

MASARYKOVA UNIVERZITA

Filozofická fakulta

Ústav pedagogických věd

Sociální pedagogika a poradenství

Konverze učitele k waldorfskému školství

Magisterská diplomová práce

Vypracovala: Bc. Blanka Švehlová

Vedoucí práce: prof. PhDr. Milan Pol, Csc.

2013

Čestné prohlášení:

Prohlašuji, že jsem magisterskou práci vypracovala samostatně, na základě zdrojů uvedených v literatuře.

V Brně, 7. 1. 2013

.....
Blanka Švehlová

Poděkování:

Děkuji vedoucímu diplomové práce prof. PhDr. Milanu Polovi, CSc., za jeho vstřícnost a čas, který mi ochotně věnoval, za jeho rady a podnětné připomínky. Mé poděkování patří také respondentům, bez kterých by práce nemohla vzniknout a kteří mi poskytli mnoho cenných podnětů k zamyšlení. V neposlední řadě bych chtěla vyjádřit vděčnost mojí rodině, která mi umožnila studovat a podporovala mě. Děkuji také všem blízkým, jež mi byli oporou při psaní diplomové práce.

Anotace:

Švehlová, Blanka. 2013. *Konverze učitele k waldorfskému školství*. Brno: Filozofická fakulta MU (magisterská diplomová práce)

Cílem mé magisterské diplomové práce s názvem „Konverze učitele k waldorfskému školství“ je porozumět subjektivní zkušenosti učitelů odcházejících z klasického školství do školství waldorfského. Pracuji s konceptem profesně-hodnotové konverze, který odvozuji od konverze náboženské jako procesu změny. Zajímám se o motivy, které vedly učitele ke změně pedagogického přístupu a zaměřuji se na napětí a konflikty, které prožívali učitelé na klasických školách i na proces hledání jiné alternativy a adaptaci učitelů v novém prostředí.

K vymezení způsobů konverze docházím na základě provedeného kvalitativního šetření. Pro sběr informací jsem využila polostrukturovaných rozhovorů s učiteli, kteří přestoupili ze školy klasické na školu waldorfskou. Analýza je prováděna technikou otevřeného kódování a tvorbou analytického příběhu.

Klíčová slova: Učitel, waldorfské školství, konverze.

Annotation:

Švehlová, Blanka. 2013. *A Teacher's Conversion to the Waldorf School System*. Brno: Faculty of Arts, MU (Master's Diploma Thesis)

The aim of my Master's Diploma Thesis called "A Teacher's Conversion to the Waldorf School System" is to understand the subjective experience of teachers abandoning the classic school system in order to move to the Waldorf one. I work with the concept of professional and value conversion, which I deduce from the religious conversion as a process of change. I am interested in the motives which led the teachers to change their pedagogical approach and I focus on the tension and conflicts that the teachers were experiencing in classic schools as well as on the process of finding a new alternative and on the teachers' adaptation to the new environment.

Various ways of conversion are defined on the basis of qualitative research. In order to collect information I used semi-structured interviews with teachers, who moved from a classic school to a Waldorf one. The analysis has been conducted with the help of the open coding technique and the creation of an analytic story.

Keywords: teacher, Waldorf education, conversion

Obsah:	
Úvod.....	8
I. Teoretická část.....	9
1.Specifika waldorfského školství	9
Škola náboženská nebo spirituální?.....	9
Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy.....	11
Práce v epochovém vyučování	13
Eurytmie.....	15
Umělecké činnosti.....	16
2.Učitel.....	16
Definování pojmu učitel.....	16
Učitelem waldorfské školy.....	17
Učitelská příprava pro waldorfskou školu.....	21
Antroposofie v práci waldorfského učitele.....	22
3.Konverze.....	26
Konverze ve vztahu k učitelství	27
Konverze jako proces změny.....	29
4.Shrnutí teoretické části.....	33
II. Empirická část.....	34
5.Metodologie.....	34
Cíl výzkumu.....	34
Technika sběru a analýza dat.....	35
Výběr zkoumaných osob.....	36
Etika výzkumu.....	37
Popis výzkumu.....	37
Vstup do terénu.....	37
Popis výzkumného souboru.....	38
6.Analýza a interpretace.....	40
Schéma analytického příběhu.....	40
Popis analytického příběhu.....	41
Napětí na klasické ZŠ.....	42
Malý význam vztahu učitel – žák.....	42
Osobnost a seberozvoj učitelů	43
Kolegiální vztahy.....	45
Formální uspořádání v klasických ZŠ a práce s dítětem.....	46
Hodnotová orientace školy.....	47
Hledání.....	48
Příležitost.....	49
Sociální kontakty.....	50
Osudovost.....	50
Proces změny.....	51
Od hledání ke změně.....	51
Od hledání přes příležitost ke změně.....	52
Příležitostí ke změně.....	54
Vstup učitele do waldorfské školy.....	54
Specifika waldorfské školy.....	56
Odlišnosti dětí.....	57
Vývoj a práce s dítětem.....	59
Rodiče a škola.....	63
Práce školního kolegia.....	65
Spolupráce učitelů.....	67
Seberozvoj waldorfského učitele	69

Motivace waldorfského učitele.....	70
Antroposofie v práci waldorfského učitele.....	72
Waldorfský učitel.....	72
Učitel waldorfské formy.....	74
Odchod učitele z waldorfské školy.....	75
7. Shrnutí empirické části.....	75
Limity práce a další doporučení.....	79
Závěr.....	81
Informační zdroje:.....	82
PŘÍLOHY.....	86
Příklad realizovaného rozhovoru.....	86

Úvod

Waldorfské školství je nejrozšířenější alternativou k tzv. klasickému školství u nás i ve světě. Ve společenském kontextu vytváří možnost školské plurality – alternativu ke klasickému modelu vzdělávání.

Tématem mé diplomové práce „Konverze učitele k waldorfskému školství“ je proces, který vede učitele ke změně školského systému od klasické školy k waldorfské alternativě. Jaké jsou hlavní motivy této změny? Jak se učitel s waldorfskou školou seznámil? Co ho na ní oslovilo? To jsou základní otázky, se kterými jsem toto téma zpracovávala.

Výzkum zabývající se waldorfskými školami, je obvykle zaměřen na porovnávání výsledků žáků, na motivaci rodičů pro volbu této alternativy, případně na odlišnost výukových metod a jejich úspěšnost. Touto diplomovou prací bych ráda přispěla k hlubšímu porozumění procesu změny učitele na waldorfského učitele, což považuji doposud za opomíjené téma a zároveň k nahlédnutí rozdílů práce učitele na klasických a waldorfských školách současnosti. Věřím, že toto téma může být přínosné, právě díky reflexi osobní zkušenosti samotných učitelů.

Práce je tradičně rozdělena do části teoretické a praktické. V teoretické části se věnuji vymezení klíčových témat na základě dostupných odborných zdrojů. Úvodní kapitola s názvem „Specifika waldorfského školství“ vytváří rámec, ve kterém je nutno postavu učitele nahlížet. Věnuji se v ní některým základním odlišnostem waldorfského školství, které se nutně odrážejí v učitelově způsobu práce. Ve druhé kapitole se pak zaměřuji na samotného učitele a požadavky, jež jsou kladeny Steinerovou pedagogikou na jeho osobnost. Závěr teoretické části je věnován konverzi jako procesu změny. V konceptu náboženské konverze hledám prvky, které jsou společné i učitelově profesně-hodnotové konverzi.

Výzkum je koncipován jako kvalitativní šetření realizované hloubkovými rozhovory s učiteli, kteří přešli z klasické na waldorfskou školu a prošli tedy vývojem od jednoho modelu k druhému. Analýza dat je prováděna technikou otevřeného kódování, z něhož je vytvořen analytický příběh. V závěru pak uvádím shrnutí dosažených výsledků studie a upozorňuji na limity výzkumu.

Ráda bych ještě zmínila, že v celé práci hovořím o „učiteli“, tak jak je zvykem, v mužském rodu, ovšem jsem si vědoma toho, že ve školství jsou gendrově výrazně více zastoupeny ženy učitelky.

I. Teoretická část

1. Specifika waldorfského školství

V této kapitole bych ráda uvedla základní specifika waldorfského školství tak, abych vytvořila rámec, v němž bude možno představit postavu waldorfského učitele. Následně se budu zabývat základními rozdíly, jež se váží k waldorfskému školství, jejími specifiky, přičemž se také blíže zaměřím i na rozdílnost přístupu učitele k osobnosti žáka.

Škola náboženská nebo spirituální?

Za důležité považuji vyjasnění, zda lze označit waldorfské školy za spirituální či náboženské. Tato diskuze je ve společnosti stále živá a především z řad kritiků se objevují zkrácené či zjednodušené postoje vůči waldorfskému školství.

Karel Rýdl (2003) se pro vysvětlení vyjadřuje takto: „Waldorfské školy jsou spirituální, ale ne náboženské.“ Jasně tedy tyto dva pojmy odděluje. Spiritualitu vnímá jako pojem širší zahrnující i ateistickou a přírodní spiritualitu. Nábožensky tak školy zůstávají neutrální.

Samotné slovo spiritualita je odvozeno od latinského spiritus (duch). Fojtíček (1998) chápe tento pojem jako osobní lidskou orientaci na duchovní život, která není navázána na nějakou náboženskou společnost, neprojevuje se pevnou věroukou, obřady či organizací. U jednotlivce je pak vyjádřena praktikováním určitých forem duchovního života jako například meditací, modlitbou či nahlížením na nějakou situaci i ve vztahu k transcendentnu (Fojtíček, 1998).

Václavík (2009) vypracoval odborný posudek týkající se vztahu antroposofie a waldorfské pedagogiky a posuzoval tak z popudu České školní inspekce možný náboženský kontext waldorfských škol. Václavík vysvětluje, že antroposofie nemůže být z pohledu religionistiky považována za náboženskou skupinou ani sektu, ale duchovně orientovaným přístupem ke světu. Činnost waldorfské pedagogiky je ve vztahu k náboženským institucím striktně nadkonfesijní, což platí i ve vztahu k Obci křesťanů, tedy náboženské skupině sdílející antroposofické pojetí světa. (Václavík, 2009)

Grecmanová k tomuto píše: „...i když antroposofie tvoří základ waldorfské pedagogiky, není tématem výuky a nikdy nebyla předkládána jako světový názor. Projevuje se zejména v metodách a způsobech vyučování a výchovy. Učitel nepotřebuje antroposofii pro to, aby ji při vyučování bezprostředně vykládal, nýbrž pro své vlastní vzdělání“. (Grecmanová, 1996, s. 8). K podobné argumentaci se připojuje i Kožušník (2009), který připomíná, že výukou antroposofie v rámci školního vyučování by byl popřen základní cíl

waldorfské výchovy svobodného, sebevědomého člověka. Průpovědi a modlitby, které jsou součástí waldorfského vyučování, přirovnává ke zpěvu koled či dodržování velikonočních tradic na klasických školách, které ovšem nikdo neobviňuje z náboženskosti.

Franc Carlgren (1991) se také zabývá motivem náboženské svobody a nabízí k zamyšlení zajímavý myšlenkový experiment:

Dejme tomu, že manželé Müllerovi dojdou k názoru, že jejich děti sami rozhodnou, zda se budou zajímat o hudbu či nikoli; hudební výchova se tedy odmítá jako zásah do svobody dětí. Rodiče provedou svou ideu až do všech praktických důsledků: gramofon, klavír a dědečkovi housle jsou prodány, foukací harmonika putuje do popelnice, otec přestane v koupelně zpívat. Děti chodí do školy, jejíž učitelé praktikují podle směrnic školních úřadů stejný postoj. Žáci musí slyšet a číst množství údajů o hudebních stylech, epochách a mistrech hudby, musí se naučit něco i z elementární teorie hudby. Nikdy však nesmějí zpívat, hrát na nástroj, poslouchat hudbu. Müllerovy děti dospívají do pubertálních let a začínají samy volit své zájmy. Nemohou se vyhnout tomu, aby nepřišli prostřednictvím kamarádů a zábavy do kontaktu s lehkou hudbou různého druhu. Možná, že ji mají rády. Hudební výchova ve škole byla však pro ně šedivá a nudná. Jejich cesta k velké hudební tradici Západu je neodvolatelně uzavřena. Uslyší-li příležitostně v rádiu větu z Beethovenovy Miss solemnis anebo nějakou Mozartovu klavírní sonátu, je to pro jejich uši řada nesmyslných tónů. Rodiče Müllerovi měli pro své jednání jistě úctyhodný motiv: dát dětem svobodu. Opatření mělo však úplně opačný účinek. Svoboda byla omezena. Děti si pro to nebudou na rodiče stěžovat. Netuší, o co vlastně přišly. Zeptá-li se jich někdo netaktně na jejich názor o nějakém skladateli nebo o hudebním stylu, pokrčí zpravidla rameny: „Já nejsem muzikální“.

Carlgren se snaží vyjádřit, že náboženská svoboda nemůže být úplná, pokud nezahrnuje právo a možnost stát se náboženským. Víme dobře, že vlohy dětí vyžadují péči, aby se mohly dále vyvíjet a stávat se schopnostmi. Nikdo nebude tvrdit, že je odepíráním další svobodné volby, pokud již malé děti zpívají nebo hrají na flétnu. Právě časně zabývání se hudbou je jedinou cestou, jak zajistit svobodu volby. Děti se mohou v pozdějším věku stát hudebníky či amatéry v hudební oblasti pouze tehdy, osvojí-li si cvičením schopnost vnímání a obratnosti. Teprve až poznají hudbu, svobodně zaujmají postoje ke koncertům a vlastnímu hraní. Není žádný důvod dívat se na problematiku spirituality zásadně jinak. (Carlgren, 1991)

Selg hovoří o období vzniku první waldorfské školy a motivech, které k tomuto kroku vedly Emila Molta. Waldorfská škola nevznikla proto, aby učila obsahy theosofie či anthroposofie, ale aby institucionálně zakotvila pedagogické metody, které člověka posílí a vychovávají v jeho duševních silách, aby těmito silami mohl působit ve světě, aby mohl uchopit vlastní život a sám sebe nasadit tam, kde to vnímá jako důležité. Co bude obsahem života

každého jednotlivce, je věcí právě jeho svobody, ale člověk – taková byla zkušenost Molta – je opravdu svobodný teprve tehdy, když sám sebe zná a umí se sebou zacházet, když má schopnosti vytvořit a uskutečnit vlastní ideály. Lidská síla, vzpřímenost a odvaha pro něco se nasadit, taková je svoboda „pro“ nikoli pouze svoboda „od“. (Selg, 2011)

Jak vidíme u citovaných autorů, pedagogika Rudolfa Steinera klade důraz na individuální síly, na hledání vlastní cesty a cílů. Snaha nabídnout osobnosti dítěte podněty pro rozvoj nejen schopností tělesných, duševních, ale i duchovních, patří právě k oné „výchově ke svobodě“.

V Univerzální deklaraci o bioetice a lidských právech UNESCO je definován takzvaný holistický přístup k člověku, který je v současnosti preferován v pomáhajících profesích, které mají za hlavní předmět zájmu člověka a kam spadá i pedagogika: „... lidská identita zahrnuje biologickou, psychologickou, sociální, kulturní a spirituální dimenzi“. (Prokop, 2006, s. 22).

Poslední jmenovanou složkou lidské přirozenosti je právě spiritualita. Tomuto pojmu jsme se věnovali již výše, kde bylo objasněno, že spiritualita není totožná s pojmem náboženství a je společná pro každého jedince v průřezu časů i kultur. Obsahuje základní existenciální otázky, které jsou spojeny s podstatou lidské bytosti, životem i umíráním, a proto si je kladou všichni lidé po celém světě. Jsou to otázky tážající se po smyslu života. Můžeme tak rozlišovat tzv. autentické a neautentické bytí, kdy autentické dokáže nazírat na sebe sama jako na otázku, snaží se chápat situace, které život přináší, a táže se po důvodu svého bytí. Oproti tomu neautentické bytí se nezabývá svou existencí jako problémem k přemýšlení a jde spíše o přežívání než prožívání (Prokop, 2006).

Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy

Tato podkapitola je pojmenována po důležité přednášce Rudolfa Steinera z roku 1907, jež je dodnes významným materiálem pro studium waldorfské pedagogiky. V této podkapitole bych ráda načrtla základní myšlenky, které se týkají výchovy dětí v antroposofickém duchu. Budu se zajímat o duchovní vědu a její výklad vývoje dítěte, z čehož jsou následně odvozovány pedagogické principy waldorfské školy.

Steiner (2007) vysvětluje, že duchovní věda má za úkol podat praktické pojetí světa, které by obsáhlo podstatu lidského života. Lidský život sám v sobě nese vlohy své budoucnosti, stejně jako semeno rostliny obsahuje už vlohy budoucích listů a plodů. Duchovní věda tedy proniká do skryté přirozenosti člověka a poznává ji duchovní cestou. Waldorfská pedagogika je ukázkou takového přístupu aplikovaného v důležité otázce

výchovy. V tomto přístupu ovšem nejde o vytyčování požadavků a programů, ale o prosté popsání přirozené povahy dětství. Ze znalosti vývoje člověka pak už vyplynou požadavky na výchovu a vzdělávání. Steiner (2007, s. 10) popisuje duchovnědný přístup k poznání světa a lidské bytosti jako rozšiřování hranic našeho vnímání: „... jak se v tomto bodě liší duchovní věda od běžné vědy přítomnosti. Ta spatřuje základ všeho vědění ve smyslové zkušenosti a vše, co není vystavěno na tomto základě, nepovažuje za poznatelné... Takový názor se pro duchovní vědu rovná názoru slepce, který by chtěl uznávat jen to, co si může ohmatat...“

Duchovní věda, již podle názvu, přistupuje k člověku jako k bytosti nejenom světa fyzického, ale i světa duchovního. Rozlišuje čtyři články lidské bytosti. Tělo fyzické, které podléhá zákonům fyzického světa a je složeno ze stejných látek jako celá minerální říše. Druhým je tělo éterné (nebo také tělo životní), které má člověk společné s rostlinnou a živočišnou říší. Toto éterné tělo způsobuje životní procesy, jako je růst, vývoj, rozmnožování atd.. Třetím článkem lidské bytosti je astrální nebo jinak pocitové tělo. Toto tělo máme společné pouze se zvířaty a jeho projevem jsou pocity, jako je například bolest, slast, pudy nebo láska atd. Posledním článkem, který odlišuje člověka i od říše zvířat, je lidské „tělo Já“, které je nositelem vyšší lidské duše, jež usměřňuje a kultivuje svá těla nižšího řádu. (Grecmanová, 1996)

Steiner (2007) tedy staví tyto čtyři články lidské bytosti do popředí zájmu práce vychovatelů, kteří, pokud chtějí pracovat správně, musí pronikat do podstaty všech těchto čtyř částí a pracovat s nimi. Vývoj těchto lidských článků je v různém věku odlišný, každá část bytosti má své zákonitosti a správný základ výchovy a vzdělávání stojí právě na znalosti tohoto vývoje.

Duchovní věda rozděluje věk člověka po sedmiletích, ve kterých mají děti své zvláštní vývojové úlohy a vyžadují jiné podněty a výchovné zacházení. V prvním sedmiletí až do výměny zubů je sedmiletím fyzického těla. V tomto období je zásadní správné působení na fyzické orgány, které musí nabýt správných forem. V tomto období fyzického těla je dítě citlivé na výchovu prostřednictvím nápodoby a vzoru. Poučování a racionální vysvětlování je v tomto období nedůležité. Působí to, co se v okolí dítěte viditelně děje, to co lze vnímat smysly. Tak je nutno pečovat o zdravý vývoj těla i o morální a osobnostní vlastnosti dítěte a především zdravou a silnou vůli. (Carlgren, 1991)

V období výměny zubů se plně rodí éterné tělo a je možno na něj působit zvnějšku. Vývoj éterného těla znamená rozvoj sklonů, zvyklostí, svědomí, charakteru, temperamentu a především paměti, na kterou by měl být kladen důraz. Tak, jak v předchozím období byl důležitý vzor a nápodoba, v době mezi výměnou zubů a pohlavním dozráním je zásadní následování a autorita. Nyní je důležité všechno, co je naplněno smyslem a působí obrazem a

podobnostvím – nefungují abstraktní představy, nýbrž živoucí obrazy v jejich duchovní názornosti. Prostřednictvím podobenství pohádek, příběhů z Bible či mytologie vstupují do duše dítěte vzory hodné následování a vyvíjí se citový svět. Vyvíjející se dítě má v tomto období přijímat mnoho sdělení bez rozumového pochopení, pouze na základě paměti, protože rozum je duševní síla rozvíjející se až s pohlavním dozráním člověka a zrozením astrálního těla. S pohlavním dozráním přichází čas, aby si člověk vytvářel vlastní úsudek o věcech, které si již dříve osvojil pamětí. Tvoření samostatných názorů a soudů je možné až po tom, co člověk nashromáždil látku ke srovnání a úsudku. V mladém člověku by měla být podporována cesta, kdy je potřeba nejprve se učit a poznávat a až následně soudit a hodnotit. (Steiner 2007)

Práce v epochovém vyučování

Učební plán waldorfské školy si klade za cíl dosáhnout souladu mezi vědou, uměním a duchovními hodnotami. Již J. A. Komenský byl zastáncem celistvosti vzdělávání. Doporučoval vybrat základní princip a ten dítěti vysvětlovat pomocí obrazů budovaných na jednoduchých základech. Nezahrnovat děti encyklopedickými přehledy, ale volit několik zřetelných příkladů odpovídajících věku dětí. (www.iwaldorf.cz)

Waldorfské školy člení vyučovací předměty na hlavní (matematika, mateřský jazyk a literatura, čtení, fyzika, chemie, přírodopis, dějepis, zeměpis a další) a odborné (jazyky, tělesná, pracovní a hudební výchova, eurytmie apod.). Hlavní předměty jsou pak vyučovány v tzv. epochách. Epocha je souvislý vyučovací blok, který trvá 90 minut. Epocha je zařazena jako první ranní vyučování a ještě dále se dělí na část rytmickou (s říkadly a písněmi), vyučovací, ve které je probírána nová látka, a vyprávěcí část, která by měla třídu harmonizovat a zklidnit. Každý takový blok je monotematický, probíhá po dobu 3 až 4 týdnů a učitel při něm rozvíjí jedno dané téma (např. Objevitelské cesty v dějepise sedmé třídy). Cílem takové formy vyučování je trvalejší uchování látky v paměti. (Grecmanová, 1996)

Takto koncentrovaná organizace výuky podporuje soustředění žáků, umožňuje hlubší ponoření do tématu a uvedení látky v mezipředmětových souvislostech. Její členění dává dlouhému časovému úseku rytmus a pestrost, jež umožňuje reagovat na momentální naladění a koncentraci dítěte. (www.waldorf-olomouc.cz)

Carlgren (1991) píše, že jde o to dosáhnout u dětí pocitu, že se něco smysluplného naučily. Epochy se v každém roce opakují alespoň dvakrát tak, aby daly prostor dětem zapomenout. Proces zapomínání a nového vzpomínání a vybavování je podstatný, aby se z poznatků vytvořily schopnosti. (Carlgren, 1991)

Takzvané odborné vyučování probíhá v běžných vyučovacích hodinách (45min) a orientuje se na předměty, které vyžadují pravidelné cvičení. Odborné vyučování je zařazeno až po hlavním bloku, což je také zdůvodněno přirozeným uspořádáním dne. V časných hodinách se práce zaměřuje spíše na myšlení a představivost, v pozdějších hodinách je pak kladen důraz na rytmické opakování v předmětech, jakými jsou cizí jazyky, tělesná výchova, eurythmie, hudba. Praktické vyučování, jako je práce v dílně, na zahradě nebo ruční práce, jsou pak zařazovány v pozdějších odpoledních hodinách. Takové uspořádání výuky má být pro žáka přirozenější a lépe přijatelné v jeho biorytmu. (Grecmanová, 1996)

Důležitým specifikem ve výuce je také absence učebnic. Učitel sám nebo ve spolupráci s kolegy vytváří materiály, které ve výuce používá. Knihy (atlasy, cvičebnice, čítanky...) jsou doplňkem nikoli však hlavním prostředkem výuky, protože nevyhovují dynamickému postupu a momentálnímu stavu třídy. Místo knih jsou tak používány epochové sešity, které si žáci pod vedením učitele sami vytváří, píší poznámky, vytvářejí ilustrace. Učitelé ve vyšších ročnících mohou žákům doporučovat různé odborné knihy a příručky, které mohou sloužit jako doplňující materiál nebo jako zdroj pro samostatná pojednání. I tak je podporována schopnost rozumět textu a sestavovat vlastní text. Brandy (In www.iwaldorf.cz) píše: „Dáte-li žákům učebnici, je to jako byste jim dali ohromnou křížovku, která již je vyluštěna. Není tam nic na práci, snad kromě toho, že by se jí naučili nazpaměť, což není právě úkol, který by vzbuzoval nadšení nebo tříbil inteligenci.“ (www.iwaldorf.cz)

Hodnocení žáků učitel provádí prostřednictvím slovního hodnocení, jehož pravidla jsou popsána ve školním vzdělávacím programu. Slovní hodnocení existuje jak ve formě písemné, tak ve formě pochvaly, uznání a ocenění ve výuce. Slovní hodnocení má silný motivační potenciál. Opírá se o „princip naděje“. Učitel popisuje výkon žáka všeobecně nebo v konkrétním předmětu, vyzdvihuje vynaložené úsilí a rozvoj, poukazuje na slabiny a jejich příčiny, dává rady, pobídky, podněty pro další práci. Učitel má především zohlednit jakou část cesty a s jak velkým úsilím dítě ušlo, nejenom v jakém bodě se zrovna nachází. Pokud má být hodnocení spravedlivé, konfrontuje se učitel při jeho psaní také s vlastní prací. Psaní hodnocení je také pro učitele nástrojem sebereflexe a sebekontroly: „Proč byl projev žáka nevýrazný?“, „Je možné, že jsem přehlédl žakovu snahu?“. (Grecmanová, 1996)

Jana Nováčková píše k tématu používání běžného známkování, že vede k návyku pracovat pouze pod vnějším tlakem, případně je demotivačním faktorem ve smyslu: „Dvojka, trojka – to jsou dobré známky, tak proč se snažit zvládnout učivo na výbornou?“. Vnější motivace založená na známkování může způsobit, že žáci pracují jen proto, aby se vyhnuli trestu, nepříjemnostem ze špatné známky, nebo naopak aby získali odměnu. Naproti tomu se slovní hodnocení snaží rozvíjet vnitřní motivaci tak, aby činnosti ve škole dávaly žákům

smysl, aby se jimi chtěli zaobírat a věnovat jim úsilí, i když některé úkoly mohou být nesnadné nebo dokonce nepříjemné. (Nováčková, 2011)

Děti se také přirozeně učí sebehodnocení na základě zpětné vazby od učitele a nemusejí čelit traumatům ze „zaškatulkování“ podle dosahovaných známek. I slovní hodnocení je tedy prvek podporující dobré sociální vztahy a solidaritu ve třídním kolektivu. O výsledcích žáků učitelé referují na rodičovských setkáních, která se konají obvykle jednou za měsíc a při individuálních konzultacích s rodiči. (www.waldorf-olomouc.cz)

Eurytmie

Slova z řečtiny, *eu* = dobře, krásně a *rythmos* = pravidelný rytmus, vytváří složeninu vyjadřující podstatu eurytmie – rovnoměrně členěný pohyb. Hlas a zvuk hudby nejsou vnímány jenom jako komunikační prostředky, ale i jako akustický projev vnitřních dějů. Eurytmie vychází z hlásek řeči – tedy samohlásek a souhlásek. Samohlásky vyjadřují jako slova především vnitřní zážitky a nálady jako jsou údiv, bázeň, apod. Zatímco slova s převahou souhlásek naopak spíše odrážejí skutečnosti vnějšího světa (např. hřmít, tleskat, mumlat...). Ve zvukomalebných slovech převládají často souhlásky. (Carlgren, 1991)

Tyto projevy řeči, stejně tak jako i důraz, rytmus, rým a podobné prvky, zviditelňuje eurytmie pohybem těla, pohybovými formami v prostoru a součinností i několika eurytmistů ve skupině. Totéž platí i pro ztvárnění hudebního projevu ve vztahu k taktu, melodii, harmonii apod. Podle toho, zda se pracuje s hudbou nebo slovem, se mluví o tónové nebo o hláskové eurytmii. (www.anthroposof.cz)

Eurytmie nemá být alegorickým nebo symbolickým tanečním projevem, ale objektivním obrazem éterného a duševního dění. Prakticky se eurytmie uplatňuje ve třech základních oblastech. Především je čistým uměním. Důležité uplatnění má ve waldorfské pedagogice, kde je vyučovacím předmětem od první až do poslední třídy. (www.anthroposof.cz)

V neposlední řadě je pak eurytmické umění využíváno jako léčebná metoda vycházející z pohybů, které souvisejí s fyziologickými procesy v embryonálním období vývoje v raném dětství i pozdějším období, kdy jsou orgány lidského těla udržovány a obnovovány. Tento způsob pohybu vytváří nové síly pomocné v ozdravném procesu. Léčebnou eurytmii používají zvláště vyškolení eurythmisté ve spolupráci s lékařem. K vyškolení v oboru eurytmie je třeba projít několikaletým studiem. (Boňková, 2010)

Umělecké činnosti

Tělesný a duševní život dětí je na rozdíl od dospělých, kteří se již naučili skrývat své emoce, velice úzce propojen. Děti dupou, když se zlobí, skáčou, když se radují. Tato přirozenost je proto ve waldorfských školách naplňována prostřednictvím umělecké činnosti. Děti jsou podněcovány, aby své duševní hnutí vyjadřovaly uměleckou činností, avšak jedná se o úkoly vyžadující zaujetí určitého vnitřního postoje. Opatrný se tak může stát smělym, domýšlivý může projevit a vyzvednout svou uvážlivost nebo ten, který bojuje se slabou vůlí, pracuje na vytrvalosti. Kdo je zaujat uměleckou tvorbou, ocitá se v situaci, která vyžaduje plné soustředění, uvolnění i vžití se do materiálu. Tento proces může mít za následek četné množství kultivujících prožitků – očekávání, zklamání, hněv, přemýšlení, rezignace, překvapení, nové naděje, nové napětí vůle, radost z tvůrčí činnosti. Umělecká činnost má na děti výchovný účinek spjatý s lidskou vůlí. Dítě se učí zápasit svými duševními schopnostmi s problémem, který nemusí přinést zvláštní hmotnou výhodu, nýbrž protože je zajímavý z lidského hlediska. (Carlgren, 1991)

Vyučování waldorfských škol je, zejména na prvním stupni, prodomněno uměleckými aktivitami. Od první třídy se děti učí hrát na flétnu i jiné hudební nástroje, zpívají, malují, kreslí, kultivují svůj pohyb, připravují krátké dramatické scénky i celá divadelní představení. (www.waldorf-brno.cz)

Rýdl (1994) uvádí, že je více než polovina učební doby na prvním stupni základní školy věnována tvořivé umělecké aktivitě. Podobnou tvořivost pak děti očekávají i v teoretických předmětech. Učitelé převádějí vyučovací látku na konkrétní, živé a přiměřené obrazy, názorné ukázky a scénky. Přitom vycházejí z poznatku, že pro děti v tomto období je velmi přirozené konkrétní myšlení. Abstraktní pojmy, pokud nejsou doprovázeny srozumitelnými obrazy, jsou pro děti neuchopitelné. Proto je na waldorfské učitele kladen vysoký nárok uměleckosti. (Rýdl, 1994)

2. Učitel

Ústředním tématem této práce je učitel. Právě v následující kapitole se zaměřím na osobnost waldorfského učitele, začnu krátkým definováním pojmu učitel a následně uvedu specifika práce učitele a jeho přístup k žákům.

