

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

DIPLOMOVÁ PRÁCE

na téma

**Porovnání kresebného projevu dětí staršího školního věku ve
waldorfské a tradiční základní škole**

Comparing the Art Work of Pupils at the Second Level
Common School and the Waldorf School

Vedoucí diplomové práce:
Mgr. Jana Kouřilová

Vypracoval/a:
Jana Grögerová

České Budějovice 2009

ANOTACE

Diplomová práce si dává za cíl blíže porovnat kresebný projev u dětí na dvou odlišných výchovně-vzdělávacích institucích, na škole tzv. běžné a na škole waldorfské. První oddíl teoretické části se blíže zabývá specifiky a odlišnostmi waldorfské pedagogiky v porovnání s tradičním školským systémem. V druhém oddílu je nastíněn vývoj kresebného projevu u dětí, s užším zaměřením na II. stupeň ZŠ. Praktická část analyzuje soubor 82 kreseb lidské postavy a dotazníkových psychologických testů získaných od dětí 6. a 9. tříd obou typů škol. Cílem práce je postihnout případné odlišnosti v tvořivém přístupu dětí obou typů školství k zadaným tématům.

KLÍČOVÁ SLOVA:

- waldorfská pedagogika
- waldorfská škola
- kresebný projev dětí
- tvořivost

ANNOTATION

The candidate's work aims to compare art work of pupils at two different educational institutions: a regular primary school and a Waldorf school. The first chapter of the theoretical part deals with specific features of Waldorf pedagogy in comparison to that in the traditional educational system. The second chapter outlines the development of children's art skills, especially at the second level of a primary school. The practical part analyses a set of 82 drawings of a human figure and a Sentence Completion Test collected from the sixth and ninth grade pupils of both schools. The aim of this work is to discern possible differences in the children's creativity at both types of schools.

KEY WORDS:

- Waldorf Pedagogy
- Waldorf School
- Art Work of Children
- Creativity

Poděkování

Ráda bych poděkovala všem, kteří mi pomáhali při psaní této práce. Paní magistře Janě Kouřilové za její laskavé a trpělivé vedení. Následně pak všem dětem ze základní i waldorfské školy za jejich energii a vklad při tvoření kresby a vyplňování testu. Bez jejich pomoci by tato práce nevznikla.

Mé poděkování patří i paní ředitelce Iloně Šťastné, paním učitelkám Libuši Vlasákové, Magdaléně Šimonkové a panu učiteli Tomáši Maníkovi, všem výše zmíněným z Waldorfské školy v Písku. Stejný dík patří i vedení Základní školy Dukelská v Českých Budějovicích, především pak panu učiteli Františku Rozumovi. Těm všem děkuji za vstřícný a nápomocný přístup, vlídné přijetí a spolupráci při zadávání kresby a dotazníkového testu v jejich třídách. Dále bych ráda poděkovala paní magistře Kateřině Dvořákové z katedry anglistiky na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích za poskytnutí cenné literatury.

Prohlašuji, že jsem uvedenou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

České Budějovice, duben 2009

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

Datum

.....

podpis studenta

Nemáme se ptát,
co potřebuje člověk vědět a umět pro
současný sociální řád, nýbrž: Co je v člověku
jako vloha,
kterou můžeme rozvinout?

(Rudolf Steiner)

Obsah

I. ÚVOD	9
II. TEORETICKÁ ČÁST	11
1. WALDORFSKÁ vs. TRADIČNÍ PEDAGOGIKA.....	12
1. 1 K vývoji alternativního školství obecně.....	12
1. 2 Počátky a cíle waldorfského školství	15
1. 3 Základní rysy waldorfské pedagogiky	17
1. 4 Charakter učebního plánu	18
1. 5 Učitel ve waldorfské škole, jeho vztah k žákům	20
1. 6 Řízení waldorfské školy, spolupráce s rodiči	21
2. KRESEBNÝ PROJEV DĚTÍ	23
2. 1 K výtvarnému projevu obecně	23
2. 2 Vývoj výtvarného zobrazování u dětí	24
2. 2. 1 Několik slov k problematice kreslení na ZŠ	30
2. 3 Barvy a jak je vnímáme	31
2. 3. 1 Barvy v průsečíku historie	31
2. 3. 2 Symbolika jednotlivých barev	32
2. 4 O představách a představivosti	36
2. 5 O tvořivosti	39
2. 5. 1 Faktory podněcující k tvořivosti	44
2. 5. 2 Faktory potlačující tvořivost	45
III. PRAKTICKÁ ČÁST.....	46
3. 1 Východisko výzkumu	47
3. 2 Hypotézy	47
3. 3 Charakteristika zkoumaných skupin	49
3. 4 Metoda výzkumu	50
3. 4. 1 Kritéria pro posuzování kresby postavy	51

3. 4. 2 Kritéria pro posuzování Testu Nedokončených vět	54
3. 5 Vyhodnocení kresby lidské postavy	56
3. 5. 1 Využití barevné palety v daných třídách obou škol	56
3. 5. 2 Velikost kresby a umístění postavy na ploše	60
3. 5. 3 Statičnost vs. pohyb figury	61
3. 5. 4 Celkový dojem z kresby („Výrazovost“ kresby)	62
3. 6 Vyhodnocení Testu Nedokončených vět	63
3. 6. 1 Hojnost v užití základních slovních druhů	64
3. 6. 2 Vyhodnocení obsahové stránky testu.....	65
3. 7 Výsledky a interpretace výzkumu kresby lidské postavy ..	67
3. 8 Výsledky a interpretace Testu Nedokončených vět	70
IV. ZÁVĚR	75
Resumé	77
Seznam použitých zkratk	79
Seznam literatury	80
Seznam příloh	82

ÚVOD

Základní otázku, jak, jakým způsobem vzdělávat nejmladší generaci jedinců pro budoucnost tak, aby probouzení vlastní identity a individuality každého z nich kráčelo svobodně a ruku v ruce s odpovědností nejen vůči sobě samému, ale i vůči společnosti, si kladla a klade odborná i laická veřejnost desítky let; ani dnes však neexistuje jednotný názor, daný úzus, klíč k tomu, jak nejlépe a nejsmysluplněji pomáhat dětem a mladým lidem nalézat současně vnitřní svobodu, jakožto i cítit spoluzodpovědnost za stav věcí kolem sebe a postupně se též do koloběhu společenského dění s přispěním vlastních sil aktivně zapojovat.

Pole vzdělávání bylo a je sice již mnohokrát přeorávané, nicméně rapidní změny norem v celé společnosti, tak patrné obzvlášť v posledních desetiletích, s sebou přinášejí i nutnou a stálou odezvu školství na tyto změny reagovat, což se projevuje jednou jako bolestný sten, jindy jako radostný přerod a posun vpřed.

Jednu z možností, jak se zhostit nesnadného úkolu vzdělávání, poskytuje waldorfská pedagogika, která usiluje o harmonický rozvoj tělesné, duševní i duchovní oblasti každého dítěte. Snahou a cílem waldorfského školství je rozvíjet u dětí nejen myšlenkové, ale i volní a emocionální stránky jejich osobnosti. Praktickým činností a umělecké tvorbě je tedy věnováno mnohem více prostoru než je tomu na tradičních školách. Alfou a omegou v rozvoji dovedností a schopností dítěte je co možná nejosobnější a nejužší spolupráce dítěte s učitelem/učitelkou, z čehož vyplývá, že právě kvality vyučující/ho, nejen profesní, ale především lidské, tvoří základ tohoto pedagogického systému.

Teoretická část této práce se bude v prvním oddíle zabývat právě porovnáním obou typů školství, přičemž je nutno konstatovat, že materiálů monitorujících metodické postupy na waldorfských školách stále není na českém trhu dostatek. Hlavními informačními zdroji byly publikace v českém, příp. anglickém jazyce, internetové zdroje a několik stěžejních pedagogicky zaměřených knih od Rudolfa Steinera, jež byly v posledních letech vydány i v češtině.

Druhý oddíl teoretické části práce pak bude sledovat kresebný vývoj u dětí s hlubším zaměřením na druhý stupeň ZŠ, jeho charakteristiky, specifika a problematiku.

Praktická část této práce chce přinést srovnání tvořivosti žáků na waldorfské a tradiční základní škole. Na podkladě kresby a Testu Nedokončených vět byly porovnávány zkoumané skupiny, tj. 6. a 9. třídy běžné základní školy a školy waldorfské, z hlediska tvořivého přístupu, spontánnosti, jedinečnosti a originality. Cílem bylo ověření případného rozdílného vlivu obou škol na rozvoj osobnosti, sebepojetí, kreativity a spontaneity žáků, přičemž bylo vycházeno z teoretického předpokladu, že waldorfská pedagogika působí v oblasti výchovy k tvořivosti aktivněji než tradiční školství.

TEORETICKÁ ČÁST

1. WALDORFSKÁ vs. TRADIČNÍ PEDAGOGIKA

1. 1 K vývoji alternativního školství obecně

Výchova a vzdělávání provází lidskou společnost od pradávna. Postupné institucionalizování školství, spolu s rozvojem škol církevních, soukromých i státních a zavedením povinné školní docházky (od roku 1740), vždy vyžadovalo nastavení určitých norem a standardů, které se postupem času více či méně radikálně proměňovaly, stejně jako se proměňovala a mění dosud (a v dnešní, „moderní“ době obzvláště výrazně a rapidně) i společnost jako taková.

Dějiny školství byly a jsou neustálým dialogem a souputnictvím mezi školami tzv. standardními, běžnými a tzv. alternativními, přičemž slovem „alternativní“ v užším smyslu slova rozumíme mnohostranně orientovaný pokus překonat a změnit tradičně konstituované školství, tak jak jej známe z 18. a 19. století. Ve stručných bodech si nastiňme, co konkrétně bylo (a stále je) tradičnímu školství vytýkáno (dle Svobodové, Jůvy, 1995):

- příliš intelektualistické zaměření a podcenění rozvoje tvůrčích schopností
- nedostatek pracovních činností
- jednostranný akcent na učení
- přemíra drilu a nátlaku
- malá citlivost učitele vůči dítěti
- autoritářská výchova založená na poslušnosti
- izolace školy od života i od rodiny

Obdobnou kritiku jednostranně vědecky a technicky zaměřené moderní společnosti, jakožto i její tvořivosti při současné absenci tvořivosti umělecké vznášejí mnozí. Mezi jinými i významní výtvarní pedagogové jakými jsou V. Lowenfeld či Herbert Read. I oni akcentují důležitost úlohy umění pro rozvoj kreativního potenciálu a důrazně varují před opomíjením této složky. Dle Lowenfelda „...v určitém momentě dosahuje student jisté kompetence a způsobilosti reprodukovat správné informace ve správném čase. Taková dovednost je hlavním cílem školního vzdělávání (především na tradičních školách – pozn. autorky), je ovšem nedostačující pro praktický život“ (in Perout, 2005, s. 23).

Z vlivných reformátorů a osobností minulých století, kteří přinesli do oblasti pedagogiky a vzdělávání mládeže mnoho nových, často převratných náhledů, zmiňme za všechny alespoň jména Jana Ámose Komenského, Jean Jacques Rousseaua, Johanna Heinricha Pestalozziho či Johna Deweyho. Rovněž filozofické a psychologické směry jako např. Fredova psychoanalýza, existencialismus, hermeneutika, fenomenologie, postmodernismus nebo humanistická psychologie ovlivňovaly pedagogickou platformu nemalým dílem.

V minulém století prošlo evropské a americké školství nejrůznějšími reformami, z nichž některé zanikly téměř tak rychle, jako vznikly, jiné pak si svou tvář udržely a dodnes nabízejí různě variované alternativy k tradičním způsobům výuky.

Z těch druhých je možno jmenovat za všechny např. **školu Marie Montessoriové**, italské lékařky a pedagožky, jejímž základním pedagogickým krédem bylo: „*Pomoz mi, abych to mohl dokázat sám*“, dále experimentální školu **Jenský plán** německého pedagoga **Petera Petersona**, již by bylo možno označit dodatkem „*škola s prvky domova*“, **Freinetovskou školu** francouzského pedagoga **Celestina Freineta**, vyznačující se týdenními učebními plány a aktivním zapojením žáků do

celkového chodu školy (žáci mj. vydávají a tisknou vlastní školní noviny či píšou volné texty a úměrně k tomu nesou i individuální zodpovědnost za vlastní vklad), **daltonskou školu** se základní nosnou myšlenkou *daltonského plánu*, pracujícím na principu volnosti, samostatnosti a spolupráce žáků, přičemž hlavním smyslem plánu je vytvoření harmonogramu na určité časové období, během něhož žák samostatně, vlastním tempem a řízením své práce rozhoduje o konečné podobě svého projektu, či konečně **Waldorfskou školu** rakouského pedagoga **Rudolfa Steinera**, s důrazem položeným na individualitu dětí, na respektování jejich vývojových stádií a na osobnost vyučujícího (Svobodová, Jůva, 1995).

Rovněž v českém prostředí docházelo v celém minulém století k nejrůznějším snahám reformních pedagogik postavit dítě do centra zájmu a přizpůsobit vzdělávání jeho potřebám a celkovému vývoji. Zde je vhodné zmínit především **Příhodův** pokus (z roku 1928) o reformu českého školství na II. stupni ZŠ ve smyslu „*školy jednotné, vnitřně diferencované*“, který byl však přerušena válkou a zpětně nevyužit, dále např. hnutí **otevřené vyučování**, jež se vyhýbalo tradičnímu konceptu mechanického pamětního učení, tuhé kázně a důrazu na intelekt a naopak prosazovalo vyučování pomocí experimentů, her, spolupráce a uměleckých aktivit, **integrovanou tematickou výuku Susan Kovalikové**, s těžištěm položeným na atmosféře důvěry, smysluplném obsahu výuky, možnosti výběru alternativ pro dítě, podnětném prostředí a zpětné vazbě, **angažované vyučování Stanislava Červenky**, s akcentem na pozitivní a slovní hodnocení a skupinové práce a konečně dnes velmi prosazovanou tendenci ke **globální výchově** (dle Pikea a Selbyho, 1994), vycházející z globálního chápání světa a našeho místa v něm.

Tradiční školy dnes po novu vycházejí z tzv. Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP pro ZV, VÚP,

2007) s důrazem položeným na myšlence, že dnešní vzdělávání je nutno přizpůsobit potřebám člověka 21. století, jeho potřebě zvládat informační explozi, orientovat se ve světě techniky, účastnit se aktivně života ve svobodné společnosti, žít bez problémů v multikulturní společnosti, dorozumět se v prostoru EU, být připraven na řešení praktických situací různého druhu apod. Hlavním cílem vzdělávání se proto stává rozvoj těch životních dovedností, jež jsou pro uplatnění v dnešním světě považovány za klíčové, jako je např. schopnost umět se učit, umět komunikovat, umět řešit problémy, spolupracovat s ostatními, vést za své jednání a chování odpovědnost atd.

RVP stanovuje jen základní požadavky ze strany státu. Tyto požadavky si pak každá škola konkretizuje ve svém školním vzdělávacím programu. Školy musí respektovat základní požadavky vyplývající z rámcových programů, ale v zásadě mají možnost stavět svůj školní vzdělávací program s ohledem na podmínky své školy, zkušenosti svých učitelů, skladbu žáků, jejich zájmy, příp. požadavky rodičů a pomocí volné časové dotace mohou dotvářet zaměření výuky.

1. 2 Počátky a cíle waldorfského školství

V průběhu 20. století vytvořily waldorfské školy svébytný pedagogický proud, který dnes bývá zařazován mezi reformní, či alternativní pedagogická hnutí současnosti (Vzdělávací program Celostní škola, 2003). U samého zrodu těchto škol stála osobnost Rakušana Rudolfa Steinera (1861-1925), rodáka z Kraljevce¹, entuziastického pedagoga, filozofa, spisovatele a sociálního reformátora.

První waldorfská škola byla otevřena 7. září 1919 ve Stuttgartu na popud továrníka Emila Molta, který sledoval Steinerovy přednášky a

¹ Město v bývalém Rakousko-Uhersku, dnešním Chorvatsku.

podnítl ho k převzetí koncepce a vedení nové, nově pedagogicky pojaté, školy (Richter, 1998). Základním požadavkem kladeným na tento typ vzdělávání byl důraz na výchovu *celého* člověka, na rozvoj jeho samostatného myšlení, estetického cítění a vědomého morálního postoje, nikoli jen (jak je tak často vytýkáno současnému tradičnímu školství, pozn. autorky) úzká zaměřenost na intelekt a paměť (Carlgren, 1991).

Principiálně vychází waldorfské školství ze souladu pedagogické antropologie (včetně hluboké znalosti didaktiky a metodiky vyučování) s vývojovou psychologií (Vzdělávací program Celostní škola, 2003). Prvořadým úkolem učitele² zde není žáka teoreticky vzdělávat, ale spíše ho doprovázet a napomáhat mu v rozvoji a hledání vlastní osobnosti, spolu s postupným vedením k vlastní nezávislosti a zodpovědnosti, přičemž kvalita vstřebaných poznatků, dovedností a vědomostí je ceněna výše nežli jejich kvantita. V jedné ze svých přednášek z r. 1924 R. Steiner (učitelům) říká: *„To, co říkáte dítěti a co je učíte, nezanechává ještě dojem. Avšak to, co j s t e v y s a m i... Proto je podstatné, když nevěříme, že dítě by se mohlo (rozumově) učit, co je dobré a co je špatné... nýbrž když víme, že vše, co děláme v blízkosti dítěte, se v dětském organismu proměňuje v ducha, v duši a v tělo. Zdraví celého života závisí na tom, jak se chováme v blízkosti dítěte“* (Carlgren, 1991, s. 28).

Steinerův Kurs lidové pedagogiky zahrnoval všechny lidi, byl nezávislý na jejich světovém názoru a jejich postavení ve společnosti, čímž se vlastně pokoušel rozbít buržoazní formy školy (Carlgren, 1991, s. 17). Ve výchově samé nemělo jít o vštěpování určitého světového názoru, ale o rozvíjení individuálních vloh u dětí tak, aby dorůstaly v samostatné, odpovědné a sociálně pozitivně zaměřené bytosti (Pol, 1996, s. 13).

² zde i v celém textu není pod pojmem učitel specificky míněn pouze muž, nýbrž označuje i učitelku. Obdobně to platí pro pojem žák a žákyně.

1. 3 Základní rysy waldorfské pedagogiky

„Žít v lásce k jednání a nechat žít v porozumění pro cizí vůli je základní pravidlo svobodných lidí.“ (Steiner, 1991, s. 117)

V praxi waldorfského vyučování lze vysledovat 3 základní skupiny cílů, jimiž jsou: rozvoj schopnosti jemně, logicky a tvořivě myslet, dále objevování a rozvíjení schopnosti cítění, senzitivity ke krásnu, k radostem i ke smutkům, k druhým lidem a konečně ochota pracovat nejen pro sebe, ale pro užitek celého lidstva a Země (Pol, 1996).

Waldorfské školství se staví proti principu segregace dětí dle jejich odlišných intelektových kapacit, stejně jako proti jejich předčasné specializaci. Koncept *diferenciace dětí* zde hraje podstatnou úlohu³; ve waldorfských školách se dbá na to, aby v každé skupině žáků byly děti různého nadání, sociálního původu, případně profesionální orientace. Snahou je vytvořit prostor pro všechny žáky. Jde zde o jistou „sociální koedukaci“ a učitelé waldorfských škol v ní bývají velmi spěšní (Pol, 1996, s. 16).

Další snahou tohoto pedagogického systému je propojení světa vědy a umění (Pol, 1996). Spíše než penzum teoretických vědomostí má dítě v průběhu školní docházky nabýt naprosto praktického dojmu o tom, co nás v životě neustále obklopuje (Steiner, 1949, s. 132 in Pol, 1996).

Veškeré vyučování má být naukou o životě. Vychází z tzv. *antroposofie* (z řeck. *anthropos*=člověk a *sofia*=moudrost), jež klade důraz na uvědomění si pravé podstaty člověka; tato je pak úzce propojena s tzv. *eurytmií*, se specifickým druhem pohybového umění, v němž jsou různé kvality tónů a hlásek vyjadřovány gesty a pohybem (Carlgren, 1991, s. 7).

³ V tomto trendu se waldorfská pedagogika výrazně odchyluje od v podstatě protichůdných tendencí dnešních běžných škol, kde naopak během 9leté školní docházky dochází k několikerému (a dle našeho názoru neblahému, pozn. autorky) štěpení a separování dětí ve třídě.

