

**Masarykova univerzita
Filozofická fakulta**

Ústav pedagogických věd

Sociální pedagogika a poradenství

Barbora Zemanová

**Vztahy školy a rodiny ve školské
alternativě – případ waldorfských škol**

Bakalářská diplomová práce

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

2015

*Prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci
vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.*

.....

Poděkování

Děkuji prof. PhDr. Milanu Polovi, CSc. za odborné vedení této práce, za velmi vstřícný přístup a cenné připomínky. Také děkuji pedagogickým pracovníkům zkoumané školy za jejich vstřícnost a ochotu spolupracovat.

Obsah

Úvod	6
A. Teoretická část	8
1 Charakteristika waldorfské pedagogiky	8
1.1 Waldorfská škola jako součást proudu reformního školství	8
1.2 Odkaz Rudolfa Steinera – antroposofie	9
1.3 První waldorfská škola a šíření hnutí waldorfských škol ve světě	11
1.4 Charakteristiky waldorfských škol	12
2 Vztah školy a rodiny	14
2.1 Historický kontext vztahu školy a rodiny	15
2.2 Role rodičů ve vztahu ke škole	15
2.3 Žák, rodina, škola.....	17
2.4 Překážky a nerovnosti v budování vztahů školy a rodiny	18
3 Vztah školy a rodiny v případě waldorfských škol	20
3.1 Charakteristika waldorfského učitele.....	20
3.2 Typičtí rodiče sympatizující s waldorfskou pedagogikou a jejich přístup ke škole.....	22
3.3 Vztah školy a rodiny v kontextu řízení a organizace waldorfských škol	23
3.4 Příležitosti ke kontaktu učitelů a rodičů waldorfských škol	24
3.5 Výzva ke spolupráci.....	26
4 Vztah školy a rodiny v dokumentech konkrétní waldorfské školy	27
4.1 Waldorfská základní škola.....	27
4.2 W alternativa.....	30
4.3 Shrnutí.....	32
B. Empirická část.....	33
5 Metodologie empirické části	33
5.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky.....	33

5.2	Metoda výzkumu	33
5.3	Výzkumný vzorek.....	33
5.4	Polostrukturovaný rozhovor	34
5.5	Analýza dat	34
6	Výsledky výzkumu – vztah školy a rodiny v případě konkrétní waldorfské školy	36
6.1	Spolupráce školy s rodinami.....	36
6.2	Vztah školy a rodiny z pozice třídního učitele.....	38
6.3	Vztah školy a rodiny z pozice rodičů.....	39
6.4	Některé aspekty komunikace mezi učiteli a rodiči	41
6.5	Úzký vztah školy a rodiny	41
	Diskuse	44
	Závěr.....	46
	Seznam použité literatury	48
	Seznam příloh	51

Úvod

Tématem této práce jsou vztahy školy a rodiny ve školské alternativě – případ waldorfských škol. Alternativní školy obecně bývají otevřeny určitému dialogu s rodinami více, než tomu bývá u škol běžných. Waldorfské školy však vztah s rodinami pojmají specifickým způsobem.

Cílem této bakalářské práce je tedy postihnout vztahy mezi školou a rodinou v prostředí waldorfských škol. Nejdříve se budu zabývat teoretickými předpoklady, které vycházejí z relevantní literatury. Formou kvalitativní empirické studie budu charakterizovat tyto vztahy v případě konkrétní waldorfské školy. Na závěr porovnáím, zdali zkoumaná praxe odpovídá teoretickým předpokladům, které vycházejí z literatury. Protože se budu zabývat jedinou konkrétní školou, zvoleným výzkumným designem je případová studie.

V teoretické části práce budu odpovídat na výzkumnou otázku: „Jaká jsou v případě waldorfských škol teoretická východiska pro vztah školy a rodiny?“ Tato část přinese podklad pro pochopení problematiky a bude východiskem části empirické. V té odpovím na výzkumné otázky: „Jak vypadá praxe vztahu konkrétní waldorfské školy a rodiny?“ a „Je praxe vztahu sledované waldorfské školy a rodiny v souladu s teoretickými východisky waldorfské pedagogiky?“

Podkladem pro charakteristiku vztahu školy a rodiny v případě waldorfských škol bude kapitola o waldorfském školství, kde uvedu základní principy waldorfské pedagogiky. Dále také úvod do problematiky vztahu školy a rodiny obecně. Následně tato témata spojím v kapitole: Vztah školy a rodiny v případě waldorfských škol. Poté se zaměřím na konkrétní případ waldorfské školy. Zdrojem informací mi budou dokumenty školy a data získaná z analýzy rozhovorů se zaměstnanci školy.

Vztah školy a rodiny je široké a momentálně velmi aktuální téma, kterým se mnozí odborníci zabývají. Důsledkem společenských změn se proměnilo i uvažování o vzájemné kooperaci mezi učiteli a rodiči. Spolupráci je přisuzován daleko větší význam, než tomu bývalo v předchozích generacích. Ve waldorfských školách je na vztah školy a rodiny kladen zvláštní důraz. Živé vztahy mezi společenstvím rodičů a učitelů jsou právě tím, co mě na daném tématu zaujalo.

Hartl (2010, s. 678) vymezuje vztah jako „působení mezi dvěma nebo více jevy, objekty či osobami...provázaný emocionální vazbou a určitou mírou odpovědnosti.“

Škola a rodina na sebe působí především prostřednictvím žáka, který je doma zástupcem školy a naopak ve škole zástupcem rodiny. O vztahu těchto subjektů se dá uvažovat jako o vztahu dvou různých institucí, které jsou určitým způsobem uzavřené a zaujímají vůči sobě nějaký postoj. Nebo je možné uvažovat více o interpersonální rovině vztahů, tedy o vztazích mezi rodiči a učiteli daného žáka.

Mluvím-li o rodině, mám na mysli především zákonné zástupce žáka. Ačkoli ve stejných rolích vůči škole mohou být i prarodiče, starší sourozenci či jiní příbuzní. Obvykle jsou však nejpodstatnějšími činiteli vztahu rodiny ke škole právě rodiče. Zabývám-li se opačným subjektem, tedy školou, mám na mysli především školu základní. V prvních letech školní docházky žáků jsou totiž interakce mezi jejich rodiči a školou intenzivnější, než je tomu ve vyšších třídách, a těmto interakcím je přikládán větší význam (Čiháček, Rabušicová, Šed'ová & Trnková, 2004).

A. Teoretická část

1 Charakteristika waldorfské pedagogiky

V této kapitole budu charakterizovat waldorfskou školu nejprve na základě uvedení do historického kontextu vzniku tohoto hnutí alternativních škol. Zrod nového proudu, vymezující se vůči školství běžnému, má vždy svůj specifický kontext, který dále ovlivňuje jeho další vývoj a promítá se i do současné podoby dané alternativní školy. Proto je nutné zabývat se také odkazem Rudolfa Steinera, z jehož díla vycházejí principy waldorfské pedagogiky. Kapitola obsahuje i charakteristiku současné podoby waldorfských škol a jejich neobvyklých specifík. Na závěr poukazuje na některé výzkumy absolventů těchto škol.

1.1 Waldorfská škola jako součást proudu reformního školství

Alternativní školství v širokém slova smyslu je staré jako školství samotné. Vždy, když se objevila určitá stabilizace běžného školství, se objevily školy, které pojaly pedagogické principy odlišně. Ve starověku existovaly různé reformní filozofické školy, pozdější školy, například jezuitské, byly ve svém vzniku také školami alternativními, které postupně zaujaly místo škol běžných (Jůva & Svobodová, 1996).

Novodobé alternativní školství, jak jej známe dnes, vzniká až na přelomu 19. a 20. století. „Jde o rozsáhlý a mnohostranně orientovaný pokus překonat a změnit tradiční školu, jak se konstituovala v průběhu 18. a 19. století v podmínkách novodobých států na evropském a severoamerickém kontinentě“ (Jůva & Svobodová, 1993, s. 5). Předškolní pedagogika Marie Montessori, daltonský učební plán Helen Parkhurstové, „moderní škola“ Célestina Freineta i první waldorfská škola Rudolfa Steinera vznikly téměř ve stejné době, po I. světové válce, ale jejich tradice pokračuje až dodnes.

Jednotlivé reformní školy jsou velmi různorodé. Spojuje je zejména kritika vůči tradičnímu školství, ale také důraz na mnohostranný rozvoj osobnosti dítěte, budování partnerských vztahů mezi učiteli a žáky a snaha o celkově přívětivé sociální klima školy.

Těmto charakteristikám odpovídají i waldorfské školy, které bývají také nazývány školy Rudolfa Steinera. Jde o hnutí idealistické, vymezující se vůči

materialistickému pojetí světa. Důraz je kladen na duchovní kvality a v tomto smyslu i na růst žáků a učitelů. Waldorfská pedagogika bývá svými zastánci nazývána také „výchova ke svobodě“. Koncept je však odlišný například od „svobodné výchovy“ L. N. Tolstého, který akcentuje zájem dítěte jako východisko či určující hledisko. Oproti tomu je waldorfská pedagogika preskriptivní, tedy sleduje pro dítě předem stanovený cíl. Je vedena snahou uplatňovat takové pedagogické postupy (kurikulum školy), které vedou žáky nejen ke vzdělání, ale také ke správnému způsobu života. Výchova má celkově směřovat k formování svobodného jedince, který je schopen samostatného úsudku, myslí tvořivě a zároveň respektuje odlišné názory druhých (Carlgren, 1991).

1.2 Odkaz Rudolfa Steinera – antroposofie

Rudolf Steiner (1861–1925) byl všestranným, originálním člověkem, kterým se nechali mnozí inspirovat. S důrazem na duchovní prožitky se celý život věnoval poznávání člověka, společnosti a sebe samého. Jakožto vzdělanec přišel s novou metodou zkoumání, kterou nazval – **duchovní věda**. Své metody zkoumání nadsmyslového světa považoval za vědecké. Steinerova duchovní věda byla později nazvána antroposofie neboli moudrost o člověku, či také moudrost, jíž hovoří člověk. Člověk, stojící mezi Bohem a přírodou, nechává obojí skrze sama sebe promlouvat. To však se zachováním prvku vlastního lidství. Tím postupně dochází k nadsmyslovému náhledu, nadsmyslové zkušenosti vedoucí k nadsmyslové vědomosti.

Antroposofie vychází z křesťanství, ale operuje i s prvky dalších náboženství, jako je aura, karma či reinkarnace. Na člověka je nahlíženo jako na vícečlennou lidskou bytost, ve které se postupně rodí čtyři těla: fyzické, éterické, astrální a Já. Antroposofické chápání Bible, stvoření světa i Krista je odlišné od tradičního křesťanského výkladu (Müller a kol., 1997). Přesto Steiner popírá, že by směšoval různá náboženství, a stojí si za christocentrickým uvažováním. Domovským sídlem Antroposofické společnosti je až do dnešní doby Goetheanum ve Švýcarském Dornachu postaveném dle Steinerova návrhu. „Goetheánský“ architektonický styl se promítá i do dnešních budov waldorfských škol.

Výsledkem Steinerova všestranného pole působnosti byl nový způsob přístupu k mnoha oborům. Jedním z nich je umění, kde nepovažoval za podstatné jen výsledné dílo, ale i samotný proces tvoření. Tvoření, které dle jeho názoru čerpá ze stejného

pramene jako myšlení (Nejedlo, 2010). Sám Steiner se věnoval malířství, sochařství i například dramatu. Oduševnělé kultury těla se snažil dosáhnout prostřednictvím zvláštního druhu pohybového umění, které nazval eurytmie.

Za umění považoval však i medicínu a pedagogiku, které nazýval raději lékařské umění a umění výchovy (Nejedlo, 2010). Steinerova medicína nepopírá medicínu tradiční, ale obohacuje ji o nový terapeutický rozměr léčby. Antroposofický lékař se snaží rozpoznat, kde čtyři články těla člověka (tělo fyzické, éterické, astrální, Já) postrádají harmonii, a tam i léčebně působit. Na harmonii mezi světem živočišným, rostlinným a zemí bere zřetel i antroposofické biodynamické zemědělství, které se odvíjí od celkově ekologického smýšlení antroposofů.

Do waldorfské pedagogiky a praktického fungování waldorfských škol se tyto aspekty Steinerova myšlení výrazně promítají, přestože antroposofie jako taková ani žádný jiný světonázor není na waldorfských školách explicitně vyučován. U dětí má být rozvíjeno kritické myšlení vedoucí k vlastnímu názoru. Zároveň jsou děti vedeny k toleranci vůči názorům ostatních.

S antroposofií souvisí také tak zvaná trojčlennost osobnosti a společnosti jako celku. Bytost člověka obsahuje ve Steinerově pojetí tři články: tělo, duši a ducha. V návaznosti na to má společenský život tři sféry: sféru **duchovně-kulturní**, do níž patří také vzdělávání, sféru **ekonomického (hospodářského) života** a sféru **právně-politického života**. Jednotlivé sféry mají fungovat (žít) nezávisle na sobě, nemají se navzájem ovlivňovat a prosazovat vlastní zájmy. Takový systém by znamenal svobodu jednotlivých sektorů, jako je například školství, zemědělství, obchod, ale zároveň by neumožňoval centralizaci moci a vlivu. Právní systém by i nadále plnil funkci ochrany lidských práv. Cíle Steinerovy teorie o sociální trojčlennosti vystihuje Carlgren (1991, s. 11) jako: „duchovní svoboda v kulturním životě, demokratická rovnost v právním životě a sociální bratrství v životě hospodářském.“

Je důležité si uvědomit, že teorie sociální trojčlennosti vznikla v období I. světové války, a tedy za velmi problematické společenské situace v Německu, v době, kdy všichni hledali odpověď na řešení ekonomické a společenské krize. Teorie byla tedy Steinerovou odpovědí na řešení palčivých aktuálních otázek. Antroposofové se však i dnes zabývají aplikací teorie do situací dnešní společnosti a každodenního života.

