

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace



Bakalářská práce

Martina Mikulková

Porovnání komunikace mezi studenty a učitelem v tradičním a alternativním modelu výuky

Comparison of communication between students and teachers in
traditional and alternative educational models

Praha 2023

Vedoucí práce: PhDr. Kamila Homolková, Ph.D.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny i literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 23.12. 2023

Martina Mikulková

Klíčová slova

alternativní školy, komunikace, učitel, vzdělávání, waldorfský přístup, žák

Key words

alternative schooling, communication, education, teacher, student, waldorf approach

Abstrakt

Práce s názvem „Porovnání komunikace mezi studenty a učitelem v tradičním a alternativním modelu výuky“ se zabývá popisem a srovnáním výuky literatury, a to se zaměřením na komunikaci mezi učitelem a žáky, konkrétně v klasickém vzdělávacím modelu státního gymnázia a alternativním modelu waldorfského lycea. Na základě observace a polostrukturovaného rozhovoru jsou shrnuty poznatky týkající se výuky literatury ve dvou odlišných institucích, jejich přístupy k výuce, materiály, s nimiž pracují, testování, aplikace teoretických prvků do praxe, a především výuková komunikace mezi učitelem a žáky. V závěru jsou shrnuty výsledky získané na základě observace a rozhovoru, které nabízí vhled do vzdělávacího a komunikačního prostředí čtyřletého gymnázia i waldorfského lycea a jejich srovnání.

Abstract

The purpose of the thesis titled "Comparison of Communication among Students and Teachers in Traditional and Alternative Models of Education" is to describe and compare the education of literature with the primary focus on communication dynamics among teachers and students, in the traditional educational model used at a state gymnasium and the alternative model adopted at the Waldorf lyceum. Based on the observations and semi-structured interviews, this thesis summarizes the findings related to the education of literature in these two different institutions, including teaching approaches, the materials used, the application of theoretical concepts into practice, and, most importantly, the teacher-student communication. In the conclusion, the results obtained from the observations and interviews provide insights into the educational and communication environments of the four-year gymnasium and the waldorf lyceum, facilitating comparative analysis between the two models.

Obsah

| | | |
|-------|-----------------------------------------------|----|
| 1 | ÚVOD..... | 8 |
| 2 | TRADIČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ..... | 9 |
| 3 | ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ..... | 10 |
| 3.1 | TYPY ALTERNATIVNÍCH ŠKOL..... | 12 |
| 4 | WALDORFSKÝ PŘÍSTUP..... | 13 |
| 4.1 | FILOZOFIE RUDOLFA STEINERA..... | 13 |
| 4.2 | WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA..... | 14 |
| 4.2.1 | <i>Organizace školy.....</i> | 14 |
| 4.2.2 | <i>Organizace vyučování.....</i> | 15 |
| 4.2.3 | <i>Učební materiály.....</i> | 16 |
| 4.2.4 | <i>Umělecká činnost.....</i> | 16 |
| 4.2.5 | <i>Eurytmie.....</i> | 16 |
| 4.2.6 | <i>Měsíční slavnosti.....</i> | 17 |
| 4.3 | WALDORFSKÁ ŠKOLA V ČESKÉ REPUBLICE..... | 17 |
| 5 | VÝUKOVÁ KOMUNIKACE..... | 17 |
| 5.1 | DEFINICE KOMUNIKACE..... | 17 |
| 5.1.1 | <i>Verbální a nonverbální komunikace.....</i> | 18 |
| 5.2 | MONOLOG A DIALOG..... | 19 |
| 5.2.1 | <i>Otázky vyučujícího.....</i> | 20 |
| 5.2.2 | <i>Zpětná vazba vyučujícího.....</i> | 20 |
| 5.2.3 | <i>Otázky žáků.....</i> | 21 |
| 5.2.4 | <i>Odpovědi žáků.....</i> | 22 |
| 5.2.5 | <i>Struktura dialogu.....</i> | 22 |
| 5.2.6 | <i>Komunikační klima.....</i> | 23 |
| 5.3 | PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE..... | 23 |
| 6 | REALISMUS V LITERATUŘE..... | 25 |
| 6.1 | REALISMUS V ČESKÉ LITERATUŘE..... | 25 |
| 6.2 | REALISMUS VE SVĚTOVÉ LITERATUŘE..... | 26 |
| 7 | WALDORFSKÉ LYCEUM V PRAZE..... | 27 |

| | | |
|--------|-----------------------------------------------------------------------------|----|
| 7.1 | RVP – RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO KOMBINOVANÉ (TECHNICKÉ) LYCEUM..... | 27 |
| 7.1.1 | <i>Vymezení výuky literatury v RVP pro kombinované lyceum.....</i> | 28 |
| 7.2 | ŠVP – ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM – WALDORFSKÉ LYCEUM V PRAZE.... | 29 |
| 7.2.1 | <i>Vymezení výuky literatury.....</i> | 29 |
| 7.2.2 | <i>Výuka literatury ve třetím ročníku.....</i> | 29 |
| 8 | GYMNÁZIUM V LITOVLI | 30 |
| 8.1 | RVP G* – RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO GYMNÁZIA..... | 31 |
| 8.1.1 | <i>Vymezení výuky literatury v RVP G*</i> | 31 |
| 8.2 | ŠVP – ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM – GYMNÁZIUM V LITOVLI..... | 32 |
| 8.2.1 | <i>Vymezení výuky literatury.....</i> | 32 |
| 8.2.2 | <i>Výuka literatury v druhém ročníku.....</i> | 32 |
| 9 | ÚVOD VÝZKUMNÉ ČÁSTI | 33 |
| 9.1 | VÝZKUMNÉ METODY | 33 |
| 9.2 | VÝZKUMNÝ VZOREK..... | 34 |
| 9.3 | VÝZKUMNÝ PROCES | 34 |
| 9.4 | VÝZKUMNÝ CÍL | 34 |
| 10 | OBSERVACE | 35 |
| 10.1 | VÝUKOVÉ PROSTŘEDÍ..... | 35 |
| 10.1.1 | <i>Waldorfské lyceum v Praze.....</i> | 35 |
| 10.1.2 | <i>Gymnázium v Litovli.....</i> | 35 |
| 10.2 | VÝUKOVÉ MATERIÁLY..... | 36 |
| 10.2.1 | <i>Waldorfské lyceum v Praze.....</i> | 36 |
| 10.2.2 | <i>Gymnázium v Litovli.....</i> | 36 |
| 10.3 | TESTOVÁNÍ A HODNOCENÍ | 36 |
| 10.3.1 | <i>Waldorfské lyceum v Praze.....</i> | 36 |
| 10.3.2 | <i>Gymnázium v Litovli.....</i> | 37 |
| 10.4 | CELKOVÁ ORGANIZACE HODIN | 37 |
| 10.4.1 | <i>Waldorfské lyceum v Praze.....</i> | 37 |
| 10.4.2 | <i>Gymnázium v Litovli.....</i> | 37 |
| 10.5 | ORGANIZACE VYUČOVACÍHO ČASU | 37 |
| 10.5.1 | <i>Waldorfské lyceum v Praze.....</i> | 37 |

| | | |
|--------|-----------------------------------------------------------|----|
| 10.5.2 | <i>Gymnázium v Litovli</i> | 37 |
| 10.6 | OBSAHOVÁ ORGANIZACE..... | 38 |
| 10.6.1 | <i>Waldorfské lyceum v Praze</i> | 38 |
| 10.6.2 | <i>Gymnázium v Litovli</i> | 38 |
| 10.7. | SHRNUTÍ..... | 38 |
| 11 | OBSERVACE – VÝUKOVÁ KOMUNIKACE | 39 |
| 11.1 | ČETNOST MONOLOGU A DIALOGU..... | 40 |
| 11.2 | MONOLOG | 41 |
| 11.3 | DIALOG | 41 |
| 11.3.1 | <i>Učitelské otázky</i> | 41 |
| 11.3.2 | <i>Učitelské odpovědi</i> | 43 |
| 11.3.3 | <i>Otázky žáků</i> | 44 |
| 11.3.4 | <i>Odpovědi žáků</i> | 45 |
| 11.3.5 | <i>Naplnění struktury I–R–F a charakter dialogu</i> | 46 |
| 11.3.6 | <i>Komunikační klima</i> | 47 |
| 11.3.7 | <i>Shrnutí</i> | 48 |
| 12 | POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR | 49 |
| 12.1 | ROZHOVOR Č. 1 | 49 |
| 12.1.1 | <i>Gymnázium v Litovli</i> | 49 |
| 12.2 | ROZHOVOR Č. 2 | 51 |
| 12.2.1 | <i>Waldorfské lyceum v Praze</i> | 51 |
| 12.3 | SHRNUTÍ..... | 58 |
| 13 | ZÁVĚR | 59 |
| 14 | ZDROJE | 61 |
| 14.1 | SEZNAM LITERATURY | 61 |
| 14.2 | INTERNETOVÉ ZDROJE | 64 |
| 14.3 | OBRÁZKOVÉ ZDROJE..... | 64 |

1 Úvod

Tato bakalářská práce se zabývá popisem a srovnáním výuky literatury se zaměřením na komunikaci mezi učitelem a žáky v klasickém vzdělávacím modelu státního gymnázia a alternativním modelem waldorfského lycea. Tato studie si klade za cíl prozkoumat a analyzovat metody výuky v těchto dvou odlišných vzdělávacích modelech, zkoumat přístupy, používané materiály, aplikaci teoretických konceptů v praxi, a zejména dynamiku komunikace mezi učiteli a žáky.

Práce je rozdělena do dvou částí, a to na teoretickou a empirickou. Teoretická část popisuje alternativní vzdělávání, s důrazem na waldorfský přístup. Zaměřuje se také na popis konkrétního tématu výuky literatury na středních školách, v jehož rámci probíhala následná observace, dále pak na popis výuky literatury na základě rámcových vzdělávacích programů a školních vzdělávacích programů Gymnázia v Litovli, které zastupuje model klasického, státního a gymnaziálního vzdělávání, a Waldorfského lycea v Praze, které zastupuje alternativní waldorfský přístup.

Praktická část práce je tvořena popisem observace a polostrukturovaným rozhovorem. Empirická část na základě těchto kvalitativních metod popisuje a shrnuje rozdíly výukového, a především komunikačního prostředí ve výuce literatury, ve dvou odlišných vzdělávacích přístupech.

2 Tradiční vzdělávání

Vzdělávání je jakožto proces získávání vědomostí, dovedností, postojů a rozvíjení schopností již nabytými vědomostmi organizováno a realizováno ve vzdělávacích zařízeních nebo samostatně, samostatným získáváním informací a poznatků jednotlivce bez ohledu či záštity jakékoliv organizace. Vzdělávání má vždy konkrétní cíle a ve společnosti, a především v životě jedince plní řadu funkcí, jako například socializační, emancipační, ekonomickou nebo obecně kultivační (Kolář, 2012). Jedná se o socializaci jedince s důrazem na rozvíjení kognitivních funkcí. Vzdělávání je definováno např. podle Čábalové jako „*Proces získávání vědomostí, dovedností, postojů, hodnot, norem a metod dalšího získávání poznatků.*“ (Čábalová, 2011, s. 29). Podle *Výkladového slovníku pedagogiky* (2012, s. 179) „*jde o získání poznatků, dovedností a postojů užívat v konání, chování, jednání i v dalším vzdělávání sebe i vzdělávání jiných*“. Čábalová rozlišuje tři typy vzdělání, a to 1) podle úrovně vzdělávací instituce na primární, sekundární a terciální, 2) podle obsahu vzdělávání, jako je například technické, humanitní nebo umělecké, a 3) podle zaměření vzdělání, a to na vzdělání všeobecné či odborné (Čábalová, 2011).

Tradiční vzdělávání je vnímáno jako frontální. Tato forma organizace výuky je vystavěna tak, že jeden učitel pracuje se všemi žáky ve třídě současně, stejnými metodami, stejným obsahem a stejným časovým rozvržením. V tomto modelu velkou část z vymezeného vyučovacího času převládá výklad učitele (Zormanová, 2012). „*Tradiční výuka je direktivní, je charakteristická dominantní rolí učitele, který zde projevuje nejvyšší míru činnosti, a nutná je vnější motivace (klasifikace, tresty). Škola v tomto pojetí je chápána jako příprava na život*“ (Zormanová, 2012, s. 36).

Tradiční škola je podle Hrdličkové (1994) institucí s pevně danými pravidly, neměnnou organizací vyučovacích hodin a autoritativním postavením učitele. Hodnocení žáků probíhá pomocí klasifikační stupnice známek, celkově se upřednostňuje rozumový vývoj žáka.

Tradiční škola se od alternativních přístupů ke vzdělávání liší především v těchto rysech:

- *převážně intelektualistické zaměření a nedostatek zřetele ke komplexnímu rozvoji jedince nejen po intelektuální stránce, ale také po stránce emotivní,*

- *malý zřetel k estetickým, tělovýchovným a zdravotním aspektům výchovy,*
- *jednostranná orientace na učení a podcenění tvůrčích schopností,*
- *nepřiměřený pracovní a životní režim školy, přemíra drilu a nátlaku,*
- *malá citlivost učitele vůči dítěti, jednostranná autoritativní výchova založená na poslušnosti,*
- *izolace školy od života, rodiny i kulturních institucí (Svobodová, Jůva, 1996, s. 5).*

Z mého pohledu by se tyto rysy daly považovat za zápory, které tradiční model do vzdělávání přináší.

Vališová a Kasíková (2011) však spatřují ve frontální výuce také klady. Za její přednost považují celkovou působivost, a především časovou úsporu. Vzhledem k současnému počtu žáků ve třídách se tato forma stále jeví jako nejpraktičtější a časově nejméně náročná. Žáci se učí nejen z výkladu učitele, ale také z otázek spolužáků, na které učitel reaguje. Získávání informací ze souvislého výkladu je ve své podstatě přípravou k následujícímu studiu vzhledem k tomu, že se s tímto modelem setkají pravděpodobně na vysokých školách (Vališová, Kasíková, 2011).

Podle Petláka (in Koudelková, 2016) je pro tradiční výuku typický třídně hodinový systém se stálou organizací vyučovacích hodin. Výuka je vystavěna na základě pevných učebních plánů a osnov, které vychází především z RVP vydaných MŠMT. Každá vyučovací hodina je věnována jinému předmětu. Jednotka neboli „hodina“ výuky trvá zpravidla 45 minut a je organizována tak, že se soustředí na výklad učitele, na základě stanoveného cíle výuky (Maňák, Švec, 2003). Pro tento model je příznačné autoritativní postavení učitele a zaměření pozornosti na obsah a množství učiva. Hlavním zdrojem informací je sám učitel a učební materiály, žák je pasivní a hodnocení probíhá formou známkování (Petlák in Koudelková, 2016).

3 Alternativní vzdělávání

Školský systém ČR vymezuje různé typy škol. Patří k nim například mateřské, základní, střední či jazykové školy, a v neposlední řadě také alternativní školy. „*Alternativní (z latinského alter) – jiný, ten druhý, odlišný, nestandardní. Označuje výběr z několika možností*“ (Kolář, 2012, s. 27). Tyto školy vznikají vedle oficiálního, státem podporovaného vzdělávacího programu. V pedagogice se pojem „alternativní“ používá ve

smyslu inovativního, netradičního, nestandardního a jiného možného školství, výchovy a vzdělávání. Podle Koláře jde o objevování a zkoušení nových teoretických i praktických přístupů, které se v pedagogice nabízejí jako alternativy k tradičním (Kolář, 2012).

Tradiční pedagogika, jako věda, je na rozdíl od jiných vědních oborů podřízena autoritě (v tomto případě státu), která určuje pravidla, při nichž jsou povinnosti předepsané předem, a tudíž nemusí vyhovovat všem přístupům a potřebám. Tyto povinnosti bývají stále častěji ovlivňovány mocenským prosazováním politického charakteru, a odklání se tak od potřeb jednotlivce ke zdánlivým potřebám masy. Alternativní pedagogická hnutí při svém vzniku usilovala o ústup od masových forem k formám skupinovým nebo individuálním. Smyslem bylo zvýšení aktivity jednotlivce, a především zvýšení odpovědnosti za úroveň vlastního vzdělání. Vzdávající svoboda vyvolává potřebu inovace forem řízení téměř všech společenských sfér, včetně vzdělávání a školství, a potřebu jejich přizpůsobování pro potřeby jednotlivce (Rýdl, 2016). Snaží se o kompenzaci nedostatků, které jsou subjektivně spatřovány ve státním školství. Tyto nedostatky jsou pak vynahrazovány prostřednictvím různých alternativ podle preferencí. „*Jako alternativní jsou označovány ty školy, které svými inovačními programy a postupy cíleně odstraňují (nebo chtějí odstraňovat) nedostatky tradičních škol a vyhovují lépe novým požadavkům společnosti*“ (Průcha, 2009).

Alternativa, jako pojem sám o sobě, naznačuje různorodost. Mezi alternativními proudy vzdělávání je však mimo jiné také mnoho společných rysů, kterými se alternativní školy vyznačují, přestože jejich filozofická východiska a pedagogické či výchovné koncepce jsou rozdílné.

Mezi společné rysy patří:

- důraz na individualitu dítěte,
- pedocentrismus, jenž je směrem uznávajícím individualitu a endogenní vlivy jako prioritní pro vývoj jedince,
- globalismus,
- komunitnost (Průcha, 2008).

