

Alternativní školy rozšiřují nabídku vzdělávacích cest

ALTERNATIVNÍ ŠKOLY

Miroslava Váňová

Alternativní školy vznikly na bázi širokého proudu tzv. nové výchovy, neboli reformní pedagogiky. Toto hnutí vzniklo koncem 19. století a jeho vrchol spadá do 20. a 30. let 20. století. Je však možno říci, že jeho ideje a principy ovlivňují pedagogické myšlení, školu a výchovné principy dodnes.

Následující příspěvek se nejprve pokusí nastínit ideový kontext alternativních škol a posléze se soustředí na jednu z nich, waldorfskou školu.

Ideová východiska alternativních škol

Hnutí reformní pedagogiky je od svého počátku mezinárodní.¹ Charakteristická je pro ně skutečnost, že jeho představitelům ve směřování nejde o vytvoření „vysoké“ pedagogické teorie, ale o změnu charakteru práce školy. Vymezuje se vůči tzv. staré herbartovské škole. Vytýká jí především mechanický pamětní způsob učení, který vede k intelektualismu a encyklopedismu, a autoritářský přístup k žákovi, jenž nerespektuje jeho individuální potřeby a zájmy.

Základními východisky tohoto hnutí jsou pedocentrismus a naturalismus. Jeho představitelé odmítají tradiční pohled na dětství, který tuto etapu života člověka pojímá jako přechodné období, v němž se má člověk co nejrychleji připravit pro další život. Zdůrazňují, že štěstí a zdar každého člověka jsou podmíněny shodou jeho způsobu života s přírodou, kterou představuje nejen vnější přírodní prostředí, ale také a zejména příroda v nás, naše přirozené instinkty a potřeby.² Výchova má tedy respektovat zákony přirozeného vývoje dítěte. Jejím cílem je uvolnění jeho vnitřních sil a rozvinutí aktivity, kreativity, fantazie a senzibility.

Navzdory těmto základním východiskům je hnutí ideově velmi pestré. Jeho jednotliví stoupenci vycházejí z různých filosofických, politických i náboženských předpokladů. Někteří z nich

vytvořili svébytné pedagogické koncepce, které již ve své době nalezly velký ohlas v praxi a mnohdy podnítily i vznik dílčích pedagogických hnutí.³ A právě na jejich bázi se formoval fenomén, kterému jsme si zvykli říkat alternativní školy.

Pojem alternativní škola

Adjektivum *alternativní* je odvozeno z latinského *alter*, což znamená *jiný, odlišný*. Jako synonyma k pojmu „alternativní škola“ jsou často užívány termíny *svobodná škola*, *volná škola* a další, které jsou však rovněž velmi nejednoznačné.

Jan Průcha, autor knihy *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, ukazuje, že obsah pojmu *alternativní škola* se může lišit v jednotlivých zemích.⁴ Uvádí definici tohoto pojmu z německého pedagogického slovníku, v němž jsou za *alternativní školy* označovány ty, „které se zcela nebo částečně odlišují svými cíli, učebními obsahy, formami učení a vyučováním, organizací školního života a spoluprací s rodiči od jednotlivých charakteristik státní/veřej-

né školy“.⁵ Autoři této definice dále uvádějí, že „alternativní školy jsou zpravidla školy s neveřejným zřizovatelem, tj. svobodné školy“. Průcha přitom poukazuje na to, že např. v USA je tento pojem používán pro jakoukoli školu, státní i soukromou, která uplatňuje inovativní postupy. Sám se přiklání spíše k tomuto druhému pojetí a definuje alternativní školu jako „jakoukoli školu – bez ohledu na zřizovatele, tj. školu nestátní i státní, která se určitou pedagogickou a didaktickou specifičností odlišuje od standardních, běžných škol svého druhu“.⁶

Jednotliví autoři vytvářejí také různou klasifikaci alternativních škol. Různé přístupy Průcha shrnuje tak, že dělí alternativní školy na státní a nestátní. Do nestátních zařazuje klasické reformní školy (waldorfské, montessoriovské, frinetovské, jenského a daltonského) a církevní školy (katolické, protestantské, židovské aj.). Pod státní nebo soukromé pak zařazuje moderní alternativy: školy s otevřeným vyučováním, s volnou architekturou, magnetové, přesahující, „školy 21. století“, bez ročníků, s alternativním programem, nezávislé, cestující, mezinárodní, odenwaldské, hiberniánské, Gesamtschulen, kolegiální, brémská školní centra, obecné a občanské, „zdravé školy“, školy s angažovaným učením, integrované školy a „školy hrou“.⁷