Definování pojmu učitel

Učitel je definován v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Učitel je

pedagogický pracovník – tedy ten, kdo vykonává vyučovací, výchovnou, speciálně pedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného. Tím je uskutečňována výchova a vzdělávání. Přímou pedagogickou činnost tak vykonává učitel, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér a vedoucí pedagogický pracovník. Pedagogický pracovník musí splňovat základní předpoklady, kterými jsou způsobilost k právním úkonům, odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka, není-li podle zákona stanoveno jinak.

Podle Průchy (2002) je učitel chápán v běžné komunikaci jako člověk, který vyučuje ve škole. Tradiční pojetí vnímá učitele jako „podavatele“ poznatků žákům ve školním vyučování. Učitel je osoba podněcující a řídicí učení žáků, studentů. Je to jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu. Učitel je pedagogický pracovník, který vykonává učitelské povolání na základě své profesní kvalifikace. (Průcha, 2002)

Knotová (2004) popisuje učitele ve vztahu k jeho pracovní náplni: „Učitel patří k rozhodujícím činitelům výchovy a vzdělávání na školách všech druhů a stupňů. Učitel svými profesními aktivitami přímo ovlivňuje prosperitu společnosti, neboť komplexní kultivací osobnosti žáků a studentů, umožňuje vytvářet zdroje pro ekonomický, kulturní a politický rozvoj. Učitel je také považován za klíčového činitele proměny školy.“

Selg (2011) oproti tomu zdůrazňuje potřebu nezávislosti škol i učitelů na potřebách hospodářství i politiky, což vychází ze Steinerovy teorie sociální trojčlennosti, podle které by měli být politické, hospodářské a kulturně-duchovní cíle na sobě nezávislé. Škola a práce učitele by měla směřovat pouze k jednomu cíli, a tím je rozvoj jedince ke svobodě. Škola by neměla naplňovat hospodářské či politické cíle, protože by to mohlo ovlivnit rozvoj dítěte v jeho jedinečných schopnostech a nadání. (Segl, 2011)

Učitelem waldorfské školy

Úloha a postavení učitele ve školách Rudolfa Steinera je v mnoha ohledech odlišná od školství v jiných školách. Důležitým faktorem waldorfského školství je důraz kladený na roli třídnictví waldorfských učitelů, na rozdílnost vztahů i spolupráce s kolegy i rodiči dětí. V následující kapitole bych se proto ráda věnovala právě problematice waldorfského učitele.

Nyní bych ráda vyjasnila rozdělení učitelů do několika kategorií podle charakteru jejich práce. Pol (1995) rozlišuje učitelky mateřských škol, třídní učitele základního stupně, učitele odborných předmětů na základním a středním stupni a učitele věnující se doučování a nápravné výuce. V současnosti patří do učitelského sboru waldorfských škol i pracovníci na

pozici asistenta pedagoga a vychovatelé.

Tezí waldorfské pedagogiky je výchova uměním. Z toho je odvozen i profil učitele jako volně tvořícího umělce. Učitel tedy nemá být pouze zprostředkovatelem vědění jako takového, ale toto vědění tvůrčím způsobem zpracovává a promýšlí tak, aby přispívalo k rozvoji schopností a dovedností jeho žáků a studentů. Učivo tak nemá ztrácet na exaktnosti, ale má být oživeno uměleckou přípravou ve smyslu učitelovi tvořivosti, nadšení z práce s lidmi a pochopení kulturně sociálních potřeb žáků i rodičů. (Rýdl, 1994)

Učitelská práce je úzce spojena s prací na své vlastní osobě: „Bez sebevýchovy není výchova. To, co je na nás samých výsledkem naší sebevýchovy, je v naší výchovné práci vlastně jediné účinné“. (Wirz, 2007, s. 67). Učitelství tak vyžaduje velkou dávku entuziasmu, touhu po neustálém rozvoji poznání člověka a především lásku učitele k výchově. Writz také píše, že je nemožné, aby se dítě opravdově vyvíjelo a vnitřně rostlo vedle dospělého, jehož vývoj stagnuje, případně je zcela uzavřen. Sám Rudolf Steiner kladl na učitele mnoho nároků. Pol například cituje „Practical Advices to Teachers“ (Steiner, 1976), kde jsou zmíněny čtyři základní požadavky:

1. Učitel musí být člověkem iniciativním, ve všem co dělá, ať jsou to věci malé nebo velké;
2. Učitel by se měl zajímat o existenci celého světa a lidstva. Měl by vstupovat do všeho, co se dotýká každého jednotlivého dítěte v jeho péči i lidstva jako celku;
3. Musí být tím, kdo ve svém srdci ani myslí nečiní kompromisy s tím, co považuje za nepravdivé;
4. Učitel se nesmí stát starým, „vyčichlým“ a „kyselým“, ale naopak stále by se měl snažit zůstat „svěžím“. (Pol, 1996)

Stejně jako v přípravě waldorfských učitelů v seminářích i v pozdější vlastní výchovné práci můžeme rozlišit další čtyři základní oblasti učitelova rozvoje: 1. antroposofii; 2. pedagogiku a psychologii; 3. obsah vyučovacích předmětů učebního plánu; 4. uměleckou a řemeslnou tvorbu. Každé z těchto oblastí je pak příkládán specifický význam a zároveň těsná vzájemná souvislost. (Pol, 1996)

Také Kozlová (2011) uvádí několik předpokladů nutných pro roli waldorfského učitele vzpomínaných již Rudolfem Steinerem:

- Učitel se cítí být zavázán k individualitě každého dítěte;
- Postupuje ve vzdělávání podle zákonitostí vývojových fází dítěte a dospívajícího;

- V tomto snažení se neustále zdokonaluje – výchova je sebevýchova
- Učitel tvoří výuku z vlastního zájmu a vlastní zodpovědnosti

U výše uvedených požadavků na waldorfského učitele si můžeme všimnout důrazu kladeného na osobnostní a morální stránky každého učitele, na požadavky tvořivosti a celoživotního entuziasmu pro práci s dětmi i seberozvojem.

Již byla zmíněna specifická úloha třídního učitele, který zůstává a „roste“ v průběhu celé docházky základní školy stále se stejnou třídou. Tak dokáže poznávat a srovnávat vývoj každého dítěte, pronikat k němu a budovat vztah, který je základním prostředkem výchovy. Třídní učitel má také možnost pracovat s rytmem, který je pro člověka přirozeností. Rytmus v rámci dnů, měsíců, ale i let, každý rok se tak učitel může vracet k určitým výchovným motivům. Opakující se témata tak mají možnost se rozvíjet, nabalovat na sebe nové a prohlubovat se. Celou základní školou tak třídu vede jeden učitel, který vede obvykle většinu hlavního vyučování, krom odborných předmětů. Ve vyšších ročnících se pak častěji může stát, že si učitel netroufá na některé z témat a požádá raději o pomoc ve výuce některého z povolanějších kolegů. (Carlgren, 1991)

Učitel je nejen ze své iniciativy, ale i za pomoci zrcadla, které mu nejlépe nastavují jeho žáci, v neustálém vývoji. Mění se spolu se svými žáky po celou dobu školní docházky a od pečovatelské role v prvních třídách, směřuje k roli člověka znalého světa i vědeckých oborů, který mluví k mladým dámám a pánům a zprostředkovává mravní hodnoty. (Carlgren, 1991)

Pol upozorňuje na to, že třídní učitelé waldorfských škol jsou opravdu ve velmi odlišné situaci, než je tomu u učitelů na klasických školách, kteří často vyučují mnoho let stejnou látku v jednom či dvou předmětech. Takoví učitelé pak často postrádají přehled o jednotlivých žácích jejich životní situaci, ale i o učivu, které je probíráno v jiných předmětech a jeho vztahu k vlastnímu předmětu. Waldorfský třídní učitel nemůže upadnout do stereotypu, začít stagnovat, protože má před sebou stále novou látku a stále se vyvíjející žáky, kterým se musí přizpůsobovat. Navíc jeho práci neovlivňují výsledky kolegů, kteří by třídu vedli v minulosti, učitel tak ví, na co může navazovat a zároveň, pro co již „připravovat půdu“ do budoucna. (Pol, 1995)

Ullrich (2011) se zabývá otázkou, jak předejít vyhoření třídního učitele jako člověka, na něž jsou kladeny náročné úkoly a očekávání. Vyhoření spojuje s rolí učitele „monarchy“, který vykonává ve své třídě vše bez schopnosti delegovat část úkolů. Motivační a ulehčující může být vystoupit z role „osamělého bojovníka“ například na společných případových rozpravách, při supervizích, při práci v kolegiálních pracovních skupinách či při hospitacích. Nejjednodušší formou pomoci mezi kolegy může být prosté sdílení materiálů pro výukové epochy. Ullrich (2011)

Pozitivní působení třídního učitele, podle Ullricha (2011), spočívá v tom, že ve třídě vzniká dlouhodobá socio-emocionální stabilita, prosazují se závazná pravidla. Ve třídě se může rozvinout stabilní pracovní morálka a bezpečné vymezení rolí. Ullrich (2011) hovoří o pluralizaci sociálních forem života a jejich odtradicionalizování, což spolu se stále křehčími rodinnými vztahy vede k nejistotě a postrádání základních vzorů. Tuto roli pak může částečně nahradit právě třídní učitel a to svým jednáním ve výuce a porozuměním dítěti. Ovšem Ullrich (2011) také upozorňuje na to, že žáci dnes vstupují do raného pubertálního období již kolem dvanáctého roku života a mnohem dříve tak touží po samostatnosti a vyhledávají kontakty s širším okruhem osob. Ullrich (2011) se tak přiklání ke zkrácení působnosti třídního učitele na dobu čtyř až šesti let.

S tímto názorem však nemůže waldorfská škola souhlasit. Riethmüller (2011) na toto tvrzení reaguje: „Třídní učitelka nebo třídní učitel je pro děti „branou do světa“ a veškerá výchova spočívá na vztahu učitele a žáka. Reithmüller (2011) se také odvolává na Studii spokojenosti žáků, ve které se reprezentativní počet waldorfských žáků vyjadřuje pozitivně k významu vztahu učitele a žáka pro zdařilý učební proces. Glöckler (2008) vysvětluje, že mladí lidé vyhledávají ve vztahu pravdivost, transparentnost oproti podvodům a lžím, které jsou na denním pořádku v dnešním světě. Pro vztah dále považuje zásadní schopnost empatie a respektu ke svobodě každého jedince i s jeho chybami, které jsou na životní cestě stejně důležité tak, jako úspěchy.

Pojetí waldorfského třídnictví založeného na dlouhodobé práci jednoho učitele v jedné třídě; má ovšem i své kritiky, jak už bylo ostatně nastíněno výše. Pochybnosti „newaldorfské“ veřejnosti se většinou týkají obav z odborných znalostí učitele v jednotlivých předmětech. Waldorfská pedagogika právě z tohoto důvodu akcentuje potřebu učitelova růstu a seberozvoje v průběhu jeho pedagogického působení. Je také důležité, že nejen odborná znalost, ale především učitelův zájem a entuziasmus, jsou inspirující pro žáky, kteří sledují svého učitele. Druhou, často zmiňovanou otázkou, je pak také strach z toho, že dítě bude případnému nepříznivému vlivu jednoho učitele vystaveno příliš dlouho. Barnes (In Pol, 1955) uvádí myšlenku, že právě učitel, který pracuje s jednou třídou mnoho let je více motivovaný případné problémy ve vztazích s žáky řešit. (Pol, 1995)

Důležitost práce učitele na waldorfské škole spočívá taktéž v úzké spolupráci s rodiči dětí. Učitelé a rodiče jsou v mnohem užším kontaktu, než je tomu na klasických školách. Třídní rodičovské schůzky se konají obvykle jednou za měsíc, avšak rodiče se často schází s pedagogem i na individuální porady, popřípadě učitel sám navštěvuje rodinu u nich doma. Stejně tak je rodičům nabízena možnost navštěvovat školní vyučování a dokonce i možnost podílet se na realizaci některých specifických epoch. Rodiče se mohou angažovat v nespočtu

aktivit, jakými jsou například organizování různých slavností, vydávání školních zpravodajů, financování nadstandardních činností, kulturní představení, vánoční a velikonoční jarmarky, přednášková a vzdělávací činnost. (www.waldorf-olomouc.cz)

Podle Pola (1995) spolupracují rodiče se školou nejen ze zájmu o její fungování, ale i pro angažovanost ve specifickém pojetí výuky. Tato spolupráce pak eliminuje rozpory mezi školní a rodinnou výchovou, jak tomu často bývá u klasických škol. Rýdl (1994) zdůrazňuje, že spolupráce školy a rodiny musí vycházet z osobního kontaktu. Upozorňuje na fakt, že pro učitele je velice užitečné znát život dítěte v rodinném prostředí a naopak učitel může rodiče informovat o chování dítěte ve škole.

Učitelská příprava pro waldorfskou školu

Počátky waldorfského vzdělávání v České republice se začaly formovat v prosinci roku 1989. Dr. Heinz Zimmermann z pedagogické sekce v Dorchachu a Dr. Tomáš Zuzák, waldorfský učitel, oba ze Švýcarska, kontaktovali již postkomunistického ministra školství s nabídkou zavedení waldorfské pedagogiky. Prvním krokem k tomu však bylo připravit učitele, kteří by na školách mohli vyučovat. Proto byl 23. srpna 1990 otevřen první dvouletý seminář waldorfské pedagogiky u nás. Kurz vedli vyučující ze Švýcarska, Německa a Holandska a jeho absolventi se posléze podíleli na založení prvních waldorfských škol v ČR. (www.waldorf.zuzak.com)

Flynn a kol. (2005) pokládají formální waldorfské vzdělání učitelů za základ úspěchu každé waldorfské školy. Takové vzdělání člověku poskytuje nejen sumu znalostí, uměleckých schopností a dovedností spjatých s prací ve třídě, ale je především transformačním procesem učitelovi osobnosti a jeho přístupu k žákům. Autoři také podporují snahy škol pomáhat učitelům toto formální vzdělání absolvovat a tvrdí, že každá škola by měla mít fond určený ke vzdělávání svých učitelů. Takové gesto je pak příslibem kvalitního waldorfského programu ve škole. Jak vychází ze samotné podstaty waldorfského učitele, nemělo by ani formální vzdělání končit absolvováním základního učitelského semináře, ale mělo by být součástí celé učitelské dráhy. Vyměňování zkušeností učitelů, kurzy, semináře to vše by mělo být živou součástí učitelské práce. (Flynn et al., 2005)

Semináře, které probíhají v současnosti v ČR, organizují různí zřizovatelé, mají různě strukturovanou dobu studia a otevírají se v různých intervalech podle naplněnosti skupin. Některé kurzy waldorfské pedagogiky začínají orientačním proseminářem, na který může navazovat dvouletý seminář, jež rozšiřuje kompetence učitele. Jiné semináře jsou koncipované jako pětileté studium. Společným základem všech seminářů je pak studium

antroposofie a seberozvojová práce podle myšlenky, že waldorfský učitel neučí jenom tím, co umí, ale především tím, kým skutečně je. Všechny semináře jsou určeny nejenom pro pedagogické pracovníky, ale i pro širší veřejnost například z řad rodičů. (<http://www.akademietabor.cz>)

Většina waldorfských škol v ČR je státních, a proto seminář pouze rozšiřuje kvalifikaci „běžného učitele“ na waldorfského. Zřizovatelé škol vyžadují po zájemcích o zaměstnání i běžné státní učitelské vzdělání. Potřebná kvalifikace pedagogických pracovníků je vymezena zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, který určuje předpoklady a způsoby získávání odborné kvalifikace a vymezuje požadavky na tuto kvalifikaci dle jednotlivých úrovní vzdělávání, ve kterých učitelé působí. (www.waldorf.zuzak.com)

Rýdl (1994) uvádí příklad hamburských přípravných dvouletých kurzů pro učitele waldorfských škol. První rok studia je zaměřen na seznámení s antroposofickými idejemi a jejich pedagogickými důsledky. Teoretické semináře obvykle vedou antroposoficky orientovaní univerzitní pedagogové, případně členové Antroposofické společnosti. Vedle toho je významný prostor věnován intenzivním uměleckým kurzům malování, hudby, modelování, recitace, ručních prací a eurytmie. Druhý rok je potom veden s důrazem na organizaci školní výuky v jednotlivých předmětech a na metodické otázky. Jsou už také zařazeny hospitace ve školách a následně první vyučovací zkušenosti. Přitom je kladen důraz na tvořivost a umělecké zpracování vyučovací látky každým jednotlivcem. (Rýdl, 1994)

Zdražil (2010) popisuje proměnu v hnutí waldorfských škol v Německu, kde je v současné době vzdělávání waldorfských učitelů částečně akademizováno. To také znamená, že struktury tohoto vzdělávání více než dříve akceptují metody akademické pedagogické vědy a podrobují se především kritériím tzv. boloňského procesu. Autor ovšem zdůrazňuje, že obsahy a formy vzdělávání učitelů jsou tak zužovány a utlačovány externími politicko-byrokratickými vlivy a duchovní plodnost vzdělávání tak může být oslabována zvenku. (Zdražil, 2010)

Antroposofie v práci waldorfského učitele

Milan Valenta hledá ve své publikaci *Waldorfská pedagogika a jiné alternativy* příčiny takového úspěchu právě waldorfských škol. Jako jednu z jejích předností shledává právě zakotvenost ve vlastním filosofickém východisku – antroposofii, která je vlastní metodologickou bází. Jiné pedagogické alternativy oproti tomu vycházejí z nejrůznějších filosofických tendencí konce 19. a počátku 20. století, jako je například pozitivismus či pragmatismus. (Valenta, 1993)

Pol pak v souvislosti k tomu uvádí, že rodiče kladně oceňují duchovní hodnoty, které škola zprostředkovává, sami absolventi jsou pak škole věrní a přihlašují do ní své děti. Ve prospěch růstu waldorfských škol taktéž mluví dobře organizovaná, účinná a nezištná pomoc zkušených antropozofů a jejich hnutí. (Pol, 1996)

Již od roku 1902 je R. Steinerem užíván termín antroposofie – pojem pocházející z řeckého *anthropos* = člověk a *sofia* = moudrost, tedy lidská moudrost. Tato duchovní věda se zabývá pozorováním světa a člověka, v němž směřuje ke sledování základů lidské existence a uvědomění si nejhlubší podstaty člověka. (Grecmanová, 1996)

Antroposofii lze vnímat jako eklektický mystický systém, který kromě filosofického odkazu Kanta, Fichteho či Nietzscheho propojuje křesťanskou tradici, christologii i prvky východních a přírodních filosofii. (Valenta, 1993). Můžeme se zamýšlet, zda je tato či podobná definice dostačující pro naše vnímání tak komplexního pojmu. Taktéž se můžeme zamýšlet, kam vlastně směřuje a jak mění postup antropozofů.

Hradil v *Průvodci českou antroposofií* volí jinou cestu. Nesnaží se o shrnutí pojmu v definici, ale popisuje, k čemu antroposofie člověka vede, k čemu pomáhá a čím chce být pro společnost. Duchovní věda jako každá jiná poskytuje poznatky soustředěné především v práci samotného Steinera v jeho knihách a přednáškách. Jak píše Hradil, tyto poznatky nejsou cílem, ale pouze prostředkem k probouzení schopností a sil, které jsou člověku předurčeny. Stejně jako člověk utvářel své Já, duši, ducha, má dále utvářet další články své bytosti – rozvíjet své lidství. (Hradil, 2002)

Antroposofická práce pak znamená nejen studium přednášek a spisů Rudolfa Steinera, ale i praktická cvičení vůle či bdělosti v jednání s každým člověkem. Bdělost ve smyslu naslouchání. Naslouchat druhému a tímto člověkem se stávat, aniž bychom ztráceli sami sebe. Vnímat vlastní vnitřní hlas sledující naše myšlenky, pocity, volní impulzy, vlny sympatie a antipatie. Tváří tvář každému člověku si položit otázku „co potřebuješ, jak ti mohu pomoci“. Každé setkání také pro člověka přináší otázky, co mi toto setkání říká o mně samotném, jakou to má souvislost, co se vynořuje z minula a co věští pro budoucnost. Nejde o zodpovězení těchto otázek, ale spíše o to vydržet je a neustále sebe sama podrobovat kritickému avšak laskavému a shovívavému pohledu. (Hradil, 2002)

Antroposofie by měla člověka vést k etickému individualismu, kdy lidská etika nevychází z právních, církevních či společenských norem, ale vychází z individuálního poznání například karmických důsledků vlastních činů. Rozvoj člověka ovšem nemůže existovat samoúčelně bez přítomnosti vnějšího světa a společenství. Antroposofie vede člověka k vnějším sociálním činům a přejímání odpovědnosti za celé společenství. Duchovní věda má dát člověku nástroje k budování toho nejvyššího uměleckého díla – lidského

společensví. (Hradil, 2002)

Takovými lidskými společensvími se stávají i waldorfské školy. Základní otázkou pedagogiky je – koho a k čemu vychováváme a vzděláváme? Rudolf Steiner na tuto otázku odpovídá, že „životní síla“ je cílem této školy, nikoli obsahy vzdělávání a kvalifikace. Životní silou je míněna schopnost mít odvalu a naději. Mladí lidé na konci školní docházky by měli důvěřovat, že svou budoucnost zvládnou, že jsou schopni žít svůj život, mají své ideály a splnitelné cíle, vlastní jedinečný způsob a směr, kterým kráčí do budoucnosti. Úlohou školy a učitele tedy je, aby umožnili tyto individuální životní cesty nalézt a prožít. Waldorfská škola nechce sloužit státu ani ekonomice, ale budoucímu člověku, aby byl otevřený budoucnosti a měl k ní vztah. (Segl, 2011) Můžeme citovat Steinera (In Carlgren, 1991, s. 262), který říká: „Nemáme se ptát, co potřebuje člověk vědět a umět pro sociální řád, který existuje, ale jak je člověk založen a co se dá v něm vyvinout. Pak bude možno dodávat sociálnímu řádu stále nové síly z dorůstající generace...“.

V 19. století bylo filosoficky vyjádřeno, že svět jako takový není poznatelný, člověk má podle těchto tezí pouze subjektivní představy či teorie. Naproti tomu Steiner přichází na přelomu století s požadavkem na poznání, na způsob poznávání a poznávací praxe; říká, že svět poznat lze a tudíž děti lze poznat. A pouze z takového adekvátního přiblížení se dané skutečnosti je možno následně vyvozovat odpovídající pedagogiku. (Selg, 2011)

Zdražil (2011) hovoří o práci učitele s antroposofickou naukou jako o uměleckém procesu, který toto poznání umožňuje. Není důležité zapamatovat si obsahy antroposofických spisů, ale tyto obsahy jsou prostředky a nástroji k vnímání skutečnosti, kterou jsme doposud opomíjeli. Prvním krokem v takové práci je vypracovávání antroposofických pojmů, což znamená zapojení vůle pro oživení aktivní vnitřní činnosti – myšlení. Druhým krokem je propojení vzniklých idejí s citem. Takový prožitek idejí by pak měl ovlivňovat uskutečnění posledního kroku antroposofické práce a tou je u učitele právě samotné vedení výuky a práce se žáky. (Zdražil, 2011)

Poznání druhého člověka není možno vézt odjinud než právě skrze poznání sama sebe. Znalost „přirozených sil“ svých i dítěte proto vystupuje u učitele do popředí, byť se současně uznává omezenost jeho možností tvarovat tyto síly. Učitel však musí znát potenciál, učební schopnosti, tempo, temperament a všechny další charakteristiky žáka, podle kterých pak volí prostředky výchovy a vyučování. (Pol, 1996)

Antroposoficky orientovaní pedagogové se tedy snaží poznávat jedince a jeho vývojové potřeby a tomu přizpůsobovat prostředky výchovy. Pol cituje Trostliho, který popisuje tři základní skupiny cílů, které waldorfská škola sleduje:

1. Zaměření se na schopnost jasně, logicky a tvořivě myslet a vézt jedince

k sebepoznání;

2. Objevovat a rozvíjet schopnosti hlubokého cítění, senzitivity ke kráse, k radostem, ale i smutkům tohoto světa a druhým lidem;

3. Kultivace síly a ochoty činit to, co má být učiněno, pracovat nejen pro sebe, ale i pro užitek celé společnosti a Země. (Pol, 1996)

Antroposofická nauka o člověku je obsáhlým poznáním celé bytosti člověka, která je stejně tak pozemsky-přírodovědnou, jakožto i kosmicky-duchovní skutečností. To se mělo stát základem antroposofické pedagogiky, avšak ne jako obsáhlá a důkladná nauka o potřebách a vývoji dítěte, která by učitelé poskytla „návody“ pro práci s dětmi. Zdražil považuje osvojení si poznatků vývojové psychologie, anatomie, fyziologie atd. za nutné, avšak cesta k uplatňování těchto poznatků je odlišná. Při vyučování se setkává mnoho faktorů: učitelovo naladění, starosti, zdravotní stav, „disponovanost“ či „indisponovanost“ učitele. Druhou stránkou je pak situace žáků – jejich věk, nadání, skupinová soudržnost, dominantní jedinci atd. A nelze zapomenout ani na to, co je předmětem setkání – tedy učební látka nebo činnost, kterým je věnována pozornost a podmínky v jakých se tomu děje (časový a prostorový rámeček-jaká je denní i roční doba, v jak vyhovující místnosti se nacházíme). (Zdražil, 2011)

Jak může učitel vést žáky v tak komplikované a stále proměňující se situaci k tomu, aby je co nejvíce zaujal, aby spolupracovali a opravdu se do činnosti vložili, aby jí rozuměli – v tom spočívá pedagogické umění. Pro popsání onoho uměleckého momentu antroposofického poznání člověka mohou posloužit dva přístupy současné psychologie. Zdražil (2011) se obrací na práci Howarda Gardnera a Michaela Polanyiho, kteří se ve své práci věnují teoriím inteligence, jejím druhům a vlastnostem.

Práce Howarda Gardnera (1999), rozlišuje několik druhů inteligence. Inteligenci definuje jako schopnost řešit problémy nebo vytvářet produkty, které mají svou hodnotu v jedné nebo více kulturách. Pro Zdražila (2011) je důležité rozdělení inteligence na kognitivní (vědomou) a sociální (nevědomou). Sociální inteligence je schopností umožňující člověku vcítit se podvědomě do situace druhého, citově mu rozumět a podle toho jednat. Oproti tomu je kognitivní inteligence racionální, verbalizovatelná, jde v ní o vědomé pojmové chápání souvislostí. (Zdražil, 2011)

Podobnou pojmovou polaritu vyjádřil i anglický psycholog Michael Polanyi (1966), který rozlišuje explicitní a implicitní vědění. Polanyi vychází z faktu, že člověk ví mnohem více, než dokáže vyjádřit řečí. Implicitní vědění je intuitivní. Váže se na komplexní činnosti, jakými může být jízda na kole, rozpoznávání lidské tváře nebo kam můžeme (podle Zdražila, 2011) zahrnout takovou činnost jakou je například školní vyučování.

Pro učitele jsou důležité obě tyto formy inteligence. Učitel musí zvládnout velmi mnoho explicitního vědění a kognitivní racionální inteligence, avšak ve vyučování v kontaktu s žáky pak přichází na řadu sociální inteligence, intuitivní a spontánní rozhodnutí, které jsou právě tím pedagogickým umem. (Zdražil, 2011)

Kateřina Kozlová (2011) hovoří o antroposofii jako o cestě, která navyšuje schopnosti výchovy a vzdělávání. Zároveň však upozorňuje na několik tendencí v hnutí waldorfských škol, které souvisí s pojmáním antroposoficky vedené pedagogiky. Prvky waldorfské pedagogiky jsou přenosné a přenášené do jiných „alternativních“ i státních škol, aniž by musela být praktikována waldorfská pedagogika jako celek. Rovněž tak platí, že i když nějaká škola uplatňuje všechny typické znaky waldorfské pedagogiky, neznamená to, že je taková škola opravdu školou antroposofickou. Kozlová rozlišuje tři základní tendence:

- Existují školy, které se chtějí co nejvíce přiblížit k prvním waldorfské škole a jejímu základu. Pro opodstatnění obsahů a metod se odvolávají na „pokyny“ Rudolfa Steinera a nevšímají si možné propasti, která může vzniknout mezi tímto ideálem a reálným naplněním vyučujícími. Jednoduché odvolání se na jistou autoritu tak vytváří dojem dogmatického přístupu a zároveň znemožňuje prožití antroposofických myšlenek jako něčeho osobního.

- Jiný směr je typický snahou vytvořit „alternativní“ školu, která sice užívá prvků waldorfské pedagogiky, avšak není nesena skutečnou metodickou základnou vycházející z antroposofického poznání.

- Nakonec existují také školy, které se snaží výše uvedené impulzy nově uskutečňovat a hledají cestu ke skutečné realizaci pedagogiky Rudolfa Steinera. Typické pro takové školy je krom jiného také propojení pedagogické činnosti s prací na vlastní biografii a biografickou prací celého společenství učitelů a žáků. (Kozlová, 2011)

3. Konverze

Termín *konverze* v kontextu mé práce je pojímán z trochu jiného hlediska, než jak je uváděno v odborné literatuře. V následujících podkapitolách uvádím několik definic konverze v náboženském pojetí. Ta je odbornou literaturou nejvíce rozpracovaná a i přes rozdílnost užívaných pojmů je v ní možno hledat společné prvky, které se promítají i do přechodu učitele k waldorfské pedagogice a které mohou být funkční v pohledu na konverzi jako na profesně-hodnotovou změnu.

