

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích
Katedra pedagogiky a psychologie

Rozvoj klíčových kompetencí ve waldorfské mateřské škole
Bakalářská práce

Jitka Vlasová

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Kateřina Dvořáková

České Budějovice
2007

Anotace

K tomu, aby byl celoživotní vývoj člověka optimální a harmonický, je potřeba položit dobré základy. A ty se tvoří od narození do doby šesti, sedmi let věku, čili do předškolního období. Proto je velmi důležité, aby všichni, kteří se podílejí na výchově dítěte, podněcovali jeho růst, pomáhali mu rozvinout se a stát se vyrovnaným a uvědomělým člověkem. Toho si je waldorfská pedagogika vědoma, a to je také jejím cílem. Na všech úrovních vzdělávacího systému se snaží působit na všechny složky a články člověka tak, aby byl jeho vývoj harmonický, aby se rozvinul do všech svých možností a aby nedošlo k potlačení jeho svobody nebo k překážkám v jeho růstu. Ve waldorfských školách platí jiná pravidla, než jak jsme tomu zvyklí na tradičních školách, ale i ony se musí řídit Rámcovým vzdělávacím programem. Na kolik je to v těchto školách problémem a jak je Rámcový vzdělávací program naplňován, to jsem se rozhodla prozkoumat ve waldorfských mateřských školách v Praze a v Českých Budějovicích na základě toho, jak jsou zde naplňovány klíčové kompetence.

Annotation

To optimal and harmonious lifelong progressing of a man there is a want of laying the good foundations. And those are shaping from the birth to six or seven years, thus to the preschool period. That's why it's very important as to all who participate of upbringing the child, goad his making, help him to develop himself and turn into level-headed and conscious man. Waldorf's pedagogy is awake to this and it is the aim of it too. It seeks on all sides of the educational system to touch on all components and links of man to make his progression harmonious, to develop to all his possibilities and so as to prevent suppression of his freedom and impediments of his progress. At waldorf's schools are accepted different rules till we are accustomed at traditional schools, but they have to accept The framing educational program too. If there is the problem in these schools and if The framing educationa program is subserved, that is what I decided to explore in waldorf's kindergartens in Prague and České Budějovice on the basis of subserving of crucial competences.

Motto:

„Tak jak v životě stojíme jako dospělí vůči dospělým a k poznání člověka se vlastně dopracováváme tak nevědomě, že to vůbec nepozorujeme, ale podle něho jednáme, tak musíme stát mnohem vědoměji jako lidská duše učitele vůči lidské duši dítěte, abychom ji vzdělali, ale také abychom ve své vlastní duši učitele mohli prožít to, co se musí prožít, abychom mohli mít k duši dítěte to pravé naladění, to pravé pedagogické umění, to pravé soucítění, které je nezbytné, aby se výchova a výuka prováděla správným způsobem. Okamžitě se ukáže, že to nejdůležitější při výchově a výuce se odehrává mezi duší učitele a duší dítěte.“

(Steiner, R.)

Děkuji vedoucí diplomové práce, Mgr. Kateřině Dvořákové za rady, připomínky a metodické vedení práce. Dále bych chtěla poděkovat všem vyučujícím na pedagogické fakultě, které jsem měla tu čest potkat a kteří mne do jisté míry ovlivnili. Velké poděkování patří mateřským školám, ve kterých jsem prováděla svůj výzkum, že mne přijaly s otevřenou náručí a podaly mi pomocnou ruku. Také děkuji všem, kdo mi pomáhali a věřili mi. Děkuji!

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci Rozvoj klíčových kompetencí ve waldorfské mateřské škole vypracovala samostatně a použila prameny a literaturu, které cituji a uvádím v seznamu.

.....

V Českých Budějovicích dne 2007

Obsah

Úvod	9
1. Teoretická část	12
1.1 Waldorfská pedagogika	12
1.1.1 Rudolf Steiner	12
1.1.2 Anthroposofie	14
1.1.3 Waldorfské školství	16
1.2 Optimální vývoj dítěte	20
1.2.1 Podle Steinera	20
1.2.2 Podle Komenského	27
1.3 Klíčové kompetence	34
1.3.1 RVP	34
1.3.2 Kompetence k učení	37
1.3.3 Kompetence k řešení problémů	38
1.3.4 Kompetence komunikativní	39
1.3.5 kompetence sociální a personální	40
1.3.6 Kompetence činnostní a občanské	41
2. Praktická část	42
2.1 Cíl a použitá metoda	42
2.2 Výzkumný vzorek	43
2.2.1 Třída A	43
2.2.2 Třída B	43
2.3 Kompetence k učení	44
2.3.1 Třída A	44
2.3.2 Třída B	45
2.4 Kompetence k řešení problémů	46
2.4.1 Třída A	46

2.4.2 Třída B	47
2.5 Kompetence komunikativní	48
2.5.1 Třída A	48
2.5.2 Třída B	49
2.6 Kompetence sociální a personální	50
2.6.1 Třída A	50
2.6.2 Třída B	51
2.7 Kompetence činnostní a občanské	52
2.7.1 Třída A	52
2.7.2 Třída B	53
2.8 Srovnání	54
Závěr	56
Seznam použité literatury	58

Úvod

Vedle klasické formy předškolního vzdělávání funguje ve světě i v České republice několik alternativ. Mezi nejznámější a nejrozšířenější patří například křesťanské mateřské školy, Montessori, Zdravá Mateřská škola, Začít spolu a také waldorfská pedagogika.

Waldorfská pedagogika vznikla z iniciativy PhDr. Rudolfa Steinera, spisovatele, vydavatele, redaktora a vychovatele, který žil na přelomu devatenáctého a dvacátého století. Byl zakladatelem Anthroposofické společnosti a anthroposofie jako takové. A je to právě tato věda, která stojí za vznikem a rozvojem celého systému waldorfského školství.

Na celém světě se k dnešnímu dni nachází přes 1200 institucí waldorfského zaměření a tento počet se neustále zvyšuje. Jen v Evropě jich je přes sedm set. Protože waldorfská pedagogika je opravdu „výchovou ke svobodě“, téměř se nevyskytuje v islámsky věřících zemích a ve fašistických zemích byla zakázána úplně. Proto také v České republice mohly tyto školy vzniknout až po pádu komunistického režimu. To je též důvod, proč se u nás nachází pouze 38 těchto institucí, ať již čistě waldorfských nebo škol tradičních s waldorfskými třídami. V České republice se nachází 16 mateřských škol ovlivněných waldorfským programem, z nichž 8 je čistě waldorfských. I přesto patří waldorfská pedagogika k nejrozšířenějším alternativám u nás.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání již přestává být pouze doporučením, ale stává se závaznou normou, a to ve všech typech předškolních zařízení. Ani waldorfská pedagogika není výjimkou. „*Klíčové kompetence pak získávají ústřední pozici v rámcových vzdělávacích programech.*“¹ A právě proto, že mají takovou úlohu v Rámcových vzdělávacích programech (dále jen RVP), je jejich naplňování jedním z nejdůležitějších kritérií při posuzování fungování a efektivity zavedeného RVP

¹ Výzkumný ústav pedagogický v Praze. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha : Tauris, 2006, s. 11 ISBN 80-87000-00-5.

a z něho vycházejícího Školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP). „*Proto je snahou, aby klíčové kompetence tvořily neopominutelný základ vzdělávání na všech úrovních a aby k jejich vytváření směřoval a přispíval veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.*“²

Zda a jak jsou klíčové kompetence naplňovány ve waldorfských mateřských školách, jsem se rozhodla prozkoumat metodou přímého pozorování a rozhovoru. Má práce je rozdělena na dvě části – na část teoretickou a na část praktickou. V teoretické části bych se chtěla více pozastavit nad tím, co jsou to vlastně klíčové kompetence a proč je tak důležité jejich naplňování v rámci předškolního vzdělávání. Dále bych se chtěla věnovat základní i komplexní myšlence waldorfské pedagogiky, jejímu zakladateli, jejímu systému, jejím metodám, její historii, a především pak její současnosti. V části praktické bych se ráda věnovala výzkumu samotnému – od příprav přes jeho průběh až k závěrům, ke kterým jsem došla.

Zdrojem informací mi tedy bude přímé pozorování a rozhovor se zainteresovanými. Pro zajištění dostatečné informovanosti a objektivity je potřeba co největší množství kvalitní literatury zabývající se jednak waldorfskou pedagogikou, jednak klíčovými kompetencemi a také literaturou zabývající se optimálním vývojem dítěte. U waldorfské pedagogiky jsem se logicky rozhodla čerpat nejvíce od jejího zakladatele – Rudolfa Steinera, a to především ze spisů: *Výchova dítěte a metodiky vyučování*³, *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*⁴ a *Filosofie svobody*⁵, dále čerpám z Carlgrenovy *Výchovy ke svobodě*⁶ a z *Výchovy v raném dětském věku*⁷ od E. M. Gruneliusové. K získání

² Výzkumný ústav pedagogický v Praze. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha : Tauris, 2006, s. 11. ISBN 80-87000-00-5.

³ Steiner, R. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy a metodika vyučování a životní podmínky výchovy*. Praha: Baltazar, 1993. ISBN 80-900307-9-3.

⁴ Steiner, R. *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. Příbram: IOANES, 1996. ISBN 80-902100-1-5.

⁵ Steiner, R. *Filosofie svobody. Základy moderního světového názoru. Výsledky pozorování duševního života podle přírodovědecké metody*. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-0-X.

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

informací o klíčových kompetencích jsem použila především RVP⁸ a publikaci od Belze a Siegrista - *Klíčové kompetence*⁹. U optimálního vývoje dítěte jsem se pak obrátila na Heluse a jeho *Dítě v osobnostním pojetí*¹⁰, dále pak na Komenského *Informatorium školy mateřské*¹¹ a na *Předškolní výchovu*¹² od T. Bruceové.

Téma své práce jsem si ne zvolila náhodou. O waldorfskou pedagogiku se zajímám již déle a také s ní mám již určité zkušenosti. V loňském roce jsem byla na souvislé praxi ve waldorfské třídě v Mateřské škole v Nerudově ulici v Českých Budějovicích a má letošní průběžná praxe probíhala tamtéž. Na letošní souvislou praxi jsem zavítala do waldorfské mateřské školy v Praze 3 v Koněvově ulici, která má ortodoxnější charakter a také delší historii. Myšlenka waldorfských škol je mi velmi blízká a nyní mohu říci, že i její uplatnění v praxi mateřských škol, ve kterých jsem měla tu čest být, je velmi působivé a přesvědčivé. Proto jsem se rozhodla prozkoumat, jakým způsobem je v těchto školách zaváděn RVP, zda s komplikacemi a nezdary, nebo zda je waldorfská pedagogika této myšlence natolik blízká, že větší zásahy do jejího systému nejsou nutné. Mají-li klíčové kompetence v RVP ústřední pozici, pak se právě na jejich aplikaci dá nejlépe poznat, jak RVP v těchto mateřských školách funguje a zda je jim přínosem, nebo zda by mohla být waldorfská pedagogika přínosem pro RVP.

Doufám, že má práce naplní všechny své předpokládané cíle, a že bude pro všechny případné čtenáře srozumitelná, čtivá a hlavně přínosná.

⁷ Gruneliusová, E., M. *Výchova v raném dětském věku*. Praha: Baltazar, 1992. ISBN 80-900-307-3-4.

⁸ Výzkumný ústav pedagogický v Praze. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha : Tauris, 2006, s. 11.

⁹ Belz, H., Siegrist, M. *Klíčové kompetence*. Praha: Portál, 2001. ISBN

¹⁰ Helus, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN

¹¹ Komenský, J., A. *Informatorium školy mateřské*.

¹² Bruceová, T. *Předškolní výchova*. Praha: Portál, 1996. ISBN

1. Teoretická část

1.1 Waldorfská pedagogika

1.1.1 Rudolf Steiner

Rudolf Steiner se narodil 27. února 1861 v Kraljenci v Rakousku-Uhersku, na území dnešního Chorvatska. Jeho otec byl přednostou železniční stanice a matka pokladní. Po absolvování reálky a po maturitě vystudoval ve Vídni matematiku, literaturu, psychologii, přírodní vědy, medicínu a filosofii. Po studiu mu byla svěřena Goethova přírodovědná díla za účelem vytvoření jejich edice k následnému vydání. V roce 1890 byl pak pozván, aby v Goethově archívu ve Výmaru spolupracoval na vydání celého Goethova díla zahrnujícího i dosud nevydané rukopisy.

O necelé dva roky později, v roce 1891, kdy v Rostocku získává doktorát, je vydána jeho doktorská práce „*Pravda a věda*“¹³ a v roce 1894 vychází jeho stěžejní filozofické dílo „*Filosofie svobody*“¹⁴. Od roku 1897 se stává redaktorem časopisu „Magazin für Literatur“. Později, a zejména pak v letech 1900 – 1903, vydává díla Schopenhauera a Jeana Paula. V sociálně-demokratické „Škole pro vzdělávání dělníků“, kde si však vynutil svobodu učení, přednáší o dějinách lidstva. Tato činnost mu je však v roce 1905 znemožněna marxisty.

Přibližně mezi lety 1900 a 1913 působí v Teosofické společnosti, kterou však pro názorovou rozdílnost opouští a zakládá společnost Anthroposofickou. V Anthroposofické společnosti je však pouze přednášejícím, nikoli jejím členem. V roce 1913 je nedaleko Basileje položen základní kámen Goetheana, střediska duchovně práce a anthroposofického hnutí podle Steinerových vlastních architektonických plánů. Tato téměř dokončená dřevěná stavba je ale roku 1922 úmyslně zapálena a požáru zcela podléhá. Nové Goetheanum, které je také

¹³ Steiner, R. *Pravda a věda*. Vídeň, 1891.

¹⁴ Steiner, R. *Filosofie svobody*. Praha: Anthroposofická společnost Studium, 1920.

nazýváno „Dům slova“, se začalo stavět téměř okamžitě, tentokrát ale již z betonu.

V roce 1919 zakládá první waldorfskou školu. Následuje založení nového křesťanského hnutí „Obec křesťanů“ a také anthroposofického lékařství. Dále stál za zrodem biodynamického zemědělství a nového pohybového umění – eurhythmie. Věnoval se také malířství a sochařství. Rudolf Steiner zemřel 30. 3. 1925 v Dornachu ve Švýcarsku.

