, a současně připravit děti na změnu související s nástupem do školy. O tom jaké prostředky používá škola k dosažení záměrů, zda vůbec dochází k naplnění definovaných úmyslů, případně zda se nabízí prostor ke zdokonalení, pojednává diplomová práce. Výzkumná sonda byla prováděna metodou kvalitativního sběru dat. Cílem průzkumu bylo zjistit možnou míru přidané hodnoty projektu „Nultého ročníku“. K tomu nám posloužily položené dílčí otázky, a zejména reakce a postoje absolventů projektu. Empirický segment obsahuje tři klíčové zdroje pro formulování průběžného či závěrečného vyhodnocování. Závěrem jsme se pokusily sestavit doporučení ke zlepšení, neboť jsme přesvědčeny, že Waldorfská škola Olomouc by s projektem „Nultého ročníku“ mohla mít vyšší ambice.

1 Evoluce českého regionálního školství po listopadu 1989

Úvodní kapitola se věnuje legislativnímu ukotvení českého vzdělávacího systému a současně mapuje jednotlivé vývojové fáze transformačního procesu v oblasti školství, uskutečněné v průběhu posledních čtyřiaadvaceti let.

Rok 1989 představuje významný předěl ve vývoji československého a českého státu. Sametovou revolucí bylo ukončeno více než čtyřicetileté období šíření komunistické ideologie a budování socialismu v zemi, která patřila v meziválečné době k rozvinutým a vzkvétajícím demokratickým státům v Evropě. Polistopadové politické a společenské změny v oblasti školství vyvolaly snahu o přechod českého vzdělávacího systému v moderní vzdělávací systém, který by na jedné straně respektoval národní zvyklosti a na straně druhé zohledňoval základní vývojové směry a progresivní tendence západoevropského školství (Spilková a kol., 2005).

1.1 Od centralismu k demokratické pluralitě vzdělávání

Vzdělávání v předešlých porevolučních letech probíhalo v proměnlivém sociálně-ekonomickém prostředí společnosti. Tato skutečnost se promítla i na formování vzdělávací politiky v České republice, rozvoji české vzdělávací soustavy i na školském prostředí všeobecně. S pádem totality se otevírá nový prostor a vznikají vhodnější podmínky pro rozvoj pedagogické teorie na principech demokracie a pluralismu (Jůva, 2007).

Jedná se o období ve vývoji vzdělávání, jež můžeme nazvat obdobím demokratizace a decentralizace¹.

Za hlavní rysy demokratizace a decentralizace vzdělávání v základním školství můžeme považovat:

- Zánik státního monopolu na vzdělání umožnil vznik nestátních (soukromých a církevních) škol.
- Zrušení jednotných vzdělávacích programů pro základní školy vytvořilo určitý prostor pro tvorbu vlastních vzdělávacích programů a učebních osnov.
- Rozšíření studijní nabídky o nové druhy, typy škol a studijní obory.

¹ Decentralizace školství je progresivní trend ve školské politice. Znamená 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, 2001, s. 37).

- Podpora kreativity při zavádění nových metod a forem práce a vzniku alternativních učebnic.
- Odklon od pevně definovaných kvót počtu přijatých žáků na jednotlivé školy přinesl inovaci v nabídce škol přizpůsobené poptávce uchazečů.
- Změna modelu řízení škol, kdy z vysoce centralizovaného systému řízení došlo k postupné ekonomické, správní a pedagogické autonomii škol.
- Převod značné části rozhodovacích kompetencí z celostátní úrovně na školská zařízení.
- Substituce metod financování školství, z původní tzv. přírůstkové metody konstrukce a rozpočtu na tzv. normativní metodou financování².
- Aktivní účast České republiky na projektech Evropské Unie (MŠMT ČR, 2009).

Všechny tyto aspekty sehrály klíčovou roli při vzniku pluralitního vzdělávacího systému v naší zemi, jenž je dále podrobněji charakterizován.

1.2 Změna základních školských zákonů

Úpravy ve fungování školského systému, vyvolané změnou poměrů v naší zemi, bylo nezbytné dát do souladu s platnou legislativou. Transformace základních školských zákonů vymezujících vzdělávací proces, se s ohledem na dlouhodobé diskuse o reformě školství protahovala, a byla dovršena až po 15 letech od revoluce. V roce 1995 schválilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT ČR) dokument Standard základního vzdělávání. Ministerstvo považuje tento materiál jako: „jeden z významných nástrojů péče státu o kvalitu vzdělání poskytovaného základní školou“ (MŠMT ČR, 1995).

V letech 1996 až 1997 byly v návaznosti na Standard základního vzdělávání přijaty tři vzdělávací programy pro základní vzdělávání. Obecná a občanská škola, Základní škola a Národní škola. Do té doby platné učební osnovy a učební plán byl vyměněn za výše uvedené vzdělávací programy.

V roce 2001 projednala Vláda ČR dokument Národního programu rozvoje vzdělávání ČR - Bílá kniha. Tento materiál představuje kompaktní pojetí rozvoje vzdělávání ve střednědobém horizontu a definuje konkrétní vize reformy školství.

² Od r. 1992 se ve školství používá k rozdělování prostředků státního rozpočtu tzv. normativní metoda. Podle ní se každoročně objem prostředků pro konkrétní školu nebo školské zařízení stanoví jako násobek počtu žáků a příslušného normativu (Průcha, 2001, s. 139).

V kontextu Bílé knihy byl v letech 2001 - 2004 vytvořen dokument Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Tento zásadní materiál MŠMT ČR zpřesňuje požadavky státu na cíle, obsah a očekávané výstupy v oblasti základního vzdělání (Spilková a kol., 2005).

S ohledem na délku platnosti, roztržitost a nepřehlednost některých školských právních norem, které podněcovaly potřebu opakovaných a rozsáhlých novel, byla v roce 2004 připravena souborná právní norma pro celou oblast tzv. regionálního školství. V lednu roku 2005 nabyly účinnosti zákony, které ve svém souhrnu vyjadřovaly zákonodárné zakotvení reformy týkající se regionálního školství za poslední období. 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 (MŠMT ČR, 2009).

1.3 Vývoj řízení a správy školství

V důsledku politických událostí z listopadu roku 1989 a následné transformace společnosti se mění princip řízení a správy školství. Původní vysoce centralizovaný systém řízení a správy školství, kdy kompetence státu ve vztahu ke školství byly delegovány na několik ministerstev a kdy vrcholní představitelé komunistické strany určovali a shora prosazovali výchovně vzdělávací politiku, obsahovou a metodickou stránku vzdělávání a ovlivňovali jednotlivé fáze pedagogického procesu, byl dále neudržitelný. Vlivem toho dochází k rozsáhlé decentralizaci řízení a správy školství.

Mezi stěžejní znaky decentralizace řízení a správy školství patří zejména:

- Přenesení správní pravomoci a odpovědnosti včetně odpovídajících kompetencí v oblasti financování škol na jediné ministerstvo, a to na MŠMT ČR.
- Zajištění výkonu státní správy prostřednictvím regionálních školských úřadů. Školy do té doby podřízené okresním a krajským národním výborům přechází pod nově ustanovené školské úřady.
- Zajištění výkonu samosprávy v regionálním školství prostřednictvím samosprávných orgánů např. okresních školských rad, rad škol apod.
- Pokrytí všech úrovní řízení v rámci platného systému státní správy a samosprávy regionálního školství, a to na úrovni ředitel školy - rada školy, obec - obecní zastupitelstvo a jeho komise, školský úřad - školská rada, ministerstvo (vláda) - Parlament České republiky.

- Posílení suverenity škol zavedením právní subjektivity, tedy změnou právní formy v prvním kroku a získání větší nezávislosti transformací na příspěvkové organizace v druhém kroku.
- Postavení České školní inspekce jako správního úřadu s celostátní působností podřízeného MŠMT ČR.

Zásadní obrat do řízení a správy školství přinesla reforma veřejné správy, jejíž přípravná fáze započala v roce 2000. Dopady reformy veřejné správy na vzdělávací systém se projevily zejména v postupném přechodu tzv. státních škol, předškolních a školských zařízení do působnosti krajů; zániku školských úřadů; převodu kompetencí ve věci finančního zabezpečení škol na krajské a okresní úřady; posílení role orgánů veřejné správy při rozhodování a řízení školství, především pak orgánů samosprávy; zvýšení role státu (MŠMT ČR) v oblasti koncepční a metodické směrem k orgánům vykonávajícím přenesenou státní správu v krajích i tzv. pověřených obcích; zavedení povinného vzdělávání pracovníků vykonávajících přenesenou státní správu ve školství v orgánech územní veřejné správy.

Aplikací systémových opatření plynoucích z této reformy, byla decentralizace řízení a správy českého školského systému dokončena. V současnosti je ústředním orgánem státní správy pro oblast školství MŠMT ČR. Za klíčové aktivity MŠMT ČR považujeme zejména činnosti spojené s řízením výkonu státní správy ve školství, přípravou legislativních norem pro výkonné i operativní činnosti, určováním centrální vzdělávací politiky a celkové strategie, zpracováním a zveřejňováním dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy, který předkládá ke schválení vládě. MŠMT ČR nese odpovědnost za stav, koncepci a rozvoj vzdělávací soustavy.

Obce na místní úrovni v rámci samosprávy jsou odpovědné za zajištění podmínek pro povinnou školní docházku a pro bezplatné předškolní vzdělávání v posledním roce před zahájením školní docházky.

Ředitelé škol jsou jmenováni zřizovatelem na základě výsledků konkursního řízení. Mají plnou odpovědnost především za výukové klima a úroveň vzdělávacího procesu, kvalitu pedagogického sboru, hospodárné nakládání s materiálními a finančními zdroji, efektivní využívání moderních technologií a v neposlední řadě za vztahy s obcí a veřejností (MŠMT ČR, 2009).

1.4 Kurikulární reforma

Obsah a organizace vzdělávání před rokem 1989 vycházela z dokumentů stanovujících jednotná všeobecně závazná pravidla pro činnost všech školských subjektů. Tento přístup nastolil do jisté míry uniformitu škol, omezil pedagogické inovace, potlačil individualitu žáků i osobitost učitelů. S přijetím nového školského zákona byl v roce 2005 zahájen proces, který nazýváme kurikulární či školskou reformou.

Jak uvádí prameny MŠMT ČR: „školská reforma v souladu s vymezením v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice se odehrává na úrovni změn cílů a obsahů vzdělávání; vytváření systémů hodnocení kvality činnosti vzdělávacích institucí a kvality dosahovaných výsledků žáků ve vzdělávání; transformace uvnitř autonomních škol a změn v postavení a profesní činnosti pedagogických pracovníků“ (MŠMT ČR, 2009).

Hlavním cílem vzdělávání je osvojení schopností a dovedností uplatnitelných v praktickém životě. To znamená umět se učit, komunikovat, řešit problémy, spolupracovat ve skupině, vyjádřit a zastávat vlastní názor, nést za své jednání a chování odpovědnost atd. Získané vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty jsou důležité pro osobní rozvoj žáka a jeho budoucí uplatnění ve společnosti. Kurikulární reforma si rovněž klade za cíl zpřístupnit vzdělání žákům s odlišnými zdravotními a sociálními podmínkami. Snahou je motivovat žáky, aby učení chápali jako nezbytný celoživotní proces.

Základním dokumentem školské reformy jsou Rámcové vzdělávací programy, které závazně definují obsahy vzdělávání, v nichž se odráží základní požadavky ze strany státu. Tyto základní požadavky si pak každá škola konkretizuje ve svém školním vzdělávacím programu, na rozdíl od starých klasických učebních osnov, jež byly stejné pro všechny školy v republice. Dosavadní klasické učební osnovy vycházely z určitého průměru podmínek, průměru úrovně žáků a ze zavedeného nastavení vyučovacích předmětů v učebním plánu. Jejich cílem pak bylo mít znalost učiva a zhodnotit, do jaké míry ho žák zvládl a zda je schopen ho reprodukovat.

Naproti tomu Rámcové vzdělávací programy nekladou důraz na učivo, ale na výsledky vzdělávání, tedy aby toho žáci více uměli namísto znali. Při tvorbě individuálních školních programů se zohledňují konkrétní podmínky školy, praxe pedagogů, složení žáků, případně i požadavky rodičů. Podstata změny dokumentu spočívá především v přístupu k žákům, jejich motivaci, příznivé atmosféře, ve vytváření prostoru

pro aktivní zapojení do výuky, pro samostatné hledání, tvoření, zkoušení atd. (MŠMT ČR, 2009).

Decentralizací školství došlo ke zrušení státního monopolu na vzdělání, a tím byl umožněn vznik nestátních škol. Podle myšlenek Spilkové a Jůvy můžeme pro zjednodušení za takové školy považovat na úrovni základního vzdělání školy soukromé a církevní. Dosavadní studijní nabídka státních škol, někdy označovaných jako ustálené, obvyklé, běžné, normální, standardní, osvědčené, staré, tradiční či klasické, je tedy rozšířena o nové vzdělávací možnosti nestátních škol, označovaných jako alternativní. Záměrem takového kroku bylo vytvářet ve školském systému konkurenční prostředí.

2 Alternativní školy, alternativní vzdělávání

Prostudováním této kapitoly, bychom se mohli lépe orientovat v prostředí alternativního vzdělávání, a to s ohledem na vymezení používané terminologie související s parametrizací a kategorizací nestandardních škol, jež mají své místo na poli českého vzdělávání.

Žijeme ve 21. století, které je stoletím velkého technického pokroku. Rychlý rozvoj moderních informačních technologií se promítá do všech oblastí lidské činnosti. Civilizace neustále posouvá hranice možností a zvyšuje životní tempo. Vlivy moderní doby dopadají i na sféru vzdělávání, a vyžadují tak změny v edukačním procesu. Fungování lidské společnosti je založeno na snaze něco objevovat, tvořit, zdokonalovat, ale také měnit věci již zavedené. Ne jinak tomu bylo i u vzdělávacích institucí. Ustálené školy se tak vlastně postupně stávaly tradičními a současně s vývojem doby přicházely impulsy a podněty ke změnám. Alternativní přístupy a metody, které byly nedílnou součástí těchto změn, se tak stávají jedním z inovačních prvků v oblasti školství (Průcha, 2012).

Odezvou soudobých výchovných metod a teorií vyučování a vzdělávání na kritiku tradičního pojetí škol, je vznik celé řady teoretických myšlenkových osnov a zvláště praktických snah usilujících o eliminaci nedostatků a hledání nových účinných cest zkvalitňování vzdělávacích a výchovných procesů (Svobodová, Jůva, 1995). „Mezi významné projevy tohoto úsilí, které hledá nová didaktická řešení, patří zakládání alternativních škol a hnutí pedagogických inovací.“ (Skalková, 1999, s. 72)

2.1 Vymezení základních pojmů

V odborné literatuře se setkáváme s různými přístupy k vymezení pojmu „alternativní škola“, „alternativní vzdělávání“. Latinské slovo *alter* se objevuje ve většině současných slovníkových charakteristik nebo definic jako jiný, druhý, nikoli ve smyslu pořadí nebo významu, ale na výběr (Svobodová, Jůva, 1995).

„Pojem **alternativní škola** nebo **alternativní vzdělávání** je mnohovýznamový a užívá se často jako synonymický ekvivalent k jiným pojmům jako netradiční škola, volná škola, svobodná škola, otevřená škola, nezávislá škola aj. V této oblasti vládne - nejen v češtině, ale i v ostatních jazycích - terminologický chaos komplikovaný odlišným chápáním pojmu **alternativní škola** v jednotlivých zemích, v jednotlivých pedagogických teoriích aj.“ (Průcha, 1996, s. 11)

Grecmanová (2000) se přiklání spíše k univerzálnímu vymezení pojmu alternativní školy, jenž zahrnuje takovou množinu druhů škol, které se v mnoha hlediscích (zřizovatel, financování, spravování, pedagogický aspekt) liší od běžných, státních, normálních škol dané vzdělávací soustavy. Přičemž rozdíly mezi nimi jsou přitom považovány za progresivnější, modernější a perspektivnější. „Obyčejně jsou jako alternativní chápány školy, které svými inovačními programy a postupy cíleně odstraňují (nebo chtějí odstraňovat) nedostatky tradičních škol, vyhovují lépe novým požadavkům společnosti, novému, alternativnímu životnímu stylu.“ (Grecmannová, 2000, s. 145) Z tohoto hlediska je ale nutné podotknout, že mezi alternativní školy lze zahrnovat i školy (popř. třídy), které existují v rámci českého vzdělávacího systému a zařazují nové prvky do struktury školy, vzdělávacího obsahu, metod a tak dále. J. Skalková ve svém díle z roku 1995 využívá pro danou skutečnost pojmu pedagogické inovace.

Skalková (1999) rovněž pojímá termín alternativní školy v širším rámci a nahlíží na něj obecněji. Vymezuje tak školy, které ve svém fungování usilují o odstraňování nedostatků a nedokonalostí běžných škol, a snaží se o zavádění nových principů v celém výchovně vzdělávacím procesu. Tyto vzdělávací instituce odmítají jednostranně zaměřený tlak na výkon, klasifikační škálu jako formu a způsob hodnocení odváděné práce, obavu a bázeň ze známek, nezdravou konkurenci mezi spolužáky, direktivní a nadřazený přístup učitele, vnější kázeň. Naproti tomu kladou důraz na pedocentrický přístup k dítěti, možnost svobodné volby, podporu kooperace, sociálních a morálních hodnot, tvořivost a aktivitu, rozvoj emocionálních i praktických schopností jedince.

Postupem času se měnila i pojednání autorů o alternativních školách. Zejména tvůrci, kteří uveřejnili své definice krátce po roce 1989, zahrnovali do tohoto termínu všechny ostatní typy škol než tradiční, státní školy. Proto dříve byly součástí tohoto pojmu také školy soukromé, církevní, nadační, experimentální a další. Vývoj však v pozdějších letech naznačil, že klíčovým kritériem alternativnosti není zřizovatel, ale způsob a metodika práce společně s celkovou atmosférou a chodem školy (Svobodová, Jůva, 1995).

