

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Historie a vývoj waldorfské školy v Praze v letech 1990–2022

History and Development of the Waldorf School in Prague in the Years 1990 - 2022

Eva Matoulková

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Uhlířová CSc.

Studijní program: Učitelství pro základní školy (M7503)

Studijní obor: I.ST (7503T047)

Rok 2024

Odevzdáním této diplomové práce na téma Historie a vývoj waldorfské školy v Praze v letech 1990–2022 potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 25. 03. 2024

Děkuji doc. PhDr. Uhlířové CSc. za odborné vedení diplomové práce. Děkuji PaedDr. Janě Vášové a Mgr. Ludmile Mildeové za poskytnuté rozhovory o počátcích waldorfského školství v Československu. Děkuji za poskytnuté rozhovory paní zástupkyni ředitele Mgr. Daně Špičkové, učitelkám, asistentce a rodičům absolventů základní waldorfské školy. V neposlední řadě děkuji své rodině za trpělivost při mém studiu.

ANNOTACE

Tato diplomová práce se zabývá vývojem jedné waldorfské školy od jejích počátků do současnosti v kontextu dění ve společnosti a změn našeho školského systému po roce 1989. Dále představuje nezbytné vnitřní podmínky waldorfské školy pro výchovu a vzdělávání svěřených žáků ke svobodě a zodpovědnosti ve vztahu ke světu, k ostatním i k sobě. Vznik takové školy by nebyl možný bez velkého impulzu reformního pedagogického hnutí v první polovině 20. století. V teoretické části práce stručně uvádím východiska reformního hnutí a jeho pedagogické principy současně s přehledem a stručnou charakteristikou alternativních škol, které po roce 1989 směly být a byly v tehdejší ČSFR realizovány.

KLÍČOVÁ SLOVA

Waldorfská škola, svoboda a řád, organismus školy, osobnost a společenství, vývoj, sebevzdělávání

ANNOTATION

This Master's thesis examines the development of a Waldorf school from its beginnings up to the present time, in the context of events in society and changes in our school system after 1989. It also presents the necessary intrinsic conditions of the Waldorf school that are essential for the educating and upbringing of the entrusted pupils to freedom and responsibility in relation to the world, to others and to themselves.

KEYWORDS

Waldorf school, freedom and order, the school as a living organism, personality and community, development, self-education.

Obsah

Úvod.....	8
1. TEORETICKÁ ČÁST	10
1.1. Československé školství mezi léty 1948 až 1989	10
1.1.1. Legislativa umožňující vznik alternativního školství v Československu po roce 1989	13
1.2. Československé školství po roce 1989	14
1.3. Alternativní školy po roce 1989 jako reakce na jednotnou školu	15
1.3.1. Principy reformní pedagogiky.....	16
1.3.2. Stručná charakteristika vybraných typů škol vycházejících z principů reformního hnutí	17
1.4. Waldorfské školství.....	21
1.4.1. Život a filozofie Rudolfa Steinera	21
1.4.2. Principy a praxe waldorfské pedagogiky	24
1.4.3. Rozšíření waldorfských škol v Československu a v České republice.....	33
2. VÝZKUMNÁ ČÁST	38
2.1. Metodologie	38
2.2. Rozhovory	40
2.2.1. Průběh rozhovorů	40
2.2.2. Otázky kladené respondentům	41
2.2.3. Výsledky z rozhovorů	44
2.3. Případové studie	59
2.3.1. Žák č. 1	59
2.3.2. Žák č. 2	64
2.4. Diskuze.....	69
2.4.1. Výuka cizích jazyků na waldorfských školách	69
2.4.2. Výuka matematiky v epochách pro žáky se střední mentální retardací	70

Závěr práce	71
Použité zdroje	75
Seznam příloh a rozhovorů	78

Úvod

V každé svobodné zemi dbá stát i jeho občané na výchovu a vzdělávání dětí a mladých lidí. Hlavní společenskou institucí, která poskytuje vzdělání žákům příslušných věkových skupin podle určitých vzdělávacích programů daných státem, je síť státních škol. Nejen v České republice mohou vedle běžných státních škol vznikat školy soukromé i církevní, pro které je rovněž zavazující státem daný vzdělávací program pro příslušný stupeň.

Z určitých potřeb společnosti také vznikají jiné, alternativní školy k běžným státním školám.

Jaké důvody vedou k požadavkům vzniku alternativních škol? Jaké potřeby společnosti vedou jednotlivce a skupiny občanů z řad odborné i laické veřejnosti k maximální osobní aktivitě, která má za cíl obohatit, proměnit, doplnit, oživit dosavadní školní přístup ke vzdělávání? Obecně lze říci, že důvodem je určitá nespokojenost se stávajícím a touha po změně k lepšímu podle současného názoru. V případě vzdělávání jde o velmi široké téma, které se rozprostírá v několika rovinách od pojetí výchovy a vzdělávání, odtud k definovaným pedagogickým principům a následně k výukovému procesu.

Středem zájmu této práce je vznik waldorfských škol v Československu po roce 1990 se zvláštním zřetelem k historii waldorfské školy na Praze 4.

Je třeba odpovědět na otázky spjaté se vznikem waldorfských škol u nás. Z jakých důvodů vznikaly právě u nás waldorfské školy, když v naší zemi s nimi nebyly dřívější zkušenosti. Kde se zakladatelé těchto škol inspirovali myšlenkami waldorfské pedagogiky. Co umožnilo waldorfským školám po dlouhé době nesvobody jejich vznik. Za jakých podmínek u nás vznikaly waldorfské školy. S jakými těžkostmi se zakládající učitelé potýkali. Jací byli první žáci waldorfských škol a jejich rodiče. Co přesvědčilo rodiče prvních žáků waldorfských škol, že chtěli vzdělávat své děti právě ve waldorfských školách. Vzhledem k tomu, že některé waldorfské školy u nás oslavily již třicet let od svého založení, je možné prostřednictvím rozhovorů též zjistit, jak vnímají s odstupem doby rodiče absolventů waldorfských škol waldorfské vzdělávání. Předmětem zájmu práce je současně otázka, zda a jak se pražská waldorfská škola v průběhu své existence transformovala. Jak to vidí učitelé, kteří školu spoluzakládali nebo ve škole dlouhodobě pracovali či pracují. Jaké mezníky považují za důležité v historii školy.

Waldorfské školství má v Evropě bohatou historii a je aktuální. Od založení první waldorfské školy ve Stuttgartu v roce 1919 uplynulo více než sto let. Myšlenky waldorfské pedagogiky se

postupně rozšířily do celého světa. V současné době je na světě přibližně 1800 mateřských a 1270 základních waldorfských škol. Jejich počet stále stoupá.

Cílem mé práce je **zjistit historické souvislosti vzniku waldorfského školství v Československu po roce 1989 a zmapovat historii pražské waldorfské školy.**

V teoretické části práce se věnuji prvnímu cíli, tedy zjištění historických souvislostí a legislativních změn umožňujících v Československu vznik alternativních škol po roce 1989.

V praktické části práce vycházím z primárních dokumentů školy dostupných ve školním archivu. Nezastupitelným zdrojem informací jsou dále osobní zkušenosti oslovených respondentů přímo související s tematikou vzniku a vývoje waldorfské školy a zhodnocení těchto osobních pohledů respondentů mého výzkumu.

Výzkumné otázky:

1. Jak vysvětlit vznik waldorfských škol v Československu po roce 1989?
2. Jaká byla motivace zakladatelů waldorfských škol v Československu?
3. Jaké byly okolnosti vzniku waldorfských škol?
4. Jak se vyvíjela pražská waldorfská škola?
5. Jak ovlivňuje waldorfské vzdělávání žáky se speciálními výukovými potřebami?

1. TEORETICKÁ ČÁST

1.1. Československé školství mezi léty 1948 až 1989

Poválečný vývoj československého školství lze rozdělit na několik etap, které vymezují vydané školské zákony. Hned v roce 1945 politici a pedagogičtí odborníci usilovali o rychlou obnovu předválečného školství. Snahy prosadit jednotnou diferencovanou školu byly ukončeny vydáním zákona o základní úpravě jednotného školství. (Vališová, Kasíková, 2011)

1948

V roce 1948 byl vydán první československý školský zákon od vzniku samostatného státu, zákon č. 95/1948 Sb., který zavedl jednotnou školu. Zároveň to však byl první komunistický zákon o školství. Zavedl jednotné obecné základní vzdělání pro všechnu mládež ve věku od 6 do 15 let. Školská soustava byla vytvořena na sebe navazujícími školskými stupni.

1. Stupeň národní (pětiletý první stupeň jednotné školy),
2. Stupeň střední (čtyřletý druhý stupeň jednotné školy)
3. Stupeň se skládal ze škol povinných a výběrových (povinné školy byly tzv. základní odborné školy, výběrovými školami byla čtyřletá gymnázia a vyšší odborné školy anebo dvou a tříleté odborné školy)

Zákonem o jednotné škole z roku 1948 se poprvé součástí školského systému staly mateřské školy a školy pro mládež vyžadující zvláštní péči na úrovni prvního a druhého stupně.

Jednotná škola byla uniformní školou, kde cíl, obsah, metody, formy i prostředky byly totožné pro všechny žáky příslušného ročníku. Nebyla respektována individualita žáka s jeho individuálními potřebami, tímto zákonem byly odmítnuty všechny principy reformní pedagogiky. „Škola se stala politickou institucí. Měla vychovávat politicky uvědomělé občany lidově demokratického státu, ochránce vlasti, zastávce pracujícího lidu a socialismu. Byl zaveden předmět politická výchova.“ (Vališová, Kasíková, 2011, s. 85) K realizaci nově stanovených výchovných cílů byly krátce po vydání zákona vypracovány nové učební plány, osnovy a učebnice.

Zavedením jednotné školy byl zrušen školský dualismus a tím byla zrušena i diskriminace ve vztahu přístupu ke vzdělání.

1953

Zákon č. 31/1953 Sb. zkrátil základní devítileté vzdělání na 8. ročníků. Důvodem byla potřeba národního hospodářství naplnit dělnické profese ve výrobě. Zkrácení školní docházky o rok vedlo ke zvýšení nároků na žáky 5. ročníku. Nároky, které byly na žáky 1. stupně kladeny vzhledem k posunu předmětů dosud uplatňovaných na 2. stupni základní školy, byly velmi vysoké a mnoho žáků se s nimi neumělo vyrovnat. Za neúspěch žáků nebyli vinni učitelé, ale naddimenzované školní osnovy. Tento zákon, jako tzv. „učitelský zákon“, se velmi negativně promítl ve vzdělávání učitelů. Podle sovětského vzoru přestrukturoval systém československého vzdělávání učitelstva, zrušil pedagogické fakulty a celkově snížil úroveň učitelského vzdělání. Tento stav trval do roku 1959.

1960

Další změnou danou zákonem č. 189/1960 Sb. bylo opětovné zavedení devítileté základní školy. Po základní devítileté škole následovala buď čtyřletá střední odborná škola nebo vzdělávání na střední všeobecně vzdělávací škole po dobu tří let. Tyto změny probíhaly ne podle pedagogických expertiz ale podle politických a ekonomických nařízení. Povinná školní docházka se tedy realizovala v podobě základní devítileté školy. Na základní škole byl zaveden předmět pracovní vyučování a na středním stupni tzv. výrobní práce. Střední školství bylo obohaceno o odborná učiliště, učňovské školy a střední odborné školy. Absolvent střední všeobecně vzdělávací školy díky praxi, měl získat spolu s maturitním vysvědčením i výuční list. (Průcha, 2009)

Díky prodloužení základní školy na 9 let došlo k tomu, že charakteristika prvního stupně opět odpovídala vývoji žáka prvního stupně. Na 1. stupni byly obnoveny předměty vlastivěda a psaní a byla zavedena výuka hudební, tělesné a výtvarné výchovy a cizího jazyka (ruštiny). Díky uvolněné politické atmosféře šedesátých let vzrostlo úsilí k modernizaci vzdělání, které probíhalo na úrovni některých vyučovacích předmětů.

Od šedesátých let byla realizována i v rámci jednotné školy určitá diferenciací vzdělávání. Při základních školách byly otevírány třídy pro talentované žáky, které se zaměřovaly na matematiku, sport a cizí jazyky.

1976 až 1978

Od 70. let se v rámci normalizace opět dostávali do školních poměrů sovětské vlivy. Ty se projevíly ve školském zákoně č.63/1978 Sb., kdy byla zavedena desetiletá školní docházka. Osm let na základní škole a dva roky na střední škole. Tak žák získal ne základní ale střední

vzdělání. Změna odpovídala sovětské struktuře vzdělávání, ale i sovětským výzkumům tzv. „akceleraci dětského vývoje“. První stupeň byl zkrácen na čtyři roky a bylo zavedeno množinové pojetí v matematice, tzv. „nová koncepce“. *„Toto pojetí bylo pro žáky velmi náročné. V podstatě nerespektovalo vývojové zvláštnosti věku žáků a bylo zavedeno, přestože předchozí české výzkumy zavedení nedoporučovaly“* (Vališová, Kasíková, 2011, s. 86)

Díky zkrácení 1. stupně se začal uplatňovat požadavek prověřování školní zralosti žáků nastupujících do 1. třídy. S tím souviselo i zavedení odkladu školní docházky u žáků u nichž školní zralost nebyla prokázána.

Nejproblematictějším tématem československé jednotné školy se stal obsah vzdělávání. Díky politickým záměrům některá výuková témata byla vyučována se zkresleným obsahem (např. v dějepisu byly omezeny a zkresleny dějiny Čechů a Slováků, bylo posilováno téma dějin SSSR a mezinárodního dělnického a komunistického hnutí.) Výuka cizího jazyka byla redukována na povinnou výuku ruštiny. Druhý cizí jazyk se mohli studenti učit až v některých typech středních škol. Mládež, která se po ukončení základní školy vzdělávala v odborných učilištích, se s jiným cizím jazykem než ruštinou, nesetkávala.

Dalším negativním rysem v obsahu vzdělávání československé jednotné školy bylo příliš vědecké učivo. Školní učebnice vytvářeli často odborníci ve svém oboru, kteří však neměli žádné pedagogické zkušenosti s výukou žáků na základní škole. Žáci byli tak zahrnováni teoriemi jednotlivých věd, odbornými pojmy a termíny. To neodpovídalo jejich kognitivním schopnostem v daném věku. Situace byla několikrát kritizována, ale navzdory výsledkům pedagogických výzkumů se problém nepodařilo vyřešit.

Za pozitivní přínos socialistického školství je možné považovat snížení počtu žáků na učitele. Rušily se malotřídní vesnické školy. Zlepšovala se materiální a technická vybavenost škol a učeben. (Průcha, 2009)

V této podobě zůstalo československé školství až do roku 1989. Prvním zákonem, který se podařilo zrušit po událostech v roce 1989 byl právě zákon o jednotné škole. To umožnilo diferenciaci ve školství z hlediska zřizovatelů, programů a vzdělávacích obsahů. Právě tím se uvolnil prostor pro vznik alternativních škol v Československu.

1.1.1. Legislativa umožňující vznik alternativního školství v Československu po roce 1989

Rozhodující vliv na proměnu pojetí výchovy a vzdělávání měla nová politická situace na počátku devadesátých let 20.století. Toto pojetí postupně prostupovalo celým tehdejším školským systémem. Uvolňování pevných jednotných pravidel školského systému plně řízeného státem a možnost uplatňovat v praxi i jiná pojetí výchovy vytvořilo podmínky pro změnu.

Vedle standardního státního školství, které postupně procházelo proměnou, mohly vznikat i školy soukromé a církevní na podkladě zákona č. 171/1990 Sb. platného od 18. 5. 1990. Jde o zákon, kterým se mění a doplňuje zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol (školský zákon) platný do konce roku 2004, který byl nahrazen s účinností od 1. 1. 2005 zákonem č.561/2005 Sb. *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).*

Federální shromáždění České a Slovenské Federativní Republiky se tehdy usneslo zákonem č. 171/1990 Sb. ve věci týkající se zřizování soukromých a církevních škol na tomto:

„§ 57a

(1) Soukromými školami jsou soukromé základní školy, soukromé střední školy, soukromá učiliště a soukromé speciální školy. Soukromé školy jsou školami podle tohoto zákona, na ně se vztahují jeho ustanovení

(2) Působnost při zajišťování povinné školní docházky a ve věcech všeobecně pedagogických vykonávají vůči těmto školám ministerstva školství.

(3) Bližší podmínky pro zřizování a činnost soukromých škol stanoví ministerstva školství, a pokud jde o soukromé střední zdravotnické školy, v dohodě s ministerstvy zdravotnictví a sociálních věcí vyhláškou.

(4) Vlády republik stanoví nařízením podmínky a výši poskytování dotací soukromým školám

§ 57b

(1) Školy církevní nebo školy náboženských společenství (dále jen "církevní školy") jsou církevní základní školy, církevní speciální školy, církevní střední školy, církevní střediska praktického vyučování a církevní učiliště

(2) Působnost při zajišťování povinné školní docházky a ve věcech všeobecně pedagogických vykonávají vůči církevním školám ministerstva školství.

(3) Bližší podmínky pro zřizování a činnost církevních škol stanoví ministerstva školství a ministerstva zdravotnictví a sociálních věcí vyhláškou.

§ 57c

Vzdělání získané v soukromých školách a církevních školách je rovnocenné vzdělání získanému v ostatních školách podle tohoto zákona."

§ 40

Učebnice a učební texty

Při výchově a vzdělávání se vedle učebnic a učebních textů uvedených v seznamu učebnic vydaném ministerstvy školství mohou používat i jiné učebnice a učební texty. "

Shrnutí:

Tento zákon vymezuje, co jsou školy soukromé a církevní.

Určuje ministerstvo školství jako nejvyšší orgán ve věcech všeobecně pedagogických, kterému tyto školy podléhají. Ministerstva školství (tehdy České republiky a Slovenské republiky) také stanovují podmínky pro zřizování a činnost soukromých i církevních škol.

Vlády republik stanovují nařízením podmínky a výši poskytování dotací soukromým školám.

Zákon dále stanovuje, že vzdělání získané v soukromých školách a církevních školách má být rovnocenné vzdělání získanému v ostatních školách podle Školského zákona.

Mimo jiné umožňuje používat k výchově a vzdělávání vedle učebnic a učebních textů uvedených v seznamu učebnic vydaném ministerstvy školství i jiné učebnice a učební texty.

1.2. Československé školství po roce 1989

Před rokem 1989 politická situace neumožňovala žádné výchovně vzdělávací snahy, které by nebyly centrálně řízeny a plně kontrolovány státem. Ministerstvo školství centrálně stanovovalo vzdělávací politiku, podrobně rozpracované učební plány a osnovy, které museli učitelé pod dohledem, bez možnosti diferenciací, přesně dodržovat.

Až po roce 1990 začal přechod od centralizovaného řízení školství. Školy získaly postupně právní subjektivitu, tj. samostatnost v rozhodování ve věcech personálních, organizačních a finančních v rámci platných předpisů. Vedle státu se na financování škol podíleli další zřizovatelé. Spolu se získáním právní subjektivity přešla na školy také právní zodpovědnost. Pro ředitele škol se stalo povinným právním krokem požádat o zřizovací listinu a dalším právním úkonem splnit podmínky pro zařazení do sítě škol.

Na úrovni základního vzdělání vznikaly nové vzdělávací programy (obecná, národní a občanská škola) a také vzdělávací programy pro waldorfské, daltonské, montessori školy atd. Byl vytvořený prostor pro větší autonomii škol v oblasti tvorby vlastního vzdělávacího programu, úprav učebních plánů, volby učebnic apod.

Cíle vzdělávání byly konkretizovány v Národním programu vzdělávání tzv. Bílé knize z roku 2001. Dokument stanovil hlavní vzdělávací oblasti, obsahy i prostředky. Z tohoto dokumentu vycházely rámcové vzdělávací programy, které vymezují obsah, rozsah a podmínky vzdělávání každého oboru v základním a středním vzdělávání včetně v předškolního, základního uměleckého a jazykového vzdělávání. Rámcové vzdělávací programy jsou závazné pro všechny typy škol při tvorbě jejich programů. Smyslem školních programů je „*vytvořit školskou kulturu těsně spjatou se životem místního společenství, vycházející z místních podmínek a realizující představy a cíle konkrétní školy.*“ (Vališová, Kasíková, 2011 s. 89)

Tato postupná reforma tedy umožnila legalizaci i vznik alternativních škol. O zakládání alternativních škol se v 90. letech zasadili lidé, kteří měli kritický postoj k jednotné škole.

1.3. Alternativní školy po roce 1989 jako reakce na jednotnou školu

Pojem alternativní škola obecně vychází ze skutečnosti, že školství není izolované od společnosti, ve které působí, ale neustále se proměňuje a přizpůsobuje požadavkům společnosti své doby. Alternativní školy vznikají přirozeně společně se stabilizací školství v dané době jako další obohacující možnost vzdělání, která se po čase může stát školou standardní, vůči které mohou vznikat nové alternativy vzdělání. „*Dějiny školství jsou vlastně neustálým dialogem a konfrontací mezi standardní a alternativní školou.*“ (Svobodová, Jůva, 1996, s. 5)

Koncem 19. století vystupovaly do popředí zájmu pedagogů myšlenky hnutí nové výchovy, které reagovaly na tzv. „starou školu“. Cílem staré školy bylo vychovat ukázněné jedince, kteří se vřadí do stávající společnosti. Důraz byl velmi kladen na intelekt. Žáci byli zahrnováni množstvím teoretických poznatků. Učitel byl nositelem hotových informací a poznatků a žák měl informace pasivně převzít a zapamatovat si je. Ve vztahu mezi učitelem a žákem byl zde uplatňován direktivní přístup. Od žáka se vyžadovala kázeň, poslušnost a v případě nedodržení následoval bezprostředně trest.