Konverze ve vztahu k učitelství

Termín konverze je odvozena z latinského „convertere“, což znamená obracet. Samotné slovo tedy zahrnuje změnu, otočení, obrácení. Psychologické definice zkoumají povahu zkušenosti konverze. Nejrůznější definice náboženské konverze i přes své odlišnosti vždy potvrzují podstatnou charakteristiku konverze, kterou je změna. Změna v základních přesvědčeních člověka o světě, o jeho životě, případně změnu emocionální nebo i v chování a projevech jedince. Pro příklad uvádím níže některé psychologické definice. (Halama, 2005)

Pargament (1997) definuje konverzi jako změnu v sebe-systému, která se týká toho, co daná osoba považuje za posvátné. Rambo (1993, s. 9) zdůrazňuje, že náboženská konverze není náhlá změna, ale spíše postupný proces, který ovlivňuje mnoho faktorů: „Konverze je proces náboženské změny, který se odehrává v dynamickém poli lidí, událostí, ideologií, institucí, očekávání a orientací“. Stejně tak H. J. Fraas (In Hanuš & Noble, et al., 2009) se dívá na konverzi jako na dlouhodobý proces, který se neváže k jednomu časovému bodu v životě člověka. Fraas identifikuje motivy konverze se změnami v psychické struktuře lidského vědomí, a tak se postupně dostává k příčinám konverze ve specifických životních situacích konvertity, které vysvětluje na změnách hodnotové orientace tohoto člověka. Za takové životní situace Fraas považuje například období adolescence, kdy mladý člověk mění své životní role a bilancuje nad dosavadními hodnotami, hledá smysluplné směřování a vysvětlení vlastní existence. Jinou takovou situací vedoucí ke konverzi může být hraniční událost celospolečenské změny (například poválečné období, změna politického systému či hospodářská krize), kdy se dosavadní struktura hodnot bortí a jedinec hledá jinou hodnotovou orientaci. Mezi další uváděné motivy může pak patřit například náročná životní situace nebo transcendentní zkušenost, kdy jedinec zažívá naplnění smyslem

a božskou přítomnost. (Hanuš & Noble, et al., 2009)

Konverze předpokládá dvě základní roviny – sociální vazby a ideologický systém. Sociální vazby spojují se změnou rolí, čímž jedinec přijímá i nové poslání v rámci náboženské skupiny. Dochází k resocializaci, která sebou nese začlenění do kolektivu a jasnou perspektivu současné situace i budoucího vývoje. Tato perspektiva přináší konvertitovi světonázorové i sociální jistoty a nabízí život, v němž jsou základní lidské potřeby vyřešeny. (Nešpor, et al., 2008)

I ideologická rovina obsahuje významný sociální kontext. Tvorba nového světonázoru je totiž živena silou nových sociálních vazeb. Přijetí ideové stránky členství se tak může jevit jako doplněk nového sociálního statusu. (Nešpor, et al., 2008)

Pargament (1997) uvádí specifickou typologii konverze, která vychází z definice

uvedené výše. Pergament rozlišuje tři druhy objektů, které mohou být „oním posvátným“. Může to být širší svět (například humanita jako celek apod.), náboženská skupina nebo náboženský vůdce nebo také nějaká duchovní síla.

Na základě těchto objektů víry následně vyvozuje i tři typy konverze:

- Spirituální konverze jako obrácení se k nejvyšší duchovní síle, která překračuje rozměry našeho světa – je transcendentální. Ve většině případů je tato síla prožívaná jako Božská osoba – Bůh, Kristus, Buddha, Alláh... Konvertita pak často prožívá pocity lásky, přijetí nebo odpuštění od této osoby. Tato duchovní síla pak bývá sama součástí zážitků, jež proces konverze provází.

- Konverze k náboženské skupině se děje v takovém případě, že ústředním obsahem posvátného, ke kterému se člověk obrací, je právě náboženská skupina nebo její vůdce. Jako příklad takové konverze uvádí Pergament konverzi k Církvi sjednocení, kde hlavní roli hraje osobnost zakladatele církve Moon, jemuž jsou připisovány božské vlastnosti. V případě takovéto konverze může dojít k dramatické změně životního stylu na základě přijímání principů a pravidel dané náboženské skupiny.

- Univerzální konverze je pro mě důležitým konceptem, protože obsahem posvátného v případě univerzální konverze je širší přírodní a sociální svět. U univerzálních konvertitů se jedná o identifikaci s lidstvem jako takovým a touhou činit svět lepším, avšak vždy se spirituálním pozadím. Tito lidé se často věnují řešení sociálních, politických či ekologických problémů. Jako politicko-sociálně angažované zástupce tohoto procesu Pergament uvádí osobnosti, jako jsou M. Gándhí nebo M. L. King, kteří se stali náboženskými proroky své doby. (Pergament, 1997)

Univerzální konverze tak může být i pro nás inspirací pro výklad konverze učitele k waldorfskému školství. Selg (2009) hovoří o školách jako o odrazu stavu současné společnosti. Ve školách Selge postrádá vzdělávání k lidství k poznání člověka a hloubku lidského setkání. Naopak upozorňuje na propad řádu, který svět nesl a prorůstání technologického materialismu jako paradigmatu utlačujícího lidskou duši. S tím pak spojuje neutěšenou společnost a její rodinné, psychosociální i psychologické pozadí. Pol (1995, s. 13) uvádí, že „antroposofové“ se domnívají, že společnost může být obrozena jedině přispěním lidí, kteří jsou svobodní (u nichž byly svobodně rozvinuty jejich přirozené síly). Tak, jak je tomu v základním pojetí waldorfské pedagogiky. Můžeme tedy vnímat shodu ve vyjádření základu univerzální konverze a snažením waldorfských škol – „činit svět lepším“.

Důležitou charakteristiku univerzální konverze tvoří ono spirituální pozadí, které můžeme spatřovat právě v antroposofii. Ta jako důležitý zdroj každého waldorfského učitele je prostředkem k poznání dítěte, lidské bytosti obecně. Současní antroposofové odmítají

názor o antroposofii jako o formě náboženství nebo o hotovém myšlenkovém systému. Antroposofie má být cestou, jak získat poznatky o světě a o člověku, a je nesporně spirituálním nábojem každé waldorfské školy. (Grecmanová, 1996)

Pro učitele je ve waldorfských školách posvátný svobodný rozvoj osobnosti dítě. Člověk, který zná své vlastnosti a schopnosti a dokáže je v životě uplatnit, bude šťastně a plnohodnotně žít. Waldorfským ideálem není společenský pokrok, jehož ukazatelem je životní úroveň nebo výroba „na hlavu“, ale míra spravedlnosti a štěstí v lidských vztazích. (Houška, 1995)

Můžeme také citovat Rudolfa Steinera: „Potřebujeme lidstvo, které vyvine skutečné sociální impulsy z největších hlubin nitra. To ale musí vzejít z jiných škol. Každému člověku musí záležet na tom, co bude z příštích generací“. (1998, s. 29). Waldorfská pedagogika je specifickým nástrojem i cestou ve snažení ovlivnit společenskou situaci. Učitelé jako takoví mají pak v popisu práce vytvářet vhodné podmínky pro podporu toho dobrého ve svých žácích, studentech, jejich rodičích a prostřednictvím toho i v celé společnosti. (Houška, 1995)

Konverzi v kontextu mé práce můžeme vymezit jako **profesně-hodnotovou změnu**, která v sobě nese sociální (waldorfská škola a komunita k ní náležící) i ideovou (antroposofické pojetí světa) rovinu.

Konverze jako proces změny

Od 60. let 20. století vzniklo mnoho psychologických, sociologických i sociálně antropologických modelů zabývajících se konverzí. Nyní bych se ráda zaměřila na ty, ve kterých hrají důležitou roli sociální procesy, což považuji za podstatné ve vztahu k povaze učitelského povolání, kterému se věnuji ve své práci. Již v kapitole Antroposofie v práci waldorfského učitele cituji Hradila (2002), který hovoří o waldorfských školách jako o největším uměleckém díle, tedy díle lidského společenství. Jen v přítomnosti vnějšího světa a společenství se může, podle Hradila (2002), člověk rozvíjet a antroposofie sama o sobě vede člověka k vnějším sociálním činům přejímání odpovědnosti za celé společenství.

V sociologii náboženství je jedním z klíčových problémů otázka, jak se jedinec stává členem náboženské skupiny či duchovního společenství. Sociologie mluví o konverzi jako o vědomém přihlášení se k náboženské skupině spojené s přijetím hodnot postojů a představ, které dotyčná skupina reprezentuje. L. L. Downing (In Halama, 2006) tvrdí, že náboženská konverze je ve větší míře sociální proces než kognitivní (psychologický). Podle Downinga se často přijetí nových přesvědčení děje bez toho, aby jim člověk skutečně rozuměl, což je vysvětlitelné právě sociálním vlivem.

Mnoho autorů zabývajících se konverzí dochází k názoru, že konverzi často předchází nějaká krize, kterou doprovází emoční nepohoda. Tato nepohoda je pak řešena právě konverzí a jedinec následně zažívá pocit úlevy, radost, pocit životního smyslu a podobně. (Halama, 2005)

Pargament (1997) vytvořil zvládací teorii náboženské konverze, podle které jde při konverzi o zásadní proměnu života, kdy se jedinec identifikuje s posvátným. Procesu konverze přitom předchází nějaké napětí, stres či konflikt, který může být náhlý, ale může se jednat i o nahromaděnou dlouhodobou zátěž.

Setkáváme se s dvěma základními modely konverze, které můžeme označit za dva póly jednoho kontinua, což nám umožňuje různé teorie vzájemně porovnávat. První model, který byl podle Richardsona (1985) zásadně ovlivněn S. Freudem a jeho žáky, je takzvaně pasivní, nejčastěji označovaný jako brainwashing model, jehož nejvýraznější představitel v sociologii je Robert J. Lifton. Ten chápe konverzi jako jednoznačně negativní, protože je podle něj násilnou změnou identity jedince spojenou s manipulací, a dokonce s psychickým či fyzickým zneužíváním. Tento model degraduje člověka na loutku v rukou vůdců náboženských skupin a naprosto ignoruje osobní predispozice a objektivní okolnosti, které mohou vést ke svobodnému rozhodnutí vstoupit do náboženské skupiny. I na tyto nedostatky reaguje driftový model, podle kterého je konverze postupnou, někdy dokonce neuvědomělou změnou identity jedince a jeho sociálních vazeb.

Richardson (1985) také hovoří o „novém“ modelu, ve kterém je jedinec považován za aktivního hledajícího činitele. Konverze je pak prostředkem k jeho seberealizaci. Konverze je chápána jako proces, který se neděje jednou provždy, ale může se opakovat. Počátky tohoto přístupu nachází Richardson (1985) u psychologů jako byli Jung, Allport, Frankl nebo W. James, s jejich pozitivním přístupem k náboženství. V sociologii pak u osobností, jež kromě vnějších sociálních vlivů a tlaků zdůrazňují aktivitu hledajícího subjektu (např. Lofland & Stark, 1965).

Tento model je v současné sociologii jednoznačně preferovaný, je podložený značným množstvím empirického materiálu a kromě toho nechápe konverzi jako něco mimořádného, patologického, ale spíše jako jednu z možností resocializace jedince. (Nešpor, et al., 2008)

Sherkat a Wilson (1995) zdůrazňují vliv sociálních faktorů na konverzi. Jsou to členové rodiny a známí, jedinci z okolí, kteří ovlivňují utváření nových názorů, mohou zprostředkovat často první kontakt s náboženskou skupinou či myšlenkovou orientací, čímž mohou konvertitu ovlivnit. Kontaktem se členy náboženské skupiny pak dochází k interakci, ve které se jedinec seznamuje s životem a učením skupiny, které považuje, díky kontaktu s jeho příznivci, za legitimní. Sociální prvek může tak být ústředním bodem procesu konverze.

(Sherkat; Wilson, 1995)

Driftový model nebo také model sociálního posunu vytvořili J. Lofland a R. Stark (1965). Zkoumali, jak probíhalo formování v té době ještě podstatně neznámé americké části Církve sjednocení. Upozornili, že první členové této církve v USA se znali všichni ještě před vstupem do skupiny, další členové pak byli členy jejich rodin nebo známými.

Tento model se skládá ze sedmi na sebe navazujících kumulativních faktorů, které dohromady tvoří dostatečné okolnosti konverze. Model dělí tyto faktory do dvou kategorií – ty podmínky, které předchází prvnímu styku konvertity se skupinou, a následně ty okolnosti, díky kterým je proces konverze dokončen.

Jako první fáze je uváděno období **napětí**, kdy je prožíván rozpor mezi představou ideálního stavu věcí a stavem, ve kterém se jedinec nalézá. Následně je důležitý **způsob řešení tohoto napětí**, tedy jakou cestou se člověk přirozeně dává, zda vyhledá odborná pomoc, vrhne se do politické iniciativy nebo se obrací ke svému duchovnímu životu a jako jednu z mnoha cest volí **hledání**. Hledání může spočívat v četbě duchovních textů, návštěvě náboženské skupiny, meditaci či jiné aktivitě, které však konvertitu nakonec přivede do kontaktu s vybranou skupinou. **Bod obratu** je pak první z faktorů, který spadá do kategorie vedoucí k dokončení konverze. V této fázi ustupují dřívější aktivity a závazky a objevují se nové vyhlídky a role svázané se skupinou. Následující dvě fáze **vytvoření citového pouta dovnitř skupiny** a **nízká úroveň vztahů mimo skupinu** jsou spojitě nádoby, které mohou mít na proces konverze zásadní vliv. Stejně jako mají blízcí sílu přitáhnout konvertitu do skupiny, mohou jej od tohoto úmyslu také odvrátit. V současné společnosti tak existují objektivní důvody (vysoká míra mobility, vysoká rozvodovost...), které podporují konverzi k náboženským skupinám. Neintegrování jedinci s nejistou sociální základnou se snaží najít vlastní místo, které mohou náboženské skupiny poskytnout. **Intenzivní interakce** je pak završením celého procesu v každodenním kontaktu se skupinou, prací pro skupinu apod. (Nešpor, et al., 2008)

Long a Hadden (1983) popisují teorie sociálního posunu a teorie brainwashingu jako navzájem se nevylučující. Naopak tvrdí, že každý z modelů se zajímá jen o jiný pohled na proces socializace do skupiny. Model brainwashingu se soustřeďuje na snahu utvářet nové členy, model sociálního posunu se dívá optikou nových členů, kteří se ke skupině postupně připojují.

Richardson (1985) upozorňuje na model aktivního smysl hledajícího subjektu, který je novější, neoperuje s psychologickým determinismem (predisponující psychické faktory) ani sociálním (sociální vztahy), ale objevuje pojetí jedince jako aktivního smysl hledajícího subjektu. Konvertita tak aktivně rozvíjí svou osobnost a sám ovlivňuje a utváří proces

konverze.

Straus (In Richardson, 1985) například popisuje model, ve kterém vnímá jedince jako aktivního hledajícího, jež chce změnit svou životní zkušenost. Tento jedinec pak využívá „strategii kreativního využívání“, která spočívá v tom jak konvertita přistupuje k osobám a skupinám zapojených do procesu jako k trenérům, pomocníkům, vůdcům či dokonce prodejcům. Tento náhled je v protikladu k tradičnímu pojetí konverze, kdy je naopak jedinec využíván skupinou.

Také Gartrell a Shannon (1985) popisují ve svém výzkumu konvertitu jako racionálně uvažujícího jedince, který porovnává výhody a nevýhody s konverzí. Výhody jsou buďto sociálně-emocionální (uznání, láska, respekt) nebo kognitivní (přesvědčení o povaze světa a lidském místě v tomto světě). Jednotlivé skupiny se pak liší v tom, jaké výhody v nich převažují. Konverzi ovlivňují podle autorů i vztahy a závazky navázané jedincem mimo skupinu.

Podle Dawsona (1990) je aktivní taková konverze, která je racionální, což znamená, že probíhá vědomě a konvertita její průběh reflektuje. Důležité pro Dawsona (1990) tedy je, zda si je jedinec obecně vědom procesu, kterým mu je připisována nová identita.

Shrnutí současných, především sociologických, přístupů k náboženské konverzi podal Goreen (2007). Nabízí pojetí konverze jako kariéry, která se zaměřuje na náboženskou angažovanost jedince. Snaží se vyhnout krizovému determinismu, jako hlavnímu motivu konverze i zaujatosti v pohledu na adolescenty. Naopak pojímá konverzi jako celoživotní dráhu, jako dynamický proces, ve kterém nemusí jednotlivé fáze na sebe navazovat a jedince ani nemusí všemi projít.

- **preafiliace** – světonázor a sociální situace návštěvníka náboženské skupiny v okamžiku prvního kontaktu, který ovlivňuje, zda se jedinec stane jejím členem;
- **afiliace** – formální členství ve skupině;
- **konverze** – komplexní změna světonázoru a identity jedince závislá na angažovanosti ve skupině. Tato změna je založena na vlastní reflexi i na hodnocení jedince druhými (členy i nečleny skupiny);
- **vyznání** – výrazná angažovanost v dění náboženské skupiny. Jedinec má „misionářské“ snahy vůči nečlenům;
- **disafiliace** – jedinec se v činnosti skupiny neangažuje.

Takto popsané přístupy k procesu konverze vnímám jako koncept využitelný rovněž pro mou práci. Učitel však nevolí náboženskou skupinu ale pohybuje se v prostoru odlišných profesních hodnot, cílů i prostředků, které jsem se snažila popsat výše.

4. Shrnutí teoretické části

V teoretické části jsem se zaměřila na několik důležitých okruhů vztahujícím se k tématu konverze učitele k waldorfskému školství. V první části jsem se zaměřila na specifika waldorfských škol, na epochové vyučování, eurytmii a mnoho dalších prvků, které odlišují waldorfské školy od škol ostatních. Druhá část je pak věnována postavě učitele jako centrální osobě jak mého výzkumu, tak i zásadnímu činiteli procesu výchovy a vzdělávání na waldorfských školách. Veškeré prvky waldorfského školství by byly pouze jiným formálním uspořádáním, ale právě osobnost učitele a jeho přístup k práci s dětmi je stěžejním faktorem waldorfského školství. Na tyto učitele jsou kladeny četné požadavky, jsou od nich očekávány jisté cíle a úkoly, které ovlivňují vztah mezi učitelem a jeho žáky.

Třetí část je věnována tématu konverze. V této části práce se snažím popsat proces konverze jako proces změny, který se může týkat i změny pedagogického ideálu. Upozorňuji na koncepce nenáboženské a univerzální konverze, které se zabývají proměnou jedincova světonázoru, hodnot apod. Věnuji se především teoriím zaměřeným na sociální procesy.

Celou prací se prolíná téma antroposofie, které je často tématem k diskuzi vně i uvnitř waldorfského hnutí. Tvoří základ Steinerovy pedagogiky a je významným motivačním prvkem pro i proti tomuto hnutí. V práci se snažím reflektovat oba tyto postoje a diskutovat některé sporné body jako například v části Škola náboženská nebo spirituální, ale i v jiných.

II. Empirická část

V empirické části mé diplomové práce nejprve objasním metodologická východiska a postupy, následně přistoupím k analýze a interpretaci získaných dat. Součástí práce je i kritický náhled limitů a dalších možností uskutečněního výzkumu a shrnutí v závěru.

5. Metodologie

Cíl výzkumu

Cílem mé práce je porozumět zkušenosti profesně-hodnotové konverze učitele k waldorfské škole, tedy co waldorfský učitel musel změnit jak ve své práci ve třídě, tak v přístupu a názorech na výchovu a vzdělávání obecně. Tento přechodový proces je spojen s odlišnostmi waldorfské školy, které jsou zdrojem inspirace, ale i kritiky pro odbornou i širokou veřejnost i samotné waldorfské učitele. Základní výzkumnou otázkou tedy je:

VO: Jaké jsou hlavní aspekty profesně-hodnotové konverze učitele k waldorfské pedagogice?

Tuto základní otázku rozpracovávám ve specifických výzkumných otázkách, které se zaměřují na bližší souvislosti učitelovy konverze. Zajímá mě, jaké motivy učitele vedou ke hledání alternativy ke klasické škole, a jak je celý tento proces zasazen do učitelova profesního vývoje. Také se zaměřuji na otázku, co učitele zaujalo právě na waldorfském školství a jaká pozitiva či negativa vnímá v tomto způsobu práce, jak se vyrovnává s tématy, která jsou kritizována. Volím tedy tyto specifické výzkumné otázky:

SVO1: Jaké jsou příčiny učitelovy konverze k waldorfskému školství?

Tato otázka je zaměřena na období učitelova působení na klasické škole a na okolnosti, které ho vedly ke změně. Zaměřuje se na fázi „napětí“, vymezenou v teoretické části, kdy existuje rozpor mezi tím, jak člověk vnímá věci za žádoucí a jaké věci opravdu jsou. Cílem této specifické výzkumné otázky je zjistit jaké jsou příčiny vedoucí učitele ke změně v profesním životě.

SVO2: Jaké jsou fáze profesně-hodnotové konverze učitele k waldorfskému školství?

V literatuře je popsáno období, kdy konvertující člověk volí různé způsoby řešení onoho rozporu ve svém životě a jako jednu z možných cest volí „hledání“. V případě této práce se jedná o hledání nových, alternativních přístupů v práci učitele. Zajímám se tedy o to, jak toto hledání probíhalo u mých respondentů. Zaměřím se na podstatu toho, co jim v toto

hledání bylo nápomocno nebo co jim bylo naopak překážkou. Tato otázka také vnáší téma vlastního přechodu k waldorfskému školství, téma učitelské přípravy a získání samotného pracovního místa.

SVO3: Jaká specifika waldorfského školství hodnotí učitel jako pozitivní?

Touto otázkou se již přesouvám do období, kdy učitel působí na waldorfské škole a tak, jak je uvedeno v teoretické části, se dostává do „bodu obratu“, kdy ustupují dřívější aktivity a závazky v podobě práce na klasické škole a objevují se nové vyhlídky a role svázané se školou waldorfskou. Otázka zjišťuje, jaká jsou specifika pro učitele pozitivní a přínosná, co nabízejí jeho pedagogické práci, případně co nabízejí v kontrastu s klasickou školou.

SVO4: Jaká specifika waldorfského školství hodnotí učitel kriticky?

Podstatou waldorfských škol je výchova ke svobodě a stejně tak se i od učitelů očekává svobodné kritické myšlení. Touto otázkou se zaměřuji na kontroverzní témata spojená s waldorfskými školami přímo prostřednictvím učitelů a jejich osobních zkušeností. Zajímám se tedy o to, která specifika ve waldorfském školství vnímají jako problematická či nefunkční, zda mohou dokonce ohrozit učitelův příklon k tomuto druhu školství, případně jak se s touto vlastní kritikou vyrovnávají. Přínos těchto specifických výzkumných otázek je v nahlédnutí možných kontroverzních témat z pohledu „zevnitř“ a poukázat na možnosti práce s těmito problematickými prvky.

Pro takto navržený výzkum volím kvalitativní metody, jež mi mnohem lépe pomohou dosáhnout cíle, kterým je zachytit motivy, postoje a názory na klasické i waldorfské školství. Tyto metody umožňují proniknout hlouběji do smýšlení respondentů, zjistit jejich pohnutky a otevřít i ta témata, která jsem sama v přípravě výzkumu nepostihla.

Technika sběru a analýza dat

Pro sběr dat jsem volila metodu hloubkového polostrukturovaného rozhovoru. Podle Šveříčka a Šed'ové (2007) jsem vytvořila nejdříve schéma základních témat, která se váží k hlavní výzkumné otázce, a na základě těchto témat jsem následně rozvíjela konkrétní otázky. Tato metoda mi v rozhovorech umožňovala reagovat na témata, která v průběhu rozhovoru nabízel sám respondent, měnit pořadí otvíraných témat i klást doplňující otázky tak, aby byla zajištěna vyšší přesnost a výtěžnost než z klasického strukturovaného rozhovoru. Výhodou polostrukturovaného rozhovoru je také možnost měnit formulaci a znění otázek tak, aby bylo přiměřené danému respondentovi. (Miovský, 2006)

Po představení a potřebném úvodu byl každý rozhovor zahájen úvodní otázkou, která měla navodit spontánní vyprávění respondenta. Následně byly kladeny doplňující otázky tak, aby bylo naplněno schéma rozhovoru, dostalo se i na témata předložená samotnými respondenty a data rozhovoru byla co nejvíce vypovídající.

Uskutečněné rozhovory byly následně přepsány z audiozáznamu. Tato data jsem zpracovávala postupem otevřeného kódování. Text byl nejprve rozdělen na jednotky podle významu sdělení, takže jednotlivé jednotky měly podobu slova, věty nebo i odstavce. Těmto jednotkám byly přiřazeny kódy, a to na základě opakovaného pročitání a hledání jejich významů. Některé kódy byly i několikrát upraveny, aby co nejlépe vystihovaly podstatu výroku.

Následně jsem hledala podobnosti a možné souvislosti mezi jednotlivými kódy a tvořila z kódů kategorie, tedy jakési zastřešující označení. V důsledku volby polostrukturovaného rozhovoru se některé kódy objevovaly ojediněle a nebylo možno je do kategorií zahrnout.

Pro další práci s daty jsem použila analytickou techniku vyložení karet podle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 226), která spočívá v tom, že „výzkumník vezme kategorizovaný seznam kódů, kategorie vzniklé skrze otevřené kódování uspořádá do nějakého obrazce či linky a na základě tohoto uspořádání sestaví text tak, že je vlastně převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií“.

Výběr zkoumaných osob

Výběr vzorku jsem realizovala technikou zvanou prostý záměrný výběr, který „spočívá v tom, že bez uplatnění dalších specifických metod či strategií vybíráme mezi potenciálními účastníky výzkumu toho, který je pro účast ve výzkumu vhodný a současně s ní také souhlasí“. (Miovský, 2006, s. 136). Pro výzkumný vzorek učitelů, jenž byl zahrnut do výzkumu, jsem definovala několik důležitých kritérií:

- Učitel působil alespoň 3 roky na škole běžného typu. Má tedy dostatečnou zkušenost s výukou a prostředím běžné školy;
- Učitel v současnosti působí na waldorfské základní škole a to maximálně 5 let. Toto kritérium má zajistit, aby časový odstup od profesní konverze nebyl příliš dlouhý a zážitek změny učitel stále živě vnímal;
- Učitel je nebo byl na waldorfské škole třídním učitelem. Jak jsem již zmiňovala v teoretické části, třídní učitel má na waldorfské škole důležité postavení a v jeho osobě a práci se plně promítají hlavní specifika waldorfského školství.

Etika výzkumu

Všechny respondenty jsem již při prvním kontaktu seznámila s tématem výzkumu a způsobem zpracování získaných rozhovorů. Předem jsem je také seznámila s prosbou o souhlas s pořízením audiozáznamu rozhovoru. Všechny účastníky jsem ujistila o anonymitě a důvěrnosti získaných informací. Vysvětlila jsem, že v práci budu uvádět pouze krycí jména a nebudu uvádět ani školu či město, ve kterém učitel působí, protože vzhledem k relativně malému počtu waldorfských škol u nás by i tato informace mohla být pro zachování anonymity ohrožující. Tato vysvětlení jsem opakovaně provedla i při následném osobním setkání. Nikdo z respondentů neodmítl ani účast na výzkumu ani pořízení nahrávky.

Respondentům jsem dala možnost ptát se na další informace spojené s prováděným výzkumem a v případě jejich zájmu bude výsledná práce učitelům k dispozici.

Popis výzkumu

Vstup do terénu

Učitele jsem oslovovala, až na jednu výjimku, prostřednictvím ředitelů waldorfských škol. Využila jsem kontakty uvedené na internetových stránkách škol a telefonicky, případně emailem, jsem se spojila s řediteli a požádala je o zprostředkování kontaktu na učitele, jež by odpovídali požadavkům na výzkumný vzorek. Ředitelé škol se většinou odvolali na pravidelnou týdenní schůzi kolegia, kde můj požadavek vysvětlí učitelům. Následně mi zaslali kontakty na učitele, kteří splňovali má kritéria a byli ochotni poskytnout mi rozhovor. Učitele jsem následně kontaktovala emailem, v němž jsem přiblížila téma rozhovoru a jeho využití v diplomové práci. Kromě souhlasu s rozhovorem jsme pak domlouvali i organizační otázky času a místa setkání. Výběr vhodného prostředí i času byl ponechán na oslovených respondentech. Všechny rozhovory se následně konaly většinou po skončení vyučování, případně během volných hodin učitelů přímo ve školách, a to buď v jejich kabinetech, sborovnách či volných učebnách. Snažila jsem se předem zajistit, abychom v rozhovoru nebyli rušeni dalšími osobami, a proto jsem tento požadavek zmínila již v emailové komunikaci. I přesto jsem uskutečnila několik rozhovorů, u kterých se až v průběhu jejich konání ozřejmilo, že je nebudu moci zařadit do mé práce. Délka rozhovoru se pohybovala v rozmezí čtyřiceti minut až téměř dvou hodin.

V souvislosti s oslovováním respondentů se ukázalo jako obtížné dodržení všech stanovených kritérií. Někteří učitelé, s nimiž mi tamější ředitelé škol umožnili spolupracovat, neodpovídali mým požadavkům, proto jsem v následné komunikaci s učiteli musela ještě jednou zdůraznit potřebná kritéria výběru respondentů, abych předešla realizování rozhovorů,

kteřé bych následně nemohla použit. To kladu za vinu výhradně telefonické případně emailové komunikaci.

Jednoho z respondentů jsem oslovila prostřednictvím mých přátel na jedné z waldorfských škol. Osobně jsem se s ním však neznala, a proto všechny realizované rozhovory probíhaly z počátku více formálně (se všemi respondenty jsem si vykala), postupem však většinou atmosféra nabyla příjemného přátelského naladění.

Popis výzkumného souboru

Realizovala jsem 8 rozhovorů s učiteli z různých waldorfských škol v různých částech České republiky. Bližší informace jsou uvedeny u jednotlivých respondentů níže.

Březinová – Paní učitelka Březinová vystudovala magisterský obor Učitelství pro první stupeň. Pracovala 15 let na běžné základní škole jako učitelka prvního stupně a to i ve funkci třídní. Nyní vyučuje druhým rokem na waldorfské škole a první rok vede i svou vlastní třídu. Paní učitelka Březinová je ve studiu tříletého waldorfského semináře. Rozhovor v délce bezmála dvou hodin proběhl v prázdné třídě po skončení vyučování.

Jedlička– Pan učitel Jedlička studoval aprobaci fyzika/přírodopis a následně pracoval 8 let jako třídní učitel na klasické základní škole. Nyní je tři roky na waldorfské škole a vede své žáky jako třídní učitel. Waldorfský seminář nestudoval, účastnil se několika, krátkodobých kurzů. S panem učitelem jsme se setkali v dopoledních hodinách v jedné z volných odborných učeben. Náš rozhovor trval hodinu a půl.

Topol – Pan učitel Topol je vystudovaný akademický malíř, který v rámci svého studia absolvoval tzv. pedagogické minimum. Waldorfský seminář neabsolvoval. Jako učitel má tříletou zkušenost z běžného školství a v současnosti je již devátým rokem na waldorfské škole. Rozhovor, který jsme vedli ve volném kabinetu, trval 40 minut.

Borská – Paní učitelka Borská vystudovala aprobaci dějepis/výtvarná výchova na pedagogické fakultě a 18 let pracovala jako učitelka na klasické základní škole. Waldorfský seminář a další kurzy absolvovala již v průběhu své kariéry na klasické škole a nyní je prvním rokem na waldorfské škole. Náš rozhovor trval přibližně 40 minut.

Šípková – Paní učitelka Šípková vystudovala neučitelský obor čeština/maďarština. V současnosti je prvním rokem třídní učitelkou ve waldorfské škole, dokončuje tříletý seminář a ráda by v příštím roce získala pedagogické minimum. S paní učitelkou Šípkovou jsem hovořila 50 minut.