Toto třídění dobře syntetizuje většinu možných klasifikačních přístupů, ale i tento pohled je třeba brát jen jako orientační. Vždy je nutno znát podstatu a do jisté míry i historii konkrétní školy. Tak např. magnetové školy (Magnet classes) v USA mohou být skutečně alternativními v tom smyslu, že specifickými metodami připravují velmi nadané žáky. Ale toto označení mají často i třídy běžné školy, kam sice chodí žáci nadanější (vytváří se tedy určité intelektuálně homogenní prostředí), ale s těmito žáky se pracuje zcela běžnými metodami.

Zvláštní případ tvoří tzv. souhrnné školy (Gesamtschulen), které vznikly koncem 60. let v SRN. Tyto školy měly nahradit trojkolenný systém na nižší sekundární úrovni. K tomu však z různých důvodů nedošlo, a tak jsou dnes tyto školy jen jakousi alternativou (chodí do nich v celém Německu jen asi 9% žáků daného věku). Nedomnívám se však, že je vhodné je zařazovat mezi školy alternativní. Kdybychom totiž k danému jevu přistupovali sys-



Výuka v montessoriovské třídě při ZŠ Noe v Pardubicích. Zdroj: Fotoalbum třídy.

témově, museli bychom pak jako alternativní školu označit i anglickou *comprehensive school*, která je jejich obdobou a kam v současné době chodí přes 90% žáků daného věku.

V následujícím textu se soustředím na pedagogické konsekvence jedné klasické alternativní školy, v jejímž ideovém základu je zřejmá náboženská koncepce, na školu waldorfskou.

Waldorfská škola

Tvůrce waldorfské školy, rakouský⁸ filosof a zakladatel anthroposofie Rudolf Steiner (1861 – 1925), navrhl waldorfskou školu⁹ jako samostatnou svobodnou školu. Ta vychází z jeho učení o „sociální trojčlenosti“. Podle tohoto učení se život lidské společnosti realizuje ve třech samostatných oblastech, které mají své vlastní zákonitosti. Je to oblast hospodářského života (ekonomika), která zajišťuje materiální potřeby člověka a z etického hlediska se má snažit o *kooperaci* a vzájemnou pomoc; oblast právně politického života (stát a právo), která řeší problematiku vztahu lidí mezi sebou a jejímž úkolem je usilovat o *rovnost* lidí před zákonem, a konečně oblast duchovně kulturního života (věda, umění, náboženství a jejich instituce), ježímž etickým motivem je *svoboda*. Charakteristickou institucí této poslední oblasti je právě škola, která má pomoci člověku rozvinout jeho individualitu a přirozenou tvořivost směřující prostřednictvím vzdělání do různých sfér sociálního života. K tomu je však nutné, aby škola byla zcela svobodná, tj. společensky, odborně i pedagogicky samosprávná, nezávislá na státní moci a ekonomických vlivech.¹⁰

Pedagogika podle vývojových cyklů

Pro waldorfskou školu a pedagogiku je zásadní Steinerova představa, že člověk se vyvíjí ve třech přibližně sedmiletých cyklech. První cyklus je vymezen narozením dítěte a výměnou zubů (do 7. roku dítěte). Narozením se dítě fyzicky osamostatňuje, jeho fyzické tělo se stává nezávislé, ale vyvíjí se tzv. étherné tělo, které Steiner nazývá také „tělem tvořivých sil“ a které neustále působí na dotváření fyzického těla, jeho proporcí a forem. (Např. v sedmém roce se mění tvar hlavy a obličej, což uvolňuje síly pro vývoj myšlení atd. Tyto přeměny jsou pak signálem zralosti pro školní docházku.) Duchovní síly, kterých je třeba pro správný vývoj orgánů, nesmí být využity jiným způsobem, jinak dojde k fyzickému

oslabení dítěte. Z toho důvodu se také dítě před sedmým rokem nemá např. učit psát. V tomto období se má učit pouze napodobováním, protože na jeho správný fyzický vývoj působí nejen duchovní síly, ale i fyzické prostředí. V okolí dítěte tak nemá probíhat nic, co by nemohlo napodobit. Takzvané „samy sebou“ se mají rozvíjet představy, návyky, paměť apod.