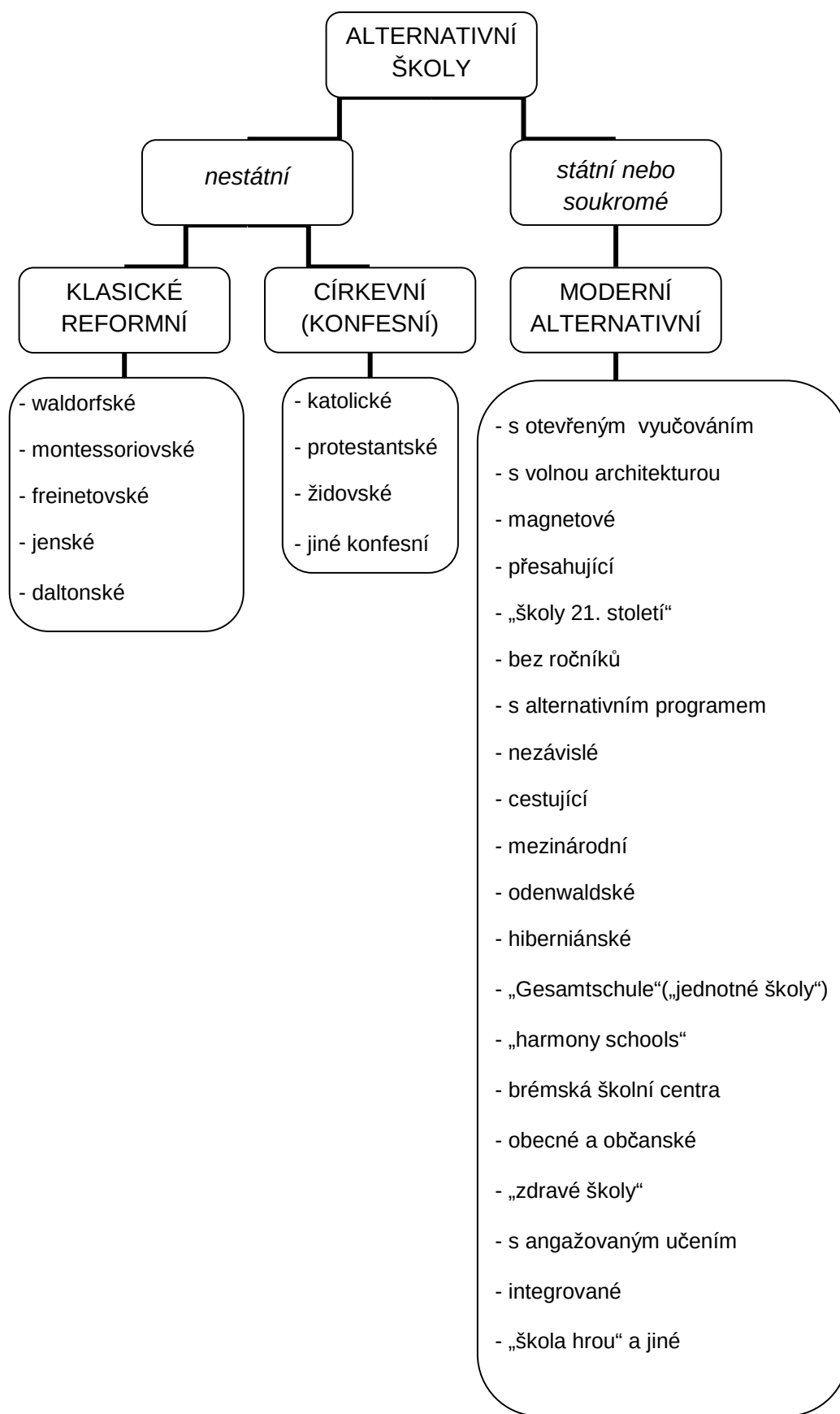
Odborníci na danou problematiku rozumějí termínu alternativní tak, že „zahrnuje vyučovací a výchovné metody, systém výuky, atmosféru, vztahy a způsob práce uvnitř školy i v interakci s okolím, odlišující se od práce tradiční školy. Jsou to tedy jiné cesty směřující ke stejnému cíli.“ (Svobodová, Jůva, 1995, s. 61) Na základě školské rozmanitosti se v České republice vytváří základ pluralitního systému (Grecmannová, 2000).

Průcha (2012) poukazuje na fakt, že v pedagogické teorii dochází stále více k rozšiřování v oblasti terminologie. Jedna z možných příčin vyplynula patrně z toho, že v české pedagogice koncem devadesátých let někteří specialisté došli k závěru, že výraz „alternativní škola“ není pro pedagogické vyjadřování nadále dostačující a začali vedle něj uplatňovat termín „inovativní/inovující“ se škola. Definice pojmu inovativní škola podle Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 85): „V české pedagogice nový termín, označující školy, v nichž se uplatňují nějaké inovace ve vzdělávání, tj. odlišnosti od standardních vzdělávacích obsahů, forem učení a vyučování, hodnocení výkonu žáků, vztahů mezi učiteli a žáky aj.“

Ve světě se vyvinula celá řada druhů alternativních škol. Současná literatura česká i zahraniční nabízí různá členění a kategorizaci alternativních škol. Průcha (2012) vytvořil typologii alternativních škol (viz. schéma). Tato typologie rozlišuje tři hlavní skupiny alternativních škol:

- klasické reformní školy;
- církevní (konfesní) školy;
- moderní alternativní školy.

Obr. 1 Typologie alternativních škol



(Průcha, 2012, s. 46)

Na základě výše uvedeného vyplývá, že slovy Průchy (2012, s. 21): „Neztotožňujeme pojem alternativní škola pouze se soukromými školami nebo s těmi, které se za alternativní přímo označují (reformní školy), nýbrž chápeme jej široce, jako všechny školy, vyznačující se nějakou pedagogickou specifičností, která je odlišuje od standardních, běžných škol.“

2.2 Kořeny a historie alternativní pedagogiky

Druhá světová válka dočasně přerušila snahy reformátorů o proměny vzdělávacích zařízení ve světě. Po jejím skončení se znovu pomalu otevírá prostor pro pokračování již dříve nastartovaného procesu a dochází ke vzniku tzv. hnutí alternativní pedagogiky, které se rozšířilo především v období 70. let 20. století. U nás však po komunistickém převratu v roce 1948 opětovně dochází k přerušení slibně se rozvíjejícího reformního hnutí a praxe pokusných škol, a to na dlouhých čtyřicet let. Až s příchodem „sametové revoluce“ se ožívují myšlenky alternativního hnutí (Grecmanová, 2000).

Za nosné pilíře novodobé alternativní školy můžeme považovat např. pokrokové myšlenky o svobodné výchově a volné škole, jejímiž nositeli byli takové osobnosti jako Jean Jacques Rousseau, Lev Nikolajevič Tolstoj nebo humanistický odkaz renesanční pedagogiky spjatý se jmény Kant, Pestalozzi a Fröbel. V průběhu 20. století pak nepochybně sehráli svou roli i takové filozofické a pedagogické proudy jako freudismus³, existencialismus⁴, hermeneutika⁵, neotomismus⁶, humanistická⁷ psychologie, postmodernismus⁸ i další. Není bez zajímavosti, že propagátoři alternativních škol vycházeli z osobní profesní zkušenosti nejen pedagogické, ale i lékařské nebo sociální

³ Freudismus – název teorie a metody psychoanalýzy, odvozený od jména rakouského lékaře, neuropatologa a psychiatra Sigmunda Freuda (1856 až 1939), (Filozofický slovník, 1974, s. 169).

⁴ Existencialismus – jakýkoli směr, který je v protikladu k filozofiím konceptu nebo esence, soustřeďuje své úvahy na existenci (Durozoi, 1994, s. 76).

⁵ Hermeneutika – (z řec. *hermeneutiké*, od *hermeneuein*, objasňovat, vysvětlovat) v novější době jedna z fil. metod, pojímající poznání jako specificky otevřené a reflektované porozumění (na rozdíl od metod, které akcentují vysvětlování a popis) (Filozofický slovník, 1995, s. 175).

⁶ Neotomismus – směr křesťanské filozofie navazující na tomismus (teologický systém Tomáše Akvinského), který se snaží zejména o začlenění prvků fenomenologie a existencialismu (Durozoi, 1994, s. 303).

⁷ Humanismus – z historického hlediska vzato je to hnutí v evropských dějinách (v Itálii od 14. stol., ve Francii od konce 15. a v 16. stol.), které znovu objevilo díla a prameny antiky a v důsledcích se tím postavilo proti středověké scholastice (Filozofický slovník, 1995, 184).

⁸ Postmodernismus (z lat. *post-*, po, *modernus*, nový, nedávný) jméno, které se prosadilo při pokusech o označení a současně vystižení široké sociokulturní změny, jejíž znaky začaly být ve zvýšené míře reflektovány v 2. polovině 20. stol. (Filozofický slovník, 1995, s. 325).

a mnohdy i politické. Např. získané poznatky v průběhu lékařské praxe při kontaktu s postiženými dětmi přenášeli i do výchovy zdravé populace (Svobodová, Jůva, 1995).

Skalková (1999) uvádí, že zrod a prvotní vlna alternativních škol na našem kontinentě byla inspirována americkým hnutím svobodných škol (free schools). Cílem bylo vybudovat školy, které se budou co nejvíce přibližovat novému životnímu stylu a odpovídat soudobé alternativní kultuře. Označení svobodných škol je také velmi rozsáhlý a obtížně definovatelný pojem, který zahrnuje školy rozmanitých charakteristik. Do této skupiny patří například svobodné (alternativní) školy, které podporují střední vrstvy svobodomyslných rodičů, co se myšlenkově neztotožňují s daným uniformním programem tradičních veřejných škol. Přejí si pro děti větší nezávislost, žádají respektování psychologických zvláštností dítěte a jeho zájmů, svobodu myšlení pro děti a vytvoření podnětného prostředí pro jejich vyučování.

Žádají pro své děti více svobody, větší orientaci na zájmy dětí, na volnost ve výběru obsahu, předpokládají vznik příznivější atmosféry pro jejich kreativní výuku. I přes velmi rozmanitý charakter mají alternativní školy společné východisko - kritiku tradiční školy a společný podstatný rys - odlišování se od hlavního proudu tradičních škol daného vzdělávacího systému (Průcha, 2012).

Kritika tradiční školy spočívá např. ve zdůrazňování rozumové činnosti, v potlačování emotivní stránky osobnosti, v nedostatečné podpoře tvůrčích dovedností jak manuálních, tak fyzických či estetických, v preferenci množství naučených informací, v upřednostňování autoritativní výchovy založené na poslušnosti, v malé míře zohlednění individuality dítěte, v neadekvátním pracovním režimu školy a v neposlední řadě ve vytěsnění školy ze společensko-kulturního života (Svobodová, Jůva, 1995).

Odlišnost alternativních škol může podle Průchy (2012) spočívat v odlišných modelech výuky nebo života dětí ve škole, netradičních výukových stylech, kurikulárních konceptech (změnách v obsahu a cílech vzdělávání), parametrech edukačního prostředí (např. nestandardní architektonické řešení učeben), způsobech klasifikace výkonů žáků (např. slovní hodnocení), vztazích a jinou komunikací mezi školou a rodiči, školou a místní komunitou aj.

2.3 Uplatnění alternativních myšlenek u nás po roce 1989

V průběhu devadesátých let vzniká u nás společenská poptávka po netradičních formách vzdělávání. Po období dlouhého útlumu se opět oživuje zájem o soukromé školství. Postupně se tak na českém trhu začínají profilovat nově vznikající alternativní

školy. Snahy o budování těchto škol na našem území vychází z reformní pedagogiky, pro kterou je typický zásadní obrat v pojetí vnímání dítěte. Nová výchova nenechává dítě na okraji dění, ale staví ho přímo do jeho centra. Podstatou je, že dítěti nemá být nic vštěpováno zvnějšku za použití autoritativního násilí, naopak tyto pedagogické koncepce přejí dětské individualitě, podporují samostatnost, spontánnost, kreativitu a aktivitu. Pro tuto dekádu je však v prostředí nestátního školství charakteristická určitá míra proměnlivosti a nestability projevující se např. ve změnách počtu vzdělávacích zařízení, jejich poskytované kapacitě či samotné koncepční a metodické různosti (Svobodová, Jůva, 1995). Nestálost je dána tím, že zájem a rozvoj nestátních škol u nás po roce 1989 vychází z iniciativy rodičů, pedagogů, ale i podnikatelských subjektů. Ekonomická stránka hraje ve fungování soukromých škol významnou roli, neboť náklady na výchovu a vzdělávání nejsou zanedbatelné (Průcha, 1996).

Vzhledem ke skutečnosti, že alternativní školy neměly své historické místo v českém vzdělávacím systému, nemohou se tak nově vznikající instituce opřít o pevné, již vybudované základy. Školy tak musí hledat zdroje, z nichž mohou čerpat při řešení koncepčních a metodických otázek, při tvorbě školního kurikula či samotných výukových materiálů. Výroba a produkce alternativních učebnic je zajišťována prostřednictvím soukromých nakladatelství, nikoli Státním pedagogickým nakladatelstvím, jež bylo v pozici monopolní státní instituce. Po obsahové stránce učebnice korespondují nejen s jednotlivými alternativními směry a pedagogickými projekty, ale svým pojetím a ztvárněním jsou originální. Příkladem osobitého pojetí, může být propojení učiva prvouky, matematiky a českého jazyka v jeden celek. Příkladem neobvyklého ztvárnění pak může být učebnice se zvýšeným počtem ilustrací a menším rozsahem učební látky (Průcha, 1996).

2.4 Charakteristika, principy a společné prvky alternativní školy

Alternativní školy mají vyjma specifických charakteristik odvíjejících se od konkrétních typů pedagogiky i řadu společných, obecných znaků základní povahy. Jedním z důležitých a významných rysů je obrat v základním postoji k osobnosti vychovávaného a vzdělávaného jedince s ohledem na jeho psychofyzický vývoj. Tato zásadní změna se následně pozitivně promítá a odráží do vztahu učitele a žáka. V alternativních školách má pak tento vztah podobu vzájemného partnerství, fungujícího na přirozené bázi a pravidlech oboustranné vážnosti, snášenlivosti, ohleduplnosti, součinnosti a víry. Pedagogové a žáci se rovnocenným způsobem podílí na obsahu,

metodách a formách výuky. Učitel vystupuje v roli asistenta, poradce, přítele a společníka, který nejen sám předává a poskytuje své znalosti a zkušenosti, ale čerpá a obohacuje se samotnými dětmi. Na základě vstřícného přístupu, empatie a upřímného zájmu o dítě se stává nenucenou autoritou. Učitel při své pedagogické práci založené na vnímání a citlivém reagování na individuální potřeby samotných žáků vychází z teoretických znalostí a opírá se o dosavadní zkušenosti.

Dalším podstatným prvkem je svobodná volba, která je však vymezena pravidly umožňujícími projevit vlastní názor a zároveň respektovat stanoviska ostatních, či ctít právo druhých na osobní svobodu. Vymezený řád pak posiluje sebedůvěru, vede k přijímání odpovědnosti za své chování, počínání a rozhodování, a současně zamezuje chaosu a bezvládí.

Systém výchovně vzdělávací práce je založen na kreativní činorodosti a tělesném rozvoji, přičemž poměr manuálních a intelektuálních činností je vyrovnaný. Dochází k využití neortodoxních metod a forem práce např. klasický rozvrh hodin je nahrazen týdenním pracovním plánem umožňující určitý pohyb a posun v řazení jednotlivých činností, učební látka je probírána v tematických blocích, přičemž vyučovací hodina může být různě dlouhá. V průběhu výuky se můžeme setkat s prací ve skupinách, jíž se upevňuje týmový duch. Nové poznatky žáci vstřebávají i prostřednictvím přímého spojení s daným jevem (Grecmanová, 2000). Průcha (2012, s. 31) uvádí: „Alternativní škola je chápána podle principu „Par la vie – pour la vie“. Míní se tím učení „z života pro život“, tj. cílem školního vzdělávání je zapojení žáků do světa práce a úsilí o rozšíření edukačního prostředí nad rámec školní třídy“.

Na školní úspěšnost žáka je pohlíženo nikoli z pozice co nejlepšího dosažení známek, ale z hlediska pravidelné přípravy, poctivého a snaživého přístupu (Grecmanová, 2000). Chyba není strašákem a důvodem k trestu, na nedostatky se upozorňuje a pracuje se na jejich odstranění. Škola osvobozuje dítě od obavy a tísně z toho, že něco neovládá, nezná, nedokáže jako ostatní (Svobodová, Jůva, 1995).

Slovní hodnocení odváděné práce naopak vyzdvihuje dosažené úspěchy, dílčí zdary či pozitivní vlastnosti a charakteristiky žáka. Ceněnou odměnou pro žáka je pochvala, ve všech svých podobách. Příležitosti ke zlepšení jsou formulovány tak, aby žáka kladně motivovaly.

Neméně důležitým principem se ukazuje snaha o vybudování důvěry panující v dětském kolektivu, v pedagogickém sboru, ve vztahu učitele a žáka či učitele a rodiče. Spolupráce školy a rodiny je významným aspektem při hledání řešení v případě vzniklých

výchovných či vzdělávacích problémů nebo při podílení se na rozvoji a chodu vzdělávacího zařízení (Grecmanová, 2000).

Podle Průchy (2012) však musíme globální vystižení podstaty alternativních škol postavit nejen na vlastnostech alternativních vzdělávacích zařízení (tj. jaké jsou to školy), ale i na jejich funkčnosti (tj. k jakým účelům slouží, jak působí a fungují, jakých výsledků dosahují).

Alternativní školy plní funkci kompenzační, diversifikační a inovační.

Kompenzační funkce znamená, že jakékoli alternativní školy vznikají za účelem náhrady vybraných nedokonalostí, či vyplnění mezer objevujících se v rámci klasického školství. Alternativní školy tedy vyhovují těm požadavkům a nezbytnostem, kterým nemohou vyhovět státní školy. Jak konstatují Weiss a Maternová (1991, str. 41), „zakládání škol na základě soukromých iniciativ vždy signalizuje mezery a nedostatečnosti ve vzdělávání poskytované státem“.

Diversifikační funkce znamená, že alternativní školy vznikají s takovým záměrem, aby zajišťovaly nepostradatelnou různorodost a četnost ve vzdělávání. S ohledem na fakt, že státní školský systém zajišťuje vzdělávání pro početné skupiny obyvatelstva, nemůžeme chápat určitou jednotvárnost v konspektu, uspořádání i kvalitě jako zápornou stránku státního školství, neboť určitý stupeň uniformity či respektování nutných postupů a procesů tento systém mít musí.

Inovační funkce znamená, že alternativní školy dávají k dispozici místo, v němž dochází ke zdokonalení již zavedených praktik či zavádění něčeho nového. Tyto pokusy a ověřování jsou rozmanité v závislosti na charakteru alternativní školy či jejím pedagogickém pojetí. Inovace se z velké části vztahují ke dvěma okruhům. Jedná se o průběh inovace v organizaci vzdělávacího procesu a v obsahu vzdělávání. Průcha (2012, s. 33) konstatuje: „z hlediska pedagogického je inovační funkce alternativních škol tou nejdůležitější“.

3 Pedagogika waldorfské školy

*„Pedagogika je, vzato od základu,
Láska k člověku vyvěrající z
Poznání člověka. Přinejmenším
Na tomto by měla být vybudována.“*

Úvodní citát zakladatele waldorfské pedagogiky Rudolfa Steinera (in Rýdl, 1994, s. 124) plně vystihuje podstatu celého jeho učení, které se pokoušel objasnit ve svých četných knihách, besedách a přednáškách. Zprostředkovával tak čtenáři či posluchači výklad a cestu k pochopení stěžejních pilířů, na nichž je vystavěna tato pedagogika. Za klíčovou Steiner považuje způsobilost otevření útroby jedince, jehož může dosáhnout, pokusí-li se bytí nepřijímat pouze pasivně a vnímat jen na jeho povrchu, ale podaří-li se mu proniknout do zákoutí a krás jeho nitra. Steiner přirovnává život člověka k životu rostliny. „Celý život se podobá rostlině, která neobsahuje pouze to, co se nabízí oku, nýbrž uchovává ve svých skrytých hlubinách i budoucí stav. Kdo má před sebou rostlinu, jež vyvinula teprve listy, ví dobře, že se po nějaké době objeví na listnatém stvolu i květy a plody. A již nyní obsahuje rostlina skryté vlohy k těmto květům a plodům. Mohl by však někdo říci, jak budou tyto orgány vypadat, kdyby chtěl zkoumat na rostlině jen to, co poskytuje oku nyní? To může jen ten, kdo se obeznámil s podstatou rostliny. Tak celý lidský život obsahuje v sobě vlohy své budoucnosti.“ (Steiner, 1993, s. 11-12) Nejprve je tedy nutné dostat se do vnitřní národy člověka a teprve na základě tohoto proniknutí a poznání je možné předvídat něco o budoucnosti. Současnost je však nakloněna vnějšímu vnímání a pozorování, tomu se waldorfská pedagogika pokouší vyvarovat a nabídnout jiný úhel pohledu při cestě za poznáním.

