

Masarykova univerzita
Filozofická fakulta

Ústav pedagogických věd

Bakalářská diplomová práce

2009

Lucie Viková

**Masarykova univerzita
Filozofická fakulta**

Ústav pedagogických věd

Sociální pedagogika a poradenství

Lucie Víková

**Vztah školy a rodiny ve školské alternativě – případ
waldorfské školy**

Bakalářská diplomová práce

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

2009

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci s názvem Vztah školy a rodiny ve školské alternativě – případ waldorfské školy vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

.....

Poděkování

Ráda bych poděkovala svému vedoucímu práce prof. PhDr. Milanu Polovi, CSc., za vstřícnost a čas, který mi ochotně věnoval, a také za jeho rady a podnětné připomínky.

Dále bych chtěla poděkovat zaměstnancům školy, v níž jsem prováděla výzkum, kteří mi poskytli svůj čas a odpovídali na moje otázky.

Obsah

ÚVOD	6
A. TEORETICKÁ ČÁST	8
1. FUNGUJÍCÍ ŠKOLA Z HLEDISKA VZTAHU ŠKOLY A RODINY	8
1.1. VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ	8
1.2. ŠKOLA A OKOLÍ	9
1.3. DEMOKRACIE A KULTURA ŠKOLY VE VZTAHU ŠKOLY A RODINY.....	10
1.4. CÍLE ŠKOLY A RODINY	11
1.5. RODINA A ŠKOLA.....	11
2. VZTAH ŠKOLY A RODINY NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE	13
2.1. MODELY VZTAHŮ MEZI ŠKOLOU A RODINOU	13
2.2. ARGUMENTY PRO SPOLUPRÁCI ŠKOLY A RODINY.....	15
3. SPOLUPRÁCE ŠKOLY A RODINY	17
3.1. KOMUNIKACE MEZI ŠKOLOU A RODINOU	17
3.2. ROLE RODIČŮ	19
3.2.1. Rodič jako klient – zákazník	19
3.2.2. Rodič jako partner	20
3.2.3. Rodič jako občan	21
3.2.4. Rodič jako problém	21
3.3. PROBLÉM ROLÍ	21
3.4. SITUACE ŠKOLY A RODINY PŘI UTVÁŘENÍ VZÁJEMNÉHO VZTAHU	22
3.4.1. Škola	22
3.4.2. Rodina	22
3.5. FORMY SPOLUPRÁCE	23
4. ALTERNATIVNÍ ŠKOLY	24
4.1. POJEM ALTERNATIVNÍ ŠKOLA	24
4.2. VZNIK A CHARAKTERISTIKA ALTERNATIV	24
5. WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA	26
5.1. ANTROPOSOFIE.....	26
5.2. VÝVOJOVÉ FÁZE DÍTĚTE VYCHÁZEJÍCÍ Z ANTROPOSOFIE	27
5.3. ORGANIZACE A CÍLE WALDORFSKÉ ŠKOLY	27
5.4. CHARAKTERISTICKÉ RYSY WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY	28
5.5. UČITEL VE WALDORFSKÉ ŠKOLE.....	30
5.6. ÚSPĚCHY A KRITIKA WALDORFSKÝCH ŠKOL	31

6. VZTAH ŠKOLY A RODINY VE WALDORFSKÉ ŠKOLE	33
6.1. KONTEXT A PŘEDPOKLADY VZTAHU ŠKOLY A RODINY VE WALDORFSKÉ ŠKOLE	33
6.2. RODIČOVSKÉ ORGÁNY	34
6.3. FORMY SPOLUPRÁCE MEZI WALDORFSKOU ŠKOLOU A RODINOU	35
7. VZTAH ŠKOLY A RODINY V BĚŽNÉ A WALDORFSKÉ ŠKOLE	38
B. EMPIRICKÁ ČÁST	41
8. METODOLOGIE EMPIRICKÉ ČÁSTI	41
8.1. CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	41
8.2. METODA VÝZKUMU	41
8.3. VÝBĚR VÝZKUMNÉHO VZORKU A POPIS PROSTŘEDÍ VÝZKUMU	42
8.4. NÁSTROJ SBĚRU DAT A POPIS SBĚRU DAT	42
8.5. ETIKA VÝZKUMU	43
8.6. ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	43
9. VÝSLEDKY VÝZKUMU	44
9.1. WALDORFSKÁ ŠKOLA A JEJÍ UČITEL	44
9.2. RODIČE	46
9.3. KOMUNIKACE	49
9.4. SPOLUPRÁCE S RODIČI VE WALDORFSKÉ ŠKOLE	52
9.5. VZTAH ŠKOLY A RODINY VE WALDORFSKÉ ŠKOLE	54
DISKUSE	55
ZÁVĚR	58
POUŽITÁ LITERATURA	60
SEZNAM PŘÍLOH	64

Úvod

Tématem práce je vztah školy a rodiny ve školské alternativě – případ waldorfské školy. Vztah školy a rodiny je součástí vztahů školy s okolím, kam kromě rodiny může spadat i zřizovatel, obec, další školy, organizace apod. Vzhledem k tomu, že oblast okolí školy je velice široká, zaměřila jsem se ve své práci jen na školu a rodinu. Pouze v úvodní kapitole popisují vztah školy a rodiny v rámci dalších vztahů školy s okolím.

Vztah školy a rodiny byl dlouho omezen na jednosměrný přenos informací od školy k rodičům. Názory na vztah a spolupráci školy a rodiny se postupně vyvíjel a v podstatě až od 70.–80. let 20. století dochází k tomu, že se rodiče začínají konstruktivně zapojovat do života školy. Dnes již existuje mnoho argumentů, které odůvodňují zapojení rodičů ve škole. Cílem už není rozdělovat výchovu školní a rodinnou, ale naopak to, aby se vzájemně podporovaly a doplňovaly (Rabušicová a kol., 2004).

Spolupráce školy a rodiny je založena na komunikaci, která by měla být především obousměrná a měla by fungovat jak na úrovni individuální a třídní, tak i na úrovni školní (Pol, Rabušicová, 1997). Důležité jsou možnosti, které škola nabízí z hlediska vztahu s rodiči, a naopak jak jsou rodiče ochotni spolupracovat a co chtějí investovat do vztahu se školou, a to nejen v oblasti financí. Je nutné si také uvědomit, že přes rostoucí ochotu školy spolupracovat s rodiči a budovat s nimi vztah, stojí na druhé straně rodiče, kteří jsou stále více pracovní a časově vytíženi (Viktorová, 2004). Rodiče si tedy musí také uvědomit své priority.

Alternativní školy vznikly na základě kritiky tradičních škol zhruba na počátku 20. století. Kromě waldorfské školy patří mezi klasické reformní školy i škola montessoriovská, freinetovská, jenská a daltonská. Zakladatelem waldorfské pedagogiky je Rudolf Steiner, který vycházel z filozofické koncepce zvané antroposofie (Průcha, 2004). Waldorfská škola je mimo jiné založena na iniciativě, spolupráci a spoluzodpovědnosti všech zúčastněných na školním životě (Grecmanová, Urbanovská, 1996).

Téma vztahu školy a rodiny právě ve školské alternativě jsem si vybrala proto, že v alternativních školách je tato oblast poměrně málo empiricky prozkoumaná a chtěla bych tak svou prací přinést alespoň základní obraz toho, jak vypadá uvedený vztah v jedné z alternativ, tedy ve waldorfské škole.

Výzkumným cílem mé bakalářské práce je zjistit charakter vztahu školy a rodiny ve waldorfské škole pomocí případové studie. V teoretické části se zabývám především základními pojmy a kontextem vztahu školy a rodiny – jak by mohl fungovat, jak se vyvíjel názor na něj a co je pro něj důležité. Protože je mým cílem zaměřit se na vztah školy a rodiny především v alternativních školách, uvádím charakteristiku a podstatu alternativ, a zejména pak waldorfské pedagogiky. Poté jsem se zaměřila na to, zda a jak je v odborné literatuře popsán vztah rodiny a školy ve waldorfské škole. V závěru teoretické části se zamýšlím nad některými odlišnostmi ve vztahu školy a rodiny v běžné a waldorfské škole, vycházím přitom z poznatků, které jsou uvedeny v předchozích kapitolách mé práce.

V empirické části popisuji v úvodu metodologii výzkumného šetření, které je provedeno kvalitativně. Výzkum zaměřený na vztah školy a rodiny jsem provedla na jedné waldorfské škole v České republice. Zaměřila jsem se na faktory, které ovlivňují vztah školy a rodiny a jejich projevy. Jádrem této části tvoří především interpretace výpovědí aktérů mého výzkumu. Výsledky nepřeceňuji, ale pracovala jsem korektně, a tak soudím, že mají jistou výpovědní hodnotu o fungování vztahu školy a rodiny ve waldorfské škole.

A. Teoretická část

1. Fungující škola z hlediska vztahu školy a rodiny

V úvodní kapitole se zabývám pojmy školy a rodiny. Uvádím také předpoklady, které by měla mít fungující škola s dobrými vztahy s okolím a rodinou, její příklad, některé pojmy související se vztahy školy a rodiny a cíle školy a rodiny.

1.1. Vymezení základních pojmů

Školu bychom měli chápat v širším kontextu, tedy nejen jako to, co se odehrává uvnitř jejich zdí, ve výuce a ve vztazích mezi žáky a učiteli. Škola je instituce, kterou vytvořila společnost a ta má zájem na tom, co se ve škole děje, školu reguluje a hodnotí (Helus, 2007). Škola je začleněna do svého prostředí, které obsahuje vztahy školy a rodiny a školy a komunity, školy a celé společnosti. Škola musí být někým řízena a uspořádána (Průcha, 2002). Škola je podle Heluse (2007) sociální instituce, jejímž hlavním úkolem je řízená, systematická socializace dětí a mládeže s důrazem na vzdělávání. Kromě této řízené socializace se ve škole rozvíjí také mezilidské vztahy, spontánní vztahy mezi dětmi. Škola by tedy měla existovat nejen sama o sobě, ale měla by se propojit s příležitostmi, které nabízí obec, či lokalita. Školu ovlivňuje několik faktorů, jako jsou: vzdělávací, školská politika státu, její zřizovatel, vedení školy, iniciativa učitelů, zahraniční trendy a srovnávání, věda a technologie, způsob života lidí dané společnosti, jejich cíle a hodnoty, a také samozřejmě samotní žáci, jejichž specifické znaky jsou dané dobou, ve které žijí.

Školu můžeme chápat jako sociální instituci, kdy školní vzdělávání je ve svých základních principech stále stejné, přestože se mění její aktéři, má tedy neosobní charakter. Školu ale můžeme chápat i z hlediska organizace. Organizací pak rozumíme konkrétní školu, kde jsou vytvořeny vnitřní postupy, je zastoupena konkrétními lidmi, a tím se pak stírá neosobní charakter instituce (Moravcová-Smetáčková, 2004).

Školu můžeme v rámci organizace vnímat jako organizaci běžnou, která se tímto pojetím neliší od jiných organizací (výrobních, obchodních apod.) a není tedy nutné ji řídit, vést a spravovat jinak než tyto jiné organizace. Můžeme ji ale chápat jako specifickou organizaci, ve které musíme uvažovat o tom, že škola má jisté specifické nároky na vedení, řízení a správu, a je proto nutné s tímto ohledem připravit adekvátně i vedoucí pracovníky. Specifickým úkolem právě školy je podle Pola a kol. (2004) vychovávat a vzdělávat. Vedle tohoto dvojího pojetí školy jako organizace stojí ještě

škola jako pospolitost. Jejím hlavním pilířem je podle Pola a kol. (2004) vzájemný respekt, který je vyžadován. Pro její vedení, řízení a správu to znamená, že se zaměřuje na rozvoj potenciálu jednotlivců, skupin i školy jako celku (Pol, 2007a).

Rodina je také sociální institucí. Rodinu jako instituci vidíme díky závaznému systému uspořádání a pravidlům soužití, ale také jako společenskou skupinu, která má jistou formu vztahů členů a organizaci (Havlík, Kořa, 2002). V rodině probíhá primární socializace (Helus, 2007), tedy první kontakt dítěte se společností a kulturou. Rodina je také základním životním prostředím, ve kterém dítě žije. Model rodiny se neustále mění, podle Možného (2004) je dnes mnohem více rodin neúplných. Rodina se v posledních letech stává více nestabilní díky zvýšení počtu rozvodů a rodin s jedním dospělým. Dalším trendem je také rodina pouze s jedním dítětem, které se pak neučí sourozenectví a hledání svého místa ve skupině. Tento úkol poté musí přejímat škola. Roli rodiny také může často nahradit skupina vrstevníků, která je schopna ovlivnit jedince v určitém věku mnohem více než rodina. Rodina podle Viktorové (2004) také dnes mnohem méně pomáhá doma dítěti s přípravou do školy, což je dáno pracovní vytížeností rodičů, či jediného dospělého v rodině, ale i tím, že rodina a její výchova je stále liberálnější a dává dítěti volnost v trávení volného času, a tak může chybět mobilizace k práci.

1.2. Škola a okolí

Na kvalitě školy se podle Šťávy (2003) podílí několik činitelů a to především ti, kteří se účastní přímo na výchovně vzdělávací činnosti školy. Za tyto považuje autor vedení školy, učitele, žáky, rodiče, veřejnost, dále pak instituce, kam žáci odcházejí, školskou správu a obec, kde je škola umístěna. Na kvalitě školy se také podílí její hodnotová orientace, sociální vztahy, jasné výchovné a vzdělávací cíle, které škola realizuje a další činitelé. Učitelé by měli komunikovat nejen s žáky, ale i s rodiči a řízení školy by mimo jiné mělo být zaměřeno na otevřenou spolupráci s různými spolupracujícími organizacemi, s žáky a jejich rodiči, se zřizovatelem, s obcí atd.

Za ústřední pojem a faktor, který formuje efektivní veřejnou politiku školy považuje Walterová (2004) sociální kapitál, což znamená rozsah a hloubku sociálních sítí, vzájemnou důvěru a reciprocitu, normy a hodnoty, které podporují nebo vytváří spolupráci uvnitř skupiny (školy) i mezi skupinami (především vztah mezi obcí, či městskou částí, sídlištěm, rodiči a školou). Uvnitř školy jsou to vztahy mezi žáky samotnými, mezi žáky a učiteli, mezi učiteli navzájem a mezi učiteli a vedením.

U vnějších vztahů školy je to především zapojení rodičů, angažovanost školy vůči obci, propojení vzdělávacího programu s účastí na veřejných aktivitách, nabídka mimoškolních a zájmových aktivit.

Dnes se jeví za takovýto fungující model spolupracující školy a obce, dalších partnerů i rodiny například koncept komunitní školy a zmiňují ho zde především proto, že důležitým předpokladem pro komunitní školu je partnerství. Jde o školu, která pořádá aktivity nad rámec své základní funkce, tedy vzdělávání žáků (Rabušicová a kol., 2004). Komunitní škola reaguje na potřeby místní komunity, rozvíjí a uskutečňuje nápady vzniklé v komunitě, nabízí a využívá školní prostory, vybavení a lidský potenciál ve prospěch komunity, zapojuje do procesu vzdělávání rodiče a další dospělí (Vik, 2007). Podle Rabušicové a kol. (2004) jde především o zapojení rodičů při aktivitách svých dětí, další cílovou skupinou komunitní školy jsou děti předškolní a jejich rodiče (propojení předškolního vzdělávání se základní školou), dále to může být nabídka služeb, místností školy pro seniory (např. kurzy internetu, možnost stravování ve školní jídelně) a nejen pro ně, ale i pro ostatní dospělé (kurzy jazykové, počítačové). Nemalou roli zde také hrají vztahy a podpora komunitní školy obcí.

1.3. Demokracie a kultura školy ve vztahu školy a rodiny

Demokracie a kultura školy se dotýkají i oblasti vztahu školy a rodiny, a protože je považují za důležité v této souvislosti, uvádím je zde.

Podle Pola a kol. (2006a) se mimo jiné demokracie ve škole týká také zlepšování vztahů mezi školou, rodinou a veřejností celkově. Tyto vztahy vyjadřují provázanost vnějšího okolí (partneři, rodiče, komunita, obec apod.) a vnitřního fungování školy. Složky demokracie jako je vymezení kompetencí, jistá organizační struktura, ve které mají své místo i rodiče (rodičovská sdružení, rady škol apod.), kultura školy¹ a respektování pravidel vlastně vyjadřují i místo rodiny či rodičů ve vztahu ke škole.

Pokud tedy mluvíme o škole spolupracující s okolím (Rabušicová, 2004), která není izolovaná, ale je zapojena do místního prostředí, spolupracuje s rodiči a dalšími partnery, jedná se o otevřený systém, který je předpokladem pro efektivně fungující školu.

¹Kultura školy zahrnuje hodnoty, normy a způsoby chování, postoje, symboly, rituály ve školách, projevuje se v chování lidí ve škole a může nabývat různé podoby, protože ji vytvářejí lidé na základě vnímání chodu školy, zkušenosti, prožívání vztahů a pocitů k rolím ve škole (Pol a kol., 2006b).

Kultura školy je jedna z důležitých složek demokracie i ve vztahu k rodině. K tomu, aby bylo možné zkoumat kulturu školy je nutné zaměřit se podle Pola a kol. (2006b) na chod školy. Ve vztahu školy a rodiny je důležité, jak je škola otevřena okolí, kdo by se měl účastnit komunikace mezi školou a okolím, dále kdo by se měl podílet na vytváření a naplňování vize školy, čeho by se měla týkat, kdo by se měl shodovat na principech fungování školy, čeho by se tyto principy měly týkat. Ve všech těchto oblastech hrají významnou roli rodiče a rodina. Pokud ovšem hodnoty, normy, postoje školy nepodporují vztah a spolupráci školy a rodiny, tak se kultura školy nepodílí pozitivně na tomto vztahu.

1.4. Cíle školy a rodiny

Podle Dvořáka (2005) je pro efektivní vzdělávání důležitý nejen komplexní pohled na dítě, ale rovněž i to, aby cíle školy a rodiny byly totožné, nebo se sobě alespoň co nejvíce blížily. Ovšem dosáhnout tohoto stavu není tak jednoduché, protože ne všichni rodiče mají stejný cíl, proč jejich dítě vlastně vstupuje do vzdělávacího procesu a co by zde mělo získat. Společným obecným cílem by však měla být vždy výchova a vzdělávání. Proto, aby bylo možné rozvíjet spolupráci školy a rodiny, je důležitý partnerský rovnocenný vztah mezi rodiči a školou (Rabušicová a kol., 2004), a to jak na úrovni výchovy, tak vzdělávání. Partnerský vztah může existovat tehdy, když je přítomen vzájemný respekt, akceptace postavení druhé strany a také schopnost naslouchat a diskutovat, jak může vzájemná spolupráce daný proces výchovy a vzdělávání zlepšit.

Podle Štecha (2007) je škola přítelem rodiny, ale zároveň by měla poskytovat dětem něco jiného než rodina, a často se tak může dostat do rozporu s rodinným způsobem socializace. Myslím si, že působení učitelů by nemělo být v rozporu s přáním rodiče, ale na druhé straně to neznamená, že rodinná socializace musí být vždy správná, a proto se může někdy dostat do rozporu s tou školní. Ale samozřejmě by se v nejlepším případě obě působení měla doplňovat.

1.5. Rodina a škola

Rodina není jen vnějším prostředím dítěte. Svým působením promítá do osobnosti dítěte různé znaky, ovlivňuje jeho vývoj a osobnost, jeho názory, postoje i předpoklady pro školní úspěšnost. Proto by mezi učitelovy kompetence měla patřit i způsobilost rozumět žákům skrze jejich rodinné prostředí a být v kontaktu s rodiči.

Rodina ovlivňuje dítě hlavně svým socioekonomickým statusem, výchovným stylem a strukturou rodiny. Všechny tyto rysy se promítají do osobnosti dítěte, ale také do očekávání rodičů od školy. Pokud by učitel znal všechny tyto okolnosti, bylo by pro něj mnohem jednodušší a efektivnější s dítětem pracovat, ale to je spíše idea než skutečný stav (Helus, 2007).

Pro úspěšnou spolupráci školy a rodiny je podle Rabušicové, Pola (1996) důležité mimo jiné to, co od vzdělávacího procesu a učitele očekávají rodiče, a co naopak učitelé očekávají od rodičů. Proto, aby fungovala nejen spolupráce rodičů s učiteli a školou, ale aby efektivně fungovalo celkově školní vzdělávání, je tak důležité ujasnit si tyto požadavky a očekávání.

Rodiče od učitelů a školy mimo jiné očekávají radu tehdy, když s dítětem není něco pořádku, zájem o jejich dítě. Často si myslí, že učitel má dítě ve škole naučit vše potřebné bez domácích úkolů, že má učitel vyřešit školní problémy ve škole, má být ke všem spravedlivý a má mít rád jejich dítě aj. Někteří rodiče by si přáli, aby je škola nezatěžovala – látka se má v případě potřeby vysvětlovat i mimo vyučování ve škole. Učitelé očekávají od rodičů především spolupráci, ochotu řešit společné problémy, zájem o děti, zájem o setkávání s učitelem, péči a kontrolu práce jejich dětí, společné trávení času dětí s rodiči, zajištění pozitivního rodinného prostředí, zpětnou vazbu rodičů na činnost školy aj. (Rabušicová, Pol, 1996).