1.3 První waldorfská škola a šíření hnutí waldorfských škol ve světě

Rudolf Steiner měl první možnost uvést své myšlenky do pedagogické praxe díky spolupráci s továrníkem Emilem Moltem, který chtěl otevřít školu pro své dělníky. Školu otevřeli 7. září 1919 ve Stuttgartu. Nazývala se „waldorfská“ podle Moltovy akciové společnosti Waldorf–Astoria. Na tehdejší dobu šlo o školu ještě zvláštnějších charakteristik, než jak se tomu jeví dnes. Neexistovala zde diferenciacie dle pohlaví, nadání, sociální¹ či náboženské příslušnosti. Všechny 12 ročníků obsahovalo všeobecnou výuku vedoucí k všestrannému rozvoji. Steiner vyškolil najaté učitele a sám se škole intenzivně věnoval. Věnoval pozornost jak způsobu práce učitele, tak konkrétním žákům. Pokud nedocházelo k přiměřenému tělesnému, duševnímu a duchovnímu vývoji dítěte, vzhledem k jeho věku, prováděl konkrétní opatření. Některá tato opatření se mohou v dnešní době zdát podivná (např. doporučení diety či přesazení žáka podle typu jeho temperamentu), ale vypovídají o Steinerově individuálním přístupu a snaze pomoci v rozvoji každému jednotlivému žákovi.

Myšlenka waldorfské pedagogiky se šířila. V dalších letech přibýlo několik dalších škol v Německu a objevovaly se první školy v dalších evropských zemích (např. 1923 Holandsko, 1925 Velká Británie). Situaci zkomplikovala II. světová válka a později nástup totalitních režimů. Ve světovém měřítku však škol pomalu přibývalo a stále přibývá. Dnes můžeme waldorfské školy najít na každém kontinentě. V roce 2012 bylo napočítáno 1023 škol pracujících dle waldorfské pedagogiky. V samotném Německu se v roce 2013 nacházelo 229 škol, v České republice 15 škol (Carlgren & Klingborg, 2013).

Antroposofové zakládající nové školy se snaží co nepřesněji držet Steinerovy předlohy. Ne vždy je to však možné doslova. Dle teorie sociální trojčlennosti by škola neměla být závislá na státu. Ale jak uvádí Pol (1995), v různých zemích má stát na waldorfské školy různý vliv. Ačkoli jsou i takové školy, které odmítly plnit podmínky státu na úkor získání státní finanční podpory. Taková škola funguje z darů a školného, které platí rodiče podle svých možností.

¹ Stejný přístup k dětem z různých sociálních vrstev byl jedním ze Steinerových záměrů. Ale první škola byla založena pro děti dělníků, tedy pro děti z podobného sociokulturního prostředí. V dalších waldorfských školách se však dá mluvit o zavedení tohoto přístupu.

1.4 Charakteristiky waldorfských škol

Steiner věřil, že každý člověk je schopen tělesného, duševního a duchovního růstu. „... každé duchovní oko otevřeno být může,“ vyjádřil se ve svém významném díle Theosofie (Steiner 1992, s. 16, orig. 1902). Cíle waldorfské pedagogiky se neodvíjejí od nároků společnosti, ale od víry ve smysl rozvoje každého jedince dle jeho aktuálního vývojového stupně. O teoretických podkladech k pedagogice se Steiner vyjadřuje takto: „Nejde tu o vytyčení požadavků a programů, nýbrž má být prostě popsána přirozená povaha dětství“ (Steiner, 1993, s. 13).

Představa dvanáctileté jednotné školy bývá naplněna formou osmileté školy základní a navazující čtyřleté školy střední. Na to může navazovat tzv. třináctý maturitní ročník. V České republice dodržují školy standardní rozdělení ročníků (9 let ZŠ, 4letá SŠ). Školu navštěvují žáci různého druhu a stupně nadání bez vzájemné segregace, pouze pro děti s těžším postižením bývá zřizována waldorfská škola speciální.

Organizace vyučovaných předmětů není jako na běžných školách. Těžištěm vyučování každého dne jsou takzvané epochy. V dané epoše se probírá konkrétní téma (např. antické Řecko), které zůstává stejné po dobu tří až šesti týdnů a obsahuje výuku napříč různými předměty. Zvlášť jsou vyučovány například cizí jazyky, eurytmie či dřevořezba. Co se žáci naučili, je ověřováno v písemných testech. Výsledky jsou však hodnoceny slovně. I na konci školního roku žáci obdrží rozsáhlé slovní hodnocení. Učitelé často komunikují s rodiči a vyzývají je ke spolupráci, tomuto však bude ponecháno více prostoru v dalších kapitolách práce.

Mimořádný důraz ve waldorfských školách je kladen na vztah žáka s třídním učitelem. Třídní učitel se pro danou třídu nemění a navíc vyučuje většinu předmětů. Má možnost děti dobře poznat a projít s nimi dětstvím i dospíváním.

Ze strany veřejnosti se často objevují pochybnosti o účinnosti vzdělávání v alternativních školách. V českém prostředí zatím neproběhl reprezentativní výzkum, který by se k tomu vyjádřil. Takový výzkum ale proběhl například ve Švédsku v roce 2007, který srovnal poměrně komplexně žáky waldorfských škol s žáky škol běžných. Žáci z waldorfských škol měli větší problémy se standardizovanými testy, a to zejména v matematice, ve které nepoužívali zavedené vzorce jako děti z běžných škol. Horší výsledky ovšem nemusí být způsobeny horším vzděláním v oblasti matematiky, ale menší znalostí způsobu, který hodnotilo testování. Většina žáků waldorfských škol

pokračuje studiem na vysoké škole, a to na nejrozličnějších oborech. Radi se zabývajú do hĺbky tématy, ktorá je zaujímavá, a naopak odmietajú učenie se mechanickým spôsobom. Na vysokú školu se i cítí lepšie pripravení (srov. Dahlin, 2007). Za najdôležitejší zistenie štúdie považujú, že škola produkuje celkovo aktívni mladé ľudí se zodpovedným prístupom k životu a demokratickým smýšlením, ktorí tak tiež radi na vlastnú školu vzpomínajú.

Štúdie v Nemecku (Barz & Rondoll, 2007 in Ullrich, 2011) vypovedá o podobných údajoch. Pozoruhodným príspevkom ale bola štatistika miery nezamestnanosti absolventů waldorfských škôl, ktorých bolo zistené dle štúdie len 2,7 %, zatímco celková nezamestnanosť v Nemecku v roku 2007 dosahovala 12 %. Navyše respondenti vypovedali, že si svoje povolání zvolili na základe zájmu o vykonávaní danej práce, nikoli na základe vysokého výdělku či miery prestiže. O vzťahu absolventů ke škole, na které studovali, uvádí Rondoll (in Carlgren & Klingborg, 2013), že více než polovina respondentů přiznala, že škola není dostatečně otevřena novým pedagogickým trendům, a kritizovali nedostatečnou dotaci výuky z oblasti přírodních věd, politiky a sportu. Tito absolventi ale zároveň waldorfskou pedagogiku považují za nejlepší formu vzdělávání, kterou znají.

Další problematickou oblastí může být výběrovosť škôl. Waldorfské školy pravděpodobně nenavštěvují děti z nejrozličnějšího sociokulturního prostředí, ale že většina dětí pochází z prostředí, které Ulrich (2011) nazval „alternativně-elitářské“. V takových rodinách bývají rodiče vysokoškolsky vzdělaní, kteří se ale zcela neztotožňují s postmoderním světem. A právě tato skutečnost může mít také pozitivní vliv na větší úspěšnosť absolventů waldorfských škôl.

Navzdory některým kritikám zůstává odkaz Rudolfa Steinera aktuální. Waldorfské školy bývají často považovány za izolovanou alternativu, neboť inspirovat se prvky waldorfské pedagogiky je pro běžné školství problematické. Nejde tu o soustavu pedagogických metod, ale o „umění výchovy“ vycházející z antroposofického vidění světa, které vyžaduje hlubkové pochopení v mnoha souvislostech. Další a další stoupenci Steinerovy pedagogiky se však objevují.

2 Vztah školy a rodiny

Vztah školy a rodiny je široké téma, kterým se zabývají jak vědci a výzkumníci v posledních mnoha desetiletích, tak více či méně prakticky všichni rodiče žáků, tedy v jistém období rodiče všech dětí. Každý rodič je schopen se nějak ke škole svého dítěte vyjádřit a projevit k ní tak svůj vztah. Tyto postoje rodičů a jejich ovlivnění bylo v minulosti spíše předmětem určitých snah školy s cílem rodiče více na práci školy zaangažovat, dnes se věnuje zvýšená pozornost zkoumání postojů rodičů ke škole s cílem získat kromě větší spolupráce i určitou zpětnou vazbu, která může škole pomoci její práci zlepšit. Rozvoj vztahu se dá považovat za jeden z trendů dnešní doby.

V této kapitole se pokusím na základě literatury poskytnout vhled do problematiky vztahu školy a rodiny, a to bez odkazu na waldorfské školy. Zároveň chci shrnout odůvodnění, proč je vztah školy a rodiny momentálně aktuální téma, proč je dobré se jím zabývat. Odborníci zabývající se touto problematikou věnují obvykle pozornost především prvnímu stupni běžných základních škol. V prvních letech školní docházky žáků dochází k nejintenzivnější komunikaci mezi rodiči a třídní učitelkou a této komunikaci je také přikládán vyšší význam, než je tomu u žáků vyšších ročníků (Čiháček, Rabušicová, Šed'ová & Trnková, 2004). Podněty ke spolupráci by měly pocházet především ze strany školy, ačkoli záleží na přístupu obou stran.

Pro ujasnění, v jakých oblastech vzdělávání žáků dochází k zapojení rodičů, uvedu ve stručnosti kategorie Epsteinové (in Čiháček, Rabušicová, Šed'ová & Trnková, 2004):

- Podpora rodiny v přípravě žáků do školy – týká se např. péče o zdraví
- Domácí příprava dětí do školy – plnění domácích úkolů
- Komunikace mezi rodinou a školou – např. sdělení o chování žáka v průběhu vyučování
- Zapojení rodičů do života školy – např. školní besídky
- Participace rodičů na rozhodování, řízení a obhajování činnosti školy – např. rodičovské sdružení
- Partnerství mezi rodinou, školou, firmami a dalšími organizacemi

Přitom kdekoli je rodina zapojena, tak to ovlivňuje její vztah se školou. Rozlišení těchto kategorií považuji za velmi užitečné, protože umožňuje problematiku vztahu školy

a rodiny systematictěji zkoumat z různých úhlů pohledu a se zapojením většího množství sociálních aktérů. Také umožňují brát v úvahu širší kontext situace žáka i jeho rodičů.

2.1 Historický kontext vztahu školy a rodiny

Ještě v nedávné době byly škola a rodina podstatně více oddělené instituce. O bližším než jednosměrném kontaktu, kdy škola sděluje rodičům prospěch jejich dětí, se neuvažovalo. Bylo to výrazné zvláště v době tzv. reálného socialismu, kdy bylo úkolem školy vychovávat děti pro státní ideologii a vědělo se, že je to často v rozporu s výchovou v rodině. Situace se začala pomalu měnit od 70. let 20. století. U nás se v té době asi ukázalo, že škola s rodinou spolupracovat potřebuje. Dnes převládající model vztahu nazývá Ravnová (in Čiháček, Rabušicová, Šed'ová & Trnková, 2004) **Model sdílené odpovědnosti**. Jak rodiče, tak i škola mají zodpovědnost za důsledky konkrétních rozhodnutí (Čiháček, Rabušicová, Šed'ová & Trnková, 2004). Rodiče mají být zainteresovaní všude tam, kde z toho mají jejich děti prospěch. Považují však za pochopitelné, že vzhledem k situaci, jaká u nás převládala ještě v minulém stolení, jsou s tímto modelem spojené obtíže.

2.2 Role rodičů ve vztahu ke škole

Šed'ová (in Čiháček, Rabušicová, Šed'ová & Trnková, 2004) popsala pět odlišných rolí, které rodiče vůči škole hrají. Jsou to:

- rodiče jako klienti
- rodiče jako občané
- rodiče jako partneři
- rodiče jako problém

Rodič, stavící sám sebe do role klienta, očekává od školy poskytnutí služby. Touto službou je vzdělání pro jeho vlastního syna/dceru, co se týče výchovy, cítí se rodič být větším odborníkem. Takový rodič se může i nemusí aktivně podílet na dění školy. Je-li však se školou, či jen například s třídním učitelem, zásadně nespokojený, přeloží své dítě na jinou školu. Je otázkou, zdali se rodiče této kategorie nemění na rodiče problémové, je-li přechod na jinou školu neproveditelný.

Role rodiče-občana není přesně vymezena, škola je zde však vnímána jako státní instituce. Rodiče, jakožto daňoví poplatníci a plnohodnotní členové občanské společnosti, mají právě mít určitý vliv na dění v kterékoli veřejné instituci. To se může

projevit formou rodičovské aktivity, která je cílená nejen na prospěch jejich vlastních dětí, ale i na prospěch širší skupiny žáků. Nebo naopak svých práv nemusí rodič vůbec využívat a může od školy udržovat určitý odstup. Považuje za své právo ji kritizovat.

Další rolí je **rodič jako partner školy**. Tato role je v dnešní době mnohými vnímána jako určitý ideál, kterého je ovšem obtížné dosáhnout. Stojí na principu rovnoprávnosti, respektu a vzájemnosti. Aktéři jsou schopni nestavět se do role univerzálních odborníků na dítě, ale naslouchat názoru a zkušenosti toho druhého. V praxi se to ovšem projevuje dílčími úkony, kdy se každá strana snaží plnit dobře své povinnosti a dělat to, co je pro žáka prospěšné. Situaci konkrétních škol a rodičů lze však spíše označit za snahu o budování partnerství, než počítat s partnerstvím jako hotovou věcí.

Poslední skupinou rodičů, kterou Šedřová kategorizuje, jsou tzv. **rodiče jako problém**. Rozlišuje velmi výstižně tři dílčí typy. Na prvním místě tzv. rodiče „**nezávislé**“, kterým jde o blaho jejich vlastního dítěte, ale nemají důvod se školou spolupracovat. Pouze ji tolerují. Rodiče „**špatní**“ nevidí celkově hodnotu ve vzdělávání, nepodporují dítě ani nespolupracují se školou. Naopak rodiče „**snaživí**“ vyžadují od školy, dle názoru učitelů, až příliš. Chtějí s učitelem často něco prodiskutovat, získat informace, vyjádřit vlastní názor. Učitelé tuto aktivitu mohou vnímat jako ohrožení vlastní profesionality nebo jako ztrátu času.