Lze tedy říci, že se jedná o školy, které se jakýmkoliv způsobem snaží odlišit od hlavního proudu standardních škol daného vzdělávacího systému a modernizovat jej pro kvalitnější potřeby jedince (Průcha, 2004). Vznik alternativních škol a jejich rozmach tedy upozorňují na větší poptávku po jiném způsobu vzdělávání, než se obecně uplatňuje, a to především vlivem rostoucí nespokojenosti veřejnosti s organizací, a především úrovní

školství. Alternativní školy neupřednostňují celoplošně zavedenou normu, ale naopak osobnost a potřeby jednotlivce, na základě vlastních možností.

Počátky alternativního školství v České republice lze datovat na začátek 20. století. Politická a sociální situace v roce 1948 však toto progresivní pedagogické hnutí přerušila na několik desítek let, ale porevoluční desetiletí výrazně přispělo k návratu k těmto přístupům (Svobodová, Jůva, 1996). Na počátku 90. let se však objevily dvě proti sobě argumentující hnutí. Jedno, které alternativní pedagogiku striktně odmítalo a považovalo ji za neseriózní a nevědeckou, a druhé, které přijímalo alternativu v pedagogice jako řešení problémů tehdejšího školství. Tento dialog vedl k postupnému vyjasnění terminologie alternativní pedagogiky, vymezení jejích limitů, a především vlivu na celkovou vzdělávací politiku českého školství. Konec 90. let tedy přinesl vznik hned několika alternativních škol, které zesílily alternativní pedagogické a výchovné proudy v československém školství (Rýdl, 2016).

3.1 Typy alternativních škol

Alternativní školy vznikají jako protipól k tradičním školám, odmítají tradiční školu s orientací na učitele a výkony žáků. Tyto školy kladou velký důraz na pozitivní klima třídy, vzájemnou spolupráci žáků, individuální rozvoj žáka a radost z učení či poznávání. Alternativní školy se snaží uplatňovat inovace při vzdělávání, netradiční cíle, přístupy, formy, obsahy, způsoby hodnocení žáků i výukové metody. Tyto typy škol mohou být státní, nestátní i soukromé, jejich základ však pochází z klasických škol (Kolář, 2012).

Průcha a kol. (2008) rozdělují v pedagogickém slovníku alternativní školy do dvou pomyslných skupin. V té první se jedná o školy s dlouholetou tradicí, které považuje za „klasické reformní školy“. Do této skupiny zařazuje waldorfskou školu, daltonskou školu a směr Montessori. Druhou skupinu nazývá „moderní alternativy“ a řadí sem novější přístupy ke vzdělávání, například Zdravou školu, Začít spolu, aranžované učení, integrovanou tematickou výuku ad. V případě této skupiny se jedná spíše o vzdělávací programy či modely.

Kolář (2012) rozděluje alternativní školy neboli alternativní vzdělávací programy na tři skupiny, kterými jsou:

- klasické alternativní programy (daltonský plán, jenský plán, škola M. Montessori, freinetovská),

- moderní alternativní programy (otevřené vyučování, školy bez ročníků, cestující školy, bielefeldská škola a další),
- některé církevní školy (podle konfesí).

Pro tuto práci jsou stěžejní **waldorfská škola** a její přístup k výuce literatury na střední škole. Waldorfská pedagogika je v dnešní době pravděpodobně nejrozšířenějším druhem alternativních škol. Jedná se o více než 700 škol po celém světě, převážně se ale vyskytuje v Německu, Rakousku a Nizozemsku.

4 Waldorfský přístup

4.1 Filozofie Rudolfa Steinera

Josef Lorenz Rudolf Steiner, rakouský filozof, se narodil 27. února 1861 v obci Kraljevac na území dnešního Chorvatska. Jeho celoživotní zájem nemířil pouze k filozofii. Zajímal se také o dějiny, přírodní vědy, a v neposlední řadě také o studium německé literatury, především se věnoval zpracovávání Goethových odkazů. Dne 28. 12. 1912 Steiner založil Antroposofickou společnost, a je proto považován za zakladatele celého antroposofického hnutí. Antroposofie je vnímána jako duchovní, křesťansky orientované hnutí, které prosvětluje a posiluje kulturu, jakožto alternativní křesťanský impulz (Štampach, 2000).

Antroposofii lze také chápat jako vědu o člověku, jež je součástí praktických, uměleckých a vědeckých oborů, které se opírají o **přímé poznání světa**, na úkor tradice (Nejedlo, 2010). „*Svou vlastní duší jsem žil ve světě sousedícím s vnějším světem, ale když jsem chtěl s tímto zevním světem navázat kontakt, byl jsem nucen vždy překročit určitou hranici. Pěstoval jsem velmi živý společenský styk, ale v každém jednotlivém případě jsem do těchto vztahů musel vstupovat jakoby dveřmi ze svého světa. Připadalo mi, jako bych pokaždé, když jsem přistupoval k vnějšímu světu, přicházel na návštěvu. To mi však nepřekáželo v tom, abych neměl nejživější účast s každým, u koho jsem byl na návštěvě; dokonce jsem se při těchto návštěvách cítil úplně jako doma*“ (Steiner, R., Má cesta životem, 2000).

Podle filozofie Rudolfa Steinera je člověk sestaven ze tří světů, které jsou představovány třemi druhy těla. Tato diverzifikace těla následně souvisí s dělením dětského věku na tři stupně a vývojová období v jeho pedagogice. Učitel by neměl mladému člověku vnucovat názory, ale měl by hledat kompromisy mezi působením

rozumu a citu. Cílem jeho myšlení je vychovávat děti pro antroposofické myšlenky, rozvoj člověka a jeho duchovních sil prostřednictvím nadsmyslového poznání světa (Steiner, 2003).

Z dnešního pohledu a s odstupem více než jednoho století můžeme myšlenky Rudolfa Steinera označit za v mnoha ohledech průkopnické. Vytváří možnost alternativy k převažujícímu „státnímu“ přístupu ke vzdělávání, místo kterého sází na individualitu a svobodu jednotlivce. Převádí nemalou část odpovědnosti za vzdělání ze státu reprezentovaného učitelem na samotného žáka a jeho rodiče. Tento zásadní myšlenkový obrat je tématem diskuzí až do současnosti.

4.2 Waldorfská pedagogika

První waldorfská škola byla založena R. Steinerem v německém městě Waldorfu v roce 1919. Od názvu města získává Steinerovo uvažování o pedagogice název a ucelení, jeho pedagogické přístupy se tak dočkávají realizace v praxi.

Hlavním cílem waldorfské pedagogiky je **výchova ke svobodě zrání osobnosti dítěte či dospívajícího jedince a svobodná organizace školy**. Svoboda samotná je pro waldorfský přístup a pedagogiku stěžejní. Filozofie škol vychází ze Steinerovy antroposofie, kde svoboda opět sehrává klíčovou roli.

4.2.1 Organizace školy

Waldorfská škola je nestátní instituce dotovaná zčásti z vládního rozpočtu a částečně z příspěvků či darů rodičů studentů, přesto však její program vychází z rámcově vzdělávacích programů, které jsou vydávány MŠMT, a obsah výuky tedy vytváří na jejich základu, stejně jako je tomu u tradičních škol. Vznik waldorfských škol vychází zpravidla z popudu skupiny, rodičů, učitelů či stoupenců waldorfského hnutí (Svobodová, Jůva, 1996). Zřizovatelem a provozovatelem školy je „sdružení školy“, které se skládá ze všech rodičů a pedagogů. Z tohoto členského seskupení se stanovuje **kolegium** zodpovědné za řízení školy a finanční plánování, které zastupuje vedení školy.

Rodiče jsou velice důležitým prvkem ve waldorfské škole, protože jsou velmi úzce zapojováni a zainteresováni do chodu školy a úzce spolupracují s vyučujícími. Díky velmi častým třídním schůzkám a celoškolským shromážděním se zde projevuje již zmíněná komunitnost. „*Rodiče tvoří organickou součást školy*“ (Valenta, 1993, s. 38).

Waldorfská škola je organizována podle teorie o trojčlenění sociálního organismu a založena na dvanáctiletém programu vzdělávání, opomeneme-li mateřské vzdělávání a poslední, třináctý ročník střední školy, který slouží jako primárně přípravný ročník k maturitní zkoušce (Valenta, 1993).

V dnešní době má waldorfská škola tedy tuto strukturu:

- předškolní stupeň, reprezentovaný mateřskou školou,
- základní (nižší stupeň: 1.–4. třída, střední stupeň: 5.–8. třída),
- střední škola (vyšší stupeň: 9.–12. třída),
- 13. ročník s možností maturity (Svobodová, Jůva, 1996).

4.2.2 Organizace vyučování

Výuka na waldorfských školách je založena na **epochovém vyučování**. Podle Steinerovy pedagogiky by měl školní den začínat předměty, které zaměstnávají vědění, myšlení, představování, a v neposlední řadě také chápání. Každý ze základních předmětů, jako jsou například matematika či český jazyk, vytváří samostatně své epochy, které jsou po dobu několika týdnů dominantní. Studenti waldorfských škol tedy začínají svůj školní den epochou jednoho konkrétního předmětu po dobu několika týdnů, než předešlou epochu vystřídá opět několikátýdenní epocha jiného vyučovacího předmětu (Steiner, 2003).

Steiner (2003) popisuje, že po dopoledním epochovém vyučování, které trvá přibližně 120 minut bez přestávky, následují cvičné hodiny. Jde o vyučovací hodiny s časovou dotací 45 min. a jejich náplní jsou opět jednotlivé základní předměty, například matematika nebo český jazyk. Po dopolední epoše následují také hodiny zaměřené na rytmické opakování, cizí jazyky, náboženství, hudbu a v neposlední řadě také eurytmii, o které se blíže zmiňuji v kapitole 4.2.5.

Uspořádání vyučování je tedy cíleně vytvořeno tak, aby kopírovalo uspořádání a rytmus běžného dne (Svobodová, Jůva, 1996).

Obsahově se výuka opírá o rámcové vzdělávací programy vydané MŠMT, avšak za obsah výuky přebírá plnou zodpovědnost učitel. Při výuce se klade důraz na prožívání, na jehož základě se získané vědomosti podle Steinerovy pedagogiky silně prohlubují.

Žáci jsou hodnoceni a motivováni pomocí slovního hodnocení, které podtrhuje jejich práce, poukazuje na silné i slabé stránky a celkově hodnotí práci za uplynulý čas.

Waldorfská pedagogika se prostřednictvím vyučování prožíváním snaží propojit vědu, umění, dobro neboli lidské hodnoty, a vytvořit tak ze žáků na základě jejich potřeb jedinečné osobnosti. „*Vychovávat lidi, kteří jsou schopni vnímat všechno, co se děje ve světě, kteří mohou každého dne, vidí-li něco nového, své pocity, své úsudky vyvíjet podle této novosti. Nesmíme vychovávat lidi spokojené se sebou, uzavřené do svého nitra, nýbrž musíme vychovávat lidi, kteří mohou svobodně a otevřeně předstupovat před svět a kteří mohou svobodně a otevřeně jednat ve smyslu toho, co je prospěšné světu*“ (Steiner, www.iwaldorf.cz).

4.2.3 Učební materiály

Waldorfské školy pracují bez učebnic. Žáci získávají informace pouze z úst vyučujícího či vlastní četby, ke které jsou přímo vedeni. Vyučující předává žákům mimo jiné také tištěné materiály, na jejichž základě si žáci vytváří sešity, které jsou pro studenty stěžejní pracovní pomůckou.

4.2.4 Umělecká činnost

Žáci jsou na waldorfských školách všech úrovní vedeni k umění. To se snaží vytvářet a zároveň mu prostřednictvím prožitku a procesu tvoření porozumět. Žáci jsou vedeni k malbě především akvarelem, řemeslům, ručním pracím s nejrůznějšími materiály, dramaturgií a hudbě. Na waldorfských školách hraje důležitou roli motiv obrazu či rytmu. Tyto motivy se prolínají napříč všemi předměty (Richter, 2013).

4.2.5 Eurytmie

Eurytmie je rytmické a pohybové umění vytvořené R. Steinerem, které je na waldorfských školách vyučováno jako samostatný předmět. V eurytmii jde o vžívání se do tónů a hlásek a jejich následné utváření v eurytmická gesta. Žáci se učí pomocí různorodých pohybů vyjadřovat sami sebe, svoji duši. Výstupy z hodin eurytmie žáci následně předvádí při velkých eurytmických představeních kolektivně jako celá třída. „*Eurytmie by si zasloužila, aby se stala jakýmsi lidovým uměním, známým a ceněným v širokých kruzích společnosti. Četné pedagogické potíže by pak přestaly samy sebou*“ (Carlgren, Váňa, 1991, s. 81).

4.2.6 Měsíční slavnosti

Jedná se o představení jednotlivých tříd, které prezentují rodičům, pedagogům i ostatním žákům prostřednictvím eurytmie, dramatizací, básní ad. dovednosti a znalosti, které se za uplynulý měsíc naučili. „*Měsíční slavnost je v jistém smyslu srdcem celé waldorfské pedagogiky*“ (Carlgren, Váňa, 1991, s. 83).

4.3 Waldorfská škola v České republice

Waldorfský přístup se v České republice začal rozvíjet už ve dvacátých letech dvacátého století. Na konci roku 1989 vznikla skupina pro rozvoj waldorfské pedagogiky, která při Občanském fóru sdružovala lidi mnoha profesí ovlivněné Steinerovou antroposofií. První oficiální školy však začaly být zakládány až na počátku 90. let. V roce 1990 vznikla první waldorfská škola v Písku a následující rok i v Praze a Semilech (Rýdl, 2016). Na základě rozšiřování Steinerovy filozofie a sdružování příznivců waldorfských škol se waldorfská komunita zorganizovala do Asociace waldorfských škol České republiky, která nyní sdružuje 23 waldorfských škol po celé České republice (<https://www.waldorf.cz/skoly/>). Nyní se v České republice nachází waldorfské mateřské školy, základní školy, střední školy ve formě lycea nebo odborného učiliště, a v neposlední řadě také školy pro žáky se speciálními potřebami (Rýdl, 2016).

5 Výuková komunikace

5.1 Definice komunikace

Slovo „komunikace“ pochází z latinského slova „communicare“, neboli sdělovat, přenášet informace, či radit se s někým (Svatoš, Kotková, 1998). Základ tohoto slova můžeme hledat také v latinském slově „*communis*“ neboli společný. „*Komunikace je proces, který probíhá vždy alespoň mezi dvěma subjekty. Lidé si během komunikace vyměňují nejen informace, ale i své vztahy, postoje, pocity, nálady*“ (Mikulaščík, 2010, s. 150).

Princip komunikace lze nejstručněji popsat jako proces mezi komunikátorem, tedy tím, kdo vysílá sdělení, a předává tak komunikační obsah komunikačním kanálem k příjemci, kterým je posluchač či čtenář. Tento proces probíhá za přítomnosti komunikačních šumů, které působí jako rušivé vlivy v prostředí přenosu komunikačního obsahu. Tyto šumy pak ovlivňují kvalitu interakce, tedy to, do jaké míry byl komunikační

obsah pochopen příjemcem tak, jak ho komunikátor myslel. Příjemce pak komunikační obsah vyhodnotí a odpoví, čímž se stává také komunikátorem.

Lze tedy konstatovat, že komunikace je oboustranným procesem mezi komunikátorem a recipientem, na nějž působí vnější vlivy, které ovlivňují kvalitu komunikace.

5.1.1 *Verbální a nonverbální komunikace*

Základní rozdělení komunikace je na verbální a nonverbální.

Verbální komunikací se rozumí vzájemná výměna informací prostřednictvím jazykových prostředků, může být ústní i písemná, jednosměrná (monolog) či dvousměrná (rozhovor) (Kolář, 2012). Gavora popisuje verbální komunikaci jako prostředek, který se týká obsahu řeči a přenášení slovních významů. Jedná se o typ komunikace, který se v běžném životě odehrává převážně verbální formou, odvozeným typem je pak forma psaná, jejímž nejdůležitějším prostředkem je písmo. Na rozdíl od verbální formy u formy psané chybí konkrétní příjemce a zvukové prostředky (Gavora, 2007).

V pedagogice se verbální komunikace používá nejčastěji. „*Učitel vysvětluje, objasňuje, přesvědčuje, vypráví, táže se, konstatuje, hodnotí, formuluje, upřesňuje, opravuje, napomíná, motivuje. Žák odpovídá, vysvětluje, ptá se, opravuje se, vysvětluje, zdůvodňuje*“ (Kolář, 2012, s. 412).

Nonverbální komunikace je komunikací probíhající především prostřednictvím signálů, znaků či symbolů, které neverbálně vysíláme. V komunikačním procesu tvoří převážnou část komunikace. Zjednodušeně řečeno se jedná o provázení a dotváření verbální komunikace prostřednictvím nejazykových prostředků, kterými jsou:

- posturika neboli sdělování fyzickými postoji,
- gestika, tedy sdělování kulturně normalizovanými projevy,
- proxemika neboli sdělování oddálením či přiblížením se,
- haptika neboli sdělování tělesným dotykem,
- mimika a výraz tváře,
- vizika neboli řeč očí, zaměření pohledu, délka pohledu (Kolář, 2012).

Neverbální komunikace zastává v pedagogice funkci předávání postojů a emocionálních stavů, které vysílá učitel k žákům, nebo naopak žáci k učiteli. Ve školském prostředí je neverbální komunikace důležitým prvkem pro podporu vztahu a postojů učitele k žákům i naopak (Gavora, 2007).

5.2 Monolog a dialog

Z pohledu směru komunikace může komunikační akt probíhat ve dvou formách: dialogu a monologu. Tyto komunikační formy nejsou striktně odděleny, ovšem v mnoha případech se propojují, dialog dvou účastníků komunikačního procesu například přeroste v monolog jednoho z nich a naopak.