Škola dává člověku kvalifikační předpoklady, ale zda si vzdělání a kvalifikaci člověk osvojí, je závislé především na hodnotě, kterou rodina vzdělávání dává (Havlík, Kořa, 2002).

2. Vztah školy a rodiny na základní škole

Cílem této kapitoly je objasnit důležitost vztahu školy a rodiny. Zaměřím se na hlavní argumenty pro zapojení rodičů do spolupráce se školou a na to, jak se vztah školy a rodiny vyvíjel. Ráda bych se ale ještě pozastavila nad tím, kdo by měl být účastníkem vztahu školy a rodiny. V publikacích, které jsem si měla možnost prostudovat, se nejčastěji hovoří o rodiči/rodičích na straně jedné a na druhé straně o zástupcích školy, kteří jsou reprezentováni učiteli nebo skupinou učitelů, ale také ředitelem školy, který především vytváří podmínky pro partnerství mezi školou a rodinou nebo pro dobrou komunikaci. Učitel je poté ten, kdo partnerství, a hlavně komunikaci mezi školou a rodiči přímo realizuje. Do oblasti vztahů školy a rodiny patří podle Rabušicové a kol. (2004) dvě základní části: rodičovské zapojení do vzdělávacího procesu a vzdělávání rodičů.

2.1. Modely vztahů mezi školou a rodinou

Předpokladem pro to, podle Štecha (1997), aby vůbec mohlo dojít ke vztahu školy a rodiny, je samozřejmě samotný vznik povinné školní docházky a také to, že škola začíná přebírat některé funkce rodiny. Zvláště v oblasti socializace dítěte přebírá tzv. „službu“ či „přípravu na život“. Teritorium rodiny je pak stále víc narušováno školou a vzniká tak nutnost tyto vztahy řešit.

Empiricky se začínají vztahy školy a rodiny zkoumat až koncem 50. let 20. století (Štech, 1997). Proto se budu dále zabývat modely vztahů školy a rodiny z hlediska vývoje od 60. let do současnosti. Právě zde můžeme nalézt rozvíjení představ a přístupů ke vztahu školy a rodiny. Považuji za důležité tento vývoj uvést, aby bylo zřejmé, že se vztah vyvíjel, neustále vyvíjí a vyvíjet jistě bude i nadále. Podle Rabušicové a kol. (2004) existují následující 4 modely vztahů školy a rodiny:

- Kompenzační model převládal v šedesátých a sedmdesátých letech. Východiskem pro spolupráci školy a rodiny byla představa, že někteří rodiče či skupiny rodičů nemají dostatek možností a schopností být dobrými rodiči natolik, aby dokázali své dítě podporovat v jeho rozvoji hlavně díky svému socioekonomickému postavení. V tomto případě má přijít škola se specificky vytvořenými institucemi či programy zaměřenými na tento problém a kompenzovat jejich rodičovské nedostatky. Postupně se tento typ spolupráce začal uplatňovat i tam, kde

nebylo jen socioekonomické znevýhodnění, ale mohla to být i rozdílnost v celkové socializaci v rodině, v komunikaci a emocionálním zázemí rodiny. Rodiče byli chápáni jako spolupracovníci ve výchově a vzdělávání, ale školy určovaly postupy, díky nimž by měly být zlepšovány výsledky dětí ve škole.

- Konsensuální model se prosazoval v letech sedmdesátých a osmdesátých. Důraz byl kladen na komunikaci s rodiči, která ale byla převážně jednosměrná. Škola a rodina začaly být chápány jako sobě rovné prostory pro výchovu a vzdělávání dětí. Učitelé byli vedeni a nuceni ke komunikaci s rodiči, aby získali informace pro jejich práci ve škole a aby byli schopni provázat učení dětí ve škole a doma. Hledaly se cesty, jak tyto základní modely (rodinný a školní) výchovy a vzdělávání propojovat.
- Participační model byl podporován v osmdesátých a devadesátých letech. Rodiče jsou chápáni jako aktivní občané, kteří jsou schopni podporovat svoje dítě v jejich vzdělávání. Rodina ale začíná ztrácet své postavení jako socializační a výchovná instituce, její výchovné působení začíná slábnout a musí částečně ustoupit jiným socializačním institucím. Některé úkoly rodiny musí začít přebírat škola.
- Model sdílené odpovědnosti je modelem posledních let. Dává ještě větší podíl rodičům na rozhodování. Zdůrazňuje společnou odpovědnost učitelů a rodičů za výsledky určitých rozhodnutí. Smyslem je zapojit rodiče do takových aktivit, ze kterých budou mít jejich děti prospěch. Rizikem ovšem je, aby se sdílená odpovědnost opět nerozdělila na odpovědnost rozdělenou.

Každý model svým způsobem řeší spolupráci školy a rodiny podle toho, v jaké době se nacházela naše společnost, jaké měla hodnoty a představy. S postupem času se klade čím dál větší důraz na co největší zapojení rodičů do práce školy – od rozdělení jasných kompetencí školy a rodiny až do sdílení těchto kompetencí. Myslím, že je ale přesto nutné vymezit si, jaké skutečnosti, povinnosti, práva má škola a jaké má rodina a vzájemně si do nich nezasahovat i při modelu sdílení kompetencí a odpovědnosti. Přestože podle Moravcové-Smetáčkové (2004) posilují uvedené skutečnosti pravomoci rodiny, mocenská převaha je stále na straně školy. Ta je dána úlohou školy jako instituce socializace a také legislativním zakotvením.

2.2. Argumenty pro spolupráci školy a rodiny

Škola velmi ovlivňuje čas rodin, zasahuje také do jejího hodnotového systému. Funkce školy a rodiny se vzájemně doplňují, ale mohou se dostávat často i do rozporu, především v hodnotovém systému, či ve způsobu výchovy. Vliv školy může být v některých životních oblastech a obdobích dokonce větší než vliv rodiny, proto by pro úspěšný vývoj dítěte měly tyto dvě významné výchovné instituce spolupracovat (Havlík, Kořa, 2002).

Podle Pola, Rabušicové (1997) je obecným argumentem pro zapojení rodičů do školního vzdělávacího procesu to, že je důležité využít potenciál a možnosti lidí, kterých se tento proces týká (tedy rodičů) k naplnění cíle (výchovy a vzdělávání jejich dětí), nikoli jejich odsunutí do pasivní role. První skupina argumentů říká, že proto, aby mohli rodiče dobře pečovat o své dítě, musí porozumět tomu, čím se dítě ve škole zabývá, proč se tím zabývá a jak úspěšně. Rodiče by proto měli mít přístup k informacím o práci svých dětí a možnost diskutovat nad pokrokem dětí, nad způsobem práce s dětmi. Rodiče by se měli tedy podílet i na školním vzdělávání svých dětí a mají také právo hrát důležitou roli při formulování politiky školy.

Druhá skupina argumentů je zaměřena na vliv rodičů na školní výsledky dětí. Z výzkumů plyne, že na výsledky dětí má jasně největší vliv postoj rodičů ke školní výchově a vzdělávání (iniciativa rodičů v kontaktech s učiteli, pomoc rodičů dětem s úkoly, přístup rodiny ke knihám a jiným kulturním zdrojům). Dalším faktorem, který ovlivňuje školní výsledky dětí, je socioekonomický status rodiny a teprve na dalším místě je stav školy (rysy její organizace, zkušenosti učitelů...). Pokud se vychází z předpokladu, že většina rodičů chce pomoci v učení svých dětí, snaží se o to a mohou něčím užitečným přispět, pak je odpovědností školy, aby navázala s rodinami těsnější pracovní vztah. Spolupráce školy a rodiny může také přispět ke zkvalitnění vztahu mezi dítětem, rodičem a učitelem a také mohou rodiče přinést do učebních postupů školy a učitelů různé inovativní a zkvalitňující prvky, které pak vedou k lepším školním výsledkům jejich dětí (Pol, Rabušicová, 1997).

Rodina, jak již bylo řečeno v úvodní kapitole, ovlivňuje osobnost dítěte a jeho rozvoj. Důležité je, aby byla rodina rodinou funkční, aby tedy byla optimálním primárním socializačním prostředím. Bohužel snížená funkčnost rodiny je dnes častým jevem a učitel by si měl všimnout, jak se to projevuje na dítěti, a mohl by být rádcem, konzultantem jemu i jeho rodině v kritických obdobích (Helus, 2007). Ovšem z výzkumu podle Rabušicové (2004) vyplynulo, že škola jen ve velmi omezené míře

může podpořit fungování rodiny, především díky odkazu na autonomii rodiny. Intervence do rodiny je u nás spíše nahodilá, a pokud se jedná o podporu fungování rodiny, jde především o pořádání vzdělávacích kurzů s otázkami výchovy a vzdělávání. Na zasahování přímo do rodinných vztahů se učitelé necítí kompetentní a respektují intimní prostor rodiny, nebo zasahují pouze zprostředkovaně přes dítě.

Vliv podmínek v rodině je podle Štecha (2004) nesporný, a to především na úspěšnost dětí. Není podstatné, zda se jedná o vliv nepřímý, např. vzorem, nebo vliv, kdy rodiče působí na děti přímo svou aktivitou. Důležitější než socioekonomický status rodiny je fakt, zda rodiče doma s dětmi pracují a věnují se jim.

3. Spolupráce školy a rodiny

Úspěšná spolupráce školy a rodiny je založena na několika důležitých faktorech. Jedná se o úroveň komunikace mezi školou a rodinou, a dále je to znalost toho, s jakou rolí se ztotožňuje ve vztahu ke škole rodič a jakou mu připisuje škola (učitel, vedení školy) a na základě toho s ním jedná, případně spolupracuje. Dalším faktorem, který ovlivňuje spolupráci, je situace školy a rodiny. Formy možné spolupráce uvádím v závěru kapitoly.

3.1. Komunikace mezi školou a rodinou

Podle Rabušicové a kol. (2004) je komunikace základ pro spolupráci mezi školou a rodinou. Podle toho, na jaké úrovni a jakým způsobem probíhá tato komunikace, se odvíjí formy spolupráce a aktivity školy vůči rodině. „Komunikace je proces předávání informací nebo také sdílení významů mezi dvěma či více lidmi.“ (Rabušicová a kol., 2004, s. 71).

Dobrá komunikace je podle Dvořáka (2005) důležitá, protože pokud rodiče rozumí požadavkům učitele a učitel zná očekávání rodičů, je to vždy ve prospěch žáka. Důležité je předávat si vzájemně informace o učebních návycích dítěte, postojích ke škole, sociálních vztazích a o prospěchu a vývoji dítěte. Když učitel cítí, že komunikaci s ním a školou rodiče vítají a že je podporována vedením školy, bude častěji jejím iniciátorem.

Podle Rabušicové a kol. (2004) je u komunikace důležitý komunikační kontext a také to, v jaké roli se rodič nachází – zda se jedná o rodiče jako zákazníka, partnera, občana nebo problém (viz kap. 3.2). Uvedená fakta jsou podstatná, protože když učitel zná roli rodiče ve vztahu ke škole, ví, co rodič od školy a komunikace s ní očekává a jakým způsobem s ním může učitel či škola efektivně komunikovat. Od role rodiče se odvíjí také četnost a směr komunikace.

Podle Rabušicové, Pola (1996) stále existují bariéry v komunikaci mezi školou a rodinou, což je dáno zvláště nedostatkem vzájemné důvěry a respektu. Bariéry, které vznikají v komunikaci a následně v partnerství mezi školou a rodinou, jsou dány také ekonomickou situací rodin i škol. V případě školy se jedná zejména o financování, tj. přidělování finančních prostředků na počet žáků ve třídě, což nedává prostor pro snížení počtu žáků a individuálnímu přístupu k dítěti i rodičům.

Překážkou může být neujasnění toho, kdo má být vlastně iniciátorem komunikace. Většina ředitelů si myslí, že by to měli být rodiče, ale většina zahraničních autorů říká, že iniciativu by měla rozhodně vyvíjet především škola (Rabušicová, Pol, 1996).

Komunikace, která se podílí na budování vztahů mezi školou a rodinou by podle Pola, Rabušicové (1997) měla probíhat na úrovni individuální, a to pomocí individuálních konzultací, případně návštěv v rodině, ale také díky písemným zprávám. Písemné zprávy mohou mít podobu deníků, deníčků s úkoly a průběžnými zprávami pro rodiče, které si vedou žáci, případně učitelé; záznamníků, kde komunikace plyne oběma směry mezi rodiči a učiteli; zpráv o učebním pokroku, které obsahují aktuální stav vědomostí a dovedností i jejich rozvoj a pokrok; sešitu kontaktů s informacemi o škole, základními organizačními kontakty a také údaji, kdy je možná konzultace s učitelem a vedením. Další úroveň komunikace by měla být třídní, což představují např. třídní schůzky, v rámci nichž je cílem informovat rodiče o akcích školy, třídy, o obsahu výuky, jejich metodách. Probíhá zde také volba zástupce do rodičovského orgánu školy. Dále se jedná o komunikaci na úrovni školní, kterou reprezentují sdružení rodičů, rady škol apod. Zde existuje snaha, aby se rodiče spolupodíleli na rozhodování o školních záležitostech.

Pokud rodič vidí, že jeho představy o práci s dítětem ve škole jsou ohroženy, snaží se působit na školu a učitele, a to především pomocí vyjednávání. Cílem tohoto vyjednávání je pak hledání společného komunikačního kódu, který není samozřejmostí (Štech, 2004).

Výzkumy potvrzují, že komunikace, která proběhne pravidelně asi 2–3 za rok, většině rodičům vyhovuje a jen menšina (asi 10%) by si přála radikální změnu. Změna by neměla přijít tedy ze strany četnosti komunikace, ale spíše z hlediska obsahu sdělovaných informací, které by neměly obsahovat jen závěry a hodnocení, ale spíše návody, rady, příčiny a způsob, jak zasáhnout ve výchově a vzdělávání dítěte. Přímá komunikace mezi učitelem a rodiči je spíše vynucena problémy dítěte, kdy se rodič snaží osobním přístupem situaci řešit (Štech, 2004).

Zajímavé také je, kdo z rodičů vstupuje do komunikace se školou v závislosti na situaci. Podle Moravcové-Smetáčkové (2004) přichází do školy ve většině případů matka, pokud se jedná o běžnou situaci (např. třídní schůzky, konzultace atd.), pokud ale jde o řešení konfliktu mezi školou a rodinou, přichází tuto situaci řešit otec.

3.2. Role rodičů

Roli chápou jako kvalitu vztahu, který obsahuje úroveň spolupráce, zájem, hodnoty, rozdělení a sdílení kompetencí. Podle Rabušicové a kol. (2004) můžeme rozpoznávat čtyři role rodičů ve vztahu ke škole. Rodič jako klient – zákazník, rodič jako partner, občan a problém. Nejčastěji je u nás pohlíženo na rodiče jako na klienta (82% zástupců škol i rodičů), na druhém místě je vnímán rodič jako partner (38%), dále rodič jako problém (22%) a nakonec rodič jako občan (18%). Štech (2004) mluví o stylu rodičovské koordinace, který se projevuje i v rolích rodičů, které můžeme také rozpoznávat podle míry aktivity rodičů a podle odpovědnosti rozdělené mezi školu a rodinu od jasného vymezení hranic až po stejnou míru zodpovědnosti v různých situacích, která se uplatňuje u rodiče jako partnera.

3.2.1. Rodič jako klient – zákazník

Dnes se nacházíme v situaci, kdy rodič – klient má možnost výběru školy (zboží). Tato okolnost pak vede k soupeření mezi školami a to může vést ke zkvalitňování jejich služeb. Díky možnosti výběru školy se pak očekává větší spolupráce rodičů se školou, protože ti takto mají možnost ovlivnit kvalitu „kupovaných“ služeb. Ovšem rodiče jsou si často vědomi svých nedostatečných časových možností a toho, že zvenku nemají možnost detailně pochopit procesy ve škole, a proto chápou učitele jako odborníky a nezasahují příliš do jejich práce.

Zákaznický koncept vypadá tedy tak, že v případě, že rodič není spokojen s nabízenými službami, vybírá jinou školu. Rodič jako zákazník není ten, kdo by se aktivně podílel na školním vzdělávání. Základní ukazatele rodiče zákazníka jsou tyto: (1) konkrétní školu zvolil záměrně, (2) chce, co nejkvalifikovanějšího učitele pro své dítě, (3) trvá na tom, aby mu škola podávala informace (Rabušicová a kol., 2004).

V souvislosti s rolí rodiče jako klienta můžeme mluvit o míře aktivity (Štech, 2004), kterou rodiče vyvíjejí, od situace, kdy nechávají bez komentáře na škole, jak se s dítětem pracuje až po situaci, kdy se nějakým způsobem angažují do práce školy s dítětem. Míru aktivity rodičů, ale můžeme hledat také u „rodiče jako problém“ a v jistém smyslu i u „rodiče partnera“ a „občana“, kde je ale aktivita rodičů podstatou a podmínkou.

3.2.2. Rodič jako partner

Tento model je důležité chápat spíše jako ideál než reálnou situaci. Mělo by jít především o snahu přiblížit se nastíněné situaci partnerství rodičů a školy.

Podle Rabušicové a kol. (2004) jde o vyrovnaný vztah, kdy dochází ke vzájemnému docenění přínosu partnera pro rozvoj dítěte. Učitel se snaží potlačit svou roli odborníka a přijímá názory a podněty ze strany rodičů jako přínos pro svou práci. Rodiče sice nemají odborné vzdělání, ale mají svoje zkušenosti s výchovou a s dítětem, které mohou poskytnout učiteli. Pro budování takového vztahu je důležitý vzájemný respekt, ochota jednat a společný účel.

Partnerství podle Rabušicové a kol. (2004) může být dvojího druhu, výchovné a sociální. Za výchovné partnerství je považováno vstupování do vztahu školy a rodiny za účelem lepší péče o děti, výchovu a vzdělání.

Sociální partnerství je partnerství, které je realizováno především v zájmu rozvoje školy. Sociální partnerství mezi školou a rodinou se nejčastěji realizuje podle Rabušicové a kol. (2004) pomocí školních rad, různých komisí, spolků a sdružení. Jedna z forem sociálního partnerství je rada škol. Ze sond, které zkoumaly v minulých letech stav rad škol, vyplývá, že pouze asi 4% základních škol mají zřízeny radu školy. Typičtější formou sociálního partnerství je v ČR „rodičovské sdružení“. Na úrovni ZŠ má takové sdružení asi 76 % škol. Mezi činnosti rodičovského sdružení patří nejčastěji usnadnění komunikace mezi školou a rodiči a prosazování zájmů rodičů vůči škole.

Partnerství mezi školou a rodinou na školách je považováno jednoznačně za žádoucí, a pokud má škola a rodina dítě podporovat v jeho úsilí, musí tyto instituce spolupracovat. Partnerství má bohužel několik omezení. Nejčastějším je nedostatek času ze strany rodičů. Rizikem partnerství je také to, že spolupracovat je ochotna spíše menší část rodičů. Potom se vytvoří jisté aktivní jádro rodičů, které však může odrazovat rodiče pasivnější. Častějším zástupcem při spolupráci školy a rodiny bývá žena (matka) a také spolupráce „upadá“ s postupem dítěte na vyšší stupeň. Na druhé straně existuje problém s pracovní vytížeností učitelů a také s pocitem učitele, že není dostatečně připraven na práci s rodiči (Rabušicová a kol., 2004).

Podle Pola, Rabušicové (1997) by partnerství mělo mít nejlépe podobu zapojení rodičů do výchovných a vzdělávacích procesů v zájmu péče o jejich děti a mělo by se také jednat o zapojení rodičů v rozvoji školy jako celku.

Štech (1997) chápe kooperaci školy a rodiny jako kompetence jiných výchovných činitelů (rodičů), které jsou volně a široce vymezeny, kteří svým úsilím podporují a rozvíjí kompetence školy.

3.2.3. Rodič jako občan

Pohled na rodiče jako občana v rámci vztahů školy a rodiny není u nás příliš tradiční a charakterizování rodiče jako občana je v českých školách nejméně zastoupeno. Proto bych jen uvedla, že se jedná o vztah mezi občany a státními institucemi, tedy rodiče jako občané uplatňují svá práva vůči škole jako instituci. Na rozdíl od klientského pohledu na rodiče, je vzájemná závislost mezi školou a rodinou vnímána jako patologický jev. V jistém ohledu se také prolíná pohled na rodiče jako občana ve všech ostatních rolích rodiče, protože rodiče jsou občany stále. Rodič jako občan by si představoval, že by škola sloužila i k jiným účelům, než je výuka dětí. Tento typ rodiče se zajímá se o danou školu i po odchodu jeho dítěte a také klade důraz na občanskou výchovu (Rabušicová a kol., 2004).