Nové myšlenky vedly k velkému obratu v pojetí výchovy, také známému jako obrat „koperníkovský“. Na různých místech ve světě se šířil nový pedagogický směr, pedocentrismus, kdy se centrem dění ve výchově stává samo dítě. Výchova a vzdělávání se odvíjí a přizpůsobuje věku a možnostem dítěte.

Toto pojetí výchovy navazovalo na pedagogický odkaz J. J. Rousseaua a jeho pokračovatelů. Výchozí myšlenkou pro reformní pedagogiku se stala zejména myšlenka Rousseaua, že „*život a učení jsou jen dvě stránky téhož procesu, které se nedají od sebe oddělovat*“ (Singule, 1992, s. 10). Tedy, že učení má být zaměřeno na získávání zkušeností, které pocházejí ze samostatného kontaktu dítěte se světem, který ho obklopuje.

Alternativní školy vycházející z principů reformní pedagogiky reformního hnutí v první polovině 20. století se zaměřovaly a zaměřují na celkový rozvoj osobnosti. Snaží se výchovou a výukou vyváženě působit na intelektuální, emocionální i volní stránku žáka. Kladou důraz na rozvoj tvůrčích schopností a dovedností, snaží se intenzivně podporovat žákovskou práci a aktivitu. Snaží se akcentovat morálně výchovné hledisko školy, které je neoddělitelné od výchovy a vzdělání. Usilují o to, aby dítě pomocí posilování a prohlubování kontaktů školy se životem, společností, s rodinou i s přírodou mohlo přirozeně vrůstat do života.

1.3.1. Principy reformní pedagogiky

Reformní pedagogika vycházela z těchto nových postojů k dítěti. Usilovala o pochopení a přijetí dítěte s úctou, láskou a respektem. Uznávala hodnotu dětství a pedagogicky podporovala dětské prožívání a učení v souladu s jeho vývojem. Představitelé reformní pedagogiky přímo působili ve školách a zařízeních. Nebyli to pouze akademičtí pedagogové, kteří by se zabývali výchovou převážně teoreticky. Přímou ve své praxi si vytvářeli výchovné koncepce a ověřovali jejich působení. Jejich cílem bylo změnit práci škol, nejen vytvářet novou pedagogickou teorii. (Singule, 1992)

Právě tito pedagogové formulovali několik principů reformního hnutí.

1. Princip svobody pro učitele zahrnoval možnost do určité míry svobodně volit pro konkrétního žáka obsah i metody výuky. Pro žáka to znamenalo v některých typech alternativních škol volit si pořadí výukových témat, činností a způsobu práce v předem vymezených hranicích.
2. Princip individualizace směřoval k přizpůsobení výchovy zájmům a možnostem žáka prostřednictvím diferenciací úkolů, obsahu a metod výuky.
3. Princip zdaru byl a je silný motivační prvek pro učení. Předpokládá ze strany učitele a vychovatele dovednost diferencovat a řadit úkoly pro žáka tak, aby žák úkol mohl úspěšně splnit, a přitom stále maximálně rozvíjel své schopnosti a dovednosti.
4. Princip aktivity znamená, že se škola stává aktivní, činnou a pracovní školou. Směřuje k rozvoji dovedností, návyků a podporuje žáka v tvořivosti.

5. Princip spojování školy se životem je nezbytný pro žákovsky smysluplné učení se ve spojení s reálným prostředím. Žák není ve škole izolován od běžného života. V učení navazuje na své vlastní zkušenosti ve světě. Učí se od známého. Zkušenosti se rozšiřují v širší rámec postupně s věkem, a tak se rozšiřuje i okruh známého.

6. Motivace zájmem je silným impulzem k dobrovolnému učení s chutí. Učitel volí metody i obsah výuky s přihlédnutím k individualitám žáků tak, aby o učení vzbuzoval žákovský zájem.

7. Princip přirozené kázně souvisí s ostatními principy. Pokud je žák smysluplně zaměstnán, učí se se zájmem a chutí a daří se mu plnit výukové úkoly, nemá tendence narušovat řád.

Tedy učitel i žák potřebuje pro svou práci určitou míru svobody. Každé dítě je jedinečné, je třeba respektovat jeho individuální zvláštnosti a diferencovat výukové úkoly, obsahy i metody. Tak může být dítě úspěšné, je a zůstává aktivní, může se realizovat. Dále je třeba spojovat školu se životem. Děti se zaujmou a učí přes jim známé jevy a skutečnosti, mají o vyučování zájem a lépe tak udržují přirozenou kázeň.

Právě z těchto principů pedocentrického směru vyšli koncem 19. století a počátkem 20. století zakladatelé různých reformních škol v Evropě např. Ellen Key ve Švédsku, Maria Montessori v Itálii, Peter Petersen v Německu, Célestin Freinet ve Francii, Ovide Decroly v Belgii, ve Spojených státech amerických např. John Dewey a Helen Parkhurst. (Cach 1999)

1.3.2. Stručná charakteristika vybraných typů škol vycházejících z principů reformního hnutí

Montessori škola

Italská lékařka, pedagožka a významná představitelka reformního hnutí 1. poloviny 20. století. Maria Montessori založila vlastní pedagogický systém. Byla přesvědčená, že každé dítě v sobě nosí svůj vlastní plán a zároveň i vlastní síly pro svůj vývoj. Prosazovala, aby vychovatel přistupoval k dítěti s úctou a citlivě ho zpozvzdálí provázel učením v souladu s jeho vývojem osobnosti. Mottem této pedagogiky je: Pomoz mi, abych to dokázal sám. Dětem je umožněno se samostatně rozvíjet adekvátně věku pomocí vhodného učebního prostředí. Tato pedagogika ovlivňuje ve světě především předškolní vzdělávání, ale aplikuje se i v systému základního vzdělávání. Díla Marie Montessori nejsou založena pouze na teorii, ale vycházejí z pozorování dítěte a z pedagogických experimentů. (Zelinková, 1997)

Základním principem pedagogiky M. Montessori je rozpoznání a respektování senzitivních období v životě dítěte, kdy je dítě připraveno vstřebávat podněty a informace z určitých oblastí. V různém období má dítě jiné vlastnosti a potřeby. Úkolem vychovatele je připravit vhodné podněty a prostředí pro danou senzitivní fázi vývoje učení.

Vzdělávání je realizováno ve vhodně připraveném prostředí se speciálními výukovými pomůckami. Využívají se předměty denního života upravené pro dětské potřeby nebo speciální pomůcky připravené pro lepší rozvoj v dané oblasti.

V procesu učení je rozhodující vnitřní tvořivost dítěte. Montessori pedagogika usiluje o vytváření takových podmínek, aby se dítě dostalo do stavu mimořádně silného a dlouhého soustředění na práci, jinak řečeno flow. Mihali Csikszentmihalyi (2015) definuje stav flow jako stav hlubokého soustředění a tvořivosti, kdy se plně věnujeme konkrétní činnosti.

Děti či žáci se učí ve věkově prostupných skupinách. Starší spolupracují a pomáhají si, mladší se mohou učit také pouhým pozorováním. Do tohoto stavu se podle Montessori mohou děti dostat pouze tak, že si svou činnost zvolí samy. Proto klade důraz na to, aby si dítě rozhodlo, co bude dělat, s kým a jak dlouho se bude vybrané činnosti věnovat.

I zde však platí určité hranice. Úkolem pedagoga je nabízet dětem vhodné činnosti, dohlížet na respektování hranic či řešit případná nedorozumění. Právě od Marie Montessori pochází pojem kosmická výchova. Smyslem této výchovy je přiblížit dětem vzájemné vazby člověka a přírody a vést k zodpovědnosti každého jedince za důsledky lidského konání ve světě. K tomu využívá vyučování v projektech.

Ve školách Montessori je naprosto zřetelně uplatňován princip individualizace (vývojová období, osobní předpoklady, vlastnosti, potřeby, tempo), princip svobody (dítě si volí činnosti, čas i to, s kým bude spolupracovat), princip aktivity a zájmu (na podkladu principu svobody) a je zde využíván též princip spojování učení se životními zkušenostmi dítěte.

Daltonský plán

Osobností Marie Montessori se inspirovala americká pedagožka Helen Parkhurst a také s ní spolupracovala. Pedagogický směr, který založila Helen Parkhurst byl pojmenován podle města Dalton, ve kterém vznikla první škola tohoto typu. Základem pro daltonské školy jsou svoboda, samostatnost a spolupráce. Svoboda zde úzce souvisí se zodpovědností za vlastní konání. Žák si zvolí svou činnost a přijímá vše, co s tím závazkem přechází. Zodpovědnost za učení je tak vložena na žáka, nikoliv na učitele. Žáci si samostatně volí úkol, samostatně jej řeší, vyhledávají informace a učitel se může věnovat žákům, kteří pomoc potřebují. Žák si sám volí, zda a kdy si

řekne o pomoc při plnění úkolu. Žáci rozvíjejí individuální zodpovědnost, komunikaci a vzájemnou pomoc.

Původní výuka na škole s daltonským plánem byla založena na dohodě mezi učitelem a žákem. Stanoví se konkrétní úkoly a minimální, běžné a nadstandartní výkony v rámci jednotlivých předmětů na dobu jednoho měsíce. Učivo je dané a není možnost výběru.

Žák pracuje samostatně, pořadí předmětů si volí sám, využívá různě vybavené učebny pro jednotlivé předměty různými pomůckami a literaturou. Je možná týmová spolupráce s jinými žáky. Pokud se žák dostatečně neorientuje, konzultuje problém s učitelem. Své pokroky zaznamenává na daltonskou tabuli pro svůj přehled i pro přehled učitele o tom, jak postupuje v učení. Po měsíci odevzdá žák hotové úkoly, vyjadřuje se ke své práci a je z látky přezkoušen.

Pokud u přezkoušení neprospěje, nepokračuje v předmětu dále. Je možné, že ve všech předmětech nepokračuje vždy stejným tempem a úroveň v různých předmětech může být odlišná. (Svobodová a Jůva, 1996)

Dnešní daltonské školy realizují plán výuky různě. Většinou kombinují běžnou výuku s prvky daltonské pedagogiky. Výuka probíhá podle rozvrhu ve věkově oddělených třídách.

Na prvním stupni jsou kromě tradičních předmětů začleněny tzv. daltonské bloky, kde si žáci procvičují, opakují a rozšiřují pomocí úkolů probrané učivo. Sami si volí, jakému předmětu se budou v bloku věnovat.

Na druhém stupni zařazuje daltonské bloky do předmětu učitel, obvykle na závěr uceleného tématu. Náplní daltonských bloků na druhém stupni bývá zpracování dlouhodobých projektů. (Wenke a Röhner 2000).

Jak je patrné, školy daltonského plánu využívají principu svobody a individualizace, kdy si žák zvolí v širším časovém úseku kdy, jak a s kým splní zadané úkoly a nese sám zodpovědnost za toto plnění. S těmito principy úzce souvisí princip aktivity i dodržování přirozené kázně. Spojení školy se životem zaručují dlouhodobé projekty.

Jenský plán

První školu jenského plánu založil německý pedagog Peter Petersen při univerzitě v Jeně v roce 1923.

Dnes jsou školy Jenského plánu rozšířené hlavně v Belgii, Nizozemí a v Německu. Pojetí Jenské školy podporuje individualitu dítěte a zároveň učí v rámci školy žáky pospolitosti (Rýdl, 1994).

Žáci pracují v širších kmenových skupinách např. věkové rozpětí šest až devět let apod. Podle Petersena se člověk projevuje a komunikuje ve společenství prostřednictvím čtyř různých způsobů a to rozhovorem, prací, hrou a slavností.

Výuka je plánována v tzv. týdenních plánech vycházejících z ročního plánu školy a zohledňujících rytmus života žáků. Obsahuje čtyři základní druhy činností: jádrové vyučování, výuku v kurzech, volnou práci, a aktivity v pracovních společenstvích.

Více než polovinu výuky probíhá jádrové vyučování, kde se žáci s učitelem jeden i více týdnů věnují konkrétním tématům z různých pohledů prostřednictvím několika klasických předmětů zároveň. Výuka v kurzech se soustředí na osvojování základních dovedností a znalostí jednotlivých oborů, jako je čtení, psaní, matematika apod.

Žáci pracují samostatně či ve skupinách, učitel se věnuje hlavně žákům, co jeho pomoc potřebují. Volná práce žákům umožňuje vybrat si úkoly dle vlastní volby, a tak se mohou věnovat jak svému oblíbenému oboru, tak práci, ve které cítí potřebu se zdokonalit. Aktivity v pracovních společenstvích jsou navrženy tak, aby žákům pomáhaly rozvíjet osobnost a aby je žáci zvládli – jako příklad může sloužit práce v řemeslných dílnách či na školní zahradě.

Podle Petersena žáci potřebují rámcový plán, která jim dává pocit jistoty a bezpečí. V tradiční škole Jenského plánu není uplatňován pevný rozvrh hodin. Platí zde rytmický pracovní týdenní plán, v němž jsou pohyblivé časové hranice, které lze posouvat či měnit podle průběhu aktivit. Každý týdenní plán by měl obsahovat všechny čtyři základní pilíře komunikace, rozhovor, práci, hru i slavnost.

Ve školách Jenského plánu opět vidíme v popředí princip individuality, aktivity a v menší míře princip svobody. Zároveň zde žáci posilují a rozvíjejí své sebehodnotící, komunikační i sociální kompetence v rámci skupinové práce, různých společných školních aktivit i v komunikaci s dospělými.

Freinetovská škola

Dalším vlivným modelem výchovy reformní pedagogiky je tzv. freinetovská pedagogika. Jejím původcem je francouzský učitel Célestin Freinet.

Po první světové válce ostře kritizoval strnulé učení tradičních škol zaměřené na pamětné osvojování učiva, které potlačovalo aktivitu dětí a znemožňovalo naplňovat potřebu vlastního dětského zkoumání jevů okolního světa.

V rámci hnutí moderní školy (École moderne) od roku 1923 Freinet rozvíjel tzv. lidovou pedagogiku. Obrací se na učitele všech stupňů, všech druhů škol. Hlavními východisky pro výchovu a vzdělání ve frienetovské pedagogice je spojení školy se životem, tělesné a duševní práce a pedagogická spolupráce žáků i učitelů. (Singule, 1992)

Célestin Freinet ve své škole rozvinul vlastní vyučovací metody a pracovní materiály, které se šířily v celém hnutí moderních škol spolu s jeho zásadami. Známa se stala jeho školní tiskárna, kterou využíval se žáky pro tvorbu dětských výukových textů, kdy si žáci texty sami sestavovali a formulovali vlastním dětským jazykem.

Freinet se snažil maximálně uplatňovat své principy v celé školní práci. Kládl důraz na rozvoj samostatnosti žáků a podporoval jejich spolupráci. Velmi důležité ve Freinetově hnutí byla spolupráce a výměna zkušeností mezi stejně smýšlejícími učiteli z různých škol a otevření škol působení vnějšího světa. Freinetovské školy jsou rozšířeny hlavně ve Francii, Belgii a Nizozemí.

I ve Frienetovské škole vidíme zřetelný ohled na individualitu dítěte a diferenciaci úkolů a činností i na aktivitu dítěte. Dále Freinet akcentuje při učení začlenění okolního světa do života školy a práce, podporuje spolupráci mezi dětmi i učiteli a žakovu zodpovědnost za vlastní práci.

Waldorfská škola

Jedním z typů školství reformního hnutí byla koncepce Rudolfa Steinera, waldorfské škola.

O principech a praxi waldorfské školy pojednává kapitola 1.4.2.

1.4. Waldorfské školství

1.4.1. Život a filozofie Rudolfa Steinera

Rudolf Steiner byl rakouský filosof, pedagog a sociální myslitel. Narodil se v roce 1861 v Kraljevcu, tehdy v Maďarsku, nyní na území dnešního Chorvatska, jako první dítě železničního telegrafisty.

Dětství prožil v rakouském Pottschachu, kde byl jeho otec přednostou železniční stanice a Steiner tam docházel do vesnické školy. Od roku 1872 navštěvoval přírodovědecké gymnázium v rakouském Neustadtu. Studium zakončil maturitní zkouškou s vyznamenáním. V roce 1879 začal studovat na vysoké škole technické ve Vídni matematiku, fyziku, přírodní vědy. Již od svých 14 let doučoval spolužáky a studenty ze svého okolí. V doučování studentů

pokračoval i při svém studiu na vysoké škole. Vyučoval hlavně matematická a přírodovědná témata až k přípravě na doktorskou zkoušku. (Lindenberg, 1998)

Ve třidvaceti letech dostal nabídku, aby se stal domácím učitelem čtyř chlapců v jedné vídeňské rodině. Jeden z chlapců, jedenáctiletý Otto, postižený hydrocefalií (vodnatostí mozku) byl při posouzení školní zralosti před vstupem do první třídy základního vzdělávání označen jako nevzdělavatelný.

Tento chlapec Steinera velmi zaujal. Se zájmem se chopil jeho vzdělávání. Steiner se velmi precizně chystal na Ottovu výuku. Při vyučování pozoroval různé fyziologické reakce chlapce na jednostrannou intelektuální zátěž. *„sebemenší duševní námaha u něj snižovala životní činnosti, vyvolávala bolesti hlavy, blednutí a chování budící obavy.“* (Steiner, 2000, s. 77). Chlapec zpočátku zvládl pouze 15 minut učení. Steiner pečlivě malého Ottu pozoroval a pozorně vnímal jeho projevy při učení. Neustále zvažoval obsah a metody výuky. Jeho denní přípravy trvaly i několik hodin. Steinerův přístup byl nad očekávání úspěšný. *„Hoch po několika letech pokročil natolik, že mohl jít na gymnázium. Měl obrovskou vodnatou hlavu, která se stále zmenšovala.“* (Zdražil, 2022, s. 134).

Ottova výchova znamenala pro Steinera intenzivní praktické studium psychologie a fyziologie, školení vlastních pozorovacích schopností a stálé zvažování svého výchovného působení. V rodině Spechtových vyučoval všechny chlapce po dobu šesti let. Místo opustil na vlastní žádost s výborným doporučením. Vystudoval Vysokou školu technickou ve Výmaru.

Později mu v roce 1882 bylo svěřeno vydávání Goethových přírodovědných spisů. Redigoval německý týdeník Deutsche Wochenschrift.

Zajímal se o studium filosofie E. Kanta, na vysoké škole navštěvoval přednášky Karla Julia Schrorera. Později studoval Goethovy myšlenky v přírodovědných oborech. Velkou část života věnoval studiu filosofie Fichteho, Nietzscheho a dalších. Reagoval na jejich myšlenky prostřednictvím vlastních děl (například Goethův světový názor, Theosofie, Jedna z cest k poznání člověka a další).

V roce 1891 se stal doktorem filosofie. Od roku 1899 vyučoval v Berlíně obecné dějiny, dějiny umění, literatury a náboženství. Po pěti letech byl přes odpor studentů propuštěn vedením školy pro svůj nematerialistický přístup ve vyučování.

Intenzivně se zajímal o řád společnosti. Vnímal stát jako útvar, v němž vzájemně působí tři síly, které mají každá jinou podstatu a to: hospodářské zájmy, požadavky kulturního života (věda, umění, náboženství, výchova) a potřeba regulace právních otázek. V roce 1919 formuloval

hlavní body sociální otázky a předložil svou tzv. ideu sociální trojčlennosti. Založil antroposofickou společnost. Podnikal přednáškové cesty po Evropě. Přednášel v Rakousku, Holandsku, Německu, Švýcarsku, v Čechách, v Polsku, v Itálii, Anglii i ve Skandinávii.

V roce 1919 založil první waldorfskou školu v německém Stuttgartu původně pro děti zaměstnanců továrny Waldorf-Astoria na žádost majitelů továrny. Před otevřením školy pořádal intenzivní přípravné kurzy pro waldorfské učitele, přednášky o všeobecné pedagogice, metodicko-didaktické přednášky a pedagogický seminář.

V roce 1921 pokračoval v přednáškových cestách po Evropě, které byly přerušeny válkou. V roce 1920 ve švýcarském Dornachu bylo slavnostně otevřeno světové centrum antroposofie, Goetheanum. Celá stavba byla postavena podle Steinerova návrhu. V prosinci roku 1922 bylo Goetheanum zničeno založeným požárem.

Rudolf Steiner se dále věnoval intenzivní přednáškové činnosti ve velkém rozsahu. Pro velké fyzické vyčerpání nemohl však dále v této činnosti pokračovat. V září v roce 1924 se konala jeho poslední přednáška. Přesto ještě intenzivně pracoval i z lůžka. Zemřel v březnu roku 1925.

Waldorfské školství vychází z duchovní vědy R. Steinera antroposofie která „zkoumá člověka a jeho vývoj po stránce fyzické, psychické, duchovní a sociální. Ovlivňuje metody, způsoby výuky a celé působení waldorfských učitelů na žáky a studenty.“ (Svobodová a Jůva, 1996, s. 75)

Slovo antroposofie pochází z řečtiny: anthrópos = člověk + sofía = moudrost. Výraz označuje duchovní vědu, která byla „výsledkem celoživotního vývojového procesu a neúnavného bádání Rudolfa Steinera.“ (Baumann, 1999 s. 59).

K formování vlastního duchovního poznání světa – antroposofie – vedla Steinera potřeba hledat vztah mezi nitrem člověka a tím, co se děje kolem něj. Steiner vychází z ideje, že člověk se podílí na světě tělesně hmotném i duchovním. Antroposofie považuje člověka za bytost se třemi složkami. Tělesnou složkou, kterou se rozumí fyzické tělo, jeho pudové potřeby a reakce na okolí. Další složkou je duchovní oblast, kterou můžeme chápat jako uvědomění si sebe sama. V duševní části se střetají tělesné a duchovní složky člověka. (Lievegoed, 1992)

1.4.2. Principy a praxe waldorfské pedagogiky

Vývojové fáze dítěte

Waldorfské vzdělávání vychází ze zákonitostí vývojových kroků dítěte. Dítě se ve svém vývoji proměňuje. Stejně tak se mění jeho vztah ke světu a rozvíjí se jeho schopnosti učit se. Na rozdíl od ostatních alternativních škol, které byly původně projevem reformního hnutí, v kmenové waldorfské třídě žáky různého věku nenajdeme.