Monolog je souvislý projev jednoho člověka za účasti ostatních účastníků komunikačního procesu, kteří však nijak nepřispívají do projevu, jsou pouze v roli recipientů (Gavora, 2007). Tento typ komunikace patří mezi výukové metody. Kolář popisuje metody monologické, které jsou založeny na souvislém mluveném projevu učitele nebo žáka (jednotlivce). Jedná se o „*metody vyprávění, vysvětlování, výkladu, přednášky, instruktáže. Často propojené s ostatními metodami výuky*“ (Kolář, 2012, s. 426). Ve výuce monolog funguje tak, že jde převážně o předávání informací prostřednictvím nepřerušovaného výkladu. Gavora (2007) popisuje jako monologický projev při vyučování výklad učitele, dlouhé odpovědi žáků nebo přednes referátů. Ve výuce se objevuje monolog připravený (psaný) i spontánní.

Další formou výukové komunikace je dialog neboli komunikace dvou a více lidí v případě, že jsou splněny jednotlivé zásady dialogu. Gavora je popisuje jako:

- střídání rolí hovořícího a posluchače,
- reakce jednoho účastníka komunikace na druhého,
- aktivní poslouchání komunikačního partnera,
- hledání společných významů neboli úsilí porozumět si a dospět ke společnému názoru (Gavora, 2007).

Naopak Kolář zakládá dialog na vzájemné konfrontaci pomocí tezí a antitezí. „*Způsob komunikace mezi dvěma i více lidmi založený na konfrontaci i hledání shody (názorů, postojů, zkušeností, poznatků, hodnocení). Klasický dialog znamená formulaci teze a proti ní (vedle ní) antiteze, jejichž konfrontací, srovnáváním, zdůvodňováním (argumentace), vylučováními propojováním se hledá syntéza*“ (Kolář, 2012, s. 77).

Dialog ve vyučování popisuje Gavora jako nejčastější metodu ve vyučování (Gavora, 2007). Kolář vyučovací dialog považuje za jednu z nejvhodnějších metod, již považuje za prostředek k aktivizaci žáků, který je vhodný pro všechny stupně vzdělávání, a poukazuje na jeho důležitost v rámci rozvíjení poznávacích schopností, vytváření pozitivních vztahů a vybavenosti studentů pro další vzdělávání (Kolář, 2012).

Dialog plní při výuce několik funkcí. Gavora (2007) popisuje tři výukové funkce, kterými jsou:

- vliv dialogu na kognitivní rozvoj žáků,
- rozvoj afektivní stránky žákovy osobnosti,
- rozvoj sociální stránky vyučování.

Dialog mezi učitelem a žákem bývá velmi často řízený, jde totiž o to, aby byl vyučující na základě dialogu schopen zhodnotit a zkontrolovat osvojení potřebného učiva. Výsledkem dialogu tedy často nebývají postoje, představy a zkušenosti žáka, ale naučené fráze, jež ubírají na spontánnosti dialogu (Mareš a Křivohlavý, 1995).

5.2.1 Otázky vyučujícího

Otázky vyučujícího bývají často považovány za klíčovou část procesu výukového dialogu. Kladení otázek spolu s výkladem a udělováním pokynů řadí (Mareš a Křivohlavý, 1995) mezi tři nejčastější činnosti učitele při výukové komunikaci.

Gavora (2007) definuje otázky ve vyučování jako výroky v podobě tázacích vět. Nezapomíná však také na Mareše a J. Křivohlavého, kteří ve své publikaci upozorňují na to, že otázka by se neměla zaměřovat s tázací větou, a to především proto, že způsob otázky není rozhodující, naopak zdůrazňují spíše významovou a funkční stránku otázek. Otázka tedy vyjadřuje snahu se něco dozvědět (Mareš a Křivohlavý, 1995).

V odborné literatuře se setkáme s členěním otázek podle mnoha kritérií. V rámci této práce zmíním dělení, které rozlišuje otázky na **otevřené** a **uzavřené**. Gavora (2007) definuje otevřené otázky jako dotazy vyžadující vyšší kognitivní procesy, vyvozování, porovnání či vyslovení vlastního názoru a postoje. Tyto otázky se obvykle týkají nejen faktů, ale také životních zkušeností, názorů a představ žáků a neexistuje na ně jednoznačná odpověď. Do protikladu pak Gavora staví otázky uzavřené, kdy se uplatňují nižší kognitivní procesy. Otázky jsou totiž založeny na faktech a vědomostech, které byly již dříve učitelem prezentovány a žákem následně osvojeny. Obvykle existuje na tyto dotazy pouze jedna správná či vyhovující odpověď, která bývá často jednoslovná (Gavora, 2007).

5.2.2 Zpětná vazba vyučujícího

Gavora (2007) představuje zpětnou vazbu jako nedílnou součást výukového dialogu. Po replice žáka by měla vždy následovat zpětná vazba ze strany vyučujícího. Žák

by tak měl být připraven na reakci učitele. Zpětná vazba zahrnuje jak hodnocení pozitivní, tak negativní.

Mareš a Křivohlavý (1995) rozdělují zpětnou vazbu na **přímou** a **nepřímou**. Přímá zpětná vazba je obvykle krátkým zhodnocením repliky žáka. Vyučující vyjádří souhlas, či nesouhlas a může studentovu repliku doplnit. Ve většině případů doplnění se však jedná pouze o krátké dovysvětlení. U nepřímé zpětné vazby učitel naopak pracuje se žakovou odpovědí, kterou upřesňuje, doplňuje nebo ji rozvíjí. V rámci nepřímé zpětné vazby může vyučující stejné úkony vyžadovat po žákovi.

5.2.3 Otázky žáků

V rámci výukového dialogu není vždy iniciátorem pouze vyučující, ale běžně nastávají situace, kdy se iniciátory otázek stávají žáci. Podle Gavory (2007) však otázky žáků zaujímají nanejvýš 2 % ze všech dotazů, které jsou během vyučování položeny (vyučujícím tedy připadá téměř 98 % dotazů). Gavora také zmiňuje, že v méně tradičních typech vyučování žáci kladou mnohem větší množství otázek. Právě na toto tvrzení se kromě jiného více zaměřím v praktické části práce. Otázky žáků lze rozlišit na několik typů, kterými jsou:

- faktografické otázky – otázky týkající se přímo učiva samotného,
- vysvětlující otázky – žádost o vysvětlení významu nebo myšleny,
- objasňovací otázky – žádost o vysvětlení učiva, které je již probráno, ale žák mu nerozumí,
- potvrzovací otázky – žádost o informaci, zda žák jednal či odpověděl správně,
- procedurální otázky – otázky, které se týkají organizace učení, pravidel, pohybu po třídě nebo administrativy,
- zvědavé otázky – vyjádření zájmu žáka,
- upoutávající – sdělení žáka, kterým se na sebe snaží strhnout pozornost, ukázat, že dává pozor, upoutat pozornost na své vědomosti nebo pouze mít možnost se nějakým způsobem vyjádřit,
- sabotující – otázky, které způsobí cílené narušení výuky (Gavora, 2007).

5.2.4 Odpovědi žáků

Odpovědi žáků tvoří druhou složku ve struktuře výukového dialogu. Obvykle se jedná o tzv. repliku neboli reakci na otázku vyučujícího. Gavora (Gavora, 2007) popisuje, že v tradičním vyučování jsou odpovědi žáků převážně stručné a nerozšířené o vlastní postoje a názory. Očekává se, že odpověď žáka bude na stejné úrovni jako otázka učitele. Pokud učitel položí otevřenou otázku, ve většině případů očekává, že studentova odpověď bude stejné kognitivní úrovni náročnosti. Toto můžeme popsat jako **kognitivní korespondenci otázky s odpovědí**. Kognitivně náročné otázky vyvolávají kognitivně náročné odpovědi a naopak. Naplnění kognitivní korespondence v praxi znamená, že student kopíruje charakter učitelova dotazu. Kognitivně náročnější otázky zastupují otázky otevřené, a naopak otázky na kognitivně nižší úrovni dotazy uzavřené. Gavora v souvislosti s touto problematikou poukazuje na metavýzkum J. Dillona (1982a), který na základě několika výzkumů zjistil, že ve většině případů kognitivní úroveň odpovědi nekoresponduje s kognitivní úrovní otázek, což ilustruje složitost komunikace. Nicméně je v případě kognitivní korespondence otázky s odpovědí stěžejní přístup vyučujícího k dotazování (Gavora, 2007, s.103).

Gavora (2007) vymezil čtyři fáze odpovědi žáka. První fáze je založena na percepci, při které žák vnímá sluchem, případně zrakem, a otázku zachytí. Jako druhá nastává fáze interpretace, během které se žák snaží otázce porozumět a převádí si ji do „vlastní řeči“. Třetí fáze je stěžejní pro tvorbu podkladu k odpovědi, kdy si žák řekne odpověď sám pro sebe, tzv. v duchu. Posledním krokem je verbalizace, kdy žák odpověď rozvíjí a formuluje nahlas již v ucelené podobě.

5.2.5 Struktura dialogu

Struktura výukového dialogu je obvykle poměrně stabilní, má tři prvky, jež se během výuky cyklicky opakují. Jedná se o zahájení dialogu vyučujícím, reakci žáka a následnou reakci vyučujícího na odpověď žáka. Takto strukturovaný a opakující se dialog vytváří rutinní charakter výukového procesu a vžilo se pro něj označení **I–R–F** (iniciace–replika–feedback). Tato struktura podle Gavory vnáší do výuky určitý rytmus a ekonomičnost. Vyučující, jemuž patří první a poslední prvek struktury, tak dokáže dialog regulovat. Žákům naopak struktura přináší stabilitu a předvídatelnost (Gavora, 2007). Mimo jednoduchou I–R–F-strukturu existuje i rozšířená, u které je feedback

negativní, tudíž je dále doplněna o repliku žáka a pozitivní zpětnou vazbu učitele (Šeďová, 2012).

Šeďová (2005) na základě svých poznatků a rozboru dat od jiných autorů rozlišuje dialog na **iluzivní** a **intencionální**.

Iluzivní dialog se vyznačuje uzavřenými otázkami, které se týkají učitelem předem zvoleného tématu a krátkých odpovědí žáků. Vyučující tedy pokládá dotazy, na které je předem dána odpověď, což může mít za následek ztrátu klasického mezilidského charakteru. Z dialogu se stává tedy „*jen jakási povrchová struktura, iluze skutečného dialogu*“ (Šeďová, 2005, s. 370–371, 375–380), což je základní rozdíl od dialogu intencionálního.

Intencionální dialog se vyznačuje komunikací vedenou ze strany učitele, kdy se vyučující snaží prostřednictvím svých otázek dojít k tomu, aby se žáci vyvarovali pouhé reprodukce odpovědí. Záměrem intencionálního dialogu je vést žáky k přemýšlení a pochopení hlubšího významu vyučovacího tématu.

5.2.6 Komunikační klima

Podstatným aktérem komunikačního klimatu je učitel, který díky způsobům, jakými komunikuje se žáky, vytváří specifické komunikační klima, jež je odrazem jeho interakce se studenty. Komunikační klima může být motivující a povzbuzující ve výkonech žáků, nebo naopak demotivující a vedoucí k pasivitě a strachu. Během komunikace vyučujícího se studenty může komunikační klima ovlivnit hned několik prvků, např. způsob oslovení žáků, tón hlasu, který může být ironizující, nebo naopak laskavý.

Lašek (1994) uvádí dva typy komunikačního klimatu ve třídě. Za první komunikační klima **supportivní** (vstřícné, podpůrné), v němž se jeho účastníci navzájem respektují, komunikují mezi sebou, vyměňují si názory a pocity otevřeně a jasně. Za druhé komunikační klima **defenzivní** (obránné), v němž vznikají situace, kdy jeho účastníci spolu soupeří, neposlouchají jeden druhého, skrývají své názory a pocity.

5.3 Pedagogická komunikace

Pedagogický slovník uvádí k pedagogické komunikaci následující:

„Z pedagogického hlediska je důležitá sociální komunikace, tj. sdělování a dorozumívání mezi lidmi. Mívá tuto strukturu: mluvčí – záměr sdělení – formulace sdělení – vlastní sdělení – posluchač – interpretace obsahu a záměru mluvčího – reakce

posluchače. Sociální komunikace vytváří základní souvislosti mezi hlavními stránkami sociálního styku lidí: mezi činností, interakcí a společenskými vztahy“ (Průcha, 1995, s. 101). V případě pedagogické komunikace se jedná o komunikaci mezi účastníky výukového procesu, jehož součástmi jsou učitel a žák. Podle Linhartové patří k základním vlastnostem pedagogické komunikace:

- kolektivní charakter,
- cílové zaměření,
- podmíněnost sdělovaným obsahem,
- dvousměrnost pohybu informací.

Pedagogická komunikace by měla být interakční, založená na konkrétním cíli, jehož chceme pomocí komunikace dosáhnout. Její forma by měla zastupovat nejen kognitivní funkci, ale také funkci zaměřenou na city a prožívání žáků.

Průběh pedagogické komunikace závisí na několika faktorech, podle Linhartové (2001, s. 45) se jedná o následující:

- osobnost učitele (jeho osobní kvality, rysy, vlastnosti),
- osobnost žáků (jejich osobní kvality, rysy, vlastnosti),
- obsah pedagogické komunikace (učivo, sociální zkušenosti),
- metody a formy výuky,
- pravidla komunikace.

Zmíněná pravidla komunikace vyplývají z pedagogických norem a požadavků a je potřeba je dodržovat, stejně jako obsah pedagogické komunikace, který podléhá také určitým předpisům. Velký důraz se při pedagogické komunikaci klade na osobnost učitele a žáka i schopnost vzájemných interakcí. V rámci osobností účastníků této komunikace je také třeba zmínit zastávání určitých společenských rolí, které předepisují další pravidla komunikace pro jednotlivé účastníky komunikace.

Na pedagogickou komunikaci lze pohlížet z několika perspektiv. Za pedagogickou komunikaci můžeme považovat nejen komunikaci mezi učitelem a žákem, ale také komunikaci mezi školou a rodiči, komunikaci mezi různými typy či úrovněmi škol navzájem. V této práci se zaměřím na výukovou komunikaci mezi učitelem a žákem i na její proměny v klasickém a waldorfském modelu středoškolské výuky.

6 Realismus v literatuře

Pro své pozorování v rámci práce jsem zvolila výuku týkající se období realismu, jakožto průsečíku mezi klasickým gymnáziem a waldorfským lyceem. Záměrem byla observace výukového bloku se stejným tematickým zaměřením na obou školách, s výjimkou prvního a posledního ročníku gymnázia či lycea. Zaměřila jsem se proto na druhý a třetí ročník, kde jsem jako společné téma využila výuku realismu.

Realismus je umělecký směr objektivně zobrazující skutečnost bez předsudků a iluzí. Vznikl na počátku 50. let 19. století v Evropě jako reakce na idealistické prvky romantismu, které byly považovány za překonané po událostech roku 1848. Tento směr vznikl zejména ve Francii a postupně se rozšířil do dalších částí Evropy (Černý, 2009).

Jedná se o jednu ze základních tendencí v literatuře a umění, která zahrnuje vztah díla a jeho autora k realitě. Realita v tomto směru slouží jako objekt umění. K základním znakům realismu patří podle *Slovníku literárních směrů a skupin* (1983) pokrokovost, která spočívá nejen v úzkém sepětí s pokrokovými vývojovými tendencemi ve společnosti a umění, ale také v úsilí o pravdivé, realistické, umělecké poznání, které obecně dopomáhá k rozvoji společnosti a jejího vědomí, a také k přímému působení umění na společenský život.

Podle Vlašína (1997) je podstatou realismu směřování k poznávání objektivních zákonitostí života na základě pravdivého poznání reality. Na tomto poznání se podílí, jakožto předmět umělecké tvorby, nejen sama realita (ve svém historickém vývoji i ve své konkrétní podobě), ale také autorský subjekt a jeho umělecký talent. „*Realismus z latinského reālis – věcný, skutečný. Jedná se o estetický pojem týkající se vztahu tvorby a díla k realitě jakožto svému předmětu, ztvárnění této reality v uměleckých dílech i zamýšleného působení díla ve společnosti*“ (Vlašín, 1997, s. 313).

6.1 Realismus v české literatuře

Realismus se v prostředí české literatury projevil v próze, dramatu i poezii. Rozvoj českého realismu je podle Turečka (2012) stanoven na základě několika klíčových vývojových bodů. První z nich spatřuje v protorealismu, jež časově zasazuje na počátek padesátých let 19. století. Realismus se v tomto období projevuje zejména na okraji literární tvorby, např. v žurnalistice. Jednotlivé realistické prvky lze ale najít také v některých významných textech této doby, tedy v dílech romantismu či biedermeieru,

např. v Babičce Boženy Němcové, která by se podle Turečka dala považovat za drobnou předzvěst pozdějšího ideálního realismu. „*Název realismus pochází od samých tvůrců a představitelů tohoto hnutí, kteří jím chtěli už v jménu samém označit základní snahy, jimiž nová jejich inspirace reagovala na romantismus: věrnost objektivní skutečnosti, nepředsudečné, iluzemi nezastřené a falešným idealismem nezmatené, pozitivní poznání lidské povahy a jejich reálných vztahů k lidské společnosti*“ (Vlašín, 1997, s. 314).