V pohybových formách je vlastní činnost spojena se schopností spoluprožívat pohyb ostatních. V eurytmii jde tedy na jedné straně o umělecké tříbení duševních a tělesných projevů a na straně druhé o pěstění sociálního vnímání a cítění (Vzdělávací program Celostní škola, 2003, s. 83).

Vedle získávání kognitivního vědění je stejná pozornost věnována i předmětům uměleckým a technologickým (Richter, 1998), přičemž klíčovou roli v konkrétním utváření vyučování hraje věk dítěte. Vedle „tradičních“ předmětů se tak děti postupně věnují i takovým činnostem, jako je např. knihařství, mechanika, zeměměřičství, zahradnictví, přadení, pletení či tkaní (s tím, že jsou zcela setřeny rozdíly mezi „dívčími“ a „chlapeckými“ činnostmi), a jsou takto jednak přirozeně zasvěcovány do širokého spektra lidských činností a aktivit, především pak ale mají samy vyšší šanci v nějaké činnosti uspět, čímž se naplňuje jedna ze stěžejních pedagogických myšlenek waldorfského školství, vycházející z přesvědčení, že každé normální dítě je v nějaké oblasti nadané (Huebner, 1972, s. 2 in Pol, 1996, s. 50).

Steinerova metoda staví striktně na vývojových fázích a etapách dítěte. Dle něho se mezi 7. a 14./15. rokem dítěte odehrávají zákony v lidském vývoji a ty jsou u všech lidí stejné. Jde v zásadě o *potřebu nápodoby* v předškolním věku dítěte, o *pocit jistoty skrze autoritu* v mladším školním věku a o *neautoritativní vyučování a lidský kontakt učitele* s dítětem ve fázi puberty a adolescence (Carlgren, 1991).

1. 4 Charakter učebního plánu

Vyučování ve waldorfských školách probíhá v 3-4týdenních epochách, jež se v tomtéž oboru opakují za rok 2x, aby daly dětem možnost zapomenout a opětovným opakováním v nich pak ještě více

upevnilly základní kostru jejich poznatků (Carlgren, 1991). Všechny předměty tzv. hlavního vyučování (matematika, český jazyk, zeměpis, dějepis, přírodopis, fyzika a chemie), jež se dále dělí na část rytmickou, vyučovací a vyprávěcí⁴ (www.wcollegium.qw.cz), jsou vyučovány v dvouhodinovém ranním bloku (epoše) na začátku každého dne.

Základ výkladu staví na živém, mluveném slově učitele⁵. Učebnice jsou využívány spíše doplňkově, okrajově, především ve výuce cizích jazyků a i zde se dává přednost originálům krásné literatury před školními tisky (Carlgren, 1991, s. 53). Děti jsou spíše podněcovány k tvorbě vlastních zápisků, ilustrací, grafů apod., přičemž zhruba do 8. třídy bývají výtahy a zápisky víceméně diktovány učitelem, později jsou žáci vedeni k vyšší samostatnosti⁶.

Co se týče známkování a hodnocení, neprobíhá podobně jako na tradičních školách. Waldorfská pedagogika se řídí vývojovými fázemi dítěte, proto není rozhodující jen stav vědomostí, nýbrž celkový vývoj dítěte⁷. I z toho důvodu nejsou děti v nižších třídách podrobovány žádným testům či zkouškám. Tradiční pětistupňovou škálou se zde neznámkuje, hodnocení žáka probíhá na slovní bázi, výjimkou pak je poslední vysvědčení závěrečného, u nás tedy devátého, ročníku, kde žák vedle slovního hodnocení obdrží rovněž klasické vysvědčení se známkami, a to z prostého důvodu tohoto požadavku středními školami, gymnázii a ostatními typy vyššího vzdělávání.

4

viz

http://www.waldorfb.cz/data/down/dokumenty/waldorf_letak_1_5_nahled.pdf

⁵ Vyprávění učitele zaujímá významné místo ve výuce: v prvních třídách jsou tématem jeho vypravování různé bajky, legendy, pohádky a biblické příběhy, ve vyšších ročnících přechází k barvitému líčení reálných historických událostí, s tím ovšem, že se vždy snaží zapojit danou látku do širších souvislostí.

⁶ V ČR končí docházka na waldorfskou školu 9. třídou. Tradiční docházka na WŠ je nicméně 12letá.

⁷ vedle oblasti myšlenkově poznávací je zde kladen důraz též na oblast citově prožitkovou (žákovo prožívání, vcitování se do věcí, do lidí, jeho vnímání hodnot apod.) a oblast činnostně volní (zahrnující žákovu jemnou i hrubou motoriku, jeho projevy aktivity či pasivity, snahy, zájmu, vytrvalosti a nasazení v konaných činnostech apod. (Vzdělávací program Celostní škola, 2003).

1. 5 Učitel ve waldorfské škole, jeho vztah k žákům

Jak už bylo zmíněno výše, vzájemný blízký vztah mezi učitelem a jeho žáky tvoří (či měl by tvořit) základní a nejdůležitější osu waldorfských škol.⁸ Z toho důvodu je také snahou, aby jeden a tentýž učitel provázel svou třídu co možná nejdéle (nejlépe po celých 9 let základní školní docházky), což ovšem v praxi lze, z mnoha důvodů, jen obtížně splňovat.

Třídní učitel vyučuje většinu předmětů. To mj. znamená, že může pracovat s delší, hmatatelnější perspektivou (ideálně osmi, resp. devíti let), sám se rozhoduje, co konkrétně z dané látky a jakým způsobem připravit, čímž je neustále vybízen k tomu, aby nestagnoval a neupadal do rutinní každodennosti, neboť má před sebou stále novou látku a své žáky na stále novém stupni jejich vývoje. Takovýto široký záběr je jistě velice náročný a nese s sebou velký díl odpovědnosti, stejně tak však může být pro učitele velkou výzvou a stimulem pro jeho vnitřní růst⁹ (Pol, 1996). Ve vyšších ročnících a při výuce jednotlivých předmětů (zejm. cizích jazyků, uměleckých či praktických předmětů atd.) se nicméně stanovují odborní učitelé (Richter, 1998).

Jedním z mnoha úkolů pedagoga na waldorfské škole je vědomá práce na vlastním temperamentu (sangvinik, melancholik, flegmatik, choleric). Teprve prohlubujícím se uvědomováním si vlastních vloh a možností může učitel lépe a vědoměji působit na žáky, jejich osobnost a temperament a může (dokonce by měl) výuku obměňovat a uzpůsobovat tak, aby uspokojil průběžně všechny 4 temperamenty, jinými slovy, aby nepůsobil proti nim, nýbrž v souladu s nimi. Těmto teoretickým

⁸ Každý budoucí učitel waldorfské školy musí projít vedle odborné kvalifikace ještě dodatkovým, min. jednoletým kurzem seminárního vzdělávání ve waldorfské pedagogice (Carlgren, 1991, s. 18).

⁹ Vzhledem k náročnosti úkolu třídního učitele WŠ bývá poměrně obvyklé, že si učitel po 8 letech práce s jednou třídou vybírá rok či dva placeného volna (tzv. „sabbatical“), věnuje se jiným aktivitám – cestuje, studuje, odpočívá, sbírá síly k další práci, jež nemusí být nutně prací učitelskou (Pol, 1996, s. 44).

požadavkům nemůže plně vyhovět žádný člověk. Pedagog tu ovšem není tlačěn k metě dokonalosti; velkou pomocí je už to, když na tyto požadavky myslí a zůstává si jich vědom. (Carlgren, 1991, s. 97-98).

Důležitým předpokladem úspěšného učitele waldorfské školy je jeho osobní antroposofická orientace – jeho pojetí života, světový názor. I z tohoto důvodu sehrává značnou důležitost „postgraduální“ příprava učitelů¹⁰, zaměřená na 4 základní oblasti rozvoje: 1. na antroposofii, 2. na pedagogiku a psychologii, 3. na obsah vyučovacích předmětů učebního plánu waldorfských škol, 4. na umění a řemesla (Pol, 1996, s. 31).

1. 6 Řízení waldorfské školy, spolupráce s rodiči

Řízení waldorfských škol funguje na bázi tzv. *sdíleného rozhodování*, kdy je řízení školy vnitřně decentralizováno a postaveno naopak na kooperativní spolupráci všech pracovníků školy¹¹ (Pol, 1996). Tento systém společného rozhodování s sebou přináší nutnost pracovat s kolegy bezprostředněji, někdy je i konfrontovat, vystupovat kriticky; jde tedy o jednání s dospělými, řešení rozdílů a aktivní účast na nalézání řešení. Efektivní komunikace a spolupráce nepřicházejí automaticky, je třeba se jim neustále učit a zdokonalovat se v nich, jako i v technikách řešení konfliktů.

Na tomto typu škol jsou silně podporovány četné formy navazování a rozvíjení vztahů školy, resp. učitelů a rodičů. Rodiče jsou poměrně podrobně zasvěcováni do otázek výchovy. V podstatě jedinou sférou, jež je vlivu rodičů „zapovězena“, a jež spočívá plně v pravomoci

¹⁰ Zájemci o studium učitelství na waldorfských učitelských seminářích také musejí (resp. teoreticky by měli - pozn. autorky) mít za sebou až několikaletou praxi v jiném než školském prostředí.

¹¹ byt' kolegium některých wald. škol volí jakéhosi neformálního administrativního představitele, jenž po přesně určené období reprezentuje svou autoritou celý sbor a školu směrem vně, stará se o administrativu apod. Jinde je odpovědnost řízení sdílená, vedoucí se často střídají, či je k řízení zvolena skupina 3-4 lidí aj. (Pol, 1996, s. 115-116).

učitelů, je učební plán a jeho podoba. Přes občasné pokusy rodičů ovlivnit jej stále platí, že jsou to pouze učitelé, kdo jsou v této věci zcela kompetentní a odpovědní (Pol, 1996, s. 120).

Je-li to jen trochu možné, navštěvuje učitel své žáky a jejich rodiče několikrát ročně u nich doma. Získává tím zřetelnější představu o zázemí svého žáka v rodině, ale např. i o pracovních a sociálních aktivitách rodičů atd. (Pol, 1996, s. 120).

Jakýmsi „srdcem“ waldorfské pedagogiky je tzv. *měsíční slavnost*, kdy žáci jednotlivých tříd předvádějí jedenkrát měsíčně¹² sobě navzájem i rodičům, čemu se při vyučování naučili: recitují básně, zpívají či předvádějí menší či větší dramatické hry (Carlgren, 1991); tímto kontaktem opět dochází k bližšímu seznamování rodičů s žáky a učiteli i s celkovým „tepem“ školy.

Na samý závěr k tematice waldorfské pedagogiky dodejme tolik, že rozumíme-li jí umění vychovávat tak, jak bylo založeno Rudolfem Steinerem, pak se nejedná o souhrn pedagogických metod, nýbrž o životní postoj. V tomto ohledu je patrné, že spíše než na souhrnu teoretických pouček, stojí a padá tento pedagogický systém na profesních a osobnostních kvalitách jednotlivých vyučujících, na jejich schopnosti růstu a efektivním fungování v komunitě.

Osobně se domníváme, že filozofie výchovy tak, jak je podávána waldorfským školstvím, má „tradiční“ pedagogice mnoho co nabídnout. Za obzvlášť přínosnou považujeme snahu o co možná nejglobálnější postihnoutí všech jednotlivých složek a faktorů účastných na vzdělávacím procesu, aniž by byly některé z nich opomíjeny, přehlíženy či vytrhávány z kontextu, jak tomu někdy bývá na tradičních školách.

¹² Např. Pol (1996) uvádí mnohem řidší frekvenci těchto setkávání.

2. KRESEBNÝ PROJEV DĚTÍ

2. 1 K výtvarnému projevu obecně

Začátky zájmu o dětský výtvarný projev lze vysledovat do velmi vzdálené minulosti – našli bychom je v každém případě u Aristotela. Nicméně byla to teprve psychologie, která (zhruba v poslední třetině 19. století) přenesla otázky dětské výtvarnosti z půdy filozoficko- pedagogických úvah na vědní základ (Uždil, 1988, s. 19-20).

Např. v psychoanalytickém pojetí byla a je umělecká činnost chápána jako forma náhradního uspokojení. Východiskem pro tento typ činností jsou životní frustrace, jež mají někdy podobu neurózy a jindy podobu uměleckého díla. Symbolická tvorba čerpá z nevědomých zdrojů, tedy z toho, co bylo v osobním životě vytěsněno. Oproti Fredovu pojetí rozšiřuje pak Jungova škola zdroj uměleckých aktivit o tzv. kolektivní nevědomí, které pracuje s archetypy, jež lze najít v uměleckém díle, ale i v pohádkách, mýtech aj. (Perout, 2005, s. 28).

Obdobnou optikou nahlíží na fenomén dětské tvorby i vědci na poli uměleckém. Již v 50. letech minulého století spekoval anglický kritik umění Herbert Read¹³ na téma dětského kresebného projevu takto:

„...Výzkumy by mohly prokázat, že schéma nevzniká libovolně: v dětském čarání

je skrytá tendence k formě a dokonce k určité formě, která má od prvopočátku význam pro nevědomí“ (1967, s. 141). S touto navrženou tezí úzce souvisí i další aspekt vyskytující se v dětské kresbě (jakožto ostatně naprosto ve

všech lidských činnostech, pozn. autorky) a tím je aspekt nápodoby¹⁴.

¹³ H. Read: Education Through Art (1954)

¹⁴ Dětský tvůrce (dle Reada) užívá pro spodobení téhož subjektu současně dvou různých stylů: jeden ke svému osobnímu uspokojení a druhý k uspokojení druhých lidí. Toto zdvojení můžeme pozorovat od samého počátku grafické nebo výtvarné činnosti dítěte. (Pozn. autorky: blíže se aspektu nápodoby budeme věnovat ještě později ve stati O představách a představivosti v souvislosti s teorií tzv. *memů* v pojetí britské psycholožky Susan Blackmoreové.)

V podobném duchu jako Read se vyjadřují i mnozí současnější autoři. Dle Babyrádové „*výtvarné projevy nejsou ‚nečitelné‘, jejich symboličnost je předurčuje ke zvláštnímu druhu čitelnosti. Přistoupíme-li na hypotézu, že výtvarný projev je šifrou, pak musíme počítat s tím, že jeho obsah není zcela volně interpretovatelný a že k jeho odkrývání potřebujeme určitou empirickou zkušenost, ale i intelekt*“ (1999, s. 32).

Nicméně, ať už jsme erudovanými odborníky, či jen laickými, avšak bystrými a citlivými pozorovateli, při pozornějším pohledu a bližší zaměřenosti na autorské dílo (řekněme konkrétně dílo výtvarné či kresebné) zaregistrujeme, že má tu moc vzbudit v nás řadu nejrůznějších pocitů a emocí: od těch nejpříjemnějších a nejlibějších, přes ty celkem neutrální, až po ty nejméně příjemné, jež nás někdy i nutkají k tomu daný výtvarný apriori zamítnout. Naše osobnostní nastavení, vnitřní (často do značné míry neuvědomělé) preference, jako i míra našeho vhledu sehrávají zásadní roli při případné interpretaci díla.

2. 2 Vývoj výtvarného zobrazování u dětí

V naší práci vycházíme především z pojetí a klasifikace C. A. Malchiodiové (1998)¹⁵, která dělí vývoj kresby¹⁶ do 6 základních etap vývoje: jde o etapy *čmárání* (18 měsíců - 3 roky věku dítěte), *základních forem* (3. - 4. rok), *lidské postavy* (4. – 6. rok), *vizuálního schématu* (6. – 9. rok/zhruba do 3. třídy ZŠ), *realismu* (9. – 12. rok) a *adolescence* (12./13. rok a dále).

V období *čmárání* se dítě učí uchopovat předměty (např. tužku, dřívko...) a rozvíjí se u něho motorická aktivita. Zpočátku je uchopení

¹⁵ Nutno podotknout, že její přístup je kompilací teorií mnoha dalších autorů, jako např. Piageta, Lowenfelda, Bucka, Hammera, Koppitze a dalších

¹⁶ Doplňme ještě, že kresba jako taková je považována za formu sémiotické funkce, jež má ve vývojové řadě místo mezi symbolickou hrou a obraznou představou. Podobně jako symbolická hra je i kresba provázena funkční radostí a má sama v sobě svůj cíl, je autotelická (Piaget, 1966, s. 53).

tužky a provedení čáry zcela náhodné (hovoříme o tzv. *chaotické čáranici*), postupně pak přechází během asi půlročního intervalu v tzv. *zvládnutou* a posléze *pojmenovanou čáranici*, kdy už dítě čáru vědomě tvoří a cílí, sleduje při tom svou ruku, víceméně ovládá prostor, kam čáru (kruh, ovál apod.) umísťuje a pojmenovává, co nakreslilo. Říká: „*To jsem já, když běžím*“. Ptáme-li se na význam barev, lze říci, že barvy mají doposud podružnou úlohu (Perout, 2005, 38).

V období *základních forem* začíná dítě vnímat a zachycovat podobnost svých obrázků a reálného světa. Kresba se začíná zkonkrétnovat, spojovat s názvem (proto se hovoří o tzv. *pojmenované čáranici*). Nejčastěji děti v tomto věku zobrazují postavu, a to v podobě tzv. *hlavonožce*, popř. *pulce*, kdy je akcent položen na zachycení obličeje (jednoduché znázornění očí, nosu a úst). Kresby vykazují jednolitě schéma zakreslení (tzv. *grafický automatismus*), v němž existuje jediná předloha postavy či zvířete, byť dítě samo přiřazuje jednotlivým figurám jména. Ani v tomto období nejsou barvy pro dítě důležité, vybarvování se až na výjimky neobjevuje.

Následující etapa, fáze *lidské postavy*, začíná už jasněji rozlišovat nejen pro dítě samo, ale i pro vnějšího pozorovatele, konkrétní záměr kreslíře. Dítě maluje věci průhledně, transparentně, postupně začíná pracovat se širší paletou barev, zpočátku nahodile a subjektivně, později již s vědomým úmyslem použití té které barvy. Celkové rozložení kresby na ploše papíru je přesnější, lépe ukotvené, mívá svou základnu. Reálná velikost objektů dosud není respektována (postava je stejně velká jako dům či strom), popř. už začíná být nahlížena z hlediska hierarchie (tatínek je větší než dítě) či emoční a prožitkové významnosti (Perout, 2005). Většinu znázorněných objektů vztahuje dítě zpočátku k sobě

(sluníčko se na *mě* směje¹⁷, tohle je *můj* dům, apod.), na konci tohoto období pak dochází k tzv. *decentraci*, kdy dítě začíná postupně odhlížet od sebe sama. Stále se objevuje *grafický automatismus*, kresbu dítě dosud nevnímá komplexně, netrápí se rozvržením předmětů na ploše, zažívá ničím nezkalenou radost z aktu tvoření.

V období *vizuálního schématu* dochází k třídění věcí a jevů, jež dítě vidí. Začíná vnímat prostor a pozvolna se pokouší zachycovat věci nejen z pohledu shora (jak tomu bylo dosud), ale i z profilu. Vedle rozlišení dolní a horní linky na papíře začíná dítě vyplňovat i meziprostor na ploše. Dítě kreslí rádo lidi, domy, stromy, auta..., zkrátka vše, co kolem sebe vidí. Neživé předměty bývají antropomorfizované (sluníčko s očima a pusou), barvy povětšinou korespondují s realitou, je brán větší zřetel na detail, postavy mohou držet v ruce různé předměty, objevují se i první pokusy o zachycení pohybu, akce, obrázek získává na dynamičnosti a dějovosti. Patrná je rovněž tendence rozlišit věci bližší a vzdálenější a to pomocí pásů nad sebou, jež ukazují snahu o perspektivní náhled na skutečnost (Perout, 2005, s. 40). Použití barev je plošné, začíná však odpovídat objevenému vztahu mezi objektem a jeho barvou. Barvy jsou používány schematicky: stejná barva je volena pro stejné objekty (Perout, 2005, s. 41). O tomto období vývoje hovoříme jako o *zlatém věku dětské výtvarné tvorby*, neboť dítě má v tomto věku velkou chuť výtvarně se projevit, není dosud spoutáno a inhibováno žádnými bloky a korekcemi typu „to nezvládnu, to neumím...“, kreslí svobodně a to spíše to, co o světě ví, než to, co aktuálně vidí.