Steiner tato vývojová období vymezil přibližně po sedmi letech. Nejde o přesné členění vývoje. Uvnitř těchto sedmiletí můžeme sledovat určité posuny v rámci individuálního vývoje i rozdíly mezi vývojem chlapců a děvčat.

V prvním období je kojeneček a malé dítě cele obklopeno bezpečným rodinným prostředím. Ve druhém období vedle rodinného prostředí na dítě působí i škola. Třetí období je věnováno přípravě na budoucí povolání.

Z biologického hlediska můžeme vymezit první období od narození až do výměny zubů, druhé období od počáteční výměny zubů k pubertě a třetí období od puberty do dospělosti.

Z hlediska proměny vztahu dítěte ke světu je můžeme charakterizovat takto:

Dítě v prvním sedmiletí je velmi otevřené vůči okolnímu světu. Vnímá všemi smysly. Přijímá s důvěrou vše, s čím se ve svém okolí setkává. Na dění v okolí odpovídá napodobováním. Učí se mluvit. Dítě aktivně samo objevuje, zkouší a zkoumá. V prvním období dítě přijímá všechny vnější impulzy.

Dítě ve druhém sedmiletí si už buduje svůj vlastní malý svět. Žije uvnitř a všechno, co k němu proniká, svému světu nevědomě přizpůsobuje. Dítě bývá nešťastné, když k němu násilně doléhají dojmy, kterým nerozumí a které ještě do jeho světa nepatří. Tyto nestravitelné zkušenosti se buď časem promění a najdou své místo ve světě dítěte nebo zůstanou „nestravitelné“ a mohou vést později k poruchám v duševním životě. Tedy ve druhém období dítě žije ve svém malém vysněném světě.

Ve třetím sedmiletí na počátku puberty člověk aktivně vychází ze svého světa ven, už si dojmy nepřetváří, ale snaží se uchopit reálný svět. Vychází ze sebe do vnějšího světa a chce jej přetvářet podle svých vlastních norem. Je aktivní v sociální oblasti a v tomto období navazuje opravdová přátelství.

Z **hlediska samotného dítěte můžeme** charakterizovat změny v prvním sedmiletí jako období, kdy chce dítě hlavně napodobovat, ve druhém období dítě rozvíjí vlastní citový život a ve třetím období dítě intenzivně rozvíjí myšlenkový svět.

První sedmiletí Steiner označuje jako věk napodobování. Od novorozeněte dítě vnímá bezprostřední okolí celou bytostí. Vlastní vůlí si osvojuje základní schopnosti potřebné pro celý život – chůzi, řeč a myšlení. V prvních letech není pro dítě důležitá výchova slovem, ale to, jak se jeho blízcí lidé kolem něj chovají, jací jsou. „...*Dítě je v tomto období velmi senzitivní. Vycití radost, smutek, zlobu, vše se do něj hluboce otiskuje.*“ (Carlgren, 1991). Přibližně do sedmi let se dotváří a formuje celé fyzické tělo včetně smyslových předpokladů důležitých pro vstup do školy. Za ukončení této fáze utváření fyzického těla Steiner považuje počátek výměny zubů.

Počátek **druhého sedmiletí** souvisí s nástupem do systému školního vzdělávání. Nástup do školy je pro dítě důležitým sociálním mezníkem. Na dítě jsou kladeny nové nároky. Na vývoj dítěte už nemá hlavní vliv rodina. Dítě získává novou roli – stává se školákem a s nadšením se pouští do prvních školních úkolů. S radostí se učí a přijímá svého učitele. Postupně se toto radostné a nekritické následování autority proměňuje a nejpozději kolem 9. roku věku zaniká. V období druhého sedmiletí Steiner upozorňuje na dva důležité momenty ve vývoji dítěte. **Kolem 9. roku** dítě přestává být silně propojeno s okolím, a to mu umožňuje získat určitý odstup. Ten dítěti poprvé umožňuje pozorování. Od tohoto okamžiku si dítě buduje schopnost hledat souvislosti mezi tím, co kolem sebe pozoruje. V tomto věku mívá své pochybnosti a klade si různé vážné otázky. Může prožívat nejistotu, která se může projevat různými způsoby. „*Poprvé vidí své okolí vědoměji než kdykoliv před tím a zároveň vnímá silněji sám sebe. Vstupuje do vnějšího světa a pozoruje. Teprve nyní ho napadá to, co mu dříve bylo vzdáleno.*“ (Koepeke, s. 7, 1998).

Dnes hlediska **vývojové psychologie** je druhé sedmiletí rozděleno na raný školní věk, střední školní věk a starší školní věk. **Raný školní věk** trvá od nástupu do školy, tj. přibližně od 6-7 let až do 8-9 let a „*Je pro něj charakteristická změna sociálního postavení i různé vývojové proměny, které se projevují především ve vztahu ke škole.*“ (Vágnerová 2005, s. 237) **Střední školní věk** trvá od 8-9 let do 11-12 let, tj. do doby, kdy dítě přechází na 2. stupeň základní školy a začíná dospívat. I v tomto věkovém rozpětí dochází k různým změnám, které můžeme považovat za přípravu na dobu dospívání. Matějček (1994) označuje toto období jako dobu vyrovnané konsolidace. Dítě se plynule rozvíjí ve všech oblastech a připravuje se na další období dospívání. I po fyzické stránce tyto děti působí v proporcích vyváženě a velmi dobře se

pohybují, dobře ovládají svoje tělo. **Starší školní věk**, resp. období 2. stupně základní školy, trvá do ukončení povinné školné docházky, to znamená přibližně do 15 let. Jde o období první fáze dospívání – ranou adolescenci. Toto období je provázeno změnou zevnějšku dospívajícího, změnami emočního prožívání, odpoutáváním se od rodičů. Důležitý význam mají pro dospívajícího vrstevníci.

V souladu s poznatky současné vývojové psychologie je pro Steinera druhým důležitým mezníkem ve vývoji dítěte ve druhém sedmiletí **věk okolo 12. roku**. Stavba těla dítěte se výrazně proměňuje. Dítě rychle roste, končetiny se prodlužují. Pohyby těla působí na čas neohrabaně. Fyzickou pubertu provází velká vnitřní proměna. Probouzí se vlastní citový život, vznikají první lásky a přátelství.

Ve třetím sedmiletí dítě vstupuje do puberty a hledá své místo a vztah k realitě. Třídní učitel na waldorfské škole není jedinou autoritou, do výuky vstupují odborní učitelé. Nastává prostor pro další rozvoj abstraktního myšlení a úsudku.

Učební plán waldorfské školy

Waldorfské školy při výuce usilují o působení na celou bytost člověka v oblasti myšlení, citu a vůle přiměřeně k vývojové fázi dítěte. Učitelé chápou vzdělávání jako pomoc a podporu ve vývoji žáka. Mají stále na paměti, co se v daném období v dětech rozvíjí a snaží se působit na všechny tři složky osobnosti žáka v každém předmětu.

Waldorfská škola naplňuje standardy dané Ministerstvem školství v Rámcově vzdělávacím programu. Waldorfské školy tvoří svůj školní vzdělávací plán také s ohledem na pedagogické pojetí a vzdělávací cíle Richtera vzdělávacího plánu pro waldorfské školy. (Richter, 2013) Jde o tzv. vertikální plán, který představuje chronologický sled učebních témat a zaměřuje se na vývoj vzdělávacího cíle v rámci daného předmětu. Tzv. horizontální plán zajišťuje didaktické propojení obsahu vyučování v souladu s vývojem žáka. Středem zájmu je žák.

Důležitým rysem waldorfského učebního programu je snaha o maximální vhodné prolínání jednotlivých témat napříč výukovými předměty. Vzdělávací program usiluje o budování a posilování vztahu dítěte k přírodě, ke světu, i k sobě samému.

Organizace výuky, epochové vyučování

Rozvrh hodin je utvářen s přihlédnutím k potřebám, možnostem a schopnosti soustředění žáků.

Ráno v epochových hodinách jsou zařazovány předměty pro převážně myšlenkovou práci. Jedná se o výuku mateřského jazyka a literatury, matematiky, dějepisu, zeměpisu, přírodopisu, fyziky, chemie aj. V jednotlivých výukových tématech se waldorfský učitel snaží především osvětlit základní principy. Zvolí několik zřetelných modelových příkladů, které jsou srozumitelné pro daný věk dětí.

Následuje výuka předmětů, ve kterých je kladen důraz na rytmické opakování jako je eurytmie, cvičení, hudba aj., které posilují emoční stránku

Na pozdější dopoledne či odpoledne zařazujeme ruční práce, práce v dílnách, práce na zahradě, kterými se více rozvíjí volní úsilí dítěte.

Všechny hlavní předměty jsou vyučovány v takzvaném epochovém vyučování. Délka jedné epochy je 3–4 týdny. To znamená, že každé ráno, ve dvouhodinových blocích, po dobu 3 až 4 týdnů učitel se žáky rozvíjí jedno dané téma hlavního předmětu. V současné době jde na prvním stupni o matematiku, český jazyk a literaturu, kreslení forem a o předměty z výukové oblasti Člověk a jeho svět. Na 2. stupni jde o matematiku, český jazyk a literaturu, zeměpis, dějepis, přírodopis, fyziku a chemii. Vyučování v epochách umožňuje intenzivně se věnovat danému tématu různými způsoby. Poskytuje prostor pro obohacení výuky uměleckou a další činnostmi. Probíraná témata prostupují i další předměty a posilují tak pochopení a zažití hlavního tématu epochové vyučování.

Výuka v epochách posiluje žákovské soustředění se na jedno dané téma. Sama epochová hodina má rovněž vlastní rytmus a řád. Obsahuje tři části.

V první části epochové hodiny se odehrává takzvaná rytmická část, která trvá podle potřeby 20 až 30 minut. Jde o čas, kdy se žáci naladí na práci i na sebe navzájem.

Na 1. stupni je tato část opravdu rytmická. Žáci začínají práci v kruhu. V prvních třech ročnících se pod vedením učitele učí nenásilnou formou různým logopedickým říkadlům, básničkám, tematickým písním, ale například i pravidlům českého jazyka, rytmickému počítání apod. To vše je přirozeně doprovázeno rytmickým pohybem a gesty na místě, nebo při posilování prostorové orientace v prostoru. Spojováním jazyka a pohybu se u dětí posiluje rytmus, koordinace, hrubá i jemnější motorika a tím se daří propojování mozkových hemisfér.

Zhruba od 4. ročníku mohou mít rytmické části další podoby. Děti kolem devátého roku věku se proměňují a více se vnímají jako samostatná jednotka. Proto je vhodné střídat skupinové a individuální činnosti, které učitel tvořivě proměňuje podle potřeb třídy. Rytmická část může být více zaměřena na nějaký stávající systém, který chce učitel žáky naučit. Je dobré nechat děti

zažít systém v pohybu například násobilkové řady, rody a vzory podstatných jmen apod. Důležitá je vlastní aktivita žáka.

Ve vyšších ročnících se rytmická část proměňuje. V této části výukového bloku má učitel možnost u žáků posilovat a rozvíjet potřebné oblasti. Tato část nemusí nutně tematicky korespondovat s vyučovaným předmětem. Činnost učitel volí podle zákonitostí vývojových kroků žáků. Různými činnostmi může též podporovat pozitivní klima ve třídě.

Ve druhé části epochové hodiny leží jádro tematické výuky hlavních předmětů. Žáci si zopakují známou látku a k ní získávají další poznatky o probíraném tématu prostřednictvím vlastního aktivního naslouchání, tichého pozorování, vlastního zápisu, diskuze i prostřednictvím uměleckých činností.

Třetí část epochové vyučovací jednotky je prostorem pro vyprávění, kdy žáci pouze naslouchají. Každý ročník ve waldorfské škole je zaměřen v souladu s vývojem žáků na jedno velké téma, které má za cíl oslovit morální složku osobnosti žáka. V první třídě jsou nosným tématem pohádky (dobro a zlo). Ve druhé třídě jsou to bajky. Třetí třídu nese téma Starého zákona a biblických příběhů (důvěra a řád). Ve čtvrtém ročníku je to germánská mytologie, v pátém starověké kultury až ke starověkému Řecku. Na druhém stupni v souladu s hlavními tématy vyučování přibývá vyprávění o životech slavných osobností probíraného období vývoje lidstva.

Absence učebnic

Na waldorfských školách se nevyučuje podle daných učebnic. Těžiště výběru a tvorby výukových materiálů leží v přípravě učitele. Učitel má svůj výukový cíl vycházející ze školního vzdělávacího plánu. Podle skupiny žáků, s nimiž má být cíl realizován, volí vhodné způsoby výuky. Standardní učebnice mohou být pro učitele jedním z mnoha pramenů při přípravě na výuku, ale ve vlastním vyučování školní učebnice nepoužívá hlavně pro jejich časté encyklopedické pojetí. Hlavním pilířem výuky je mluvené slovo, vyprávění, které učitel podporuje vhodnou názorností, vizualizací témat, obrazy na tabuli, smysluplnými žákovskými činnostmi. Místo učebnic dává přednost originálním textům z krásné literatury, z odborné literatury nebo textům, jako jsou básně, říkadla, legendy, staré mytologie apod. (Carlgren, 1991)

Učebnicí se žákům stává právě jejich epochový sešit, který si zhotovuje žák sám. Sešit je učebnicí a zároveň je obrazem toho, jak žák posiluje své schopnosti, osvojuje si nové dovednosti, a tak získává výukové, komunikační a pracovní kompetence pro život a další učení.

Specifické předměty

V učebním plánu jsou ve specifických vývojových fázích osobnosti dítěte zaváděny určité předměty. Vedle běžných výukových předmětů umožňuje dětem waldorfský vzdělávací plán pracovní zážitek prostřednictvím vlastní žakovské činnosti. V programech waldorfských škol všechny předměty stejnou důležitostí a jsou povinné pro všechny žáky. (Richter, 2013)

Ruční a řemeslné práce

V rámci vzdělávacích oblastí Člověk a příroda a Člověk a jeho svět získává žák vztah k přírodě a k práci skrze setí i sklízení obilí, pečení chleba, zpracovávání vlny, pletení, tkaní apod. V oblasti Člověk a svět práce žáci získávají zkušenosti s knihvazačstvím, kovářstvím, košíkářstvím, prací se dřevem a keramickou hlinou.

Pracovní a řemeslné činnosti jsou zařazovány do výuky podle vývojových možností žáků od tkaní, pletení, háčkování a vyšívání přes práci s hlinou, dřevem až k práci s kovem. Smyslem výuky není vychovat hrnčíře, řezbáře nebo kováře. Cílem řemeslného vyučování je naučit žáky pít, posilovat v nich trpělivost, soustředění a vůli k práci. Žáci se adekvátně věku seznamují s různými materiály a vlastní zkušeností zjišťují, jak s nimi lze pracovat. (Richter, 2013)

Hra na hudební nástroj má také velký význam pro rozvoj žakovských kompetencí. Žák může být úspěšný jen tehdy, pokud vyvíjí iniciativu a pravidelně hru na nástroj cvičí. Na waldorfských školách se žáci učí hrát na sopránové zobcové flétny, v průběhu zrání a podle možností a schopností přidávají hru na altovou flétnu, tenorovou a podle finančních možností někteří žáci mohou hrát i na flétnu basovou. Ve starších ročnících má společná hra různých skladeb velký význam pro sebevědomí jednotlivců i pro sociální klima celé třídy. Na většině waldorfských škol si někteří žáci k flétně přibírají ještě druhý hudební nástroj.

Kreslení forem

Kreslení forem se vyučuje od prvního ročníku. Na počátku je pohyb. Forma je záznamem pohybu. Kreslení forem lze chápat jako geometrické cvičení bez použití rýsovacích pomůcek. Vždy jde o barevné umělecké ztvárnění formy, která má své zákonitosti, zrcadlení, symetrii, rovnováhu, rytmus, křížení tahů apod. Obtížnosti se zvyšují podle věku žáka.

Na počátku cvičení jsou středem zájmu jednoduché základní tvary. V první a druhé třídě kreslení forem slouží jako prevence specifických poruch učení i jako příprava na vázané písmo. Pomáhá rozvoji hrubé i jemné motoriky, vizuo-motoriky, orientaci v prostoru i na ploše, i rozvoji uměleckého vnímání. Později je možné se inspirovat tvary, které jsou v přírodě a všude kolem nás. Tvar formy může vycházet také z vyprávění či obsahu epochové výuky.

Tvary se postupně stávají komplikovanějšími. Důraz je více kladen na proces práce než na její výsledek. (Giesen, 2011)

Eurytmie

Slovo eurytmie pochází z řečtiny eu = harmonický, krásný a rytmus. Dá se říci, že jde o uměleckou pohybovou výchovu, která harmonicky propojuje pohybem tělesnou, duševní a duchovní složku lidské bytosti. Má úzký vztah k řeči a hudbě. Smyslem eurytmie je vyjadřování pohybem. Žáci se tak učí trpělivosti, sociálnímu cítění, posilují orientaci v prostoru a představitost. Jde o práci ve skupině. Je třeba spolupráce a ohleduplnosti vůči druhým, aby bylo možné pohybem vytvořit společný celistvý obraz. Je třeba, aby každý sám za sebe pracoval co možná nejlépe a byl stále zároveň součástí harmonického celku. Umělecká cvičení doprovází živá hra na klavír. Žáci se učí dobře rozlišovat délku a výšku tónů, tempo hudby i rytmus. Eurytmie učí žáky dobrému držení těla, uměleckému vyjadřování se pohybem a sociálnímu vnímání.

Hodnocení

Na waldorfské škole je žák hodnocen slovně. Známkování je považováno za nevystihující a nedostačující. Znamka vypovídá velmi málo o charakteru a projevech žáka samotného. Cílem vzdělávání je vždy další rozvoj žáka. Učitel ve svém hodnocení žáka využívá individuální vztahovou normu, kdy je žákův současný výkon porovnáván s výkonem dřívějším. Slovní hodnocení je doplněno známkovou klasifikací pouze před přestupem na střední stupeň.

Základem pro hodnocení, kromě ústního, písemného, výtvarného a pohybového projevu žáka, je průběžné pozorování a poznávání žáka nejen při výukové práci, ale i v sociálních interakcích ve výuce i v dalších situacích. Učitel hodnotí postoj k práci, samostatnost, iniciativu, využití získaných vědomostí v praktických úkolech i dodržování pořádku a bezpečnosti na pracovním místě.

Hodnocení vypovídá o pokroku žáka, upozorňuje na možnosti ke zlepšení nebo na negativní jevy v chování žáka a navrhuje možná řešení.

Zpětnou vazbu žák dostává ve výuce průběžně a adekvátně k věku. V pololetí jsou pokroky i obtíže žáka ve všech předmětech i osobním a sociálním rozvoji hodnocené formou souhrnné vývojové zprávy. Na konci školního roku je žák podrobně hodnocen v podobě závěrečného ročníkového vysvědčení.

Slavnosti v běhu roku

Pro posílení pocitu sounáležitosti ve společenství ve vztahu ke světu pořádají waldorfské školy pravidelné školní slavnosti, které se váží k běhu roku a navazují tak na křesťanské i lidové tradice. Tyto slavnosti jsou nedílnou součástí waldorfské výchovy a vzdělávání.

Právě slavení ročních svátků ve waldorfských školách i školkách hraje důležitou roli v životě dítěte pro jeho rozvoj vztahu ke světu, k ostatním lidem i k sobě samému. Waldorfská pedagogika našla „... *smysluplný a souvislý celek v tradičním kruhu křesťanských svátků. Ten jednak přijal a vtělil do sebe i tradice dávnější, vedoucí až k úsvitu lidské kultury a jednak rozvinul všechny svátky ve svém novém smyslu, zaměřeném na člověka, který hledá svou osobní cestu v tomto světě.*“ (Horák, 2014, s. 18). Tyto slavnosti jsou pořádány ve spolupráci s rodinami žáků. Pozitivně posilují vztah mezi rodiči a školou i přátelské vztahy mezi mladšími a staršími žáky napříč všemi ročníky.

První ve školním roce je **Michaelská slavnost**, která je jednak slavností podzimu a úrody a zároveň symbolizuje v době, kdy se krátí dny a slunečního světla ubývá, potřebu vnitřního světla a odvahy. Navazuje na prastarý obraz boje archanděla Michaela s drakem, symbolem boje světla s temnotou. Druhou slavností v běhu roku je **Martinská slavnost**. Zde mohou děti prožívat, jak důležité je umět se dělit se svou rodinou, kamarády a třeba i s neznámým člověkem. Martinskou slavností oslavujeme čin svatého Martina, který se s žebrákem podělil o část svého pláště, aby ho ochránil před chladem. Hledáme v sobě samých obdobnou laskavost a soucit.

Adventní slavnost nám pomáhá najít naše vnitřní světlo. V době nejkratších dní, kdy je světla a tepla málo, se musíme obrátit k sobě samým. Právě uvnitř sebe najdeme světlo, které nám pomůže překonat temnou dobu do Vánoc. Pomáhá nám si uvědomit, že tímto světlem pomáháme nejen nám samým, ale i rodině, přátelům, vnějšímu světu. Po této slavnosti, určené především pro mladší školáky a jejich rodiče, následuje každé pondělí do Vánoc celoškolní adventní setkávání s vyprávěním a zpěvem adventních písní.

Tradiční je také Adventní jarmark spojený s vánočními vystoupeními pro rodiče. Tento čas je příležitostí k setkání rodičů, žáků i přátel školy s možností si vyrobit a třeba i koupit drobný dárek a udělat tak radost sobě či svým blízkým.

První akcí nového roku pak bývá **Tříkrálová** obchůzka ve třídách, čímž oslavu Vánoc zakončíme.

