

MASARYKOVA UNIVERZITA

FILOZOFICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogických věd

**Klíčové kompetence učitele waldorfské
školy**

Bakalářská práce

Brno 2010

Autor práce:
Bc. Markéta Kovářová

Vedoucí práce:
Mgr. Zuzana Šimberová

PROHLÁŠENÍ:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu literatury.

Souhlasím, aby práce byla uložena na Masarykově univerzitě v knihovně Filosofické fakulty a byla zpřístupněna ke studijním účelům.

V Brně, dne 1. května 2010

.....
Bc. Markéta Kovářová

PODĚKOVÁNÍ:

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí práce paní Mgr. Zuzaně Šemberové za odborné vedení, užitečné rady a připomínky a trpělivost projevenou při psaní této práce.

Dále bych chtěla poděkovat Mgr. Pavlu Chvojkovi a celému pedagogickému sboru Základní školy waldorfské v Pardubicích za praktické rady a pomoci při realizaci celého výzkumu. V neposlední řadě nesmím opomenout

poděkovat žákům této školy a jejich rodičům, bez jejichž spolupráce by tento text nemohl vzniknout.

Obsah

ÚVOD.....	6
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 KLÍČOVÉ KOMPETENCE.....	10
1.1 OBEČNÁ CHARAKTERISTIKA	10
1.2 OD KLÍČOVÝCH KVALIFIKACÍ KE KLÍČOVÝM KOMPETENCÍM	11
1.3 KLÍČOVÉ KOMPETENCE V EVROPSKÝCH SOUVISLOSTECH	13
2 VZDĚLÁVÁNÍ JEDINCE.....	14
2.1 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ- ŠKOLA JAKO INSTITUCE.....	15
2.1.1 <i>Identifikace klíčových kompetencí v souvislosti se základním vzděláváním ..</i>	<i>16</i>
2.1.2 <i>Restrukturalizace školského systému.....</i>	<i>17</i>
3 CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	19
3.1 ROZVOJ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ V RÁMCI CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	20
3.2 KLÍČOVÉ KOMPETENCE UČITELE.....	21
3.2.1 <i>Pedagogická příprava budoucích učitelů</i>	<i>22</i>
3.2.2 <i>Identifikace klíčových kompetencí učitele</i>	<i>24</i>
3.2.3 <i>Možnosti prohlubování klíčových kompetencí stávajících učitelů.....</i>	<i>28</i>
4 ZÁKLADNÍ RYSY WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY.....	30
4.1 ANTROPOSOFIE	30
4.1.1 <i>Výchova ke svobodě.....</i>	<i>31</i>
4.1.2 <i>Antroposofie a pedagogika</i>	<i>32</i>
4.2 CÍLE WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY.....	33
5 UČITEL WALDORFSKÉ ŠKOLY.....	35
5.1 JEDNOTLIVÉ KATEGORIE UČITELŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL WALDORFSKÝCH.....	36
5.2 OBEČNÁ CHARAKTERISTIKA UČITELE WALDORFSKÉ ŠKOLY	36
5.3 KOMPETENCE UČITELE WALDORFSKÉ ŠKOLY	38
5.3.1 <i>Principy waldorfské pedagogiky jako nástroj k získávání pedagogických kompetencí.....</i>	<i>40</i>
5.3.2 <i>Kompetence vycházející ze specifik waldorfské pedagogiky</i>	<i>47</i>
5.3.3 <i>Institucionální podpora a možnost dalšího vzdělávání</i>	<i>52</i>
6 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI.....	55
VÝZKUMNÁ ČÁST.....	57
7 METODOLOGIE VÝZKUMU	57
7.1 CÍL VÝZKUMU.....	58
7.2 VYTVOŘENÍ KONCEPTUÁLNÍHO RÁMCE.....	59
7.2.1 <i>Formulování výzkumného problému.....</i>	<i>59</i>
7.2.2 <i>Definování klíčových konceptů</i>	<i>59</i>
7.2.3 <i>Nastínění teoretického kontextu</i>	<i>60</i>
7.3 DEFINOVÁNÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK A STANOVENÍ HYPOTÉZ	61
7.3.1 <i>Výzkumné otázky.....</i>	<i>62</i>
7.3.2 <i>Hypotézy</i>	<i>62</i>
7.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	64

7.5	METODA SBĚRU DAT, ORGANIZACE A ZPŮSOB JEJICH ZAZNAMENÁVÁNÍ.....	64
7.5.1	<i>Písemné vyjádření</i>	65
7.5.2	<i>Pozorování</i>	66
7.5.3	<i>Rozhovor</i>	69
7.6	DESIGN KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU.....	71
8	VSTUP DO TERÉNU	71
9	ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	76
9.1	PRAKTICKÁ ROLE KOMPETENCÍ ODHALENÝCH V TEORETICKÉ ČÁSTI	76
9.1.1	<i>Učební plán</i>	76
9.1.2	<i>Motivace</i>	79
9.1.3	<i>Individuální přístup, kooperace a svoboda</i>	85
9.1.4	<i>Sebevýchova a rozvoj</i>	90
9.1.5	<i>Učitel doprovázející třídu po devět let</i>	91
9.1.6	<i>Učitel jako odborník</i>	94
9.1.7	<i>Rodinná škola</i>	97
9.2	NOVĚ OBJEVENÉ KOMPETENCE.....	102
9.2.1	<i>Kompetence vést třídu s integrovanými žáky</i>	103
10	DISKUZE	105
	ZÁVĚR	115
	POUŽITÉ ZDROJE	118
	RESUMÉ	124
	SUMMARY	124
	SEZNAM PŘÍLOH	126
	PŘÍLOHY	127

Úvod

V posledních letech se do podvědomí veřejnosti stále více dostávají tzv. alternativní školy¹. Alternativní proto, že se svým obsahem, formou vyučování či celkovou koncepcí a přístupem učitelů k žákům odlišují od škol běžného typu. Mezi alternativními školami se pak ve značné míře prosazuje i škola waldorfského typu, na jejímž pozadí pak vzniká právě tato práce.

Waldorfské školy se taktéž v poslední době prosazují nejen mezi školami alternativními, ale hrají čím dál tím častěji významnou roli i v rámci všech škol ostatních. Proč však jejich popularita za poslední dobu takto stoupá? Důvodů k tomu je hned několik. Waldorfské školy se jednak snaží být v neustálém kontaktu se širokou veřejností a při příležitostech různých slavností seznamují posluchače se svými cíly a školním systémem. Ale nejen díky těmto činnostem, kdy se mnohé z milníků, které o této škole kolují (například horší uplatnění žáků základních škol při pozdějším středoškolském studiu), uvádějí na pravou míru², se waldorfské školy dostávají do podvědomí lidí. V dnešním světě spousta rodičů hledají možnosti vzdělávání svých dětí právě stylem, kdy se škola aktivně snaží přistupovat k žákovi s apelací na jeho individualitu a snaží se ji rozvíjet v mnoha směrech. Není proto divu, že dnes mnozí z rodičů volí tuto základní školu, neboť je pro ně příslibem právě onoho žádoucího zacházení s žákem, tedy stylem, kterého by se mu na jiných školách dostat nemuselo.

Není ale zvýšená popularita waldorfské školy pro mne byla určující při volbě tématu této práce. Kromě toho, že se školou tohoto typu mám své zkušenosti (ať již z pohledu rodiny žáka- synovec navštěvuje právě tento typ

¹ Průcha, Walterová a Mareš (2003) tento termín chápou jako pojem, který zahrnuje všechny typy škol, které se odlišují od hlavního proudu škol standardních. Tato odlišnost se může projevit v kterémkoliv směru, ať už je to obsah vzdělávání, organizace, metody výuky, hodnocení atd. Toto chápání není nijak omezeno na to, že by škola jako taková musela být zřizována pouze soukromým subjektem, jak je jí mnohdy mylně přisuzováno, ale naopak se jedná o všechny školy, které mají výše zmíněný podstatný rys, tedy že jsou odlišné od hlavního proudu. Průcha (2004) pak dále tyto školy označuje jako mnohovýznamový, nejčastěji se pro ně používají takové ekvivalenty jako škola „netradiční“, „volná škola“ či „škola svobodná“.

² Úspěšnost žáků ZŠ waldorfská Pardubice při přijímacím řízení na střední školy je uveden v příloze (viz tabulka č. 1 a 2)

základní školy, tak z pozice aktéra zajišťujícího výchovu dítěte v této instituci- na této škole jsem prováděla řadu svých praxí- od pedagogicko-psychologické po vlastní pedagogickou), pro mne bylo v tomto ohledu velmi zásadní to, že jsem již svou předchozí bakalářskou práci³ zacílila právě na tuto školu a výzkum, ve kterém se zjišťovalo třídní klima na školách tohoto typu, poodhalil témata, která by stála za to zpracovat v samostatné práci. Proto jsem se i nyní rozhodla svou práci orientovat na pedagogiku waldorfských škol.

Jak již čtenář může tušit, tematika této práce bude postavena na pozadí waldorfské školy, avšak pokusíme se na problematiku nahlížet pod úhlem odlišným a více specifickým, než jak tomu bylo činěno doposud. Domnívám se totiž, že o waldorfských školách jako takových, jejich konceptu, stylu vyučování či dalších odlišnostech, toho bylo v odborné literatuře napsáno spousta⁴, tudíž by další takováto práce nepřinesla žádné nové zásadní poznatky. Proto, když se v předchozím výzkumu výše zmíněné bakalářské práce odkryla možnost zacílit další bádání na konkrétní jednotku waldorfské pedagogiky, byl to pro mne jen další moment, proč práci orientovat právě směrem, který se specifickěji bude věnovat konkrétnímu tématu na pozadí waldorfských škol.

Ve výzkumu předešlé práce, který se jako na jeden z faktorů podílejících se na utváření klimatu třídy waldorfské školy zaměřil na roli učitele v tomto procesu, se odhalila zajímavá věc. Koncepte učitele doprovázejícího dítě po celou dobu jeho školní docházky, zde byla vnímána jako klíčová pro utváření pozitivního vztahu mezi žákem a učitelem, přičemž se pak tento vztah měl dále odrážet na celkově příznivém klimatu celé školní třídy. Bohužel se však ukázalo, že právě na Základní škole waldorfské v Pardubicích, kde výzkum probíhal, aspekt Steinerovi pedagogiky⁵ není naplňován tak, jak bylo v původních Steinerových vizích nastiňováno. Na

³ Hladíková, Markéta, *Specifika třídního klimatu na waldorfské škole*. Brno: Pedagogická fakulta MU, 2008, 77 s., 3 s. příloh, Vedoucí práce Mgr. et Mgr. Jan Mareš

⁴ Grecmanová, Urbanovská 1996; Carlgren 1991; Pol 1995 atd.

⁵ Rudolf Steiner- zakladatel antroposofie neboli vědy duchovní, která se stala výchozím myšlenkovým konceptem pro Steinerovu waldorfskou pedagogiku, jež se uplatňuje právě na waldorfských školách

pardubické základní škole totiž z mnoha důvodů u dvou ze tří zkoumaných tříd bylo porušeno, ať již k tomu byly důvody jakékoliv, pravidlo jednoho učitele po celou dobu základní devítileté školní docházky. I přes tento, na první pohled zásadní, nedostatek však z výzkumu nakonec vyplynulo, že vize pozitivního vztahu mezi učitelem a žákem je na této škole naplňována více než stoprocentně. Proto tedy v tomto ohledu musela být přetransformována základní hypotéza, a tedy to, že pozitivního vztahu učitel-žák, se dosahuje právě především díky dlouhodobé kooperaci. Z výpovědi respondentů tedy spíše vyplynulo, že waldorfská pedagogiky a její možnosti, které nabízí nejen žákům, ale i učitelům samotným, přitahuje právě takový tip učitelů, kteří díky svým osobnostním a charakterovým vlastnostem velmi dobře naplňují Steinerovy představy o učiteli waldorfské školy, který se aktivně podílí na utváření kvalitního vztahu mezi ním samotným a žákem a zároveň také podporují individuální rozvoj žáka samotného. V konceptu waldorfské pedagogiky jsou pak právě tyto vlastnosti, které by měl učitel přirozeně vykazovat, dále rozvíjeny a je více než žádoucí, aby se učitel sám v tomto ohledu dále zdokonaloval a pracoval na sobě samém.

Tyto výsledky mě vedly k zamyšlením se nad tématem, jaké tedy vlastnosti a schopnosti by měl učitel waldorfské školy mít. Budu-li hovořit jazykem dnes velmi populárním, tážeme se tedy po tzv. klíčových kompetencích učitele waldorfské školy. Stále ještě poměrně široké téma klíčových kompetencí učitele této školy si dále zúžíme zaměřením se na učitele školy základní.

Tato práce je tedy zaměřena na zjištění základních charakteristik, kterými by měl učitel waldorfské školy disponovat. Hovoříme-li o cíli práce, jedná se pak především o to, vymezit na základě odborných publikací o waldorfské pedagogice, klíčové kompetence těchto učitelů, a jejich následné důkladné prozkoumání a uvedení do logických souvislostí. Dále se zaměříme na vymezení i těch kompetencí, které jsou žádoucí i u učitelů škol běžných, avšak v prostředí waldorfské školy tyto kompetence získávají jakousi specifičnost, která je v úzké návaznosti na odlišnou koncepci

vyučování a která v prostředí waldorfské pedagogiky může mít i jiný než prvoplánově sledovaný vliv. Pokusíme se i objasnit a zhodnotit tyto specifčnosti právě v komparaci s jinak standardním pojetím kompetencí učitelů základních škol.

Teoretický úvod do tématu zahajuje část týkající se obecného nastínění klíčových kompetencí a jejich významu pro dnešní svět. Jsou zde vyloženy základní pojmy, dotýkající se tématu celé práce, uvedeny definice, které jsou dávány do souvislostí s hlavní problematikou. Obecné vymezení základních pojmů je zde zařazeno právě z toho důvodu, aby později při vysvětlování hlubších a podrobnějších souvislostí, nedocházelo ke špatné interpretaci v důsledku odlišného chápání jevu. V druhé části se pak zaměřujeme již na teoretické vymezení charakteristiky klíčových kompetencí učitele waldorfské školy, které jsou vytypovávány na bázi odborné literatury, která byla o waldorfských školách napsána.

Výzkumnou část pak můžeme chápat jako jakési aplikační vyústění části teoretické. Vytypované charakteristiky, jsou podrobovány výzkumu, kde jsou nahlíženy v souvislosti s jejich aplikací do praxe, podrobnou konfrontací s realitou, jež je nahlížena z několika úhlů pohledu (učitel, žák, rodič a nezávislý pozorovatel). V této části se snažíme poodhalit, které vytypované kompetence považují účastníci výzkumu za klíčové a které naopak za marginální. V závěru jsou pak výsledky zhodnoceny a diskutovány na pozadí dosavadních zjištění o kompetencích učitelů základních škol, tedy oblasti, která v současné době prožívá zásadní transformaci a maximální rozvoj.

Teoretická část

1 Klíčové kompetence

Tento oddíl s názvem „Klíčové kompetence“ chápeme jako jakýsi vstupní bod do celé problematiky. Ještě než totiž přistoupíme k specifickým částem tématu, považuji za velmi nutné vysvětlit některé základní pojmy, které jsou pro téma stěžejní a bez jejichž znalostí bychom neměli na co navazovat. Nejprve tedy definujeme pojem klíčové kompetence, poté se zaměříme na historii vzniku tohoto pojmu a v neposlední řadě je nastíníme v evropském kontextu. Problematiku tak tedy začínáme nastiňovat v poměrně širokém pojetí, avšak později pak díky tomuto oddílu budeme moci celistvě chápat jednotlivé souvislosti mezi tématy.

1.1 Obecná charakteristika

V této kapitole si nyní definujeme, co znamená pojem klíčové kompetence, jaký je jejich význam pro současnou moderní pedagogiku, jaká je jejich koncepce a další témata s tím související.

Občanské sdružení Prosperita definuje klíčové kompetence takto: *„Klíčové kompetence jsou vědomosti, dovednosti a návyky, které jsou rozhodující pro úspěšné uplatnění na trhu práce a v konečném důsledku pro spokojený život v moderní demokratické společnosti...“*. (Prosperita, 2010)

Jinak pak tento pojem definoval Výzkumný ústav pedagogický v Praze (Hučínová, 2010a): *„Klíčové kompetence jsou chápány jako přenosný a multifunkční soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a budoucí úspěšnou zaměstnatelnost. Základy*

těchto klíčových kompetencí by měly být osvojeny v průběhu povinné školní docházky a měly by vytvářet východisko pro další vzdělávání v rámci celoživotního učení.“

V podstatě lze obě předešlé definice ztotožnit pod tuto, kterou nám nabízí Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 99) jedná se o: „...soubor požadavků na vzdělávání, zahrnující podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti univerzálně použitelné v běžných pracovních a životních situacích.“

Myšlenka klíčových kompetencí, tak jak ji vidíme dnes, je chápána ne jako koncept vzdělávání, ale spíše jako jakýsi učební krok pro rozvoj osobnosti v různých směrech právě v rámci výchovy a vzdělávání. Lze tedy říci, že klíčové kompetence jako takové jsou víceméně obsahově neutrální. Jinými slovy řečeno mají široké pole působení a neomezují se jen na konkrétní obsah, pro nějž by měly být určeny. Jejich aplikace do reality je však vždy nutné vázat ke konkrétní činnosti. Nelze se jim tedy naučit jinak než jejich praktikováním na konkrétních případech. V praxi jsou pak ale využitelné i pro jiné situace, neboť jejich obsah je velmi rozsáhlý a univerzální. Samozřejmě že získávání klíčových kompetencí není otázkou jednorázovou. Tento proces by se dal spíše popsat jako celoživotní, který je definován dynamikou nového učení a přeučování. (Belz, Siegrist, 2001)

1.2 Od klíčových kvalifikací ke klíčovým kompetencím

Nyní se podíváme na pojmy si navzájem velmi blízké, a tedy na již zmiňované kompetence a kvalifikace⁶. Z definicí výše zmíněných by se dalo říci, že jsou tyto dva pojmy téměř zaměnitelné. Často tomu tak i bývá činěno, avšak odborná veřejnost spíše nabádá k tomu, aby byl mezi zmíněnými pojmy hledán určitý vztah. Například v dokumentech Evropské

⁶ Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 110): „Způsobilost pro vykonávání určitého povolání nebo pro sjednaný druh určité pracovní činnosti, a to s předepsaným stupněm složitosti, přesnosti a namáhavosti práce a ve vyžadované kvalitě.“

Unie se k sobě tyto pojmy velmi blíží, přičemž někdy skutečně bývají ztotožňovány, ale spíše je lze zde chápat tak, že je kvalifikace brána jako odborný předpoklad nutný k výkonu určité profese, který je založen na osvojení si kompetencí neboli způsobilostí. Oba pojmy jsou v současnosti právě používány s přívlastkem klíčové, a jsou systematicky zařazovány do vzdělávací politiky a částečně i politiky samotné. (Veteška, Tureckiová, 2007)

Jako první popsal tzv. „klíčové kvalifikace D. Mertens v publikaci Schlüsselqualifikationen- Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. (Veteška, Tureckiová, 2007). V obecném pojetí se však o fenoménu klíčových kompetencí vyskytují zmínky již od 70. let 20. Století. Teprve ale Mertens začíná v souvislosti s tímto pojmem hovořit o trhu práce a zaměstnatelnosti. (Hučínová, 2010b)

Kvalifikacemi je Mertens nazývá právě proto, že *„...pomáhají vyrovnávat se se skutečností a zvládat tudíž nároky flexibilního světa práce.“* (cit. podle Veteška, Tureckiová, 2007, s. 43)

Klíčové kvalifikace se pak začaly hojně využívat zejména v systému rekvalifikací neboli dalším profesním vzdělávání. V tomto ohledu se tedy staly jakousi součástí vzdělávací politiky a postupně se s nimi začalo, zejména v evropském kontextu, počítat i v celkové koncepci vzdělávací politiky, kde zasahují do všech jejích sfér. K dalšímu posunu pak došlo zejména tehdy, když se začalo mluvit již o klíčových kompetencích, ne kvalifikacích, kdy se schopnosti jedince nevztahovaly jen k určitému pracovnímu místu, ale staly se jakousi obecninou, napomáhající mu se uplatnit na trhu práce. Klíčové kompetence jsou tedy v současnosti chápány jako jakýsi nový směr v souvislosti s přeměnami obsahu vzdělávání. (Veteška, Tureckiová (2007)

1.3 Klíčové kompetence v evropských souvislostech

Důvody, proč se jednotlivé instituce začaly o nově vzniklý fenomén zajímat, jsou prosté. Ve společnosti byly velmi patrné rozdíly v dosažených výsledcích vzdělávání, které v onu dobu vyvolaly značný rozruch. Spekulovalo se právě o míře efektivity vzdělávání ve školských systémech.

Hučínová (2010b): *„Většina evropských zemí se shodla na tom, že k tomu, aby byli dnešní lidé dobře připraveni na další profesní i osobní život a dovedli se plnohodnotně zapojit do dění ve společnosti, je nutné, aby byli připraveni na celoživotní učení.“*

To bylo jedním z důvodů, proč se evropská kurikula začala více zaměřovat na aplikaci požadovaných vědomostí a dovedností do praxe, nežli na pouhé předávání znalostí žákovské a studentské generaci. Je zde velmi patrná snaha zajistit pro mladou generaci (zejména pak pro absolventy) takové podmínky, které by jim usnadnily jejich uplatnění na trhu práce a následný vstup do pracovního procesu. (Hučínová, 2010b)

V souvislosti pak s touto snahou se realizovaly mnohé mezinárodní aktivity a Evropská unie na lisabonském jednání Rady Evropy v březnu 2000 (tzv. lisabonský proces) definovala pro rok 2010 nový strategický cíl – Evropa se má stát *„nejkonkurenceschopnější a nejdynamičtější ekonomikou na světě, která čerpá ze znalostí a je schopna nepřetržitého hospodářského růstu při současném dosažení většího množství lepších pracovních příležitostí a větší sociální soudržnosti“* (cit. podle Hučínová, 2010c)

V souvislosti s tímto stanoveným strategickým cílem se pak samozřejmě musely provést i jiné další nezbytné úpravy s tím spjaté. V první řadě to byla transformace evropské ekonomiky a také (a to hlavně) modernizace systému vzdělávání. Právě kvůli těmto změnám pak byly v březnu 2001 stanoveny 3 strategické cíle, které byly dále rozpracovány do 13 dílčích cílů (Hučínová, 2010b)

Prvním z těchto cílů se pak právě stalo „*zlepšení kvality a efektivity systémů vzdělávání a odborné přípravy v EU*“ (cit. podle Veteška, Tureckiová, 2008, s. 40), přičemž právě tento cíl zahrnoval požadavek na rozvíjení klíčových kompetencí. Tyto nové cíle pak byly zařazeny i do tzv. Rámcových vzdělávacích programů (RVP)⁷, jimiž se v souvislosti s klíčovými kompetencemi budeme podrobněji zabývat v kapitole „Klíčové kompetence v Rámcových vzdělávacích programech“. Druhým cílem pak je „*zajištění kvality a efektivity systémů vzdělávání a odborné přípravy pro všechny*“ (cit. podle Veteška, Tureckiová, 2008, s. 40). A posledním sledovaným cílem je „*Otevření systému vzdělávání a odborné přípravy okolnímu světu*“ (cit. podle Veteška, Tureckiová, 2008, s. 40)

2 Vzdělávání jedince

V této části ještě stále zůstaneme v poměrně obecných rovinách. Zaměříme se zde především na roli klíčových kompetencí v dnešním systému školství a pozdějším životě dětí a vymezíme si zde některé základní charakteristiky. Tuto pasáž považuji za nutné do práce začlenit zejména z toho důvodu, že se klíčové kompetence staly jakousi alfa-omegou nejen světa práce, ale i jiných důležitých oblastí a jejich získání představuje pro člověka dnešního světa pomyslnou startovací dovednost, s níž se prezentuje ostatním. V podstatě lze říci, že klíčové kompetence by se měly stát jakousi základní občanskou vybaveností, na které pak dále jedinec může stavět a tyto kompetence dále rozvíjet ve specifickém oboru pro něj důležitém. Z tohoto důvodu je tedy pasáž zaměřující se na získávaná základních kompetencí začleněna do této práce, neboť pochopení základního kamene celé věci je nezbytné pro další srozumitelnější pochopení celého konceptu.

⁷ Celý dokument RVP pro Základní vzdělávání je dostupný na: <http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv> (zdroj: RVP ZV [online]. Praha: RVP Metodický portal, 2010. [cit. 2010-05-01]. Dostupný z: < <http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv> >

2.1 Školní vzdělávání- škola jako instituce

Již v předchozím oddíle bylo nastíněno, že v současnosti se jakýmsi měřítkem úspěchu člověka ve světě stávají nejen jeho vědomosti, ale že důležité jsou v tomto ohledu i kritéria, sestávající se z jeho vlastností, dovedností a návyků. Škola se pak pro mladého člověka má stát institucí, která mu zabezpečuje samostatný vývoj, kde se jako budoucí pracovník systematicky připravuje na svět práce, který ho čeká po dokončení studií. Škola má představovat jakési prostředí, kde se jedinec může realizovat a kde je mu umožněn rozvoj kritického myšlení a veškeré jeho inteligence.

Kolibová (1997) tuto inteligenci dělí na:

- Inteligenci analytickou, která je nezbytná k řešení problémů a zaujetí stanovisek
- Inteligenci kreativní, která je předpokladem k řešení netradičních, rizikových situací
- Inteligenci praktickou, které je zapotřebí při přenášení teorií do praxe a jejich využití pro řešení praktických problémů

Škola by se pak měla stát právě takovým místem, které je svým žákům nápomocné při učení se těmto schopnostem. Úkolem školské instituce je vytvářet pro žáky a studenty modelové situace, které by mohly na trhu práce vzniknout a dát jim tak možnost tyto situace v experimentálních podmínkách řešit. (Kolibová, 1997)

Když žák získá tyto základní kompetence, bude pak mít v pozdějším životě na čem stavět a získání kompetencí důležitých pro jeho konkrétně zvolenou profesi pro něj bude do velké míry snazší.

2.1.1 Identifikace klíčových kompetencí v souvislosti se základním vzděláváním

Doposud jsme zde stále hovořili o jakémisi souboru klíčových kompetencí, které jsou začleněny do základního vzdělávání, avšak nikde nebylo přesně vymezeno, o které kompetence se jedná. Proto bychom se nyní v této části zaměřili právě na tuto problematiku.

Evropskou komisí bylo pro etapu základního vzdělávání stanoveno osm oblastí klíčových kompetencí. To, že byla Evropskou komisí rozpracována právě etapa základního vzdělávání, se učinilo z toho důvodu, protože touto etapou vzdělávání projde valná většina žáků a osvojení základů klíčových kompetencí je tak proto možné u nich zajistit. Dále se pak předpokládá, že při vzdělávání dospělých se budou tyto nabyté kompetence opět rozvíjet právě s ohledem na to, do jaké profesní oblasti se dostanou a jakou pozici budou v pracovním procesu zastávat.

Jak již bylo zmíněno, stanovilo se osm základních kompetencí, kterými by měl disponovat každý člověk, čímž se tak alespoň částečně zajišťuje rovnost šancí na trhu práce. Vzhledem k tomu, že názvy jednotlivých kompetencí, které byly stanoveny jako základní, jsou anglofonního charakteru, je zde u některých z nich do značné míry obtížnější postihnout přesný význam. Kolikrát v češtině ani neexistuje slovo mající stejný nebo podobný význam jako slovo anglické, zvolené pro tu kterou kompetenci. Proto se osm základních kompetencí doplnilo ještě o krátkou definici, v níž je příslušný obsah dané kompetence nastíněn (zvláště u každé z nich jsou pak rozpracovány složky: vědomosti, dovednosti, postoje)

Osm klíčových kompetencí je rozděleno do dvou pomyslných skupin, a sice na kompetence, které se vztahují ke konkrétním disciplínám, resp. vyučovacím předmětům, a na kompetence tzv. nadpředmětové.

Jedná se o kombinaci dvou modelů, se kterými se lze setkat v mezinárodních studiích i v současných evropských kurikulích. V rámci každé oblasti je pak popsáno, jakými vědomostmi, dovednostmi a postoji by měli žáci na konci povinné školní docházky disponovat. Vzhledem k odlišné terminologii nemusí jednotlivé termíny vždy odpovídat významu v české odborné terminologii.

Jaké kompetence to tedy jsou? Jedná se o následující schopnosti:

- Komunikace v mateřském jazyce
- Komunikace v cizím jazyce
- Matematická gramotnost a kompetence v oblasti přírodních věd a technologií
- Kompetence v oblasti informační a komunikační technologie
- Učit se učit (kompetence k učení, v orig. learning to learn)
- Interpersonální sociální a občanské kompetence
- Podnikatelské dovednosti (v orig. entrepreneurship)
- Kulturní rozhled (v orig. cultural awareness)

(Hučínová, 2010a)⁸

2.1.2 Restrukturalizace školského systému

Jak již bylo v předchozích kapitolách nastíněno, evropské instituce zodpovědné za školní vzdělávání a politiku si jsou velmi dobře vědomy významu vzdělávání nejen teoretického, ale i praktického, neboli vzdělávání v oblasti dovedností. Tento nový poznatek přiměl příslušné instituce přistoupit k tématu zodpovědně a prakticky reagovat na objevené poznatky. Situaci řeší i z toho důvodu, že z ekonomických hledisek je pro ně velmi žádoucí to, aby občané jejich země byli konkurenceschopní na trhu práce a

⁸ Tabulka přesně stanovených definic k jednotlivým klíčovým kompetencím je uvedena v příloze (příloha č. 3)

dokázali se uplatnit ve své vybrané profesi a mít pomyslnou startovací linii shodnou se všemi ostatními. Restrukturalizace školského systému ve smyslu začlenění klíčových kompetencí již do základního školního vzdělávání pak byla nasnadě.