Ve fázi *realismu* je dítě velkým pozorovatelem. Snaží se zachytit realitu takovou, jaká opravdu je a poprvé se setkává s neúspěchem, když zjistí, že přesného zobrazení není schopno. Tento subjektivní pocit může být negativně a netaktně podpořen i okolím dítěte a vést příp. k tzv.

¹⁷ Začíná se objevovat antropomorfismus, typický rovněž pro další stádium.

výtvarné krizi, jež dítě svým způsobem zablokuje a zastaví v předchozím radostném a spontánním počínání. Obrázky 10 či 12letých dětí již bývají velmi pestré a bohaté, s nahlíženou perspektivou, důkladnou barevnou kompozicí, stínováním, hlubším propracováním detailů a lépe či hůře zachycenou snahou o pohyb. Můžeme konstatovat přesun z emocionálně fantazijní oblasti k vizuální zkušenosti. Konkrétní předmět je předmětem trojrozměrným. Čtvrtka papíru poskytuje pouze dva rozměry, ale pro konkrétní operace je třeba vyložit iluzi třetího rozměru – hloubky (Perout, 2005, s. 42). Je upouštěno od základní linky, jež je nahrazována několika plány: prostorem „země“ a prostorem „nebe“, které už není znázorněno čarou, ale spouští se „jako roleta“ až k horizontu (Perout, 2005, s. 42). Obrázky se mohou překrývat, prostor je lépe strukturován, uspořádán, rozvíjí se lineární perspektiva (tamtéž, s. 42).

V tomto období se také objevují počátky karikatury a nadsázky, čímž se dítě může snažit vyhnout obtížnému reálnému zobrazení věcí, stejně tak to však vypovídá o jeho vnitřní fantazii, tvůrčím duchu a osobitěm uchopení reality. Někdy dochází k tzv. *ulpívání*, tj. k přílišnému zdůrazňování jednotlivých detailů (např. oblečení) na úkor celistvosti a kompaktnosti obrázku.

Jako regresivní by v dětských obrázcích v této etapě mělo být vnímáno přetrvávání schématu s používáním geometrických tvarů při zobrazení figury. Pozorovatelná by naopak měla být snaha o detailnější zachycení znaků, jež jsou typické pro zobrazovanou osobu a vyjadřují její osobitost. Cit a dovednost vyjádřit pohyb zatím chybí, výsledkem snahy je tzv. loutkový pohyb (Perout, 2005, s. 43).

Dle Piagetovy teorie kognitivního vývoje¹⁸ dochází právě na konci

¹⁸ J. Piaget, švýcarský vývojový psycholog, rozdělil kognitivní vývoj osobnosti do 4 etap: na senzomotorické stádium (0-2 roky), předoperační stádium (zahrnující předpojmové myšlení: 2-5 let a intuitivní myšlení: 5-7 let), na stádium konkrétních operací (7-12 let) a stádium formálních operací (12-17 let).

tohoto věkového rozpětí a na počátku dalšího¹⁹ k překlenutí ze stádia konkrétních operací do stádia formálních operací, kdy dítě začíná logicky a hypoteticky uvažovat, vnímat svět v abstraktních pojmech a tím překračovat smyslové názorné zkušenosti (Perout, 2005).

Poslední fáze, tedy fáze *adolescence*, přichází s věkem 12/13 let, kdy v ideálním případě dítě dochází k jakémusi výtvarnému vrcholu²⁰. Dítě zde prokazuje schopnost zobrazovat realitu adekvátně, vnímá trojrozměrnost prostoru, je schopno zachytit objem a hmotu, pracuje s tzv. *vzdušnou perspektivou*. Současně s tím je kresba dítěte vysoce individualistická a osobitá, dítě vyjadřuje své vlastní názory a pohledy na svět, svou životní filozofii, hraje si s tvary a barvami, světlem a stínem, nebojí se abstrakce. Dítě se začíná vyhraňovat typologicky. Jiný je projev introverta, jiný extroverta, jinak se vyjádří vizuální (objektivní), jinak haptický (hmatový, subjektivní) a jinak smíšený psychický typ²¹ (dle Lowenfelda in Perout, 2005, s. 24-5 a s. 43).

Zdaleka ne každé dítě však do této fáze dojde; v některé z předchozích fází může dojít (v lepším případě) k jakési sublimaci, k přechodu do jiných forem sebevyjádření se (např. písemným projevem, hudbou, pohybem apod.); v horším případě může dítě uvíznout na slepém bodě a svou tvůrčí aktivitu v sobě udusit či potlačit.

V období *adolescence* jsou děti výrazně kritické vůči své tvorbě, zjišťují svou neschopnost nakreslit to, co by chtěly. Velmi záleží na způsobu vedení učitele, zda dokáže dítě motivovat a nabídnout mu

¹⁹ Věkové rozmezí je ovšem nutno brát pouze přibližně a orientačně, neboť vývoj osobnosti je značně individuální a mezi jednotlivými dětmi existují velké rozdíly.

²⁰ V. Lowenfeld rozděluje dále tuto fázi do *pseudonaturalistického období* (11-15let) a období *adolescenční výtvarné tvorby* (14-17 let) (Lowenfeld, *Creative and Mental Growth* in Perout, 2005, s. 37).

²¹ Vizuálně myslící člověk je charakterizován jako ten, který se s prostředím seznamuje převážně zrakem, je pozorovatelem. Pro haptické zaměření jsou dominantní spíše subjektivní tělesné a emoční pocity. Haptický typ mívá zpravidla problémy s perspektivním (vizuálním) způsobem zobrazování, které je aktuální právě v době kolem 12 let. Je proto třeba jeho typologickou danost respektovat. Znázorňování záhybů a řasení oděvu pohybujících se postav přináleží k vizuálnímu typu, oproti tomu výskyt deformací, absence hloubky a plošné používání barvy ukazuje na haptický přístup.

takové techniky, které ulehčí jeho menší výtvarně technickou zdatnost (Perout, 2005, s. 43).

Zmiřme ve stručnosti ještě jedno původnější, poněkud podrobnější pojetí vývoje dětské kresby, a sice pojetí C. Burta. Ten vymezuje přibližně 7 vývojových etap v dětské kresbě (Burt, 1922, s. 319-322):

I. *Čárání* (2-5 let, s vrcholem ve 3 letech), jež je dále rozděleno na *bezzáměrné/záměrné/napodobivé a lokalizované* črtání tužkou.

II. *Linie* (kolem 4. roku), kdy se vyvíjí zraková kontrola, oblíbeným námětem se stává lidská postava, v níž kruh naznačuje hlavu, tečky oči a dvě prosté čáry nohy (řidčeji bývá přidán druhý kruh naznačující tělo, příp. další dvě čáry značící ruce).

III. *Popisný symbolismus* (5-6 let), kdy je postava znázorněna v podobě symbolického schématu, jež se typově poněkud liší u různých dětí, jež však bývá u téhož dítěte znázorňováno s houževnatou pravidelností.

IV. *Popisný realismus* (7-8 let), kdy dítě klade na papír spíše to, co ví, nežli to, co vidí. Detaily už bývají věrněji zachyceny, jde však spíš o myšlenkové asociace než o rozbor vjemů. Též se objevují první pokusy o zachycení tváře z profilu.

V. *Vizuální realismus* (9-10 let), dělící se dále na *dvojměrnou* (kresba pouze v obrysu) a *trojměrnou fázi* (dochází k pokusům o znázornění hmotnosti). Mohou se též objevit pokusy o lehké stínování, překrývání a zachycení perspektivy. Dítě se pokouší kreslit krajiny.

VI. *Potlačení* (11-14 let, nejč. ve věku 13 let)²², kdy dítě začíná být rozčarováno z obtížnosti zachytitelnosti reality a ztrácí odvalu. Zájem se přenáší na projev mluvní, lidská postava se vyskytuje jen zřídka, a pokud, jde spíše o konvenční kresbu.

²² Někteří autoři, mj. např. H. Read (1967, s. 141), polemizují s tím, zda je stádium „potlačení“ opravdu stádiem přirozeným a nevyhnutelným.

VII. *Umělecké oživení* (rané dospívání, asi od 15 let dále), kdy kreslení může poprvé rozkvést v opravdové umění. Dívky nacházejí zálibu v barevné bohatosti, v půvabných tvarech, chlapci bývají více techničtější a mechaničtější. Do tohoto stádia však zdaleka nedojdou všichni, ba naopak; spíše většina než menšina dětí tohoto stádia nikdy nedosáhne, neboť potlačení v předešlém stádiu zasáhlo příliš hluboko.

2. 2. 1 Několik slov k problematice kreslení na základních školách

Nepříliš optimisticky vyznívající skutečnost, že pouze nízké procento dětí dojde ve svém výtvarném vývoji až na samý vrchol kresebného umění a naopak většina z nich se zastaví na některém z nižších stádií, kdy za pocitů vlastní nedostačivosti ztrácí postupně sebevědomí i chuť se pomocí této umělecké formy vyjadřovat a spíše se jí vyhýbá, vede nutně k zamyšlení.

Platí-li výrok francouzské autorky Roseline Davido (2001) o tom, že dítě si uvědomuje sebe sama skrz druhé, blízké osoby, a že výtvarný počin, kresba pak představují jakousi „královskou cestu“ do dětské duše, jimiž může dítě sdělit, jak se cítí, jak samo sebe prožívá a jak vidí své okolí, pak by mělo také automaticky platit, že toto „okno“ do duše by mělo být „otvíráno“ a do něho „nahlíženo“ s největší možnou pokorou a současně úctou vztaženou k jedinečnosti a svébytnosti dítěte.

Výuka uměleckých předmětů na běžných základních školách je, dle našeho názoru, svým způsobem velice obtížná a vyžaduje zcela specifické vedení učitele, které však v praxi bývá často podceňováno. „Vyučovat“ uměleckým disciplínám tak, aby samou svou podstatou napomáhaly rozvíjení co možná nejsvobodnějšího prožívání dítětem, objevovaly a podporovaly jemu nejvlastnější formu sebevyjádření a „těžily“ současně

z jeho momentálního vnitřního naladění, vyžaduje vskutku nemalé pedagogické zkušenosti a rovněž značný výdej energie.

Časové omezení, příliš mnoho žáků v jedné třídě, striktně dané téma kresebného zadání, nedostatečně hluboká učitelova znalost osobnostního nastavení dětí, jeho ne zcela motivující a otevřený přístup k věci a mnoho dalších faktorů brání často dětem „naladit se“ dostatek intenzivně a na dostatečně dlouhou dobu na „vlnu prožitku“ a pokusit se (a navíc s chutí) zachytit své vnitřní představy a pocity na ploše papíru.

Nedostatek aktivující motivace pak může vést k naplnění smutného proroctví vyjádřeného opět slovy R. Davido (2001, s. 18): *„Dítě je tvůrčí bytost, ale jeho kreativita je ve škole mnohdy potlačována... S výjimkou kreseb duševně nemocných nebo citově narušených jedinců postrádají dětské školní kresby originalitu. Dítě se totiž nemůže nechat unést svou vnímavostí a citlivostí; chce-li dostat dobrou známku, musí při vyučování vytvořit kresbu, která má zpravidla otrocky kopírovat realitu...“.*

2. 3 Barvy a jak je vnímáme

2. 3. 1 Barvy v průsečíku historie

Barvami se lidé zabývali odpradáвна, jednotlivým barvám přisuzovali nejrůznější významy a symboliku, s jejich pomocí vyjadřovali svá vnitřní emoční rozpoložení a citová hnutí, stejně jako jich využívali (a využívají dodnes) při nejrůznějších obřadech a rituálech.

Už např. řecký lékař Hippokrates dával barvy do souvislosti s lidskou povahou. Vypracoval teorii čtyř typů temperamentu, každému z nichž přiřadil určitou barvu na základě mísení čtyř šťáv v těle; tak sangvinik (krev) byl spojen s červenou barvou, choleric (žluč) se žlutou,

melancholik (černá žluč) s modrou a flegmatik (hlen) se zelenou (Pleskotová, 1997, s. 116).

Počátkem 19. století rozpracoval důkladně nauku o barvách německý básník, prozaik, kritik a vědec Johann Wolfgang von Goethe, na jehož systém třídění barev je v podstatě navazováno dodnes. Ve svém *Učení o barvách* (kde vyložil původ barev vzájemným působením světla a temnoty)²³ Goethe říká: „*Některé barvy nám dodávají čilosti, živě nás povzbuzují* (červená, pozn. autorky), *jiné nám přinášejí náladu neklidnou, změkčilou, roztouženou* (modrá, pozn. autorky)“ (Pleskotová, 1987, s. 98).

Barvami, jejich prožíváním a jejich duchovní podstatou se do hloubky zabýval rovněž již výše zmíněný zakladatel waldorfského hnutí Rudolf Steiner²⁴; ten dělil obecně barvy na obrazné, kam řadil barvu zelenou (*představující život, jako i jeho mrtvý obraz*), barvu broskvových květů (*představující živoucí obraz duše*), barvu bílou (*představující duševní obraz ducha*) a černou (*představující duchovní obraz mrtvého*) a na barvy lesklé, kam spadala obveselující a ze středu proudící žlutá (jež je leskem ducha), naopak do středu koncentrující, do nitra vedoucí modrá (jež je leskem duše) a konečně červená (jež je leskem živého), která ani nevyzařuje, ani se nestahuje do sebe, nýbrž vyplňuje rovnoměrně prostor v jednodolité vyrovnané ploše (in Šimková, DP, 2006).

2. 3. 2 Symbolika jednotlivých barev

V současnosti se barvami, jejich významy a symbolikou zabývá celá řada autorů. Za všechny jmenujme známého švýcarského psychologa

²³ přičemž lze v základu odvodit, že světlo viděné skrze tmu vypadá červeně a naopak temnota skrze světlo působí modře (in Steiner, Tajemství barev, 2005, s. 128-139).

²⁴ který vycházející z teorie Goethovy, zamítal o něco původnější koncept Newtonův, postavený na víře, že všechny barvy jsou „ukryté“ v bílém světle a lze je tudíž z něho „vylákat“ (in Steiner, 2005, s. 131-2).

Maxe Lüschera, jehož krédem je: „Řekni mi, jakou barvu máš rád, a já ti řeknu, kdo jsi“.

Ve své knize Čtyřbarevný člověk (1989) hovoří Lüscher podrobně o čtyřech základních barvách, jež charakterizuje těmito podstatnými či přídavnými jmény:

modrá = spokojenost, zátiší, klid; tichá, pasivní, hluboká, uvolněná

červená = sebedůvěra, síla, boj, dobytí, úspěch, rozčilení, slast, krev, ďábel;

živá, aktivní, silná

zelená = sebeúcta, napětí, pevnost, moc, důstojnost; hrdá, obranná, úzká

žlutá = svoboda, lehkost, setkání, řešení, naděje; širá, široká (Lüscher²⁵).

Obecně bývají barvy rozdělovány na barvy teplé, jako jsou žlutá, červená a oranžová, jež podněcují ke zvýšené činnosti a na barvy studené, zelená a modrá, jež naopak uklidňují a vyvolávají útlum tělesných funkcí.

Typickým rysem barevného symbolismu je jeho dvojznačnost: každá barva má svou „dobrou“ i „zlou“ podobu.

Modrá - značí dálku, hloubku, klid, zadumání, soulad, věrnost, důvěru, oddanost a tradici, ale také chlad, touhu, osamělost a tajuplné mocnosti.

(Dávají jí přednost lidé toužící po klidu, též lidé unavení, přepracovaní.) *Červená* – je symbolem ohně, krve, životní síly, aktivity, lásky a vášně, plodnosti, ale je také barvou krvavého násilí, válek a válečníků.

(Volí ji lidé cílevědomí, energičtí, tvořiví, soustředění, stejně tak i lidé prudcí a násilníci. Odmítání této barvy může značit pasivitu, ochablost a nedostatek sil.)

Zelená – je symbolem života, znovuzrození, přirozenosti, svěžesti a mládí, přírody, jara, uklidnění, naděje a péče o druhé, je však také barvou zlých duchů a démonů, vodníků a strašidel, barvou ovládnutí a kontroly, vyvolává představu vlhka, ticha, některé odstíny zelené působí jedovatě.

²⁵ http://en.wikipedia.org/wiki/Max_Lüscher#cite_note-2

(Upřednostňují ji lidé toužící po obdivu a uznání, lidé stateční a houževnatí, též ti málo přizpůsobiví a umínění. Odmítají ji lidé originální, přepjatí a vnitřně nejistí.)

Žlutá – je barvou slunečního svitu, povzbuzení, uvolnění, moudrosti, inteligence a božského světla, změny, stejně jako barvou stárnutí, zkázy a blížící se smrti. (Milují ji lidé bezprostřední, plní nadějí, naopak je odmítána lidmi zklamanými a nedůvěřivými.)

Bílá – je barvou ctnosti, nevinnosti, čistoty a cudnosti, je spojována se začátkem i koncem života, v některých kulturách bývá též barvou smuteční.

Černá – je barvou tmy, symbolem smutku, neštěstí, zániku, smrti, moci, tabu, vzdoru, protestu, magie a zla, je však také barvou pokory, skromnosti a odříkání se světských radostí; někde platí za barvu plodnosti, je barvou klíčení a vznikání.

Fialová – je barva neklidná, znepokojivá, melancholická, náročná, osobitá. (Vyhovuje snílkům a romantikům, lidem zdrženlivým, tajnůstkářským, uzavřeným či nezralým. V oblibě ji mají děti v pubertě, těhotné ženy a nemocní s poruchami štítné žlázy.)

Hnědá – je barvou střízlivou, mlčenlivou, solidní, realistickou a vážnou. (Mají ji rádi ti, kdo upřednostňují vlastní pohodlí, též lidé unavení. Vyrovnaný člověk má k hnědé většinou neutrální postoj.)

Šedá – je neutrální či netečná „žádná“ barva. Vyhovuje lidem uzavřeným, unaveným či „alibistům“ (Pleskotová, 1987, s. 100, 105-111, 117-119).

Psycholog Ernst Kretschmer, který rozdělil lidi do dvou základních skupin, na cyklotýmy a schizotýmy, polemizoval s tím, že prvně jmenovaní jsou vůči barvám mnohem vnímavější, snadněji podléhají citům a náladám svým i svého okolí a volí si spíše mezi teplými barvami, zatímco druhá skupina lidí se vyznačuje naopak jakousi suchou

systematičností, vnímáním spíše tvarů nežli barev, z nichž pak volí spíše studené odstíny (Pleskotová, 1987, 113).

K obdobnému shrnutí došel i švýcarský psychiatr Carl Gustav Jung, jehož typologický systém introverze a extroverze dochází k podobným premisám jako Kretschmer: introverty popisuje Jung jako lidi spíše uzavřené, zahleděné do vlastního nitra a upřednostňující studené barvy; extroverty naproti tomu jako lidi společenské, orientované na svět vně sebe a upřednostňující barvy teplé.

V této souvislosti bychom neměli opomenout ani švýcarského psychiatra Hermanna Rorschacha, jenž obohatil psychologický výzkum o barevný test spočívající na principu deseti barevných skvrn kápnutých na bílý podklad papíru a přeložených v půli, čímž se vytvoří symetrický útvar, jenž může leccos připomínat. Úkolem testované osoby pak je sdělit, co na obrázku vidí, přičemž i zde platí, že někteří lidé se soustředí spíše na tvar, jiní odvozují své představy na základě barevnosti skvrn.

V předcházejících statích jsme se opakovaně dotýkali takových výrazů jako jsou *představa*, *vnitřní prožívání*, *tvořivost*; jsou to fenomény, jež s každým uměleckým počinem úzce souvisejí, ba co více - nelze si představit dílo, které by jimi nebylo doslova prodchnuto. O každém z nich bylo již mnohé napsáno. Přesto však (či právě proto) nám podstaty těchto „tajemných zákoutí lidské duše“ stále unikají a je nesmírně obtížné uchopit je za pomoci slovních výrazů, termínů, pojmů a definic, neboť jsou utkány z „materiálů“ a „esencí“, jež mnohdy leží mimo hranice naší současné verbální vybavenosti. Musíme se však o jejich jisté uchopení přesto alespoň pokusit, byť s tím vědomím, že budeme při tomto pokusu spíše klopýtat, spekulovat, tázat se a žasnout.