V České republice je nejvíce zastoupenou rolí rodiče vůči škole role rodič jako klient. Tito rodiče očekávají především kvalitní učitele a dostatek informací o prospěchu a chování vlastních dětí. Necítí potřebu po škole něco dalšího požadovat. Na druhém místě je model partnerský. Asi na každé škole se najde pár rodičů, kteří také škole něco nabízejí. Naopak v roli rodičů-občanů je Čechů nejméně. Je zajímavé, že za nejproblematictější rodiče nejsou ze strany učitelů nejčastěji označováni tzv. rodiče „špatní“, kteří se o vzdělávání svých dětí nezajímají, ale spíše rodiče „nezávislí“, tedy takoví, kteří podceňují význam vlivu školy a spoléhají se jen na vlastní výchovné působení (Čiháček, Rabušicová, Šedřová & Trnková, 2004).

Popis kategorií však samozřejmě neznamená, že by jednotlivé role byly jednoznačně ohraničené a navzájem se neprolínaly. Rodiče mohou být v jedné situaci „klienty“, v druhé „partnery“. Smyslem kategorií je ukázat, že existuje mnoho různých scénářů vztahu školy a rodiny, ačkoli tyto scénáře nemusí platit za všech okolností.

2.3 Žák, rodina, škola

Doposud nezaznělo jedno zásadní zdůraznění, totiž že cílem a středem vztahu školy a rodiny je samotné dítě. Záměrem spolupráce je jeho prosperita. Výzkumy opakovaně potvrzují korelaci mezi školní úspěšností a vztahem školy a rodiny daného žáka. Například „Coleman (1988) se domníval, že sociální kapitál je možné navyšovat. V jeho pojetí tak spolupráce mezi rodinou a školou představuje způsob posilování sociálního kapitálu, a tím vede ke zlepšování školních výsledků dětí.“ (cit. podle Šedřová, 2009).

Dobrá komunikace školy s rodiči je považována za jeden z indikátorů tzv. efektivní školy – tedy za kritérium, kterým je možno mezi ostatními kritérii hodnotit efektivitu vzdělávacího procesu konkrétní školy. Škola otevřená a komunikující bývá považována za „dobrou“ školu. Kromě rodiny jako primární skupiny je škola dalším nejdůležitějším prostředníkem socializace dítěte do společnosti. Zároveň je dobrý vztah školy a rodiny základním předpokladem pro vznik dobrého vztahu žáka ke škole, což je v tomto věku jeden z nejdůležitějších úkolů jeho úspěšné socializace. Vzájemný respekt autorit, se kterými je dítě v každodenním kontaktu, a konzistentnost jeho nejnámějších prostředí mu dodává pocit jistoty.

Ale i v případě dobré spolupráce školy s rodiči může dojít k opačnému efektu. Vytvoří-li „dospělí“ koalici proti dítěti, nebo když je toto spojení rodičů a školy takto dítětem vnímáno, staví se často do opozice. Dítě v takové situaci se již nemá kde „ukrýt“, což může vést jak k jeho frustraci a nesamostatnosti, tak ke zhoršení jeho školní práce. Do podobné situace se mohou dostat například děti, jejichž rodiče jsou zaměstnanci školy.

Žák již od první třídy takzvaně „přináší školu domů“. Pro rodiče to znamená nové povinnosti, nový denní režim, nové výzvy. Smetáčková (2011) mluví o škole jako o hlavním tématu rozhovorů mezi rodiči a dětmi. 80 % dětí slýchá denně nebo alespoň několikrát týdně: „Co bylo ve škole?“ (Smetáčková, 2011, s. 13). Dítě je doma zástupcem školy, stejně jako je ve škole zástupcem rodiny. Učitelky mývají na rodiče určité praktické požadavky. Jde například o podepsání domácího úkolu na správném místě, vybava dítěte školními pomůckami, svačinou a přezůvkami. Nejsou-li tyto základní požadavky dodrženy, staví to rodiče před učiteli do špatného světla, okamžitý dopad to má ovšem na dítě, které není vybaveno podle představ učitelů.

Lze tedy říci, že hlavním činitelem vztahu není přímá interakce mezi školou a rodiči (ačkoli i ta je podstatná), hlavním činitelem je to, s čím přichází žák. Tohoto vlivu si bývají žáci vědomi a mohou ho využívat ve vlastní prospěch formou nepravdivých nebo nepřesných tvrzení. Žáci málokdy zpochybňují, že by rodiče měli být informováni o jejich prospěchu (22 %), zpochybňují však nárok rodičů na další informace (např. informace ohledně jejich třídy 62 % dětí) (Smetáčková, 2011). Becta (2009, in Smetáčková, 2011) uvádí, že 82 % rodičů se necítí být dostatečně informováno o školním životě svých dětí. Při snaze získat více informací naráží u dětí či učitelů na překážky. Což je zajímavé vzhledem ke zjištění Smetáčkové (2011), že škola je hlavním tématem rozhovorů mezi rodiči a dětmi. Patrně mají děti tendenci považovat určitý typ informací o škole za pronikání do jejich soukromého prostoru a brání se mu.

Majerčíková (2011) považuje za nosný základ vztahu školy a rodiny vzájemnou důvěru. Tu je třeba nepřetržitě vytvářet a vyvarovat se nátlaku. Což neznamená neprovádět kontrolu, ale znamená to nebýt cynický. Důvěra k sociálním institucím ale v naší společnosti klesá.² Tu však může nahradit důvěra interpersonální. Majerčíková (2011) zároveň tvrdí, že principem budování důvěry je participace rodičů na záležitostech školy.

2.4 Překážky a nerovnosti v budování vztahů školy a rodiny

Ačkoli je rozvoj komunikace mezi školou a rodinou současným trendem, ne každý se s ním ztotožňuje. Důvody jsou různé a některé již byly zmíněny. Jedním z nich je fakt, že nejde o jediný současný trend. Současná doba především klade na učitele nároky, které dříve neznali a které považují za přednější, než je spolupráce s rodiči (Macbeth, 1989, in Pol & Rabušicová, 1997). Dalším obvyklým důvodem ke vzniku překážek v budování vztahu ze strany učitelů bývá časová náročnost či pocit nekompetentnosti ke spolupráci. Gavora a Majerčíková (2012) prokázali těsný vztah mezi pocitem vnímané zdatnosti (self-efficacy) u učitele ve vztahu ke vzdělávací činnosti a ve vztahu ke spolupráci s rodiči. Učitel s vysokým self-efficacy v oblasti vzdělávací činnosti má také vysoké self-efficacy v oblasti spolupráce s rodiči. Časová náročnost je nespornou překážkou. Investovat do vztahu s rodiči obvykle pro učitele znamená pracovat nad rámec své pracovní doby. Z časových důvodů komunikují učitelé často jen s rodiči, se kterými potřebují řešit výchovné či vzdělávací problémy jejich dětí. Rodiče

² Výzkum Majerčíkové byl proveden na Slovensku.

tzv. bezproblémových žáků tím ztrácejí důvod třeba i jen chodit na třídní schůzky. V neposlední řadě může být na obou stranách překážkou nevědomost či neuvědomění si výhod pramenících ze spolupráce.

Jedním ze základních principů fungování současné školy je uplatňování principu rovnoprávnosti v tom smyslu, aby děti rodičů s různým sociálním statusem a různým finančním zázemím měly stejné vzdělávací příležitosti. Nejlepší předpoklad pro navázání dobrého vztahu se školou má však rodina náležící ke střední třídě, neboť do stejné třídy patří i učitelé. Tuto formu podobnosti/rozdílnosti rodiny a učitelů vnímá i žák. Žáci z jiné sociální vrstvy jsou tím však znevýhodněni. Ačkoli například rodiče, kteří podporují školu finančně, bývají často hodnoceni jako „skvělí“. Stejně tak jako rodiče pomáhající s organizací školních akcí, členové školní rady a další rodiče hlouběji zainteresovaní. Vnímání školy dítětem jako *moje* se v takových případech posunuje směrem k *naše*.

V této kapitole jsem se věnovala zcela jinému tématu než v kapitole předchozí. K propojení dojde v následující kapitole, týkající se vztahů školy a rodiny v případě waldorfských škol. Obě dvě kapitoly by měly posloužit jako podklad pro kapitolu následující.

3 Vztah školy a rodiny v případě waldorfských škol

Úzký vztah školy a rodiny patří do základních charakteristik waldorfských škol. Je to jedna z věcí, která zůstává v povědomí veřejnosti a upoutává pozornost odborníků. „Jeden z typických prvků waldorfské školy je podíl rodičů na jejím životě a úzké, neformální sepětí rodiny a školy“ (Jůva & Svobodová, 1996, s. 23). Otevřenost školy vůči rodičům je pro alternativní školství celkově typičtější než pro školství běžné. Rozhodně však nemá u všech směrů stejnou formu. Charakteristiky vztahu rodiny a školy v případě waldorfské alternativy jsou tedy zcela specifické.

V této kapitole charakterizují waldorfského učitele a typického rodiče, který své dítě waldorfské škole svěří. To má poskytnout východisko k pochopení jejich vzájemnému vztahu. Dalším východiskem je princip vzniku waldorfské školy a způsob organizace a řízení této instituce.

Dle Rýdla (1994) je to, co dává vztahu rodiny a školy smysl, navázání osobního kontaktu mezi rodičem a třídním učitelem. Neboť pro rodiče je potěšující zkušeností, vidí-li, že učitel stojí o poznání životních okolností jejich syna či dcery.

3.1 Charakteristika waldorfského učitele

Zeichner a Liston (1990) kategorizovali čtyři tradice vzdělávání učitelů: akademická tradice, sociálně-dovednostní tradice, tradice akcentující význam a znalost rozvoje člověka a tradice sociální obnovy. Dle Pola (1995) jsou waldorfští učitelé představitelé třetí tradice, akcentující význam a znalost rozvoje člověka. V charakteristice této tradice se mluví mimo jiné o učiteli jako umělci. Kvality učitele-umělce mají dvě dimenze. Tou první je porozumění vývojové psychologii a vývojové pedagogice, schopnost aktivizovat dítě a tvořit podnětné prostředí. Druhou dimenzí je samotná osobnost učitele, který má mít „otevřenou mysl“ k sebevzdělávání, být hluboce probuzenou a funkční osobností (Zeichner & Liston, 1990).

Od waldorfských učitelů se oproti učitelům běžných škol očekává širší paleta kompetencí, plnění více povinností a větší osobní zaangažovanost. Zejména třídní učitelé své žáky dobře znají a mívají snahu porozumět kontextům jejich vývoje. Není výjimkou, že navštíví žáka společně s jeho rodinou v jejich domácím prostředí (Pol, 1995). Tam mají možnost porozumět sociokulturnímu prostředí, ze kterého žák pochází, a výrazně posílit pocit vzájemné sounáležitosti mezi jím a rodinou. Učitelé bývají na

podobný kontakt s rodiči připravování i teoretickou formou v rámci kurzů, které absolvují před nástupem do waldorfské školy (Pol, 1995).

Waldorfská škola u svých učitelů předpokládá, že do výchovy a vzdělávání vloží vlastní osobnost. Tento pedagogický směr má mnohé pevné zásady, ale i přesto pedagogům zůstává poměrně mnoho prostoru pro zvolení takových výchovně vzdělávacích postupů, které považují za správné. Je to dáno ve velké míře i tím, že ve waldorfských školách obvykle neexistují učebnice, ale žáci si tvoří své tak zvané epochové sešity. Vyučování bez učebnic vyžaduje od učitele v rámci výuky daného předmětu velkou iniciativu. Na waldorfské učitele jsou kladeny i mnohé další požadavky, kterými učitelé běžných škol nemusí „ztrácet čas“. Ať jde o psaní slovního hodnocení či právě intenzivnější kontakt s rodiči žáků.

Základním rysem práce waldorfského pedagoga je kooperace. Učitelé usilují o spolupráci mezi sebou navzájem, o spolupráci s žáky, jejich rodiči i širokou veřejností. Spolupráce s rodiči tedy není izolovaná snaha učitelů, ale je to součást jejich všeobecného nastavení k lidem, kteří mají s jejich školou něco společného. Součástí spolupráce je otevřená komunikace, respekt a víra ve vzájemné obohacování. Škola si však zároveň stojí za svou autonomií a vlastním způsobem práce. Nemá snahu vyhovět všem očekáváním, která mohou být kladena z vnější společnosti. Toto nastavení plyne z již zmíněné Steinerovy teorie sociální trojčlennosti. Dle Pola (1995) zůstává podoba učebního plánu plně v odpovědnosti učitelů. Ti jsou vzděláni v oblasti antroposofie a rozumí principům waldorfské pedagogiky. Měli by chápat, co nabídnout dítěti, aby se saturovaly jeho vývojové potřeby. V praxi to znamená, že rodiče s učiteli mohou prostřednictvím společné diskuse hledat řešení především na výchovné problémy a různé organizační záležitosti, ale nesouhlasí-li například s metodami výuky matematiky, učitel se tím pravděpodobně nebude zabývat a bude dál předmět vyučovat podle vlastního uvážení.

Nepropustnost vlivů rodičů na samotné vyučování má však výjimky. Učitel například pozve nějakého rodiče do školy či zorganizuje návštěvu třídy rodiče v jeho pracovním prostředí. To bývá spojeno se seznámením s nějakým povoláním či jinou činností, se kterou má rodič zkušenosti (např. cestování). Rodiče však nejsou zváni, aby učitele ve výuce nahrazovali. Má-li waldorfská škola nedostatek vyučujících, někteří

zainteresovaní rodiče pomáhají škole nové učitele najít, nemohou však učitele ani krátkodobě ve výuce zastoupit.³

3.2 Typičtí rodiče sympatizující s waldorfskou pedagogikou a jejich přístup ke škole

Querido (1987, in Pol, 1995) vystihuje tři skupiny rodičů, kteří waldorfským školám své děti svěřují.

První skupinou jsou rodiče, podle kterých waldorfská škola může naplnit potřeby jejich dětí. Takoví rodiče zváží výhody, které mohou pro jejich dítě ze studia ve waldorfské škole plynout, vůči jiným dostupným školám. Nemají velkou potřebu se do dění školy zvláště angažovat. Angažují-li se, znamená to, že to považují pro své dítě za přínosné, prospěšnost školy jako taková pro ně není prioritou.