Spilková (2007) celou věc nahlíží následovně. Systém nového kurikulárního dokumentu českého škol pro základní vzdělávání představuje obrat v pojetí základních cílů školy. Zejména se jedná o přetransformování cílů vzdělávání, kde se namísto tradiční koncepce vědomosti- dovednosti- návyky nyní zdůrazňují hlavně dovednosti, postoje, hodnoty a vědomosti. Obrat je tedy činěn od pouhé kognice (která však neustupuje do pozadí, jen se k ní přistupuje nyní z odlišného úhlu, a tedy, že jedinec by měl své kognitivní poznatky získávat především ze své vlastní aktivní činnosti) k zaměření se na rozvoj emoční, volní, sociální a mravní stránky jedince. Za základní cíl vzdělávání se nyní klade především již zmiňovaný rozvoj klíčových kompetencí jedinců. Prosazení nových cílů v základním vzdělávání a začlenění do Rámcových vzdělávacích programů však se sebou přináší i výraznou proměnu nároků na procesy vyučování a učení. Nová didaktická koncepce vyučování je tedy k úspěšnému zvládnutí vytýčených cílů nezbytná. (In Kratochvílová, Horká 2007)

2.1.2.1 Klíčové kompetence v Rámcových vzdělávacích programech

Školský zákon⁹ v tomto případě vytvořil jakýsi legislativní rámec pro to, aby „...si žáci mohli osvojit potřebnou strategii učení, aby mohli tvořivě myslet, řešit přiměřené problémy a účinně komunikovat.“ (cit. podle Veteška, Tureckiová, 2008, s. 67). Školský zákon se pak dále zabývá vytvářením Rámcových vzdělávacích programů, které „...stanovují zejména konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání, a to všeobecného a odborného podle zaměření daného oboru vzdělávání, jeho organizační

⁹ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

uspořádání, profesní profil, podmínky průběhu a ukončení vzdělávání, zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů...“

(cit. podle Veteška, Tureckiová, 2008, s 67- 68)

Jednotlivé školní vzdělávací programy dávají školám možnost obecný koncept rámcových vzdělávacích programů a klíčových kompetencí v nich obsažených uchopit podle svého a ztvárnit je tak svým jedinečným způsobem, který se však nadále zakládá na dodržování pravidla distancujícího se od jednostranného paměťového učení, a naopak zdůrazňujícího užívání moderních vyučovacích metod, které žákům umožní aktivně se spolupodílet na svém vlastním vzdělávání. (Veteška, Tureckiová, 2008)

Dle Vetešky a Tureckiové (2008, s. 69) Rámcové vzdělávací programy:

- *„Vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě*
- *Vycházejí z koncepce celoživotního učení*
- *Formulují očekávanou úroveň vzdělávání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání*
- *Podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání“*

3 Celoživotní vzdělávání

Předchozí oddíl se ve velké míře věnoval především klíčovým kompetencím, které člověk získává v rámci základního vzdělávání, avšak také zde bylo neustále zmiňováno, že toto je jen jakousi pomyslnou linií, která by se pro všechny měla stát základní při pozdějším uplatňování se v sociálních, pracovních či dalších vztazích, a že proces učení je v tomto

případě vskutku celoživotní, neboť klíčové kompetence vyžadují neustálé rozvíjení do svých specifikací, které člověk ve svém konkrétním zaměstnání bude potřebovat. V tomto oddíle se proto tedy zaměříme právě na onu problematiku následného rozvíjení klíčových kompetencí v dalším životě člověka. Nejprve obecně, abychom se od toho dále mohli „odrazit“ a věnovat se rozvoji kompetencí učitele.

3.1 Rozvoj klíčových kompetencí v rámci celoživotního vzdělávání

Belz a Siegrist (2001) se ve své publikaci zaměřují na jakýsi nástin kurzu rozvíjení klíčových kompetencí v rámci celoživotního učení.

Jelikož těchto dovedností lze nabývat jen v interakci s dalšími jedinci na základě vytváření modelových situací, nejedná se tedy jen o kurzy jednotlivců, ale skupin osob, které v tomto kontextu pro jednotlivce vytváří jakousi podpůrnou sociální síť vztahů, kterou řada lidí postrádá a která je mnohým nápomocna při procesu získávání sebedůvěry v jednotlivých klíčových oblastech.

Kurzy by měly být koncipovány vyváženou integrací „outdoorových“ a „indoorových“ aktivit, her a dílnách, jejichž prostřednictvím si jednotlivec rozvíjí komunikaci v teamu, vzájemnou spolupráci a prožívá nové věci. Prostřednictvím toho, co si na vlastní kůži účastník zažije, tak pak má možnost se něco dozvědět nejen o ostatních lidech, nýbrž i o sobě samém.

Marco Siegrist pak na základě dlouhodobé analýzy inzerátů nabízejících zaměstnání vymezil tři základní roviny kompetencí, ve kterých by měl člověk své schopnosti rozvíjet. Jsou jimi:

1. *sociální kompetence*, které jsou v dnešní době především potřebné v souvislosti s propojováním oddělení, s týmovou prací ve výrobě či

prací na projektech. Patří sem především schopnost týmové práce, schopnost kooperovat s ostatními, schopnost čelit konfliktním situacím a komunikativnost.

2. *kompetence ve vztahu k vlastní osobě*. Zde se jedná především o postoj sama k sobě a řízení své vlastní osoby. Důraz je kladen na rozvíjení schopnosti být svým vlastním manažerem, schopnosti reflexe vůči sobě samému, vědomé rozvíjení vlastních hodnot a lidského obrazu a v neposlední řadě také schopnosti posuzovat sám sebe a dále se rozvíjet.
3. *kompetence v oblasti metod*. Tou se pak rozumí schopnost plánovitě, se zaměřením na cíl, uplatňovat odborné znalosti, analyzovat a postupovat systematicky, schopnost vypracovávat tvořivá a neortodoxní řešení, schopnost strukturovat a klasifikovat nové informace, dovednost dát věci do správného kontextu a poznávat souvislosti, zvažovat šance a rizika a kriticky přezkoumávat zavedené inovace.

Jak je vidno, kompetence sestávají z nejrůznějších schopností (v praxi jsou pak především požadovány schopnosti: *komunikace a kooperace, řešení problému a tvořivost, samostatnost a výkonnost, odpovědnost, přemýšlení a učení, argumentace a hodnocení*) a vzájemného ovlivňování. Získávají se reflexivně, neboť právě reflexe je známkou kritického uvažování. Reflexí je pak především míněno porovnávání a spojování jednotlivých rovin schopností se zřetelem na vlastní hodnotovou škálu a na individuální cíle. (Belz, Siegrist, 2001)

3.2 Klíčové kompetence učitele

V předchozím odstavci byla stále ještě obecně nastiňována možnost rozvíjení klíčových kompetencí v rámci celoživotního vzdělávání. Nyní se již tedy konečně dostáváme do rovin více konkrétních, a tedy k možnostem rozvíjení a dalšího prohlubování klíčových kompetencí učitele. Pro každé zaměstnání je logicky nutné disponovat jinými schopnosti, dovednostmi a

návyky, které jedinec může stavět a dále je rozvíjet, na základních kamenech klíčových kompetencí, které v průběhu života získal.

V tomto oddílu je mnohdy místo klíčových kompetencí učitele použit výraz pedagogické kompetence, který v tomto pojednání znamená v podstatě totéž. Taktéž s větší zacíleností na konkrétní pracovní místo se nám již dříve zmiňované blízké pojmy kvalifikace a kompetence potkávají na poli tak úzkém, že je zde v tomto kontextu můžeme téměř zaměňovat.

3.2.1 Pedagogická příprava budoucích učitelů

V souvislosti se začleněním klíčových kompetencí do RVP základního vzdělávání, je nutné přetransformovat i stávající didaktickou koncepci výuky. Spilková (2007): *„Obrat k dítěti, změny v pojetí dítěte a docenění významu kvalitně prožitého dětství pro další život mají zásadní vliv na proměny pojetí dítěte v roli žáka, na přístup učitele k němu, na proměny v komunikaci a interakci ve škole; základem je partnerský přístup k dítěti založený na úctě, respektu, vzájemné důvěře, toleranci, na porozumění potřebám dítěte a citlivé orientaci v jeho schopnostech a potřebách.“* (In Kratochvílová, Horká, 2007, s. 10).

Spilková (2007) se pak také dále zmiňuje o nutnosti přechodu od transmisivního¹⁰ pojetí vyučování ke konstruktivistickému¹¹. S tímto přechodem pak také souvisí změna formy práce ve vyučování, tedy místo

¹⁰ Spilková (2007): *„... podstatou je předávání poznatků v hotové podobě prostřednictvím verbálních metod a frontální organizace výuky...“* (In Kratochvílová, Horká, 2007, s. 10). Charakter transmisivního vyučování lze také vyjádřit jako takové, kde učitel vystupuje v roli kompetentní osoby, která je garantem pravdy a přichází proto, aby své vědomosti žákům předala. (Šimoník, 2005)

¹¹ *„... poznávání se děje konstruováním tak, že si poznávací subjekt spojuje fragmenty informací z vnějšího prostředí do smysluplných struktur a provádí s nimi mentální operace odpovídající úrovni jeho kognitivního vývoje.“* (cit. podle Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 105-106). Šimoník (2005) chápe pak tento model jako takový, kde učitel vystupuje jako garant metody, snaží se žáky přimět k takovým aktivitám, pomocí nichž by mohli dosáhnout co nejvyšší úrovně. Žáci jsou zde složkou aktivní.

tradiční frontální výuky¹² do vyučování zařadit i skupinovou práci-kooperativní učení. (In Kratochvílová, Horká, 2007)

Z předešlého jasně vyplývá, že stávající změny v konceptu vyučování se nutně musely odrazit i v druhé stránce věci, tedy v učitelské profesi jako takové. Od učitelů se nyní očekává, že jsou na nastalé změny řádně připraveni a že budou disponovat takovými dovednostmi, vlastnostmi a návyky, které umožní vzdělávat žáka v duchu rozvoje jeho klíčových kompetencí. Proto bylo nutné v tomto ohledu učinit jisté koncepční změny ve vzdělávání učitelů. Učitel už by neměl být jen odborníkem na vybraný předmět, ale jeho vzdělávání by se mělo ubírat i cestou důkladné pedagogické přípravy na učitelskou profesi. Proto do univerzitního vzdělávání budoucích učitelů byly začleněny následující strategie, který by měly naplnit celkový koncept změn. Jedná se o: kvalitní metody a techniky výběru uchazečů o pedagogické studium, institucionalizace učitelských vzdělávacích programů, specifikování obsahu, zkvalitňování praktických zkušeností studentů, zkvalitnění úrovně vzdělavatelů a kvalitní evaluace učitelského vzdělávání.

(Švec, 1999)

Zařazením pedagogických a psychologických předmětů do studií je v tomto ohledu více než žádoucí. Avšak jak vyplynulo z výzkumu Švece (2002) je prozatím na vysokých školách tato problematika do vzdělávání začleněna spíše teoreticky a nesetkává se tak u studentů s valným ohodnocením. Studenty tyto předměty příliš neoslovují a nevytvářejí si tak základ pro osvojování si dovedností řešit pedagogické situace. (In Švec a kol, 2002)

K řešení pedagogických situací pak napomáhají zejména praxe studentů, kde přicházejí do přímého kontaktu s žáky a mohou zde tak své nabyté vědomosti uplatnit. V současném vzdělávání učitelů se tedy velký důraz klade na pedagogické praxe, které by však neměly převažovat nad

¹² „Tradiční způsob vyučování, v němž učitel pracuje hromadně se všemi žáky ve třídě jednou společnou formou, se stejným obsahem činnosti.“ (cit. podle Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 66)

teoretickými poznatky, ale naopak by s touto složkou měly tvořit vyrovnanou dvojici, funkčně propojenou a navzájem navazující. Teprve tehdy se může utvořit vize systematicky připraveného všemi kompetencemi disponujícího budoucího učitele. (Havel, Šimoník, 2006)

U studentů pedagogických fakult a potažmo začínajících pedagogů jsou především důležité dovednosti¹³ didaktické, která „... úzce souvisí s dovednostmi rozhodovat o náročnějších životních situacích, dovednostmi porozumět druhému, dovednostmi srozumitelně jednat atd.“ (cit. podle Švec, 1998, s. 104)

3.2.2 Identifikace klíčových kompetencí učitele

Po nastínění konceptu získávání pedagogických kompetencí v rámci pregraduálního studia, bychom si nyní tyto kompetence měli jasně vymezit. V různých statích se různí autoři ubírají odlišnými směry v definici klíčových pedagogických kompetencí. V zásadě se však všechny realizují na pozadí akceptace změn nastalých v systému základního vzdělávání. Nyní si tedy některé představy přiblížíme.

Pedagogický slovník kompetenci učitele definuje jako: „*Soubor profesních dovedností a dispozic, kterými á být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.*“ (cit. podle Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 103)

Obvykle je uváděno rozdělení kompetencí do dvou základních oblastí. První z nich je kompetence osobnostní, do níž jsou zahrnuty takové charakteristiky jako je zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, kooperovat, sociální vnímavost a sebereflexe. Druhou základní kategorií jsou pak kompetence profesní, které se už více vztahují k znalosti

¹³ V. Švec v této publikaci používá pojem „dovednosti“, avšak z definice uvedené v úvodních kapitolách jej lze v tomto kontextu shodně interpretovat jako „kompetence“

vyučovaného předmětu. Mezi těmito dvěma kategoriemi se pak v posledních letech vyskytují takové kompetence, jako je kompetence komunikativní, řídicí, diagnostické atd. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003)

Pro tvořivou práci učitele je nezbytný velmi obsáhlý soubor kompetencí, které však nejsou jen a pouze didaktického či odborného charakteru (jak již bylo uváděno v kapitole předešlé). Dovednosti, které by si měl učitel osvojit odvodily L. Prokešová a I. Nováčková (1988-89) z rozsáhlého dotazníkového šetření. Jedná se o kompetence:

- Analyticko didaktické- promyslet metodický postup, vyhledat v hodině problémové situace, strukturovat diferencovaně učivo s ohledem na vědomostní úroveň žáků atd.
- Řídicí a organizační- dokázat změnit plánovaný postup během hodiny, pohotově reagovat na dotazy, nápady žáků atd.
- Komunikativně prostředkující- schopnost navázat kontakt se třídou, jednotlivci, schopnost vyvolat skupinovou diskusi atd.
(In Švec, 1998)

Kyriacou (1996) vymezil jakési sedmero klíčových kompetencí učitele, které mu napomáhají k úspěšnému vedení vyučování. Jedná se o:

- Plánovací dovednost (schopnost zvolit výukové cíle, prostředky, metody pro vyučování)
- Realizační dovednost (schopnost žáky aktivně zapojit do vyučování)
- Řídicí dovednost (organizační schopnosti v průběhu vyučování, řízení hodiny)
- Dovednost přispívající k vytváření pozitivního klimatu ve třídě (udržet kladné postoje žáků vůči vyučování, motivovat je k aktivitě atd.)
- Dovednost udržet kázeň ve třídě
- Diagnostické dovednosti (hodnocení prospěchu žáků)
- Sebereflexe (schopnost autodiagnostiky- sebehodnocení učitelovi práce)

Trochu odlišný seznam klíčových kompetencí učitele pak sestavil ve své publikaci Průcha (2002), který se v mnohém shoduje s pojetím Kyriacoua, avšak přináší i nové dovednosti, kterými by měl učitel disponovat:

- Kompetence odborně předmětové (vědecké základy pro vyučovaný předmět)
- Kompetence psychodidaktické (motivovat žáky k poznávání, k aktivní činnosti, vytvářet příznivé sociální a pracovní klima ve třídě, individualizovat výuku z mnoha hledisek- tempa, času, míry pomoci atd.)
- Kompetence komunikativní (komunikace s širokým okolím. Žák, rodiče, pedagogický sbor, partneři školy, atd.)
- Kompetence organizační a řídicí (plánování a projektování své činnosti, udržovat řád a systém)
- Kompetence diagnostické a intervenční (ve vztahu k žákovi- jak se cítí, jaké má potřeby, jak jedná a proč, příčiny jeho problémů atd.)
- Kompetence poradenská a konzultativní (vztah k rodičům)
- Kompetence reflexe vlastní činnosti (vlastní činnost předmětem analýzy- schopnost vyvodit důsledky, modifikovat vlastní chování, metody, přístupy atd.)

Předešlé koncepce jednotlivých autorů v podstatě nacházíme i v koncepci Švecové, Vašutové (1997, s. 16), které nám přinášejí překlad vybraných částí studie OECD „Quality in Teaching“ z roku 1994, kdy jsou vymezeny kvality učitele následovně:

- *„Vědomosti v oblasti kurikula příslušného předmětu*
- *Pedagogické dovednosti, včetně repertoáru vyučovacích metod a technik*
- *Schopnost sebereflexe a sebekritiky jako projev profesionalismu učitele*

- *Empatie a angažovanost ve vztahu k druhým, jejich uznání a úcta k nim*
- *Manažerské kompetence (neboť u učitelů se předpokládá škála manažerských odpovědností ve třídě ale i mimo ni)“*

Zajímavé jsou pak výsledky studentského pedagogického výzkumu v této oblasti prezentované Tomanovou (2007), kde jedna z výzkumných otázek směřující na již kvalifikované učitele s praxí, byla „Které klíčové kompetence by podle Vás měl učitel mít?“. Z výsledků vyplynulo, že učitelé opravdu do značné míry znají koncept Kyriacoua a častokrát se na něj i odvolávali, avšak dle jejich názoru se v současném školství po nich chce daleko více, neboli aby měli daleko větší záběr klíčových kompetencí, než jak je tento autor nastiňuje.

(In Kratochvílová, Horká, 2007)

Proto zde uvádíme ještě jeden koncept autorky, která doposud charakterizovaný soubor klíčových dovedností učitele rozšiřuje zajímavým směrem. Kurelová (2004) ve své publikaci zdůrazňuje jakési předpoklady, jimiž by měl učitel také disponovat. Jedná se o předpoklady:

- Zdravotní (nejedná se jen o vlastní zdraví, ale učitel by měl být v dobré kondici, měl by ovládat základy první pomoci, znát dopravní předpisy, umět plavat, jezdit na kole, lyžovat, být dobrým příkladem pro žáky v oblasti psychohygieny, hygieny atd.)
- Etické a ekologické (osvojení základních etických pravidel, pravidla mezilidského chování, základy mravní výchovy, být dobrým příkladem pro žáky v otázkách ekologických)
- Kulturní a jazykové (znát, chránit a rozvíjet základy národní kultury, rozvíjet národní hrdost, vštěpovat žákům pravidla demokracie, mezinárodní spolupráce atd.)

Závěrem lze říci, že všechny doposud zmiňované sestavy klíčových kompetencí jinými slovy stále popisovaly jedny a téže dovednosti, kdy u

každého autora byly jen trochu odlišně koncipovány a nahlíženy. Shrneme-li je do uceleného seznamu profesních dovedností inspirující se pojetím kompetencí učitele vycházejících z výzkumu Novotné (2007), jedná se zejména o kompetence

- Psychodidaktické- motivace žáků, vedení žáků k řešení problémů
- Pedagogické- vytvářet příznivé klima, vést žáky s sebeúctě, samostatnosti, sebepoznání a sebevýchově, řešit výchovné problémy
- Komunikační- komunikace se žáky, učiteli, rodiči, znát pravidla zdravé komunikace
- Organizační a řídicí- plánovat a řídit výuku
- Diagnostické a intervenční- učební výsledky žáků, jejich individuální potřeby, pomáhat s problémy, prevence sociálně patologických jevů a jejich náprava
- Předmětové- mít znalost z oboru, umět vyhledávat nové informace, ovládat specifické metody vyučování)
- Osobnostní- charakterové vlastnosti, stabilita, psychická odolnost, kladný vztah k žákům
- Kompetence reflexivní- reflektovat vlastní činnost, hodnotit

V kapitole Kompetence učitele waldorfské školy (5.3) si dále tyto jednotlivé obecně definované kompetence přiblížíme z pohledu waldorfské pedagogiky.

3.2.3 Možnosti prohlubování klíčových kompetencí stávajících učitelů

V předchozích odstavcích jsme se zabývali nutností nové organizace pregraduální přípravy učitelů a vymezili jsme některé klíčové kompetence, kterými by měl učitel disponovat v závislosti na strategických změnách ve vyučování. Nastávající učitel navštěvující některou z pedagogických fakult současných vysokých škol má tedy tu výhodu, že bude po kompetenční

stránce na prováděné změny ve školství připraven. Jaké další možnosti jsou pak nabízeny již stávajícím učitelům, kteří taktéž nutně musí na současný stav reagovat?

Stávající pedagogové musí zvládat nový repertoár pedagogických dovedností, které doposud ve své praxi používat nemuseli. Je tedy důležité, aby v situaci, kdy se učitel chystá změnit svůj zaběhlý styl výuky, měl k dispozici i tzv. „know how“, a aby jeho snahy neztroskotaly na nedostatku aktuálních profesních dovedností. Jednotlivý pedagog pak při takovémto selhání může nabýt přesvědčení, že důvody selhání leží mimo něj, tedy v systému samotném, a ztrácí tím tak důvěru v tento systém a vnitřní motivaci k naplňování změn. (Prokešová, In kol. aut. 1995)

Možností, jak mohou pedagogové své kompetence dále prohlubovat, je několik. Vznikají nejrůznější akreditované programy a kurzy ať už pod patronací škol samotných, univerzit, vzdělávacích institutů či soukromých iniciativ, jejichž koncepce se pak právě k oné akreditaci předkládá Ministerstvu školství.¹⁴

Profesní růst a stanovené standardy pedagogických pracovníků s jejich možností rozšiřování jsou nyní zakotveny i v zákoně¹⁵. *„Zákon definuje přesněji pedagogického pracovníka, podrobněji stanovuje podmínky získávání odborné kvalifikace pro jednotlivé kategorie pedagogických pracovníků, zakládá systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků provázaný s kariérním systémem, který umožní pedagogickým pracovníkům uskutečňovat postup v povolání v tzv. kariérních stupních.“* (Zvyšování, 2010)

¹⁴ Nabídky vzdělávacích kurzů pro pedagogy najdete například na stránkách:

- Projekt ESF Operačního programu- Vzdělávání pro konkurenceschopnost dostupný z < <http://projekty.osu.cz/projekt-dvpp/esf/> >, staženo dne 1. 5. 2010-05-10
- Fraus, dostupný z < <http://seminare.fraus.cz/> >, staženo dne 1. 5. 2010
- RVP metodický portál, dostupný z < <http://rvp.cz/vyhledavani?q=vzd%C4%9B%20%C3%A1%20vac%C3%AD+kurzy+pro+pedagogy&s.x=0&s.y=0> >, staženo dne 1. 5. 2010

¹⁵ Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících

4 Základní rysy waldorfské pedagogiky

Ještě než přistoupíme k vymezení klíčových kompetencí učitelů waldorfských škol, považuji za více než nutné, alespoň v hrubém nástinu, zde zmínit některé základní rysy waldorfské pedagogiky. Od těchto základů se totiž posléze odvíjí přístupy ke konkrétním jednotlivostem a bez znalosti základních principů a cílů waldorfské pedagogiky by mnohé klíčové kompetence učitelů nemusely být pochopeny správně. Mnohdy by pak jednotlivé skutečnosti mohly být vnímány pokřiveně a čtenář bez základních poznatků by si o celé problematice mohl vytvořit zcela mylný obraz.

4.1 Antroposofie

Antroposofie je jakousi duší celé waldorfské pedagogiky. Cílem této kapitoly tedy bude vymežit její význam a duchovní rozměr tak, jak ji ve svých myšlenkách nastiňoval zakladatel waldorfské pedagogiky Rudolf Steiner.

Steiner¹⁶ byl původně vystudovaným technikem, avšak po celou dobu svých studií se aktivně zajímal i o veškeré ostatní vědy (filosofie, medicína, psychologie, pedagogika atd.). Tento jeho široký záběr zájmů se stal pak možným základem pro to, aby realitu nenahlížel jen z jednoho úhlu pohledu, avšak díval se na ni skrze jednotlivé vědní disciplíny, které mu otevřely onen neotřelý a jedinečný úhel pohledu. Steiner se mimo jiné i zaměřoval na nadsmyslovou realitu, která celému jeho konceptu dodávala nevšední nádech. Neméně pak také studium lidské duše, které bylo jeho velkou vášní, dalo právě vzniku nové vědní disciplíně tzv. antroposofii, kterou sám Steiner trefně nazval vědou duchovní. Z počátku se ve vědecké obci neshledal s valným ohlasem, však přeci vědecká disciplína nemůže mít jako předmět

¹⁶ Narozen v roce 1861 v Kralevcu na rozmezí Rakouska a Uher (dnešní území Jugoslávie)

zájmu duchovno, a proto na ni bylo vědci nahlíženo jako na disciplínu theosofickou nežli vědeckou.

I přesto však postupem doby Steiner nachází přívržence svých myšlenek¹⁷. V jeho konceptu se jako zásadní pro člověka ukazují tři základní pojmy. Je to svoboda, rovnost a bratrství. Zejména pak svoboda hraje velmi důležitou roli v konceptu celé jeho pedagogiky. (Carlgren, 1991)

4.1.1 Výchova ke svobodě

Steiner chápe svobodu jako základní podmínku pro existenci svobodného ducha. Tento princip uplatňuje ve více oblastech, avšak pro potřeby této práce je právě uplatnění svobody v rámci pedagogiky stěžejní. Steiner vidí problematiku současného školství především v tom, že se na školních půdách odehrává jakýsi ekonomicko- politický boj, jehož výsledkem je kladení důrazu při vzdělávání žáka na jeho výkon a ne na jeho svobodu a rozvoj. Z tohoto důvodu se pak právě svoboda stává hlavním mottem pro jeho pedagogiku. Svobodný rozvoj jedince bychom pak měli začínat právě u těch, kteří ještě nejsou zasaženi konvencemi soudobé společnosti, tedy že bychom měli začít právě u dětí. Tíhu tohoto nelehkého úkolu pak klade zejména na bedra učitelů tzv. svobodných škol, tedy učitelů škol waldorfských, kteří by zde měli dbát především na striktní dodržování individuálních potřeb dítěte a přihlížení k jeho konkrétnímu nadání. Neznamená to však, že by tímto Steiner šel proti ekonomice, jak byl mnohokrát napadán, protože dle něj, právě svobodný a schopný jedinec tvoří zdravé jádro ekonomiky a posiluje tím tak její soběstačnost. (Carlgren, 1991)

¹⁷ Zejména v době druhé světové války. V té době bylo mnoho státníků vyzváno, aby vyjádřili své názory ke koncipování společnosti. Mezi nimi byl i Steiner, který se striktně držel od jakéhokoliv stranického vyjadřování a svou vizi koncipoval spíše z pohledu člověka, jako lidské a společenské bytosti.

Wirz (2007) pak ve své publikaci pokračuje ve výkladu Steinerových myšlenek o svobodě především v ujasnění pojmů. Zaměřuje se na výklad *svobody od něčeho* a *svobody pro něco*. Být svobodný od něčeho chápe jako osvobození se jedince od všeho, co ho z vnějšku svazuje. Naopak být svobodný pro něco, v jeho pojetí znamená, že jedinec svým prostřednictvím nachází novou cestu, svou identitu. Získání této druhé svobody není věc nikterak lehká a je to náš jakýsi celoživotní úkol. S tímto úkolem by nám pak do značné míry měla pomoci právě škola, potažmo učitelé v ní.

4.1.2 Antroposofie a pedagogika

Principy antroposofie pak Steiner mimo jiné uplatňoval v pedagogice. Přišel na to, že prostřednictvím tohoto odlišného konceptu výuky, je možné vzdělávat prakticky kohokoliv a že tedy jeho cílovou skupinu žáků mohou tvořit všichni bez rozdílu sociálního či jakéhokoliv jiného¹⁸. Své poznatky o pedagogice Steiner vyjevil na třech přednáškách, které nazval „kurs lidové pedagogiky“. (Carlgren, 1991)

Principy pedagogiky stavěl pak právě na dokonalém poznání člověka, kde snoubil své poznatky o vývoj jedince z oblasti biologické a duchovní. Přišel zde na to, že vývoj jednotlivce je pro každého praktický do 14 let stejný a tudíž by na všechny měl jít aplikovat stejný princip vzdělávání. Myšlenky o stejných etapách vývoj jedince pak Steiner začlenil právě do antroposofie, kde vysvětluje důvody, které ho vedly k tomu zastávat takovýto názor. (Carlgren, 1991)

Antroposofie totiž na člověka nahlíží jako na vrstvicí se subjekt, kde jednotlivé vrstvy tvoří fyzickými smysly postihnutelné jevy a složky tzv. nadsmyslové. Každý jedinec se tak tedy v Steinerově pojetí skládá z jakýchsi čtyř těl. Prvním je tělo fyzické, dalším je tělo éterické, astrální a

¹⁸ Při studiích se staral o chlapce, který trpěl vodnatostí mozku a lékaři byl označen jako nevzdělatelný. Steiner na něj uplatňoval principy antroposofie a díky této odlišné výchově a vzdělávání chlapec později odmaturoval a stal se lékařem (Carlgren, 1991)

vlastní JÁ. Petráš (1992, s. 2) dále toto schéma popisuje takto: „...*hmotné tělo je prostoupeno tělem éterickým, jež máme společné s rostlinnou říší, a které je zdrojem sil a růstu. Astrální tělo, společné se říší zvířat je nositelem pocitů, pudů a potřeb- se zvířecí říší nás pojí existence vědomí. Od ostatních říší se lidé diferencují uvědoměním sebe sama, člověk má schopnost říci ne- ovládnout své vědomí a uvědomit si vlastní já. A to je čtvrtý článek lidské bytosti.*“. Steiner pak právě na znalostech biologicko-duchovní stavby člověka zakládá princip své výchovy, kdy by měl pedagog k výchově a vzdělávání přistupovat tak, aby rozvíjel tu kterou složku bytosti, která zaznamenává svůj největší vývoj. Tomuto schématu odpovídá i koncipování učebního plánu waldorfských škol, které se svým pojetím snaží kopírovat přirozený vývoj jedince a eliminovat tím tak stresující faktory, které mnohdy vyplývají z nepřiměřených nároků na žáka. (Carlgren, 1991)

K obecné charakteristice waldorfské pedagogiky a antroposofie jako jejího základu ještě nutno dodat, že ač by to tak na první pohled mohlo vyznít, antroposofie se nikdy nestala jakýmsi dogmatem. Na školách neexistuje jako ideologie, ba se nikdy nestala ani vyučovaným předmětem. Antroposofie je zde pouze nahlížena jako jakási cesta, jak může žák i učitel získat poznatky o světě. „*Učitel nepotřebuje antroposofii pro to, aby ji při vyučování bezprostředně vykládal, nýbrž pro své vlastní vzdělávání.*“ (cit. podle Grecmanová, Urbanovská, 1996, s. 8). Z toho nám jasně vyplývá, že antroposofie má opravdu široký úhel záběru a že jejím prostřednictvím se nevzdělává jen dítě, nýbrž i učitel sám, aneb jak k tomuto tématu dodává Smolková (2008, s. 5): „*Skutečná pedagogika začíná tam, kde se učitel učí přinejmenším tolik, jako dítě.*“

4.2 Cíle waldorfské pedagogiky

Předešlé kapitoly věnované antroposofii, by možná mnozí mohli brát jako zdánlivé vybočení od tématu, avšak zakomponování právě této části do celkové práce považuji za víc než nutné. Prostřednictvím tohoto si totiž

čtenář alespoň v hrubých rysech udělal představu o základech waldorfské pedagogiky a nyní, když budeme mluvit o cílech, ke kterým tyto školy směřují, bude moci uvažovat v užším kontextu a brát v potaz jedinečnou koncepci těchto škol. Na první pohled, by se totiž, mluvíme-li o cílech waldorfské pedagogiky, dalo říci, že jsou cíle podobné jako u všech běžných škol, avšak po přečteních předešlých kapitol, jsme již nyní schopni nahlížet je v jiných odstínech, které dozajisté mají, právě díky Steinerově filosofii.