Veškeré Steinerovi spisy a přednášky vydají na 350 svazků. Mezi jeho stěžejní díla patří zejména „*Anthroposofie*“¹⁵, která pojednává o vzniku, důvodu a účelu Anthroposofické společnosti, „*Eurhythmie – co jest a kterak povstala*“¹⁶, jejíž podtitul zcela vypovídá o obsahu této knihy, „*Filosofie svobody*“¹⁷, ve které se Steiner zabývá myšlenkou absolutní svobody těla, duše i ducha, „*Idea sociální trojčlennosti*“¹⁸, ve které je vysvětlena, rozebrána a obhájena jedna z nejzásadnějších Steinerových myšlenek, „*Jak poznáme vyšší světy?*“¹⁹, která není jen o poznávání „vyšších“ světů, ale také o cestě k vyrovnanosti a harmonii člověka, „*Metodika vyučování a životní podmínky výchovy*“²⁰, jenž popisuje metody pro optimální výchovu dítěte a pro jeho nejlepší vývoj, „*Tajná věda v nástinu*“²¹, ve které pojednává o spojitosti vývoje člověka a kosmu, „*Theosofie*“²², se základními myšlenkami theosofické společnosti a ideje trojčlennosti, a „*Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*“²³.

¹⁵ Steiner, R. *Anthroposofie*. Svatý kopeček: Michael, 1999.

¹⁶ Steiner, R. *Eurhythmie – co jest a kterak povstala*. Praha: Anthroposofická společnost v republice Československé, 1936.

¹⁷ Steiner, R. *Filosofie svobody*. Praha: Anthroposofická společnost Studium, 1920.

¹⁸ Steiner, R. *Idea sociální trojčlennosti*. Svatý kopeček: Michael, 2000.

¹⁹ Steiner, R. *Jak poznáme vyšší světy?* Praha: Anthroposofická společnost Studium, 1920.

²⁰ Steiner, R. *Metodika vyučování a životní podmínky výchovy*. Praha: Anthroposofická společnost v republice Československé, 1938.

²¹ Steiner, R. *Tajná věda v nástinu*. Praha: Literární kruh Anthroposofické společnosti Studium, 1922.

²² Steiner, R. *Theosofie*. Praha: Literární kruh české společnosti theosofické, 1910.

²³ Steiner, R. *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. Březnice: Ioanes, 1996.

1.1.2 Anthroposofie

Protože anthroposofie vznikla v našem století, bývá řazena k „novým duchovním směrům“. Vychází z rosenkruciánství, theosofie, ale také z Goethovy filosofie přírody, z Fichteovy filosofie svobody a také například ze Schellinga.

Nabízí se otázka – co je to anthroposofie? Je to snad náboženství, sekta, tajuplná věda nebo jen cesta za poznáním? Carlgren ve své *Výchově ke svobodě* říká: „*Anthroposofie není formou náboženství, ani hotovým myšlenkovým systémem, ale cestou, jak získávat poznatky o světě a o člověku.*“²⁴. Radomil Hradil zase tvrdí, že „*anthroposofie je hledáním rovnováhy mezi krajnostmi*“²⁵, a že „*chce v člověku probouzet schopnosti, síly, které jsou mu předurčeny, jejichž získání však není automaticky dáno*“²⁶.

Samí anthroposofové mluví o anthroposofii jako o duchovní vědě. Ale jednoznačná definice anthroposofie je těžko k nalezení, už jen proto, že názory na ni se liší nejen ve společnosti, ale mezi anthroposofy samými. Důvod je možná prostý. Stejně jako její zakladatel, je i anthroposofie vědou nevyhraněnou, mnohostrannou a s širokým polem působnosti. A tak vystihnout její podstatu není nikterak jednoduché a jednoznačné. Tak si každý člověk z ní může vzít to, co se mu líbí, a podle toho ji soudit či pojmenovávat. Faktem ale zůstává, že tato věda a její působnost zanechává v dnešním světě nesmazatelné stopy a ovlivňuje jej, ať si to uvědomujeme, či nikoliv.

Zvláštností anthroposofie jakožto vědy je, – jak už sám název „duchovní věda“ napovídá – že vychází z poznávání duchovního světa. Oproti materialistickým vědám jako je biologie, chemie, fyzika nebo geometrie je tedy vědou nehmatatelnou. To ale neznamena, že se její bádání omezuje pouze na duchovní poznávání. Anthroposofie se zasloužila o vznik waldorfské pedagogiky, anthroposofického lékařství, eurythmie, biodynamického zemědělství apod., a to by stěží dokázala pouze zásluhou duchovního světa. Anthroposofie čerpá

²⁴ Carlgren, F. *Výchova ke svobodě*. Praha: Baltazar, 1991. s. 104. ISBN 80-900307-2-6.

²⁵ Hradil, R. *Průvodce českou antroposofií*. Hranice: Fabula, 2002. s. 14. ISBN 80-86600-00-9.

²⁶ Hradil, R. *Průvodce českou antroposofií*. Hranice: Fabula, 2002. s. 12. ISBN 80-86600-00-9.

z obojího, a to je vlastně základní myšlenkou této vědy i jejího zakladatele – žít a jednat podle světa pozemského i duchovního, protože tyto dva světy se nevyklučují, ale naopak se doplňují. Steiner tak spojil moderní vědu, s jejími exaktními důkazními metodami, s duchovní vědou a spiritualitou.

Tak vlastně anthroposofie vznikla. Lidstvo se na jedné straně přiklánílo na stranu materialismu a zříkalo se duchovna – to ovšem k vnitřní spokojenosti nevedlo. Na straně druhé se lidstvo přiklánílo pouze k duchovnu a odmítalo materialismus jako projev nepřírozeného bytí – to ovšem k uspokojení nitra také nevedlo. A právě anthroposofie je snahou tyto dvě věci spojit – neboť si je vědoma potřeby obou a také důležitosti obou pro svobodu a spokojenost člověka. Je tedy snad opravdu jakousi zlatou střední cestou, ukazující nám správný směr pro optimální vývoj a růst.

Celosvětová Anthroposofická společnost byla založena roku 1923. Jejím centrem je Goetheanum, kde sídlí její předsednictvo. V Československu byla založena o pouhý rok později, ale anthroposofie jako hnutí u nás existovala i dříve. Za okupace byla anthroposofie ve všech Německem obsazených zemích zakázána, podobně jako posléze komunistickým režimem. A tak fungovala ilegálně a mnoho anthroposofů bylo kvůli tomu vězněno. Oficiálně obnovena byla v roce 1989.

Dnes tuto společnost můžeme nalézt po celé Evropě, ale také v Asii, Americe, Austrálii, a dokonce i v Africe. Mezi anthroposofy je mnoho odlišně nábožensky založených lidí – například židé, buddhisté či muslimové.

V čele anthroposofické společnosti u nás stojí předsednictvo o sedmi členech, volené vždy jednou za tři roky. Úkolem této společnosti je poskytovat dostatek podnětů, informací a možností pro všechny, kteří o ně jeví zájem. Pořádá přednášky i besedy, vydává časopis a podporuje vydávání Steinerových publikací a zápisů z přednášek.

1.1.3 Waldorfské školství

Waldorfské školy jsou určeny všem dětem bez výjimky, bez ohledu na jejich rasu, náboženství, ekonomické nebo sociální postavení. Již od samého počátku jejich existence jsou to školy volné, jednotné, koedukované, nestátní a všeobecné. „Waldorfská pedagogika má základ v moderním vědeckém způsobu pozorování světa a je rozšířena o poznání duševní a duchovní skutečnosti. To umožňuje mnohostranný pohled na vývojové kroky dítěte a mladého člověka, na proměny a rozvoj jeho vztahu ke světu a jeho schopnost učit se. Učební plán, metody a způsob výuky jsou z tohoto poznání přímo odvozeny.“²⁷ Kromě tradičního obsahu vyučování je zde kladen důraz na všestranný rozvoj, a to jak v oblastech praktických, tak také v oblastech uměleckých. Učivo je plné obrazu, rytmu a pohybu. Náplň výuky je velmi bohatá proto, aby si každé dítě mohlo najít něco, v čem vynikne, pro co má vlohy a co ho baví. Zároveň žádný předmět není důležitější než jiný a je zde snaha o to, aby se všechny předměty navzájem prolínaly a aby tak děti lépe pochopily, že všechno souvisí se vším. Proto i vyučování je jiné – učí se v epochách, kdy jsou po určitý čas probírány určité předměty, které spolu souvisí. Nedochozí tak k participaci výuky, kdy během jednoho týdne dítě vystřídá všechny předměty, ale ani jeden z nich si nestihne prožít.

„Zvláštní význam ve výchově má řád, rytmus, příroda, svátky. Waldorfská pedagogika neztratila povědomí o přírodních kořenech člověka, chápe význam biorytmů a dává mu originální výraz při utváření učebního plánu, rozvrhu hodin a slavení svátků. Smyslem slavností je vytvořit v dětech pocit sounáležitosti – nejen se spolužáky a učiteli, ale i s přírodou, se Zemí, s vesmírem.“²⁸

System známkového hodnocení se zde neuplatňuje. Hodnotí se slovně, formou diskuse a vždy efektivní formou komunikace, protože cílem není žáka pokárat, ale dosáhnout případného zlepšení. Pedagog, který třídu na základní škole doprovází od prvního do posledního ročníku, sám nemá funkci nadřízeného,

²⁷ Hradil, R. *Průvodce českou antroposofií*. Hranice: Fabula, 2002. s. 107. ISBN 80-86600-00-9.

²⁸ Hradil, R. *Průvodce českou antroposofií*. Hranice: Fabula, 2002. s. 108. ISBN 80-86600-00-9.

ale je s žáky v partnerském vztahu. To znamená, že se nad žáky nepovyšuje, nevynucuje si autoritu mocenskými způsoby, ale používá autoritu přirozenou, je k žákům bezprostřední, pomáhá jim a jedná s nimi jako se sobě rovnými. Také žáci mezi sebou navzájem nesoupeří, ale spíše spolupracují, protože chápou, že spolupráce je mnohem důležitější a efektivnější než snaha sám zvítězit na úkor všech ostatních.

„Hlavním cílem waldorfské pedagogiky je probudit zvědavost a vlastní svobodný zájem o vzdělávání. Pěstuje tvořivost, toleranci, společenskou odpovědnost a otevřenost ke světu. Poznatky spojuje s prožitkem, dovedností, vlastním postojem. Rozvíjí stejnou měrou rozum, cit i vůli. Proto ji můžeme považovat za úspěšnou bariéru proti takovým projevům globální krize, jako jsou bezduchý materialismus, nadměrná specializace, úpadek osobnosti, kreativity, tolerance a zodpovědnosti a naopak růst agresivity. Zároveň dobře slouží jako lék na specifický neduh školství: děti jsou přetíženy informacemi, ale postrádají přípravu na samostatný život a z ní plynoucí sebedůvěru.“²⁹

Ve waldorfských školách se téměř nevyskytují učebnice, protože nezprostředkovávají realitu. A tak se zde pracuje s pracovními sešity, které si žáci sami vyrábějí. Největší část poznatků, které žáci získají, pochází od učitele samotného. Je pro žáky tím největším vzorem. A proto jsou na učitele waldorfských škol kladeny mimořádné požadavky. Vysokoškolské vzdělání nestačí, učitel musí být proškolen na speciálních kurzech waldorfské pedagogiky a podle Steinera je vhodná také znalost anthroposofie.

Ve waldorfsky zaměřených školách, ať už mateřských, základních či středních, vládne snaha o to, aby se lidský jedinec rozvinul do všech svých potencialit a možností, aby se stal plnohodnotnou lidskou bytostí mající svůj vlastní názor a byl schopen rozhodovat o věcech s naprostou jistotou o správnosti svého mínění. Proto se ve waldorfských školách žáci neučí o anthroposofickém hnutí více než o věcech ostatních. Nikdo zde není přesvědčován o správnosti toho

²⁹ Hradil, R. *Průvodce českou antroposofií*. Hranice: Fabula, 2002. s. 107. ISBN 80-86600-00-9.

či onoho smýšlení či víry. Všechny alternativy, které se v tomto směru nabízejí, jsou podávány se stejnou intenzitou a věcností.

V dnešních školách stále převládá názor, že čím více informací člověk zná, tím lépe. Do jisté míry to pravda být může. Ale co když člověk na úkor znalosti syrových informací nezná svět? Člověk by měl být především připraven na svou cestu životem, na to, jak se světem a se sebou samým vypořádat. I přes nové poznatky o tom, jak má správná výchova vypadat a přes snahu toto poznání využít a aplikovat, zůstává tradiční cesta zaměřena na kvantitu informací. A to je právě to, čím se tolik waldorfská pedagogika liší od tradičního systému vzdělávání. Namísto vkládání dat do žáků se snaží, aby si vše prožili. Nic není pouhou pouhou informací, kterou je nutno si zapamatovat. Vše má nějaký smysl, nějakou souvislost a s tím spojený prožitek, který se do paměti vrývá sám.

*„Waldorfská pedagogika patří do proudu pedagogických hnutí, která vznikala počátkem 20. století jako reakce na „školu násilí“, kde učitel ovládal žáky bez ohledu na osobnost a skutečné potřeby a předával jim neživé, knižní vědomosti formou přinucení.“*³⁰ První waldorfská škola vznikla 7. září 1919 ve Stuttgartu. Zasloužil se o to Emil Molt, majitel tabákové firmy Waldorf-Astoria, který byl ovlivněn Steinerovými přednáškami a chtěl jeho ideu přenést do praxe a umožnit tak dětem anthroposofů a především pak dětem svých zaměstnanců adekvátní výchovu. V prvním roce existence měla tato škola 175 žáků a 8 učitelů, po sedmi letech pak přes tisíc žáků a šedesát učitelů.

Získat v dnešní době nezávislost na státu není příliš lehké. Vždyť stát předepisuje, jak by měla výchova ve školství vypadat. Waldorfské školy měly od svých počátků statut škol nestátních, nezávislých. *„Anthroposofové a učitelé waldorfských škol považují v současnosti za vhodné, aby měly jejich školy status škol nestátních s tím, že vliv státu a jeho školského aparátu by v nich měl být zminimalizován na nejnižší možnou míru.“*³¹ Být na státu nezávislý ale nejde, i když se škole podaří být institucí nestátní. *„Waldorfské školy však vždy byly*

³⁰ Hradil, R. *Průvodce českou antroposofií*. Hranice: Fabula, 2002. s. 107. ISBN 80-86600-00-9.