Další skupinou jsou rodiče, kteří sympatizují s waldorfskými východiskem pro pedagogickou praxi. Tito rodiče jsou motivovanější se pro školu angažovat, v omezené míře jí nabízejí svůj čas a energii. Zajišťují bez problémů pro dítě vše potřebné do výuky a pomáhají například při organizaci školních akcí.

Poslední skupinou jsou příznivci antroposofie či samotní antroposofové, kteří dobře znají podstatu Steinerovy pedagogiky. Zejména takoví rodiče se o školu nezajímají jen kvůli prospěchu vlastních dětí, ale podporu školy považují za službu společnosti. V roce 2005 proběhla ve Velké Británii studie, hledající tuto skupinu rodičů. Takoví rodiče jsou dle výsledků přinejmenším v britských waldorfských školách minoritou (Woods, Ashley & Woods, 2005).

Rodiče, kteří zvažují svěřit vlastní dítě waldorfské škole, mají možnost, případně i povinnost se s principy waldorfské pedagogiky seznámit. Samozřejmě mohou navštívit nejrůznější školní akce, ale v některých případech organizuje škola kurzy určené speciálně pro rodiče budoucích „prvnáčků“. V neposlední řadě jsou tu rodiče dětí, kteří navštěvovali waldorfskou mateřskou školu, či rodiče, kteří školu sami v dětství absolvovali. Vztah těchto rodičů se školou je již jistým způsobem započatý. Ze všech těchto předpokladů vyplývá, že rodiče si jsou ještě před nástupem svých dětí do školy vědomi, že jim ze strany školy bude spolupráce intenzivněji nabízena, než by tomu bylo

³ Zaměstnání nového učitele musí proběhnout dle zákonů dané země. V České republice musí proběhnout řádné výběrové řízení s rovným přístupem k uchazečům, antroposoficky orientovaní uchazeči by neměli být upřednostňováni. V praxi to znamená, že nelze jednoduše dosadit kandidáta z řad „přátel školy“.

na běžných školách. To dle mého názoru může poskytnout příznivý podklad pro další budování dobrého vztahu.

Dále bych ráda navázala na kategorie rolí rodičů ve vztahu ke škole, které jsem uváděla v předchozí kapitole. Domnívám se, že model vztahu rodičů waldorfských žáků ke škole je možné v mnoha případech považovat za partnerský. Neboť často splňuje charakteristiky Šed'ové (Čiháček, Rabušicová, Šed'ová & Trnková, 2004) o rovnoprávnosti, respektu a vzájemnosti. Tento model je, jak již bylo zmíněno, považován v dnešní době za určitý ideál. Bylo by však velmi naivní se domnívat, že je tohoto modelu v případě waldorfských škol dosahováno vždy nebo i ve většině případů. Situace konkrétní školy a konkrétní rodiny je vždy specifická. Vztahy nemusí být ideální, mohou být i velmi problematické. Přesto v obecném slova smyslu, se domnívám, že situace vztahu rodiny a školy ve waldorfských školách odpovídá také modelu Ravnové (Čiháček, Rabušicová, Šed'ová & Trnková, 2004) – Modelu sdílené odpovědnosti. Což je zajímavé, zejména uvědomíme-li si, že waldorfský přístup k rodičům má již mnohaletou tradici, zatímco v běžných školách se stává aktuální zejména až v posledních letech.

3.3 Vztah školy a rodiny v kontextu řízení a organizace waldorfských škol

Podíl vlivu učitelů i rodičů na „jejich“ školu se odvíjí již od procesu, kterým konkrétní waldorfská škola vznikne. K Rudolfovi Steinerovi přicházely žádosti o založení školy z řad jeho příznivců, a to i rodičů budoucích žáků vzniklé školy (Rýdl, 1994). Podobně je tomu i dnes. Skupina antroposofů se spojí s rodiči, kteří by rádi podpořili vznik školy pro své děti, a společně s nimi zvolí radu školy. Tato rada samotný vznik školy řídí a hledá vhodné učitele. Teprve až učitelský sbor získá jakousi stabilitu, předává rada školy postupně své kompetence. Tento proces může být problematický jak ze strany učitelů, tak ze strany členů rady. Je však nezbytný. Učitelé, kteří se stali zodpovědnými za téměř všechny aspekty chodu školy, vytvářejí kolegium, jež je řídicím orgánem a jakýmsi jádrem školy (Querido 1987, in Pol, 1995). Tato praxe vychází ze Steinerova přesvědčení, že na řízení školy se mají podílet ti, co jsou přímo zapojeni do pedagogické činnosti (Pol, 1995).

Vzhledem k úsilí, které někteří rodiče pro vznik školy vynaložili, se nedá očekávat jejich pozdější lhostejnost k jejímu dalšímu vývoji. Tento obecný model

vzniku waldorfských škol se však zvláště v poslední době musí podřizovat školské legislativě daného státu.

Má-li waldorfská škola ředitele, je to z formálních důvodů, právo rozhodovat o životě školy stále náleží kolegiu. Hlavním právním a ekonomickým subjektem školy je sdružení či spolek, který spravuje pro školu dotační fond a různým způsobem školu podporuje. Členové spolku jsou zástupci učitelů, rodičů a dalších příznivců waldorfské pedagogiky (Rýdl, 1994). Waldorfská škola je určitým způsobem na spolupráci rodiny závislá. Jak již bylo řečeno výše, rodiče mívají výrazný podíl na organizaci různých slavností, školního jarmarku či například oprav budovy školy. Obejít se bez jejich podpory by ve většině případů nebylo z časových důvodů učitelů a finančního rozpočtu školy možné.

Vzhledem k aspektům řízení a organizace „svobodných“ waldorfských škol lze nabýt dojmu, že ve škole je možné, nadsazeně řečeno, provést jakékoli změny, na kterých se kolegium se zástupci rodičů dohodnou. Národní a nadnárodního Sdružení waldorfských škol⁴ je však garantem názvu školy (ochranné známky) „Waldorf“ či „Rudolfa Steinera“ (Zpráva o činnosti Asociace waldorfských škol v České republice za rok 2010). Škola, která by přestala zachovávat principy waldorfské pedagogiky, by byla o známku připravena.

3.4 Příležitosti ke kontaktu učitelů a rodičů waldorfských škol

Typickou příležitostí k setkávání rodičů, žáků a učitelů jsou různé slavnosti, koncerty, trhy, divadelní představení či jiné události pořádané školou (Svobodová & Jůva, 1996). Náplň setkání je různá, slaví se svátky spojené s ročním koloběhem přírody či důvodem setkání bývá prezentace vytvořené práce a naučených dovedností žáků. Děti mívají nachystaná vystoupení a občerstvení, čímž staví své rodiče do role hostů ve své škole. Nebo naopak jsou rodiče sami organizátory, kteří výrazně přispěli k realizaci události. Jednou z funkcí událostí, především tradičního trhu, může být i financování školy. Na takovou událost je zvána široká veřejnost, která může formou nákupu přispět místní či jiné waldorfské škole, pro kterou je výdělek z benefičního trhu určen. Škola se neztídká stávat kulturním centrem obce také proto, že organizuje různé přednášky a kurzy pro

⁴ V České republice Asociace waldorfských škol České republiky se sídlem Butovická 228/9 Praha 5 158 00.

rodiče a jiné přátele školy. Může jít o kurzy antroposofie či podobné řemeslné dílny, jaké mají jejich vlastní děti ve škole.

Ale jak již však bylo zmíněno, otevřenost školy má své meze. Nepramení to pouze ze snahy o „svobodnou školu“, ale také z názoru některých antroposofů, kteří nevidí důvod waldorfskou pedagogiku někomu „podsouvat“. Jsou toho názoru, že zda člověk sympatizuje s principy waldorfské pedagogiky či nikoli, je takzvanou otázkou karmickou (Pol, 1995), nikoli otázkou přesvědčování a prezentace výsledků pedagogické činnosti na waldorfských školách.

Třídní učitel mluví s rodiči o připravované akci v předstihu na třídních schůzkách, které bývají minimálně 3× ročně. Na schůzce bývají přítomni kromě třídního učitele i někteří učitelé odborných předmětů či například školní lékař (Pol, 1995). Třídní schůzky ve waldorfských školách neprobíhají pouze typickým způsobem, kde učitel jednosměrně sděluje rodičům různé informace. Součástí jsou i diskuse o řešení problémů žáků a také hodnocení již uplynulých akcí a plánování nových.

V rámci konkrétní školy může existovat určitý rodičovský orgán, jako je rodičovská rada. Na takové radě mají zúčastnění rodiče možnost být ještě více informováni a zainteresováni, než je tomu u ostatních rodičů. Případně mohou rodiče vytvořit rodičovskou skupinu, kde diskutují otázky antroposofie a waldorfské pedagogiky (Pol, 1995). Domnívám se, že studiem antroposofie může dojít k posunu rodičů v rámci zmíněných Queridových kategorií, tedy že rodiče, kteří se orientovali pouze na prospěch vlastního dítěte, se mohou začít orientovat na prospěch celé školy.

Do jaké míry jsou rodiče do školního života zapojeni, záleží na konkrétní škole. Již zmíněná studie (Woods, Ashley & Woods, 2005) ukazuje situaci waldorfských škol ve Velké Británii. Naprostá většina škol (95 %) zapojuje rodiče do „fundraisingu“, tedy do činnosti, jejímž cílem je získání určitých finančních prostředků. Také například do vyřizování různých administrativních záležitostí (85 %). Méně často jsou rodiče zapojeni například do pravidelného úklidu.

V minulé kapitole jsem zmiňovala názor Majerčíkové (2011), že hlavním principem budování důvěry mezi školou a rodinou je participace rodičů na záležitostech školy. V tomto ohledu mají waldorfské školy pro utvoření vzájemné důvěry dobré předpoklady.

3.5 Výzva ke spolupráci

Carlgren (1991) zachází tak daleko, že tvrdí, že budoucnost lidstva záleží na rodičích a školním prostředí. V rodině a ve škole se formuje nová generace dospělých. Tyto primární skupiny v životě dítěte by tedy měly „táhnout za jeden provaz“. Zároveň to považuje za podmínku šíření alternativního školství ve světě.

Zmíněná typologie Querida (1987, in Pol, 1995) zachytila motivy rodičů ke spolupráci s waldorfskou školou. Z dalších zmíněných faktů, dle mého názoru, však vyplývá, že motivy rodičů jsou rozmanitější a mohou zacházet dál, než je zájem o prospěch jejich dítěte a jeho školy. Což se dá považovat za rozdílnost od běžných škol, kde důvodem rodičů pro spolupráci s učiteli bývá výhradně prospěch jejich vlastního dítěte. Waldorfská škola vytváří podmínky pro vznik komunity učitelů – žáků – rodičů. Rodiče školní prostředí svých dětí znají a dobře se v něm orientují, díky čemuž obrazně řečeno „nehledají dveře ven“. Dovolím si také vznést domněnku, že mohou navázat vztah nejen s třídním učitelem či dalšími učiteli, ale také se spolužáky jejich dětí a jejich rodiči. Vytvoří-li se taková přátelství, školní akce se opravdu mění ve společenskou událost.

Bylo již zmíněno, že rodiče waldorfských žáků jsou poměrně homogenní skupina podobné hodnotové orientace. I to pravděpodobně přispívá jejich vzájemnému porozumění. Také se domnívám, že skutečnost, že jejich děti navštěvují waldorfskou školu, může poskytovat určitý pocit výlučnosti vůči běžnému vzdělávání a standartním poměrům ve společnosti.

Popisovaný stav komunitního založení školy je však v mnoha případech spíše ideálem než každodenní realitou. Příčinou dle mého názoru může být například velká časová náročnost kontaktů mezi školou a rodinou, a to jak pro učitele, tak pro rodiče. Na učitele jsou kladeny o mnoho vyšší nároky, než je tomu v běžných školách, což nemusí být v jejich časových možnostech. Stejně tak ne všichni rodiče mají v průběhu roku možnost účastnit se všech školních akcí. Rodiče, kteří by na běžné škole byli považováni za angažované, mohou být na waldorfské považováni za pasivní. I přes určité nedostatky však vztah školy a rodiny v případě waldorfských škol považuji za možný zdroj inspirací pro oficiální školství.

4 Vztah školy a rodiny v dokumentech konkrétní waldorfské školy

V této kapitole budu uvádět charakteristiky vztahu školy rodiny a vyplývající z oficiálních dokumentů konkrétní waldorfské základní školy a informací uvedených na webových stránkách této školy. Základní škola se nachází ve velkém městě České republiky a je podporována občanským sdružením W alternativa. Z dokumentů sdružení a jiných písemných zdrojů o jeho činnosti budu také vycházet. Nebudu se zabývat dokumenty waldorfské mateřské školy, která při základní škole funguje, neboť by to nebylo zcela v kontextu této práce.

Při studiu veřejných dokumentů školy jsem si uvědomila, že obsahují spoustu důležitých informací, které obraz školy zásadním způsobem upřesňují. Přečetla jsem jich postupně několik desítek, v dalším textu budu vycházet z několika nejdůležitějších a těch, které přinášejí informace o vztahu školy k rodičům žáků, což je hlavním tématem této práce.

Jsou to:

- Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání „Waldorfská škola...“
- Výroční zpráva školní rok 2013/2014
- Koncepce rozvoje školy 2014–2020
- Stanovy W alternativy
- Výroční zpráva občanského sdružení W alternativa za rok 2013

Kapitola se tedy pokusí odkázat na oficiální prameny a umožnit lepší porozumění charakteristikám vztahů mezi školou a rodinami u konkrétní waldorfské základní školy. Toto pak bude využito a rozšířeno v empirické části této práce.