2. 4 O představách a představivosti

Zpodobit druhým lidem naši představu není nikterak snadné. Pokusíme-li se o to, máme na výběr ze tří možností, jak se to pokusit provést (Read, 1967, s. 149): prostředky *sluchové* (především řeč, příp. její jemnější nuanci, zpěv), prostředky *pohybové* (v podobě gest, rituálů, tance) a prostředky *zrakové* - o něž nám v této práci především jde - (v podobě reprodukování tvarových rysů představy /obrysu, hmoty a barvy/ pomocí malířských barev, hlíny, kamene a dalších materiálů). Vedle těchto základních forem dále existují různé *znaky* či *symboly*, které opět mohou být sluchové či pohybové, nejčastěji však bývají grafické či plastické.

U malých dětí bývá představa neobyčejně živá, často může být eidetická²⁶. S tím však, jak dítě dospívá, její síla a osobitost pozvolna slábnou, až je nakonec představa vystřídána pojmy, jejichž funkcí je usnadňovat proces myšlení a uvažování (Read, 1967, s. 148).

Proces „dospívání“ bývá často ztotožňován s „reálným nahlížením na svět“. Ale co vlastně znamená „reálné nahlížení na svět“? Není koneckonců než nenahraditelnou škodou a ztrátou, začneme-li svět kolem sebe nazírat pouze na bázi pojmů, termínů a slov? Dovolíme si na tomto místě ocitovat zářný příklad tohoto jevu v praxi. Pochází z pera známého švýcarského psychologa E. Berneho:

Malý chlapec vidí ptáky a naslouchá jejich zpěvu s rozkoší. Pak se objeví

hodný tatínek a cítí, že by se měl se synem podělit o své zkušenosti a pomoci mu ve vývoji. Řekne proto: „To je sojka a tamto špaček“. V tom okamžiku, kdy se chlapec začne zajímat o to, který pták je sojka a který špaček, už nevidí ptáky a neslyší je zpívat. Musí je vidět a slyšet tak, jak si to přeje jeho otec. Otce vedou k jeho jednání dobré důvody, protože jen málo lidí si může dovolit, aby strávili život nasloucháním ptačímu zpěvu, a proto čím dřív začne u synáčka s výchovou, tím lépe...

²⁶ tedy detailní, jasná, plastická, blížící se vjemu.

Jen velmi málo lidí umí naslouchat a vidět původním způsobem. Mnoho členů lidské rasy tak ztratilo schopnost... a nemohou už, i kdyby si to mohli dovolit, ani vidět ani slyšet přímo; musí všechno přijímat z druhé ruky.

Na Berneho skeptické nazření navazuje svým způsobem obdobnou, ještě však radikálněji vyjádřenou myšlenkou ve své - v mnoha ohledech převratné a současně děsivé - knize *Teorie memů. Kultura a její evoluce* současná britská psycholožka Susan Blackmoreová²⁷.

Na str. 25 Blackmoreová uvádí, že naše (tj. lidská) unikátnost spočívá v naší schopnosti napodobovat druhé. Naopak dokládá, že mezi zvířaty je imitace extrémně vzácným jevem. Jinými slovy, žádný jiný živočišný druh neumí zdaleka tak dokonale napodobovat, jako to umí člověk a současně platí, že čím lepším imitátorem jedinec je, tím lépe se uplatní ve společnosti, tím je oblíbenější, známější apod.

Vše, co se naučíme imitováním, kopírováním někoho jiného, nazývá Blackmoreová *memem*. Jsou to všechna slova „naší“ slovní zásoby, všechny historky, které vyprávíme, všechny „naše“ znalosti a návyky, které jsme se naučili od jiných lidí, i všechny hry, které hrajeme (tamtéž s. 29).

Vezmeme-li výše zmíněné teorie vážně, vyvstane v nás znepokojivá otázka, zda vlastně tím, jak dorůstáme a přizpůsobujeme se společnosti (či spíše jsme společností - do velké míry nevědomě - formováni), spíše než rozšiřováním svého vědomí a nabíráním „moudrostí“ naopak cosi bytostně podstatného neztrácíme.

Připustíme-li navíc, že přes převratné poznatky moderní vědy a na bázi tzv. špičkové, moderní technologie, nejsme s to definovat tak běžně skloňovaný a používaný termín jako je právě „vědomí“ (neumíme vědomí lokalizovat, nevíme, čím se vyznačuje...), napadne nás současně i to, že možná právě proto nedokážeme také zodpovědět ty nejpálčivější otázky,

²⁷ Její myšlenky jsou v této práci z pochopitelných důvodů velice zestručněny, zjednodušeny a podány toliko jako možný a fascinující náhled na lidskou psyché a její záhady obecně.

jež nás jako lidstvo provázejí odnepaměti: totiž kým vlastně jsme, vy i já, co zde děláme a příp. kam se ubíráme.

Tato rozsáhlejší odbočka nebyla snad nemístná a zbytečná, zamyslíme-li se znovu nad pojmem a funkcí představivosti a položíme si otázku, nakolik vlastně jsme či nejsme „svobodnými pány svých představ“. Můžeme se znovu, jako už tolikrát předtím, otázat: Vědí a vidí malé děti skutečně jinak (pakliže ne lépe) předtím, nežli jsou „zformovány“ společnostmi? Co vše se skrývá a co vězí v (někdy) vskutku bohaté mozaice představ zaplněné nejrůznějšími postavičkami, skřítky, duchy, gnómy a mnoha jinými bytostmi? A kdy vlastně a proč nakonec odkládáme či ztrácíme „klíč“ od těchto „světů“?

Vztáhneme-li výše zmíněné postřehy na oblast pedagogického působení učitele na dítě, přepadne nás řada dalších vtíravých otázek, jako jsou tyto: kde vlastně leží pomyslná hranice, jež by nám bezpečně ukazovala, kam ještě smíme (či snad dokonce musíme) jakožto průvodci při výchově dítěte vstoupit, a kam už bychom vstupovat neměli, nechceme-li znásilňovat jeho vidění světa? Jak rozeznat, kdy dítě jen lehce povzbuzujeme a doprovázíme, aniž bychom mu ukazovali návod, co a jak dělat, aniž bychom jej „formovali“, a kdy už jej přizpůsobujeme takřikajíc obrazu svému? **Lze vůbec být průvodcem a nikoli pouze formátorem?**

Dle výše zmíněné teorie S. Blackmoreové je vlastně možnost, že bychom dítě svobodně vedli k jeho vlastnímu tvořivému potenciálu, prakticky zcela vyloučena, s jedinou výjimkou; tou je navození a udržení si takového stavu prožívání, kdy bychom dokázali být plně bdělí v každém přítomném okamžiku (tedy neustále žít v onom bytí *tady a teď*). Pouze v takovouto chvíli jsme (dle S. B.) vysvobozeni z vleku *memů*, v takovouto chvíli lze říci, že jednáme plně svobodně. Udržet si takovýto stav bytí je však nesmírně náročné, čehož si je vědom každý, kdo se

někdy pokoušel meditovat a setrvat – byť jen na pár minut – ve stavu usebrání a klidu, aniž by byl současně doslova bombardován nejrůznějšími představami a myšlenkami hlásícími se neustále o slovo.

2. 5 O tvořivosti

Existuje mnoho definic kreativity, přičemž jedna z nejstručnějších nám říká, že je to *schopnost vytvářet něco nového* (Barron, 1969). Tentýž autor říká jinde o tvořivosti toto: *„Spojujeme ego s řádem; nevědomí se zmatkem... Tvořivý jedinec nejenže respektuje iracionálno v sobě, ale také je přivolává jako nejslibnější zdroj novosti svého vlastního myšlení. Tvořiví lidé odmítají požadavek společnosti, aby se vyvarovali všeho primitivního, nekultivovaného, naivního, magického a absurdního v sobě samotných...“* (Barron, 1995, s. 66).

Jiná definice nahlíží tvořivost jakožto schopnost poznávat předměty v nových vztazích a originálním způsobem, vidět nové problémy tam, kde zdánlivě nejsou, odchylovat se od navykých schémat myšlení a nepojímat nic jako pevné a vyvíjet z norem vyplývající ideje i proti odporu prostředí, jestliže se to vyplatí... (Petrová, 1999). Petrová odlišuje dva typy tvořivosti, a to tvořivost invenční (kdy se ze známých poznatků tvoří nové kombinace) a tvořivost inovační (vyžadující hluboké pochopení problematiky a uplatňující se především ve vědecké činnosti).

Dle Winnerové (1996) jsou tvořiví lidé silní tahouni, koncentrovaní, dominantní a nezávislí, berou na sebe riziko. Poetičtější definici pak nabízí Clarisa Estés, autorka knihy *„Ženy, které běhaly s vlky“*: Tvořivost je schopnost reagovat na vše, co se děje kolem nás, vybrat si ze stovek možných myšlenek, pocitů, jednání a reakcí, které v nás vyvstanou, dát všechno toto dohromady do jedinečné reakce, výrazu nebo poselství, které zachycuje tu chvíli, vášeň a význam. V tomto smyslu znamená

ztráta naší tvůrčí pohody to, že jsme limitováni pouze v jedné volbě, jsou v nás potlačeny nebo kontrolovány pocity a myšlenky, nejednáme, netvoříme, nekonáme, nejsme (Estés, 1995, s. 271).

Na základě rozborů tvůrčí činnosti bývá dnes rozlišováno několik jejích etap. Jsou to etapy:

1. *explorace* – kdy dochází k orientaci a přípravě, zaměření pozornosti na problém a shromažďování dat,
2. *inkubace* – což je doba zrání, kdy je problém zdánlivě odložen, mozek však stále na nevědomé rovině na problému pracuje, probíhá tedy vnitřní neřízená činnost,
3. *iluminace* – jež je dobou inspirace, krystalizace, intuitivního poznání, náhlého vhledu do problému; napětí z předchozí části je vystřídáno uvolněním a uspokojením z vyřešení problému,
4. *specifikace* – spojená s realizací, dořešením detailů, nápad je prakticky vyzkoušen, řešení se koriguje,
5. *evaluace* – neboli ověření, verifikace, konečné zhodnocení řešení, jeho interpretace, kde se ověřuje hodnota a význam produktu (Kohoutek, R. in Fišer, 2001, s. 11).

Co se týká specifických rysů přispívajících k tvořivé činnosti, např. autoři Dacey a Lennonová (2000) vymezují 10 následujících, jimiž jsou:

- *Tolerance vůči dvojznačnosti*: jakožto schopnost udržet si nepředpojatý postoj tváří v tvář dvojznačnosti.
- *Stimulační svoboda*: jakožto odvaha obejít vymezená pravidla, pokud tato kolidují s tvůrčími myšlenkami jedince a znemožňují mu uspokojení jeho potřeb.

- *Funkční svoboda*: jakožto schopnost oprostit se od běžného chápání věcí a jejich použití. (Poněkud paradoxně se ukazuje, že čím vzdělanější člověk je, tím rigidnější bývá jeho chápání funkce.)
- *Flexibilita*: jakožto schopnost vidět celou situaci a nefixovat se jen na jednu z jejích částí.
- *Ochota riskovat*: neschopnost rozumně riskovat může vést k pocitu bezpečí, ale nikoli k tvořivosti.
- *Preference zmatku*: jakožto upřednostňování složitosti a asymetrie před jednoduchým a symetrickým kontextem. Souvisí to s úzkou vazbou na toleranci vůči dvojznačnosti.
- *Odklad uspokojení*: jakožto schopnost pozdržet v sobě touhu a puzení k rychlému jednání.
- *Oproštění od stereotypu sexuální role*: jakožto větší schopnost nefixovat se plně na tradici danou roli, ale více si vnitřně uvědomovat a svobodně projevat i roli opačného pohlaví²⁸.
- *Vytrvalost*: kreativní osobnost bývá často autotelická, tedy vedoucí samu sebe k cíli. Narazí-li taková osobnost na překážky, disponuje obrovskou vytrvalostí, pramenící z přesvědčení správnosti své cesty.
- *Odvaha*: tvůrčí člověk se nebojí osamocení a rovněž má odvahu ohrožovat dosavadní status quo.

Za 11 důležitý rys považují pak autoři rovněž • *schopnost sebeovládání*. Mezi další rysy tvořivé osobnosti Dacey a Lennonová řadí: vnímavost vůči existenci problémů, poněkud větší sklony k emočním poruchám vyvážené ovšem právě větším sebeovládáním, analytické a intuitivní myšlení, konvergentní a divergentní schopnost řešit problémy, vyšší než průměrnou inteligenci (byť vskutku tvořiví lidé zpravidla nedosahují „geniality“), otevřenost vůči zkušenostem, přijímání zodpovědnosti za

²⁸ V této souvislosti se od 70. let minulého století hovoří o novém aspektu identifikace s pohlavní rolí – o androgynii (andro=mužský a gyne=ženský)

většinu toho, co se jim přihodí, schopnost hrát si a být dětmi, více samostatné činnosti, častější zpochybňování statu quo, nezávislost na mínění druhých, menší obavu z vlastních podnětů a skrytých emocí, schopnost plánovat a rozhodovat se, též upřednostňovat vlastní názor na svou práci před názory druhých, schopnost vyjadřovat individuální názor i za cenu posměchu či kritiky, plodnost především za neobvyklých okolností a konečně originalitu, byť tito lidé nebývají nezbytně „nejlepšími“ studenty.

Doplňme ještě ve stručnosti Daceyho rysy tvořivého jedince některými dalšími charakteristikami tvůrčí osobnosti tak, jak je vymezili jiní význační vědci na tomto poli, a sice V. Lowenfeld (in Uždil, 1988, s. 126-7) a F. Barron (in Stejskal, 1982, s. 5, in Petrová, 1999, s. 33).

Lowenfeld vyzdvihuje mezi schopnostmi nutnými k tvořivosti (a to jak v oblasti umění, tak v oblasti vědy) především tyto: senzibilitu k vlastnímu zážitku a ke své vlastní práci, umění setrvat ve stavu koncentrované receptivity²⁹, flexibilitu a pohyblivost, původnost, schopnost přeskupovat a utvářet, schopnost analýzy a syntézy a cílevědomou organizaci.

Tvůrčí lidé dle Barrona pak mají: výjimečnou zásobu rozumové, leckdy i fyzické energie, složitější náhled na svět, tudíž i komplikovanější život, větší kontakt s podvědomou vrstvou své psychiky, zvýšenou míru představivosti a imaginace, mívají sklon k melancholii, rovněž však také dobře vyvinutou schopnost sebereflexe, mívají vysokou vrozenou inteligenci, vnímají leckdy detaily, jež ostatním unikají, často vyjadřují myšlenky, které jsou pravdivé jen částečně, ale činí to velmi zřetelně, dívají se na věci jako jiní lidé, ale současně tak, jak to jiní lidé nečiní, jsou ochotnější snášet někdy i značná utrpení v zájmu svých tvůrčích cílů.

²⁹ Guilford ještě rozlišuje mezi pohotovostí přijímat myšlenky a schopností těžit z myšlenkových asociací závěry. Tak by např. v oblasti mluvy měla vést schopnost asociativní obměny k tomu, že pro jeden a týž pocit bychom rychle našli řadu výrazů a významů.

Jak vidno, všechna vymezení tvůrčí osobnosti se v podstatě doplňují a prolínají a jasně naznačují přinejmenším tolik, že tvořivá osobnost není nikterak jednoduše zachytitelná a popsatelná, není neměnná, ba naopak, je plná rozporů, protikladů, paradoxů, tenzí, příp. i duševní nestability, je však současně ve finále schopna svou vnitřní silou všem těmto rozporům, ať již ve vlastním nitru či těm přicházejícím z okolí, aktivně čelit. Vpravdě tvořivý člověk nejspíš moc dobře ví, proč mu stojí za to „jít proti proudu“. Jak uvádí např. Z. Pietrasinski (1965, s.

126 in Petrová, 1999): *„Spokojenost a radost, kterou přinášejí úspěchy v tvůrčí činnosti, patří k nejsilnějším příjemným pocitům, jež je člověk schopen prožívat. Projevují se mimo jiné silným pocitem vlastní moci a hodnoty, pocitem hlubokého smyslu existence...“*.

Z práce Daceyho a Lennonové zmiňme ještě zajímavou studii o vlivu výchovného stylu v rodině³⁰. Autoři zaznamenávají 4 odlišné výchovné styly rodičů, jež velkou měrou přispívají k vyšší tvořivosti u dětí či ji naopak brzdí až zcela potlačují. Tyto styly představují:

- *autoritářští rodiče* (vyznačující se přísností a sklonem ovládat)
- *povolní rodiče* (jakožto protiklad předchozích se tito vzdávají do velké míry kontroly nad svými dětmi)
- *autoritativní rodiče* (představující jakýsi střed dvou výše zmíněných výchovných stylů)
- *rodiče s výchovným rodičovským stylem* (jakožto nejefektivnější způsob vedení svých dětí prostřednictvím modelových vzorů a účinné diskuze; způsob, jenž by tedy v ideálním případě měl jakožto výchovný styl v komunikaci převažovat, pakliže má v dítěti probouzet co nejvíce z jeho vlastní tvořivé invence a podporovat jeho tvořivý potenciál).

³⁰ Dle Daceyho a Lennonové, ale i mnoha a dalších autorů, hraje rodina při rozvíjení tvořivosti primární roli, spolu s faktory biologickými, psychologickými a sekundárně sociálními.

Kreativita obvykle kopíruje vývojové trendy v průběhu života a lze ji nejlépe rozvíjet ve vrcholných životních obdobích (viz J. Piaget a jeho rozdělení kognitivního vývoje dítěte do 4 stádií). Je rovněž prokázáno, že tvůrčí schopnosti lze záměrně zvyšovat, a že tvořivý může být v určité míře každý člověk.

Vedle rodičů samých, působících na tvořivost svých dětí a utvářejících ji nemalým dílem, působí pak na ni velkou měrou také škola, která by v ideálním případě měla vytvářet podnětné a motivující podmínky maximálně podporující dětskou fantazijní a tvůrčí složku oproštěnou od předem vytčených šablon, měřítek a standardů.

Na následujících řádcích jsou uvedeny faktory z oblastí obecné charakteristiky školního prostředí, didaktických metod a projevů učitele, které podněcují a naopak potlačují tvořivost dětí (vyňato z DP, Šimková, 2006).

2. 5. 1 FAKTORY PODNĚCUJÍCÍ K TVOŘIVOSTI:

- polysenzorické uchopování skutečnosti
- laborování (školní experimentování)
- rozhovor, diskuse
- literární tvorba (písemné elaboráty)
- situační metody
- výtvarná tvorba
- hudební/pěvecká aktivita
- pozorování (vnímání jevů)
- mezipředmětové vztahy
- chyba jako aktivizující prvek
- tvůrčí prostředí třídy (výzdoba...)
- hravý učitel se smyslem pro humor
- brainstorming
- práce se symboly
- divergentní úlohy
- asociační cvičení
- inscenační metody
- skupinová výuka
- pohybová aktivita
- didaktické hry
- učení v životních situacích
- projektová výuka
- problémová výuka
- neautoritativní atmosféra

- projevy kladného vztahu k žákům
- oceňování nápadů a myšlenek žáků
- osvobození od hrozby zkoušení a známkování
- optimistický projev učitele
- podněcování k iniciativě

2. 5. 2 FAKTORY POTLAČUJÍCÍ TVOŘIVOST:

- dominance výkladu učitele
- diktování učiva (při zápisu do sešitu)
- důraz na doslovnou reprodukci
- preference konvergentních úloh
- označování odlišnosti za abnormalitu
- chyba jako impuls ke kritice, zavržení
- práce pod stálým časovým tlakem
- neustále přítomná hrozba zkoušení
- vysoká míra konformity žáků
- učitel bez vnitřního řádu a sebekázně
- preference „usedlé výuky“ – pasivita žáků
- zákaz otázek
- orientace na úspěch
- důraz na role pohlaví
- dichotomie práce a hry
- autoritářský režim
- nízká tolerance vůči selhání
- zanedbávání motivace žáků
- strohé prostředí třídy
- potlačování iniciativy
- odtazitý přístup učitele

Závěrem ke stati o tvořivosti můžeme dodejme tolik, že tvořivý jedinec ovlivňuje svým jednáním markantně i své okolí. Tvořivý žák ve školní třídě má tudíž blahodárny vliv na ostatní spolužáky, může je svými schopnostmi podněcovat, obohacovat a ponoukat k touze po vlastním vyšším uplatnění a sebeprosazení. V tomto smyslu se pak, dle našeho mínění, ukazuje jako značně nešťastné řešení současný trend tradičního školství postavený naopak na separování a rozdělování dětí dle jejich schopností do různorodých tříd.