Dalším vývojovým bodem jsou podle Turečka třicátá léta, které přinesla do české literatury žánr „obrazů ze života“, kde jsou opět využity protorealistické prvky a postupy. Za skupinu autorů, jež vedla k rozšíření realismu u nás, jsou považováni májovci, kteří spojovali a stavěli vedle sebe romantické a realistické prvky, tyto dva směry různými způsoby propojovali či pozměňovali. Májovci kladli také důraz na umělecké zobrazení tehdejšího venkovského života. Mladí autoři almanachu Máj „*navazovali na máchovský pocit osamělosti člověka, na jeho vztah k přírodě, ale oproti romanticky subjektivizujícímu modelu literatury přinesli významnou změnu: převedli obecný rozpor člověka a věčnosti do roviny společenské jako konflikt lidské svobody se společenskými předsudky a přežitky*“ (Černý, 2009, s.194).

Od sedmdesátých let 19. století se realismus formoval do podoby pro něj charakteristické, a to přiklání se k realistické tematice, reálnému zobrazení skutečnosti bez příkras či ideálů.

6.2 Realismus ve světové literatuře

Realismus se začal ve světové literatuře prosazovat ve 2. polovině 19. století, jako reakce na idealizaci světa prostřednictvím romantismu. Díky pokroku v oblasti techniky a vědy započalo uplatňování exaktního myšlení. Ve filozofii se rozvíjel pozitivismus, který ovlivnil mimo jiné i literární myšlení.

Stěžejním cílem realismu je za pomoci přesného a důkladného zkoumání reality podat reálný, věrný a vědecký obraz společnosti, všech aspektů života a jeho prostředí. Literatura realismu přináší kritický pohled na společnost. Autoři se zaměřují na vykreslení nedostatků a problémů, které se ve společnosti nachází. Naráží na sociální nerovnosti, morální dilemata a vliv prostředí na lidskou existenci.

Světový realismus s sebou přináší nejen žánrovou rozmanitost, ale také různost přístupů a témat na základě kulturního prostředí, ze kterého vychází. Za jedny z nejdůležitějších považujeme například ruský či francouzský realismus.

7 Waldorfské lyceum v Praze

Waldorfské lyceum v Praze bylo založeno v roce 2006 jakožto experimentální škola zřízená Magistrátem hlavního města Prahy. Lyceum žákům umožňuje čtyřleté středoškolské vzdělávání. Ve waldorfském modelu se jedná o desátou až třináctou doplňující třídu. Žáci tedy svou docházkou splní celý vzdělávací cyklus jak v alternativním, tak státním modelu.

Lyceum nabízí humanitní nebo přírodovědnou specializaci, v obou případech se však jedná o vzdělávání s principy objevitelského vyučování, které se koncentruje do různých projektových bloků a fenomenologického (exemplárního) vyučování. Tyto principy umožňují žákům proniknout do hloubky a souvislostí daného tématu, dále pak rozvíjet schopnost bádání a objevování, a aktivně se podílet na procesu učení. Žáci mohou aktivně přinášet své náměty, vize a pohledy. Vedle pravidelné výuky absolvují také týdenní umělecké projekty a praktika mimo školu. Praktika zahrnují různé činnosti mimo školní prostředí, jako jsou zeměměřické praktikum, ekologické praktikum, sociální praktikum a profesní praktikum ad.

Zároveň se při výuce klade důraz na rozvoj obecných metodických, sociálních a osobnostních kompetencí, které žákům umožňují efektivně pracovat s informacemi, komunikovat a prezentovat své myšlenky.

Waldorfské lyceum v Praze přináší alternativní pedagogický přístup, který se zaměřuje na rozvoj celé osobnosti studenta, jeho individualitu a podporuje aktivní myšlení, tvůrčí schopnosti a sociální dovednosti.

Waldorfské lyceum se v základu řídí podle RVP pro kombinované lyceum, jedná se o doplnění dokumentu RVP pro technické lyceum (<https://www.wlyceum.cz/web/>).

7.1 RVP – Rámcový vzdělávací program pro kombinované (technické) lyceum

Dokument RVP pro studijní obor kombinované lyceum předepisuje obsah, formu a cíle vzdělávání v oborech nabízených studijních zaměření. Dokument popisuje cíl

vzdělávání, kterým primárně je poskytnout žákům komplexní rozvoj osobnosti a připravit je na budoucí specializaci v terciárním studiu.

Rámcový vzdělávací program kombinovaného lycea je založen na širokém všeobecném vzdělávacím základu odpovídajícím dané úrovni vzdělávání a doplňuje jej o základy odborného vzdělání podle vybraného studijního zaměření. Studijní zaměření jsou volena žáky od druhého ročníku. Především se jedná o zaměření humanitní, které zahrnuje pedagogiku, psychologii, sociální práci a komunikaci, zaměření přírodovědné, které se soustředí na biologii, chemii, matematiku a ekologii, a v neposlední řadě zaměření technické, které se zabývá matematikou, fyzikou, informačními a komunikačními technologiemi a technickým kreslením.

Kombinované lyceum nabízí žákům široké vzdělání, které připraví pevný základ pro jejich budoucí studium a následný profesní život. Zároveň se vzdělávání zaměřuje na rozvoj obecných znalostí a dovedností, které mají klíčový význam pro další růst a uplatnění v nejrůznějších oblastech (https://www.wlyceum.cz/web/soubory/rvp_kombinovane_lyceum.pdf).

7.1.1 Vymezení výuky literatury v RVP pro kombinované lyceum

Literatura a práce s literárním textem je původně v dokumentu RVP pro technické lyceum zařazena k estetické výchově. Autoři doplněného dokumentu (RVP pro kombinované lyceum) se však domnívají, že by výuka literatury měla být zařazena spíše do jazykového oddílu, z důvodu propojenosti při závěrečné maturitní zkoušce. Nicméně respektují zařazení do estetického oddílu, kde se klade důraz na utváření vztahu jak k materiálním, tak duchovním hodnotám a snahu přispívat k jejich tvorbě i ochraně jejich odkazu.

Výuka literatury se zaměřuje na vývoje české i světové literatury v kontextu kulturních a historických souvislostí, práci s literárním textem, která zahrnuje základy literární vědy, tedy studium literárních děl a jejich specifika. Součástí výuky literatury jsou také tvůrčí aktivity, které napomáhají k rozvoji žáků ve vztahu k literární tvorbě, nebo studium různých forem umění a jejich vývoje v kontextu české a světové literatury (https://www.wlyceum.cz/web/soubory/rvp_kombinovane_lyceum.pdf).

7.2 ŠVP – Školní vzdělávací program – Waldorfské lyceum v Praze

7.2.1 Vymezení výuky literatury

Výuka literatury je rozdělena do epoch, ve kterých žáci pracují s vybranými literárními díly. Texty jsou voleny na základě vývojových potřeb žáka, vztahujících se ke konkrétnímu věkovému období. Při výuce literatury se klade důraz na exemplární metodu. Práce s jednotlivými díly je tedy velmi intenzivní a jde do hloubky. Například v prvním neboli desátém ročníku se ve všech vyučovacích předmětech objevuje téma přesnosti a měřitelnosti. V jazykové výchově tomu odpovídá epocha poetiky, kde se žáci seznamují s principy metriky, rýmů a s dalšími básnickými prostředky. Každý ročník má svůj vlastní charakter a svá typická témata, kterým jsou předměty podřízeny, a která se následně ilustrují na vybraných textech. Mimo epochovou výuku žáci v rámci výuky literatury absolvují také každotýdenní cvičné hodiny, které jsou zaměřeny na systematizaci literárního vývoje.

Epochová výuka literatury postupuje chronologicky od nejstaršího písemnictví po českou literaturu 21. století. Žáci absolvují osm literárních epoch, včetně epochy poetiky, každá z epoch má předepsanou rozdílnou časovou dotaci neboli jiný počet týdnů, tedy dobu, po kterou epocha trvá. Počet cvičných hodin za týden se napříč ročníky také liší.

K ověřování znalostí se v literatuře používají převážně testy. Součástí hodnocení literatury je také čtenářský deník, který si studenti vedou po celou dobu studia. Vyučující posuzuje také samostatné zpracování referátů, a to jak písemných, tak ústních. Dále jsou součástí hodnocení práce provedené během vyučovacích hodin, výsledky domácí přípravy a vedení sešitů, jež jsou pro žáky stěžejním zdrojem informací. Hodnocení bývá vyjádřeno slově a komplexně, v případě testů se může jednat o bodové ohodnocení. Součástí výuky literatury je také úzká spolupráce s knihovnou (<https://www.wlyceum.cz/web/soubory/svp-2017.pdf>).

7.2.2 Výuka literatury ve třetím ročníku

Ve třetím ročníku se žáci zabývají pouze jednou epochou s názvem *epocha – literatura 19. století*. V této epoše se žáci prochází vývojem literatury v období světového i českého romantismu, literaturou národního obrození a literaturou 19. století ve světovém i českém kontextu, včetně vlivu realismu a naturalismu. V této výukové fázi se důraz klade především na rozvoj úsudku, zejména prostřednictvím syntézy, kterou si žáci osvojují právě skrze přehled dějin literatury.

Důležitým prvkem výuky literatury ve třetím ročníku jsou ročníkové práce na témata, jež si žáci vyberou. Během psaní práce se žáci učí pracovat s primárními i sekundárními prameny a seznamují se s citační etikou. Tímto procesem žáci rozvíjejí svou schopnost analyzovat a syntetizovat informace, vyvíjí schopnost samostatného úsudku a provádějí myšlenkové operace, jako jsou indukce, dedukce a analogie. Ročníková práce je hodnocena samostatně, zvlášť od vysvědčení (<https://www.wlyceum.cz/web/soubory/svp-2017.pdf>).

Obsah učiva ve 3. ročníku

| Výsledky vzdělávání | Učivo | Hodinová dotace |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|
| Žák/yně: - získává přehled o české a světové literatuře 19. století - díky vybraným dílům vnímá v širších souvislostech klíčová témata tohoto období v české a světové literatuře - zná základní představitele a stěžejní díla tohoto období | epocha – literatura 19. století; realismus: - světový realismus - česká literatura 2. pol. 19. stol.: - realisticko-naturalistická literatura | 30 |
| Žák/yně: - získává přehled české literární produkce z doby národního obrození - rozezná kompozici, jazykové prostředky a útvary uměleckého stylu, dovede výstižně popsat základní rozdíly mezi charakteristickým stylem vybraných spisovatelů - provede komplexní rozbor věty jednoduché i souvětí, prohlubuje si znalosti o větných členech, na textu dovede rozpoznat zvláštnosti větné struktury, dovede si odůvodnit pravidla interpunkce v souvětí | Cvičné hodiny: - národní obrození a česká literatura - česká a světová literatura přelomu století - sloh: odborný, esejistický styl, řečnický styl - gramatika: syntax | 50 |
| Hodinová dotace celkem: 80 | | |

Obr.1

Obr. 1 popisuje obsah učiva ve 3. ročníku waldorfského lycea v epoše českého jazyka a literatury. Jedná se o konkrétní vymezení epochy na Waldorfském lyceu v Praze, kde jsem absolvovala observace pro účely této práce. Obrázek je výňatkem z ŠVP již zmíněného lycea. Vymezení v ŠVP popisuje hodinovou dotaci, obsah učiva i výsledné kompetence studentů po absolvování epochy českého jazyka a literatury.

8 Gymnázium v Litovli

Gymnázium v Litovli je státní všeobecné gymnázium, které je fakultní školou Přírodovědecké fakulty UP Olomouc a také školou, která je zapojena do sítě Přidružených škol UNESCO. Nabízí čtyřletý a osmiletý vzdělávací program a má více než stoletou tradici. Gymnázium se sídlem v novorenesanční budově bylo založeno již v září roku 1901. Ve čtyřletém studijním oboru žáci studují dva cizí jazyky, podle svého výběru.

Ve třetím a čtvrtém ročníku si následně volí své zaměření, a to konkrétně z nabízených volitelných předmětů, např. seminář z praktické ekonomie, seminář z ekologie, seminář z informačních technologií, seminář z kritického myšlení, seminář filozofie a přírodní vědy. Zdůraznění přírodovědné oblasti vzdělávání v průběhu gymnaziálního studia se odráží v následném dlouhodobém zájmu absolventů o studium vysokých škol technického, ekonomického a přírodovědného směru. Vysoká jazyková vybavenost pak zajišťuje žákům bezproblémové navázání studia na filozofických fakultách se zaměřením na cizí jazyk, studium politologie a zahraničního obchodu. Organizaci čtyřletého studijního oboru ve svém základu předepisuje RVP G* pro čtyřletá gymnázia (<https://www.gjo.cz/o-skole/zakladni-informace/>).

8.1 RVP G* – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, zkráceně RVP G*, je dokument, který stanovuje cíle, obsah, formy a metody vzdělávání na gymnáziích v České republice. Cílem dokumentu je především rozvíjet vzdělávací a kulturní potřeby jednotlivce ve společnosti a dále pak připravit studenty na úspěšné studium na vysoké škole. RVP G* se zaměřuje na všeobecné vzdělávání v oblastech humanitních, přírodovědných, společenských věd a na rozvoj klíčových kompetencí, jako jsou komunikace v mateřském i cizím jazyce, matematická a informační gramotnost, spolupráce, kritické myšlení nebo řešení problémů a sebepoznání(<https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>).

8.1.1 Vymezení výuky literatury v RVP G*

Výuka literatury je obsahově rozdělena do čtyř ročníků, v nichž žáci absolvují určitý počet vyučovacích hodin týdně. Zaměřují se na práci s literárními texty, které odráží dané literární období, které je obsahově zařazeno do výuky v jednotlivých ročnících. Důraz se klade na schopnost práce s jednotlivými texty, jejich zařazení a literární rozbor. Výuka je vystavěna tak, aby žák dokázal popsat na základě výkladu a probíraných textů vývoj české a světové literatury jednotlivých období a směrů, byl schopen poetického rozboru textu, a získal tak schopnost práce s texty odbornými či literaturou krásnou (<https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>).

8.2 ŠVP – Školní vzdělávací program – Gymnázium v Litvli

8.2.1 Vymezení výuky literatury

Hlavním cílem výuky literatury, která se ve svém základu opírá o Rámcový vzdělávacího programu (RVP) pro gymnázia, je posuzovat kvalitu literárních, divadelních, případně filmových děl, jejich následné interpretace a začlenění do kulturního kontextu. Skrze literární obsah pomáhá rozvíjet estetické vnímání žáků a ovlivňuje jejich názory, postoje, hodnoty a morální či sociální citění. Výuka literatury je úzce propojena s dalšími vyučovacími předměty, které mají obsahovou souvislost, jako jsou dějepis, hudební a výtvarná výchova, nebo společenské vědy. Do výuky se také začleňují průřezová témata, například mediální výchova, osobnostní a sociální výchova, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech a multikulturní výchova.

Pedagog se snaží v rámci výuky literatury přivést žáky k výsledným kompetencím, které jsou předepsány v ŠVP, jimiž jsou písemné a ústní vyjádření vlastních čtenářských zážitků, hodnocení a interpretace děl, prezentace vlastní práce, aktivní práce s různými informačními zdroji, samostatná domácí i školní činnost, dramatický přednes a umělecká vystoupení, a také formulace kritických soudů.

Předmět také nabízí možnost dále rozšiřovat své znalosti a posilovat své dovednosti v rámci volitelného *semináře z českého jazyka*, který si žáci mohou zvolit ve třetím nebo čtvrtém ročníku (https://www.gjo.cz/upload/dokumenty/svp_od_1819.pdf).

8.2.2 Výuka literatury ve druhém ročníku

Ve druhém ročníku jsou literatuře věnovány tři hodiny týdně. Hlavními tématy jsou romantismus ve vybraných národních literaturách, česká literatura 30.–50. let 19. století, realismus a naturalismus, májovci, ručovci, lumírovci, česká literatura v 90. letech 19. století, literární moderna a buřiči. K tomuto výukovému obsahu je přiřazeno průběžné téma mediální výchova s tematickými okruhy *Role médií v moderních dějinách* a *Účinky mediální produkce a vliv médií*.

Žáci by měli být schopni po absolvování druhého ročníku vysvětlit a demonstrovat politickou i literární situaci 19. století v Čechách, vybrat důležitá díla daného literárního období a vysvětlit propojení literatury s problematikou pojetí národa, dále dovodit vlastní závěry na konkrétních textech a vyjádřit vlastními slovy důvody kvalitativní i kvantitativní odlišnosti světové a české literární produkce v 19. století (https://www.gjo.cz/upload/dokumenty/svp_od_1819.pdf).

| Ročník: 2. ročník, sexta | | | |
|--------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Téma: | Školní výstup – žák: | Učivo: | (PT, TO, INT, PRO) |
| LITERATURA | <ul style="list-style-type: none"> ○ vlastními slovy vysvětlí a na konkrétních literárních dílech demonstruje politickou i literární situaci 19. stol. v Čechách a její specifčnost ○ vybere důležitá díla daného literárního období a vysvětlí sepětí literatury s problematikou pojetí národa, dovozuje své závěry na konkrétních textech ○ vyjádří vlastními slovy důvody kvalitativní a kvantitativní odlišnosti světové a české literární produkce v 19. stol. | <ul style="list-style-type: none"> ○ romantismus ve vybraných národních literaturách ○ mezi romantismem a realismem česká lit. 30. – 50. let 19. stol. ○ realismus a naturalismus ○ májovci, ruchovci, lumírovci ○ česká literatura v 90. letech 19. stol. ○ literární moderna ○ buřiči | PT: Mediální výchova TO: Role médií v moderních dějinách (INT) TO: Účinky mediální produkce a vliv médií (INT) (diskusní kruh) |

Obr. 2

Obr. 2 popisuje obsah učiva literatury ve druhém ročníku gymnázia. Jedná se o konkrétní vymezení obsahu učiva ve výuce literatury druhého ročníku na Gymnáziu v Litovli, kde jsem absolvovala observaci pro účely této práce. Obrázek je výňatkem z ŠVP již zmíněného gymnázia. Toto vymezení popisuje výstupy žáka po absolvování výuky literatury ve druhém ročníku, obsah učiva a přidané okruhy či mezipředmětovou provázanost a hodinovou dotaci.