Dub – Pan učitel Dub vystudoval aprobaci matematika/fyzika. Vyučoval 10 let na

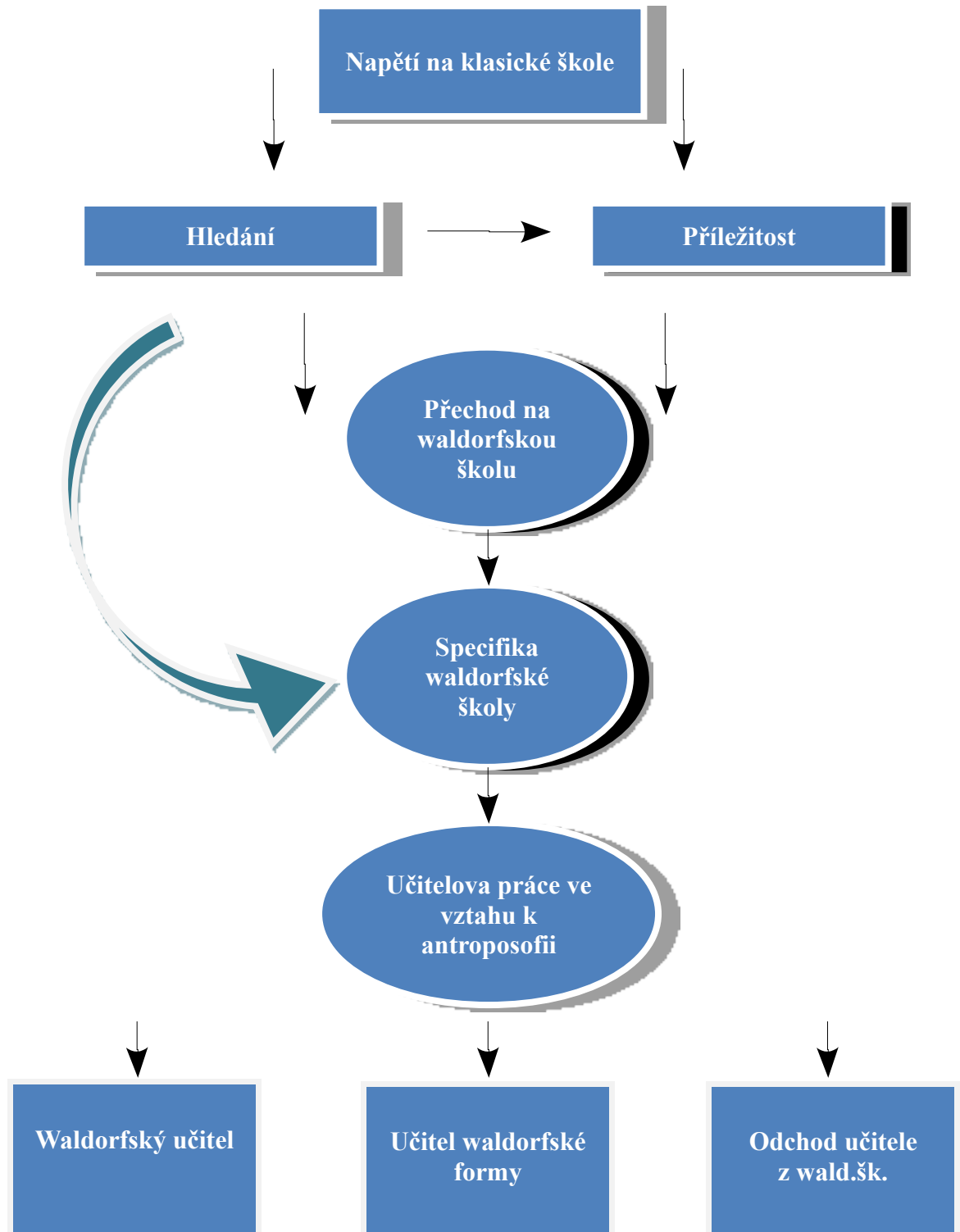
druhém stupni klasické základní školy a z toho byl 8 let třídním učitelem. Na waldorfské škole vyučuje pátým rokem, je třídním učitelem již v druhém třídním kolektivu, protože vede děti druhého stupně (od 6. třídy). Pan učitel Dub absolvoval waldorfský seminář již před nástupem do waldorfské školy. Rozhovor proběhl v prázdné sborovně po skončení vyučování. Rozhovor trval dvě hodiny.

Smrčinová – Paní učitelka Smrčinová vystudovala historii jako neučitelský obor, avšak v rámci studia absolvovala pedagogické minimum. Po pěti letech na klasické škole je nyní druhým rokem třídní učitelkou na waldorfské škole a je studentkou waldorfského semináře. Rozhovor, který jsme spolu vedli, trval přibližně hodinu a půl.

Vrbová – Paní učitelka Vrbová vystudovala aprobaci český jazyk/dějepis. Má bohaté pedagogické zkušenosti z klasické základní školy, kde pracovala 38 let. Ve waldorfské škole pracuje 4 roky, z toho dva roky byla třídní učitelkou. Waldorfský seminář nestudovala. Rozhovor, který jsme spolu vedli, trval hodinu a půl a měli jsme k dispozici klidný kabinet paní učitelky Vrbové.

6. Analýza a interpretace

Schéma analytického příběhu



Popis analytického příběhu

Schéma analytického příběhu tvoří biografii příběhů, které byly jednotlivými učiteli popsány. Toto schéma vyjadřuje, jak probíhá proces konverze učitele a jak spolu souvislí jednotlivé kategorie od příčin přes vlastní změnu až po postoje, které si učitelé vyjadřují ke specifickým waldorfským školám. V závěru také rozlišují dvě kategorie jako dvě skupiny učitelů, kteří se liší postoji ke specifickým a idejím waldorfské školy.

Tak, jak je proces konverze rozložen v čase na jednotlivé fáze, je i schéma analytického příběhu vyplývající z kategorií vystavěno od minulosti do současnosti. Úvodní kategorií je „napětí v klasické škole“. Tedy velice různorodé motivy, konflikty či nespokojenosti, které vedly každého z učitelů k samotné změně pracoviště a volbě waldorfské alternativy. Následuje několik různých scénářů, které vedou k vlastní změně.

V prvním případě je učitel sám aktivní, účastní se například různých kurzů či seminářů zaměřených na waldorfskou pedagogiku, hledá nové možnosti a varianty, jak se přiblížit vlastním ideálům a řešit tak neuspokojující profesně-hodnotovou situaci ve svém stávajícím zaměstnání. Na základě této snahy se pak dostává do kontaktu s waldorfskou školou, kam přechází.

Další variantou, jak se učitel dostává do waldorfské školy je, že po období hledání a určitého kontaktu s waldorfskou pedagogikou je mu učiněna nabídka spolupráce. Tato nabídka přichází zvenčí obvykle někým z přátel nebo známých respondentů a učitel ji přijímá jako novou příležitost. Tento průběh konverze je v mém výzkumu zastoupen nejvíce případy.

Poslední z možností, které jsou znázorněny ve schématu, je cesta, kdy se učitel teprve na základě příležitosti blíže seznamuje s pedagogikou Rudolfa Steinera. I v tomto případě mají důležitou roli vnější sociální vztahy učitele, přes které je takováto příležitost zprostředkována.

Hledání zmiňované v prvních dvou případech je vyvoláno právě nespokojeností na klasické škole. Hledání tak vede k setkání se školami Rudolfa Steinera a jejich specifiky (kategorie „specifika waldorfského školství“), které se tak mohou stát motivací ke změně.

Kategorie „příchod na waldorfskou školu“ je zaměřena na situaci, kdy respondenti mění své původní zaměstnání a stávají se učiteli na waldorfské škole. Tak je učitel konfrontován s prostředím, celým fungováním nové školy a jejími specifiky, jak ukazuje následující kategorie, která je obsáhlým popisem toho, co učitelé vnímají jako důležité rozdíly ve fungování klasické a waldorfské školy.

Důležitou kategorií je pak „učitelova práce ve vztahu k antroposofii“, která reflektuje

to, jak učitelé přistupují k antroposofii jako k myšlenkovému jádru waldorfské školy a jak s ní pracují. Na základě této kategorie pak odvozují dva typy učitelů – „učitele waldorfské formy“ a „waldorfského učitele“. Ti se liší přístupem k antroposofii a uplatňují ji ve svém přístupu k učitelské práci, dětem i širšímu okolí. Učitel waldorfské formy je spokojen s organizační stránkou waldorfské školy, s formálním uspořádáním výuky i celého vedení školy, ale v otázkách antroposofie a její role v učitelské práci jsou skeptičtí. Třetí variantou závěru procesu konverze je pak „odchod z waldorfské školy“, který můžeme vnímat jako fázi disafiliace podle Goreena (2007), kdy se učitel neztotožňuje s waldorfskou školou a odchází z ní.

Napětí na klasické ZŠ

Tato podkapitola pojednává o důvodech a okolnostech, které vedly učitele ke hledání nějaké školské alternativy nebo využití příležitosti ke změně zaměstnání. I ze schématu je zřejmé, že respondenty spojuje určitá nespokojenost. Někteří učitelé byli motivováni tak, že sami začali hledat jiné možnosti a přístupy. Jiní setrvali i přes jistou dávku napětí, které ovšem sehrálo svou roli v okamžiku, kdy se objevila příležitost ke změně.

Malý význam vztahu učitel – žák

Jako jeden ze zdrojů nespokojenosti učitelé uvádějí narušení vztahů se žáky nebo nedostatečnou možnost budovat s nimi hlubší vztahy. Učitel Dub k tomu říká: *... do té doby jsem měl vždycky třídnictví. A s těma dětma jsem vždycky nějak rost. Vždycky jsem s nima měl co jako dělat. Nejdřív jsem měl obyčejnou třídu, pak matematickou třídu a vždycky jsem si z nich udělal ty peery, který dělaj něco pro ty školy.* Upozorňuje tak na výhody dlouhodobé práce s jedním kolektivem, kdy má učitel možnost děti směřovat a pouštět se i do rozsáhlejších projektů. Zároveň je to i pozitivum pro samotného učitele, který spolu s dětmi sbírá zkušenosti a dále se rozvíjí.

Situace ovšem může být i odlišná: *... poslední dva roky jsem nebyl třídní. Učil jsem cca 170 dětí, každý hodinu nebo dvě hodiny týdně a já myslím, že to vůbec nemá význam. To přijdete na hodinu a děti zkoušej, jestli jste ten samej člověk, kterej tam byl před tím....* Učitel Dub tedy popisuje situaci, kdy se věnoval velkému množství žáků jen v malém časovém rozsahu. Zmiňuje, že učitel je pak podrobován opakovaným zkouškám, je pro něj náročnější vymezovat pravidla a hranice vzájemného vztahu a tudíž je i samotné vyučování méně efektivní.

Zkušenost učitelky Březinové je obdobná. Navíc zmiňuje problémy v chování žáků, kteří jsou nuceni si zvykat již od prvních tříd ZŠ na několik učitelů a jejich požadavky,

pravidla i osobnost: ... *od první třídy čtyři, pět učitelů a zvykají si na čtyři, pět jiných učitelských příkazů, zákazů, stylů, pravidel, tak nejsme stejný. A o to víc, že ty děti měly problémy s tím chováním... Protože pořád přestupovat z toho jednoho do druhého, zazvoní a šups si s někým jiným...* Takový model vyučování tak může vyvolávat nejistotu a absence jednotného přístupu a pravidel již na prvním stupni má za následek problémy v chování žáků.

Role třídního učitel obvykle umožňuje soustavnější práci s třídním kolektivem avšak ani toto postavení, z nejrůznějších důvodů ve školách, nezaručuje učitelům takový prostor, jaký by si představovali: *No, nedělalo mi dobře, že jsem prvostupňový učitel a nebyla jsem prostě se svými dětmi.* Učitelka Březinová upozorňuje také na specifickou prvního stupně ZŠ. Učitelé prvního stupně jsou na vysokých školách připravováni na širokou paletu předmětů, aby obsáhli v podstatě kompletní výuku v prvních letech povinné školní docházky. Paní Březinová se však setkala s realitou, kdy: ...*jsem u nich jen čeština, matika, a pak jsem lítala po celé škole, kde jsem dobírala předměty, a chodily ke mně holky z druhého stupně učit hudebku, přestože ji mám vystudovanou... Já jsem chtěla s těmi dětmi trávit co nejvíc času, i s nimi zpívat... a myslím, že bych jim dala asi víc.* Práce s dětmi a tím vznikající vztahy jsou podřizovány formálním potřebám školy. Jak popisuje učitelka Březinová, v jejíž škole se pro zkrácení pracovních úvazků učitelé střídali v různých třídách a různých předmětech, tak aby se jim naplnil počet potřebných odpracovaných hodin. Zároveň učitelka Březinová naznačuje téma podceňování předmětů „výchov“, jakými je i zmiňovaná hudební výchova. Ty jsou považovány na školách za méně důležité. Výchovy pak vyučují učitelé pouze z pragmatických důvodů (nemají dostatek pracovních hodin) a ne proto, že by k tomu byli vzdělaní nebo měli alespoň kladný vztah a zájem o obor.

Situace, kdy se učitelé a děti potkávají pouze sporadicky, není nepříjemná pouze pro děti, ale i pro učitele samotného, který, pokud vyučuje v mnoha třídách, nemůže znát děti jako osobnosti a individuality, nemůže s nimi navázat vztah založený na prožitém čase a vzájemném poznání. Takové vyučování je pro obě strany náročnější. Paní učitelka Březinová: *A hlavně některé ani člověk nezná, když jde na hodinu.* Práce s dítětem, která je založená na poznání dítěte ve vztahu k jeho rodinnému zázemí a životní situaci, je tématem i dalších částí výzkumu.

Osobnost a seberozvoj učitelů

Jedním z konfliktů prožívaných na klasických ZŠ, které moji respondenti popisují, jsou osobnostní kvality učitele ve vztahu k jeho práci. Respondenti zdůrazňují, že úspěch učitelské profese tkví právě v osobnosti a charakterových vlastnostech učitelů. Jasně to vyjadřuje

učitelka Březinová: ... *je hrozně důležitý, jaká je ten učitel osobnost.* Paní učitelka Smrčínová: *To všechno záleží na té osobnosti a charakteru každého, to je to nejvíc.* A právě zkušenosti s kolegy na klasických školách jsou pro mé respondenty jedním z důvodů nespokojenosti.

Několik z respondentů popisuje únavu a nechuť svých kolegů věnovat se škole nad rámec vymezených povinností. Paní učitelka Březinová: *Když chcete dělat s dětma něco navíc a jste sama, a ta škola to nedělá a jste v tom fakt jen s tou svou třídou, tak vás to za chvíličku přestane bavit, protože to nikdo ani neocení, protože potřebujete cítit nějakou odezvu. A prostě zjistíte, že jste unavená a že děláte fakticky jen to, co musíte ...* Přidává se i pan učitel Dub: *A nikdo z těchle lidí mi v podstatě nebyl ochotnej nějak pomoci, protože už toho na ně bylo moc, co dávali tý škole. Měli svejch starostí dost, jak říkali, je to velký vypětí, když učíte...* Říká učitel Dub, když popisuje volnočasové aktivity, které pořádal pro žáky na klasické škole. Mluví o tom, že pro učitele je jejich zaměstnání velikým vypětím, postrádá tak nadšení a uspokojení z práce. Takové vypětí a únava však může být ve vztahu ke kvalitě učitelovy práce velice určující. Paní učitelka Březinová vysvětluje chování svých kolegů: *Já jim říkala, holky, ale vy tam neučíte, vy jste tam ani jednou nebyly. ... Nemůžete potom, jak jste potkali dítě na chodbě, mu dát tu šablonu, to je takový dítě. A nakazily tak spousty jiných lidí. Kteří už nad tím neměli chuť ani sílu přemýšlet. Prostě potkali ho a to jsou ty...* Taková dlouhodobá vyčerpanost z vlastního povolání může vést ke ztrátě zájmu, entuziasmu, k tomu pracovat v zajetých kolejích, které člověk zná, a znamenají pro něj nejmenší námahu. Paní Březinová popisuje, jak učitelé snadno podléhají předsudkům a stereotypům ve vztahu k žákům, což pak může ovlivnit i jejich působení na děti samotné. Zároveň se dovídáme, jak „unavení učitelé“ přijímají cizí postoje (předsudky), protože je to pro ně snazší, nežli si tvořit mínění vlastní. K čemu ovšem takové chování může vést?

Pan učitel Dub negativně hodnotí práci učitelů, kteří ustrnuli v zajetých kolejích: *protože jsem konečně jako poznal, že některý lidi si udělali přípravu před dvaceti lety a dodneška jí používají. A pak je někdo pošle na nějaký kurz a oni přijedou nadšený, jaký skvělý nápady tam byly. Pak to použijou bez nějaký úpravy nebo změny, předhodí těm dětem jinou sadu otázek a čekají, že ty děti to jako vstřebají.* Popisuje tak absenci tvůrčího přístupu k vyučování. Takové vyučování nebere ohled na individualitu dětí, jejich aktuální potřeby, ani situaci širšího prostředí, na kterou by bylo možno reagovat. Důležitým problémem se zde ovšem ukazuje i nechuť pracovat sám na sobě, na svých znalostech i uplatňovaných pedagogických postupech.

I paní učitelka Smrčínová hovoří o nechuti učit se nové věci. Při tvorbě ŠVP se setkala s rozdílem mezi učiteli s delší učitelskou kariérou a kolegy, kteří učili pouze krátce: *Ty co přišly mladý kolegyně, ty neměly problém pracovat s počítačema, vymejšlet nějaký věci, ale*

ty co tam byly delší dobu – třeba víc jak deset let – ty ani nechtěly vědět, o co jde. Vlastně tlačily do nás, ať se to jich ani nedotkne. Oni pracujou, oni dělají svoje a ať to mi jako uděláme tak, aby se jich to nedotklo. Zkušenosti učitelé jako by nechtěli měnit své metody, nemají potřebu zkoušet jiné přístupy – dalo by se říci, že nemají potřebu seberozvoje.

Pan učitel Dub hovoří o své zkušenosti, kdy se tato nechut' ke změnám váže nejen na délku praxe, ale také na věkovou skupinu dětí, se kterými učitel pracuje: *když někdo učí 20 let první až třetí třídu, tak i kdyby byl svatej, tak se stane ve svých vlastních očích bohem, protože on všechno ví a ty děti ho málokdy jako překvapí.* Dlouhá praxe a stále se opakující věkové kategorie, ve kterých učitel s dětmi pracuje, jsou tak příčinou toho, že má pocit, že svou práci zná dokonale, není, co by ho překvapilo, a tudíž ji dělá dobře a není potřeba něco měnit. Učitel Dub ještě rozvíjí tuto myšlenku o rozdílnost dětí na druhém stupni ZŠ a starších. Ty ve svém věku mnohem více dokážou otřást učitelskou sebejistotou a tím učitele motivovat k určitému posunu a snaze pracovat sám na sobě: *Na tom druhym stupni nebo na SŠ, ten dotyčnej, i když nechce, i když se fakt zubama brání, tak stejně na sobě musí aspoň trochu pracovat, protože ty děti už jsou vážně chytrý.* „*Pane učitel, tady vám chybí čárka. Vy jste fyzik, ale neumíte češtinu tolik...*”

Učitelé ovšem nechtějí paušalizovat. Naopak se shodují na tom, že jak na klasických, tak na waldorfských školách je to vždy individuální zkušenost, a každý učitel je jedinečný. Pan učitel Topol: *...měl jsem zkušenosti se svýma kolegama, některý byly kladný, některý záporný... Prostě jsme každéj jinej.*

Kolegiální vztahy

Vztahy mezi kolegy jsou důležité na každém pracovišti. A v instituci jakou je škola o to víc, že ovlivňují atmosféru a kulturu školy dopadající na žáky. Tyto vztahy mohou být přínosné pro samotné vyučování a dotýkají se i samotných žáků, kteří se tak možná i nevědomě učí mezilidské komunikaci, spolupráci apod. Ovšem i v učitelských kolektivech se vyskytují konflikty a nedorozumění. Často zmiňovanými potížemi na školách jsou tak pro učitele i tyto kolegiální vztahy.

Pan učitel Jedlička popisuje nedůvěru ve spolupráci s kolegy a vedením: *Prostě to tam jelo stylem „já na bráchu a brácha na mě“, tohle je můj kamarád a tohle není můj kamarád. A například jsem přesně věděl, které kolegyni, když jsem něco chtěl, aby se dověděl pan ředitel, tak které kolegyni to mám říct, to byla jistota, že to bude do konce dne ředitel vědět.* Vytvořené koalice tak rozehrávají hru, kdo co má vědět, a kdo co vědět nemá. Nejedná se tedy o otevřenou komunikaci, která by vedla k řešení konfliktů a společný rozvoj školy, jak

vyplývá i z dalšího vyprávění pana učitele Jedličky: *...v podstatě jsem necítil podporu, co by učitel ze strany toho vedení, ochotu k řešení problémů třeba...*

Negativním příkladem je také zkušenost učitele Duba: *Když kolega řve na druhého kolegu před dvěma třídama, nejsou schopný si to vyřešit nějak sami bez těch dětí... tak jsem si říkal, co si o tom ty děti asi myslí, že z toho budou mít trauma na celý život.* Takové řešení konfliktů se dotýká nejen vztahů mezi těmito učiteli, ale zasahuje žáky, kteří jsou přítomni. Autorita a vztah, které se budují mezi učitelem a žákem, jsou takovými zážitky narušeny.

Tyto konflikty, které popisují, mohou vycházet i z toho, že učitelský sbor je poměrně velká skupina lidí, kteří ve skutečnosti nemají mnoho společného prostoru pro diskuzi a spolupráci v pravém slova smyslu. Učitelé, ač pracují na stejné škole se stejnými dětmi, vedou každý svou výuku individuálně a pracovních porad a konferencí, kde by se otevíraly věci školy jako celku, není mnoho. Pan učitel Jedlička: *...na ty klasický škole jsou takový jako skupinky ty kantoři nebo třeba po těch kabinetech nebo jsou tam i samotáři, co mají kabinet sami... A ty lidi se potkávají jen na těch konferencích. Ty my jsme měli jednou za čtvrt roku, že jo a pak jsme měli nějaký krátký porady, kde člověk jenom vyslech co všechno děje jako rychle. Takže ti lidi byli jako trochu víc oddělený.*

Formální uspořádání v klasických ZŠ a práce s dítětem

Formální uspořádání klasických a waldorfských škol je velice odlišné. Učitelé, kteří přestoupili z klasické školy na školu waldorfskou, byli často motivováni ke hledání také tím, jak je uspořádána výuka na klasických školách. Časová dotace jednotlivých předmětů, která je roztržena do krátkých vyučovacích hodin, mnoha učitelům nevyhovuje, a ti pak argumentují jako například pan Dub: *To jsou takový zvěrstva, co jsou v tom ŠVP. Máte fyziku jednou tejdně hodinu. A to ví všichni, že hodina jednou tejdně není ani k udržení toho, co se člověk naučí... když máte fyziku dvě hodiny tejdně, tak už je to o udržení. Rozumný by bylo, aby to byly tři hodiny tejdně, ale to pak už zase neučíte nic jinýho než tu fyziku...* Podobný problém má i pan učitel Topol: *...když to mají jednou nebo dvakrát týdně po hodině, tak to zapomenou, to je hrozně roztržtý.* Tato roztržtost vyučování trápí oba mé respondenty, kteří mají vystudovanou aprobaci fyziky a věnovali se její výuce na klasické ZŠ. Učitelé Jedlička a Dub se shodují na tom, že klasické uspořádání školního vyučování v podstatě neumožňuje pracovat na nějakém rozsáhlejší tématu, nelze realizovat náročnější pokus. Pan učitel Jedlička uvádí příklad: *...jak je to roztržtý, tak v podstatě nějaký náročnější pokus, jako je třeba ten motor, si vůbec nemůžu připravit, protože to prostě časově nejde zvládnout a holt to ty děcka do toho pozítřka nebo popozítřka nebo kdy bývá ta další hodina stejně*

zapomenou, o čem byla řeč. Zážitek, který si žáci odnášejí z jedné hodiny, slábne v časovém intervalu do hodiny následující a pracovat s ním je už pro učitele i žáky náročnější. Zároveň je možné, že časový rozestup mezi jednotlivými setkáními se výrazně prodlouží z důvodů různých školních akcí, svátků apod.. Pan učitel Dub: *Já mám to dítě jednou tejdně, a mám ho vyzkoušet něco naučit... třeba je svátek, pak jedou někam na turnaj nebo něco a já je tři tejdny nevidim.*

Učitelé se také zmiňují o nárocích na děti, které se musí připravovat na mnoho předmětů na každý den. Paní učitelka Šípková: *Ty děcka z toho maj taky pěknej guláš, když se musej připravovat na všechny ty předměty.* Podobně se vyjadřuje i pan učitel Topol: *Ono školní den, kdy mají děti taky šest předmětů, to je spousta úkolů na doma. A kolik tomu asi tak můžou věnovat času...* Taková příprava je časově náročná a dětem nepřináší mnoho nového, jako spíše další neuspořádané a útržkovité povinnosti.

Hodnotová orientace školy

Dalším z konfliktů, které prožívali moji respondenti na klasických školách, je současný trend vedení školy směrem k moderním technologiím. Školy jsou zapojovány do mnoha grantů a projektů, které mají pomoci vybavit školu různými přístroji a zařízeními, ale samotná práce s dětmi je jakoby opomíjena.

Pan učitel Jedlička poměrně razantně popisuje jak: *forma začala převyšovat nad obsahem. Že přestávalo být důležité, co se doopravdy dělá, hlavně, aby to zvenku vypadalo... Ředitel byl úplně posedlej různýma projektama, protože o tom se hezky píše, a to tu školu vždycky zviditelní, přinese to peníze. Takže se psaly různé projekty pro projekty a cílem bylo v podstatě jenom zajistit pro školu tolik a tolik počítačů a zajistit pro školu videokameru atd. ... Škola je orientovaná na materiální zázemí. Důležitá je tvář školy, kterou vytváří její vybavení a zapojení do mnoha projektů, které se prezentují v tisku. Toto materiální vybavení ale nezkvalitňuje výuku, není dobrým sluhou pro účel výuky, ale spíše pánem v konkurenčním boji o zviditelnění a prestiž. Tato prestiž ovšem není založena na skutečné činnosti školy – výchově a vzdělávání žáků, práci učitelů apod.*

Učitelka Březinová má podobnou zkušenost, kdy po mnoha letech spokojené práce na klasické škole přišla do konfliktu s vedením školy: *Ta technika a ty peníze... úplně to zachvátily, pomůcky, vybavenost školy je na prvním místě a ty děti? Co se dělá s dětma to už je fakt na posledním místě... je všude tam strašně moc projektů v tý škole, začínají se zavádět interaktivní tabule, počítače do tříd a mě tenhle směr nevyhovuje. Já jsem zastáncem toho, že se s dětmi má povídat a věnovat jim svůj čas, že ta technika jim nenahradí ten lidský kontakt.*

Hovoří o směru, který se odvrací od klasických metod, které nahrazují nové technologie. Sama však není spokojená, necítí se v takové práci dobře ani po tom, co se snažila do nových způsobů sama proniknout: *Já jsem to absolvovala všechno, zkusila jsem to a stejně jsem zjistila, že to není ta moje cesta.*

Učitelka Vrbová upozorňuje na to, zda jsou moderní technologie opravdu přínosem do vyučování: *Ono všechno to zařízení je pěkná věc, ale hlavně bychom se měli ptát, co to přinese do výuky, když většina kantorů se s tím ani nechce učit, děti zajímá hlavně to, jak to bliká. Ale co bude s učitelem, když nebliká...* Paní Vrbová vysvětluje svou zkušenost, kdy se učitelé nebyli ochotni učit nové způsoby práce s interaktivní tabulí. Pro žáky je tato nová technologie atraktivní a učitel je tak ve své roli spíše ohrožován než podporován. Samotné vyučování není rozvíjeno, ale spíše v něm vzniká nový konflikt. Ten vychází z nenalezení konsenzu mezi vedením školy a učiteli ve třídách, čímž snad lze vysvětlit to, jak se v jedné třídě může objevit pospolu kolektiv žáků, interaktivní tabule a učitel, který by rád dál používal obyčejnou křídou. Učitel má k nové technologii přinejmenším výhrady a musí si s ní poradit jako s důležitou pomůckou při vyučování.

Hlavní hodnotou školy jakoby se podle popisu učitelů stávalo množství počítačů, interaktivních tabulí a dalšího hmotného vybavení. Tento přístup je pro mé respondenty zklamáním a v následujících kapitolách se budu věnovat tomu, jaké odlišné hodnoty nalézají právě ve waldorfských školách.

Hledání

Výše uvedené příčiny napětí na klasických školách vedly některé z respondentů k cílenému hledání nějaké alternativy. Tato kategorie je pro mě podstatná prvkem aktivity, kterou učitelé vynaložili jako první krok ke změně. Respondenti hledali způsob, jak by mohli pracovat „jinak“. Paní učitelka Smrčínová: *Chtěla jsem zůstat ve škole, ale zároveň jsem chtěla, aby to mohlo fungovat a vypadat trochu jinak, než to fungovalo a vypadalo doposud.* Přidává se i paní Březinová: *...jsem trošku hledala tu jinou alternativu.* Představy a očekávání toho, co učitel vlastně chce „jinak“, se obvykle váží k tomu, co učitele trápilo na klasické škole – jiné vztahy s kolegy, jiné formální uspořádání výuky, jiný přístup k dětem... Waldorfská škola je tak možností, jak to „dělat jinak“: *Mně zajímalo to, že je to škola trošku jiného typu a s tou normální jsem sama měla celkem potíže (Smrčínová).*

Někteří učitelé se začínají zajímat o alternativní školy v okamžiku, kdy se blíží nástup jejich dětí do školy. Oni zjišťují, že klasická škola, se kterou mají vlastní zkušenost, není tím místem, kam by své dítě svěřili. Případně vidí jinou cestu, kterou zvolí raději. Tito učitelé tak

nehledají prvotně alternativu pro svůj profesní život, ale přijatelnější místo pro své děti: *Když se objevila varianta škol Montessori, Waldorfská, tak jsem to studovala, četla jsem si to, že takhle by se mi to líbilo aspoň teda pro moje děti. Chtěla jsem, aby si to prošel ten můj synek... že tam byl ten důraz na to sociálně, epochy a tak, líbilo se mi to...* Paní učitelka Šípková se zmiňuje i o jiných alternativních směrech, o které se zajímala. Volí nakonec waldorfskou školu, kvůli které se dokonce s rodinou přestěhovali. Paní učitelka pak také nastoupila do studia waldorfského semináře. V té době se paní Šípková označuje za „waldorfskou matku“.

Podobný příběh popisuje i pan učitel Dub: *... když jsem poznal ty své kolegy a když jsem si vzpomněl, jaká je jako ta škola bejvalá. Tak jsem zjistil, že nevím, jestli chci, aby moje děti chodily jako do klasické školy. Protože to učení je vždycky jako o lidech, ale já jsem nebyl jako schopnej zařídit, aby ty lidi, kteří budou učit moje děti, byli nějakým způsobem postavený. Aby byli jako osobnost, aby dodržovali nějaký pravidla, aby kladně působili na moje děti.* Popisuje, jak mu záleží na osobnostech učitelů, kteří budou pracovat s jeho dětmi, a jak po deseti letech na klasické škole zjišťuje, že nemá důvěru v práci této instituce. Také zvažuje i jiné cesty: *Takže jsem hledal, hledal a nic jsem nenašel. Zvažovali jsme učit doma. Nakonec jsme našli tady waldorfskou MŠ a pak školu.* Waldorfská škola totiž rodičům nabízela mnohem větší zapojení do vlastního chodu a možnost více nahlížet a případně i zasahovat do práce s dětmi: *A ten učitel nás oslovil, znali jsem ho, věděli jsme, že je takovej a takovej a věděli jsme, že když by se něco dělo, tak jsme schopný si to s nim domluvit.*

Učitel Dub také mluví o tom, že nechtěl zvolit školu pro své děti jen náhodně: *Tak jsem si řekl, že musím vědět co to je ten waldorf. Ne jako školka se mi líbí, pošlu je tam. Tak jsem se pustil do studia...* Těmto učitelům tedy nestačí jít pouze po povrchu, ale zajímají se o to, z čeho škola a její práce vychází, na jakých základech je vystavěna.