³¹ Pol, M. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: Masarykova univerzita v Brně – Filozofická fakulta, 1995. s. 11. ISBN 80-210-1097-5.

a jsou nuceny přistoupit na jistá elementární „pravidla hry“ se státem, neboť jejich nestátní charakter pochopitelně zcela nevylučuje jistý vliv státu na jejich výchovné i hospodářské politice.“³² Přesto všechno zůstává faktem, že nestátnost škol poskytuje alespoň o trochu svobodnější jednání než mají školy státní. „Míra, po kterou je možné ustupovat tlakům zvenčí, bývá v hnutí waldorfských škol předmětem řady diskuzí a polemik. Nezřídka se waldorfské školy raději dobrovolně zříkají finančních výhod nabízených státem či jinými vnějšími subjekty, aby nemusely, je-li to možné, činit v pojetí své práce ústupky.“³³

V České republice funguje dnes 8 samostatných waldorfských škol a 8 škol s waldorfskými třídami. Existuje zde také dobrovolná nepolitická Asociace waldorfských mateřských škol, která se stará o legislativní stránku věci a také o financování těchto škol. Zajišťuje také vzdělávání pedagogů, publikační činnost a celkově podporuje waldorfské předškolní vzdělávání. Tato asociace je partnerem Ministerstva školství a stálým členem SKAV.

„Pedagogický život mateřské školy není tvořen vytýčenými učebními cíli. Tento život je tvořen lidsky osobnostně utvářeným prostředím, ve kterém je pro děti zachován prostor pro konání a prožívání, který samy naplňují. Proto také vlastním pedagogicko-didaktickým cílem nejsou konkrétní obsahy, nýbrž sám prostor pro rozvoj vytvořený každým z vychovávajících.“³⁴

³² Pol, M. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: Masarykova univerzita v Brně – Filozofická fakulta, 1995. s. 11. ISBN 80-210-1097-5.

³³ Pol, M. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: Masarykova univerzita v Brně – Filozofická fakulta, 1995. s. 12. ISBN 80-210-1097-5.

³⁴ Hradil, R. *Průvodce českou antroposofií*. Hranice: Fabula, 2002. s. 136. ISBN 80-86600-00-9.

1.2 Optimální vývoj dítěte

1.2.1 Podle Steinera

Podíváme-li se na semínko rostliny, vidíme pouze semínko. Ale víme, že ze semínka bude rostlina, která vyhoní listy, a později i květy a plod. Je to dáno v podstatě semínka. Stejně tak i člověk má v sobě svou budoucí podstatu, která ovšem, stejně jako u semínka, není vidět, dokud se nestane skutečností. A stejně tak jako nelze ze semínka samotného pouhým okem nebo rozbořem vyzkoumat, jaký bude jeho další vývoj, tak nelze ani u člověka tyto věci zkoumat povrchně. Na to je potřeba proniknout do skryté přirozenosti člověka, což nám umožní jedině věda duchovní.

Člověk má fyzické tělo, které má společné se všemi neživými věcmi, nazývá se proto „tělo minerální“. Toto fyzické tělo, stejně jako minerály, je ale samo neschopné pohybu. Potřebuje jakousi „životní sílu“, která jej uvádí do pohybu a života. Tato „životní síla“ se nazývá „tělem étherným“ a není pouhým okem viditelná. Toto „étherné tělo“ máme společné s rostlinami. Další lidskou částí je „astrální tělo“, které je nositelem emocí a které máme společné se světem zvířat. Posledním lidským článkem, kterým se člověk opravdu odlišuje ode všech bytostí na této planetě, je „já“. *„Slovko «já» se liší od všech ostatních názvů. Kdo patřičně uvažuje o podstatě tohoto názvu, tomu se otevírá zároveň přístup k poznání lidské bytosti. Každého jiného jména mohou všichni lidé stejným způsobem použít k označení příslušné věci. Stůl může každý nazývat «stolem», židli «židli». U slova «já» tomu tak však není. Nikdo je nemůže použít k označení něčeho jiného, každý může nazývat «já» jen sám sebe. Nikdy nemůže zaznít «já» k mým uším jako označení pro mne. Označuje-li se člověk jako «já», musí jmenovat v sobě sám sebe. Bytost, jež může říkat sobě «já», je světem pro sebe.“*³⁵ Toto „já“ je nositelem „vyšší lidské duše“. Je to ta lidská část, která nás odlišuje

³⁵ Steiner, R. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy a metodika vyučování a životní podmínky výchovy*. Praha: Baltazar, 1993. s. 16. ISBN 80-900307-9-3.

od zvířat a pomáhá nám nepodléhat pudům, chovat se ohleduplně vůči svému okolí a jednat podle svého svědomí.

Člověk se tedy skládá ze čtyř článků. Chceme-li na něj působit jako vychovatelé, měly bychom působit na všechny tyto články. K tomu potřebujeme znát jejich podstatu. *„Nelze si přitom představovat, že tyto části se vyvíjí u člověka tak, že by v určitém časovém úseku jeho života, například při jeho narození byly všechny stejně daleko. Jejich vývoj je v různém věku různý. A na znalosti těchto vývojových zákonů lidské bytosti spočívá správný základ výuky a vyučování.“*³⁶

Dále je také nutné si uvědomit, že v době, kdy se fyzické tělo formuje a připravuje na svůj samostatný život, je ukryto v bezpečí jiného fyzického těla. Na svět vstupuje, až když je plně připraveno. Stejně tak se chovají i těla „étherné“ a „astrální“, která jsou do určité doby skryta a chráněna pod jakýmsi schránkami. „Tělo étherné“ se své schrány zbavuje v době výměny zubů, tedy přibližně kolem sedmi let věku. „Astrální tělo“ pak ze své schrány vystupuje v době pohlavní zralosti, v době puberty a tedy přibližně o sedm let později, než „tělo étherné“. Duchovní věda pak mluví o „třech zrozeních“ člověka. To se stává samozřejmě dalším důležitým aspektem správné výchovy lidské bytosti. A protože na fyzické tělo před jeho zrozením nepůsobí vnější vlivy, ale pouze to fyzické tělo, ve kterém je skryto, je třeba tuto skutečnost respektovat a řídit se jí i u těl ostatních.

„Základy pravého výchovného umění nemohou být vybudovány na všeobecných frázích, jako je «harmonické pěstování všech sil a vloh», nýbrž na pravém poznání lidské bytosti. Nechceme tím snad říci, že uvedená věta je nesprávná, nýbrž jen to, že se s ní dá vykonat právě tak málo jako se strojem, u něhož bychom chtěli tvrdit, že je třeba všechny jeho části uvést harmonicky v činnost. Jen ten, kdo nepřistupuje ke stroji pouze s obecnými frázemi, nýbrž se skutečnou detailní znalostí, může jej používat. Tak i ve výchovném umění jde o znalost článků lidské bytosti a jejich detailního vývoje... Je třeba vědět,

³⁶ Steiner, R. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy a metodika vyučování a životní podmínky výchovy*. Praha: Baltazar, 1993. s. 19. ISBN 80-900307-9-3.

*na kterou část lidské bytosti máme působit v určitém věku a jak se toto působení přiměřeně odehrává.*³⁷

Dnes je již známo, že základy budoucího růstu a vývoje člověka se tvoří jednak v prenatálním období, a pak v období právě do sedmi let věku. To, co se do této doby vytvoří a nebo naopak nevytvoří, je už nevratné a nedá se změnit. Toto období je také obdobím napodobování, protože dítě napodobuje všechno, co ve svém okolí vidí a hlavně vnímá. *„Nepatří sem jen to, co se děje kolem dítěte materiálně, nýbrž všechno, co může vnímat svými smysly a co z fyzického prostoru může působit na jeho duchovní síly. K tomu patří všechno morální, nemorální, rozumné i pošetilé, jež může vidět.*³⁸

Na dítě v tomto věku nepůsobí ani tak to, co se mu snažíme rozumem a frázemi vnutit, jako spíš to, jak se chováme a jakým mu jsme vzorem. Mezi síly, které působí na dítě nejlépe patří zejména radost a optimismus, které mu předává okolí a především vychovatel. K největší síle pak patří nepředstíraná a upřímná láska. Jsme-li dítěti vzorem pro všechno co dělá, neměli bychom dělat nic, co bychom v zápětí dítěti dělat zakazovali. Pro dítě v tomto období je tedy nejdůležitější člověk.

Druhé „sedmiletí“ člověka už není obdobím napodobování, ale obdobím hledání autorit, morálních vzorů a hodnot. Najít svůj vzor, nějakou úctyhodnou osobu v tomto věku je pro dítě nesmírně důležité. Největší štěstí je, pokud tento vzor získá dítě ve svém vychovateli. Kromě živého vzoru jsou vhodné i „velké vzory dějin“, jejichž jednání je inspirující a poučné. Na mladého člověka v tuto dobu ještě nepůsobí abstraktní morální zásady, ale „živé“ příklady a podobenství. V tomto období se také vyvíjí paměť, ale ačkoli je její vývoj důležitý, neměli bychom se snažit mladého člověka zahltit fakty a pojmy, které mu jsou ještě cizí. *„Rozum je duševní síla, jež se rodí teprve s pohlavním dozráním, proto na ni nemáme působit před tímto věkem zvenčí. Čím více ví mladý člověk z paměti před*

³⁷ Steiner, R. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy a metodika vyučování a životní podmínky výchovy*. Praha: Baltazar, 1993. s. 21. ISBN 80-900307-9-3.

³⁸ Tamtéž, s. 22.

*pojmovým chápáním, tím lépe.*³⁹ Pro dítě v tomto období je nejdůležitější člověk schopný podat život umělecky.

Teprve v období pohlavní zralosti je lidská bytost uzpůsobena přijímání abstraktních pojmů, rozumových hodnot a rozvoji svobodného myšlení a úsudku. Chceme-li, aby si člověk vytvářel úsudky v dřívějším věku, pak potlačujeme jeho svobodu, protože před třetím „sedmiletím“ ještě není člověk uzpůsoben vytvořit si vlastní názor, a proto je schopen jen přijmout názor někoho jiného. „*V mladém člověku musí být smysl pro to, aby se nejprve učil, a pak soudil.*“⁴⁰ Teprve v tomto období jsou pro mladého člověka důležité naše znalosti a vědomosti.

Učitel jako výchovný vzor by měl být především vyrovnaný, uvědomělý a bezprostřední. Měl by si být vědom všech vývojových zvláštností a zákonitostí, ale měl by pohlížet na dítě jako na celek a jeho cílem by měl být nejlepší možný vývoj člověka, na kterého se snaží působit. Měl by být znalý ve věcech duchovní vědy a duchovního bádání, také empatický a především tvůrčí. Měl by být zkrátka vzorem hodným následování. Sám Steiner k učitelům mluví takto: „*Svým vyučováním a svou výchovou nesmíte dětský růst rušit. Nesmíte zasahovat rušivě do růstu dítěte. Smíte vychovávat a vyučovat jen tak, že svou výchovou a svým vyučováním postupujete souběžně s jeho potřebou růstu.*“⁴¹

Dítě do sedmi let věku je „smyslovým orgánem“. Vše, co na něj z jeho okolí působí, prožívá nikoli jednou svou částí, ale celou svou bytostí. Je tak svému okolí vydán napospas, protože nemůže ovlivnit, jak se k němu toto okolí chová, a tak se jeho přístup dá srovnat v jistém smyslu s náboženstvím. Vše, co se v jeho okolí děje, přijímá odevzdaně a s důvěrou, a prožívá na všech úrovních svého bytí. To musí mít vychovatel na vědomí. „*Když pěstujeme rostlinu na květ, tak se nejdříve staráme o její listoví. Tím už současně připravujeme všechno pro květy, které budou následovat. Když chceme v dítěti vypěstovat zdatné myšlenkové*

³⁹ Steiner, R. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy a metodika vyučování a životní podmínky výchovy*. Praha: Baltazar, 1993. s. 31. ISBN 80-900307-9-3.

⁴⁰ Tamtéž, s. 36.

⁴¹ Steiner, R. *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. Březnice: Ioanes, 1996. s. 148. ISBN 80-902100-1-5.

*schopnosti, aby také ve škole a v životě něco dokázalo, tu máme jedinou cestu: dát růst těm prvkům, z nichž později může vzniknout odpovídající myšlenkové bohatství.*⁴²

V druhém období pak záleží na tom, jak dokážeme dítěti zprostředkovat skutečnosti a pravdy, které se kolem něho dějí. Vše má nějaký příměr, nějaké podobnosti, na kterém lze tyto věci dítěti ukázat, aby je pochopilo ve své vnitřní podstatě. Zprostředkovat dítěti tyto věci formou prostých fakt a znalostí je neefektivní a mnohdy i defektní, neboť, jak již bylo řečeno, na tento druh poznání není ještě dítě plně připraveno a přílišné zahlcení intelektuální stránkou může vést nejen k problémům psychickým, ale také fyzickým. *„Tak se dá z pravého poznání člověka odpozorovat to, co se má týden za týdnem, měsíc za měsícem a rok za rokem s dítětem didakticky a výchovně udělat. Učební plán musí být kopií toho, co se dá přechít ve vývoji člověka.*⁴³

Pro dítě je důležité si věci prožít. To ale není možné při rozvrhu, který dodržují tradiční školy a ve kterém se předmět probírá jednu vyučovací hodinu, pak se přechází k jinému a hned na to opět k jinému. Proto se ve waldorfských školách vyučuje v tzv. epochách.

Dítě ve svém prvním „sedmiletí“ chápe svět úplně jinak než dospělí. Ti si ale myslí, že jejich postoj je správnější a snaží se jej dítěti vnutit. To je ovšem chyba, díky které je dítětem manipulováno a je s ním zacházeno proti jeho přirozenosti. Abychom pochopili jednání dětí a jednání dospělých, je třeba znát impulsy, které vedou k jejich jednání:

„Dospělí:

- 1. Myšlení*
- 2. Cítění*
- 3. Chtění*

Děti:

- 1. Chtění*
- 2. Cítění*
- 3. Myšlení*

⁴² Gruneliusová, E., M. *Výchova v raném dětském věku*. Praha: Baltazar, 1992. s. 17. ISBN 80-900307-3-4.