3.1 Historie a východiska waldorfské pedagogiky

Rudolf Steiner se narodil 27. února 1861 v Kraljenci, na území dnešního Chorvatska. Jeho otec byl železničním úředníkem. Rudolf se tak často, spolu s otcem, pohyboval po nádražích, a již od dětství citlivě vnímal rozdíly mezi technickým světem a světem víry. Zajímal se jak o přírodní vědy - studoval na vídeňské polytechnice, tak o humanitní disciplíny - učil se německé literatuře, dějinám i filozofii. Později si kladl za cíl překlenout hranici mezi těmito dvěma odlišnými směry (Svobodová, Jůva, 1995). Steiner obdivoval Goethovu tvorbu, po studiích se tak zaměřil na zpracování odkazu tohoto jedinečného německého básníka dramatika, a vydává o něm řadu pojednání. Steinerovi

byla rovněž blízká Nietzova filosofie, z níž vychází a opírá svou další publikační činnost (Rýdl, 1994). Na počátku 20. století se Steiner stává propagátorem theosofického pohledu na svět, kdy se domnívá, že podstata světa je založena na nestrojené a přirozené boží moudrosti, intuitivním a mystickým zření Boha (Jůva, 2007). Při svém přednáškovém turné po různých městech Evropy zavítal také do Prahy. Inspirován orientálními náboženstvími a mystickou vírou, kdy předpokládá nesmrtelnost ducha, nové vtělení duše a řízení osudu vyšší silou, se postupně odklání od tradičního vnímání světa. Pohled na člověka, jeho mentální, psychické možnosti a vlohy získává nový rozměr. Odtud je už jen krůček k přijetí antroposofických ideí a vzniku antroposofického konceptu. Roku 1913 zakládá tzv. Antroposofickou společnost, pro jejíž potřeby vybudoval vzdělávací centrum se sídlem ve Švýcarsku (Rýdl, 1994). Podle Jůvy (2007) Steiner při formulování své antroposofické teorie vychází z představ o existenci rozumem nepochopitelných sil působících v člověku od narození, které ho prodchnou, regulují jeho zaměření a stimulují produkci nových duchovních hodnot. Na těchto předpokladech je vystavěno Steinerovo pojetí výchovy jedince, které je založeno na udělení co největší míry volnosti a prostoru k rozvoji osobních duševních sil a schopností, které by vedly ke vzniku nové společnosti. Teoretická východiska antroposofie, tedy odmítnutí pozitivistického ducha moderní vědy a materialistického pojetí světa a člověka v něm, přenášel do své učitelské praxe. Pro stoupence a antroposoficky zaměřené učitele pořádal vzdělávací semináře, v nichž uplatňoval a rozvíjel ideje antroposofie pro potřeby praktické školní výchovy a vyučování. Steiner je přesvědčen, že prostřednictvím výchovy jedince k antroposofii, lze sociálně posunout a povznést celou společnost. V roce 1925, na vrcholu tvůrčí aktivity náhle umírá, aniž by tušil, že bude později považován za zakladatele jednoho z nejrozšířenějších alternativních modelů vzdělávání (Rýdl, 1994).

Při vzniku prvních waldorfských škol sehráli svou významnou roli liberálně a humanisticky smýšlející podnikatelé, kteří financovali takovéto pokusy se záměrem zviditelnění se a získání reklamy pro své podniky nebo nové pracovní síly pro další rozvoj výroby s vidinou zvýšení zisku. Kořeny založení waldorfské školy sahají do roku 1919, neboť téhož roku v Dornachu, v místě fungování vzdělávacího centra, odstartoval Steiner svoji sérii přednášek, v nichž stanovil na bázi antroposofických úvah možnosti východiska ze sociálních problémů, pomocí nového přístupu k člověku a odlišného (uspořádání vyučovacího procesu. Jeho prezentované myšlenky zaujaly německého podnikatele a majitele továrny Emila Molta, který ve Steinerově úsudku spatřoval řešení deprimujících sociálních problémů umírněnou a pokojnou cestou. Na základě osobního jednání

se Steinerem se Molt utvrdil v tom, že založením takovéto novátorské školy, by mohlo dojít ke snížení napjetí a revolučních nálad panujících v řadách německého proletariátu. A tak, za účelem ochrany podnikatelských zájmů, byla v obci Waldorf založena škola pro potomky nejen vlastních zaměstnanců, ale i ostatních antroposoficky smýšlejících rodin. (Rýdl, 1994). Waldorfská škola se postupně rozšiřovala do celého světa, s výjimkou zákazu činnosti v době II. světové války v pronacisticky orientovaných zemích, funguje tento alternativní model vzdělávání kontinuálně (Grecmanová, Urbanovská, 1996).

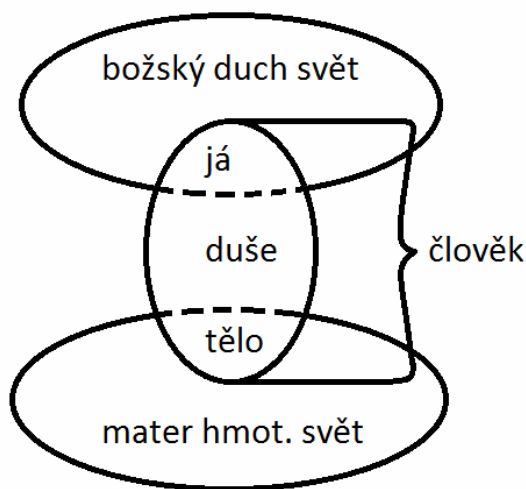
Ve svých prezentacích se Steiner zaměřoval na otázku výchovy a vzdělávání jedince, přičemž své názory a stanoviska opíral o humanitně založené učení o člověku, které tvořilo platformu pro budování nového pojetí pedagogiky. Jeho filozofické postoje se utvářely na základě antroposofie (z řec. anthropos - člověk a sofia - moudrost), která z pozorování světa a člověka postupuje k základům lidské existence a uvědomění si pravé podstaty člověka (Grecmanová, Urbanovská, 1996). Antroposofie kombinuje a propojuje prvky křesťanství, východních náboženství, přírodní mystiky i okultismu⁹.

Steiner tak vytváří složitý systém filosofických názorů přetavený do podoby samostatné duchovní vědy, jíž se velmi podrobně věnuje ve svých dílech *Philosophie der Freiheit* (Filozofie svobody) a *Theosophie* (Svobodová, Jůva, 1995). Autor ve svém učení rozlišuje v životě jedince tři složky, je tedy vnímán jako jakýsi „vrstvicí“ se subjekt. „Podle Steinera je tedy člověk komplexem tří světů. Nejnižší stupeň spočívá v reálném světě a životu těla v něm, vlastní svět má duše a prostřednictvím ducha je v člověku svět zprostředkován. Úkolem člověka je, aby své *já*, vymezené tělem i duší, dokonale oduševnil cestou procítění. Vychovatel má pak poznat vznikajícího člověka, jeho schopnosti a možnosti. Na základě postupného rozvíjení *světů*, jimž odpovídá na každém vývojovém stupni jiné tělo dle dělení dětského věku na tři stupně a jejich vývojová období, má dovést člověka k poznání nejvyššího a nejdokonalejšího těla, které je nositelem lidského *já*.“ (Svobodová, Jůva, 1995, s. 13) Při syntéze tří hlavních složek Steiner došel k závěru, že lidská bytost není pouze plodem přírodních, psychických a fyzických sil, ale že existuje ještě vyšší síla, jež utváří osobnost od narození, podporuje její všestranný rozvoj a ponouká ji k vytváření nových duchovních kvalit. Postoje člověka a nabyté duchovní hodnoty nejsou závislé na fyzickém těle, umožňují orientovat se v prostoru a projevat se svobodně. Použitím vhodné metody výchovného vlivu pak můžeme dosáhnout maximální

⁹ Okultismus zkoumá to, co normální smyslově racionální poznávací schopností člověka ještě nebylo otevřeno nebo je jí skryto - neobvyklé výkony, stavy, schopnosti, poznání, sdělování, jevy, zjevení (Svobodová, Jůva, 1995, s. 13).

kreativity. K poznání tvořivých sil však můžeme dojít jen na základě vyšší formy poznání, a to pomocí imaginace, intuice a inspirace. Cesta k tomuto iracionálnímu způsobu poznání se uskutečňuje prostřednictvím tří stupňů, a to přípravy, osvětlení a zasvěcení (Svobodová, Jůva, 1995). Tato vyšší síla formuje tělo již od narození, protože součástí antroposofie je víra v reinkarnaci. Současné bytí je pojmáno jako opakování života jiného, přinášející si sebou obrazy, které si duchovní já vydobylo v předchozím životě (Grecmanová, Urbanovská, 1996). Shrnutí Steinerových myšlenek vyjadřuje (Grecmanová, Urbanovská, 1996, s. 7) takto: „Člověk se tedy jeví jako trojjedinnost s tělem, duší a duchem. Pojem duše se tu však jako objekt psychologického pozorování objevuje v jiném významu než v dualistické představě: tělo - duše. Představa člověka jako těla (oblast uspokojování životních pudů a žádostí), ducha (oblast uvědomění si svého *já* - nejhlubšího bytostného jádra) a duše (oblast, kde se *hmotně tělesný* a *božsky duchovní* svět setkávají) by se schematicky dala vyjádřit takto“:

Obr. 2 Trojjedinnost člověka



(Lievegoed, 1990, s. 9)

3.2 Principy, prvky a organizace waldorfské pedagogiky

Waldorfská plně organizovaná škola byla původně koncipována jako vnitřně diferenciovaná, avšak zvnějšku jednotná, většinou dvanáctiletá škola integrovaného typu, některá s možností předškolního vzdělávání, a s nabídkou přípravného třináctého ročníku, který vedl žáky ke složení maturitní zkoušky (Grecmanová, 2000). Zájem o waldorfskou pedagogiku neustále roste, školy jsou zakládány i v menších městech, v současné době můžeme v České republice najít řadu základních waldorfských škol s tradičními třídami 1.-9. ročníku, mateřské školy i střední všeobecné a odborné školy. Český vzdělávací systém nabízí i waldorfské školy či třídy speciální (pro děti se zdravotním, mentálním, či jiným znevýhodněním). Při waldorfských školách se zakládají četná sdružení příznivců waldorfské pedagogiky a vznikají další iniciativy stoupenců (Asociace waldorfských škol České republiky dále jen AWŠ ČR, 2008).

Waldorfské školy jsou zařazeny mezi nestátní alternativní modely vzdělávání v České republice se soukromým zřizovatelem, který školu finančně zabezpečuje. I když stát poskytuje určitou finanční podporu, nestačí tyto prostředky na nákladnou údržbu a chod vzdělávacího zařízení, proto rodiče hradí měsíční školné. Tyto nezávislé subjekty jsou preferovány zejména rodiči, jimž nevyhovuje strnulost a uniformita ideologie na školách státních (Rýdl, 1994). Není ovšem pravdivá domněnka, že waldorfská škola je školou elitní, tedy pouze pro děti z vyšších vrstev, naopak zájemci jsou přijímáni bez ohledu na vyznání, rasový i sociální původ rodiny (Svobodová, Jůva, 1995).

Jedním z významných rysů waldorfské pedagogiky je pedocentrismus, kdy koncepce rodinné výchovy a školní edukace je založena na potřebách, blahu, zájmu dítěte, jež stojí v centru veškeré pozornosti a dění. Škola se snaží vychovávat z žáků emocionálně a sociálně zdatné jedince. Nepodporuje soutěživost, nevraživost mezi dětmi, ale snaží se je vést ke vzájemné toleranci a spolupráci. Na těchto školách se hodnotí, ale neznámkuje a ani nepropadá, studenti zůstávají ve stejném kolektivu, s týmž učitelem po celou dobu základního vzdělávání. Smyslem a cílem tohoto opatření je zamezit skutečnosti, kdy v tradičních školách je neúspěch v jednom předmětu řešen opakováním celého ročníku, a tudíž i předmětů, se kterými žák nemá problém. U takového studenta dojde ke zbrzdění jeho přirozeného a plynulého vývoje, a tím pádem „zaostává“ za svým přirozeným vývojem. Navíc odtržení od skupiny vrstevníků může způsobovat nesnáze spojené s navazováním nových vztahů a zapříčinit ztrátu zájmu o vzdělávání jako celek. Vyskytnou-li se však závažnější potíže a překážky, které se nedaří odstranit pomocí

nejrůznějších forem individuální péče a doučování, nelpí se na zavedených pozicích a žák musí být přerazen do systému vzdělávání ve speciálních waldorfských školách.

Waldorfská škola se prezentuje jako škola obecná s rovnocennými možnostmi pro všechny, neboť stojí proti rozdělování a vylučování dětí podle intelektu a předčasné specializaci předmětů, snaží se v co největší míře o propojení přírodovědných disciplín s tvořivými uměleckými předměty (Pol, 1995). Vyučování a výchovné působení je na waldorfských školách koncipováno tak, aby maximálně rozvíjelo individuální schopnosti a zvláštnosti dítěte, podporovalo jeho aktivitu, tvořivost a svobodnou mysl. Těmto aspektům je podřízena organizace výuky zahrnující například rozložení látky do bloků, učení estetickým a výchovným předmětům, slovní hodnocení, rozvolnění školních osnov a partnerská komunikace mezi učitelem a žákem (Průcha, 2012). Pro waldorfské školy jsou rovněž příznačné specifické architektonické prvky, a to jak v exteriéru, tak interiéru. Důraz je kladen na pestrost a barevnost prostředí, prostornost, tvarovou nepravidelnost a světlost místnosti, objekt je dispozičně řešen tak, že srdce budovy tvoří sál sloužící jako centrum společného dění. Budova je koncipována tak, aby byla efektivně využita, a zároveň aby se v ní dětem líbilo a cítili se příjemně (Rýdl, 1994).

Daniel Wirz (2002, s. 67-71) stručně shrnuje a rekapituluje deset tezí k waldorfské pedagogice:

- „Výchova je umění.
- Bez sebevýchovy není výchova.
- Religiozita je důležitou součástí waldorfské školy.
- Výchova k integraci ve společnosti.
- Při přípravě na vyučování musíme důkladně pochopit jak látku, tak i dítě.
- Nebojme se meditativního přístupu při přípravě na vyučování.
- Pozorování dětí je nejdůležitější.
- Waldorfská škola převádí do praxe své ideály.
- Škola má být pouze přípravkou pro život - skutečná škola je život.
- Výchovný cíl je umět jednat.“

3.2.1 Učební plán a osnovy waldorfských škol

Výukový režim waldorfských škol nevychází z učebního plánu a osnov zpracovaných v takové podobě, jako je známe z klasických škol, a nemůžeme je tedy chápat jako centrální nástroj. Osnovy jsou formovány a tvořeny s ohledem na místní

podmínky školy samotnými učiteli, kteří se opírají o určující linie, doporučené motivy a okruhy waldorfské pedagogiky. Výsledná a konkrétní podoba učebního plánu má pak individuální charakter (Rýdl, 1994). Rudolf Steiner (in Rýdl, 1994, s. 135) přikládal velký význam důslednému dodržování aspektů vyplývajících z poznání jedince během jeho postupného vývoje, což mělo být určujícím kritériem pro koncepční hlediska výuky: „Z poznání dětského vývoje musíme odvodit věcný učební plán a metody výuky... A jen učební plán, postavený na tomto poznání, působí v souladu s vývojem člověka. Posiluje ho. Každý jiný potlačuje a omezuje jeho síly, což se projevuje potom po celý život.“ Vyučovací plán uznává oprávněnost sedmiletých vývojových cyklů dítěte (předškolní, nižší, střední, vyšší), v každém ročníku je věnována pozornost vybraným tématům, která jsou pojímána komplexně, napříč souvisejícími předměty. V prvním ročníku jsou námětem pohádky, v druhém se děti seznamují s bájemi a legendami, ve třetím přichází na řadu Starý zákon, dále severští bohové a hrdinské báje, v pátém ročníku je tématickým okruhem řecká mytologie a tak dále. Děti si vytváří představy o morálních hodnotách, učí se přemýšlet a vztahovat ponaučení do života, poznat a dát si do souvislostí historické odkazy nejen naší země a skládat si obraz o jiných kulturách. Postupně se u nich rozvíjí vyjadřovací schopnost, čtenářská gramotnost, početní zručnost a další, pro praktický život nezbytné, návyky a dovednosti. Ve waldorfské škole mají kromě společenskovědných a přírodovědných disciplín důležité postavení v učebním plánu i cizí jazyky, esteticko-výchovné a pracovní předměty. Díky rámcovému charakteru učebních osnov se mohou na průběhu a obsahu výuky podílet spolu s pedagogem, dětmi i samotní rodiče (Grecmanová, Urbanovská, 1996).

3.2.2 Náboženská výchova

Vzhledem k tomu, že waldorfská pedagogika čerpala z antroposoficky orientovaného pojetí člověka, jsou waldorfské školy často označovány za náboženské. Takovéto prohlášení působí velmi zjednodušeně a s ohledem na fakt, že antroposofie není světovým názorem, nýbrž cestou k sebevýchově, se jeví jako neopodstatněné. Naopak, děti jsou svými učiteli vedeny k vytváření vlastního mínění, názoru a postoje ve vztahu ke společnosti a světu (Rýdl, 1994). Steiner dokonce několikrát na svých přednáškách pro budoucí waldorfské učitele zdůrazňuje, že: „... nebudeme tady ve Waldorfské škole zařizovat školu světonázorovou. Waldorfská škola nemá být škola světonázorová, kde bychom pak pokud možno cpali do dětí anthroposofická dogmata. Nebudeme učit anthroposofickou dogmatiku, anthroposofie nebude žádným naukovým obsahem, nýbrž

budeme usilovat o aplikaci anthroposofie v učitelské práci. [...] Anthroposofii budeme používat jenom v metodice vyučování.“ (Steiner, 1996, s. 21)

Myšlenky složité a svým rozsahem bohaté antroposofické filozofie nejsou ve waldorfských školách dětem prezentovány v rovině teoretické, ale jsou přímo přenášeny do pedagogické praxe, například se promítají v organizaci výuky, použitých metodách, chodu školy i vzájemném vztahu mezi učiteli a žáky (Rýdl, 1994). Waldorfská pedagogika klade vysoké nároky na osobnost učitele, jenž by měl být nositelem morálněvolných vlastností a současně člověkem s profesním odborným kreditem a kusem člověčenství. Učitel na waldorfské škole nemusí být „vyznavačem anthroposofie“, spíše se od něj očekává jakýsi spirituální přístup k životu, který je antroposofickými idejemi podnícen, inspirován a vychází z jejich přesvědčení (Ronovský, 2011). „Učitel nepotřebuje anthroposofii pro to, aby ji při vyučování bezprostředně vykládal, nýbrž pro své vlastní vzdělávání.“ (Grecmanová, Urbanovská, 1996. s. 8)

„Náboženství jako společenská konverzace o duchovních významech se však již přibližuje kategorii spirituality, kterou chápeme jako spíše individuální, na náboženských institucích nezávislé hledání a prožívání duchovních hodnot a významů. Chápeme-li náboženství ve smyslu spojení s určitou konkrétní institucí, pak musíme konstatovat, že waldorfské školy nejsou náboženské, nýbrž spirituální.“ (Ronovský, 2011, s. 88) Na své duchovní pouti k poznávání vlastní identity, má nezastupitelné místo autoreflexe, která umožňuje vnitřní komunikaci, vcítění se, sebeuvědomování i sebehodnocení. Waldorfská pedagogika si klade za cíl vytvořit školu založenou na prožitku aplikací různých uměleckých a literárních forem, jako prostředku hlubšího a intenzivního proniknutí do dané skutečnosti, jako nástroje podporujícího obrazotvornost, fantazii a kreativní myšlení (Ronovský, 2011).