PRAKTICKÁ ČÁST

3. 1 Východisko výzkumu

V praktické části jsme se zaměřili na bližší zkoumání míry tvořivého přístupu, fluence, nápaditosti a originality u kresebného a slovního projevu dětí na dvou typech škol – na škole tradiční a na škole waldorfské.

Snahou našeho výzkumu bylo potvrdit či vyvrátit vytčenou tezi, předpokládající, že děti z waldorfské školy by měly být (vzhledem k volnějšímu stylu a způsobu výuky, vzhledem k vyšší a cílenější zaměřenosti na individualitu dítěte a díky soustavnější a větší zkušenosti v prakticky tvořivých činnostech – více viz teoretická část DP) v kresebné tvorbě, příp. i ve slovním vyjadřování, více tvůrčí, svobodnější, spontánnější a méně konformní než děti z běžné školy.

3. 2 Hypotézy

Hypotézy byly vytčeny na základě předpokladu, že mezi žáky tradiční základní školy a waldorfské školy existuje významný rozdíl v úrovni tvořivosti a tvořivého myšlení, jak na základě odlišných vzdělávacích metod, tak i vzhledem k celkovému přístupu učitele k dítěti na obou typech škol.

Teoreticky bylo vycházeno z předpokladu, že žáci waldorfské školy budou méně konformní, méně uniformní a naopak budou osobitější, samostatnější, sebevědomější, pružnější v myšlení a uvažování, jakožto i celkově tvořivější než žáci z tradiční školy.

Ve výtvarné výchově, stejně jako i v ostatních praktických činnostech, by námi vytyčená domněnka měla platit obzvláště, vzhledem k akcentu waldorfských škol položeném na rozvíjení praktických

dovedností dětí, jež jsou upřednostňovány před pasivně mechanickým drilem paměťového učení.

V podobném duchu jsme rovněž usuzovali, že i ve verbálním, resp. psaném projevu bude u dětí waldorfské školy zaznamenána rozvitější, bohatší, příp. ozvláštňená kompozice s celkově svébytnějším a více suverénním stylem psaní než u dětí z tradiční školy. Při formování této domněnky jsme opět vycházeli z jednoho ze základních principů waldorfského školství kladoucího hlavní důraz při výuce na mluvené slovo učitele, rozsáhlou četbu a živé vypravování příběhů při současné (větší či menší) rezignaci na stereotypní práci s učebnicí. Předpokládali jsme tudíž, že květnatý slovní projev učitele, barevný svou expresivitou a obohacený výraznou rytmikou, mimikou a dalšími kvalitami se kladně odrazí též v mluveném projevu žáků.

Hypotéza: Výsledky porovnávací míru tvořivého přístupu žáků obou typů škol budou vypovídat ve prospěch žáků z waldorfské školy, kteří budou v jednotlivých zadáních našeho výzkumu obecně disponovat vyšší mírou tvořivé invence a osobitějším přístupem k jednotlivým dílčím činnostem, tedy:

Podhypotéza č. 1.: děti z waldorfské školy budou celkově uvolněnější v kresebném projevu, který bude bohatěji, detailněji a svébytněji koncipován;

Podhypotéza č. 2.: děti z waldorfské školy budou rovněž v Testu Nedokončených vět doplňovat věty za využití bohatěji rozvinuté fantazie, za pomoci bohatší, příp. i méně tradiční škály slovních výrazů a spojení, jejich verbální projev bude celkově plynulejší, rozvitější a uvolněnější než u dětí z běžné školy.

3. 3 Charakteristika zkoumaných skupin

Jak již bylo řečeno, pro výzkum byly zvoleny dva odlišné pedagogické přístupy na dvou odlišných typech základního školství: přístup školy waldorfské a přístup školy tzv. běžné. Zkoumán byl vždy jeden 6. a jeden 9. ročník základní a waldorfské školy.

Reálně proběhl výzkum v 6. a 9. ročníku Základní školy v Dukelské ulici v Českých Budějovicích a v 6. a 9. ročníku Waldorfské školy v Písku.

Celkem se výzkumu zúčastnilo 82 dětí, z toho 40 dívek a 42 chlapců (viz tabulka č. 1)

škola	ročník	počet dívek	počet chlapců	celkem
ZŠ	6. třída	9	10	19
	9. třída	16	8	24
WŠ	6. třída	6	12	18
	9. třída	9	12	21

Tabulka č. 1 – Rozložení dívek a chlapců v jednotlivých třídách

Do waldorfské školy se zadavatelka výzkumu vypravila celkem 2x, poprvé proto, aby se blíže seznámila s chodem školy, navštívila některé vyučovací hodiny a seznámila se s vyučujícími (podrobnější informace viz Příloha č. 9 DP) a teprve podruhé proto, aby zadala dětem daný „úkol“, spočívající v kresbě postavy (přesné zadání znělo: „*Nakresli sebe samu/samého tak, jak se znáš*“) a ve vyplnění psychologického Testu Nedokončených vět³¹.

³¹ dle Sentence Completion Test; dětskou verzi Sacksova testu SSCT přepracoval pro české poměry Michal (in Svoboda a kol, 2001, s. 257). Plné znění testových vět viz Příloha č. 7.

Základní školu v Českých Budějovicích pak zadavatelka navštívila pouze jednou (a to z důvodu znalosti tamního prostředí z předchozí praxe) a zadala dětem „úlohu“ stejného znění jako dětem z waldorfské školy³².

Porovnáme-li zájem vyučujících konkrétních tříd na obou typech škol o zkoumanou problematiku, lze říci, že zájem učitelek na waldorfské škole byl nepatrně vyšší než tomu bylo u vyučujících na běžné ZŠ; zde bylo rovněž zadávání dotazníku podmíněno tím, že bylo nutno nejprve písemně požádat rodiče dětí vybraných tříd o souhlas s vyplněním dotazníku a teprve pak bylo možné jej zadat (souhlasilo 98,4% rodičů).

3. 4 Metoda výzkumu

Rozhodli jsme se v této práci nepostupovat při posuzování tvořivého přístupu u dětí dle žádného ze standardizovaných testů, jakými jsou např. Torranceho test tvořivosti (zaměřený na divergentní myšlení a založený na principu dokreslování opakujících se obrázků) (Šimková, DP, 2006, s. 75-76) či Schürerův kresebný test kreativity Kreatos.

Pro posuzování kreseb i psychologického testu jsme zvolili vlastní kritéria, což může být na jedné straně hodnoceno jako odvážné - z důvodu rizika neadekvátní sebereprojekce interpreta, na druhé straně se však domníváme, že i poněkud odlišný, „nezaběhnutý“ a do jisté míry laický náhled na danou problematiku může být nosný a snad i zajímavý a platný, vycházejíce přitom z té základní polohy, že kresbu (jako i jejího autora) nelze pro její nejednoznačnost, mnohovrstevnatost a

³² Nutno ještě podotknout, že si zde zadavatelka úmyslně zvolila ty třídy, v nichž neznala děti osobně a ony neznaly ji, aby byla co možná nejvíce zachována objektivita jejího výzkumu.

„interpretační bezednost“ (termín in Perout, 2005, s. 30) nikdy zcela obsáhnout.

Vytyčit si posuzovací kritéria pro to co je a co není „tvůrčím aktem“, nebylo vůbec jednoduché. Jednak kvůli již zmíněné obtíži dokázat stát po celou dobu výzkumu sdostatek „nad“ věcí samou a v rámci objektivnosti³³ vnášet do posuzování co nejméně „osobních preferencí“, dále pro obtížnou uchopitelnost problematiky jako takové a v souvislosti s tím i proto, že některé kresby dětí se jevily být natolik „nezařaditelné“ a specifické, že přiznáváme, že jsme nejednou takřka nerudovsky tápali nad tím, kam danou kresbu začlenit a jak ji posoudit.

3. 4. 1 Kritéria pro posuzování kresby postavy

Pro posouzení kreseb jsme si vytyčili tato základní kritéria:

1.Využitíbarevnépaletyvjednotlivýchtřídáchobouškol:

Zde jsme zjišťovali průměrný počet barev užitých na jednotlivých kresbách dětí obou škol spolu s tím, zda a nakolik se na obou školách odlišuje³⁴; dále nás zajímalo, zda a jak se sama barevná škála, její rozsah, liší u dětí obou typů škol.

2.Velikostpostavyaumístěnípostavynaploše:

Samotná velikost vypovídá mnohé o autoru kresby. Obecně lze říci, že velikost znázorněné postavy, stejně jako její umístění na kresebné ploše, koresponduje do značné míry se sebevědomím, sebe-pojetím a sebebřijetím autora obrázku. Nicméně, je-li kresba postavy výrazně malá,

³³ (Domníváme se ostatně, že zcela objektivní nedokáže být žádný posuzovatel. On a jeho prožívání jsou vždy součástí experimentu.)

³⁴ Na tomto místě považujeme za důležité upřesnit, že jsme se zde zaměřovali obecně na jakkoli velké či malé použití té které barvy na jednotlivých kresbách. Nesledovali a nepoměřovali jsme tudíž další rozměr související s posuzováním barevnosti, totiž velikost plochy, na níž byla daná barva použita; jinými slovy, pro naše potřeby jsme sčítali použití barvy stejným dílem jak tehdy, byla-li použita na značné ploše, tak i tehdy, byla-li použita jen zcela nepatrně, např. jako čárka úst či tečka oka.

mohou pro toto vyobrazení existovat ještě jiné důvody než jen nízké sebevědomí³⁵.

V této části posuzování jsme se zaměřili na zkoumání průměrné velikosti figur na obrázcích v jednotlivých třídách obou škol s cílem dozvědět se více o sebepojetí jednotlivých dětí (byť toto kritérium neposkytuje přímé vodítko k míře tvůrčího přístupu dítěte k danému tématu, věříme nicméně, že může nabídnout určitý ukazatel jeho náhledu na sebe samé). Jako doplnění k této části jsme zaznamenávali, v jaké části kresebné plochy (formátu A4) se figura nachází. Zajímalo nás prvořadě takové umístění figury, jež se nacházelo výrazně mimo střed plochy, tedy na jejím okraji, a to opět na bázi předpokladu, že tímto umístěním vypovídá dítě jistým způsobem o svém momentálním sebevnímání.

3. Statičnost...plochost“ dvojdimenzionálnostvsdynamičnost.pohyb. plastičnost. „objemovost“ trojdimenzionálnostfigury:

Zde jsme sledovali, zda je nakreslená postava zachycena staticky, schematicky, nehybně, příp. toporně, nepřirozeně, křečovité a toliko dvojrozměrně či naopak působí dynamicky, je v pohybu (v náznaku či zdařile), působí plně (objemově a hmotně) a vystupuje z plochy (trojrozměrnost).³⁶ Všimli jsme si zde rovněž přítomnosti či absence stínování. Dále jsme se v této části soustředili na přítomnost jednotlivých detailů a doplňků (výrazných ozdob, dalších osob či věcí nakreslených navíc k autoportrétu apod.) ozvláštňujících kresbu. Za takové jsme nepovažovali běžné doplňky typu řetízku, náušnic, pásku u kalhot,

³⁵ Malchiodiová (1998) např. zmiňuje příklad 7letého, otcem zneužívaného chlapce, jenž sám sebe nakreslil maličkého a následně obrázek komentoval slovy: „Moc jsem se zlobil na svého tatku a tak jsem chtěl být maličký, aby se ten hněv ve mně rozplynul a aby ho tatka neviděl“. Někdy děti kreslí malé postavy jednoduše proto, aby se skryly před dospělými, jichž se obávají a bohužel i před svými vlastními pocity, jež jsou směsicí obávaného vnitřního hněvu, viny a zmatku.

³⁶ Schopnost trojdimenzionálního znázornění jsme očekávali především u žáků 9. ročníků; u dětí 6. tříd jsme zachycení objemu u figur očekávali spíše sporadicky, vzhledem k přelomovosti věku, kdy je dítě schopno zachytit toliko plošné schéma a kdy přechází k zachycení trojrozměrného tvaru. Viz teoretická část DP

kšiltovky, ozdob na oblečení aj., pokud tyto nebyly zachyceny netradičně, zajímavě či natolik svérázně, že upoutaly pozornost.

4. Celkový dojem z kresby - fluence, uvolněnost, osobitost pojetí.

„výrazovost“ jednotlivých kreseb

V této části jsme se zabývali podrobnějším posuzováním výrazu tváře, jako i celkovým dojmem, jakým na nás kresba působila. Rozlišili jsme následující 4 typy „výrazů“ kreseb:

Infantilní: takovéto typy kreseb byly posuzovány jako nejméně zdařilé, značně regresivní ve svém vývoji. Často na těchto kresbách chyběly důležité části těla (a to nikoli z autorova dobrovolného a předem promyšleného rozhodnutí, nýbrž evidentně z jiných důvodů, jako např. z nedostatku energie, času či z obavy z nezvládnutí daného zadání). K tomuto typu jsme řadili též postavy určitým způsobem zdeformované, působící dojmem neadekvátnosti vzhledem k věku dítěte, či kresby vyznačující se výraznou neukončeností, kresby celkově slabší, podprůměrné.

Průměrné: tyto kresby představovaly jakýsi pomyslný střed všech daných výtvorů; zobrazené figury obvykle zachycovaly všechny části těla (pokud někdy určitá část těla či obličeje chyběla, nebylo toto vnímáno jako rušivé a natolik zásadní, že by tím byl ovlivněn celkový dojem z kresby) i jejich správné proporce, postava se však jevila určitým způsobem „neživá“: působila plošně, schematicky, křečovitě, „plápolala“ v prostoru, nenesla „plný výraz“.

Osobité: právě na těchto kresbách bylo možné nalézt to, co výrazy postav předchozí kategorie postrádaly; totiž určitou fluenci a jistotu tahů, vyšší suverenitu autora/autorky při práci s pastelkami, hmotou i prostorem, osobitost v pojetí autoportrétu, odlehčenější a přesto plné tahy a linie působící dojmem bohatosti, ucelenosti, hloubky, příp. až tajemnosti,

svéráznosti a jedinečnosti kresby jako celku. Na tyto typy kreseb by se hodil Uždilův termín „výrazová svěžest“.

Karikaturní: jakožto specifický typ kreseb poměrně typický právě pro období puberty a začínající adolescence. K tomuto typu jsme řadili kresby vybočující mimo „běžný“ rámec ztvárňování postav, kresby, jejichž autor ve své tvorbě úmyslně usiloval o jisté matení a mlžení, příp. odlehčení či parodování zadaného úkolu, ať už z důvodu skrytých obav z nezvládnutí zachycení reality či z důvodu prosté hry či ještě jiného.

3. 4. 2 Kritéria pro posuzování Testu Nedokončených vět

Za důležité považujeme předeslat, že na *Testy Nedokončených vět* je třeba pohlížet (už pro jejich malý počet a rovněž s odkazem na „kritický“ věk puberty a počínající adolescence u dětí) spíše orientačně a toliko jako na pomůcku doplňující hlavní část výzkumu – kresebný projev. Test sám o sobě nepřispěl až tak výrazně k odhalení míry tvořivého přístupu dětí, očekávali jsme nicméně, že nám vypoví něco o náhledu dětí na sebe samé, o jejich sebepojetí a sebeobrazu, neboť to, jak člověk nazírá sám sebe, má na jeho tvořivost koneckonců nemalý vliv a dopad.

Zkoumaná kritéria jsme rozdělili do dvou částí:

(1) V první z nich jsme se úžeji zaměřili na schopnost verbálního vyjádření se u dětí: na bohatost, pružnost a volbu slov v jejich písemném projevu. Sledovali jsme hoinost a pestrost v užití základních slovních druhů (především podstatných a přídavných jmen, zběžně též sloves) a dále jsme zachycovali použití nejčastěji užitých slov v jednotlivých třídách. Jako doplňující položku jsme též zaznamenávali určitým způsobem nezvyklé, méně běžné, vtipné, neotřelé slovní výrazy a originálně užitá slovní spojení.

(2) V druhé části jsme se blíže zaměřili na obsahovou stránku odpovědí dětí. Pokusili jsme se zaznamenat jisté osobnostní a sociální aspekty vyplývající z jednotlivých odpovědí dětí.

Test Nedokončených vět sestával z 24 započatých vět typu „*Naši si o mně myslí, že...*“, *Dítě je v rodině...*“ apod., na něž měly děti dle svého uvážení a momentálního rozpoložení odpovědět.

Při posuzování kritérií jsme postupovali následujícím způsobem:

škálu 24 nedokončených vět jsme si rozdělili do 5 základních okruhů a oblastí, jež jsme pro účely této práce pojmenovali takto:

1. oblast **rodinných poměrů a sebepjetí** dítěte (monitorující to, jak se dítě cítí být rodinou vnímáno, dále jeho vztah k rodičům, sourozencům),
2. oblast **vrstevnických vztahů a vnímání okolí** (náhled dítěte na kamarády, ostatní děti, na svět dospělých),
3. oblast **školního prostředí a vztah dítěte k němu**,
4. oblast **posuzování vlastních silných a slabých stránek**,
5. oblast **vize budoucnosti dítěte** (příp. jeho snů, tajných přání atd.)

K těmto pěti kategoriím jsme následně zařazovali odpovědi dětí, a to nikoli detailně (což by při volných a individuálních odpovědích dětí ani nešlo), ale spíše schematicky, tj. příklonem ke třem hlavním tendencím v dětmí zodpovězených větách **u kategorií 1, 2, 3**:

•**spíše ano (+)**: značící spíše kladný, přitakávající, pozitivní poměr dítěte vztahující se k dané oblasti,

•**spíše ne (-)**: značící spíše záporný, problematický, negativní poměr dítěte vztahující se k dané oblasti,

•**nelze přesně určit (/)**: značící odpovědi, kde nebylo možné s určitostí říci, kterým směrem se odpověď přiklání, či kde odpověď zcela chyběla;

a u **kategorie 4, 5**:

- zaměřenost na činnosti týkající se školy:** odpovědi související úzce se školní činností a vztahující se k ní,
- jiné položky:** všechny ostatní odpovědi nesouvisející nijak se školním prostředím,
- absence odpovědí:** u zcela chybějících odpovědí.

Nutno ještě dodat, že jsme neposuzovali celou škálu vět, ale jen věty vybrané, jež jsme považovali za klíčové a jež bylo možno velkou měrou posuzovat dle vytyčených kritérií (konkrétně šlo o 21 vět, 3 věty jsme ze sledování vypustili).

3. 5 Vyhodnocení kresby lidské postavy

3. 5. 1 Využití barevné palety v daných třídách obou škol:

Děti měly k dispozici barevnou paletu čítající celkem 23 barev. Následující tabulka zachycuje celkový počet barev využitý v jednotlivých třídách (spolu s položkou (+1) zahrnující všechny zbylé barvy z 23 škálové palety, jež byly dětmi použité buď jen zcela nepatrně či vůbec ne), dále průměrný počet barev na 1 žáka a konečně konkrétní výčet 5 nejužívanějších barev a naopak výčet barev užívaných jen zcela nepatrně (příp. vůbec ne).

Ročníky	Z6	Z9	W6	W9
Celkový počet	19 (+1)	19 (+1)	20 (+1)	18 (+1)
Průměrný počet	7,1	7,8	7,7	7,7
5 nejužívanějších	černá	černá	oranžová	černá

	tm. modrá oranžo vá stř.	tm. modrá oranžo	tm. červená tm. modrá	tm. modrá oranžo
Nejméně užívané barvy (ostatní)	tm. fialová vínov á	tm. fialová sv. zelená	okrová* sv. zelená	tm. fialová vínová sv. zelená

Tabulka č. 2 – Přehled využití barevné palety

Maximální rozdíl využitých barev³⁷ činí v průměru o dvě barvy více u dětí z W6 než u dětí z W9. Na ZŠ je skóre v obou třídách vyrovnané. Průměrný počet barev na žáka nevykazuje větších rozdílů.

V obou devátých ročnících je pořadí pěti nejužívanějších barev totožné, s mírně vyšším využitím tmavě červené, tmavě modré a oranžové barvy u žáků Z9 a naopak vyšším procentem v použití bílé barvy (rozdíl 1,6%) u žáků W9.

V 6. ročnících byl zaznamenán rozdíl ve využití oranžové barvy, kdy u žáků W6 byla tato barva použita ve 12%, zatímco u žáků ze Z6 pouze v 6,7% (s rozdílem 5,3%). (Nutno však dodat, že tento rozdíl je velmi pravděpodobně dán tím, že u dětí Z6 byla použita vedle oranžové barvy též okrová, kdežto u dětí z W6 nikoli. Viz poznámka níže.) Následují barvy černá a tmavě červená (nepatrně více využity u dětí ze Z6) a tmavě modrá, jež byla využita v obou ročnících stejnoměrně.