3.2.4. Rodič jako problém

Tuto roli Rabušicová a kol. (2004) dále rozděluje na rodiče nezávislé, kteří se nesnaží udržovat kontakt se školou. Zájmové kroužky dítěte jsou pro ně důležitější než domácí úkoly a mají pocit, že rodina má na výsledky ve škole větší vliv než škola. Nemají potřebu se školou spolupracovat, mají často jiné hodnoty, než dětem předává škola, ale tolerují i ty školní. Dále jsou uváděni špatní rodiče, jež se nezajímají o školní výsledky svých dětí, o jejich chování a nejsou ochotni se zapojit do přípravy dítěte na vyučování. Často ignorují, či nesouhlasí s názory učitele a školy. Obvykle jsou to rodiče, kteří mají nějaký svůj osobní problém (např. alkoholismus), a neplní tak dobře své rodičovské povinnosti. A poté jsou to snaživí rodiče, kteří mají zase přehnanou snahu pomáhat dítěti s jeho úkoly, mají pocit, že musí s učitelem řešit každou maličkost a často příliš kritizují práci učitelů i celé školy.

3.3. Problém rolí

Role rodiče jako zákazníka, která se u nás podle výzkumu vyskytuje nejvíce (viz kap. 3.2), nemusí být ale vnímána pouze z kladného hlediska, např. uvedeného zkvalitňování služeb, možnosti výběru atd. Rodič by, podle mého názoru, neměl přistupovat ke vzdělávání a výchově svých dětí jen jako ke službě nebo zboží, které si vybírá nebo kupuje, a pokud se mu škola nelíbí, tak ji pouze vymění za jinou. I on by

přece měl mít nějakou snahu na zkvalitnění „koupené“ služby, neměl by spoléhat jen na to, že službu vybere a tím jeho aktivita končí.

Partnerský vztah mezi školou a rodiči je pak spíše ideálem, ke kterému by se rodiče i škola měli snažit přiblížit. Důležité je, aby snaha byla oboustranná. I když iniciativa by podle Pola, Rabušicové (1997) měla vycházet ze strany školy.

Role rodiče jako problému je celkově velice složitá. Například u rodiče snaživého, nemusí jít vždy o rodiče problémové, přestože sem mohou být řazeni z pohledu školy. Je ale důležité, zda jsou chápáni jako problémový rodiče pro výše jmenované vlastnosti, které jsou objektivní, nebo zda je jejich snaha přiměřená a správná, ale škola nevnímá potřebu s rodiči spolupracovat, ale naopak ji považuje za negativní jev. Poté by tito rodiče byli zařazeni do uvedené role nesprávně. Rodič se také pravděpodobně do problémové role sám identifikovat nikdy nebude, a to na rozdíl od ztotožnění s jinými rolemi.

3.4. Situace školy a rodiny při utváření vzájemného vztahu

3.4.1. Škola

Škola se nejčastěji setkává s tím, že jí chybí zpětná vazba od rodičů, nezná tolik žáky a ještě méně jejich rodiče a rodinné prostředí, rodiče jsou méně sdílní. Škola se ocitá v tíživé situaci ekonomické, provozní, právní a také může cítit malou připravenost na rozvoj vnějších vztahů, často používá metody pokusu a omylu (Rabušicová, Pol 1996).

Podle výzkumu (Rabušicová, Šedřová a kol., 2004) vyplynulo, že v současné době sice patří mezi priority školy rozvoj vztahů s rodiči, ale spíše na nižším stupni ZŠ. Tato priorita se pak na 2. stupni dostává do pozadí. Učitelé jsou ochotni pracovat s dítětem, informovat rodiče o případných problémech, předat kontakty na poradny, nebo přímo diagnostikovat poruchy učení, ale na zasahování do vztahů mezi dětmi a rodiči se necítí dost kompetentní.

3.4.2. Rodina

Pro rozvíjení komunikace mezi školou a rodinou a celkově partnerství je důležité, aby komunikace nebyla jenom negativní, ale aby se vyzdvihovaly pokroky a zlepšení dítěte. Situace rodiny by se zase dala shrnout do několika bodů: Rodiče nemají na kontakty se školou dostatek času, jejich zaměstnání a ekonomický tlak je příliš zatěžuje. Škola nemůže rodiče ke spolupráci nutit. Rodiče také často nedoceňují

význam základní školy a vzdělávání vůbec. Mají málo informací o škole a o práci učitele a pokud je mají, jsou často zkreslené a zprostředkované (Rabušicová, Pol, 1996).

3.5. Formy spolupráce

Existuje několik klíčových forem spolupráce, na jejichž základě se vytváří vztah mezi školou a rodinou. Mezi ně patří podle Pola, Rabušicové (1997) způsoby seznamování s novými rodinami, pravidelné informace o chodu školy, možnost náhledu rodičů na práci školy, pravidelné informování rodičů o prospěchu, pokroku, vývoji jejich dítěte, seznámení rodičů s obsahem výuky a jinými tématy či problémy, které je zajímají, aktivity pořádané školou, podpora rodin se zvláštními potřebami, angažování rodičů v řízení školy a širší spolupráce školy s dalšími institucemi. Všechny tyto aktivity vycházejí ze strany školy. Vzhledem k tomu, že partnerský vztah je vztahem rovnocenným, patří sem v neposlední řadě i pomoc ze strany rodičů. Rodiče se mohou zapojit v přípravě dítěte do školy, měli by se školou komunikovat o svých dětech, i když iniciativa by měla vycházet ze strany školy. Rodiče by se také měli zapojit do života školy, účastnit se různých akcí školy, ale také rodičovských sdružení, případně spolupracovat v jiných orgánech školy. Partnerství by mělo být také o vytvoření celkové sítě kontaktů mezi rodiči, školou, firmami a dalšími organizacemi.

Důležité je především zapojení rodičů do domácí přípravy dětí, které v současné době podstatně klesá, což souvisí nejen s časovou vyčíleností rodin, ale podle Štecha (2004) také s obtížností porozumět situaci dítěte ve škole, kterou rodiče často vidí jen zprostředkovaně.

4. Alternativní školy

V této kapitole se věnuji vysvětlení pojmu alternativní školy a zaměřuji se důvod jejich vzniku a také na jejich charakteristické rysy. Považuji za důležité objasnit uvedené základní pojmy dříve, než přistoupím k charakteristice samotných waldorfských škol.

4.1. Pojem alternativní škola

Za alternativní školy jsou podle Průchy (2004) považovány školy, které se od běžných² (převažujících) škol liší v některých, nebo ve všech následujících bodech. Odlišnosti spočívají v organizaci výuky, obsahu, cíli vzdělávání, vzdělávacím prostředí, způsobu hodnocení a vztazích mezi školou a rodiči a školou a komunitou. Ve své práci budu mít na mysli při užívání pojmu alternativní školy tzv. klasické reformní školy³.

Základní teze alternativních škol se vyvinuly v rámci reformního pedagogického hnutí. Především na počátku 20. století vznikly základní myšlenky tzv. klasických reformních škol, kam jsou řazeny školy, jež vznikly na základě idejí Petersena, Montessoriové, Steinerja a dalších. Alternativní školy ale také reflektují současné společenské prostředí (Rýdl, 1994).

4.2. Vznik a charakteristika alternativ

Alternivní školy podle Svobodové, Jůvy (1996) vznikají na základě kritiky dosavadního („tradičního“) školství. Každá z alternativní škol kritizuje různé nedostatky a zakládá se na odlišných idejích, ale cíle a podstata alternativních škol jsou velice podobné. Podle Průchy (2004) pro ně existuje několik společných charakteristik. Alternativní školy jsou zaměřeny pedocentricky, tedy na osobu dítěte. Můžeme to chápat tak, že rozvrh a organizace dne vychází z potřeb a zájmů dítěte. Alternativní školy jsou aktivní. Uplatňují se individuální a skupinové formy výuky, důležitá je činnost umělecká a tělesný rozvoj. Cílem je rozvoj aktivity a odpovědnosti žáka. Dalším

² Pojmy tradiční, dosavadní, běžné školy, školy hlavního proudu budu v této práci užívat jako synonyma pro školy, které nejsou alternativní. Jedná se o školy, které jsou u nás převažující. Jsem si vědoma určitého zjednodušení, ale zabývat se hlouběji těmito pojmy není tématem mé práce.

³ Mezi klasické reformní školy patří podle Průchy (2004) škola waldorfská, montessoriovská, freinetovská, jenská a daltonská.

významným prvkem je zaměření na celkový rozvoj osobnosti, nejen na intelektuální stránku, ale i na emoční a sociální. Mezi další znaky alternativních škol patří posílení úlohy hry (Svobodová, Jůva, 1996), netypický učební rozvrh, učitel je v roli poradce, partnera, nabízí dítěti učební programy, žák rozhoduje o pořadí a rozsahu zadaných úkolů, důraz je kladen na skupinovou spolupráci, tvořivost a iniciativu, slovní hodnocení.

Důležitá je v alternativních typech škol také spolupráce školy a rodiny, což vede k vytvoření společenství, ve kterém se podílí na tvorbě forem a postupů výuky a vzdělávání učitelé, žáci a rodiče. Pro rodiče to znamená možnost spolupůsobení ve škole i mimo ni v oblastech, jež se týkají výuky a organizace výchovně vzdělávací činnosti (Rýdl, 1994). Například v daltonské škole (Röhner, Wenke, 2003) je typická existence rady školy, kde rodiče spolupracují s učiteli a vytvářejí skupiny rodičů, v rámci nichž se odehrávají aktivity kulturní, informační i osvětové (př. tematické večery, divadlo atd.). V Montessori škole je vztah spolupráce školy a rodiny založen na podpoře individuality dítěte (Zelinková, 1997). S velice intenzivní spoluprací školy a rodiny se setkáváme ve waldorfských školách (viz kap. 6).

V České republice jsou často zakládány alternativní školy v rámci škol běžných. Často existují alternativní i běžná škola v jedné budově a mnohdy je otevřeno pouze několik ročníků alternativní školy. Příkladem mohou být ZŠ Masarova v Brně, ZŠ Milady Horákové v Olomouci (běžná škola a waldorfské třídy); ZŠ Na Dlouhém lánu v Praze, ZŠ Gajdošova v Brně (běžná škola a montessori třídy) aj.

5. Waldorfská pedagogika

Dříve než přistoupím k samotnému vztahu školy a rodiny ve waldorfské škole, představím několik základních pojmů a charakteristik, jež souvisí s waldorfskou pedagogikou a jsou pro ni typické. V závěru této kapitoly se také zmíním o úspěších a kritice, se kterou se nejčastěji waldorfské školy setkávají.

5.1. Antroposofie

Rudolf Steiner založil koncepci o podstatě člověka zvanou antroposofie, na níž je postavena waldorfská pedagogika. Antroposofie vychází především z resekruziánské theosofie, z křesťanství, ale i východního náboženství. Vychází z jejich pojetí světa, člověka a života (i posmrtného). Steiner operuje i s posmrtným životem, s karmou, aurou a reinkarnací. Antroposofie pracuje s fyzickou, duševní a duchovní realitou. Je eklektikou, která v sobě propojuje mnoho myšlenek z těchto směrů (Steiner, 2001, 2006, Pol, 2007b).

Antroposofie říká, že člověk se skládá ze tří součástí: těla, duše a ducha. Tělem je myšleno to, jak se člověku projevují věci v jeho okolí. Duší se poukazuje na to, čím člověk spojuje věci s jeho životem, čím pociťuje libost a nelibost, radost a bolest. Duchem se rozumí to, co se v něm zjeví, když pohlíží na věci. Duše je spojovacím článkem mezi lidským duchem a tělem. Po smrti, kdy se duch odloučí od těla, je stále spojen s duší (Steiner, 1919).

Kromě teorie o vícečlenné lidské bytosti je základem antroposofie i teorie sociální trojčlennosti. Ve společnosti mohou být podle Steinera rozlišovány tři životní oblasti. Je to sféra duchovně kulturního, ekonomického a právně politického života. Rudolf Steiner nahlížel na tyto oblasti jako na samostatně existující, decentralizované a považoval tento pohled za nutný, protože v centralizaci viděl velké nebezpečí a problémy pro společnost. V jednotlivých sférách spatřoval tři cíle společnosti: duchovní svoboda v kulturním životě, demokratická rovnost v právním životě a sociální bratrství v hospodářském životě. Svobodu považoval za základní podmínku existence tvořivého ducha, proto vyslovuje požadavek na zřizování svobodných škol, kde bude člověk vychováván nezávisle na požadavcích státní moci a hospodářského života. Ale i přesto potřebuje každý jedinec i orgány státní moci, aby chránily jeho práva, která by měla být pro všechny stejná. Orgány právně politického života by měly být zvoleny na základě svobodných a demokratických voleb. Každý člověk má také své materiální potřeby,

a aby je mohl uspokojit, spojuje síly i s ostatními jedinci a společně se tak účastní výroby, distribuce a spotřeby v hospodářském životě (Carlgren, 1991).

5.2. Vývojové fáze dítěte vycházející z antroposofie

Z trojjednosti lidské bytosti vychází i dělení dětského věku Steinera do několika etap. První období do 7 let (rozvoj tzv. fyzického těla) – klíčovým pedagogickým principem je zde imitace, tzn. dítě napodobuje své okolí a tak se učí. Druhé období do 10 let (rozvoj tzv. éterického těla) – základním principem je tady přirozená autorita a třetí období do 14 let (rozvoj tzv. astrálního těla), kde je klíčové partnerství žáka s učitelem. (Rýdl, 1994, Pol, 2007b). Posledním z těl je podle Valenty (1993) JÁ, které je nositelem duše a vědomím sebe sama a přísluší jen člověku. Aby mohl vychovatel působit správně, podle Svobodové, Jůvy (1996) musí vědět, jak se dítě postupně rozvíjí v různých obdobích lidského života. Cílem je skutečné zrození svobodného, tvořivého a samostatného člověka, ke kterému může dojít kolem 21 let za správného působení vychovatele.

V jednotlivých fázích vývoje se pak waldorfská pedagogika zaměřuje na různé oblasti. Do 7 let jde především o správný fyzický vývoj, je nutné aby tělo získalo určitý tvar, správnou formu. Mezi 7–14 rokem je cílem přetváření a vývoj sklonů, zvyklostí, svědomí, charakteru, paměti a temperamentu (Steiner, 1993). Mezi 14–21 rokem je to pak rozvíjení individuality, kritické schopnosti a nezávislosti (Pol, 1995).

5.3. Organizace a cíle waldorfské školy

První škola podle tohoto konceptu byla otevřena v roce 1919 ve Waldorfu u Stuttgartu, postupně se tento typ škol rozšířil v Evropě, USA, Kanadě a Austrálii (Průcha, 2004). Waldorfská škola je charakterizována jako volná, což ale neznamená, že upřednostňuje volné vyjádření žáka, volný rozvrh hodin nebo volné sebevyjádření jako první prioritu. Je preskriptivní, postavena na vhledu duchovně rozvinutého učitele, který se snaží rozpoznat vývojové potřeby každého žáka a správnou volbou pedagogických postupů je naplňovat. Učitel tedy usiluje o to dovést mladého člověka do stavu svobody, kdy bude schopen samostatně a odpovědně fungovat ve společnosti, s ohledem na své i její zájmy a možnosti. Jde tedy o výchovu ke svobodě (Pol, 2007b).

Za vedení školy zde není odpovědný jen ředitel, ale i učitelský sbor, který také spolupracuje se sdružením rodičů. V České republice v současné době funguje 7 základních škol a několik škol mateřských. Propagaci má na starost Antroposofická

společnost a České sdružení pro waldorfskou pedagogiku (Průcha, 2004). Plně organizovaná waldorfská škola má 12 ročníků (1.–8. ročník – nižší stupeň, 9.–12. vyšší stupeň). 13. ročník umožňuje získání maturity. Waldorfská škola je školou otevřenou bez ohledu na rasu, sociální či ekonomické postavení rodiny (Svobodová, Jůva, 1996). Waldorfská škola dostává stejné finanční příspěvky jako státní školy, zřizovatel ani provozovatelem není stát ani soukromá osoba, stojí mezi školami státními a soukromými (Rýdl, 1994).

Výchova a vzdělávání ve waldorfské škole má podle Svobodové, Jůvy (1996) podporovat aktivitu dítěte, rozvíjet jeho zájmy a potřeby, má vést ke svobodě a rovnosti, rozvíjet intelektuální, emocionální a volní síly. Má pěstovat schopnost vcítit se, být tolerantní, být otevřený světu. Směřuje k rozvoji citu, rozumu i vůle pomocí praktických, intelektuálních a uměleckých aktivit. Podle Pola (1995) má waldorfská pedagogika probudit sociální vědomí, směřovat ke kultivaci sebevyjádření, spirituálnímu rozvoji a k výcviku v intelektuálních dovednostech.

Cílem waldorfské pedagogiky je vychovat harmonickou a všestranně rozvinutou osobnost. Výuka se zaměřuje na rovnoměrné nasycení pohybových, intelektuálních, sociálních a uměleckých potřeb. Směřuje k probuzení věcného zájmu, svobodné vůli k učení a tvořivosti, kritickému posuzování, schopnosti vcítění, vnitřní pružnosti, vědomí sociální odpovědnosti. Waldorfská pedagogika podporuje spolupráci a respektuje individuální rozvoj a potřeby dítěte (Waldorfská pedagogika, 2009).

5.4. Charakteristické rysy waldorfské pedagogiky

Ve waldorfské škole jsou žáci vedeni ke spolupráci a sociálnímu partnerství, což jasně převažuje nad soutěživostí. Učitelé by se neměli snažit o vštípení jednoho názoru, ale o rozvinutí vloh jednotlivců, aby byli v dospělosti schopni vlastní orientace, názoru a samostatného jednání (Pol, 1995).

Jedním z typických prvků je také úzká spolupráce školy a rodiny. Významu vztahu školy a rodiny ve waldorfské škole se ale věnuje v následující kapitole (kap. 6). Důležitou roli hraje ve waldorfských školách slavení svátků (narozenin, školních výročí, svátků souvisejících s ročními dobami). V dětech mají tyto oslavy vybudovat pocit sounáležitosti nejen s ostatními dětmi, učiteli, ale i s přírodou (Svobodová, Jůva, 1996). Ve škole se také pořádají měsíční slavnosti, kde děti ukazují rodičům i sobě navzájem, co se ve škole naučily (Carlgren, 1991).

Pojetí učebního plánu je holistické – předměty musejí vytvářet jeden celek tak, aby byly vyučovány v souvislosti k ostatním předmětům. Učební plán lze považovat za antropocentrický – všechny poznatky jsou uváděny do vztahu k člověku. Předměty ve waldorfské škole by se daly rozdělit na teoretické, umělecké a praktické. Do první skupiny jsou řazeny přírodní vědy, mateřský jazyk, dějepis, zeměpis, matematika. Mezi umělecké patří především cizí jazyky a poslední skupina je tvořena uměními, řemesly a tělocvikem. Součástí vyučování jsou i exkurze, školní zájezdy, práce v dílnách, na školních pozemcích a ruční práce (Pol, 1995). Podle Grecmanové, Urbanovské (1996) antroposofie není předmětem výuky, ale projevuje se v metodách a způsobech výchovy a výuky.

Výuka ve waldorfských školách probíhá v tzv. epochách, nepoužívají se učebnice. Epocha je vyučovací jednotka, ve které se děti soustředí tak dlouho na probírané téma, jak je to potřeba s ohledem na jejich vývojové stádium. Epocha se skládá ze dvou až tří vyučovacích hodin, během nichž se probírá jeden předmět zpravidla tři až šest týdnů nepřetržitě. Žáci si tvoří tzv. epochové sešity, se kterými pracují namísto učebnic. Epocha se opakuje dvakrát ročně. Vědomosti si ale žáci mohou opakovat i v jiných epochách, protože předměty nejsou striktně odděleny od ostatních, ale jsou učeny v souvislostech (Svobodová, Jůva, 1996). Díky epochové výuce mají děti prostor si věc prožít nebo osahat a díky zkušenosti spojeným s tělesným požitkem jsou pak informace trvaleji vepsány do jejich vědomí a podvědomí. Výhodou také je, že se pozornost zbytečně nerozděluje do mnoha předmětů (Pol, 1995).

V epochách se vyučují předměty první skupiny, mimo stojí výuka cizích jazyků, předměty pracovního, hudebního, výtvarného charakteru, tělocvik, náboženství, eurytmie, ty se vyučují v klasických 45 minutových jednotkách. Výuce v epoše předchází každé ráno úsek zhruba 15–30 minut uměleckých aktivit. V klasických vyučovacích jednotkách i v epochách se pak vyučuje matematika i mateřský jazyk. Cizí jazyky se učí od první třídy. Snahou také je nenadřazovat žádné předměty nad jiné (Pol, 1995).