Taktéž problematika RVP, kterou jsme se v předešlých odstavcích zabývali, má svůj nemalý význam právě pro tuto kapitolu. Vycházíme-li totiž z cílů této školy, lze říci, že do jisté míry zde můžeme spatřovat velkou podobnost s cíly RVP, který udává, kam by všechny školy měly směřovat. Zatímco ve většině škol je tento systém ještě „v plenkách“¹⁹, ve školách waldorfských se jeho principy objevují v podstatě již od prvopočátků²⁰. Mnohdy se pak právě tyto alternativní školy stávají jakýmsi vzorem pro školy ostatní, které dle nich sestavují své Školní vzdělávací programy a inspirací pro uchopování vyučování v rámci mezipředmětových vztahů.

Základními cíly, o které waldorfská pedagogika usiluje, je podle Grecmanové a Urbanovské (1996) především být takovou školou, která vychovává pro budoucnost, avšak je stále školou současnosti. Tyto požadavky vyplývají především z konceptu moderního života. Waldorfská škola pak tedy usiluje o (Grecmanová, Urbanovská, 1996, s. 8):

- *„výchovu ke svobodě, rovnosti, bratrství;*
- *Výchovu ke zdraví (životní harmonie);*
- *Rozvoj osobnosti- rozvíjení schopností a nadání v každém jednotlivci a vzdělávání jeho intelektuálních, emocionálních a volních sil;*
- *Probuzení věcného zájmu, svobodné vůle k učení a tvůrčí činnosti*
- *Podporování samostatného vzdělávacího úsilí, kritického posuzování a schopnosti nově spoluutvářet společnost“*

¹⁹ RVP v ČR realizovány od 1. září 2007 (pozn. autora)

²⁰ Otevření první waldorfské školy 7. Září 1919 (Carlgren, 1991)

Stejně jako v rámcových vzdělávacích programech, zde můžeme spatřovat tendenci neklást důraz na výkon jedince, ale především na rozvoj jeho humánních a osobnostních charakteristik, které se pak pro něj stanou klíčové v uplatňování se v současné společnosti či na trhu práce. Je tedy velmi zajímavé porovnávat koncept waldorfské pedagogiky, který vznikl před sto lety s nově zaváděnými RVP. I přes datovou propast zde můžeme pozorovat shodné rysy, které nás přivádějí k jakési myšlence nadčasovosti celého konceptu těchto vzdělávacích cílů.

Vraťme se však zpět k charakteristice waldorfské školy. Z jejich cílů lze vyvodit, že celkově se škola snaží potlačovat kompetitivní chování, větší důraz se zde klade především na spolupráci, schopnost empatie, vnitřní pružnost, iniciativu, toleranci k druhému, otevřené vnímání světa a nehraný zájem o něj. (Grecmanová, Urbanovská, 1996)

Cíle waldorfské pedagogiky lze ve své podstatě tedy chápat jako jakýsi základní kodex, který určuje celé dění ve škole. V závislosti na něm a na filosofickém podkladu antroposofie se pak zakládá učební plán, specifické učební úkoly či jednotlivé didaktické zásady. Jak je tedy vidno, duchem waldorfské pedagogiky se mění nejen výchovně- vzdělávací prostředí pro žáka samotného, ale vyžaduje to i odlišný přístup a postoj druhého činitele výchovy, tedy pro učitele. Právě na něm totiž stojí veškerá odpovědnost za naplňování stanovených cílů.

5 Učitel waldorfské školy

V této kapitole se nyní již konečně dostáváme k zásadním charakteristikám klíčových kompetencí učitele waldorfské školy. Zaměříme se zde především na roli učitele v celkovém systému waldorfské pedagogiky a jednotlivé klíčové kompetence, které jsme si vymezili v kapitolách předešlých (kapitola 3.2.2. Identifikace klíčových kompetencí učitele), s tím budeme dávat do souvislostí. Neopomeneme zde však zachovávat onen jedinečný pohled a odlišné přístupy této pedagogiky. Taktéž naši pozornost

zacílíme na jedinečné charakteristiky, kterými by učitel waldorfské školy měl, oproti učitelům běžných základních škol, disponovat.

5.1 Jednotlivé kategorie učitelů základních škol waldorfských

Než přistoupíme k identifikaci klíčových kompetencí, považuji za nutné podotknout, na jakou kategorii učitelů těchto alternativních škol se zaměříme.

Již v úvodu bylo zmíněno, že práce bude orientována na učitele waldorfské základní školy, avšak i v rámci této školy kromě učitelů třídních působí i učitelé předmětů odborných či eurytmisté, jejichž práce je zcela specifická (Pol, 1995). Každá z těchto kategorií učitelů je svou zaměřeností jiná a vyžaduje různé přístupy ke vzdělávání a je odlišnými postupy připravována na výkon své profese²¹. Proto, abychom nemuseli v jednotlivých kategoriích neustále zmiňovat specifika s ní spojená, zaměříme se jen na nejvýraznějšího představitele učitelstva, tedy na třídního učitele waldorfských základních škol.

5.2 Obecná charakteristika učitele waldorfské školy

Průcha (2002) se ve své publikaci zmiňuje o jakési determinovanosti konvencemi a prostředím školy, jimiž je učitelova individualita utvářena (míní tím zejména styl výuky, způsob komunikace s žáky atd.). I přesto však neopomíná dodat, že učitel má stále dostatek prostoru pro svou vlastní realizaci a vytvoření své svébytné charakteristiky. Průcha se zde sice

²¹ Kromě značných rozdílů lze však u všech kategorií nalézt typické znaky charakterizující učitele waldorfských škol (Pol, 1995)

vyjadřuje o učitelích obecně, avšak tuto poznámku můžeme dost dobře vztáhnout i na prostředí waldorfské školy. Díky jasně dané filozofii waldorfu lze předpokládat určitý soubor vlastností, které tato škola přímo podněcuje u učitelů rozvíjet, avšak očekávat, že by zde byl jeden učitel stejný jako druhý, je téměř nemyslitelné. I v tomto jasně daném konceptu nalezneme spousty odlišností, kterými se jednotliví učitelé, stále však v duchu antroposofie, prezentují. Demanett se k tomu vyjádřil takto: *„Neexistuje profil, jímž by bylo možné typického učitele waldorfské školy charakterizovat. Pocházejí z různých sociálních, ekonomických, rasových a religiózních prostředí. Jedno je však jisté: každý z nich se snaží pracovat tak, aby porozuměl záhadě člověka.“* (cit. podle Pol, 1995, s. 29)

V popisování role učitele v systému waldorfské pedagogiky se lze také setkat s různými specifiky, která nám napomohou uchopit pozdější vymezení jeho klíčových kompetencí.

Postavu učitele v celé koncepci waldorfské pedagogiky lze chápat jako ústřední. Je zde brán jako zásadní osoba, která ovlivňuje duši dítěte. To, že se zde učitel stává jakýmsi hlavním aktérem (ne však jediným, neméně významnou roli zde hraje dítě samotné, jeho rodiče, prostředí atd.) výchovy, jsou na jeho bedra kladeny, kromě požadavků základních jako je například příprava na vyučování a dalších běžných povinností, i požadavky, řekněme, nadstandardní. Počítat sem můžeme takové povinnosti jako je například častý a velmi pravidelný styk s rodiči, pořádání kolegií s ostatními učiteli, věnování individuální péče všem žákům, pořádání školních slavností atd. Těmito na první pohled drobnými úkony navíc, učitel pracuje zejména na tom, aby byl prohlubován vztah mezi ním a žákem samotným a aby výchovně vzdělávací prostředí bylo podnětné pro obě dvě strany. (Carlgren, 1991)

Další zásadní charakteristikou, která je dobře známa široké veřejnosti, je ten fakt, že třídní učitel by své děti měl doprovázet po celých

devět let základní docházky a vyučovat je všem hlavním předmětům²². (Carlgren, 1991)

Tento požadavek samozřejmě, především v řadách laické veřejnosti, vyvolává zcela pochopitelné rozpaky. Ústřední otázka zde vyvstává, zda je učitel, jako pedagog profesně připraven předávat dítěti odborné vědomosti ze všech oblastí. „*Pedagogika waldorfských škol v této souvislosti akcentuje nutnost učitelova stálého růstu v samotném procesu jeho učitelského působení a jeho zaujetí pro výchovnou práci.*“ (cit. podle Pol, 1995, s. 43). Pol (1995) zde dále také uvádí nutnost spolupráce jednotlivých pedagogů a vzájemné výpomoci při látce, na kterou si již vskutku učitel netroufá.

5.3 Kompetence učitele waldorfské školy

Z předešlých odstavců, které byly věnovány roli učitele ve waldorfské pedagogice a jejímu celkovému pojetí, jasně vyplývá, že záběr kompetencí těchto učitelů je opravdu velmi široký. A nejen že učitel sám by měl oplývat opravdu širokou škálou dovedností, ale i pole působení je zde oprávněně rozšířeno. Překračují se zde jakési pomyslné hranice tříd a učitel své kompetence využívá nejen v mezích školy, ale i v rámci následné komunikace se širokou veřejností. Jednotlivé klíčové kompetence učitelů se pak vztahují právě k specifickému pojmání výuky, učebního plánu, vnitřní organizaci výuky, práce učitelů s rodiči a veřejností atd. Ve všech těchto oblastech zaujímá učitelství specifické místo a profiluje se zde tím tak specifický obraz jeho klíčových dovedností.

Učitel waldorfské školy by samozřejmě měl disponovat i všemi takovými pedagogickými dovednostmi, které jsou vyžadovány po učitelích

²² Původní koncept počítal s osmiletou základní docházkou, neboť se odvíjel od německého základu těchto škol. V českém prostředí se pak tento model praktikuje i po přidání deváté třídy do základního vzdělávání, proto tedy učitel žáky doprovází po celých devět let. (pozn. autora)

²³ V tomto ohledu však v současné době na školách dochází k velkým změnám, jež se dějí právě prostřednictvím RVP, kde by žáci měli získávat klíčové kompetence změna postojů a činnosti pedagoga je v tomto procesu nepostradatelná.

na jakékoliv jiné škole. Jejich nastíněním jsme se věnovali v kapitole Identifikace klíčových kompetencí učitele (3.2.2). Podíváme se tedy nyní na tyto kompetence z pohledu waldorfské pedagogiky a zjistíme, jak se mohou případně modifikovat právě díky jedinečnému prostředí, na kterém se realizují.

Konkrétně se zaměříme na souhrn kompetencí, které nám vplynuly z vyjádření několika autorů a které jsme pojmenovali inspirující se výzkumem Novotné (2007) v kapitole 3.2.2. Identifikace klíčových kompetencí učitele. Kompetence učitele vycházejí z toho, jak je učitel vnímán. Pedagoga chápeme tedy jako někoho kdo:

- vyučuje (kompetence *psychodidaktické*- motivace žáků, vedení žáků k řešení problémů),
- je odborníkem (kompetence *předmětové*- mít znalost z oboru, umět vyhledávat nové informace, ovládat specifické metody vyučování),
- vychovává (*pedagogické* kompetence- vytvářet příznivé klima, vést žáky s sebeúctě, samostatnosti, sebepoznání a sebevýchově, řešit výchovné problémy),
- komunikuje (*komunikační* kompetence- komunikace se žáky, učiteli, rodiči, znát pravidla zdravé komunikace),
- umí působit svou osobností (osobnostní kompetence- charakterové vlastnosti, stabilita, psychická odolnost, kladný vztah k žákům),
- diagnostikuje (*diagnostické a intervenční* kompetence- učební výsledky žáků, jejich individuální potřeby, pomáhat s problémy, prevence sociálně patologických jevů a jejich náprava)
- kdo plánuje a řídí (kompetence *plánovací a řídicí*- plánovat a řídit výuku).

V následující kapitole se zvláště zaměříme zejména na kompetence psychodidaktické, předmětové, pedagogické, komunikační a organizační a

řídící, neboť ty lze pojmut samostatně a odděleně se k nim vyjádřit. Zbývající obecné kompetence později budeme nalézat ve specifikách vyplývajících z waldorfské pedagogiky, kde se doplňují a různě navazují na jednotlivé jevy, jimiž se budeme zabývat v kapitole Kompetence vycházející ze specifik waldorfské pedagogiky (5.3.2).

5.3.1 Principy waldorfské pedagogiky jako nástroj k získávání pedagogických kompetencí

Na úvod této kapitoly bychom si měli povšimnout, jak waldorfská pedagogika svými principy mimoděk posiluje u učitelů některé jejich kompetence. Nalezneme v ní jakési specifické nástroje, které učitelé pomáhají k dosažení základních pedagogických kompetencí, kterými by měl disponovat, ať už učí na jakékoliv škole. Nastíníme si, jak tyto nástroje fungují a jednotlivá specifika si více přiblížíme.

5.3.1.1 Psychodidaktické kompetence

Tyto kompetence obsahují takové požadavky na učitele jako motivovat žáky k poznávání nového a k řešení problémů. (Kyriacou, 1996). V rámci waldorfské pedagogiky se k těmto požadavkům přistupuje trochu odlišným způsobem. Souvisí to do značné míry se stylem výkladu učitele, který je na těchto školách praktikován, kdy pedagog nové věci dětem nepředkládá jako hotová fakta, nýbrž se na základě věcí známých snaží u dětí vyprovokovat zájem o danou problematiku a motivovat je tak k samostatné činnosti a zájmu o předmět a snaze nové věci přijít na kloub sám. (Carlgren, 1991). Dítě je tak stavěno do středu dění celého světa, ne však egocentricky, ale jako součást celého systému. Dítě již tak nestojí mimo veškeré dění jako pouhý pozorovatel, a právě tato nová aktivní role zúčastněného ho často motivuje k samostatné práci a úsilí problém vyřešit. (Pol, 1995). Zde samozřejmě velmi záleží na dovednostech učitele

samotného, jakým stylem látku dětem předloží, aby je touha po objevení nové věci opravdu nadchla, a aby ten prvotní impuls pocházející od pedagoga byl opravdu silně motivační.

Druhou věcí pak je, udržet prvotní nadšení dětí dozvědět se něco nového. V tomto ohledu učiteli značně napomáhá koncept vyučování waldorfských škol. K tomu, aby dítě do problému opravdu zabředlo a nebylo rušeno a roztěkáváno dalšími podněty, slouží tzv. epochy. Epochové vyučování je koncipované tak, že jednotlivé odborné předměty jsou uspořádány do souvislých bloků učiva, které se vyučují zpravidla tři až čtyři týdny v kuse. Důvodem je právě ustálení a koncentrace dětské pozornosti k danému tématu a zvýšení jejich motivace zajímat se o téma více do hloubky. Žáci pak díky tomu mohou pochopit i užší souvislosti. (Carlgren, 1991)

Jak zde můžeme pozorovat, waldorfská pedagogií svým konceptem opravdu učiteli nahrává při dosahování cíle zajistit zájem žáků o probírané učivo, avšak nesmíme opomínat, že onu kompetenci motivovat žáky do zahájení celého procesu musí mít učitel jasně zvládnutou. Prostředky k tomu má na poli waldorfské školy téměř neomezeny a záleží jen a jen na něm, jak posléze využije charakter waldorfského vyučování jako jakýchsi podpurných bodů při cestě ke kýženému cíli.

Další, neméně významnou, úlohou učitele této školy je motivovat nejen zájem u všech dětí o probíraný předmět, ale probudit u žáků srovnatelný zájem o všechny předměty. Pol (1995) se ve své práci k tomuto vyjadřuje v tom smyslu, že jakýmsi pomyslným heslem waldorfské pedagogiky je totiž mimo jiné i to, aby žák neupřednostňoval jeden předmět před druhým, nýbrž se aktivně zajímal o vše probírané. Důvodem k této snaze je zejména zajistit všestranný rozhled a rozvoj dítěte. Proto se na půdách waldorfských škol setkáváme i s tím, že po celou dobu školní docházky jsou všechny předměty zastoupeny rovnocenně a takzvaně hlavní předměty nejsou nad ty ostatní povyšovány. Učitel tak má dítěti nabídnout jakousi cestu, jíž se může ubírat a na níž může nacházet sebe samo.

Waldorfská škola se nesnaží vychovávat umělce, jak jí bývá často mnohdy vytýkáno, ale snaží se v žákovi probudit jeho tvůrčího ducha. Tyto všechny snahy pak mají směřovat právě k tomu, aby byla propojena jak fyzická, tak duchovní stránka prožívání dítěte. Úkolem pedagoga v tomto ohledu je pak právě motivovat dítě na této cestě poznávání sebe samotného a probudit v něm vnitřní odhodlání a touhu po poznání nových věcí i v oblastech, které jsou pro něj na první pohled nezáživné.

Tento nelehký úkol se samozřejmě opět snoubí s určitými požadavky kompetenčními, které jsou na učitele kladeny. Opět zde narážíme na již zmiňovanou kompetenci psychodidaktickou, kdy učitel musí vykazovat vysoký stupeň motivace (ať už vlastní, či schopnosti motivovat ostatní). Dále je velmi příhodné, když je sám pro danou věc nadšený a zapálený a své nadšení z „nově“ objevovaných věcí dokáže přenést na žáky. Tato tendence se dále pojí s požadavkem, aby učitel měl zájem o sebevzdělávání a rozvoje vlastní osobnosti, protože tady více než kde jinde je zapotřebí jakési dynamiky při realizaci učebního plánu²⁴.

S nelehkým úkolem motivovat žáky k lásce ke všem předmětům waldorfská pedagogika opět dává učitelům do ruky nástroje, kterými by se jim mohlo podařit tohoto cíle dosáhnout. Jedná se zde o princip, na kterém tato škola staví, tedy do učení začlenit prvky, které zmiňoval již Jan Ámos Komenský, jako jsou rytmus, obrazy a pohyb. Vyučování se tak pro děti stane živější a probudí jejich aktivitu. Nebudou tak již stát mimo veškeré dění a jen pasivně pozorovat svět kolem sebe, nýbrž se do něj smysluplně začlení, a tím se tak pro ně stane i srozumitelnějším. (Pol, 1995)

5.3.1.2 Kompetence předmětové

²⁴ Více se kompetencemi sebevzdělávacími a inovativními budeme zabývat v kapitole Kompetence vycházející ze specifik waldorfské školy (5.3.2)

Do předmětových kompetencí řadíme takové dovednosti, jako je například mít oborové znalosti či umět vyhledávat nové informace k učivu. (Průcha, 2002)

Tato kompetence v prostředí waldorfských škol nabývá opět jakýchsi nových rozměrů. Jak již jsme dříve zmiňovali, učitel na waldorfské škole své žáky po celou dobu základní školní docházky vyučuje všem hlavním předmětům. Díky tomu, je situace těchto pedagogů o to náročnější, že odborné znalosti musí prokazovat ve více předmětech, než je obvyklé. Proto se zde objevuje nový apel mít kompetenci jakési všestrannosti.

Učitel musí zvládat jak předměty technické, tak umělecké, humanitní či předměty z oblasti přírodních věd. Vyžaduje to od něj tedy maximální disciplínu při studiu a doplňování znalostí. Často jsou pak třídní učitelé odkázáni na pomoc učitelů majících již dlouholeté zkušenosti s vedením třídy, či když opravdu látku nezvládají, musí poprosit o výpomoc učitele odborníky. (Carlgren, 1991)

5.3.1.3 Pedagogické kompetence

V této kategorii nalezneme celý soubor dovedností učitele, souvisejících s jeho pedagogickou profesí. My se zde zaměří například na vytváření příznivého klimatu ve třídě, či podpoře individuálního rozvoje žáka.

V souvislosti s vytvářením pozitivního klimatu ve třídě se v rámci waldorfské školy jedná například o plnění drobných nadstandardních úkonů, které učitel v rámci své profese musí ve vztahu k žákům vykonávat²⁵ (viz kapitola 5.2 Obecná charakteristika učitele waldorfské školy). Lze tedy říci, že waldorfská pedagogika opět dává svým učitelům do rukou více nástrojů na vytváření tohoto příznivého klimatu, a díky tomuto konceptu pak její

²⁵ Pravidelný styk s rodiči, učitel, individuální péče o každé dítě a věnování pozornosti jeho specifickým požadavkům, atd. (Carlgren, 1991)

učitelé snadněji mohou získat onu klíčovou kompetenci související s vytvářením pozitivní atmosféry.

Mluvíme-li o individuálním přístupu k žákům, který by učitelé obecně na všech školách měli dodržovat, na půdě waldorfské školy tento pojem opět nabývá zcela nových dimenzí a v duchu antroposofie nám nabízí nový pohled na celou věc, v jejímž stínu se profiluje jakási další klíčová charakteristika těchto učitelů.

Zuzák (1998) ve své publikaci zmiňuje jakési nahlížení na dítě v tzv. „následných obrazech“. Tato teorie vychází v podstatě z fyzikálních zákonitostí o vnímání světla a tmy, kde princip tmavé a světlé plochy, kterou při dlouhém cíleném pohledu opět uvidíme i při zavřených očích, aplikuje na pole pedagogiky. Učitele nabádá k tomu, aby se na dítě nedíval jen v reálném prostředí, ale aby si jeho obraz vybavoval i následně. Umožní mu to tak odhalit i to, co je pod pouhým fyzickým zjevem žáka. Učitel by se měl snažit vyvolávat si ve své mysli jednotlivé obrazy, situace a momenty vztahující se k určitému žákovi, a nechat tak ve své představivosti vyvstat jeho tělo éterické (viz kapitola 4.1.2 Antroposofie a pedagogika). Toto jeho snažení mu napomůže vybudovat si lepší vztah k dítěti potažmo celé třídě. Naplnění kompetence přistupovat k dítěti individuálně je tedy nasnadě. Díky této činnosti pak také učitel nezištně podporuje své dovednosti komunikativní²⁶, kde mu jeho důkladné nazírání na žáka následně usnadní komunikaci s ním. Opět v této souvislosti můžeme zmínit dovednost vytvářet pozitivní klima ve třídě či sem můžeme přiřadit i kompetence diagnostické a intervenční. Pozitivní vztah mezi učitelem a žákem mu totiž napomáhá k tomu, aby s žákem lépe komunikoval o čemkoliv. Napomáhá to učiteli důkladněji svého svěřence poznat (nejen fyzicky, ale i duševně) a pomůže mu to pak zdárněji odhalit příčiny jeho problémů či chování.

²⁶ Tak jak je vymezil Průcha (2002)- viz kapitola 3.2.2 Identifikace klíčových kompetencí učitele

5.3.1.4 Komunikační kompetence

Nyní tedy velmi plynule můžeme navázat na kompetence komunikační, které jsme zmiňovali již v předchozím odstavci.

V prostředí waldorfské školy je ona komunikační kompetence více než žádoucí. Učitel totiž není v pravidelném a častém styku pouze s žáky, ale také s jejich rodiči a další širokou veřejností. Blízký kontakt učitele s žákovou rodinou mu opět pomůže utvořit si jakýsi ucelenější obraz o dítěti (napomáhá mu to tak lépe diagnostikovat žáka a případně mu pomoci při řešení problémů), a taktéž rodiny, když se více zapojí do celého školního dění, může pak společně s pedagogem působit na výchovu a vývoj dítěte synchronně a systematicky. Učiteli to mimo jiné přiblíží i prostředí dětí, ve kterém vyrůstají, a může tak řadu probíraných témat vztahovat přímo k situacím žákům důvěrně známým, což jim umožní snazší vniknutí do tématu. (Pol, 1995). Učiteli to na oplátku zase umožní rozvíjet své kompetence psychodidaktické a učební, kdy se mu prostřednictvím známých témat snadněji podaří dítě motivovat k aktivitě.

Jednotlivé kontakty jsou pak posilovány i mimo školní prostředí, kdy jsou pořádány pravidelné slavnosti, ve kterých můžeme nacházíme úzkou souvislost s křesťanskými svátky. Hledat v nich ale známky ideologičnosti by bylo víc než marné. Slavnosti slouží především k tomu, aby si dítě uvědomilo svou „...sounáležitost s přírodou a Duchem světa.“ (cit. podle Valenta, 1993, s. 53)

Možnost uskutečňovat takto blízká setkání s rodiči a širokou veřejností předpokládá vysoký stupeň komunikačních dovedností. „V některých waldorfských učitelských seminářích je přímo ve studijním programu zařazen kurz 'Otázky vztahu učitele a rodičů'...“ (cit. podle Pol, 1995, s. 123). Jak je tedy vidět, princip blízkého kontaktu s rodiči je ve waldorfských školách velmi důležitý a je na něj kladen velký důraz.

Avšak nejen dovednost komunikační je v tomto ohledu potřebná, nýbrž i to, že učitel při těchto činnostech (setkání s rodiči, pořádání slavností atd.) musí vykazovat i velmi dobré kompetence řídicí, čímž se v podstatě dostáváme k další dovednosti, která je u waldorfských učitelů více než vítána.

5.3.1.5 Organizační a řídicí kompetence

Organizační a řídicí dovednosti nesouvisí jen s pořádáním slavností, jak již bylo v předešlé kapitole zmiňováno. Jedná se i o další oblasti, kde učitel tyto schopnosti musí aktivně prokázat.

System řízení waldorfských škol bychom jen těžko mohli nazvat byrokratickým. Ředitel zde nevystupuje jako jakási odcizená individualita, avšak spíše jako jakýsi hlavní učitel. Učitelé, profesionálové, zde mají daleko větší pravomoci a aktivně se podílí na řízení školy. Tendence participovat na důležitých rozhodnutích, které mají přímou souvislost s vyučovací činností, spatřujeme v poslední době i u učitelů na běžných školách. Na waldorfských školách již tento model funguje po řadu desetiletí. (Pol, 1995)

Waldorfské školy ve své rozvinuté fázi existence v podstatě fungují dle Steinerova konceptu spolupráce učitelského sboru, kolegia²⁷ a rady školy a rodičů. V podstatě se jedná o jakýsi model Steinerovy sociální trojčlennosti decentralizace moci, kde základními složkami společnosti jsou nezávisle fungující a navzájem kooperující články kulturní, politicko-právní a hospodářské. (Pol, 1995)

„Sdílené rozhodování poskytuje učitelům možnost vyslovit se k vlastním pracovním podmínkám. Mohou tak identifikovat problémy, jež

²⁷ Kolegium je zde nazýváno uskupení členů učitelského sboru, kteří tvoří jakési „spirituální jádro školy“, které jedná v duchu a zájmu antroposofie. Kolegium učitelů je považováno za jakýsi orgán s ústřední autoritou (Pol, 1995)

překážejí vyučování a navrhnout a uplatňovat vhodná řešení.“ (cit. podle, Pol, 1995, s 103). Pol (1995) se dále v tomto ohledu zmiňuje o tom, že právě ten, který je bezprostředně zapojen do procesu vyučování má největší právo určovat směr dalšího vývoje vyučování, neboť on jediný dokáže nejlépe vystihnout potřeby žáka a nalézt správné kroky k řešení případných problémů. Waldorfské školy tak bezprostředně staví na dobrých osobnostních a kooperačních kompetencích jednotlivých učitelů, kteří se bezprostředně podílí na řízení a podobě školy. (Pol, 1995)

Schůze učitelů (kolegií) se konají pravidelně alespoň jednou týdně. Tato setkání nejsou přínosná jen z hlediska chodu a řízení školy, ale stávají se podnětná i pro učitele samotné, neboť se na těchto schůzích hovoří o jednotlivých žácích a jejich potřebách. *„Přítomní učitelé vyprávějí o svých setkáních s dotyčným žákem. Nehovoří však o problémech a nevyslovují své úsudky ve smyslu 'je líný', 'je pilný' apod. Jde pouze a jen o přesnou charakteristiku žáka...“* (cit. podle Zuzák, 1998, s. 35). Jak zde vidíme, schůze kolegií mají učitelé napomoci upevnit svůj vztah k žákovi, což mimoděk opět posiluje jeho kompetence komunikační (prostřednictvím jiných učitelů se mu otevře jiný pohled na žáka a může mu to tak usnadnit komunikaci s ním), diagnostické (z vyprávění může odhalit drobné spojitosti, které mu dotvoří diagnostický obraz žáka) či kompetence pedagogické (citlivý přístup k žákovi atd.).

V souvislosti tedy s řídicími kompetencemi lze říci, že dále jsou po učitelích waldorfských škol vyžadovány kompetence kooperace, vzájemné úcty pedagogů mezi sebou, odpovědnosti v rozhodování, dovednosti vytvářet fungující partnerství (společenství) a jednání v duchu antroposofie.

5.3.2 Kompetence vycházející ze specifík waldorfské pedagogiky

Již při zmiňování kompetencí, které souvisí s obecnou kategorizací dovedností vyžadovaných u každého učitele, se nám v prostředí waldorfské

školy poodkryl prostor, ve kterém waldorfská pedagogika vyžaduje nové, odlišné, kompetence, jež po svých učitelích vyžaduje. V této kapitole se tedy zaměříme na jednotlivé oblasti, které se již svým charakterem odlišují od těch na běžných školách, a v nichž tím pádem nacházíme požadavky na dovednosti učitelů vyučujících v duchu antroposofie.

5.3.2.1 Kompetence související s učebním plánem

Některé specifické požadavky na dovednosti a schopnosti učitele waldorfské školy přímo vyplývají z odlišného učebního plánu, který je na těchto školách praktikován. Nebudeme se zde přímo zabývat přesnou konstrukcí hodin a skladbou předmětů, avšak zaměříme se na ty jevy, ze kterých lze odvodit kompetence, kterými by měl učitel disponovat.

Učit na waldorfské škole samozřejmě znamená prvotně zná základy antroposofie a principy waldorfské pedagogiky. Už to tedy můžeme chápat za jakousi nadstandardní kompetenci, kterou učitelé při nástupu na tuto školu musí prokázat (kromě tedy samozřejmě znalostí odborných). Druhá věc pak je, že učitel by podle těchto nově získaných poznatků a principů měl i při vyučování postupovat a uvádět je v praxi, neboť on je jakýmsi duchem waldorfské pedagogiky a on vytváří to, čím má waldorfské učení ve skutečnosti být.