Pro hledání alternativního pedagogického směru se tak učitelé na klasických základních školách rozhodují na základě neuspokojivé zkušenosti. Někteří ovšem hledají poměrně promyšleně a cíleně jiní naopak spíše náhodně přijímají alternativu, která se nabídne jako dostupná. Tomuto tématu se budu dále věnovat.

Příležitost

Tato kategorie je na rozdíl od „hledání“ osobitá tím, že respondenti uvádějí vnější faktory, které je k waldorfské pedagogice přiblížily. Jedná se tak spíše o pasivní děj nebo událost, kterou učitelé prožívají.

Pro kategorii „příležitost“ jsou poměrně typická dvě témata, o kterých učitelé hovoří. Je to téma sociálních kontaktů mezi přáteli a známými. Tyto osoby učitelé zprostředkují různé

informace, reference, doporučení, která následně přivedou učitele do kontaktu s waldorfskou pedagogikou.

Druhým tématem je pak reflexe toho, jak učitelé tuto příležitost využili. „Osudovost“ znamená pro učitele, že jejich setkání s waldorfskou školou je nějakým způsobem jedinečné. Respondenti hovoří také o prvku „vedení“, kdy zdánlivá náhoda je pro ně důležitou událostí, která „*tak měla být*“.

Sociální kontakty

Vliv sociálních vztahů pro konverzi zdůrazňují již v teoretické části práce v kapitole „konverze jako proces změny“. Tam cituji Sherkata a Wilsona (1995), kteří vliv sociálního prostředí, rodiny, přátel nebo známých zdůrazňují jako důležité subjekty, které mohou zprostředkovat kontakt se skupinou. Kromě jedné respondentky to potvrzují všichni učitelé, se kterými jsem vedla rozhovor. Například pan Jedlička vypráví: *Kamarádka z Olomouce, nevím, co hledala, ale každopádně se dostala na to, že jsou tady waldorfské školy a zmínila se mi o tom, že hledají učitele*. První kontakt a informace o waldorfských školách se tak učiteli dostávají od kamarádky. To pak podnítilo zájem o zmiňovanou alternativu. Respondent se záhy dostává do kontaktu s waldorfskou školou a začíná svou kariéru waldorfského učitele. Také paní učitelka Borská vzpomíná: *... jsem byla oslovena třeba lidma, jestli bych nešla na konkurz, tak mě ten osud zavál do waldorfské školy*. V této výpovědi si už můžeme všimnout oné osudovosti.

No a pak mě oslovili, protože tady chyběl učitel. Vypráví pan Dub, jak se po několika letech, kdy byl „waldorfským rodičem“, objevila příležitost nasoutpit do waldorfské školy jako učitel.

Sociální vazby tak v celém procesu konverze učitele k waldorfskému školství považují za velice důležitý činitel, který je společný i s teorií konverze prezentovanou v teoretické části práce.

Osudovost

Několik učitelů interpretuje svou cestu k waldorfské škole jako (ne)náhodu. Vysvětlují, že ač to může vypadat jako náhoda, pro ně je setkání s pedagogikou Rudolfa Steinera životní zkušeností, která je neměla minout. Je to pro ně příležitost, která jim byla nabídnuta nějakým „vedením“. Hovoří o osudu jako například paní učitelka Borská: *V podstatě, kdyby se nabídlo něco jinýho, tak jsem se nasměřovala někam jinam, ale ten osud to takhle chtěl, takže jsem se začala zabývat tou waldorfskou pedagogikou*.

Nebo používají k vysvětlení jakéhosi karmického zákonu příčiny a následku, tedy že se

nic neděje náhodně a jejich působení na waldorfské škole má hlubší význam, než je jen shoda okolností. Pan učitel Jedlička: *To byl blesk z čistého nebe. Protože to, že jsem tady, je v podstatě náhoda. Zdá se to jako náhoda, ale zase to jako náhoda není. Nic se neděje náhodně...*

Již výše citovaná paní učitelka Vrbová se také odkazuje na jakési „vedení“, na skrytý význam, který je za jejím rozhodnutím: *A když si představím ten můj papír se základními školama, který jsem měla tenkrát před sebou, tak si říkám, že jsem nevinná, že to není jen tak...*

Tato osudovost je respondenty používána i jako reflexe vlastní cesty k waldorfské škole, která jakoby potvrzuje správnost jejich rozhodnutí.

Proces změny

Proces změny vycházející z předešlých kategorií a již ve schématu analytického příběhu, jsem jej rozdělila do tří scénářů, které nyní podrobněji rozvedu. Důležitým ukazatelem je to, zda se jedná o aktivní proces hledání nebo spíše o příležitost, která je učiteli nabídnuta, a je tak z jeho pozice pasivní událostí. Třetím scénářem je pak kombinace obou těchto situací.

Dále se budu zabývat důležitými zkušenostmi, které se vážou k období blízkému samotnému přechodu. Zajímá mě, jak učitelé prožívají nástup do waldorfské školy a jaký význam pro ně má waldorfský seminář, jako specifická avšak nepovinná součást vzdělání waldorfských učitelů.

Od hledání ke změně

Cesta, kterou jsem nazvala „od hledání ke změně“, může být na první pohled jakoby nasnadě – pokud jsem nespokojen, hledám jiné řešení, pokud jej najdu, uchýlím se k němu. V mém výzkumu se takto chovají pouze dva z osmi respondentů. Tento scénář konverze je specifický vědomou angažovaností v celém procesu a dal by se přirovnat k Richardsonovu (1985) modelu aktivního, smysl hledajícího subjektu, který zmiňuji v teoretické části práce.

Paní Březinová je příkladem učitelky, která začala mít, po patnácti spokojených letech praxe na klasické škole, problém s dalším směřováním této instituce. Sama se začala zajímat o práci waldorfské školy, zapojila se do jejího života nejprve „zkušebně“ – na jednu hodinu výuky týdně a přihlásila se i do waldorfského semináře, který se tou dobou otevíral: *Tak jsem se byla zeptat jen tady, že bych tady jeden den něco zkusila a oni byli tak hodní, že mi dali*

jednu hodinu. Takže jsem se seznámila s tím prostředím, což považuju za úžasnej způsob, že jsem měla rok na to si to rozmyslet... jsem i ten typ, který trošku potřebuje vědět, co je to za metodu. To že písmenka ukazujeme obrazně, to mi nestačilo... že prostě o tom musím vědět dál ještě. A proč to tak je. Paní učitelka tak vysvětluje, jak si hledala cestu, jak ověřovala, zda je waldorfský přístup opravdu ten, který si chce zvolit. Je pro ni důležité porozumět nejenom samotnému využití metod v praxi, ale je pro ni důležité i to na základě čeho tyto metody vznikly a jak fungují.

Naopak paní učitelka Vrbová popisuje situaci, kdy hledala nové místo jako učitelka, a aniž by měla nějaké hlubší znalosti nebo zkušenosti s waldorfskou školou, vybrala si ji jako budoucí působiště. Sama k tomu dodává, že toto konání nebylo racionálním rozhodnutím, ale spíše se tak stalo dílem intuice: *...tak jsem začla hledat, prostě měla jsem před sebou seznam základek tady na okrese. Projížděla jsem to, kam zavolám. A jak jsem to projížděla, tak mě to zastavilo u waldorfské... já to mám i tak, že už mě se v životě přicházejí věci, které nejsou racionální.* Toto neracionální jednání je však vlastním aktivním způsobem řešení nastalé životní situace a považují jej za jiný aktivní přístup k potřebě hledání.

Učitelky Březinová a Vrbová se rozhodují, ač každá svým osobitým způsobem, pro waldorfskou školu a obě ji oslovují. Paní Březinová: *Tak jsem se byla zeptat jen tady, že bych tady jeden den něco zkusila...* I paní Vrbová oslovuje vedení waldorfské školy: *Já jsem zavolala a hovořila jsem se zástupcem...*

To, co vidím jako společné v těchto dvou velice rozdílných příbězích, je vlastní aktivita a jistota, kterou do svého rozhodnutí respondentky vkládají. Ať už je to jistota nabytá studiem a osobní zkušeností v případě paní Březinové, nebo jistota paní Vrbové vycházející z jejího intuitivního přístupu. Obě ženy, jak píše Richardson (1985), samy ovlivňují proces a průběh konverze a jsou aktivní hledající, jež chtějí změnit svou životní zkušenost.

Od hledání přes příležitost ke změně

Tento scénář propojuje dvě kategorie postavené na polaritě aktivity a pasivity. Jednoduše by se dal popsat tak, že učitel sám nejprve hledá nějakou školskou alternativu, podnikne aktivní kroky v seznamování s waldorfskou pedagogikou, ale samotná změna přechodu z klasické do waldorfské školy je podnícena až příležitostí, která je učiteli nabídnuta z venčí. Učitel sám neusiluje o místo na waldorfské škole.

Tato verze příběhu učitelké konverze je v mém výzkumu zastoupen čtyřmi případy z osmi (učitelé Šípková, Dub, Borská a Smrčinová). Ve všech těchto příbězích se učitel

nejdříve sám zajímá o waldorfskou pedagogiku a až po poměrně dlouhém časovém období se uplatňuje kategorie „příležitost“ a její sociální rozměr, což znamená, že učitelé je pracovní místo nabídnuto waldorfskou školou.

Uvedme pro příklad třeba výpověď pana učitele Duba, který hledal alternativní způsob vzdělávání pro své děti: *...fungovalo to beze mě. Já jsem byl pořád na ty klasický škole a viděl jsem, že to funguje, takže jsem to podporoval zvenku...* popisuje období, kdy waldorfskou školu navštěvovaly jeho dvě děti a on vnímal jako pozitivum, že může podporovat tuto školu zvenčí: *Protože, když jste učitel na normální škole, tak máte spoustu vlonýho času. Po několika letech se na waldorfské škole uvolnilo místo: No a pak mě oslovili, protože tady chyběl učitel. A to mě oslovili vlastně už dva roky dřív, když jsem začal dělat to ŠVP. A protože já jsem poctivka, že jo, tak já jsem říkal: „Né ted' nemůžu jsem koordinátor, ted' musím zachránit tuhle školu, že jo. To já nemůžu udělat odejít od rozdělaný práce.“ Takže jsem ty dva roky jako ukončoval, aby tam nezůstalo nic rozdělanýho a pak jsem přešel sem.* Pan Dub tedy příležitost nevyužívá hned, ale dokonce ještě dva roky „ukončuje“ závazky na klasické škole a až poté mění své pracoviště. Doba od seznámení po příchod do waldorfské školy v roli učitele byla tak u pana Duba více než pět let. V případě paní Borské byla tato doba dokonce více než 15 let: *...takže jsem se začala zabývat tou waldorfskou pedagogikou. Stejně jsem po mateřské šla učit na klasickou základní školu, protože jsem učila ve výtvarných třídách, které byly zaměřené na výtvarnou výchovu, protože jsem kvůli tomu šla opravdu na učitelku, tak jsem zvolila tuhle cestu. Až ted' jsem byla oslovena těma lidma, jestli bych nešla na konkurz, tak mě ten osud zavál zase nazpátek do waldorfské školy.* Paní učitelka Borská byla po mnoho let seznámena s pedagogikou Rudolfa Steinera. Přesto volila běžnou školu, ve které měla možnost učit ve třídách specializovaných na výtvarnou výchovu, což byl její hlavní zájem.

Další dvě respondentky, které řadím do této verze scénáře, jsou paní učitelka Šípková a Smrčinová. Paní Šípková vypráví: *Takže jsem nejdřív byla waldorfskou matkou... No a pak se objevila možnost waldorfskýho semináře, který je podporován EU, takže jsem se chopila tady toho, že to poznám ještě z téhle strany, ale ještě jsem netušila, že bych tak opravdu dokázala učit... to taky bylo od matky, že jsem si myslela, že na nic nestačím a tak. No a pak mi přišla nabídka učit tady na waldorfský škole.* I paní Smrčinová se zmiňuje o nejistotě: *A tak jsem tam občas byla na nějakém semináři a těch jarmarcích, to pak už jsme se docela dobře znali – s některejma učitelem. V té době jsem nevěděla jestli bych to vůbec zvládla takhle učit, že to jsou jako velký nároky na osobnost toho učitele a tak... A tenkrát se uvolnilo jedno místo, a tak jsem dostala nabídku jestli bych nechtěla jít učit sem.* V těchto výpovědích tak můžeme sledovat nejistotu, kterou vyjadřují respondentky nad vlastními schopnostmi.

Přístup waldorfské pedagogiky je pro ně jiným způsobem práce, který klade nové požadavky na osobnost a schopnosti učitele a až nabídka, která přichází z venčí, vede ke vstupu do waldorfské školy.

Společné pro učitele v tomto scénáři je také dlouhý časový úsek, který uběhne od seznámení se s Steinerovou pedagogikou až po nástup na místo waldorfského učitele.

Příležitostí ke změně

Třetí variantou, jak se učitelé dostávají z klasických škol na školy waldorfské, je způsob, kdy učitelé, ač prožívají nespokojenost, nejsou sami aktivní v hledání. Díky známým a přátelům je jim zprostředkována nabídka nebo informace vedoucí na místo waldorfského učitele.

Pan Jedlička vypráví: *Do té doby jsem nevěděl, že nějaká waldorfská škola v Brně je. Kamarádka z Olomouce, nevím, co hledala, ale každopádně se dostala na to, že jsou tady waldorfské školy a zmínila se mi o tom, že hledají učitele. Tak jsem to zkusil a jsem tady.*

V případě pana Topola se jednalo o přátelství přímo s ředitelem školy, který jej oslovil přímo s nabídkou práce ...*vola! František, že mu „vybuchla“ kantorka a že potřebuje záskok, nejdřív to měl být měsíc a už jsem tady nějaký rok...* V obou těchto případech je zřejmé, že důležitou roli hraje sociální rozměr kategorie „příležitost“.

Tato cesta k učitelství na waldorfské škole je tak časově velice krátká, avšak o to více se prodlužuje doba adaptace, která je spojená s odlišnostmi nového místa, jak popíši ještě níže v textu.

Vstup učitele do waldorfské školy

Učitelé přicházející do waldorfské školy z klasické základní školy prožívají mnoho změn. Ač jsou stále v zaměstnání učitele, učitelství na waldorfské škole je mnoha věcmi specifické. Zapojení se do práce tak představuje pro učitele určité období adaptace. Toto období ovšem může mít různě náročný průběh, podle toho, jak byl učitel na přechod připraven. Již z výše uvedených scénářů přechodu na waldorfskou školu bychom mohli vytušit, že pro každý z nich bude tato změna jinak náročná.

Paní učitelka Březinová, která se na změnu velice promyšleně připravovala, popisuje toto období: ...*půl rok jsem byla úplně zhroucená z toho, že jdu do úplně jiného stylu, že to nebudu zvládat, že začínám od nuly, že budování i té pozice, když 15 let jste na škole, tak vás berou už tak, že vás znají. Nastoupila jsem v září a musím říct, že týden byl takový, ne až*

krušný, ale úplně jiný než jakoby člověk na tu loď nastoupí a pak s ní pluje. Prožitek nejistoty a obav paní Březinová popisuje již půl roku před samotnou změnou v období, kdy se pro změnu rozhoduje. I paní Šípková popisuje strach ze změny ještě v období před samotným nástupem: *Čím víc se to blížilo, tím víc jsem se bála.* Jakoby očekávání bylo náročnější než samotná změna.

Pro paní Březinovou je nepříjemná představa, že opouští již vybudovanou pozici a začíná od nuly. Avšak po nástupu do waldorfské školy je období, kdy se cítí být nejistá poměrně krátké a rychle nalézá způsob jak si práci zorganizovat: *...když jsem sem nastoupila, tak ty první dny já jsem si musela začít dělat přípravy, takový ty minutový...* Paní učitelka Březinová také přichází na to, že „od nuly“ nezačíná, že všechny zkušenosti, které načerpala na klasické škole, jsou pro ni důležitými základy, že tento vývoj od školy klasické k waldorfské na sebe navazuje: *Že by se mi asi těžko nastupovalo hned sem... Že jsem k tomu vyzrála... Tak teď žiju z toho, co jsem dělala tam, co se mi osvědčilo a prostě můžu tady improvizovat, když mi ta aktivita dřív skončí...*

Paní Šípková hovoří o nutnosti detailního plánování výuky a odpovědnosti učitele za kvalitu vyučování. Svůj nástup do waldorfské školy popisuje takto: *...takže první týdny to byly bezesné noci. Já tady vlastně učim to, co si pro ně připravim, takže tady je to... Já nemůžu přijít do školy a: „Tak si otevřete učebnici...“ Jako neexistuje, že bych byla někdy nepřipravená... to je obrovská odpovědnost... chvíli to trvalo, než jsem se do toho dostala. Ale hodně mi v tom pomohl ten seminář.* Seminář je pro waldorfského učitele bezesporu velikým přínosem jak po stránce metodiky a didaktiky vyučování, tak i jako zkušenost osobnostního rozvoje a vůbec pochopení principů Steinerovy pedagogiky. Paní učitelka Březinová vnímá seminář jako nutnost pro waldorfského učitele: *Na tom semináři je spousta takovejch věcí, který mi na fakultě chyběly... Myslím si, že je i hodně důležitý, že ten člověk jako do první nenastoupím, dokud neprojde na semináři první třídou... A přišla tam učitelka z první třídy a brali jsme s ní jeden seminář první třídu, takže pak jsem jim teda řekla, že nastoupím, protože jsem se chtěla zeptat na ty metody nejdřív.* Pro paní Březinovou bylo tak pochopení metod waldorfské školy ještě před nástupem do zaměstnání velice podstatné a konečné rozhodnutí nastoupit do waldorfské školy udělala až po tom, co absolvovala v semináři lekci zaměřenou na první třídu. Mohli bychom tedy říci, že takto promyšlený a předem připravovaný nástup do waldorfské školy je poměrně dobře zvládnutelný. Pan učitel Dub vnímá přestup na waldorfskou školu dokonce jako usnadnění práce: *No, ve spoustě věcí se mi to usnadnilo, jako třeba... některý věci nemůže učitel za 45 minut stihnout... já když jsem sem přišel, tak mě to vyučování přišlo strašně dlouhý a já se musel naučit jako dýchat s těma dětma a umět to s nima pracovat, aby se neunavily, ale hrozně mi to vyhovuje.* Pan Dub

také prošel určitým obdobím adaptace, kdy se učil nový způsob práce a přizpůsoboval se, ale i on studoval waldorfský seminář a nepopisuje žádné významější potíže po nástupu do práce.

U učitelů, kteří waldorfským seminářem neprošli, je adaptace na novou školu náročnější a může trvat delší dobu. Paní učitelka Vrbová popisuje začátek svého působení a práci na waldorfské škole: *...to epochové vyučování pro mě, jako příchozího ze základky, bylo velmi náročné, protože to byl totálně jiný způsob... i na ty přípravy to bylo pro mě náročnější, protože já musela jít, pořád to tak dělám, že jdu do epochy a já to musím mít dotažený na celý tři týdny, abych věděla, k čemu směřuju, co je mým cílem, co ty děti chci naučit,. Až potom připravím nějaký výstup.* I pro zkušenou učitelku, jakou je paní Vrbová, je tento způsob práce náročný a vyžaduje důslednou přípravu a promyšlenost. To, že paní Vrbová neabsolvovala seminář již před nástupem do waldorfské školy, proces adaptace významně prodloužil: *...když jsem potom přešla sem a zjistila jsem to praktický, tak jsem začla hltat prazáklady... Chodila jsem tady na všechny přednášky, studovala si literaturu, hodně konzultovala s kolegama, ale trvalo to určitě rok, než jsem tomu tak jako víc přišla na kloub.* Varianta, kdy se učitel dostává na waldorfskou školu velice rychle, tak potom znamená, že učitelé přicházejí do školy minimálně připraveni na všechny odlišnosti, které waldorfská škola zahrnuje: *Já jsem byl přijatej a ještě jsem neměl tu představu, co to obnáší být na waldorfský škole.* Popisuje svůj příchod do školy pan učitel Jedlička. Jeho zkušenost s tak náhlou změnou byla podle jeho výpovědi dosti náročnou zkušeností: *Nastoupil jsem v září a v podstatě jsem ne úplně věděl, jak na to... První půlrok byl pro mě taková hrůza... Podle zkušenosti z té klasiky jsem měl pocit, že...takhle – nečekal jsem, že ta role třídního bude až takovej záprah.* Učitel si tak ujasňuje fungování a principy nové školy až po příchodu na nové místo, což pro něj může být stresovou záležitostí.

Můžeme tedy říci, že čím více se učitel předem zajímal o fungování waldorfské školy, tím rychlejší a méně náročné je pro něj období adaptace.

Specifika waldorfské školy

Tato kategorie je do značné míry odpovědí na první kategorii napětí na klasické ZŠ. Učitelé po přestupu z klasické na waldorfskou školu prožívají změny spojené se specifiky nové školy a ty sehrávají důležitou roli v tom, zda učitel ve škole setrvá, nebo bude jeho nespokojenost a hledání pokračovat. Učitelé také velice často srovnávají, co je stejné nebo naopak odlišné v přístupu klasické a waldorfské školy. V teoretické části je tato fáze konverze popsána jako bod obratu nebo v pojetí Goreena (2007) afiliace (formální členství ve skupině). Tato fáze však ještě není samotnou konverzí a učitel se až nyní skutečně setkává s principy a

ideály waldorfské pedagogiky a rozhoduje se, zda je právě tento přístup ten, který mu vyhovuje. Nyní se tedy budu věnovat tomu, jak učitelé prožívají specifika waldorfské školy.

Nutno dodat, že nejde o černobílý pohled. Učitelé reflektují, že se jedná především o individuální zkušenost na každé škole a je nutné, aby si každý učitel volil to, co je pro něj osobně nejpříjemnější. Žádná z cest není ta jediná správná. Například paní učitelka Smrčinová k tomu říká: *A nemyslím, že je to o tom, že klasika je lepší nebo horší nebo waldorf, je to vždycky o lidech.* Pan učitel Dub se k tomu přidává: *...ta naše klasická škola to tak dělá léta a funguje to, tak já jsem v tom taky vyrost... A já neříkám, že je to špatně, jen mě to nevyhovuje a ať každé dělá to, co se mu zdá lepší. Když jsem na matiku, tak přece nebudu učit češtinu, jo.* Učitelé jsou tak spíše tolerantní a kladou důraz na individualitu a svobodu rozhodnutí každého jednotlivce.

Odlíšnosti dětí

Téměř všichni učitelé se shodují na tom, že děti na waldorfských školách „jsou jiné“. Reflektují také to, že kolektiv, který se schází ve waldorfských třídách, není běžným vzorkem dětí z blízkého okolí školy. V následující části se tedy zabývám tím, jak vnímají učitelé waldorfské žáky a způsob, jakým rodiče vybírají školu pro své děti.

Významný rozdíl v osobnostech waldorfských žáků většinou spočívá v umění projevit svůj názor - být pravdivý, jak popisuje paní učitelka Smrčinová: *Ze začátku jsem si opravdu říkala, teda co si to dovoluju. Ale pak jsem si říkala, tyhle děti se nikdy nemusí v životě bát. Oni narazí tisíckrát, protože ta společnost je zvyklá na manipulace a oberličky kolem konkrétního problému, ale oni půjdou přímo a budou vědět, co chtějí.* Tato pravdivost může být pro učitele novým způsobem chování dětí, na které nejsou zvyklí. Paní Smrčinová ovšem tuto zdánlivou drzost časem přehodnotila. Nyní tento projev otevřené komunikace vnímá jako pozitivní vlastnost, která dětem umožňuje vést diskuzi, vyjádřit svůj názor apod.: *Tady je diskuze. Já si říkala ze začátku jaký jsou drzí. Ale ono to bylo o tom, že ty děti byly pravdivý. Oni jsou schopni říct ty své názory, nebát se, nestydět se a ventilovat a chtít řešení. A to mi přijde, jo na ty klasický základce to bylo věci direktivní.*

I paní učitelka Březinová popisuje nový styl komunikace, který prožívá s dětmi na waldorfské škole: *...ale tohle dítě vám klidně řekne: „jsi zlá“, oni to rovnou řeknou. Prostě se jim to v tu chvíli nelíbí, tak jim to hned vysvětlíte, a hned se to pročistí. Ale zase umějí přijít, obejmout. Nebo umějí přijít, že jsou smutní, je to jiná komunikace.* Děti se nebojí pojmenovat své emoce nahlas. Nemají strach vstoupit do konfliktu, protože tento konflikt pro

ně znamená možnost řešení a uvolnění negativních emocí.

Pan učitel Jedlička i paní učitelka Borská pak hovoří o větší odpovědnosti a menším počtu kázeňských prohřešků mezi waldorfskými dětmi: *Zase musím říct, že těch kázeňských prohřešků tady řeším nesrovnatelně míň než na té klasice. Ty děti totiž – jakoby nese je ten kolektiv, jsou k sobě takový slušný, no...* I pan učitel Dub souhlasí: *No oni jsou třeba pořád jen v té své jedné třídě, takže kdyby se jim tam něco třeba ztratilo, tak to musel udělat někdo z nich a oni už by chtěli přijít na to, kdo to byl. Nebo když je ta výzdoba na chodbě, tak oni ví, kdo to dělal, a ví, jakou to dalo práci, a přece by to tomu spolužákovi nezničili, jako váží si těch věcí...* Prostředí waldorfské školy je nastaveno tak, že žáci jsou téměř pořád ve své domovské třídě. Tuto třídu zařizuje osobitým způsobem každý učitel a žáci ji později dotváří svými pracemi, zabydlují si ji svými věcmi a tento prostor je pro ně tedy více intimní. Navíc tradice a rytmus školního roku nabízí mnoho, již zmiňovaných, školních slavností, na kterých pomáhají i samotné děti. Neustále se opakující rytmus pak nabízí zkušenost, kdy dítě zažívá stejné události v různých rolích. Paní učitelka Březinová: *Takže oni, jak budou ve čtvrtý třídě, tak to, co pro ně někdo udělal, tak oni zase udělají pro mladší. Každá ta třída má něco na starost, prostě něčím se tady do té školy zapojí. A i na těch větších dětech je vidět, že to víc prožívají, protože něco udělaly pro malý. Jednou jsme to dostali a teď jsme my ty velký...* Waldorfská škola se tak stává komunitou, kde jsou učitelé, žáci i rodiče spoluvůrci jednoho společného díla. To vede k tomu, že i děti více prožívají odpovědnost a úctu k práci a věcem druhých.

Učitelé se shodují na tom, že žáci „jsou jiní“ také proto, že pocházejí z odlišného prostředí. Waldorfskou školu volí buď rodiče velice angažovaní ve výchově svých dětí, kteří jsou pro waldorfskou školu zaujati a cíleně ji vybírají: *Vybírají si, což není úplně obvyklé, spousta lidí to udělá, mám tady nejbliž školu, ale tady ty děti dojíždějí 40 kilometrů. Protože se rozhodli prostě, že pro svoje dítě si vyberou školu. A myslím si, že jsou tady i děti z jinejch úplně rodin. Není to klasický vzorek, který by byl na normální škole, ale jsou to rodiče, kde mají víc dětí, jsou to ekologové, jsou to lidi, kteří se zajímají i o svět okolo sebe. Takže to jsou pak zase jiný osobnosti ti lidi a mají samozřejmě i jiný děti, protože se k nim chovají jinak, jinak je vychovávají.* Paní učitelka Březinová tedy reflektuje i to, že rodiny, které si vybírají waldorfskou školu, žijí jiným způsobem života a také jinak přistupují k výchově svých dětí.

Druhým pólem je, že ve waldorfských školách je mnoho dětí, které měly problémy, ať už prospěchové nebo výchovné, na klasické škole. Waldorfská škola je pak cestou, jak co nejjednodušeji a bez velkého vlastního nasazení problémy řešit: *Když byl někdo hodně zlobivej, mezi čtyřkami, pětkami a hlavně kázeňsky, tak jednoduše řečeno - dáme ho na waldorf.* Tak popisuje zjednodušený pohled na waldorfskou školu zvenčí paní učitelka

Vrbová. A podobně hovoří i další respondenti. Paní učitelka Smrčinová: *Kdy o téhle škole se nehovoří vlídně ...že tam jsou takový ty slabý a tak, takže z jiných škol sem posílají děti, aby tato škola si s nimi poradila. Je paradoxem to, že tato škola si s nimi poradí, že jenom tamta škola tomu nechtěla věnovat čas a energii a tohle to.* Pan učitel Dub: *Jo, v každý třídě vlastně máme někoho, kdo má nějaký sociální problém. Špatně vidí, špatně mluví, špatně navazuje sociální kontakt nějakýho typu. A ta třída, ten kolektiv je tak postavený, že jsou schopný tohleto jako se naučit a unesou to. A je to hlavně proto, že je tam ten učitel od první třídy většinu času a může s nima furt pracovat. Když pak přijde spousta učitelů a každé to řeší jinak, tak pak to sociálně tam nemůže nastat.* Ve waldorfských školách tedy učitelé musí zvládnout práci s kolektivem, kde je více dětí s nějakými specifickými potřebami. Na učiteli tedy je, aby zvládnul nejenom výuku takového jedince, ale aby také vychovával celý kolektiv k toleranci, empatii a úctě ke každému jedinci. Učitelé tak popisují tento trend, kdy jsou z klasických škol posílány „slabé děti“ do školy waldorfské. Učitelé to popisují jako náročnou situaci, avšak zároveň ukazují cesty, jakými je taková situace řešitelná.

Waldorfské školství je ještě často nepochopeno. Veřejnost se nezajímá o pravou podstatu školy, ale žije v zajetí předsudků a stereotypů, jak popisuje pan učitel Jedlička: *Mně se stalo, že jsem někde mezi relativně vzdělanými lidmi prohlásil, že učím na waldorfu a ty mi řekli: „Tak to ty pracuješ s postiženýma lidma, že?“*

Učitel, který přichází do waldorfské školy, je tak konfrontován s jiným kolektivem žáků, než je tomu na klasických školách a musejí se vyrovnávat s velice nesourodou skupinou dětí. Navíc jsou učitelé opakovaně nuceni vyvracet předsudky a mýty, které se vážou ke škole i jejím žákům, a které mají za následek nepochopení waldorfské školy i v řadách rodičů, se kterými je o to více nutné spolupracovat.