4.1 Waldorfská základní škola

Zřizovatelem této waldorfské základní školy je statutární město. Škola tedy není soukromým subjektem, nýbrž spadá pod státní správu. V tomto směru se odlišuje patrně od většiny waldorfských škol, jejichž charakteristikou je nezávislost na státu.⁵ Pro tuto waldorfskou základní školu z toho plynou jednoznačné materiální výhody. Město poskytlo škole budovu (ačkoli budova se opakovaně ukázala jako méně vhodná a škola

⁵ Nezávislost na státu je typická pro waldorfské školy ve světovém měřítku. V České republice je většina z nich státní institucí.

se za dobu své existence mnohokrát stěhovala) a díky standardním příspěvkům na žáka rodiče nemusí platit školné. V tomto směru však škola dobře naplňuje jinou charakteristiku waldorfských škol a to princip dostupnosti školy i pro děti, jejichž rodiče by si školu z finančních důvodů dovolit nemohli.

Z dokumentů školy je však zjevné, že její existence je především „projektem“ rodičů, učitelů a dalších příznivců školy. Samotnému vzniku školy předcházelo zavedení waldorfských principů v jedné z mateřských škol téhož města. Okolo mateřské školy vznikla skupina rodičů, kteří si přáli zřízení waldorfské základní školy. S tímto úmyslem vzniklo občanské sdružení pro podporu waldorfské pedagogiky s názvem W alternativa, které postupnými kroky připívalo k otevření první waldorfské třídy. Třída byla otevřena v září roku 1999. Takové okolnosti vzniku nové waldorfské školy jsou poměrně typické.

V současné době je vyvíjena snaha o „zopakování historie“, tedy snaha o vznik waldorfského lycea ve stejném městě. Za tímto účelem byl založen v rámci W alternativy takzvaný Kruh střední škola, jehož cílem je získat podporu ze strany města, rodičů i učitelů a hledání vhodných prostor pro založení lycea (Výroční zpráva, 2014).

Školní vzdělávací program⁶ (dále jen ŠVP) principy spolupráce školy s rodinami určitým způsobem shrnuje. Upozorňuje, že škola je komunitním centrem, kde je kladen důraz na budování „mezivrstevnických“ a mezigeneračních vztahů a zkvalitňování vztahů *učitel-žák-rodič*. Uvádí jednotlivé opakující se školní akce, kterých se rodiče také mají možnost zúčastnit. Například již zmíněné jarmarky jsou pořádány dvakrát do roka – Vánoční jarmark a Jarní jarmark (ŠVP, 2009).

Jako nejobvyklejší forma komunikace mezi rodiči a učiteli je zde uvedena kromě osobního setkání také komunikace formou e-mailu, kterou učitelé a rodiče hojně využívají. Dále jsou rodiče informováni formou elektronického týdeníku Páteční listy. Tento způsob informování rodičů a další zainteresovaných osob je zřejmě obzvláště účinný. Týdeník obsahuje různá pozvání, upozornění a zprávy z dění ve škole, referuje

⁶ Základním dokumentem každé mateřské, základní či střední školy v České republice je Školní vzdělávací program, který musí být v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem, jež je daný ministerstvem školství. Dokument si každá škola vypracovává sama, tím se však i zavazuje k jeho naplňování.

o dění ve W alternativě a v kruzích aktivit. Rodiče díky tomu mají možnost být přehledně a pravidelně informováni o jednotlivých školních akcích a tématech, kterými se škola momentálně zabývá (např. úprava zahrady – pozvání na jarní brigádu).

Škola počítá s rodiči částečně i v oblastech vzdělávání. Například dle ŠVP je klíčovou součástí výuky dějepisu výchova k občanskému postoji. Vystihuje to citát: *„Spolupráce učitelů v rámci školy, jež funguje na principech samosprávy a kolegiálního vedení, je nezanedbatelnou součástí Výchovy k občanství, která spočívá v organizaci života školy. Podobně významný je pro žáka také zážitek ze spolupráce mezi učiteli na jedné a rodiči na druhé straně. Tyto praktické sociální situace reálného sociálního života školy vedou ke skutečné výchově sociálních a občanských schopností“* (ŠVP, 2009, str. 116). Citát demonstruje jeden z významů, který škola přisuzuje kooperaci učitelů v rámci kolegia a v rámci společenství rodičů. Cílem nejsou pouze organizační záležitosti týkající se zkvalitnění chodu školy, ale i podání příkladu žákům o spolupráci mezi dospělými, a tím podpořit jejich úspěšnou socializaci do společnosti.

Stejně tak je cílem těsnějšího vztahu rodiny a školy spolupráce v oblasti prevence sociálně-patologických jevů a řešení výchovně vzdělávacích problémů. Například Výroční zpráva (2013/2014) obsahuje také Hodnocení plánu práce výchovného poradenství a Hodnocení minimálního preventivního programu, ze kterých je zjevné, že škola v této oblasti se spoluprací s rodiči počítá. Problémy se řeší prostřednictvím rozhovorů učitelů, rodičů a žáků, jejichž cílem je dohodnout se na společném cíli a na postupech, kterými se k tomuto cíli bude směřovat (Hodnocení plánu práce výchovného poradenství za šk. rok 2013/2014, 2014). Zdá se, že tímto způsobem lze předejít mnoha neúčinným a někdy i kontraproduktivním snahám rodičů a učitelů o nápravu nežádoucího chování dětí.

Dalším standardním dokumentem každé základní školy v České republice je školní řád. Dle školního řádu zkoumané waldorfské základní školy se k sobě učitelé a zákonní zástupci mají chovat zdvořile a se vzájemným respektem. Dále školní řád uvádí, že rodiče po domluvě s vyučujícím mohou být na vyučování přítomni (Školní řád, 2012). To je zajímavé v porovnání s vnitřním řádem školní družiny, kde je uvedeno, že rodiče do školní družiny z hygienických důvodů vstupovat nesmějí (Vnitřní řád Školní družiny, 2013).

Zvláštní péče ze strany školy je věnována rodičům budoucích „prvňáčků“ či žákům, kteří na waldorfskou školu přestupují. Klade se důraz, aby se rodiče v předstihu seznámili s budoucí třídní učitelkou a byli informováni o charakteristikách školy a waldorfské pedagogiky. Zaujalo mne, že škola doporučuje, aby u zápisu do první třídy byli přítomni oba zákonní zástupci. Svědčí to o důslednosti a přání, aby nejen děti, ale i jejich rodiče byli na školu připraveni.

4.2 W alternativa

„Velký podíl na chodu a podpoře školy má rodičovské sdružení W alternativa, které sdružuje výraznou většinu rodičů mateřské a základní školy“ (Koncepce rozvoje školy, 2014). W alternativa je občanské sdružení, které zprostředkovává podporu rodičů v souladu s charakteristikami participace rodiny na životě waldorfské školy, jak jsem ji charakterizovala v předchozí kapitole. Jejím cílem není pouze mnohostranná podpora konkrétní waldorfské školy, ale šíření myšlenek waldorfské pedagogiky obecně (Stanovy občanského sdružení W alternativa, 2000). Hlavním „hnacím motorem“ této práce je, jak je uvedeno ve výroční zprávě W alternativy (2014) podporovat a využívat *„živý zájem rodičů a jejich přátel o dění ve škole a aktivní spoluúčast na veškerém jejím životě“*.

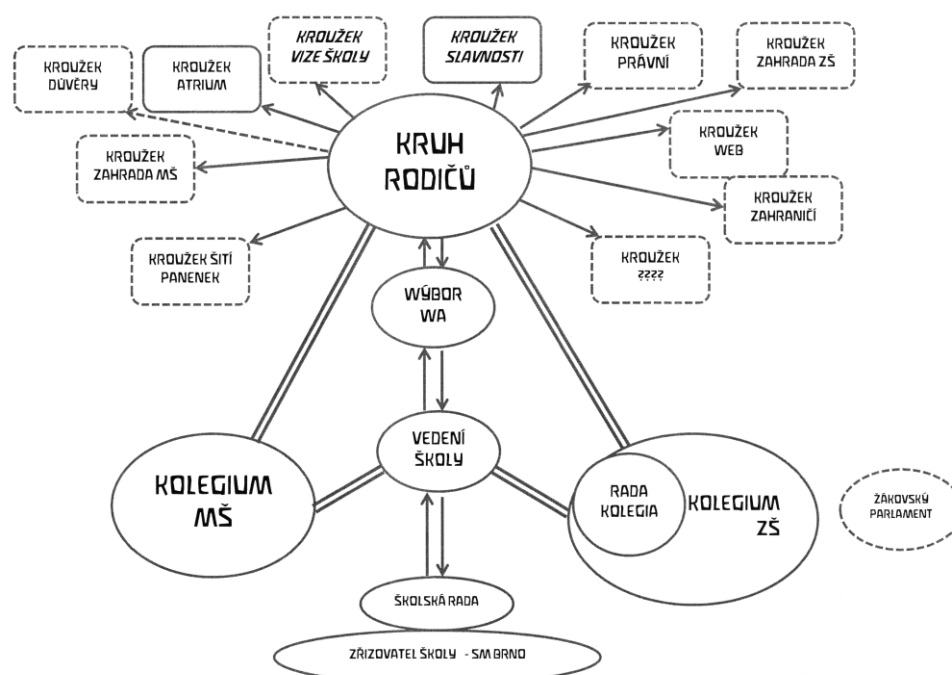
V rámci W alternativy vznikají v posledních dvou letech takzvané kruhy aktivit. Členem kruhu bývá i některý z učitelů, jako zástupce školy. Kruhy vznikají na základě vůle a ochoty rodičů pro školu něco konkrétního učinit, dle aktuálních potřeb žáků a celé školy. Některé kruhy mají konkrétní cíle, které se týkají především úpravy interiéru a exteriéru školy (např. Kruh zahrada, Kruh atrium). Jiné kruhy fungují jako podpora pro činnosti školy (např. Kruh slavností, Kruh hudby) (Výroční zpráva, 2014). V praxi to znamená, že nejsou-li rodiče s něčím konkrétním spokojeni (např. se stravováním dětí ve škole), mohou založit kruh, jehož cílem je změna tohoto nedostatku (Kruh stravování). Zároveň to znamená svobodu ze strany rodičů, podpořit školu v oblasti, kterou si sami zvolí a kde se cítí být k činnosti kompetentní. Činnosti v rámci kruhů mohou rodičům poskytovat i prostor k seberealizaci (např. Kruh šití) a ke spolupráci mezi rodiči napříč ročníky.

Orgán, který kruhy aktivit zaštituje, je Kruh rodičů, jehož členy jsou zástupci každé třídy a zástupci W alternativy (Výroční zpráva, 2014). Výbor W alternativy by měl postupně předat Kruhu rodičů své kompetence, jeho činnost je však v začátcích

(květen 2013). Kruh rodičů sleduje činnost školy, činnost kruhů aktivit a W alternativy. Plní roli informátora všech subjektů, podílí se na rozhodování i na financování kruhů aktivit. Podstatné je, že členové Kruhu rodičů jsou zástupci všech tříd, kteří mohou předat informace například v rámci třídních schůzek.

Následující obrázek demonstruje principy spolupráce zmíněných organizačních subjektů školy.

Obr. 1. – Jednotlivé subjekty řízení a organizace školy



Obrázek demonstruje především spolupráci Kruhu rodičů s ostatními subjekty. Členové kruhu jsou pouze rodiče, zástupci jednotlivých tříd. Zatímco členy kruhu aktivit, které Kruh rodičů zaštiťuje, jsou i zástupci učitelů. Kruh rodičů komunikuje s kolegiem a také výborem W alternativy. Školská rada je spíše formálním subjektem, který nehraje ve školním společenství zásadní roli. Touto formou se dává určitá struktura demokratické formě řízení waldorfské školy, o kterou bývá na waldorfských školách usilováno (Grecmanová & Urbanovská, 1996). Ačkoli to neznamená, že by hlas jednotlivých subjektů měl stejnou váhu, nejpodstatnějším subjektem je kolegium a jeho rada.

Ačkoli rodiče nemusí platit školné, podílejí se na financování školy prostřednictvím rozpočtu W alternativy. W alternativa provozuje „fundraising“, tedy vyhledávání a získávání sponzorů, spravuje výdělek z jarmarků, dary sponzorů a jiných

finančních zdrojů. Takový způsob zprávy celkového dotačního fondu školy je pro waldorfské školy typický.

W alternativa sdružuje většinu rodičů mateřské a základní školy (v roce 2013 243 členských rodin), ale ne všichni jsou jejími aktivními členy. O tom svědčí například zpráva z Mimořádné valné hromady W alternativy, která proběhla 9. 4. 2014. Tématem valné hromady bylo mimo jiné, jak motivovat rodiče k zaplacení členského poplatku, který nemá třetina členů zaplacený. Tato informace je pouze detailem, ale svědčí o existenci „rodičovského aktivního jádra sdružení“ a méně aktivních členů.

4.3 Shrnutí

Ačkoli jsem jednotlivé orgány zařadila pod školu jako instituci nebo pod W alternativu jako občanské sdružení, hranice kompetencí a vlivu jednotlivých orgánů nejsou zcela jasné, respektive jsou propustné.

Tato kapitola konkretizovala některé typické charakteristiky vztahu rodiny a školy na waldorfských školách na příkladu waldorfské základní školy. Základní charakteristikou je participace rodičů na životě školy. Rodiče jsou v roli spolutvůrců, sdílí s učiteli zodpovědnost za finanční pokrytí výdajů, úpravu budovy školy, organizaci slavností a další akce. Podpora rodičů není pouze nahodilá, ale určitým způsobem systematizovaná. Rodiče se sdružují do skupin s vnitřními pravidly. Škola umožňuje vhodné podmínky ke konstruktivní spolupráci.

Dokumenty toho o vztahu školy a rodiny obsahují mnoho. Některé neprvořadě, ale přesto je možné se „mezi řádky“ dozvědět podstatné informace. Jiné, například zápisy ze schůzí W alternativy, přímo vypovídají o tom, čím se sdružení zabývá, tedy jakým způsobem rodiče školu podporují. Jiné dokumenty vztahu školy a rodiny určitým způsobem systematizují. Ujasňují kompetence, vymezují poslání jednotlivých subjektů a vztahy mezi nimi. Pojmenovávají, jakým způsobem je subjekt pro školu užitečný. Pro fungování prosperující kooperace jsou taková vymezení jistě velmi užitečná.