3.2.3 Výuka v epochách

Waldorfské školy pracují tak, aby jejich výsledky byly co nejefektivnější. Proto mají pevně stanovený denní rytmus odpovídající potřebám žáků. Ráno se děti nejlépe soustředí, a tak jsou na začátek dne voleny předměty, v nichž je potřeba vyvíjet značnou myšlenkovou aktivitu. Dále následují předměty založené na rytmickém opakování (jazyky, hudba), které osvěžují pozornost, schopnost dětí soustředit se, a také vedou k návykům tempo-rytmických dovedností. Ke konci vyučování jsou zařazovány předměty uměleckého či praktického charakteru, tedy ruční, dílenské a zahradnické práce (Carlgen, 1996). Ullrich (2011) poznamenává, že denní rytmus by měl mít i průběh vyučovacího dne učitele, jenž se

ráno přivítá s dětmi podáním ruky, poté se recituje či zpívá. Hodina je zahájena opakováním probrané látky, poté učitel dětem vyloží nové učivo, hodina je zakončena hrou, četbou či jinou aktivitou. „Každá hodina je tedy zpravidla uspořádána tak, že je v **rytmické části** oslovena vůle, ve **střední části** cit a v **klidném závěru** myšlení dítěte.“ (Ullrich, 2011, s. 10) Tyto pravidelné fáze vyučovacího procesu se střídají každý den v časové jednotce, která se nazývá epocha. Epochová výuka zahajuje ranní vyučování a trvá od 90 do 120 minut, tedy 2 až 3 standardní vyučovací hodiny. V tomto bloku se vyučuje pouze jednomu z hlavních předmětů, a to po dobu 3-4 týdnů (výjimečně 5-6 týdnů) (Lukášová, 2013). Vyučovací předměty se dělí na hlavní a vedlejší, neboli odborné. Do hlavních vyučovacích předmětů můžeme zahrnout na nižším stupni matematiku (geometrii), mateřský jazyk, věcné učení a umělecké vyučování. Hudba, náboženství, eurytmie, tělocvik, praktické předměty a jazyky jsou již od 1. ročníku součástí předmětů odborných, i tyto je však možno pojmut ve formě epochové nebo kombinací těchto dvou časových bloků. Odborné předměty jsou běžně uskutečňovány v klasických 45 minutových jednotkách, jedná se o ty, co vyžadují průběžné procvičování a upevňování. Epochy se střídají a během roku se pravidelně, až třikrát, periodicky opakují (Grecmanová, Urbanovská, 1996). Podle Steinerova učení měl epochový systém nahradit tradiční rozvrh, který byl pro lidskou přirozenost nevhodný, neboť nutil žáka soustředit svou pozornost během dne na řadu odlišných problémů z různých oborů, čímž byla jeho soustředěnost roztříštěna a negativně ovlivňována. Za přednost tohoto koncentrovaného učení autor považuje skutečnost, že se stoupající intenzitou se zvyšuje i zájem žáků o danou látku a předpoklad proniknutí do podstaty problému. Způsob provedení, rozsah a intenzita daných epochálních bloků je v kompetenci učitele. Pedagogovi vzniká prostor pro kvalitní přípravu z hlediska jak obsahového tak metodicky-didaktického na několik týdnů dopředu. Během výuky se nezaměřuje na jeden obor, ale kombinuje a přibližuje látku integrovaně. Předpokladem pro bezproblémové zvládnutí epochy je, aby žák nebyl delší dobu mimo školu, neboť v takovém případě vznikne výpadek, jenž se obtížně dohání. Studenti si totiž v epochových blocích vytváří tzv. epochové sešity, do nichž si zaznamenávají klíčové poznatky. Tyto epochové sešity nahrazují učebnice. Sešity nenesou jen informační stopu, ale díky četným kresbám, náčrtkům, schémátům a poznámkám, se v nich odráží individualita a kreativita tvůrce. Učebnice jsou kromě epochových sešitů kompenzovány užíváním doporučených encyklopedií nebo jiných specifických pomůcek. V případě nepřítomnosti si žák může látku doplnit pomocí tzv. knihy reálií, jíž škola disponuje. Tento pracovní materiál slouží rodičům i k domácí přípravě, či je využíván učiteli ve vybraných

hodinách (Rýdl, 1994). Vzhledem k tomu, že waldorfská pedagogika upřednostňuje prvek osobního prožitku, je výuka velmi často doplněna o exkurze, zájezdy, divadelní představení, práce v dílnách, na školních pozemích či jiná přímá pozorování sloužící k dotváření celkové atmosféry. Epochové vyučování zohledňuje individuální schopnosti jednotlivce a umožňuje pomalejším z nich snadnější adaptaci na nové skutečnosti (Svobodová, Jůva, 1995).

3.2.4 Eurytmie

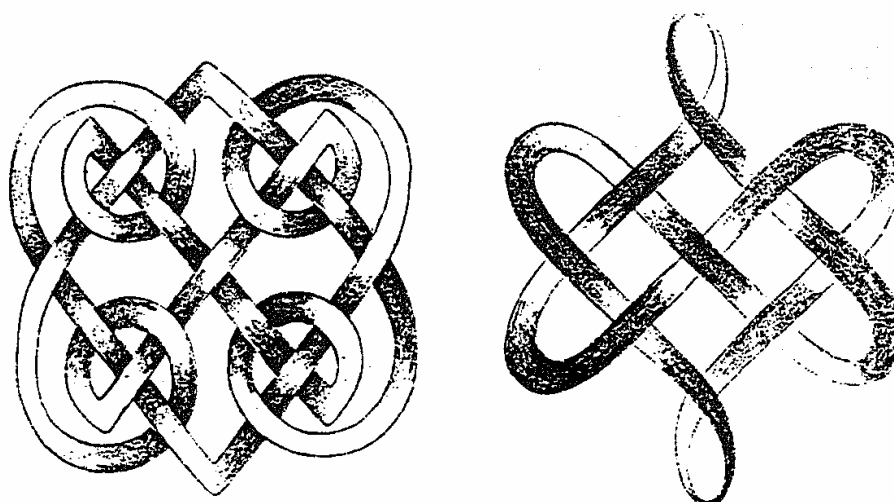
Dle myšlenek Steinerja (in Lukášová, 2013) zařazuje waldorfská pedagogika do výukové skladby specifický předmět s názvem eurytmie. Jedná se o předmět jedinečný, ostatními pedagogikami neuplatňovaný, v němž se snoubí pohyb s řečí a hudbou. Eurytmie je zajímavou technikou podporující zběhlou ve čtení, psaní a prostorové orientaci. Nejčastěji se v literatuře setkáváme s připodobněním eurytmie jako určité formy viditelné mluvy či zpěvu znatelnému každému uchu. „Eurytmie je uměním, jehož vyjadřovacím prostředkem jsou ztvárněné pohybové formy lidského organismu pro sebe i v prostoru, ale i pohyby skupin lidí. Přitom se ale nejedná o mimické pohyby a projevy ani o taneční pohyby, ale o skutečnou zřetelnou řeč nebo zřetelný nápěv. Při mluvení a zpěvu je totiž lidskými orgány určitým způsobem formován proud vzduchu.“ (Rýdl, 1994, s. 150) Eurytmie nevychází z obsahové hodnoty sdělení, nýbrž z přesvědčení, že každá hláska má svůj iracionální význam uchovaný v našem nevědomí a evokuje v člověku jakási duchovní volní gesta. Základem eurytmie je přednes uměleckého textu či hudba. Slova skládající se výhradně ze samohlásek jsou odrazem vnitřních pohnutek člověka, souhlásková slova pak zrcadlí spíše události vnějšího světa. Každá hláska vyjádřená specifickým pohybem získává v eurytmii svou konkrétní podobu (Carlgen, 1996). Pohyb je ztvárněn horními a dolními končetinami, mimickými gesty či běžnými posunky. Vzniká tak smyslový obraz odpovídajících audiálních sdělení. Stěžejní jsou pro eurytmii nejpohyblivější lidské orgány, a to paže a ruce. Na rozdíl od tance, jde v eurytmii o doprovod hudební skladby, v níž ale to, co ztvárňuje tanec je vedlejším produktem a podstata je vyjadřována pohyby horních končetin a aktivizací celého organismu, pro ztvárnění dané myšlenky. V praxi se dítě na waldorfské škole seznamuje s metodami eurytmie postupně. Začíná dle hudebních námětů jednoduchými geometrickými a kreslířskými formami, ve kterých se má na základě napodobování naučit vnímat rozdíl mezi rovnými, křivými a obloukovitými liniemi. Na krátkých básničkách si pomocí střídání krátkých a dlouhých kroků, vytleskávání a podupávání procvičuje pocíťování taktu, rytmu a rýmu. Až později se přistupuje

ke zmíněným gestům a pohybům zohledňujícím původ jednotlivých slov nebo celých vět. Eurytmie je povinným předmětem na celém 1. stupni základního vzdělávání. Klade si za cíl rozvíjet prožitkové vnímání u dětí, zachycení krás mluveného projevu pomocí rytmicko pohybových prvků a uvědomování si vlastní duševní harmonie celého těla (Rýdl, 1994).

3.2.5 Kreslení forem

Dalším netradičním vyučovacím předmětem na waldorfské škole je tzv. kreslení forem. Jedná se o dynamický způsob kreslení, ve kterém je potlačeno zobrazování skutečnosti, pozornost je věnována ztvárnění aktuálních pocitů, ale i vyjádření rytmu a pohybu, kterým dítě oplývá (Grecmanová, Urbanovská, 1996). „Dítě, které již v předškolním věku dokáže rozpoznat základní geometrické tvary (kruh, čtverec, trojúhelník), objevuje prostřednictvím kreslení forem jejich zákonitosti nezávisle na bezprostředním spojení s vnějším skutečností, aby mohlo lépe a hlouběji prožít příští setkání se všemi rozmanitými formami, které ho obklopují (Slunce, vzory sněhových vloček, šestiúhelníky včelích pláství, krystaly různých podob, pravidelné struktury květů a listů rostlin, spirály ulit apod.), a aby později lépe pochopilo geometrické zákonitosti ve vesmíru, umění, matematice, zeměpise, botanice, nauce o člověku.“ (Grecmanová, Urbanovská, 1996, s. 85) Vychází se ze dvou základních tvarů – kruhu a přímé linie. Děti se nejprve snaží získat jasnou představu o tvaru kruhu, ten trénují kroužením paží, předloktí, rukou, prstem i hlavou nejdříve ve vzduchu, později je ztvárňují graficky za pomoci rozmanitých materiálů a pomůcek. Poté se obdobným nácvikem přistupuje ke kreslení přímých linií, spojování obrazců z kruhů a přímek, jež slouží k rozvoji jemné motoriky dítěte a jako průprava pro psaní písmen. Z určitých kreslících forem jsou následně vyvozovány tvary psacího písma. Žáci si při vytváření vlastních individuálních forem trénují nejen nácvik psaní, ale také fantazii, kreativitu a tvořivost (Grecmanová, Urbanovská, 1996).

Obr. 3 Příklady kreslení forem



(Grecmanová, Urbanovská, 1996, s. 92)

3.2.6 Posuzování výkonů a hodnocení žáků

Zvolená forma klasifikace žáků, je odrazem vnějšího vyjádření hodnotícího procesu, tedy způsobem, jakým učitel sděluje žákovi výsledek jeho práce. Slovní hodnocení, které je pro waldorfskou pedagogiku typické, se v českém vzdělávacím systému začalo objevovat na počátku 90. let 20. století. Míra znalostí není pedagogy ověřována tradičními prostředky a způsoby uplatňovanými v klasickém školství, a současně ve waldorfské škole využívají učitelé široké stupnice výrazových prostředků sloužících k hodnocení např. pokynu hlavou, heslovitého sdělení, bodových hranic až po obsáhlé a podrobné písemné rozборы výkonů. V případě podání písemné žádosti oprávněnou osobou však platí povinnost převedení slovního hodnocení do formátu známkovací stupnice, jedná se o situace související s přechodem žáka na jinou školu či s nástupem do zaměstnání (Svobodová, Jůva, 1995).

Důvodem vedoucím k používání alternativního hodnocení známkování je snaha minimalizovat psychické napětí žáků, stres spojený s demotivací jedince a ztrátou osobní morálky ve snaze vyhnout se špatné známce, utváření negativních postojů k vlastní osobě, škole a vzdělávací soustavě jako celku. Známkovací škála neposkytuje učiteli prostor promítnout do celkového hodnocení společně s informací o žákových vědomostech také sdělení o jeho chování, vyjadřovacích schopnostech, zájmech, pracovní morálce a přístupech k předmětu v míře zohledňující jeho osobnost. I přes tyto negativní aspekty

v České republice formální klasifikace značně převažuje nad neformálním slovním hodnocením žáků (Kolář, Šikulová, 2009).

Dle Kopřivy (in Kolář, Šikulová, 2009) k přednostem slovního hodnocení patří možnost vyzdvihnout pozitiv a úspěchů, v případě slabých míst je žák vhodně upozorněn a veden k dosažení lepšího výsledku. Slovní hodnocení dovoluje, díky své různorodosti, učiteli reflektovat individualitu a specifika jednotlivce. Dále eliminuje znevýhodnění slabších či handicapovaných žáků a nepotlačuje jejich motivaci. Skýtá příležitost sledovat a zachytit žákův vývoj napříč nejenom jednotlivými dovednostmi a znalostmi, ale i pozorovat jeho vývoj v čase, podtrhnout nebo upozornit na změnu oproti roku předešlému, čímž je možno včas usměrnit nežádoucí vlivy ve výchovně vzdělávacím procesu. Celistvě informuje rodiče o sociálních a personálních vlastnostech jejich dítěte. V neposlední řadě by se učitelovo hodnocení mělo stát předlohou pro hodnotící a sebehodnotící aktivity daného dítěte.

Rýdl (1994) ve své knize uvádí, že vysvědčení na waldorfské škole má podobu krátkých písemných zhodnocení vypovídajících o nabyté úrovni vědomostí, zdatnosti, zručnosti žáka v daném předmětu, principech a způsobech jeho práce. Stěžejní myšlenkou tohoto typu hodnocení je brání zřetele na individualitu osobnosti. Žák má být hodnocen podle svých schopností a dovedností, což se jeví podle Rýdla jako přínosnější než známkovací stupnice, která navíc nenese žádnou informaci o žákově vývoji ani postupu.

3.2.7 Osobnost, role a postavení učitele

Učitel tvoří významnou složku waldorfského vzdělávání, neboť naplnění myšlenek zakladatele Rudolfa Steinera je odvislé od jeho lidských kvalit a pedagogických schopností jak tělesných, duševních, tak také duchovních. Prosperita učitele je dána stupněm poznání, který se mu u svých svěřenců ve výchovně vzdělávací oblasti podaří probudit (Rýdl, 1994). Vysokoškolské pedagogické vzdělání není dostatečnou kvalifikací pro učitele na waldorfské škole, zájemci o tuto práci musí projít dalším odborným školením, ve kterém se budou věnovat studiu antroposofie a jiných specifíků waldorfské pedagogiky. Učitel musí dětem sloužit jako vhodný vzor a vytvářet pomocí nejrozličnějších metod a technik, co nejpříjemnější podnětnou pracovní atmosféru pro harmonický rozvoj všech svých žáků. Steiner vychází z ideje, že výchova je umění (Svobodová, Jůva, 1995). „Z této teze byl odvozen i profil učitele, jako **volně tvořícího, produktivního umělce**. Mělo by platit: učitel jako umělec a vyučování samozřejmě jako umění! To neznamená jen, že učitel musí být malířem, hudebníkem nebo sochařem, ale spíše to, že vše co učitel během vyučování

činí je umělecké.“ (Rýdl, 1994, s. 148) Waldorfský učitel také při své práci často využívá a pracuje s poznatky z psychologie odrážející temperament jednotlivých žáků (sangvinik, cholerik, melancholik, flegmatik), jimž výuku vhodně organizačně přizpůsobuje, například rozsazením po třídě, střídáním typů činností apod. Tato výchova má pomoci v udržení duševní rovnováhy jedince a předejít obtížím pramenícím z jeho špatného jednostranně zaměřeného vedení (Ullrich, 2011). Podle Pola (1995) Steiner ve svých úvahách vyzdvihoval jako důležité schopnosti dobrého učitele zejména vroucnost, pedagogický cit, nadšení, iniciativu, lásku, aktivitu a podnětnost. Pol ve své knize (1995, s. 33) deklaruje dle Steinerových myšlenek čtyři požadavky na waldorfského učitele:

- „Musí být člověkem iniciativním, ve všem co dělá, ať jsou to věci velké či malé;
- Musí být jedním z těch, kteří se zajímají o existenci celého světa a lidstva... Vstupovat do všeho, co se jakkoli týká každého jednotlivého dítěte v jeho péči - i lidstva jako celku;
- Musí být tím, kdo nikdy nečiní kompromisy ve svém srdci a myslí s tím, co považuje za nepravdivé;
- Nesmí se nikdy stát „starým“ („vyčichlým“) a „kyselým“ - musí být „svěží“ a stále se snažit takovým zůstat.“

Waldorfská pedagogika klade důraz na úzkou vazbu a soudržnost mezi rodiči a školou. Nejčastěji se jedná o kontakt třídního učitele s rodinami dětí, a to nejenom po formální stránce. Učitel navazuje s rodiči bližší vztah nad rámec pracovní doby a snaží se různými způsoby poznat veškeré životní okolnosti dítěte (Rýdl, 1994). Učitel v průběhu roku uskutečňuje návštěvy dítěte přímo v místě jeho bydliště. Škola s přispěním a podporou rodičů pořádá školní i mimoškolní aktivity, na nichž žáci mohou předvádět rodičům výsledky své práce formou pěveckých vystoupení, recitací, scének a přehlídek. Rodiče by se měli aktivně zapojit nejenom do společenských akcí školy, např. při plánování a organizaci slavností, jarmarků, výletů a exkurzí, ale i do úklidových a údržbových činností. Výtěžek z pořádaných akcí přispívá k zajištění nákladného chodu školy (Pol, 1995).

V současné době vznikají při školách waldorfské iniciativy a sdružení, kde společně působí pedagogové, rodiče (minulých, současných i budoucích) dětí a ostatní příznivci této alternativy. Smyslem a náplní činnosti je hledat nové příležitosti ke zdokonalování výchovně vzdělávacího procesu dětí, k popularizaci poznatků, k vedení diskuze o zlepšení celkového chodu školy (Rýdl, 1994).