V druhém cyklu (od výměny zubů do pohlavní zralosti, 7. – 14. rok života) dochází k tzv. zvnitřnění étherného těla. Étherné tělo je již vyvinuté, což pro školní praxi znamená, že dítě je schopno se učit a souvisle sledovat vyučování. Na étherné tělo je vhodné působit prostřednictvím uměleckých a náboženských zážitků a nikoli prostřednictvím abstraktních pojmů. To je jeden z důvodů, proč se ve waldorfských školách klade velký důraz na umělecké aktivity a také např. slavení náboženských svátků. Např. hudební činnost dítěte napomáhá k vytvoření harmonie mezi dýcháním a rytmem krevního oběhu, což je rovněž jedním z významných úkolů tohoto vývojového období. Dítě v této době nemá být přetěžováno intelektuální činností. Jinak může dojít k vnitřnímu narušení dýchacího procesu a následkem toho se v dospělosti mohou objevit astmatické obtíže, deprese apod.

Waldorfská pedagogika odmítá jednostranné pamětní učení a předkládání hotoových poznatků. Takovýto přístup totiž podle Steinera vede k odtržení poznatků od života a takto poznávajícího člověka od jeho vlastní celistvosti. Naopak poznatky má dítě získávat prostřednictvím vlastní živé zkušenosti.¹¹

Učitel má v tomto období rozvíjet především paměť žáků a být pro ně přirozenou autoritou. K tomu, aby žáci mohli učitele přijmout jako autoritu, musí ho především dobře poznat. Proto na waldorfské škole vyučuje až do 8. ročníku většinu předmětů jeden učitel. Takováto autorita se pak pro žáky stává vzorem pro ovládnání temperamentu, utváření zvyků, svědomí, a vnímání okolního světa a sebe sama. Stává se také zdrojem jistoty a důvěry v život.

Ve třetím cyklu (od pohlavní zralosti do rané dospělosti, 14. – 21. rok života), dochází k osamostatnění tzv. astrálního, duševního nebo také pocitového těla. To se projevuje zvláště v pubertě, kdy jedinec hledá nový vztah ke světu, snaží se pochopit sám sebe a dostává se často do konfliktu s doposud respektovaným okolím. Rozvíjí se schopnost abstraktního myšle-

ní, což se stává východiskem k rozumové výchově a vytváření samostatného úsudku, založeném na zájmu o určitou věc, určitou odbornost. Tomu odpovídá i formální uspořádání waldorfské školy. Třídou již nevyučuje pouze jeden učitel, ale jednotlivé předměty učí specializovaní učitelé.

Astrální tělo lze nejlépe pochopit a uchopit pomocí hudby. K tomu přispívá i specifický a pro waldorfskou školu charakteristický předmět – eurytmie.¹²

Organizace vyučování

Pro waldorfské školy je charakteristický zvláštní způsob realizace učebního plánu a organizace vyučování. Základním principem tvorby učebního plánu je požadavek, aby předměty byly do vyučování zařazeny tak, aby podněcovaly vývoj dítěte, aby vytvářely logický celek a žáci tak získávali ucelené integrované vzdělání.

Hlavní předměty, jako mateřský jazyk, matematika, fyzika, zeměpis, dějepis atd. jsou vyučovány v hlavním vyučování v tzv. epochách. V epoše, která trvá 2 – 6 týdnů podle charakteru předmětu a stupně vývoje dětí, se probírá vždy jeden předmět. Cílem takového způsobu výuky je snaha, aby se dítě „v celé své hloubce s daným předmětem spojilo, aby se probudil jeho citový život a vůle a aby se naučilo v látce žít“. Po skončení epochy dítě sice za nějaký čas zapomíná řadu poznatků uložených v horních vrstvách vědomí, ale tyto poznatky mezitím sestupují do hlubších vrstev vědomí, kde se „proměňují ve schopnosti, které jsou plodné i ve zcela jiných oblastech“. Když se pak učitel, třeba i po půl roce, k danému předmětu vrátí, získané poznatky se vybaví v podobě nově vytvořených schopností.¹³