Vývoj a práce s dítětem

V teoretické části práce se věnuji tvůrčímu charakteru učitelské práce na waldorfské škole. Ve vyučování se v podstatě nepoužívají učebnice, kterými by se učitel nechal vést. Paní učitelka Borská: *učebnice je krásná věc, ale že vůbec nebere ohled na to, jaký to dítě je a jak je ta třída rychlá. Něco je taky potřeba pozměnit, když vám něco nefunguje, na to učebnice nemyslí.* Vyučovaná témata si učitel připravuje a režuruje sám, což znamená, že je mu svěřena velká odpovědnost a důvěra v jeho tvůrčí schopnosti. Paní učitelka Šipková: *Já učím to, co si pro ně připravím, což je hodně časově náročný. Jistě ta témata jsou jakoby taky daný, ale tady je úplně otevřený prostor pro to, jak to člověk bude dětem předkládat.*

Paní učitelka Vrbová: *Já když připravuju tu epochu, tak musím ji mít připravenou od začátku do konce, abych věděla, co je mým cílem. A to opravdu připravit třítydenní program na nějaké téma, to chce nápad.* Paní učitelka Březinová popisuje své obavy z jiné přípravy vyučování, které prožívala ještě v době studia: *...slyšela jsem o tý waldorský škole, jak si to tady člověk chystá sám, tak mi to přišlo jako strašně práce, jako že bych to nedokázala...*

Pan učitel Dub popisuje, jak je důležité stále nově přistupovat k vyučování, nesetrvávat ve stereotypu, ale reagovat na osobnosti a náladu dětí, na jejich podněty a tak stále obnovovat jejich i své nadšení: *Vždycky je něco nového, co by se tam dalo přidat. A další pokus a zase to vzít trošku jinak a naladit se na ty děti, co přinesou zase oni a tak no.* Taková práce na přípravě vyučování je právě tím tvořivým přístupem, který by měl každý waldorfský učitel stále rozvíjet. S každou novou epochou může vnášet do vyučování nové podněty a nápady jak zaujmout žáky pro předmět výuky.

Učitelé se také pozastavují nad velkým důrazem kladeným na uměleckou činnost, která s tvořivostí úzce souvisí. Pro učitele je tento směr novou oblastí, kterou je nutno brát v potaz: *...to byla velká změna v tom, že jsem se začal rozvíjet umělecky. Všechny ty vlohy, který jsem měl, ale někde zakrněly protože mi někdo řekl: „neumíš zpívat, neumíš malovat, neumíš nic...“* K panu učiteli Jedličkovi se přidává i překvapená učitelka Březinová: *Tady taky všichni zpívají...Tady se něco jednou nacvičí a najednou je z toho pětihlas, to je neuvěřitelný. Oni si vezmou noty a dělají, že v nich čtou. Já říkám, hele, vy umíte číst v notách? No moc ne, ale vidíme jak to jde nahoru a dolů... Nikdo neprotestuje... Umělecká činnost v práci waldorfského učitele sehrává důležitou roli, promítá se do vyučování i dalšího fungování školy: *Každá ta porada začíná tím, že jdeme celé kolégium do haly a tam půl hodiny zpíváme. A stejně tak každé pondělí ráno se tam sejde celá škola, abychom se společně naladili a odpíchli se od divokého víkendu...* žasne paní učitelka Vrbová. I toto počínání má ve Steinerově pedagogice své odůvodnění a smysl. Pan učitel Dub: *...když přijdu na začátek matematiky a nechám děti před tou prací chvíli zpívat, tak ono jim to najednou líp myslí, tak proč bych to nedělal, protože se to tam probudí...a ono jim to potom jde. Takový propojení, to jsou prostě jednoduchý věci, jsou tam v té antroposofii složitě popsány někde...ale lidi nejsou ochotný to vstřebat a my vypadáme, že si jako hrajem...* Paní učitelka Smrčinová vysvětluje, jak praktické a umělecké činnosti, které jsou rozvíjeny, ovlivňují vývoj mozku: *Vždyť to je jasné, že když dítě bude pracovat rukama a bude háčkovat, že bude mít lepší motoriku, ale i mozek, vždyť to všichni ví, že když bubeník bubnuje, že se mu to tam propojuje. Dneska poslední výzkumy říkají dělejte to tak a tak. A tady to přímo jede, a pak přijdou rodiče a ptají se: „Háčkovat kluk a vyšívát proč? Já jsem to nikdy nepotřeboval.“ a já říkám: „No vidíte, a váš kluk to možná taky potřebovat nebude, ale zároveň bude chytrej.“**

Umělecké a praktické činnosti jsou pro učitele opodstatněnou metodou, která funguje jak v práci s dětmi, tak i v seberozvoji učitelů. „Výchova je umění“ je mottem waldorfské pedagogiky a umění má ve waldorfských školách opravdu důležitou roli. Stmeluje ducha a atmosféru školy, zároveň podporuje i mentální činnost ve vyučování.

Jedním ze základních rozdílů v postupech waldorfské pedagogiky je epochové vyučování, které by měl z valné většiny obstarávat třídní učitel. I moji respondenti se nad tímto tématem často pozastavovali. Paní učitelka Březinová: *A tady je to zase takový krédo, že ten učitel má s téma dětma trávit co nejvíc času a i výchova je na stejný úrovni, jako je normální předmět. Takže to se mi taky na tom líbí, protože to má smysl. A ještě teda, co se mi hrozně líbí, co teda jsem strašně ráda, že je tady ráno těch 110 minut.* Paní učitelka vyjadřuje spokojenost s tímto přístupem, který jí připadá pro děti přirozenější, a navíc hovoří i o významu výchov, které nejsou podceňovány, jak zažila na klasických školách. Pan učitel Dub vysvětluje přínos epoch v tom, že žáci mají možnost prožít ucelené téma a ponořit se více do hloubky učiva, aniž by byli rozptylováni množstvím jiných předmětů a úkolů: *Pak je výhoda, že jsou ty epochy jako v celku...jsou v tom ponořený a jedou. A když jim řeknu uděláme pokus: „doma něco udělejte“, tak oni můžou něco přinést. Já na to můžu navázat. Oni si můžou změřit teplotu a já nevím co všechno a maj to včera, ne před tejdnem. Ten zážitek je úplně jinéj.* Pan učitel Jedlička vidí pozitivum epochového vyučování i v tom, že je možné snáze hodnotit, jak si žáci v předmětu vedou, protože změna je viditelná v krátkém časovém rozmezí, což je pozitivní i pro žáky. Navíc má učitel i větší příležitost pracovat nejen na vědomostech, ale i na postojích žáků. *V tý epoše jsem, myslím, schopnej do nich dostat hodně informací. A nejen informací, ale i třeba jak k tomu přistupovat - k tomu předmětu. Třeba to učit se učit. Jo prostě nemám to dítě jednou za tejdnen. Mám ho každej den... Za ten tejdnen vidim, jakou udělali proměnu. Co opravdu zvládli.*

Učitelé ovšem také reflektují kritiku tohoto přístupu k vyučování, kdy třídní učitel pracuje i na epochách a tématech, které nespádají do jeho aprobace. Pan učitel Dub: *Tady je vždycky velká námitka, jak někdo kdo není aprobovanej, může učit děti nějakýmu předmětu. Já si myslím, že informace, který se učej na základní škole, nejsou tak specializovaný, tak náročný, aby to člověk nezvlád. A my to nemáme ani tak, že by člověk učil úplně všechno až do devítky. To pak je rozdělený na humanitní a přírodovědnou část, takže jsem já, kterej učí tu matiku, fyziku, chemii, zeměpis... a pak ten humanitní, kdo učí češtinu a jazyky, který já nezvládám.* Paní učitelka Smrčinová: *Učivo základní školy by snad měl ovládat každej...Já se tu epochu musím připravit, ale když na to přijde a já něco nevím, tak vždycky můžu říct: „Nevím to, ale zjistím to.“ A to je úplně přirozený a ty děti i vidí, že i dospělí se pořád něco učí... Respondenti tak obhajují tento přístup tím, že učivo základní školy by měl obsáhnout v*

podstatě každý. Navíc učitelé také vysvětlují, že nemusí vyučovat úplně všechno, ale v každé škole jde o spolupráci učitelů, kteří mohou přebírat epochy, které by třídní nezvládl.

Vyučování na Waldorfských školách pracuje s vývojovou psychologií dítěte vycházející z antroposofie. Učitelé tedy pracují s vědomím, že se musí v jednání s dětmi přizpůsobovat jejich aktuálnímu vývojovému stupni. Pan učitel Dub vysvětluje na příkladu výuky psacího písma, jak je možné pracovat s vývojem dítěte tak, aby bylo vyučování pro děti přirozenější a bez stresu: *...Takže prostě nebudeme třeba hned v první třídě cvičit psací písmo, protože dítěti ještě rostou oči. V tom věku se vyvíjí tak a tak, ale budeme s nimi dělat formy. To je vlastně psací písmo – čára, oblouček, různý klikyháky – ale nebudeme jim říkat, že to je písmenko - ještě. A oni si malují, jsou uvolnění, jsou v klidu a vlastně se ty tahy naučí. A pak ve třetí třídě jim někdo řekne: „Tak a teď se naučíme psací písmo, děti. To je hrozně důležité.“ A oni to zvládnou během měsíce a krásně píšou, většina z nich.*

Waldorfská škola klade velký důraz na rozvoj osobnosti dítěte a vedle rozvoje paměťových schopností je také pozornost zaměřena na rozvoj emoční a volní stránky dítěte. Paní učitelka Vrbová: *Pak je jiná ještě psychologie dítěte, tady se to bere po sedmiletí a tak, jako vlastně se dbá na to, aby si to dítě těmi zlomovými roky prošlo a ten učitel to zohlednil.* Pan učitel Dub: *Nebo třeba v devíti letech vzniká v tom dítěti takovej ten zlom, že prostě dítě prochází takovým obdobím, my říkáme, že přichází rubikon. Jo, že už to není, že já jsem středem vesmíru a všichni jsou mojí součástí, ale vyděluju se z toho. A teď ty strachy co se stane: „Tak vlastně jsem/nejsem mejch rodičů? Co tady v tom světě mám dělat?“ A tyhle ty věci. A jim se tam v té době předkládaj příběhy, který jim můžou jako něco ukázat: „Hele podívej se, na světě je to tak a tak... Pová se jim příběhy ze Starýho zákona nějaký, bajky už ve dvojce. Pak se jim poví mytologie germánská, pak se jim řekne, jak to bylo v Řecku. Pak, když začnou mít ten rozum v šestce a musej to mít všechno spravedlivě, tak se jim tam přidá Řím, aby viděli jaký to je když se to fakt udělá spravedlivě, jestli to opravdu má ještě něco společnýho s tím lidstvem a do jaký míry je ta spravedlnost vlastně ještě spravedlivá.* Pan učitel Dub tak popisuje, jak se ve waldorfské škole pracuje s vývojovými fázemi dítěte, jak je na děti působeno prostřednictvím podobenství a příkladů z historie. Paní učitelka Březinová zase uvádí příklad toho, jak je nutno mít stále na zřeteli vývoj dítěte na příkladu tělocviku: *Děti potřebujou ten pohyb. To je další, že tady v tý waldorfský větvi má i tělocvik svůj vývoj. Tyhle děti potřebujou skákat, tyhle házet, tyhle tamto.* Tyto příklady tedy ukazují, jak antroposofie proniká do každodenní výuky a jak vstupuje do práce učitele.

Rodiče a škola

Spolupráce školy a rodiny je téma důležité i na klasických školách. Waldorfské školy ovšem pojmají spolupráci s rodiči svých žáků mnohem aktivněji, a to nejenom formou častějšího konání rodičovských schůzek. Učitelé i rodiče mají větší zájem o navazování vztahů mezi školou a rodinou, a tak vytvářet pro děti jednotnější prostředí, jak vysvětluje paní učitelka Březinová: *My je máme půjčený. Nemůžeme to brát, že teď budeme prostě čtyři hodiny se k dětem chovat tak, jak my chceme. Doma jim dávají láskyplnou výchovu a pak přijdou do školy a teď je to tam nasekaný, teď sem nevoleš, sem můžeš, tohleto nesmíš, chovej se jako všichni ostatní, jinak máš smůlu. To je podle mě hrozně krutý. Teď oni se v tom nemůžou ani orientovat.* Vnímáme tedy snahu přiblížit pravidla a přístupy ve dvou základních výchovných prostředích – tedy v rodině a škole – tak, aby na sebe navazovala a poskytovala dítěti jasná pravidla a hranice. I pan Jedlička popisuje své dojmy ze spolupráce učitele s rodiči dětí: *...v podstatě, když to přeženu, on se stane téměř součástí té rodiny.*

Od samého počátku je vztah mezi rodiči a učitelem velice směrodatný. Podle paní Březinové si rodiče vybírají waldorfskou školu i na základě osobnosti učitele, který by měl jejich dítě provázet, v ideálním případě, celou základní školou: *Že si tu školu vybrali, více méně, když si vybrali tuhle školu s touhle učitelkou tak všichni vědí, kdo půjde do první, tak od toho se to taky odvíjí. Hrozně dlouho to chtěli vědět dopředu. Chodili se na mě koukat, seznamovali se se mnou a pak se rozhodovali jo nebo ne...* Někteří rodiče tedy přistupují k volbě školy a učitele velice odpovědně a rozhodují se až na základě seznámení s učitelem. Tento přístup tak může přinést své ovoce: *Ale pak tomu člověku věří a podporují ho tím, že sem chodí, nabízejí pomoc, ale že se vás i zastanou a, to je moje taková idealistická představa, že i doma se o vás baví hezky. A je to vidět, že ty děti mají tu autoritu, ve vás, když se teda podle toho chováte.* Paní učitelka tak popisuje, jak je možno začít budovat vzájemný vztah, který je pro obě strany přínosný. Učitelova autorita je podporována i v domácím prostředí dítěte a rodiče zase mají mnohem více informací z dění ve škole a možnost toto dění ovlivnit, což bylo velmi podstatné i pro pana Duba, když si vybíral waldorfskou školu pro své děti: *...věděli jsme, že je takovej a takovej a věděli jsme, že kdyby se něco dělo, tak jsme schopný si to s ním domluvit.*

Snaha o spolupráci tak nevychází jen ze strany školy, ale i waldorfští rodiče jsou angažovanější, jak popisují učitelé. Je pro ně důležité, do jaké školy jejich dítě bude chodit, již předem se zajímají o třídního učitele a i v dalším průběhu školní docházky mají zájem podílet se na životě školy, jak popisuje pan učitel Dub: *Příklad tady z města: Na jedné škole je tu třeba 1200 nebo 1000 žáků a volby do rady školy, nebo kam, se zúčastnilo třeba 50 rodičů, to odhaduju. A nám přišlo stejně rodičů, ale jsme šestinová škola, ani ne. Jo ten zájem*

o tu školu je větší a ty rodiče sem přijdou nejen kvůli třídním schůzkám, ale taky kvůli těm jarmarkům a tak - kvůli svejm dětem. Waldorfští rodiče mají více příležitostí zapojit se do pořádání různých školních slavností, jarmarků apod...

Toto propojení školy a rodiny má ovšem i stinné stránky, které popisuje učitel Topol: *Tady jak ty lidi často pomáhaj tý škole, tak chtěj do toho taky nějak zasahovat. Je tady těžší nějak si vymezit ten prostor a říct: „Ne, ne, ne, tady já to učim a já to budu učit tak a tak.“* Přidává se i paní učitelka Borská: *Oni jak jsou tady často a pomáhají, tak se tu pak cítí už jako doma a to víte, každej má svůj názor na věci, a tak se pořád musejí vést diskuze...* Rodiče tedy mají tendenci zasahovat a radit učiteli až za hranice, které je on ochoten akceptovat. Je tedy nutné vyjasňovat si průběžně různé metody a přístupy, které učitel volí, odůvodňovat je, a jak přibližuje paní učitelka Březinová, dokonce i prakticky předvádět: *... tak ti rodiče si to zkusí při těch schůzkách. Takže třeba ta rytmická část. Některý děti to ani doma neřeknou, co se tu děje. Takže prostě se zkusí rytmická část s těma rodičema. Oni si ji prožijí a vědí, proč je tady ta rytmická část. Že to není jen, že chceme dupat a tleskat 20 minut, ale že prostě to něco dítěti přináší a že to smysl má. Takže s nima se hodně pracuje a rodiče se podle mě necítí špatně, nebojí se zeptat, cítí, že jsou tady vítaní.* Rodiče tak mají možnost opravdu porozumět tomu, jak je s jejich dětmi pracováno.

Učitelé také popisují jako nepříjemnou zkušenost situaci, kdy rodiče nevnímají podporu školy jako altruistický čin, ale spíše jako sponzorství, za které očekávají nějakou vděčnost: *To je na jednu stranu příjemný, ale na druhou stranu si ten učitel musí umět udělat ty hranice. Jako: „Já jsem vám tu věnoval tu skříň, tak můj mazánek bude mít to a to...“ Ne! Prostě vy pracujete pro školu, to je hezký, ale to není tak, že za to něco budete mít vy! Jo, že tady je to prostě takový komunitní několikagenerační dílo...*

Spolupráce učitele s rodinou je velice důležitá pro lepší pochopení a schopnost oboustranné empatie. Učitelé, kteří znají rodinné zázemí svých žáků, mají možnost reagovat na rodinnou situaci, náročná životní období dítěte, mohou lépe chápat, odkud vychází osobnost dítěte: *Nebo jsem taky běhala za jednou maminkou na ubytovnu, tatínka nebylo. To najednou vidíte to dítě v souvislostech.* Vypravuje paní Vrbová.

Pro nově přichozího učitele z klasické školy je tak i způsob jednání a spolupráce s rodiči novinkou. Učitel musí nejenom zvládnout vyučování s dětmi, ale také práci s rodiči, kteří na jednu stranu mohou být velkou pomocí, na stranu druhou mohou být oponenty v diskuzi.

Práce školního kolegia

Respondenti v několika případech kritizovali mezilidské kolegiální vztahy a spolupráci učitelů na klasických školách. V kontrastu s tím potom uvádějí způsob práce a vztahy s kolegy na novém pracovišti, které také nepopisují jako ideální, ale zdůrazňují v nich význam spolupráce a snahu nalézt společné řešení konfliktů, jak výstižně uvádí pan učitel Topol: *Ty konflikty tam budou vždycky, ale tahnout za jeden provaz a jde jim o jednu věc. To je obrovská síla!*

Důležitým rozdílem ve fungování waldorfské školy je jiný přístup k rozhodování a vůbec funkci ředitele: *Správně by to mělo být tak, že waldorfská škola ředitele nemá. My ředitele samozřejmě máme, protože ho mít musíme... V podstatě je to prostředník mezi školou a úřadama. Protože on dělá skutečně tu ředitelskou funkci, bez toho to nejde pochopitelně, ale o spoustě věcí nerozhoduje on stylem bude to takhle a nebude to jinak, o spoustě věcí se rozhoduje na poradě kolegia, která je vždy ve čtvrtek... To direktivní vedení je tedy pouze v případě např. administrativních otázek, kde není co řešit...* Učitel Topol tak vysvětluje základní princip vedení waldorfské školy, kdy většinu otázek ve fungování školy řeší kolegium všech učitelů a všichni mají stejné právo zapojit se do diskuze a přinést vlastní podněty a připomínky. I paní učitelka Březinová hovoří o osobě ředitele: *Tady není, žádné ředitel jako nějaký nadčlověk, kterej má právo rozhodovat o všech všechno. Ale musí to být člověk s osobností, kterému člověk věří a on je ten štít té školy, kterej bude tu školu hájit, bude ji zastupovat, ale má kolem sebe spoustu těch pomocníků, který mají stejný právo na rozhodování jako on... takže najednou nezjistíte na nástěnce, hele, za mě někdo rozhod. Vnáší tedy téma osobnosti a důvěryhodnosti člověka ve funkci ředitele, který má být především osobností reprezentující navenek konsenzus celého kolegia. Toto kolegium tak řeší například i personální otázky, jak pokračuje paní učitelka Březinová: *Takže to kolegium se rozhodne, jestli toho dotyčného chce přijmout mezi sebe, jako jestli si ti lidi sedí, protože ten kolektiv je důležitý.* Můžeme tak vidět, jak je přikládán význam společenství učitelů, kteří pracují se žáky, ale také určují směr, kterým se bude škola dále ubírat. V tomto přístupu k rozhodování je tak zřejmé, že učitelé mají mnohem větší příležitost ovlivnit chod školy, a tak se s ním i mnohem více ztotožnit. Zároveň nesou všichni stejnou dávku zodpovědnosti za učiněné kroky. Paní učitelka Šípková vysvětluje, jak je důležitý kolektiv a atmosféra lidské sounáležitosti mezi učiteli. Pro úspěšné fungování kolegia a vůbec waldorfské školy je velice podstatná důvěra mezi kolegy a jejich vzájemná otevřenost, která je pro takový způsob spolupráce nutná: *To je důležité s kým sedíte v té sborovně, protože teď jsem dělala pohovor o třídě a přitom se člověk strašně odkope a nechce se vám odkopávat před lidma, se kterými si nerozumíte, se kterými nejste naladěni na stejnou vlnu.**

Kolegium pak může poskytovat prostor pro sdílení zkušeností, problémů i úspěchů učitelské práce ve třídě: *Že když se tady něco někomu povede, tak zajímá to všechny, dělá se to na tý poradě - na tom kolegiu, že ten člověk to ukáže, ale není to, já jsem se s něčím pochlubil. Je to jako - mně se to povedlo a můžete to dělat takhle třeba taky. Anebo tím, že se podělíte a oni to ocení, tak se vám to jakoby vrátí trošku...* Paní učitelka Březinová popisuje, jak je možné otevřeně sdílet úspěchy kolegů bez pocitů rivality a inspirovat se tak pro vlastní práci s dětmi. Stejně tak důležitá je i otevřenost v případech nějakého neúspěchu nebo bezradnosti, jak popisuje učitel Dub: *A není problém, aby si tady kdokoli sedl na kolegiu a řekl: „Já nevím co s tou mojí třídou. Já jsem měl problém.“ A teď ostatní říkají: „Zkus tohle...“ a „Já to dělám takhle..“ a „Já se teda přijdu podívat...“ Jo a tady nejde o to říct někomu co dělá špatně, ale pomoci mu, když by to potřeboval. A tady si o to každéj rád řekne. Nejsme tady na to sami.* Pravidelné týdenní setkání tak vytváří bezpečný prostor, kde je možné požádat o radu nebo názor ostatních, kde se přirozeně předávají pedagogické zkušenosti a poskytuje se podpora i ocenění mezi kolegy. Paní učitelka Šípková hovoří o začátku svého působení na waldorfské škole a vysvětluje, jak sdílení společných témat pomohlo i jí: *Zdejší kolégium - ty rady jsou tady každý čtvrtek, tak to mi pomohlo, jako mě to nabíjí z toho hlediska, že je nás víc, kdo řeší třeba podobný věci a můžem to tam nějak probrat.*

Přínosem takovéto spolupráce je také informovanost a jednotný přístup k dětem i situacím, ve kterých by si učitel sám někdy nemusel vědět rady: *...všichni o všech všechno vědí. Vědí o problémových dětech, což je úplně úžasný. Dají se tam na fotce, aby všichni věděli, tady tenhle ten má problémy, žije jenom s dědečkem... Nesmí se to samozřejmě vynášet ven. To, co se probírá na kolegiu, to je svatý jako... my všichni, kdo se s ním setkáme, víme, kdo to je a nemůžeme mu ublížit nějakou zbytečnou výtkou.* Vysvětluje paní učitelka Březinová. I paní učitelka Vrbová pozitivně hodnotí takzvané pohovory o dítěti, které slouží k tomu, aby všichni učitelé byli seznámeni s nějakou výjimečnou situací u jednotlivých dětí a s větším porozuměním mohli reagovat na jeho chování: *...a ta třídní učitelka projde vývojově celé to dítě, co zhoršilo ten jeho přístup, jaké je rodinné zázemí, všichni vidíme fotku toho dítěte, všichni si to dítě představí, jestli ho znají někde z těch přestávek nebo tak. A to je takový obrovský plus.* Učitelská práce se tak neomezuje pouze na projevy žáků uvnitř školy, ale snaží se postihnout i jeho rodinné a sociální zázemí a události, které mohou ovlivňovat změny v prospěchu i chování. Učitelé tak mohou přistupovat k dětem opravdu s pochopením jeho individuálních potřeb a možností.

Pan učitel Jedlička uvádí příklad fungování kolégia. Za učitelem přišel jeden z žáků s dotazem, zda by mohl, z určitých důvodů, ve škole chodit bos. Učitel se pak s tímto dotazem

obrátil na kolegium, které se shodlo na tom, že to není možné: *A když přijde nějaký jiný dítě jestli může chodit boso, tak už to víme, už jsme to řešili a všichni jsme vlastně za jedno – pokud to jde.* Pan učitel Jedlička tak popisuje výhody společného rozhodování, kdy je ve škole přirozeně rozvíjena atmosféra jistoty, protože všichni učitelé vědí o důležitých aktualitách, zaujmají jednotný přístup, na kterém se shodli, popřípadě k němuž dospěli kompromisem. Situace, které se vyskytnou opakovaně, jsou následně velice jednoduše řešeny, protože učitelé se již jednou dobrali konsenzu a tak vědí jak reagovat.

Avšak i v tomto přístupu se najdou momenty, které jsou některými učiteli hodnoceny kriticky. Například je to rozhodování o kázeňských opatřeních, o kterých vypráví pan učitel Jedlička: *Prostě přiznám se, že jsou určitý věci, které by kolegium rozhodovat nemuselo. A to jsou např. kárnický opatření takového nižšího řádu, jako je napomenutí třídního učitele nebo důtka třídního učitele, protože to si myslím, že by mělo být čistě v kompetenci třídního učitele...protože ten třídní učitel to odůvodní žákům i těm rodičům stejně finálně - proč jim jako to kárnické opatření bylo uděleno.*

Spolupráce učitelů

Respondenti se v mnoha případech pozitivně vyjadřují o spolupráci mezi kolegy, která je velkou podporou v učitelské práci. To je tedy i v pocesu učitelovy konverze velice pozitivním faktorem, který respondentům usnadňuje proces adaptace. Například paní učitelka Březinová: *Cítím prostě tady fakt podporu, kolikrát se přijdou jen zeptat, jestli něco nepotřebuju, protože první je tady považovaná za takový jako co nejvíc těm dětem - jako ten základ. Takže se k tomu člověku i tak chovají. Podle toho máš nejvíc práce, že se snaží ti ulevit.* Tento postoj je zmiňován již v ochotě dělit se o zkušenosti i problémy, jak popisují výše.

Ve waldorfské škole je však tato spolupráce založena na otevřenosti a důvěře, která se projevuje i tím, jak jsou běžné vzájemné hospitace ve vyučování: *...máme domluvený, že každý učitel může jít k jakýmkoli jinému učiteli na hospitaci a stačí, když mu to řekne před hodinou. A to funguje hodně.* Vysvětluje paní učitelka Borská. Paní učitelka Vrbová k tomu říká: *Já jsem tady měla první rok svého působení víc hospitací, než co jsem měla za těch čtyřicet let praxe na klasické škole.* Učitelé vnímají pohled druhého člověka, jako možnost něco zlepšit, posunout se ve své práci o další krok kupředu a moci tak svým žákům nabídnout něco dalšího.

Já si třeba na ty klasice nepamatuju, že bych šla k nějakému kolegovi na hospitaci. Jo a

hlavně, když bych tam šla, tak by to on musel vědět dopředu, připravil by se na to a byla by to nějaká vzorová hodina. Paní učitelka Borská vypravuje, jak probíhají hospitace na klasických školách. Takové nahlédnutí do výuky pak postrádá svůj hlavní význam, protože učitel není autentický a možnost náhledu na základě zpětné vazby je tedy malá. Strach a obavy z kritiky nebo dokonce nějakých postihů jsou na waldorfských školách vystřídaný snahou rozvíjet se a řešit nastalé problémy.

Pan Dub popisuje další možnost spolupráce: *Nebo my nejsme všichni všeznáci. Takže vlastně máme tady mentora ze Švýcarska. A ten přijede jednou dvakrát do roka a taky obejde všechny třídy. V každé třídě je, podívá se jaký je to tam, prohlídne sešity, třeba mě řekne: „Pracuj víc s hlasem. A když hraješ na kytaru, hraj taky různěma způsoby, nemáš tady jenom sangviniky. Máš tam taky melancholika, tak zahraj občas smutně něco...“ Takže člověk se furt učí... Mentor, který zajišťuje kvalitu výchovy a vzdělávání na škole, je tak dalším, kdo přináší cenné postřehy a podněty pro práci učitele.*

Taková spolupráce je ve waldorfských školách naprosto zásadní podmínkou jak pracovat v systému, kde s každou třídou většinu času pracuje jeden učitel. Pan učitel Dub: *Já to zase nechci nějak chválit. Ono tady zase je obrovská nevýhoda, jak tady je ten jeden učitel, tak když to bude špatnej učitel nebo to nebude umět, tak může napáchat víc škody, než když se tam střídaj. Jo má to svoje rizika.* Paní učitelka Smrčinová: *Tady ta práce učitele nemůže být zavřená za dveřma jako na klasice, tady musí být ten učitel jako pořád v takový supervizi, protože to je hrozná odpovědnost. Hospitace, konzultace a úzká spolupráce učitelů v kolegiu jsou tak velmi důležitá opatření, která mají podchytit a pomoci řešit problémy ve třídách a usměrňovat práci učitele.*

Pan učitel Topol hovoří o spolupráci na školních slavnostech a aktivitách nad rámec vyučování, které jsou často připravovány na základě dobrovolné pomoci učitelů, rodičů apod.: *...tady jsem nastoupil a jede jedna akce za druhou, slavnosti a člověk musí neustále komunikovat s těma ostatníma a zná se opravdu celý ten tým lidí, protože oni musí jako tým pracovat. Kdyby tam byl jeden, tak se to nedá utáhnout...a dělej to lidi – dobrovolníci ve svém volným čase. Není to žádný placenej manager, kterej má tým lidí, jak by to normálně bylo. Waldorfské školy chtějí být nejenom vzdělávací institucí pro žáky, ale i společenstvím pro rodiny i širší veřejnost. S tím je spojeno i pořádání mnohých kulturních a vzdělávací akcí, které jsou organizačně náročné, a kladou tak vyšší nároky na zapojení všech učitelů a i na vztahy mezi nimi: Když se s těma lidma nepotkáváte, tak to nemusíte řešit, že člověk je takovej nebo takovej. Ale když s těma lidma pracujete v týmu, tak to musíte řešit, že je někdo stresář a ať se uklidní nebo je někdo na vás moc rychlej tak: „Zpomal! Musíš pomalejc, já tě nevnímám...“ Nebo někdo bere něco moc esteticky a vy potřebujete, aby to bylo hlavně*

rychle. A taky obráceně – prostě se obrušují ty diamanty o sebe. Pořádání společných projektů a školní akcí je tak prostředkem k rozvíjení a kultivování kolegyálních vztahů i vlastností osobnosti každého učitele. V interakci a řešení společných úkolů i stresových situací se mnohem více mohou projevit silné i slabé stránky každého učitele a zpětná vazba, kterou tu popisuje pan učitel Dub, je tak přínosem v učitelově seberozvoji.

Seberozvoj waldorfského učitele

Rozhovory s respondenty jsou prolnuté nutností stálé práce na sobě a učení se novým a novým věcem ať už po stránce odbornosti, uměleckých dovedností, nebo psychologie dítěte. Téma seberozvoje a stálého učení můžeme sledovat téměř ve všech podkapitolách, které rozpracovávám v kategorii „specifika waldorfské školy“, což velmi kontrastuje s popisem klasických škol.