Žáci se neznámkují, jsou jednotlivě slovně a písemně hodnoceni. V písemném hodnocení je charakterizována dosažená úroveň v každém předmětu, žákovy nedostatky a pokroky a jsou zde zahrnuty také rady a pokyny pro další práci s žákem. Ve waldorfské škole se nepropadá. Slabším žákům se v daném předmětu individuálně věnuje učitel (Rýdl, 1994).

Důležitým prvkem waldorfské pedagogiky je také zaměření na umění a estetiku. Malování, modelování, zpívání, hraní scének je součástí v mnoha předmětech, a to proto, že cílem waldorfské pedagogiky je vychovat všestranně vzdělané lidi a všechny tyto umělecké činnosti mají vést ke cvičení vůle. Eurytmie je dalším specifikem waldorfské školy, je to „viditelný zpěv“, „viditelná řeč“. Jejím základem je recitace nebo hudba. Eurytmická práce ve waldorfských školách zahrnuje jednoduché rytmy a cvičení až po dramatická, lyrická, hudební vystoupení (Carlgren, 1991). Cílem eurytmie je podle Rýdla (1994) uvědomit si vnitřní harmonii a získání tělesně duchovního vztahu k sobě.

Typické pro waldorfskou školu jsou podle Carlgrena (1991) i ruční práce a řemesla. Vedle toho, že mají člověka připravit na situace, s nimiž se může setkat v praktickém životě, mají ho především připravit k tomu, aby vyvíjel v myšlení svou vůli. Podle Pola (1995) chlapci i dívky tak pracují s dřevem a kovem, pletou a háčkují bez ohledu na pohlaví. Tento princip všeobecného základu je uplatňován celkově v učebním plánu, kdy žáci na základním stupni nemají možnost svobody výběru předmětů.

Podle Valenty (1993) je také důležité pro práci učitele s dětmi diagnostikovat jejich temperament. Rudolf Steiner to zařazuje do svého učení. Rozlišení dětí podle temperamentu se použije například i při řešení zasedacího pořádku. Cílem učení o temperamentu je, aby učitel dokázal zaujmout všechny typy temperamentů, působit v jejich smyslu, ale zároveň je také rozmělnit a dosáhnout harmonizace mezi všemi základními typy temperamentů.

5.5. Učitel ve waldorfské škole

Učitel ve waldorfské škole musí mít nejen vzdělání, které je povinné pro učitele na běžných školách, ale musí absolvovat ještě speciální školení, semináře, kurzy zaměřené na waldorfskou pedagogiku. Zájemci o toto studium musí mít za sebou obvykle několikaletou praxi i v jiném než školském prostředí. Podmínkou je také učitelovo stálé vzdělávání, které by se mělo zaměřovat na několik oblastí, především na antroposofii, pedagogiku a psychologii, obsah jednotlivých předmětů a na umění a řemesla. Předpokladem učitele je osobní antroposofická orientace, ale neznamená to, že všichni vyučující ve waldorfské škole musí být antroposofové. Důležité je, aby měl učitel kromě dostatečné inteligence také umělecké předpoklady a řemeslnou zručnost (Pol, 1995).

Učitel ve waldorfské škole by měl být zaměřen na každé jednotlivé dítě a na rozvíjení jeho individuálních schopností za spoluúčasti třídy a za pomoci umělecky a činnostně zaměřeného pojetí výuky s použitím fantazie (Svobodová, Jůva, 1996). Podle Rýdla (1994) úspěšnost učitele spočívá ve stupni poznání dítěte, které vyučuje, proto Steiner vypracoval mnoho metod, kterými by se mohl učitel žákovi přiblížit a lépe tak podpořit jeho individuální rozvoj. Podle Grecmanové, Urbanovské (1996) žáci od dobrého učitele převezmou více než z učebnice nebo z jiných médií, těží např. z jeho vztahu ke světu, otevřenosti, důvěry, schopnosti se radovat, prožívat, lásky k druhým lidem, z taktosti, úcty, tolerance. Důležité je podle Pola (1995) samozřejmě učitelovo vnitřní nadšení a láska k výchově, cit k dětem, entuziasmus, láska, praktičnost aj. Učitel se snaží nahlédnout do nitra žáka, rozpoznat jeho vývojové potřeby a na základě toho na něj pedagogicky působit a vyjít mu vstříc.

Ve waldorfské škole vyučuje téměř všechny předměty třídní učitel a odborní učitelé zde učí pouze cizí jazyky, eurytmii, ruční práce a řemesla (Grecmanová, Urbanovská, 1996).

Kompetence učitele ve waldorfské škole jsou velice široké, nejen v práci se třídou a učebním plánem, ale spolupodílejí se i na řízení pedagogických otázek školy a spolupracují se širší veřejností a rodiči (viz kap. 6) (Pol, 1995).

5.6. Úspěchy a kritika waldorfských škol

Waldorfské školy mají za sebou už téměř sto let své existence a za tuto dobu se poměrně úspěšně rozšířily do mnoha států a jejich počet stále narůstá. Waldorfské školy, stejně jako i jiné alternativy, plní velmi významnou funkci ve vzdělávacích systémech. Především v podstatě nepřímou vybízejí tradiční školy k přehodnocení zdánlivě neměnných postupů a mohou být a jistě jsou pro klasické školy inspirací (Pol, 2007b). Vytvářejí v našem školském systému jistou alternativní nabídku, což způsobuje především to, že i klasické školy se zamýšlejí nad svými pedagogickými postupy a musí se nad nimi zamýšlet, aby neztratily své „zájemce“. Takovou inspirací je jistě například jejich integrované pojetí vědy, umění i religie, což směřuje k řadě opatření vedoucím k integraci učiva (koordinace, scelující disciplíny, docenění úlohy praxe a umění apod.) (Pol, 1995).

Podle Zoubkové (2000) spočívá hlavní problém waldorfských škol v problematice přechodu žáků v rámci povinné školní docházky i v přechodu na střední školu jiného typu. Dále autorka kritizuje, že třídní učitelé starších žáků

(2. stupeň ZŠ) nemohou dosáhnout dostatečné odbornosti ve všech svých předmětech a také, že žáci musí věnovat mnoho času opisování a překreslování do epochových sešitů. Štampach (2000) stejně tak zmiňuje, že přechod dítěte během školní docházky na jiný typ školy je díky jinému rozložení učebního plánu velice znesnadněn. Podle Štampacha (2000) se ve waldorfské škole netrestá, neznámkuje ani nezkouší. Myslím si, že neznámkování a nezkoušení může vést opět k problému s přechodem na jiný typ školy. Sporným bodem jsou také prvky spiritualismu a náboženství ve výuce. Podle Doubravy (2003) stojí spirituální základ za většinou vyučovacích předmětů, což může být problémem proto, že školy waldorfské nejsou školami soukromými.

Já sama vidím největší problém waldorfských škol v přechodu v rámci školní docházky na jiný typ školy. Myslím si, že hlavním úskalím přechodu je situace, že je žák postaven před zcela jiný způsob výuky a soubor požadavků, protože systém vyučování a přístup k žákům je ve waldorfské škole jiný než v tradiční. Na tomto místě se nabízí zamyslet se nad tím, jestli je to problém opravdu pouze waldorfských škol, nebo hlavně nepružného školského systému v ČR, který příliš jiné struktury učebního plánu a odlišným principům waldorfských škol nepřeje.

6. Vztah školy a rodiny ve waldorfské škole

Tuto kapitolu věnuji kontextu vztahu školy a rodiny ve waldorfské škole a jeho předpokladům. Dále se zabývám rodičovskými orgány a formami spolupráce, které se ve waldorfské škole uplatňují mezi školou a rodiči.

6.1. Kontext a předpoklady vztahu školy a rodiny ve waldorfské škole

Podle Pola (1995) je vztah waldorfských škol s širší veřejností rozporuplnou otázkou uvnitř hnutí. Jedna skupina je proti kontaktu a osvětové činnosti s širší veřejností, protože tvrdí, že vztah k antroposofii si člověk musí najít sám, druhá skupina se snaží překonat jistou izolovanost hnutí pomocí přednášek a dalších aktivit pro širší veřejnost. Zejména v poslední době se waldorfské školy „otevírají“. Podle Svobodové, Jůvy (1996) waldorfské školy tak spolupracují nejen s rodiči, ale s celou komunitou, s různými spolky a sdruženími, jež se zabývají informační činností pro rodiče i jiné zájemce, pořádají různé kurzy, besedy, přednášky a diskuze. Nejen rodiče, ale i ostatní veřejnost tak má možnost dozvědět se informace o antroposofii a celé waldorfské pedagogice.

Důkazem spolupráce školy s okolím je například waldorfská škola v Příbrami, která spolupracuje s mateřskou školou, s místním muzeem, loutkovým divadlem, pečovatelským domem i městem. Její dětský sbor, školní orchestr a loutkoherci vystupují také na kulturních akcích města (Charakteristika waldorfské školy Příbram, 2009).

Vztah školy a rodiny vychází mimo jiné ze způsobu řízení školy. Podle Pola (1995) je v řízení školy základem spolupráce učitelů, jejíž podstatou je vyměňování si zkušeností, názorů, které pak tvoří základ pro další rozvoj kurikula. Na politice školy by se měli podílet ti, kteří jsou zapojeni do vyučování. Rozhodování by tak mělo být vedeno ze směru zdola, z individuálních potřeb žáků, jež nejlépe znají právě učitelé. A ti jsou také nejvíce v kontaktu s rodiči a mohou tak reagovat na jejich požadavky a přání. Organizace řízení je v jednotlivých školách různá podle velikosti školy.

Podle Grecmanové, Urbanovské (1996) je waldorfská škola mimo jiné založena na iniciativě, spolupráci a spoluzodpovědnosti všech zúčastněných na školním životě. Proto i u zakládání waldorfských škol je jedním z velice důležitých popudů iniciativa rodičů. Podle Carlgrena (1991) rodiče, kteří zakládají waldorfskou školu, na sebe berou velkou zodpovědnost. Často se mohou setkat s nedostatkem peněz, a proto i na tuto

situaci musí být připraveni. Rudolf Steiner ve waldorfských školách počítá s velkým zapojením rodičů. Podle Pola (1995) ochota spolupráce rodičů s waldorfskou školou vyplývá ze zájmu rodičů žáků o školu a její pojetí výchovy, díky tomuto jsou pak i eliminovány možné rozpory mezi školní a rodinnou výchovou, jako tomu bývá někdy v tradičních typech škol. Podle Rýdla (1994) se spolupráce mezi rodiči a učiteli musí zakládat na osobním kontaktu.

Podle Carlgrena (1991) se v životě školy a v péči o děti na názory a potřeby rodičů bere ohled. Rodiče mají své zastoupení v různých spolcích a orgánech a podílejí se i na hospodářském vedení školy. Tato spolupráce pak vede k tomu, že děti mají pocit, že jde o „jejich školu“, pro kterou rodiče také pracují. Podle Valenty (1993) jsou rodiče přímo zainteresováni do života školy a spolupráce školy a rodičů pak slouží ke zefektivnění vlivu školy na žáky, a to i mimo vyučovací hodiny.

Pro učitele je důležité znát život dítěte i v rodinném prostředí a naopak učitel může zase rodiči poskytnout informace o chování dítěte ve škole. Pokud se podaří navázat skutečně kvalitní vztah mezi učitelem a rodiči, má poradní hlas učitele velkou váhu pro to, co je pro dítě vhodné a co jej spíše zatěžuje (Ostřížek, 2006/2007).

Úzký vztah školy a rodiny je pro waldorfskou školu velice důležitý a patří mezi rysy, které ji charakterizují. Ovšem právě proto, že je tento vztah velice úzký, musí si rodiče i učitelé uvědomit své role. Rodiče milují své dítě bezpodmínečně, jsou zaujatí a tedy subjektivní. Učitel naopak musí nahlížet a dávat dítěti lásku z objektivního hlediska. Učitel se v rámci kurzu a školení waldorfských pedagogů musí naučit dívat na dítě bez předsudků a objektivně. Přestože se rodiče velice zapojují a ztotožňují s waldorfskou pedagogikou, jejich role musí stále zůstat v roli rodičů, nikoli pedagogů. Důležité je tedy vzájemné porozumění různým rolím v životě dítěte a teprve na vztahu vzájemné soběstačnosti se může budovat efektivní spolupráce školy a rodiny (Winter, 2006).

6.2. Rodičovské orgány

Podle Grecmanové, Urbanovské (1996) se spolupráce realizuje jak na třídní, tak školní úrovni. Rodičovská rada se vytváří ze společenství rodičů, které soustřeďuje všechny rodiče žáků waldorfské školy. Rodičovská rada zpracovává podněty a iniciativy rodičů a předává je dále orgánům školy a učitelům. Podle Svobodové, Jůvy (1996) díky rodičovské radě mohou pak rodiče zasahovat i do pedagogických otázek a utváření výchovně vzdělávacího procesu v souladu školy a rodiny.

Podle Grecmanové, Urbanovské (1996) se spolupráce rodičů odehrává i na třídní úrovni pomocí třídního společenství rodičů, které zastupuje společné zájmy rodičů jedné třídy. Ve waldorfské škole existuje také tzv. kruh, kde se sdružují zástupci učitelů a rodičů, kteří se zabývají otázkami waldorfské školy jako celku, projednávají otázky týkající se pedagogických cílů, metod a sociálních vztahů ve škole. Zabývají se také hmotným zabezpečením školy.

Ve waldorfské škole existuje také Spolek rodičů, ve kterém jsou dva zástupci z každé třídy a jednou za měsíc se schází a pomáhají učitelům s organizací seminářů, přednášek, jarmarků, slavností, školních akademií apod. Spolky rodičů spolupracují taky navzájem mezi sebou (Ostřížek, 2006/2007). Ve waldorfské škole v Příbrami je to Společnost Waldorfské školy Příbram, jejímiž členy jsou především rodiče i další příznivci waldorfské pedagogiky. V rámci této společnosti funguje i užší skupina tzv. Rada Společnosti, kterou tvoří zástupci tříd, která se schází každý měsíc a spolupracuje s kolegiem učitelů⁴, předává jim návrhy, připomínky a informace týkající se především organizačních věcí (Společnost WŠ Příbram, 2009).

V současné době existuje také rodičovská rada při Sdružení waldorfských škol, která působí metodicky i motivačně na obsah činnosti rodičovské rady u jednotlivých škol. Rodičovská rada při Sdružení waldorfských škol pořádá každoroční schůze, kde se hodnotí program minulého roku, ale snaží se také nacházet nové možnosti výchovného i pedagogického působení vycházející ze stále hlubšího poznání Steinerovy pedagogiky (Rýdl, 1994).

6.3. Formy spolupráce mezi waldorfskou školou a rodinou

Waldorfská škola spolupracuje s rodiči podle Valenty (1993) pomocí třídních schůzek, návštěvy v rodinách žáků, rodičovských kurzů. Ve škole působí iniciativní rodičovské kluby, existují rodičovské orgány a probíhají společné porady rodičů a učitelů, které řeší hospodářské i pedagogické problémy. Dále je to podle Carlgrena (1991) pořádání rodičovských večerů, slavností, přednášek a kurzů, při kterých mají rodiče možnost nahlédnout do konkrétní práce a života školy. Měsíční slavnosti slouží k tomu, aby děti ukázaly rodičům, co se ve škole naučily, předvádějí básně, písně, menší či větší dramatická představení. Podle Valenty (1993) se pořádají také slavnosti,

⁴ Kolegium učitelů – podle Grecmanové, Urbanovské (1996) se schází na konferenci učitelů. Jde o seskupení učitelů waldorfské školy, v jehož čele stojí mluvčí volený na určité období.

kteřé vycházejí ze slavení svátků, např. svátku sv. Martina, sv. Jiřího, sv. Michaela a další.

Typické jsou také jarmarky (vánoční, velikonoční), které mají formu dílniček, kde je možné vyrobit dárečky, či zakoupit si hotové výrobky dětí a rodičů. Během jarmarků probíhají i vystoupení žáků školy. Výtěžek z jarmarků poté směřuje na podporu waldorfské školy, nebo jednotlivých tříd (Charakteristika waldorfské školy Příbram, 2009).

Ve waldorfské škole jsou běžné návštěvy učitelů v rodině. Podle Rýdla (1994) probíhají tyto návštěvy většinou na pozvání rodičů, aby měl učitel možnost poznat dítě i v jiném prostředí a v kontextu rodiny. Často se pořádají i společné výlety, exkurze, kulturní akce. Podle Pola (1995) učitel pomocí návštěv v rodině, které jsou zpravidla několikrát ročně, získává představu o zázemí žáka a také například o pracovních a sociálních aktivitách rodičů, ty pak může využít pro pozvání rodičů do školy, aby předali své zkušenosti z praxe svého povolání i ostatním dětem. Rodiče se tak mohou stát na chvíli i vyučujícím. Tyto návštěvy mohou mít také funkci prevence sociálně-patologických jevů, protože učitel dítě skutečně zná a z jeho změn v chování může vyčíst problémy v běžném životě (Často kladené dotazy, 2009).

Ve škole probíhají i tradiční třídní schůzky nejméně třikrát ročně, při projednávání různých otázek se zohledňují i přání rodičů. Třídní učitel a odborní učitelé na třídních schůzkách vysvětlují rodičům své metody a postupy (Pol, 1995). Po nástupu dítěte do 1. třídy bývají ale třídní schůzky mnohem častější, asi jednou měsíčně. Cílem je rodičům předvést praktické ukázky z hodin, seznamují se tak s průběhem vyučování i s postřehy učitele o jejich dítěti i celém kolektivu (Často kladené dotazy, 2009).

Návštěvy rodičů ve škole mají také formu tzv. odpoledních párty, kde se stávají hosty svých dětí, které jim prezentují svou práci. Cílem je bližší poznání práce dětí ve škole. Rodiče mají také přístup do výuky (Pol, 1995).

Podle Rýdla (1994) waldorfská škola pořádá řemeslné kurzy, eurytmická cvičení, kurzy jazyků, malování pro rodiče aj. Konají se také pravidelné rodičovské večery. Rodiče se zde seznamují s obsahem vyučování, probíranými látkami a jejich rozdělením do epoch, s ukázkami výchovného působení, případně s úkoly, kterými podpoří učitelovo snažení. Podle Pola (1995) se tak škola postupně stává centrem kulturního a společenského života v místě, kde se nachází a rodiče mohou „růst“ se svými dětmi a lépe jim tak porozumět. Podle Krásové (2009) se rodina dítěte stává součástí společenství školy, kde je každý potřebný. Waldorfská škola tak vychovává

i rodinu dítěte k zdravému sebevědomí, ke schopnosti vyjádřit svůj názor a konstruktivně diskutovat.

Podle Pola (1995) klade waldorfská škola na vztah školy a rodiny takový důraz, že kurzy ohledně spolupráce učitelů s rodiči jsou zařazeny v seminářích pro přípravu waldorfských učitelů.

Různé besedy, diskuze a přednášky probíhají i prostřednictvím organizací a spolků, kde se rodiče seznamují s hlavními principy a zásadami waldorfské pedagogiky. Tyto přednášky mohou mít i charakter konkrétních ukázek výchovné práce s dětmi. Také na schůzku rodičovské rady při Sdružení waldorfské pedagogiky (viz kap. 6.2) navazuje každoročně jednání, jehož smyslem je osvěta hnutí veřejnosti, jsou na něm podávány různé informace a vedeny dialogy a besedy na téma waldorfské pedagogiky (Rýdl, 1994).

Podle Svobodové, Jůvy (1996) se rodiče podílejí na pořádání různých akcí školy – slavnostech, koncertech, divadelních představení, výstav a kulturních večerů.

Rodiče mohou škole poskytovat finanční podporu nebo podporu v naturáliích, jako je třeba získání a údržba vhodných prostor, nabídka svých pracovních schopností. Podle výzkumu z anglické waldorfské školy se rodiče velice často podílejí, kromě spolupráce při kulturních akcích, či rodičovských večerech, na administrativní práci, získávání finančních prostředků a údržbě budov (Woods, P., Ashley, Woods, G., 2005).

Podle Pola (1995) rodiče také často vytvářejí vlastní skupiny, kde se pravidelně scházejí, diskutují a studují otázky antroposofie a výchovy z ní vycházející. Jedinou oblastí, která je rodičům znepřístupněna, je učební plán a jeho podoba. Učební plán a jeho realizace je plně v kompetenci učitele, což vyplývá z teorie sociální trojčlennosti a jejího požadavku na autonomii školy a jejího učitele (Carlgren, 1991).

7. Vztah školy a rodiny v běžné a waldorfské škole

V této kapitole čerpám z poznatků, které jsem již zmiňovala v předchozích kapitolách své práce a zaměřuji se na některé odlišnosti ve vztahu školy a rodiny v běžné škole a ve škole waldorfské a zamýšlím se nad nimi.