Je také celkem zvláštní, že se děti vedle tmavě fialové (použita 6x na 82 dětí) a světle fialové barvy (použita 14x, z toho 8x dívkami Z9) vyhýbaly využití zelených odstínů barev. Ještě tak nejvíce využívaná byla tmavě zelená (použita 18x na 82 dětí, z toho 7x dívkami Z9, naopak ani

³⁷ Obecně platí, že barvy jako takové vypovídají mnohé o emocích, emočním prožívání. Teoreticky bychom tedy mohli spekulovat o tom, že čím více barev je v té které kresbě použito, tím bohatší a diferencovanější emoční prožívání bychom mohli přisuzovat tomu kterému autoru. Neradi bychom takto schematicky zjednodušovali, můžeme však jako jistou zajímavost uvést, že největší počet barev užitých na jedné kresbě (a to 13) jsme zaznamenali překvapivě nikoli u dívek, ale u chlapců, a to ve třídách W6 a Z9.

jednou chlapci Z9 a 4x chlapci W9), nejméně pak děti sahalý po světle zelené (6x na 82 dětí) a trávově zelené (11x). Šedá barva (jakožto skutečně šedá pastelka, nikoli jako světlejší odstín černé) byla použita 10x. (*Poměrně zajímavý je konečně i fakt, že děti z W6 nepoužily ve svých kresbách okrovou barvu, jež je pro vybarvení částí těla vhodnější než oranžová, ani jednou; v porovnání k tomu děti ze Z6 ji využily ve 4,5%, jako 11. v pořadí z celkově 19 použitých barev.)

Celkový přehled využití barev v jednotlivých ročnících nám podávají barevné kotouče na následující straně.

3. 5. 2 Velikost postavy a umístění postavy na ploše:

Následující tabulka nastiňuje velikost postavy na kresbě v jednotlivých třídách obou škol. Největší rozdíly ve velikosti byly zjištěny u dívek 6. tříd, kde průměrná velikost postavy u děvčat z běžné základní školy byla téměř o 10 cm větší než u dívek z waldorfské školy³⁸. U chlapců 6. tříd činil rozdíl ve velikosti postavy 5,8 cm ve prospěch běžné školy.

V obou devátých ročnících byla průměrná velikost postavy vyrovnanější, u dívek obou tříd přibližně o 2,4 cm větší než u chlapců obou tříd.

Skóre velikosti postav seřazeno od největšího k nejmenšímu vypadá takto: ZŠ6: 22,1 cm, WŠ9: 18 cm, ZŠ9: 17,4 cm, WŠ6: 14,2 cm.

Celková průměrná velikost činila u dětí **ZŠ 19,8 cm**, u dětí **WŠ 16,1 cm**.

Velikost postavy v	Z6 DÍVKY	Z6 CHLAPCI	W6 DÍVKY	W6 CHLAPCI
nejmenší	15,4	11	8	5,9
největší	26,7	27,1	14,1	26,8
průměr	22,3	21,8	12,4	16
Velikost postavy v	Z9 DÍVKY	Z9 CHLAPCI	W9 DÍVKY	W9 CHLAPCI
nejmenší	7	11,6	11	12,3
největší	28,2	23,2	26,5	26,7
průměr	18,4	16,4	19,4	16,6

Tabulka č. 3 - Velikost postavy

³⁸ Tento rozdíl se nám jeví být jako poměrně významný

Umístění postavy na kresebné ploše dopadlo následovně: víceméně na středu se figury nacházely u všech dětí ZŠ6 a u dívek W9. U dívek Z9 byla figura umístěna výrazněji mimo střed u 12,5% kreseb, u chlapců W6 u 16,7% kreseb, u chlapců Z9 a W9 u 25% kreseb a u dívek W6 u 33,3% kreseb, tedy u 1/3. Konkrétní údaje podává Příloha 1 DP.

3. 5. 3 Statičnost vs. pohyb figury

V šestých třídách byly častější pokusy o znázornění pohybu u figury zaznamenány především u chlapců W6 (ve 41,7%). Pokusy o zachycení objemu se rovněž objevily pouze u chlapců W6 (v 16,7%). Detaily a doplňky obohacující kresbu jsme zaznamenali u dívek W6 (ve 33,3%) a u chlapců W6 (33,3%), zcela nepatrně pak u chlapců Z6 (v 10%) a žádné u dívek Z6.

Stínování nebylo v 6. třídách zaznamenáno.

V devátých ročnících jsme shledali překvapivě nízkou míru v zachycení pohybu, jakožto i objemu na kresbách. Výrazněji byly figury v pohybu zachyceny pouze dívkami Z9 (ve 25%) a W9 (ve 22,2%). Rovněž znázornění objemu se objevovalo pouze u dívek a to ve třídách W9 (33,3%) a Z9 (12,5%). Také stínováním byly kresby obohaceny jen výjimečně a to opět více dívkami W9 (22,2%) a Z9 (18,8%).

Ostatní detaily, doplňky a specifičnosti jednotlivých kreseb se v nejvyšší míře objevily u dívek W9 (ve 33,3%; zde nás zaujal především „prázdný“ obličej u dvou postav, typický svou anonymitou právě pro období adolescence), v menší míře u dívek Z9 (ve 25%) a nejméně byly zastoupeny u chlapců Z9 (ve 12,5%). U chlapců W9 nebyly zaznamenány žádné, kresbu obohacující doplňky.

Podrobnější náhled na testovanou kategorii lze nalézt v přílohách 2 a 3 DP).

3. 5. 4 Celkový dojem z kresby („výrazovost“ kresby):

Tabulkové přehledy č. 9 a 10 zachycují výsledky „výrazovosti“ kreseb v 6. a 9. třídách obou škol tak, jak byly vytyčeny v kritériích pro danou posuzovací škálu.

Jednotlivé typy „výrazů“	infantilní	průměrný	osobitý, plný, bohatý	karikaturní
Z6 DÍVKY (9)	2 (22%)	7 (78%)	0	0
W6 DÍVKY (6)	3 (50%)	3 (50%)	0	0
Z6 CHLAPCI	5 (50%)	2 (20%)	0	3 (30%)
W6 CHLAPCI	4 (33,3%)	7 (58,4%)	1 (8,3%)	0

Tabulka č. 9 – Výrazovost kreseb, 6. třídy

Jednotlivé typy „výrazů“	infantilní	průměrný	osobitý, plný, bohatý	karikaturní
Z9 DÍVKY (16)	2 (12,5%)	12 (75 %)	2 (12,5%)	0
W9 DÍVKY (9)	1 (11,1%)	7 (77,8%)	1 (11,1%)	0
Z9 CHLAPCI	2 (25 %)	4 (50 %)	0	2 (25 %)
W9 CHLAPCI	3 (25 %)	8 (66,7%)	0	1 (8,3%)

Tabulka č. 10 – Výrazovost kreseb, 9. třídy

Kresby osobitě pojaté, s plným, propracovaným a svérázným stylem ztvárnění byly zaznamenány toliko u dívek Z9 (ve 12,5%), u dívek W9 (v 11,1%, tj. u jedné kresby z devíti) a dále u chlapců W6 (v 8,3%, u jedné kresby z dvanácti). Karikaturní ztvárnění postav se naopak objevovalo pouze u chlapců, a to ve třídách Z6 (30%), Z9 (25%) a W9 (8,3%). Významněji vyšší procentuální skóre „infantilních výrazů“ se objevilo u kreseb chlapců Z6 (50%) a dívek W6 (50%). Kresby spadající do kategorie „průměrných“ co do výrazovosti byly nejčastěji nakresleny dívkami Z6 (78%), W9 (77,8%) a Z9 (75%) a dále chlapci W9 (66,7%).

3. 6 Vyhodnocení Testu Nedokončených vět

Test Nedokončených vět o 24 položkách zodpověděly děti (%) v tomto pořadí:

Z9 DÍVKY	W6 CHLAPC	Z9+Z 6 CHLAPC	Z6 DÍVKY	W9 DÍVKY	W9 CHLAPC	W6 DÍVKY
98%*	94%	89,6%	88,4%	83,8%	78,4%	73,6%*

(*16 dívek Z9 vynechalo odpověď pouze 7x, oproti tomu 6 dívek W6 neodpovědělo na 38 vět.) Celkově odpověděly všechny děti ze ZŠ (43 dětí) v 92,5% resp. 88,9%* a děti z WŠ (39 dětí) v 83,8%.

(*V případě 1 chlapce ze Z6 byl dotazník vyplněn povětšinou jednoslovnými, spíše jen započatými, neukončenými a navíc zcela nečitelnými slovy, tudíž můžeme k nezodpovězeným položkám u dětí ze ZŠ přiřadit ještě 24 vět z tohoto dotazníku, čímž nám klesne procentuelní skóre o 3,6%.)

Výše uvedená data přímo nepoukazují na míru tvůrčí invence, nicméně mohli bychom dané výsledky interpretovat např. tak, že děti ze ZŠ by teoreticky mohly být uvyklé většímu „drilu“ v plnění požadavků,

stejně jako by mohly být i poněkud více zběhlé v psaní než děti z WŠ³⁹, jejichž odpovědi častěji zcela chyběly a rovněž byly stručnější než u dětí ze ZŠ.

3. 6. 1 Hojnost v užití základních slovních druhů

Tabulky č. 11 a 12 podávají přehled o počtu použitých podstatných, přídavných jmen a sloves na žáka/žákyni ve všech ročnících a dále nastiňují (v%) četnost nejhojněji užívaného slovesa

„být“.

Přílohy 4 a 5 DP pak doplňují přehled o výčet nejčastěji použitých jmen a zajímavých slov či slovních spojení v jednotlivých ročnících obou škol.

Průměrný počet slova na	Z6 DÍVKY (a)	W6 DÍVKY (c)	Z6 CHLAPCI (d)	W6 CHLAPCI (e)	Průměr (f) Z6	Průměr (g) W6
Podstatná	12,7	14,5	11,3	12,8	12	13,7
Přídavná	6,8	7	5,2	4,6	6	5,8
Slovesa,	19	22	17,2	19,8	18,1	20,9
Hojnost v užití slovesa	46,8%	32,6%	54%	40,8%	50,4%	36,7%

Tabulka č. 11 – Počet užití jednotlivých slovních druhů, 6. třídy

³⁹ Několika dětem z WŠ6 pomáhala vyplňovat věty paní učitelka, která za ně rovněž psala.

Průměrný počet slova na	Z9 DÍVKY (16)	W9 DÍVKY (16)	Z9 CHLAPCI (16)	W9 CHLAPCI (16)	Průměr (24) 70	Průměr (20)
Podstatná jmená	13,3	12,4	10,9	11,8	12,1	12,1
Přídavná jmená	8,9	7,4	6,5	5,8	7,7	6,6
Slovesa, slovesné	24	20,1	22,9	17,2	23,5	18,7
Hojnost v užití slovesa	46,3%	48%	39,3%	48,1%	42,8%	48%

Tabulka č. 12 – Počet užití jednotlivých slovních druhů, 9. třídy

Můžeme opět shrnout, že nejširší škála podstatných jmen byla zaznamenána u dětí z WŠ6 (užito v průměru o 1,65 jmen na žáka víc než v ostatních třídách), nejvíce přídavných jmen použili žáci ze ZŠ9 (až o 1,9 adjektiv na žáka více než u WŠ6, kde jich bylo naopak použito nejméně) a nejvíce sloves použili žáci ze ZŠ9 (23,5 slovesa na žáka), přičemž nejnižší výskyt slovesa „být“ (a tudíž vyšší výskyt jiných sloves) byl zaregistrován u dětí z WŠ6 (ve 36,7%) oproti naopak nejhojněji časovanému slovesu „být“ ve třídách ZŠ6 (v 50,4%) a WŠ9 (48%).

3. 6. 2 Vyhodnocení obsahové stránky testu

Výsledky této části byly vyhodnoceny takto:

v 1. oblasti (rodinných poměrů a sebepojetí) se objevilo méně kladných reakcí u žáků WŠ (v 17,1%) oproti žákům ZŠ (ve 22,8%). Spíše záporné reakce se objevovaly na obou školách přibližně stejně a to celkově vyšší mírou (ZŠ=38,3%; WŠ=37,3%).

V 2. oblasti (vrstevnických vztahů, vztahů k okolí) bylo též zaznamenáno méně kladných reakcí u dětí WŠ (ve 12,8%) oproti žákům ze ZŠ (34,3%), kteří kamarády a vztahy s nimi zmiňovali výrazněji častěji a pozitivněji.

Záporněji znějící reakce v této oblasti jsme zachytili u 25,8% dětí ZŠ a 45,9% dětí WŠ.

Ve 3. oblasti (vztahující se na školní prostředí a vztah dětí k němu) se v pozitivním smyslu o škole vyjádřilo 37,1% žáků ZŠ a 31,3% žáků WŠ (kde kladně hodnotilo značně vyšší procento děvčat; u chlapců skóre činilo pouze 14,7%). Zápornější vztah k této oblasti byl zaznamenán u 45,5% dětí ZŠ a 49,8% dětí WŠ.

Ve 4. oblasti (monitorující posuzování vlastních slabých a silných stránek) byla poměrně nečekaně zjištěna značně vyšší absence odpovědí u dětí WŠ (22,5%) oproti dětem ZŠ (8,9%). Odpovědi posuzující vlastní sebeocenění skrze školní úspěšnost se objevily u 28,4% dětí ZŠ a 25,7% dětí WŠ. Sebeuposouzení prostřednictvím jiných kritérií nežli školních pak bylo nalezeno u 62,8% dětí ZŠ a 51,9% dětí WŠ.

Rovněž v 5. oblasti (představ o budoucnosti, přání a snů) byla zachycena značně vyšší absence odpovědí u dětí WŠ (v 21,4%, tedy téměř 4x více) oproti dětem ZŠ (5,7%). Představy a vize související určitým způsobem se školou a školní úspěšností byly zachyceny u 20,1% dětí ZŠ a pouze u 13,7% dětí WŠ. Naopak zaměřenost v této oblasti jinými směry, nesouvisejícími se školou jsme zaznamenali u 73,4% žáků ZŠ a 65% žáků WŠ.

(Jako jakousi dodatkovou, „nadrámcovou“ informaci můžeme zmínit zajímavost, že děti ze ZŠ použily k vyplňování testu (či jeho části, např. hlavičky testu) jinou propisku než modrou v 9 případech a to buď modrý fix, tužku nebo černou propisku. Děti z WŠ oproti tomu psaly jinou než modrou propiskou ve 20 případech a vedle tužky se objevovaly též červená, zelená, černá propiska či fix a modrá pastelka.

Také jsme z odpovědí dětí zjistili (byť ne se zcela 100% mírou validity; v několika málo případech nebylo možné data určit), že sourozence má na ZŠ přibližně 77,4% dětí a na WŠ asi 80,3% dětí.)

3. 7 Výsledky a interpretace výzkumu kresby lidské postavy

Přehledová tabulka č. 13 shrnuje celkové výsledky všech základních posuzovaných kategorií u kresby.

Posuzované skupiny	Počet barev celkem	Průměrný počet barev na postavu	Velikost postavy	Zachycení pohybu	Trojrozměrné zobrazení	Stínování
ZŠ	19 (+1)	7,5	19,8 cm	11,6%	4,7%	9,3%
WŠ	19 (+1)	7,7	16,1 cm	20,5%	12,8%	7,7%

Tabulka č. 13 – Závěrečné výsledky všech posuzovaných kritérií u kresby

Posuzované skupiny	Doplňky u kreseb	„Osobitý“ výraz	„Infantilní“ výraz	„Průměrný“ výraz	„Karikatura“	Kresba na šířku
ZŠ	14 %	3,1%	27,4%	55,8%	13,7%	4,1%
WŠ	23,1%	4,8%	29,9%	63,2%	2,1%	8,4%

Pokračování tab. č. 13

Shrnující otázka, již jsme si v souvislosti k výše zaznamenaným výsledkům monitorujícím jednotlivé položky míry uplatnění tvořivého přístupu u dětí položili, zněla takto:

„Přistupovalo dané dítě k činnosti tvořivě, tj. byla jeho kresba obohacena

minimálně jedním z následujících, námi vytyčených, prvků, rysů a kritérií (pohybem, objemovostí, stínováním či zajímavými doplňky)?“

Odpověď jsme získali následující:

alespoň jeden tvořivý prvek či moment jsme zaregistrovali **u 17 dětí ze 43 na ZŠ (39,5%)** (z toho u 15 dětí ze Z9 a pouze u 2 dětí ze Z6) a **u 25 dětí z 39 na WŠ (64,1%)** (z toho u 13 dětí z W6 a u 12 dětí z W9).

Vyšší míra tvořivé činnosti v této posuzované části našeho výzkumu **vypovídá** tedy poměrně zřetelně **ve prospěch dětí z waldorfské školy**, čímž **v této fázi koresponduje s výše vytyčenou podhypotézou č. 1,**

přisuzující vyšší míru tvořivé invence v kresebném zadání právě dětem z waldorfské školy.

Žáci této školy prokázali vyšší snahu, jakožto i schopnost ve znázornění pohybu a objemu postavy, stejně jako doplnili a obohatili častěji své kresby o různé detailní prvky než žáci ze ZŠ. Pohyb zachytily děti z WŠ téměř 2x častěji než děti z běžné školy a pokusy o trojrozměrné znázornění plochy se objevily u dětí z WŠ bezmála 3x častěji než u žáků ZŠ. Tenhle fakt je jistě významný (a hovoří převážně ve prospěch chlapců W6 a dívek W9). Podobně i množství jednotlivých doplňků doprovázejících kresbu bylo u dětí z WŠ zaznamenáno častěji než u žáků ze ZŠ.

Na druhou stranu musíme přiznat jisté zklamání z celkově poměrně nízké úspěšnosti v zachycení pohybu, objemu a stínování (byť alespoň v náznacích), neboť nejlepší dosažené výsledky dosahují zhruba 1/5 (u doplňků téměř 1/4) úspěšnosti z celkového počtu dětí na každé škole.

Zaměříme se nyní na zbývající položky z kresby vyzískaných dat.

Počet použité barevné škály, stejně jako i průměrný počet použitých barev na jednoho žáka byl na obou školách téměř shodný.

První **rozdíly** byly zaznamenány **ve velikosti postav** a hovořily **ve prospěch běžné základní školy**. Jak zmíněno již dříve, postavy výrazně malých rozměrů nakreslily především dívky z WŠ6 (průměr 12,4 cm).

Velikost postavy může leccos napovídat nikoli snad o tvořivosti jako takové, ale o osobnostní charakteristice autora, o jeho vlastním sebepojetí. Jak nad výrazně malými, tak nad abnormálně velkými postavami na obrázku je vždy dobré se zamyslet, s tím ovšem, že je současně nutné přihlížet ke kresbě jako k celku a vnímat i další rysy a specifika dané kresby.

Obecně bychom mohli říci, že výrazněji menší kresba může naznačovat jistou inhibovanost autora, jeho nižší míru sebevědomí, stejně tak ovšem může např. odrážet jeho momentální rozpoložení; autor může v době kreslení kupř. pociťovat uvnitř sebe hněv, zlobu či jiné „negativní“ emoce a miniaturizací kresby se tak v danou chvíli může pokoušet skrýt tyto pocity sám před sebou. Může také pociťovat úzkost z „testové“ situace jako takové, bát se neúspěchu a nezvládnutí daného úkolu apod. Důvodů nakreslení příliš malé či naopak příliš velké kresby tedy může být více a bez dalších, doplňujících informací o autoru samém nelze uplatňovat jednoznačně znějící závěry; pokládat však tento ukazatel za bezvýznamný a neregistrovat jej vůbec by ovšem také nebylo na místě.

Podíváme-li se na celkovou „výrazovost“ kreseb, obecně můžeme říci, že výsledky dopadly překvapivě neuspokojivě. **Kresby** vymezené našimi kritérii jako „**osobité**“, tedy kresby působící bohatým, plným, lehkým a celistvým dojmem byly **zachyceny celkově jen nízkým procentem** (4,8% u dětí WŠ a 3,1% u dětí ZŠ), opět **mírně ve prospěch dětí z WŠ**. Naopak **počet výrazů „infantilních“** se objevil ve vyšším procentu a **také více u dětí z WŠ (29,9%)** oproti dětem ze ZŠ (27,4%).