Na únor obvykle připadne oslava **Masopustu**, vždy veselá, s hudbou, zpěvem, maskami, tancem a koblihami.

V březnu se loučíme se zimou a navazujeme na lidový zvyk vynášení **Morany**.

V období před **Velikonocemi** se připravujeme vhodným způsobem a adekvátně věku dětí na náladu těchto nejdůležitějších křesťanských svátků. Svatý týden velikonoční přibližuje žákům dle uvážení třídní učitel. Pořádáme opět **jarmark**, hry a tematické dílny.

Každým rokem též organizujeme na konci školního roku **školní závěrečnou slavnost**, kde žáci připravují pro rodiče divadelní, taneční a jiná představení a všichni žáci se podílejí podle svých možností na celkové přípravě slavnostního dne.

Úzká spolupráce mezi rodinou a školou.

Již před zápisem jsou rodiče seznámeni s formami spolupráce mezi rodiči a školou. Škola určuje nejen praktická komunikační pravidla, ale seznamuje rodiče s vlastním výchovným a vzdělávacím působením. Rodič je obeznámen s časností i formami třídních schůzek. Rámcově se dozví o pořádání školních slavností a jejich smyslu i o možnostech participace na těchto slavnostech, které škola pořádá. Nejde jen o nastínění různých možností, ale o důraz na to, že spolupráce rodičů ve větší či menší míře je nezbytná. Přímou spolupráci s rodiči ve velké míře zajišťuje třídní učitel, který na třídních schůzkách podrobně vysvětlí význam rodičovské účasti, podpory, pomoci v různých situacích v zájmu rozvoje jejich dětí.

Waldorfské školy pořádají pro rodiče různé tematické přednášky. Tato nabídka směrem k rodičům je velmi důležitá. Téma přednášky je vhodné volit podle aktuálního dění. Jde o témata waldorfské výchovy a vzdělávání s konkrétním zaměřením např. „Dítě a média“. Pro takové přednášky zajišťuje škola odborné lektory i ze zahraničí. Nebo jde o témata spjatá s výukou jako např. „Kreslení forem“ na waldorfské škole apod. Takové přednášky vedou sami učitelé a spojují je rovnou s praktickou činností pro každého účastníka z řad rodičů.

Rodiče si mohou volit mezi několika nabízenými činnostmi. Jsou různé varianty, některé školy nabízejí přednášky pro rodiče s možností dotazů a případné diskuse. Některé školy nabízejí přednášky doplněné praktickými činnostmi, které učitelé s dětmi v průběhu vyučování dělají. Pořádání těchto přednášek, seminářů a různých cvičení je organizačně pro školy velmi náročné. Přesto školy považují takovou nabídku pro rodiče za velmi důležitou pro lepší pochopení waldorfské pedagogiky a tím kvalitnější spolupráci mezi rodiči a školou. V konečném důsledku je to prospěšné pro výchovu a vzdělávání žáků.

Učitelé waldorfských škol se nesnaží rodiče vychovávat, ale poskytnout nabídku nových myšlenek. Umožnit jim nový pohled na danou problematiku. Tyto impulzy by se měly stát základem pro lepší pochopení práce ve waldorfské škole. Rodiče, kteří porozumí věci, lépe podpoří své děti. To umocní spolupráci se školou ku prospěchu dítěte.

1.4.3. Rozšíření waldorfských škol v Československu a v České republice

Waldorfské školy ve světě

První waldorfská škola vznikla v r. 1919 v německém Stuttgartu. Rozvoj waldorfského školství byl přerušen v období druhé světové války. Po roce 1945 waldorfské školy zažívají opět rozmach, zejména v Německu, Holandsku, Švýcarsku, v dalších západoevropských státech a USA. V devadesátých letech se waldorfské školy rozšiřují do států východní Evropy a v novém tisíciletí i na ostatní světadíly. V současné době je po světě 1 270 waldorfských škol.

Společné principy a shody v zákonitostech vývoje člověka jsou společným základem pro všechny waldorfské školy na světě. Aby byla pedagogická práce účinná vychází vždy z kultury daného národa nebo dané oblasti. To způsobuje určité odlišnosti, ale principy pedagogiky se nemění.

Podle míst rozšíření waldorfských škol ve světě, je vidět, že waldorfské školy nevznikají ve společenských systémech s totalitními rysy. Vznikají, podobně jako jiné alternativní školy, ve společnosti s určitou mírou svobody. Téměř se nevyskytují v islámském světě, žádná není v Bělorusku, byly zakázány ve fašistických zemích a také v České republice mohly waldorfské školy vznikat až po pádu komunistického režimu. Nyní, kromě evropských států, fungují waldorfské školy i v řadě mimoevropských zemích Afriky, Jižní i Severní Ameriky, Austrálie, Asie i na Novém Zélandu.

Tab. 1: Aktuální počet waldorfských mateřských a základních škol ve světě

	Waldorfské MŠ	Waldorfské ZŠ	Z toho nejvíce ZŠ na kontinentu v zemi
Afrika	22	23	v Jižní Africe 16 ZŠ
Amerika	283	239	v USA 124 ZŠ
Asie	182	73	v Izraeli 23 ZŠ
Evropa	1392	862	V Německu 256 ZŠ V Nizozemí 126 ZŠ
Oceánie	47	73	V Austrálii 61 ZŠ
Celkem	1928	1270	

(Waldorf World List, 2022)

Waldorfské školy u nás

V Československu vznikaly již v meziválečném období antroposofické spolky a sdružení, které se mnohem později staly základem pro vznik waldorfských škol na našem území. Jen tak bylo možné již po roce 1990 otevřít hned několik waldorfských škol. Jedna z prvních byla otevřena ve městě Písku, kde se waldorfská iniciativa setkala v porovnání s jinými městy s velkým pochopením. Písecká waldorfská škola vznikla již v roce 1990 za podpory tehdejšího starosty města i vedoucího školského úřadu města. Od té doby jsou zde pořádány přednášky a semináře pro učitele a příznivce waldorfské pedagogiky. Naopak v Praze nebyla situace tolik nakloněna vzniku alternativních škol. Přesto se podařilo v Praze v roce 1990 otevřít waldorfské třídy pro děti se speciálními výukovými potřebami jako experiment při ZŠ v Josefské a od června roku 1991 obdržela škola zakládací listinu a stala se samostatným právním subjektem. Následovaly školy v Semilech, Příbrami, Pardubicích a další. Waldorfská škola na Praze 5 přivítala své prvňáčky ve školním roce 1992/1993. Vznikla díky spolupráci městské části Praha 5 a iniciativy rodičů organizovaných ve spolku pro založení a rozvoj waldorfské školy v Praze. Další waldorfskou školou na území města Prahy s již dvacetiletou tradicí je waldorfská škola při ZŠ na Praze 6.

Asociace waldorfských škol

Důležitou a nezastupitelnou roli hraje v životě waldorfských škol Asociace waldorfských škol (AWŠ). Jde o dobrovolný profesní nepolitický spolek waldorfských škol, vycházející

z pedagogiky Rudolfa Steinera. Od roku 1997 sdružuje základní a střední waldorfské školy v ČR. Je financována z příspěvků rodičů žáků členských škol.

Posláním spolku je prosazovat a hájit svobodu a pluralitu ve vzdělávání a dodržování práv dítěte, rodiče a učitele zaručených mezinárodními úmluvami. Koordinovat práci waldorfských škol v České republice. Prosazovat zájmy waldorfských škol zvláště v oblastech rovnoprávného legislativního zakotvení, vlastního vzdělávacího programu, financování škol a s nimi spojených školských zařízení i v otázkách pracovně právních. Zastupovat waldorfské školy ve společných zájmech směrem k veřejnosti a organizacím působícím v oblasti výchovy a vzdělávání v České republice i v zahraničí. Zabezpečovat a vytvářet podmínky pro vzdělávání učitelů waldorfských škol a dalších zájemců o waldorfskou pedagogiku. Podporovat a zajišťovat potřebnou publikační a vydavatelskou činnost. Podporovat vznikající waldorfské školské iniciativy a pečovat o ochranu ochranných známek jmen „Waldorf“ a „Rudolf Steiner“

Aktuální nyní AWS zastupuje tyto školy:

Základní školy státní i soukromé

- *Praha* 3
- *Karlovy Vary* 2
- *Příbram* 1
- *České Budějovice* 1
- *Pardubice* 1
- *Plzeň* 1
- *Semily* 1
- *Tábor* 1
- *Písek* 1
- *Litoměřice* 1
- *Ostrava* 2
- *Liberec* 1
- *Brno* 2
- *Zlín* 1
- *Cheb* 1
- *Znojmo-Kuchařovice* 1
- *Olomouc* 1

Střední školy státní i soukromé

- *Praha* *Waldorfské lyceum (Praha 4)*
- *Příbram* *Waldorfská škola Příbram – střední škola*
- *Semily* *Střední škola waldorfská (Semily)*

Asociace sledovali diskusi o plánovaných úpravách RVP, účastnili se setkání ohledně Strategii 2030+. Od léta 2022 se několik zástupců AWŠ postupně zapojilo do práce na samotné revizi RVP v roli členů pracovních skupin Národního pedagogického institutu.

(Stránky Asociace waldorfských škol České republiky)

2. VÝZKUMNÁ ČÁST

2.1. Metodologie

Tato práce má charakter kvalitativního výzkumu. Pro zjištění historických skutečností umožňující orientaci v dané problematice využívám pro potřeby práce následující metody.

Hlavními metodami v této práci jsou analytické a syntetizující metody. **Analytická metoda** „spočívá v rozčlenění jevu nebo procesu na prvky nebo části s cílem odhalit jejich vzájemné vztahy, poznat je jako komponenty složitého celku.“ (Buriánek, Nešpor, 2017) **Metoda syntézy** umožňuje naopak složit z jednotlivých poznanych částí celek směřující k poznatkům. Tyto metody využívám při studiu textu, dokumentů i při zpracovávání informací získaných pomocí rozhovorů.

Metodu studia oficiálních dokumentů jsem použila k analýze dokumentů, které „tvoří závazné normativní podklady vymezující soubor předpokladů, požadavků a organizačních opatření zabezpečujících plánovitý průběh a výsledky výchovně vzdělávacího procesu.“ (Maňák 1994, s. 63). V této práci jde o proměny Školského zákona od roku 1948.

Také pro sběr informací z dostupných úředních dokumentů využívám **metodu analýzy dokumentů**. „Jde o rozbor a využití údajů všech dokumentů, v nichž jsou zafixovány informace o realitě.“ (Buriánek, Nešpor, 2017) Provádím analýzu všech dostupných primárních úředních dokumentů týkajících se zřízení školy a všech úředních změn. Dalším zdrojem informací pro můj výzkum jsou výroční zprávy školy od roku 2010.

Předmětem zkoumání této práce jsou okolnosti vzniku a vývoje waldorfských škol v Československu po roce 1989 a další otázky s waldorfským školstvím spjaté. Vzhledem k tomu, že jde o relativně nedávnou historii, jsou jedním z hlavních zdrojů informací o tehdejší době rozhovory s pamětníky vzniku waldorfských škol. Využívám metody **orální historie**, které patří mezi metody kvalitativního výzkumu. Jedná se o postupy, „...jejichž prostřednictvím se badatel v oblasti humanitních a společenských věd dobírá nových poznatků, a to na základě ústního sdělení osob, jež byly účastníky či svědky určité události, procesu nebo doby, které badatel zkoumá.“ (Vaněk, Mucke 2003, s. 8) Předností metody orální historie je zachycení a analýza individuálních postojů a prožitků. Jedním z hlavních pramenů informací jsou rozhovory.

Rozhovor lze definovat jako: „... *nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu badatelem pomocí několika otevřených otázek.* (Švaříček, Šedřová 2007, s. 159) Cílem rozhovoru je získat pochopení zkoumané situace a zachytit výpovědi v jejich přirozené podobě.

Zvolila jsem **polostrukturovaný rozhovor**, který vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek. Tato metoda mi poskytuje nejlepší možnost připravit okruhy otázek tak, aby měl respondent možnost se během rozhovoru i odklonit od připravených dotazů a v reakci na odpověď se zabývat tím, co ještě navíc k tématu považuje za důležité. Tato forma rozhovoru mi umožňuje hlubší pochopení zkoumané problematiky. Každý rozhovor byl autorizován. Každý respondent ověřil obsah rozhovoru a schválil použití rozhovoru v písemné podobě v této diplomové práci. Následně bylo třeba provést **analýzu rozhovorů** s cílem pochopit a porozumět smyslu sdělení.

V této práci představuji výsledky působení waldorfského výchovného a vzdělávacího přístupu k žáků s odlišným znevýhodněním pomocí dvou **případových studií**. Tato metoda mi dobře umožňuje shrnout a vyhodnotit jejich vývoj ve sledovaných oblastech po dobu školní docházky do waldorfské školy. Jde o „*výzkumnou strategii na podkladě empirického designu, jehož smyslem je velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika mála případů.*“ (Švaříček, Šedřová 2007, s. 97) Základem případového šetření je sběr skutečných dat vztahujících se k objektu výzkumu. Využívá formy pozorování, analýzu dokumentů, odborných textů, a celkovou analýzu dat.

Metodu syntézy jsem uplatňovala především při utváření závěrů, ať už dílčích či v závěru celé diplomové práce.

2.2. Rozhovory

Popis vzorku respondentů

Učitelé

Respondent		Věk	Vzdělání		Praxe	
Identifikátor	Role		Pro ZŠ	Pro WŠ	v ZŠ	ve WŠ
A	zakladatel	65	VŠ	waldorfské semináře	18	22
B	učitel	54	VŠ	waldorfské semináře	0	31
C	zakladatel rodič	60	VŠ	waldorfské semináře	2	32
D	Učitel rodič	56	VŠ	waldorfské semináře	5	28
E	učitel	49	SŠ	waldorfské semináře	7	20

Rodiče

Respondent		Věk	Vzdělání
Identifikátor			
F	rodič	58	VŠ
G	rodič	56	VŠ

Absolvent

Respondent		Věk	Vzdělání	Praxe
Identifikátor				
H	absolvent	42	vyučen v oboru	24

2.2.1. Průběh rozhovorů

Rozhovor A se zakladatelkou waldorfské školy v Praze 4 byl domluven několik týdnů dopředu a uskutečněn v místě bydliště respondenta v klidném prostředí. Délka rozhovoru činila 2 hodiny a 18 minut. Jelikož myšlenka založení školy předcházela dlouhá osobní cesta respondenta, byly vzpomínky velice osobní a od počátku byla u respondenta i vzhledem k temperamentu znát silná emoční účast. Odpovědi byly velmi otevřené. Projev strhující. (celý, upravený a respondentem schválený přepis viz rozhovor č. 1)

Rozhovor B s učitelkou, později zástupkyní ředitele waldorfské školy na Praze 4 se po domluvě odehrál na půdě školy. Rozhovor proběhl v přátelské atmosféře a byl věcný. I s mým

doptáváním trval 42 minut. (celý, upravený a respondentem schválený přepis viz rozhovor č. 2)

Rozhovor C s učitelkou obeznámenou s antroposofií a rodičem aktivně usilujícím o založení waldorfské školy v Pardubicích. Rozhovor se odehrál v domácím prostředí respondenta v srdečném duchu s časovou dotací 63 minut. (celý, upravený a respondentem schválený přepis viz rozhovor č. 3)

Rozhovor D s učitelkou na waldorfské škole v Praze 4 proběhl ve dvou fázích částečně v prostředí školy a částečně v místě bydliště respondenta. Délka rozhovoru 1 hodina 27 minut. Zde jsem zaznamenala velkou precizaci vět při vyjadřování vlastních vzpomínek. (celý, upravený a respondentem schválený přepis viz rozhovor č. 4)

Rozhovor E s učitelkou WŠ na Praze 4 proběhl v domácím prostředí. Šlo o zamyšlení a písemné formulování odpovědí. (přepis viz rozhovor č. 5)

Rozhovor F s rodičem absolventů waldorfské školy a pamětníkem počátků jiné waldorfské školy se odehrál na pracovišti respondenta. Délka hovoru činila 46 minut. Přístup k otázkám byl věcný. (celý, upravený a respondentem schválený přepis viz rozhovor č. 6)

Rozhovor G s rodiči absolventů dvou pražských waldorfských škol proběhl v přátelském duchu v místě bydliště respondenta. Odpovědi byly velmi otevřené a cílily dobře na zodpovězení otázek. Časová dotace činila 54 minut. (celý, upravený a respondentem schválený přepis viz rozhovor č. 7)

Rozhovor H s jednou z prvních absolventek WŠ na Praze 4, později asistentkou na WŠ v Praze 4 se odehrál na půdě školy v přátelském duchu. Odpovědi byly spontánní a neodchylovaly se od tématu určeného otázkami. (celý, upravený a respondentem schválený přepis viz rozhovor č. 8)

2.2.2. Otázky kladené respondentům

Pro respondenta A, zakladatelku pražské waldorfské školy:

1. Kdy a kde jste se poprvé setkala s myšlenkami waldorfské pedagogiky?
2. Čím Vás oslovila waldorfská pedagogika, čím Vás zaujala?
3. Jak se zveřejňovaly myšlenky waldorfské pedagogiky po roce 1990?
4. Jaký byl Váš záměr? Jakou skupinu rodičů a dětí jste chtěla založením školy oslovit?
5. Jaké legislativní změny umožnily otevření waldorfských škol a jejich zařazení do sítě škol?

6. Kde a jak jste hledala učitele (pracovní tým) pro tuto školu?
7. Jaké museli mít vyučující vzdělání?
8. Kde mohli učitelé odpovídající vzdělání získat, jak se mohli rozvíjet?
9. Jaké jste měli zázemí, materiální zabezpečení, pomůcky? Jak jste ho získávali?
10. Jací byli první rodiče a žáci, kteří nastoupili do waldorfské školy?
11. Proč tito rodiče své děti dali zapsat právě na alternativní waldorfskou školu?
12. S jakými problémy jste se potkávala ze strany státu, rodičů, spolupracovníků?
13. Jak se škola vyvíjela z Vašeho pohledu?
14. Vnímáte nějaké modifikace waldorfské školy v českém prostředí v porovnání se zahraničím?
15. Měli vyučující možnost výjezdů do zahraničních waldorfských škol? Kam?
16. Jaký to mělo vliv na povzbuzení k jejich práci?
17. Bylo to inspirativní? Co se dalo převzít a co nikoliv?
18. Věnovala jste této škole velkou část svého života. Co Vás stále motivovalo k další a další práci?
19. Je něco, co byste dnes udělala jinak?

Pro respondenta C, zakladatelku waldorfské školy v Pardubicích:

1. Kdy a kde jste se poprvé setkala s myšlenkami waldorfské pedagogiky?
2. V čem Vám byly myšlenky waldorfské pedagogiky blízké?
3. Jak se mohly šířit myšlenky o waldorfské pedagogice před rokem 1990?
4. Co Vás vedlo k myšlence založení waldorfské školy v tehdejší ČSSR?
5. Kdy jste o založení WŠ vážně začali uvažovat?
6. S jakými problémy jste se potýkali při založení školy?
7. Jaké byly po roce 1990 možnosti k získání potřebného vzdělávání v oblasti waldorfské pedagogiky? Kde?
8. Výjezdy do zahraničních waldorfských škol byly jistě inspirativní. Bylo něco, co se v našich podmínkách nedalo využít, převzít?
9. Vnímáte nějaké modifikace waldorfské školy v českém prostředí v porovnání se zahraničím?
10. Jak jste získávali jiné materiální zabezpečení, pomůcky?
11. Věnovala jste této škole velkou část svého života. Co Vás zde stále motivuje k další a další práci?

Pro respondenty B, D, E, učitele pražské waldorfské školy:

1. Kdy a kde jste se poprvé setkala s myšlenkami waldorfské pedagogiky?
2. V čem Vám byly tyto myšlenky blízké?
3. Čím Vás zaujala právě tato škola?
4. Jaké jste musela mít vzdělání pro tuto práci?
5. Jaké byly po roce 1990 možnosti k získání potřebného vzdělávání v oblasti waldorfské pedagogiky. Kde?
6. Měla jste možnost výjezdů do zahraničních waldorfských škol? Do které země?
7. Jaké vnímáte modifikace waldorfské školy v českém prostředí v porovnání se zahraničím?
8. Jaké jste měli zázemí, materiální zabezpečení, pomůcky? Jak jste ho získávali?
9. Jací byli první rodiče a žáci, kteří nastoupili do vaší třídy waldorfské školy?
10. Jak dlouho pracujete v této škole?
11. Jak se škola vyvíjela z Vašeho pohledu? (zázemí, nárůst dětí, dětská znevýhodnění...)

Pro respondenty F, G rodiče absolventů waldorfské školy:

1. Kde a kdy jste se potkali s waldorfskou pedagogikou?
2. Čím vás myšlenky waldorfské pedagogiky oslovily?
3. Co bylo rozhodující pro to, že jste svěřili své děti do waldorfského vzdělávání?
4. Jaký vidíte přínos waldorfského vzdělávání u svých dětí z hlediska rodiče?
5. Jaká pozorujete negativa waldorfského vzdělávání?
6. Jaké jste měli možnosti zapojení se do školního dění? Jak vnímáte takovou spolupráci se školou? Co vnímáte pozitivně? Co vnímáte negativně?
7. Jakou máte zpětnou vazbu svého dítěte na působení waldorfské školy?
8. Vnímáte rozdíly v rozvoji dítěte na waldorfské škole a rozvoji dítěte v běžném školství?
9. Prožívá nebo prožívalo vaše dítě nějaké odlišnosti v porovnání s vrstevníky na běžných školách?
10. Jak hodnotíte samostatnost vašich dětí při řešení běžných životních úkolů adekvátních k věku?
11. Jak si vedly vaše děti na středním stupni vzdělávání? Jak vnímaly odlišný postoj na ne waldorfských středních školách?