Hlavní vyučování probíhá vždy ráno v prvních dvou hodinách a dělí se do tří částí. První je část rytmická, která představuje jakési společné „nadechnutí“, tj. motivaci k vlastnímu učení. Děti zde společně zpívají, recitují a věnují se pohybovým cvičením zpracovaným podle terapeutických zásad anthroposofie. Druhá část je učební, je nejdlejší a tvoří jádro daného epochového předmětu. Obsahuje společné opakování, z něhož vyplyne výklad nové látky, a také společnou i samostatnou práci žáků. Třetí část je částí vyprávěcí a bývá přirovnávána k vydechnutí. V ní učitel žákům vypráví příběhy přiměřené jejich vývoji: v 1. třídě pohádky, v 2. třídě bajky a legendy, ve 3. třídě biblické příběhy, ve 4. třídě příběhy ze severské mytologie a v 5. třídě příběhy z řecké mytologie.¹⁴

Po hlavním vyučování následují tzv. odborné předměty, tj. cizí jazyky a eurytmie, a odpoledne jsou zařazovány méně náročné předměty uměleckého a pracovního charakteru (hra na hudební nástroj, malování, modelování, práce se dřevem, práce na zahradě, ruční práce a tělesná výchova). Toto vyučování již probíhá v délce běžné vyučovací hodiny a jednotlivé předměty jsou zařazovány podle pravidelného rozvrhu.

Waldorfská pedagogika odmítá tradiční učebnice, protože je považuje za pasivní vyučovací prostředky, které tím, že předkládají hotové poznatky, málo podněcují samostatnou aktivitu žáků.

Místo toho se ve waldorfské škole hojně používají originální dokumenty, sbírky textů, statistiky, tabulky apod. Děti si samy vytvářejí své epochové sešity, kam si pod dohledem učitele zapisují probíranou látku a které pak slouží jako učebnice.

Specifická je i forma hodnocení žáků. Vědomosti jednotlivého žáka nezjišťuje učitel formou zkoušení, ale při práci s celou třídou. Hodnocení je pouze slovní. Na konci školního roku pak žáci dostávají vysvědčení rovněž se slovním hodnocením. Hodnotí se obvykle výkon a úsilí žáka celkově i v jednotlivých předmětech, poukazuje se na nedostatky a jejich příčiny a hodnocení obsahuje i podněty pro další práci.¹⁵ Ve waldorfské škole se nepropadá. Všichni žáci společně postupují dále. Je to proto, aby vstupovali do každého ročníku v době, která odpovídá stupni jejich vývoje a také proto, aby - třeba pro neúspěch jen v jednom předmětu - nebyli vyřazeni ze své sociální skupiny. V případě že žák na výkonu opravdu nestačí, může být zařazen do zvláštní waldorfské školy, kde se propojuje lékařský přístup podle anthroposofických zásad s vhodnou pracovní výchovou zaměřenou na sociální integraci.

Škola jako společenství

Charakteristické pro tento typ školy je její vybavení. Vedle učeben a sborovny jsou zde také různé ateliéry, dílny, hery, knihovny atd., které jsou dětem volně přístupné. Převládají zde přírodní materiály, které jsou také využívány při pracovních a uměleckých činnostech. Tyto materiály jsou podle anthroposofie považovány za zdroj přírodních sil a mají - zvláště v dnešní přetechizované době - zprostředkovat dětem prvotní přirozenou zkušenost se světem. Tato skutečnost a zároveň snaha o pl-



Waldorfské školy jsou schopny žákům zprostředkovat přímou zkušenost se světem. - Z archivu Waldorfské základní a střední školy v Semilech.

nou aktivizaci vlastní představivosti vede i k tomu, že waldorfské učitelé neradi používají audiovizuální prostředky, jako je televize, video atd.

Ve waldorfské škole - obdobně jako v jiných alternativních školách - není vyžadována formální kázeň. Chování dětí má vycházet především z jejich zaujetí danými činnostmi. Zdůrazňuje se spolupráce žáků oproti vzájemnému soutěžení. Komunita třídy se tak stává jakousi základnou pro rozvoj každého žáka.