⁴³ Steiner, R. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy a metodika vyučování a životní podmínky výchovy*. Praha: Baltazar, 1993. s. 72. ISBN 80-900307-9-3.

*Toto srovnání je klíčem k výchově v raném dětském věku. Žádné diskuse s dětmi, žádný vysvětlovací a zdůvodňovací postup se ještě nehodí pro tento věk; prostě a jednoduše dát jim možnost spoluprožívat takové chování dospělých, které jim dá správnou orientaci životě. Jsem vychovatelem ne tím, co dětem říkáme, ale tím, co před nimi každodenně děláme. Když jsou naše skutky proniknuty ideály dobra, krásy a pravdy, půjde také dítě v budoucnu touto cestou.*⁴⁴

Dítě ke svému přirozenému vývoji, ke kterému mu nejlépe slouží hra, potřebuje také různé pomůcky a hračky. Ty by ovšem neměly být perfektní a bezchybné, dokonale ztvárněné do všech detailů, protože k takovým už nemá dětská fantazie a mozek co dodat, a tak tyto části místo vývoje zakrňují. O kolik lepší jsou hračky, které zdánlivě připomínají formu, ale detaily a vlastnosti si k tomu dětský mozek spolu s fantazií musí přimyslet sám. Obyčejné hadříky uvázané do podoby panenky s namalovaným obličejem slouží přirozenému a bohatšímu vývoji mnohem lépe než dokonalá panenka barbie. „*Hračka jako přítel podporuje síly představivosti, pokud je jednoduchá, primitivní a nepřiliš nákladná. Prostě když odpovídá schopnostem dítěte tvořit, přetvářet a nedokončené ve fantazii dotvářet a dává jim všechny tyto možnosti.*“⁴⁵

Důležitým aspektem správné výchovy jsou také dětské temperamenty a vhodné zacházení s nimi. Je jasné, že u všech dětí víceméně převládá sangvinismus, ale kromě něj se vynořují i ostatní druhy temperamentu. Pak je dobré vědět, jak s kterým dítětem podle jeho povahy pracovat. Jednou z cest jsou například barvy. V dnešní době už je známo, že barvy mají na člověka značný vliv, především pak na jeho náladu a momentální rozpoložení. Spousta lidí se ale domnívá, že hyperaktivní a agresivní děti by se měly obklopotovat modrými a zelenými odstíny, zatímco méně průbojné děti barvami červenými. Je to ovšem naopak. Naše tělo si v sobě vytváří negativní barvu od té, kterou máme na sobě. O tom, že tomu tak skutečně je, se můžeme přesvědčit, když se budeme chvíli

⁴⁴ Gruneliusová, E., M. *Výchova v raném dětském věku*. Praha: Baltazar, 1992. s. 15. ISBN 80-900307-3-4.

⁴⁵ Heydebrand, C., von. *O duševní podstatě dítěte*. Praha: Baltazar, 1993. s. 57. ISBN 80-85791-00-5.

dívat třeba na červenou plochu a pak prudce uhneme zrakem na plochu bílou. Uvidíme negativní barvu červené, což bývá (podle odstínu) zelená. A proto je vhodné děti cholericke odívat a obklopovat barvami ohnivými (červená, oranžová...), neboť v nich vytvářejí uklidňující zeleň a modř, zatímco dítě flegmatické by mělo mít barvy navenek uklidňující, které ho ovšem vevnitř aktivizují.

Na základních školách se pak pracuje ve skupinkách, které jsou utvořeny podle temperamentu dětí. Kdyby na nějaký úkol byla totiž vytvořena skupinka, ve které by vedle sebe seděl choleric a melancholik, mohlo by se stát, že se choleric „rozohní“ a dostane souseda do deprese. Když ovšem vedle sebe sedí samí choleric, těžko se mohou všichni rozohnit, protože to by nevedlo k žádnému řešení. Stejně tak flegmatici jsou nuceni všichni do jednoho začít společnými silami tvořit, protože jim po chvíli dojde, že jsou na tom všichni stejně a nikdo jiný za ně práci neudělá.

Specifikem waldorfských škol je eurytmie, rytmicko-pohybové cvičení, které umělecky rozvíjí tělo, duši i ducha člověka.

„Základem naší pedagogiky je snaha najít metodiku výuky a životní podmínky výchovy čtením v lidské přirozenosti, jímž odhalujeme lidskou bytost. A tomuto odhalování přizpůsobujeme ve výchově a výuce náplň učební látky i rozvrh hodin.“⁴⁶

⁴⁶ Steiner, R. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy a metodika vyučování a životní podmínky výchovy*. Praha: Baltazar, 1993. s. 100. ISBN 80-900307-9-3.

1.2.2 Podle Komenského

Podle Komenského jsou děti rodičům nade všechno. Jsou božím darem, který nás má činit šťastnými a nemají se učit ony od nás, ale naopak my od nich, protože jsou čisté a Bohem požehnané.

Nejdůležitější lidskou částí je duše a mysl. A proto mají rodiče dbát na rozvoj především této části, tělu patří péče druhotná. Bez péče a vedení se žádný organický jedinec neobejde. A člověk potřebuje péče obzvláště mnoho, jak bylo již řečeno, nejen té tělesné, ale obzvláště té psychické. „*Musí-li člověk sám pracem tělesným, jež jsou jísti, pítí, choditi, mluvití, bráti něco do rukou a dělati, cvičen býti (jakož musí): jakž by tedy vyšší tyto a od smyslů těla vzdálenější věci, víra, ctnosti a umění moudrosti, samy od sebe přicházeti měly?*“⁴⁷ Pokud rodič nezvládá výchovu svého dítěte, měl by se spolehnout na učitele k tomu pověřeného a jemu výchovu dítěte přenechat.

Výchova dítěte ve věku do šesti let je velmi důležitá, protože dává základ pro další celoživotní rozvoj člověka. „*Člověk tedy, jaký v životě svém celý věk býti má, takový se hned, jak se tělo a duše jeho v něm začne, formovati musí.*“⁴⁸ Základy nejdůležitějších věcí jsou pak mravy, pobožnost a „literní“ umění. V mravech by měly být děti učeny zejména střídmosti, pořádnosti, šetrnosti, poslušnosti, pravdomluvnosti, spravedlnosti, pracovitosti, mlčenlivosti, trpělivosti a ustupování své vůle, ochotě, zdvořilosti a rozvážlivosti.

Dítě, jakožto i dospělý člověk, se učí trojímu: znalostem, činnostem a řeči. Dítě do šesti let by pak mělo ze znalostí vědět toto: jména čtyř živlů, základních elementů (dřevo, kámen..), živočišných druhů, názvy základních barev, své bydliště a větší časové jednotky. Z činností jsou to pak tyto: rozumění rozdílu mezi otázkou a odpovědí, elementární aritmetika (málo x moc, sudá x lichá...) a geometrie (tlusté x tenké, krátké x dlouhé...), samostatný zpěv krátké písně a manuální zručnost (krájení, rozebírání, skládání...). Do jazykové složky pak

⁴⁷ Komenský, J. A. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972. s. 12.

⁴⁸ Tamtéž, s. 13.

spadá: porozumění řeči a schopnost vyjádřit své myšlenky, srozumitelná výslovnost, odpovídající gestikulace a zapamatování si jednoduchého verše či říkanky.⁴⁹

O zdraví dítěte se má dbát jednak vhodnou stravou (mlékem, kaší, chlebem, vodou...) a vyvarováním se podávání alkoholu, pak také opatrností při manipulaci s ním, ochranou před úrazy, vhodným oděvem, správným denním režimem, dostatečným pohybem, bezpečností okolí, množstvím podnětů a dostatečnou péčí.

Malé děti se samy učit nemohou. Od toho mají rodiče, vychovatele, chůvy, učitele. Ti mají ukazovat na věci kolem dítěte a pojmenovávat je, od elementárních poznatků po složitější pojmy, vždy s přihlédnutím k věku. Také je potřeba poskytnout dítěti co největší prostor pro poznání a především pak, pokud to není nebezpečné, pro poznání bezprostřední. To, co dítě vidí, slyší a samo si prožije, to mu v paměti uvázne mnohem lépe než to, co mu je podáváno bez souvisejících okolností a možnosti zkusit si to na vlastní kůži. Pro dítě je důležitý nejen rozvoj rozumových poznatků, rozvoj tělesnosti dostatkem činností, ale také rozvoj složky umělecké (výtvarné, hudební...).

⁴⁹ O tom, co by mělo dítě znát a umět do věku šesti let se Komenský rozepisuje velmi obšírně. Jako příklad uvádím jeho výčet dětských znalostí: „V známosti věcí předně přirozených (fyzice) může do šesti let dítě tak daleko přivedeno býti, aby vědělo jména živlů, země, vody, větrů, ohně; též deště, sněhu, ledu, olova, železa atd., až i některých z rostlin, zvláště stromů, též živočichů hlavní rozdíl, co ryba, co pták, co hovado atd.; naposledy zevnitřních svých údů jména a práce. V optice prospěje, bude-li znáti, co světlo, co tma, též barev některých jména, atd. Astronomie bude míti začátek známostí slunce, měsíce a hvězd, všeobecně totiž, co tj. hvězda, znaje. Geografie mu základem bude, jestliže v šesti letech jsa, věděti bude, že to, kde se narodil a bydlí, ves jest neb městečko, nebo město neb zámek; též rozuměje, co pole, vrch, řeka atd. slove. Chronologie začátek bude věděti, co jest hodina, co den, co noc, co týden, co zima, co léto atd. Historie, pamatovati něco ode dvou, tří nebo čtyř let, byť pak domácí dětinské věci byli a jakkoli mdle jako skrze mlhu se pamatovaly. Ekonomiky, věděti, kdo do čelednosti domu toho přináleží neb nepřináleží. Politiky, rozuměti, že někdo v městě purkmistrem, radním pánem, rychtářem slove; měšťané že se někdy do obce scházejí atd.“ Komenský, J. A. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972. s. 15.

Chceme-li u dítěte rozvíjet rozumovou inteligenci i v takto ranném věku, je dobré ukazovat a pojmenovávat věci kolem sebe a pak se na ně také ptát – „Co je to...?“. Proto je také vhodné chodit s dítětem na časté procházky - do lesa, k vodě, do města – aby dítě mělo co nejširší obzor. Pro malé dítě je velmi důležité seznámit se se svým nejbližším okolím. Samo se tak učí rozeznávat kde žije, kde spí, kde jí, kdo je máma, kdo táta, kdy je den a kdy noc. „*V třetím a čtvrtém roce mohou souditi, že slunce a měsíc vycházejí a zapadají; item že měsíc někdy celý svítí, někdy nesvítí atd., což se jim také ukazovati může a má.*“⁵⁰ Časové jednotky jako je den, týden, měsíc, rok, jaro, léto, podzim a zima okouká samo podle toho, jak se jeho výchovný vzor a nejbližší okolí chová. Samo vidí, že ve všední dny se chodí do práce, o víkendu se odpočívá, že rok co rok je starší a starší, že na jaře všechno pučí a kvete atd. Také svátky mu pomáhají v orientaci – například Velikonoce, Vánoce, letnice apod.

I paměť lze v tomto věku procvičovat, ale jemně, protože ještě není plně rozvinutá. Dobré jsou otázky typu: „cos dělal o víkendu?“ nebo „co jsi dostal k narozeninám?“. Také miniatury různých domácích potřeb nebo figurky zvířat a hra s nimi dětem napomáhají v pochopení jejich podstaty. Těchto věcí by mělo mít dítě dostatek, hlavně těch praktických, na kterých si může samo vyzkoušet, co a jak funguje. „*Protož takové titěrky nejen pro hru a kratochvíl (poněvadž se musejí něčím zaměstnávat), ale i pro potřebu rozumnosti dětem dávány býti mají.*“⁵¹ Dítě do šesti let by mělo mít také povědomí o tom, že je nějaký prezident a nějakí ministři, kteří jsou v čele našeho státu. V rozvoji poznatků dětem mnohdy pomáhají písničky, říkanky a říkadla, která jsou vtipná a chytlavá, takže se dětem snadno dostanou do hlavy, a tím i jejich skrytý vzdělávací význam. Přesto, že rodiče a jiní výchovní činitelé jsou pro dítě důležití, stejně důležití jsou pro ně i jejich vrstevníci, se kterými si mohou hrát, povídat a učit se od nich.

Hned od útlého věku je také vhodné začít s malováním a kreslením, protože se tak dítě brzy naučí dělat tečky, čáry, vlnky, kruhy. Do šesti let by mělo

⁵⁰ Komenský, J. A. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972. s. 25.

⁵¹ Tamtéž, s. 26.

dítě umět napočítat do dvaceti, vědět, co je sudé, co liché číslo a že pět je víc než tři. Sčítání, odčítání, násobení a dělení jsou ale v tomto věku škodlivé, protože na to není dětský mozek ještě dostatečně vyzrálý. Naproti tomu názvy geometrických těles jako je kruh, koule, čtverec, krychle nebo linka, by znát měly. „*Ku pracím myslí přistoupíc dialektika tu jiná býti nemůže než přirozená a zvykem nabytá; jak při čem rozumu ti, s nimiž bydlí, užívají, dobře nebo zle, tak děti tomu po nich se učí. O čem není tuto co poroučeti.*“⁵² Písničky mají na děti dobrý vliv. Samy rády zpívají a tancují, ale když jim někdo z dospělých zpívá nebo hraje libozvučné a harmonické skladby, tříbí tím jejich hudební sluch a vede je k hudebnosti.