9 Úvod výzkumné části

Empirická část této bakalářské práce se zaměřuje na srovnání výuky literatury na klasickém čtyřletém gymnáziu a waldorfském lyceu z hlediska komunikace mezi učitelem a žákem. Cílem práce je na základě kvalitativně výzkumných metod analyzovat a popsat rozdíly mezi těmito dvěma typy školního prostředí, pokud jde o přístup k výuce literatury a komunikaci ve vzdělávacím procesu.

Klasické čtyřleté gymnázium a waldorfské lyceum jsou dvě různá prostředí, která přistupují celkově ke vzdělávání a konkrétně k výuce literatury s odlišnými metodami i principy. Výsledky této práce by mohly přispět k lepšímu porozumění výuce literatury a komunikačním procesům v těchto odlišných prostředích.

Důraz bude kladen na objektivní a kritickou analýzu získaných dat, s cílem poskytnout ucelený obraz rozdílností mezi výukou literatury na klasickém čtyřletém gymnáziu a waldorfském lyceu. Na závěr práce budou prezentovány výsledky a diskutován jejich význam pro oblast vzdělávání.

9.1 Výzkumné metody

Pro tuto práci jsem se rozhodla s ohledem na rozsah a téma využít dvou kvalitativních metod sběru dat pro následnou analýzu. Jedná se o pozorování neboli

observaci, tedy sledování a zaznamenávání činnosti lidí a její následnou analýzu a popis (Gavora, 2010, s. 76). Dále pak půjde o polostrukturovaný rozhovor s pedagogy, v jejichž hodinách probíhala již zmíněná observace. Polostrukturovaný rozhovor je kombinací strukturovaného a nestrukturovaného rozhovoru. Drží se předem připravených okruhů otázek, tazatel se však předem připravených otázek nemusí striktně držet, je možné například měnit jejich pořadí na základě komunikační situace (Mioviský, 2006).

9.2 Výzkumný vzorek

V rámci empirické části této bakalářské práce jsem oslovila dvě střední školy. Konkrétně se jedná o Gymnázium v Litovli, které zastupuje klasický model čtyřletého gymnaziálního vzdělávání, a Waldorfské lyceum v Praze, které zastupuje alternativní waldorfský model přístupu ke vzdělávání.

Pozorování se uskutečnilo v hodinách literatury zaměřených na realismus ve druhém ročníku na klasickém gymnáziu a v epoše literatury zaměřené na realismus ve třetím ročníku waldorfského lycea.

Strukturovaný rozhovor byl veden s vyučujícími, kteří byli ochotni umožnit přístup do jejich výuky, a to za účelem sběru dat pro tuto práci.

9.3 Výzkumný proces

V rámci observačního procesu jsem fyzicky strávila sedm vyučovacích hodin literatury na Gymnáziu v Litovli a 8 × 45 minut na Waldorfském lyceu v Praze. Čas strávený v obou institucích je téměř identický, na waldorfském lyceu jsem strávila o jednu hodinu více, z důvodu charakteru epochového vyučování. Sběr dat při pozorování probíhal pomocí vlastního zápisu a následného rozhovoru s učiteli.

Polostrukturované rozhovory se uskutečnily online pomocí aplikace GoogleMeet. Oba rozhovory trvaly 60 minut, složení otázek bylo téměř identické. Sběr dat probíhal pomocí audionahrávky a jejího následného zpracování pro účely této práce.

9.4 Výzkumný cíl

Výzkumným cílem je nejprve obecně srovnat dva výukové přístupy k výuce literatury na střední škole a dále se zaměřit na komunikaci mezi učitelem a žákem.

Cíl 1: Srovnání přístupů k výuce literatury ve dvou rozdílných teoretických koncepcích vzdělávání.

Cíl 2: Popis hlavních rozdílů v komunikaci při výuce literatury ve dvou rozdílných teoretických koncepcích vzdělávání.

10 Observace

10.1 Výukové prostředí

10.1.1 *Waldorfské lyceum v Praze*

Observace probíhala ve třídě s počtem 25 žáků. Žáci seděli v dlouhých lavicích po čtyřech, ve čtyřech řadách a dvou sloupcích. Mezi sloupci se nacházela ulička, v jejímž středu stál učitel při výuce. Katedra učitele byla umístěna na začátku prvního sloupce lavic, úplně vlevo.

Třída byla velmi prostorná a na první pohled uzpůsobena studentům, nacházelo se zde mnoho květin, které dotvářely vřelé prostředí. Ve třídě byly k dispozici varná konvice, čaje, káva, dále pak například podsedačky.

Třída byla vyzdobena tematicky literárně. Na nástěnkách visely obrazy s literárními výjevy, seznamy literatury a seznam na zápis ročníkových prací. Výzdoba působila velmi originálně a bylo na první pohled zřejmé, co se zde vyučuje.

Na nástěnky byly také použity práce studentů či informační letáky týkající se konkrétního probíraného tématu.

Po dobu celé observace a celé vyučované epochy studenti tráví vyučování v této konkrétní učebně.

10.1.2 *Gymnázium v Litovli*

Observace probíhala ve třídě s počtem 22 žáků. Žáci seděli v lavicích po dvou, rozmístěných do pěti řad a třech sloupců. Učitel se v průběhu výuky zdržoval u katedry, která byla umístěna na začátku řady úplně vlevo.

Třída byla velmi malá, nebyl zde prostor téměř pro nic jiného než lavice, katedru a tabuli.

Charakter třídy byl velmi neosobní. Výzdoba třídy působila rovněž velice neosobně a zaměnitelně.

10.2 Výukové materiály

10.2.1 *Waldorfské lyceum v Praze*

V rámci výuky žáci používali sešity, které si dotvářeli během výuky sami. V průběhu každé dvouhodinové epochy dostali od vyučující dva až tři vytištěné listy. Jednalo se o texty děl ruských realistů. Mezi texty byly zařazeny poezie, próza i drama. Získané texty si žáci lepili do sešitu.

Dalším prvkem, který lze považovat za výukový materiál, byla výkladová prezentace promítaná vyučující a doplněná o její výklad. Prezentace opět sloužila jako materiál, ze kterého žáci čerpali při tvorbě sešitů.

Výklad vyučující se opíral o promítanou prezentaci a rozdané texty.

10.2.2 *Gymnázium v Litovli*

V rámci výuky žáci používali pracovní sešity, dále pak vlastní sešity pro zápis výkladu učitele a učebnice korespondující s pracovními sešity. Konkrétně se jedná o učebnici Literatura pro 2. ročník SŠ z nakladatelství Didaktis. Učebnice měli žáci jednu do lavice. Vyučující přinášel do hodin také beletristické knihy, které během výuky kolovaly po třídě, a tištěné texty, jež rozdával studentům.

V půlených hodinách používal vyučující aplikaci KAHOOT, jejíž rozhraní promítal na televizi. Aplikace funguje jako opakovací interaktivní hra. Vyučující nahrál do aplikace otázky týkající se tématu a žáci prostřednictvím svých mobilních telefonů jednotlivě zadávali odpovědi. Skóre jednotlivců se pak promítalo v rozhraní aplikace.

10.3 Testování a hodnocení

10.3.1 *Waldorfské lyceum v Praze*

V rámci hodin literatury probíhá testování pouze pomocí souhrnného testu na konci epochy. Po testu následuje rozhovor s vyučujícím nad posunem vědomostí studenta. Na výsledné hodnocení žáka má také vliv kontrola sešitů, které si žáci během výuky vedou. Kontrolu sešitů provádí vyučující vždy po probrané epoše, zaměřuje se na kvalitu zpracování samostatných úkolů, kolektivní práce, kvalitu zápisu výkladu, a především na poznámky a postřehy studentů, které si žáci samostatně zapisují při četbě a rozboru textů či práci během epochy.

Studenti získávají slovní hodnocení.

10.3.2 Gymnázium v Litovli

Testování probíhá prostřednictvím souhrnného testu, který je žákům dopředu oznámen a je zadáván na konci probraného bloku neboli po dokončení určitého tématu. Žáci jsou hodnoceni známkou na škále 1–5.

10.4 Celková organizace hodin

10.4.1 Waldorfské lyceum v Praze

Výukový čas byl rozdělen v každém časovém bloku 120 min. různorodě. Vždy však do výuky bylo zařazeno krátké opakování v rámci dialogu, krátké doplnění nových informací prostřednictvím monologu vyučujícího a následně další aktivity, jako práce s texty, čtení textů, dramatizace, referáty či debaty nad konkrétními tématy.

Organizace vyučovacího času byla vždy velmi různorodá a pestrá, převažovala společná práce učitele a žáka či prezentace domácí či skupinové práce studentů.

10.4.2 Gymnázium v Litovli

Celková organizace hodin byla vždy téměř identická. Na začátku proběhlo opakování poznatků z předchozí hodiny, následoval poměrně dlouhý výklad vyučujícího, pak práce s pracovními sešity či učebnicemi a na závěr četba tištěných textů.

10.5 Organizace vyučovacího času

10.5.1 Waldorfské lyceum v Praze

Časová organizace vyučování je podřízena epochovému vyučování, jak bylo již zmíněno v kapitole Waldorfský přístup, žáci by měli epochou trávit dopoledne, což se zde potvrdilo. Výuka probíhala v dopoledním bloku, který trval 120 minut bez přestávky.

Cvičné hodiny potom trvají, stejně jako běžná vyučovací hodina, 45 minut.

10.5.2 Gymnázium v Litovli

Výuka na Gymnáziu v Litovli je běžně rozdělena na vyučovací hodiny trvající 45 minut. V rámci mé observace tomu nebylo jinak.

10.6 Obsahová organizace

10.6.1 *Waldorfské lyceum v Praze*

Obsahově byla výuka zaměřena na ruský realismus. Žáci se po celou dobu observace zabývali pouze dvěma autory a jejich konkrétními texty. Texty četli, rozebírali či dramaticky ztvárňovali.

Obsah výuky byl tedy zaměřen na konkrétní texty, na jejichž pozadí vyučující vysvětloval odraz doby a jiné souvislosti.

10.6.2 *Gymnázium v Litovli*

Obsahově byla výuka zaměřena na celé období realismu. Výklad v jednotlivých hodinách byl různorodý, a stihl tak obsáhnout mnoho autorů a děl. Na pozadí celkového charakteru doby žáci rozebírali texty či pracovali s cvičeními v pracovním sešitě.

Výklad byl zaměřen kvantitativně bez hlubších rozborů jednotlivých autorů a textů.

10.7. Shrnutí

Cílem observace bylo mimo jiné srovnat přístupy k výuce literatury ve dvou rozdílných teoretických přístupech vzdělávání. Při srovnání jsem se zaměřila na šest aspektů, které jsem pozorovala. Jedná se o výukové prostředí, výukové materiály, celkovou organizaci hodin, organizaci vyučovacího času, obsahovou organizaci a testování.

Z poznatků, které jsem nasbírala, je patrné, že Gymnázium Litovel, jakožto zástupce tradičního modelu vzdělávání neboli frontální výuky, a Waldorfské lyceum v Praze, jakožto zástupce alternativního modelu, v tomto případě waldorfského přístupu, do velkém míry naplňují teoretická kritéria jim předepsaných vzdělávacích modelů. Waldorfské lyceum při výuce dbá na kvalitu prostředí a přizpůsobuje jej probírané epoše, na rozdíl od gymnázia, kde výukové prostředí nijak nesouvisí s výukovým předmětem a často se mění. Waldorfské lyceum nepoužívá učebnice a za hlavní učební pomůcku považuje sešit, který je stěžejním výukovým materiálem, jenž má vliv i na výsledné hodnocení žáka. Naopak na gymnáziu jsou v popředí učebnice a pozice sešitů je zde pouze doplňující. Testování a hodnocení probíhá v obou typech škol také různě. Ve waldorfském

lyceu probíhá testování a následné hodnocení komplexněji, hodnotí se dlouhodobá práce se sešitem, vlastní postřehy studentů, které učitel získá z výše zmíněného rozhovoru, a také faktické znalosti prostřednictvím testu, které učitel ohodnotí slovním komentářem. Testování a hodnocení se zaměřují především na faktické znalosti.

Obě instituce při organizaci výuky vychází ze ŠVP, které podléhají rámcovým vzdělávacím programům, obsahem vyučovacích témat se tedy téměř neliší. Co ovšem rozdílné je, to je přístup k organizaci jak časové, tak obsahové. Waldorfské lyceum dává předost hloubkovému poznání daného tématu na úkor množství nabytých informací v porovnání s gymnáziem, upřednostňuje množství nabytých informací na úkor hlubšího poznání problematiky. Tyto preference úzce souvisí s mnoha aspekty výuky, jedním z nich je právě komunikace mezi učitelem a žákem.

11 Observace – výuková komunikace

Teoretická část mé práce zřetelně poukázala na význam dialogů a monologů, jakožto klíčových prvků v edukačním procesu. To mi poskytlo základní rámec pro praktickou část a analýzu vypořizovaných dat.

Cílem mého pozorování bylo srovnat přístupy k výukové komunikaci ve dvou školách vycházejících z různých teoretických konceptů vzdělávání. V rámci observace výukové komunikace jsem se zaměřila především na srovnání dialogů a monologů. Snažila jsem se proniknout do výukové komunikace a jejích případných vlivů na průběh výuky literatury.

Abych získala přesnější a hlubší vhled do úrovně komunikace ve srovnávaných školách, v rámci observace jsem pozornost zaměřila na kvalitu komunikace. Pozorovala jsem nejenom četnost konkrétních prvků, kritérií, ale zkoumala jsem i to, *jak* komunikace probíhá, *jakým* způsobem se například žáci ptají, *jak* je učitel otázkami vybízí k náročnějším analytickým myšlenkám apod.

Na základě observace jsem vytvořila několik kritérií, která jsem popsala a srovnávala. Jedná se o:

- četnost monologu a dialogu,
- charakter monologu,
- komunikační klima,
- charakter dialogu.

11.1 Četnost monologů a dialogů

Četnost monologů a dialogů jsem zaznamenávala na základě počtu minut, který byl monologům a dialogům věnován v rámci komunikace ve výuce. Počet minut jsem měřila pouze v komunikačním čase, ne celkově výukovém. Časy za jednotlivé výukové bloky jsem následně zprůměrovala a zasadila do celkového času výuky. Výsledkem pozorování je, že ve Waldorfském lyceu v Praze průměrně věnují dvě čtvrtiny výukového času různým formám dialogu, jednu čtvrtinu monologu a jednu čtvrtinu ostatním mimokomunikačním aktivitám, např. samostatné četbě či práci. V Gymnáziu v Litovli je tomu téměř naopak. Různým formám dialogu věnují přibližně jednu čtvrtinu výukového času, monologu téměř dvě čtvrtiny a jednu čtvrtinu ostatním mimokomunikačním aktivitám.

Z toho plyne, že při výuce literatury ve waldorfském lyceu převládá jako způsob komunikace **dialog**, jehož formou probíhal jak samostatný výklad, tak opakování učiva. Dialog zastupoval hlavní komunikační metodu v rámci výkladu. Dialog vyučující se žáky se tak stal hlavním prvkem, z kterého se žáci učí. Během výuky dostaly prostor také monology. Zaznamenala jsem zpravidla vždy jeden kratší monolog vyučující na začátku výuky, kterým shrnula znalosti získané z předchozí epochy. Další monology pak měly formu delších odpovědí. Naopak během výuky literatury v Gymnáziu v Litovli převládá **monolog** jakožto výklad vyučujícího. Dialog dostal prostor zpravidla v rámci opakování, kdy se vyučující dotazoval žáků.

Převahu dialogu ve Waldorfském lyceu v Praze a převahu monologu v Gymnáziu v Litovli potvrdily také polostrukturované rozhovory. Vyučujícím byla položena otázka: „Co ve vašich hodinách převažuje: monolog, nebo dialog?“ Vyučující z Waldorfského lycea v Praze odpověděla: „*Určitě dialog, vedený ze strany studentů.*“ Vyučující z Gymnázia v Litovli odpověděl: „*Převažuje monolog.*“ Dominance komunikace formou dialogu potvrzuje v praxi teoretická východiska waldorfského přístupu ke vzdělávání, kde se klade důraz na individuální postoje a samostatné poznání, které dialog umožňuje a rozvíjí. Naopak převaha monologu v komunikaci na gymnáziu je důsledkem frontálnějšího stylu výuky kladoucího důraz více na kvantitu probíraného učiva než na kvalitu a hlubší porozumění.

11.2 Monolog

V rámci zapisování dat k četnosti monologů jsem zaznamenávala také to, kdo monolog vede. Cílem bylo zjistit, kdo tento typ komunikace používá častěji: zda vyučující, či žák. Na základě pozorování se ukázalo, že v obou institucích převládal monolog vedený vyučujícím.

Ve waldorfském lyceu se jednalo o krátké monology na úvod, které vyučující vedla vždy pouze několik minut, nebo delší odpovědi na otázky studentů. Na Gymnáziu v Litovli měl monolog převážně funkci výkladu. Monology ze strany žáků se během vyučování objevovaly naopak velmi zřídka. V gymnáziu se jednalo pouze o krátké a předem připravené monology, které plnily funkci krátkých referátů. Ve waldorfském lyceu se jednalo o monology, které žáci vedli v rámci dialogů, takže plnily funkci dlouhé odpovědi. Při výuce se v obou institucích jednalo v průměru o jeden monolog žáka na jednu vyučovací hodinu.