Waldorfská škola má, podle mého názoru, jiné postavení než škola běžná, vychází již z předpokladu zájmu rodiče o vztah se školou. Waldorfská škola je často založena na základě iniciativy rodičů (Carlgren, 1991), kteří zakládají i různá sdružení na podporu waldorfské pedagogiky. V případě, kdy rodiče nebyli přímo iniciátory založení školy, nejsou členy nějakého sdružení, zajímají se přinejmenším o alternativní školy, antroposofii, waldorfskou pedagogiku, a proto již před vstupem jejich dítěte do školy musejí počítat s větší angažovaností rodičů ve škole, protože to vychází ze Steinerovy pedagogiky (Svobodová, Jůva, 1996). Možná i to může být pro mnohé rodiče důvod, proč dát dítě do waldorfské školy, protože se mohou silně podílet na školní výchově a více tak porozumět svému dítěti. Myslím si, že také díky různým akcím pořádaných školou, mohou mít rodiče pocit členství v určitém společenství. Škola tak může často vyplnit i jejich volný čas a kulturní program.

Situace rodiny dítěte ve waldorfské škole je tedy odlišná, protože rodič může předpokládat a měl by předpokládat, že úzký vztah školy a rodiny bude vyžadovat jistý čas, který mu bude věnovat. Stejně tak situace školy je jiná, protože zpětná vazba od rodičů a učitelova znalost rodinného prostředí dítěte je mnohem větší než u běžných škol a waldorfská škola už při nástupu dítěte do školy počítá se zájmem rodičů o spolupráci (Pol, 1995, Ostřížek, 2006/2007).

Zájem rodičů o spolupráci samozřejmě může existovat i v běžné škole, ale někdy se nemusí setkat se zájmem školy, nebo může ztroskotat na různých představách o tom, jak by měla tato spolupráce vypadat. Běžná škola se zájem rodičů také rozhodně počítat nemůže. Může tak nastat situace, kdy o spolupráci jeví zájem škola, ale zájem rodičů už nemusí být tak velký, nebo není žádný (Rabušicová, Pol, 1996). Podle Rabušicové a kol. (2004) výzkum zaměřený na role rodičů prokázal (viz kap. 3.2), že v běžné škole je rodič vnímán nejčastěji jako zákazník a z rozboru role rodiče jako zákazníka (viz kap. 3.2.1), usuzuji, že tato role není dobrým předpokladem pro spolupráci školy a rodiny. Domnívám se, že ve waldorfské škole je rodič pokládán ve vztahu k ní za partnera. Není tedy zákazník, který při nějaké nespokojenosti jen „vymění jedno zboží za druhé“, jeho aktivita ve spolupráci školy a rodiny se tak neomezuje jen na nezbytné minimum.

Vztah rodiče jako partnera ve waldorfské škole se poté promítá i ve způsobu komunikace, především v tom, že komunikace je oboustranná a častější. Také osobní kontakt při komunikaci není spojován jen se situací, kdy má dítě nějaký problém, ale naopak by měla komunikace ve waldorfské škole z osobního kontaktu vycházet (Rýdl, 1994). Myslím si, že ve waldorfské škole můžeme najít sociální i výchovné partnerství, které je blíže popisováno v kap. 3.2.2.

Ve waldorfských školách také funguje dobře propracovaný systém školních i rodičovských orgánů (viz kap. 6.2). Podle Rabušicové (2004) jsou stále rady školy u většiny běžných škol spíše výjimkou, u waldorfských škol je to běžnější záležitost. Také si myslím, že je užitečné, když spolu Spolky rodičů spolupracují i mezi jednotlivými školami (Ostřížek 2006/2007). Samozřejmě je to dáno i tím, že waldorfských škol je poměrně málo, proto je tato spolupráce jednoduše možná. Nemyslím si ale, že by takové spolupráce nemohla fungovat i v rámci několika spolupracujících běžných škol. Rodiče se tedy mnohem více podílejí nejen na organizačních záležitostech, ale také na pedagogických otázkách, i když nesmíme zapomínat, že tvorba učebního plánu je plně v kompetenci učitele.

Důležitou roli také hraje příprava budoucích učitelů ve waldorfských školách, ve které je místo i pro kurzy, které se zaměřují přímo na spolupráci učitelů s rodiči (Pol, 1995). Nemůže se tak stát, že se učitelé necítí dostatečně připraveni nebo málo kompetentní k této spolupráci.

V neposlední řadě waldorfská škola využívá některé odlišné formy spolupráce s rodiči (viz kap. 6.3), které vyplývají už ze samotných principů waldorfské pedagogiky. Návštěvy v rodině jsou podle Pola (1995) u waldorfských škol běžné a žádoucí. Podle Rýdla (1994) waldorfská škola také pořádá kurzy a přednášky pro rodiče, kde se opět mohou škole přiblížit a lépe porozumět tomu, co zde dělají jejich děti. Waldorfská škola dává také pro setkávání rodičů s učiteli mnohem větší prostor. Kromě třídních schůzek a návštěv v rodině jsou to jednak akce, které se přímo týkají školních otázek, jako rodičovské večery, odpolední párty nebo akce čistě kulturního charakteru – koncerty, divadelní představení, kulturní večery, dále také jarmarky a slavnosti, jež posilují „společenství“ a pocit sounáležitosti.

Rodiče se také často podle podílejí na organizačním chodu školy (administrativa, údržba školy apod.), a tím také mohou získávat pocit užitečnosti a angažovanosti (Woods, P. Ashley, Woods, G., 2005). Myslím si, že z uvedených činností plyne

i jakýsi závazek školy vůči rodičům, který se promítne právě ve spolupráci školy s rodinou a vztahu, který se snaží být partnerstvím.

Partnerství, podle mého názoru, spočívá v tom, že se obě strany podílejí na budování vztahu a spolupráci. Ve waldorfské škole rodiče pomáhají organizačně, případně finančně, nebo svými výchovnými podněty. Škola pak vychází vstříc rodičům a úzce s nimi spolupracuje i v rámci školní výchovy.

B. Empirická část

8. Metodologie empirické části

Obsahem této kapitoly je formulace cíle výzkumu a výzkumné otázky, popis metody výzkumu, výběru výzkumného vzorku, dále popis prostředí výzkumu, nástrojů sběru dat, vyjádření k etickým aspektům výzkumu a vysvětlení způsobu analýzy dat.

8.1. Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Ve své práci jsem se rozhodla zabývat vztahem školy a okolí. Protože celkově jsou vztahy školy k okolí velice širokou oblastí, zaměřila jsem se pouze na jednu z částí této oblasti – na vztah školy s rodinou. Vzhledem k dosavadním výzkumům na toto téma jsem se rozhodla, že škola, kde tento vztah budu zkoumat, bude školou alternativní, konkrétně že to bude škola waldorfská. V teoretické části jsem se snažila shrnout teoretické poznatky týkající se obecně vztahu školy a rodiny a následně poznatky o tomto vztahu ve waldorfské škole.

Cílem mého výzkumu je tedy zjistit, jak konkrétně vypadá vztah školy a rodiny ve waldorfské škole, jak zde zejména učitelé spolupracují s rodiči a jaké jsou tady obecně podmínky a prostor pro spolupráci školy a rodičů. V empirické části si tedy pokládám otázky:

- *Jaké faktory mohou ovlivnit vztah školy a rodiny a jak se tyto faktory projevují z pohledu školy?*
- *Jak vypadá vztah školy a rodiny ve waldorfské škole?*

8.2. Metoda výzkumu

Při svém výzkumu jsem se rozhodla postupovat pomocí kvalitativního přístupu – případové studie. Kvalitativní výzkum se zaměřuje podle Gavory (2000) spíše na konkrétní případ a podrobně jej popisuje. Cílem není široké zobecnění údajů, ale hluboké proniknutí do konkrétního případu a odhalení nových souvislostí. Kvalitativní výzkum uvádí svá zjištění ve slovní podobě.

Nejčastějšími metodami sběru dat u případové studie jsou rozhovory, pozorování, analýza dokumentů apod. (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007).

8.3. Výběr výzkumného vzorku a popis prostředí výzkumu

Výběr zkoumaných jedinců (případů, lokalit) je u kvalitativního výzkumu záměrný. Tento výběr je důležitý z toho důvodu, aby vybrané osoby byly vhodné, měly potřebné vědomosti a zkušenosti z dané oblasti, protože jen tak o ní mohou podat reálný a pravdivý obraz. Výzkumník takové osoby vyhledává a poté je zkoumá. Výběr je vždy reprezentativní, ne z hlediska statistiky, ale protože osoby dobře reprezentují dané prostředí (Gavora, 2000).

Výzkum jsem prováděla na jedné z waldorfských základních škol v České republice. Tato škola má jisté specifikum v tom, že se zde vyučuje podle dvou vzdělávacích programů, z nichž jeden je právě waldorfský. Ve škole je 9 waldorfských tříd (v každém ročníku jedna třída). Základní škola má jednoho ředitele, který je společný pro celou školu. Pouze v rámci waldorfské školy pracuje 9 třídních učitelů, 6 odborných učitelů, 2 vychovatelky školní družiny, které jsou zároveň i asistentkami pedagoga. Ostatní pracovníci školy jsou společní pro oba vzdělávací programy.

Výběr mého výzkumného vzorku byl tedy záměrný a stali se jím zaměstnanci právě této základní školy. Konkrétně jsem vybrala ředitele školy, waldorfskou učitelku z prvního stupně, waldorfského učitele z druhého stupně a waldorfskou vychovatelku školní družiny, která je zároveň i rodičem dítěte v této waldorfské škole.

8.4. Nástroj sběru dat a popis sběru dat

Mou hlavní metodou sběru dat se staly rozhovory⁵, jež vycházejí z předem připraveného seznamu témat a otázek (Švaříček, Šed'ová a kol. 2007). Pomocnou metodou mi byla analýza dokumentů – školní časopis a řada dalších dokumentů, které jsou volně dostupné na internetových stránkách. Pozorování vzhledem k charakteru mé práce nebylo možné uskutečnit tak, aby mohlo být pro výzkum přínosem. Pozorování vztahu školy a rodiny je dlouhodobá záležitost, která by trvala několik měsíců.

Rozhovory byly vedeny v prostorách školy a jeden rozhovor trval asi 40 minut až hodinu. Rozhovory jsem nahrávala a poté doslovně přepisovala pro další potřebu zpracování dat.

⁵ Osnova rozhovoru je součástí práce v příloze č. 1.

8.5. Etika výzkumu

Všechny respondenty mého výzkumu jsem předem osobně nebo i e-mailem seznámila s tématem mého výzkumu, jeho účelem i cílem. Předem jsem je také informovala o způsobu záznamu a zpracování dat. Všichni předem souhlasili, že jejich výpovědi budou nahrávány a poté přepsány do písemné podoby. Jejich výpovědi jsou v rámci možností anonymní, nikde nezmiňuji jejich jména, v mé práci jsou označováni pouze pod svými pracovními pozicemi ve škole.

8.6. Způsob zpracování dat

Analýzu dat jsem prováděla pomocí techniky otevřeného kódování. Podstatou otevřeného kódování je rozbití textu na jednotky a následné přidělení kódu vzniklé jednotce. Při volbě kódu si klademe otázky typu: „O čem daná sekvence vypovídá? Jaký jev či téma prezentuje?“ (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 212).

Rozhovory zaznamenané na diktafonu jsem nejdříve přepsala. Takovýto text na papíře jsem pak pročetla a dělila ho do jednotek. Někdy to byla věta, někdy celý odstavec a nad tuto jednotku jsem vepsala název kódu. Takto jsem postupně procházela všechny rozhovory a některé kódy se samozřejmě při označování jednotek textu opakovaly. Rozhovory jsem procházela několikrát a některé názvy kódů byly i několikrát změněny, než jsem dospěla k výstižnému výslednému kódu. Pro další postup ve zpracování dat jsem si jednotlivé rozhovory označila zkratkami podle toho, s kým byl rozhovor veden, a řádky textu jsem očíslovala.

Kódy jsem si sepsala ze všech rozhovorů, vytvořila jsem jejich seznam a začala s jejich kategorizací. Ta spočívá v tom, že kódy vzešlé z otevřeného kódování seskupujeme podle podobnosti, nebo nějaké souvislosti do kategorie. Kategorie je tedy jakýmsi zastřešujícím označením pro kódy, které spolu mají nějakou souvislost (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007).

Pro další zpracování svých dat jsem použila analytickou techniku vyložení karet. Jedná se o následující proces: „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.“ (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 226).

9. Výsledky výzkumu

V této kapitole prezentuji výsledky svého výzkumu. Je rozdělena do několika podkapitol, které jednotlivě odpovídají na výzkumnou otázku: „*Jaké faktory mohou ovlivnit vztah školy a rodiny a jak se tyto faktory projevují z pohledu školy?*“ Shrnutí všech těchto faktorů (waldorfské školy, rodičů, komunikace a spolupráce) v závěrečné podkapitole pak vytvoří odpověď na výzkumnou otázku: „*Jak vypadá vztah školy a rodiny ve waldorfské škole?*“

9.1. Waldorfská škola⁶ a její učitel

Aby mohla existovat komunikace, spolupráce, tedy celkově vztah mezi školou a rodinou, musí mít tento vztah nějaké subjekty. Základním subjektem je samotná waldorfská škola, a ta je zpravidla zastoupena v kontaktu s rodiči prostřednictvím učitele. Druhým subjektem je poté rodič nebo rodiče, těmi se ale budu podrobněji zabývat až v následující podkapitole.

Ze strany učitele, a tedy celkově školy, musí existovat zájem o spolupráci, o komunikaci nebo o vytváření vztahu s rodiči. Tento zájem se ve waldorfské škole projevuje tím, že škola informuje rodiče, komunikuje s nimi, má vytvořenou jistou nabídku, a také tím, že je škola spoluiniciátorem (spolu s rodiči) nebo samotným iniciátorem spolupráce (viz kap. 9.4).

Waldorfská škola poskytuje informace rodičům různými způsoby a informuje rodiče předem o tom, že zde existuje velice úzký vztah s rodiči a že by měli se školou spolupracovat (viz kap. 9.3). Například učitel uvedl, že: „*(...) na dni otevřených dveří, když se rodičům líbí vyzdobené třídy, hned jim říkáme, že ty třídy tady dělali rodiče.*“ Není tedy pochyb o tom, že waldorfská škola je jistě školou informující.

Waldorfská škola vytváří také určitou nabídku, kterou si jistě získává mnoho rodičů. Podle učitele: „*Aby škola žila, aby se mohla jmenovat komunitní škola, musí vytvářet určitou nabídku pro komunitu, jako přednášky pro rodiče, mimovyučovací akce . (...) všechny akce tady řešíme téměř rok dopředu.*“ Ale zároveň upozorňuje, že: „*Nemůžeme vyhovět všem, kteří chtějí nějakou alternativu, nabízíme pouze jednu, tu waldorfskou.*“ Škola tedy nabízí kromě alternativního způsobu výuky, také různé kurzy,

⁶ Waldorfská škola – v této kapitole je jí vždy myšlena konkrétní waldorfská škola, na které jsem prováděla svůj výzkum.

přednášky a besedy pro rodiče. Vychovatelka uvedla: „*Pro rodiče jsou to ty semináře od lektorů, kteří jsou nějak zainteresovaní do waldorfské pedagogiky, třeba pan Zuzák, a pak jsou to kurzy, které jsou založené na takovou tu rukodělnou činnost, třeba kurz řezby nebo modelování...to dělají tady i ty děti, ale rodiče mají možnost si to vyzkoušet taky. (...) Některé kurzy pak může vést i rodič.*“

Takovým příkladem toho, kdy si rodiče mohli zkusit, co dělali jejich děti, byl večer na téma: „*Tvořivá dílna Ivety Sadecké – Plasticita: schopnost měnit formy tvaru – modelování základních tvarů a forem.*“ Rodiče si zde mohli vyzkoušet práci s keramikou a dřevem. Přednášky jsou pravidelně asi jednou měsíčně na různá témata týkající se waldorfské školy (viz příloha č. 2). Rodiče mají také možnost jezdit na vícedenní kurzy, například na letošní léto je plánovaný kurz řezbářství (viz příloha č. 3) (z Pátečních listů).

Alternativní způsob výuky může být jistým podnětem toho, že je rodič ochoten více spolupracovat se školou. Rodiče podle vychovatelky: „*(...) zaujme jakým způsobem se tady učí.*“ Ji samotnou jako matku to zaujalo: „*Zaujalo mě to tím, jak to vyučování probíhá, oni si můžou na všechny ty věci sáhnout, mají prožitek, neučí se mechanicky z učebnice jen nějaký texty.*“ Dále vychovatelka uvádí: „*Klade se důraz na to, aby děti hodně spolupracovaly, aby se mezi dětmi vytvořil úzký vztah.*“ Pokud je pro rodiče důležité to, že se s dítětem pracuje právě tímto způsobem, domnívám se, že jsou pak ochotni více spolupracovat se školou, která může jejich dítěti tuto formu vzdělání nabídnout. Myslím, že uvedené tvrzení podporuje učitel svým příkladem zapojení rodiče ve výuce: „*Rodiče mohou spolupracovat i v hodině, například když probíráme řemesla, jde o to, aby dítě něco zažilo a vyzkoušelo si, hodně je to potom na rodičích, jestli se zapojí a přijdou nám něco ukázat do výuky.*“

Přestože ve waldorfské škole existuje silný vztah mezi školou a rodiči, je právě v kompetenci učitele vymezit i jisté hranice tohoto vztahu. Dokládá to výpověď vychovatelky: „*Jsou věci, o kterých může rozhodovat jen kolegium nebo učitel, ale pokud něco, co se týká výuky, by chtěl rodič jinak nebo by chtěl změnit, tak určitě učitel je otevřený návrhům a konzultacím. Jsou tady dvě roviny, ale prolínají se – to co má ten učitel, o čem rozhoduje, a pak jsou tady rodiče, co by chtěli, hranice tady ale není tak jednoznačná.*“ I učitel cítí jistou hranici ve vztahu s rodiči: „*Limit je ve výuce, učitel se těžko může podřídit přáním rodičů ohledně osnov, rodiče si nemohou odhlasovat, že třeba nebude čeština a pak nebude.*“

Učitelka pak objasňuje, proč zde může vzniknout problém s hranicí vztahu: *„Jsou tady i strašně iniciativní rodiče, kteří mají pocit, že jsou úplně součástí školy a pak se mi snaží radit, jak mám učit, tak to je potřeba usměrnit (...) někdy je to dobrý, ale někdy prostě mi říkají, že ví, jak na to líp než já, stává se to.“*

9.2. Rodiče

Druhým subjektem vztahu školy a rodiny jsou rodiče. Rodiče hrají ve waldorfské škole významnou roli ve spolupráci se školou, což jistě vyplývá ze všech podkapitol mého výzkumu. V této podkapitole se budu snažit popsat rodiče tak, jak je vnímá waldorfská škola.