Pro správný rozvoj řeči je vhodné dítě učit nejprve zjednodušeným slovům (bumbat, papat...), protože na ta správná, složitější, ještě nemá dost ohebný jazyk. Ale také je potřeba si dát pozor, abychom na dítě nešiřlali a nezasloužili se tak o to, že dítě nebude moci vyslovit hlásky *r*, *ř* apod. Se slovy složitějšího rázu bychom měli začínat opatrně, nejdříve po slabikách a pak se slovy kratšími, jedno-dvouslabičnými. Podle toho, jakou řeč, intonaci, přízvuk a výslovnost dítě slyší, bude se vyvíjet i řeč jeho samotného. Ve věku pěti, šesti let můžeme začít s jazykolamy. Co se týče gestikulace, je dobré s ní začít již od narození dítěte – smát se na něj, podávat mu ruku – aby si ji samo osvojilo a pochopilo, co která gesta a výrazy znamenají. „*Může, pravím, dítě i v prvním hned roce, i ovšem v druhém naučeno býti, aby rozumělo, co jest tvář veselá, co přísná; co hrožení prstem, co vábení rukama, co kývání hlavou, co strkání od sebe rukou atd., všemu tomu, pravím, snadničce dítě porozumí; což základem jest činnosti řečnické.*“⁵³ Stejně jako pro rozvoj vědomostí, i pro rozvoj řeči je dobré užívat básničky, písničky i říkadla. Dětem se líbí a samy se je snaží naučit a říkat nebo zpívat. Později, ve věku čtyř, pěti, šesti let, by se měly učit pobožným veršům.

V mravní výchově je důležité být dítěti dobrým příkladem. Děti mají „opičí povahu“, a proto napodobují všechno, co ve svém okolí vidí. *Proto v domě, kde dítky jsou, převelikého pozoru potřebí, aby se nic proti vytčeným tu ctnostem*

⁵² Komenský, J. A. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972. s. 29.

⁵³ Tamtéž, s. 32

*nedálo, nýbrž střídmosti, čistotnosti, šetrnosti jedni k druhým, poslušnosti, pravdomluvnosti atd. všichni aby ostríhali. A to kdyby šlo plně, jistě jest, že by nemnoho buď slov k vyučování neb kázně k donucování bylo potřebí.*⁵⁴ Poučování je také správné, protože dítě samo mnohdy neví, co se dělá, co ne, co může a co nesmí. Dělá-li dítě něco, co nemá, měli bychom ho okřiknout. Pokud to nepomůže, pak bychom mu měli uštedřit pohlevek nebo ho jemně uhodit. Dítě má být ukázněné a poslušné.

K rodičům, kteří svým dětem dávají příliš velkou volnost a nekárají je za špatné chování, mluví Komenský takto: *Proč ho v přirozeném bláznovství raději zdržuješ, než bys mu tou milou, svatou, zdravou, časnou kázníčkou od něho pomáhal? Aníž tomu věř, aby dítě nerozumělo. Nebo rozumí-li, co to jest lotrovati, bouřiti, hněvati a sápati se, hubu nadýmati, pysky zmítati, navzdory dělati atd., ó porozumí jistě také velmi snadně, co metla jest a k čemu a nad čím stráž drží! Ne v dítěti, než v tobě, neopatrný člověče, nedostatek rozumu jest, kterýž, co by i tobě i dítěti tvému ku potěšení bylo, nerozumíš a rozuměti nechceš.*⁵⁵ Také rozmazlování dětí je nevhodné, ať už podáváním dobrot nebo delším spánkem. Úctě ke starším se naučí tehdy, budou-li tito dítě neustále okřikovat, napomínat nebo odstrkovat. Také přítomnost cizích a třeba i nepřátelských lidí je velmi dobrá, protože se dítě naučí bát se a ostýchat se.

Poslušnosti se dítě nejlépe naučí, bude-li mu neustále nakazováno, co má dělat a dítě musí vše vykonat, jinak je potrestáno. Totéž platí o pravdomluvnosti. Zahálka je pro člověka nebezpečná, i když je to třeba jen malé dítě. Ale protože dítě nemůže ještě pracovat, mělo by si co nejvíce hrát. *„Lépe jest hráti než zaháleti; nebo ve hře vždy se něčím mysl zanáší a často i brousí.*⁵⁶ Důležitou lidskou vlastností je také mlčenlivost. Jednak umět mlčet při jistých závažnějších situacích (modlitba, oficiální návštěva) a pak také mlčet a dobře rozmyslet před tím, než někomu odpovíme na danou otázku. *„Nebo tlampati, cos lina k ústům*

⁵⁴ Komenský, J. A. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972. s. 34-35.

⁵⁵ Tamtéž, s. 36.

⁵⁶ Tamtéž, s. 39.

přinese, bláznům náleží, ne těm, z nichž rozumného tvora míti chceme.“⁵⁷ Aby se dítě dobře naučilo trpělivosti, je dobré mu nedávat nic z toho, co chce, včetně mazlení.

Příkazováním a úkolováním se dítě učí úslužnosti. Také by mělo, hned jak je o něco požádáno, zanechat okamžitě své činnosti a hbitě přiběhnout. *„Aby pak slušelo všecko, co se dělá a dělati má, učiti je potřeba zevnitřním posunkům; jak slušně seděti, rovně choditi, přímo státi (vše bez hrbení se, viklání, vrtkání, klácení, šmatlání); když čeho potřebují, prositi; když se jim dá, poděkovati; když koho potkají, pozdraviti; kdy vítají, ruky podati; když se staršími mluví, ruce tiše držeti, klobouk sňatý míti atd., a cokoli víc k dobrým a počestným mravům přináleží.*“⁵⁸

„Mateřskou školu“ by dítě nemělo opouštět dříve, než ve svých šesti letech, protože na školu jako takovou není ještě dostatečně připraveno a to, co se potřebuje do šesti let věku naučit, to mu poskytuje právě tato „mateřská škola“. Aby dítě ale v „mateřské škole“ zůstávalo déle, to také není vhodné. To, co mu mohla „mateřská škola“ dát, to mu už dala a více nemá, co mu nabídnout. Pokud je ovšem dítě mimořádně nadané, anebo naopak ve svém vývoji opožděné, mohou se jeho rodiče o nástupu do školy poradit s odborníky. To, že je dítě již na „obecnou školu“ zralé se pozná:

„1) Jestliže umí, co se v mateřské škole uměti mělo.

2) Jestliže se při něm pozornost k dotázkám i jakáž takáž k odpovědím důmyslnost spatřuje.“⁵⁹

Před nástupem do školy by rodiče neměli své děti strašit tím, že už si nebudou moct hrát apod., ale naopak by je měli povzbuzovat a slibovat, jak skvělé to bude. Také mohou dítěti slíbit třeba nové šaty, aktovku nebo pero, ale nic z toho by jim neměli dát doopravdy, aby se dítě těšilo neustále. Před nástupem do školy je také dobré, aby si dítě ke svému budoucímu učiteli vytvořilo respekt

⁵⁷ Komenský, J. A. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972. s. 39.

⁵⁸ Tamtéž, s. 41.

⁵⁹ Tamtéž, s. 43.

a úctu. To se dá zařídit tak, že rodiče dítěti vyprávějí, jaký je učitel moudrý muž a že hodné děti nebije. Pak bude mít dítě učitele v úctě a bude ve škole hodné.

1.3 Klíčové kompetence

1.3.1 RVP

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi: s rámcovými a dílčími cíli, s dílčími výstupy a klíčovými kompetencemi. Ještě než se budu podrobněji věnovat klíčovým kompetencím, pokusím se alespoň stručně popsat fungování výše zmíněného úzce propojeného čtyřprvkového systému.

Rámcové cíle jsou ze všech čtyř kategorií nejobecnější. Jsou odvozeny ze základního záměru předškolního vzdělávání, jehož výsledkem by mělo být vychovat dítě tak, aby *„bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností, schopnou (kompetentní, způsobilou) zvládat, pokud možno aktivně a s osobním uspokojením, takové nároky života, které jsou na ně běžně kladeny (zejména v prostředí jemu blízkém, tj. v prostředí rodiny a školy), a zároveň i ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně očekávají“*.⁶⁰ Konkretizací těchto myšlenek jsou pak tři rámcové cíle (záměry) – rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání; osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost; získání osobní samostatnosti a schopnosti projevat se jako samostatná osobnost působící na své okolí.

Pokud jsou tyto cíle naplňovány, směřuje vzdělávání k utváření mnohostrannějších a prakticky využitelnějších dovedností. Proto je důležité mít tyto základní cíle na zřeteli jak při tvorbě ŠVP, tak i v každodenní praxi. Pedagog totiž ovlivňuje dítě svým chováním a jednáním nejen při plánovaných aktivitách, ale také v dalších nejrůznějších situacích a za různých okolností. Může tak svým chováním naplňování rámcových cílů bránit, nebo je naopak podporovat.

⁶⁰ Výzkumný ústav pedagogický v Praze. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha : Tauris, 2006, s. 11 ISBN 80-87000-00-5.

Dalšími dvěma kategoriemi jsou dílčí cíle a dílčí výstupy⁶¹. V RVP jsou zařazeny do zastřešujícího pojmu „vzdělávací obsah“. Ten představuje hlavní prostředek vzdělávání dítěte v mateřské škole. Je vymezen tak, aby sloužil k naplňování vzdělávacích záměrů a dosahování vzdělávacích cílů. Zároveň se svým uspořádáním liší od dosud uplatňovaného systému. Jeho nejvýraznějším znakem je důraz na specifickou, integrovanou podobu a činnostní povahu předškolního vzdělávání.⁶² Tento důraz by se měl promítnout i do každodenní praxe. V RVP se výslovně uvádí: „...*Čím úplnější a dokonalejší bude propojení všech oblastí vzdělávání, a zároveň i podmínek, za kterých probíhá, tím bude vzdělávání přirozenější, účinnější a hodnotnější.*“⁶³

Vzdělávací obsah je uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí. Jde o oblast biologickou, psychologickou, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální.⁶⁴ Každá oblast obsahuje tři základní vzájemně propojené body – dílčí cíle/záměry, vzdělávací nabídku a dílčí výstupy, které jsou doplněny charakteristikou možných rizik, která mohou ohrozit úspěch vzdělávacích záměrů. Je dobré zdůraznit, že obsah vzdělávacích oblastí je úmyslně zpracován tak, aby umožnil pedagogovi jej účelně rozvíjet a doplňovat podle zkušeností z praxe.

Dílčí cíle jsou prvky, které by měl pedagog sledovat a u dítěte cíleně podporovat.⁶⁵ Vzdělávací nabídka je souhrnem praktických i intelektuálních

⁶¹ Pro dílčí výstupy se v praxi vžil i pojem „dílčí kompetence“. Není tak přesný jako pojem původní, ale je možné jej, díky stále narůstajícímu rozšíření, také používat.

⁶² Tento znak však není jedinou inovací. V RVP PV vzdělávací obsah tvoří vnitřně propojený celek, jehož členění do oblastí je jen pomocné. Učivo, resp. vzdělávací nabídka, je definováno v podobě činností, nebo v podobě příležitostí. Očekávané – dílčí – výstupy mají také činnostní povahu.

⁶³ Výzkumný ústav pedagogický v Praze. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha : Tauris, 2006, s. 11 ISBN 80-87000-00-5.

⁶⁴ Pro potřeby RVP jsou tyto oblasti nazvány takto: dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost, dítě a svět. Jednotlivé oblasti jsou obsahově poměrně rozsáhlé, proto dále uvádím jen charakteristické příklady formulací jednotlivých dílčích cílů a vzdělávacích nabídek.

⁶⁵ Jako typický příklad dílčího cíle z první vzdělávací oblasti je možné uvést např. „uvědomění si vlastního těla“ nebo „rozvoj psychické a fyzické zdatnosti“.

činností a příležitostí. Tyto činnosti, příležitosti jsou vybrány tak, aby se jejich realizací vhodně naplňovaly cíle a dosahovalo se dílčích výstupů.⁶⁶ Opět platí, že pedagog by měl nabídku činností uvedenou v RVP respektovat a na základě zkušeností z působení ve třídě ji konkretizovat tak, aby nabídka činností byla co nejpestřejší a pro dítě co možná nejpodnětnější. Dílčí výstupy jsou charakterizovány jako cíle, kterých je možno v této úrovni vzdělávání dosáhnout. Jedná se o soubor dítětem prakticky využitelných dovedností, které by si mělo osvojit do konce předškolního vzdělávání, přičemž dosažení cílů není pro dítě povinné. Ideálně by mělo získat příslušné kompetence v takové míře, jaká odpovídá jeho individuálním potřebám a možnostem.

Klíčové kompetence jsou cílovou kategorií, vyjádřenou v podobě výstupů. Obecně jsou charakterizovány jako „*soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro rozvoj a uplatnění každého jedince*“.⁶⁷ Je logické, že pojetí i obsah hodnot vycházejí z hodnot přijímaných většinou společností a z obecně sdílených představ o tom, co jedinec potřebuje pro úspěšný a spokojený život v občanské společnosti. Kompetence jsou souborem činnostně zaměřených a prakticky využitelných výstupů, které vstupují do vzájemných interakcí. Díky těmto interakcím se kompetence stávají s postupem věku/vzdělání obecněji využitelnějšími v praxi.⁶⁸ Z předešlého vyplývá, že proces osvojování kompetencí je dlouhodobý a velmi složitý. Začíná v předškolním věku, konec osvojování je jen velmi těžko určitelný, protože jednotlivé kompetence se postupně dotváří v průběhu života. I pro tuto časovou náročnost je nutné, aby klíčové kompetence tvořily základ vzdělávání na všech úrovních a aby k jejich vytváření vhodně přispíval jak samotný vzdělávací obsah,

⁶⁶ Vzdělávací nabídka první vzdělávací oblasti obsahuje např. lokomoční pohybové činnosti, zdravotně zaměřené činnosti, manipulační činnosti a jednoduché úkony s předměty, atd.

⁶⁷ Výzkumný ústav pedagogický v Praze. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha : Tauris, 2006, s. 11 ISBN 80-87000-00-5

⁶⁸ Tento hladký postup v osvojování kompetencí je ideálním případem. V reálném životě dochází často k situacím, kdy si jedinec danou kompetenci neosvojí nebo si ji osvojí jen v malé míře, a proto si nemůže osvojit kompetence navazující. Pak nastávají více či méně závažné problémy...

tak i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají. Díky všem výše zmíněným faktorům získávají klíčové kompetence ústřední místo v rámcových vzdělávacích programech.

Elementární základy klíčových kompetencí mohou být cíleně vytvářeny již v rámci předškolního vzdělávání. Tyto zdánlivě triviální záležitosti jsou však pro budoucí vývoj o to důležitější. Mohou být příslibem dynamického rozvoje jednotlivce, nebo mohou být naopak brzdou, která bude dítě od počátku vzdělávací cesty hendikepovat. Proto se pedagog musí i v předškolním období zaměřit na cílené vytváření zárodků klíčových kompetencí.