3.3 Pozice waldorfské pedagogiky v české vzdělávací soustavě

S pádem komunistického režimu vznikla v roce 1989 Koordinační rada waldorfského školství, která se později přejmenovala a od roku 1994 vystupuje pod názvem České sdružení pro waldorfskou pedagogiku. V čele této organizace stál významný psycholog Zdeněk Helus, jenž se podílel na zakládání waldorfských škol v České republice. Instituce aktivně spolupracovala s MŠMT ČR a garantovala fundovanost pedagogického sboru i kvalitu organizačně-ekonomického chodu školských zařízení (Spilková a kol., 2005). Kantorková, Lukášová, Opršalová, Seberová, Šterková a Zuzák (in Spilková a kol., 2005, s. 270) se shodují v konstatování: „České sdružení pro waldorfskou pedagogiku úzce spolupracuje s Asociací waldorfských škol v ČR, která vznikla v roce 1997 a je zaměřena především na praktickou spolupráci jednotlivých škol v následujících oblastech: poradenství pro jednotlivé školy v různých, zejména právních a pedagogických otázkách; koordinace činností týkajících se školské politiky; pořádání veřejných setkání a shromáždění; další vzdělávání učitelů pořádáním společenských setkání učitelů, odborných zasedání a kolokvií; financování a organizace vzdělávání učitelů; podpora při zakládání nových waldorfských škol; sledování kvality realizace vzdělávacího programu Česká škola waldorfského typu, vydávání časopisu Člověk a výchova.“

Waldorfská škola je pravděpodobně nejrozšířenějším typem alternativní školy a můžeme ji najít takřka ve všech zemích západní Evropy. Waldorfská škola se stává v České republice stále více populární, proto roste jak počet jejích příznivců z řad široké i odborné veřejnosti, tak i počet samotných vzdělávacích zařízení (Průcha, 2012). AWŠ ČR uvádí, že v České republice bylo v roce 2008 celkem 10 samostatných základních škol s 1.-9. ročníky v Praze, Příbrami, Semilech, Písku, Ostravě, Brně, Olomouci, Českých Budějovicích a Karlových Varech. V Praze a Plzni můžeme najít waldorfské třídy, které fungují v rámci jiného subjektu, který školu zaštiťuje (AWŠ ČR, 2008).

Ideje waldorfské pedagogiky v České republice šíří Antroposofická společnost a AWŠ ČR, která publikuje odborné články a propaguje waldorfskou pedagogiku v časopise s názvem Člověk a výchova (Průcha, 2012).

3.4 Cíle a úkoly waldorfské pedagogiky

„Waldorfská škola si klade za cíl být školou současnosti a přitom vychovávat pro budoucnost.“ (Grecmanová, Urbanovská, 1996, s. 8) V duchu tohoto motta waldorfská škola aspiruje na výchovu ke svobodě, duševního i fyzického zdraví, rozvoj dětské osobnosti, motivaci k vlastní touze po poznání, utváření silného a morálně bohatého jedince (Grecmanová, Urbanovská, 1996). Waldorfská pedagogika usiluje o komplexní vývoj člověka, tedy o maximální uplatnění všech schopností, a to jak v oblasti intelektuální, citové tak i morálněvolní. Waldorfská pedagogika se tedy snaží stejnoměrně rozvíjet rozumové, sociální, emocionální, umělecké i praktické dovednosti, tato skutečnost bývá často označována slovním spojením „hlava, srdce, ruce“. V učebním plánu waldorfské školy je velký prostor věnován předmětům podporujícím manuální zručnost dětí, přičemž je zachována vyváženost a soulad s ostatními předměty. Výchova je uzpůsobena tak, aby udržovala rovnováhu mezi složkou racionální a emocionální a vzájemně je doplňovala. Dle myšlenek Rudolfa Steinera ve svém praktickém životě dokonce jedinec více upotřebí proces prožívání a hnutí mysli, než rozumové chování. Smyslem je tedy docílit harmonie mezi vědou, uměním a duchovními hodnotami (Ronovský, 2011). „Máme-li krátce shrnout základní cíl waldorfské pedagogiky, i při vědomí, že to principiálně není možné, pak je to z nejobecnějšího pohledu zřejmě snaha podpořit v dítěti rozpoznání jeho vlastní individuální podstaty a spojení této podstaty se světem. Dítě má nalézat kladný, zdravý vztah ke světu, aby ho mohlo mít také k sobě.“ (Ronovský, 2011, s. 67) Získané schopnosti nejsou samy o sobě primárním cílem waldorfské pedagogiky, nýbrž směřují k naplňování vyšších cílů, k využití potenciálu každého jedince a k vytvoření oduševnělého a morálně silného člověka. Tomu je pak uzpůsobena veškerá výuka (Ronovský, 2011).

3.5 Hodnocení waldorfské pedagogiky

Waldorfská škola se nejen v České republice setkává s odlišnými reakcemi a stanovisky ve vnímání a hodnocení odváděné práce. Polarizace názorů může být vyhrocena až do extrému. Nekompromisní skupina zastánců této pedagogiky se až fanaticky domnívá, že jedine waldorfská škola může svým přístupem „škola hrou“ zachránit upadající standardní školství, a až nekriticky ji považuje za ideální typ školy. Na druhé straně se najdou hlasití oponenti, u nichž si waldorfská pedagogika důvěru nezískala, naopak se stala terčem tvrdé kritiky. Tito skeptici zejména poukazují na fakt, že

i když se waldorfská škola prezentuje jako „svobodná“, předkládá svým následovníkům určité světonázorové principy a daný styl výchovy, mnohdy zavánějící dogmatismem (Průcha, 2012). Ullrich 1986 (in Průcha, 2012) vidí slabé místo v antroposofickém prožívání a výchově, neboť tvrdí, že „nadsmyslové poznání“ přesahuje hranici vědeckého chápání světa, tudíž nestojí na pevných základech a waldorfští stoupenci se mohou odvolávat pouze na Steinerovo vlastní prožívání, proto nemohou hodnověrně naplňovat vytýčené cíle a obsahy výchovně vzdělávacího procesu. Odpůrci hovoří o „zmanipulování“ jedinců antroposofickou výchovou a přirovnávají waldorfské školy až k sektářským sdružením (Průcha, 2012). Podle Zoubkové (2000) v naší republice posuzuje a hodnotí činnost waldorfských škol, v rámci českého vzdělávacího systému, Česká školní inspekce. Ta například poukazuje na skutečnost, že učitelé nemohou odborně obsáhnout široký záběr a rozsah vyučovaných předmětů, považuje za neefektivní tvoření zápisů a přepisování poznatků do „epochových sešitů“, a vnímá celkově malou míru aktivního podílů žactva na výuce. Pedagogický odborník M. Pol (1995) naopak hodnotí waldorfskou školu kladně. Připouští, že jisté učební prvky a přístupy jsou praktikovány i na škole klasické, přesto oceňuje její specifické vlastnosti jako je například integrace učiva, sounáležitost rodičů a školy, ale zejména postavení učitele: „... učitelům jsou ve waldorfských školách svěřeny nezvykle široké kompetence - mnohem širší, než bývá pravidlem v případě kompetencí učitelů běžných škol. Současně je na ně kladena nezvykle velká odpovědnost.“ (Pol, 1995, s. 145)

4 Úvod

Praktická část diplomové práce je zasazena do prostředí olomoucké waldorfské školy. Místem a zdrojem výzkumného šetření se stal tento konkrétní typ alternativní vzdělávací instituce díky vyváženému spojení atraktivního tématu s realizační dostupností. V počátcích hledání vhodného námětu jsme se orientovaly na elektronické informační zdroje, ale opět se potvrdilo, že není nad osobní komunikaci. Ta nás totiž přivedla k myšlence zabývat se seriózně projektem „Nultého ročníku“.

V průběhu studia na fakultě jsme se oblastí alternativního školství resp. waldorfskou pedagogikou zaobírali. Ukázalo se však, že tento vzdělávací směr má v odborných kruzích řadu zastánců, ale i nemálo kritiků. Co je jednou skupinou vnímáno jako přednost, pro druhé se stává předmětem výhrad. Ve výběru látky jsme spatřovaly možnost lépe se zorientovat v dané problematice a vytvořit si, prostřednictvím praktické zkušenosti, vlastní názor na nedávno vzniklou iniciativu Waldorfské školy Olomouc.

Výzkumná sonda byla prováděna metodou kvalitativního sběru dat, která klade důraz na hlubší poznání předmětného jevu. Uplatněním této metody jsme se snažily o vytvoření obrazu zkoumaného problému, o porozumění lidem v různých situacích a jejich výkladu těchto situací. Vycházely jsme z předpokladu, že realita by měla být spíše interpretována než popisována, a to na základě toho, jak ji prožívají konkrétní jednotlivci.

Cílem průzkumu bylo zjistit možnou míru přidané hodnoty projektu „Nultého ročníku“. K tomu nám posloužily položené dílčí otázky, a zejména reakce a postoje absolventů projektu. Dotazy orientované na cílovou skupinu, tedy na rodiče a vedoucího pedagoga, spolu s jejich odpověďmi by se daly rozčlenit do 3 základních kategorií. První z nich mapuje důvody vedoucí respondenty k volbě alternativního způsobu vzdělávání jejich dítěte a výběru waldorfské pedagogiky. Druhá se zabývá přínosy a praktickými dopady promítajícími se v profesním i osobním životě školy a jejich učitelů, rodičů a především dětí, které stojí v centru pozornosti. Třetí se pak věnuje širšímu využití projektu v kontextu propagace alternativního školství, které stále zůstává na okraji vzdělávacího systému v ČR.

Za účelem zachování pravidla triangulace zdrojů, kdy data a údaje byly získávány jedinou metodou, ale od různých skupin osob, byla studie založena na narativních rozhovorech s vybraným vzorkem rodičů a s pedagogem odpovědným za projekt. Jednalo se o individuální, předem dohodnutou komunikaci probíhající na různých místech,

v různých časech, dle potřeb jednotlivých aktérů. V případě projektové manažerky rozhovor proběhl přímo na půdě školy. Každý respondent měl dostatek prostoru pro vyjádření svých myšlenek i pocitů. Ve všech rozhovorech byl, se souhlasem protistrany, použit diktafon.

Za klíčovou a stěžejní skupinu prováděného šetření je považována množina rodičů. Díky vstřícnosti a ochotě paní učitelky byly nejprve získány kontakty na absolventy předchozích „Nultých ročníků“. V první fázi jsme se na ně písemně obrátily s představením osoby diplomanta a námětem diplomové práce, a s žádostí o budoucí spolupráci. Reakce oslovených jedinců byla nejen rychlá, ale ve většině případů i kladná, s příslibem brzkého setkání. Následně bylo s jednotlivými rodiči komunikováno telefonicky či mailem, a to z důvodu organizačního zabezpečení průběhu schůzky. Výsledkem bylo pořízení zvukového záznamu poskytovaných rozhovorů, jehož doslovné znění bylo převedeno do písemného tvaru a následně zformulováno do interpretační podoby. Při nakládání s poskytnutými informacemi byla respektována a zachována anonymita respondentů.

I přes přípravu a snahu vést strukturovaný dialog k danému tématickému okruhu se mnozí rodiče naladili a uvolnili do té míry, že naprosto spontánně reagovali proudem slov. Doba trvání jednotlivých interview se pohybovala od půlhodiny po hodinu, výjimečně i déle.

Neméně důležitou roli ve vztahu k bohatým a cenným informačním zdrojům, o které je opírána výzkumná sonda, sehrála manažerka projektu. Velmi si ceníme jejího osobního přístupu a zápalu, po celou dobu spolupráce. Umožnila nám nahlédnout pod pokličku interních záležitostí školy a otevřeně reagovat na všetečné dotazy.

Za součást východisek prováděné výzkumné sondy, byť malou, považujeme i vzhled do problematiky na základě osobní přítomnosti diplomanta na jednotlivých seminářích v průběhu „Nultého ročníku“. Z tohoto důvodu byla činnost na diplomové práci zahájena již v loňském školním roce. V dobách sezení, prostřednictvím metody přímého pozorování, vznikl prostor pro uvědomování si nejen věcné, obsahové či odborné náplně a použité metodiky, ale i psychologicko - sociálních aspektů projektu.

Výsledky výzkumné sondy jsou prezentovány v dalších kapitolách a přílohách diplomové práce.

5 Vhled diplomanta

Vzhledem k tomu, že oblast alternativního školství z praktického hlediska stále zůstává na okraji pozornosti jak odborníků, tak široké veřejnosti, od počátku jsem vnímala projekt „Nultého ročníku“ Waldorfské školy Olomouc jako velkou výzvu i pro sebe.

Jako příležitost rozšířit si teoretické znalosti, ale hlavně jako příležitost proniknout do reálného světa školy, která se snaží existovat ve vzájemné symbióze dětí, učitelů a rodičů. Když jsem se o tomto projektu dozvěděla, zdálo se mi velmi podnětné a zajímavé věnovat se hlouběji tématu přípravy přechodu z hravého a bezstarostného předškolního období na období školních povinností, které zasahuje nejen samotné děti, ale i jejich rodiče.

Abych mohla do dané problematiky co nejlépe proniknout a porozumět jí v širších souvislostech, založila jsem svou výzkumnou práci na osobní individuální komunikaci s vybraným vzorkem rodičů, jejichž děti dnes navštěvují jednotlivé ročníky Waldorfské školy Olomouc, a na přímé komunikaci s vedoucí projektu na straně školy. Nezanedbatelný význam měla i moje účast na jednotlivých seminářích projektu.

Nejprve jsem tedy absolvovala některé přednášky „Nultého ročníku“ probíhající jednou za 14 dní v období února až června 2013 v prostorách školy. Posluchačů bylo průběžně okolo deseti, tvořily je manželské páry, matky i babičky. Do té doby jen pojem „Nultý ročník“ pro mě rázem získal konkrétnější obrysy. Uvědomovala jsem si, jaká je role školy, jaké jsou její cíle, jakých forem, nástrojů a prostředků škola využívá k naplnění stanovených cílů. Současně jsem se postupně seznamovala s doposud pro mě neznámými motivy a důvody, pochybnostmi a nejistotami vedoucí rodiče k případnému výběru budoucí výuky jejich dítěte mimo hlavní vzdělávací proud.

Odborná zdatnost, v kombinaci s vlídným chováním lektorky, měla blahodárný vliv na živou a tvořivou atmosféru jednotlivých lekcí. Výklad byl poutavý, a to i díky tomu, že teorie byla průběžně doplňována praktickými příklady. Rodiče byli v logických celcích seznamováni s hlavními principy waldorfské pedagogiky. Zajímavé bylo sledovat reakce účastníků a velmi podnětnou se ukázala vyvolaná diskuze k jednotlivým oblastem. Například debata o výuce v tzv. epochách, kdy metoda práce waldorfských učitelů vychází z vývojových zákonitostí člověka a učiva základních předmětů jako je český jazyk, matematika, dějepis, fyzika a dalších, podle konkrétních ročníků a uskutečňuje se v epochách, tedy souvislých blocích trvajících denně od 8.00 do 9.40 po dobu 3-6 týdnů.

Výrazně kladný ohlas jsem zaznamenala v případě způsobu hodnocení žáků, které probíhá formou slovního hodnocení, jehož pravidla jsou popsána ve školním vzdělávacím programu.

Rodiče rovněž přivítali postavení a roli waldorfského učitele jako psychologa, který citlivě přistupuje k obdobím vývoje dítěte a dokáže za určitými projevy vidět daleko více, než jen projev samotný.

Spornou se však zdála otázka aktivní spoluúčasti rodičů na akcích školy zaměřených jak na děti (organizace ročních slavností, pomoc učitelům při realizaci specifických epoch a předmětů, vydávání školních zpravodajů, financování nadstandardních činností), tak na veřejnost (kulturní představení, vánoční a velikonoční jarmarky, přednášková a vzdělávací činnost), byť Rýdl ve své knize z roku 1994 uvádí, že jedním z význaných prvků waldorfské pedagogiky je soudržnost mezi rodiči a školou, ale v praxi se ukazuje, že řada rodičů poukazuje na časovou náročnost při uplatňování tohoto principu.

Poté jsem využila vstřícnosti a ochoty vedoucí projektu, která mi vyčerpávajícím způsobem poskytla řadu informací, vysvětlila nejasnosti, které jsem k dané problematice měla a pomohla mi tak pochopit věci ve vzájemných souvislostech.

Nakonec přišly na řadu schůzky s rodiči, kteří už své životní rozhodnutí ve prospěch alternativního školství učinili. Přiznávám, že jsem svou pozornost na počátku mé výzkumné práce zbytečně zaměřila spíše na technicko - organizační zabezpečení průběhu jednotlivých setkání, než na samotný cíl společné konverzace. Tento fakt pravděpodobně pramenil z obav, které mě provázely, z úvodní nejasné představy a mlhavých očekávání. Vnitřně jsem však věřila, že by přece nikdo z účastníků projektu nemarnil čas, kdyby to v konečném důsledku nemělo smysl. S každou další uskutečněnou schůzkou jsem se stávala zasvěcenější, lépe jsem se orientovala v tématu, konverzace probíhala v uvolněnější atmosféře a vedení dialogu jsem měla pevněji v rukou. V řadě případů jsem na konci sezení cítila tak, že čas věnovaný rozhovoru na toto téma vnímá rodič jako příležitost k zastavení, rekapitulaci, zhodnocení i výhledu do budoucna.

Kromě získání nezbytných faktických informací a údajů pro mou výzkumnou práci, považuji pro sebe za vysokou přidanou hodnotu psychologický rozměr plynoucí ze způsobu a formy vzájemné komunikace. Jedinečnost okamžiku každého rozhovoru byla dána místem, časem, naladěním dotazovaného a jeho individualitou.

Intuice mě nakonec nezklamala a veskrze pozitivní ohlasy a reakce z různých úhlů pohledu na projekt „Nultého ročníku“ Waldorfské školy Olomouc, to jen potvrzují.

A to i přesto, že příčiny a kořeny, v nichž tkví rozhodnutí vedoucí rodiče k volbě modelu alternativního způsobu vzdělávání jejich dítěte, jsou různorodé.

6 Podání projektové manažerky

Rozhovoru s projektovou manažerkou Waldorfské školy Olomouc předcházelo několik schůzek. Nejprve byl projeven zájem o projekt „Nultého ročníku“ na úrovni předmětu diplomové práce, který se setkal s kladným ohlasem. Poté byla nabídnuta účast na cyklu právě se rozvíjejících přednášek. Po skončení jednotlivých seminářů byla, v případě potřeby, paní učitelka k dispozici. Díky průběžné komunikaci a možnosti ji blíže poznat, pak samotné interview probíhalo v uvolněné a pohodové atmosféře.

6.1 Vznik projektu

Kdy a proč Waldorfská škola Olomouc iniciovala vznik projektu „Nultého ročníku“?

Pedagog (interpretace): Waldorfská škola Olomouc se stala soukromým vzdělávacím zařízením ve školním roce 2009/2010. Do této doby existovaly třídy s waldorfskou pedagogikou na státní Základní škole Hálkova v Olomouci. S ohledem na délku registračního procesu na příslušném ministerstvu vzniklo roční přechodné mezidobí, v němž se konal první ročník projektu. Ovšem tento ročník, v režii bývalého zřizovatele, bohužel, nepovažuji za zdařilý. Účastnila jsem se ho z pozice rodiče, nikoli pedagoga.

V rámci české legislativy se termín nultého ročníku používá ve smyslu posledního roku docházky dítěte do mateřské školy, jehož programová náplň je orientována na přípravu dítěte na přechod do nového typu vzdělávacího zařízení. „Nultý ročník“ je v tomto kontextu vnímán jako předskokan před řádnou školní docházkou.

Waldorfská škola Olomouc, jako soukromý zřizovatel, si pojem nultého ročníku „vypůjčila“, ovšem vnímá ho v jiných souvislostech. Cílovou skupinou jsou kromě dětí i rodiče. Smyslem projektu je poskytnout rodičům maximální množství informací o výchovně vzdělávacím procesu na naší škole. Za tímto účelem jsme připravili cyklus přednášek probíhající jednou za 14 dní v období února až června. Jednotlivá témata jsou zaměřena na odlišnosti waldorfské pedagogiky oproti klasickým metodám vzdělávání. Rodiče se tak seznamují s rolí školy, učitele i rodiče, pojetím koncepce učebních plánů na prvním i druhém stupni, přístupy a metodami výuky jazyků, přírodovědných i humanitních předmětů.