Velmi důležitým rysem waldorfské školy je rovněž vzájemná spolupráce učitelů. Učitelé se pravidelně scházejí na konferencích, kde se snaží konsenzuálně řešit aktuální problémy školy. Pedagogické kolegium také podporuje soustavné studium učitelů v oblasti waldorfské pedagogiky. Jednotlivé školy přitom často spolupracují na národní i mezinárodní úrovni a pořádají společně semináře a konference.

Společenství waldorfské školy vytváří kromě učitelů a žáků i rodiče. Rodiče se nejen několikrát za rok scházejí na třídních schůzkách, kde získávají obvyklé informace o svých dětech a záměrech školy, ale jsou pro ně často pořádány i semináře, kde se mohou seznámit např. s principy waldorfské pedagogiky, a také různé kurzy uměleckého a odborného zaměření. Participace rodičů na práci waldorfské školy je velmi významná. Tyto školy také často vznikají právě z iniciativy rodičů.

Waldorfská škola byla od svého vzniku roku 1919 realizována jako škola nestátní, jako jednotná, vnitřně diferencovaná škola. Ve světě je i dnes provozována většinou jako škola nestátní, aby byl minimalizován vliv státu na školu, její organizaci a pedagogické působení. Waldorfské školy však musí respektovat základní ustanovení, platná pro školství v dané zemi, jako

jsou např. hygienické normy, vzdělání učitelů, závěrečné zkoušky atd. Jejich ekonomická i společenská situace je v jednotlivých zemích různá. Avšak zvláště v zemích západní Evropy jsou často považovány za elitní. Vzhledem ke svému vybavení i způsobu práce jsou nákladnější, a to se odráží i ve výši školného. V některých zemích tyto školy (stejně jako jiné soukromé školy) získávají státní dotaci, někde (např. ve Švýcarsku) mohou děti chudších rodičů získat podporu od sponzorů.

Waldorfská škola je nejrozšířenějším klasickým typem alternativní školy. Ve světě dnes pracuje kolem jednoho tisíce těchto škol. Nejvíce je jich v Německu, v USA, Nizozemsku, Švédsku, Švýcarsku, Austrálii a Velké Británii, ale poměrně hodně těchto škol je také např. v Maďarsku, Rusku a Rumunsku.

U nás v současné době existuje kolem dvaceti mateřských waldorfských škol, jedenáct samostatných základních škol, jedna speciální waldorfská škola a čtyři střední školy. Většina základních i středních škol je státních. Waldorfské školy mají svůj vlastní vzdělávací program, který byl roku 1996 schválen Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Určitou základnu pro spolupráci všech waldorfských školských institucí tvoří České sdružení pro waldorfskou pedagogiku (ČSWP). V r. 1997 byla zřízena Asociace waldorfských škol (AWŠ), která kromě jiného organizuje i vzdělávání waldorfských učitelů. Obě tyto organizace jsou členy Mezinárodní asociace pro waldorfskou pedagogiku evropských zemí (IAO) a AWŠ je členem Evropské rady waldorfských škol (ECSWS).¹⁶

Obdiv i kritika

Jako nejrozšířenější typ alternativních škol mají waldorfské školy mnoho přívrženců, ale na druhé straně také mnoho odpůrců. Svými stoupenci je tato škola často považována nejen za nejlepší typ alternativní školy, ale zvláště v dnešní době i za školu, která může být řešením současné krize školy jako takové. Její odpůrci však kritizují řadu anthroposofických principů, na nichž je waldorfská pedagogika založena. Nejčastěji poukazují na prvky sektářství ve waldorfské škole, dogmaticnost anthroposofické výchovy, která vnucuje žákům specifický pohled na svět a vytváří u nich určité vzorce chování. Kritizují také její uzavřenost vůči reálnému světu i vě-

decké kritice. Proti tomu se však příznivci waldorfské školy tvrdě ohrazují. Poukazují na skutečnost, že ve waldorfské škole není anthroposofie prezentována jako světový názor a není ani vyučovacím předmětem. Děti mají svobodu volně prezentovat své názory. Odmítají také nařčení z dogmatismu a zdůrazňují svoji ochotu přijímat diskusi. Je ovšem otázkou, na jaké bázi je tato diskuse realizována. Pro euroamerickou kulturní tradici je např. obtížně akceptovatelný Steinerův názor, že člověk žije více životů. Pro člověka vychovaného v duchu racionalismu je rovněž téměř nepřijatelné prezentovat dětem nadpřirozené bytosti z pohádek jako reálně existující.