Význam seberozvoje a učení pro osobnost učitele jsem vysvětlovala již v teoretické části práce. Pan učitel Dub však velice zajímavě popisuje další přínos neustálého vývoje učitele: *Protože když vy se učíte, tak taky chápete, jaký je to těžký pro ty děti. Jo, když si stoupnu před třídu a začnu: „Proč oni nechápou takovou věc jako? Vždyť je to tak jednoduchý, přece!“ No a pak někdo přijde přede mě a řekne: „ Ty, vždyť ty funkce tady v tom počítači - to je přece jednoduchý. Tady napíšete jedno anglický slovíčko, druhý, třetí, ono to takhle udělá a je to.“ Takže pochopíte, že to je úplně cizí slovník a on se tváří, že to je jednoduchý...ale učitel, kterej se něco neučí, tak je schopnej na tohle zapomenout.* Taková úvaha vysvětluje, že učitel, stejně jako žáci, potřebuje zažít proces učení, aby mu dokázal lépe porozumět. Pokud učitel sám zažívá obtížnosti procesu učení, dokáže pak s mnohem větší empatií přistupovat k vlastnímu pojetí výuky.

Velkou motivací k seberozvoji jsou pro učitele na waldorfských školách také samotné děti, které učitelé popisují jako více otevřené a schopné nastavit učiteli zrcadlo zpětné vazby. Pan učitel Jedlička vzpomíná: *Třeba jsem chytil typ dětí, které mi dávaly najevo, že tohle se nám takhle nelíbí. Takže já jsem musel hodně pracovat na sobě.* Tento rys v chování dětí popisují i další učitelé. Například paní učitelka Březinová říká: *Že prostě to vidím, že to má smysl. Na těch dětech. Že jsou jiný, jsou srdečnější ty děti, otevřenější, jsou schopni vám říct i že se jim něco nelíbí, že ta zpětná vazba je tam mnohem rychlejší.* Přidává se i paní učitelka Vrbová: *...že tady je to pravdivé. A oni mi řeknou, paní učitelko, vy jste šlápla vedle nebo cokoliv. Ti devátáci nešanujou a tímhle jsme se posouvali dál.* Samotní žáci tedy směřují učitele a nutí ho ke změnám v práci.

Učitelé se tak z podnětů žáků, vlastního zájmu i z důvodu širokého spektra vědomostí a dovedností, které musí ve škole obsáhnout, neustále věnují dalšímu studiu a seberozvoji: *Prostě tady nestojíte na místě, tady z vás udělají čkověka, kterej na sobě musí pracovat.* Směje se paní učitelka Březinová. I paní učitelka Šípková přikyvuje: *A to je taky krásný, že vás to neustále jako žene se neustále vzdělávat, jinak tady nemůžete uspět.*

K tématu seberozvoje učitele dozajista nepatří pouze odborné a pedagogické znalosti, ale zvláště ve waldorfském školství je kladen důraz na osobnost učitele. Charakter a osobnost učitele je tím nejdůležitějším příkladem, který učitel může předat. Paní učitelka Borská je překvapena tím, že vlastně očekávala nějaký výraznější rozdíl mezi kolegy na klasické a waldorfské škole: *Pak mě překvapilo, že jsou lidi všude stejný.* I očekávání pana učitele Duba nebylo v tomto směru naplněno: *Nějak jsem si myslel, že tady ty lidi budou nějak ideálnější, že když člověk na sobě duchovně pracuje, tak už nemá některé neřesti tak, jako já mám neřesti, ale maj je i ostatní a tady je to vlastně víc znát, protože si to ty lidi dokážou říct. Nejsou tady takový ty tichý domácnosti... Když se s těma lidma nepotkáváte, tak to nemusíte řešit, že člověk je takovej nebo takovej. Ale když s těma lidma pracujete v týmu...* Pan učitel Dub tak vysvětluje paradox, kdy „neřesti“ učitelů na waldorfských školách jsou vlastně zřejmější. Je tomu tak, protože učitelé mají mnohem více společných aktivit, jak popisují v podkapitole „Spolupráce waldorfských učitelů“, ve kterých se blíže poznávají. Pan Dub však upozorňuje na potřebu, kterou vnímá v prostředí waldorfské školy, takto odhalené a přiznané slabosti odstraňovat a pracovat na jejich kultivaci: *Hlavně je tady ta chuť ty svý bubáky nějak zpracovávat.* Užší společenství, ve kterém jsou kolegové více v kontaktu, více spolupracují tak přirozeně pomáhá osobnostnímu rozvoji, nabízí více reflexe a ochoty pracovat se svými nedostatky.

Motivace waldorfského učitele

Ve výpovědích respondentů často nalézáme téma motivace k učitelské profesi. Jen takový učitel, jehož tato práce těší a naplňuje smyslem, také může být přínosem pro své žáky. Vnímáme tedy požadavek na osobní angažovanost a lásku k učitelské práci a k dětem jako takovým. Waldorfská škola je místem, kde je motivace pro práci zásadní podmínkou úspěchu. Paní Smrčínová: *Tady nevydrží nikdo, kdo by si chtěl jen odbyť osm hodin v práci a neviděl by v tom nějaký vyšší smysl.* I v této podkapitole se odráží témata, jako je unavenost a nezájem učitelů, která byla kritizována na klasických školách.

Pan učitel Topol výstižně shrnuje to, že hlavní motivací nemohou být vnější zisky ať už

finanční nebo v nějaké formě uznání. Motivací, která může být přínosná, je jediné vnitřní naplnění. Toto naplnění nachází každý učitel v něčem jiném. Pan Dub: *Člověk je tady od nevidím do nevidím. A musí si najít to svoje... Musí to dělat, protože ho to baví. Protože nedá se to dělat ani pro peníze ani pro pocit, že, že, že je dokonalej nebo dobrej nebo pro pochvalu...*

Paní učitelka Smrčinová popisuje to, jak energie, kterou do vyučování a dětí vkládá, nemizí, ale naopak je jí nazpět vrácena nadšením dětí: *Vyčerpává to, ale neskutečně to nabíjí, člověk pak vidí, že se třeba ty děti do něčeho zaberou a jde jim to...* Motivací pro pana Duba je pak například humor a stálé objevování nových možností spolu s dětmi: *...že to učení může být jako zábava. Protože jsem takovej jako vtípaček, takže mě tohle jako nadchlo a taky objevovat nové věci a objevovat je s těma dětma. A ty děti jsou takový krásný v tom, že oni tam přinášej ty nové impulzy, který člověka můžou poslat dál. No a ten učitel, kterýho tohle baví, zase přináší ty činnosti, který baví je.* I pan Dub tak popisuje svoje zapálení do práce, které je úzce propojeno se zapálením jeho žáků. Ještě to vysvětluje na příkladu: *To jsme měli mikroskopovat s devátákama a já si to připravoval. Tak jsem se do toho zabral a nadchnul, co tam všechno můžu vidět, že pak když přišli devátáci, tak oni fakt tejdén mikroskopovali. A oni tam byli, oni tam byli a prostě...taky úplně rozzářený očička.* Učitel, jenž je zaujat předmětem vyučování, dokáže přenést tento zájem i na své žáky a ti opět vracejí pozitivní reakci svému učiteli. Vztah mezi učitelem a žákem tak není jednosměrným předáváním vědomostí, dovedností apod., ale je obousměrným polem inspirace, na kterém se podílejí obě strany. A obě strany na jeho základě mohou růst.

Další učitelskou motivaci popisuje paní Vrbová: *...vyzrávat na děti, jakoby na každýho, hledat svoji cestu, hledat cestu k tomu dítěti, já mám z toho potěšení, když se mi podaří ho překulišit, prostě ho dostat. A kdy potom ta cesta je společná. To je zase ten příběh, který mi říkal: ano, ty jsi trochu pomohla a jdi, jdi dál.* I v této výpovědi můžeme vidět jako motivaci vztah mezi učitelem a dítětem, kdy si učitelka získává žáky pro společnou cestu, kterou pak může pozitivně ovlivňovat jejich životní příběh. To je pro ni smysluplné. Také je zřejmé, že toto hledání společné cesty je neustálou výzvou.

Paní učitelka Březinová poukazuje na rozdíl mezi tím, když práci vykonává rutině, bez nových impulzů, anebo naopak funguje v prostředí stálého rozvoje: *Já jsem už ten poslední rok na klasice – už to máte všechno najetý, nemusíte se nějak extra chystat. A prostě zjistíte, že jste unavená a že děláte fakticky jen to, co musíte, tak stejně přijdete domů stejně unavenější než z tohohle. Že máte chuť doma prostě ještě něco dělat. Takže je to oboustranný. Ty děti vás jakoby musí nabít.*

To, co učitelé pojmenovávají hybatelem, co je na práci baví a dává jim smysl, je velice

různorodé, společným prvkem je ovšem vždy dítě. Dítě jako partner ve vztahu, jako inspirace, jako zrcadlo učitelovi práce. Však co jiného než dítě by ve škole mělo být motivací? Paní učitelka Březinová porovnává tento postoj se svou zkušeností na klasické škole: *...jsem vnitřně spokojená, že to fakt dává ten smysl. Že to dítě tady je opravdu na tom prvním místě a já jsem to prostě chtěla dělat.* Jedním z hlavních důvodů, proč paní Březinová odešla z klasické školy, byla právě situace, kdy práce s dětmi byla až za prioritami jako je vybavenost školy a finanční zisky. I paní učitelka Vrbová, se svou dlouholetou praxí, oceňuje důraz kladený na práci s každým jednotlivým dítětem: *...mě naprosto uspokojuje to, že je tu včleněná obrovským způsobem práce s dítětem. To dítě je tady středobodem.* A jak je tomu tedy na klasických školách? Co jiného než růst dítěte by mělo být středobodem škol? Některé odpovědi na tyto otázky můžeme hledat již v podkapitole „Hodnotová orientace školy“.

Antroposofie v práci waldorfského učitele

Práce s žáky na waldorfské škole by měla vycházet z antroposofického poznání dítěte a jeho potřeb. Jedná se o specifický přístup k vývoji dítěte, který jsem naznačila také v teoretické části práce v kapitole „Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy“. Avšak učitelé ve waldorfské škole by nemělo stačit teoreticky se seznámit s popsányými zákonitostmi vývoje dítěte; učitel by se měl věnovat duchovně práci, aby sám pronikal do podstaty každého jednotlivého žáka, protože, jak již píšu výše, v tomto přístupu nejde o vytyčování požadavků a programů, ale o poznání přirozené povahy dětství. Ze znalosti vývoje člověka pak už vyplývají požadavky na výchovu a vzdělávání. (Steiner, 2007)

Antroposofie je ovšem pro některé waldorfské učitele tvrdým oříškem. Tato duchovní věda staví na schopnosti člověka rozšiřovat hranice jeho vnímání za materiální svět, za svět racionální logiky. Takový přístup je pro některé z respondentů náročný, kontroverzní a někteří jej dokonce považují za „paskvil“. V takovém případě setrvávají na waldorfské škole spíše ze sympatií k formálnímu řešení školy a práce s dětmi. Někteří z respondentů dokonce hovoří o kolezích, kteří ze školy odešli.

V následujícím textu se budu věnovat závěrečné fázi procesu konverze, který má tři možné varianty.

Waldorfský učitel

Podle Goreena (2007) znamená konverze komplexní změnu světového názoru a identity

jedince závislou na angažovanosti ve skupině. V případě konverze učitele k waldorfskému školství je důležitou změnou právě antroposofická práce, jak vysvětluje i paní učitelka Březinová: *...pokud člověk nestuduje antroposofii, tak by neměl být ani waldorfský učitel.* Antroposofie je základními kameny pedagogiky Rudolfa Steinera, avšak studium této duchovní vědy je postupným a pro učitele často náročným úkolem. Paní učitelka Březinová: *Ze začátku jsem to až odmítala některý názory. Tomuhle já nemůžu nikdy propadnout. To je něco úplně mimo, to já nechci ani studovat. No, ale bez toho to fakt nejde, ale spíš v tom smyslu. Že teda třeba když je ta rytmická výchova, že se to přes tu antroposofii musí vysvětlit, proč to tak je. Že to nevzniklo jen tak, že někdo řekl, hele tohle je dobrý pro děti, tím se to lepší naučí, ale má to nějaký hlubší přesah a ten si v tom člověk musí hledat.* Paní učitelka tak popisuje postupný vývoj svého postoje k antroposofii od odmítání až po uznání potřeby této disciplíny a je si vědoma toho, že pokud chce být waldorfskou učitelkou, jsou pro ni studium a práce s duchovní vědou velice důležité.

Pan učitel Dub se staví k antroposofii jako k praktické disciplíně, kterou je nutno si sám ověřit a zažít, a která pak může být prospěšná v osobním i profesním životě učitele: *...nemám to tak, že bych jim věřil slepě nebo, že bych říkal: „Řikal to pán bůh. Řikal to můj církevník...“ Takže prostě všechno si ověřit a vlastně ta antroposofie neříká nic jiného. Říká, to je duchovní věda o člověku: „hledej a všechno si ověřuj. A pracuj na sobě.“ To není nic jako: „Pánbiču...!“ A člověk si to zkusí na sobě a buď mu to funguje, anebo mu to nefunguje. A přišel jsem na to, že spousta těch antroposofů má velmi dobré myšlenky, které se dají velice rychle zabudovat do mého života i práce, aby nějakým způsobem fungovali.* Pan učitel Dub odmítá přejímání nějaké víry či názorů na základě autority, ale zdůrazňuje nutnost vlastního prožitku a využitelnost antroposofie v jeho životě, což je pro něj rozhodující.

Paní učitelky Vrbová a Smrčinová se shodují na tom, že je pro ně velice pozitivní, jak antroposofický pohled na vývoj dítěte prolíná celou výuku, všechny předměty a učivo je pro děti tak přirozenější a radostnější. Práce učitele je také mnohem více zaměřena na poznání individuality každého dítěte, než tomu bylo na škole klasické. Paní učitelka Vrbová: *To dítě je tady středobodem. Když jsem přešla z té klasické sem, tak můj pocit byl - Alenka v říši divů a ještě dál. Protože to byly veliký rozdíly. Ta antroposofie tady jde skrz ty předměty a člověk když s tím pracuje, tak vidí, že ty děti jsou mnohem víc v klidu, že jako je to tak přirozené...* Paní učitelka Smrčinová: *Mě těší, že vidím, jak to těm dětem prospívá. V té výuce se dbá na přiměřenost vývoji každé té třídy, že každý věk i každý to dítě potřebuje něco jiného. A o tom je pro mě ta antroposofie.*

Paní učitelka Šípková hovoří o antroposofii jako o „celoživotní cestě“. Je to pro ni způsob, jak může nazírat na věci citem, spíše než že by pojmenovávala nějaká pravidla a

zásady: Ta antroposofie, to se nedá studovat jako předmět na škole, to je prostě celoživotní cesta. Já to jakoby cítím, je v tom víc té lásky, vím jak to dělat, ale to se těžko pojmenovává.

Antroposofie je tak pro waldorfského učitele spíše životním postojem. Duchovědná práce je učiteli vnímána jako něco, co je třeba neustále rozvíjet.

Učitel waldorfské formy

Jako učitele waldorfské formy jsem pojmenovala tři respondenty, kteří se vyjadřují velice skepticky k významu antroposofie pro jejich učitelskou práci, naopak jsou spíše zaměřeni na pozitiva ve formálním řešení waldorfské školy.

Například pan učitel Topol se jasně od antroposofie distancuje, ačkoli práce ve waldorfské škole ho uspokojuje: *Upřímně řečeno já i po těch letech zase tak zasažený antroposofií nejsem. Mě to oslovuje spíš v tom formálním řešení...některé ty myšlenky pro mě jsou spíš pro legraci. To ne, ale neberu je tak vážně, jak by se v komunitě očekávalo. Paní učitelka Borská: Mě se ta práce v epochách moc líbí, ale jinak je to vlastně jako na klasice, jen se tak jako víc věnuju tý motivaci, tomu propojení předmětů a tak...antroposofie mě nikdy neuchvátila, to je pro mě takový rozumem neuchopitelný, ale to mi nebrání v tom, aby se mi tu líbilo.*

I pan učitel Jedlička hovoří o spokojenosti s „formální“ stránkou waldorfské školy. Co se ovšem týče duchovní vědy, je spíše kritický: *A musím říct, že čistě co se týče formálního rozložení nebo formálního uzpůsobení výuky mi to naprosto vyhovuje...Nedívám se na to tak, že to odmítám nastudovat, to já si to klidně nastuduju, ale to studium ještě ze mě neudělá antroposofa. Třeba tím, že si to nastuduju, mě to ještě naopak přesvědčí o tom, že jsou tam věci, který jsou pro mě naprosto nepřijatelný. V této výpovědi můžeme vnímat, jak respondent přistupuje k antroposofii jako k předmětu studia, který se ovšem pokouší obsáhnout rozumem. To vnímám jako významný rozdíl mezi kategorií „waldorfského učitele“ a „učiteli waldorfské formy“. V první kategorii učitelé hovoří o vnímání, pocitech a prožitku, zatímco v kategorii druhé respondenti přistupují k antroposofii racionálním studiem. Již v teoretické části cituji Steinera (2007), který tuto cestu odmítá a hovoří o potřebě pěstovat orgány vyššího vnímání. Je tedy zřejmé, že duchovní věda nestaví na racionálním logickém myšlení, což znamená, že tímto způsobem je možno obsáhnout jen zlomek této duchovní vědy.*

Odchod učitele z waldorfské školy

Z výpovědí respondentů se dovídáme také o možnosti, že učitel se ve waldorfské škole vůbec neadaptuje a po nějakém čase zjistí, že tento alternativní směr mu nevyhovuje. To bychom mohli pojmenovat podle Goreena (2007) jako fázi disafiliace, kdy se jedinec v činnosti skupiny dále více neangažuje, odchází z ní. Tuto možnost vývoje konverze mi tedy zprostředkovávají pouze učitelé, kterých se osobně netýká, avšak zažili tuto zkušenost s některými z bývalých kolegů.

Například paní učitelka Vrbová k tomu říká: *Odsud' odešli učitelé, protože měli představu té klasické výuky.* Také paní učitelka Březinová popisuje, že waldorfská škola není tou pravou alternativou pro každého: *A myslím si, že spousta lidí to pak po roce, po dvou vzdá. Že to není jako že: „Odejdi, ty se na to nehодиš.“ To by tady asi neřekli, ale ten člověk to pozná sám. Necítí se v tom dobře.*

Paní učitelka Smrčinová pak zdůrazňuje, že waldorfský učitel potřebuje pro svou práci motivaci postavenou na smysluplnosti a altruismu, protože v jiném případě je taková práce velice náročným zaměstnáním. Takoví učitelé potom raději ze školy odcházejí: *Já bych řekla, že to vypětí těch učitelů je tady značné. A proto tady zůstávají ti, kteří to mají jako službu. Jako v tom pozitivním smyslu, chtějí v tomto systému pracovat...taková nějaká životní filozofie. Někteří to neměli, tak odešli.*

7. Shrnutí empirické části

V této kapitole se zaměřím na shrnutí výsledků realizovaného výzkumného šetření a zodpovězení výzkumných otázek, jež jsem si položila v úvodu empirické části. Základní výzkumná otázka zní: **Jaké jsou hlavní aspekty profesně-hodnotové konverze učitele k waldorfské pedagogice?** Tuto otázku jsem rozpracovala ve čtyřech specifických výzkumných otázkách, které jsem se snažila zodpovědět výzkumným šetřením.

Svo1: Jaké jsou příčiny učitelovi konverze k wš?

Výsledky výzkumného šetření ukazují na nejčastěji zmiňované příčiny nespokojenosti učitelů na klasických základních školách. Ve shodě s první fází driftového modelu konverze respondenti uvádějí různé důvody napětí prožívaného na klasické škole, kdy je prožíván rozpor mezi představou ideálního stavu věcí a stavem, ve kterém se jedinec nalézá. (Nešpor,

et al., 2008)

Pro respondenty je velice důležitou výtkou ke klasikým školám to, že v nich není kladen dostatečný důraz na vztah učitele a žáka. Učitelé nemají z nejrůznějších důvodů možnost soustavněji pracovat s jedním kolektivem a poznávat tak děti více do hloubky a v souvislostech. V teoretické části cituji Carlgrena (1991), který hovoří o vztahu jako o základním prostředku výchovy, což je v podmínkách klasické školy velice obtížné.

Nespokojenost učitelů se váže také na to, jak vnímají své kolegy jako osobnosti. Respondenti jsou zklamaní z únavy a nechuť, kterou u nich zpatřují. Učitelé na klasických školách často nemají potřebu nových impulzů pro svou práci a seberozvoj, který je podle Wirze (2007) základním požadavkem na každého pedagoga. Učitelé na klasických školách tak častěji upadají do stereotypů a jejich výchovné působení neodpovídá potřebám žáků.

Někteří z respondentů prožívali na klasických školách napětí v kolegiálních vztazích a to jak mezi jednotlivými učiteli, tak i ve vztahu k direktivnímu vedení školy. Tato atmosféra pak pro ně byla nepříjemným pracovním prostředím, ve kterém nepociťovali podporu a ochotu ke společnému řešení problémů.

„*Forma začala převyšovat nad obsahem*“. Tak popisuje jeden z respondentů situaci na klasické škole, kde osm let působil. I další z učitelů popisují nesouhlas s trendem vstupujícím do škol, kdy je investováno mnoho energie do různých projektů s cílem zajistit materiální vybavení škol a nejnovější technologie, avšak práce s dětmi je na úkor toho upozadována. Učitelům vadí nejenom náročnost různé administrativy, která je spojena s projekty a granty, ale také pochybují o pozitivním působení těchto nových technologií na vyučování a děti samotné. Hodnotová orientace škol se zaměřuje na finanční a materiální prospěch místo na žáka samotného.

Respondenti také neopominuli kritiku některých formálních uspořádání klasické školy, jako je například roztržitost výuky, která neumožňuje učiteli uceleně pracovat na náročnějších tématech. Výuka je podle respondentů pro učitele i žáky náročnější a méně efektivní.

Příčiny nespokojenosti, které respondenti uvádějí, do značné míry korespondují s výše uvedenou kapitolou „Specifika waldorfské školy“. V obou těchto zmíněných kapitolách se otevírají obdobná témata ovšem tak, že na klasických školách jsou obvykle vnímána kriticky, zatímco na školách waldorfských je spíše upozorňováno na pozitivní stránky těchto témat. Respondenti však nechtějí hodnotit černobíle, v mnoha případech upozorňují na důležitost vlastní zkušenosti a jedinečnosti každé školy, učitele apod.. V rozhovorech jsme se ovšem nevyhnuli srovnávání obou modelů školství, v takovém případě se obvykle učitelé přikláněli na stranu waldorfské školy.

Svo2: Jaké jsou fáze profesně-hodnotové konverze učitele k waldorfskému školství?

Koncept náboženské konverze, ze kterého vycházím v teoretické části se ukázal být jako dobře využitelným i pro proces profesně-hodnotové konverze učitele k waldorfskému školství. Výzkum ukázal, že struktura procesu konverze, kterou popisují v kapitole „Konverze jako proces změny“ poměrně dobře odpovídá i cestě mých respondentů od klasického k waldorfskému školství.

Po úvodním „Napětí“ a nespokojenosti na klasické škole se někteří respondenti sami začínají zajímat o alternativní školství. Toto „Hledání“ je aktivní snahou učitele zajistit sobě nebo svým dětem jinou školní zkušenost, než poskytuje klasická škola.

Druhou variantou, jak se učitel dostává do waldorfské školy je „Příležitost“, zprostředkovaná nějakou osobou z učitelova okolí. To také odpovídá výzkumu, který realizovali J. Lofland a R. Stark (1965) a cituji jej v teoretické části práce. V tomto výzkumu dospěli autoři ke zjištění, že sociální vazby mají na zprostředkování kontaktu s novou skupinou významný vliv.

Nejvíce z mých respondentů se na místo waldorfského učitele dostalo cestou, která zkombinovala obě tyto varianty a kterou popisují v kapitole „Od hledání přes příležitost ke konverzi“. Učitel sám hledá a seznamuje se s waldorfskou alternativou, ale na místo waldorfského učitele se dostává až z popudu okolí – na základě nabídnuté příležitosti.

“Vstupu učitele do waldorfské školy“ můžeme také přirovnat k bodu obratu (Nešpor, et al., 2008) nebo období afiliace (Goreen, 2007). Po samotném přestupu pak následuje období adaptace, které je ovlivněno předchozí přípravou učitele na jiný způsob výuky i na jiný přístup k práci. Důležitou roli v tomto ohledu hraje waldorfský seminář, který není povinnou součástí učitelova vzdělání, ovšem ukazuje se, že jeho absence znamená pro učitele náročnější výchozí pozici. Z výzkumu vyplývá, že do waldorfských škol vstupují učitelé na výrazně odlišných úrovních chápání principů této školské alternativy.

Vstupem do waldorfské školy ovšem ještě není proces konverze ukončen. Učitel je v této době konfrontován se specifiky waldorfského školství (budu se jim věnovat ještě níže) a až na základě toho, zda je schopen se s nimi ztotožnit, můžeme hovořit o konverzi. Tou Goreen (2007) míní komplexní změnu světového názoru a identity jedince, která je závislá na jeho angažovanosti v nové skupině.

Výzkum ukázal, že ne všichni učitelé se opravdu ztotožňují s principy waldorfské školy. Podle toho jaký postoj učitelé zaujímají k antroposofii jako ideové podstatě waldorfského školství, z níž v podstatě všechny další odlišnosti vycházejí, tedy rozlišuji tři možné závěry

procesu konverze. Pouze „Waldorfské učitelé“, kteří přijímají Steinerovu pedagogiku jako celek nutně spojený s antroposofií, uzavírají celý proces konverze.

Z výzkumu dále vyplynula kategorie „Učitel waldorfské formy“, který ač vyučuje na waldorfské škole, její antroposofické zázemí je pro něj nedůležité nebo dokonce kontroverzní, a naopak je spíše zaměřen na pozitiva ve formálním řešení waldorfské školy.

Poslední z variant, které se ve výzkumu objevily je „Odchod učitele z waldorfské školy“. Respondenti vzpomínají na některé kolegy, kteří se ve škole neadaptovali a po nedlouhém čase ji opustili, což opět můžeme interpretovat jako fázi disafiliace. (Goreen, 2007)

Svo3: Jaká specifika vš hodnotí učitelé jako pozitivní?

Svo4: Jaká specifika vš hodnotí učitelé kriticky?

Ve výzkumu učitelé pozitivně hodnotí některá specifika rozpracovávaná již v teoretické části práce. Je totiž zřejmé, že tato specifika nabízejí jiný přístup k situacím, které na klasických školách způsobovaly napětí. Tato specifika jsou tak pozitivní motivací pro konverzi ve waldorfského učitele. Objevují se ovšem i témata, která vycházejí až z vlastní zkušenosti učitelů s waldorfskou školou.

Nelze ovšem říci, že by učitelé vykládali své zkušenosti nekriticky, a právě proto se na tomto místě budu věnovat specifickým výzkumným otázkám 3 a 4 najednou.

Z výzkumu vyplývá, že učitelé jsou přesvědčeni o nutnosti hluboké vnitřní motivace pro povolání waldorfského učitele. Vnější motivace, jakou mohou být peníze nebo uznání druhými, je pouze slabou náhražkou a učitel s ní ve škole nemůže fungovat dlouhodobě. Za významné zjištění považují, že někteří respondenti upozorňují na rozdíl mezi klasickými a waldorfskými školami v tom smyslu, že ve waldorfské škole je dítě opravdovým středobodem zájmu, zatímco klasická škola své hlavní hodnoty přesouvá do oblasti materiálního bohatství.

Kapitola „Seberozvoj waldorfského učitele“ ukazuje, jaký význam přikládají respondenti celoživotnímu učení a práci na rozvoji osobnosti. Učitelé vysvětlují, že ve společenství, které vzniká ve waldorfské škole, je nutná atmosféra otevřenosti a spolupráce, která učitelům poskytuje zpětnou vazbu nejen od kolegů, ale i od žáků a jejich rodičů. Tak jsou učitelům slabosti zřejmější a on tak může být více motivován k práci na sobě. Seberozvoj tak funguje v kontextu „Spolupráce učitelů“, kteří řeší mnoho společných úkolů a témat, úzce spolupracují ve výchovných otázkách jednotlivých tříd i žáků. Z výzkumu vyplývá, že na waldorfských školách je velice důležitým prvkem pro kvalitu výuky vzájemná spolupráce učitelů. Často využívané jsou hospitace mezi učiteli i externími poradci. Mezi učiteli je tato kooperace velice pozitivně vnímána i jako prostředek dalšího profesního rozvoje. Zvláštní

postavení má také „Práce školního kolegia“, které se schází každý týden, na kterém jsou celým učitelským sborem projednávány otázky od vedení školy až po jednotlivé žáky. Tento způsob vedení je většinou respondentů považován za přínosný, ve výzkumu se ovšem objevily i negativní připomínky. Někteří respondenti se tímto způsobem cítí být omezeni v roli třídního učitele, například v nemožnosti udělovat kárná opatření.

Výzkum také ukázal rozpory, v tom jak vnímají učitelé úzkou spolupráci mezi rodiči a školou. Učitelé oceňují možnost spolupracovat s rodiči ve věci výchovy dětí, mají možnost lépe porozumět rodinnému zázemí a pracovat tak s dětmi i v širších souvislostech. Na druhou stranu učitelé vnímají snahy rodičů ovlivňovat jejich práci jako zásahy, které vyžadují mnoho vyjasňování a další práce s rodiči. Učitelé jsou tak mnohem častěji uváděni do situace, kdy musí obhajovat své výchovně-vzdělávací postupy.

Učitelé oceňují odlišný přístup k „Vývoji a práci s dítětem“, ve kterém je kladen důraz na metodickou i didaktickou přiměřenost. Učitelé pozitivně přijímají, že není tolik vyvíjen tlak na výkon dětí, ale rozhodující je především prožitek dítěte a jeho rozvoj v oblastech myšlení, cítění i vůle. Učitelé také reflektují velkou náročnost přípravy a odpovědnost, kterou vyučování na waldorfské škole přináší. Výzkum ukazuje, že učitelé na jednu stranu chápou obavy veřejnosti, která kritizuje waldorfskou školu za systém třídních učitelů, kteří vyučují předměty i mimo svou aprobaci. Na druhou stranu učitelé vždy nacházejí spíše přednosti tohoto systému. Snaží se nalézt cesty, kterými takto náročný úkol lze zvládnout, např. již zmiňovaná velmi úzká kooperace učitelů.

Respondenti pak poukazují na to, že samotní žáci jsou obrazem toho, jaká je waldorfská škola. Jsou schopni otevřeněji projevit svůj názor a být pravdivý i za cenu, že vstoupí do konfliktu. Žáci jsou také více vedeni k toleranci a úctě k ostatním lidem, což podle respondentů může ovlivňovat právě jednotný přístup a příklad třídního učitele, který dlouhodobě nastavuje pravidla a atmosféru ve třídě.