Z některých oficiálních dokumentů, jako je například ŠVP, není možné mnoho zjistit o každodenní realitě interakcí mezi školou a rodinou. Přesto dokumenty vypovídají konkrétněji o ideách a nasměrování školy, mezi které přednostně patří otevřenost, spolupráce a vzájemný respekt. Škola vynakládá snahu rodiče informovat a takzvaně je „vtáhnout do dění“. Jiné dokumenty, vypovídají o mnoho více o reálné participaci rodičů na životě školy, která je rozsáhlá a mnohostranná.

B. Empirická část

5 Metodologie empirické části

5.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

V první části této práce jsem se snažila postihnout vztah školy a rodiny v případě waldorfských škol na základě studia příslušné literatury. Odpovídala jsem na otázku:

- Jaká jsou v případě waldorfských škol teoretická východiska pro vztah školy a rodiny?

Pokusila jsem se podat ucelený obraz toho, jaký charakter vztahy školy a rodiny v prostředí waldorfských škol obvykle mají. Nyní budu formou kvalitativní empirické studie odpovídat na tyto výzkumné otázky:

- Jak vypadá praxe vztahu konkrétní waldorfské školy a rodiny?
- Je praxe vztahu sledované waldorfské školy a rodiny v souladu s teoretickými východisky waldorfské pedagogiky?

Cílem empirické části je tedy charakterizovat vztah školy a rodiny konkrétní waldorfské školy a porovnat tento případ s teoretickými poznatky, které jsem v předchozí části uváděla.

5.2 Metoda výzkumu

Mezi výzkumnými designy kvalitativního výzkumu jsem si zvolila případovou studii, neboť se snažím komplexně porozumět jedinému případu. V rámci této výzkumné strategie se výzkumník snaží o hloubkové porozumění kontextům daného případu v jeho přirozeném prostředí (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007), o charakteristiku vztahů v jejich složitosti a uchování celistvosti případu. Pro zkoumání základní školy považuji tuto metodu za vhodnou, protože tak si výzkumník může povšimnout nových nepředpokládaných souvislostí. Škola je složitým systémem ohraničeným prostorově i časově.

5.3 Výzkumný vzorek

Zkoumaným případem je typická waldorfská základní škola ve velkém městě v České republice, jejíž dokumentací jsem se zabývala v předchozí kapitole. Jde o etablovanou

základní školu s devíti postupnými ročníky. Počet žáků, kteří školu navštěvují, je přibližně 200 (ŠVP, 2009). Sběr dat jsem provedla prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů. V kvalitativním výzkumu se používá záměrný výběr výzkumného vzorku, aby respondenti měli dostatek vědomostí a zkušeností z daného prostředí (Gavora, 2010). Rozhodla jsem se oslovit především třídní učitele, protože ti mají na waldorfských školách intenzivní a dlouhodobý kontakt s rodiči žáků své třídy. Nakonec jsem provedla pět rozhovorů se současnými třídními učiteli a jedním učitelem, který v minulosti také provedl jednu třídu od první až do deváté třídy a nyní vyučuje odborné předměty a je výchovným poradcem. Také jsem oslovila ředitele školy, který spolupracuje s rodiči v odlišných kontextech, než je tomu u třídních učitelů, a lze od něj očekávat určitý nadhled nad děním v jednotlivých ročnících. Pro doplnění jsem oslovila ještě speciálního pedagoga školy, který má zároveň částečný úvazek ve školní družině. Celkem jsem tedy provedla osm polostrukturovaných rozhovorů.

5.4 Polostrukturovaný rozhovor

Během přípravy rozhovorů jsem si stanovila několik základních otázek, které uvedu v příloze. Nechávala jsem však respondentům možnost volných odpovědí a pokládala další doplňující otázky, aby výpovědi respondentů kjevům, na které jsem se zaměřovala, měly co největší šíři a já jsem měla možnost co nejlépe porozumět všem kontextům případu. Rozhovory proběhly v prostorách školy a každý trval přibližně hodinu. Nahrávala jsem je na diktafon a posléze doslovně přepisovala. Všichni respondenti souhlasili, že jejich odpovědi budou nahrávány a později použity do mé bakalářské práce. Stejně tak jako pro zachování diskrétnosti neuvádím název dané waldorfské školy, zachovám i anonymitu respondentů.

5.5 Analýza dat

Přepsané rozhovory jsem zpracovávala technikou otevřeného kódování, které jsem provedla v programu „MAXQDA 11“. „Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem“ (Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 211). Text jsem rozdělávala na jednotky s určitými významy, kterým jsem přidělovala kódy. Soustředila jsem se v textu na významy související s cílem výzkumu a výzkumnými otázkami. Po dokončení kódování jsem na základě podobnosti kódy seskupila do několika skupin. Mou další analytickou strategií byla

„technika vyložení karet“. V rámci této techniky výzkumník jednoduše převypráví obsah jednotlivých skupin kódů (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007).

Uvědomuji si i limity uvedeného výzkumného postupu. Bylo by přínosné provést další rozhovory také s rodiči žáků sledované školy. Případně i s několika žáky, kteří by uvedli také svůj pohled na spolupráci jejich rodičů a učitelů. Také by výsledky výzkumu obohatilo dlouhodobé pozorování například školních slavností a třídních schůzek, kde by výzkumník nezískával data o interakcích mezi učiteli a rodiči pouze zprostředkovaně, ale byl by přímo jejich svědkem. Přesto se domnívám, že prostřednictvím provedeného výzkumu je možné vztahy školy a rodiny základním způsobem postihnout a přispět zajímavými postřehy do existující teorie týkající se této problematiky, které v oblasti vztahů waldorfské školy a rodin není mnoho.

6 Výsledky výzkumu – vztah školy a rodiny v případě konkrétní waldorfské školy

V této kapitole se zaměřím na výzkumnou otázku: „**Jak vypadá praxe vztahu konkrétní waldorfské školy a rodiny?**“ Text by částečně měl podat odpověď i na otázku: „Je praxe vztahu sledované waldorfské školy a rodiny v souladu s teoretickými východisky waldorfské pedagogiky?“ Mým cílem je případ vztahu školy a rodiny charakterizovat a upozornit na zajímavá zjištění na základě analýzy provedených rozhovorů. Vysvětlím některé principy spolupráce učitelů a rodičů, některé aspekty vzájemné komunikace a společně stráveného času. Podpůrným zdrojem k vytvoření závěrů jsou i informace uvedené ve 4. kapitole, dokumenty školy. V kapitole budu používat citáty z přepsaných rozhovorů (kurzívou).

6.1 Spolupráce školy s rodinami

Zkoumaná waldorfská škola jako celek vytváří pro budování vztahů s rodinami určité předpoklady. Jedním z nich je důkladné informování o životě školy prostřednictvím například již zmíněných Pátečních listů. Dalším je množství pravidelných společných akcí školy, na jejichž organizaci spolupracují rodiče s učiteli. Mimořádným příkladem spolupráce jsou tak zvané kruhy aktivit, o kterých jsem se také zmiňovala ve čtvrté kapitole.

Škola je rodičům stále otevřená. Ti přicházejí s nejrůznějšími dotazy, podněty, s nabídkou s něčím pomoci či naopak se stížnostmi. Učitelé se jejich připomínkami zabývají a mohou je prodiskutovat v kolegiu učitelů. Významný vliv na vztah rodičů se školou má zcela jistě množství společně stráveného času. Kromě mnoha slavností jsou rodiče každý měsíc zváni na třídní schůzky, které mají informační i diskusní rozměr. Je to prostor pro učitele i rodiče, aby diskutovali například o nežádoucím chování žáků ve třídě a navrhovali možné postupy řešení určitého nežádoucího fenoménu (např. nadměrné vyrušování během výuky).

Prostor, do kterého mohou rodiče zasahovat, je velmi široký a zdá se, že nemá zcela jasně určené hranice. V oblasti vzdělávání si učitelé udržují určitou autotomii, protože ve škole se vyučuje dle waldorfského kurikula, které se drží některých pevně daných zásad. Nicméně mají-li rodiče podnět na zpestření výuky (např. názorně ukázat

nějakou dovednost), mohou jej učiteli navrhnout a ten je v některých případech i pozve do výuky, aby například přispěli vlastní prezentací do probírané epochy.

Zásadnější je podíl rodičů na ostatních aspektech života školy, než je samotné vyučování. O mnohých jsem se zmiňovala v souvislosti s jednotlivými kruhy aktivit. Rodiče pomáhají: „*se vším možným*,“ vysvětluje paní učitelka Zahradníčková, „*Z družiny řeknou, že se jim tam roztrhli matrace, jestli by to rodiče mohli přijít zašít a rodiče přijdou*.“ V mnohých případech, třeba během třídních výjezdů mimo školu, škola na rodiče přímo spoléhá, že budou nápomocni.

Za podstatné však považuji zdůraznění, že účelem spolupráce učitelů s rodiči je prospět samotným žákům. Oni jsou společným centrem zájmu učitelů a rodičů. Nedomnívám se, že by některý z dotazovaných učitelů (či ředitel školy) měl tendenci zavděčovat se rodičům „za každou cenu“. Učitelé věří, že alespoň snaha o spolupráci je velmi důležitá, „*protože kdo by to nejvíc odskákal je to dítě*,“ vysvětluje pan učitel Záruba. Ale na druhou stranu jednají, je-li to možné, na prvním místě podle toho, co považují za nejlepší pro dítě. Pro ilustraci cituje opět učitele Zárubu: „*řeknu těm rodičům třeba zpětně, že jsme spolu tohle řešili a k tomu jsme došli. Protože kdybych jim to řekl hnedka tak by to začali řešit, ale zase by ovlivňovali to dítě a ono potřebuje třeba čas si to rozmyslet. Ale samozřejmě jak je to vážnější tak musí být rodiče zapojeni okamžitě do toho, aby zase to dítě nezůstávalo v tom samo. Ale samozřejmě záleží, jak je to dítě staré. V těch vyšších třídách tam to dítě musí mít ten prostor větší než v těch nižších*.“ Tento úryvek z rozhovoru považuji za příklad toho, že učitelé se snaží rodiče zapojovat tam, kde je to dle jejich úsudku pro dítě prospěšné.

Základní motivací rodičů ke spolupráci se školou je zcela jistě fakt, že jejich syn/dcera waldorfskou školu navštěvuje. Rodiče věří, že je to dítěti ku prospěchu. U vybraných rodičů má však motivace ke spolupráci pravděpodobně podstatně širší rozměr. Ukazuje se to například tím, že někteří rodiče se do školy vrací i potom, co jejich vlastní děti již nejsou jejími žáky (např. přijdou na jarmark). Ačkoli taková praxe je spíše výjimkou. O poznání častěji se však rodiče podílejí na něčem, co na jejich dítě nemá bezprostřední vliv, ale je to ku prospěchu celé školy. Domnívám se, že motivací některých rodičů je určitý pocit sounáležitosti se školou a s její filozofií, kterou chtějí podpořit. Čas strávený ve prospěch školy považují za smysluplný.

Bylo by však přehnané se domnívat, že mezi učiteli a rodiči panují vždy vřelé až přátelské, osobní vztahy. Komunikace mnohdy zůstává na formální až problematické

úrovni. Koncepce školy jako celku však dává dobrý podklad pro budování interpersonálních vztahů mezi učitelem – žákem, učitelem – rodičem i mezi rodiči navzájem. Tím se v prostředí školy tvoří určitá specifická komunita.

6.2 Vztah školy a rodiny z pozice třídního učitele

Hlavním subjektem spolupráce školy s rodinou je učitel. Konkrétněji především třídní učitel, protože ten tráví s dětmi jeho třídy mnoho času a to po celých devět let „*opravdu je to jakoby velký prostor, aby uzrálo ledasco,*“ vyjadřuje se třídní učitelka Kepáková. Učitel je s rodiči, jsou-li komunikaci přístupni, v pravidelném dlouhodobém kontaktu. Pro všechny dotazované učitele je úzká spolupráce s rodinami žáků jejich třídy samozřejmostí. „*Bez toho by to nešlo,*“ vyjádřil to učitel Záruba. Každý z nich očekává, že se alespoň někteří rodiče budou do dění třídy zapojovat. Dle jejich výpovědí lze také soudit, že jsou všichni otevření určitému dialogu, ochotni rodičům naslouchat a vzít v potaz jejich názory.

V běžných školách se děti dostávají do styku s mnoha různými učiteli. Ve waldorfských školách je toto spektrum podstatně užší a navíc třídní učitel má z hlediska vlastní třídy v porovnání s ostatními učiteli výsadní místo, tráví s dětmi mnoho času a má na ně dlouhodobě zásadní vliv. To s sebou nese spoustu přínosů i rizik. I vztah školy a rodiny se z velké části odvíjí od přístupu třídního učitele a od toho, jestli si s rodiči takzvaně „sednou“. Rodiče a třídní učitel mají dost času se poznat a budovat vzájemnou důvěru. Stejně tak existuje nezanedbatelné riziko, že například způsob komunikace tohoto učitele rodičům nevyhovuje, což může nést negativní důsledky po celých devět let školní docházky dítěte. Přesto jsem nabyla dojmu, že spolupráce mezi třídním učitelem a rodiči je často velmi konstruktivní. Uvedu příklad paní učitelky Svobodové: „*Sjednou maminkou se každý měsíc setkáváme a povídáme si, jak to probíhalo, a pořád volíme, jak s tím dítětem pracovat dál.*“ Učitelé během rozhovorů opakovaně vysvětlovali, že je pro ně oporou, když se mohou společně s rodičem dohodnout na postupu řešení nějakého výchovně vzdělávacího problému žáka. Tyto postupy by v případě, kdy třídní učitel vyučuje například pouze jeden z vyučovacích předmětů, nebyly příliš efektivní.

Jeden z aspektů, který jsem při analýze rozhovorů sledovala, byla vize či idea zaměstnanců školy o jejich vztahu s rodinami žáků. Jak si přejí, aby vztahy vypadaly bez ohledu na komplikovanost každodenní reality. Výsledkem mé analýzy je důraz

kladený na partnerskou spolupráci, jejímž výsledkem je konkrétní přínos rodičů pro žáky školy. Nakolik se tato vize daří uskutečňovat, záleží samozřejmě vždy na dané situaci. Jistě se však toto nastavení učitelů určitým způsobem do běžného kontaktu s rodiči promítá velmi výrazně.