Nedorozumění a špatné vzájemné pochopení mezi běžnými pedagogy, ale i pedagogy jiných alternativních škol a waldorfskými pedagogy pramení často i ze speciální anthroposofické terminologie. Waldorfská pedagogika používá nejen specifické pojmy, ale některé běžné termíny zde mají jiný obsah. Tak např. pod pojmem *svobodný vývoj dítěte* nechápe waldorfský pedagog pedocentrickou výchovu v duchu *laissez-faire*, jak je tomu v jiných alternativních koncepcích, ale odstranění všech zábran pro působení nadpřirozených sil. Podobně je tomu podle mého názoru i u jednoho z bazálních pojmů waldorfské pedagogiky, kterým je *svobodná škola*. Tento pojem neznamena možnost, aby účastníci vzdělávacího procesu uplatňovali a prosazovali libovolné názory, ale označuje školu nezávislou na ekonomické, politické a právní sféře společnosti.

Běžní pedagogové, ale i širší veřejnost se tak často pozastavují nad skutečností, že od rodičů žáků se vyžaduje, aby důvěřovali anthroposofickým principům a aby se jimi řídili i doma. Pokud by se rodiče proti těmto principům z nějakých důvodů postavili, mohlo by na ortodoxní waldorfské škole být dítě rozhodnutím kolegia učitelů ze školy i vyloučeno.

Obtížné je pro běžného pedagoga také akceptovat některé pedagogické zásady vztahující se k věkovým specifikům dětí. Je to např. skutečnost, že do sedmi let se dítě má setkávat jen s tím, co může napodobovat. Když opomineme individuální rozdíly ve vývoji, a tím i potřebách dětí, je dodržení této zásady v praxi jistě velmi obtížné, ne-li nemožné. Stejně tak se jako omezující pro nadané zvědavé dítě může jevit zásada, že se před sedmým rokem nemá učit psát.

Pedagogové z běžných škol se také často pozastavují nad tím, že většinu předmě-

tů v základní škole učí pouze jeden učitel, a spekulují o tom, zda to nesnižuje odbornou úroveň výuky. Na to waldorfské učitelé většinou odpovídají tak, že pokud učitel má s některým předmětem ve vyšších třídách problémy, může ho přenechat odbornému učiteli. V této souvislosti se objevují také úvahy, zda takto dlouhodobý vztah mezi žáky a učitelem nevyvolává jejich přílišnou závislost na jedné autoritě. Proti této připomínce však waldorfské učitelé argumentují tím, že tento úzký vztah je důležitý pro rozvoj skutečné nezávislosti v pozdějším věku.

Kritické úvahy se objevují i v souvislosti s epochovým vyučováním, konkrétně s tím principem, že po několika týdnech intenzivního studia jednoho předmětu se žáci s tímto předmětem setkají třeba až v dalším pololetí. Proti této výtece waldorfské učitelé uvádějí, že dlouhodobá výuka jednoho předmětu umožňuje intenzivní prožití dané látky, což vede k tomu, že si ji žáci lépe zapamatují a i po delší době rychle vybaví.

Častá kritika waldorfské školy se týká také jejího vzdělávacího zaměření. Je jí vytýkáno, že v jejím učebním plánu je omezena nauková složka. Avšak např. M. Pol je toho názoru, že učební plán těchto škol není jako celek zaměřen antiintelektualisticky.¹⁷ Jisté však je, že waldorfská škola není přímo zaměřena na akademický úspěch žáků, ale především na rozvoj jejich osobnosti. V jednotlivých předmětech se nesnaží pokrýt celé spektrum poznatků, ale spíše usiluje o to, aby žáci do dané problematiky získali určitý vhled. Problém spíše nastává v konfrontaci s běžnou školou, a to zejména tehdy, chce-li žák v průběhu školní docházky z waldorfské školy odejít. Pak může vzniknout pro dítě velký problém, který vyplývá právě z rozdílného pojetí učebního plánu waldorfské školy.