Rodiče si vybírají waldorfskou školu záměrně. Podle učitele: *„Školu si vybírají takoví rodiče, kteří chtějí spolupracovat se školou, chtějí se na věcech podílet.(...) Rodiče, kteří chtěli před první třídou dát dítě do jiné školy než běžné.“* Podle ředitele mohou mít rodiče k výběru waldorfské školy ale i jiný důvod: *„Myslím si, že sem rodiče dávají děti, kteří si myslí, že by v klasické škole uspět nemuseli, protože se tam klade důraz na výkon. Očekávají tady, že děti nebudou tolik stresovaný.“* Rodiče, kteří záměrně vybírají waldorfskou školu, jsou zároveň rodiči informovanými. Myslím si, že to, že rodiče mají o škole dobré informace, vede právě k jejich záměrnému výběru školy. Nejen že škola důkladně informuje rodiče předtím, než jejich dítě vstoupí do školy a pak samozřejmě v průběhu školní docházky mnoha způsoby (viz kap. 9.3), ale i sami rodiče si vyhledávají informace o škole. Podle ředitele: *„Rodič musí o waldorfské škole něco vědět. (...) Mají hodně načteno o waldorfské škole. (...) Často taky děti chodí předtím už do mateřské waldorfské školy, takže mají dobré informace.“*

Rodiče, kteří dávají děti do waldorfské školy jsou rodiči, kteří se zajímají. Podle učitelky: *„Zajímá je víc než prospěch, zajímají se o vztahy ve třídě, jak se dítě cítí (...). Zajímají se i o vývoj a situaci školy.“* Podle vychovatelky: *„Je to rodič, který chce vědět, co se ve škole děje.“* Zájem rodičů o situaci a vývoj školy, o principy školy, o to jak se jejich dítěti ve škole daří, a tudíž jejich záměrná volba školy souvisí s tím, že rodiče podle ředitele: *„Počítají se zapojením, je to závazek pro rodiče dát dítě do waldorfské školy.“* Učitel zhodnocuje zájem rodičů tak, že: *„Vzhledem k tomu, že se řeší neustále stěhování, vznik samostatné školy, rodiče se zajímají a v podstatě ani nemají jinou možnost. Ani nemají jinou možnost než ptát se na to, co dítě umí, protože se neznámkuje (...).“*

Rodiče ve waldorfské škole spolupracují se školou a učiteli. Podle učitelky: *„Waldorfská škola bez toho nemůže existovat (...). Je to jeden z pilířů, na kterých škola stojí.“* Pro waldorfskou školu je tedy spolupráce s rodiči nutností, což potvrzuje i vychovatelka: *„Kdyby ta spolupráce tady nebyla, oni nepomáhali, tak není v silách učitele zvládnout to, co těm dětem tady je všechno poskytnuto (...). Ta spolupráce je důležitá, rodiče do toho dají tu práci a energii.“* Samozřejmě se i ve waldorfské škole najdou rodiče, kteří nespolečně spolupracují nebo spolupracují a komunikují méně, než by bylo potřeba. Vychovatelka to potvrdila: *„Většina rodičů je do toho zainteresováno až do 9. třídy, ale vyskytnou se tady i takoví, kteří časem spolupracovat přestanou (...). Ty důvody jsou různé, proč se to stane, to jsou individuální důvody, takže to řešení je individuální potom.“* I učitelka je si této situace vědoma: *„Víme, že prostě někteří rodiče spolupracovat nikdy nebudou, tak aspoň pokud má jejich dítě nějaký problém, tak se to s nimi snažíme řešit.“* Většina rodičů s waldorfskou školou spolupracuje, jak vyplynulo z těchto tvrzení, ale nejsou to samozřejmě všichni. Potvrdilo se, že zde existuje jisté jádro těch trvale a intenzivně spolupracujících rodičů. Podle vychovatelky: *„Je pravdou, že se tady tvoří takové jádro rodičů, kteří vyvíjí iniciativu a hodně spolupracují, a to se opakuje, jsou to pořád ti samí.“* Rodiče spolupracují nejen se školou, ale také mezi sebou. Vychovatelka o tom mluví v souvislosti s třídními schůzkami, kde se průběh schůzek zaznamenává: *„Zápis dělá některý rodič a pak ho rozešle ostatním. A pokud má nějaké připomínky, že něco připraví, nachystá, tak obešle zase všechny rodiče mailem.“* Pokud se tedy rodiče nemohou z nějakých důvodů třídní schůzky zúčastnit, nepřijdou ani tak, díky ostatním rodičům, o informace, které tam učitel sděluje. Pokud je něco potřeba domluvit mezi rodiči, komunikují spolu navzájem. Jako příklad uvádí učitel: *„Když má být masopust nebo malování tříd, rodiče se domlouvají mezi sebou a mezi jednotlivými třídami.“*

Na otázku, proč rodiče spolupracují s waldorfskou školou nám, podle mého názoru, odpovídají předchozí odstavce této podkapitoly. Je to tedy především díky tomu, že podle učitele: *„Rodiče tady mají zájem přímo o tuhle školu, a tak jsou více ochotni s námi spolupracovat.“* A tento zájem, jak jsem se už zmínila výše, souvisí právě s informovaností rodiče a jeho záměrným výběrem školy.

Rodiče jsou většinou v této škole zároveň členy W-alternativy, sdružení na podporu waldorfské pedagogiky, které stálo u zrodu waldorfské školy a i nadále ji podporuje. Domnívám se, že členství rodičům poskytuje větší informovanost o životě školy a o waldorfské pedagogice. I vychovatelka jako rodič si pochvaluje toto členství:

„Rodiče jsou většinou členové w-alternativy, mají možnost se i díky tomuto členství podílet se lépe na dění ve škole.“ Podle učitelky: „Členství ve W-alternativě není podmínka, ale snažíme se je (rodiče – pozn. autora) k tomu přimět, příspěvky ve W-alternativě slouží k nákupu pomůcek, vybavení dětem.“

Rodiče jsou zapojeni do života školy hned několika způsoby. Spolupracují se školou na věcech organizačních, dále jsou zapojeni jako výpomoc ve výuce a také škole finančně přispívají. V rámci organizační spolupráce je to především pořádání jarmarků a slavností, kde mohou rodiče přispívat i svými nápady. Učitel takto popisuje středověkou slavnost: *„Na třídní schůzce řeknu rodičům svoji představu o slavnosti, ale je zde prostor pro rodiče, pro jejich nápady a organizaci slavnosti. Výsledná podoba slavnosti vypadá tak, že je to spolupráce učitele, který víc dává ty nápady, s rodiči, kteří dají zase víc té práce, je to víkendová akce pro děti, rodiče a učitele (...). Já nerozlišuju výuku a tyto slavnosti, je to taky výuka mnohdy názornější a poučnější.“* Z toho vyplývá, že se rodiče zároveň podílí organizačně i svými nápady a jsou tak zapojeni na slavnostech i do výuky, pokud jsou slavnosti brány jako její součást. Podstatou slavností a jarmarků je podle učitelky to, že: *„Kolektiv se dá lépe dohromady a jak říká moje kolegyně – to je ten základ budování společenství.“* Vychovatelka uvádí: *„Je tady dobrá atmosféra, je to i pro utužení kolektivu a vztahů.“* Vytváření dobré atmosféry souvisí i s komunikací, která je jistě na mnohem vyšší úrovni, pokud jsou vztahy mezi učiteli a rodiči dobré. K utužování vztahů a vzájemnému poznávání se dochází už při přípravě na jarmark, kdy učitel uvádí, že: *„Rodiče na jarmark chystali s učiteli divadelní představení, tím pádem se setkávali, nacvičovali divadlo a mohli se líp poznat a mluvit spolu.“* Rodiče kromě pomoci při pořádání těchto akcí jezdí na výlety nebo různé výjezdy jako dohled. Vychovatelka uvedla: *„Tady ve družině je nejvíc potřebujeme, když někam jedeme (...), takže když jedeme třeba na výlet, tak s náma jede několik maminek, protože máme hodně dětí.“*

Rodiče jsou zapojeni i přímo do výuky. Podle učitele: *„Rodiče mohou spolupracovat i v hodině, třeba pokud probíráme řemesla, jde o to, aby si dítě něco zažilo a vyzkoušelo, hodně je to na rodičích, jestli se zapojí a přijdou nám něco ukázat do výuky, nebo třeba ve fyzice, třeba v optice. Taky pokud rodič může něco zorganizovat, nějaký výjezd nebo tak.“* Vychovatelka tento jev popisuje příkladem: *„Do družiny k nám chodí jedna maminka, která přede na kolovratu, ukazuje dětem, jak se to dělá.“* Rodiče pomáhají ve škole jako pracovní síla nejen ve výuce, jako doprovod a organizační výpomoc na jarmarcích a slavnostech, ale zapojují se i jinak, jak říká

ředitel: „*Na začátku roku rodiče vymalují třídy každý rok.*“ A nejenže vymalují třídy každý rok, ale jak jsem viděla ve škole, tak dětem na chodbě vytvořili i koutek, kde si děti mohou hrát a malovat o přestávce.

Rodiče škole vypomáhají i finančně. Jednak přispívají do W-alternativy a z těchto příspěvků je nakupováno různé vybavení pro děti, dále pak přispívají i hmotnými věcmi. Nejlépe tuto výpomoc popisuje učitelka: „*Příspěvky ve w-alternativě slouží k nákupu pomůcek a vybavení dětem (...), třeba všechny šicí stroje tady ve škole máme od rodičů.*“

Rodiče se ve waldorfské škole, podle mého názoru, nejvíce blíží roli partnera. Myslím si, že z této kapitoly vyplývá to, co o partnerství říkají Pol, Rabušicová (1997). To znamená, že by partnerství mělo mít nejlépe podobu zapojení rodičů do výchovných a vzdělávacích procesů v zájmu péče o jejich děti, ale také zapojení rodičů v rozvoji školy jako celku.

9.3. Komunikace

Základními způsoby komunikace, které se využívají ve waldorfské škole je komunikace osobní, elektronická a komunikace pomocí školního časopisu. Osobní komunikace má tady také podobu návštěv v rodině. Nejsou primární formou osobní komunikace, ale využívají se hlavně po nastoupení dítěte do školy. Ve své výpovědi to vystihl učitel⁷: „*V první třídě jsem se domluvil s rodiči, že bych s nimi chtěl delší dobu mluvit a že nechám na nich, kde to bude, jestli ve škole, kavárně nebo u nich doma, že budu rád za cokoliv, a nakonec jsem byl u většiny doma.*“ Kromě návštěv v rodině jsou to také tradičně třídní schůzky a individuální konzultace, které jsou ale mnohem častější než v klasické škole. Když jsem požádala učitele, aby tuto četnost specifikoval, řekl mi: „*Někdy jsem míval i dvě konzultace týdně. (...) Třídní schůzky jsou pak jednou za měsíc, zhruba desetkrát za rok.*“

Komunikace je ve waldorfské škole čtenější, podle mého názoru, nejen díky pořádání různých společných akcí, na kterých je potřeba se domlouvat, ale i díky samotným principům waldorfské pedagogiky, tj. slovnímu hodnocení, individuálního přístupu k dětem a důrazu na sociální vztahy (viz kap. 5.4).

⁷ Učitel – učí na druhém stupni, ale vzhledem k tomu, že třídní učitelé mají děti během celé školní docházky, má zkušenosti i s výukou na prvním stupni.

Podle učitelky: „*U zápisu jsou rodiče informováni, že je tady úzký vztah školy a rodiny, že by měli spolupracovat se školou, jestli jsou na to připraveni, že se musí o dítě zajímat, nestačí přijít jednou za rok.*“ Rodiče by tedy měli počítat s tím, že kontakt se školou bude jistě častější. Myslím si, že s tím souvisí i to, jak vypadá zpětná vazba od rodičů, protože ta je podle ředitele: „*(...) asi o trochu vyšší než na klasice, protože si rodiče záměrně vybrali waldorfskou školu.*“

V rámci elektronické komunikace, má každý učitel svoji e-mailovou adresu, pomocí které může kdykoli kontaktovat rodiče. Totéž platí pro rodiče a jejich komunikaci s učitelem. Waldorfská škola má také dobře propracované internetové stránky, kde najdou rodiče spoustu informací týkajících se pořádaných akcí. Je zde ke stažení také časopis školy, který rodiče dostávají i e-mailem, dále jsou to různé dokumenty školy, ankety týkající se aktuálních témat waldorfské školy, rodiče zde najdou například i přehled toho, jak dopadli první letošní waldorfští devátáci při přijímacích zkouškách na střední školu a spoustu dalších informací týkajících se života školy. Komunikaci e-mailem využívá učitelka v případě: „*Když potřebuju jim všem něco sdělit, něco připomenout a tak. (...) Víc píšu já jim (rodičům – pozn. autora), sem tam oni mně.* Přestože je komunikace s rodiči velice častá, tak si paní učitelka trochu na rodiče postěžovala: „*Docela jsem jim říkala, že by se měli víc ptát na to svoje dítě.*“

A v neposlední řadě je ve škole významným komunikačním kanálem také školní časopis Páteční listy (viz příloha č. 4). Páteční listy jsou týdeník a píšou je učitelé z waldorfských tříd pro rodiče. Ti se v něm dozví v podstatě vše o životě školy, co se dělo, děje a bude dít. V Pátečních listech najdou rodiče kalendář akcí nejen nejbližších dnů, ale i týdnů, pozvánky na různé akce, aktuální témata týkající se školy, což je v současné době stěhování waldorfských tříd do nové budovy. Pak tady mohou najít úryvky z práce dětí nebo popis nějaké aktivity, kterou děti dělaly. Učitelé zde mohou také rodiče žádat o výpomoc ať už pracovní, finanční příspěvek, nebo o nějaké vybavení pro děti (z Pátečních listů). Myslím si, že časopis ve škole představuje největší informační zdroj, který slouží rodičům k tomu, aby měli opravdu velice dobrý přehled o tom, co se ve škole děje.

Předmětem informací, které učitel sděluje rodičům na třídní schůzce, je podle něj nejen prospěch a výkon žáka, ale i „*posun celé třídy, jaké jsou vztahy ve třídě, co probrali, jak to dělali...a pak mají možnost ptát se na konzultacích přímo na své dítě, co mu nejde, s čím mu pomoci.*“ Vychovatelka uvádí: „*(...) tady se nemluví jen o výsledcích, prospěchu dítěte, ale jak se tady dítě cítí, jaké má problémy.*“

Komunikace školy s rodiči probíhá ještě předtím, než dítě vstoupí do školy, na což poukazuje vychovatelka: „(...)než se sem ty děti přijmou, tak se s těma rodičema hodně komunikuje, zápis probíhá několik hodin, mluví se s těma rodičema. (...) musí s tím (s přijetím na waldorfskou školu – pozn. autora) jakoby souhlasit oba rodiče, že je to to ono pro to jejich dítě. (...) Mluví se o hodně věcech, jak ta výuka probíhá a ty rodiče, kteří uvažují o tom dát sem dítě, mají možnost chodit na přednášky, které pořádají waldorfští učitelé, mají možnost se podívat, přijít do výuky, o tom se s nima mluví a důležitá je taky ta rodinná situace, aby s tím (s přijetím na waldorfskou školu – pozn. autora) byli srozuměni oba rodiče, aby nedošlo k nějakým nedorozuměním.“

Domnívám se, že charakter informací, které jsou poskytovány na waldorfské škole je dán opět některými principy waldorfské pedagogiky, ze kterých učitelé jistě na škole vycházejí. Především si myslím, že je to dáno způsobem hodnocení (slovním hodnocením) a také tím, že je zde podle vychovatelky kladen důraz na: „(...) ty stránky duševní, tělesné a duchovní.“ Proto je předmětem informací i rozměr sociálních vztahů ve třídě, pocitů dětí apod. Samotný rodič je pak rodičem, který se o své dítě zajímá a učitelé ho charakterizují jako: „Rodič, který chce vědět, co se ve škole děje, zajímá se o vztahy ve třídě, jak se dítě cítí a tak.“

Rodiče tady mají také prostor pro případné vyjádření svého nesouhlasu. Učitel uvádí: „Většina rodičů může mít pocit, že jsou tady vyslyšeni. Rodiče jsou pravidelně oslovováni s nabídkou, že pokud mají nějaký problém, který nedokáží vyřešit s třídním učitelem, mohou oslovit kolegium učitelů, učitelé se tím budou zajímat, berou to vážně.“ Vychovatelka toto také potvrzuje spíše ze svého pohledu rodiče a říká, že: „Rodiče mají možnost částečně ovlivnit i tu výuku a říct, co se jim nelíbí nebo naopak.“

Zajímalo mě také, jestli se intenzita kontaktu s rodiči proměňuje v čase. Podle ředitele: „Ten zájem je více méně trvalý, nějaký výrazný úbytek rodičů tady není.“ Ovšem učitel se vyjádřil jinak: „Proměňuje se už tím, že v první, druhé třídě jsme v kontaktu s rodiči denně, když si vyzvedávají své děti. Ten pocit sounáležitosti je na druhém stupni těžší, ale není to tak, že by učitel toho rodiče neviděl celý rok.“ Tento rozpor mezi výpovědí ředitele a učitele spočívá, podle mého mínění, v tom, že jejich míra kontaktu s rodiči je různá. Protože učitel se s rodiči setkává mnohem častěji, kladu jeho výpovědi větší hodnotu. Přestože se zde úbytek zájmu rodičů objevuje, domnívám se, že je nižší než na klasické škole.

Aby komunikace mezi školou a rodiči byla dobrá, musí být zároveň i efektivní, což si uvědomuje i učitel, který právě efektivitu komunikace označil za jednu z oblastí,

na které musí škola ještě pracovat: „*Je tady masa lidí, rodičů, dětí, učitelů, když plácnu, tak třeba 500 lidí, a nemůže to fungovat jako v menší skupině (devět tříd mají dva roky – pozn. autora). Mnozí rodiče s nostalgií vzpomínají na to, jaké to bylo, když tady byly jen čtyři třídy, jak se všichni často setkávali, znali se jmény, řešilo se všechno společně. Ted' už to nejde, problém je teda, jak to uchopit, aby ta aktivita nepřišla vniveč.*“

9.4. Spolupráce s rodiči ve waldorfské škole

Spolupráce s rodiči je pro waldorfskou školu jedna z priorit, je to základ waldorfské pedagogiky. Je nutná, jak to vyjadřuje vychovatelka: „*Je to jedna z priorit, určitě je to tady hodně důležité, ta škola by jinak nefungovala, je to založené na spolupráci s rodiči.*“ Podle učitele se spolupráce projevuje: „*Třeba na těch jarmarcích, které by se bez pomoci rodičů daly jen těžko zvládnout.*“ Nutnosti spolupráce s rodiči a zájmu o spolupráci se věnují podrobněji v kapitolách 9.1, 9.2.

Spolupráce s rodiči na zdejší škole podle vyjádření vychovatelky funguje velmi dobře: „*Co se týká mě a naší družiny, je ta spolupráce výborná, i když vždycky je co zlepšovat, ale řekla bych, že je to na dobré úrovni. Nemůžu říct, že by to nějak nefungovalo. Přestože jsou dnes rodiče hodně vytiženi, tak někteří dělají pro tu školu hodně.*“ Učitelka je také spokojená: „*Oproti jiným waldorfským školám – někde ty jarmarky a slavnosti dělají jen učitelé, spolupráce s rodiči tak nefunguje jako tady.*“ Učitelé také přijali opatření ke zlepšení spolupráce, rozdělili povinnosti mezi rodiče, o čemž mluví učitelka: „*Rozdělili jsme, která třída jakou akci pořádá, takže je zde vytvořen systém, kdo má co dělat, abysme se vyhnuli tomu, že rodiče mladších dětí spoléhali na to, že to udělají ti zkušenější rodiče.*“ Nejde jen o rozdělení povinností mezi jednotlivými třídami a rodiči, ale i mezi rodiči a učiteli, např. podle vychovatelky: „*Učitel třeba část té zodpovědnosti u těch slavností převede na rodiče a domluví se s rodiči, co by mohli dělat.*“ Spolupráce ve waldorfské škole je podle mého názoru dobrá proto, že rodiče i učitelé o ni mají zájem a že ji navzájem předpokládají (viz kap. 9.1, 9.2).

Na otázku „Kdo je vlastně iniciátorem spolupráce mezi rodiči a školou?“, neexistuje tak jednoznačná odpověď. Podle vychovatelky je ta iniciativa vzájemná, což dokládá její odpověď: „*Já bych řekla, že z obojí (ze strany školy i rodičů – pozn. autora), je to různý, někdy musí víc učitel, aby je jako ponoukl do toho, ale někdy jsou rodiče sami aktivní v určitých věcech, přijdou třeba s tím, že by chtěli něco, co děti potřebují ve třídě, a přitom to není až tak důležité, tak to tam prostě je, zpracují to,*

vybudují.“ Přesto jsem ale nabyla dojmu, že přece jen tím výraznějším iniciátorem hlavně na začátku je škola. Podle učitele: „*Je to vzájemné. Ze strany školy – škola, učitelé dávají určité nabídky, co všechno se dá dělat, ale zároveň to závisí na tom, jestli rodiče chtějí, stojí o to.*“ Myslím si tedy, že škola dává první nabídky rodičům, že ona buduje nějaký vztah a spolupráci a rodiče pokud o to stojí, poté sami někdy dávají podněty ke spolupráci, což potvrzuje i výpověď ředitele: „*Ze strany školy přichází ten prvotní impuls, ale asi je to tady víc oboustranné, jakože rodiče tady taky přichází se svými nápady a názory, mnohem víc než na klasice.*“

Waldorfská škola předpokládá, že rodiče mají zájem o spolupráci se školou. Tento předpoklad vychází z toho, že je o spolupráci informuje předem (viz kap. 9.3) a že si rodiče vybírají školu záměrně. Podle učitelky: „*Rodič chce dítě dát přímo do této konkrétní školy.*“ Rodiče tedy projevují tímto způsobem zájem o waldorfskou pedagogiku, kde je jedním z pilířů právě spolupráce s rodiči. Škola si představuje rodiče jako ty, kteří mají zájem. Podle učitele rodiče: „*(...) chtějí úzce spolupracovat se školou celých devět let a chtějí dát dítě ne do jiné školy, ale do waldorfské školy.*“

Ve škole existují v podstatě tři základní orgány a ve dvou z nich jsou zastoupeni rodiče. I prostřednictvím orgánů školy mají možnost rodiče s učiteli spolupracovat, podílet se na životě školy a vyjádřit svoje názory. Je to jednak rada školy, jejíž složení tvoří podle ředitele: „*Zástupci zastupitelů, z obce, učitelů (jeden waldorfský, jeden klasický) a rodičů (jeden klasický a jeden waldorfský).*“ Dále je to podle učitele: „*(...) kolegium učitelů, kde jsou jenom učitelé (...), schází se každý týden (...). A potom je tady ta waldorfská iniciativa, tam je výbor a valná hromada. Ve výboru jsou rodiče i zástupce učitelů a tam se řeší hlavně organizační věci týkající se jarmarků a slavností.*“ Dříve ještě existovala ve škole rada waldorfských tříd, která byla složena ze zástupců všech waldorfských tříd (rodiče) a kolegia učitelů. Na schůzkách rady waldorfských tříd se mluvilo o věcech školy a rodičovské podpoře výuky. V její kompetenci bylo hlavně pořádání slavností, jarmarků a školních akcí (z výroční zprávy W-alternativy 2005/2006). Od roku 2008 byla prozatímně rada školy zrušena a její kompetence převzal výbor W-alternativy (ze zápisu Valné hromady W-alternativy 2008).