Limity práce a další doporučení

Realizovaný výzkum má bezesporu i své limity. Jedním z limitů je skutečnost, že se nejedná o longitudiální výzkum. Dlouhodobé pozorování v průběhu konverze by mohlo přinést podrobnější a přesnější poznatky. Data, která vycházejí z polostrukturovaných rozhovorů, jsou zkreslena zaměřením na osobní prožitky a vzpomínky respondentů, případně jejich očekáváním. Důležité poznatky by také mohli přinést respondenti, kteří mají s waldorfskou školou zkušenost z pozice učitele, ale kteří ji již opustili. (Hendl, 2005)

Další limit shledávám v ne zcela vhodném vymezení skupiny respondentů. V průběhu výzkumu se projevilo jako problematické, že nebyla vymezena i spodní časová hranice, která

by určovala dobu od přestupu učitele z klasické do waldorfské školy.

Možnosti dalšího rozvoje tématu vidím např. v zaměření se na období adaptace učitele ve waldorfské škole. Toto téma by mohlo podrobněji vysvětlit, jaké schopnosti a dovednosti jsou pro waldorfského učitele klíčové a v čem se odlišují od učitelů na klasických školách. Jak konkrétněji učitel pracuje s antroposofií apod..

Závěr

Diplomová práce se zabývá konverzí učitele k waldorfskému školství. Cílem bylo porozumět zkušenosti profesně-hodnotové konverze učitele a změně, kterou tím učitel prodělal. Zajímalo mě, jak proces změny probíhal a co jej ovlivňovalo. Hlavní výzkumnou otázku jsem si definovala takto: *Jaké jsou hlavní aspekty profesně-hodnotové konverze učitele k waldorfské pedagogice?*

Sběr dat pro výzkum jsem uskutečnila prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů spolu s osmi učiteli, kteří přešli z klasické na waldorfskou školu. Analýzou dat jsem dospěla k modelu, který poskytuje vhled do procesu změny od počáteční nespokojenosti učitele a napětí na klasické škole až po závěrečnou fázi konverze.

Identifikuji tři scénáře, které vedou od napětí na klasické škole ke vstupu do školy waldorfské. V těchto scénářích jsou zásadní kategorie hledání (aktivní jednání) a příležitost (pasivní skutečnost). První scénář, nazvaný od hledání ke konverzi, je typický osobním nasazením a aktivním přístupem učitelů ve snaze změnit současný neuspokojivý stav – hledají alternativy, seznamují se waldorfským školstvím, usilují o místo v něm. Druhý scénář je opakem. Učitelé setrvávají ve své nespokojenosti a vytrhává je z ní až příležitost ke změně zaměstnání, která přichází ze sociálního okolí respondenta. Třetí scénář je kombinací obou těchto variant. Učitel navázal kontakt a seznámil se s waldorfskou pedagogikou, ale sám o místo waldorfského učitele neusiluje. Až nabídnutá příležitost jej přivádí do waldorfské školy.

Tento formální přechod ovšem ještě nelze považovat za profesně-hodnotovou konverzi. Ta je dokončena až na základě adaptace v novém prostředí a ztotožnění se s ideovou základnou Steinerovi pedagogiky – antroposofií. Tento proces ovšem není všemi učiteli dokončen. Vymezuji tedy tři možné závěry procesu profesně-hodnotové konverze učitele k waldorfskému školství. První kategorií jsou učitelé, kteří po nedlouhé zkušenosti z waldorfské školy odcházejí (tato skupina nebyla tedy zasoupena mezi respondenty, ti o svých bývalých kolezích pouze vyprávěli). Druhou variantou jsou pak učitelé waldorfské formy. Ti jsou spokojeni s formálním fungováním waldorfské školy, avšak antroposofie, jako základní platforma, je pro ně nepřijatelná. Poslední variantou jsou pak waldorfští učitelé, kteří se ztotožnili s waldorfskou školou jako celkem. V podstatě pouze o těchto učitelích můžeme tvrdit, že dokončili celý proces profesně-hodnotové konverze.

Výsledky této práce bych ráda přispěla k hlubšímu porozumění procesu změny učitele ve waldorfského učitele, což považuji doposud za opomíjené téma a zároveň k nahlédnutí rozdílů práce učitele na klasických a waldorfských školách.

Informační zdroje:

- BOŇKOVÁ, Johanna. O léčebné eurytmii. *Člověk a výchova*, 2010, č.1.
- CARLGREN, Frans. *Výchova ke svobodě*. 1. vydání. Praha: Baltazar, 1991. 263 s. ISBN 80-900307-2-6.
- ČESKO, 2004. Zákon č. 563/2004 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 109, s. 10325-10332. ISSN 1211-1244.
- DAWSON, L.. Self-Affirmation, Freedom, and Rationality: Theoretically Elaborating „Active“ Conversion. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 1990, č. 2. ISSN 1468-5906.
- FOJTÍČEK, Martin. *Plzeňská náboženská scéna : studie o stavu religiozity v Plzni vypracovaná v létě 1998 pro Magistrát města Plzně* [online]. 1998 [cit. 2012-10-1]. Dostupné z: <http://www.volny.cz/ledce/pnsweb.html>.
- FLYNN, Virginia; OLMSTEAD, Scott; PEWOTHERER, James. *Young Schools' Guide: A Working Guide for the Development of Healthy Waldorf Schools*. Fair Oaks: AWSNA, 2005. 126 s.
- GARDNER, Howard. *Dimente Myšlení*. 1:vydání. Praha: Portál, 1999. 400 s. ISBN 80-7178-279-3.
- GARTRELL, C.D.; SHANNON, Z.K.. Contacts, Cognitions, and Conversion: A Rational Choice Approach. *Review of Religious Research*, 1985, č. 1. ISSN 0034673X.
- GLÖCKLER, Michaela; STEEGMANS, Johanna; LONG-BREIPOHL, Renate. *Meeting the Needs of the Child Today*. Waldorf Early Childhood Association of North America, 2008. 47 s. ISBN 978-0-9816159-5-0 .
- GOREEN, H. . Reassesseing Conventional Approaches to Conversion: Toward a New Synthesis. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 2007, č. 3.
- GRECMANOVÁ, Helena; URBANOVSKÁ, Eva. *Waldorfská škola*. 1. vydání. Olomouc: Hanex, 1996. 145 s. ISBN 80-85783-09-6.
- HALAMA, P.; HALAMOVÁ, J., Process of Religious Conversion in the Catholic Charismatic Movement: A Qualitative Analysis. *Archives for the Psychology of Religion*, 2005, č. 1. ISSN 0084-6724.
- HALAMA, P., Psychologické aspekty náboženskej konverzie. *Československá psychologie*, 2005, č. 1. ISSN 1804-6436.
- HANUŠ, Jiří; NOBLE, Ivana (et al.). *Konverze a konvertité - Sborník z mezioborového semináře o problematice náboženského obrácení*, Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2009. 151 s. ISBN 9788073251963.
- HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. 1. vydání. Praha: Jiří Budka, 1993. 301 s. ISBN 80-901549-0-5.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vydání. Praha: Portál,

2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2.

HOUŠKA, Tomáš. *Škola pro třetí tisíciletí*. 1. vydání. Praha: Papyrus, 1995. 523 s. ISBN 80-901740-4-3.

KNOTOVÁ, D. Role učitele-výchovného poradce a možnosti jeho vzdělávání. In ŠKODA, Jiří; DOULÍK, Pavel. Profese učitele a současná společnost: XII. konference České asociace pedagogického výzkumu: sborník anotací příspěvků. (CD-ROM). 1. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2004.

KOZLOVÁ, Kateřina. Stát se oblíbeným učitelem znamená být na cestě antroposofie. *Člověk a výchova*, 2011, č. 1.

KOŽUŠNÍK, Břetislav. Polemika s argumenty proti waldorfské pedagogice. *Člověk a výchova*, 2009, č. 2.

LOFLAND, J.; STARK, R.. Becoming a World-Saver: A Theory of Conversion to a Deviant Perspective. *American Sociological Review*, 1965, č. 6. ISSN 1939-8271.

LONG, T. E., HADDEN; J. K.. Religious Conversion and the Concept of Socialization: Integrating the Brainwashing and Social Drift Models. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 1983, č. 1. ISSN: 1468-5906.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vydání. Praha: Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

NEŠPOR, Zdeněk; R., VÁCLAVÍK, David (et al.), 2008. *Příručka sociologie náboženství*. 1. vydání. Praha: Slon, 2008. 449 s. ISBN 978-80-86429-92-2.

NOVÁČKOVÁ, Jana. Známkování jako účinný demotivační nástroj. *Člověk a výchova*, 2011, č. 3.

PARGAMENT, Kenneth I., *The Psychology of Religion and Coping*. New York: The Guilford Press, 1997. 548 s., ISBN 978-1-57230-214-3.

POL, Milan. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 165 s. ISBN 80-210-1097-5.

POLÁNYI, Mihály. *The Tacit Dimension*. New York: Anchor Books, 1967. 108 s.

PROKOP, Jiří. *Spiritualita umírajících pacientů*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 140 s. ISBN 80-210-4131-5.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vydání Praha: Portál, 2002. 160 s. ISBN 80-7178-621-7.

RAMBO, L.R.. *Understanding Religious Conversion*. New Haven: Yale University Press. 1993, 240 s., ISBN 0-300-06515-9.

RICHARDSON, J. T.. The Active vs. Passive Convert: Paradigm Conflict in Conversion/Recruitment Research. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 1985, č. 2. ISSN 1468-5906.

RIETHMÜLLER, Walter; ULLRICH, Heiner. Je třídní učitel opravdu přežitek? *Člověk a výchova*, 2011, č. 2.

RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. 1. vydání. Brno: Marek Zeman, 1994. 264 s. ISBN 80-900035-8-3.

RÝDL, Karel. Jsou waldorfské školy opravdu náboženské nebo jen spirituální? *Učitelství noviny*, 2003, č. 46. ISSN 0139-5718.

SELG, Peter. *Duchovní jádro waldorfské školy*. 2. vydání. Frýdek-Místek: Asociace waldorfských škol ČR, 2011. 58 s..

SHERKAT, Darren, WILSON, John, Preferences, Constraints, and Choices in Religious Markets: An Examination of Religious Switching and Apostasy. *Social Forces*, 1995, č. 3. ISSN 993-1026.

SNOW, D.; MACHALEK, R.. The Sociology of Conversion. *Annual Review of Sociology*, 1984, ISSN: 03600572.

STEINER, Rudolf. *Erziehungs- und Unterrichtsmethoden auf antroposophischer Grundlage*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1979. 228 s. ISBN 37-27430-40-0.

STEINER, Rudolf. *Erziehung zum Leben*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1998, 214 s. ISBN 37-27429-75-5

STEINER, Rudolf., *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy*. Praha: Asociace waldorfských škol České republiky, 2007. 32 s.

VÁCLAVÍK, David. Waldorfská pedagogika a náboženství. *Člověk a výchova*. 2009, č.2.

WRITZ, Daniel. *Výchova začíná vztahem*. 1. vydání. Brno: Akademické nakladatelství Cerm, 2007. 107 s. ISBN 978-80-7204-503-7.

ZDRAŽIL, Tomáš. Práce učitele s antroposofickou naukou o člověku jako umělecký proces. *Člověk a výchova*, 2011, č.1.

ZDRAŽIL, Tomáš. „Boloňský proces” - s čím přišel a kam směřuje z hlediska sociálního impulsu waldorfské pedagogiky. *Člověk a výchova*, 2010, č. 4.

Webové stránky:

Akademie sociálního umění Tabor [online]. Praha, 2009 [cit. 2012-10-12]. Dostupné z: <http://www.akademietabor.cz/studium/studijni-programy/waldorfska-pedagogika>

ANTHROPOSOFOCKÁ SPOLEČNOST V ČESKÉ REPUBLICE. *Antroposofická společnost* [online]. Praha, 2009 [cit. 2012-10-12]. Dostupné z: <http://www.anthroposof.cz/co-je-anthroposofie/anthroposofie/eurytmie/>

ASOCIACE WALDORFSKÝCH ŠKOL ČESKÉ REPUBLIKY. *Waldorfské školy* [online]. Praha, 2008 [cit. 2012-10-08]. Dostupné z: http://www.iwaldorf.cz/wald_ped.php?menu=ped-owa

OBČANSKÉ SDRUŽENÍ WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA. *Waldorfský seminář Praha* [online]. Praha, 2006 [cit. 2012-10-10]. Dostupné z: <http://www.waldorf.zuzak.com/planovane-seminare/seminare-pro-verejnost/>.

Waldorfská škola Olomouc [online]. Olomouc, 2010 [cit. 2012-10-08]. Dostupné z: <http://www.waldorf-olomouc.cz/Articles/Pedagogika-19.aspx>

WALDORFSKÁ ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA BRNO. *Waldorf Brno* [online]. Brno [cit. 2012-10-08]. Dostupné z: <http://www.waldorf-brno.cz/zakladni-skola/waldorfska-pedagogika/waldorfska-specifika/>

PŘÍLOHY

Příklad realizovaného rozhovoru

Ukázka z rozhovoru s paní učitelkou Březinovou

T: Tak jestli můžeme začít jakoby od začátku. Ať to vezmem pěkně popořádku. Tak jestli byste nějak začala vyprávěním, jak jste se dostala k učitelství jako takovému?

R: Já jsem se teda nedostala na speciální pedagogiku jeden rok, tak jsem šla učit a ten rok jsem vlastně učila bez školy, pak jsem se dostala do školy na malé město a tam mě teda hodně podpořili, že mám zkusit ten první stupeň, na který jsem se ze začátku--jsem se necítila kvůli těm výchovám, hlavně tělocviku, takže tam mi pak dodali odvahy. Zkoušky jsem udělala a šla jsem na denní, nezůstala jsem tam jako v tý škole. Našich chtěli, abych si to užila. Takže jsem studovala v Praze. A pak jsem se tam vrátila. Do toho samýho městečka jsem se vrátila, kde se mi tak hrozně líbilo. Jinak bydlím nad školou tady, ale jezdila jsem 17 kilometrů každý den do těch (...). Tam jsem učila 15 let. Mám tady kamarádky, prostě znala jsem učitelku, dlouhý léta, co jsme spolu jezdili na tábory s dětmi a ta mě sem lákala a mě to jako nikdy moc nelákalo...

Mě na fakultě trošičku varovali před waldorfskou -- ani jsme nebyli nikde ve škole waldorfský, jako na praxi se podívat. Já studovala v devadesátém druhém, takže nás varovali a já jsme jim říkala, že jsem spokojená, že jsem žádnou jinou cestu nehledala.

Ale podle mě je to ve všech školách, nejenom v (...), že je všude tam strašně moc projektů v tý škole, začínají se zavádět interaktivní tabule, počítače do tříd a mně tenhle směr nevyhovuje. Já jsem zastáncem toho, že se s dětmi má povídat a věnovat jim svůj čas, že ta technika jim nenahradí ten lidský kontakt. Takže jsem už přicházela trošičku do sporu po dlouhých letech, že se mi tam fakt nikdy nic nepříhodilo, ale z toho nešlo vystoupit. Jako ředitel mě nechal učit svým způsobem, ale chtěl mě zapojit do těch projektů s interaktivními tabulema. Já jsem to absolvovala všechno, zkusila jsem to, a stejně jsem zjistila, že to není ta moje cesta. No a pak nejdřív jsem měla zkrácený úvazek, protože se najednou začali všem zkracovat úvazky, což teda mezi náma učitelama vyvolávalo dost napětí a takovou jako rivalitu. Takže jsem trošku hledala tu jinou alternativu, najít odvalu na změnu. Tak jsem se byla zeptat jen tady, že bych tady jeden den něco zkusila a oni byli tak hodní, že mi dali jednu hodinu. Bylo to nějaký suplování. No a chodila jsem sem každý pátek, takže jsem prošla všema třídama a měla jsem druháčky na angličtinu. Takže jsem se seznámila s tím prostředím, což považuju za úžasnej způsob, že jsem měla rok na to si to rozmyslet.

No a pak se uvolnilo místo na příští rok pro první třídu. No, ale tady to chodí trošičku jinak, tady se musí celý kolektiv domluvit, což se mi taky líbí, že to je důležitý, tady se říká kolegium. Takže to kolegium se rozhodne, jestli toho dotyčného chce přijmout mezi sebe jako jestli si ti lidi sedí, protože ten kolektiv je důležitý. Takže se rozhodli, že by mě jako přijali. A já jsem měla několik měsíců na to si to rozmyslet. Ale to už jsem dělala ten rok, co jsem se tady přihlásila na tu angličtinu -- tak už probíhal seminář a byl mi nabídnutej, takže jsem se do něj přihlásila, takže jsem současně studovala i ten seminář. Takže to stihnu dokončit, teď jsem ve třetím ročníku. A od letoška mám první třídu, což jsem hodně ráda, protože jsem xkrát učila jedničku, ale nikdy jsem neměla výchovy, protože na klasický škole, to je další věc, která mě hrozně vadila a nešla udělat jinak, že jsem měla vždycky hlavní předměty od první třídy, ale neměla výtvarnou výchovu, pracovní činnosti, nic. A tady je to zase takový krédo, že ten učitel má s těma dětma trávit co nejvíc času, a i výchova je na stejný úrovni, jako je normální předmět. Takže to se mi taky na tom líbí, protože to má smysl. A ještě teda, co se mi hrozně líbí, co teda jsem strašně ráda, že je tady ráno těch 110 minut a třeba ta prvouka, která je jakoby násilná v těch klasických školách. Najednou teď -- hodinu se budeme bavit o rodinných vztazích. Teď se hodinu budeme bavit o podzimu. Nebo tři hodiny,

ale je to jedna hodina a za třeba tři dny je další hodina a tady je třeba každý ráno přirozeně: „Podívej se na ručičku, kde je? Je na osmičce je na dvanáctce, to je osm hodin.“ Máme kalendářiky, kde jim ukážeme je podzim, tak se bavíme o podzimu, je Martinská slavnost, bavíme se o legendě svatého Martina, vracíme se k tradicím a cítím se mnohem víc v klidu. Jako že tam není ta ztráta, jako že tam není co dohánět něco podle tabulky a přitom si myslím, že plním jakoby všechno, co bych dělala na klasické škole. Když opominu čtení, to je tady udělaný jinak. Tady se učí dva roky místo jednoho roku a psaní. Tak jinak je to mnohem přirozenější.

T: Abychom se vrátily zpátky, co Vás k tomu dovedlo? Bylo ještě něco takového na klasické škole, kdy jste si řekla: „Tohle už mi nedělá dobře?“

R: No, nedělalo mi dobře, že jsem prvostupňový učitel a nebyla jsem prostě se svými dětma. Že jsem u nich jen čeština, matika a pak jsem litala po celý škole, kde jsem dobírala předměty a chodily ke mně holky z druhého stupně učit hudebku, přestože ji mám vystudovanou. Fakt mě to mrzelo. A myslím, že bych jim dala asi i víc, a jim se to taky nelíbilo. Ty hodiny se, poskládaly, aby se nikdo nevyhodil, zůstali jsme tam všichni tak se nám různě ubíraly, když ty potřebuješ nějaký hodiny, vem si je v družině. Já už jsem na to fakt neměla sílu. Já jsem chtěla s těma dětma trávit co nejvíc času, i s nima zpívat, i když ta hudebka je tady vlastně ne zvlášť, ale v té hlavní části, tady s nima hodně zpíváme a celkově je to přirozenější, aspoň pořád mluvím o prvním stupni, pořád nevím, co si mám myslet o druhém, ale první mi přijde, že prostě kdybych měla vlastní děti, tak bych chtěla, aby žily tady v takovém prostředí.

A tady ty společný setkávání napříč těma ročníkama, kdy každá třída má pořád jakoby na starost třeba, teď myslím, že čtvrtáci mají na starost, vždycky je to čtvrtá třída, má na starost Martinskou slavnost, takže pro malý děti pečou rohlíčky a vždycky se to ví, třetíci měli ... šestka a sedmička měla na starost Michaelskou slavnost. Takže oni jak budou ve čtvrtý třídě, tak to, co pro ně někdo udělal, tak oni zase udělají pro mladší. Každá ta třída má něco na starost, prostě něčím se tady do té školy zapojí. A i ty větší děti, je na nich vidět, že to víc prožívají, protože něco udělaly pro malý. Jednou jsme to dostali a teď jsme my ty velký a můžem to zase my udělat pro malý. Takže i tento zavedený řád se mi líbí, nevím jestli je na všech waldorfských školách. To je hodně usnadněný, nedohadují se každý rok, kdo co bude dělat, už je to prostě jasný. Už i ty rodiče vědí, tento rok nás čeká Martinská slavnost, vypadala takhle před třema lety, my bysme ji chtěli třeba o něco ozvláštnit a už to frčí. A i ty rodiče jsou fakt, oni sem přijdou a jsou z toho vedle, ale oni rádi povídají, že to není příjdu na třídní schůzku a oni neví, co se stalo s dítětem.

Jsou tady každý měsíc ty třídní schůzky. Z toho jsem byla taky trochu vedle, ale jsem ráda, protože tím, že je to úplně jiný styl vyučovací, jiný metody, tak ti rodiče si to zkusí při těch schůzkách. Takže třeba ta rytmická část, někteří rodiče to znají od menších a starších dětí, ale zase některý děti to ani doma neřeknou, co se tu děje. Takže prostě se zkusí rytmická část s těma rodičema. Oni si ji prožijí a vědí proč je tady ta rytmická část. Že to není jen, že chceme dupat a tleskat 20 minut, ale že prostě to něco dítěti přináší, že to smysl má. Takže s nima se hodně pracuje a rodiče se podle mě necítí špatně, nebojí se zeptat, cítí, že jsou tady vítány, že můžou kdykoliv přijít, proto bych řekla, že i pro tu školu víc dělají. Že tím, že se na tom jakoby podílejí, tak mají taky tu důležitost a pořád jsou to jejich děti. My je máme půjčený. Nemůžem to brát, že teď budeme prostě čtyři hodiny se k dětem chovat tak, jak my chceme. Doma jim dávají láskyplnou výchovu, pak přijdou do školy a teď je to tam nasekaný, teď sem nevlezeš, sem můžeš, tohleto nesmíš, chovej se jako všichni ostatní, jinak máš smůlu. Tady bejt prostě nemůžeš. To je podle mě hrozně krutý. Teď oni se v tom nemůžou ani orientovat, a to mi přišlo právě krutý na prvním stupni, když mají od první třídy čtyři, pět učitelů a zvykají si na čtyři, pět jiných učitelských příkazů, zákazů, stylů, pravidel -- tak nejsme stejný. A o to víc, že ty děti měly problémy s tím chováním. Protože pořád přestupovat z toho jednoho do druhého, zazvoní a šups, si s někým jiným. A hlavně některé

ani člověk nezná, když jde na hodinu.

T: Mě ještě docela zaujalo, když jste říkala hned na úvodu, že Vás na fakultě varovali před waldorfskou školou.

R.: Jo, jako, tak to začínalo ta waldorfská škola, byla asi dva roky. V Praze nám řekli, no, ona se ta waldorfská škola udělala asi ten rok, co jsem na fakultě byla, protože tam totiž nás nechtěli vzít na tu praxi. Ona už byla Svobodná škola, Škola hrou, prostě vzniklo spousty těchto drobných školiček, který učily úplně jinak a všechny nás otevřeně pozvaly. Buď byl nějaký konflikt mezi učitelem, didaktikem, vůbec nevím co se stalo, ale vím, že tenkrát jsme se chtěli jít podívat do waldorfské školy a bylo nám to zamítnuté. Že nemůžeme. A zřejmě ta fakulta, ale co bylo v pozadí, na to člověk nemůže přijít, tak nám řekli, abychom se všech těch úplně stylů nevarovali, ale prostě řekli nám, o čem to je, ale že třeba v Německu už to bylo, ale že se to tam zase až tak neosvědčilo. Vždycky dali příklad, že už to někde v jinejch zemích zkusili, ale protože to tam všechno nejsou teď jen waldorfský, tak se to asi neosvědčilo. A byli víc na ty metody a měli možná pocit, že žádný jakoby...tady se těm metodám nějak nedávají jména. Je to spíš takovou intuicí, když to znám z té fakulty, chodila jsem na spousty seminářů, kritické myšlení a tak, tak já si ty metody umím pojmenovat... A asi i víc na té klasické škole to říkáme. Že teď jsem použila brainstorming, oni ho tady třeba taky používají, ale nenazvou to, pro ně je to nějaká přirozená metoda, že všechny děti na vás naházejí všechny nápady, ale klasik si to pojmenuje, že teď jsem s dětma dělala brainstorming, pak by mělo následovat to a to... A tady je to víc jako intuice a víc se tu sledují ty potřeby dětí. A myslím si, že tady si musí člověk pořád říkat dozpátku, proč to jako dělá, na ty klasice jak je to daný, tak člověk tolik nepochybuje. Ale tady jak je jakoby volnost na jedny straně, tak je tu strašná zodpovědnost. Že to fakt hrozně záleží na osobnosti člověka, jak opravdu s těma dětma dělá. Tam v učebnici se to dá poznat, vynechali tolik a tolik stránek, bylo to tam, oni to vůbec nebrali, přitom rodičům by to mohlo být jedno. Teď je to volnější, každá škola má svůj ŠVP. Ta učebnice je jenom pomoc, to není o tom, že to člověk musí projít všechno, ale rodiče to tak neberou. Jsou vychovávaný v tom, co bylo předtím, jsou to moje generace rodičů a chtějí do toho vidět. Chtějí v tom mít ten řád, ale ten jejich řád. A tady pak záleží hrozně na člověku, jak si to naplánuje a hodně i dlouho dopředu, protože to je zase úplně jiný, že pracujete jenom třeba na matematice. Více se jí věnujete do větší hloubky, ale pak je měsíc, kdy se s tou matematikou vůbec nic jako nedělá, nepotkají ji. Nebo tak jako nezáměrně -- vidí čísla na hodinách, v kalendáři a tak, ale nescítá se třeba a neodčítá.

T: Ještě jsem se Vás chtěla zeptat na téma antroposofie, jaký k ní máte vztah jako waldorfský učitel? Je to pro vás při výuce nějak důležitý?

R: Ta by měla být součástí. Že pokud člověk nestuduje antroposofii, tak by neměl být ani waldorfský učitel. To je pro mě hrozně těžký. To je běh na dlouhou trať. To není úplně jednoduchý pochopit. Pro mě je to antroposofie. Z každý filozofie trošku. Úplně se člověk v tom najednou nevyzná, když si přečte jednu knihu, že tomu propadne, tak to není. A i když jsem měla o sobě takový pochybnosti - taky jsem se bála zklamání - že mi řeknou, hele jsi prostě klasik, v tobě to zůstalo, ty to v sobě nějak nemáš, tak jsem to i prozradila, že ze začátku jsem to až odmítala některý názory. Říkám, tohle ne prostě. Tomuhle já nemůžu nikdy propadnout. To je něco úplně mimo, to já nechci ani studovat. No, bez toho to fakt nejde, ale spíš v tom smyslu, že teda třeba když je ta rytmická výchova, tak proč, že se to přes tu antroposofii musí vysvětlit proč to tak je. Že to nevzniklo jen tak, že někdo řekl, hele tohle je dobrý pro děti, tím se to lepší naučí, má to nějaký hlubší přesah, ten si v tom člověk musí hledat. A to je vlastně pořád, tyto otázky. A s něčím souhlasím, asi je přirozený, že se vám něco nelíbí, nejsem fanatik, který propadne najednou, protože učí na waldorfský, tak

antroposofie bude jediná věda, kterou já..., že bych tam nenašla něco čím se já nemůžu ztotožnit. Ale to je o těch otázkách, já to beru, že je to takhle normální.

T: A jak to tedy prožíváte, jak to má waldorfská škola s náboženstvím?

R: Já nejsem věřící, takže to mě taky zajímalo, Já jsem ze začátku pořád měla pocit, že roční stolek je spojený s nějakým náboženstvím, protože i v knížkách je napsaný vyznávání kultu přírody nebo když člověk čte o waldorfsejch školách, tak jsem taky chtěla vědět, do jaké míry. A pak, když jsem si přečetla k čemu je stolek přírodnin, to jsou ty stolečky, jsou v každé třídě a tam je právě vidět ta změna tý přírody. Tam by mělo být něco ze živý přírody, neživý přírody a vlastně sleduje to tu přírodu venku a jsou třeba z důvodu, když řeknu, že jahody se nedají koupit celý rok, tak na tom stolku by dětem mělo dojít, že to není normální. Některým dětem ve městě to nedojde, že to neroste jako celý rok. Tak to je taková ta přírodní stránka, což je úplně přirozená věc. A je to moc hezký, oni ho mají hrozně rádi. Oni se tam chodí dívat, co se tam změnilo, a mají tam ty skřítky. A je fakt, že třeba v průpovědi se říká: „Ó Bože“. Já to s dětma jako vůbec nerozebírám. Věřím, že nad námi něco je a beru to, že celá ta škola je vedená tak, ne někde je jeden Bůh, setkají se tady s Biblií ve třetí třídě, což mi taky nepřijde nic špatného. S příběhy z Bible se setkává člověk celý život, akorát ne tak uceleně. S legendami se taky setkáváme a měli bychom si vzít z někoho vzor, proč by to měl být Spiderman, když to může být někdo z historie. Že je to taková přirozená úcta, že nejsme jen my na světě, že je něco ještě víc. Před tím bysme se měli my trošičku sklonit. Ale nikdy jsem tu neslyšela, ani od kolegů, i když asi vím, že někdo je věřící, nikdy jsem se nesetkala s tlačněním na dospělí nebo děti...ani na semináři za celé ty tři roky k Bohu a tak. Spíš jakoby k respektu k něčemu vyššímu, což věřím, že je.

Takže i na tu madonku jsem se ptala, proč je tady. Protože to je taky symbol první třídy, ale to je v mateřství. Symbol toho, symbol vztah maminka – dítě, což je krásný, když to člověk řekne, ale musí se to říkat. Když jsem tady byla prvně, jenom se třeba za tou kamarádkou podívat, tak jsem si to já sama pro sebe přeložila úplně jinak. Až když jsem se začala ptát a pít se, proč to je, tak jsem to teprve pochopila. Ale podle mě to lidi ze čtení něčeho nemůžou. A že je to velký problém. Svádí to k tomu myslet si, že je tady nějaký kult, nějaká sekta pomalu, což někteří lidi rádi nazývají, že to je sektářské. Pak vidí, že ty děti jsou jiné. Tady taky jsou zlobivci nebo to, ale každý dítě je v jádru dobrý. To z něj děláme my dospělí. Nebo ty situace, co se mu v životě stanou. Takže když můžeme přispět k tomu, aby to nedělalo aspoň tady, protože tady ten respekt má a trvá jim to dlouho. Ty co přijdou od jinud, strašně dlouho jim trvá třeba nás zkoušet. Jestli to není třeba od vás přetvářka, takže ty hranice se oni snaží neustále rozšiřovat, kam až můžou dojít, co se jim stane až... Ale podle mě je to fakt jenom zkouška. A samozřejmě, že i my šílíme, že to není, že jsme pořád klidní a trpěliví. Řeší se to pořád a řeší to všichni a na poradě můžete o tý třídě přede všema mluvit, neřeknou: „Je to tvoje třída – tvůj problém.“ Ale snaží se na to přijít, přijdou se do té třídy podívat, že to vidí zase někdo zvenčí. Taková ta spolupráce je tady mnohem hlubší.

...