11.3 Dialog

Ve svém pozorování jsem se dále zaměřila na rozdílnost prvků a formy dialogu v rámci odlišných přístupů k výuce. Zaznamenávala jsem naplnění struktury IRF, charakter dialogu, typy učitelských otázek a odpovědí, četnost a typ studentských otázek, a v neposlední řadě také typ studentských odpovědí. Na těchto prvcích jsem se snažila porovnat kvalitu a přísun dialogu pro výuku literatury ve dvou odlišných přístupech ke vzdělávání.

11.3.1 Učitelské otázky

V rámci pozorování formy učitelských dotazů jsem se rozhodla držet klasifikace otevřených a uzavřených otázek, stejně jak je popisuje Gavora (2007). Během observace jsem otázky počítala a zároveň zaznamenávala jejich charakter. Z celkového počtu otázek jsem následně vypočítala procentuální četnost jednotlivých typů učitelských dotazů. Z pozorování vyšlo, že vyučující z waldorfského lycea používá převážně otevřené otázky, jde přibližně o 60 % ze všech dotazů. Naopak na gymnáziu v Litovli otevřené otázky zastupují pouze 20 % ze všech dotazů.

Jak již bylo zmíněno, dotazování ve waldorfském lyceu probíhalo převážně formou otevřených dotazů, které měly obecnější charakter, ve většině případů nabízely více

možností odpovědí a podněcovaly žáky k vlastním úvahám i rozvoji dialogu. Vyučující pokládala dotazy typu „*Jaký z toho máte pocit?*“ nebo „*Co si o tom myslíte a proč?*“. Prostřednictvím otázek tohoto typu se snažila studenty navést k vlastnímu zamyšlení nad danou problematikou a otvírala nová témata k diskuzi, která přispěla k velké četnosti dialogů. V rámci dotazování však používala i uzavřené faktické otázky s očekáváním konkrétní odpovědi. Tyto otázky vyučující pokládala především na konci výuky v opakovací fázi hodiny. Pozorování potvrzuje polostrukturovaný rozhovor, kdy vyučující v rámci jedné ze svých odpovědí uvedla: „*Jinak, když pokládám ty uzavřené otázky, tak to je takové hodně rychlé a fádní, takže se to snažím dělat nepřiliš často.*“

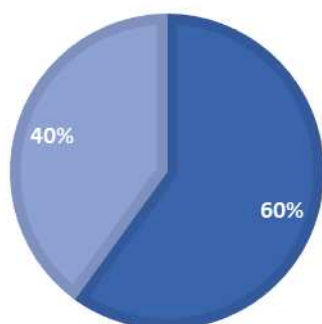
Příkladem otevřené otázky může být také krátký dialog z přepisů observace. **V:** „*Jaký máte pocit z toho textu?*“ **S:** „*Mám pocit, že hlavní postava prožívá hodně bolesti.*“ **V:** „*Jak byste se, s ohledem na situaci postavy, cítil vy?*“ nebo **V:** „*Co si o té postavě, podle toho, co o ní zatím víme z ukázky, myslíte? Třeba vy Honzo.*“ **S:** „*Že se snaží respektovat svoje společenské postavení?*“ **V:** „*Dobrý postřeh, dokážete popsat situaci v tom textu, díky které jste si to uvědomil?*“

Vyučující Gymnázia v Litovli, na rozdíl od Waldorfského lycea v Praze, pokládal otázky převážně faktického charakteru, na něž ve většině případů vyžadoval jednoznačnou odpověď, kterou následně hodnotil. Dotazování probíhalo obvykle na začátku a konci hodiny, v rámci opakování. Vzhledem ke svému charakteru dotazování nevedlo k rozvoji delších dialogů.

Příkladem může být krátký dialog z přepisů observace. **V:** „*Martino, kdo napsal Vojnu a mír?*“ **S:** „*Tolstoj.*“ **V:** „*Ano, to je správně.*“ **V:** „*Které dvě postavy jsou hlavní v druhé dějové lince?*“ **S:** „*Kitty a Levin.*“ **V:** „*Výborně.*“ **V:** „*Jaký je název díla, ze kterého je ta ukázka?*“ **S:** „*Anna Karenina.*“ **V:** „*Ano.*“

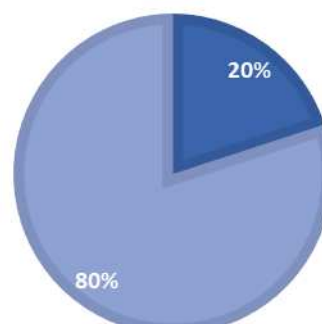
WALDORFSKÉ LYCEUM

■ Otevřené otázky ■ Uzavřené otázky



GYMNÁZIUM

■ Otevřené otázky ■ Uzavřené otázky



11.3.2 Učitelské odpovědi

U učitelských odpovědí jsem provedla pozorování na základě dělení zpětné vazby vyučujícího od Mareše a Křivohlavého (1995), kteří – jak již bylo zmíněno v teoretické části této práce – rozdělují zpětnou vazbu na přímou a nepřímou. Během pozorování jsem zaznamenávala dialogy vyučujících a žáků a při následné analýze jsem se zaměřila na charakter odpovědí vyučujících. Z mého pohledu má na charakter odpovědí vliv také typ dotazů, které vyučující pokládají. Nebylo tedy překvapivé zjištění, že způsob zpětné vazby do jisté míry kopíruje typ dotazu, jež vyučující žákům pokládá. Z pozorování vzešlo, že vyučující z waldorfského lycea reaguje převážně nepřímou zpětnou vazbou, na rozdíl od vyučujícího z Gymnázia v Litovli, který reaguje přímo.

Vyučující waldorfského lycea, jak již bylo zmíněno výše, používala oba typy zpětné vazby. Četnost těchto typů v rámci mých observací záležela především na typu dotazů. Tudíž převaha nepřímého typu zpětné vazby úzce souvisí s převahou otevřených otázek. Na základě otevřených otázek vyučující vyžadovala náročnější odpověď, která velmi často obsahovala vlastní postoje i pocity žáků, a následně podobným způsobem reagovala. Nepřímá zpětná vazba vyučující ve waldorfském lyceu vypadala zpravidla tak, že vyučující nijak nehodnotila správnost repliky, ale pokládala další doplňující dotazy, doplňovala odpovědi o fakta a rozšiřovala je svými myšlenkami. Jako příklad dialogu z přepisů hodin uvádím stejný dialog jako u předchozí kapitoly, a to pro lepší ilustraci propojení dotazu a zpětné vazby. V: „*Jaký máte pocit z toho textu?*“ S: „*Mám pocit, že hlavní postava prožívá hodně bolesti.*“ V: „*Jak byste se, s ohledem na situaci postavy, cítil vy?*“ Dalším příkladem může být krátký dialog z přepisů observace V: „Je podle Vás ta charakteristika správná?“ S: „Myslím, že to není přesné“ V: „*Ve kterých konkrétních ohledech vnímáte rozpor?*“

Forma odpovědí vyučujícího Gymnázia v Litovli byla z velké části přímá. Vzhledem k tomu, že dialog v Gymnáziu v Litovli probíhal převážně v rámci opakování, kdy vyučující pokládal žákům hlavně uzavřené otázky s jednoznačnou odpovědí, jeho reakce spočívala ve většině případů pouze v jednoznačném zhodnocení správnosti či relevance tvrzení. Jako příklad dialogu z přepisu observací opět uvedu dialog z předchozí kapitoly o učitelském dotazování. V: „*Martino, kdo napsal Vojnu a mír?*“ S: „*Tolstoj.*“ V: „*Ano, to je správně.*“ To dokládá přímou a jednoznačnou odpověď. Dalšími příklady mohou být ukázky krátkých dialogů z přepisů hodin. V: „*Kdo je autorem děl Revizor,*

Plášť, Ženitba a Taras Bulba?“ S: „Gogol“ V: „Dobře.“ V: „Jak tady charakterizujeme lit. žánr“ S: „Novela?“ V: „**To úplně ne, zkus to znovu.**“

11.3.3 Otázky žáků

V rámci pozorování a analýzy dialogu jsem se zaměřila také na analýzu a srovnání dotazování žáků. Během observací jsem zaznamenávala počet otázek položených studenty. Počty za jednotlivé hodiny jsem zprůměrovala. Výukový čas jsem vydělila průměrným počtem dotazů a získala koeficient průměrného kladení dotazů v rámci výuky. Tento postup jsem zvolila převážně proto, aby srovnání četnosti žákovského dotazování bylo relevantní vzhledem k rozdílnému výukovému času v jednotlivých institucích (45 minut gymnázium vs. 120 minut lyceum). Výsledkem výpočtu je počet minut, za který studenti položí jednu otázku v rámci celkového výukového času. Dále jsem svoji pozornost směřovala k charakteru dotazů, u kterého jsem se držela klasifikace Gavory (2007).

Ve waldorfském lyceu v Praze studenti pokládali dotaz průměrně každých osm minut. Průměrný počet dotazů je 15 otázek v rámci jedné epochy, která trvá 120 minut. Studenti nejčastěji pokládali vysvětlující otázky, potvrzovací otázky, a v neposlední řadě také otázky procedurální. Jedna část hodiny byla věnována pouze dotazování studentů, kdy žáci pokládali nejčastěji objasňovací otázky. Žáci velmi často také reagovali na otázku otázkou. Příkladem by mohla být odpověď žáka začínající „*Je možné, že...?*“, která je zároveň dotazem. Prostor pro dotazy studentů byl opravdu velký, stejně jako zájem žáků se dotazovat. Což potvrzuje také polostrukturovaný rozhovor, kdy vyučující Waldorfského lycea v Praze uvedla v rámci jedné ze svých odpovědí: „*Na tom je hodně ta waldorfská pedagogika postavená, aby oni kladli otázky. Musíte je nechat objevovat svět a klást otázky.*“ Jako příklady objasňovacích otázek, které jsem zaznamenala v největší četnosti můžeme uvést dotazy z přepisů dialogů, které zazněly v rámci observace. S: „*Takže můžeme říct, že se tam nachází ta ruská duše?*“ S: „*Lze to označit za kritiku společnosti?*“

V Gymnáziu v Litovli se žáci v průměru dotazovali mnohem méně, což nepřímo potvrzuje Gavorovo tvrzení (2007), že na méně tradičních typech vyučování žáci kladou mnohem větší množství otázek. V tomto případě žáci gymnázia položili jeden dotaz průměrně za 22 minut. To znamená, že průměrný počet dotazů během vyučovací hodiny činil pouhé dvě otázky. Lišil se i charakter dotazů, protože žáci používali nejčastěji procedurální, objasňovací a potvrzovací otázky. V Gymnáziu v Litovli nebylo dotazování studentů příliš časté. Jestliže pokládali dotaz, pak míval zpravidla konkrétní charakter a žák

očekával ze strany vyučujícího konkrétní odpověď. Přestože se vyučující snažil vymezit prostor pro dotazy studentů, žáci byli většinou v dotazování velmi pasivní. Jako příklady otázek nejčastějšího typu, tedy potvrzovacích můžeme uvést dotazy z přepisů dialogů, které zazněly v rámci observace. S: „*Můžu jít na záchod?*“ S: „*Do kdy se to má odevzdat?*“

11.3.4 Odpovědi žáků

U odpovědi žáků jsem v rámci observace hodnotila, zda naplňuje žákovská replika stejnou kognitivní funkci jako otázka. Během pozorování jsem zaznamenávala dialogy vyučujících a žáků, ve kterých jsem se poté zaměřila na druhý prvek IRF-struktury, tedy repliky žáků. Z pozorování vyplynulo, že studenti z obou výukových prostředí jsou schopni naplnit stejnou kognitivní funkci, jako mají otázky, které jsou jim pokládány, a své odpovědi plně přizpůsobují charakteru dotazů.

Odpovědi žáků waldorfského lycea byly z velké části subjektivní, což zapříčinil charakter dotazů. Žáci však svými odpověďmi otvírali také nová témata diskuze, a zahajovali tak nové komunikační struktury. V rámci odpovědi poměrně často používali nejednoznačné odpovědi, při kterých, jak již bylo zmíněno, opět pokládali další dotazy. Naopak při uzavřených otázkách, které se při výuce neobjevovaly příliš často, studenti odpovídali přímo a stroze se zaměřením na fakta. Repliky žáků Waldorfského lycea v Praze na 100 % naplňovaly stejné kognitivní funkce, jako měly dotazy, které jim byly pokládány.

V Gymnáziu v Litovli žáci používali zpravidla jednoznačné faktické odpovědi, což opět koresponduje s velkou četností uzavřených otázek. Vyučující v několika málo případech také položil otevřené dotazy, avšak reakce ze strany studentů na tento typ dotazů byla převážně pasivní. Vyučující tedy musel položit druhou otázku konkrétnějšího charakteru, aby získal odpověď. Jako příklad uvedu čtyři krátké dialogy, dva z výuky ve Waldorfském lyceu v Praze a dva z výuky Gymnázia v Litovli. První dialog, a sice z waldorfského lycea, zastupuje otevřenou, dejme tomu, abstraktní otázku a stejně vystavěnou odpověď. V: „*Myslíte, že to dílo je vyostřené jen kriticky nebo tam shledáváte něco jiného a prosím, popište co?*“ S: „*Je to z mého pohledu hodně kritické, ale vnímám tam i něco jiného, možná bych to mohla popsat jako vlivy naturalismu, ale nejsem si příliš jistá.*“ V: „*Takže zde vnímáte prvky naturalismu, jste schopna je popsat nebo alespoň blíže specifikovat vaše pocity z toho?*“ Druhý dialog z waldorfského lycea obsahuje uzavřenou otázku s jednoznačnou odpovědí. V: „*Objevuje se tam „ruská duše“?*“ S: „*Ano*“ V:

„Uměla bys popsat kde?“ První dialog z gymnázia v Litovli poukazuje na uzavřený dotaz s konkrétní dopovědí. V: „*Jakube, kdo napsal Tři sestry?*“ S: „*Čechov,*“ V: „*Ano, to je správně.*“ Druhý dialog z výuky na gymnáziu v Litovli poukazuje na pasivitu ze strany žáků odpovídat na otevřenější dotazy. V: „*Myslíte si nebo vnímáte na základě těch ukázek, nějaké rozdíly mezi Tolstého realismem a jiných autorů, případně kterých?*“ S: bez odpovědi V: „*Dobře, co třeba srovnání s Dostojevským?*“ S: opět bez odpovědi.

11.3.5 Naplnění struktury I–R–F a charakter dialogu

Dalším prvkem, na jehož porovnání jsem se zaměřila, je naplnění struktury I–R–F a charakter dialogu, kde respektuji dělení Šed'ové (2005). Stejně jako u předchozích kapitol jsem prováděla analýzu dat na základě prepisů dialogu z pozorování. V dialozích jsem hledala tři prvky struktury, případně rozšířené struktury. Cílem srovnání je zjistit, kterému modelu vzdělávání struktura I–R–F vyhovuje více a častěji se objevuje ve výukové komunikaci.

Struktura I–R–F byla ve Waldorfském lyceu v Praze naplněna přibližně z poloviny. U některých dialogů byly dodrženy všechny tři prvky struktury, u některých naopak chyběl třetí prvek struktury, který vyučující přeskakovala. Místo feedbacku přecházela rovnou k tvorbě nové struktury, tedy opět k prvnímu prvku (iniciaci). Přeskočení třetího prvku mohl zapříčinit charakter dotazů a odpovědí žáků. Dotazy totiž měly často abstraktní charakter a následné odpovědi žáků byly ve většině případů velmi subjektivní, tudíž by bylo nerelevantní z pozice vyučující hodnotit správnost tvrzení. Příkladem z observací: iniciace (V: „*Jaký máte pocit z toho textu?*“) replika (S: „*Že je nejvíc láka život ve vyšší společnosti.*“) opět iniciace (V: „*V čem si myslíte, že byl život ve vyšší společnosti jiný?*“). Na tomto příkladu lze popsat vynechání třetího prvku a neuzavření struktury. Komunikace byla díky charakteru dialogů, jejichž většinu bych označila za dialogy intencionální, velmi přirozená a spíše neohraničená strukturou. Charakter dialogů ve Waldorfském lyceu v Praze v mnohém splňoval definici intencionálního dialogu. Vyučující na počátku hodiny nastolila téma, které se ale v průběhu přirozeně rozvíjelo, jak z iniciativy vyučující, tak studentů. Komunikace byla spontánní. Žáci se totiž zapojovali do komunikačního procesu velmi aktivně. Velká část vyučovacího bloku působila jako debata nad určitým tématem. Řízenost dialogu jsem zpozorovala pouze v občasném nasměrování žáků k určitým tématům. Otevřenost v dialogu potvrzuje vyučující také v rámci polostrukturovaného

rozhovoru, kdy vyučující v rámci jedné ze svých odpovědí uvedla: „*Důležité pro mě je, aby komunikace byla oboustranná, aby komunikovali i oni.*“

Na Gymnáziu v Litovli byla naopak struktura I–R–F zcela naplněna. Vyučující dodržoval všechny tři prvky struktury, která ve výukové komunikaci vytvořila rutinní charakter, stejně jako popisuje Gavora (2007). Struktura tak dopomohla řízenosti dialogu ze strany vyučujícího. Z pozorování vzešlo, že byl dialog převážně řízený vyučujícím a spontánnost v komunikaci se téměř nevyskytovala. Žáci se ke komunikaci stavěli povětšinou pasivně, odpovídali pouze v případě, že byli tázáni, a vlastní dotazy téměř nepokládali.