Složitost dané problematiky dokumentují i statistiky. Ty ukazují, že absolventi waldorfských základních škol při přechodu na střední školy vykazují velmi dobré výsledky. Co se týče středních škol, waldorfské lyceum v Praze se v rámci odborných škol v letošních státních maturitách umístilo na prvním místě a lyceum v Semilech bylo první v Libereckém kraji. Na druhé straně však uplatnění absolventů waldorfských lyceí na trhu práce v loňském roce bylo velmi špatné.¹⁸

Význam alternativních škol

Jednotlivé alternativy mají řadu společných rysů, z nichž nejvýznamnější je především

„přátelský“ přístup k dítěti, ale každá z nich sleduje i svůj vlastní specifický cíl. Právě tím alternativní školy významně rozšiřují nabídku vzdělávacích cest, „šitých na míru“ potřebám jednotlivých dětí. Za nejvýznamnější přínos těchto škol však považují skutečnost, že tyto školy, ať již s jejich východisky či celkovou koncepcí souhlasíme nebo ne, alespoň svými dílčími myšlenkami a postupy obohatily a neustále obohacují běžnou školu.

Literatura

- CARLGRÉN, F. *Výchova ke svobodě*. Praha: Baltazar, 1991.
 GRECMANOVÁ, H. – URBÁNKOVÁ, E. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1996.
 CHAMOUTOVÁ, D., VOJTĚCH, J. *Nezaměstnanost čerstvých absolventů škol ke konci dubna 2010*. *Učiteléské noviny*, roč. 25, 2010.
 JIŘIČKA, J. *Waldorfské školy ve státních maturitách uspěly, testy ale kritizují*. *IDnes.cz*, 2. července 2011 [online]. Dostupné na WWW:<http://zpravy.idnes.cz/waldorfske-skoly-ve-statnich-maturitach-uspely-test-ale-kritizuji-1ik/studium.aspx?c=A110628_93905_studium_ij> .
 LIEVEGOED, B. C. J. *Vývojové fáze dítěte*. Praha: Baltazar, 1992.
 POL, M. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: Masarykova univerzita, 1996.
 PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2. vydání Praha: Portál, 2004.
 RÝDL, K. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: Marek Zeman, 1994.
 SINGULE, F. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha: SPN, 1992.
 STEINER, R. *Hlavní body sociální otázky*. Praha: Baltazar, 1993.
 STEINER, R. *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. Příbram: Ioanes, 1996.
 STEINER, R. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy*. Praha: Baltazar, 1993.

Poznámky

- Jeho významnými představiteli jsou např. Belgičan O. Decroly, Švýcaři E. Claparède, R. Cousinet, A. Ferrière, Američané G. S. Hall, J. Dewey, Němci H. Lietz, G. Kerschensteiner, P. Peterson, Angličan A. S. Neill, Švédka E. Keyová nebo Francouz C. Freinet.
- SINGULE, F., *Současné pedagogické směry...* s. 12.
- Tamtéž, s. 14.
- PRŮCHA, J., *Alternativní školy...* s. 18.
- Jedná se o slovník: STAUB, H., ZENKE, K. G., *Wörterbuch Pädagogik*. München: Deutsches Taschenbuch Verlag, 2000, s. 28.
- PRŮCHA, J., *Alternativní školy...* s. 37.
- Tamtéž, s. 38.
- R. Steiner se narodil v Kraljenci v dnešním Chorvatsku.
- První pedagogickou aplikaci anthroposofie publikoval Steiner ve své přednášce *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy v r. 1907*, která záhy vyšla i knižně. (Viz STEINER, R. *Výchova dítěte...*)
- Viz STEINER, R. *Hlavní body...*
- Viz tamtéž.
- Eurytmie je jednotlivými odborníky definována různě. V zásadě jde o druh umění, jehož výrazovým prostředkem je tanec a pohyb vůbec. Cílem je vyjádřit stav nitra a uvědomit si vnitřní harmonii celé osobnosti.
- Viz LIEVEGOED, B. C. J. *Vývojové fáze...* s. 132-133.
- Viz CARLGRÉN, F. *Výchova...* s. 90).
- Viz např. GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola...* s. 11.
- Viz <http://www.iwaldorf.cz>.
- Viz POL, M. *Waldorfské školy...* s. 53.
- Viz JIŘIČKA, J. *Waldorfské školy...*, CHAMOUTOVÁ, D., VOJTĚCH, J. *Nezaměstnanost...*

Doc. PhDr. Miroslava Vaňová, CSc., je vedoucí katedry učitelství na Husitské teologické fakultě Univerzity Karlovy v Praze.