Tento zajímavý ukazatel by mohl naznačovat, že mezi dětmi z waldorfské školy existují významnější rozdíly jak v intelektuální, tak i emoční zralosti⁴⁰ než je tomu mezi dětmi běžných škol. Tuto naši domněnku dále jen potvrzují výsledky Testů Nedokončených vět, k nimž se nyní dostáváme.

⁴⁰ Tomuto zjištění by ostatně odpovídal i základní teoretický koncept waldorfské pedagogiky vymezující se ostře proti principu „separování“ a „třídění“ dětí a upřednostňující naopak co možná nejpestřejší paletu dětí v jedné třídě pocházejících z různorodých prostředí a sociálních vrstev, majících různé zájmy, stejně jako i různé osobnostní kapacity atd.

3. 8 Výsledky a interpretace Testu Nedokončených vět

Časový limit a poměrná rozsáhlost testu přiměly děti k poměrně stručným odpovědím, které byly u dětí z WŠ celkově kratší (a častěji ponechané zcela bez odpovědi, jak jsme zmínili už výše) než u dětí ze ZŠ.

Co se týká využití a četnosti jednotlivých slovních druhů, vypadají závěrečné údaje takto:

průměrný počet podstatných jmen na 1 žáka: (ZŠ=12,1; WŠ=12,9),

průměrný počet přídavných jmen na 1 žáka: (ZŠ=6,9; WŠ=6,2),

průměrný počet sloves na 1 žáka: (ZŠ=20,8; WŠ=19,8); z toho sloveso

„být“ bylo časováno dětmi ze ZŠ ve 46,6% a dětmi z WŠ ve 42,4%.

Z údajů vyplývá, že **nebyl zaznamenán významnější rozdíl v bohatosti používání jazyka**, resp. především přídavných a podstatných jmen **mezi dětmi obou škol a nepotvrdila se námi vytčená podhypotéza č. 2**, očekávající bohatší, plynulejší a rozvitější verbálně-psaný projev, jako i poněkud vyšší uvolněnost a suverenitu při práci se slovem u dětí z waldorfské školy. (Pro bližší výčet slov dětmi nejvíce užívaných odkazujeme opět do Přílohy 4 DP.)

Jednotlivé komentáře k 2. části zkoumání testů se zaměřením na obsahovou náplň a rozdělení do 5 oblastí byly vyhodnoceny výše. Výsledky ukázaly **překvapivě celkově nižší kladné** (a naopak vyšší záporné) **reakce jak v oblasti „vlastního sebepojetí a rodinných poměrů“**, tak i v **oblasti „kamarádkých vztahů“ u dětí waldorfské školy**. (V rámci objektivnosti je nutné dodat, že poměrně značná část odpovědí dětí byla koncipována tak, že nebylo možno ji jednoznačně přiřadit ať už ke kladné či k záporné stupnicové škále odpovědí; nicméně i tak se domníváme, že výsledky vyznívají zajímavě, jako i překvapivě.)

Teoreticky bychom spíše očekávali, že např. kamarádské vztahy budou pevnější a utuženější právě na takovém typu školy, jakým je škola waldorfská; podobně bychom očekávali, že i kladné přitakávání vlastním osobnostním charakteristikám zde bude u dětí spíše vyšší (neboť by mělo být teoreticky silněji podporováno osobnějším a citlivějším přístupem učitelů, jako i celkovým pedagogickým zaměřením a stylem výchovy).

V oblasti zaměřené na školní prostředí a aktivity s ním spojené přitakávaly děti ze ZŠ kladně o něco více a naopak záporně o něco méně než děti z WŠ, které projevíly poněkud vyšší míru „kritičnosti“ ke školní instituci. Tyto údaje mohou svádět k vícero interpretacím.

Jedna z nich by mohla být např. taková, že děti z WŠ se cítí ve svém prostředí relativně bezpečně a tudíž se projevují svobodomyšlněji a asertivněji a naopak méně „svázaně“ a konformně v kritičnosti namířené na autority⁴¹ v porovnání s dětmi ze ZŠ. Takováto domněnka by pak ovšem příliš nekorespondovala s výše uvedenými výsledky hovořícími obecně spíše pro nižší míru sebevědomí žáků waldorfské školy. Výše navrženou interpretaci nepodporuje rovněž fakt, že rozdíly ve výsledcích u obou posuzovaných skupin nejsou nikterak výrazné, tudíž ani průkazné.

Co považujeme za více překvapivé a opět vyvracející námi výše vyslovenou teoretickou domněnku, jsou výsledky dvou posledních položek testu zaměřených na oblast „*vlastních silných a slabých stránek*“ a na oblast „*vize budoucnosti*“, příp. přání a snů dětí. Především u těchto dvou sledovaných oblastí byla apriori očekávána bohatší kaskáda nápadů a fantazie, netradičnější „inventář“ slovních výrazů a obrátů, vyšší invence i větší ochota odpovídat především u dětí z WŠ (třeba i za pomoci vtipně, chytře či ironicky zabarvených komentářů a slovních

⁴¹ Což je navíc umocněno tzv. „kritickým“ věkem puberty a adolescence, kdy se vyšší míra kritičnosti k rodičovským i jiným dospělým autoritám projevuje obecně silněji a to i u dětí jinak plašších a introvertnějších.

hříček, svědčících vyšší mírou o svobodnějším, originálnějším a svéráznějším náhledu dětí na svět i sebe sama v něm). Tato naše hypotéza však nebyla prokázána; naopak právě děti z waldorfské školy (v porovnání z dětmi ze ZŠ) nechávaly věty právě v těchto oblastech poměrně často zcela či téměř nezodpovězené.

Připomeňme si ještě jednou získané údaje: **v oblasti** monitorující **„silné a slabé stránky“** dětí **chyběla odpověď u 8,9% dětí ze ZŠ a u 22,5% dětí z WŠ**, tedy zhruba 2,5x častěji. **V oblasti** zaměřené na **„vizi budoucnosti a tajná přání“** pak **děti ze ZŠ vynechaly odpověď pouze v 5,7%, děti z WŠ v celých 21,4%**, tedy bezmála 4x častěji.

Jedna z možných interpretací by mohla naznačovat, že děti na WŠ by teoreticky mohly být úmyslně ponechávány (učiteli a dalšími dospělými autoritami) delší dobu v prožívání jejich „dětského“ světa, aniž by jim byla na bedra příliš brzy uvalována zátěž spočívající ve vážném a zodpovědném rozhodování o jejich budoucím životním směřování.

Mohli bychom se tedy domnívat, že zde není vyvíjen tak silný tlak na prestiž, úspěch a „zařazení se“, jak tomu často bývá na tradičních školách, kde děti mnohdy doslova „pádí“ z jednoho kroužku, z jedné zájmové aktivity do druhé snažíce se v každé z nich uspět, často zřejmě na úkor jejich vnitřního rozvoje. Toto je však jen jedna hypotéza z mnoha. Proč děti z waldorfské školy vykazují značně vyšší míru tápání a nejistoty právě v oblastech, v nichž jsme předpokládali, že se naopak projeví spontánněji, výrazněji a za využití bohatší fantazie než děti z tradiční školy, není zcela zřejmé.

Chceme na tomto místě vyslovit tu domněnku, že Testy Nedokončených vět by mohly být zajímavým ukazatelem sociability dětí na obou typech škol; jejich (ať už objektivního či subjektivně vnímaného) sociálního zařazení a sociálních rolí. S ohledem na výše zmíněné můžeme

nabídnout např. tu hypotézu, že děti z waldorfské školy by se obecně mohly cítit více zranitelné (z mnoha důvodů, které v této práci nemůžeme rozebírat, mj. třeba i proto, že více z nich – jak naznačují odpovědi v testu - žije v neúplné či nefunkční rodině, pochází z různých sociálních zázemí⁴² atd.) oproti dětem ze ZŠ, které v testech obecně dokončovaly věty častěji, asertivněji, volněji a svobodněji a měly méně zábran se vyjádřit.

Mohli bychom však také na odpovědi nahlédnout z poněkud opačného hlediska, totiž s tou (již výše zmíněnou) domněnkou, že děti na běžné škole jsou při práci vedeny k většímu „drilu“, jsou uvyklejší ostřejšímu tempu, jistému řádu a plnění zadaných úkolů, jako i různorodým přístupům a vyučovacím stylům učitelů, kteří se ve třídě pravidelně střídají oproti dětem z waldorfské školy, kde je přístup jediného učitele, příp. několika málo učitelů, k jednotlivým dětem zřejmě individuálnější a osobnější).

Tomu by odpovídaly i výsledky, které naznačují vyšší míru celkově plynulejšího a ucelenějšího verbálního projevu právě u dětí z běžné školy. Děti na WŠ měly častěji evidentnější potíže nejen s formulacemi slov, jejich tvary a gramatikou (což je zřejmě dáno do jisté míry vyšším procentem dyslektických a dysgrafických poruch), ale celkově i s tím splnit úkol v daném čase a zodpovědět všechny věty v testu (či alespoň většinu z nich), čímž se opět dostáváme k polemice již výše zmíněné domněnky hovořící ve prospěch větší „pohodovosti“, nižší míře středovosti, stejně jako menší obavě z časové tísně u dětí z waldorfské školy. Dril, očekávané naplnění požadavků a honba za statickými výsledky na tomto typu školy zřejmě opravdu nemají své místo. Pokud

⁴² Nabízí se zde také otázka, jak velký a jaký vlastně dopad a vliv na tvořivost má „osobní příběh“ jedince. Domníváme se, že značný, neboť tvořit lze nejen z prosté radosti a uspokojení, nýbrž i z bolu. Důležitá při tomto zřejmě je schopnost odstupu a míra vzhledu za současného udržení si schopnosti plného emočního prožívání.

tomu tak ale vskutku je, či pokud je důvod jiný, nedokážeme s jistotou říci.

Můžeme tedy na tomto místě prohlásit, že **celkově vyšší míra tvořivé invence u dětí z waldorfské školy nebyla jednoznačně prokázána**, byť je současně nutné dodat, že některé dílčí prvky jejich kresebné tvorby byly bohatěji, propracovaněji a detailněji koncipovány v porovnání s dětmi z běžné školy. V oblasti verbálního projevu nebyla u dětí waldorfského školství prokázána vyšší jistota, fluence a uvolněnost, stejně jako ani užití bohatší a rozvitější slovní zásoby.

ZÁVĚR

Závěrem této práce můžeme shrnout, že momenty a prvky tvořivé činnosti žáků obou škol se prolínaly a svědčily střídavě pro oba typy škol, s tím, že:

– v kresebné tvorbě byly shledány určité prvky, jež hovořily pro poněkud tvořivější vklad u dětí z waldorfské školy, v jejichž kresbách byly častěji zaznamenány pokusy zachycující pohyb, trojrozměrnost a doplňky obohacující autoportrét;

– v první části dotazníkového testu děti z waldorfské školy neprokázaly vyšší suverenitu, fluenci a uvolněnost při práci se slovem, jak bylo teoreticky očekáváno, nýbrž výsledky byly na obou typech škol poměrně shodné. Hypotéza celkově propracovanějšího a bohatšího vyjadřování nebyla u dětí z waldorfské školy potvrzena;

– v druhé části dotazníkového testu, zaměřeného na zkoumání obsahové stránky jednotlivých odpovědí, byly zachyceny markantnější individuální rozdíly ve vyspělosti a zralosti u dětí z waldorfské školy, v porovnání s dětmi školy tradiční. Tento aspekt nám připadá významný.

Ze sociálního hlediska by získané výsledky mohly naznačovat poněkud vyšší míru frustrovanosti a inhibovanosti při naopak nižší míře sebevědomí u dětí waldorfské školy. Tento názor však vyslovujeme toliko jako domněnku a spekulaci zadavatelky testu, nikoli jako prokázaný fakt.

Na podkladě výsledků námi provedeného výzkumu jsme celkově dospěli ke dvěma závěrům:

•Základní hypotéza, předpokládající vyšší míru tvořivé invence u dětí z waldorfské školy než u dětí ze školy běžné, NEBYLA JEDNOZNAČNĚ POTVRZENA.

•Mezi dětmi z waldorfské školy existují větší individuální rozdíly ve zralosti a intelektové i emoční zdatnosti než u dětí z běžné základní školy, kde se žáci co do celkové vyspělosti jeví být více homogenní.

Námi provedený pilotní výzkum nebyl dostatečně rozsáhlý na to, aby bylo možno dospět k průkaznějším závěrům. K tomu, aby bylo možné objektivně posoudit, zda waldorfská pedagogika přispívá v oblasti tvořivosti dětí výrazněji pozitivně než škola běžná, by bylo zapotřebí rozsáhlejší škály testů, jako i výrazně vyššího počtu probandů.

Výzkumná studie nicméně přinesla některé zajímavé otázky, které jsme v této práci, ať již explicitně či implicitně, naznačili a na něž by bylo zajímavé hledat odpovědi. Věříme, že námi provedený výzkum poslouží jako užitečný materiál a nápomocné vodítko případným výzkumům budoucím.

Resumé

Na podkladě dvou zadaných „úloh“: kresby *autoportrétu* a dotazníkového *Testu Nedokončených vět* byla v této práci porovnávána míra tvořivého přístupu u dětí dvou odlišných typů škol – školy běžné a školy waldorfské.

Hypotéza přisuzující vyšší míru tvořivé invence žákům z waldorfské školy nebyla jednoznačně potvrzena. Výsledky některých dílčích kritérií *kresebného zadání* (především kresbu obohacující prvky jako pohyb, objemovost postavy či doplňky u kresby) hovořily však v jejich prospěch. Výsledky zbývajících posuzovaných kritérií u kresby (využití barevné škály, velikost a umístění postavy na ploše a „výrazovost“ kresby) nezaznamenaly významnějších rozdílů a pokud ano, hovořily ve prospěch dětí z běžné školy. Výsledky *Testu Nedokončených vět* rovněž nepotvrdily hypotézu přisuzující bohatěji koncipovaný slovní projev dětem z waldorfské školy v porovnání s dětmi ze školy tradiční.

Resumé

My diploma work aimed to compare creative approaches as demonstrated by children at two different types of school systems: a regular elementary school and a Waldorf school. An experiment was set up using the means of drawing *a self-portrait* and doing *a Sentence Completion Test*.

The hypothesis had attributed a higher degree of creativity to the students at Waldorf school, but this expectation was not unambiguously confirmed. Nevertheless, the results based on the criteria concerning *the drawing tasks*, such as movement, three-dimensionality and attention to specific details, came out in favour of Waldorf school. The results based on other criteria, such as the usage of colour scales, figure size, design and the whole expression of the drawing, did not show considerable differences; any minor differences detected in this respect were in favour of the elementary school. On the other hand, the results of *the Sentence Completion Test* did not confirm the hypothesis which had attributed richer verbal competences to the Waldorf schoolchildren.

Seznam použitých zkratk:

W6 - 6. třída Základní školy waldorfské v Písku

W9 - 9. třída Základní školy v Písku

WŠ – Základní škola waldorfská v Písku

Z6 – 6. třída Základní školy Dukelská v Českých Budějovicích **Z9** –

9. třída Základní školy Dukelská v Českých Budějovicích **ZŠ** –

Základní škola Dukelská v Českých Budějovicích

Seznam literatury:

- BABYRÁDOVÁ, H.** *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Brno : Masarykova univerzita, 1999, ISBN 80-210-2079-2.
- BLACKMOREOVÁ, S.** *Teorie memů. Kultura a její evoluce*. Praha : Portál, 2001, 282 s., ISBN 80-7178-394-3.
- BURT, C.** *Mental and Scholastic Tests*. London : P.S. King and Son, 1921.
- CARLGREN, F.** *Výchova ke svobodě*. Praha : Baltazar, 1991, 263 s., ISBN 80-900307-2-6.
- DACEY, J. S., LENNON, K. H.** *Kreativita*. Praha : Grada Publishing, 2000, 250 s., ISBN 80-7169-903-9.
- DAVIDO, R.** *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha : Portál, 2001, ISBN 80-7178-449-4.
- ESTÉS, C. P.** *Ženy, které běhaly s vlky*. Praha : Pragma, 1995, ISBN 80-7205-648-4.
- FIŠER, Z.** *Tvůrčí psaní*. Brno : Paido, 2001, 164 s., ISBN 80-85931-99-0.
- JEBAVÁ, J.** *Úvod do arteterapie*. Praha : Univerzita Karlova, 1997, ISBN 80-7184-394-6.
- LÜSCHER, M.** *Čtyřbarevný člověk*. Praha : Ivo Železný, 1997, 138 s., ISBN 80-237-3491-1.
- MALCHIODI, C. A.** *Understanding Children's Drawings*. London : Jessica Kingsley Publishers, 1998, 252 s., ISBN 1 85302 703 0.
- PEROUT, E.** *Arteterapie se zrakově postiženými*. Praha : Okamžik, 2005, 101 s., ISBN 80-903247-9-7.
- PETROVÁ, A.** *Tvořivost v teorii a praxi*. Praha : Vodnář, 1999, 169 s., ISBN 80-86226-05-0.
- PIAGET, J.** *Psychologie inteligence*. Praha : SPN, 1966, 147 s.
- PLESKOTOVÁ, P.** *Svět barev*. Praha : Albatros, 1987, 199 s.
- POL, M.** *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*
Brno : Masarykova univerzita, 1996, 165 s., ISBN 80-210-1097-5.
RVP pro základní vzdělávání. Praha : VÚP, 2007, 126 s.
- READ, H.** *Výchova uměním*. Praha : Odeon, 1967, 421 s.
- RICHTER, T.** *Učební plán waldorfské školy* in translation of Ústav pro

svobodné alternativní školství PedF v Ostravě. 1998, 249 s.

STEINER, R. *Filosofie svobody*. Praha : Baltazar, 2. vyd., 1991, ISBN 80-900307-0-X. **STEINER, R.** *Tajemství barev*. Hranice : Fabula, 2005, 226 s., ISBN 80-86600-25-4. **SVOBODA, M. a kol.** *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha : Portál, 2001, 791 s., ISBN 80-7178-545-8.

SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V.: *Alternativní školy*. Brno : Paido, 1995, ISBN 80-85931-00-1.

ŠIMKOVÁ, M. *Estetická a pohybová výchova ve waldorfské pedagogice : diplomová práce*. Praha : Univerzita Karlova, Husitská teologická fakulta, 2006, 95 l. Vedoucí diplomové práce Nataša Mazáčová.

UŽDIL, J. *Mezi uměním a výchovou*. Praha : SPN, 1988, 462 s.

Vzdělávací program CELOSTNÍ ŠKOLA; překladatel: České sdružení pro waldorfskou pedagogiku, 2003, 88 s.

www stránky:

http://en.wikipedia.org/wiki/Max_Lüscher#cite_note-2 (Lüscher Color Diagnostik)

<http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102794&CAI=2153>

Rámcový vzdělávací program. VÚP. Praha. 2007

[http://wn.rsarchive.org/Lectures/Dates/19160812p01.](http://wn.rsarchive.org/Lectures/Dates/19160812p01.html)

[html](http://wn.rsarchive.org/Lectures/Dates/19160812p01.html) (The Riddle of Humanity by R. Steiner)

http://www.waldorfcz.cz/data/down/dokumenty/walldorf_letak_15_nahled.pdf

(15 otázek k waldorfské škole)

[http://www.learningdesign.com/Portfolio/DrawDev/kiddrawing.html#anchor246](http://www.learningdesign.com/Portfolio/DrawDev/kiddrawing.html#anchor2468272)

[8272](http://www.learningdesign.com/Portfolio/DrawDev/kiddrawing.html#anchor2468272) (the Perspectives of Drawing Development in Children by V. Lowenfeld and B. Edwards)

Seznam příloh

- **Příloha č. 1** – Tabulka zachycující umístění postavy na kresebné ploše
- **Příloha č. 2** – Tabulka znázorňující pohyb a trojrozměrnost postav
- **Příloha č. 3** – Tabulka znázorňující detaily a doplňky kreseb
- **Příloha č. 4** – Tabulka znázorňující dětmi nejčastěji užitá jména
- **Příloha č. 5** – Zachycení méně běžných, netradičních slovních výrazů
- **Příloha č. 6** – Plné znění Testu Nedokončených vět
- **Příloha č. 7** – Výsledky jednotlivých oblastí Testu Nedokončených vět
- **Příloha č. 8** –

Kresba č. 1: „osobitý, plný“ výraz, zachycení pohybu

(dívka, 14;2, WŠ9)

Kresba č. 2: „osobitý“ výraz, černobílé provedení na šířku, pohyb

(dívka, 14;6, ZŠ9)

Kresba č. 3: „průměrný“ výraz, obohacení různými doplňky

(chlapec, 12;6, WŠ6)

Kresba č. 4: „infantilní“ výraz

(chlapec, 11;5, ZŠ6)

Kresba č. 5: karikaturní ztvárnění

(chlapec, 11;4, ZŠ6)

- **Příloha č. 9** – Jeden den na waldorfské škole z pohledu zadavatelky
+ atmosféra v jednotlivých třídách při zadávání „uloh“.