11.3.6 Komunikační klima

Posledním prvkem komunikace, který v této práci popisuji a srovnávám, je komunikační klima. Stavím na Laškově (1994) klasifikaci dvou typů komunikačního klimatu a vycházím z observací a jejich přepisů.

Komunikační klima během výuky ve Waldorfském lyceu v Praze bylo velmi přívětivé, nevyskytovaly se zde žádné ofenzivní prvky. Komunikace byla velmi nakloněna dialogu a nejrůznějším možnostem reakcí. V rámci komunikace nebylo cítit žádné napětí a plynula přirozeným tempem, přestože vyučující waldorfského lycea žákům bez výjimky vykala. Ačkoli byla komunikace striktně formální, přesto byla velmi nakloněna dialogu. Komunikační klima ve Waldorfském lyceu v Praze lze označit za suportivní.

V Gymnáziu v Litovli bylo komunikační klima během výuky přátelské, nevyskytovaly se zde žádné ofenzivní prvky. Komunikace se přikláněla spíše k monologu. V rámci komunikace bylo občas cítit jemné napětí v neochotě zapojit se do komunikačního procesu ze strany žáků. Vyučující žákům tykal, používal křestní jména a u některých zdvojnásobil jméno nebo přezdívky. Komunikace působila poměrně neformálně, ale zároveň velmi strojeně. Ačkoli byla atmosféra ve třídě mírně napjatá, komunikační klima lze stále označit za suportivní.

Přestože jsem komunikační klima v obou školách označila stejně za suportivní, spatřuji v rámci otevřenosti komunikace jisté rozdíly. Z mého pohledu se na komunikačním klimatu z velké části odráží přístup k dialogu. Podpora dialogu ze strany vyučující a forma kladení dotazů vtahují studenty do komunikace a vytváří z nich rovnocenného komunikačního partnera. Naopak podpora monologu a forma uzavřených

otázek sice „šetří čas“, nevytváří však spontánní dialog, který by (po)mohl získat komunikační klima.

11.3.7 Shrnutí

Závěrem lze shrnout, že v komunikaci ve Waldorfském lyceu v Praze a v Gymnáziu v Litovli můžeme najít poměrně dost rozdílů. Zásadní odlišnost představuje hlavní forma komunikace. Ve waldorfském lyceu prokazatelně převládá dialog nad monologem, zatímco v litovelském gymnáziu je tomu právě naopak. Tento zásadní rozdíl má pak vliv na ostatní kritéria, která jsem v rámci observace porovnávala.

Převaha dialogu ve waldorfském lyceu vytváří prostor pro hlubší komunikaci mezi vyučující a žáky. Vyučující pokládá otevřené dotazy, díky kterým se v rámci výuky dostává hlouběji do problematiky. Od charakteru dotazů se pak odvíjí i způsob odpovědi vyučující, které se opět zasazují o rozšiřování dialogu. Studenti komunikují velmi aktivně. Četnost jejich dotazů je oproti gymnáziu téměř třikrát větší. Na základě dotazů své vyučující dostávají prostor se zamýšlet nad problematikou a vyjádřit své osobní postoje. Jejich otázky pak obvykle kopírují charakter dotazů vyučující, a žáci se tak stávají plnohodnotnými komunikačními partnery. Vzájemná vyrovnanost komunikačních aktérů má za přínos to, že je komunikace velmi otevřená a spontánní, přestože se může jevit na první pohled jako formální vzhledem k tomu, že vyučující žákům vyká. Výukový dialog není striktně řízený a otvírá prostor pro hlubší zamyšlení nad problematikou.

V Gymnáziu v Litovli převládá během výuky literatury monolog. Menší četnost dialogu se pak odráží na jeho charakteru. Ve výuce figuruje dialog jako řízené dotazování vyučujícího. Charakter otázek je uzavřený, takže nenavádí studenty k větším úvahám, pouze ověřuje jejich již nabyté znalosti. Stejně jako forma otázek, i forma zpětné vazby vyučujícího je přímá, nepříliš rozvětvená, nenabádá k dalším tématům a obvykle ukončuje dialog. Studenti se ke komunikaci staví poměrně pasivně, téměř nepokládají otázky. Charakter jejich odpovědí odpovídá charakteru dotazů. Vyučující klade důraz na monolog, který rámci opakování doplňuje o krátké dialogy. Dialogy nejsou spontánní a jsou plně pod kontrolou vyučujícího, který je stěžejním vůdcem komunikace. Vzhledem k charakteru dotazů nedostávají studenti takový prostor a nejsou z nich vyrovnaní účastníci komunikace, což může mít za následek jejich pasivitu a nevelkou otevřenost v rámci komunikačního klimatu.

12 Polostrukturovaný rozhovor

Součástí empirické části této práce jsou strukturované rozhovory s učiteli, u nichž jsem absolvovala observace vyučovacích hodin literatury. Jedná se o pedagogy z Waldorfského lycea v Praze a z Gymnázia v Litovli. Pedagogům jsem položila téměř identické otázky (rozdíly jsou pouze mezi otázkami, které se týkají obecně waldorfu, případně srovnání klasického a alternativního modelu).

Kladené otázky jsou obsahově rozděleny na tři části, konkrétně na část týkající se waldorfského vzdělávání, část, jež se soustředí na výuku literatury, a část zaměřující se na komunikaci při výuce.

Z důvodu snahy o maximální zachování autenticity byly otázky pokládány bez dalšího doptávání či vysvětlování. Dále je uvedena transkripce rozhovorů.

12.1 Rozhovor č. 1

12.1.1 Gymnázium v Litovli

Výuka literatury

- Jsou hodiny literatury víceméně vždy stejné (mají stejnou strukturu), nebo různorodé?

Hodiny mají velmi často podobnou strukturu, záleží však na materiálech, které mohu k výuce využít.

- Na co při výuce literatury kladete důraz? (Co je pro vás stěžejní, jaký je váš hlavní cíl)?

Důležité je pro mě pochopení okolností a historických souvislostí, za jakých text, na kterém pracujeme, vznikal, a také jak se daná doba a myšlenkový proud v díle odrážejí.

- Mají žáci stanoven seznam povinné četby?

Ano, mají, jedná se o čtyři tituly za půl roku, které představují to nejzásadnější, co v daném období vzniklo.

- Stanovujete striktně seznam literatury, nebo mají žáci při výběru volnou ruku?

Seznam je pevně daný.

- Jak žáci prezentují své znalosti získané během výuky nebo samostudia? Mají možnost sebezprezentace v hodinách?

Žáci prezentují své znalosti především zpracováním referátů, které následně prezentují před třídou.

- Jak probíhá ověřování znalostí žáků a kdy?

Většinou ústně za začátku každé hodiny formou opakování a písemně v rámci testů vždy po probrání určitého bloku (například renesance).

- Probíhá u vás zkoušení? Případně jak to probíhá? (Jde o rozhovor, nebo stručné odpovídání na vaše otázky)?

Ne, zkoušení neprobíhá.

- S jakými materiály žáci pracují při výuce?

Žáci obvykle pracují s čítankou, pracovními listy a audiovizuálními materiály.

S jakými materiály pracujete vy během přípravy? (Odkud čerpáte?)

Dříve jsem hodně čerpal z odborné literatury, dnes však především z internetu.

- Jak často zadáváte skupinovou práci, případně kde častěji (na doma, v hodině)?

Domácí úkoly nezadávám, v hodině pracují žáci často ve dvojicích.

- Proč má být podle vás studium literatury součástí všeobecného vzdělání?

Umělecká literatura dokáže pokládat otázky, na které hledáme odpověď v běžném životě.

Komunikace při výuce

- Jak přistupujete ke komunikaci se žáky? (Co je pro vás nejdůležitější při komunikaci, na co kladete důraz?)

Žáci mají právo se vyjádřit ke způsobu, jakým pracujeme.

- Myslíte si, že v rámci komunikace se striktně držíte společenských rolí učitel/žák?

Ano.

- Mají žáci možnost individuálních konzultací?

Ano, tuto možnost mají. Jedna hodina týdně je vyhrazena na konzultace.

- Kdo z vašeho pohledu zahajuje dialog během vyučování: vyučující, nebo žák? (Kdo se víc ptá: vyučující, nebo častěji kladou otázky žáci)?

Dialog zahajuje většinou vyučující.

- Dáváte přednost vyvolávání jednotlivých žáků, nebo kolektivním otázkám?

Kombinaci obého.

- Je pro vás důležité oslovovat žáky jménem, nebo preferujete oční kontakt a gestikulaci?

Oslovuji jménem.

- Vykáte, nebo tykáte studentům?

Tykám.

- Co ve vašich hodinách převažuje: monolog, nebo dialog?

Převažuje monolog.

- Jak nejčastěji uklidňujete narušení výuky rozruchem mezi žáky?

Pokud žáci pracují na zadaném úkolu, rozruch neuklidňuji. V případě výkladu se odmlčím a počkám, až se žáci utiší.

- Do jaké míry jste se žáky v kontaktu mimo vyučování a jakými způsoby?

Nejsem s nimi v kontaktu.

- Snažíte se pokládat spíše otázky s jednoznačnou odpovědí, nebo dáváte přednost otázkám, které vedou k debatě?

Opět kombinuji obojí.

12.2 Rozhovor č. 2

12.2.1 Waldorfské lyceum v Praze

Waldorfský přístup

- Co vás k waldorfu přivedlo?

No, když waldorf začínal v 90. letech, tak jsem absolvovala nějaký přednášky. Zaujalo mě to. Moje kamarádka šla do waldorfu učit. Dál jsme zůstaly v kontaktu. Byla to kamarádka z pedagogické fakulty. Potom, když se zakládala střední waldorfská škola na Opatově, tak jsem na to kývla a byl to takový přirozený proces, protože jsem se s těmi dětmi z waldorfu stýkala. Třeba přišly a tak, takže mě to dál zajímalo. Myslím si, že to byla taková přirozená cesta od těch devadesátých let.

- Jaké jsou základní prvky a principy waldorfské pedagogiky?

Samozřejmě zakladatel Rudolf Steiner a antroposofie a tak dále, ale to asi není u učitele tak podstatné.

K tomu, co waldorf přináší, k základním prvkům a principům jsem dospěla tak nějak intuitivně. Jde o to, že člověk je řízený ve spojení s jinými lidmi a samozřejmě i s dětmi. Když člověk děti učí, tak je řízený právě tou intuicí. Ano, máme rámcový vzdělávací program, ale sama pak v praxi poznáte, že to prostě nejde automaticky napasovat na všechny skupiny, které během života učíte. A mně se strašně líbí to, jak jsem tou intuicí dospěla k tomu, že je dobré vést ty děti tak, aby na ty věci přicházely samy. Řekla bych, že to je vlastně nejzákladnější princip waldorfské pedagogiky. To pro mě bylo asi nejzávažnější v tom smyslu, že jsem si musela tu cestu vlastně vypořádat taky. Takže já jsem měla pocit, že na sobě aplikuji waldorfský přístup.

Druhá věc je ta, že to penzum učiva není malé a my ho máme předepsané, jak už jsem řekla rámcovým vzdělávacím programem, ale je toho opravdu hodně. Obvykle to děláme tak, že se prostě vybere něco, na čem se ukáže typický příklad, a potom se děti učí, jak vyvozovat ty stejné věci z těch jiných, třeba knížek. Nemá smysl naučit je všechny spisovatele a všechny knihy, ale naopak má smysl naučit je, jaké jsou mezi základními (třeba žánry) rozdíly, a naučit je, jak se k té knize přistoupí, jak ji mají pozorovat, jak interpretovat a co se v té knize dá najít. Tohle všechno je pro mě úplný a nejdůležitější základ waldorfské pedagogiky. Ještě je potřeba zmínit nějaké principiální věci. Děti se dělí po sedmiletích, které mají nějaké vývojové kroky, které se v tom daném sedmiletí pozorují. Hlavně jde o to, že se skutečně pozoruje i ten člověk... nejenom, jestli ho něco naučíte, ale pozorujete, jestli ty vývojové fáze skutečně jsou takové, jaké mají být. A asi poslední věc... ve waldorfské pedagogice jsou všechny předměty propojeny a patří do výchovy. Teprve až jsou všechny v souladu, tak ty děti zažívají to, že se proměňují a vyvíjí.

- Učila jste někdy ve státní škole?

Ano, učila.

- Dokážete popsat základní rozdíly na waldorfské škole a klasickém modelu?

Jde o takové věci, které dnes už na běžných školách možná můžeme najít taky, ale waldorf je má prostě ve svém principu. Jde například o rozhovory s dětmi a s rodiči. Na základě těch rozhovorů se řeší, jestli reflektují svůj vývoj zlepšení, zhoršení. Další rozdíl je třeba to slovní hodnocení. Z hodnocení by student měl vyčíst, co mu jde, co mu nejde.

Učitel s ním má na základě toho právě potom rozhovor o tom, jestli se nějak posouvá, jestli na tom pracuje, nebo nepracuje. Důležité je zmínit také velkou propojenost s rodiči. Na střední škole se rodiče zapojují především, když máme výjezdy, například nějakou pomocí, jsou celkově součástí chodu školy.

- Aplikujete nějaké prvky waldorfské pedagogiky v praxi, o kterých si myslíte, že by je nešlo aplikovat v klasickém modelu na gymnáziu?

No, mám pocit, že je to právě práce s rámcově vzdělávacím programem, protože upřímně my ten rámcový vzdělávací program nenaplníme nikdy celý. Právě proto, že tam máme výjezdy nebo jedou děti na mezinárodní setkání v eurytmii. Prostě času nemáme tolik a nějak s ním musíme hospodařit. Fungujeme v typických waldorfských epochách, například v druhém ročníku v literatuře je Parsifal. Tři týdny se probírá pouze jedna kniha, žáci tři týdny sledují osudy jedné postavy a mají z toho pak právě ten „waldorfský“ prožitek. Ve třetím ročníku je to potom Faust, což jsou čtyři týdny, a to samozřejmě z toho rámcově vzdělávacího programu se musí vzít nějaký čas. Tyhle epochy jsou typicky waldorfské, ve světě samozřejmě nepracují s nějakým rámcově vzdělávacím programem, takže abychom zůstali waldorfskou školou, tak tyhle věci, které jsou typické pro waldorf, tam prostě musíme mít, a na klasickém gymnáziu by toto nebylo možné, věnovat několik týdnů pouze jedné knize.

Výuka literatury

- Jsou hodiny literatury víceméně vždy stejné (mají stejnou strukturu), nebo různorodé?

Určitě nejsou jednotlivé hodiny stejné, jsou převážně různorodé. Na druhé straně struktura občas stejná je, když třeba potřebuji žáky něco konkrétního naučit. Takže například když se třeba soustředíme na interpretaci básní, tak máme prostě několik těch hodin stejných, aby se to naučili opravdu. Chci si být jistá, že s jistotou kráčí těmi kroky. Potom, zvláště když máme epochy, tak samozřejmě nemůžu tři týdny zůstat jakoby v té jedné, v tom jednom typu hodin, tak se třeba snažím to střídat s dramaturgií, aby tam vlastně byly všechny nejrůznější formy. Může tam být poezie, próza, drama a různě to prostě prostrídáváme. Záleží na tom, jaké období bereme, nebo jakého autora, někdy do toho zapojují i výtvarku.

- Na co při výuce literatury kladete důraz (co je pro vás stěžejní, jaký je váš hlavní cíl)?

Důraz kladu na to, aby žáci sami poznávali a hledali souvislosti.

- Mají žáci stanoven seznam povinné četby?

Máme samozřejmě úplně stejný seznam literárních děl jako nějaké klasické gymnázium k maturitě. Zároveň si ale studenti vedou celou dobu svůj vlastní seznam četby po dobu celého studia, jde o takový čtenářský deník.

- Stanovujete striktně seznam literatury, nebo mají žáci při výběru volnou ruku?

Tak od začátku jsme vybírali seznam se studenty, oni přicházeli a přicházejí s tím, co čtou. Obnovujeme a sestavujeme ten seznam spolu, takže každá třída má třeba tak 150 titulů. Myslím si, že nabízíme velmi velký a široký seznam titulů.

- Jak žáci prezentují své znalosti získané během výuky nebo samostudia, mají možnost sebezprezentace v hodinách?

Děti hodně prezentují ústně. Buďto ve skupinách, nebo ve dvojicích, nejrůznější referáty nebo nejrůznější projekty. Mají nejrůznější práce, třeba ve třetím ročníku máme prezentace ročníkových prací, na kterých pracovaly celý rok, takže tam se prezentují sami za sebe.

- Jak probíhá ověřování znalostí žáků a kdy?

Píší se testy, zhruba tak jeden test za epochu, tedy tři týdny. Hodně také píšeme eseje, takže nás hodně zajímá, jak prostě uvažují. V každém předmětu je ještě hodnocen sešit, do slovního hodnocení vždycky píšeme, jakým způsobem si ten student vede sešit, protože je to pro něj stěžejní pracovní pomůcka.

- Probíhá u vás zkoušení? Případně jak to probíhá (jde o rozhovor nebo stručné odpovídání na vaše otázky)?

Ne, zkoušení neprobíhá.

- S jakými materiály žáci pracují při výuce?