Děti jsou v tomtéž čase v jiných prostorách školy s vlastním programem. Mají tak možnost poznávat jeden druhého, zapamatovat si svá jména, prožít společné okamžiky a pozvolna si budovat komunikační mosty. Po určité době se k dětem připojuje jejich

budoucí učitel první třídy. S ohledem na skladbu dětí, vystižení atmosféry kolektivu pak může pedagog s dostatečným předstihem plánovat a připravovat organizaci a průběh budoucího školního roku.

Projekt pak pro rodiče, děti a pedagogy vrcholí o prázdninách, většinou ve dny pracovního volna před zahájením školního roku, společně stráveným víkendem, který končí slavnostním pasováním prvňáčků.

Za klíčovou přidanou hodnotu projektu považuji vytvoření týmu, v němž mají jednotliví členové v případě potřeby možnost hledat oporu. Realizovali jsme již 4 ročníky projektu a za dosažené výsledky jsem velmi ráda.

6.2 Původ projektu

Jedná se o autorský projekt?

Pedagog (interpretace): Ano, nevíme o tom, že by obdobný projekt běžel i na jiných školách v ostatních městech naší země. Naopak jsme byli kontaktováni řadou škol napříč Českou republikou, které projevíly o náš projekt zájem. Těší mě, že můžeme i dříve vzniklým subjektům poskytnout své know-how.

Víte, projekt se vyvíjel v čase a my jsme si postupně uvědomili řadu skutečností, které vedly ke zlepšování, ale už naše prvotní dojmy byly kladné a to nás motivovalo k další tvůrčí aktivitě. Prvního nultého ročníku se účastnilo okolo 50 % rodičů, postupně s dalšími ročníky se počty navyšovaly na 75 %, a v posledním se účast pohybovala kolem 90 %, což mě velmi těší a naplňuje, že toto naše úsilí začalo sklízet ovoce.

6.3 Dokumentace k projektu

Máte přípravu projektu, případně s projektem získané zkušenosti, zpracovány v nějaké ucelené písemné podobě? Kdo se podílí na průběhu jednotlivých přednášek?

Pedagog (interpretace): Východiska pro tvorbu obsahové náplně projektu vznikají na úrovni vedení školy. Pro daný ročník je vytvořena programová skladba cyklu přednášek. S ohledem na vybraná témata jsme zejména v počátcích projektu oslovovali externí lektory. Následně se naši pedagogové sami chopili prezentační činnosti a jednotlivá sezení s rodiči jsou v současné době realizována převážně pod taktovkou interních zaměstnanců. Tímto krokem posilujeme důvěryhodnost rodičů vůči škole a jejím učitelům.

Zpětnou vazbu nám rodiče průběžně poskytují ústně po každém našem „sezení“. S ohledem na reakce rodičů, četnost a míru podrobnosti dotazů jsme schopni vyhodnotit,

jak dané téma rodiče zaujalo a jaký pro ně mělo přínos. Přípravu projektu či nabyté zkušenosti však nemáme zpracovány v žádné ucelené písemné podobě.

6.4 Propagace projektu

Jaká je publicita Vašeho projektu?

Pedagog (interpretace): Každá waldorfská škola je členem AWS ČR. Tato organizace pořádá pravidelná pracovní setkání, vzdělávací semináře či jiné akce. Při těchto příležitostech si můžeme vzájemně předávat nabyté zkušenosti. Jedná se tedy spíše o neformální publicitu projektu.

6.5 Budoucnost projektu

Budete v projektu v příštích letech pokračovat? Připravujete nějaké novinky?

Pedagog (interpretace): Určitě ano. Velmi nás těší zvýšený zájem rodičů a pocit, že děláme dobrou věc. V tomto projektu nám nešlo jen o zvýšení počtu žáků a zajištění naplněnosti tříd, i když i to bylo jedním z prvotních cílů, ale prioritou byly samotné děti a rodiče. Naší snahou bylo usnadnit dětem vstup do vyučovacího procesu, s ohledem na jejich individuální zvláštnosti. Považovali jsme za důležité stmelit rodiče v dobrý a fungující kolektiv, se kterým se později učiteli mnohem lépe spolupracuje.

Klíčová a nosná témata se v jednotlivých ročnících opakují, přesto se průběžně snažíme o inovace. Pokud cítíme, že čas věnovaný jednotlivým oblastem v průběhu cyklu nestačí pokrýt potřeby rodičů, vracíme se k nim na víkendovém setkání. Naopak pokud zjistíme, že některá problematika je již rodiči vnímána jako „přežitá“, doplníme program o něco nového.

7 Výklad rodičů

Organizace rozhovorů byla plně podřízena návrhům a požadavkům jednotlivých rodičů. Flexibilita se ukázala jako nezbytný prvek pro dosažení cíle, a tím bylo získání odpovědí na připravené otázky. Úvodní nervozita každého sezení vycházela z prvotního kontaktu. Atmosféra dialogů byla různá, odvislá od řady drobných okolností jako je boj s časem, momentální nálada, vzájemná sympatie apod., ale veskrze příjemná. Všechna interview jsou považována za velmi cenný studijní materiál.

7.1 Příčiny volby alternativy

Proč jste se rozhodli pro model alternativního způsobu vzdělávání Vašeho dítěte?

Dle zjištěných výsledků se dá říci, že většina rodičů se rozhodla pro model alternativního způsobu vzdělávání svého dítěte na základě prožité negativní zkušenosti, ať už z dob kdy oni sami byly žáky nebo při jejich kontaktu či kontaktu jejich dětí s tradiční školou.

Negativní zkušenosti jsou spojovány s takovými projevy, jako např. s nevhodným přístupem a chováním učitelů k handicapovanému dítěti při zápisu do 1. třídy, nepříznivou atmosférou ve třídě způsobující dítěti psycho-somatické obtíže mající za následek vrácení zpět do předškolního zařízení, nedostatečnou osobností a úrovní pedagoga, direktivním jednáním ředitele školy vůči rodiči.

V případě účastníků rozhovorů kriticky hodnotících období vlastní školní docházky se jedná o výtky týkající se vztahů mezi učiteli a žáky, kdy učitel má vždycky pravdu a žák je tam od toho, aby plnil zadané úkoly. Kritika se snesla i na způsoby, prostředky a formy používané ve výuce, kdy je kladen důraz na pamětné učení, výkon, poslušnost. Alarmující je informace o používání fyzických prostředků.

Byli však i rodiče, kteří se rozhodli pro model alternativního způsobu vzdělávání svého dítěte na základě iniciativy školy, např. pořádání akce „Den otevřených dveří“ nebo s ohledem na spokojenost s předškolním alternativním modelem výchovy (pedagogika Montessori) u jejich dítěte.

7.2 Motivy výběru školy

Co Vás vedlo k výběru waldorfské školy?

Z provedeného šetření vyplývá, že účastníky průzkumu, rozhodnuté pro model alternativního způsobu vzdělávání jejich dítěte, vedlo k výběru waldorfské školy, v části případů, doporučení osoby s vlastní zkušeností. Toto doporučení bylo pro některé rodiče impulsem k získávání informací o waldorfské pedagogice či přímo osobního vzdělávání se na úrovni studia waldorfské pedagogiky.

Určitou skupinu dotazovaných vedla k výběru waldorfské školy znalost waldorfské pedagogiky, na níž oceňují její zaměření a orientaci na podporu tradic, morálních hodnot, kreativity, poznání praxí, individuální přístup, otevřenost, vstřícnost, posílení duchovní stránky našeho života. Rodiče ve své volbě silně zohledňují osobnost svého dítěte, ať po stránce psychické či fyzické.

Nezanedbatelnou úlohu v rozhodování respondentů hrála i dostupnost školy, tedy její vhodná poloha ve vztahu k místu bydliště.

V neposlední řadě škola těžila i ze skutečnosti, kdy konkurenční vzdělávací zařízení založené na pedagogice Montessori neposkytovalo svým žákům návaznost druhým stupněm, tedy plynulé pokračování studia v ročnících 6.-9. základní školy.

7.3 Čas volby

Kdy jste se k této volbě rozhodli?

Z doložených odpovědí se jeví, že okamžik volby waldorfské školy je pro účastníky rozhovoru ve velkém časovém rozptylu. Zatímco někteří rodiče byli nuceni s ohledem na okolnosti učinit rozhodnutí na poslední chvíli a pod tlakem, v jiných rozhodnutí zrálo postupně. Klíčové momenty výběru jsou v jednotlivých případech spojovány např. s poznáním vyučujícího a ředitele školy krátce před nástupem dítěte do 1. třídy, nevydařeným zápisem do 1. třídy na klasické škole, vrácením dítěte zpět do školky, dobrou adaptací dětí a pozitivní zkušeností rodičů v alternativním předškolním zařízení.

V kontextu skupiny dotazovaných, kteří se rozhodovali v krátkém čase, je nutno ve prospěch školy zmínit, že svou významnou roli sehrál veskrze pozitivní dojem zanechaný na rodičích po osobní návštěvě školy.

7.4 Spojení se školou

Došlo u Vás ke vzájemnému kontaktu se školou ještě před zápisem? Pokud ano, jakým způsobem?

Výstupy výzkumné sondy ukazují, že u převážné většiny respondentů došlo ke vzájemnému kontaktu se školou ještě před zápisem, a to buď na základě iniciativy školy či rodičů. Účastníci výzkumu tedy využili širokého spektra možností, od osobního jednání s vedením školy, návštěvy školy s náslechem v hodině, účasti na akci „Den otevřených dveří“ spojené s prezentací školy a ukázkou z vyučování, až po absolvování odborných přednášek. Je potřeba uvést, že rodiče oceňovali vysokou míru angažovanosti školy.

V případě dotazovaných, u nichž ke vzájemnému kontaktu se školou před zápisem nedošlo, to bylo dáno tím, že jejich původní představy byly orientovány na tradiční státní systém vzdělávání. Na základě prožité zkušenosti u nich byla náhle vyvolána potřeba překvalifikovat své počáteční stanovisko a do jednání se školou vstoupili se zpožděním. To však díky vstřícnosti vedení školy neovlivnilo řádné zahájení školní docházky budoucích prvňáčků.

7.5 Důvody účasti na projektu

Co Vás vedlo k absolvování projektu „Nultého ročníku“?

Ze získaných zdrojů je patrné, že v odpovědi na tuto otázku se respondenti shodují. K absolvování projektu „Nultého ročníku“, jež byl zahájen po zápisu dětí do 1. třídy, vedla rodiče především potřeba utvrzení se o správnosti výběru alternativního modelu vzdělávání a získání pocitu jistoty. Zajímavé je zjištění, že se nejednalo jen o utvrzení vlastního přesvědčení, ale i o ovlivnění váhavého postoje druhého z rodičů. Účast na projektu v takových případech měla o to větší význam, že se podařilo dosáhnout názorové jednoty obou rodičů.

Neméně důležitou skutečností vedoucí dotazované k účasti na projektu se zdá potřeba poznání. A to nejenom poznání po stránce faktického obsahu waldorfské pedagogiky, ale i po stránce lidské. Účastníci projektu se chtěli např. seznámit s rodiči, kteří se vydali stejným směrem, dozvědět o jejich motivaci vedoucí k výběru waldorfské školy a současně chtěli vidět, jak jednají a vystupují zaměstnanci školy, slyšet, jaké mají vize. Rodiče si tedy potřebovali prověřit prostředí, lidi, jejich chování, schopnost komunikace, reakce a v neposlední řadě odborné znalosti a zkušenosti pedagogů.

Ukázalo se, že motivačním prvkem pro některé z dotazovaných může být pouhá zvědavost či prostý zájem.

7.6 Míra uspokojení z účasti na projektu

Došlo po ukončení cyklu seminářů „Nultého ročníku“ k naplnění Vašich očekávání?

V tomto případě reaguje celá skupina respondentů na položenou otázku jednomyslně. V poskytnutých rozhovorech uvádí, že po ukončení cyklu seminářů „Nultého ročníku“ došlo k naplnění jejich očekávání, resp. ve většině zdůrazňují, že rozhodně ano. Z jednotlivých účastníků při vzájemném dialogu nad otázkou rekapitulující naplnění očekávání projektu „Nultého ročníku“ vyzařovala řada emocí jakou je radost, spokojenost, optimismus, které byly doprovázeny slovy jako např. těšení se na společná setkání, vybudování pocitu sounáležitosti ke kolektivu, naladění na stejnou vlnu mezi partnery a následného uvolnění atmosféry v rodině, získání pevné půdy pod nohama, nabytí konkrétních představ o budoucím fungování jejich dítěte ve škole. Výjimkou byli rodiče, kteří se do projektu zapojili bez očekávání.

7.7 Dopady účasti rodičů na projektu v průběhu školního roku

Zhodnoťte praktické dopady Vaší účasti na projektu „Nultého ročníku“ v průběhu školní docházky (zhodnoťte pozitivní a negativní stránku věci)

Jak dokládají záznamy, průnik odpovědí respondentů byl v případě praktických dopadů jejich účasti na projektu „Nultého ročníku“ v průběhu školní docházky minimální.

Každý z účastníků průzkumu spatřoval přínosy v jiné oblasti. Některý z rodičů pro sebe považoval za důležitou možnost následného sdílení problémů a přenosu informací. Tato skutečnost mohla proběhnout na základě vzájemného poznání se s dalšími rodiči v průběhu projektu.

Absolvováním projektu „Nultého ročníku“ jiný z dotazovaných získal příležitost spolupodílet se na fungování školy, tedy aktivně se zapojit od prvopočátku do školních či mimoškolních činností.

Další účastník rozhovoru vyzdvihl připravenost na to, co ho čeká a dobrou orientaci v průběhu školní docházky. Uvedl, že účastí na projektu „Nultého ročníku“ byl vtažen do jiného světa a jeho uvažování dostalo nový rozměr. Spolu s touto myšlenkou koresponduje i názor jiného rodiče, že pochopením waldorfské pedagogiky po ukončení projektu nabytí vnitřní klid a svou pozornost v průběhu školní docházky plně věnoval dítěti.

Jako zajímavý se jeví postřeh respondenta, který konstatuje, že přítomnost obou rodičů na projektu přinesla posílení partnerských vztahů v průběhu školní docházky.

Žádný účastník průzkumu nevyhodnotil negativní dopady ze své účasti v projektu „Nultého ročníku“ v průběhu školní docházky.

7.8 Dopady účasti dětí na projektu v průběhu školního roku

Zhodnoťte praktické dopady účasti na projektu „Nultého ročníku“ v průběhu školní docházky Vašeho dítěte (zhodnoťte pozitivní i negativní stránku věci)

Na základě informací uvedených účastníky průzkumu je možno, ve věci přínosů z účasti dětí na projektu „Nultého ročníku“ v průběhu školní docházky, konstatovat vzácnou shodu a jednotu. K zásadním pozitivním dopadům řadí rodiče především snadnější adaptaci dítěte na změnu přechodu z předškolního do školního zařízení, s níž úzce souvisí rozvíjení již navázaných vztahů jak se spolužáky, tak s učitelem. Tyto skutečnosti přináší dětem v průběhu školní docházky duševní pohodu, vnímavost a otevřenost vůči novým podnětům.

Je potěšující, že i v tomto případě nebyl registrován jakýkoli negativní dopad z účasti dětí na projektu „Nultého ročníku“ v průběhu školní docházky.

7.9 Stanovisko k účasti budoucích zájemců o waldorfskou pedagogiku na projektu

Měli by se, podle Vás, budoucí rodiče a děti Waldorfské školy Olomouc účastnit projektu „Nultého ročníku“ za účelem posílení pochopení koncepce a ujištění (rodiče) o správnosti volby vzdělávací nabídky školy?

Z reakcí respondentů je zřejmé jednoznačné doporučení budoucím rodičům waldorfské školy Olomouc využít nejen projektu „Nultého ročníku“, ale veškerých nabízených možností školy. Díky nim mohou získat komplexní informace, které jim poslouží buď jako kvalifikovaný základ pro jejich rozhodování nebo k vytvoření pevného postoje k waldorfské pedagogice. Všemi účastníky průzkumu je prvek otevřenosti školy skloňován ve všech pádech.

Rodiče v účasti na projektu rovněž spatřují vhodnou příležitost upevnit a prohloubit vztahy s dětmi a současně dát dítěti najevo zájem o jeho osobu.

Někteří z dotazovaných vnímají jako přidanou hodnotu projektu i možnost získání argumentů pro případ názorových střetů s nejbližším okolím.

7.10 Stanovisko k uplatnění projektu na ostatních waldorfských školách

Podpořili byste můj záměr doporučit aplikaci projektu „Nultého ročníku“ ostatním waldorfským školám v ČR (např. formou dopisu, ve kterém by bylo pojetí „Nultého ročníku“ prezentováno jako případ dobré praxe)?

Z výsledků dotazovacího šetření je evidentní, že všichni rodiče doporučují aplikaci projektu „Nultého ročníku“ ostatním waldorfským školám v ČR. Je třeba doplnit, že někteří z respondentů považují samotný projekt Waldorfské školy Olomouc za jeden z možných produktů k šíření osvěty alternativního školství, jež stále zůstává na okraji pozornosti. Domnívají se tedy, že každá waldorfská škola v ČR má svou vlastní strategii sloužící k propagaci daného modelu vzdělávání. Rodiče vycházející z tohoto předpokladu dodávají, že pokud se mýlí, pak aplikaci projektu „Nultého ročníku“ doporučují.

8 Rekapitulace získaných dat o projektu

Ze slov pedagoga školy vyplývá, že historie Waldorfské školy Olomouc sahá do doby fungování státní Základní školy Hálkova v Olomouci, na níž byly vytvořeny i třídy s waldorfskou pedagogikou. Ve školním roce 2009/2010 došlo k zápisu do Rejstříku škol a školských zařízení MŠMT ČR, a škola se tak stala soukromým vzdělávacím zařízením. S osamostatněním, resp. se změnou právní formy, souvisí zejména přenesení odpovědnosti za fungování školy na nového zřizovatele a management vzdělávacího zařízení. Vedení školy si uvědomovalo nezbytnost rozšíření maximálního množství informací o alternativní pedagogice mezi rodiče a současně se rozhodlo stejnou váhou zaměřit na děti nastupující do prvních tříd. A tak vzniká, jako jedna z mnoha aktivit školy, projekt „Nultého ročníku“, který je prezentován jako školní příprava pro budoucí prvňáčky a jejich rodiče.

Než se však začneme věnovat podrobněji samotnému projektu, považujeme za důležité podívat se na důvody vedoucí rodiče k volbě alternativního způsobu vzdělávání jejich dítěte a výběru waldorfské pedagogiky.

Na základě zjištěných výsledků se dá říci, že většina dotazovaných se rozhodla pro model alternativního způsobu vzdělávání svého dítěte na základě prožité negativní zkušenosti, ať už z dob, kdy oni sami byly žáky nebo z jejich negativního kontaktu či kontaktu jejich dětí s tradiční školou. Byli však i účastníci průzkumu, kteří zvolili tento směr díky iniciativě školy nebo s ohledem na spokojenost s předškolním alternativním modelem výchovy (pedagogika Montessori) u jejich dítěte.

Z provedeného šetření můžeme dále vyvodit, že respondenty k výběru waldorfské školy v části případů vedlo doporučení osoby s vlastní zkušeností nebo znalostí waldorfské pedagogiky. Nezanedbatelnou úlohu v rozhodování hrála i dostupnost školy, tedy její vhodná poloha ve vztahu k místu bydliště. V neposlední řadě škola těžila i ze skutečnosti, kdy konkurenční vzdělávací zařízení založené na pedagogice Montessori neposkytovalo svým žákům návaznost druhým stupněm, tedy plynulé pokračování studia v ročnících 6.-9. základní školy. Jedno však mají rodiče při výběru společné. A tím je silný akcent na osobnost a individualitu svého dítěte, ať po stránce psychické či fyzické.