Přílohy k diplomové práci

Příloha č. 1

Umístění postavy	Z6 DÍVKY	Z6 CHLAPCI	W6 DÍVKY	W6 CHLAPCI
na středu	9	10	4	10
v horní polovině	0	0	2	1
v dolní polovině	0	0	0	1

Umístění postavy	Z9 DÍVKY	Z9 CHLAPCI	W9 DÍVKY	W9 CHLAPCI
na středu	14	6	9	9
v horní polovině	2	2	0	1
v dolní polovině	0	0	0	2

Tabulka č. 4 – Umístění postavy na kresebné ploše

Příloha č. 2

Sledované kategorie / počet dětí	Pohyb či jeho název	Statičnost	Trojrozměrnost, „objem“ alespoň v	Dvojrozměrnost, schematičnost	Stínování
Z6 DIVKY (9) 12.	0	9	0	9	0
W6 DIVKY (6) 12.	0	6	0	6	0
Z6 CHLAPCI (10) 11-9	1	9	0	10	0
W6 CHLAPCI (12) 12-4	5	7	2	10	0

Tabulka č. 5 – Pohyb a trojrozměrnost postav, 6. třídy

Sledované kategorie / počet dětí	Pohyb či jeho název	Statičnost	Trojrozměrnost, „objem“ alespoň v	Dvojrozměrnost, schematičnost	Stínování
Z9 DIVKY (16) 14;7	4	12	2	14	3
W9 DIVKY (9) 14.	2	7	3	6	2
Z9 CHLAPCI (8) 15-4	0	8	0	8	1
W9 CHLAPCI (12) 15-4	1	11	0	12	1

Tabulka č. 6 – Pohyb a trojrozměrnost postav, 9. třídy

Příloha č. 3

Sledované kategorie/ ročník	Detaily, doplňky, y,	Detaily, doplňky (vyjmenovány)	Kresba na výšku	Kresba na šířku
Z6 DĚVČKY (9)	0		9	0
W6 DĚVČKY (6) 12;	2	12;7: odlisení nebe/ země 12;4: netradiční	6	0
Z6 CHLAPCI (10) 11:0	1	11;11: zajímavé znázornění vlasů	9	1
W6 CHLAPCI (12) 12;1	4	13;0: svaly na rukou, bříše, detailnější, pěkné znázornění částí těla 12;6: okolí figury- slunce, mračky, květina, tráva 12;3: jízdní kolo	9	3

Tabulka č. 7 – Detaily a doplňky u kreseb, 6. třídy

Sledova ně kategor ie/ y,	Detail y, doplňk y,	Detaily, doplňky (vyjmenovány)	Kresba na výšk u	Kresba na šířku
Z9 DÍVKY (16) 14;7	4	15;5: obrysy postavy znázorněny modrou pastelkou 15;1: hezky zachycený melír ve vlasech	15	1
W9 DÍVKY (9) 14; 6	3	15;0: „prázdný“ obličej, zajímavě pojat svetr 14;11: „prázdný“ obličej, figura pouze v obrysech,	9	0
Z9 CHLAPCI (8) 15:1	1	15;4: obrysy postavy + vlásky znázorněny	8	0
W9 CHLAPCI (12) 15:4	0		11	1

Tabulka č. 8 – Detaily a doplňky u kreseb, 9. třídy

Příloha č. 4

Jednotlivé	Z6 DÍVKY	W6 DÍVKY	Z6 CHLAPCI	W6 CHLAPCI	ZŠ 6	WŠ 6
Nejčastěji užitá podstatná jména	škola (9x) mamka (7x) sestra, pes (5x)	maminka, paní učitelka (4x) věci (3x)	slimák (25x) škola (12x) dotazník	škola (6x) kamarádi, klid, skateboar d (5x)	slimák (25x)) škol	škola (7x) maminka kamar
Nejčastěji užitá přídavná jména	hodný (11x) naštvaný (5x) super (4x)	hodný (10x) zlý (3x)	hodný (6x) hloupý, přísný, dobrý (3x)	hodný (10x) nemocný (4x)	hodný (17x) dobrý (7x) naštvaný	hodný (20x) nemocný (6x) šikov

Dodatek 1 k tabulce č. 11 – přehled nejčastěji užívaných jmen, 6. třídy

Jednotlivé	Z9 DÍVKY	W9 DÍVKY	Z9 CHLAPCI	W9 CHLAPCI	ZŠ 9 CELK	WŠ 9 CELK
Nejčastěji užitá podstatná jména	život (10x) kamarádi, známky, starost	škola (5x) kamarádi, děti (4x)	matka (5x) pohoda (4x)	škola, nohy (5x) motorka (4x)	život, kamarádi (10x) známky (9x)	škola (10x) děti, nohy (8x)
Nejčastěji užitá přídavná jména	hodný (11) starší (8x) fajn, super,	super, dobrý (5x)	hodný (7x) lepší (4x)	dobrý (5x) plochý (4x)	hodný (18x) lep	dobrý (10x) super,

Dodatek 2 k tabulce č. 12 – přehled nejčastěji užívaných jmen, 9. třídy

Příloha č. 5

Následující přehled nabízí zachycení méně běžných, zajímavých, netradičních, cizojazyčných, vtipných, originálních či jinak atypických slov, slovních spojení a výrazů, jež posuzovatelku nějakým způsobem upoutaly⁴³, či jež určitým způsobem „udávaly tón“ celé paletě odpovědí v dané třídě.

(Žádné vtipnější či osobitější odpovědi nebyly shledány u dívek Z6, kde byla většina odpovědí spíše konformních a tendenčních. Poměrně málo zajímavých, neotřelých odpovědí bylo nalezeno rovněž u dívek W6, kde šlo také o odpovědi spíše konkrétní, „pocitivé“ a často též evidentně odposlouchané od dospělých.)

⁴³ Uznáváme, že takovýto výběr je nutně z jisté, možná nemalé, části subjektivně zabarvený, proto jej neudáváme jako plnohodnotně posuzovací ukazatel a kritérium výzkumu, ale jen jakožto obohacující položku navíc.

Z6 CHLAPCI	
montér, mimozemšťan, antikoncepce, technika, gay, prezervativy	výpočetní, automobilový
„Můj bratr/sestra	<i>neexistuje (a co když tu je?)“</i>
„Kdyby tak děti věděly , jak se bojím	<i>byl bych v kíblí “</i>
„Vždycky si tajně přeju,	<i>abych byl pták“ (tentýž hoch jako v předchozí větě)</i>
W6 DÍVKY	
„Kdyby tak děti věděly, jak se bojím	<i>temných sil...“</i>
„Vždycky si tajně přeju	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>to je osobní“</i> 2. <i>kouzelný náramek“</i> 3. <i>kouzelný prsten“</i>
W6 CHLAPCI	
Biker, skejt'ák/skejt(board), kovář, dirt, dvoják, marzochi GGGbomber Z1 (vidlice), aids, Dewil works, black lotus, bekflip, rampa, bejzbolka, onefoot, varijal flip, celebrita (patrné je výrazné zaměření určitým směrem)	hysterický
„Býváme mezi dětmi, ale	<i>někdy to končí pračkou“</i>
„Byl bych moc šťasten, kdybych	<i>uměl kouzlit“</i>
„Vždycky si tajně přeju	<i>mýt bazén“ (poněkud komická odpověď zaviněná</i>
Z9 DÍVKY	
kynolog, astma, cholerik, strašidla	OKI
„Kdyby náš táta	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>nebyl, bylo by prázdno“</i> 2. <i>někdy přemýšlel nad tím co řekne dřív, než to řekne“</i>
„Tatínkové někdy	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>vyjedou z kůže, až na toho mého“</i> 2. <i>nemají svůj den“</i>
„Kdyby také někdy bratr	<i>byl jako dítě, líp by se s ním komunikovalo“</i>

Myslím, že hodně lidí	<i>je „na dně“</i>
„Jsem dost šikovná, abych	<i>zvládla milovat“</i>
„Nejslabší jsem	<i>1. když mi někdo psychicky ublíží“ 2. když mám lhát“</i>
„Někdy se celá třesu, když	<i>1. něco rozhodně o naší budoucnosti“ 2. se dozvím city ostatních“</i>
„Přála bych si, abych neměla	<i>tak divný myšlení“</i>
„Vždycky si tajně přeju	<i>1. být občas neviditelná“ 2. tajná přání“</i>
Z9 CHLAPCI	
hospitalizace, priorita, programátor	
„Máme maminku rádi, ale	<i>má své mouchy“</i>
„Kdyby nemusila být škola	<i>tak odjedu na BoroBoro“</i>
„Jsem dost šikovný, abych	<i>se proslavil s kytarou“</i>
„Nejslabší jsem	<i>1. když mi někdo uráží rodinu“ 2. se neříká“</i>
„Nemocné dítě	<i>1. není mocné“ 2. je podrobena hospitalizaci“</i>
W9 DÍVKY	
břuch, dyslektik, epilepsie, Jogobela	<i>prskaví (lidi)</i>
„Kdyby nemusila být škola	<i>1. tak bysme zůstli normální“ 2. tak by někdo vymyslel něco jiného“</i>
„Jsem dost šikovná abych	<i>poznala, že jsem tam, kde jsem“</i>
„Nejslabší jsem	<i>přivázaná na kolejích“</i>
„Někdy se celý třesu, když	<i>1. se dotknu elektrického ohradníku“ 2. strkám prsty do zásuvky“</i>
„Nemocné dítě	<i>se má reklamovat“</i>
„Kdyby tak děti věděly, jak se bojím	<i>prskavých lidí“</i>
„Přála bych si, abych neměla	<i>tukové buňky“</i>
„Až budu starší	<i>budu ovocem do Jogobely“</i>

„Vždycky si tajně přeju	<i>abych uměla čarovat“</i>
W9 CHLAPCI	
absták, fusball, GM, GTA, špaténka	
„Dítě je v rodině	<i>1. už od svého narození“ 2. potomek“</i>
„Kdyby náš táta	<i>snědl k večeři jelito, bylo by mu dobře“</i>
„Tatínkové někdy	<i>lezou na nervy našim maminkám“</i>
„Myslím, že hodně lidí	<i>přemýšlí o kravinách“</i>
„Když myslím na školu, tak	<i>1. pro svůj klid hledám jiné téma“ 2. mi padaj´vlasý“</i>
„Nejslabší jsem	<i>v bažině“</i>
„Někdy se celý třesu, když	<i>1. lezu večer do ledničky“ 2. zbíjím zbíječkou“</i>
„Vždycky si tajně přeju	<i>být v jedné hře GM“</i>

Dodatky 3 a 4 k tabulkám č. 9 a 10 viz DP:

Příloha č. 6

Plné znění Testu Nedokončených vět

1. Naši si o mně myslí, že
2. Dítě je v rodině
3. Myslím, že maminka většinou
4. Máme maminku rádi, ale
5. Kdyby náš táta
6. Tatínkové někdy
7. Můj bratr (sestra)
8. Kdyby také někdy bratr (sestra)
9. Myslím, že hodně lidí
10. Děti, s nimiž si hrávám
11. Býváme mezi dětmi, ale
12. Moji kamarádi mě často
13. Když myslím na školu, tak
14. Kdyby nemusila být škola
15. Můj učitel (učitelka, učitelé)
16. Jsem dost šikovný(á), abych
17. Nejslabší jsem
18. Kdyby tak děti věděly, jak se bojím
19. Někdy se celý(á) třesu
20. Nemocné dítě
21. Přál(a) bych si, abych neměl(a)
22. Byl(a) bych moc šťasten (šťastna), kdybych
23. Až budu starší
24. Vždycky si tajně přeju

Příloha č. 7

Počet v %	ZŠ6	WŠ6	ZŠ9	WŠ9
1. oblast rodinných poměrů a sebezpojetí dítěte (1-8 věta)				
(+)	19,5%	16,6%	26 %	17,5%
(-)	33,5%	37,4%	43,2%	37,8%
(/)	46,8%	45,8%	30,7%	44,6%
2. oblast vrstevnických vztahů a vnímání okolí (9-12 věta)				
(+)	33,5%	11,5%	35%	14 %
(-)	19,5%	54 %	32%	37,7%
(/)	46,9%	34,3%	33%	48,3%
3. oblast školního prostředí a vztah dítěte k němu (13-15 věta)				
(+)	31,9%	47,9%	42,2%	14,7%
(-)	51,9%	39,5%	39 %	60,1%
(/)	16,1%	12,5%	18,8%	25,3%
4. oblast posuzování vlastních silných a slabých stránek (16-20 věta)				
Zaměření	36 %	38,5%	20,7%	12,8%
Jiné položky	54,8%	44,8%	70,7%	59 %
Absence odpovědi	9,2%	16,7%	8,6%	28,2%
5. oblast vize budoucnosti dítěte, příp. jeho snů, přání (21-24 věta)				
Zaměření	27,8%	13,5%	14,1%	13,8%
Jiné položky	67,2%	68,8%	79,6%	61,2%
Absence odpovědi	5 %	17,7%	6,3%	25 %

Tabulka č. 11 – Výsledky jednotlivých oblastí Testu Nedokončených vět (v %)

Priloha c. 8



Obr.
1



Obr.
2



Obr.
3

1.
C /



I

J

Obr. 4

CHLAPEC
věk 11;5



Obr.S

J1 / fJ J-!.._1.
>|c 'd(■ !;

Příloha č. 9

Jeden den na waldorfské škole z pohledu zadavatelky kresby

19. 10. 2007 proběhla první návštěva waldorfské školy v Písku.

Po ranním rituálu všech vyučujících, stručném nástinu dne a vypití šálku čaje započala v 8.00 hodin výuka. Zadavatelka se zúčastnila během dne několika bloků výuky.

Od 8 do 10 hodin shlédla základní, epochovou výuku fyziky a chemie v 9. třídě. Vyučující oznámila začátek hodiny zazvoněním na zvonek. Děti se vestoje pozdravily s učitelkou odříkáním (jim dobře známé) formule. Během dvouhodinového vyučovacího bloku pak proběhla výuka fyziky (včetně několika pokusů a zakreslení jejich postupů do sešitu), chemie (opakování Mendělejevovy tabulky prvků), češtiny (napsání diktátu) a matematiky (vypočtení dvou příkladů na tabuli za částečné pomoci učitelky). Na úplný závěr hodiny vyučující žákům předčítala úryvek z knihy (tato byla evidentně na pokračování a byla po částech předčítána několika různými učiteli). V této závěrečné části hodiny byli již žáci dost unavení a tudíž i roztěkaní a nesoustředění.

Od 10 do 12 hodin pak zadavatelka navštívila blok výtvarné výchovy v 6. třídě. Zde byl patrný o něco větší klid než v 9. třídě, jako i větší snaživost dětí. V průběhu hodiny děti malovaly moře, event. hory (zadavatelka sama byla rovněž vyzvána k malování, čehož se trochu nesměle chopila) a učily se tímto pracovat s modrou a žlutou barvou, jejich odstíny, prolínáním atd. Děti se práce čile chopily a směle míchaly a slévaly barvy, stejně jako i povzbuzovaly zadavatelku a chválily její dílo.

V druhé části bloku pak učitelka s dětmi rozebírala knihu s názvem *Geron a Virtus*, kterou děti četly týden předtím a teď měly z knihy samy vyvozovat závěry. V samém závěru bloku děti utvořily kroužek před lavicemi, kam si předtím přinesly židle. Byly pak vyzvány učitelkou

k tomu shrnout či připamatovat si důležité momenty uplynulého týdne. V této fázi byly už i zde děti zjevně dost unavené, roztržité a hůře se soustředily.

Po skončení tohoto bloku se děti odebraly do dílen, kde měla část z nich pracovat se dřevem, jiná část pak modelovat. Jediné, co zadavatelka shledala poněkud nešťastně řešeným, byl fakt, že děti šly na oběd až po tomto pracovním bloku, to znamená až ve 13. 30 hodin.

V další části dne zadavatelka navštívila ještě na chvíli 7. třídu, kde probíhala hodina hudební výchovy. Každé dítě ve třídě hrálo na nějaký hudební nástroj: na housle, buben, různé druhy fléten, triangl či na tamburínu. Učitel sám hrál na kytaru a na flétnu. Ve třídě panoval čilý ruch a bylo evidentní, že děti hraní a zpěv baví, všechny se zdály být zapojené do činnosti. Dokonce učitele samy ponoukaly, že by si mohli společně zahrát a zazpívat ještě tu či onu píseň. Po vyučování řekl učitel zadavatelce v krátkém rozhovoru, že děti úmyslně nijak nekázní, aby tím „nesrazil“ jejich motivaci a nadšení.

Celkový dojem ze dne vnímala zadavatelka jako příjemný a uvolněný, a byť byly děti chvílemi hlučnější, nakonec vždy ochotně splnily to, oč byly požádány. Jako zajímavou shledala zadavatelka i skutečnost, že učitelé často trávili s dětmi i přestávky.

Atmosféra v jednotlivých třídách při samotném zadání „úloh“

6. třída WŠ 29. 10. 2007

atmosféra příjemná, ale děti se často ptaly, co a jak mají dělat, některé si nevěděly rady s dotazníkem, několika z nich paní učitelka pomáhala tím, že si k nim sedla a spolu s nimi se nad větami zamýšlela; místo jednoho žáka sama psala, jedna dívka nevyplnila větší část dotazníku z důvodu emočního rozrušení.

9. třída WŠ 29. 10. 2007

atmosféra rovněž příjemná, děti občas pronesly žert či poznámku, ale více méně pracovaly soustředěně. Specifikem ve třídě byl chlapec, který, zdálo se, byl značně roztěkaný (již při předchozí návštěvě si zadavatelka všimla, že si evidentně nedělal poznámky jako ostatní), občas vstal z lavice a měl potřebu něco řešit či chtěl odejít na toaletu apod. Zadavatelce bylo později vysvětleno, že jde o hochu poměrně problematického, jenž prošel několika ústavami, kde si s ním odborníci údajně nevěděli příliš rady, který však, v rámci možností, funguje v této třídě alespoň tak, jak funguje a je ostatními dětmi přijímán.

6. třída ZŠ 26. 11. 2007

dobrá atmosféra

9. třída ZŠ 26. 11. 2007

výborná atmosféra i spolupráce, děti neměly žádné zbytečné otázky, občas – především chlapci – pronesli vtip. Děti dobře pracovaly po celou hodinu.

Atmosféra ve sboru na obou školách

V kolektivu vyučujících na waldorfské škole panovala rodinná atmosféra, všichni vyučující se ráno po příchodu do společného kabinetu pozdravili, provedli každodenní společný rituál a pohovořili spolu předtím, než se rozešli do tříd, kde se pak povětšinou zdržovali i po dobu přestávek. Stejně tak bylo možno naopak vidět přicházet děti do společného kabinetu, jehož dveře byly více méně stále otevřené, s nejrůznějšími dotazy za jednotlivými vyučujícími.

Paní ředitelka WŠ si našla i přes svůj nabitý program chvíli, kdy ochotně zodpovídala dotazy kladené zadavatelkou kresby a dotazníku. Někteří z dalších vyučujících ukázali zadavatelce ochotně prostory školy včetně pracovních dílen, které byly naplněny žákovskými výrobky nejrůznějších tvarů a materiálů.

Na základní škole byl patrný o něco větší spěch a shon vyučujících mezi přestávkami při jejich nižší vzájemné pospolitosti, nicméně i zde panovala vcelku dobrá atmosféra. Také zdejší prostory (především chodby) byly vyzdobeny pracemi dětí, ať už obrázky či výtvary z papíru, moduritu apod. Velmi ochotný byl místní pan zástupce ředitele, který zadavatelce ochotně pomohl s výběrem tříd, jakožto i s distribucí a zpětným vyzvednutím žádostí pro rodiče (Test Nedokončených vět nesměl být na základní škole rozdán bez předchozího souhlasu rodičů).