A proč je vlastně pro waldorfskou školu tak důležitá spolupráce s rodiči? Odpověď na tuto otázku nám jednoznačně dá výpověď učitele: „*No jinak by waldorfská škola nemohla fungovat, prostě je to jeden ze základů waldorfské školy. Vzhledem k těm všem akcím, které se tu pořádají, slovnímu hodnocení a tak, by to ani jinak nešlo.*“

9.5. Vztah školy a rodiny ve waldorfské škole

Waldorfská škola je školou, která má zájem o spolupráci s rodiči, školou informující, která má vytvořenou nabídku pro rodiče i děti, a školou, která očekává spolupráci ze strany rodičů. Sama je pak spíše iniciátorem spolupráce i komunikace s rodiči.

Rodiče ve waldorfské škole jsou rodiči informovanými, zajímavými se, rodiči, kteří si vybírají tuto školu záměrně a rodiči, kteří úzce spolupracují se školou, ale i mezi sebou. Jsou také zapojeni nejen do organizačních věcí školy, ale také jako výpomoc při výuce.

Komunikace školy s rodiči je intenzivní. Nejvíce se využívá komunikace osobní, elektronická a komunikace prostřednictvím časopisu. Škola nemluví s rodiči jen o výsledcích dítěte, ale i o jeho pocitech, o vztazích ve třídě a o posunu celé třídy. K celkovému zlepšení vztahů ve škole také přispívají různé společné akce, především jarmarky a slavnosti. Rodiče mají ve waldorfské škole také prostor vyjádřit se tehdy, když jsou nespokojeni s něčím ohledně jejich dítěte či výuky.

Ve waldorfské škole je spolupráce školy s rodinou jednou z priorit, je to nutný základ waldorfské pedagogiky. Spolupráci od sebe navzájem očekávají škola i rodiče. Rodiče mají možnost mimo jiné ovlivnit dění ve škole i prostřednictvím orgánů školy, pomocí nichž mají možnost spolupracovat s učiteli a vedením školy. Dokonce se podle slov vychovatelky může stát spolupráce jedním z důvodů, proč si rodiče vyberou právě waldorfskou školu: *„Rodiče jsou se spolupráci srozumění a určitě do toho často jdou, protože můžou ovlivňovat dění ve škole.“*

Podle popisu jednotlivých faktorů, které ovlivňují vztah školy a rodiny ve waldorfské škole, si myslím, že se tento vztah snaží být vztahem partnerským, kdy obě strany spolupracují v zájmu dítěte. Myslím si, že ve waldorfské škole můžeme nalézt oba druhy partnerství – výchovné i sociální. Rodiče vstupují do vztahu se školou nejen v zájmu lepší péče o děti, výchovu a vzdělání, ale i v zájmu rozvoje školy (Rabušicová a kol. 2004). Domnívám se, že dobrým příkladem toho, jak vypadá vztah školy a rodiny v této škole vystihuje učitel, když popisuje středověkou slavnost: *„Na třídní schůzce řeknu rodičům svoji představu o slavnosti, ale je zde prostor pro rodiče, pro jejich nápady a organizaci slavnosti. Výsledná podoba slavnosti vypadá tak, že je to spolupráce učitele, který víc dává ty nápady, s rodiči, který dá zase víc té práce, je to víkendová akce pro děti, rodiče a učitele (...). Já nerozlišuju výuku a tyto slavnosti, je to taky výuka – mnohdy názornější a poučnější.“*

Diskuse

Vztah školy a rodiny je součástí oblasti otevřenosti školy vůči okolí, která je jednou z klíčových oblastí pro fungování školy v českém prostředí. Zdůrazňuje to pedagogická teorie (Průcha, 2002), vzdělávací a školská politika (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha, 2001), ale také zaměstnanci škol, jak ukazují empirické výzkumy, např. výzkum zaměřený na kulturu školy. Podle Pola a kol. (2006b) považují ředitelé škol otevřenost školy vůči okolí za nejméně klíčovou pro fungování školy z uváděných pěti hlavních oblastí (shoda lidí na hlavních principech fungování školy, vytváření a naplňování vize školy, otevřenost školy vůči okolí, prostředí podporující učení a vyučování, řízení školy). Neznamena to ale, že jde o oblast nedůležitou, pouze ostatní označili za větší priority. Zároveň se ředitelé škol domnívají, že jsou jejich školy v této oblasti poměrně úspěšné. Jisté nedostatky však přesto vidí právě ve spolupráci s rodiči, ve výchovné a vzdělávací spolupráci s nimi.

Vztah školy a rodiny je vztah v určitém smyslu historický a některé jeho akcenty se proměňují v čase. Tak například spolupráce a partnerství školy a rodiny se vyvíjely od názoru, kdy škola měla spíše kompenzační funkci a přicházela na pomoc rodičům, kteří neměli dostatečné možnosti a schopnosti být dobrými rodiči, škola tedy určovala postupy, pomocí nichž se mohly výsledky dětí ve škole zlepšovat, až po situaci společné odpovědnosti rodičů a učitelů za výsledky konkrétních rozhodnutí. V současné době se tedy nacházíme v situaci, kdy rodiče mají být zainteresováni do aktivit, ze kterých budou mít prospěch jejich děti. Zároveň ale vzniká jistá pochybnost o tom, zda se sdílená zodpovědnost opět v budoucnu nezmění na rozdělenou (Rabušicová a kol., 2004). Škola i rodina mají v podstatě společný cíl, a to výchovu a vzdělávání dítěte (Dvořák, 2005), a proto je dobré, aby spolu vzájemně spolupracovaly a vytvářely vztah v zájmu dítěte.

Zdá se být téměř jisté, že rodina i škola zůstávají v zásadní roli při formování osobnosti dítěte, výchově a vzdělávání navzdory narůstání síly médií, vrstevnických skupin apod. (Kraus, 1999). To platí v případě běžných škol a možná ještě více v případě alternativ a rodičů, kteří tam své dítě dávají.

Waldorfská škola má mnoho specifík v rámci vztahu školy a rodiny. Především je to její situace, která je výrazně odlišná od situace běžných škol. Waldorfské školy počítají se spoluprací s rodiči a i rodiče předpokládají své zapojení. Škola se snaží nejen organizačně zapojit rodiče, ale také začlenit je do výuky a celkově do školní výchovy.

Je zde vytvořen větší prostor pro názory rodičů nejen na třídních schůzkách, konzultacích, ale také díky různým společným akcím (jarmarkům, slavení svátků apod.), kdy jsou rodiče v osobním kontaktu s učitelem. Waldorfská škola se liší i samotnými formami spolupráce a četností a obsahem komunikace (viz kap. 6, 9).

Waldorfská škola a „waldorfská“ rodiče se snaží být partnery. Svědčí o tom následující fakta: oba subjekty se zajímají o děti, rodiče jsou informováni a škola informující, vzájemně od sebe očekávají spolupráci, která je jednou z priorit waldorfské školy i rodičů, komunikace je oboustranná (viz kap. 9). Z výzkumu, který se zabýval rolí rodičů ve vztahu ke škole vyplynulo, že partnerský vztah sice není tím nejvíce zastoupeným v českém prostředí, ale je hned na druhém místě, i když s větším odstupem (viz kap. 3.2).

Přestože je waldorfská škola velice nakloněna spolupráci s rodiči a je to zároveň jedno z východisek waldorfské pedagogiky, nemají zde rodiče neomezené kompetence. Ze Steinerovy teorie sociální trojčlennosti vyplývá požadavek značné míry autonomie školy a také jejího učitele – a to i na úsudek rodičů v případě tvorby a realizace učebního plánu (Carlgren, 1991, Pol, 1995). Rodiče si proto musí uvědomit, že jejich role ani v této škole není a nebude role pedagoga. Důležité je tedy vzájemné porozumění různým rolím v životě dítěte a teprve na vztahu vzájemné soběstačnosti se může budovat efektivní spolupráce školy s rodiči (Winter, 2006). Je otázkou, na kolik si uvědomují tento fakt „waldorfská“ rodiče a jakým způsobem skutečně zasáhne učitel v případě, kdy začnou rodiče vstupovat do této jeho kompetence.

Myslím si také, že waldorfská škola se považuje za jednu z komunitních škol. Komunitní škola má podle Vika (2007) reagovat na potřeby místní komunity, rozvíjet a uskutečňovat nápady vzniklé v komunitě, nabízet a využívat školní prostory, vybavení a lidský potenciál ve prospěch komunity, zapojovat do procesu vzdělávání rodiče a další dospělé (podrobněji v kap. 1.2). Tato charakteristika v podstatě odpovídá popisu waldorfské školy.

Kromě odlišností ve vztahu waldorfské školy s rodiči najdeme i podobnosti či shody s běžnými školami. Především je to ve vymezení jistých hranic, které škola v tomto vztahu určuje. Ať už ve waldorfské nebo běžné škole hranice vztahu mezi školou a rodiči být vymezeny musí a také jsou vymezeny na základě určitých principů školy či jejího vedení. Jistě se také oba typy škol shodují na tom, že základem fungujícího vztahu je komunikace. Waldorfská škola, na které jsem prováděla výzkum, ukázala, že přestože je pro ni důležitý osobní kontakt, komunikace prostřednictvím

časopisu a elektronická komunikace jsou velice efektivní a přinášejí rodičům mnoho informací, a přitom není nutné se s nimi osobně scházet. Především školní časopis, který má podobu spíše informačního bulletinu pro rodiče, podle mého názoru ukazuje, jak poměrně snadno dosáhnout velké informovanosti rodičů o tom, co se ve škole děje, co škola potřebuje, co nabízí apod. (viz příloha č. 4). V běžných školách patří tato aktivita školy, pomocí níž realizuje komunikaci, mezi občasné komunikační platformy (Rabušicová a kol. 2004), na rozdíl od waldorfské školy, kde je tato komunikační platforma pravidelná.

Waldorfské i běžné školy, které budují vztah školy a rodiny a snaží se, aby jejich vztah byl vztahem partnerským, se setkávají s podobnými limity a riziky partnerství. Například i waldorfské školy se setkávají s vytvořením jistého spolupracujícího jádra rodičů a také se snížením participace rodičů na vyšším stupni školy, o kterém se také učitelé ve waldorfské škole zmínili (viz kap. 9). Tyto oblasti by jistě bylo zajímavé prozkoumat podrobněji a také z pohledu rodičů.

Závěr

Vzhledem k faktu, že moje práce má teoreticko-empirický charakter, bylo nutné před provedením výzkumu nejdříve v teoretické části obecně charakterizovat vztah školy a rodiny, zasadit ho do kontextu a poté se věnovat alternativním školám se zaměřením na školu waldorfskou. Byly popsány její principy a vztah školy s rodiči.

Teoretická část se tedy v úvodní kapitole věnuje vymezení pojmů školy a rodiny, jejich charakteristice, cílům a také zasazení vztahu školy a rodiny do vztahů školy s okolím. Přestože role a postavení rodiny a školy jsou odlišné, jejich cíl by měl být stejný – výchova a vzdělání dítěte. Poté byla věnována pozornost vývoji vztahu školy s rodiči a také významu spolupráce s rodiči. Snaha o spolupráci školy a rodiny jako dvou sobě rovných subjektů nebyla vždy samozřejmostí a i tento postoj a argumenty pro zapojení rodičů se postupně vyvíjely až do situace, kdy ideálním stavem mezi školou a rodiči je vztah partnerský. V kapitole o spolupráci se zaměřuji na komunikaci, která je jejím nutným předpokladem, na role rodičů, které mohou ve vztahu ke škole hrát, a také na situaci školy a rodiny, jež ovlivňuje způsob a možnosti spolupráce. V závěru třetí kapitoly se krátce věnuji možným formám spolupráce.

Další kapitoly teoretické části jsou věnovány alternativním školám – nejdříve obecně jejich vzniku a charakteristice a poté se zabývám konkrétně waldorfskou pedagogikou. Dříve než jsem přistoupila k samotnému vztahu školy a rodiny ve waldorfské škole, popsala jsem základní principy tohoto typu školy, aby byla vystižena podstata waldorfské pedagogiky, kterou mimo jiné charakterizuje právě její intenzivní vztah s rodiči. Vyústěním teoretické části je zamyšlení nad některými odlišnostmi ve vztahu školy a rodiny ve škole běžné a waldorfské. Vztah školy a rodiny je jedním ze základních vztahů školy s okolím a součástí její otevřenosti vůči okolí jak ve škole běžné, tak waldorfské, i když důraz na rozvoj tohoto vztahu a možnosti těchto škol jsou různé.

Empirická část je zaměřena na výzkum vztahu školy a rodiny v konkrétní waldorfské škole a jejím výzkumným cílem bylo odpovědět na tyto otázky:

- *Jaké faktory mohou ovlivnit vztah školy a rodiny a jak se tyto faktory projevují z pohledu školy?*
- *Jak vypadá vztah školy a rodiny ve waldorfské škole?*

Výzkum jsem prováděla prostřednictvím kvalitativního výzkumu, a to pomocí případové studie. Mými metodami sběru dat se staly rozhovory a analýza dokumentů. Výběr mého výzkumného vzorku byl záměrný. Rozhovory byly vedeny se zaměstnanci jedné waldorfské školy – s jejím ředitelem, s učitelkou prvního stupně, učitelem druhého stupně a vychovatelkou, která byla zároveň i rodičem dítěte této školy.

Odpovědi zaměstnanců školy jsem zpracovala pomocí analytické techniky otevřeného kódování a tvoří jádro kapitoly 9 o výsledcích výzkumu. Ovlivňujícími faktory vztahu školy a rodiny se staly: waldorfská škola a její učitel, rodiče, komunikace a spolupráce ve waldorfské škole.

Waldorfská škola je školou, která má o vztah s rodiči zájem, rodiče informuje, vytváří jim prostor pro komunikaci i určitou nabídku. Rodič je zde rodičem, který má také o vztah se školou zájem, je rodičem informovaným a zapojeným do života školy. Komunikace je ve waldorfské škole intenzivní hlavně ze strany školy, ta využívá především komunikaci prostřednictvím školního časopisu, osobní a elektronickou. Spolupráce je pro waldorfskou školu jednou z priorit, je pro ni nutností. Spolupráci od sebe vzájemně očekávají škola i rodiče. Všechny tyto faktory a jejich projevy přispívají a směřují k tomu, že vztah školy a rodiny v této waldorfské škole se snaží být vztahem partnerským (podrobněji v kap. 9).

Domnívám se, že výsledky mého výzkumu by mohly sloužit k dalšímu rozpracování tématu vztahu školy a rodiny ve waldorfských školách. Jsem si vědoma toho, že výzkum, který zpracovávám ve své práci, vychází pouze ze strany školy a mohl by být ještě doplněn o pohledy rodičů na uvedenou problematiku. Dlouhodobé pozorování tohoto vztahu a spolupráce školy s rodiči by jistě také přineslo řadu nových informací. Vzhledem k charakteru a rozsahu práce však nebylo možné zaměřit se na oblast vztahu školy a rodiny tak podrobně.

Poznatky uvedené v mé práci by také mohly být přínosem při rozpracování tématu vztahu školy a rodiny celkově v alternativních typech škol, nebo při zasazení vztahu školy a rodiny ve waldorfské škole, případně v dalších alternativách do vztahů školy s okolím. Myslím si, že faktory mého výzkumu – škola a její učitel, rodiče, komunikace a spolupráce, je možné pokládat za základní faktory, které ovlivňují vztah školy a rodiny a pomocí nichž je možné zkoumat vztah školy a rodiny nejen ve waldorfské škole.

Použitá literatura

- CARLGEN, Frans. *Výchova ke svobodě. Pedagogika Rudolfa Steinera*. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6.
- DOUBRAVA, Lukáš. Waldorfské školy mají své místo, ale nejsou nadprůměrné. *Učitelské noviny* [online]. 2003, č. 46. [cit. 2009-02-06]. Dostupné z <http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=46&rok=03&odkaz=waldorf.html>
- DVOŘÁK, Dominik. *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-556-3.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- GRECMANOVÁ, Helena, URBANOVSKÁ, Eva. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1996. ISBN 80-85783-09-6.
- HAVLÍK, Radomír, KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.
- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.
- KRAUS, Blahoslav. *Sociální aspekty výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1999. ISBN 80-7041-135-X.
- KRÁSOVÁ, Renata. *Rodiče ve waldorfské škole* [online]. [cit. 2009-02-06]. Dostupné z <<http://www.wspj.cz/zs/cz/rodice/rnws/>>.
- MORAVCOVÁ-SMETÁČKOVÁ, Irena. Význam genderu v komunikačních strategiích rodiny a školy. *Pedagogika*, 2004, roč. LIV, č. 4, s. 406–416. ISSN 0031-3815.
- MOŽNÝ, Ivo. Česká rodina pozdní modernity: Nová podoba starého partnera a rivala školy. *Pedagogika*, 2004, roč. LIV, č. 4, s. 309–325. ISSN 0031-3815.
- OSTŘÍŽEK, Kristian. Waldorfská škola a rodiče. *Učitelské listy* [online]. Roč. XIV 2006/2007. [cit. 2009-02-06]. Dostupný z <<http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102997&CAI=2150&EXPS=%22WALDORF%2A%22>>.
- POL, Milan. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa nebo zajímavý podnět pro jiné školy*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1097-5.
- POL, Milan. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2007a. ISBN 978-80-210-4499-9.
- POL, Milan. Waldorfské školy. In: *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*. Brno: MSD s.r.o., 2007b, s. 132–145. ISBN 978-80-86633-93-0.

- POL, Milan a kol. Vnitřní a vnější souvislosti fungování školy a její kultury. In: *Sborník prací Filozofické fakulty. Řada pedagogická, U9*. Brno: Masarykova univerzita, 2004, s. 47–58. ISBN 80-210-3452-1.
- POL, Milan a kol. *Demokracie ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2006a. ISBN 80-210-4210-9.
- POL, Milan a kol. *Kultura školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2006b. ISBN 80-210-3746-6.
- POL, Milan, RABUŠICOVÁ, Milada. Rozvoj vztahů školy a rodiny: několik zahraničních inspirací. In: *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. Řada pedagogická, U2*. Brno: Masarykova univerzita, 1997, s. 5–34. ISBN 80-210-1753-8.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-210-3452-1.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-977-1.
- RABUŠICOVÁ, Milada. Postavení rodičů jako výchovných a sociálních partnerů. *Pedagogika*, 2004, roč. LIV, č. 4, s. 326–341. ISSN 0031-3815.
- RABUŠICOVÁ, Milada a kol. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6.
- RABUŠICOVÁ, Milada, POL, Milan. Vztahy školy a rodiny dnes: hledání cesty k partnerství (1), (2). *Pedagogika*, 1996, roč. XLVI, č. 1., č. 2, s. 49–61, 105–116. ISSN 3330-3815.
- RABUŠICOVÁ, Milada, ŠEĐOVÁ, Klára a kol. K otevřenosti škol vůči rodičům a veřejnosti. In: *Sborník prací Filozofické fakulty. Řada pedagogická, U9*. Brno: Masarykova univerzita, 2004, s. 59–72. ISBN 80-210-3452-1.
- RÖHNER, Roel, WENKE, Hans. *Daltonské vyučování. Stále živá inspirace*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-041-7.
- RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: Marek Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3.
- STEINER, Rudolf. *Úvod do nadmyslového poznání světa a určení člověka: anthroposofie*. Praha: Antroposofická společnost „Studium“, 1919.
- STEINER, Rudolf. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy: Metodika vyučování a životní podmínky výchovy*. Praha: Baltazar, 1993.
- STEINER, Rudolf. *Esoterní křesťanství*. Svatý Kopeček u Olomouce: Michael, 2001. ISBN 80-86340-12-0.