Již několikrát jsme zde zmiňovali jakýsi specifický náhled antroposofie na člověka jako na vrstvicí se subjekt. Pol (1995) pak tento fakt dává do souvislosti právě s učebním plánem, který k tomuto vývoji jedince, jež se odehrává v jednotlivých etapách, při nichž se v tom kterém období rozvíjí právě jedna složka těla, přihlíží a je koncipován tak, aby dítě neprožívalo v prvních letech školní docházky jakýsi šok a svou energii, kterou momentálně potřebuje k fyzickému růstu, nespotřebovávalo na mentální operace a neadekvátní požadavky, kterými ho učitel může zahltit. Učební plán waldorfské pedagogovy sice dává jakýsi řád a vzor co, kdy a jaké

požadavky by ve kterém období měl na dítě, právě s ohledem na jeho vývoj, mít, avšak i tak má učitel stále velmi volné pole působnosti, a proto zde musí prokázat maximální míru samostatnosti a odpovědnosti při tvorbě takto specifické učební osnovy, kterou determinuje právě s ohledem na své důkladné znalosti z oblasti vývoje člověka v duchu antroposofie.

Učitel mimo jiné musí prokázat i jakousi schopnost plánovat v návaznostech. Výhodou pro něj je, že sám učí všem hlavním předmětů, tedy nemůže se vymlouvat, že nezná koncept kolegy, který učí látku jiného předmětu, a celkově se tak probírané téma může nestát pro děti nepochopitelným. Učitel této školy by daná témata měl logicky koncipovat tak, aby na sebe navazovaly nejen vertikálně, tedy aby stavěl na poznacích, které žákům již vysvětlil, ale také horizontálně. Celý koncept výkladu látky z různých vědních oblastí by se tedy měl pohybovat v jakési spirále, kdy se jednotlivé poznatky ne sebe vrství, doplňují a vzájemně mezi sebou vytvářejí takové vztahy, které žákům otvírají nové pohledy na skutečnost. (Pol, 1995).

Waldorfský styl výuky je taktéž specifický v tom ohledu, že látka, kterou zde učitel probírá, se žákům prezentuje na typických příkladech, které jsou rozebírány velmi dopodrobna a do hloubky. Žáci pak na základě tohoto příkladu dále odvozují a charakterizují věci tomu podobné a prokazují svou orientaci v oblasti učitelem právě podhalené. Opět se zde jedná o jakýsi koncept zapojit žáka aktivně do výuky a přimět ho, aby sám, konstruktivně na poznacích známých odvozoval skutečnosti nové. (Pol, 1995). Na učitele je pak v tomto ohledu kladen jakýsi požadavek vysoké předmětové kompetence a důkladné znalosti vykládané látky.

Co do odlišnosti výkladu waldorfského učitele oproti školám běžným, je nutné zmínit ještě jeden fakt, který je spojen s dalšími požadovanými kompetencemi. Jedná se o formu předkládání nové látky dětem, zejména na prvním stupni základní školy. Učivo se dětem vypráví v jakýchsi příbězích, pracuje se zde s říkankami, básněmi, rčeními, bajkami či pověstmi, dále se hrají scénky, nacvičují se divadla či jiná další umělecká vystoupení (např. při

již zmiňovaných slavnostech či při jiných příležitostech). (Carlgren, 1991). Tento bohatý „umělecký“ život je svěřen opět do rukou třídního učitele, který má za úkol tyto oblasti žákům předkládat a dále je v nich aktivně doprovázet. V souvislosti s vyprávěním příběhů v hodinách je tudíž pro dobře odvedenou práci předpokládáno, že učitel bude disponovat kvalitním hlasovým projevem, bude mít dobré vypravěčské schopnosti či že bude vlastnit a používat expresivní a výrazové prostředky. Dále potom jsou u těchto učitelů žádoucí kompetence dobrého hereckého projevu, hudebního vnímání či schopnosti rytmizace (souvislost s realizací školních vystoupení či jiných veřejných akcí).

5.3.2.2 Kompetence související s vedením třídy učitelem po celou dobu školní docházky

V souvislosti s vedením třídního učitele žáků po celou dobu základní docházky a jeho vyučování všem hlavním předmětům, spatřujeme zde odhalující se další klíčové kompetence, které učitel této školy musí mít. Některé jsou mimoděk opět posilovány konceptem waldorfské pedagogiky, avšak některé z nich jsou spíše charakterizovány vysokými nároky na učitele a jeho osobu.

Jak již bylo zmíněno, vedení po celou školní docházku se potýká s množstvím svízelností, i přesto však waldorfské školy striktně tento model dodržují. Navzdory mnoha argumentům, které hovoří proti (nedostatečná odborná připravenost učitelů atd.) je zde spousta těch, které naopak hovoří pro tento koncept. Systém skýtá spoustu výhod jak pro dítě, tak pro pedagoga samotného (právě například možnost rozšiřování svých kompetencí), a proto se vyplatí ho i nadále praktikovat.

Díky tomuto konceptu je učitel se svými žáky v neustálém kontaktu, a může tak na ně systematicky, v rámci určitého opakování, rytmizací, která je taktéž základem waldorfské pedagogiky, působit. Pravidelné vracení se

k tématům již probraným, v nichž má jeden učitel jasný pořádek, a stavění na již získaných poznacích věcí nových, učitel dává možnost jednotlivé souvislosti propojovat (i v rámci dvou či více odborných předmětů²⁸) a dosáhnout tím tak lepší orientace žáků v učivu a spolupráce v hodinách. (Carlgren, 1991). Díky tomuto systému mimoděk naplňuje pedagogická kompetence vytvářet pozitivní klima, kterého by nebylo možné dosáhnout v takové míře při řidším kontaktu žáků s učitelem. A nejen to, vytváří se zde i hlubší vztah mezi žáky a učitelem (kompetence pedagogické), což mu opět napomáhá při jeho kompetencích diagnostických, jejichž prostřednictvím se přibližují světu žáka.

Soustavná pedagogická činnost v rámci jedné třídy pak učitelé umožňuje vidět žáka v jeho proměnách, kterými si v průběhu svého vývoje prochází a citlivěji tak může reagovat na tyto změny, které jsou pro období základní školy tolik charakteristické. (Carlgren, 1991) Kompetence, které díky tomuto opět může rozvíjet či si je utvářet jsou například komunikativní, dále potom dovednost vytvářet příznivé klima ve třídě i mimo ni či kompetence diagnostické a konzultativní, kdy může své jednotlivé poznatky o dítěti dále komunikovat s rodiči a společnými silami pak mohou pomoci žákovi jeho situaci řešit.

V souvislosti s dlouhodobým působením v rámci jedné třídy se pak mohou objevit i hlasy, že se toto působení může projevat i negativně. Waldorfská pedagogika si však je těchto možných úskalí velmi dobře vědoma, a proto na své učitele apeluje požadavkem silné sebevýchovy. Nejen totiž dítě, ale i učitel samotný by měl během společných let zaznamenat svůj vývoj. Na počátku školní docházky k dětem přistupuje jako jakýsi zástupce jejich rodičů a postupně, tak jak se děti vyvíjí, jeho role přechází do polohy jakéhosi staršího přítele, důvěrníka, člověka mravného a ochotného kdykoliv pomoci. (Carlgren, 1991).

²⁸ Zde opět můžeme hledat shodu s RVP, kde se důraz klade na mezipředmětové vazby, které by žákovi lépe umožnily proniknout do tématu

Převvedeme- li tyto charakteristiky opět do souvislostí s jeho kompetencemi, opět zde můžeme naléznout všechny ty, které by pedagog obecně měl mít. Avšak nalézáme zde i kompetenci novou. Waldorfská pedagogika víc než která jiná ve svých základech klade velký důraz na osobnostní vývoj učitele jako takového. Učitel v závislosti na věku a požadavcích dítěte (opět se vychází z antroposofie a koncepce složeného těla člověka), které v tom určitém období má, musí být schopen reagovat a zastávat určitou roli tak, aby byl dítěti při jeho vývoji nápomocen a splňoval i cíle jeho individuálního svobodného rozvoje, na jehož konci by měla stát bytost svobodná, mravní, uvědomělá a svébytná.

Nezbytnost učitele vystupovat jako osoba, jež zdokonaluje svou činnost, vzdělává se (souvisí s potřebou mít profesní kompetence ve všech předmětech, kterým vyučuje- viz kapitola 5.3.1.2 Kompetence předmětové) a inovuje, je z předešlého více než patrná.

5.3.3 Institucionální podpora a možnost dalšího vzdělávání

Až doposud jsme zde hovořili o kompetencích, kterými by měl učitel waldorfské školy oplývat, o tom, jak mu waldorfská pedagogika napomáhá k tomu některé kompetence upevňovat, avšak nikde jsme se ještě nezmiňovali, jaká existuje institucionální podpora těchto učitelů. Proto následující, a také závěrečnou, kapitolu teoretické části budeme věnovat právě tomuto tématu. Tedy institucionální přípravě učitelů waldorfských škol a jejich možnosti dalšího vzdělávání.

Na úvod nutno předeslat, že v České republice neexistuje na vysokých školách obor zaměřující se konkrétně na vzdělávání učitelů těchto alternativních škol. Samozřejmě však i na waldorfských školách musí učit aprobovaní specialisté vzdělaní v oblasti pedagogiky, tudíž učitelé pro tyto školy jsou, stejně jako všichni ostatní, připravováni na pedagogických fakultách. Kde tedy mohou učitelé zajímající se o práci na této škole získat

příslušné vědomosti o antroposofii, tolik důležité filosofii pro celou waldorfskou pedagogiku, když se absolventi pedagogických fakult o myšlence waldorfských škol dozvídají jen v hrubých nárysech v rámci předmětu alternativní pedagogiky?

Pol (1995) se ve své publikaci zmiňuje o přípravných seminářích pro adepty učitelů na waldorfské školy. Jedná se o jakési kurzy (různě dlouhého trvání, řádově roky), kde jsou učitelé seznamováni se základními myšlenkami antroposofie, které tvoří zpravidla úvodní náplň prvního roku studia. Mimo jiné se v rámci tohoto prvního ročníku mladý učitel ujišťuje i v sobě samém, snaží se nalézt sebe samotného a snaží se zorientovat ve svých životních cílech. V následujících letech již učitel nově nabyté poznatky uvádí do praxe a dále je rozvíjí v souvislosti s dalšími disciplínami bezprostředně souvisejícími s jeho přípravou na učitelskou profesi (studium učebního plánu, specifik waldorfského vyučování, jednotlivé uměleckořemeslné předměty, epochové předměty atd.).

Navážeme-li na kapitolu, v níž jsme se zabývali institucionální přípravou budoucích učitelů obecně, nalezneme zde při srovnání s waldorfskými přípravnými kurzy nepatrné odlišnosti. Kromě zmiňovaného obratu k dítěti²⁹, spatřujeme v přípravě waldorfských učitelů i další obrat, které by měly být realizovány. Je tu zaznamenán i jakýsi obrat k učiteli samotnému, který by měl v rámci svého vzdělávání být veden tak, aby byl, taktéž jako dítě ve škole, naplněn hodnotným vnitřním životem. (Pol, 1995)

Při další konkretizaci cílů, o které usiluje příprava waldorfských učitelů, zmiňuje Pol (1995, s. 127- 128) následující:

- *„Rozvinout porozumění dítěti ve světle antroposofie.*
- *Probrat kurikulum waldorfské školy s hlavním důrazem na věkové období, pro něž je učitelský adept připravován.*

²⁹ Tak jak to definovala Spilková (2007)- viz kapitola 3.2.1 Pedagogická příprava budoucích učitelů

- *Rozvinout umělecké a imaginativní schopnosti učitelského adepta nutné pro splnění jeho pedagogického úkolu*
- *Poskytnout studentu učitelství možnost pracovat s dětmi ve třídě, seznámit jej tak prakticky s povahou učitelova úkolu ve třídě*
- *Rozvinout smysl adepta učitelství pro specifika práce ve skupině coby základní předpoklad pro spolupráci s kolegy ve waldorfské škole, ev. s dalšími lidmi spojenými se školou.“*

Jak je vidno, již v přípravě učitelů je kladen velký důraz na prohlubování klíčových kompetencí, které jsme si v předchozím oddílu identifikovali. Kromě kompetencí znalosti antroposofie zde nalézáme kompetence komunikativní, kooperativní, dovednosti z oblasti uměleckého života jedince, řemesel a další.

Z výčtu cílů zde opět nalézáme shodu s obecnou tendencí přípravy budoucích učitelů³⁰, a to orientovat jejich vzdělávání nejen teoreticky, nýbrž i prakticky. Dle Steinerova konceptu má waldorfská pedagogika usilovat o to, aby učitel jen mrtvě nepoužíval pedagogická pravidla a při každém setkání s dítětem horečně přemýšlel, ve které z pedagogických situacích se právě nachází a jak má jednat, avšak aby konal zcela přirozeně na základě zvnitřnění a přijmutí naučeného za sobě vlastní. (Pol, 1995)

Další důležitou charakteristikou vzdělávání waldorfských učitelů, je určitě jakási komplexnost a integrovanost jednotlivých poznatků, které jsou jim předkládány. V rámci své budoucí praxe to totiž budou oni, po kterých se bude vyžadovat, aby učivo vykládali v souvislostech (například v rámci epochových hodin, které na sebe logicky navazují a poznatky z jedné oblasti se využívají při objevování oblasti jiné) a jednotlivá témata na sebe smysluplně vrstvěli. Proto, ač se na první pohled může zdát, že jednotlivé studijní témata mladých učitelů jsou roztržštěná a zdánlivě nesouvisející, v duchu antroposofie jim jsou dodávány logické souvislosti a provázání, a

³⁰ Tak jak o ní hovořil Havel a Šimoník (2006)- viz kapitola 3.2.1 Pedagogická příprava budoucích učitelů

tedy lze říci, že integrita je hlavním znakem celého vzdělávání waldorfského učitele.

Pedagog, který již prošel tímto vstupním kurzem, se pak dále může v oblasti waldorfské pedagogiky vzdělávat i v rámci nejrůznějších, specificky zaměřených, kurzů, pořádaných ať již školami samotnými či jinými waldorfskými organizacemi a sdruženími. Mnohé kurzy jsou otevřeny i široké veřejnosti, která má zájem o problematiku waldorfské pedagogiky³¹.

6 Shrnutí teoretické části

První fáze teoretické části práce byla orientována spíše k obecným pojmům vymezení základních charakteristik klíčových kompetencí. Probrání celého nástinu klíčových kompetencí započatým už od základní školní docházky mělo své opodstatnění nejen z důvodu celistvějšího uchopení celé problematiky, ale také v poukázání na fakt, že jednotlivé fáze vzdělávání jsou navzájem velmi propojeny, a že v současné době, kdy české školství prochází razantní proměnou, je nutné změnit i přístup aktérů podílejících se na této změně, tedy učitelů. Jsou to právě oni, kdo musí své kompetence začít rozvíjet jinými směry, než jak byli doposud zvyklí, a k nim se teď směřují zraky odborníků i široké veřejnosti, jak s tímto úkolem naloží.

Samozřejmě, že tato změna dopadá i na učitele waldorfské školy, neboť v tomto ohledu jsou bráni zcela rovnocenně se všemi ostatními učiteli. Bylo tedy velmi zajímavé dávat do souvislosti kompetence, které se vyžadují po všech učitelích, právě s waldorfskou pedagogikou. Mohli jsme si povšimnout, že ač tento proud škol vznikl počátkem minulého století, již tehdy apeloval na kompetence a cíle ve vzdělávání, ke kterým nynější školství směřuje. Velmi důkladně propracovaný systém výuky a koncept celé

³¹ Internetové adresy nabídky některých doplňujících kurzů waldorfské pedagogiky

- ZŠ waldorfská pardubice, dostupný z: <<http://www.waldorfpardubice.cz/wpedagogika.htm>>, staženo dne 1. 5. 2010
- Asociace waldorfských škol ČR, dostupný z <<http://www.iwaldorf.cz/stranka.php?link=a008&menu=vzd-vzd>>, staženo dne 1. 5. 2010

waldorfské školy tak svými nástroji učitele nutká a zároveň jim i v mnoha případech napomáhá k tomu, aby uplatňovali právě ty kompetence, které jsou obecně na všech školách žádoucí.

Nutno ještě podotknout, že ač jsou tedy kompetence učitelů waldorfských škol v mnoha směrech shodné s kompetencemi učitelů škol běžných, ve waldorfské kontextu mají trochu odlišné pozadí a vykazují jistá specifika, která bychom jen těžko hledali v jiných školách. Taktéž v souvislosti s antroposofií zde nacházíme mnoho specifických kompetenčních požadavků, které učitelé těchto škol musí oproti jiným učitelům vykazovat.

Otázkou zůstává, zda si jiné školy při dnešních změnách konceptu vyučování na základních školách a přechodu na RVP mohou vzít inspiraci z waldorfské pedagogiky. Věc je to vskutku nelehká k posouzení. Bylo by chybné říci, že některé prvky vyučování by v tomto ohledu nebyly přínosem i pro jiné školy, avšak na druhou stranu by bylo odvážné tvrdit i to, že jednotlivé fragmenty pomáhající k naplnění některých klíčových kompetencí (ať už žáka nebo učitele samotného), by fungovaly zcela shodně i v jiném prostředí. Waldorfské školy jsou totiž typické svou provázaností a vystupováním jako celku, tudíž i jednotlivé komponenty utvářející klíčové kompetence fungují jako systém, kde jedna složka působí na druhou. Proto se z toho dá logicky vyvodit, že vyjmeme-li jednu konkrétní funkční složku ze systému, lze očekávat, že svou funkci bude plnit i nadále, avšak v jiném prostředí již nemůžeme čekat shodných výsledků, kterých, zdánlivě samostatně, tento fragment dosahoval v systému předešlém (neboť zde vystupoval v kooperaci s dalšími jinými jevy). Jednotlivé komponenty waldorfské pedagogiky utvářející klíčové kompetence učitele dnešní doby mohou být i na jiných školách přínosné, avšak svůj specifický charakter získávají právě v souvislosti s provázaností celého přístupu s antroposofií, potažmo waldorfskou pedagogikou.

Výzkumná část

Nyní se dostáváme k druhé části celé práce, tedy výzkumné. Konkrétně se zde budeme zabývat kvalitativním výzkumem. S ohledem na tematiku (jak byla nastiňována v úvodu práce) by se na první pohled mohlo zdát, že by bylo vhodnější šetření orientovat kvantitativně, abychom získali co nejvíce údajů o zjišťované problematice. Avšak volba kvalitativního výzkumu byla vybrána právě pro to, že ač bude výzkumný vzorek menší, poskytne nám hlubší náhled na celou problematiku a navíc techniky spojené s kvalitativním výzkumem lépe odpovídají jakémusi komplexnějšímu pojetí a vyobrazení tématu. Navíc se tím tak vyvarujeme i mnohým úskalím vyplývajícím z technik výzkumu kvantitativního³².

7 Metodologie výzkumu

V metodologické části se zaměříme na konkretizaci veškerých důležitých částí výzkumu, které bylo nutné si stanovit ještě před samotným vstupem do terénu. Vytýčíme si zde tedy cíl výzkumu po stránce intelektuální, praktické i personální, dále si vytvoříme konceptuální rámec pro výzkum, definujeme výzkumné otázky a hypotézy, stanovíme výzkumný soubor, popíšeme metodu sběru dat a v neposlední řadě také zvolíme design celého výzkumu. Všechny tyto kroky pak povedou právě k tomu, aby byl výzkum veden uceleně, cíleně, a aby byl zasazen do určitého rámce, který nám dále poslouží ke snazší čitelnosti a interpretaci získaných dat.

³² Jedná se například o nedostatek dotazníkového šetření, kdy se odpovídajícímu nedává dostatek příležitostí k odhalení nového tématu a vyšetřující tak předem drží výzkum v určitých mezích, čehož my se zde chceme vyvarovat.

7.1 Cíl výzkumu

Využijeme-li Maxwellův koncept, který ve své publikaci uvádí Švaříček a Šedřová (2007), lze cíl výzkumu stanovit v podstatě ve třech rovinách- intelektuální, praktické a personální. Pokusíme se nyní tedy v rámci tohoto nahlížení jednotlivé cíle nadefinovat.

Intelektuální cíl byl v rámci této práce již několikrát vyjádřen. Jedná se tedy především o specifikaci klíčových kompetencí třídního učitele základní školy waldorfské. Tento cíl můžeme chápat jako stěžejní pro celou práci a dále mu budeme věnovat zvýšenou pozornost, neboť výsledky výzkumu mohou přispět k rozšíření odborných znalostí v této oblasti.

Praktický cíl výzkumu pak nacházíme především v tom, interpretovat závěrečné výsledky tak, aby mohly být nápomocny nejen učitelům těchto škol, nýbrž i všem učitelům ostatním, školám, školským institucím či univerzitním studentům pedagogických fakult, připravujících se na své budoucí povolání. Dále zde v rámci praktického cíle můžeme hledat i snahu definovat klíčové kompetence učitelů waldorfských škol tak, aby se mohly do budoucna stát opěrnými body pro další badatele zabývající se touto problematikou.

Personální cíl práce pak je důkladně prozkoumat danou problematiku a vyvodit jednotlivé závěry, které by pro mne, jakožto budoucího pedagoga, mohly být zdrojem užitečných informací. Na základě prozkoumání prostředí Základní školy waldorfské v Pardubicích, se tedy budu snažit nalézt klíčové kompetence třídních učitelů, které by bylo možné zobecnit na jakéhokoliv učitele jakéhokoliv waldorfské školy.

7.2 Vytvoření konceptuálního rámce

Jedním ze základních úkolů před samotným zahájením výzkumu je stanovit si konceptuální rámec. Jedná se především o to, formulovat si samotný výzkumný problém, dále potom definovat klíčové koncepty a nastínit teoretický koncept, ze kterého výzkum bude vycházet. Tyto jednotlivé body slouží k tomu, abychom se při zkoumání drželi předem stanovených rámců a vytýčeného problému a nestalo se nám, že budeme zkoumat něco jiného, než jsme původně zamýšleli.

7.2.1 Formulování výzkumného problému

Stěžejním tématem celého výzkumu budou (tak jak bylo stanoveno v intelektuálním cíli) klíčové kompetence třídního učitele základní školy waldorfské. Ve výzkumu se je pokusíme identifikovat, pojmenovat a kategorizovat. Výzkum se dále zaměří na porovnání teoretické koncepce a jejího obrazu v reálném prostředí, tedy na to, zda se vybrané klíčové kompetence v praxi skutečně objevují, jaká je jejich důležitost (zda jsou chápány jako ústřední, či naopak okrajové) a zda se zde neobjevují nové kompetence, které teorie nedokázala odhalit.

7.2.2 Definování klíčových konceptů

Definování klíčových pojmů slouží především k upevnění významu a definice sledovaného jevu, aby posléze nedošlo k záměnám či jinému chápání. Ústředním se pro tuto práci stává především pojem kompetence učitele waldorfské školy. Proto se ho nyní pokusíme nastínit v takovém světle, v jakém bude po dobu výzkumu sledován. Již v teoretické části byl pojem klíčové kompetence vysvětlován, avšak, jak jsme si mohli povšimnout, mnohdy jsme v dalším nastiňování problémů kolísali od pojmů kvalifikace,

přes kompetence, dovednosti postoje či schopnosti. Toto kolísání nám mnohé napovídá o chápání pojmu kompetence v rámci tohoto výzkumu. V podstatě lze říci, že kompetencemi učitele v tomto ohledu rozumíme soubor veškerých výše zmíněných charakteristik (od osobního profilu, přes získané vědomosti, dovednosti, schopnosti, návyky a zastávané postoje), které profilují učitelskou profesi. V souvislosti s pojmem klíčových kompetencí učitele waldorfské školy pak hovoříme o souboru všech charakteristik, které vykazují určitou specifičnost od kompetencí učitelů běžných škol.

7.2.3 Nastínění teoretického kontextu

V této pasáži se pokusíme nalézt jakýsi teoretický základ pro zamýšlený výzkum. Nutno podotknout, že v české literatuře pro takto specifický výzkum neexistuje sumarizovaný koncept, který by se konkrétně stanovanou problematikou zabýval. Museli jsme proto přistoupit k vytvoření jistého podkladu, který by teoretický kontext zajistil.

Mnoho autorů se v poslední době, především v právě probíhajících změnách českého školství, snaží definovat klíčové kompetence učitelů základního vzdělávání a vytvořit tím tak jakýsi nový standard učitelské profese³³. Se vzrůstajícími nároky na nově nastolenou koncepci vyučování a s ní spojenou proměnou chápání pozice učitele ve vyučování, vzrostla také potřeba opřít se o některé výzkumy, které by napomohly klíčové kompetence učitele podhalit. Výzkum Novotné (2007) se v tomto ohledu zaměřil na identifikaci klíčových kompetencí učitele primární školy, kde se jí podařilo nalézt soubor kompetencí, jimiž by měl učitel oplývat³⁴. Ač se autorka zabývala výzkumem kompetencí učitele obecně, stal se tento její koncept pro tuto práci do značné míry inspirující, poněvadž jsme se mohli

³³ Např. Spilková (2007), Švec (2002), Průcha (2002)

³⁴ Výzkum Kompetence učitelů v primární škole probíhal na podzim roku 2007 mezi 28 učiteli primárních škol. Použitou výzkumnou technikou se zde stal nestandardizovaný dotazník využívající ke každé proměnné pětistupňovou škálu.

od kategorizace kompetencí učitele „odrazit“ a jednotlivé skupiny dále podrobovat teoretickému zasazování do systému waldorfské pedagogiky. Nástin základních kompetencí učitele ve waldorfském kontextu, jak byl nastíněn v teoretické části práce, se pro nás tedy stává teoretickým východiskem výzkumu.

Pouze tento kontext by však pro výzkum nebyl dostačující. Předpokládali jsme totiž, že učitel waldorfské školy bude disponovat i některými odlišnými kompetencemi vyplývajícími ze specifík waldorfské školy. Jelikož však v české odborné literatuře neexistuje ucelený koncept pojednávající konkrétně o kompetencích třídních učitelů těchto škol³⁵, museli jsme pro tento specifický výzkum studiem odborné literatury teoretický kontext vytvořit. Proto jsme právě z odborných publikací vyabstrahovali jednotlivá témata dotýkající se klíčových kompetencí třídních učitelů waldorfských škol, tyto kompetence identifikovali, pojmenovali a pokusili se je zasadit do souhrnného souboru kompetencí, které z této učitelské profese vyplývají.

Chybějící ucelený souhrn klíčových kompetencí učitelů waldorfských škol se tak tedy stal inspirujícím pro vytýčení a definování cíle tohoto výzkumu. Na závěr lze pak říci, že teoretickou část této práce lze v zásadě považovat za teoretický kontext pro výzkum klíčových kompetencí učitele waldorfské školy.

7.3 Definování výzkumných otázek a stanovení hypotéz

V této kapitole si nyní stanovíme výzkumné otázky, na které by nám výzkum měl odpovědět, a také si určíme základní hypotézy, z nichž budeme vycházet.

³⁵ Pol (1995) se ve své publikaci sice do značné míry kompetencemi waldorfských učitelů zabývá, avšak problematiku ještě pořád nahlíží v poměrně obecných rovinách, kde nejsou jednotlivé kompetence jasně definovány.

7.3.1 Výzkumné otázky

Tak, jak byl stanoven cíl výzkumu, můžeme z něj jasně odvodit základní výzkumné otázky. A to tyto:

- Jaké jsou specifické kompetence učitele waldorfské školy?
- Jaké vytipované kompetence považují učitelé ZŠ waldorfská za klíčové a které naopak za méně důležité?

Tyto základní výzkumné otázky byly dále podpořeny podrobnějšími, které nám napomůžou ty hlavní zodpovědět. Jedná se o následující otázky: Odlišují se zásadně kompetence učitelů waldorfských škol od kompetencí učitelů škol běžných? V jakém ohledu jsou odlišné? Jsou tyto kompetence ovlivněny waldorfskou pedagogikou? V čem se to projevuje? Jakým způsobem se odlišné vyučování podílí na utváření specifických kompetencí? Jaké jsou další kompetence, kterými učitel waldorfské školy disponuje? atd.

Jednotlivé výzkumné otázky budou nahlíženy ze čtyř rovin pohledu, a to učitele, žáka, rodiče a nezávislého pozorovatele. Toto uchopení výzkumu slouží k vytvoření celistvějšího a objektivního pohledu na celou problematiku. Jednotlivé úhly pohledu nám totiž mohou podhalit kompetence, které by nám při jednostranném pohledu mohly uniknout.

7.3.2 Hypotézy

Hypotézy byly pro tento výzkum stanoveny následovně:

- Učitel waldorfské školy kromě očekávaných kompetencí běžných pro všechny učitele disponuje i kompetencemi

„nadstandardními“, vyplývajícími z charakteru waldorfské pedagogiky

- Některé principy waldorfské pedagogiky se přispívají k získávání klíčových kompetencí.
- Vytypované kompetence učitelů waldorfských škol vytváří základ profesního profilu těchto učitelů.
- Učitelé, žáci i rodiče vnímají důležitost jednotlivých vytypovaných kompetencí podobně.

Jednotlivé hypotézy jsou takto stanoveny především na základě teoretické části této práce. První hypotéza naráží na několikrát zmiňovaný fakt, že učitel waldorfské školy oproti běžnému učiteli v rámci své profese vykonává spousty nadstandardních úkonů, které s sebou logicky přináší i speciální požadavky na jeho dovednosti a schopnosti. Zmínka o tom, že tyto kompetence vyplývají právě z waldorfské pedagogiky, vychází z toho, že činnosti vykonávané nad rámec běžné učitelské praxe jsou povětšinou jejími výstižnými požadavky, které pak klade nejen na učitele samotného, ale i na další jiné úkony související s jeho prací. Druhá hypotéza se opírá o ten fakt, že v teoretické části byly některé principy waldorfské pedagogiky shledány jako přínosné pro získávání určitých kompetencí a že nástroje waldorfské pedagogiky jsou mnohdy silnou oporou pro učitele při vytváření jeho dovedností, kterými by měl oplývat. Třetí hypotéza pak opět souvisí s teoretickou částí a odbornými publikacemi napsanými o waldorfské pedagogice. Zde se totiž v roztříštěných zmínkách nastiňují požadavky na tohoto učitele, proto když jsme se v teoretické části pokusili tyto požadavky sumarizovat, byl tím tak vytvořen jakýsi standard waldorfské učitelské profese a očekáváme, že tyto profilové charakteristiky skutečně nalezneme i v reálném prostředí školy, potažmo u waldorfských učitelů. Poslední hypotéza volně navazuje na ty předešlé. Vychází z toho faktu, že když profilace standardu waldorfského učitele vyplývá především z charakteru waldorfské pedagogiky, která ovlivňuje jednotlivé účastníky tohoto konceptu výchovy a vzdělávání, mělo by pak být vnímání důležitosti učitelových kompetencí těmito účastníky obdobné.

7.4 Výzkumný soubor

Výzkum klíčových kompetencí učitele waldorfské školy byl proveden na Základní škole waldorfská v Pardubicích. Výzkumným vzorkem se pak stali jednak učitelé, poté žáci a také rodiče těchto dětí. Rozhodnutí začlenit do výzkumu jiné osoby než jen učitele samotné sleduje jeden cíl. Jedná se zde především o vystihnout kompetence tohoto učitele v celé jejich šíři, proto bylo zapotřebí přibrat do výzkumu takovou skupinu lidí, která s ním přichází do kontaktu, má ponětí o waldorfské pedagogice a která je přítomna realizaci těchto klíčových kompetencí v praxi. Navíc tímto trojím pohledem můžeme docílit odhalení některých kompetencí, které by nám v rámci jednostranného výzkumu mohly uniknout.