Pro respondenta H, absolventku waldorfské školy v Praze 4, později asistentku pedagoga

1. Kdy jste se poprvé setkala s waldorfskou pedagogikou?

2. Byly nějaké rozdíly mezi pobytem na běžné základní škole a na waldorfské škole?
Jak jste to vnímala?
3. Vnímala jste na sobě nějaké pozitivní nebo negativní odlišnosti ve výchově a vzdělávání na waldorfské škole v porovnání s kamarády z běžné školy?
4. Co považujete na waldorfské škole za pozitivní? Co se vám líbilo, co vám vyhovovalo jako žákyni, studentce?
5. Co jste vnímala naopak jako negativní na waldorfské škole během vaší školní docházky?
6. Co považujete za největší přínos do života, co vám waldorfská škola poskytla?
7. Pracujete ve waldorfské škole jako asistent pedagoga. Co vás přesvědčilo, že jste se rozhodla pro práci na naší škole?
8. Měla jste někdy chuť odejít a zkusit něco jiného v jiných podmínkách?
9. Jak dlouho zde pracujete? Kde berete chuť a energii do práce? Co vám tato práce přináší?

2.2.3. Výsledky z rozhovorů

A: K historii waldorfských škol po roce 1990 v Československu

Na podkladu rozhovorů je možné říci, že české waldorfské školy začínající svou činnost počátkem 90. let 20. století mají mnoho společného. Principy waldorfské pedagogiky vycházejí ze širšího poznání vývojových fází člověka. Východiskem těchto myšlenek je antroposofie, duchovní věda Rudolfa Steinera. Počátkem 20. století skupina německých teologů a studentů teologie usilovala o obnovu náboženského života. Oslovili Steinera a hledali společně novou podobu křesťanství. Na základě těchto myšlenek začala v Německu od roku 1922 vznikat náboženská sdružení s názvem Obec křesťanů. Po vzniku Československa byla v Praze roku 1925 otevřena pobočka Obce křesťanů i Antroposofická společnost. Tato náboženská sdružení velmi zaujala evangelickou mládež. Právě skrze Obec křesťanů a Antroposofickou společnost k nám pronikaly i myšlenky waldorfské pedagogiky. Tehdejší současníci, zaujati novým myšlenkovým směrem, se s Rudolfem Steinerem osobně setkávali. Steiner byl jako přednášející často zván i do Československa. Například „... *V Pardubicích se scházela na přednáškách velká skupina nadšených lidí. Už ve třicátých letech se našla v této skupině paní učitelka Marie Hermannová, která ve škole blízko Pardubic uváděla impulzy waldorfské pedagogiky do praxe.*“ (respondent C, rozhovor č. 3) Tyto snahy přerušila 2. světová válka.

Vzhledem k tomu, že antroposofie je založena na duchovních základech, nebyl jí vytvořen prostor ani v poválečných letech. Další období od roku 1948 bylo charakteristické svou materiální filosofií. Ani po nástupu socialismu nepřipadalo v úvahu veřejně rozvíjet výchovu na jakýchkoliv duchovních principech. Tyto aktivity se musely odehrávat v tajnosti až do roku 1990. Do té doby měli tito lidé pocit nesvobody a nespokojenosti v komunistickém režimu. Jako rodičům jim nevyhovoval jednotný systém centrálně řízené výuky pro jejich děti. Chtěli pro své děti jiné výchovné prostředí, než nabízely běžné státní školy.

Vznik prvních waldorfských škol po roce 1989

Po roce 1989 se otevřel prostor pro možnost návratu k potlačeným typům filosofie za socialismu. Většina prvních českých waldorfských škol vznikala „zdola“ na žádost občanských iniciativ a rodičovských sdružení, v místech, kde žily a působily rodiny spjaté s antroposofií. V naprosté většině bylo obtížné školu založit. Reforma tehdejšího školství byla na počátku a legislativní změny probíhaly zvolna. Ani na úřadech nebyly zkušenosti se zakládáním nestátní školy. Proto je pro tuto dobu typické, že: *„Úředníci v tu dobu často nechtěli nic závažného měnit, byli neochotní nebo nevěděli dost dobře, co mohou a co ne. Bylo velmi těžké najít ochotného úředníka, který by se nebál účinně podpořit vznik nové nestátní školy.“* (respondent A, rozhovor č. 1)

Materiální zázemí prvních waldorfských škol

Na počátku všichni dotazovaní uvádějí jako velký problém vzniku jejich škol budovu. Vznikající školy přistupovaly na různá nouzová řešení, často se stěhovaly z místa na místo nebo bylo nutné učit na více adresách najednou. Dalším problémem byl nedostatek vybavení, materiálních prostředků na provoz i materiálu na školní pomůcky, které waldorfské školy ve výuce i ve volnočasové výchově využívají. Pomůcky, které bylo možno vyrobit svépomocí, učitelé vyráběli sami často v součinnosti s rodiči žáků. Některé pomůcky a málo dostupný materiál získávaly vznikající waldorfské školy darem od spřátelených zahraničních waldorfských škol: *„Ze Švýcarska a z Holandska jsme dostali darem použité vyprané eurymtické cvičky. Rodiče v Holandsku pro nás v rámci svých kurzů vyrobili hudební nástroje, lry a kantely, které jsme dostali jako dar.“* (respondent A, rozhovor č. 1) Ze zahraničí přicházely i finanční dary.

První waldorfští učitelé

Waldorfské školy vznikaly na podkladu vize několika lidí s vhladem do antroposofie a tím i do waldorfského způsobu vzdělávání. Sami byli zároveň často rodiči, kteří si přáli pro své děti

takový způsob vzdělávání. Prosazovali založení waldorfských škol a sami se vzdělávali na waldorfských seminářích. Někteří další rodiče žáků prvních waldorfských škol absolvovali různé waldorfské semináře a později se stali waldorfskými učiteli.

Odborné předměty také vyučovali vysokoškolsky vzdělaní lidé, kteří byli odborníky v nepedagogickém oboru. Podmínkou po přijetí na místo učitele waldorfské školy byl vedle vysokoškolského vzdělání i požadavek waldorfské kvalifikace. Učitelům bylo umožněno si tuto kvalifikaci doplnit studiem na několikaletých waldorfských seminářích.

V některých případech se také stali prvními waldorfskými učiteli lidé, kteří zažili staré normativní školství, ale přáli si pracovat s žáky jinak. Byli ochotní proměnit své pedagogické postupy a metody na podkladu principů waldorfské pedagogiky.

Další pedagogové na prvních waldorfských školách byli čerstvě dostudovaní či studující učitelé nezatížení komunistickou ideologií: „*V době studia speciální pedagogiky 3. a 4. ročníku VŠ jsem jezdila dvakrát v měsíci na waldorfský seminář a o prázdninách tam trávila ještě pět týdnů. Literatura s tematikou waldorfské pedagogiky a antroposofie nebyla v českém jazyce téměř dostupná. Výborné semináře s účastí zahraničních lektorů byly pro nás v té době jediným dostupným pramenem učení.*“ (respondent B, rozhovor č. 2)

Možnosti waldorfského vzdělávání po roce 1989

První veřejný vhled do waldorfského vzdělávání umožnila v únoru roku 1991 pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze pořádáním základních waldorfských přednášek a workshopů. Přednášejícími byli lektori z Holandska a Švýcarska, kteří měli dlouholeté zkušenosti s výukou na waldorfských základních i středních školách.

Jedním ze základních předpokladů jsou kvalifikovaní pedagogové, kteří ve výuce respektují základní principy waldorfské pedagogiky (viz kapitola 1.4.). Vznikající školy proto souběžně se snahami o své založení zajišťovaly waldorfské vzdělávání pro učitele. Pořádaly přednášky a semináře s waldorfskou tematikou otevřené všem zájemcům. „*Naše první dvě učitelky měly vzdělání ve Stuttgartu na mezinárodním semináři. Uzavřeli jsme partnerství se Svobodnou waldorfskou školou v Eindhoven v Holandsku. Byli jsme to my sami, kdo pořádal pod hlavičkou námi založených spolků **Kruhu přátel svobodných waldorfských škol** a **Spolku rodičů pro podporu waldorfské školy v Pardubicích** od roku 1991 Letní kurzy waldorfské pedagogiky za účelem vzdělávání učitelů, studentů i rodičů po celé republice, ačkoliv jsme neměli vlastní budovu.*“ (respondent C, rozhovor č. 3)

Právě z absolventů těchto přednášek a seminářů se profilovali budoucí učitelé waldorfských škol, kteří hned navazovali na tento základ několikaletými waldorfskými kurzy pořádanými v Praze, Pardubicích, Semilech, Písku či Příbrami, a později i jinde. Lektoři z Holandska, Německa, Švýcarska a dalších zemí zde vyučovali často bezplatně. Čeští učitelé jezdili na náslechy do zahraničních škol právě k těmto lektorům, Každá česká škola měla svého zkušeného zahraničního mentora.

První rodiče dětí waldorfských škol

Rodiče, kteří si přáli pro své děti jiný způsob vzdělávání, dělali pro změnu maximum. To se netýká jenom waldorfských škol, ale každé jiné alternativní školy v té době. Rodiče žáků si uvědomovali, že změna na běžných školách nemůže být okamžitá, tak spojili síly k prosazení a zřízení škol, které nabídnou jejich dětem odlišný přístup. Tito rodiče vyjednávali na úřadech, organizovali, budovali, stěhovali. Byli nadšení a nenechali se ničím odradit. Intenzivně spolupracovali mezi sebou i s učiteli. Mezi rodiči vznikala dlouholetá přátelství. *„V prvních waldorfských školách v Čechách bylo vidět, jak moc jsou učitelé i rodiče pracovití, nápadití a nadšení, co všechno si dokázali sami společně vytvořit či vyrobit navzdory tomu, že finanční prostředky byly velmi omezené.“* (respondent D, rozhovor č. 4)

Zpětný pohled rodičů absolventů na waldorfské vzdělávání

Z realizovaných rozhovorů je jasné, že rodiče oceňují na waldorfském vzdělávání individuální a nestresující přístup ke každému dítěti i vedení dětí k vnímání potřeb druhých. Jsou toho názoru, že díky všestrannému rozvoji mají žáci waldorfských škol šanci více rozpoznat svá nadání.

Rodiče v průběhu docházky svých dětí do waldorfské školy vítali možnost se aktivně zapojovat do dění školy. Pozitivně hodnotili vznik společenství, které umožnilo navazovat pevnější přátelské vztahy mezi rodiči. To pozitivně působilo zpětně na děti a podpořilo spolupráci ve společenství. I v případě dítěte se znevýhodněním rodiče vidí velký rozvoj v oblasti sociálních dovedností. U již dospělých absolventů vidí rodiče: *„... že moje děti jsou schopny hlubšího uvažování, zvažování více alternativ. Jsou vnímavější k umění, jsou empatické, mají sociální citění. Dokážou ocenit krásu světa, jsou rády v přírodě. Dokážou hledat zdroje, projít těžkostmi.“* (respondent F, rozhovor č. 6) Rodiče oceňují u absolventů dobrý rozvoj vlastního úsudku podpořeného argumenty. Absolventi waldorfských škol jsou zvyklí kooperovat a být kreativní ve svém volném čase.

Ukázalo se, že někteří waldorfské žáci měli v době školní docházky problém obhájit to, co umí v běžném světě, který posuzuje dovednosti a školní výkon podle známek. Pocit jistoty, a někteří absolventi pocit určité výjimečnosti v různých oblastech, získali v průběhu svého dozrání, kdy si začali uvědomovat, že dokáží samostatně i skupinově řešit různé úkoly, mají svůj názor a dokáží jej prezentovat.

Oslovení respondenti uvádějí: „*Všechny tři dcery se dostaly na střední školy úplně bez problémů, u přijímacích zkoušek patřily mezi nejlepší. Dvě dcery vystudovaly vysokou školu. Nejmladší dcera zatím vystudovala španělské gymnázium.*“ (respondent F, rozhovor č. 6)

Dále: „*... Oba synové vystudovali vysokou školu. Jsou dávno dospělí. Jsou zdatní organizátoři, vědomě přijímají a s úspěchem řeší své životní úkoly.*“ (respondent D, rozhovor č. 4)

Tito absolventi waldorfských základních škol bez potíží udělali zkoušky na střední školy a vystudovali vysoké školy různého zaměření.

Jeden respondent uvádí, že prostředí běžných škol bylo možná v něčem odbornější a přehlednější, ale plošší, méně zajímavé, někdy umrtvující zájem, zvědavost a iniciativu dětí. Žáci se porovnávali podle známek, soupeřili spolu, nedokázali navzájem ocenit své jiné vlastnosti, jiná nadání.

Někteří respondenti poukazují vedle pozitiv waldorfského způsobu vzdělávání na určitá negativa. V případě dívky s diagnózou střední mentální retardace a poruchou autistického spektra je poukázáno na systém výuky matematiky v epochách, kdy se matematika neprocvičovala denně. Rodiče jsou přesvědčeni, že proto si dívka neutvořila matematické představy a neosvojila početní operace. V jednom případě rodič vyjadřuje zklamání, že se ani jedno z jeho dětí nenaucilo ve waldorfské škole pořádně cizí jazyk.

Rodiče si pochvalují intenzivní spolupráci se školou, zároveň poukazují na časovou náročnost takové spolupráce. Vnímají, jak je ve waldorfské škole důležitá osobnost třídního učitele a jak nedobře působí na klima třídy, když se třídní učitelé často mění.

B: K vývoji pražské waldorfské školy

Vývoj pražské waldorfské školy očima pamětníků

První impuls k založení školy dala PaedDr. Jana Vášová. Ze svého pobytu ve Švýcarsku v roce 1968 si přinesla velkou pedagogickou inspiraci. Poprvé se setkala s antroposofickým pojetím člověka teoreticky v přednáškách a prakticky ve stacionáři v Sonnenhofu. V roce 1969 se vrátila do Československa. Myšlenky antroposofie ji velmi zaujaly. Opustila fakultu lékařství

a vystudovala pedagogickou fakultu. Vždy se profesně věnovala dětem se znevýhodněním. V osmdesátých letech se zaměřila na žáky, kteří navštěvovali tehdy zvláštní školu. Velmi vnímala jejich vzájemné odlišnosti a kladla si otázku, jak jinak uchopit jejich výchovu a výuku pro jejich rozvoj, aby každý měl možnost se rozvinout v maximální míře. Dlouho se věnovala myšlenkám waldorfské pedagogiky. *„Waldorfská pedagogika mě oslovila možností vzdělávat děti jinak než působit na jejich myšlení, ale oslovovat celou bytost člověka nejen v myšlení ale i v cítění a ve vůli. Provázanost hlavy, rytmického systému a volního systému bylo pro mě něco jasně přirozeného a harmonického.“* (respondent A, rozhovor č. 1)

Stala se členkou Antroposofické společnosti a měla možnost se scházet, učit se a diskutovat se stejně naladěnými lidmi z domova i ze zahraničí. Postupně hledala cesty, jak realizovat svůj záměr, jak přesvědčit o dobrém působení waldorfského vzdělávacího přístupu na tuto cílovou skupinu žáků se mírným znevýhodněním.

Vznik pražské waldorfské školy

Realizaci myšlenky založení státní waldorfské školy předcházela neúnavná komunikace PaedDr. Vášové s různými tehdejšími institucemi, co měly na rozhodování v této věci vliv. Díky této intenzivní a neúnavné přípravě se podařilo již ve školním roce 1990/1991 škole zahájit působnost v podobě dvou experimentálních ročníků. *„Naše škola vznikla na základě dohody s Národním pedagogickým ústavem o experimentální činnosti při zvláštní škole Josefská. Název vědeckého výzkumu zněl: Ověřování metod waldorfské pedagogiky při výuce mentálně retardovaných žáků. Vše bylo schváleno Ministerstvem školství. Každý rok jsme se zavázali, že otevřeme první třídu až do plných dvanácti plánovaných ročníků. Také k nám přišla kontrola z Dornachu a udělila nám známku“* waldorf.“ (respondent A, rozhovor č. 1)

V červnu roku 1991 dosáhla škola právní subjektivity. Škole byl udělen mezinárodní statut waldorfská škola. Ve školním roce 1991/1992 již probíhala výuka v 1. – 4. Ročníku. Každý následující rok pak byla vždy otevřena nová první třída. V roce 2000 dosáhla škola plného počtu ročníků.

První žáci

„Od začátku jsem si přála založit školu inkluzivní. Věděla jsem ale, že pro to potřebují děti vhodné podmínky.“ (respondent A, rozhovor č. 1) Důležitý byl počet žáků ve třídě a složení žáků z hlediska znevýhodnění. Nízký počet žáků ve třídě, tj. maximálně 12. Z toho šest dětí s hraničním IQ a poruchou učení. Další tři děti s běžným IQ, poruchami učení a se sociálním znevýhodněním (integrace „shora“) a tři děti s mentálním postižením, které se v budoucnu

mohou uplatnit ve společnosti na trhu práce alespoň přivýdělkem k invalidnímu důchodu. (integrace „zdola“). Tito žáci nezažívali úspěch a ve škole běžného typu neprospívali.

První rodiče

Na rozdíl od jiných waldorfských škol sem nepřicházeli rodiče, kteří by měli nějakou představu o tom, co je to waldorfské vzdělávání. Tito rodiče hledali školu pro své děti, které v systému běžného školství neprospívaly. Hledali školu, kde by se mohly jejich děti s úspěchem rozvíjet podle svých možností, a ne podle přísně strukturovaného výukového plánu, který nereflektoval individuální zvláštnosti dětí. Využili nabídku nové alternativní výuky ve waldorfských třídách. *„Nebyli to nějak vyhranění lidé. Zajímali o své děti, kterým se na běžných školách nedařilo nebo prostě hledali jinou formu výuky, něco zajímavého, netradičního. Byli hodně odvážní, myslím, že úplně nevěděli, do čeho jdou, ale o to užší pak spolupráce s nimi byla.“* (respondent B, rozhovor č. 2) Tito rodiče žáků měli tehdy plnou důvěru v učitele waldorfské školy. Byli velmi ochotní všemožně školu podporovat.

První učitelé

Prvními učiteli byla pouze zakladatelka školy, dvě paní učitelky z původní běžné školy, ochotné proměnit své výukové metody na podkladu waldorfských principů, učitelka angličtiny a hudební výchovy a vychovatelka. Hned při zahájení své činnosti začala škola pořádat díky zakladatelce školy a holandskému mentorovi školy waldorfské kurzy. Na prvním kurzu bylo 40 lidí. Účastníci kurzu byli samozřejmě všichni učitelé waldorfské školy a lidé navázaní na školu, tedy rodiče, lidé, kteří přišli přes znovu začínající Antroposofickou společnost i z Obce křesťanů, studenti. Kdo měl o waldorfskou tematiku zájem. Tyto kurzy oslovily také studenty: *„Studovala jsem speciální pedagogiku. Paní Jana Vášová pro mě byla jediná, která se ve waldorfských třídách věnovala dětem s handicapem i waldorfské pedagogice. Oslovila mě na waldorfském kurzu, jestli bych neměla chuť vzít si na této škole první třídu. To bylo ještě ve 4. ročníku mého studia na pedagogické fakultě. Byla jsem mladá, plná elánu, tak jsem na poloviční úvazek první třídu vzala. Nastoupila jsem jako čtvrtá třídní učitelka.“* (respondent B, rozhovor č. 2)

Materiální zázemí

Škola se od svého vzniku až do roku 2004 mnohokrát stěhovala. Jako většina waldorfských škol neměla dlouho vlastní budovu. Potýkala se s nedostatkem vybavení i materiálu na školní pomůcky. Učitelé si pomůcky vyráběli sami často i s pomocí rodičů žáků.

Velká podpora i po materiální stránce přicházela od zahraničních spřátelených waldorfských škol. Tyto školy pořádaly sbírky, jarmarky, prodejní výstavky a výtěžek posílali darem naší nově vznikající waldorfské škole v podobě právě potřebných materiálů či pomůcek pro výuku. „*Naši žáci vyrobili dárečky, například vánoční, poslali jsme je do Švýcarska, kde byla vyhlášena sbírka na nově vznikající školu. Na vánočních trzích se výrobky prodávaly nebo je lidé dostávali jako dárek, za to, když přispěli drobným finančním darem na naší nově vznikající školu.*“ (respondent B, rozhovor č. 2)

Možnost waldorfského vzdělávání po roce 1990

Přednášky a semináře s waldorfskou tematikou se pořádaly na různých místech v republice pro všechny zájemce. Na tyto základy navazovaly několikaleté waldorfské kurzy pořádané v Praze, Pardubicích, Semilech, Písku či Příbrami a později i jinde. Přijížděli lektori z Holandska, Německa, Švýcarska a dalších zemí. „*V září roku 1990 jsme otevírali školu a hned v říjnu v roce 1990 začal v naší škole první běh waldorfských kurzů ve spolupráci s holandskými mentory. Já jsem překládala. Všichni učitelé naší školy samozřejmě do kurzu nastoupili. Zájem projeví i někteří rodiče a učitelé odjinud.*“ (respondent A, rozhovor č. 1)

„*Už v roce 1991 se otvíral se první waldorfský seminář pro třídní učitele waldorfských škol. Zpočátku jsme na tento kurz jezdili do Jihlavy, pak se konal v Semilech. Tam byla dobře zavedená antroposofická společnost a jezdili tam lektori ze Stuttgartu z vysoké školy. V té době existovala mezinárodní organizace Tempus a já jsem jako student pedagogické fakulty získala od této organizace na studium waldorfské pedagogiky v Semilech stipendium.*“ (respondent B, rozhovor č. 2)

Učitelé jezdili na náslechy do holandských škol. Vznikala spolupráce mezi celými školami. Česká třída odjela do Holandska, kde se o ni starali žáci holandské třídy a naopak.