- STEINER, Rudolf. *Rosekruciánská duchovní věda*. Svatý Kopeček u Olomouce: Michael, 2006. ISBN 80-86340-21-X.
- SVOBODOVÁ, Jarmila, JŮVA, Vladimír. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-19-2.
- ŠTAMPACH, Ivan O. *Anthroposofie*. Olomouc: Votobia, 2000. ISBN 80-7198-431-0.
- ŠTECH, Stanislav. Vývoj poznatků o vztahu školy a rodiny. *Čs. Psychologie*, 1997, roč. 41, č. 6, s. 487–502. ISSN 0009-062X.
- ŠTECH, Stanislav. Angažovanost rodičů ve školní socializaci dětí. *Pedagogika*, 2004, roč. LVI, č. 4, s. 374–388. ISSN 0031-3815.
- ŠTECH, Stanislav. Cyklus panorama: Škola – přítel rodiny. *Učitelské noviny* [online]. 2007. [cit. 2008-11-28]. Dostupné z <<http://www.ucitelske-listy.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102966&CAI=2150>>.
- ŠTĚVA, Jan. Management školy a školní klima. In: *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání : 11. výroční mezinárodní konference ČAPV : Sborník referátů* [CD-ROM]. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7315-046-8.
- ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- VALENTA, Milan. *Waldorfská pedagogika a jiné alternativy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1993. ISBN 80-7067-274-9.
- VIK, Vladislav. *Jak zavést komunitní vzdělávání do školy*. Praha: Nová škola, o. p. s., 2007. ISBN 80-903631-6-4.
- VIKTOROVÁ, Ida. Změny rodičovského vztahu ke škole a vzdělávání dětí. *Pedagogika*, 2004, roč. LIV, č. 4, s. 389–405. ISSN 0031-3815.
- WALTEROVÁ, Eliška. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti 1. díl*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.
- WINTER, Dorit. The Tricky Triangle: Children, Parents, and Teachers. *Research Bulletin* [online]. 2006, č. 12, s. 21–24. [cit. 2009-02-06]. Dostupné z <http://www.waldorflibrary.org/Journal_Articles/ResBulletin12no1.pdf>.
- WOODS, Philip, ASHLEY, Martin, WOODS, Glenys. *Steiner Schools in England* [online]. Bristol: University of the West of England, 2005. [cit. 2009-02-09]. ISBN 1-84478-495-9. Dostupné z <http://www.waldorflibrary.org/Journal_Articles/steinerukresearch.pdf>.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-071-5.

ZOUBKOVÁ, Helena. Waldorfské školství po deseti letech. *Učitelské noviny*, 2000, č. 30, s. 19.

Často kladené dotazy [online]. [cit. 2009-02-06]. Dostupné z <<http://waldorf.pb.cz/casto-kladene-dotazy/>>.

Charakteristika waldorfské školy Příbram [online]. [cit. 2009-02-09]. Dostupné z <<http://waldorf.pb.cz/charakteristika-skoly/>>.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2001. [cit. 2009-05-01]. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/bila-kniha/narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-bila-kniha-2001>>.

Páteční listy [online]. [cit. 2009-04-22]. Dostupné z <<http://www.waldorfbrno.cz/clanek.php?id=9b810462030940>>.

Společnost WŠ Příbram [online]. [cit. 2009-02-06]. Dostupné z <<http://waldorf.pb.cz/spolecnost-ws-pribram/>>.

Výroční zpráva W-alternativy Brno 2005/2006 [online]. [cit. 2009-04-07]. Dostupné z <<http://www.waldorf-brno.cz/clanky.php?section=walternativa>>.

Waldorfská pedagogika [online]. [cit. 2009-02-06]. Dostupné z <<http://www.waldorfpardubice.cz/wp pedagogika.htm>>.

Zápis z valné hromady 18. 12. 2008 [online]. [cit. 2009-04-07]. Dostupné z <<http://www.waldorf-brno.cz/clanek.php?id=602bc8063b2d92>>.

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Osnova rozhovoru

Příloha č. 2 – Přehled přednášek pro rodiče

Příloha č. 3 – Pozvánka na letní týdenní kurz

Příloha č. 4 – číslo časopisu Páteční listy

Příloha č. 1 – Osnova rozhovoru

1. Byl/a jste u vzniku waldorfské školy? Myslíte, že má vliv to, že rodiče zakládali waldorfskou školu?
2. Jsou rodiče členy w-alternativy?
3. Je pro WŠ spolupráce s rodiči jednou z priorit? Je to součástí plánu, téma rozvoje školy?
4. Jsou tady i „problémový rodiče“? Jak se s nimi pracuje?
5. Proč je pro Vás důležitá spolupráce s rodiči?
6. Co se vám daří/nedaří ve spolupráci/vztahu školy a rodiny?
7. Vychází iniciativa spolupráce ze strany rodičů či školy?
8. Předpokládá škola, že rodiče mají zájem o spolupráci se školou? A rodiče předpokládají spolupráce se školou?
9. Mění se zájem rodičů o spolupráci a komunikaci v čase?
10. Jak byste charakterizoval/a typického rodiče ve WŠ?
11. Jaké orgány má škola a jsou zde zastoupeni rodiče?
12. Využíváte i návštěv v rodině pro komunikaci s rodiči?
13. Pořádá škola pro rodiče nějaké kurzy nebo přednášky?
14. Jsou rodiče zapojeni i nějak do výuky? A jak?
15. Jaké další formy spolupráce s rodiči se tady vyskytují?
16. Zajímají se rodiče o více než prospěch a chování dětí? Např. co se dítě ve škole skutečně naučilo, jaká je situace školy...apod?
17. Jak komunikujete s rodiči?
18. Přispívají rodiče i finančně, pracovní síla, naturálie?
19. Která forma komunikace s rodiči převažuje, jestli se to dá říct? Je komunikace oboustranná?
20. Hlavní rozdíl/y oproti běžné škole? V čem vidíte hlavní rozdíl při spolupráci s rodiči v rámci WŠ?
21. Na co jsem se nezeptala a měla jsem se zeptat?

Příloha č. 2 – Přehled přednášek pro rodiče

Cyklus přednášek pro rodiče

Také letos jsme pro Vás připravili Cyklus přednášek s následujícím programem:

čtvrtek 12. února 2009

Iveta Sadecká: Platicita – schopnost měnit formy tvaru

Modelování základních tvarů a forem na principech uměleckého vývoje ve waldorfské pedagogice.

Čtvrtek 5. března 2009

Tomáš Zuzák: Krize jako šance

Každá krize v sobě nese naději zrození nového...

Dr. Zuzák Vás ve své přednášce provede dramatickými vývojovými momenty života dítěte i dospělého.

Čtvrtek 26. března 2009

Eva Mílková: Základní smysly

Mezi dětmi se ve stále větší míře vyskytují specifické poruchy učení a chování. Ke zmiňování jejich symptomů napomáhá vědomý a cílený rozvoj smyslů.

Nauka o smyslech podle R. Steinera. Praktické návody k rozvoji smyslů v denním životě, ve škole a v rodině.

Čtvrtek 23. dubna 2009

Tomáš Jedlička: Mraveniště waldorfské školy

Jak funguje škola, jejíž ředitel neřídí všechno její dění? Jak se v ní máme vyznat? A co je to kolegium učitelů? Seznámení s demokraticko-republikánskou samosprávou waldorfské školy. Waldorfská škola v jejím řádu: děti – učitelé – rodiče. Principy, na kterých stojí organizace waldorfské školy.

Čtvrtek 14. května 2009

Hana Giteva: Eurytmie

Co eurytmie rozvíjí v našich dětech a proč je nezbytnou součástí waldorfské pedagogiky? Jen na základě vlastních poznatků, prožitků a zkušeností máme možnost nahlédnout do hlubších souvislostí. Přednáška s praktickými příklady z výuky a možností rozhovoru o tomto výjimečném předmětu.

A dále...

Sobota 4. dubna 2009

Jarní jarmark

V jednom dni můžete prožít celé předvelikonoční období od Popeleční středy až po vlastní svátky, připomenout si zvyky jednotlivých postních nedělí, ochutnat velikonoční pokrmy a vyrobit si tradiční i méně obvyklé dárky. Přijďte si pro jarní osvěžení!

Sobota 13. června 2009

Absolventské práce IX. W

Ve školním roce 2008/2009 opouští naši školu jednadvacet mladých osobností. Své devítileté úsilí završí celoročním projektem zpracovaným pod vedení některého z učitelů. Unikátní příležitost naposledy se setkat s letošními absolventy nad jejich pracemi.

Abonmá

Předplatné na celý cyklus obsahuje:

Vstupné na pět přednášek

Volný vstup na jarní jarmark pro celou rodinu (max. 2 dospělí, 4 děti)

Podrobné informace o jednotlivých přednáškách přímo do Vaší elektronické pošty

Cena: 200 Kč

Jednotlivé přednášky

Samozřejmě se můžete zúčastnit jen vybraných přednášek.

Cena: 50 Kč

Příloha č. 3 – Pozvánka na letní týdenní kurz



Letní týdenní kurs řezbářství

6. až 12. července 2009
(přijezd v neděli 5. července do večera)

Budeme opět pracovat na dřevě se základními principy formy. To znamená, že si budeme hlavně všímat ploch vydutých, vypuklých, dvojitě zakřivených a jejich harmonického propojení. Začátečníci obvykle začínají míсами. Zkušenější se mohou posunout každý zase o kousek dál k náročnějším dílům, aby prohlubovali nabyté zkušenosti a vyzkoušeli i něco nového.

Jako lektorka nás povede

Jana Koen

Výtvarnice a arteterapeutka, která ze Vsetínska pochází, ale už 30 let žije a pracuje ve Vídni. Jana Koen vystudovala goetheanské umění a artterapii ve Vídni. Pracuje jako umělecká terapeutka v sociálně terapeutické dílně pro duševně a tělesně handicapované lidi v Breitenfurtu u Vídně. Působila jako docentka waldorfského pedagogického semináře pro učitele v Brně a Olomouci a také na jiných místech Čech. V roce 1999 vybudovala a otevřela ve Vídni „Atelier Lindenbaum“ jako místo k umělecké, uměleckopedagogické a terapeutické tvořivosti. Pravidelně zde organizuje vzdělávací kurzy pro umělecké terapeuty a lékaře. Je předsedkyní sdružení Antroposofických uměleckých terapeutů OEVAOK v Rakousku.

Místo:
Pracovat se bude ve stolařské dílně strojní průmyslovky ve Vsetíně
Dřevo bude zajištěno. Lipové i ovocné - jabloně, švestky a možná i nějaké překvapení.

Ubytování:
Na internátě strojní průmyslovky ve Vsetíně.

Nástroje:
Je nutné, aby všichni účastníci měli vlastní sadu řezbářských dlát a paličku.
Popis požadovaných dlát a kontakt na člověka, který nám velmi kvalitní a cenově dostupná dláta vyrábí na požádání sdělím.

Stravování:
Podle osvědčeného modelu předpokládáme obědy v některé z místních restaurací a společné svépomocné snídaně a večeře.

Cena: 3800 Kč
zahrnuje ubytování, pronájem dílny, lektorku
nezahrnuje stravování

množství účastníků je omezeno velikostí dílny na 16 lidí - neváhejte pro doložení vážného zájmu bude potřeba zaplatit zálohu 1000,- Kč na účet u Volksbank: 3200073515/6800

Kontakt: Martina Bieliková 777 24 35 44, 530502074, deb@wo.cz

Páteční waldorfský list

Ročník 3.

12.prosinec 2008, Brno

15. číslo

Kalendář akcí:

PROSINEC

Čt 18.12.	Vánoční posezení		WMŠ Božetěchova
Čt 18.12.	Přednáška Uwe Buermanna „Sexualizace společnosti“	18.00	ZŠ Masarova MMM
Čt 18.12.	návštěva 2 tříd ze Semil (výstava o Tutanchamonovi+spaní ve škole)		ZŠ Masarova (5.W)
Čt 18.12.	Valná hromada W-alternativy	17-18.00 (div.sál)	ZŠ Masarova
Pá 19.12.	Práce Uwe Buermanna se třídami 7.W, 8.W a 9.W		
Pá 19.12.	Návštěva představení Jabloňová panna	10.00	div. Neslyším
Ne 21.12.	Slavnost zimního slunovratu 4.W		odpoledne
Po+Út	WMŠ uzavřena!!!		
	22.+23.		

LEDEN

Út 6.1.	Tříkrálová slavnost Božetěchova		WMŠ
Út 6.1.	Tříkrálová slavnost 2.W	17.00	ZŠ Masarova
St 7.1.	Třídní schůzka dětí a rodičů 4.W	16.30	ZŠ Masarova
St 7.1.	Třídní schůzka 3.W	17.30	ZŠ Masarova

St 7.1.	Třídní schůzka 9.W	18.00	ZŠ Masarova
Pá – So .	Zápis do první třídy		ZŠ Masarova
16.-17.1.			
St 21.1.	Třídní schůzka 2.W	17.30	ZŠ Masarova

ÚNOR

St 4.2.	Třídní schůzka 8.W	17.30	ZŠ Masarova
Út 10.2.	Karnevalový průvod (celá w-škola)		
Čt 12.2.	Cyklus přednášek pro rodiče: Tvořivá dílna Ivety Sadecké		ZŠ Masarova

DUBEN

So 4.4.	Velikonoční jarmark		
---------	---------------------	--	--

XXX

Poděkování:

Chtěla bych prostřednictvím PL vyslovit velkou pochvalu a poděkování paním učitelkám, které si připravily ukázkové hodiny na Den otevřených dveří ve škole. Návštěvníci byli aktivně vtaženi do procesu a na vlastní kůži si mohli vyzkoušet, jak probíhá výuka s dětmi. I přes nutné zhuštění a částečně i zjednodušení výukového programu můžu říct, že mně osobně připadlo velmi názorné, živé, inspirativní a věřím, že pro člověka, který se s waldorfskou pedagogikou dosud nesetkal, muselo být svým způsobem fascinujícím zážitkem. Byla to věru příjemná ochutnávka všeho toho, co činí waldorfskou pedagogiku specifickou ve srovnání s jinými pedagogickými přístupy. Jmenovitě patří moje pochvala a poděkování Michaela Večeřové, Julii Šťastné,

Marii Jedličkové a Daně Holečkové. Dík patří i všem, kdo Den otevřených dveří organizovali.

Dita Bartůšková

XXX

Ad jarmark:

Nevím, jestli se ještě někdo další ujme předposledního slova za jarmarkem – neboť tento úkol jsme si v kruhu pomocníků nerozdělili. Dovolím si tedy ujmout se tohoto úkolu, i když nás možná bude víc.

Chtěla bych **moc** poděkovat všem, kteří se na průběhu jarmarku podíleli. Zvláště mě těší, kolik moc se nás sešlo v kruhu „pomocníků“ na přípravných schůzkách. To nebývá často.

Že se nám asi i přes všechny obtíže podařilo „něco“ vytvořit, snad dokládá nejen pohodvá atmosféra na jarmarku, ale i konečné vyúčtování jarmarku. Do naší společné pokladny přibude necelých 56.000,- Kč.

Do konce prosince bych chtěla shromáždit připomínky a návrhy na vylepšení organizace jarmarku a počátkem ledna je uveřejnit.

Srdečně všechny zdraví a krásné vánoční *svátky* přeje

Hana Dynková

XXX

Zprávičky ze školy...aneb co vám třeba děti nepoví!

Čemu se lze naučit v pracovních činnostech?

Pracovka..... pro mnohé nezasvěcené je to předmět odpočinkový, relaxační a snad i zbytečný, vždyť tam dělají činnosti, které děti v životě nebudou potřebovat. Není přímo zaměřen na intelekt a získávání vědomostí, ale pracuje se tam „jenom rukama“. **Proč je vlastně v dnešní technické době takový předmět na waldorfské škole vyučován?** Náš intelekt se však zdaleka neutváří jen tím, že se zaměříme přímo na intelektuální výchovu- ten kdo umí dobře pohybovat prsty, má i pohyblivé ideje a myšlenky a lépe proniká do podstaty věcí.

Děti zpracovávají nejrůznější materiály: vlnu, plst, látky, papír, vosk, hlinu, dřevo. Nevědomě také zpracovávají samy sebe. Opatrný může být nucen stát se smělým, zbrklý uvážlivým, kdo má slabou vůli, může ukázat vytrvalost, svéhlavý je nucen se přizpůsobit materiálu.

Natěšení páťáci se po čtyřech letech zpracovávání měkkých materiálů s elánem vrhají do vyřezávání. Konečně něco pořádného, pochvalují si páni kluci. Jejich odvaha a radost z práce je zřetelná i na jejich prvních výrobcích- skřítcích. Pod nožičky jim pak postupně vzniká celá skřítčí vesnička.

Šestáci se po loňských průpravách cvičí v trpělivosti a jemné zručnosti při vyřezávání ze syrových větviček. Hledání správných proporcí ptačího těla spolu s uměleckým opracováním právě té jejich větvičky tak, aby výsledkem byl ptáček „vyrostlý“ z větve lípy či topolu je plně zaměstnává.

Sedmáci bravurně opracovávají lipová, tisová a dubová vajíčka, zvládají již práci nožem i dlátem. Také se projevují budoucí „inženýři“ při navrhování a realizaci mechanických hraček. Ti odváží se nebojí opracovávat i pořádné špalky smrku- budoucí lavičky na chodby.

Užité umění, tak by se mohlo nazvat téma osmého ročníku. Mísa, spojení krásy a praktičnosti. Dokonalé opracování konvexních a konkávních ploch, k tomu vnímat „vůli“ dřeva, jeho růst i nepravidelnosti, to jsou překážky, které vyžaduje nemálo úsilí a vytrvalosti. Jediné neuvážené klepnutí může pokazit žádaný tvar. Tehdy nastává pro žáka (i pro mne) rozhodující okamžik. První reakcí bývá dřevo odhodit. Pak se ale

často ocitá stále ve stejné situaci a stěží může práci dovést do konce. Dokáže-li však žák i takovou práci dokončit, překonává sám sebe.

Přenesení částí lidského těla do dřeva, uvědomění si proporcí, týmová práce. Deváťáci tak mohou zúročit všechny dovednosti z dřevořezby při vyřezávání loutek. Najdou odvahu s nimi i vystoupit? Když se nám hodina řezby vydaří, říkám si: „Budou mít chuť řezbařit i ve svém dalším životě? Nebo jakkoli jinak tvořit, realizovat se s radostí. V pracovce jim k tomu ukazujeme cestu, zbytek záleží na nich.“

Martina Bieliková, Tomáš Jedlička- dřevořezba

XXX

Zveme Vás na přednášku německého lektora Uwe Buermanna z Hamburku, který pracuje v předních liniích výzkumu vlivu působení médií na děti a mládež.

Téma přednášky :

Sexualizace společnosti.

Nadchází čas vánoc, čas lásky, dávání, obětování se. Všichni máme plné ruce práce s přípravou rodinných setkání a shánění vhodných dárků pro své drahé. Když se podíváme na reklamy, filmy, internetové nabídky, ... zjišťujeme, že láska je často zaměňována s erotikou a sexem. Jako rodiče a učitelé se musíme zamýšlet nad tím, jaký vliv to má na nás dospělé a co to znamená pro naše děti. Udělejte si, prosím, v předvánočním shonu čas a přijďte na přednášku, protože jenom ten, kdo zná mechanismy skrytého působení těchto faktorů na naše děti a ví, co se v nich odehrává, může je účinně ochránit před reálnými nebezpečími.

Den: čtvrtek 18.12. Čas: 18:00 Místo: ZŠ Masarova, Brno- Líšeň
Cena: 50 Kč

Vážení rodiče,

zdařilým diplomatickým jednáním se nám podařilo domluvit, aby Uwe Buermann v pátek (v rámci hlavního vyučování) promluvil na dané téma i s našimi nejstaršími třídami (7.,8. a 9.). Vzhledem k tomu, že už jeho přednáška předchozího dne bude z jeho strany aktem velkorysé přátelské štědrosti, rozhodli jsme se k alespoň symbolické platbě 30Kč na žáka za tuto přídatnou akci. Věříme, že Vám položku tří desetikorun na podporu zdravého sexuálního vývoje Vašeho dítěte nebude líto ani zatěžko včas zaplatit třídním učitelům.

Děkujeme za pochopení.

Za kolegium

Julie Šťastná

XXX

Milí spolurodičové,

Blíží se Vánoce a advent je v plném proudu.

Přesto mám se na vás obracím s výzvou

ohledně zase jedné chystané akce nejen pro Waldorf.

V červnu **5.6.-7.6. 2009** proběhne na Kraví hoře u hvězdárny

Bambiriáda.

V posledních dvou letech se tato akce v Brně nekonala,

ale právě v roce 2009 se do Brna opět vrací.

Nebude však tradičně v parku v Lužánkách ale na Kraví hoře.

A nebudou v tom mít prsty Lužánky, ale ten kdo chce.

Jihomoravská rada dětí a mládeže pozvala všechny organizace

pracující s dětmi, aby se aktivně zapojily do příprav.

Momentálně se do užšího vedení přihlásila Ymca Brno, Hasiči,

Pionýři a tuším Skauti.

Aby se nevyskytla mýlka v chápání celé akce.

1. Ano je určena pro děti – něco jako dětský den.
2. **Ale hlavně je to vynikající PR možnost ukázat se že jsme „
pozvat politiky a radní,**
3. **a to zrovna v době kdy se škola hodlá osamostatnit a my budeme
potřebovat podporu opravdu ze všech stran.**
4. **Je nutné být vidět a něco dělat.**
5. Máme možnost mít stánek a udělat jednu malou dílnu, mít tam
nástěнку a vystřídat se během těch tří dní, ale máme taky možnost se
do toho zapojit víc a mít své jméno na všech letáčích a v novinách a
v televizi.

Další schůzka ohledně Bambiriády proběhne 5.1.2009 na poli

JMRDM, ještě dám vědět podrobnosti.

Najde se mezi Vámi někdo, kdo by se ujal organizace za
Waldorf??

Nebo si tam jenom pronajmeme malý stánek??

Mailujte mě- to je Lucii Jakubů nebo volejte

jakubulucie@volny.cz nebo 608757677

XXXX