6.3 Vztah školy a rodiny z pozice rodičů

Dle učitelů má na vztah školy a rodiny vliv, jestli se obě dvě strany takzvaně dívají stejným směrem, shodnou se v základních hodnotách. Dále je velmi podstatné, jaké mají rodiče od školy očekávání a zdali jsou tato očekávání naplněna. Aby mohla být naplněna, je třeba, aby rodiče o tom, co to waldorfská pedagogika je, neměli zkreslené představy.

Proto jsou rodiče o principech waldorfské pedagogiky a o intenzivní spolupráci školy s rodinami obeznámeni ještě před nástupem jejich dítěte do školy. Učitelé tomu přikládají velkou důležitost, aby rodiče věděli, „do čeho jdou“. V tomto směru se situace zjednodušuje tím, že mnoho dětí, které v posledních letech na školu nastupují do první třídy, mají již ve škole starší sourozence či jiné příbuzné a blízké kamarády (dětí od přátel rodičů), případně samy děti chodily do waldorfské mateřské školy. Rodiče mají navíc mnoho možností se o waldorfské pedagogice informovat, někteří dokonce absolvují waldorfské semináře, čímž dostávají ucelenou představu o zásadách waldorfské pedagogiky.

To, že se na waldorfské škole daří o poznání intenzivnější spolupráce s rodiči, než tomu bývá v běžných školách, není dáno pouze koncepcí waldorfské školy a otevřeností učitelů, ale také typem rodičů, kteří si waldorfskou školu vybírají. Většina žáků nemá školu v místě svého bydliště a dojíždí ze všech částí města, což svědčí o tom, že jejich rodiče si přáli, aby jejich děti nastoupily speciálně do této školy. Již to vypovídá o určitém zájmu, dát svému dítěti vzdělání, které pro něj považují za nejlepší. I učitelé se domnívají, že jejich školu navštěvují především děti rodičů, kteří se snaží, aby o jejich děti bylo co nejlépe postaráno. Učitelka Zahradníčková říká: *„u nás jsou prostě děti, který jsou nechci říct rozmazlený, spíš víc opečovávaný, že se jim rodiče hodně věnujou, tak že sem hodně chodí, mluví s náma, pokud mají čas tak klidně každý den se zeptají.“* Jde především o rodiče s živým zájmem o dítě a s ochotou zrealizovat to, co považují za správné.

Fakt, že rodiče „waldorfských dětí“ mají často určité společné charakteristiky (např. mnoho z nich sdílí ekologicky orientovaný způsob života), také přispívá navazování vztahů mezi nimi navzájem. Čas strávený ve školním prostředí tedy neznamená pouze čas strávený s jejich dětmi a učiteli, ale také s dalšími rodiči. Ukázkový příklad (těžko říci jak běžný) uvedla učitelka Svobodová: *„Oni tady maminky co jsou na mateřské tak se scházejí jednou za 14 dní a šijí pro děti skřítečky, vytváří takovou sadu. Je to pro školu ale i pro ně asi takový příjemný setkávání... A i na jiných akcích se baví, protože mají společné téma a ty ledy se během těch činností třeba na stanovištích nebo během těch ručních prací daleko rychleji prolomí.“* Na druhou stranu je situace někdy opačná, kdy vzniká konflikt mezi rodiči. V případě, že to například znesnadňuje organizaci nějaké společně plánované události, je v zájmu učitele pokusit se rodiče usmířit. Jiná situace, která poměrně běžně nastává, je že pouze jeden z dvojice rodičů se s waldorfskou školou ztotožňuje, což znesnadňuje kooperaci s celou rodinou.

Do určité míry mluvím o výsledcích výzkumu v obecném slova smyslu, jakoby se popsaná praxe týkala všech učitelů a rodičů. Kromě toho, že výsledky kvalitativního výzkumu ani nemohou být reprezentativní, nemám samozřejmě ani na mysli, že by se mnou popsaná praxe obecně týkala vztahů všech rodin s danou školou. Každý vztah mezi konkrétní rodinou a školou je individuální. I učitelé poukazovali na skutečnost, že někteří rodiče se angažují více, jiní méně: *„Někdo je fakt iniciativní a vidím ho skoro pořád. Pořád máme slavnosti, kde se třeba zapojujou, někoho občas skoro nevidím. Těch je naštěstí minimum,“* charakterizuje situaci učitelka Zahradníčková. Učitelka Svobodová říká: *„Ve všech třídách je nějaký jádro rodičovský, co jsou více aktivní.“* Zcela jistě se také liší intenzita angažovanosti u rodičů žáků prvního a druhého stupně. Čím jsou děti starší a samostatnější, tím méně se obvykle rodiče do školního života zapojují.

Významnou skutečností je i fakt, že waldorfskou základní školu často navštěvuje několik sourozenců. Zapojení rodičů například ve třech různých třídách je velmi časově náročné. Učitelé si toho jsou vědomi, například paní učitelka Svobodová to komentuje: *„Někdy po těch rodičích chceme třídní schůzky, každý měsíc nějaká slavnost, tam upéct buchtu, tam to, ještě doma s dětma procvičovat, a ještě mají ty děti třeba tři. Tak to je pak fakt mazec.“* Na druhou stranu to jistě ovlivňuje úspěšné „sžití“ celé rodiny se školním společenstvím. Množství času, který jsou rodiče často ochotni ve prospěch

školy strávit, považují za překvapující. Stejně tak jako množství času, který do kooperace s rodinami investují učitelé.

6.4 Některé aspekty komunikace mezi učiteli a rodiči

Rodiče a učitelé spolu komunikují během osobních setkání, telefonicky a také velmi často e-mailem. Důvodem časté komunikace není pouze nadstandardní zájem rodičů a snaha školy rodiče nadstandardně informovat, ale také fakt, že ve škole neexistují učebnice a že děti za podané výkony ve škole nedostávají známky, stejně tak jako nedostávají poznámky za nežádoucí chování. Rodiče přirozeně chtějí být nějakým způsobem informováni o prospěchu vlastních dětí, namísto známek jsou jim, však sděleny konkrétní informace o tom, v čem dítě vyniká a v čem naopak potřebuje více procvičovat. Stejně tak učitelé potřebují podporu rodičů, pokud dítě postrádá ke vzdělávání motivaci či pokud je třeba, aby například chodilo do doučování. Pokud by učitel rodiče konkrétně neinformoval o případných obtížích žáka, rodič by se o nich pravděpodobně nedozvěděl.

Dle učitelů, jednou z hlavních příčin konfliktů mezi učiteli a rodiči bývají chyby v komunikaci, komunikační nedorozumění. Zejména zmiňovali nedostatky sdělování informací prostřednictvím hromadných e-mailů, který posílají třídní učitelé všem rodičům.

6.5 Úzký vztah školy a rodiny

Učitel Záruba na otázku: „*Jak byste vztah rodiny a školy na této škole charakterizoval?*“ odpověděl: „*jedním slovem, úzký.*“ Vzhledem ke všem ostatním indikátorům se domnívám, že tato charakteristika odpovídá reálné praxi. Součástí úzkého vztahu na této waldorfské základní škole je snaha o spolupráci, otevřený dialog a přesvědčení o v principu dobrých úmyslech druhé strany. Součástí je také vzájemná informovanost a společně trávený čas.

Učitelé dávali příklady, vypovídající o mimořádně úzkém vztahu. Jedním z nich je například návštěva učitele dítěte v jeho domácím prostředí. Praxe těchto návštěv není pro waldorfské školy výjimkou, jak jsem uváděla ve 3. kapitole. Na zkoumané waldorfské škole nejsou takové návštěvy zavedeným pravidlem, které by se týkalo každé třídy. Pokud se třídní učitel rozhodne rodičům nabídnout, aby jej domů pozvali, bývá to v prvních ročnících školní docházky jejich dětí. Zaujal mě způsob, jakým

návštěvy domácího prostředí pojala učitelka Kepáková: „sice jsem u hodně rodin na návštěvě byla, ale spíš když nějaký dítě bylo delší dobu nemocný, tak jsem se zeptala rodičů, jestli ho můžu přijít navštívit.“

Společně s mnoha kladnými důsledky existují i určitá rizika velmi úzkého vztahu školy a rodiny. Jedním z nich je udržení profesionality učitelů v případě řešení výchovně vzdělávacích problémů žáků a udržení určité autonomie učitelů vůči rodičům. Někteří z dotazovaných učitelů si s rodiči tykají, jiní si záměrně udržují určitý formální odstup. Dalším rizikem mohou být obtíže spojené se změnou třídní učitelky, která například odchází na mateřskou dovolenou. Pro žáky i jejich rodiče je to zásadní změna, se kterou se někdy mohou těžko vyrovnávat. Jistě by bylo možné pojmenovat další rizika či uvést negativní zkušenosti. Všeobecně však učitelé vidí ve spolupráci s rodiči velký přínos.

Diskuse

V rámci diskuse se nad tématem zamyslím v širším kontextu problematiky. Také uvedu zjištění týkající se třetí výzkumné otázky: „Je praxe vztahu sledované waldorfské školy a rodiny v souladu s teoretickými východisky waldorfské pedagogiky?“ Dále budu uvažovat, zdali praxe (vyplývající z rozhovorů) je v souladu s charakteristikami vztahu školy a rodiny, jak jsou uváděny v dokumentech zkoumané waldorfské školy (viz kap. 4).

Dle Jůvy a Svobodové (1996) je vztah mezi rodinou a školou v případě waldorfských škol velmi úzký. Což je i jedním ze „základních kamenů“ fungování zkoumané waldorfské školy. Život rodiny, zejména jsou-li žáci na prvním stupni, je velmi provázaný s životem školy. Rodiče se s učiteli setkávají, tráví s dětmi svůj volný čas v prostředí školy, doprovází třídy na školní výlety. Způsob, jakým rodiče, učitelé a žáci zkoumané školy tráví čas společně, je pro waldorfské školy typický (viz kap. 3. 4). Společným úsilím pořádají například tradiční jarmarky nebo slavnosti spojené s ročním koloběhem přírody a křesťanskými svátky. Rodiče jsou zváni do školy na různé kurzy či přednášky. Třídní schůzky jsou pořádány každý měsíc, což je i na zvyklosti waldorfských škol poměrně často.

Porovnávám-li sledovanou praxi s principy, které vycházejí z literatury, za spornou oblast považuji důraz na autonomii učitele, která vyplývá z teorie sociální trojčlennosti. Škola si zcela jistě za určitými stanovisky stojí. Hranice vlivu rodičů se však nezdá být pevně stanovena a záleží na daném učiteli, nakolik si vymezí „vlastní prostor“. Otázkou je, zdali je vůbec možné, aby hranice pevně dány byly a neohrozilo to princip otevřené komunikace.

V teoretické části jsem uváděla, že jedním ze základních principů práce waldorfského pedagoga je kooperace (viz 3.1). Z dokumentů školy i z provedených rozhovorů vyplývá, že učitelé sledované školy usilují o spolupráci s rodiči prakticky ve všech oblastech života školy. Za mimořádný příklad spolupráce považuji existenci kruhů aktivit, kde se rodiče společně s učiteli snaží zrealizovat společné cíle.

Základem vztahu rodiny a waldorfské školy je také spoluzodpovědnost rodičů za fungování školy, spojená s jejich angažovaností. Ta se odvíjí již od okolností, během kterých waldorfská škola obvykle vzniká (viz 3.3). Sledovaná škola také vznikla z iniciativy rodičů a dále existuje s jejich podporou. Žáci navštěvují školu, kterou si

jejich rodiče vybrali a o jejíž fungování se konkrétně zasazují. Škola se tímto způsobem stává specificky výběrovou. Na to poukazoval Ulrich (2011, viz kap. 1.4) konstatováním, že školu pravděpodobně navštěvují především děti z určitého specifického sociokulturního prostředí, jejichž rodiče mají tendenci se školou sympatizovat.

Z rozhovorů s učiteli vyplývalo, že velmi zaangažovaných rodičů zejména ve vyšších třídách je pouze minorita. To odpovídá zmíněným výsledkům studie ve Velké Británii (srov. Woods, Ashley & Woods, 2005). Být „velmi zaangažovaným rodičem“ znamená však v prostředí waldorfské školy něco zcela jiného, než je tomu v běžných školách. Především je to o poznání časově náročnější, a to jak pro rodiče, tak pro učitele. Učitelé si na jednu stranu uvědomují, že bez podpory rodičů se jejich práce neobejde. Na druhou stranu se zdá, že se všechny rodiče snaží respektovat jako individuální bytosti a nenahlížet na ně jako na „špatné“ i v případě, kdy je s nimi spolupráce obtížnější. Tento respekt ke každému člověku vychází též z antroposofických principů vnímání světa (Carlgren, 1991).

Uváděla jsem, že waldorfské školy jsou určitým způsobem na spolupráci s rodinami závislé (viz kap. 3.3). Ve sledované škole by pravděpodobně mnohé (např. organizace slavností) již nebylo v časových možnostech zaměstnanců školy. Spoluzodpovědnost a partnerství však považuji za výstižnější vyjádření vztahu než vzájemná závislost.

ŠVP školy uvádí, že škola je komunitním centrem. Stejně školu charakterizovali i někteří učitelé. Dle Šed'ové bývají za komunitní označovány školy úzce napojené na lokální komunitu (in Čiháček, Rabušicová, Šed'ová & Trnková, 2004). V případě sledované waldorfské školy to není prakticky možné, protože do školy dojíždějí žáci z celého města, kteří nejsou vázáni na místní obec. Domnívám se však, že školu lze přesto považovat za komunitní, protože i vzdálené rodiny jsou naopak úzce napojeny na školu, a tím tvoří určitý typ komunity. Škola tolik nevyužívá místních zdrojů, ale využívá vytvořené komunity rodičů a naopak jim nabízí určitou podporu a rozvoj.

Závěr

Cílem této práce bylo charakterizovat vztahy školy a rodiny v případě waldorfských škol. Nejprve jsem tak učinila na základě příslušné literatury. Teoretická část obsahuje úvod do waldorfské pedagogiky a také do problematiky vztahů školy a rodiny. Pro postihnutí vztahu waldorfské školy a rodiny poskytla tyto zpracovaná témata určitý podklad. Prvními kapitolami jsem odpovídala na výzkumnou otázku: „Jaká jsou v případě waldorfských škol teoretická východiska pro vztah školy a rodiny?“ Poslední kapitola teoretické části byla jakýmsi přechodem do části empirické, protože vycházela z dokumentů zkoumané waldorfské školy.