V období předškolního vzdělávání jsou za klíčové považovány následující kompetence:

1. kompetence k učení
2. kompetence k řešení problémů
3. kompetence komunikativní
4. kompetence sociální a personální
5. kompetence činnostní a občanské

1.3.2 Kompetence k učení

„ Předpokládá se, že pro dítě předškolního věku mohou být dosažitelné klíčové kompetence v následující úrovni:

Dítě ukončující předškolní vzdělávání:

- *soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislostí, experimentuje a užívá při tom jednoduchých pojmů, znaků a symbolů*
- *získanou zkušenost uplatňuje v praktických situacích a v dalším učení*
- *má elementární poznatky o světě lidí, kultury, přírody i techniky, který dítě obklopuje, o jeho rozmanitostech a proměnách; orientuje se v řádu a v dění prostředí, ve kterém žije*
- *klade otázky a hledá na ně odpovědi, aktivně si všímá, co se kolem něho děje; chce porozumět věcem, jevům a dějům, které kolem sebe*

vidí; poznává, že se může mnohému naučit, raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo

- *učí se nejen spontánně, ale i vědomě, vyvine úsilí, soustředí se na činnost a záměrně si zapamatuje; při zadané práci dokončí, co započalo; dovede postupovat podle instrukcí a pokynů, je schopno dobrat se k výsledkům*
- *odhaduje své síly, učí se hodnotit svoje osobní pokroky i oceňovat výkony druhých*
- *pokud se mu dostává uznání a ocenění, učí se s chutí*

1.3.3 Kompetence k řešení problémů

Dítě ukončující předškolní vzdělávání:

- *všímá si dění i problémů v bezprostředním okolí; přirozenou motivací k řešení dalších problémů a situací je pro něj pozitivní odezva na aktivní zájem*
- *řeší problémy, na které stačí; známé a opakující se situace se snaží řešit samostatně (na základě nápodoby či opakování), náročnější s oporou a pomocí dospělého*
- *problémy řeší na základě bezprostřední zkušenosti; postupuje cestou pokusu a omylu, zkouší, experimentuje; spontánně vymýšlí nová řešení problémů a situací; hledá různé možnosti a varianty (má vlastní, originální nápady); využívá při tom dosavadních zkušeností, fantasmii a představivost*
- *při řešení myšlenkových i praktických problémů užívá logických, matematických i empirických postupů; pochopí jednoduché algoritmy řešení různých úloh a situací a využívá je v dalších situacích*
- *zpřesňuje si početní představy, užívá číselných a matematických pojmů, vnímá elementární matematické souvislosti*

- rozlišuje řešení, která jsou funkční (vedoucí k cíli), a řešení, která funkční nejsou; dokáže mezi nimi volit
- chápe, že vyhybat se řešení problémů nevede k cíli, ale že jejich včasné a uvážlivé řešení je naopak výhodou; uvědomuje si, že svou aktivitou a iniciativou může situaci ovlivnit
- nebojí se chybovat, pokud nachází pozitivní ocenění nejen za úspěch, ale také za snahu

1.3.4 Kompetence komunikativní

Dítě ukončující předškolní vzdělávání:

- ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog
- dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.)
- domlouvá se gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci
- v běžných situacích komunikuje bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými; chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou
- ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní
- průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím
- dovede použít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.)
- ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku

1.3.5 Kompetence sociální a personální

Dítě ukončující předškolní vzdělávání:

- *samostatně rozhoduje o svých činnostech; umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej*
- *uvědomuje si, že za sebe i své jednání odpovídá a nese důsledky*
- *dětským způsobem projevuje citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoc slabším, rozpozná nevhodné chování; vnímá nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost*
- *ve skupině se dokáže prosadit, ale i podřít, při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje; v běžných situacích uplatňuje základní společenské návyky a pravidla společenského styku; je schopné respektovat druhé, vyjednávat, přijímat a uzavírat kompromisy*
- *napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí*
- *spolupodílí se na společných rozhodnutích; přijímá vyjasněné a zdůvodněné povinnosti; dodržuje dohodnutá a pochopená pravidla a přizpůsobí se jim*
- *při setkání s neznámými lidmi či v neznámých situacích se chová obezřetně; nevhodné chování i komunikaci, která je mu nepříjemná, umí odmítnout*
- *je schopno chápat, že lidé se různí a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečnostem*
- *chápe, že nespravedlnost, ubližování, ponižování, lhostejnost, agresivita a násilí se nevyplácí a že vzniklé konflikty je lépe řešit dohodou; dokáže se bránit projevům násilí jiného dítěte, ponižování a ubližování*

1.3.6 Kompetence činnostní a občanské

Dítě ukončující předškolní vzdělávání:

- *svoje činnosti a hry se učí plánovat, organizovat, řídit a vyhodnocovat*
- *dokáže rozpoznat a využívat vlastní silné stránky, poznávat svoje slabé stránky*
- *odhaduje rizika svých nápadů, jde za svým záměrem, ale také dokáže měnit cesty a přizpůsobovat se daným okolnostem*
- *chápe, že se může o tom, co dělá, rozhodovat svobodně, ale že za svá rozhodnutí také odpovídá*
- *má smysl pro povinnost ve hře, práci i učení; k úkolům a povinnostem přistupuje odpovědně; váží si práce i úsilí druhých*
- *zajímá se o druhé i o to, co se kolem děje; je otevřený aktuálnímu dění*
- *chápe, že zájem o to, co se kolem děje, činnost, pracovitost a podnikavost jsou přínosem a že naopak lhostejnost, nevšímavost, pohodlnost a nízká aktivita mají svoje nepříznivé důsledky*
- *má základní dětskou představu o tom, co je v souladu se základními lidskými hodnotami a normami, i co je s nimi v rozporu, a snaží se podle toho chovat*
- *spoluvytváří pravidla společného soužití mezi vrstevníky, rozumí jejich smyslu a chápe potřebu je zachovávat*
- *uvědomuje si svá práva i práva druhých, učí se je hájit a respektovat; chápe, že všichni lidé mají stejnou hodnotu*
- *ví, že není jedno, v jakém prostředí žije, uvědomuje si, že se svým chováním na něm podílí a že je může ovlivnit*
- *dbá na osobní zdraví a bezpečí svoje i druhých, chová se odpovědně s ohledem na zdravé a bezpečné okolní prostředí (přírodní i společenské)*⁶⁹

⁶⁹ Výzkumný ústav pedagogický v Praze. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha : Tauris, 2006, s. 12-14 ISBN 80-87000-00-5.

2. Praktická část

2.1 Cíl

V praktické části své bakalářské práce se budu věnovat výzkumu, který jsem provedla ve waldorfských třídách v mateřských školách v Českých Budějovicích a v Praze. Účelem mého výzkumu bylo zjistit naplňování klíčových kompetencí ve školách ovlivněných waldorfskou pedagogikou. Tento výzkum jsem provedla metodou pozorování a rozhovoru přímo v daných třídách mateřských škol.

Praktickou část své práce jsem se rozhodla strukturovat podle jednotlivých klíčových kompetencí. U každé z nich uvádím příklady a způsoby naplňování klíčových kompetencí, jak jsem je vyzorovala během své praxe ve třídách A a B.

2.2 Výzkumný vzorek

2.2.1 Třída A

Třída A se nachází ve waldorfské mateřské škole v Koněvově ulici na Praze 3. Prostor, ve kterém se třída nachází, je rozdělen na hernu, jídelnu s pracovními stoly, ložnici a umývárnu s WC. Vybavení třídy je z přírodních materiálů, v herně se nachází stoly postavené dokola, židle a kuchyňská linka, v herně je dřevěný domek v patře, poličky a v ložnici dřevěné postele a lůžka. Veškeré pomůcky a hračky jsou z přírodních materiálů, především ze dřeva a bavlny a stěny jsou vymalovány pastelovými barvami. Třída je věkově heterogenní, je v ní 25 dětí, z toho 7 chlapců a 18 dívek, a je pod vedením vynikající učitelky s dlouholetou praxí a vzděláním v oboru waldorfského školství.

2.2.2 Třída B

Třída B je třída s waldorfskými prvky, ale nachází se v tradiční mateřské škole v Nerudově ulici. Ačkoli zde vznikly další tři třídy waldorfsky zaměřené, je tato označována jako „nejwaldorfštější“. Prostor je rozdělen na hernu, kuchyňku, jídelnu, pracovnu, ložnici a umývárnu s WC. v jídelně se nachází stoly a židle, stejně jako v pracovně. Kuchyňka je dětem nepřístupná, herna je vybavena dřevěnou konstrukcí a poličkami, a v ložnici jsou dřevěné postele. Třída je vymalována v pastelových barvách. Ve třídě je 20 dětí, z toho 11 dívek a 9 chlapců, a věkově je heterogenní. Funguje třetím rokem a je pod vedením mladé, elánem a nápady nabitě učitelky, která pravidelně navštěvuje kurzy waldorfské pedagogiky.

2.3 Kompetence k učení

2.3.1 Třída A

Pravidelný denní režim, každý jednotlivý den v týdnu stejná činnost, opakující se svátky a rituály napomáhají dětem v orientaci v prostředí, ve kterém se vyskytují. V zimním měsíci únoru, když jsem byla přítomna, se děti velmi těšily na Hromnice a na rituál výroby máčených svíček, který Hromnice doprovází. Každé úterý je práce s potravinou. Jeden týden se peče chléb, druhý týden se vyrábí müsli. Slyšela jsem, jak se v pondělí jedno z dětí ptalo paní učitelky, co se druhý den bude dělat. Než mu stačila odpovědět, ozvalo se jiné dítě: „Přece chleba, müsli bylo minule!“. U rituálu pečení chleba se navíc děti učí experimentovat, pozorovat, poznávat a získané poznatky používat. Při pečení chleba se na jeho tvorbě podílí celá třída. Ti, kteří nechtějí přiložit ruku k dílu, se alespoň dívají, jak celý proces probíhá a podivují se nad takovými věcmi, jako je kvašení nebo kynutí. Většina dětí také nepotřebuje radu učitelky. Samy znají postup, jak se chléb dělá.

Při pracovních činnostech, malování nebo kreslení voskovými bločky si učitelka vždy sedne ke stolu a začne sama něco tvořit. Děti se přidávají samy od sebe, protože jsou od přírody zvědavé a zajímají se o každou činnost, kterou vidí. Například výroba vloček z papíru. Učitelka si jen sedla, začala tvořit a děti, které přicházely, se samy s nadšením zajímaly o to, co učitelka provádí a zda se mohou přidat. Výklad učitelky o obyčejných věcech není zdaleka obyčejný, přidává věcem nádech tajemna a podněcuje tak dětskou zvědavost. Děti samy pak učitelku žádají a pobízejí, aby jim něco vyprávěla a vyptávají se na různé věci. Například dětem vyprávěla o sněhových vločkách a ony byly natolik zaujaty, že ji žádaly, aby jim vyprávěla dále.

Kompetence k učení jsou zde zcela naplňovány. Děti soustředěně pozorují, zkoumají a experimentují, užívají jednoduché pojmy i symboly, své zkušenosti uplatňují ve svých dalších činnostech, učí se o světě kolem sebe, orientují se ve svém prostředí a v řádu, ptají se a hledají odpovědi, dychtí po novém poznání, radují se z učení a také z dosažených výsledků právě tak, jak se píše v RVP.

2.3.2 Třída B

I zde funguje pravidelnost denních, týdenních, měsíčních a ročních činností. Děti se proto velmi dobře orientují v řádu a také ve svém nejbližším okolí. Děti rády experimentují a zde jsem se setkala se skvělým způsobem, jak toho využít ke vzdělávacím účelům. Na podzim, kdy padaly kaštiny a žaludy, si každé dítě do školy přineslo jeden kaštan nebo žalud a společně s učitelkou jej zasadily. Bylo překvapením, kdy a zda vůbec rostlina vzejde. Děti pak mohly pozorovat rostlinu od semene, viděly celý proces jejího růstu a také se musely o rostlinu starat, čímž se učily zodpovědnosti a provázanosti mezi člověkem a jeho okolím.

Netradičním způsobem učení jsou také sezónní ochutnávky. Veškeré plody, které se v daném období sklízí, mají děti možnost ochutnat. Mohou tedy roční období prožít nejen vizuálně a vědomostně, ale také chuťově. Tento prožitek dá dětem mnoho a také je pro ně zábavný. V Českých Budějovicích je navíc možnost chodit na procházky do přírody a to je vhodná příležitost pro výklad a pojmenovávání věcí, které se v okolí vyskytují. Učitelka vypráví a popisuje různé věci a děti ji se zaujetím poslouchají. Samy se také vyptávají a zkoumají věci, o kterých se mluví nejen z povzdálí, ale zblízka a snaží se chápat věc tak, jak jim ji podává učitelka - věc i s její podstatou, nejen jako pojem. Dalším způsobem, jak se zde děti učí vědomostem a poznání, jsou prstové hry. Bývají totiž doprovázeny říkadly a říkankami, které mají vzdělávací význam a děti si pak tyto říkanky opakují, čímž se učí pamatovat si, vnímat obsah, rozvíjí svou řeč i slovní zásobu, která je pro proces učení velmi důležitá.

V RVP se praví, že dítě předškolního věku by v rámci kompetence k učení mělo vyvíjet úsilí o poznání okolních věcí, učit se nejen spontánně, ale i vědomě, orientovat se ve svém prostředí, poznávat nové cesty a aplikovat je, soustředit se na svou činnost, pozorovat a zkoumat, experimentovat a užívat své znalosti ve svých dalších aktivitách. To vše je zde naplňováno cestou netradiční, ale pro děti cestou příjemnou a zábavnou.