Zpětný pohled absolventa na waldorfské vzdělávání

Do waldorfské školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nastoupila jako žák ve čtvrtém ročníku základní školy. Potíže měla v českém jazyce a matematice. Na její učení příznivě působilo epochové vyučování a praktické a umělecké činnosti, které podporovaly témata hlavního vyučování. V praktických činnostech zažívala úspěchy. „*Pozitivní pro mě bylo epochové vyučování. Lépe jsem látku pochopila, když jsme se jí věnovali každý den celý měsíc a hodně jsme dělali činnosti, kde jsme mohli látku i prožít. Bylo na všechno dost času a já jsem měla pocit, že mi to přes ty činnosti jde. V minulé škole jsem byla nešťastná, že jen jsem se*

všimla, že něco probíráme, už jsme museli jít dál, nestíhala jsem to i když jsem se snažila, a tak jsem to tam vzdala.“ (respondent H, rozhovor č. 8)

Se spolužáky se postupně sžila. Oceňuje rozmanitost řemeslných a uměleckých činností s různými materiály, které si mohla ve waldorfské škole vyzkoušet. Od roku 2000 pracovala na téže škole jako asistentka na zemědělských praxích. Poté začala pracovat jako asistentka pedagoga. Je silně prosociálně zaměřena. Pracuje navíc dlouhá léta na částečný úvazek v chráněné dílně Jinan, kde pracuje s dospělými lidmi s tělesným i mentálním znevýhodněním. *„...I o prázdninách jezdím s Jinanem na výjezdy. Je s nimi legrace a mají sami radost, když se jim podaří něco dokázat. Je pro ně hrozně důležité, že se mohou denně scházet a pracovat spolu podle svých možností. Mám z toho radost.“ (respondent H, rozhovor č. 8)*

Asistentka je nesmírně pracovitá, manuálně zručná, životní výzvy přijímá s humorem. Je velmi empatická a dokáže intuitivně pracovat s dětmi i s lidmi s různě odlišnými znevýhodněními.

Vývoj školy

Škola se musela v průběhu let přizpůsobit změnám vývoje společnosti. Vznikla jako škola dvanáctiletá s osnovami pro dvanáct tříd. Po legislativních změnách se stala školou základní pro první a druhý stupeň se školním vzdělávacím plánem pro deset ročníků. Ministerstvo školství rušilo různé speciální školy. Škola začínala s pouhými dvěma ročníky. Každý rok otvírala jednu další třídu. Z malé školy téměř rodinného typu se stala škola s deseti ročníky. Přibýlo žáků, učitelů a v souvislosti s nárůstem dětí s různými kombinacemi znevýhodnění i asistentů.

Obrovská změna pro školu nastala se získáním právní subjektivity a odpoutáním se od původní školy. Změna umožnila prvním učitelům školy zažít velký pocit svobody v utváření vyučování. Škola se často stěhovala podle právě stávajícího zřizovatele. Byla to léta „školy v krabicích“, ale zároveň léta plná entuziazmu a všechny tyto skutečnosti velmi stmelovaly učitele i rodiče.

Velký zlom nastal v roce 2004, když se školy ujal jako zřizovatel Magistrát hlavního města Prahy. Škola získala stálou budovu. Poprvé mohli učitelé školu proměnit částečně i stavebně podle svých představ. *„Do té doby jsme měli pár věcí v krabicích, chuť do práce, byli jsme pružní, drželi jsme při sobě. Ve vlastní budově jsme se rozeběhli do kabinetů, které jsme nikdy dříve neměli, přišly masivně ke slovu mobilní telefony.... Měla jsem pocit, že se každý uzavírá před ostatními. Dnes to tak nevypadá, ale tehdy jsem tu změnu vnímala silně.“ (respondent A, rozhovor č. 1)*

V této době skončila první paní ředitelka ve své funkci. Na její místo byla zvolena ředitelka z řad zaměstnanců školy a je ředitelkou školy dodnes. Škola má podporu zřizovatele Magistrátu hlavního města Prahy. Má stálou budovu i dobré materiální zázemí.

Potíž je se získáváním nových mladých kolegů. Dříve se ve škole ucházeli o místo mladí nadšení učitelé. Škola má minimální fluktuaci zaměstnanců. Pedagogický sbor je tým zkušených profesionálů, ale věkový průměr pedagogického sboru se zvyšuje.

Dříve mohli učitelé utvářet třídy tak, aby se daná skupina žáků mohla co nejlépe rozvíjet a dobře se s nimi pracovalo. Dnes přicházejí s dětmi do škol doporučení pedagogicko-psychologických poraden a speciálně-pedagogických center, identifikátory znevýhodnění, čísla podpůrných opatření apod. Současný systém neumožňuje původní funkční utváření tříd.

Z rozhovorů také plyne, že po počátečním uvolnění po roce 1989 postupně narůstala různá nařízení a předpisy, které omezovaly učitelům potřebnou volnost a naprosto nepřiměřeně narostla administrativa. Digitalizace postupně prolнула našimi životy, ale administrativní práce je přesto mnohonásobně více. *„Když jsem se stala zástupkyní, měli jsme jeden školní počítač. Jinak se všechno se dělalo v ruce, tabulky, všechno a vozilo se to na úřad. Ted' můžu všechno dělat v kanceláři, nikam nemusím, ale nárůst administrativy je stonásobný. Před dvaceti lety jsem odvezla dokumenty na úřad a měla jsem čistý stůl. Ted' se to téměř nestává.“* (respondent B, rozhovor č. 2))

Postupně se začali objevovat rodiče, kteří měli svoji představu, jak a co mají učitelé učit. S některými bylo velmi obtížné i nemožné nalézt společnou řeč.

S rozvojem digitálního světa sílí tlak na učitele, aby co nejdříve seznamovali děti s digitálními technologiemi. Škola upřednostňuje mediální výchovu v širším slova smyslu k orientaci dítěte v současném světě a v souladu s poznatky o vývoji dítěte. *„...dříve nikdo nenutil, učit pracovat děti na počítači už na prvním stupni. Ted' mám pocit, že hájíme dětství. Dříve to všechno bylo velmi přirozené, byli jsme hodně venku v přírodě. Tady se snažíme, ale už to není takové. Není to lepší nebo horší. Je jiná doba.“* (respondent B, rozhovor č. 2)

Waldorfská škola se v jistém smyslu proměňuje podle vývoje společnosti. Nemůže tomu být jinak. Stále má však zřeteli vývojové proměny dítěte a mladého člověka, rozvoj jeho vztahu ke světu i rozvoj schopností učit se.

C: Charakteristika školy

Základní škola a střední škola waldorfská vznikla pod názvem Svobodná speciální škola J. A. Komenského v r. 1990 jako první waldorfská škola pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice. Z důvodu legislativních změn používá škola od roku 2004 název „Základní škola a střední škola waldorfská“. Jde o státní školu spadající do sítě speciálního školství, zřizovatelem je hlavní město Praha, se sídlem Mariánské náměstí 2/2, Praha 1. Škola je rovněž členem mezinárodního svazu waldorfských škol.

Základní škola a střední škola waldorfská je plně organizovanou základní školou se dvěma stupni a střední školou praktickou se dvěma ročníky. Škola poskytuje výchovu a vzdělávání žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzdělávání žáků na základní škole vychází ze standardu daného Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání včetně minimální doporučené úrovně. Vzdělávání studentů střední školy vychází ze standardu daného rámcovým vzdělávacím programem pro obor vzdělávání praktická škola dvouletá.

Základní škola vzdělává žáky s těžšími poruchami učení a pozornosti, žáky s lehkým mentálním postižením a žáky s poruchou autistického spektra. Většinou se jedná o kombinaci více postižení. Střední škola vzdělává žáky se středním až těžkým mentálním postižením.

Výchovně vzdělávací práce školy je zaměřena na harmonický rozvoj osobnosti žáka, kdy je oslovována zejména rozumová, citová a volní složka osobnosti, a dále na poskytování vědomostí, dovedností a návyků potřebných pro uplatnění žáka v praktickém životě. Výchovně vzdělávací činnost je založena na psychologických a pedagogických zásadách waldorfské pedagogiky. Východiskem práce učitele je důkladné poznávání individuality žáka speciálně pedagogickými metodami i metodami waldorfské pedagogiky.

Počet žáků ve třídě je omezen na maximálně dvanáct, což umožňuje individuální přístup ke každému z nich, včetně upravení rozsahu učiva podle schopností každého žáka dle doporučení školského poradenského zařízení.

V jednotlivých ročnících se od počátku existence školy vyučují žáci s různými druhy i stupni znevýhodnění. Tento způsob se velice osvědčil. Škola tím velmi dobře naplňuje současný trend společného vzdělávání a dá se říci, že od počátku byla inkluzivní školou.

D: Výsledky výzkumu archivních materiálů

Škola zahájila svou činnost ve školním roce 1990/1991 na podkladě dohody o experimentální výzkumné činnosti, uzavřené podle čl. 3, odst. 1 a zásad pokusného ověřování organizace a obsahu výchovy a vzdělávání dle věstníku MŠ a MK ČSSR z 20. prosince 1980 po

předchozím projednání s výzkumným ústavem pedagogickým v Praze a národním výborem v Praze 1 při zvláštní škole v Josefské ulici v Praze 1.

Na základě této dohody byl MŠMT povolen dle výše zmíněných zásad od 1. 9. 1990 do 1. 9. 1999 vědecký výzkum s názvem „ověřování účinnosti waldorfské pedagogiky při výuce mentálně retardovaných žáků“, se souhlasem odboru školství, mládeže a tělovýchovy a ONV v Praze 1, přičemž Výzkumný ústav pedagogický se zavázal poskytnout učitelům i vychovatelům plnou podporu a metodickou pomoc při přípravě, provádění a zpracování výzkumu. Vyučovat se začalo ve 2. a 3. ročníku, do těchto tříd byli žáci přiděleni vedením zvláštní školy v Josefské ulici v Praze 1. (viz příloha 1, 2, 3, 4, 5)

Zakladatelka školy stanovila první učební plán s účinností od 1. 9. 1990 pro první rok experimentální výzkumné činnosti na Kampě U Sovových mlýnů. Vedle základních priorit výchovy a vzdělávání bylo součástí dokumentu i plánované vzdělávání učitelů včetně termínů waldorfských kurzů, termín školy v přírodě i plánované školní výlety (viz příloha 6, 7).

Dne 18. června roku 1991 zřizuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy jako příspěvkovou organizaci Speciální školu Jana Ámose Komenského se sídlem v Praze 1 na Kampě (viz příloha 8, 9). Zároveň též roce byl škole udělen statut samostatně hospodařícího právního subjektu. Škola byla uznána svobodnou waldorfskou školou, která poskytuje alternativní, integrovanou výchovu a vzdělávání na úrovni základní a zvláštní školy. (viz příloha 10,11)

S účinností 1. května 1996 se mění adresa školy. Škola se stěhuje do Hostivaře na Praze 10. (viz příloha 12). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy doplňuje s účinností od 1. 9. 1997 Svobodnou speciální školu Jana Ámose Komenského o Praktickou školu jako součást organizace. (viz příloha 13). V roce 1998 byl škole povolen pro Praktickou školu učební obor s názvem Chovatel zvířat. (viz příloha 14)

Další změna zřizovací listiny proběhla 19. 10. 1998. S účinností od 1. 11. 1998 mění škola opět svoji adresu a stěhuje se na Prahu 10 Sychrov. (viz příloha 15)

S účinností od 15. 11. 1999 se mění v souladu se změnou zřizovací listiny sídlo školy na náměstí Míru v Praze 2. (viz příloha 16)

V listině s účinností od 1. 9. 2000 je škola opět zřizována jako příspěvková organizace se sídlem na náměstí Míru v Praze 2, přičemž součástí organizace jsou Speciální základní škola pro žáky s poruchami učení nebo chování, Zvláštní a Praktická škola a podle § 45 odst. 1 zákona 29/1984

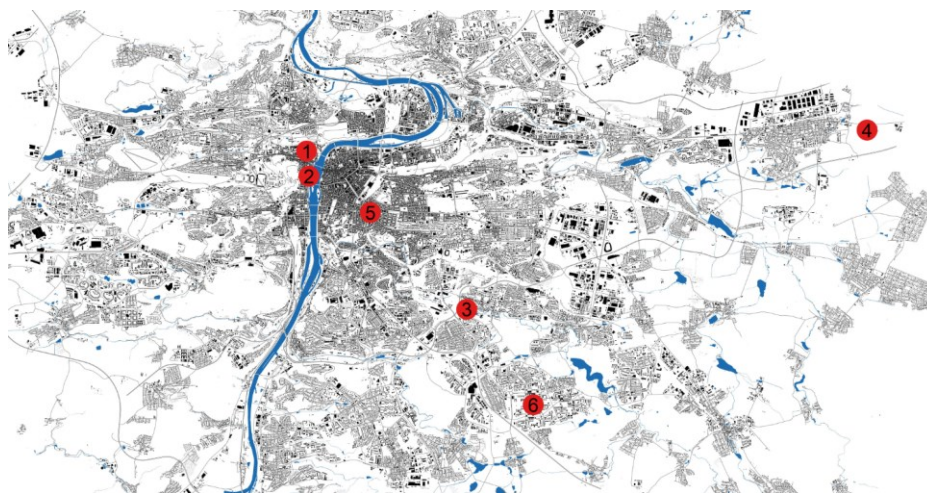
Sb. o soustavě základních škol, středních škol a vyšších odborných škol (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, školní družina. (viz příloha 17,18)

V roce 2004 se školy ujal nový zřizovatel, a to Magistrát hlavního města Prahy se sídlem na Mariánském náměstí. Škola dostala poprvé ve své historii vlastní budovu na Praze 11.

V roce 2016 nabyl účinnosti § 16 odst.9 školského zákona č. 561/2004sb., umožňující zřizování speciálních škol, tříd a studijních skupin, rušila se příloha RVP – LMP upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením a toto vzdělávání bylo vtěleno do RVP ZV. V roce 2016 se zavádí pojem „podpůrné opatření“. Zřizovatel sám rozhoduje o statutu školy, zda bude školou zřízenou podle §16, zda bude mít třídy, oddělení nebo speciální studijní skupiny pro žáky vyjmenované v §16.

Nyní je waldorfská škola v Praze 4 stabilně zavedenou státní školou zřízenou podle §16 zák. 561 2004sb. pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Název ŠVP je: waldorfská škola pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami z roku 2016, s dodatkem z r. 2017.



Důležitým počinem, který provází celou existenci školy, bylo zakoupení nadačního domu v Podkrkonoší, který patří Nadaci rodičů školy a tam jsou uskutečňovány pobyty v přírodě vždy jedné třídy. Pobyty slouží k rozvoji praktických dovedností, samostatnosti žáků i k posilování dobrých vztahů sociální skupiny. Program si tvoří žáci s třídním učitelem podle věku, potřeby třídy a obsahu vyučování daného ročníku. Pobyt si naplánují, spočítají předpokládané náklady výjezdu, vyhledají dopravní spoje, plánují výlety do přírodních oblastí, muzeí apod., mohou plnit projekty naukových předmětů např. Mineralogie, vlastivědy, nauky o rostlinách či zvířatech apod. V jednoduchých podmínkách děti zažívají mnohé. V průkopnických dobách jezdili pracovat do tohoto domu a přilehlé zahrady učitelé i rodiče a společnými silami dům

uváděli do chodu. Dodnes se pořádají jarní a podzimní brigády pro rodiče s ochotnými učiteli, aby dům i zahradu udržovali v pořádku a žáci mohli vše plně a smysluplně využívat.

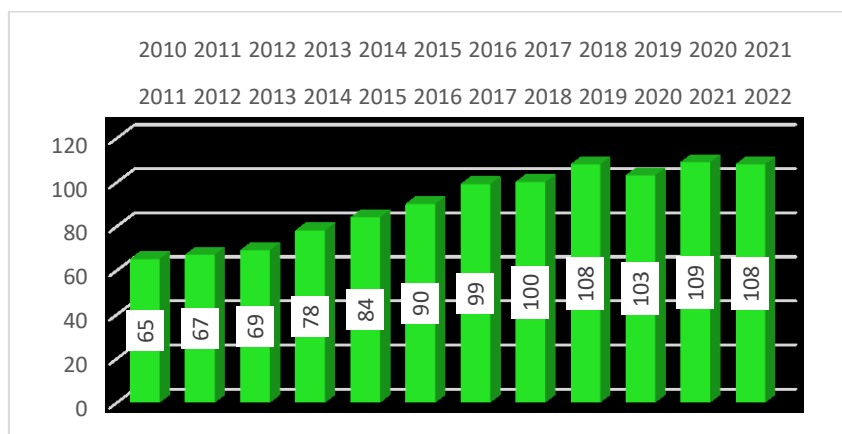
Vývoj školy z hlediska počtů žáků a jejich znevýhodnění

Následující údaje o počtu žáků, učitelů, asistentů v průběhu let jsem čerpala z dostupných výročních zpráv školy od školního roku 2010/2011.

Tab 1 Přehled počtu žáků v pražské waldorfské škole od roku 2010 do roku 2022

Rok	2010 2011	2011 2012	2012 2013	2013 2014	2014 2015	2015 2016	2016 2017	2017 2018	2018 2019	2019 2020	2020 2021	2021 2022
Počet žáků ZŠ	65	67	69	78	84	90	99	100	108	103	109	108

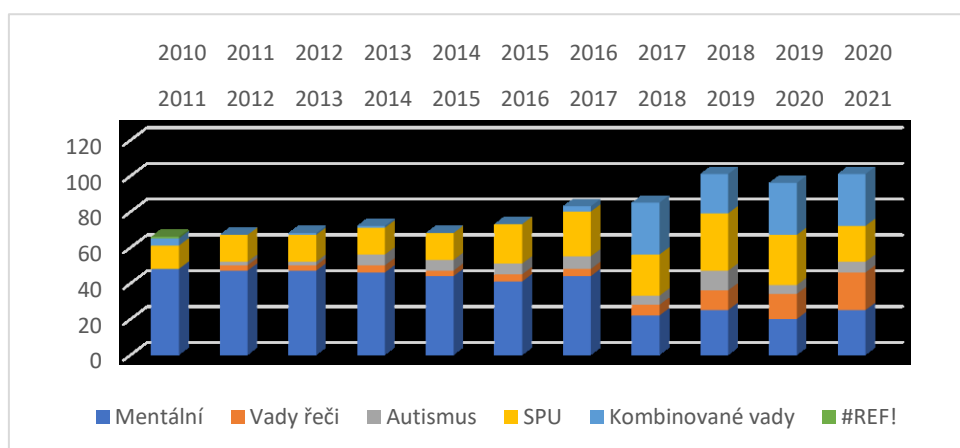
Graf 1 Počty žáků mezi lety 2010 a 2022



Tab. 2 Přehled znevýhodnění žáků mezi lety 2010 až 2022

Rok	2010 2011	2011 2012	2012 2013	2013 2014	2014 2015	2015 2016	2016 2017	2017 2018	2018 2019	2019 2020	2020 2021	2021 2022
Znevýhodnění												
Mentální	48	47	47	46	44	41	44	22	25	20	25	26
Vady řeči	0	3	3	4	3	4	4	6	11	14	21	21
Autismus	0	2	2	6	6	6	7	5	11	5	6	6
SPU	13	15	15	15	15	22	25	23	32	28	20	20
Kombinované vady	4	0	1	1	0	0	3	29	22	29	29	29
Vývojové poruchy chování	0	0	1	6	16	17	16	15	7	7	8	6
Celkem	65	67	69	78	84	90	99	100	108	103	109	108

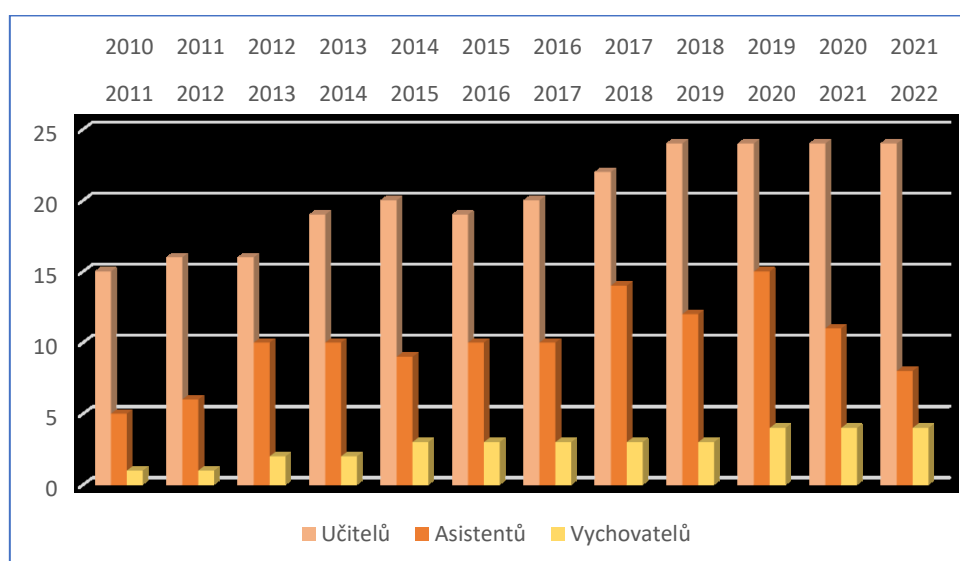
Graf 2 Přehled znevýhodnění žáků mezi lety 2010 a 2022



Tab 3 Přehled počtu učitelů a asistentů pedagoga v letech 2010 až 2022

Rok	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Učitelů	15	16	16	19	20	19	20	22	24	24	24	24
Asistentů	5	6	10	10	9	10	10	14	12	15	11	8
Vychovatelů	1	1	2	2	3	3	3	3	3	4	4	4

Graf 3 Přehled počtu učitelů a asistentů pedagoga mezi lety 2010 a 2022



Škola tedy začala svoji působnost v podobě dvou experimentálních ročníků, kde ověřovala waldorfskou pedagogiku při výuce žáků se znevýhodněními, při stávající základní škole. Každým rokem otevřela další ročník, až do plného počtu ročníků. Stala se samostatným právním subjektem. Ve své historii hledala obtížně budovu, kde by mohla sídlit natrvalo. Měnila několikrát své působiště. V roce 1997 byla škola rozšířena o praktickou střední školu. Od začátku se věnovala vzdělávání žáků bez mentálního postižení s jiným znevýhodněním dohromady se žáky s lehkým mentálním znevýhodněním. Toto inkluzivní vyučování bylo realizováno při stanovení vhodných podmínek pro výuku.