Výzkumný vzorek tedy tvořili žáci 7., 8. a 9. třídy Základní školy waldorfské v Pardubicích. Konkrétně se ho zúčastnilo 3 žáci třídy sedmé, 10 žáků osmé a 3 deváté třídy (Věkové rozmezí 12-15 let). Dále výzkumný vzorek tvořili třídní učitelé výše zmiňovaných tříd a 3 rodiče žáků sedmé třídy.

7.5 Metoda sběru dat, organizace a způsob jejich zaznamenávání

Již v předchozích kapitolách jsme se zmiňovali, že naší tendencí bude uchopit celý výzkumný problém komplexně. Z toho důvodu bylo zvoleno, že se bude jednat o výzkum kvalitativní (umožňující proniknout do hloubky) a taktéž zvolený výzkumný vzorek byl vybrán různorodý, aby se nám zachoval jakýsi nestranný pohled na zkoumané téma.

Při vybírání metody sběru dat jsme proto pokračovali ve stejném duchu. Uplatnili jsme proto principy triangulace a jako metody sběru dat pak

byly zvoleny hloubkové rozhovory, písemné vyjádření a zúčastněné pozorování. Skrze tyto tři metody pak byly testovány výše zmíněné hypotézy a celý výzkum byl veden tak, abychom si skrze data získaná jednotlivými druhy šetření v závěru mohli odpovědět na stanovené výzkumné otázky. Strategie triangulace byla vybrána hlavně z toho důvodu, aby se nám opět poodkryla další možná témata, která se dotýkají klíčových kompetencí učitele a která by mohla zůstat skryta při zvolení pouze jedné metody výzkumu.

7.5.1 Písemné vyjádření

Jako první metodu, pomocí níž byla jednotlivá data pro výzkum získávána, jsme se rozhodli začlenit právě písemné vyjádření (důvody budou objasněny v následujících odstavcích). Pro tuto metodu sběru dat byli vybráni žáci osmé třídy. Písemné vyjádření bylo pojato jako jakási anonymní písemná práce o délce cca jedné strany formátu A5 na zadané téma, které znělo: „Představte si, že jsem nová žákyně, která přišla do vaší třídy. Neznám toto nové prostředí a poprosím vás o to, abyste mě s ním seznámili. Především mě zajímá, jaká je tato škola a jaký je náš třídní učitel, jaké má vlastnosti, v čem je dobrý/špatný, jak se chová k žákům, co je na něm bezvadného a na co si mám naopak dát pozor.“

Téma jsme se snažili nastolit v co možná nejširším zadání z toho důvodu, aby bylo docíleno maximální volné výpovědi žáka, který by nebyl zatížen odpovídáním na předem stanovené otázky. Proto zde byly jen zmíněné podnětné body, které by žáka nasměrovaly k žádaným výpovědím. Snahou bylo, aby žáci na bázi svého pocitové a subjektivního vnímání popsali postavu učitele tak, jak ji vidí oni sami z pohledu své jedinečnosti. V široce nastolené otázce jsme očekávali, zda se objeví některé

z identifikovaných klíčových dovedností učitele a které nové schopnosti žáci popíší. Poté jsme pak s těmito poznatky pracovali v rámci dalších metod.

To, že jsme tuto metodu cíleně zařadili jako první v pořadí, vychází z toho faktu, že tato technika představoval jakýsi dobrý vstupní bod do celého výzkumu. Žáci tak byli svým způsobem seznámeni s výzkumem, který se bude odehrávat na jejich škole a moji další přítomnost v hodinách (především pak v rámci pozorování) nebrali nijak zvláštně.

Žákům byla práce zadána jako domácí úkol. To z toho důvodu, aby vypovídali pravdivě a nebyli omezeni přítomností samotného učitele ve výuce. Takto získaná data by totiž mohla být značně zkreslena, především pak v ohledu, kdy by chtěli vyjádřit jistá negativa. Proto bylo zvoleno domácí prostředí pro vypracování úkolu, aby se žáci při tvorbě písemného vyjádření cítili pohodlně a bezpečně, což by mohlo podpořit pravdivostní hodnotu jejich výpovědí.

Tento úkol byl pro žáky zadán jako dobrovolný, tudíž jsme se je snažili motivovat je pocitem důležitosti v celém tomto výzkumu, že právě oni jsou tou podstatnou jednotkou, bez které by se výzkum neobešel, abychom tím tak docílili co největší návratnosti zadaného úkolu (Z 15 ti přítomných žáků nakonec úkol splnilo a odevzdalo 10).

Zařazení této metody jako vstupní se ukázalo být dobré i z toho důvodu, že se díky žakovským písemným vyjádřením podhalila další témata vztahující se ke klíčovým kompetencím učitelů, která se stala podnětná pro další hlubší prozkoumání v rámci pozorování či následných rozhovorů.

7.5.2 Pozorování

Pozorování probíhalo od ledna do března 2010 ve třídách již zmiňovaného sedmého, dále osmého a devátého ročníku ZŠ waldorfská V Pardubicích. Základní školu jsem navštěvovala vždy jeden den v týdnu, kdy jsem vždy ten konkrétní den trávila s předem zvoleným učitelem této třídy, přičemž jsem se je snažila pravidelně střídat. Taktéž jsem se snažila docházet nepravidelně v různé dny, aby bylo docíleno jakési různorodosti.

O přestávkách jsem buď doprovázela učitele do kabinetu, kde jsem ho pozorovala při práci (příprava na další výuku, kooperace s ostatními pedagogy atd.), nebo jsem zůstávala ve třídě a snažila se skrze pozorování dětí dále vyzískat potřebné informace, či jsem se volně pohybovala po chodbách školy, kde jsem se taktéž snažila najít odpovědi na některé otázky výzkumu.

Za důležité v této části práce považuji ještě zmínit některé charakteristiky, kterými se mé pozorování řídilo. Co se typu pozorování týče, jednalo se o tzv. pozorování zúčastněné, které Švaříček a Šedová (2007, s. 143) popisují jako: „...*dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces.*“. V tomto typu pozorování má podle těchto autorů výzkumník vystupovat jednak jako jakýsi účastník aktivit, který se však do jisté míry drží v povzdálí a stranou věcí, a hlavně také jako pozorovatel, který v roli diváka sleduje scény odehrávající se před ním, přičemž on tyto scény neustále podrobuje kritickému nahlížení a klade si kritické otázky.

Mé pozorování na této škole lze dále označit jako přímé, neboť jsem se reálně ocitla v prostoru a čase. Toto označení odpovídá i tomu, jak je chápáno Švaříčkem a Šedovou (2007), kdy tito autoři přímým pozorování rozumí takové, které se odehrává ve shodném časoprostoru a není prováděno prostřednictvím žádného záznamu.

Podle Švaříčka a Šedové (2007) by se toto pozorování dále dalo chápat jako polostrukturované, neboť studované kategorie byly z velké části

předem stanoveny v rámci vytypování klíčových kompetencí v teoretické části práce a následně i ty, které byly vyvozeny z žákovských prací. Avšak kromě těchto sledovaných jevů byly dále zaznamenávány i ty skutečnosti, které se objevily nově a které byly vyhodnoceny taktéž jako důležité a klíčové. Následně pak nové skutečnosti byly logicky začleněny do již nastíněné struktury či jim byly přiděleny kategorie nové a byly jim nadřazeny obecné pojmy.

V další rovině nazírání Švaříčka a Šedové (2007) by se pozorování dalo charakterizovat jako otevřené. Otevřené v tom smyslu, že jsem veřejně vystupovala jako výzkumník a nesituovala jsem se do žádné jiné „maskovací“ role. Děti z deváté třídy jsem sice znala již z dřívějšíka, neboť jsem u nich vykonávala svou pedagogickou praxi, takže zde mě děti z počátku brali spíše jako „paní učitelku“, avšak na mou novou roli výzkumníka si rychle zvykly a nepředstavovalo to pro ně žádný problém. Naopak si myslím, že celkově mé předešlé působení na škole, i co se vztahu s učiteli a navázání kontaktu týče, chápu jako přínosné, neboť jsem zde nebyla vnímána jako nějaký rušivý element, ale jako jakási přirozeně existující část celku.

V pozorování jsem se především zaměřila tedy na postavu učitele samotného, na jeho chování a vystupování v rámci třídy i mimo ni, na jednotlivé aktéry, s nimiž přicházel do kontaktu, na jeho jednání s nimi, přičemž jsem hledala zpětnou vazbu i u těchto účastníků interakcí s učitelem. Konkrétně vzniklé situace, jevy a případy byly dále kriticky nahlíženy, analyzovány a začleňovány do určité struktury, která by měla charakterizovat profesi učitele waldorfské školy. Jednotlivé analýzy se dále staly inspirující pro vytvoření nových témat vhodných k prozkoumání v rámci hloubkových rozhovorů. Nutno ještě podotknout, že zaznamenávány byly nejen jevy, které se skutečně odehrávali, ale taktéž i byla pozornost věnována tomu, co bylo teoreticky stanoveno a nakonec se ukázalo, že se v praxi nevyskytuje.

7.5.3 Rozhovor

Poslední metodou sběru dat tvořil již několikrát zmiňovaný hloubkový rozhovor. Švaříček a Šedová (2007, s. 159) hloubkový rozhovor charakterizují jako: „...*nestandardizované dotazování účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.*“.

Rozhovor by bylo dále možné definovat jako polostrukturovaný, neboť jsem sice měla připraveny některé opěrné dotazy, avšak rozhovor jsem nechávala volně plynout a podnětná témata, o kterých dotazovaní začali spontánně hovořit, jsem se snažila dále rozvíjet.

Rozhovoru byli podrobena třídní učitelé sedmé, osmé a deváté třídy. Dále se ho zúčastnili tři náhodně vybraní žáci třídy sedmé a tři žáci třídy deváté a posléze i tři rodiče žáků třídy sedmé. Zapojení všech těchto různorodých účastníků do výzkumu právě v oblasti rozhovoru bylo učiněno jednak proto, abychom získali již několikrát zmiňovaný pohled na zkoumanou problematiku ze tří možných rovin, a jednak proto, že právě tito tři aktéři tvoří jakési základní pilíře waldorfské pedagogiky a jsou v bezprostředním kontaktu se sledovaným tématem. Podrobení jich hloubkovým rozhovorům se pak předpokládalo, že bude velmi přínosné, protože pomůže zodpovědět některé nedořešené otázky, které vyplynuly z dvou metod předchozích, kde chyběla zpětná vazba na zjištěné informace.

Rozhovory probíhaly v posledním měsíci konání výzkumu na této škole. Bylo tomu tak učiněno zcela záměrně, aby byl s respondenty navázán jakýsi uší vztah a bylo tím tak vytvořeno prostředí důvěry. Sice díky mému dřívějšímu působení na této škole mě mnozí žáci a učitelé znali (především třída devátá se svým třídním učitelem), s některými jsem se v rámci tohoto výzkumu setkala poprvé, a proto byl poskytnutý čas před samotnými rozhovory téměř nezbytný.

Samotné rozhovory byly realizovány vesměs v prostředí školy. S dětmi probíhaly v terapeutické místnosti, s učiteli ve sborovně a s rodiči v kavárně, v parku před školou a u nich doma. Veškeré rozhovory byly po předchozí domluvě a souhlasu dotazovaných nahrávány na diktafon a následně přepsány do písemné podoby, aby se lépe daly podrobit zamýšlené analýze.

Délka rozhovoru se pohybovala kolem třiceti minut, u žáků pak tato doba byla zkrácena na deset až patnáct minut. Struktura rozhovoru, jak již bylo zmíněno, byla poměrně měkká. K dotazování jsem měla připraveno pár stěžejních otázek vycházejících jednak z teoretického konceptu této práce a jednak z písemných vyjádření a pozorování, které jsem doposud na této škole realizovala. Mnohé z otázek pak byly položeny velmi otevřeně proto, aby se zde zachoval prostor ke spontánní a nesugestivní odpovědi dotazovaného. Hlavní otázky byly řazeny od těch lehčích po složitější tak, aby mohl být respondent volně vtažen do tématu. Téma hovoru jsem do značné míry nechávala volně plynout, a jen jemně ho korigovala, přičemž podnětná témata, která respondent zmínil, jsem se snažila rozvíjet. Taktéž jsem v rozhovoru s následující osobou na tyto, mnohdy nově objevená témata, navázala a snažila se prozkoumat jejich reálný základ a vyvrátit či potvrdit tak domněnku, že se jedná jen o subjektivní názor. Zpětně jsem se pak některá témata snažila prověřovat i v rámci stále probíhajícího pozorování. Stávalo se pak tedy, že jednotlivé rozhovory si byly podobné jen svým zaměřením, tedy odhalit klíčové kompetence učitele, avšak struktura a téma se setkání od setkání měnily a vyvíjely. Jednotlivé upouštění a přecházení k novým podnětným tématům se pak stalo příčinou toho, že v každém z rozhovorů bylo objeveno něco nového a inspirujícího. Princip ponechání velmi širokého výpovědního pole, kde se velmi snadno nacházejí nová témata k prozkoumání, se pak taktéž stává nedílnou součástí designu celého výzkumu (viz kapitola následující 7.6 Design kvalitativního výzkumu).

7.6 Design kvalitativního výzkumu

Design výzkumu chápou Švaříček a Šeďová (2007) jako jakési rámcové uspořádání, neboli také plán výzkumu. Nelze ho v žádném případě ztotožňovat se sběrem dat či s jejich následnou analýzou. Spíše se zde jedná o jakémsi promyšlení podmínek, v rámci kterých budeme náš výzkum uskutečňovat.

Design tohoto výzkumu vznikl pak na pozadí kombinace dvou technik. První byla odvozena z aparátu zakotvené teorie, kde se používá kódování, které v tomto výzkumu sloužilo především k objevování nových faktorů, zejména v žákovských pracích. Druhá technika pak vyplývá z obsahové analýzy, kde si výzkumník stanoví základní sledované jevy (významové jednotky), které jsme si v našem případě definovali v rámci teoretické části práce, a posléze je pak sledují v terénu. Všechny získané skutečnosti jsme pak posléze mohli dávat do vzájemných souvislostí a z výpovědí jednotlivých účastníků výzkumu tak profilovat postavu učitele waldorfské školy tak, jak ji vidí aktéři tohoto waldorfského prostředí.

Kompletaci těchto dvou technik jsme zvolili především proto, že nejlépe vystihují potřeby této práce, a také proto, že díky nim se nám nejlépe podaří shromáždit data potřebná k zodpovězení stanovených otázek.

8 Vstup do terénu

Vlastní vstup do terénu neprobíhal hned od začátku v roli výzkumníka a nezapočal se konkrétním příchodem na školu v rámci výzkumu samotného, nýbrž jsem s touto školou byla v jistém kontaktu již dříve. Považuji nyní za nutné k tomuto doplnit pár důležitých informací, protože jak se později ukázalo, mají právě ony do jisté míry vliv na prováděný výzkum.

První kontakt s touto školou se odehrál v rámci lyžařského výcvikového kurzu nynějšího sedmého ročníku, kde jsem poprvé s žáky přišla do kontaktu. Tuto třídu jsme pak mnohdy také doprovázela na různých dalších mimoškolních akcích, kde jsme navázali poměrně blízké vztahy.

Dalším kontaktem s žáky a třídami bylo mé pedagogické působení v rámci povinných pedagogických praxích, které jsem na této škole absolvovala na podzim 2008 a jaře 2009. Zde jsem pak právě nejvíce přicházela do kontaktu s nynější třídou devátou, kde si mne mnozí z žáků pamatovali, a když jsem se, v podstatě po roce, vrátila do tohoto prostředí, někteří mne již na chodbě zdravili a oslovovali „paní učitelko“.

Byla jsem docela zvědavá, jak na mne žáci právě této třídy budou reagovat, neboť na jaře roku 2008 jsem mimo jiné v jejich třídě prováděla výzkum pro mou předešlou bakalářskou práci, a tak mne zajímalo, v jaké roli jsem jim více utkvěla, zda v roli výzkumníka či v roli učitele, která vycházela z mého pedagogického působení na této škole. Jejich reakce a oslovení mi situaci ihned objasnila.

Z provádění předešlého výzkumu v rámci předcházející bakalářské práce, jsem měla tu zkušenost, že děti nijak nepoznamenalo to, že jsem zde již dříve působila v odlišné roli, tedy roli pedagoga, ba naopak to, že mne znaly, bylo pro celou věc spíše výhodou, protože tím tak s respondenty byl téměř okamžitě navázán bližší vztah, který byl nezbytný pro plánované rozhovory. Sice jsem se trochu obávala toho, že právě proto, že mne devátáci oslovují „paní učitelko“, budou se při rozhovorech držet více zpátky a nesdělí mi tak třeba pravdivé informace, avšak to se ukázalo jako mínění mylné, neboť žáci vypovídali velmi otevřeně. Později mi tento jejich postoj objasnil výrok jedné dívenky, se kterou jsem se bavila o přestávce, neboť se mne zeptala: „...*paní učitelko a kdy nás zase budete učit? To minule bylo fakt dobrý...*“. Z toho jsem usoudila, že pro žáky představuji spíše jakési zpestření ve výuce a že mne tudíž, i přes dost zavádějící oslovení, situují do role trochu odlišné než právě učitelské, a že to, že se o mne živě zajímají,

jen přispělo dále k tomu, aby se i aktivně podíleli na nabízené možnosti participovat na výzkumu.

Co se týče třídy sedmé, jsem zase měla trochu obavy z toho, že tím, že mne děti znají i z mimoškolních akcí, kde jsme pro ně vystupovala v jakémsi neformální světle a spíše jim zajišťovala zábavu (jednalo se mnohdy o doprovodný program na školách v přírodě či lyžařském výcviku), že mou novou roli výzkumníka na poli formálním budou chápat odlišně než třídy zbylé a budou celou věc brát na lehkou váhu. Oproti třídě deváté, kde jsem dětem byla představena jako „paní učitelka“ mi totiž sedmáci byli zvyklí sice vykat, avšak zároveň oslovovat jménem, což skutečně vypovídá o jakémsi bližším vztahu. Mé obavy se však nakonec ukázaly být víc než liché, ba naopak mi přišlo, že tím, že mne děti znaly již z dřívějších a vztahy s nimi byly oproti ostatním třídám vsutku bližší, měly o to větší snahu mi nyní pomoci, a proto, když jsem jim výzkum představila, hned několik žáků zvedalo ruce, že by právě oni chtěli při rozhovorech vypovídat. Pozdější rozhovory s nimi pak také probíhaly velmi otevřeně a přirozeně, za což, jak se domnívám, vděčím právě předešlé práci s nimi a dlouhodobějšímu utváření vztahů.

Odlišná situace pak byla se žáky osmého ročníku. S nimi jsem se totiž poprvé setkala skutečně až při realizaci tohoto výzkumu. Proto jsem také přistoupila k tomu, že jsem právě v jejich třídě zvolila metodu písemného vyjádření, kde žáci, jak jsem se domnívala, nebudou mít zábrany se přímo vyjádřit před neznámou osobou, a budou tak moci své názory napsat na papír a anonymně. Avšak tím, že mne zrovna tato třída neznala, o to více jsem je musela motivovat k tomu, aby se aktivně na tomto výzkumu podíleli. Proto jsem se žákům představila jako studentka filosofické fakulty, která, stejně jako oni musejí zpracovávat různé ročníkové práce, nyní zpracovává svou bakalářskou práci a potřebuje právě jejich pomoc při zjištění některých údajů o jejich škole. Stylizací do role jim blízké, jsem v nich chtěla podpořit jakýsi pocit sounáležitosti a motivovat je tak k větší spolupráci, která byla pro výsledky tohoto výzkumu nezbytná. Podle

návratnosti prací (z 15- ti přítomných žáků 10 prací vypracovalo) a kvality získaných dat mohu soudit, že se mi tento záměr podařil.

Celkově lze pak říci, že žáci byli do celé problematiky velmi aktivně zapojeni a živě se o celý výzkum zajímali. Soudím tak z toho, že se mne neustále dotazovali, kdy že už budu mít výsledky hotové a že až je budu mít, tak je s nimi určitě musím seznámit. Mohu tedy konstatovat, že co se žáků týče, ač jsem ze začátku měla jisté obavy ze střetávání rolí, ve kterých mě žáci znali z dřívějšího a nově nastolené role výzkumníka, nakonec se má znalost prostředí i jednotlivých žáků ukázala jako výhoda. Jednak při vedení rozhovorů, kde byla velmi snadno navozena atmosféra důvěry a jednak i při pozorováních, která jsem v jejich třídách prováděla, protože jsem pro ně nepředstavoval rušivý element a oni se tak chovali přirozeně.

Zrovna tak znalost jednotlivých učitelů z dřívějšího jsem zde pocítovala jako výhodnou, neboť i oni přede mnou nevykazovali známky žádné nervozity a chovali se zcela přirozeně, což zajišťovalo jakousi nezkreslenost výsledků. Taktéž i hovory s nimi se pak odehrávali v přívětivé atmosféře. Některé informace důležité pro výzkum jsem taktéž získala i ze situací a rozhovorů vedených s učitelem jen tak mimoděk při přestávkách, když jsme prodiskutovali situace vzniklé v hodinách (informace takto získané jsem si zaznamenávala do poznámek z pozorování).

Při pozorováních jsem nejčastěji sedávala v zadní lavici třídy sama, či vedle některého z žáků, podle toho, kde bylo zrovna místo. Snažila jsem se vystupovat tiše a hlavně nerušivě, abych nezasahoval do chodu vyučování, které jsem chtěla, aby probíhalo co nejvíce přirozeně. Tato pasivní role však o přestávkách téměř vždy přecházela do aktivní, neboť jsem se s žáky, ať již sama od sebe (většinou jsem hovory zahajovala s vytipovanými žáky, tzv. gate keepery³⁶ a skrze ně se pak bavila s vícem žáků), či mě žáci vyhledávali samostatně a dovysvětlovali mi některé situace vzniklé při

³⁶ Švaříček a Šedová (2007) tímto označením rozumí takové jedince, prostřednictvím nichž je udržován kontakt s celou skupinou.

hodině. Trochu jsem se obávala, že právě tento zájem dětí o mou osobu svědčí o tom, že i v hodinách, kdy vyučování pozoruji, se více soustředí na mně a že zde tudíž působím rušivě. Avšak z tohoto mého usuzování mě vyvedl učitel, který poznamenal, že děti se vždy zajímají o všechno a že mě může ubezpečit, že se v hodinách chovají zcela stejně, jako když tam nejsem a že výuka tím rozhodně narušena není, neboť mně děti již znají již z dřívějších. Opět zde proto z tohoto vyjádření mohu usuzovat, že mé předešlé působení na škole bylo víceméně pro tento výzkum přínosné.

Po ukončení realizace výzkumu v rámci školy jsem se žáky i učiteli rozloučila a přislíbila jim po zpracování dat předání výsledků výzkumu, o který všichni projevovali velký zájem.

Další vstup do terénu se pak odehrával již v mimoškolním prostředí. Jednalo se o rozhovory s rodiči, které jsem znala z dřívějšího setkání na různých mimoškolních akcích. K zapojení rodičů do výzkumu jsem přistoupila jednak proto, jak již bylo několikrát zmiňováno, abych zajistila jakýsi nejednostranný pohled na učitele waldorfské školy, a také proto, že pro zodpovězení některých otázek bylo zapotřebí pohledu člověka zvenčí, avšak takového, který má do jisté míry povědomí o problematice waldorfských škol.

Z hlediska jakési formálnosti bych na tomto místě ráda ještě upřesnila, že mé vystoupení v rámci celého výzkumu lze tedy charakterizovat jako takové, kde jsem vystupovala v roli tzv. zasvěceného výzkumníka. Postavu tohoto výzkumníka popisuje Švaříček a Šedřová (2007, s. 76) jako člověka: „...*který se stýká se svými respondenty i mimo rámec výzkumu.*“. Tato skutečnost byla naplněna v podstatě již před zahájením celého výzkumu při kontaktu s touto školou v rámci mimoškolních akcí či pedagogických praxí a dále pak při mé účasti na slavnosti pořádané školou, které jsem se zúčastnila po jeho ukončení.

9 Analýza a interpretace dat

V tomto oddíle se nyní již konečně dostáváme k samotné analýze dat získaných z výzkumu. Jakýmsi podkladem pro tuto pasáž se stala teoretická část této práce, konkrétně pak identifikace klíčových kompetencí učitele waldorfské školy, kde byly jednotlivé možné kompetence vybírány z odborné literatury, zabývající se waldorfskou problematikou. Na jejich základě pak byly jednotlivé výpovědi a informace získané z výzkumu sběrem a kombinací různých metod s nimi dávány do souvislostí a hlouběji analyzovány. Struktura analyzování dat se však v mnohém bude od teoretické identifikace kompetencí lišit. Jednotlivé kompetence jsou totiž navzájem tak provázané, že je velmi obtížné se k nim odděleně vyjádřit, proto jsme přistoupili k metodě, kdy na základě určitého rysu či jevu budeme popisovat kompetence, které jsme v tomto ohledu spatřili. V rámci jedné kapitoly soustředující se pod konkrétní jev tedy budeme odhalovat roli kompetencí s ním souvisejících.

Tuto kapitolu lze v podstatě rozdělit do dvou základních částí. Jednak se zde budeme zabývat kompetencemi, které byly dříve identifikovány v teoretické části a za pomocí jednotlivých metod je budeme analyzovat a posuzovat, a dále pak kompetencemi, které identifikovány nebyly, a přesto se ve výpovědích respondentů či v pozorování projeví. Tyto kompetence byly odhaleny především v rámci kódování.

9.1 Praktická role kompetencí odhalených v teoretické části

9.1.1 Učební plán

V teoretické části bylo v rámci kompetencí souvisejících s odlišným učebním plánem na této škole uvedeno hned několik dovedností. Začneme ale tou asi nejvíce specifickou, která učitele waldorfské školy vskutku od

těch běžných odlišuje. Jedná se zde o kompetenci disponovat znalostmi z waldorfské pedagogiky a její uplatňování v praxi.

V podstatě v rámci všech výzkumných metod, byla pozorována jistá specifika v jednání učitele. V rozhovorech se tři žáci ze šesti (jedna z nich byla nově příchozí na tuto školu, další dva srovnávali situaci na jiných školách s informacemi od svých kamarádů) zmínili o odlišném vystupování učitele (vstřícnost, zájem o ně, individuální přístup atd.) oproti ostatním na běžných školách. Další tři pak onen vstřícný přístup (již bez porovnávání) taktéž potvrdili. V písemných vyjádřeních jsme pak tuto tendenci mohli také pozorovat (srovnání s běžnou školou se zde objevilo ve dvou z devíti případů). Na tuto reálnou existenci chování, odpovídajícímu tomu, co je po waldorfských učitelích v rámci pedagogiky vyžadováno, pak můžeme navázat i rozhovory s učiteli, kteří se všichni v průběhu dotazování neustále odkazovali na waldorfské principy, a mnoho dotazů, týkajících se stylu a vedení hodiny, právě waldorfskou pedagogikou vysvětlovali. Z těchto jasně hovořících důkazů můžeme odvodit, že učitelé vskutku jednají dle jakýchsi pravidel waldorfské pedagogiky, což v podstatě znamená, že základní kompetenci, tedy znát waldorfskou pedagogiku, mají. A nejen to. Z vyjádření učitele deváté třídy vyplynulo i to, že na této škole to je jakási nezbytnost pro to, aby tady učitel jako takový vůbec mohl existovat a aby byl svou prací naplněn: „...*tady prostě nemůže existovat někdo, kdo by pro tu práci nebyl nadšený...přístup pedagoga, to že přemýšlí o těch dětech, že to není jen tak, jako já jsme si udělal svoji práci a víc mě nezajímáte...to jsem nikdy neměl rád ani u svých učitelů...waldorfská škola pracuje jak s kvalitami pedagoga jako takového, tak se svojí pedagogikou a...ač je postavena na osobnosti toho pedagoga...učitel, kterému by jaksi tenhle styl nebyl vlastní, by tady prostě nezůstal...a to se vlastně potvrzuje i v praxi...*“. I toto vyjádření nám opět deklaruje, že znalost specifické pedagogiky waldorfu je pro učitele nezbytností, a navíc se v něm ukazuje, že se nejedná jen o teoretické znalosti, ale taktéž o praktické jednání a vystupování učitele v tomto duchu.

Taktéž maminka chlapce ze sedmé třídy se tohoto tématu dotkla: „...to zběsilé střídání učitelů, který maj snad už díky bohu za sebou, bylo hrozný...já nevím, proč...no asi z nouze nebo co, ale některý ty učitele co měli...no to vůbec neodpovídalo tomu, co by na týhle škole mělo být...“. Z tohoto vyjádření pocítujeme, že i rodič má jakousi představu o charakteru postavy pedagoga na waldorfské škole, který by měl jednat v rámci její filozofie, což v podstatě vyžaduje onu kompetenci znát teorii waldorfské pedagogiky. Situace v sedmé třídě (kterou mi objasnila stávající třídní učitelka) se totiž má tak, že se jí za dobu její existence podařilo pětkrát třídního vyměnit (různé důvody- mateřská dovolená, rodinná situace či osobní důvody učitele). Situace v této třídě proto byla jednu dobu velmi kritická, neboť se narychlo řešil problém s dosazením vyučujícího na post třídního. Jak je vidět, pedagog nemusel být odborně řádně seznámen s waldorfskou pedagogikou a mohlo to způsobit mnohé problémy.

Nutnost vzdělání a neustálého proškolení waldorfských pedagogů je tedy všemi stranami respondentů považována za více než klíčovou. Bez jejího naplňování by celý systém waldorfské pedagogiky v podstatě ani nemohl fungovat.

Další specifikou kompetencí související s odlišným učebním plánem jsme si v teoretické části vymezili v rámci vyprávění příběhů, říkadel, rčení atd., neboli jakémsi specifickém výkladu nové látky, který je pro tuto školu typický. Kompetence s ní spjaté by pak měly být kvalitní hlasový projev, dobré vypravěčské schopnosti, výrazové prostředky aj. O žádné této kompetenci se nikdo z dotazovaných respondentů vůbec nezmínil. Možná to bylo způsobené tím, že výzkum probíhal na druhém stupni základní školy a přeci jen tyto kompetence, jak jsme si nastínili již v teoretické části, se více vyskytují právě na stupni prvním.