Z doložených odpovědí se jeví, že okamžik volby waldorfské školy je pro účastníky rozhovoru ve velkém časovém rozptylu. Zatímco někteří rodiče byli nuceni s ohledem na okolnosti učinit rozhodnutí na poslední chvíli a pod tlakem, v jiných rozhodnutí zrálo postupně.

Na tomto místě považujeme za vhodné se zmínit o aktivní a iniciativní roli školy, která měla u respondentů pozitivní ohlas. Výstupy výzkumné sondy ukazují, že u převážné většiny dotazovaných došlo ke vzájemnému kontaktu se školou ještě před zápisem do 1. třídy. Účastníci průzkumu využili širokého spektra nabízených možností a oceňovali vysokou míru angažovanosti vzdělávacího zařízení.

Z uvedených informací, jak ze strany rodičů tak pedagoga, si můžeme sestavit základní obrázek o průběhu projektu. Celé pololetí po zápisu do první třídy se účastníci projektu schází ve 14 denních intervalech - dospělí na přednáškách, děti společně postupem času už i se svým budoucím třídním učitelem. Vyvrcholením „Nultého ročníku“ je prožití posledního prázdninového víkendu se závěrečným pasováním předškoláků na školáky.

Ze získaných zdrojů je patrné, že k absolvování projektu vedla většinu rodičů především potřeba utvrzení se o správnosti výběru alternativního modelu vzdělávání a získání pocitu jistoty. Zajímavé je zjištění, že se nemusí jednat jen o utvrzení vlastního přesvědčení, ale i o ovlivnění váhavého postoje druhého z partnerů. Neméně důležitou skutečností se zdá potřeba poznání. A to nejenom poznání po stránce faktického obsahu waldorfské pedagogiky, ale i po stránce lidské.

Nakolik se naplnila očekávání rodičů s ukončením projektu a jaké dopady resp. přínosy jim a jejich dětem účast na „Nultém ročníku“ přinesla v průběhu školní docházky, ukazují další závěry.

Respondenti jednomyslně uvádí, že pokud něco od projektu očekávali, tak byli v plné míře uspokojeni. Každý z účastníků průzkumu však spatřoval pro sebe přínosy a praktické dopady odrážející se v každodenním životě v jiné oblasti. Naproti tomu, jak dokládají záznamy, ve věci přínosů promítajících se do celkové psychické pohody dětí, panuje na straně rodičů názorová shoda a jednota. Je potěšující, že v obou případech nebyl registrován jakýkoli negativní dopad účasti rodičů a dětí na projektu „Nultého ročníku“ v průběhu školní docházky.

Svou spokojenost dokládají účastníci projektu jednoznačným doporučením k využití projektu „Nultého ročníku“ nejen budoucími zájemci Waldorfské školy Olomouc, ale i k aplikaci projektu „Nultého ročníku“ ostatními waldorfskými školami v ČR. V kontextu informace poskytnuté pedagogem v průběhu rozhovoru, že se jedná o autorský projekt Waldorfské školy Olomouc, se však ukazuje jako poněkud překvapující zjištění, že respondenti považují „Nultý ročník“ za jeden z možných produktů k šíření osvěty alternativního školství a domnívají se tedy, že každá waldorfská škola v ČR má svou vlastní strategii sloužící k propagaci daného modelu vzdělávání.

Ze slov pedagoga školy dále vyplývají tyto zásadní skutečnosti. Řada waldorfských škol projevila o jejich projektu zájem. Přípravy jednotlivých ročníků projektu či zhodnocení nabytých zkušeností však nemá škola zpracováno v žádné ucelené písemné podobě. Publicita projektu je nízká, spíše neformální. Škola bude v projektu v příštích letech pokračovat.

9 Závěry a doporučení projektu

Vrátíme-li se k odpovědi na základní otázku proč škola iniciovala vznik projektu a vezmeme v úvahu odpovědi rodičů, dovolíme si vyvodit tento první závěr. Záměr školy, tedy rozšíření maximálního množství informací o alternativní pedagogice mezi rodiče, přesně vystihl potřeby rodičů.

Smysl projektu deklarovaný školou ve vztahu k rodičům spočívá ve vysvětlení odlišností waldorfské pedagogiky oproti klasickým metodám vzdělávání, v představení rolí školy, učitele i rodiče, v seznámení s pojetím koncepce učebních plánů na prvním i druhém stupni, i s přístupem a metodami výuky jazyků, přírodovědných i humanitních předmětů.

Rodiče obecně cítí silnou potřebu utvrzení se o správnosti výběru alternativního modelu vzdělávání a získání pocitu jistoty. K tomu jim má dopomoci nejen získání maximálního množství informací o alternativní pedagogice, ale i vytvoření si celkového dojmu. Pocity si pak utváří na základě kontaktu s rodiči a učiteli, jejich jednání a vystupování, prezentace názorů a postojů. Na této úrovni tak dochází k důležitému propojení záměrů a potřeb.

Na základě zjištěných výsledků můžeme vyvodit druhý závěr. Záměr školy, tedy zaměření se stejnou vahou na děti nastupující do prvních tříd, se naplnil v praxi. Smysl projektu deklarovaný školou ve vztahu k budoucím prvňáčkům spočívá v zapamatování si jmen, tváří a prostředí, v navázání vztahů, prožívání společných okamžiků, sdílení prožitků a v pozvolném budování komunikačních mostů. S ohledem na skladbu dětí, vystižení atmosféry kolektivu pak může učitel s dostatečným předstihem plánovat a připravovat organizaci a průběh budoucího školního roku.

Rodiče se obecně shodují, že adaptace dítěte na změnu přechodu z předškolního do školního zařízení proběhla bez obtíží. Děti pozvolna, přirozeně a nenásilně navázaly vztahy s novými lidmi, a plynule v nich pokračovaly v průběhu pravidelné školní docházky nejen na úrovni své třídy, ale i napříč různými stupni. Snadnější integrace do nového prostředí přináší dětem duševní pohodu, vnímavost a otevřenost vůči novým podnětům. Dochází tak k naplnění společného zájmu školy a rodičů ve prospěch dětí, které stojí v centru jejich pozornosti.

Přesto, že dochází k vzájemnému prolínání záměrů a potřeb resp. praktických dopadů všech účastníků projektu „Nultého ročníku“, vyvozujeme s ohledem na informace poskytnuté pedagogem školy třetí závěr, a to že samotný autorský projekt Waldorfské školy Olomouc v sobě zahrnuje větší potenciál, který by škola mohla využít.

Domníváme se, že „dotažením“ projektu do podoby uceleného, komplexního písemného materiálu, by škola mohla snadno reagovat na projevený zájem ostatních waldorfských škol i široké veřejnosti. V případě vzniku takovéto příručky, by škola mohla vypracovat strategii sloužící ke zvýšení publicity projektu. Otevřením a zpřístupněním vlastního know-how by škola mohla dosáhnout zefektivnění zavedených a osvědčených činností, a vytvořit si tak prostor pro nová a zajímavá témata. Jsme přesvědčeny, že škole vzniká nejen příležitost k osobnímu zviditelnění, upevnění a posílení jejího dobrého jména, ale i k propagaci alternativního školství, které v ČR stále zůstává na okraji vzdělávacího systému.

Jak již bylo uvedeno, od počátku diplomové práce byl projekt „Nultého ročníku“ Waldorfské školy Olomouc vnímán jako velká výzva. Jako příležitost rozšířit si teoretické znalosti z oblasti alternativního školství, ale hlavně jako příležitost proniknout do reálného světa školy, která se snaží existovat ve vzájemné symbióze dětí, učitelů a rodičů.

Jako důkaz vzájemně prospěšného soužití bychom si vypůjčily slova jednoho z účastníků průzkumu, který v rozhovoru říká: „Za klíčovou přidanou hodnotu projektu považuji vytvoření týmu, v němž mají jednotliví členové v případě potřeby možnost hledat oporu“. Pro případ akceptace doporučení, je přiložen návrh textu dopisu, jímž by škola mohla prezentovat autorský projekt „Nultého ročníku“, jako příklad dobré praxe.

Vážený pane řediteli, Vážená paní ředitelko,

dovoluji si, jako zástupce Waldorfské školy Olomouc, obrátit se na Vás s představením autorského projektu s názvem „Nultý ročník“, a nabídnout Vám naše vlastní know-how, jež by Vám mohlo posloužit ve Vaší pedagogické činnosti.

Projekt Waldorfské školy Olomouc s názvem „Nultý ročník“, je prezentován jako školní příprava pro budoucí prvňáčky a jejich rodiče, v němž si klademe za cíl poučit rodiče o výchovně vzdělávacím procesu probíhajícím v konkrétních podmínkách našeho zařízení, a současně připravit děti na změnu související s nástupem do školy. Za tímto účelem organizujeme pro rodiče cyklus přednášek, a pro děti v tomtéž čase v jiných prostorách školy vlastní program. Projekt pak pro rodiče, děti a pedagogy vrcholí o prázdninách společně stráveným víkendem, který končí slavnostním pasováním prvňáčků.

Na základě získaných zkušeností jsme si vědomi, že rodiče obecně cítí silnou potřebu utvrzení se o správnosti výběru alternativního modelu vzdělávání a získání pocitu jistoty. Účast na tomto projektu jim má dopomoci nejen k získání maximálního množství informací o alternativní pedagogice, ale i vytvoření si celkového dojmu. Konkrétní pocity si pak utváří na základě kontaktu s učiteli a ostatními rodiči, jejich jednání a vystupování, prezentace názorů a postojů.

Několikaletou praxí jsme si ověřili, že adaptace dítěte na změnu přechodu z předškolního do školního zařízení proběhla bez obtíží. Děti pozvolna, přirozeně a nenásilně navázaly vztahy s novými lidmi, a plynule v nich pokračovaly v průběhu pravidelné školní docházky nejen na úrovni své třídy, ale i napříč různými stupni. Snadnější integrace do nového prostředí přináší dětem duševní pohodu, vnímavost a otevřenost vůči novým podnětům. Dochází tak k naplnění společného zájmu školy a rodičů ve prospěch dětí, které stojí v centru naší pozornosti.

Pokud byste považovali za přínosné seznámit se podrobněji s projektem „Nultého ročníku“, na webových stránkách naší školy naleznete kompletní příručku, jež Vás projektem provede. Touto iniciativou bychom rádi přispěli nejen k propagaci alternativního školství, které v ČR stále zůstává na okraji vzdělávacího systému, ale i k prezentaci své práce.

S úctou, vedoucí projektu „Nultého ročníku“

Závěr

Diplomová práce na téma „Význam alternativního školství v prostředí českého vzdělávacího systému“ ve své teoretické části rekapituluje vývoj českého školství po roce 1989, shrnuje koncept alternativního vzdělávání a charakterizuje waldorfskou školu, jako jednu z možných alternativ. Čerpáno bylo z bohaté nabídky odborných knižních publikací, které jsou v současné době na trhu dostupné.

Výzkumná pasáž analyzuje autorský projekt Waldorfské školy Olomouc s názvem „Nultý ročník“, posuzuje a srovnává záměry školy a potřeby rodičů, vyhodnocuje přínosy a formuluje doporučení ke zlepšení. Škola si v projektu klade za cíl informovat rodiče o výchovně vzdělávacím procesu probíhajícím v konkrétních podmínkách tohoto zařízení, a současně připravit děti na změnu související s nástupem do školy. Rodiče k účasti na projektu jsou vedeni především potřebou utvrzení se o správnosti výběru alternativního modelu vzdělávání a získání pocitu jistoty. Výzkumná sonda byla prováděna metodou kvalitativního sběru dat formou rozhovorů. Jejím cílem bylo zjistit možnou míru přidané hodnoty projektu „Nultého ročníku“, která se ukázala jako nemalá, neboť respondenti jednomyslně uvádí, že pokud něco od projektu očekávali, tak byli v plné míře uspokojeni. Svou spokojenost dokládají jednoznačným doporučením k využití projektu „Nultého ročníku“ nejen budoucími zájemci Waldorfské školy Olomouc, ale i k aplikaci projektu „Nultého ročníku“ ostatními waldorfskými školami v ČR. Projekt naplňuje společný zájem školy a rodičů ve prospěch dětí, které stojí v centru jejich pozornosti. V případě akceptace doporučení resp. „dotažením“ projektu do podoby uceleného, komplexního písemného materiálu, by škola mohla snadno reagovat na projevený zájem ostatních waldorfských škol i široké veřejnosti. Došlo by ke zvýšení publicity projektu a v neposlední řadě, i k propagaci alternativního školství, které v ČR stále zůstává na okraji vzdělávacího systému.

Conclusion

The topic of this diploma paper is „The importance of alternative education in the Czech education system“. The theory part of the diploma recaps development of the Czech education system since 1989. This part also summarizes the concept of alternative education and Waldorf School as one of possible alternatives. It is sourced from a wide range of available professional literature.

The research part of the diploma analyses the project „Nultý ročník“ which has been realized by Waldorf School Olomouc. This part compares intentions of the school with expectations of parents, evaluates benefits of the project, and defines recommendations for an improvement. The objective of the school is to inform parents about the education process provided by particular environment of the school and to prepare children for the start of school attendance. The motivation of parents to participate on the project is driven mainly by the need to be sure that the alternative education model is correct. The research has used structured interviews to collect qualitative data. The objective of the research part was to discover added value of the project „Nultý ročník“ which was proved as significant. All interviewees confirmed uniformly - the project fulfilled their original expectations. The objective of the research is to identify an additional value of the project „Nultý ročník“. All interviewees confirmed uniformly - the project fulfilled their original expectations. Their satisfaction was proved by clear recommendations to leverage the project „Nultý ročník“ in the future of Waldorf School Olomouc as well as in other Waldorf Schools in the Czech Republic. The project „Nultý ročník“ achieves common interests of the school and parents. These interests are motivated by children's needs which are in the centre of interest for both - school and parents. In a case of acceptance of the recommendations or finalizing of the project into a form of complex and compact document, the school can leverage it to easily address potential demand from other Waldorf schools as well as from the public. It can result as an increase of popularity of the project and last but not least it can help to boost the alternative education which is not still so popular.

Použitá literatura

- CARLGREN, Frans a Václav JAKUBEC. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera; obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. 1. vyd. Editor Zdeněk Váňa, Arne Klinborg. Praha: Baltazar, 1991, 263 s. ISBN 80-900307-2-6.
- DUROZOI, Gérard. *Filozofický slovník*. Přeložili Jan Binder, Jan Sokol a další. 1. vyd. Praha: EWA Edition, 1994, 479 s. ISBN 80-857-6407-5.
- Filozofický slovník*. Z ruského originálu přeložili V. Černík a další. 1. vyd. Bratislava: Nakladatelství Pravda, 1974, 620 s.
- Filozofický slovník*. 1.vyd. Olomouc: Fin, 1995, 479 s. ISBN 80-718-2014-8.
- GRECMANOVÁ, Helena. *Obecná pedagogika II*. dotisk 1.vyd. Olomouc: Hanex, 2000, 192 s. ISBN 80-857-8324-X.
- GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Waldorfská škola*. vyd. HANEX Olomouc, 1996, 145 s. ISBN 80-85783-09-6.
- JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 6., rozš. vyd. Brno: Paido, 2007, 91 s. ISBN 978-80-7315-151-5.
- KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009, 199 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4728-346.
- LIEVEGOED, B. *Vývojové fáze dítěte*. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1992, 166 s. ISBN 80-900-3077-7.
- LUKÁŠOVÁ, Hana. *Cesty k pedagogice obratu*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání, 2013, 140 s. ISBN 978-80-7464-222-7.
- POL, Milan. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 165 s. Věda do kapsy, sv. 9. ISBN 80-210-1097-5.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. 2., upr. vyd. Praha: Portál, 1996, 106 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8072-3.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012, 191 s. ISBN 978-807-1789-994.
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2001, 322 s. ISBN 80-717-8579-2.
- RONOVSKÝ, Vít. *Anthroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky*. Hranice: Fabula, 2011, 113 s. ISBN 978-80-86600-83-3.

- RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Vyd. 1. Brno: Marek Zeman, 1994. ISBN 80-900-0358-3.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Za novou kvalitu vyučování: (inovace v soudobé pedagogické teorii i praxi)*. Brno, 1995, 89 s. ISBN 80-859-3111-7.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Vyd. 1. Praha: ISV nakladatelství, 1999, 292 s. ISBN 80-858-6633-1.
- SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 311 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8942-9.
- STEINER, Rudolf. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy ; :Metodika vyučování a životní podmínky výchovy*. Přeložili Václav Jakubec a Zdeněk Váňa. 2. vyd. V Praze: Baltazar, 1993. 118 s. ISBN 80-900307-9-3.
- STEINER Rudolf. *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. Přeložili Ferdinand Hudeček a Jan Dostal. Březnice: IOANES, 1996. 214 s. ISBN 80-902100-1-5.
- SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1995, 76 s. ISBN 80-859-3100-1.
- ULLRICH, Heiner. *Svobodné waldorfské školy na miskách vah*. Přeložila Dagmar Najbrtová. Praha: Dingir, 2011, 16 s. ISBN 978-80-86779-15-7.
- WIRZ, Daniel. *Erziehung - Beziehung*. 1. Aufl. Steg: [Freier Pädagogischer Arbeitskreis], 2002. ISBN 978-395-2247-60
- WEISS, M., MATTERN, C.: *The Situation and Development of the Private School System in Germany*. In: H. von Recum – M. Weiss (Eds.), *Social Change and Educational Planning in West Germany*. Frankfurt a. M., DIIPF, 1991, str. 41.
- ZOUBKOVÁ, H.: Waldorfské školství po deseti letech. *Učitelské noviny*, 2000, č. 30.
- MŠMT ČR. *Standard základního vzdělávání* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 1995. Dostupné z: www.aplikace.msmt.cz/HTM/Standard_ZV.htm
- MŠMT ČR. *Zpráva o vývoji českého regionálního školství od listopadu 1989* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009. Dostupné z: www.msmt.cz/file/8254_1_1/
- MŠMT ČR. *Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009. Dostupné z: www.msmt.cz/file/10376_1_1/download/
- AWŠ ČR. *Školy a sdružení u nás* [online]. Praha: Asociace waldorfských škol české republiky, 2008. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/skoly.php?menu=sko-vse>

Seznam zkratk

MŠMT ČR	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
AWŠ ČR	Asociace waldorfských škol České republiky

Seznam obrázků

Obr. 1 Typologie alternativních škol	16
Obr. 2 Trojjedinost člověka	25
Obr. 3 Příklady kreslení forem	33

Seznam příloh

Příloha A	Záznam rozhovoru
-----------	------------------

Přílohy

Příloha č. A - Záznam rozhovoru

Poznámky na úvod

Pro účely této diplomové práce přikládám pouze jeden vybraný doslovný přepis rozhovoru s rodičem včetně zvukové nahrávky na CD.

Kurzívou označený text byl k dané otázce rodičem vysloven, tento text však přiřazuji i k otázkám, se kterými má dále souvislost. Text, se kterým následně pracuji je označen rovněž kurzívou a je uvozen „....“.