Z uvedených údajů je zřejmé, že od roku 2010 je patrný nárůst počtu žáků více než o 80 % z původního počtu žáků. V průběhu let se mění skladba žáků ve třídách: ve školním roce 2010/2011 byl podíl žáků ZŠ s mentálním znevýhodněním 73,8 % z celkového počtu 65 žáků, v roce 2021 činil na ZŠ podíl žáků s mentálním znevýhodněním z celkového počtu 108 žáků 23,1 %. V této souvislosti se od 1. 9. 2013 zapojila škola do svého vzdělávacího systému nový školní vzdělávací program pro žáky bez mentálního postižení, kteří potřebují být zařazeni do speciálního vzdělávání z důvodů jiného zdravotního znevýhodnění a potřebují se vzdělávat v menších kolektivech s individuálním přístupem. Tento ŠVP je zpracován podle rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Žák může mít na doporučení poradenského zařízení také svůj individuální vzdělávací plán, který optimálně zohledňuje jeho znevýhodnění. Dále je patrný nárůst žáků se specifickými poruchami učení a s vadami řeči. Nejvyšší hodnoty vykazují vzestupná tendence výskytu kombinovaných vad. Škola si klade za cíl pružně reagovat na skladbu žáků ve třídách dostatečným počtem učitelů i asistentů pedagoga a jejich rozložení v působení pro optimální rozvoj každého žáka ve výuce a vzdělání.

2.3. Případové studie

2.3.1. Žák č. 1

Dětský autismus je v mezinárodní klasifikaci nemocí řazen mezi pervazivní vývojové poruchy, tedy mezi poruchy prostupující vývojem všech psychických funkcí dítěte. Tato nemoc se demonstruje v oblasti komunikace, orientace v sociálních situacích a představivosti.

Projevy: Jedinec neprojevuje zájem o kontakt s lidmi. V sociálních situacích se obtížně orientuje. Vyžaduje pevný režim dne, rituály i stálé uspořádání prostoru. Podléhá různým náladám, které je obtížné změnit. Emocionální reakce bývají nepřiměřené podnětu. Autista

odmítá oční kontakt. Není schopen rozpoznat většinu sociálních signálů. Mezi nespecifické projevy autismu patří strach, agrese, sebepoškozování, záchvaty vzteku. Nejčastějším souběžným onemocněním dětského autismu bývá v 75 % mentální retardace. (Thorová, 2006)

Prognóza osob s autismem je značně závislá na vrozených dispozicích týkajících se poruchy, na včasném poskytnutí kvalitní rané péče a kvalitě vzdělávacího programu, do kterého je dítě zařazeno. **Dětský autismus kombinovaný s mentální retardací vyžaduje celoživotní péči**, přičemž míra samostatnosti je dána mírou schopnosti přizpůsobit se prostředí.

Lehká mentální retardace

Diagnóza: Mentální postižení je vývojová porucha integrace psychických funkcí, která postihuje jedince ve všech složkách jeho osobnosti, tedy ve složce duševní, tělesné i sociální. Nejvýraznějším rysem je trvale narušená poznávací schopnost. *„Mentální postižení je trvalé snížení rozumových schopností, které vzniklo v důsledku poškození mozku.“* (Švarcová, 2006)

Projevy: Dítě je ve srovnání s intaktními dětmi málo zvědavé a vynalézavé. Osoby s lehkou mentální retardací mají omezené logické, abstraktní a mechanické myšlení, slabší paměť a opožděnou hrubou i jemnou motoriku včetně opožděného vývoje řeči.

Prognóza: Většina jedinců je samostatná v sebeobsluze a je schopná v dospělosti vykonávat jednoduchá zaměstnání. V nenáročném prostředí se dokáží pohybovat bez omezení a problémů. I u osob s mentální retardací má velký význam výchovné prostředí.

Sledované klíčové oblasti, časové ohraničení

Žáci s výše popsanou diagnózou mají nejvyšší deficit v oblasti komunikace, porozumění a orientace v sociálních situacích. Právě vývojem těchto oblastí se bude zabývat tato případová studie žáka na podkladu sběru dat v časovém horizontu šesti let po dobu jeho dosavadní školní docházky do waldorfské školy pro žáky se speciálními výukovými potřebami.

Charakteristika žáka

Žák č. 1 nastoupil do 1. ročníku základního vzdělávání s ročním odkladem. Jde o žáka s poruchami prostupující vývoj všech jeho psychických funkcí. Největší deficity jsou v oblasti komunikace, orientace v sociálních situacích a porozumění. Žák má trvalé snížení rozumových schopností na úroveň lehké mentální retardace s nerovnoměrným vývojem některých psychických složek včetně poruchy vývoje řeči.

Obecné metody využívané k dosažení cílů:

- Přiměřenost: klást na žáka přiměřené požadavky s jeho nízkým mentálním věkem, respektovat pomalé osobní tempo, zajistit delší časový limit na vypracování úkolu
- Vizualizace: využívání názorných pomůcek
- Strukturalizace: úkolů, pracovního místa, jednotlivých činností, předem upozorňovat na všechny přicházející změny
- Metoda postupných kroků při osvojování si nových dovedností
- Důslednost: dbát na dokončení úkolů
- Modifikace podávané informace: krátké a jasné instrukce, opakovat zadání, přeformulování otázek, ověřovat porozumění a pochopení úkolů a následné plnění stanovených postupů, vyžadovat oční kontakt, vést žáka k vyslechnutí instrukce do konce, požadavky klást postupně
- Rozvoj samostatnosti: rozlišovat potřebnou míru podpory, podporovat jeho samostatnost, vyžadovat maximální samostatnost v sebeobsluze

Shrnutí poznatků

Cílem školní docházky je vzdělávání žáka podle RVP ZV minimální výstupy na doporučení školského poradenského zařízení. Vzhledem k typu znevýhodnění si škola dále klade za cíl maximálně žáka motivovat k rozvoji sociálních kompetencí nutných pro orientaci v životě.

Sledovanými oblastmi jsou oblasti, které spolu úzce souvisejí: komunikace, porozumění a oblast sociálních vztahů.

První ročník:

PROJEVY – nejistota, úzkost, napětí, skákání, běhání, třepání rukama, silný motorický neklid.

KOMUNIKACE – odmítání očního kontaktu, přesto snaha o komunikaci s učitelem pomocí slov a sousloví

POROZUMĚNÍ – nerozumí pokynům, ale drží se spolužáků

SOCIÁLNÍ VZTAHY – pozoruje spolužáky, nevstupuje do interakce

Druhý ročník:

PROJEVY: dobře spolupracuje v činnostech, které může zvládnout nápodobou, sám chce

KOMUNIKACE: izolovaná slova a sousloví bez očního kontaktu, malá aktivní i pasivní slovní zásoba, je v péči klinického logopeda

POROZUMĚNÍ: porozumění řeči slabé, snaží se situace pochopit spíše přes neverbální projevy, objevuje se napětí z nepochopení sociální situace, hledá oporu v tom, co zná, ale je ztracený

SOCIÁLNÍ VZTAHY: touží po společnosti vrstevníků, snaží se upoutat pozornost, neodhadne vhodný způsob kontaktu, nediferencované sociální chování

Třetí ročník:

PROJEVY: nástup silné hyperaktivity, neklid, velká potřeba neorganizovaného pohybu, narušuje výuku, válí se po zemi, zvedá nohy do vzduchu, vybíhá ze třídy,

KOMUNIKACE: chce a snaží se spolužákům vyprávět, co zažil, vyjadřovací schopnosti stále velmi slabé.

POROZUMĚNÍ: má snahu poslouchat, co zažili spolužáci, občas reaguje smysluplnou otázkou

SOCIÁLNÍ VZTAHY: moc chce se spolužáky kamarádit, neví jak, narušováním výuky se stává středem pozornosti, spolužáci se smějí, žák je s interakcí spokojený

Čtvrtý ročník na počátku:

PROJEVY: po covidu velký sociální deficit, neklid i v samostatné lavici s asistentem, hlučný, časté stereotypní pohyby

KOMUNIKACE: převažuje neverbální komunikace

POROZUMĚNÍ: slabé, velký neklid mu brání v porozumění, reaguje na vizuální oporu obrazu a jasných gest

SOCIÁLNÍ VZTAHY: snaží se navazovat kontakty nešťastným způsobem, dotýká se spolužáků, dýchá na ně zblízka, kašle jim do obličeje, běhá kolem nich, šťouchá do nich, objímá je a plácá, u toho divoce radostně skáče, korigovat se dá jen obtížně, nepoučí se ani opakovanou zkušeností

Čtvrtý ročník na konci:

PROJEVY: velký růstový spurt, díky vhodné medikaci se zklidnil, při výuce dobře pracuje i spolupracuje ve skupině

KOMUNIKACE: zlepšení aktivní slovní zásoby, dospělým vyká, ochotně procvičuje správné základní komunikační vazby

POROZUMĚNÍ: Když nerozumí, řekne si o pomoc, zlepšení pasivní slovní zásoby

SOCIÁLNÍ VZTAHY: vymizelo jeho urputné chování, spolužáci jej akceptují, sedí vedle nové spolužačky s podobným znevýhodněním a je spokojený.

Pátý ročník:

PROJEVY: klidný, vstřícný, spolupracuje, je „v obraze“, radostný, pozitivní

KOMUNIKACE: aktivně vstupuje do rozhovoru, často stejnou otázkou, chce mluvit, touží po zájmu druhým, neobratně zkouší, jak se to dělá, každý úspěšný nácvik musí být dlouhodobý

POROZUMĚNÍ: na pokyny reaguje ochotně a hned, i jednoduchá pravidla her chápe velmi pomalu

SOCIÁLNÍ VZTAHY: vstupuje do jednoduchých dětských her se žáky celého prvního stupně, líbí se mu dívky, sleduje fyzické odlišnosti, přivoní, neobratně a opatrně se dotkne, spolužáci jej přijímají

Šestý ročník:

PROJEVY: milý, lehce zmatený, občas ztracený, se snahou vyhovět

KOMUNIKACE: vstupuje do hovoru a už přináší nějaké téma, vyjadřování pomocí holých i mírně rozvitých vět

POROZUMĚNÍ: Těžko chápe, že model chování v jedné situaci je v jiné obdobné situaci třeba pozměnit, aby do situace dobře zapadl. Potřebuje se ujišťovat, zda rozumí dobře. Pokud nerozumí, ochotně usilovně poslouchá vysvětlení. Pro další rozvoj je třeba, aby se v chráněném prostředí potkával i s jiným vrstevníky než ve škole, aby si nacvičil i jiné modely interakce s jinými lidmi.

SOCIÁLNÍ VZTAHY: důvěřivý, bezelstný, ve škole se už dokáže vymezit, mimo bezpečné prostředí zranitelný. Hledá si cestu k dívkám. Nechá si hodně věcí vysvětlit, ale vysvětlování nenahradí zážitek s vrstevníky. Je třeba nácvik sociálních dovedností s odborníky

Závěr

Žák s diagnózou dětský autismus a lehká mentální retardace přišel do 1. třídy s úzkostí, nejistotou, v napětí a se silným motorickým neklidem. Komunikoval jednoslovně pouze s učitelem, odmítal oční kontakt. Nerozuměl pokynům, ale postupně se snažil napodobovat spolužáky. Pozoroval je, ale nevstupoval s nimi do interakce. S využitím vhodných metod pro vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a waldorfských principů popsaných v kapitole 1.5 se žákovy schopnosti a dovednosti postupně zlepšovaly.

V šestém ročníku v oblasti komunikace vstupuje do hovoru aktivně sám a přináší i nějaké téma. Rozhovor je prostý, ale jde o jeho aktivní snahu klást smysluplné otázky a dávat odpovědi. Komunikovat chce.

Oblast porozumění je stále deficitní. Moc chce a snaží se porozumět. Potřebuje průběžné ujišťování, že rozumí a koná správně a tím mu poskytovat oporu pro vhodnější diferenciaci jeho chování. Co pochopí jako pravidlo, to bez obtíží dodržuje. Potíž je s modifikací pravidla pro odlišnou situaci.

V oblasti sociálních vztahů jej spolužáci přijímají a když je třeba poradí a pomohou. Žák je důvěřivý, bezelstný, ve škole se už dokáže vymežit, mimo bezpečné prostředí zranitelný. Hledá si cestu k dívkám. Pro další rozvoj žáka škola doporučuje nácvik sociálních dovedností ve vrstevnické skupině v jiném než školním prostředí v rámci sociálního otužování.

2.3.2. Žák č. 2

Diagnóza: specifické poruchy učení (dysortografie, dyslexie), mentální schopnosti a dovednosti lehce podprůměrné

Specifické vývojové poruchy učení jsou definovány jako „*Neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti. Žáci s touto poruchou jsou také označováni jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Kromě reedukace jejich poruch je často nutné i použití jiných výukových metod, speciálních pomůcek a způsobů hodnocení.*“ (Jucovičová a Žáčková, 2014, s. 9)

Žáci se specifickými poruchami učení mají oslabené kognitivní funkce (paměť, řeč, myšlení, koncentrace), percepční funkce (zraková či sluchové vnímání) a motorické funkce (narušení jemné i hrubé motoriky, očních pohybů, rytmicity a koordinace pohybů).

Dyslexie: narušená schopnost čtení (rychlost, správnost, technika, porozumění čtenému textu).

Dysortografie: jde o specifickou poruchu pravopisu, projevuje se tzv. dysortografickými jevy a to: vynecháváním písmen, slov i vět, špatně umístěnými diakritickými znaménky, přesmykováním slabik, záměnou zvukově podobných hlásek a slabik, nedodržováním hranic slov v písmu, komolením slov a gramatickými chybami. Patří sem i problematika nevhodné aplikace gramatických jevů v diktátech. (Jucovičová a Žáčková, 2014)

Prognóza: Specifické poruchy učení jsou vývojové poruchy, které nikdy nezmizí úplně. Je třeba řešit vznikající výukové obtíže co nejdříve a předejít tak vzniku sekundárních problémů vznikajících z poruch učení jako je nízké sebevědomí, negativní vztah k učení, ke škole apod. Mohou též vznikat sekundárně poruchy chování jako je záškoláctví, lhaní nebo psychosomatické potíže jako jsou bolesti břicha, zvracení apod.

Lehce podprůměrné mentální schopnosti a dovednosti: podprůměrné rozumové schopnosti a dovednosti jsou nižší, přesto však jsou ještě v mezích širší normy. Tito lidé mívají potíže a neúspěchy během školní docházky a v některých povoláních.

Projevy: Žáci s lehce podprůměrným intelektem trpí těžkostmi v učení. Mají špatnou výbavnost představ. Neznají přesný význam běžných pojmů. Z důvodu nechápavosti se učí spíše mechanicky. Novou látku chápou pomaleji a těžkopádněji než spolužáci. Mají málo rozvinutou schopnost abstrakce. Obtížně aplikují poučky v praxi. Nemají dobrou plošnou představivost a mají deficity v prostorové představivosti. Dosahují podprůměrných výsledků ve výuce i když vyvíjejí značné úsilí. Z těchto důvodů mívají často negativní vztah ke škole a sníženou sebedůvěru.

Prognóza: Většina jedinců je samostatná v sebeobsluze a je schopná v dospělosti vykonávat jednoduchá zaměstnání. V nenáročném prostředí se dokáží pohybovat bez omezení a problémů. I u osob s mentální retardací má velký význam výchovné prostředí.

Sledované klíčové oblasti, časové ohraničení

Žák s výše popsanou diagnózou má na podkladu svého znevýhodnění největší problém se získáním kompetencí k učení a sekundárně sníženou možnost k získávání kompetencí sociálních. Vývojem těchto oblastí se bude zabývat případová studie žáka na podkladu sběru dat v časovém horizontu pěti let po dobu jeho školní docházky do waldorfské školy pro žáky se speciálními výukovými potřebami. Sledovaným obdobím 5. až 9. ročník.

Charakteristika žáka

Žák přestoupil z běžné základní školy na základě doporučení školského poradenského zařízení z důvodů stupňování se výukových obtíží. Psychologickým a speciálně pedagogickým vyšetřením byly shledány specifické obtíže ve čtenářském i písemném projevu, dysortografická chybovost v důsledku oslabeného fonologického uvědomování a artikulační neobratnosti. Dále shledáno, že žákův školní výkon je také negativně ovlivněný pomalým pracovním tempem, krátkodobou pracovní výdrží a sníženou odolností vůči zátěži.

Žák zažíval ve výuce opakovaná selhání, výsměch a psychickou šikanu ze strany některých spolužáků

Shrnutí poznatků

5. ročník

Závěr z vyšetření žáka v 5. třídě: Aktuálně celkově podprůměrné rozumové předpoklady, oslabené sluchové vnímání a paměťové funkce. Byly zjištěny nedostatky v učivu předchozích ročníků, ztráta motivace ke školní práci, obtíže v začlenění do dětského kolektivu.

Doporučení: Vzhledem k celkovému selhávání v běžné ZŠ doporučujeme přestup na školu s menším počtem žáků a individuálním přístupem.

Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka: začlenění do třídního kolektivu, motivace k učení, rozvoj sebedůvěry – zejména důvěra ve vlastní schopnosti něco se naučit, sociální otužování

Vyhodnocení:

- a) Adaptace na nový školní režim proběhla bez větších obtíží. Žák byl třídním kolektivem vlídně přijat, s chutí se zapojoval do všech aktivit třídy. Byl vděčný za sebemenší pochvalu.
- b) Podpora motivace ke školní práci probíhala pozvolna, hlavní metodou byla pochvala za každý drobný úspěch, splněný úkol, vlastní iniciativu a kreativitu. Podpora byla vyhodnocena školou, ale zejména matkou jako vyhovující a ku prospěchu žáka. Matka uváděla opakovaně proměnu synova chování ze skleslého a smutného (v poslední fázi si ráno stěžoval na bolesti břicha a nechtěl chodit do školy) v radostně poskakující dítě, které doma nadšeně vypráví vše, co ve škole zažil.

6. ročník

Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka: postupné zvyšování nároků na výkon – ve smyslu „něco dobře umět“, zejména v českém jazyce přetrvávaly úzkostné stavy „zasekávání“.

Vyhodnocení:

- a) V hodinách byl velmi pozorný, zvědavý, aktivní. Dokázal pracovat samostatně a soustředěně. Velký zájem projevoval o matematiku, historii a přírodní vědy. V českém jazyce se začal velmi snažit, říkal, že by chtěl češtinu také zvládnout.
- b) Aktivní, spolupracující, přemýšlivý. Nová aktivita – hra na flétnu v třídním orchestru – velká motivace a rychlé pokroky.

7. ročník

Závěr z vyšetření žáka v 7. třídě (tj. dva roky po přestupu): Nevyrovnaný rozvoj kognitivních schopností, pomalé tempo práce, výkyvy pozornosti (projevy poruch aktivity a pozornosti), oslabení sluchové pracovní paměti, výraznější obtíže v písemném projevu (porucha učení – dysortografie), snížená sluchová percepce.

Dle matky: chlapec je ve škole spokojený, zklidnil se, zvýšila se mu motivace k učení, do kolektivu se dobře začlenil.

Závěr z vyšetření v 9. třídě (jiné poradenské pracoviště): Jedná se o žáka se specifickými poruchami učení dysortografie těžkého stupně a dyslexie. Nadále přetrvává vada řeči, artikulační neobratnost. Tendence k úzkostnému chování, pomalejší adaptace na nové prostředí, snížená odolnost z hlediska zvládnutí stresové zátěže.

Aktuální úroveň rozumových schopností celkově shledána v pásmu průměru, slabší výkon v oblasti senzomotorické koordinace, naopak velmi dobrých výsledků dosáhl v oblasti sekvenčních schopností a prostorové představivosti.

7. – 9. ročník

Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka: udržet motivaci k učení, nadále zvyšovat „výkonovou zátěž“, postupné odbourávání bloků z předmětu český jazyk

Vyhodnocení:

- a) Motivaci k učení si žák udržel, jeho zájem byl všestranný, doma ze zájmu vyhledával podrobnější informace téměř ke všem tématům, která jsme probírali. Přemýšlel v souvislostech, pokládal hluboké otázky. Oslabený jazykový cit a zraková diferenciací přetrvávaly, písmo dysgrafického charakteru. Mluvnické jevy dokázal odůvodnit, ale nedokázal správně aplikovat – těžká dysortografie.

V 9. třídě si dodal odvahy a přihlásil se na střední školu – lyceum. Hlavním impulsem k tomuto kroku bylo jeho zjištění, že na různých učilištích, která zvažoval, se nevyučují – nebo jen v 1. ročníku, přírodní vědy a dějepis. V současné době je v maturitním ročníku (s podpůrnými opatřeními vzhledem k diagnóze) a je přemiantem třídy.

Závěr

Žák s diagnózou specifické vývojové poruchy učení, lehce podprůměrné mentální schopnosti a dovednosti a sekundárním znevýhodněním v sociální oblasti přestoupil z běžné školy na waldorfskou školu pro žáky se specifickými výukovými potřebami v pátém ročníku. Důvodem byly slabé školní výkony. Žák zažíval ve výuce opakovaná selhání, výsměch a psychickou šikanu ze strany některých spolužáků.