V souvislosti s těmito kompetencemi jsme si pak také teoreticky vymezili, že by učitelé této školy měli mít kompetence dobrého hereckého projevu, hudebního vnímání či schopnosti rytmizace. Ani o tomto balíku kompetencí se žádná z odpovídajících stran nezmínila. Když jsem se však

účastnila některých školních slavností, mohla jsem pozorovat mnohé z učitelů, kteří svou třídu doprovázeli na hudební nástroj a aktivně se tak zapojovali do představení. Jak si tedy tuto situaci můžeme vysvětlit? V jedné výpovědi se pak přeci jen odkryl jakýsi náznak odpovědi, v níž učitel odhalil jistou důležitost jakéhosi uměleckého nadání (hovořili jsme zrovna o kompetencích předmětových): „...*na prvním stupni to je jasně daný, tam to ten učitel odučí opravdu z gruntu všechno...kolikrát maj mnozí problémy s kreslením forem a tak, ale to už holt musí zvládnout...*“. Je tedy vidět, že učitelé si jsou vědomi požadavku, jaký na ně v tomto ohledu nastavení školy klade, avšak berou to jako něco, čemu se učitel, v případě, že touto kompetencí přirozeně nedisponuje, „holt musí naučit“. Což pak poukazuje na jejich silně uvědomělou kompetenci sebevýchovy a rozvíjení.

9.1.2 Motivace

Do tohoto balíku spadá především kompetence motivovat žáky k aktivní činnosti. V teoretické části byla tato kompetence zahrnuta do tzv. psychodidaktických kompetencí, kterými by měl učitel waldorfské školy oplývat. vést dítě k tomu, aby bylo co nejvíce samostatné a aktivně dokázalo nové informace vyhledávat je jedním ze základních principů waldorfské školy.

Tuto klíčovou kompetenci jsme našli hned v rámci první metody sběru dat, tedy v žákovských pracích. Pět žáků z deseti se v tomto ohledu zmiňovalo o tom, že učitelka jim velmi často zadává domácí úkoly. Z jejich vyjádření bylo patrné, že mnohé domácí úkoly se právě opírají o to, aby žák sám aktivně vyhledal nové informace, které mu ve škole prozatím vysvětleny nebyly. Zajímavé však bylo pozorovat, jak jednotliví žáci k těmto domácím aktivitám přistupují. Čtyři z těchto pěti zmíněných se k tomu vyjádřili spíše záporně, hlavně v tom smyslu, že jsou tyto aktivity velmi časově náročné či že si se zadaným úkolem neví rady. „...*učitelka nám zadává hodně úkolů,*

který jsou moc těžký...“ či další vyjádření žáka „...často strávíme hodně času nad uděláním jednoho cvičení...“ jsou jasnými důkazy pro výše zmiňované závěry. Oproti tomu jedna žákyně napsala do plusových položek, které o svém učiteli vyjádřila poznámku, kde se zmiňuje: „...s učitelem pak domácí úkoly probíráme v hodinách, kde před třídou přednášíme to, co jsme si na internetu zjistili...“. Poslední zmínka o zapojení internetu do tvorby domácích prací opět svědčí o tom, že se učitel vskutku snaží přimět žáky k tomu, aby nově poznávané informace vyhledávali samostatně a aktivně tak nabývali nových poznatků. Taktéž to, že se hned polovina žáků podílejících se na této výzkumné metodě, nějakým způsobem o této problematice, svědčící o snaze učitele motivovat žáky k výkonu, zmínila, považujeme za důkaznou v tom smyslu, že tato kompetence je pro učitele waldorfské školy skutečně klíčová.

Stejná věc pak vyplynula i z rozhovoru s jedním žákem. Zde se ukázalo, že učitelé na své žáky vyvíjí jakýsi tlak, v rámci něhož se je snaží přimět k aktivitě. S chlapcem jsem se bavila o tom, zda je tato škola náročná či nikoliv: „...tato škola má opravdu úroveň a je hodně náročná, spíš pro samouky, řekl bych...“. Je zde tedy vidět, že učitelé se vskutku snaží zadávat dětem úkoly tak, aby se do nových poznatků musely zabloubat samy, což opět svědčí o jejich prohlubování kompetence psychodidaktické.

V dalším tomto smýšlení nás utvrdilo i pozorování, které jsem v rámci třídy prováděla. Jednak jsem vskutku byla několikrát svědkem toho, že učitelé zadávali domácí práce tak, aby děti musely samostatně pracovat a z různých zdrojů informace vyhledávat (nejednalo se jen o internet, ale i například encyklopedie, které děti ve třídách mají k dispozici či jiné další odborné knížky, které jim učitel ochotně nabízel k zapůjčení), a jednak styl výkladu učitele vskutku odpovídal tomuto schématu. Například při výkladu oběhové soustavy člověka učitel bez rozpaků do výkladu řadil pojmy jako cévy, tepny či žíly aniž by žákům předtím podal konkrétní definici těchto nových pojmů. Na konci hodiny se pak s žáky k tomuto vrátil a společně s nimi jednotlivé nově probrané pojmy charakterizoval. Tím, že tato vysvětlení zařadil až poté, co jim mnohé o probíraném tématu řekl a

naznačil a navázal na jejich znalosti již z předešlých let, docílil, že děti byly samy schopné se později podílet na definici nově zavedeného pojmu a samy vymyslely, co je tak pro zkoumaný jev charakteristické. Z počátku se mi zdálo, že takto nastolený výklad musí do značné míry působit chaoticky a pro děti nesrozumitelně, avšak děti byly na tento styl výuky očividně navyklé, a proto hodina mohla živě probíhat. Naopak jsem pak mnohdy pozoroval, že právě tento moment, kdy učitel záměrně nesdělí některé informace, v dětech přirozeně podnítl touhu ptát se po podrobnostech, a tudíž se hodina odehrávala v duchu jakéhosi dialogu mezi žákem a učitelem, kdy společně objevovali principy fungování oběhové soustavy člověka.

Později při rozhovoru s výše zmíněným učitelem jsem se k této problematice vrátila a žádala ho o jakési vysvětlení, proč takovýmto stylem hodinu vede a zda tím sleduje určitý cíl. *„...no samozřejmě, že to v jistém smyslu vychází z celkového konceptu týhle školy...není tu cílem na žáka všechno vysypat, že jo, a pak jako čekat, že si takhle předané informace zpracuje a zapamatuje...to by bylo asi trochu naivní...když to ale provedeme tímhle způsobem, jako když jsou víceméně přinucení se do hodiny zapojit...je to pak úplně o něčem jiném...to si pak ty informace uloží úplně do jiného šuplíku a jsou s nima dál schopný operovat...“*. Učitel tak jasně deklaroval to, že je jeho cílem žáka do hodiny motivovat a aktivně ho zapojit do řešení problémů. Učitel pak na toto téma navázal další zajímavou poznámkou: *„...tady na to vysvětlení máme i svým způsobem dost času...si nedokážu představit, že bych na ně měl veškerou látku vyhrknout během pár minut...tím že tu máme takhle delší to vyučování...je to takový...takový víc do hloubky...“*. Učitel zde narážel na koncepci vyučovacích hodin, kdy hlavní předměty jsou vyučovány v rámci epoch a s jejich začleněním se zde boří systém 45- ti minutových vyučovacích hodin, které jsou typické pro ostatní základní školy. Výuka těchto předmětů je koncipována do jakýchsi 1,5 hodinu trvajících bloků, kdy má učitel s žáky možnost důkladně do problematiky zabřednout a docílit tak většího soustředění na ni.

Při následných rozhovorech mi pak učitelka osmého ročníku svým vyjádřením ještě dovysvětlila způsob práce učitele s motivací dětí: *„...když*

začínám učit něco nového, tak...jasně...nemůžu jen tak začít vykládat z patra o nových věcech...ale...jasně...musím navázat na to, co třeba děti právě probírají jinde, v jiných předmětech,...tak třeba když mají epochu dějepisu, v hudebce hrají na flétny skladby z období, které zrovna probíraj...je to pak takový ucelenější...člověk má na co navazovat a děti tomu snáz pochopí...“ Z tohoto vyjádření je patrné, že celková souhra předmětů na této škole logicky ladí a funguje zde určitá provázanost, která děti motivuje do nového poznávání. Dalo by se tedy říci, že v tomto ohledu vskutku koncept waldorfské pedagogiky napomáhá učitelům naplňovat jejich kompetenci psychodidaktickou. Na druhou stranu, aby toto fungovalo, musí mezi sebou navzájem učitelé třídní a odborní komunikovat, aby této mezipředmětové návaznosti docílili, čímž v podstatě prohlubují své kompetence komunikativní a řídicí.

V tomto ohledu je nutné zmínit ještě jeden prvek, který jsme v teoretické části neidentifikovali, a přesto se ve výzkumu vykrytalizoval jako motivační jak pro učitele, tak pro žáky samotné. Jedná se o jakési ranní průpovědi. Jejich téma se dvakrát samovolně objevilo v rozhovorech s žáky a taktéž jsem se s ním setkala u učitele devátého ročníku. Ranní průpověď je v podstatě jakási báseň, kterou žáci s učitelem každé ráno před začátkem vyučování společně odříkávají. Tato říkanka má nejen učební vazbu na probíranou látku, ale také i jistý duchovní rozměr. Je v ní obsažené určité poslání, kde můžeme nalézt vyjádření postoje člověka vůči světu, ve kterém žije. Tyto průpovědi slouží jako jakýsi vstup do celého školního dne. Společně jsou pak jednou týdně prováděny i průpovědi v rámci všech tříd, kdy se celá škola sejde a společně báseň odříká. Učitel se o tomto tématu sám rozpovídal po dotazu na to, s jakou náladou šel dnes do školy: *„...takový ty ranní setkávání v pondělí, kdy se vlastně sejde celá škola, řeknou se novinky, přivítáme se, zazpíváme si, no a je to v podstatě něco, co toho člověka naladí...ostatně teda i učitel se každý den naladí...takže než začneme...v 8:15 nám začíná výuka, ale my chodíme do třídy o 15 minut dřív, vlastně v době, kdy děti chodí do třídy, tak si říkáme vlastně takovou průpověď, je to takový jako pro posílení té společné nálady...ta nálada se jako zvedá...“*. Zde spatřujeme, že ranní průpovědi jsou chápány

jako velmi příjemný start do nového dne, kdy se nejen žák, ale i učitel samotný naladí na práci a motivuje se k tomu začít den optimisticky. Z vyjádření dvou žákyň v podstatě také vyplynulo, že velmi pozitivně chápou jakési setkávání se s ostatními a že je to příjemně naladí pro další den. Trochu odlišné to pak bylo s pojetím onoho obsahu, kdy se jedna z nich vyjádřila, že ji přijde příliš „náboženský“. *„...jako proč si prostě nemůžeme společně sednout a říct si ´dobrý ráno´?“. Ač však žákyně negativně vnímá obsah sdělovaného, z jejího dalšího vyjádření vyplynulo, že ranní posezení jako takové vnímá pozitivně, protože se zde může potkat se svými spolužáky a sdělit si pár vět. Druhá však zastávala názor obdobný s učitelem: „...myslím si, že to pomůže tomu kolektivu...tak jako že se ten kolektiv uklidní, že si přestane povídat, řekne se ta ranní průpověď a uvede to tak jako lidi do hodiny...“.* I přes odlišné chápání obsahu ranních průpovědí lze tedy pro všechna vyjádření nalézt společného jmenovatele. Jedná se o princip waldorfské pedagogiky, jímž učitelé dávají do rukou jakýsi nástroj motivace zahájit vyučovací den nejen pro děti, ale i pro ně samotné.

Další oblastí, ve které se kompetence motivovat žáky objevuje, je to, aby měli zájem o všechny probírané předměty. Jak ze získaných výpovědí učitelů vyplynulo, tyto kompetence do praxe skutečně zařazují. Vyjádření učitelky sedmé třídy: *„Dětem nabízíme možnost vzdělání ve všech oblastech...ostatní školy se nemůžou tak jako my věnovat zapojení předmětů jako jsou ruční práce, dílny, výtvarka...vlastně i dva jazyky od první třídy...“.* Tuto tendenci, že učitel žáky skutečně vede mnohostranným vývojem, podpořila i jedna maminka žáka sedmé třídy: *„...líbí se mi, že tam se žákama zpívají, na normální škole si děti tolik nezpívají...různý básničky, představení...naučej se tam komunikovat...“.*

Zajímavé v tomto ohledu však bylo, že žádný učitel vědomě nevyjádřil v rámci nastiňování sebe samého tuto kompetenci. Avšak z jejich výpovědí, kdy jsme se obecně bavili o škole a waldorfské pedagogice se této kompetence v podstatě dotkli (viz citace v předchozím odstavci). Taktéž z praktického dopadu na žáky se ukázalo, že tato tendence, tedy vést děti k lásce ke všem předmětům, má u nich samotných ohlas. Ve dvou

písemných vyjádření se totiž žáci velmi kladně vyjádřili k široké škále předmětů, které jim škola nabízí. „*Cením si také možnosti mít dílny, kde se naučím pracovat se dřevem a vyrobit si například salátové lžíce a také jsem ráda, že máme ruční práce, kde se naučím plést, háčkovat, vyšítat, šít na šicím stroji a ušít si třeba originální tašku, dle svého návrhu...*“. Druhé vyjádření žáka pak jen to první podporuje: „*...naučím se tu i další věci než jenom učení např. sázení obilí, pečení chleba, v dílnách si můžu vyrobit misku, o výtvarné výchově se učíme pracovat s akvarelem a spoustu dalších věcí.*“. Z toho, že se v podstatě všechny zkoumané skupiny vyjádřily o této problematice spontánně, ač mluvili jen o důsledcích této kompetence, usuzujeme, že tato kompetence je vsutku klíčová, ač ji učitelé vědomě nepojmenovávají a do svého profilu nezařazují. Z vyjádření žáků taktéž jasně vyznívá, že například u předmětů, jako jsou dílny či ruční práce, je silným motivačním prvkem, a tedy prostředkem, to, že si mohou sami vyrobit věc pro své denní užívání.

Nevyřčenou, avšak zmiňovanou kompetenci, jsem se posléze rozhodla zařadit do rozhovoru s učitelkou sedmého ročníku, kde jsem se ji na problematiku sama dotázala, abych tak získala relevantní informace: „*...tady jsou ty předměty opravdu brány tak nějak rovnocenně...navzájem se prolínají a dopňují...tady je prostě zájem nabídnout těm dětem cesty...jako tady a tady v tom můžu být dobrý...nejde tu jen o znalosti...to ne, ty děti musí nějak v životě obstát...vyplývá to dost hodně z waldorfské pedagogiky, tak jak je nastavená...ty předměty prostě mají stejnou váhu...a je už na nás, abychom to těm dětem správně naservírovali a neupřednostňovali některý předměty...*“. Z toho vyplývá, že požadavek na tuto kompetenci je tak úzce spjatý s nastavením waldorfské pedagogiky jako takové, že samotní učitelé to nevnímají nijak odděleně, tedy jako něco, co by měli vydělovat, spíše to chápou jako její přirozenou součást, avšak důležitost toho, přimět děti rovnocenně přistupovat ke všem předmětům a zajímat se o ně, je pro ně podstatná. Sami i cítí, že úspěch či neúspěch při dosahování tohoto cíle závisí do značné míry na nich, tudíž vynakládají určité úsilí, aby toho dosáhli, jinými slovy, utvářejí si tím tak tuto kompetenci, která je více než specifická pro tyto učitele a souvisí s nastavením waldorfské školy.

9.1.3 Individuální přístup, kooperace a svoboda

Individuální přístup jsme si v teoretické části zařadili mezi kompetence pedagogické. Do těchto kompetencí dále patří schopnost vytvářet pozitivní klima ve třídě. Výzkum ukázal, že tyto kompetence jsou v rámci tohoto individuálního pojetí silně propojeny také s kompetencemi komunikativními. Jak tyto kompetence vnímají jednotliví účastníci výzkumu, si zodpovíme nyní.

Hned z písemných vyjádření žáků bylo rozpoznatelné, že tato pedagogická kompetence (individuální přístup) se u učitelů waldorfských škol skutečně vyskytuje a dokonce lze ze získaných dat usuzovat, že jdou ruku v ruce s těmi dalšími. Devět z deseti žáků totiž ve svých pracích zmiňovali, v rámci kladných hodnocení učitele, individuální přístup a zájem o ně samotné. „*Styl výuky a přístup učitelů k žákům se mi velice líbí...*“. Vyjádření tohoto žáka pak můžeme dále rozvinout názorem jeho spolužačky, která napsala toto: „*...velmi si cením individuálního přístupu učitelů k žákům. Vztah učitele a žáka je, řekla bych, otevřenější a upřímnější...*“. Z toho, že devět z deseti žáků charakterizovalo svého učitele tímto způsobem, usuzujeme, že tato kompetence je pro něj opravdu klíčová a zároveň se i objevuje v praxi. Z žakovských vyjádření dále můžeme pocítovat jakési propojení onoho přístupu učitelů k nim s kompetencí vytvářet pozitivní klima ve třídě, neboť v sedmi z těchto devíti reakcí se objevila v souvislosti s charakterizováním učitele návaznost, kde se žáci celkově o škole vyjadřovali jako o „skvělé“ či „bezvadné“ a že se jim tady líbí. I u desátého žáka, který práci odevzdal, se objevilo vyjádření, že se mu na škole líbí, ale že k tomu nemůže nic moc dál říci, protože je tady na škole teprve krátce.

Jakýsi důraz na individuální a citlivý přístup pak podhalovaly i jednotlivé rozhovory s dětmi. U všech šesti dotazovaných žáků se toto téma

objevilo, aniž bych se na ně speciálně musela dotazovat. Za vše mluví názor jedné žákyně, která z běžné školy přešla na tuto: „...*tady to prostě není tak, že tam přijde učitel, odvykládá zápis, a kdo nestih, ten má smůlu, nic ho nezajímá...tady se můžeš zeptat, můžeš za ním přijít, domluvit se s ním...*“. Podobné domněnky sdílela i maminka žačky sedmého ročníku: „...*je pravda, že tím přístupem se z ní stalo komunikativní dítě...*“.

Taktéž dotazovaní učitelé se shodně vyjadřovali k tomuto tématu. Učitelka sedmého ročníku při dotázání, co ji vedlo k tomu, aby na tuto školu nastoupila: „...*co se mi líbilo a co mě zaujalo tady...určitě pro mě třeba byl důležitý i ten osobní přístup těch učitelů, který tady teď zažívám...i jako rodič, protože mé dítě sem vlastně chodí do třetí třídy, i jako učitel...jak ve vztahu k dětem, tak ve vztahu k ostatním učitelům...*“. V tomto vyjádření je zajímavé pozorovat, že tato kompetence je opravdu klíčová na všechny strany. Na této škole tedy nejde jen o to, mít pozitivní a vstřícný vztah s žáky ale v podstatě se všemi aktéry majícími co do činění s waldorfskou školou. Jsou zde zahrnuty jak vztahy s učiteli, tak rodiči. O vztazích učitelů mezi sebou se dále vyjádřil učitel deváté třídy, když jsem se ho ptala, jak se dnes těšil do školy: „...*určitě...těšil jsem se na lidi, je tady taková dobrá parta učitelů...myslím, že když má někdo špatnou náladu, tak ti kolegové mu tady pomůžou řešit nějaký ten jeho problém...*“. Do značné míry tyto pozitivní vztahy na pracovišti dále ovlivňují například kompetence organizační a řídicí.

To, že všichni respondenti (krom jednoho zmiňovaného žáka, který je na škole jen chvíli) charakterizovali učitele jako takového, který citlivě a individuálně přistupuje k žákům (potažmo učitelům a rodičům), hovoří zcela jasně pro to, že je tato kompetence považována za klíčovou a prioritní. Taktéž její identifikování v praxi vykresluje to, že jí waldorfští učitelé skutečně disponují.

Z vyjádření jedné žákyně nám dále vyplynula zajímavá věc. Tento citlivý přístup učitele přesahuje i jakési hranice školní třídy a projevuje se i mimo vyučování. „...*kolikrát když něco nechápu, nebojím se na to se*

zeptat...nebo si říct o doučování...a já nevím, s panem učitelkem ted'...protože já se zajímám o Kelty, tak on ted'...otvírala se keltská výstava...tak mě tam třeba vzal...tady jsou všichni učitelé takový...otevřený...“. Zájem o dítě i mimo vyučovací hodinu deklaroval můj postřeh z přestávek, kdy sborovnu učitelů neustále obklopovaly zástupy dětí a přicházely za učiteli s nejrůznějšími přáními či požadavky. Svědčilo to o jakési bezprostřednosti při komunikaci a vztahu mezi žáky a učiteli. Na tuto okolnost, jsem se pak dotázala i při rozhovorech. Učitelka osmého ročníku s úsměvem odpovídala: *„...já si myslím, že je to hlavně tím, že o ty děti máme zájem, ještě jsem nezažila kolegu, který by odmítl si s dítětem, když za ním přijde, popovídat nebo že by ho někdo odbyl...nebo že by prostě projevil nezájem...ten zájem tu prostě je. A to si myslím, že je to základní, že tady prostě máme zájem o ty děti...že ty děti máme rádi, ať to zní jakkoliv pateticky, prostě to základní nastavení tady je...“.* Učitelka sedmé třídy pak jen potvrdila slova své kolegyně: *„...řekla bych, že ty děti prostě vědí...myslím si, že je to pravidlo, že když mají problém, tak je nejjednodušší cestou, jak to vyřešit, přijít za náma a jít to řešit...ty řešení se tady nacházejí, ten učitel je tu od toho, aby těm dětem tady pomohl, nikoli, aby odučil hodinu...“.*

Zájem o dítě i nad rámec samotné vyučovací hodiny jsme si v podstatě identifikovali již v teoretické části. Výpovědi jednotlivých respondentů pak skutečně poukázaly na to, že učitelé se dětmi zabývají i následně, nejen v souvislosti s vzděláváním. Ani jeden z učitelů však nezmínil ono cílené nahlížení na dítě v následných obrazech, tak jak je popisoval Zuzák (1998), i když v podstatě tak činili již tím, když se jednotlivými problémy dětí zabývali i mimo školní prostory, kde už by je to zajímat nemuselo. Z vyjádření učitelů, bylo jasně patrné, že toto své chování berou jako naprostou samozřejmost, která náleží k roli učitele na této škole, a že zájem o dítě i mimo rámec vyučování a zabývání se jeho problémy, je v podstatě nedílnou součástí onoho individuálního přístupu. Tudíž nejedná se o to, že by přehlíželi nastavení waldorfské pedagogiky, ale spíše tento její princip chápou jakou součást jiného celku a kompetenci z toho vyplývající zahrnují do škály související s oním individuálním přístupem.

Rozhovor s učitelkou osmé třídy se pak dále stočil velmi zajímavým směrem: „*ten učitel, pokud chce, aby ta hodina nějak fungovala a probíhala, musí mít nastavený svoje pravidla...pravidla pro to, co po těch dětech chce...bez těch pravidel by tady nebylo možný existovat...ale to se nepopírá s tím, že i zároveň můžu respektovat i individualitu toho dítěte...není individualita to, že nechám to dítě dělat, co chce...to by pak byla anarchie...*“. Svědčí to o tom, že princip individuálního přístupu má na učitele o to větší nároky v tom, aby dokázali dětem i sobě samým rozpoznat a stanovit určité hranice, které budou volné a zároveň jasně vymezené pro obě strany. Učitel deváté třídy při hovoru o individualitě a jakýchsi úskalích s tím spojených taktéž začal o jistých hranicích mluvit: „*...je to založené na tom, že tady vlastně cítíme tu soběstačnost těch dětí a při každým tom posuzování se to řeší individuálně a vlastně se vždycky snažíme dořešit ty věci tak, aby to dítě si uvědomilo, že něco udělalo...jako co udělalo, jakým způsobem to odčiní a jak...takže to není tak, že tady jste něco udělali, tady máte trest a víc nás to nezajímá...ne, je to hledání příčin a stanovování hranic, což samozřejmě není jednoduché, kor v době, kdy sama ta společnost hranice nemá...*“. Objevujeme zde tedy skutečně požadavek na kompetenci novou, kterou jsme si v rámci teoretické části nevymezili, a to kompetenci dokázat stanovovat hranice volnosti. Tato kompetence je velmi úzce spojena právě s oním vyžadovaným individuálním přístupem, který je nedílnou součástí waldorfské pedagogiky, tudíž i tato nově objevená kompetence spadá do hlavní profilace waldorfského učitele.

V rozhovorech s dalšími učiteli se pak téma individuálního přístupu samovolně stočilo dalším velmi zajímavým směrem. Učitel deváté třídy: „*...žáci musejí samostatně pracovat, což v podstatě nepopírá ten individuální charakter, ale musí být také schopni spolupracovat...a vytvářet něco společně*“. Taktéž tři ze šesti dotazovaných žáků se ve svých výpovědích vyjádřili o častých kolektivních činnostech. Zrovna tak při pozorování jsem mnohokrát byla svědkem toho, že žáci v rámci hodiny pracovali ve skupinkách či že dostali za úkol ve skupině vypracovat pololetní projekt. Jak je tedy vidět, rolí učitele zde tedy není jen jaksi štěpit kolektiv na

jednotlivé individuality, jak bychom se mohli díky individuálnímu přístupu domnívat, avšak naopak jeho rolí a tendencí je kolektiv stmelovat a učit žáky kooperaci. Kompetence citlivého přístupu k žákům se tedy na této škole snoubí zároveň s kompetencí vytvářet příznivé klima pro kooperující a harmonický kolektiv schopný společné práce. Učitelé tak, jak bylo v rámci pozorování zjištěno, učí žáky jednotlivé problémové situace řešit i v rámci kolektivu a učí je zodpovědnosti nejen za sebe samotné, ale i za ostatní ve skupině. Usuzuji tak ze situace, kdy jsem byla svědkem odevzdávání části projektu, na kterém se měli podílet všichni ve skupině určitým dílem. Jedna skupinka práci odevzdala neúplnou, neboť dva žáci svoje zadání nevypracovali. Učitelka sice hotové části přijala, avšak s podmínkou, že pokud do konce týdne nedostane i zbylé dvě, bude muset celé skupině práci počítat jako nesplněnou. O přestávce se pak v rámci této skupiny strhla vášnivá diskuze, kdy žáci, kteří práci odevzdali, apelovali na ty zbylé dva a sami se tak snažili situaci řešit. Učitelův přístup, který se těmito technikami snaží podporovat jakési kolektivní vnímání žáků, mu zajišťuje i to, že si tím upevňuje i své vlastní kompetenci vytvářet prostředí spolupráce.

Když jsme pak dále zkoumali problematiku individuality, odhalily se nám další dimenze tohoto tématu. Vyjádření žákyně v rozhovoru: *„...líbí se mi ten individuální přístup, že si jako připadám, že můžu říct svůj názor a nikdo mi za to hlavu neutrhne...“*. Navážeme na to nyní úryvkem rozhovoru s třídním učitelem devátého ročníku: *„...nemáme tady žádné učebnice, to znamená, že učitel není vázán tím, že někde někdo něco napsal, ale musí tu informaci k sobě převzít a vlastně těm dětem ji podat formou, která je pro ty děti nejvhodnější...“*. Dva na první pohled zdánlivě nesouvisející útržky rozhovoru nyní doplníme o vyjádření učitelky osmého ročníku, které nám pomůže dát celé věci jakéhosi společného jmenovatele: *„...to je jeden nejstěžejnější prvek, že ta škola je svobodná, protože vychovává ke svobodě...“*. Škola je tedy, v rámci určitých pravidel samozřejmě (viz výše zmiňované hranice), svobodná jak pro učitele, který si může volit z nejrůznější literatury, podle které bude látku vykládat, tak i pro žáka, který si učitele nabízenou cestu poznání může zvolit sám a dobrovolně. Jaká kompetence nám z toho tedy pro pedagoga vyplývá? Odpověď nalezneme

v rozhovoru s učitelkou osmého ročníku, která dále v přemýšlení o „svobodě“ myšlenku rozvíjela: „...je to samozřejmě podmíněno tím, že budou ti pedagogové sami sebe vychovávat ke svobodě, což je v dnešním světě, kde jsou ty svobody...jako zjednodušování, zlehčování...není to prostě snadné“. Nacházíme zde tedy apel na jakousi kompetenci sebevýchovy učitele, která je pro tuto práci nezbytná.

9.1.4 Sebevýchova a rozvoj

Poslední odstavec předcházející kapitoly nám tuto novou v podstatě uvedl. Zde se nyní zaměříme na kompetenci sebevýchovy učitele a požadavku na jeho vyvíjení se v procesu vzdělávání. Tuto kompetenci jsme si v podstatě vymezili již v teoretické části, kde jsme o ní mluvili v souvislosti s proměnami, kterými by měl učitel po dobu působení v jedné třídě, projít.

Důležitost této kompetence se odhalila již v rozhovorech s učiteli, neboť všichni tři se nějakým způsobem o své vlastní proměně, kterou v rámci působení na této škole prošli, zmínili. Učitelka osmého ročníku: „...v těch vyšších třídách je to trošku jako...jako že ta vzájemná důvěra a hranice je už trošku někde jinde než na začátku a musí se s tím hodně pracovat...určitě, byla fáze, kdy to bylo takový hodně, hodně otevřený, teďka jsem spíš v takový fázi, jak bych řekla...já se teď cítím v té roli, jako že člověk jim tak trochu musí pomoci, ale pozor, tady to zase končí...a je potřeba, abyste se jako i vy sami dokázali zorientovat, jako že je tu nějaká věc, kterou nemůžete překračovat...“. Toto svědčí o skutečně velké důležitosti této kompetence, tedy aby v souvislosti s tím, jak se dítě vyvíjí, na to učitel patřičně reagoval a proměňoval tak i roli sebe samého v rámci vztahu k žákům.

Proto bylo v tomto ohledu velmi zajímavé zjištění, že učitelé zapojení do výzkumných rozhovorů nejsou ani v jednom případě učiteli původními, a že své třídy přebrali od učitelů, kteří z této školy odešli. I přesto však v tomto

zkráceném období svého působení v rámci třídy, se všichni shodně vyjadřovali o nutnosti proměn a vývoji vztahu, který se mezi nimi a žáky odehrává. Když jsem se tedy na tuto problematiku v rozhovorech zaměřila, učitelka sedmého ročníku mi tento pohled objasnila: *„...je to stejně o tom, jak je ten učitel nastavený, jak je ochotný se vzniklou situací naložit...je to pořád o jeho vývoji...ted' tady mám novou třídu, ti žáci jsou na něco zvyklí, na něco zas já...jako že je to stejně pořád o tom, najít si tu novou cestu k nim...a cestu si my vlastně hledáme po celou dobu, ať už je mám od první třídy nebo od třetí...spíš se pak ten člověk musí v o hodně kratší době se třídou sžít, jasně, je to hodně o kompromisech, ale to se nedá nic dělat...“* Učitelka osmé třídy nám pak na tuto problematiku také v podstatě navazuje: *„...tady to prostě nefunguje tak, že bych si mohla říct toho a toho žáka já nemám ráda, jsme s nima denně v kontaktu, prostě to tady je hodně vyloučený...musíte si nacházet cestu ke každému, jinak byste s nima tak dlouho nevydržel...“*. Můžeme z toho tedy vyvodit, že nutnost vývoje učitele je v rámci vedení třídy, ať už to je devět nebo i méně let, velmi důležitá. Do jisté míry to je určitě způsobeno právě i oním velmi častým kontaktem, který třídní učitel se svou třídou má, a tudíž se tato kompetence objevuje i u učitelů, kteří nejsou pro svou třídu ti „původní“.