Empirická část práce obsahuje případovou studii, kde případem je konkrétní waldorfská základní škola. Cílem druhé části bylo charakterizovat vztah školy a rodiny konkrétní waldorfské školy a výsledná zjištění porovnat s teoretickými poznatky, které jsem uváděla v první části práce. Hlavní metodou sběru dat byly rozhovory s pedagogickými pracovníky. Skrze analýzu rozhovorů jsem hledala odpovědi na otázku: „Jak vypadá praxe vztahu konkrétní waldorfské školy a rodiny?“ Na závěr jsem výsledná zjištění porovnávala s některými teoretickými východisky, která jsem uváděla v teoretické části práce. Tím jsem získala odpověď na otázku: „Je praxe vztahu sledované waldorfské školy a rodiny v souladu s teoretickými východisky waldorfské pedagogiky?“

Teoretická východiska pro vztah školy a rodiny v případě waldorfských škol vychází z antroposofie Rudolfa Steinera a dalších teoretiků waldorfské pedagogiky. Dále také z něčeho, co se dá nazvat tradicí waldorfských škol. Rodiče obvykle iniciují vznik školy a dále se podílejí na její správě a řízení. Kolegium učitelů jako jádro školy má sice podstatně více kompetencí než rodiče, vede však se společenstvím rodičů otevřený dialog. Rodiče škole nabízejí materiální podporu a také svůj čas. Účastní se mnoha slavností, pomáhají s opravami školy či se účastní kurzů, které škola pořádá. Projevem velmi úzkého vztahu bývá například návštěva učitele u žáka v jeho domácím prostředí. Nelze však říci, že by učitelé a rodiče měli v prostředí školy srovnatelné role. Učitelé jsou považováni za odborníky na výchovu s antroposofickými principy a jejich role ve waldorfské škole je nezastupitelná.

Výsledky kvalitativního výzkumu není možné žádným způsobem zobecňovat. Neposkytují žádné číselné údaje, ale výstižný popis zkoumaného jevu. Domnívám se,

že se podařilo zkoumaný případ vztahu školy a rodiny charakterizovat a upozornit na zajímavé skutečnosti. Potvrdil se soulad mezi teoretickými východisky waldorfské pedagogiky a reálnými vztahy zkoumané školy a rodiny a to jak v základních principech, tak i v příkladech každodenní reality, samozřejmě v závislosti na dané konkrétní situaci. Škola s rodinami svých žáků navazuje intenzivní spolupráci a klade důraz na to, aby se rodiče cítili ve škole vítáni. Dobře je informuje a navazuje s nimi pravidelný kontakt. Rodiče lze považovat za spolutvůrce života školy, přičemž jejich podpora není pouze nahodilá, ale určitým způsobem systematizovaná. W alternativa je oficiální občanské sdružení rodičů s jasně vymezenými cíli, které všechny směřují k podpoře školy a myšlenky waldorfské pedagogiky. Dalším oficiálním subjektem je Kruh rodičů, který se člení do jednotlivých kruhů aktivit. Cílem každého z kruhů aktivit je podpora nějakého aspektu života školy (jde především o úpravu interiéru a exteriéru), samotná jejich existence je přesvědčivým svědectvím o sdílené odpovědnosti rodičů a učitelů. Škola poskytuje spolupráci s rodiči vhodné podmínky, jsou to však i samotní rodiče, kteří aktivní spolupráci iniciují.

Během analýzy rozhovorů mne zaujal faktor, který se zdá mít na vztah nejzávažnější vliv a tím je osobnost třídního učitele. Tato skutečnost také vyplývá z principů waldorfských škol, protože třídní učitel doprovází třídu po celých devět let školní docházky a vyučuje většinu předmětů. Proto je velmi podstatné, jakou spolupráci s rodiči naváže, jak s nimi dokáže komunikovat a jak rodičům celkově vyhovuje přístup právě tohoto učitele.

Tato bakalářská práce je přispěním do existující teorie týkající se vztahu waldorfských škol s rodinami jejich žáků. Domnívám se, že by bylo užitečné se tématem dále empiricky zabývat, protože zatím není v dostupné relevantní literatuře u nás příliš rozpracováno.

Seznam použité literatury

- Carlgren, F. (1991). *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera: obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. Praha: Baltazar.
- Carlgren, F., & Klingborg, A. (2013). *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera: obrazy z mezinárodního hnutí waldorfských škol*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR.
- Dahlin, B. (2007). *The Waldorf School–Cultivating Humanity? A report from an evaluation of Waldorf schools in Sweden*. Karlstad: Karlstad University. Dostupné z: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:173482/FULLTEXT01.pdf>
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gavora, P. & Majerčíková, J. (2012). Vnímaná zdatnost (self-efficacy) učitelů: oblast vyučování a oblast spolupráce s rodiči. *Pedagogická orientace*, 22(2) 205–221
- Grecmanová, H., & Urbanovská, E. (1996). *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Kranich, E. (2000). *Waldorfské školy*. Semily: Opherus.
- Majerčíková, J. (2011). Rodina a její důvera k škole. *Pedagogika.sk*, 2(1) 9–27
- Müller, U., a kol. (1997). *Antroposofie a křesťanství*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství.
- Nejedlo, M. (2010). *Rudolf Steiner: muž, který uměl všechno*. Praha: Krásná paní.
- Pol, M. (1995). *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: Masarykova univerzita.
- Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pol, R., & Rabušicová, M. (1997). Rozvoj vztahů školy a rodiny: několik zahraničních inspirací. *Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské Univerzity* (s. 5–34). Brno: Masarykova univerzita.
- Průcha, J. (2001). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál.

- Rabušicová, M. (2004). Vztahy rodiny a školy: vývoj tématu. In M. Rabušicová, K. Šed'ová, K. Trnková & V. Čiháček, *Škola a (versus) rodina* (s. 9–21). Brno: Masarykova univerzita.
- Rabušicová, M., Šed'ová, K., Trnková, K. & Čiháček, V. (2004). *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita.
- Rist, M. (2000). *Trojčlennost a svoboda člověka: cesta od konkurence k sociální ekonomii*. Hranice: Fabula.
- Rýdl, K. (1994). *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman.
- Smetáčková, I. (2011). Škola jako téma rozhovorů mezi dětmi a rodiči. *Studia paedagogica*, 16 (2), 9–26
- Steiner, R. (1969) *Education as a social problem: six lectures, Dornach, August 9–17, 1919*. (113 p.) Spring Valley: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (1972). *A modern art of education: fourteen lectures given in Ilkley, Yorkshire, 5th–17th August, 1923*. London: Rudolf Steiner Press.
- Steiner, R. (1972). *The social future*. Spring Valley: Anthroposophic press.
- Steiner, R. (1992). *Theosophie: Úvod do nadmyslového poznání světa a určení člověka*. Praha: Baltazar.
- Steiner, R. (1993). *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy: Metodika vyučování a životní podmínky výchovy*. Praha: Baltazar.
- Svobodová, J., & Jůva, V. (1996). *Alternativní školy*. Brno: Paido.
- Šed'ová, K. (2004). Komunitní škola a rodiče (případová studie). In M. Rabušicová, K. Šed'ová, K. Trnková & V. Čiháček, *Škola a (versus) rodina* (s. 122–139). Brno: Masarykova univerzita.
- Šed'ová, K. (2004). Role rodičů ve vztahu ke škole: teoretické koncepty a empirická zjištění. In M. Rabušicová, K. Šed'ová, K. Trnková & V. Čiháček, *Škola a (versus) rodina* (s. 33–51). Brno: Masarykova univerzita.

Šedřová, K. (2004). Vzdělavací výsledky dětí: vliv rodiny. In M. Rabušicová, K. Šedřová, K. Trnková & V. Čiháček, *Škola a (versus) rodina* (s. 22–32). Brno: Masarykova univerzita.

Šedřová, K. (2009). Tiché partnerství: vztahy mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 14(1), 27–51.

Šedřová, K. & Čiháček, V. (2004). Komunikace: základ vztahů rodiny a školy. In M. Rabušicová, K. Šedřová, K. Trnková & V. Čiháček, *Škola a (versus) rodina* (s. 71–84). Brno: Masarykova univerzita.

Štech, S. (1997). Vývoj poznatků o vztahu rodiny a školy. *Československá psychologie*, 41 (6), 487–502

Štech, S. & Viktorová, I. (2010) Vztahy rodiny a školy – hledání dialogu. In Z. Kolláriková & B. Pupala, et al., *Předškolní a primární pedagogika: Předškolná a elementárna pedagogika* (s. 57–93). Praha: Portál.

Švaříček, R., & Šedřová K., a kol. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Trnková, K. (2004). Partnerství rodičů a škol: jeho podoby a podmínky. In M. Rabušicová, K. Šedřová, K. Trnková & V. Čiháček, *Škola a (versus) rodina* (s. 52–70). Brno: Masarykova univerzita.

Ullrich, H. (2011). *Svobodné waldorfské školy na miskách vah*. Praha: Dingir.

Woods, P., Ashley, M. & Woods, G. (2005). *Steiner Schools in England*. Bristol: University of West of England. Dostupné z:
<http://217.35.77.12/Cb/england/research/pdfs/2005/RR645.pdf>

Zeichner, K. M. & Liston, D. P. (1990). *Traditions of Reform in U. S. Teacher Education*. Michigan: The National Center for Research on Teacher Education.

Zpráva o činnosti asociace waldorfských škol v České republice za rok 2010. (2011). Praha. Dostupné z:
<http://www.iwaldorf.cz/obr/c1105001/v%C3%BDro%C4%8Dn%C3%AD%20zpr%C3%A1va%20AW%C5%A0%202010.pdf>

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Osnova rozhovoru

Příloha č. 2 – Ukázky z časopisu Páteční listy

Příloha č. 1 – Osnova rozhovoru

s třídním učitelem, třída:

1. Co Vám přináší na možnosti být učitelem/kou na waldorfské škole největší osobní uspokojení?
2. Téma mé práce je proniknout více do mechanismů vztahu, kterými specifický vztah mezi waldorfskou školou a rodinami jejich žáků vzniká. Co všechno podle Vás má na tento vztah vliv?
3. Jak se mění vztah mezi Vámi jako třídním učitelem/učitelkou a rodiči Vaší třídy v průběhu Vaší práce s touto třídou?
 - Jste třídním učitelem/učitelkou této třídy již od 1. třídy?
4. Jak se mění tento vztah během školního roku?
5. Jsou pro Vaši práci v něčem rodiče Vašich žáků pro Vás osobně podporou?
6. Jak je podle Vašeho názoru přínosná pro Vaši školu konkrétní a reálná pomoc rodičů?
 - S čím rodiče pomáhají? Je to užitečné?
 - S čím naopak nepomáhají?
7. Jak moc ovlivňují celkový vztah mezi Vámi a rodiči Vašich žáků jednotlivci, u kterých je prohlubování dobré spolupráce obtížné?
8. Co bývá dle Vašeho názoru nejčastěji příčinou komplikací ve vztahu rodičů a školy?
 - Případně rodičů a třídního učitele?
9. Vytváří podle Vašeho názoru koncepce waldorfské školy vhodné prostředí pro budování vztahu školy a rodiny?
 - Je díky tomu vztah něčím zvláštní?
10. Co je podle Vašeho pohledu a Vašich zkušeností pro prohlubování vztahu mezi Vámi a rodinami Vašich žáků nejdůležitější?
11. Je něco k tématu, co byste rád/a dodala? Myslíte, že jsem se zapomněla na něco zeptat?

Páteční waldorfský list

6.5.1 Ročník 9. číslo

31. 10. 2014

10.

KALENDÁŘ AKCÍ:

datum	Akce	Čas	místo
LISTOPAD			
St 5.11.	Schůzka BOROVICE	17.00	Červená družina
St 5.11.	Výbor WA	20.00	Poláčkovi Židenice
Čt 6.11.	Kruh waldorfské střední školy	17.00	Zelená družina
Pá 7.11.	Arteterapie	17.00	Červená družina
Po 10.11.	Martinská slavnost 1. -5. W		Panský kopec Komín
St 12.11.	Výstava Devatero pohádek	13.30	
St 12.11.	Tvoření napříč generacemi	16.-19.00	Červená družina
PROSINEC			
St 10.12.	Výbor WA	20.00	Poláčkovi Židenice

Akce označené * jsou určeny i pro veřejnost.

XXX

KRUH WALDORFSKÉ STŘEDNÍ ŠKOLY

Sejdeme se ve čtvrtek 6. listopadu v 17.30 v zelené družině.

Na program jsou informace o kruhu rodičů a plánování dalších postupů.

Kdokoli, kdo má zájem se přidat, ať přijde.

Těšíme se!

Sophie Lefèvre

XXX

KRUH HUDBY

V úterý 4.11. v 18.00 v hudebně školy proběhne setkání Kruhu hudby. Setkání je otevřené.

Mimo jiné budeme probírat návrh Kruhu slavností na adventní ranní zpívání a dále celoškolské setkání s adventně vánočními písněmi před rozchodem na Vánoční prázdniny.

Jste srdečně zváni.

Za Kruh hudby Zuzana Poláčková

XXX

Drazí rodiče a děti
Dovolujeme si Vás pozvat na otevření našeho

ROSARIA

v pondělí 13. 10. na ranním zpívání společnou „růžičkovou písničkou“
potkáme se ráno u hřiště, budeme podávat *růžový* čaj, máte-li něco „růžového“ vezměte s sebou ☺

přijďte všichni

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Milí waldorfští ...

Rádi bychom postupně **dotvořili a zkrášlili prostory ve škole** tak, aby se tu děti a každý z nás cítil příjemně.

Pokud se u **Vás najde** nevyužitá dřevěná knihovna, stolek s křesílky, popř. koberce a jiné zajímavé kousky nábytku a doplňků do interiéru, **nejlépe z přírodních materiálů**, budeme za ně moc rádi.

Pro děti **do klubu a družin uvítáme** časopisy ke čtení, potřeby k šití, pletení, háčkování atd.... Pokud doma máte podobný nevyužitý materiál, můžete nám jej donést. U nás ho jistě využijeme ☺

Děkujeme Vám za Vaši pomoc