2.4 Kompetence k řešení problémů

2.4.1 Třída A

Děti jsou často schopny vyřešit své problémy samy, jen je potřeba jim k tomu dát prostor. Přijde-li nějaké z dětí za učitelkou s určitým problémem, pak se setká s vlídným přijetím. Učitelka se dítěte ovšem nejdříve zeptá, jak by tuto situaci řešilo ono samo. Teprve když si rady neví, nebo jedná-li se o náročnější problém, zasáhne a situaci vyřeší. Tím se děti učí přemýšlet o věcech, jsou kreativní, samostatné a do určité míry také zodpovědné. Skvěle byla vidět i úloha nápodoby. Když při jedné činnosti došla nit určité barvy, učitelka se na chvíli zamyslela a pak řekla, že se půjde zeptat do vedlejší třídy, zda by tu nit neměli tam. O dva dny později, když byl nedostatek vosku, se kterým děti pracovaly, jedno z dětí samo navrholo, že by bylo dobré se jít optat do vedlejší třídy, zda mají vosk, který by mohli postrádat. Elementární matematiku se děti učí formou různých her, říkanek, písniček a činností. Například různá rozpočítadla, prstové hry, ale i eurhythmická cvičení.

Při obědě pak mají děti možnost, aby odhadly své schopnosti a podle toho řešili nastalé situace. Myslí-li si, že jsou schopny nalít si polévku samy, mohou, stejně je to s čajem a jinými tekutinami v konvích. Dítě ví, jak se nalévá, ale to, jestli to samo zvládne, musí odhadnout a také zkusit. Některé děti, především ty starší, si nalévaly samy. Mladší děti to ještě tak dobře nezvládaly, ale nevzdávaly se a alespoň se pokoušely. I přes to, když se někomu něco nepovedlo, byl dotyčný učitelkou pochválen a bylo vidět, že dítě si ocenění všimlo a cítilo se hrdě i přes to, že se mu něco nepodařilo. Když řeší učitelka nějaký problém, většinou to komentuje slovně. To proto, aby si děti osvojily logiku a různé způsoby řešení. Když dojde k nějakému konfliktu, podněcuje učitelka děti, aby se snažily situaci vyřešit samy a za všech okolností se snaží být naprosto objektivní.

Děti jsou oceňovány především za snahu, učí se odhadovat své síly, známé situace řeší samy, složitější s pomocí, jsou vedeny k originalitě při řešení, nevyhýbají se problémům, ale řeší je a mají povědomí o elementární matematice. Kompetence k řešení problémů, jak stojí v RVP, je zde tedy naplněna.

2.4.2 Třída B

Děti sice chodí dost často za učitelkou s nějakým problémem, ale většinou jen přiběhnou, sdělí co mají na srdci a opět běží po svém. Problémy si řeší samy mezi sebou a přiměřenou cestou. Pouze v případech násilného chování nebo u malých dětí dochází k tomu, že problémy musí řešit učitelka. Je to tím, že jsou děti vedeny k samostatnosti a k tvůrčímu chování nejen v běžných situacích, ale i při nastalých problémech. Ve třídě je navíc dostatek pomůcek, které učí děti odhadovat své schopnosti, zkoušet a experimentovat tak, aniž by došlo k jejich zničení nebo vyčerpání. Například panák s knoflíky na zapínání, botami na zavazování a copem na splétání. Nebo různá dřevěná bludiště, skládačky a puzzle. A v neposlední řadě pak obyčejné dřevěné kostky, ze kterých dítě staví a učí se, jak na sobě kostky drží, kdy padají, kolik jich potřebují do základu a především se jejich pomocí učí ze svých předchozích chyb a své úspěchy naopak aplikují při dalších stavbách.

Každá dětská snaha je zde doceněna. Žádné z dětí se necítí nijak špatně, protože chvály se dostane všem, kteří projevíli dobrou vůli a ochotu. Proto ani při nezdarech nejsou děti nijak zvlášť zklamané a nevzdávají své úsilí, ale naopak vytrvávají a pokračují s chutí. Děti si také velmi dobře všímají všeho, co se děje v jejich okolí. Dojde-li k nějakému konfliktu nebo problému, většina dětí se do jeho řešení snaží zapojit, anebo alespoň sledují, jak se situace vyvíjí. Tento jev je opět díky učitelce a nápodobě dětí. Učitelka je samozřejmě ve třídě neustále přítomna a sleduje pozorně veškerý děj, který zde probíhá. Stane-li se něco, sleduje situaci z povzdálí a v pravý čas zakročí, anebo jde a snaží se problém vyřešit společně se všemi, kterých se to týká. Elementární matematické znalosti děti získávají prostřednictvím zábavných pohybových her, prstových her a říkadel.

Děti jsou schopny řešit své problémy samy. Pokud na ně nestačí, obracejí se s prosbou o pomoc k dospělému. Vynalézají nová a efektivnější řešení, experimentují a snaží se uspět i přes počáteční nezdary. To je podle RVP naprosto správně, stejně jako to, že děti mají základní znalosti matematiky a učí se je používat v běžném životě.

2.5 Kompetence komunikativní

2.5.1 Třída A

Paní učitelka mluví velmi spisovně, zřetelně, pomalu a vlídně. Děti tak mají dokonalý vzor, který mohou při svém řečovém vývoji napodobovat. Samozřejmě jsou ovlivněny především tím, co slyší doma, ale paní učitelka je ovlivňuje také a proto je důležité, aby na to dbala. To si učitelka velmi dobře uvědomuje a proto je její slovní projev takový, jaký je. Protože má navíc dlouholetou praxi, je její mluva naprosto přirozená a bezprostřední. I gesta se děti učí nejlépe napodobováním. Učitelka je proto ve svých gestech naprosto výmluvná, předchází dvojznačností a gestikuluje v každé k tomu vhodné chvíli. Při ranním kruhu nebo při obědě, když například některé z dětí vyrušovaly, neřekla učitelka ani slovo, jen svým výrazem dala najevo, že se jí toto chování nelíbí a děti okamžitě přestaly. Také při volných činnostech, když dítě dělalo něco, o čem si nebylo jisto, zda to smí, se jen podívalo na paní učitelku a podle jejího gesta pochopilo, zda je jeho chování přijatelné nebo nikoliv. Tím se děti učí tato gesta vnímat a také je samostatně používat.

Vnímat věty, slova, slabiky a písmena celým tělem se dítě učí při eurhythmii. Že je důležité je vnímat celým tělem a nejen pomocí uší, je samozřejmé. Každé písmeno má svou vibraci, což poznáme, když je v sobě necháme znít. Stejně tak slabiky a slova. Některé z nich jsou nám příjemné, některé naopak. Navíc se dají kombinovat a tyto kombinace pak na nás působí určitým způsobem a dojmem. Dítě vnímá řeč pohybem, pomocí rytmu, zvuku. Uvědomuje si tak význam řeči, rozvíjí si slovní zásobu a především získává lásku k jazyku. Člověk se ale neprojevuje pouze slovně. Pro dítě je důležité, aby mělo dostatek prostoru a možností vyjádřit se všemi prostředky. Proto, pokud se nejedná o řízenou činnost, zde mají děti absolutní volnost ve výtvarném i dramatickém vyjádření. Děti si kreslí co chtějí a k dramatickým hrám mají k dispozici velký počet různobarevných šátků a dřevěných pomůcek.

Rozvoj řeči, slovní zásoby, gestikulace, volnost vyjádření se a bezvadná komunikace hovoří o plném naplňování komunikativní kompetence podle RVP.

2.5.2 Třída B

I v této třídě se mluví spisovně. Paní učitelka si je vědoma dětského napodobování a proto je k dětem vlídná, volí s rozmyslem svá slova, neukvapuje se, nezvyšuje hlas a působí uklidňujícím dojmem. To se dětem líbí, vyhýbají se nespisovným a vulgárním výrazům, nejsou příliš hlučné a především není potřeba je napomínat, ale samy reagují na učitelčina gesta a výrazy nespokojenosti. Každý den po pobytu venku se čte pohádka a poté si děti posílají kamínek a říkají, co se jim na pobytu ve škole ten den líbilo. Tím se děti učí vyjadřovat své pocity a myšlenky, učí se mluvit před větším množstvím lidí, učí se správně formulovat věty, a také se učí naslouchat. K tomu je potřeba trpělivost, zájem o druhé a především chuť projevit iniciativu a mluvit. A právě díky této činnosti si tyto vlastnosti děti osvojují.

Dalším způsobem, jak zde děti rozvíjejí komunikativní dovednosti a řeč, jsou prstové a rytmické hry. Ty se skvěle hodí pro rozvoj slovní zásoby, správnou výslovnost, uvědomění si významu slov a slovních výrazů, rozlišování otázek a odpovědí, monologu a dialogu, rozpoznávání fakt a nadsázek a také pro získání vřelého vztahu k českému jazyku. Volnost ve výtvarném i dramatickém ztvárnění tu děti mají velkou. K dramatizaci jsou opět k dispozici hedvábné šátky různých barev, dřevěné rekvizity a bavlněné přikrývky hlavy znázorňující všelijaká zvířata. Při masopustním rejci si děti přinesly do školy masku podle svého. Každý tak měl možnost vyjádřit, co se mu líbí, k čemu tíhne, kým by chtěl být, koho obdivuje nebo kdo ho fascinuje. Navíc tak mohly vyjádřit i pocity a myšlenky, které obyčejně skrývají a teď je, pod záštitou jakoby jiné osoby, mohly sdělit světu bez zábran a strachu. Některé ze starších dětí docházejí na angličtinu, kterou zajišťuje mateřská škola.

Děti jsou komunikativní, vstřícné, rozvíjejí si svou slovní zásobu a užívají ji ke své komunikaci s okolím. Mají volnost ve svém vyjadřování, jsou schopny mluvit plynule, v souvislých a smysluplných větách. Uvědomují si rozdíly mezi otázkami a odpověďmi, vyhledávají dialogy a učí se mluvit s láskou. Také mají možnost učit se cizímu jazyku a získat tak jeho základy. To potvrzuje, že i kompetence komunikativní je zde beze zbytku naplňována.

2.6 Kompetence sociální a personální

2.6.1 Třída A

Vždy, když došlo k nějakému konfliktu, do kterého musela učitelka zasáhnout, měla jsem možnost pozorovat její pedagogické schopnosti a nadání. Každý spor dokázala během chvilky vyřešit a urovnat, aniž by někoho zvýhodnila nebo urazila. Vždy byla objektivní a oběma stranám rozepře se pokusila vysvětlit, jak to ten druhý myslel a kde se nejspíš stala chyba. Děti tak viděly, že nemá cenu být agresivní a řešit konflikt násilím, ale že je lépe hledat konstruktivní řešení a především se snažit porozumět tomu druhému. Velký význam je zde kladen na skupinu a spolupráci. Třída je jeden celek a jako taková musí držet při sobě. Všechny řízené aktivity jsou prochnuty spoluprací a smyslem pro jednotu. Nejlépe je to vidět při společné práci, například při pečení chleba nebo výrobě müsli. Každý může přispět, přiložit ruku k dílu a jen při společné práci je možné dosáhnout kýženého. Při neshodách u volných činností nabádá učitelka děti k samostatnému rozhodování a děti samy přicházejí na to, že při společné práci je důležité se někdy podřídit, někdy naopak prosadit a že místo se najde vždy pro všechny. Například když chlapci stavěli zeď z kostek, vzal jim jiný chlapec všechny kostky, protože ho nechtěli do své hry vpustit. Přemýšlením dospěli k tomu, že bude nejlépe toho chlapce do hry přijmout, ale že on musí stavět stejným stylem jako oni.

Vznikne-li ve třídě nějaká povinnost, je vždy perfektně vysvětlena a většina dětí tuto povinnost chápe jako dobrou věc a ne jako něco, co musí dělat i když nechtějí. Patří sem zejména třídění plastů, papíru a skla, pomoc při přípravě stolování a ranního a pohádkového kruhu. Děti se všech povinností vždy chopily s nadšením a elánem. Jakákoli povinnost, kterou dítěti správně osvětlíme, je pro něj přínosem a hrou. Děti velmi rády pomáhají, když jim k tomu dáme možnost – a tu tady mají.

I tato kompetence je zde do plné míry naplňována, děti jsou nesobecké, spolupracují, neřeší konflikty násilím, ale domluvou, umí se podřídit, ale také se prosadit a dělat kompromisy.

2.6.2 Třída B

Nejdůležitějším aspektem při práci s potravinou je spolupráce. Například u výroby zelňáků učitelka položí kyselé zelí na prkénko a děti si ho pak podávají a každé z nich kousek nakrájí. S vypracováním těsta je to stejné a také s jeho válením a krájením nebo vykrajováním. Každý se do této činnosti zapojí natolik, nakolik chce, ovšem vždy s ohledem na ostatní. Je to tedy kolektivní práce, ve které je důležité nebýt sobecký, umět se podřídit, ale také se prosadit a především spolupracovat. Všechny děti, ať malé nebo ty starší, si dobře uvědomují nespravedlnost, ubližování a lhostejnost a vnímají je jako špatnost. Příklady toho, co je špatné a co je dobré, znají dobře nejen z pohádek, ale také z běžného života a dění ve škole. Na vlastní kůži si zažily, jaké to je, když jim někdo ublíží, nebo je k nim nespravedlivý a lhostejný. Takové chování se jim nelíbí a proto se snaží chovat jinak, lépe.

Při práci s potravinou, pracovních činnostech, malování a jiných aktivitách, se dítě samo rozhoduje, zda se připojí nebo ne. Pokud se mu něco nelíbí, může to odmítnout a pokud se chce účastnit, má možnost. Učitelka je v tomto směru tolerantní a sama je vede k tomu, aby se rozhodovaly samy za sebe. Když se malovalo akvarelem na mokrý papír, zeptala se dětí, kdo chce malovat. Jistý chlapec vypadal, že ji nezaregistroval, a tak se ho optala ještě jednou. Podíval se na ni a řekl: „Ne, mě se teď nechce! Možná potom“. Respektovala toto rozhodnutí a když chlapec později přišel a chtěl malovat, vlídně ho posadila ke stolu a nechala jej, aby se projevil. Také zde se děti rády chytají svých povinností a berou je jako čest než jako trest. Například být „hospodářem“ připravujícím jídlo je pocta a děti se na tuto činnost vysloveně těší. Nebo při rituálu mazání přírodního vonného oleje chtějí být vždy všechny děti tím, kdo rozmazává. Důležitý je způsob, jak je povinnost dětem vysvětlena a to, že jim dáme možnost, chopit se nějaké povinnosti.

Děti jsou přístupné spolupráci, hledají kompromisy, mladším a slabším neubližují, ale pomáhají, jsou si vědomy špatných vlastností a vyhýbají se jim, vytvářejí si své názory a nebojí se je vyjádřit, a tak musím říci, že podle RVP jsou zde sociální a personální kompetence naplňovány.