9.1.5 Učitel doprovázející třídu po devět let

V souvislosti s kompetencí sebevýchovy a rozvoj se nám otevřelo nové téma, které jsme v teoretické části zahrnuli pod kompetence vyplývající z vedení třídy učitelem po devět let školní docházky.

Jak se konkrétně na této škole ukázalo, ani jedna ze sledovaných tříd svého učitele nemá od začátku, ale zaznamenali několik výměn třídního (devátá třída jednu, s nynějším učitelem je od páté třídy, osmá také jednu, tuto učitelku mají od třídy třetí a pak třída sedmá, kde se jim učitel již pětkrát vystřídal, současnou učitelku mají druhým rokem). Důvody k těmto výměnám byly různé (mateřské dovolené, osobní důvody, rodinné problémy

atd.). U učitele devátého a učitelky osmého ročníku je to jejich první třída, kterou vedou na této škole, u učitelky sedmého ročníku již druhá, ale ani jednu nevedla od začátku (tu předchozí převzala v šesté třídě). Tato poněkud, na waldorfské poměry a nastavení, zvláštní situace na základní škole v Pardubicích se samozřejmě projevila i ve výzkumu, kde se všechny strany účastníků výzkumu o problematice zmínili. Konkrétně tři ze tří rodičů, šest žáků (čtyři v rozhovorech a dva v písemných pracích) a taktéž učitelé, avšak ti až po mém dotázání. Jednotliví účastníci tuto problematiku chápali rozdílně a rozcházeli se tak v názorech na to, zda jsou změny učitelů vnímány spíše jako negativum nebo pozitivum. Zkoumání příčin či názorů na tuto velmi citlivou věc však nebylo předmětem výzkumu. Nás zde však zaujal nový požadavek na kompetenci, které tito učitelé musí dostat, v rámci této netradiční situace. Tito učitelé v podstatě, aby docílil jakési souhry s dětmi a kolektivem, stále v duchu waldorfské pedagogiky, kde by měli se všemi dětmi mít vztahy postavené na důvěře, individuálním přístupu a jiné podobné požadavky, které jsou po nich vyžadovány, musí během velmi krátké doby učinit všechno pro to, aby zmiňované cíle naplnili. Vystává zde tedy jakási kompetence získání důvěry žáka, která nemůže být postavena na jakémsi pozvolném poznávání se od první třídy, nýbrž zde musí být jiné kvality, které v očích žáka onen učitel má, a prostřednictvím kterých si onu důvěru získá. Učitel deváté třídy: „...to období změny je náročné samozřejmě pro obě strany...záleží to pak jen na vás, jak se k tomu postavíte...je to všechno o osobním přístupu a nadšení...“. Zde je jasně vyřčena důležitost osobnostních kvalit učitele waldorfské školy. Zejména pak v situaci, ve které se tato konkrétní základní škola nachází.

Téma osobnostních kvalit pak zmiňovali jak učitelé, tak rodiče. Vyjádření učitele devátého ročníku: „...jsou tu samozřejmě některé objektivní příčiny...ale taky sem může nastoupit člověk, kterému prostě to tempo týhle školy nemusí vyhovovat, nemusí mu to být vlastní a to je pak určitě lepší, když najdou povolání, který jim bude přinášet spokojenost...tady prostě nemůže existovat někdo, kdo by pro tu práci nebyl nadšený...“. Zrovna tak učitelka ročníku sedmého se v tomto ohledu vyjadřuje podobně a dotýká se tak v podstatě jakéhosi požadavku na osobnostní kvality učitele:

„...bez toho, aby to člověk dělal rád, tak to snad ani nejde...vydržel by to tak půl roku a odešel by...“. Taktéž jedna maminka chlapce sedmé třídy se zmínila o osobnosti učitele: *„...první rok měli vynikající paní učitelku, nadšenou pro věc, pak chaos, pak rok výborného učitele, přátelskej, důslednej...jenže ten je teď ředitelem a jim se zase změnila třídní...myslím, že je taky dobrá, ale bude záležet na ní, jak si k těm dětem najde cestu...přeci jen už jsou těma změnama dost vyčerpaný...“.*

Jak vidíme, osobnostní kvality a nadšený učitel je na této škole vnímáno jako klíčové. Navíc současná situace častého střídání učitelů posazuje důležitost těchto kvalit ještě mnohem výše. Protože výzkum probíhal na jedné konkrétní škole, nevíme, zda je proto tato kompetence obecně na všech waldorfských školách vnímána tak klíčově, či zda právě přítomnost časté obměny učitelského sboru je typická jen pro tuto waldorfskou školu a důležitost, pramenící ze vzniklé situace, se objevuje jen zde.

V teoretické části pak ještě v souvislosti s vedením třídy po devět let bylo odhaleno, že učitel má tak možnost vidět dítě v jakémsi vývoji a citlivěji tak může reagovat na vzniklé změny. Jak již jsme v kapitole 9.1.3 Sebevýchova a rozvoj naznačovali, učitelé, ač nevedou třídy od samého začátku, důležitost pozorování dítěte a jeho vývoje, kterým si prochází, a na který pak oni reagují, stejně zmiňovali nutnost měnit svou roli a přistupovat k žákovi odlišně než dříve. To, že tuto kompetenci, tedy sledovat dítě ve vývoji a reagovat na vzniklé změny, učitelé zmiňovali, svědčí o tom, že ji taktéž považují za jakousi součást své profese, jinými slovy, že patří do jejich kompetencí. Musíme zde nyní poopravit naši původní domněnku, kde bylo provázení žáků po devět let vnímáno jako jakási možná příčina vzniku této kompetence. Avšak sledovaná dovednost se u těchto učitelů objevila i přes absentující příčinu, proto je třeba ji hledat v něčem jiném. Domníváme se tedy, že to vychází spíše z obecného nastavení waldorfské pedagogiky, kde se tato kompetence opět pojí s jakýmsi otevřenějším přístupem k žákovi, a že tedy nemusí mít tak úzkou souvislost jen právě s dlouhodobým vedením. Ačkoliv lze předpokládat, že v tomto případě by to

vskutku pro učitele představovalo jistou výhodu v jejím naplňování. Proto tuto domnělou příčinu vzniku spíše přesouváme do role nástroje umožňujícího posílení klíčové kompetence.

9.1.6 Učitel jako odborník

Jak bylo v teoretické části nastíněno, jedná se zde především o kompetence mít znalosti ze všech hlavních předmětů a vystupovat jako odborník na tyto předměty, jimiž žáky v rámci nastavení své profese waldorfský učitel provází. Jak se později ukázalo s touto kompetencí je velmi úzce spjat i požadavek na další schopnosti.

Žádný z účastníků výzkumu se k tématu předmětových kompetencí samovolně nevyjádřil a nezačlenil ho do výpovědí. Odpovědí na to, proč tomu tak je, by mohly být postřehy z pozorování. Ač sice Steiner nastiňoval, že by učitel měl žáky učit všem hlavním předmětům, v praxi tato myšlenka nefunguje. Sledování učitelé jsou samozřejmě odborníky na některé předměty, které pak v rámci jednotlivých tříd učí a navzájem si tak vypomáhají. Proto se někdy stávalo, že jsem v rámci jednoho dne učitele doprovázel do různých tříd, kde měl zrovna výuku. Z pozorování by se tedy dalo vyvodit, že kompetence předmětové jsou zde v podstatě stejné, jako všude jinde na školách. Avšak tuto domněnku jsme se rozhodli ještě prozkoumat v rámci rozhovorů.

Při rozhovorech jsem se proto na tuto problematiku pro upřesnění a ujasnění situace zeptala. Vyjádření učitele deváté třídy: *„...tak jasně, na prvním stupni to je jasně daný, tam to ten učitel odučí opravdu z gruntu všechno...kolikrát maj mnozí problémy s kreslení forem a tak, ale to už holt musí zvládnout...no a na druhým stupni, tam už je to trochu jiný...ty předměty jsou pořád víc a víc odborný, učitel se na to musí připravovat...já třeba mám právnícký vzdělání a učim tu výživu, globálku, chemii...takže není to o tom, že bych měl své předměty a učil jen to...ten rozsah znalostí je*

tu opravdu vyžadován větší než někde jinde...chce to hodně sebekázně a hodně času tomu věnovat...“. Z tohoto vyjádření musíme původní domněnku vyloučit a koncipovat ji jinak. Jednak už to, že zmiňovaný učitel učí třem předmětům na stupni druhém, svědčí o tom, že převyšuje jakýsi standard dvouoborové aprobace učitelů na běžných školách. A dále musíme uvažovat i v tom smyslu, že to je pořád onen stejný učitel, který, jak sám podotkl, na prvním stupni učil „z gruntu“ všechno. I v tomto tak tedy obsah a rozsah předmětových kompetencí převyšuje běžnou situaci na jiných školách, kde jsou učitelé rozděleni na ty na prvním a druhém stupni, kde mají jednotlivé kompetence rozebrány dle svého působíště. Tím, že je však waldorfská škola nastavena na systém jednoho učitele se i jeho pole působnosti rozšiřuje, ač v praxi na druhém stupni to již nevyznívá tak markantně, avšak z pohledu celkového zde tyto rozdíly pociťovány jsou.

Zajímavé bylo, že žádný z učitelů se samovolně nezmínil o tématu hlubokých znalostí, které by měl mít v konkrétním předmětu (tak jak bylo nastíněno v teoretické části, že děti se učí na podrobných příkladech, pomocí nichž jsou pak schopny odvozovat charakteristiky typické pro jevy příbuzné). Přesto však v rámci pozorování tento styl výuky byl pozorován (a v podstatě i v rámci mých vlastních praxí jsem kolikrát žákům vykládala látku, která svým obsahem odpovídala středním školám). Z absence výpovědi týkající se této oblasti můžeme usuzovat, že učitelé tyto podrobné znalosti rozhodně nechápou jako jakési specifikum waldorfské školy, ale spíše jako obecnou součást své učitelské profese, kterou by museli disponovat ať už by učili na jakékoliv škole.

Co se týče dále kompetencí předmětových, se o nich učitel po nasměrování debaty patřičným směrem více rozpovídal: *„...je tady hodně práce, který člověk nemůže, ani nechce měřit časem...to znamená nějaká čtyřicet hodinová pracovní doba tady sice je...je to daná věc, ale...samozřejmě tady nedochází k porušování nějakých předpisů, na druhou stranu ale si nelze představit, že je to jen těch čtyřicet hodin, protože každé z nás do toho dává dobrovolně mnoho dalších jiných hodin...práce je pro učitele hodně náročná...je třeba i náročnější v tom, že člověk se tady*

musí opravdu připravovat a studovat, jelikož nejsou učebnice, tak je nucen shánět materiály...“. V jistém směru zde spatřujeme tedy v rámci předmětových kompetencí i jakýsi další požadavek, tedy požadavek na neustálé sebevzdělávání a odbornou a aktuální přípravu učitelů, kteří v rámci toho, že žáci se neučí prostřednictvím žádné učebnice, jim musí veškeré vědění představit sami a u toho zároveň dbát na to, aby jim vědění „neservírovali“ jako dogma, nýbrž jim nabídli různé pohledy a cesty. Při pozorování jsem byla v hodině globální výchovy svědkem toho, jak učitel prostřednictvím třech různých knih děti seznamoval s právě probíranou látkou Vynálezy lidstva. Dětem tak ukazoval možné přístupy a vnímání důležitost jednotlivých jevů, což by se mu za použití učebnice, kde jsou jasně stanovené koncepty, nepodařilo.

Absencí učebnic má tak učitel možnost svým způsobem utvářet náplň hodin, která může být přizpůsobena aktuálnímu dění či novým vědeckým objevům a rozšiřuje tím tak pohled dětí na dnešní svět, který nebude jednorozměrný. S tímto způsobem výuky pak ale učitel opět do značné míry rozšiřuje své kompetence, a to kompetence řídicí, které souvisejí s řízením výuky a jejím plánováním. Víc než učitel na běžné škole tak každou svou hodinu musí připravovat a logicky plánovat.

Mluvíme-li o kompetenci logicky a provázaně plánovat, objevuje se nám i v tématu, které již tady bylo v rámci kapitoly 9.1.1 Motivace nastíněno. Jedná se o to, že učitel musí přemýšlet v jakýchsi návaznostech, aby při výuce jednotlivých předmětů docílil provázanosti. V teoretické části toto bylo vyjádřeno v tom smyslu, že pro něj samotného, když vyučuje všem hlavním předmětům, je to o to snazší, že má pak větší přehled a sám si může vše konstruovat tak, aby tato návaznost byla plynulá. S tím ale, jak třídní učitelé fungují v rámci druhého stupně, kde si s výukou odborných předmětů navzájem vypomáhají, tato kompetence dostala trochu jiný charakter. Znovu zde proto uvádíme vyjádření třídní učitelky osmého ročníku: „...*když začínám učit něco nového, tak...jasně...nemůžu jen tak začít vykládat z patra o nových věcech...ale...jasně...musím navázat na to, co třeba děti právě probírají jinde, v jiných předmětech,...tak třeba když maj epochu*

dějepis, v hudebce hrají na flétny skladby z období, které zrovna probíraj...je to pak takový ucelenější...člověk má na co navazovat a děti tomu snáz pochopí...“. Z tohoto vyjádření si nyní můžeme koncept trochu poupravit, neboť zamýšlená kompetence logického plánování nám nyní z osoby jedné přechází na dvě a více. Učitel tedy, aby docílil návaznosti jednotlivých předmětů, musí nejen plánovat, ale také aktivně spolupracovat s učiteli ostatními, komunikovat s nimi a vše řídit tak, aby v konkrétním předmětu dosáhl kýžené provázanosti s těmi ostatními. Jedná se zde tedy nyní o kompetenci plánování, komunikace a řízení. Z vyjádření žákyně sedmého ročníku usuzujeme, že učitelé této kompetence na pardubické škole dostávají: *„...výhodou je prolínání předmětů. Například v průběhu epochy biologie malujeme ve výtvarné výchově lidské kosti, lebku atd.“.*

Takto úzká spolupráce mezi pedagogy vyžaduje velmi vysoký stupeň komunikace. Tu mají učitelé pardubické školy usnadněnou dispozičními možnostmi školní budovy. V budově se totiž nachází jediný kabinet společný pro všechny pedagogy. Tato koncepce, která zde nevyplývá z waldorfské pedagogiky, nýbrž z prostorových možností, však konceptu waldorfu značně napomáhá v tom ohledu, že jsou si učitelé i prostorově blíže a proto mezi nimi může komunikace snáze probíhat. Učitel deváté třídy se v tomto ohledu vyjádřil takto: *„...sme tady pořád jakoby společně...probírá se tady spousta věcí, a tak jsme schopný jako tým tady nějak pracovat...“.*

9.1.7 Rodinná škola

Předchozí kapitolou se nyní plynule dostáváme k dalšímu okruhu kompetencí, které se sdružují pod pojmem „rodinná škola“. Zde v nejrůznějších formách nalézáme kompetence komunikační, organizační a řídicí. Postupně si tedy budeme jednotlivé podkategorie představovat a objevovat v nich příslušné kompetence.

Z rozhovoru s učitelkou sedmého ročníku nám vyvstala nová kategorie, která pod sebou dále zahrnuje mnohé z předpokládaných kompetencí waldorfského učitele. Tato učitelka se při obecném povídání o waldorfské škole zmínila o jednom zajímavém jevu, který jsme pak dále pozorovali i u ostatních respondentů. „...*takové ty vnitřní vztahy...všech sto padesát dětí znáte jménem, znáte kus jejich osobní historie, máte k nim osobní vztah....* Dále pak můžeme navázat úryvkem rozhovoru s učitelem deváté třídy: „...*waldorfská škola je postavena na třech pilířích- dítě, rodič, učitel...takže to není tak, že sem rodiče to dítě pošlou a tím to vlastně končí...je tu určitá spolupráce...*“. Doplníme-li tato vyjádření ještě o postřehy z pozorování, které se v jedné své části zacílilo na fyzický popis školní budovy a tříd, v rámci kterého bylo školní prostředí popsáno jako velmi útulné, barevné, přívětivé, po chodbách i v učebnách byly vystaveny žákovské práce, dotyčný nově příchozí by mohl pak právě toto prostředí hodnotit jako útulné, domácí. Dáme-li pak všechny tyto faktory dohromady, vyvstává nám zde kategorie, kde waldorfskou školu nahlížíme jako školu tzv. „rodinného typu (jednotlivci se v rámci školy dobře znají, je tu spolupráce s rodiči, přívětivé prostředí atd.).

Zrovna tak i u dalších respondentů jsme mohli sledovat, že se ve svých výpovědích dotýkali právě této nové kategorie, tedy waldorfské školy jako školy rodinné, a podhalovali tak kompetence pedagoga, které s tímto nastavením souvisí v nových a velmi zajímavých dimenzích.

Rodinné prostředí a jakousi souhru učitelé nastiňovali nejen ve vztahu se žáky, ale také mezi nimi samotnými. Učitelka osmé třídy: „...*je tu dobrá parta učitelů...kolegové, kteří byli na jiných školách, říkají, že je to tady diametrálně odlišné...pravdou je, že náročnost je větší, jako co vyžaduje být učitelem tady...na druhou stranu zase i ten kolektiv i to plnění úkolů i řízení školy je tu diametrálně odlišné...*“. Tuto situaci jen podporuje učitel devátého ročníku, který se o učitelském sboru vyjádřil takto: „...*je tady taková dobrá parta učitelů...myslim, že když má někdo špatnou náladu, tak ti kolegové mu tady pomůžou řešit nějaký ten jeho problém...*“. Toto dobré nastavení učitelského kolektivu jsme si v teoretické části popsali jako dobrý výchozí

bod pro možnost spolupodílet se na řízení školy, kterého by se měli učitelé waldorfských škol účastnit. Všichni tři dotazovaní učitelé se v souvislosti s učitelským kolektivem nějakým způsobem zmínili o tomto faktu, že se společně s ostatními podílejí na chodu školy. Zmiňovali pravidelné schůze kolegia. Již z prvního úryvku rozhovoru v tomto odstavci s učitelkou osmého ročníku vyplynulo, že jsou na učitele kladeny jakési nároky ve smyslu zapojení se do chodu a řízení školy. Tato učitelka pak dále pokračovala v rozvíjení tohoto tématu: „...*je to samozřejmě zase o čase, my všichni tady díky tomu nastavení tomu musíme být ochotni věnovat nějaký ten svůj čas...ten učitel pro to musí být zapálený, jinak to ani nejde...je to úplně jinak nastavený tady...tady ty nároky jsou ohledně toho řízení na učitele o dost větší...*“. Z vyjádření této učitelky můžeme usuzovat silný význam kompetencí řídicích, který učitel waldorfské školy vlastní.

V souvislosti s pravidelnými schůzkami kolegií však nacházíme nejen požadavek na učitele a jeho kompetence, avšak tento prvek nám vystupuje jako jakýsi pomocný nástroj, díky němuž mohou být kompetence jiné utvářeny. Učitelka sedmé třídy: „...*s kolegy při těch kolegiích hodně mluvíme o dětech, o jejich problémech, ten názor ostatních je hodně důležitý...člověk se pak dokáže k situaci správně postavit...*“. Deklaruje se nám tím význam takto hromadně probíhajících učitelských diskuzí, který jsme si stanovili již v teoretické části. Díky těmto schůzkám si učitel jednak může budovat svůj vztah k žákovi ustoupit od jisté zaujatosti a díky názorům ostatních si může upevňovat své diagnostické kompetence. Zajímavé v tomto ohledu bylo, že učitelé konkrétně o diagnostických kompetencích jako takových nehovořili, avšak z toho, co naznačili, vyplynulo, že systém waldorfské pedagogiky tyto kompetence podporuje a podněcuje. Tudíž učitel jimi určitě musí oplývat.

Nyní se posuneme opět o kousek dále ve smýšlení o rodinném nastavení waldorfské školy. V souvislosti s vyjádřením učitele devátého ročníku, tak jak bylo uvedeno v úvodním odstavci („...*waldorfská škola je postavena na třech pilířích- dítě, rodič, učitel...takže to není tak, že sem rodiče to dítě pošlou a tím to vlastně končí...je tu určitá spolupráce...*“), se nám poodhalila vytypovaná kompetence související s blízkým kontaktem

učitele a rodiče. Učitel v naznačeném tématu pokračoval „...samozřejmě, máme konzultační hodiny, velká šíře, když rodič zavolá, nebo v konzumačkách, vždycky je to o domluvě...každopádně obě strany chápou, že je potřeba něco řešit...víme tím pak o dětech, které třeba mají jisté sociální problémy...snažíme se pak společně hledat alternativu...“. Z tohoto vyjádření je patrné, že opravdu komunikace mezi učitelem a rodičem je velmi živá. Doplnuje to i maminka žáka sedmého ročníku: „...jednou za měsíc jsou obyčejně konzultace...tam se zvou jak rodiče, tak u toho je i to dítě...mluvíme hlavně o něm...ale je to spíš dialog ve třech, není to, že to dítě tam jen tak stojí, bavíme se všichni společně...ono může se taky vyjádřit...taky je to přeci jen o něm, že jo...“. Opět se zde tedy dotýkáme toho, že na waldorfské učitele je vskutku kladen požadavek vysokých komunikačních schopností, které vnímají jak sami pedagogové, tak i rodiče, neboť obě tyto skupiny respondentů se o tématice zmínily.

Další zajímavé rozšíření kompetencí pedagoga souvisejícího s komunikací učitele, nám přinesl rozhovor s maminkou žáka sedmé třídy, když jsme se bavili o stylu výuky a náplni vyučovacích hodin na této škole: „...ted' poslední dobou se, zdá se, trochu začali zamýšlet nad tím, co se tam učí, ale nevím, spíš si myslím, že jsme je tak trochu navedli my...“. Odhalilo nám to, že právě to, jak je zde chápán rodič, že je to jakýsi partner školy, zrovna tak, jako je partnerem pro rodiče zase škola, co se výchovy týče, může zde rodič také jaksí promlouvat do řízení školy a upozornit třeba na nějaké nedostatky či přijít s podnětnými návrhy. Co z toho vyplývá za kompetenci pro učitele waldorfské školy? Odpověď nalezneme v úryvku rozhovoru s učitelkou osmé třídy, kde jsme se po mém dotázání, jak zde probíhá komunikace s rodiči, pomalu dostaly i k tomuto tématu: „...komunikujeme opravdu hodně, je to dost i o tom, aby si učitel ustál to, že on je tady ten odborník, ten pedagog...což ale zase neznamená zůstat úplně hluchým k připomínkám rodičů...je to zase o hranicích...já musím jako učitel vědět, proč to tak dělám, proč po žácích něco chci a kam tím směřuju...a když tohle vím, pak si tu hranici můžu ustát...“. Kompetence komunikační se nám náhle ve velmi zajímavých dimenzích rozšiřuje do kompetence řídicí, kdy pedagog musí být schopen souhrnně pracovat se

všemi připomínkami a zároveň také dostát svým povinnostem. Taktéž se zde opět dostáváme ke kompetenci, která vyžaduje stanovit určité hranice pro sebe samého a rodiče a vymezit tak jednotlivé prostory působení.

Z vyjádření učitelů pak dále vyplynulo, že rodiče berou skutečně jako jakési partnery (a z vyjádření maminky žáka- viz výše- se tak i samotní rodiče cítí), neboť v mnohém se i rodiče aktivně podílí na nejrůznějších školních aktivitách. *„Vztah s rodiči vnímám jako velmi důležitý, ta spolupráce nemůže být ničím nahrazena...společné jsou tu slavnosti, škola slaví během roku asi šest slavností mimo vyučování...také i spoustu výletů, večer táboráky, hry pro děti, divadla...máme hodně vystupování...ten život je tady hodně společný...bez pomoci jiných by to tu fungovat nemohlo.“* Z tohoto vyjádření lze usuzovat, že právě ona dobrá komunikace s rodiči učiteli napomáhá i v dalším ohledu, že se pro něj pak rodič skutečně stává partnerem, o kterého se může opřít a který mu pomůže při realizaci mimovýukových akcí. Z výčtu, který učitel zmínil, jasně vyplývá, že škola v tomto ohledu na učitele waldorfské školy klade mimořádné nároky co do organizačních a řídicích schopností, a to, že učitelé často a rádi využívají pomoc rodičů nic na nutnosti a důležitosti organizačních schopností nemnění, neboť zde stále vystupují v roli jakéhosi koordinátora a veškeré dění řídí. O tom, do jaké míry je tato jejich kvalita na pardubické waldorfské škole úspěšná se projevilo jednak v písemných vyjádřeních, kde se pět z deseti žáků zmínilo kladně o těchto mimoškolních akcích a i ve dvou rozhovorech s žáky jsme na toto téma narazili.

V souvislosti s mimoškolními akcemi zde uvedeme ještě jednu poznámku učitelky osmé třídy: *„...když je člověk s nimi někde mimo, takový ten delší časový úsek, samozřejmě má mnohem více prostoru si s nimi povídat, takže ten kontakt je tam takový bližší...“*. Toto vyjádření nám náhle opět podhaluje to, že v podstatě princip slavností a hojného mimoškolního programu sice na jednu stranu po učitelích žádá jakési velmi rozvinuté kompetence organizační a řídicí, avšak na druhou stranu je pro něj zase zdrojem pro upevňování kompetencí komunikačních či psychodidaktických a pedagogických.

Se školními akcemi, pak dále souvisí i téma, které v rozhovoru poodhalila žákyně osmé třídy: „...já bych řekla, že tady na tý škole je hodně dobrej přístup k malým dětem...když seš malá, tak se tady k tobě chovaj jinak než na běžných školách...“. Toto vyjádření pak jakoby doplnila učitelka sedmého ročníku: „...tady ta škola žije hodně takovým společným životem... starší děti připravujou programy pro ty mladší, je to hodně důležitý ty menší jaksí uvést do chodu týhle školy...starší nám s tím rozhodně pomáhaj...“. Z toho můžeme usuzovat, že partnerem pro učitele se kromě rodičů, stávají i starší žáci. Učitelé waldorfských školy tak skutečně vládnou jakousi kompetencí utvářet partnerské vztahy se všemi subjekty waldorfské pedagogiky. To, že jsou v tomto ohledu poměrně úspěšní, deklaroval učitel devátého ročníku: „...hodně často se nám stává, že na těch slavnostech, jarmarcích, jsou tady žáci bývalí, že se přijdou podívat, pozeptat, sejdou se s ostatníma...nejintenzivnější to bývá hned po té deváté třídě...někdy uspořádají i besedu o své střední škole pro ostatní...někdy se i stává, že když máme dny otevřených dveří, tak některé absolventy i zveme, oni přijdou a povídají o těch zážitcích, které z téhle školy mají.“. Tímto začleněním žáka do jakéhosi partnerského vztahu se školou a chápání ho jako pomocníka učitele, učitelé waldorfských škol snáze dosahují kompetence vytvářet příznivý vztah žáka ke škole a školnímu prostředí.

9.2 Nově objevené kompetence

Již v předcházejícím oddíle, se nám v různých tematických balících kromě dovedností předpokládaných, které se nám ale taktéž v mnoha ohledech odhalily v poněkud jiné realitě, než jakou jsme původně usuzovali, vyjevily také některé kompetence nové, jež úzce souvisely s těmi nastíněnými a tvořily tak s nimi jakýsi celistvý systém. V tomto oddíle se nyní tedy podíváme na ty kompetence, které se sice také objevily zcela nově a také nebyly teorií odhaleny, avšak které oproti těm předchozím stojí velmi samostatně, a proto je lze popisovat v rámci oddělené kapitoly.

9.2.1 Kompetence vést třídu s integrovanými žáky

Jako jeden z nejvýraznějších pojmů, který se ve výzkumu odhalil, byla integrace handicapovaných žáků na pardubickou základní školu. Na tuto problematiku nás v jistém ohledu nasměrovali již žakovské písemné práce. Ve čtyřech z nich se objevila zmínka o tom, že jim vadí skutečnost, že je okolí vnímá jako zvláštní školu. „...*nikdy naše vyučování neviděli a přitom si hned myslí, že tu jsme postižení*“. Tento fakt nás zaujal zejména v tom ohledu, že jsme se dále problematikou začali zajímat a snažili jsme se vypátrat příčiny či fakta, která by mohla okolí vést k této domněnce. V našem pátrání nám pak napomohl rozhovor s maminkou žáka sedmé třídy: „...*nevím, možná tam maj až moc těch žáků s nějakou formou toho 'dys'...to potom logicky brzdí výuku...*“. Zmínka o vysokém počtu žáků ve třídě s jistou formou postižení se pak pro nás stala jakousi stopou, proč by mohla být waldorfská škola považována veřejností za „zvláštní“. Zaměřili jsme proto naše pozorování tímto směrem a skutečně jsme pozorovali, že každá ze sledovaných tříd má ve svém kolektivu někoho s individuálním plánem. Tyto informace nám pak rozšířil i učitel deváté třídy, který dále odhalil, že konkrétně v jeho třídě má pět integrovaných dětí (z celkových dvanácti) s nějakým druhem dysfunkce. Domněnka tedy, že škola je pokládána veřejností za zvláštní právě díky vysokému počtu integrovaných žáků, se zdála být správnou.