Prioritou bylo začlenění žáka do třídního kolektivu, motivace k učení, rozvoj sebedůvěry. Žák se začlenil, byl přijat spolužáky a vděčný za každou sebemenší pochvalu. Matka uvádí, že se chlapec postupně stal otevřeným, radostným a do školy se těšil. Ve výuce byl velmi pozorný, zvědavý, aktivní. Dokázal pracovat samostatně a soustředěně. V dalších ročnících projevoval velký zájem o matematiku, historii a přírodní vědy. Chtěl zvládnout i své potíže v českém jazyce.

Udržel si motivaci k učení. Jeho zájmy byly všestranné. Přemýšlel v souvislostech. Přetrval oslabený jazykový cit a zraková diferenciací a písmo dysgrafického charakteru. V 9. Třídě se přihlásil na střední školu (lyceum). V současné době je (s podpůrnými opatřeními vzhledem k diagnóze) v maturitním ročníku a je přemiantem třídy.

2.4. Diskuze

Někteří respondenti poukazují vedle pozitiv waldorfského způsobu vzdělávání na určitá negativa. V jednom případě rodič vyjadřuje nespokojenost v oblasti výsledků výuky jazyků na waldorfské škole. „...byla jsem zklamaná, že se ani jedno z mých třech dětí nenaučilo ve waldorfské škole pořádně cizí jazyk.“ (respondent F, rozhovor č. 6)

2.4.1. Výuka cizích jazyků na waldorfských školách

Matka uvádí, že studovala na jazykové škole orientované na výkon. „Sama jsem prošla jazykovkou, velmi výkonově a soupeřivě zaměřenou školou, převažovaly vzpomínky na neustálý strach a pocity selhávání, nechtěla jsem, aby mé děti zažívaly podobně pojaté vzdělávání.“ (respondent F, rozhovor č. 6) Nabízí se otázka, zda neměl rodič přehnaná očekávání od školy, která není zaměřená na jazyky.

Důvodem pro možnou nižší kvalitu výuky jazyků v porovnání s jazykovou školou mohla být nižší hodinová dotace vyučovaných předmětů. V 90. letech se žáci učili dvě hodiny angličtiny a dvě hodiny němčiny týdně.

V devadesátých letech byl nedostatek vzdělaných učitelů cizího jazyka. Metoda výuky cizích jazyků ve waldorfské škole je specifická a velmi odlišná od běžně využívané metodiky opřené o využití nějaké řady učebnic. Waldorfské metodické semináře pro výuku cizích jazyků se teprve otvíraly a bylo jich málo. Je možné, že učitelé byli i poněkud bezradní.

Tato situace se částečně zlepšila

V současné době lze např. při přechodu na waldorfské lyceum pozorovat u většiny absolventů waldorfských škol velmi dobrou znalost angličtiny, která kolísá v závislosti na jazykovém nadání a pílí jednotlivců a o poznání menší jistotu a znalosti němčiny. Výraznou roli zde hraje motivace žáků a jejich styk s jazykem. Anglický jazyk je běžným jazykem při práci na počítači i v počítačových hrách. Angličtina také prolíná do hovorové češtiny apod.

U některých studentů se motivace pro osvojení si němčiny s příchodem na lyceum výrazně změnila a jazyk během studia ovládnou na velmi dobré úrovni. „Mám za to, že to souvisí s věkem a uvědoměním si toho, že angličtina dnes už vlastně není „cizí jazyk“, ale samozřejmostí a teprve znalost dalších jazyků má jakousi přidanou hodnotu pro jejich budoucí život.“ (učitelka jazyků na waldorfském lyceu v Praze)

2.4.2. Výuka matematiky v epochách pro žáky se střední mentální retardací

Realizace výuky hlavních předmětů probíhá formou tří až čtyřtýdenních epoch. Mezi epochami je delší časový úsek, kdy se žák intenzivně věnuje jiným předmětům. V případě žáka s diagnózou střední mentální retardace a poruchou autistického spektra se rodič domnívá: „...protože se matematika neprocvičovala denně, dcera si neutvořila matematické představy a neosvojila si základní početní operace.“ (respondent G, rozhovor č. 7)

Jde o žáka, který byl zařazen pražské waldorfské školy pro žáky se specifickými výukovými potřebami. Obecně lze říci, že školská poradenská zařízení míru mentální retardace neurčují hned při vstupu do školy, ale až později, pokud se demonstrují velké nedostatky v některých výukových oblastech. Tato škola není určena pro děti se střední mentální retardací, škola nemá pro tyto žáky výukový program. Rodiče těchto dětí přesto často trvají na tom, že si přejí, aby dítě ve škole zůstalo. Mají k tomu nejrůznější důvody. Vnímají, že se dítě cítí dobře, že je sociálně přijímáno nebo bydlí blízko školy apod. V tomto případě žák odešel do speciální školy s odpovídajícím studijním programem v páté třídě.

Dále je tu otázka limitů samotného dítěte. Je vůbec možné očekávat i při denním procvičování nějaký výrazný progres v oblasti matematického a logického uvažování u dítěte se střední mentální retardací? Už v pásmu lehké mentální retardace jsou velké rozdíly mezi žáky.

Důvodem nezdaru získání matematických představ a osvojení si základních matematických operací je se silnou pravděpodobností diagnóza žáka.

U dětí přijímaných do 1. třídy školy pro žáky se specifickými výukovými potřebami obecně nelze očekávat, že si matematické představy s sebou přinesou z MŠ. Postupně dozrávají. Tomu také odpovídá metodika prvních matematických epoch a vůbec celkové pojetí vyučování. To je zaměřeno na intenzivní procvičování hrubé i jemné motoriky, orientace na těle, orientace v prostoru, rytmizace, numerace číselné řady dopředu a zpět apod. V matematice intenzivní práce s pojmy a konkrétními předměty – větší, menší, více, méně, stejně. V první třídě pracujeme s názorným materiálem jako jsou kameny, kaštiny, pastelky, kuličky aj. u každého žáka tak dlouho, jak to potřebuje. Krok k abstrakci matematického zápisu početní operace je vždy individuální.

Závěr práce

Cílem práce bylo zmapovat historické souvislosti a okolnosti vzniku waldorfských škol v Československu po roce 1989. Nedílnou součástí byl výzkum vzniku a vývoje waldorfské školy v Praze 4.

K naplnění cíle jsem použila při studiu legislativních a úředních dokumentů i při vyhodnocování a komparaci rozhovorů metodu analýzy a syntézy. Vzhledem k možnosti oslovit pamětníky a získat autentický pohled na zkoumané jevy, jsem využila metody orální historie, konkrétně polostrukturované rozhovory, které mi umožnily hlubší pochopení zkoumané problematiky. Pro představení výsledků působení waldorfského výchovného a vzdělávacího přístupu k žákům s odlišným znevýhodněním jsem zvolila metodu případových studií, protože mi dobře umožnila shrnout a vyhodnotit jejich vývoj ve sledovaných oblastech po dobu školní docházky do waldorfské školy. Syntetizující metodou jsem vyvodila jednotlivé dílčí závěry i závěr celé diplomové práce.

Diplomová práce se skládá ze dvou částí, a to části teoretické a výzkumné. V teoretické části se zabývám historií československého školství po 2. světové válce. To mi umožnilo osvětlit důvody, které vedly ke vzniku alternativních škol po roce 1989.

Alternativními školami jsou v této práci rozuměny školy realizované v Československu po roce 1990, které jsou odlišné od stávající jednotné školy. Mezi tyto školy patří i waldorfské školství. V teoretické části se stručně zabývám životem a filozofií zakladatele waldorfského školství Rudolfa Steinera a podrobně popisují principy a praxi waldorfské pedagogiky.

Ve výzkumné části se věnuji uchopení historických skutečností na podkladu vzpomínek pamětníků, kteří stáli u zrodu waldorfských škol v Československu po roce 1989. Rozhovory s pamětníky mi pomohly objasnit vznik waldorfských škol v Československu v této době. Respondenty byli zakladatelé, učitelé, rodiče i absolvent waldorfské školy. Získala jsem tak cenné informace k podmínkám vzniku waldorfských škol i pohled na waldorfský přístup ke vzdělání ze strany rodičů absolventů waldorfských škol i absolventa samého.

V závěru své diplomové práce se vracím k výzkumným otázkám položeným v úvodu. První dvě zkoumané oblasti není možné od sebe úplně oddělit a to: *Jak vysvětlit vznik waldorfských škol v Československu po roce 1989? a Jaká byla motivace zakladatelů waldorfských škol v Československu?*

Waldorfské školy vnikaly na principech reformního hnutí a zároveň na základech duchovní vědy antroposofie, kterou formuloval Rudolf Steiner. Počátkem dvacátých let 20. století vznikala v německy mluvících zemích sdružení Obec křesťanů a Antroposofická společnost. Brzy na to vznikly pobočky těchto sdružení i u nás v Československu. Právě skrze tyto spolky k nám pronikaly i myšlenky waldorfské pedagogiky. Reformní snahy přerušila druhá světová válka. Po roce 1948, vzhledem k filosofii tehdejší politické moci (KSČ), nebylo možné rozvíjet výchovu na duchovních principech. V 1948 byla uzákoněna „jednotná škola“, která určovala stejné cíle, obsahy, metody, formy i prostředky výchovy a vzdělávání pro všechny žáky daných ročníků. Individualita žáka byla potlačena. Všechny principy reformní pedagogiky byly odmítnuty. Obsah vzdělávání „jednotné školy“ byl ovlivněn politickými záměry a cíli. V roce 1978 byla zkrácena základní škola na 8 let. Zkrácením prvního stupně z pěti let na čtyři roky se množství učiva posíleného informační tendencí stávalo pro mnohé žáky příliš náročné. Neodpovídalo jejich vývojovým možnostem v daném věku. Tyto tendence přetrvaly až do roku 1990. V témže roce byly principy „jednotné školy“ zrušeny. Tím se otevřel prostor pro vznik alternativních škol k běžnému státnímu školství.

Po roce 1989 vznikaly v Československu waldorfské školy v místech, kde žily rodiny, které oslovila antroposofie a waldorfský způsob vzdělávání již ve dvacátých letech dvacátého století. Tedy o založení waldorfských škol usilovali lidé, kteří dlouhodobě souzněli s waldorfským pojetím výchovy a rodiče, kteří hledali pro své děti školu s individuálnější přístupem k žákům a zároveň se zdravými sociálními vazbami. Tím je zodpovězena otázka č. 1 a 2.

Třetí zkoumanou oblastí byly *okolnosti, které provázely vznik waldorfských škol*.

Společnými rysy pro waldorfské školy vznikající těsně po roce 1989 byla absence vhodné budovy pro školu, slabé materiální zázemí a neochota úřadů vyjít vstříc nově vznikající škole. Naopak nově vznikající školy stmelovalo vědomí sounáležitosti všech zúčastněných. Od počátku vzniku waldorfských škol rodiče intenzivně spolupracovali s učiteli. Byli velmi vstřícní a ochotní pomoci vznikajícím školám materiálně i vlastní prací. Mezi rodiči při společné práci ve škole vznikala dlouholetá přátelství.

Učitelé waldorfských škol byli vedeni zahraničními mentory, jezdili do zahraničních škol na náslechy, navštěvovali tematické kurzy. Československé školy měly velkou výukovou i materiální podporu spřátelených waldorfských škol v zahraničí. Učitelé si intenzivně vyměňovali zkušenosti mezi sebou navzájem na společných setkáváních. Studium waldorfského semináře na různých místech v republice bylo pro všechny waldorfské učitele samozřejmostí. Tím je zodpovězena otázka č. 3.

Čtvrtou zkoumanou oblastí je vývoj pražské školy. *Jak se vyvíjela pražská waldorfská škola?* Pražská waldorfská škola zahájila svoji působnost ve školním roce 1990/1991 v podobě dvou experimentálních ročníků pro ověřování metod waldorfské pedagogiky při výuce mentálně retardovaných žáků. O rok později dosáhla škola právní subjektivity a škole byl udělen mezinárodní statut waldorfská škola.

Od počátku šlo o inkluzivní školu, kde se ve třídách za určitých podmínek společně vyučovali žáci s poruchami učení, se sociálním znevýhodněním, s hraničním IQ i s mentální retardací. Rodiče těchto žáků nehledali přímo waldorfskou školu ale školu, kde by se jejich děti mohly zdravě rozvíjet, když se jim to nedařilo v běžné škole.

Škola brzo po svém vzniku pořádala díky holandským mentorům waldorfské kurzy přístupné všem zájemcům o waldorfskou pedagogiku. Každý následující rok byla otevřena nová první třída. V roce 2000 škola dosáhla plného počtu ročníků. Postupně přibývali žáci, učitelé, v souvislosti se zvyšujícím se počtem žáků přibývaly i kombinace různých žakovských znevýhodnění, a tudíž se navyšovaly i počty asistentů pedagoga. Důležitým mezníkem ve vývoji školy bylo získání právní subjektivity a tím odpoutání se od původní školy při které vznikaly experimentální ročníky. Učitelé mohli sami utvářet výuku a žáky dělit do tříd tak, aby se mohli co nejlépe rozvíjet a dobře se s nimi pracovalo. Nyní je třeba zařazovat žáky podle doporučení poradenských zařízení a původní funkční rozdělení již není možné. Dalším důležitým mezníkem po letech stěhování bylo získání stálé školní budovy a zároveň změna ředitele školy. Škola má od roku 2004 stálou budovu, dobré materiální zázemí a podporu zřizovatele. Nesmírně se znásobila administrativa a digitalizace ji neumenšuje. Waldorfská škola se proměňuje s vývojem společnosti, ale stále má na zřeteli vývojové proměny dítěte a mladého člověka, věnuje se rozvoji jeho vztahu ke světu i rozvoji schopností učit se pro život. Tím je zodpovězena otázka č. 4.

Pátou výzkumnou otázkou jsem zjišťovala, *jak ovlivňuje waldorfské vzdělávání žáky se speciálními výukovými potřebami.*

Působení waldorfského vzdělávání dokládám prostřednictvím dvou případových studií. V případové studii č. 1 se věnuji žáku s diagnózou dětského autismu a lehkou mentální retardací. Sledovanými oblastmi jsou komunikace, porozumění a sociální vztahy. V průběhu sedmi let je naprosto zřetelný posun ve všech třech oblastech, který by ve speciální třídě pro autisty nebyl možný, neboť by takové prostředí nebylo dostatečně komunikačně podnětné.

V případové studii č. 2 se zabývám žákem se specifickými poruchami učení a lehce podprůměrnými mentálními schopnostmi a dovednostmi, který přestoupil do waldorfské školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na podkladě zjištění nedostatků v učivu předchozích ročníků, ztráty motivace ke školní práci, obtíží v začlenění do dětského kolektivu. V průběhu docházky po dobu druhého stupně ZŠ se žák začlenil do třídního kolektivu, získal a udržel si motivaci k učení, rozvíjel sebedůvěru. V současné době je v maturitním ročníku na waldorfském lyceu. Takový posun byl možný díky podmínkám vzdělávání na waldorfské škole pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Tímto je zodpovězena otázka č. 5.

Domnívám se, že cíl práce byl splněn. Byl vysvětlen vznik waldorfských škol v Československu po roce 1989, který se opíral o kontext evropského školství. Podařilo se objasnit a zachytit motivaci zakladatelů waldorfských škol. Skrze analýzu dokumentů a s podporou rozhovorů s pamětníky bylo možné zdokumentovat okolnosti vzniku a vývoje pražské waldorfské školy nyní v Praze 4. Případovými studiemi se podařilo doložit vývoj a kultivaci vybraných žáků a zachytit jedinečnost působení waldorfského vzdělávání.

Cíl práce tak byl naplněn a výzkumné otázky zodpovězeny.

Použité zdroje

BAUMANN, Adolf. *Abeceda anthroposofie: slovník s výkladem pojmů z oboru anthroposofie*. Březnice: IOANES, 1999. ISBN 80-862-9501-x.

BURIÁNEK, Jiří a NEŠPOR, Zdeněk R., 2017. Analýza dokumentů. Online. In: *Sociologická encyklopedie*. Praha: Sociologický ústav AV ČR. ISBN 978-80-7330-308-2. Dostupné z: https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Anal%C3%BDza_dokument%C5%AF. [cit. 2024-01-01].

CACH, Josef. *Počátky nových škol v českých zemích*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 1999. ISBN 80-719-4219-7.

CARLGREN, Frans. *Výchova ke svobodě*. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6.

CSÍKSZENTMIHÁLYI, Mihály. *Flow: o štěstí a smyslu života*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0918-8.

GIESEN, Peter. *Form drawing workboo, lesson plan from grade to grade*. Hamburk: Mercurius, 2011. ISBN/EAN 978-90-805066-0-2

HORÁK, Milan M. *Svátky v běhu roku, my a děti*. In: KOLEKTIV. Věneček – jaro 2014, Přechod do druhého sedmiletí. Sborník pro rodiče waldorfských školek a škol. Praha, 2014, s. 18.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Vyd. 2. Speciální pedagogika (Portál). Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0645-3.

KOEPKE, Hermann. *Devátý rok života: jeho význam ve vývoji dítěte*. Škola 21. Praha: Strom, 1998. ISBN 80-861-0601-2.

LIEVEGOED, B. C. J. *Vývojové fáze dítěte*. Praha: Baltazar, 1992. ISBN 80-900-3077-7.

LINDENBERG, Christopher. *Rudolf Steiner*. Semily: Orpheus, 1998.

MAŇÁK, Josef. *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-1031-2

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují: eseje z dětské psychologie*. Rádci pro rodiče a vychovatele. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-717-8006-5.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

RICHTER, Tobias. *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013. ISBN 978-80-905222-5-1.

RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman, 1994. ISBN 80-900-0358-3.

SINGULE, František. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Odborná literatura pro veřejnost. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. ISBN 80-042-6160-4.

STEINER, Rudolf. *Má cesta životem*. Olomouc: Michael, 2000. ISBN 80-863-4008-2.

SVOBODOVÁ, Jarmila a JŮVA, Vladimír. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Edice pedagogické literatury. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-859-3119-2.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Speciální pedagogika (Portál). Praha: Portál, 2006. ISBN 80-736-7060-7.

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-736-7091-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 978-80-246-0956-0.

VALIŠOVÁ, Alena., KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

VANĚK, Miroslav; MÜCKE, Pavel a PELIKÁNOVÁ, Hana. *Naslouchat hlasům paměti: teoretické a praktické aspekty orální historie*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2007. ISBN 978-80-7285-089-1.

ZDRAŽIL, Tomáš. *První waldorfská škola ve Stuttgartu 1919-1925: Rudolf Steiner – kolegium – pedagogika*. Waldorf. Semily: Akademie waldorfské pedagogiky, 2022. ISBN 978-80-908621-0-4.

WENKE, Hans a RÖHNER, Roel. *At' žije škola: daltonská výuka v praxi*. Edice pedagogické literatury. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-859-3182-6.

Directory of Steiner: Waldorf Schools, Kindergartens and Teacher Education Centers worldwide. Online. Dostupné z: https://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List/Waldorf_World_List.pdf. [cit. 2024-01-01].

Waldorf World List: Directory of Steiner-Waldorf Schools, Kindergartens and Teacher Education Centers worldwide. Online. In: Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners. B.r. Dostupné z: https://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List/Waldorf_World_List.pdf. [cit. 2024-01-01].

Stránky Asociace waldorfských škol České republiky. Online. C2008. Dostupné z: <https://www.iwaldorf.cz/>. [cit. 2024-01-01].

Stručně o waldorfské pedagogice. Online. Stránky Asociace waldorfských škol České republiky. C2008. Dostupné z: https://www.iwaldorf.cz/wald_ped.php?menu=ped-owa. [cit. 2024-01-01].

ČESKO. *Zákon č. 171/1990 Sb., zákon, kterým se mění a doplňuje zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol (školský zákon).* In: *Zákony pro lidi.cz.* Online. cAION CS 2010–2024 [cit. 1. 1. 2024]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1990-171>

Seznam příloh a rozhovorů

Příloha 1 – Dohoda o experimentální činnosti: „Ověřování účinnosti metod waldorfské pedagogiky při výuce mentálně retardovaných žáků“

Příloha 2 - experiment ověřování WP v praxi 1/4

Příloha 3 - experiment ověřování WP v praxi 2/4

Příloha 4 - experiment ověřování WP v praxi 3/4

Příloha 5 - experiment ověřování WP v praxi 4/4

Příloha 6 – První učební plá učební plán waldorfské školy 1 až 4. ročník 1/2

Příloha 7 – První učební plá učební plán waldorfské školy 1 až 4. ročník 2/2

Příloha 8 – První zřizovací listina 18. 6. 1991 1/2

Příloha 9 – První zřizovací listina 18. 6. 1991 2/2

Příloha 10 – Statut Svobodné speciální školy Jana Ámose Komenského 1/2

Příloha 11 – Statut Svobodné speciální školy Jana Ámose Komenského 2/2

Příloha 12– Dodatek ke zřizovací listině, změna adresy (Praha 1– Kampa)

Příloha 13 – Změna formy hospodaření z rozpočtové na příspěvkovou. Změna adresy školy (Praha 10 - Hostivař)

Příloha 14 – Povolení učebních oborů E, H (chovatel zvířat, chovatelské práce).

Příloha 15 – Změna adresy (Praha 10 – Sychrov)

Příloha 16 – Změna adresy (Praha 2 - náměstí Míru)

Příloha 17 – Změna zřizovací listiny. 1/2

Příloha 18 – Změna zřizovací listiny. 2/2

Rozhovor č. 1. – respondent A, zakladatelka pražské waldorfské školy

Rozhovor č. 2 – respondent B, učitelka, zástupkyně ředitele

Rozhovor č. 3 – respondent C, zakladatelka pardubické waldorfské školy

Rozhovor č. 4 – respondent D, učitel, rodič absolventů waldorfské školy

Rozhovor č. 5 – respondent E. učitelka

Rozhovor č. 6 – respondent F, rodič absolventů waldorfské školy

Rozhovor č. 7 - respondent G, rodič absolventů waldorfské školy

Rozhovor č. 8 – respondent H, absolvent waldorfské školy, asistent na waldorfské škole