2.7 Kompetence činnostní a občanské

2.7.1 Třída A

Při ranním kruhu, když se všichni uvítají, se učitelka ptá každého z dětí, s čím si bude hrát. Dítě by si tak mělo vybrat hru, hračku, kamaráda nebo vše najednou dopředu. Tím se děti učí plánovat a také předvídat své kroky. To samé činí i učitelka. Nikdy se nevyjímá z činností a aktivit, které s dětmi provádí. Vždy a ve všem je jim příkladem, chová se zodpovědně a ukazuje jim, že všichni jsou si rovni. Zodpovědnosti se děti učí také při zimních aktivitách venku, kdy mají vypůjčené boby, za které zodpovídají, stejně jako za jiné pomůcky, jichž používají ke svým hrám. Není to zodpovědnost příliš velká, ale dětskému věku je naprosto odpovídající. Ekologií, kterou prosazuje učitelka a většina rodičů, se děti učí zodpovědnosti nejen za sebe, ale také za své okolí. Příkladem je jim opět učitelka, která třídí odpad, stará se o životní prostředí a zprostředkovává dětem ekologické poznatky a environmentální výchovu pro ně zajímavým způsobem – formou pohádek, příběhů a hádanek.

Děti se spolupodílely i na vytvoření třídního řádu a pravidel, a tak pro ně není problém je dodržovat. Tato pravidla respektují právě o to víc, protože měly možnost je spoluvytvářet. Když někdy dojde k porušení těchto pravidel, snaží se chybu napravit. Je-li někomu ubližováno, zastávají se ho a veškerá porušení řádu sdělují učitelce. Povinnosti děti zvládají bez problémů, naopak se jich chápou s nadšením. Také vyjádření svého svobodného názoru nedělá ani menším dětem problémy. Stejně jako učitelka, i ony dávají najevo, že se jim něco líbí, něco se jim nezamlouvá, s něčím souhlasí a něco jim vadí. To, že jsou zde děti přizpůsobivé, lze lehce poznat na denním režimu. Ten není jednotný a neskládá se jen z jedné věci. Chvíli je volná hra, chvíli svačina, chvíli pobyt venku, chvíli spánek a chvíli pohádka. Pro každou z těchto činností má odlišnou náplň i odlišná pravidla. Děti se přizpůsobují. Ovšem učí se stát za svým a dokončovat svou práci tím, že nestihly-li něco dopoledne, mají možnost si to dodělat odpoledne.

Činnostní a občanské kompetence jsou zde naplňovány přesně podle RVP.

2.7.2 Třída B

I v této třídě se děti podílely na tvorbě pravidel, která společně všichni dodržují a respektují. A i zde platí, že dojde-li k jejich porušení, některé z dětí ihned informuje učitelku a zastávají názor, že pravidla se neporušují, protože jsou zde od toho, aby se dodržovala. Každé dítě hrající si s hračkou, má svůj díl zodpovědnosti. Když si s hračkou přestane hrát, musí ji uklidit na své místo nebo pokud se hračka rozbije, samo se pokouší hračku spravit a když se to nedaří, donést ji učitelce. Dívky si hrály s dřevěnou skládačkou a její dřevěný okraj se po chvíli rozpadl. Dívky se lekly, ale ihned se pokusily okraj spravit, dát dohromady a vyzkoušely mnoho různých způsobů. Teprve, když to vypadalo, že na to jejich síly nestačí, vydaly se za paní učitelkou a poprosily ji o pomoc. Děti zde vyjadřují svůj názor zcela svobodně a nestydí se za něj. Také povinnost berou jako poctu, jako něco, co dělají velmi rády.

Při podávání kamínku před obědem každé z dětí nejen vyjádří svůj názor, ale také se učí reflektovat a hodnotit své aktivity, činy i postoje. Některé z dětí samy od sebe říkají nejen svůj názor, ale i jeho odůvodnění. Není to proto, že by se za svůj názor styděly a chtěly ho ospravedlnit, ale proto, že jsou na svůj názor hrdé, chtějí se ostatním pochlubit, jak k němu dospěly a jaké myšlenkové pochody je k tomu vedly. Vhodně volené pohádky slouží tomu, že si děti utvářejí svůj pohled na svět a také společenské hodnoty. Vědí, co je špatné a nepřijatelné, nepřijímají zlo a vyhýbají se všem jeho podobám. Také vědí, co je dobro, jak je vhodné se chovat a jaký být. Když si chlapci vyprávěli o nějakých násilnostech, které viděli v televizi, přišly k nim dívky a říkaly: „To není správné! Tohle se nedělá a vy to nesmíte dělat. To dělají jen zlí lidé.“ Z toho je vidět, jak mocně na děti působí princip dobra a zla. Děti si uvědomují, co je správné a co nikoli, zažívají si to v pohádkách a pak samozřejmě zprostředkovaně díky paní učitelce, která se jim snaží tyto principy vštípit.

V RVP se praví, že dítě má být zodpovědné za své činy, má respektovat pravidla, být si vědomo svého vlivu na okolí, respektovat druhé jako sobě rovné, chápat rozdíl mezi dobrem a zlem a jednat podle toho. A to vše je zde splněno.

2.8 Srovnání

Třída A je wladorfská ve waldorfské mateřské škole, má za sebou dlouhou tradici a je pod vedením kvalifikované učitelky s dlouholetou praxí. Při práci s dětmi je vidět, že paní učitelka už má veškeré pedagogické umění v krvi, nic nepředstírá, je bezprostřední a přesto je pro děti tím nejlepším vzorem. Nemusí se kontrolovat a dávat extrémní pozor na to, co říká a dělá, protože má vše zažité natolik, že jedná a reaguje téměř automaticky. To ale vůbec není na škodu. Naopak může o to více času věnovat dětem, jejich potřebám a společným činnostem.

Třída je skvěle zařízena, zdi jsou vymalovány v příjemných barvách, dětský domek vypadá přirozeně a především naprosto bezpečně. Pomůcky jsou z přírodních materiálů a není o ně nouze. Nechybí zde ani lyry. Je zde dbáno nejen na zdraví dětí, ale také na zdraví země. Třídí se odpad a umělé materiály se vyskytují jen v nejnutnějších případech. Také zdravá strava, na kterou se podle Steinera má dbát, tu nechybí. Velmi pestrý jídelníček plný chutných jídel a pokrmů je celý sestaven podle „zdravé výživy“ a „bio-stylu“. Tyto pokrmy mnohdy nevypadají lákavě, ale děti se naučily je nesoudit podle vzhledu, ale ochutnaly je a oblíbily si je. Jako „dobručky“ po obědě jsou zde podávány rozinky, sušené švestky, meruňky a banány, anebo také jablečné plátky, které jsou zdravé, ale dětem velmi chutnají.

Výchova je zde zaměřena na dítě, na jeho optimální a přirozený vývoj. Děti se učí nejvíce nápodobou, potřebují dostatek volnosti a především podnětů, aby se mohly rozvinout do všech svých potencialit. Nic z toho, co se zde dítě učí, mu není vštěpováno cestou strohého rozumového poznání. Dítě se učí pomocí výtvarného umění, dramatického umění, hudebního umění, eurhythmie (rytmicko-pohybového umění) a dalších přirozených cest.

Veškeré pomůcky a hračky jsou ze dřeva, bavlny, kamene, kovu nebo jiných přírodnin a jsou právě tak zvolené, aby rozvíjely dětskou fantazii a podněcovaly tvůrčí činnost mozku.

Třída B je oproti tomu pouze třída s waldorfskými prvky fungující v tradiční mateřské škole. Je v provozu třetím rokem a o její vznik se zasloužili rodiče dětí. Paní učitelka je mladá a kromě působení v této třídě má ještě dva roky praxe ve sportovní mateřské škole. O waldorfskou pedagogiku se začala zajímat až ve spojitosti s touto třídou, ale její nadšení je o to větší, pravidelně jezdí na semináře a kurzy waldorfské pedagogiky a snaží se dělat pro třídu, rodiče a děti maximum.

Třída je světlá, příjemně vymalovaná, ale vzhledem k počtu dětí nedostatečně velká. Stoly v jídelně tak musí být oddělené, což narušuje pospolitost třídy. Jinak je ale vybavena mnoha přírodními doplňky, hračkami ze dřeva a hedvábnými šátky.

Výuka je zaměřena na dítě a jeho potřeby, na jeho zdravý růst a ničím nebrzděný vývoj a rozvoj osobnosti. Rozumové poznatky dítě získává pro něj přirozenou cestou, nikoli formou dat a pojmů. Dítě má značnou volnost, není do ničeho nuceno a jsou mu dávány možnosti k vyjádření jeho názoru. Děti zde působí velmi spokojeným dojmem, jsou samostatné a velmi schopné, ale také společenské, přátelské a vstřícné. Nikomu zde není křivděno, všem se dostává stejné péče i lásky.

Chybí zde věci jako lyra, bio-strava, muzikoterapie nebo eurhythmie. Také odpad se zde netřídí. Naproti tomu zde mají děti možnost výuky anglického jazyka.

Tato třída je opravdu třídou pouze s waldorfskými prvky. Funguje na principu pedagogiky Rudolfa Steinera, ale waldorfskou třídou zatím není. Je to tím, že je v provozu teprve třetím rokem. V jejím čele ale stojí odhodlaná a elánem nabitá učitelka, která se svému záměru přibližuje téměř mílovými kroky stále blíže, k čemuž jí pomáhají i rodiče dětí. Myslím, že tato třída se brzy bude nazývat waldorfskou, a to nejen z oficiální stránky.

Klíčové kompetence jsou v obou třídách zcela naplňovány, s přijetím RVP nebyly téměř žádné problémy, protože záměr Steinerovi waldorfské výchovy člověka a záměr RVP jsou si velmi podobné, a určitě se navzájem, v dobrém, ovlivňují.

Závěr

Účelem mé bakalářské práce bylo zjistit míru a způsob naplňování klíčových kompetencí ve waldorfských mateřských školách. K tomuto účelu jsem vybrala tři roky fungující třídu s waldorfskými prvky v Českých Budějovicích a třídu ve waldorfské mateřské škole v Praze s dlouholetou praxí. Ač jsou tyto školy od sebe vzdálené 150 km, spojuje je stejná idea vzdělávání. Pražská waldorfská škola je navíc základnou pro téměř všechny waldorfské semináře a kurzy v ČR, kterých se pedagogové účastní.

Waldorfská pedagogika není novým myšlenkovým směrem, narychlo vytvořenou nebo nábožensky laděnou alternativou. Je to styl výchovy, který vznikl před více než 100 lety a po celém světě má mnoho svých zastánců. Je to výchova ke svobodě, cesta k absolutnímu rozvoji osobnosti a harmonickému vývoji jedince. Anthroposofie, ze které waldorfská pedagogika vznikla, je možná duchovní vědou a určitým myšlenkovým směrem, ale anthroposofie samotná do vzdělávacího systému waldorfského školství nepatří o nic víc, než ostatní směry a filosofie.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je záležitostí posledních několika let. Je skvěle propracován a jeho účelem je zajistit všem dětem optimální vývoj. To, do jaké míry je ve školách naplňován, nám nejlépe vypoví klíčové kompetence. Podle nich se pozná, nakolik se jím ve školách řídí a zda jej berou jako svou oporu nebo nepřítele.

Waldorfské mateřské školy pracují na jiných principech, než školy tradiční. Inu, do jisté míry je to pravda. Ale spíše bych řekla, že způsoby a cesty jsou odlišné, zatímco principy a myšlenky jsou v mnohém shodné. Již Komenský zdůrazňoval důležitost dětské hry a množství podnětů. To se píše i v RVP a to samé tvrdí také Steiner. RVP i Steiner mají ale více věcí společných. Optimální vývoj dítěte, rozvoj osobnosti a všech jejích potencialit, přihlédnutí ke zvláštnostem dítěte, nenásilné usměrňování, velké množství podnětů a hlavně pak dostatek lásky a péče.

Jistě mají i spoustu odlišností, ale principy mají velmi podobné a mnohdy i stejné. Když jsem se v daných třídách ptala učitelek, zda měly problém se zaváděním RVP a s naplňováním klíčových kompetencí, prozradily mi, že ne. Většinu věcí, které stojí v RVP dělaly samy dlouho předtím, než byl RVP utvořen. To, co bylo jinak, se dalo lehce napravit, protože to byly rozdíly miniaturních rozměrů. A tak se zdá, že zatímco pro tradiční školy bylo uvedení RVP do praxe opravdovým převratem systému a novým stylem a pojetím práce, tak na školách waldorfských to byly jen kosmetické úpravy, které bylo nutné provést, aby se vyhovělo novému RVP.

Otázkou zůstává, proč je waldorfská pedagogika stále považována za tolik obávanou alternativu, když její historie, stoupenci a činy mluví za vše. To, k čemu RVP směřuje a co má za své cíle, funguje ve waldorfské pedagogice již velmi dlouho. Snad se tedy jednoho dne hranice mezi alternativou a tradičním školstvím prolomí a spojí se v to nejlepší, co v sobě mají a co mohou dětem dát, protože děti za to stojí. Děti si zaslouží totiž to nejlepší.

Seznam použité literatury

- Bruceová, T. *Předškolní výchova*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-068-5.
- Carlgren, F. *Výchova ke svobodě*. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6.
- Gruneliusová, E. M. *Výchova v raném dětském věku*. Přerov: Baltazar, 1992. ISBN 80-900307-3-4.
- Helus, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0
- Helus, Z. *Vyznat se v dětech*. Praha: SPN, 1987.
- Heydebrand, C. v. *O duševní podstatě dítěte*. Praha: Baltazar, 1993. ISBN 80-85791-00-5.
- Hradil, R. *Průvodce českou Anthroposofií*. Hranice: Fabula, 2002. ISBN 80-86600-00-9.
- Komenský, J. A. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972.
- Mertin, V., Gillernová I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
- Pol, M. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995. ISBN 80-210-1097-5.
- *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006. ISBN 80-87000-00-5.
- Steiner, R. *Filosofie svobody*. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-0-X.
- Steiner, R. *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. Březnice: Ioanes, 1996. ISBN 80-902100-1-5.
- Steiner, R. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy a metodika vyučování a životní podmínky výchovy*. Praha: Baltazar, 1993. ISBN 80-900307-9-3.