Tak waldorfská pedagogika je známá tím, že nemáme učebnice, ale není to tím, že bychom učebnice odmítali, ale je to tím, že vlastně studenti jsou vedeni k tomu, že mají sami přemýšlet o věcech, tak si taky tvoří svoje výukové materiály sami a ty výukové

materiály jsou sešit. Se sešitem se hodně pracuje od prváku do čtvrtáku, pořád se sleduje vývoj toho sešitu. Materiály do sešitu dostávají kopírované.

My češtináři ještě používáme testy z Cermatu, ale až ve čtvrtáku, protože ač jsme waldorfská škola, maturitní zkouška není pod naším velením, ale má ji na starosti státní orgán. Zkoušíme využívat vše, co je živé nebo živoucí. Například v prváku máme epochu poetiky, takže pracujeme s básněmi od klasických básníků, které různě kopíruju, nebo oni si je vyhledávají, ale potom píše svoje básně, takže i na těch vlastních textech se taky hodně učí, takže je snaha prostě přivést je jakoby k tomu, co tvoří vlastně oni sami.

- S jakými materiály pracujete vy během přípravy (odkud čerpáte)?

Já samozřejmě mám už určitá témata zpracovaná, už je mám jakoby napsaná já sama. Jinak používám nejrozsáhlejší encyklopedie literatury, čtu si o těch dílech, čtu předmluvy, záložky a materiály, co mi běžně přijdou do ruky. Je to opravdu hrozně různorodé.

- Jak často zadáváte skupinovou práci, případně kde častěji (na doma, v hodině)?

Skupinová práce je zadávána velmi často, jak v hodině, tak na doma, třeba příprava dramatizací a tak dál.

- Proč má být podle vás studium literatury součástí všeobecného vzdělání?

Protože literatura je živá a my jsme živé bytosti, takže nás samozřejmě zajímá to, co je živé, a ne to, co je umělé.

Komunikace při výuce

- Jak přistupujete ke komunikaci s žáky? (Co je pro vás nejdůležitější při komunikaci, na co kladete důraz?)

Důležité pro mě je, aby komunikace byla oboustranná, aby komunikovali i oni. Snažím se je nepodezřívát, komunikovat napřímo, když mi řeknou, že jsou nemocní, tak já jim prostě věřím a nepřistupuji k nim s podezřením, že mě obelhávají, ale taky jim na začátku sdělím, že je pro mě nejdůležitější to, jestli někdo mluví pravdu a jestli mě nepodvádí. A vědí, že takhle k nim přistupuji i já, že je taky nepodvádím, že když prostě

nestihnu opravit věci, tak jim to poctivě řeknu. Komunikuji s nimi pravdivě. A to je hrozně důležité v dnešní době, protože dneska dost často ty děti narážejí na nepravdu ve světě.

- Myslíte si, že v rámci komunikace se striktně držíte společenských rolí učitel/žák?

Toto je náročné zodpovědět. Určitě se snažím to dodržovat, ale dost často se stává, že jsou to děti našich různých známých nebo kamarádů, protože ta waldorfská bublina je malá. Ale i přesto jim vykám a důsledně a striktně dodržuji společenskou roli. Ale stále jim dávám pocit rovnocennosti slova a názoru.

- Mají žáci možnost individuálních konzultací?

Ano, my na začátku roku vypisujeme každý učitel, kdy má konzultační hodiny, a ty jsou zvlášť pro studenty a zvlášť pro rodiče, to dáváme na internet. Nicméně myslím si, že obecně ti studenti se nedívají na internet, kdy máme ty konzultační hodiny, ale přijdou za námi, jestli bychom jim s něčím neporadili. Když jsou děti nemocné, tak potom musíme těm, co přijdou do školy, poskytnout individuální konzultace navíc, protože často něčemu nerozumí, nebo si prostě potřebují o těch věcech promluvit. Žáci toho hodně využívají.

- Kdo z vašeho pohledu zahajuje dialog během vyučování: vyučující, nebo žák? (Kdo se víc ptá: vyučující, nebo častěji kladou otázky žáci?)

No naše hodiny mají takový trojkrok v té hodině a jedna z částí je právě, že se kladou otázky. Takže děti, když přijde tahle část, tak kladou otázky samy. Na tom je hodně ta waldorfská pedagogika postavená, aby oni kladli otázky. Někdy vyloženě dáváme možnost studentům, těm, ať nám piší otázky, které je všechny trápí. Ty potom třeba napíšeme na tabuli nebo na nástěnku a necháme je tam viset celou tu epochu a každý den se podíváme a zeptáme se, jestli někdo z nich by uměl už odpovědět na některou otázku. Musíte je nechat objevovat svět a klást otázky. Takže se většinou ptají děti.

- Dáváte přednost vyvolávání jednotlivých žáků, nebo kolektivním otázkám?

Při výuce rozlišuji právě dotazování do pléna a na jednotlivce. Takže obojí.

- Je pro vás důležité oslovovat žáky jménem, nebo preferujete oční kontakt a gestikulaci?

Očním kontaktem jen hodně výjimečné, jinak jménem.

- Vykááte, nebo tykááte studentům?

Studentům u nás vykááme. Tuto debatu jsme s kolegy vedli už před několika lety. Není dobré, když jeden vyučující tyká a druhý vyká. Domluvili jsme se na jednotném vykání, i když s tělocvikáři je to někdy náročnější.

- Co ve vašich hodinách převažuje: monolog, nebo dialog?

Určitě dialog, vedený ze strany studentů.

- Jak nejčastěji uklidňujete narušení výuky rozruchem mezi žáky?

My máme asi to štěstí, že tyhle situace prostě u nás nevznikají. Pokud je ve třídě ruch, tak většinou souvisí s tím daným tématem, něco se prostě odehrává. Ale jinak vím, že rozhodně nemá smysl zvyšovat hlas, takže naopak spíš jako snižuju hlas anebo stojím, prostě stojím a pak třeba řeknu nějaký fórek typu, že jsem tak nepatrná, že si mě nikdo nevšiml.

- Do jaké míry jste s žáky v kontaktu mimo vyučování a jakými způsoby?

Žáci mají moje osobní telefonní číslo, takže občas jsem v kontaktu i mimo školu. Je to takový technický kontakt. Omlouvají se mi třeba předvečer dopředu, což mně pak může ulehčit práci při vyučování, a nepočítám tak s něčím, co se například neodehraje. Není to tak, že bychom si volali, jak se máte a podobně, ale během distanční doby jsme si právě volali i tímhle způsobem. To jsme řešili, aby se ty děti neukládaly do nějakých těch stresů a podobně. Nyní už je to jen zmíněný technický kontakt, ale zároveň ví, že se na mě mohou se vším obrátit.

- Snažíte se pokládat spíš otázky s jednoznačnou odpovědí, nebo dáváte přednost otázkám, které vedou k debatě?

To je hodně různé. Když člověk položí otázku, která je hodně otevřená, tak se může často setkat s tím, že mu ten student odpoví něco jiného, než očekával, takže se s tím musí pak ten učitel smířit, že to prostě tak je, a nehodnotit to jako špatnou odpověď. To se mi jako často stane, že mám pocit, že kladu úplně jednoznačnou otázku, ale ty děti to pochopí ve svém věku a ve svých zkušenostech literárních úplně jinak. Takže je to třeba zavede úplně někam jinam a pro mě je to už dneska jako dobrodružství, kam nás to vlastně zavedlo.

Jinak, když pokládám ty uzavřené otázky, tak to je takové hodně rychlé a fádní, takže se to snažím dělat nepříliš často.

12.3 Shrnutí

Informace získané z rozhovorů převážně korespondují se získanými poznatky z observace. Pozice vyučujících ve Waldorfském lyceu v Praze se snaží podněcovat samostatnost žáků a dialog nad konkrétními tématy, naopak vyučující Gymnázia v Litovli potvrzují převládající monolog.

Z rozhovoru s vyučující Waldorfského lycea v Praze je patrná větší výukově obsahová, přístupová a také komunikační volnost a přístup k žákům než na Gymnáziu v Litovli, kde se naopak projevu jistý odstup vyučujícího od studentů.

13 Závěr

Hlavním cílem této práce bylo na základě observace popsat a srovnat rozdíly komunikace během výuky literatury v klasickém gymnáziu a waldorfském lyceu. Obsahem práce je popis klasického a alternativního vzdělávání obecně, následně popis výuky ve dvou konkrétních školách, kde jsem absolvovala observace. Dále následuje popis samotných observací, a to jak v klasickém gymnáziu, tak ve waldorfském lyceu, a jejich zhodnocení a srovnání komunikace probíhající při výuce literatury, konkrétně při probíraném tématu, kterým byl realismus. Observace byla doplněna o polostrukturované rozhovory s vyučujícími.

Observace a polostrukturované rozhovory prokázaly, že se do výuky literatury v Gymnáziu v Litovli i ve waldorfském lyceu promítají teoretické prvky jednotlivých přístupů ke vzdělávání a na základě toho se styl výuky i výukové komunikace výrazně odlišuje.

Výuka v Gymnáziu v Litovli se striktně drží předepsaných, ať už obsahových, či formálních vymezení či postupů. Kopíruje školní vzdělávací program a snaží se naplnit jeho požadavky, především co se splnění obsahu týká. Výuka splňuje teoretické principy frontální výuky, kdy je jejím základem monolog. Observace potvrdily, že forma výuky literatury a styl komunikace ve výuce cílí na kvantitu předaného obsahu. Monolog vyučujícího a krátké řízené dialogy totiž dávají vyučujícímu absolutní kontrolu nad výukovou komunikací, obsahovými tématy a vyučovacím časem. Komunikace je nastavena tak, že monolog je zdrojem nových informací a dialogy opakováním již nabytých informací. Struktura komunikace ve své podstatě nepodporuje hlubší zamyšlení nad konkrétní problematikou a zaměřuje se na fakta a naplnění vymezeného obsahu.

Waldorfské lyceum v Praze nepodléhá striktnímu dodržování předepsaných vymezení, naopak prakticky naplňuje teoretické prvky waldorfu. Studenti díky epochovému vyučováním získávají během několika týdnů hluboký vhled do konkrétního literárního tématu. Během výuky ve waldorfském lyceu nebyla patrná časová tíseň a ani snaha o úplné naplnění předepsaného obsahového vymezení. Vyučující během výuky cílí na kvalitu a hloubku poznání. Tento přístup otevírá velký prostor rozvoji komunikace mezi učitelem a žákem. Díky značné četnosti dialogů mají studenti možnost s vyučující hluboce diskutovat a zamýšlet se nad konkrétní problematikou takřka nezávisle na časové dotaci výuky. Komunikace je nastavena tak, že vyučující předává nové informace na základě dotazů a nechá studenty volně poznávat realie vlastní cestou. Studenti se plynule učí

z odpovědí vyučující a odpovědí či dotazů spolužáků. Charakter dialogu je velmi spontánní, obvykle nedodržující žádnou strukturu. Svým charakterem vytváří širokou komunikační otevřenost a dává studentům možnost poznání z vlastní zkušenosti nebo prožitku, a to vše díky dialogu.

Způsob výuky se v obou typech vzdělávacích přístupů liší. Rozdíly jsou výrazně podpořeny především teoretickými východisky, kterým školy podléhají. Nejmarkantnější odlišnost se projevila ve stylu a četnosti dialogů při výuce. V litovelském gymnáziu byla komunikace uzavřenější a řízená, ale díky tomu jsou vyučující schopni naplnit obsahová vymezení, která jsou jim předepsána, a předat tak studentům co nejširší množství informací. Ve Waldorfském lyceu v Praze byla komunikace naopak rozvinutější, rovnocennější a více podporovala asertivitu žáků. Nicméně tento přístup je časově náročnější a negativum zde může představovat komplikované plnění vymezeného penza učiva. Přístup otevřené komunikace a dialogu nevyhází jen ze snahy konkrétního učitele, ale odráží základní principy celé waldorfské filozofie. Jedná se zejména o vnímání priorit v prožívání výuky a samo poznávání, kterých se dá docílit právě prostřednictvím dialogu. Styl vedení dialogu se v této diplomové práci prokázal jako klíčový distinkční rámec mezi gymnáziem a waldorfským lyceem mající hluboký dopad na styl komunikace i obecné výukové klima. Dialog slouží jako klíč otevírající dveře poznání.

14 Zdroje

14.1 Seznam literatury

BEJDÁKOVÁ, S. a kol. *Školní zralost a komunikace*. Praha: Raabe, 2018.

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

ČÁBALOVÁ, Dagmar, 2011. *Pedagogika*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.

ČERNÝ, Václav. *Soustavný přehled obecných dějin literatury naší vzdělanosti*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1655-3.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010.

GAVORA, Peter. *Učitel' a žiaci v komunikácii*. 2. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2007. ISBN isbn978-80-223-2327-7.

HAMAN, Aleš. *Trvání v proměně: česká literatura devatenáctého století*. Vyd. 2. Praha, 2010,

HERMAN, Luc; TRÁVNÍČEK, Jiří. *realismus, literární teorie*. In: TRÁVNÍČEK, Jiří; HOLÝ, Jiří. *Lexikon teorie literatury a kultury*. Brno: Host, 2006. ISBN 978-80-7294-170-4. S.

HRDLIČKOVÁ, Alena, 1994. *Alternativní pedagogické koncepce*. České Budějovice: Jihočeská univerzita. ISBN 80-7040-104-4.

KOLÁŘ, Zdeněk. 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.str. 403

KOUDELKOVÁ, M. *Osobnost učitele na klasické a alternativní škole*. České Budějovice, 2016. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie. Vedoucí práce Mgr. Renata Jandová.

LAŠEK, J. Komunikační klima ve středoškolské třída. *Pedagogika* [online]. 1994(2), s. 155-162. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3299>

LEHÁR, J. a kol. *Česká literatura od počátků k dnešku*. Vyd. 2. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008.

LINHARTOVÁ, D. *Psychologie pro učitele*. Brno: MZLU, 2004. 257 s. ISBN 80-7157-476-7.

LINHARTOVÁ, D. *Pedagogická komunikace pro učitele*. Brno: MZLU, 2001. 73 s. ISBN 80-7157-556-9.

MAŇÁK, J., ŠVEC, Vl.: *Výukové metody*. Brno, Paido 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

MIKULÁŠTÍK, M.: *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada, 2010, s. 150. ISBN 978-80-247-2339-6.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

NEJEDLO, Michal. *Rudolf Steiner-Muž, který uměl všechno*. Krásná paní, 2010. ISBN: 978-80-86713-67-0

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 2008. s.322. ISBN 978-807-3674-168

PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2004.

RICHTER, T. *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy. Pedagogické pojetí a vzdělávací cíle*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013.

ROSENBERG, M. B. *Nenásilná komunikace ve škole*. Praha: Portál, 2023.

RÝDL, K. *Alternativy ve vzdělávacím procesu v české republice – historie a současnost* [online]. Univerzita Pardubice, 2016. Dostupné z: <https://dk.upce.cz/bitstream/handle/10195/67778/Karel%20R%C3%BDdl.pdf?sequence=1>.

RYDL, K. Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti. Brno: M. Zeman, 1994.

STEINER, R. *Waldorfská pedagogika. Metodika a didaktika*. Semily: Opherus, 2003.

STEINER, R. *Waldorfská pedagogika. Seminární hodiny a přednáška k učebnímu plánu*. Semily: Opherus, 2006.

SVOBODOVÁ, Jarmila a JÚVA, Vladimír, 1996. Alternativní školy. 1. vyd. Brno: Paido. Pedagogická literatura. ISBN 80–85931-19-2.

ŠEĎOVÁ K. a kol. *Výuková komunikace*. Brno: Masarykova univerzita, 2019.

ŠEĎOVÁ, Klára. Podoby pedagogické komunikace v české škole: intencionální a iluzivní dialog. *Pedagogika*. Praha: PedF UK, 2005, roč. 2005, č. 4, s. 368–381, 13 s. ISSN 0031-3815.

ŠEĎOVÁ, Klára, Roman ŠVAŘÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. (a) Komunikace ve školní třídě. Praha: Portál, 2012, 293 s. ISBN 978-80-262-0085-7

ŠTAMPACH, O.: *Anthroposofie*. Votobia. Olomouc 2000

ŠVAŘÍČEK, R., & Šeďová, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007.

TUREČEK, Dalibor. Synopticko-pulzační model českého literárního realismu – Pracovní hypotéza. In: TUREČEK, Dalibor a kol. *České literární romantično*. Brno: Host, 2012, s. 272

VALENTA, M, *Waldorfská pedagogika a jiné alternativy Olomouc*, Univerzita Palackého, 1993

VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele : podoby vyučování a třídní management, osobnost učitele a jeho autorita, inovace ve výuce, klíčové kompetence ve vzdělávání, práce s informačními prameny, pedagogická diagnostika*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha : Grada, 2011, 456 s. ISBN 8024733579.

VLAŠÍN, Štěpán, ed. *Slovník literární teorie*. V Praze: Československý spisovatel, 1997.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

14.2 Internetové zdroje

- http://www.iwaldorf.cz/wald_ped.php?menu=ped-owa
- <https://www.gjo.cz/o-skole/zakladni-informace/>
- <http://www.iwaldorf.cz/skoly.php?menu=sko-vse>

RVP

- https://www.wlyceum.cz/web/soubory/rvp_kombinovane_lyceum.pdf
- <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>

ŠVP

- <https://www.wlyceum.cz/web/soubory/svp-2017.pdf>
- https://www.gjo.cz/upload/dokumenty/svp_od_1819.pdf

14.3 Obrázkové zdroje

Obr. 1 <https://www.wlyceum.cz/web/soubory/svp-2017.pdf> str. 22

Obr. 2 https://www.gjo.cz/upload/dokumenty/svp_od_1819.pdf str. 150