1. Proč jste se rozhodli pro model alternativního způsobu vzdělávání Vašeho dítěte?

Rodič 4 (přepis z diktafonu): Jednoznačně osobní odstrašující zkušenost s klasickým školstvím a s učitelkami ze základní školy, které patřily podle mě na psychiatrii. Nikdo mi nebyl schopen vysvětlit, co se učím, proč se učím. Nikdo po mě nechtěl, abych přemýšlela, kromě učitelky z dějepisu, taky mě dějepis nejvíc bavil na základce. Jinak jsem všechno se musela naučit, měla jsem samý jedničky, ale bylo to úplně na nic. Nechodila jsem ráda do školy, učitelky nás bili, bylo to strašný. Moje duše už odmala věděla, proto jsem taky prý mamince při zápisu do první třídy potom, co mi sdělila, že se budu muset učit množiny řekla - tak to jsem se radši ani neměla narodit. Jo, takže to prostě dítě rozumem nevymyslí, to mluví něco hlubšího z nás.

Rodič 4 (interpretace): Rodič konstatuje, že jeho osobní, dlouhodobě a hluboce zakořeněný záporný vztah ke škole ho nutil vymanit se ze zajetí konzervativních představ o vzdělávání.

2. Co Vás vedlo k výběru waldorfské školy?

Rodič 4 (přepis z diktafonu): O této možné alternativě jsem se dozvěděla od kamarádky, která měla dítě ve školce ve waldorfu. Pak jsem viděla dokument z pražské školy, kde jsem si všimla, že ty děti co tam hovořili, asi 13 jim bylo, tak ony krásně mluvily plynulou češtinou, byly narovnaný, napřímený, nestyděly se a uměly hrát asi na 3 nebo na 4 hudební nástroje. Toto mě zaujalo a říkala jsem si, že tohle bych ráda dopřála, tenhle výchovný pedagogický systém, i svým dětem, aniž bych cokoli dalšího o waldorfu věděla. Takže pak prostě po shlédnutí toho dokumentu srdce řeklo - tohle je ono, a já jsem rok jezdila do Prahy, do akademie sociálního umění Tabor, kde jsem si sama na sobě vyzkoušela, co to je waldorfská pedagogika, co to jsou formy, co to je umění a jak opravdu umění malování, zpěv a tak dál, může oživit člověka. Dále pohádka živě vyprávěná, co to udělalo s mojí dětskou duší a co to udělá, když po vás někdo nechce, aby jste memorovala, ale když vám

řeknou - odlož ty papíry a mluv za sebe, mě nezajímá co sis našla na internetu, ale mluv sama za sebe. Takže to byla jedna stránka a druhá stránka, pro mě fascinující, byla kultivovanost a širší vzdělání těch profesorů, kteří nás tam učili. Bylo nás tam 54 v ročníku, on se nás neptal ten lektor, on nám řekl - stoupněte si, a zpívali jsme francouzsky, španělsky, italsky, anglicky, německy, latinsky všichni, aniž by jsme předtím ten jazyk uměli, prostě ta dovednost toho pedagoga byla tak obrovská, že on mi za 2 hodiny řekl toho tolik, co by mi možná klasický učitel řekl za týden a ještě by mě to nebavilo. Nic jsem si nepsala, všechno jsem si zapamatovala tím prožitkem. Takže pro mě byl prostě od začátku ten waldorf, montessori, aniž bych o něm cokoli bližšího věděla, je pro mě o hlavě a hlavu máme všichni přetíženou, je potřeba, abychom měli city, emoce, abychom se za ně nestyděli, a abychom byli harmonický lidé a navíc ve waldorfu lidé pracují, takže pro mě je montessori úplně jiný systém, takový studený jo, kdežto ten waldorf, je pro mě hřejivá záležitost.

Rodič 4 (interpretace): Rodič sděluje, že o waldorfské škole se dozvěděl od kamarádky, jejíž dítě navštěvovalo školku. Poté viděl dokument z jedné pražské waldorfské školy, který ho velmi zaujal. „Děti, které v pořadu vystupovaly mě motivovaly k tomu, abych se této pedagogice začala sama hlouběji věnovat. Studovala jsem po dobu jednoho roku v Praze akademii sociálního umění TABOR, obor Waldorfská pedagogika“. K výběru waldorfské školy ho tedy vedl samotný charakter tohoto vzdělávacího konceptu.

3. Kdy jste se k této volbě rozhodli?

Rodič 4 (přepis z diktafonu): Současně mám vlastně dítě v 5. třídě a 3. třídě, s tou jsem také absolvovala ten úplně 1. „Nultý ročník“ co proběhl, a pak mám ještě nejmladší dítě, které chodí do waldorfské školky. Začalo to tím, že jsem svoji nejstarší dceru měla na klasické školce, tam jsem věděla, že jsem si pokaždé domů vodila úplně zlomené dítě a že mě byla neurotická matka, protože to bylo hrozný tohle podstupovat. To byla prostě klasická výchova - musíte sežrat maso, hodný děti si hrají u stolečku, a to pro mě nebylo to pravé. Pak jsem se naštěstí dozvěděla o waldorfu, i když teda ta první dcera absolvovala jen školku s waldorfskými prvky, což teda taky nebylo ještě úplně ideální, nic méně to bylo i tak úplně jiné než v klasické školce. Takže začalo to naplno tou waldorfskou školou a od té doby, je to pro mě jasná volba pro všechny mé děti.

Rodič 4 (interpretace): Rodič sděluje, že jejich nejstarší dcera původně navštěvovala klasickou školku, která byla pro ně obě stresující. Pak přešla do školky s waldorfskými prvky, kde došlo k částečnému zlepšení situace. Školní docházku dcera zahájila

na waldorfské škole, a dnes v tomto trendu pokračují i její 2 další sourozenci. Rozhodnutí v tomto případě zrálo postupně.

4. Došlo u Vás ke vzájemnému kontaktu se školou ještě před zápisem, jakým způsobem?

Rodič 4 (přepis z diktafonu): Když měla jít moje první dcera do 1. třídy, tak vlastně tato škola ještě nebyla soukromá, a žádný „Nultý ročník“, ani dny otevřených dveří nebyly, proto jsem vlastně začala jezdit do té Prahy, abych přesně zjistila, o co jde. Tam byl jenom kontakt s těmi lidmi co se kolem té waldorfské školy motali tenkrát, ale ti lidi působili naprosto šíleným dojmem, jestli vám řekne něco takový ekologický typ nebo pravý waldorfský typ, no prostě hrůza, extrémisti. Nic méně já jsem tomu systému na základě těch informací co jsem načerpala v Praze tolik věřila, že i přes to jsem tam své dítě dala. Naštěstí teda pak školu a její pověst, to tvrdím každému, zachránila nynější majitelka školy Monika Machýtková spolu se svojí manažerkou Bárou Protivánkovou, jo, protože ty dvě, kdyby si tu školu nevzaly, tak už tam svoje děti možná ani nemám, a co bych teda dělala, to nevím.

Rodič 4 (interpretace): Rodič uvádí, že každý začátek je těžký a v případě zrodu Waldorfské školy v Olomouci, to pro něj platilo dvojnásobně. „Měla jsem možnost poznat lidi, kteří stáli na počátku budování projektu waldorfské školy, ale bohužel mou důvěru si nezískali. Díky svému studiu v Praze na akademii sociálního umění TABOR, obor Waldorfská pedagogika jsem však silně věřila v opodstatněnost a správnost tohoto vzdělávacího modelu. Velkou zásluhu na dobrém jménu školy připisuji současnému vedení“.

5. Co Vás vedlo k absolvování projektu „Nultého ročníku“?

Rodič 4 (přepis z diktafonu): To byla naštěstí druhá dcera, kterou jsme vedli k zápisu do 1. třídy, a tam už byl „Nultý ročník“, tam to bylo super, protože i když já jsem měla jistotu, že waldorfská pedagogika je dobrá, ale velice těžko se to obhazuje, pokud teda nemáte za sebou celý systém toho vzdělání. Takže komu se to těžko obhazuje byl manžel, který mi sice dovolil dát děti na waldorf, ale nebyl s tím absolutně ztotožněn, protože vůbec nevěděl o co jde. Děti nečetly, nepsaly, jo, takže on byl z toho hotový.

Nicméně přišel na „Nultý ročník“ a poděkoval právě Báře s Monikou, že už tomu rozumí že je rád, že má děti na té škole. Takže to objasnění pro nás to bylo naprosto zásadní záležitostí, pro manžela teda jo, protože nevím, jak by to jinak dopadlo.

Z veřejnosti je vyvíjený takový tlak, že tam prostě pak bych byla postavená před otázku rozvod - vzít děti a jít někam jinam nebo zůstat tady, ale být rozvedená, což jsem samozřejmě nechtěla, takže díky za „Nultý ročník“, protože nám zachránil vztah a obhájili jsme si to nakonec oba dva jako rodiče. *Já to jako vnímám, že je opravdu nezbytně nutný, aby se těchto sezení účastnili oba rodiče, protože já si můžu jako matka dupnout a vědět co chci, takže já do dneška vlastně obdivuji manžela, že mi to umožňoval jo, protože to dva když necítí souznění v těch názorech, tak ty děcka mezi nimi lítají, to je nepříjemný, protože když vyvíjí tlak ještě i babičky, dědečci, tak to je mazec. Kdežto, když ti rodiče jsou za jedno a vědí, tak pak je všechno mnohem víc v pohodě.*

Rodič 4 (interpretace): Rodič konstatuje, že k absolvování „Nultého projektu“ jej vedla nutnost přesvědčit manžela. „Já jsem waldorfu věřila a měla v něj důvěru, ale on s touto myšlenkou nebyl ztotožněn. A to i přesto, že naše starší dcera už tuto školu navštěvovala, ale bez možnosti přípravné fáze „Nultého ročníku“. V případě naší druhé dcery jsem v „Nultém ročníku“ spatřovala příležitost, jak jeho vnímání ovlivnit případně změnit, samozřejmě za předpokladu jeho účasti. Dosažení názorové shody jsem považovala za důležité pro celkové uvolnění atmosféry v rodině“.

6. Došlo po ukončení cyklu seminářů „Nultého ročníku“ k naplnění Vašich očekávání?

Rodič 4 (přepis z diktafonu): Určitě. I teda ten manžel už to pochopil, uchopil, a od té doby už byl v pohodě, takže jednoznačně mé jakoby očekávání a prosby byly naplněny.

„...Nicméně přišel na „Nultý ročník“ a poděkoval právě Báře s Monikou, že už tomu rozumí a že je rád, že má děti na té škole. Takže to objasnění pro nás to bylo naprosto zásadní záležitostí, pro manžela teda jo, protože nevím jak by to jinak dopadlo...“

„...takže díky za „Nultý ročník“, protože nám zachránil vztah a obhájili jsme si to nakonec oba dva jako rodiče. Já to jako vnímám, že je opravdu nezbytně nutný, aby se těchto sezení účastnili oba rodiče, protože já si můžu jako matka dupnout a vědět co chci, takže já do dneška vlastně obdivuji manžela, že mi to umožňoval jo, protože to dva když necítí souznění v těch názorech...“

Rodič 4 (interpretace): Rodič konstatuje, že příležitosti „Nultého ročníku“ v jejich případě beze zbytku využili. Absolvováním „Nultého ročníku“ došlo v rodině k naladění na stejnou vlnu, posílení a upevnění partnerského vztahu. „Dnes je manžel rád, že naše děti jdou touto cestou“.

7. Zhodnoťte praktické dopady Vaší účasti na projektu „Nultého ročníku“ v průběhu školní docházky: (zhodnoťte pozitivní a negativní stránku věci)

Rodič 4 (přepis z diktafonu): My jsme měli jakoby nevýhodu v tom, že jsme byli úplně v tom prvním nultém ročníku, který se uskutečnil, takže teďka ty další už jsou zase o dost vylepšený, super, úplně úžasný. Mě se to těžko říká, protože já už jsem nějaký povědomí o waldorfské pedagogice měla jo, nic méně myslím si, že rodiče, kteří absolvují „Nultý ročník“ vědí, co je waldorfská pedagogika, z čeho vychází, čím je odlišná a čím je tak léčivá. Negativní stránku já prostě nemám a mít nebudu. Jednoznačně pozitivní dopady, protože jestliže rodiče získají pevný postoj, tak to dítě se cítí lépe, protože samozřejmě všechny 3 moje děti tu školu přijímají naprosto s otevřeným srdcem, myslí, takže pro mě opravdu žádné negativum není.

Rodič 4 (interpretace): Rodič konstatuje, že vše se vyvíjí, i kvalita a úroveň „Nultých ročníků“ waldorfské školy. „Mé pocity a dojmy po ukončení prvního nultého ročníku jsou pravděpodobně nesrovnatelné s pocity a dojmy rodičů, kteří absolvovali další ročníky. Negativní stránku já prostě nemám a mít nebudu. Můj postoj k této pedagogice je pevný a pozitivní zpětnou vazbu dostávám od všech svých tří dětí každý den“.

8. Zhodnoťte praktické dopady účasti na projektu „Nultého ročníku“ v průběhu školní docházky Vašeho dítěte: (zhodnoťte pozitivní i negativní stránku věci)

Rodič 4 (přepis z diktafonu): Za nás v tom prvním ročníku se na děti ještě pedagogicky nepůsobilo vůbec, to přišlo potom, až v těch pozdějších ročnících. Ty děti, kterých se to týkalo, si prostě hráli na chodbě, měli program, měli naprostou volnost a vůbec nebyly zatíženy něčím, že by to bylo něco, kde je potřeba vzdělávat rodiče. Absolutně byli mimo ten proces a podle mě tak jak to má být. Ale samozřejmě, i tak to splnilo ten účel v tom, že se jim šlo mnohem lépe do té 1. třídy, když věděli, že jdou do toho krásného prostoru, do toho laskavého prostředí, kde si dřív hráli.

Rodič 4 (interpretace): Rodič sděluje, že první „Nultý ročník“ se svým pojetím a charakterem odlišoval od těch následujících. Na děti se jakkoli pedagogicky nepůsobilo, jejich úlohou bylo hrát si a zabavit se, ať už organizovaně či nikoli. Děti si však uvědomovaly známost a atmosféru prostředí i lidí, proto pro ně byl přechod do školy snadnější.

9. Měli by se podle Vás budoucí rodiče a děti Waldorfské školy Olomouc účastnit projektu „Nultého ročníku“ za účelem posílení pochopení koncepce a ujištění (rodiče) o správnosti volby vzdělávací nabídky školy?

Rodič 4 (přepis z diktafonu): Jednoznačně. Já teda ještě tím, že tady působím v tom mateřském centru Waldík, tak každému rodiči, se snažím se svými kolegyněmi, se kterými tady působíme jednak neustále vysvětlovat, jo, pořád hovoříme o tom co je waldorf, co je škola a taky každému říkáme - běžte se do té školy podívat, běžte do školy, chod'te na „Nultý ročník“, ptejte se, dejte si schůzky, protože na „Nultém ročníku“ se můžete jít podívat třeba i do výuky. Nicméně je to pořád vytržené z konceptu, takže na základě jedné návštěvy se rozhodnout ano-ne, je v mém pohledu zbabělost. Protože jestli chci opravdu děti dát do alternativní školy, tak je to jenom o mě, jestli si dám tu práci s tím, abych si to vyzkoušela, ptala se a rozhodla se. Na druhou stranu, jestli dojíždím nebo nedojíždím to mi přijde strašně směšný tady v Olomouci tato výmluva jo, ve skutečnosti jsou to sráči, kteří se bojí dát ty děti do alternativy, toto já prostě neberu, pokud chci děcko někam dát, mám luxusní možnost tady v Olomouci a nemusíte jezdit nikam do Prahy, jako jsem to dřív dělala já. Ale to je jenom jejich boj jak ten život uchopí a jestli ho konečně uchopí do svých rukou. Takže jednoznačně si myslím, že by této skvělé možnosti využít všichni měli. Jedině pak za předpokladu, že jste opravdu systém do hloubky nějakým způsobem vlastně už studovala, že už přesně víte co to je, jak to funguje a nemáte co řešit, tak potom asi absolvování toho „Nultého ročníku“ je zbytečné, ale takových rodičů co se tomu natolik věnovali, aby si byli jistí, že ví úplně všechno a nic je nemůže potom později zaskočit, je podle mě minimum. Je to opravdu na každém, jak si vidí do svědomí a kolik je ochoten pro své děti obětovat.

Rodič 4 (interpretace): Rodič je přesvědčen, že by této skvělé příležitosti měli všichni rodiče využít. Protože rozhodovat se o alternativním modelu vzdělávání na základě jedné návštěvy školy nebo získání sady základních informací považuje za vytržené ze souvislostí, a z toho důvodu za nedostatečné. V zájmu dítěte i svém vlastním, by si rodiče na tuto aktivitu rozhodně měli najít čas.

10. Podpořili byste můj záměr doporučit aplikaci projektu „Nultého ročníku“ ostatním waldorfským školám v ČR (např. formou dopisu, ve kterém by bylo pojetí „Nultého ročníku“ prezentováno jako případ dobré praxe)?

Rodič 4 (přepis z diktafonu): Určitě. I když je to jako z mého pohledu, protože tady byla hrozná škola, která opravdu byla plná těch extrémistických lidí, ale třeba v Písku, v Praze

je škola, která má už delší historii, takže je to o tom, že tam potom ti rodiče asi nepotřebují „Nultý ročník“, protože už vědí do čeho jdou, vědí, že škola už má za sebou nějakou historii, že funguje. Ale na druhou stranu pro školy, které ještě nefungují tak dlouho a jsou v začátcích, je to určitě velká pomoc. Má to určitě obrovský smysl pro rodiče, který nezná školu, neví, tápe a je vyvíjen na něj velký tlak z rodiny, protože do dneška v podstatě mí rodiče vůbec nerozumí tomu, kde mám děti. Sourozenci se o tom přede mnou nebaví, protože pro ně jsme blázniví, vystavili jsme děti něčemu nebezpečnému, ale to je jenom proto, že oni to neznají a ty dostatečné informace nemají, oni to nestudovali tak jako já, takže já se na ně nezlobím, protože to je jenom neinformovanost.

Rodič 4 (interpretace): Rodič uvádí, že Waldorfská škola Olomouc významným způsobem pracuje na utváření své vlastní historie. Snaží se pevně ukotvit ve vzdělávacím systému naší země, činí řadu kroků ve vztahu k veřejnosti podporujících budování si dobrého jména. Naráží však díky nedostatečné informovanosti na bariery neznalosti, nepochopení, neporozumění a alternativní školství je tak stále na okraji pozornosti. Aplikace projektu „Nultého ročníku“ může rodičům skutečně pomoci.

Anotace

Jméno a příjmení:	Julie Hlásná
Katedra:	Primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Dominika Stolinská, Ph.D.
Rok obhajoby:	2014

Název práce:	Význam alternativního školství v prostředí českého vzdělávacího systému
Název v angličtině:	The importance of Alternative education for the Czech education system
Anotace práce:	Diplomová práce byla zaměřena na waldorfskou pedagogiku jako jednu z možných alternativ vzdělávání, v kontextu autorského projektu Waldorfské školy Olomouc s názvem „Nultý ročník“. Cílem bylo zjistit možnou míru přidané hodnoty projektu.
Klíčová slova:	waldorfská pedagogika/škola, projekt „Nultý ročník“, dítě, rodič, učitel
Anotace v angličtině:	The diploma paper is focused on Waldorf Education as one of possible alternatives of pedagogy. The context of the work is related to particular project „Nultý ročník“ which has been realized by Waldorf School Olomouc.
Klíčová slova v angličtině:	Waldorf Education/School, project „Nultý ročník“, child, parent, teacher
Přílohy vázané v práci:	Projekt „Nultého ročníku“ Waldorfské školy Olomouc
Rozsah práce:	62
Jazyk práce:	Čeština