Z rozhovoru s tímto učitelem však vyplynula spíše jiná skutečnost, která nás donutila názor přetransformovat: „...*jo, tohle se tu stává docela často, z poraden nám sem posílaj děti s tím, že zkuste to nejdřív ve waldorfský, ta to nějak pobere...*“. Z tohoto vyplývá, že okolí ještě dříve než zde byl takto vysoký počet žáků s integrací, jaksi předpokládalo to, že tato škola je v tomto ohledu „jiná“. Učitel pak dále pokračoval v rozvíjení tohoto tématu: „...*ty postupy tu máme opravdu jiný, než na jiných školách, jsme školou otevřenou, naše výuka, ten styl...je to srozumitelný i pro ty, který by*

měli jinde obrovský problémy, tady něco můžou dokázat...možná právě to, že tady máme zapojený i předměty kterým se ostatní nemůžou věnovat...výtvarka, dílny, ruční práce...myslim, že na to ty ostatní školy dost hřeší v tomhle smyslu, myslí si, že tím jsme hned pomocná škola...a je to vlastně jen z toho, že my tady těm dětem nabízíme možnost...všem skupinám...možnost vzdělání...ale to není tím, že bysme byli pomocná škola...je to spíš přístupem...sama moc dobře víte, že ty požadavky na děti tu jsou...učíme tu kolikrát i středoškolský učivo...“ Z tohoto vyjádření se nám náhle vykryštovalo, že právě onen přístup okolí k této waldorfské škole je takový, že je díky svému založení, předmětů, či učebnímu plánu vnímána jako pomocná (alespoň jak to vyplynulo z pocitů jejích žáků a učitelů). Až druhotně tak tedy vznikla skutečnost, že se na této škole vyskytuje poměrně vysoké procento integrovaných žáků. Jelikož výzkum probíhal pouze na této jedné konkrétní škole, lze se jen dohadovat, zda je to situace waldorfských škol běžná, či zda se jedná o jakousi výjimku v rámci tohoto systému. Každopádně s touto nově zjištěnou situací v pardubické waldorfské škole je velmi úzce spjata zcela nová kompetence, kterou tamější waldorfské učitelé mají. A to sice kompetence vést třídu s velkým počtem integrovaných žáků. Názory na to, do jaké míry jsou v tomto ohledu pedagogové úspěšní či nikoliv, se velmi lišily jak mezi skupinami respondentů, tak i v rámci skupin samotných. Toto velmi citlivé téma však není předmětem zkoumání této práce. Skutečnost, že se všechny dotazované skupiny o tématu nějakým způsobem vyjádřily, svědčí o tom, že tato kompetence je skutečně pro učitele na pardubické waldorfské škole klíčová.

V rozvíjení tohoto tématu nyní budeme pokračovat vyjádřením učitele deváté třídy, který tímto poodhalil novou dimenzi problematiky: *„...jsme školou svobodnou a otevřenou...snažíme se tak nabídnout vzdělání i těm, kteří by jinak neměli šanci...“*. Tak, jak byli jednotliví respondenti různých názorů, co se úspěšnosti naplňování učitelovi kompetence vedení třídy s integrovanými žáky týče, podobná situace nastala i v tom ohledu, kde je hranice únosnosti integrovaných žáků pro konkrétní třídu. Samotní učitelé si však za takto poměrně vysokým počtem integrací stojí. Učitelka sedmé třídy: *„...je důležitý si uvědomit, že je určitý poměr, kdy my už nemžeme přijímat*

další děti, který mají potíže se vzděláváním...a není to tak, že bysme bezhlavě přijímali každého, je to vždycky o diskuzi, o tom konkrétním žákovi, než k nám nastoupí, probíráme celou věc s kolegiem, hodně o tom mluvíme, taky s pedagogickými poradnami, ty nám vlastně poskytují ty průvodní informace...a taky to je vlastně i o té konkrétní třídě do který by ten žák měl jít...je to vždy o míře...konkrétně pak v mojí třídě, máme tu Lenku, tady jsme to museli řešit asistentem, pak Míša, tam jsme to dlouho zvažovali, jestli to bude fungovat, ale nakonec se to povedlo, to dítě úplně rozkvetlo...jasně, problémy s češtinou...pořád má určitý rezervy, ale v jiných směrech to jemu a vlastně i třídě hrozně pomohlo, on je vždycky ten první, kdo se zajímá o druhý, kdo ostatním pomůže...já...vůbec si ani nechci domyslet, kdyby tahle integrace nebyla, tak nakonec to dítě...já nevím, jakým způsobem by skončilo...a možná s obrovským komplexem...“. V tomto vyjádření můžeme nalézt další kompetenci, kterou nám tak učitelé mimoděk sdělili. Jedná se zde především o kompetenci diagnostickou. Více méně o diagnostické kompetenci se uvažovalo, že se objeví již dříve, například s tématem hodnocení žáka ve vyučování. Avšak v tomto ohledu se žádný z učitelů o tématu nezmínil a tím pádem ani o diagnostických kompetencích. Jakési posuzování žáka naznačovali jen v ohledu sledování vývoje dítěte a jeho proměny v rámci růstu. Ani v této oblasti však apel na diagnostické kompetence nebyl tak zřetelný, jako právě v souvislosti s integrací žáků do tříd. Diagnostické kompetence tak tedy můžeme s určitostí také zařadit k hlavním charakteristikám učitele waldorfské školy, avšak právě v prostředí pardubické školy je důležitost jednotlivých oblastí postavena trochu jinak, než jak by se dalo obecně předpokládat. Protože situace byla zkoumána právě jen na jedné základní škole, můžeme se jen dohadovat, zda toto nastavení koresponduje s celkovým na waldorfských školách, či zda je to specifikum, kterým se pardubičtí učitelé vyznačují.

10 Diskuze

V závěrečné diskuzi se nyní pokusíme jednotlivé kompetence ještě jednou nastínit a zhodnotit jejich důležitost, zejména v souvislosti s vytýčenými cíly tohoto výzkumu. Dále rozvineme informace získané z analýzy výzkumu a rozšíříme je v rovinách, pomocí nich budeme moci zodpovědět jednotlivé výzkumné otázky a vyvrátit či potvrdit stanovené hypotézy.

Tak, jak byl stanoven výzkumný cíl, tedy identifikovat klíčové kompetence učitele waldorfské školy, jsme z něj následně odvodili hlavní výzkumné otázky a s nimi související otázky doplňkové. Považujeme tedy nyní za nutné se k nim vyjádřit.

Jaké klíčové kompetence jsme tedy v rámci výzkumu u waldorfských učitelů odhalily? Které považují za stěžejní? Do jaké míry se odlišují od kompetencí učitelů běžných škol? Vychází toto odlišení z waldorfské pedagogiky? Pokusíme se tedy nyní na všechny tyto otázky postupně odpovědět v rámci sumarizace kompetencí, jež se nám vyprofilovaly při výzkumu kompetencí waldorfských učitelů.

Vezmeme-li nyní jednotlivé kompetence popořadě, tak jak se s příslušnými balíky témat ve výzkumu odhalovaly, jako první se nám ukazuje, zdá se nejtěžejnější kompetence waldorfských pedagogů, která ho vskutku velmi výrazně odlišuje od učitelů ostatních škol. Jedná se o kompetenci znát a v praxi realizovat principy waldorfské pedagogiky, jež stojí na základech antroposofie. Tuto kompetenci jsme mohli zpozorovat ve všech metodách sběru dat. Jednotliví respondenti v tomto ohledu vyjadřovali velmi vysokou důležitost toho, aby waldorfský učitel touto kompetencí skutečně disponoval. Jak již bylo naznačeno, jednotliví odpovídající neshledávali nutnost jen v tom, aby učitel teoreticky znal nástin waldorfské filosofie, nýbrž že je velmi důležité a klíčové tyto principy i realizovat v praxi. Bez této zásadní proměnné by totiž waldorfská pedagogika nefungovala tak, jak by měla. Výzkum nám i podhalil, že na zkoumané pardubické škole, učitelé touto kompetencí vskutku vládnou (ač zde bylo naznačeno, že v případech předchozích učitelů tomu tak zcela nebylo). Lze také říci, že tato

kompetence zcela jasně vyplývá z waldorfské pedagogiky a jejich nároků na postavu učitele.

V souvislosti s učebním plánem se projevila kompetence, kterou jsme usuzovali jako klíčovou, avšak dle výsledku výzkumu ji můžeme zařadit spíše někam na okraj profilu waldorfského učitele. Jedná se o jakési umělecké vyjadřování, schopnost hereckých projevů či řečnické umění. Učitelé se obecně o této kompetenci nijak zvlášť nevyjadřovali, nastínili ji jen v rámci jiných témat. Z jejich vyjádření vyplynulo, že tyto schopnosti berou jako jakýsi nadstandard, který když učitel přirozeně má, je pro něj jistou výhodou. Avšak zcela vyloučit tuto kompetenci z profilu tohoto pedagoga nemůžeme, protože samotní učitelé chápou důležitost toho, aby s dětmi prováděli nejrůznější aktivity, ve kterých je právě tato schopnost začleněna. Z toho vyplývá, že kompetence jistých uměleckých vloh je pro tyto učitele vskutku charakteristická, avšak pardubičtí učitelé ji chápou spíše jako nedílnou součást waldorfské pedagogiky a něco, čemu se musí naučit alespoň do té míry, aby byli schopni naplnit základní požadavky, které jsou v tomto ohledu specifickou pedagogikou po nich požadovány.

Oproti tomu kompetence motivovat žáky se ukázala jako velmi klíčovou hned z několika důvodů. Jednak obsah působnosti této kompetence se rozvinul hned v několika dimenzích (motivovat žáky aktivně poznávat, motivovat je k aktivitě ve všech předmětech atd.) a jednak jeho důležitost můžeme odvodit z toho, že se o něm zmínili dvě z dotazovaných skupin a taktéž tato kompetence byla v rámci pozorování identifikována. Výzkum v tomto ohledu také odhalil to, že do jisté míry tato kompetence opět vychází z waldorfské pedagogiky a jejího nastavení. Učitelé se totiž vyjadřovali o tom, že styl výuky vedou právě „waldorfským stylem“ tak, aby byl žák přinucen k aktivitě. Taktéž se zde prokázalo, že i nastavení waldorfského konceptu vyučovacích hodin (epochy) do značné míry napomáhají učitelům dosahovat stanoveného cíle, tedy motivovat žáka a naplňovat tak svou kompetenci. Tato kompetence motivovat žáka k aktivnímu zapojení se do hodiny se nám objevuje i v rámci obecného nastínění standardu učitelské profese (viz výzkum Novotné, 2007). Je to

jakýsi důsledek požadavků RVP, kde jde především o to docílit zapojení žáka do výuky. Tím pádem i učitel musí vést výuku jinak, jsou na něho kladeny jiné nároky a má to vliv na důležitost jeho kompetencí. Tím, že se však zkoumaní waldorfské učitelé spíše odvolávali na principy waldorfské pedagogiky a jejího nastolení, vyvozujeme, že tato kompetence je pro ně odvozena spíše z požadavků této filosofie, než z RVP. Lze tedy předpokládat, že ač je tato kompetence v podstatě shodná s kompetencí učitele běžné školy, má zde jakýsi jiný základ. Taktéž cesty a důvody jejího dosahování jsou trochu odlišné. Tudíž ji můžeme identifikovat jako svým způsobem specifickou, protože se v jistém smyslu od té obecné odlišuje.

V souvislosti s dovedností motivovat žáky jsme v rámci výzkumu dále odhalili další klíčovou kompetenci, tedy plánovat výuku v návaznostech. Předpokládalo se, že učitel bude mít jistou výhodu v tom, že učí všem hlavním předmětům, a že tak bude mít větší přehled o probírané látce své třídy, a proto se mu snáze bude tato kompetence naplňovat. Avšak s tím, jak si učitelé mezi sebou, hlavně na druhém stupni, vypomáhají, se pojetí kompetence jaksi pozměnilo. Význam má sice pořád stejně veliký, ba možná i větší, neboť nyní učitelé, aby dosáhli požadovaného cíle, musí mezi sebou navzájem komunikovat a plánovat v návaznostech nejen v rámci sebe, ale i ostatních učitelů, neboť ti se také do tohoto procesu zapojují. Můžeme zde proto tedy hledat jisté shody se současnou situací na běžných školách, kde je po učitelích taktéž vyžadováno, aby jednotlivé předměty měli mezipředmětové vazby a navazovaly tak na učivo z jiných oblastí. Jak je to tedy se specifickostí této kompetence u waldorfských učitelů? Nasnadě je říci, že přítomnost této kompetence vyvstala právě z konkrétní situace na waldorfské škole, avšak vezmeme-li v potaz, že tito učitelé, i kdyby skutečně naplnili původní vizi a učili všem hlavním předmětům, stejně by museli tyto mezipředmětové vazby udržovat i v rámci předmětů odborných (anglický jazyk, německý atd.), tudíž bychom ji zde pravděpodobně také našli, avšak asi ne v takové míře zastoupenou. Proto lze i zde usuzovat, že tato kompetence, ač je svými rysy shodná s kompetencemi běžného pedagoga vyvstávající z požadavků RVP, je opět spíše odvozena z principů waldorfské pedagogiky.

Předpokládalo se, že učitelé budou mezi hlavní své kompetence řadit jakýsi zvýšený nárok, vyplývající z požadavků waldorfské pedagogiky, na jejich znalosti předmětové. Z výzkumu však vyplynulo, že ač zde dozajisté tento vyšší nárok je (pozorování, náznaky ve výpovědích pedagogů), oni samotní to nepovažují jako cosi specifického, čím by se měli od běžných pedagogů vydělovat. Tuto kompetenci proto řadíme spíše k těm, které jsou učiteli pocítovány jako marginální, avšak k jejich profesi náležející.

Dalším významnou identifikovanou kompetencí se stala kompetence pedagogická- individuálně a citlivě přistupovat k žákům. Hned po důležitosti znalosti antroposofie, se tato stala nejvýznamnější v celém profilu waldorfského učitele. Usuzujeme tak z toho, že se všechny skupiny respondentů ve vysoké míře o této charakteristice zmiňovaly. Taktéž lze tuto kompetenci vyhodnotit jako takovou, která vychází ze základních principů waldorfské pedagogiky (někteří žáci porovnávali stav na běžných školách a zde, taktéž učitelé). Do jisté míry jsme však i tady pozorovali, že situace dosažení individuálního přístupu je do jisté míry i zapříčiněna osobními charakteristikami pedagoga. Učitelé se vyjadřovali v tom smyslu, že ty děti mají rádi, že jsou ochotni jít i za rámec vyučování, že to je všechno hodně o tom, jaký vztah je mezi nimi a dětmi. Z toho vyvozujeme, že ač je to jeden z největších požadavků waldorfské pedagogiky, stále je ještě hodně podmíněn osobou učitele. Druhou věcí ale je, že tím, jak je tato filosofie nastavena, a jaké jsou zde nároky na učitelskou profesi, zdá se, do jisté míry přitahuje právě ten typ učitelů, kteří svou přirozeností odpovídají požadavkům (z vyjádření učitelů pak takový pedagog, kterému tento styl výuky není vlastní, by zde ani existovat nemohl). Shodu s požadavky vycházejícími z konceptu RVP zde opět můžeme velmi dobře spatřovat. I tentokrát však v případě waldorfského učitele tato kompetence spíše vyplývá z požadavků vlastní pedagogiky než právě z tohoto obecného rámce. Za specifickou jim můžeme označit i v tom ohledu, že se onen individuální přístup v tomto případě orientuje i na jiné osoby, než jen žáky samotné. Pozitivní a vstřícný vztah i k ostatním aktérům majícím co do činění s prostředím waldorfské školy, je zde více než patrný. Opět zde tedy

můžeme sledovat jakési rozšíření významu obecné kompetence, která se v této podobě stává hlavní charakteristikou profilu waldorfského učitele.

V souvislosti s individuálním přístupem se zde vykryštovaly další kompetence, které z tohoto přístupu vyplývají a waldorfské učitelé jimi v praxi disponují. Jedná se o utváření pozitivního klimatu ve třídě i mimo ni (právě docíleného prostřednictvím tohoto citlivého přístupu), a také jakýsi zájem o dítě i za hranicí vyučování. Toto bylo hlavně zcela zřetelně pocíťováno z rozhovorů se žáky a z jejich prací, kdy se velmi kladně vyjadřovali a jakémsi nadstandardním zájmu učitele o ně samotné. Taktéž pozorování pak toto potvrdilo, neboť zde byl spatřován velmi vstřícný vztah mezi žáky a učitelem.

Zajímavým kompetenčním požadavkem se pak ukázala i souvislost individuálního chápání jedince a stanovení určitých hranic. Z rozhovorů s učiteli totiž vyplynulo, že individuální přístup nelze chápat jako naprostou anarchii, abychom dítě nechali dělat, co se mu zachce. Je to pořád o tom, hledat určitou hranici, která umožňuje dítěti rozvoj a přitom z něj nečiní naprostého egoistu, který se neumí chovat. Tato kompetence jasně vymezovat hranice se dále objevila i v tématu komunikaci s rodiči, neboť zde zase učitel musel vymezit vlastní pole působnosti a rodiče, a taktéž oblasti, na které vzájemně mohou spolupracovat. Tato nepředpokládaná, avšak z nastavení waldorfské pedagogiky, logicky vyplývající kompetence waldorfského učitele se ukázala jako více než dominantní.

Téma individuálního přístupu se nám dále ještě vykryštovalo v další novou kompetenci, tedy vést žáky ke vzájemné spolupráci. Opět to bylo učiteli nastíněno v té souvislosti, že waldorfská pedagogika neusiluje o to, aby vychovávala jen samé osobnosti, ale aby vychovával lidi schopné vzájemné spolupráce a kooperace. Po učitelích to vyžaduje zvolit takové metody a přístupy, v nichž by byla tato tendence podporována, avšak zároveň stále dodržována jistá individualita dítěte. Opět to je o jakémsi stanovení hranic a o schopnosti učitele vypořádat se s nároky, jenž jsou po něm vyžadovány. Můžeme zde pozorovat jisté shody s cíly v RVP, kterých

by měl žák dosáhnout, avšak jak bylo pozorováno, opět tyto požadavky na učitele a jeho kompetence s tím související můžeme přisuzovat principu waldorfské pedagogiky.

Rozšíření obsahu klíčové kompetence individuálního a vstřícného vztahu dále přechází v požadavek na kompetenci komunikační, jež byla v rámci tohoto výzkumu také v mnohých oblastech identifikována. Potvrdila se v podstatě domněnka teoretická, tedy že se jedná dovednost velmi důležitou. Tím, že učitelé, jak se ve výzkumu ukázalo, vstupují do „partnerství“ se žáky i rodiči, neboť tato škola v mnoha ohledech funguje právě zapojením všech tří základních pilířů do svého chodu, vystavují se tak velmi vysokým požadavkům na tyto komunikační vlastnosti. Samotní učitelé si jsou velmi dobře vědomi důležitosti této kompetence, neboť se v rozhovorech o ní často zmiňovali a zdůrazňovali důležitost živé komunikace mezi všemi třemi složkami výchovně vzdělávacího procesu. Na reálnou přítomnost časté komunikace mezi rodiči a učiteli se odkazovali i rodiče samotní, tudíž z toho můžeme vyvodit, že tato kompetence je u waldorfských pedagogů na pardubické škole skutečně zastoupena. To, zda tyto zvýšené nároky na její uplatňování v praxi, vycházejí z waldorfské pedagogiky, je více než jasné. Učitelé v rozhovorech zmiňovali základní pilíře (osoby) na kterých tato škola stojí a odkazovali se přitom na zásady waldorfské pedagogiky, tudíž je zde tato vazba více než patrná a můžeme tedy říci, že se zde skutečně jedná o požadavek waldorfský.

Velmi výraznou kompetencí, se ve výzkumu ukázala být schopnost sebevýchovy a rozvoje. Učitelé zmiňovali jak dítě, tak i sebe samotného v proměnách, které pak souvisí právě s vývojem dítěte. Velmi silně si zde uvědomovali důležitost vývoje vztahu k žákům, který nemůže zůstat na stejné úrovni. Předpokládali jsme, že to vychází hlavně z toho, že učitel svou třídu doprovází po celých devět let, ale naši zkoumaní pedagogové ani v jednom případě nebyli původními třídními a své třídy přebrali za různých okolností od někoho jiného. Fakt, že i přesto všichni tyto proměny zdůrazňovali, svědčil jednak o tom, že je to kompetence vskutku důležitá a pro waldorfského pedagoga charakteristická a jednak o tom, že svým

základem víceméně vyplývá z celkového nastavení waldorfské pedagogiky, ne jen z jednoho jejího konkrétního prvku. Taktéž v souvislosti s požadavkem na vývoj sebe samého učitelé často zmiňovali důležitost pozorování dítěte v jeho proměnách. Můžeme to tedy počítat jako další nedílnou součást této profese, kde se kompetence reagování na vývoj žáka stává velmi důležitou.

Jakýsi specifický požadavek na učitele jsme pak mohli pozorovat právě v souvislosti s vzniklou situací na pardubické škole. Tím, že učitelé zkoumaných tříd neměli možnost pozvolného budování vztahu se žákem, byli nuceni, aby i tak mohli naplňovat některé principy waldorfské pedagogiky jako citlivý vztah k žákovi, vytváření příznivé atmosféry atd., učinit vše pro to, aby tyto požadované cíle naplnili během velmi krátké doby. Jelikož se pak z rozhovorů se žáky ukázalo, že nyní po období změny třídního ke svému učiteli skutečně jistou důvěru chovají, lze usuzovat, že tito učitelé, vykazují poměrně vysoké kompetence získání důvěry žáka. Obecně lze říci, že v současné době a tempu této společnosti, je velmi pravděpodobné, že obdobné situace nastávají i na jiných waldorfských školách. Vyskytuje se zde spousta objektivních příčin, které vedou k tomu, že učitel nemůže svou třídu dovést až do úplného konce a musí odejít. Proto uvažujeme, že v nynějším nastavení společnosti, by se pro případy převzetí třídy od jiného učitele učitelem novým, mohla kompetence získání důvěry žáka během poměrně krátké chvíle, stát velmi klíčovou. Zejména v prostředí waldorfské školy by pak tato kompetence byla více než žádoucí. Jejím získávání by však principy waldorfské pedagogiky měly v mnoha ohledech napomáhat, avšak stále toto téma hodně naráží na osobnostní kvality waldorfského učitele.

Balík kompetencí sdružujících se pod tématem „Rodinná škola“ byl v tomto ohledu vskutku obrovský. Jednalo se zde o kompetence komunikační, kterým jsme se již věnovali a které jsme vyobrazily v jejich celé šíři, a dále například o kompetence organizační a řídicí. Nastavení školy jako rodinné v tomto ohledu velmi podporuje blízké vztahy mezi jednotlivými jejími aktéry. Blízké vztahy a souhra učitelů pak skutečně byly

velmi dobrým výchozím bodem pro to, aby se na řízení celé školy podíleli všichni společně. Učitelé ve svých výpovědích tuto kompetenci zařazovali do profilu waldorfského pedagoga, neboť si byli velmi dobře vědomi její výjimečnosti. Zde se skutečně jedná o velmi specifickou kompetenci, kterou waldorfští pedagogové oproti těm ostatním vykazují. Schůze kolegií nám pak ukázaly jakousi provázanost waldorfské pedagogiky, kdy jeden zvýšený nárok na konkrétní kompetenci umožňuje dosahování kompetence jiné. Díky totiž tomu, že se na schůzích projednávají také případy jednotlivých žáků, umožňuje to tak učitelům dostat zpětnou vazbu i od svých kolegů, dostane jiný náhled na žáka a posílí si tak své diagnostické kompetence či kompetence budování si vztahu k žákovi.

V tomto bloku se také objevil požadavek na velmi rozvinuté organizační schopnosti učitelů waldorfských škol. Jednak v souvislosti s koordinací partnerů (žák, učitel), jež se podílejí na chodu školy, a pak v souvislosti se samotným řízením a organizováním mnohých mimoškolních akcí. Jednotlivé slavnosti a bohatý doprovodný program se však na druhou stranu pro učitele stává možností upevnit své kompetence psychodidaktické a pedagogické. V podstatě opět nastavení waldorfské pedagogiky se stává jak zdrojem pro utváření kompetencí, tak jakýmsi apelem na zvýšenou náročnost dovedností jednotlivých učitelů v jiné oblasti.

Poslední, ale zato velmi výraznou kompetencí waldorfských učitelů se v tomto ohledu stala dovednost vést třídu s vysokým počtem integrovaných žáků. Vyplývalo to ze současného stavu, který na pardubické waldorfské škole panuje. Téma se stalo velmi dominantním pro všechny výzkumné metody, a tudíž z toho vyvozujeme, že tato kompetence je více než důležitou součástí profilu waldorfského učitele. S tím, že výzkum probíhal jen na pardubické základní škole, lze jen odhadovat, zda podobná situace vládne i na jiných waldorfských školách, či zda je to určité pardubické specifikum. Nelze zde ani v zásadě říci, zda by tato kompetence implicitně vyplývala z waldorfské pedagogiky. V jistém ohledu totiž právě její nastavení umožňuje vzdělávání i žákům handicapovaným či jinak limitovaným, a proto se zde tito žáci vyskytují. Spíše se lze ale domnívat, že tento stav a

požadavek na tuto kompetenci vyvstal až po té, co se do toho zapojily faktory vnější, a tedy to, že okolí, neznající waldorfskou školu dokonale, o ní smýšlí v jiných rovinách, a podíl těchto žáků tam tak logicky roste. Není to však o tom, že waldorfská škola přijme vskutku každého žáka, učitelé zde (více méně poprvé) v této souvislosti velmi zdůrazňovali kompetence diagnostické, tedy to, aby pedagog byl schopen posoudit žáka, prostředí, třídu, jeho možnosti a vůbec všechny okolnosti, zda odpovídají tomu, aby žák mohl být na školu zařazen. Zmínění diagnostických kompetencí právě v tomto ohledu, nám pak charakter profilu waldorfského pedagoga opět posunulo do trochu jiných dimenzí od pedagoga běžného, avšak právě v této rovině nelze říci, zda je tyto kompetence možno obecně zasadit do profilu waldorfského učitele či zda je to pět jen jisté specifikum této školy.

V této části ještě považujeme za nutné se vyjádřit k jednotlivým hypotézám, které byly v rámci metodologie stanoveny.

Hypotéza č. 1: Učitel waldorfské školy kromě očekávaných kompetencí běžných pro všechny učitele disponuje i kompetencemi „nadstandardními“, vyplývajícími z charakteru waldorfské pedagogiky

- Tato hypotéza se v podstatě ukázala jako správná. Některé kompetence skutečně nalezneme jen u waldorfských učitelů. Otázkou pak, hlavně u kompetence vést třídu s integrovanými žáky, zůstávalo, zda tato konkrétně vyplývá z principů waldorfské pedagogiky. Výzkum samotný tuto podstatu odhalit zcela jasně nedokázal, proto se domníváme, že by se právě tato tematika mohla stát podnětnou pro další zkoumání.
- Hypotézu považujeme nutné poupravit trochu v tom ohledu, že mnohé kompetence skutečně korespondovaly s běžnými v tom, že bychom je obecně našli i u pedagogů ostatních, avšak v tomto případě mnohé z nich taktéž vycházely z principů waldorfské pedagogiky a dostávaly tím tak zcela novou dimenzi.

Hypotéza č. 2: Některé principy waldorfské pedagogiky přispívají k získávání klíčových kompetencí.

- Tato hypotéza se ukázala jako pravdivá, neboť vskutku samotná waldorfská pedagogika a její filosofický koncept napomáhá pedagogovi naplňovat některé kompetence. Taktéž se prokázala nová skutečnost, že některé zvýšené nároky na kompetence v určitých oblastech mimoděk posilují kompetence jiné.

Hypotéza č. 3: Vytypované kompetence učitelů waldorfských škol vytváří základ profesního profilu těchto učitelů.

- Taktéž tato hypotéza se potvrdila. Celkově vzato se všechny vytypované kompetence nějakým způsobem promítly do profilace postavy waldorfského učitele. Míra jejich důležitosti však někdy zůstala trochu za očekáváním (například hlasový projev či umělecké vyjadřování učitele), ale ani v těchto případech se nedalo říci, že by tyto kompetence netvořily jakýsi ucelený profil učitele.

Hypotéza č. 4: Učitelé, žáci i rodiče vnímají důležitost jednotlivých vytypovaných kompetencí podobně.

- K této hypotéze se nelze zcela jasně vyjádřit. Z analýzy výzkumu lze v podstatě potvrdit to, že jednotlivé skupiny shodně označily kompetence, které považují za nejdůležitější. Vnímání důležitosti těch dalších nelze za shodné potvrdit například z toho důvodu, že se k němu ta či jiná skupina vůbec nevyjádřila. Druhým momentem byla i ta skutečnost, že některé kompetence, byli schopni označit pouze respondenti jedné konkrétní skupiny, protože ti ostatní ho ve svém postavení, které ke škole zaujímají, vůbec nepociťují (například důležitost kompetencí řídicích- účast pedagogů na řízení školy atd.).

Závěr

Cílem této práce bylo identifikovat klíčové kompetence třídního učitele na základní waldorfské škole. Skrze výzkum, se nám podařilo jednotlivé kompetence v celé jejich šíři skutečně odhalit. Zároveň se nám

také podařilo vyvrátit či potvrdit míru důležitosti kompetencí, tak jak jsme si je vymezili v teoretické části této práce. V některých případech, se kompetence objevily přesně tak, jak byly definovány teoreticky, jinde se zajímavě rozšiřovaly do nových témat a dimenzí, které se tak staly nově určujícími pro profilaci waldorfského učitele. Taktéž nám výzkum vyprofiloval některé kompetence nové, které prvotně nemají s waldorfským konceptem tolik co do činění (alespoň ne v takové míře, jako kompetence zbylé), avšak souhrou vnějších okolností, se zrovna tak i tyto kompetence podílejí na utváření profilu tohoto pedagoga.

Některé kompetence, především ty, které vycházejí ze zásad waldorfské pedagogiky, lze uvažovat jako jakýsi obecný profil jakéhokoliv učitele waldorfské základní školy, tedy nejen té pardubické. Zbylé kompetence, které jsou podmíněny stávající situací na této konkrétní škole, nelze jednoznačně do obecného profilu zařadit. Výzkumný vzorek byl v tomto ohledu příliš malý, a proto nelze vyloučit jeho jistou specifickou i v rámci waldorfských škol. Každopádně nedořešené otázky, které tento výzkum odhalit nedokázal, jsou velmi podnětné pro další možné bádání a v budoucnu by stálo za to jim věnovat pozornost.

Porovnáním s požadavky, které jsou nyní díky zaváděním RVP do výuky na všechny učitele kladeny, jsme zjistili, že mnohé kompetence waldorfských pedagogů se vskutku shodují s těmi, kterými by měli i ostatní disponovat. V případě waldorfských pedagogů však, jak bylo zjištěno, tyto požadavky nevyplývají z nově nastavené situace, ale z původního konceptu, který již začátkem minulého století Steiner utvořil. Taktéž se v mnoha ohledech právě díky waldorfskému přístupu tyto kompetence rozšiřovaly do poněkud jiných dimenzí, než které by se daly očekávat na běžných školách.

Bylo tedy velmi zajímavé pozorovat jakousi nadčasovost těchto myšlenek, které se v nové podobě objevují v současném českém školství, kde shoda cílů RVP a waldorfské pedagogiky je víc než patrná. Ač každý z proudů spatřuje důvody k začlenění jednotlivých konceptů do výuky v něčem trochu odlišném, jejich společný cíl by mohl být důvodem pro to,

aby se vzájemně staly pro sebe inspirací. Toto porovnávání nově zaváděného RVP a stávajícího konceptu waldorfské pedagogiky, by mohlo být zdrojem také pro další výzkum, který by se v tomto ohledu mohl uskutečnit.

Závěrem lze tedy říci, že se potvrdila domněnka o jistém specifickém charakteru učitele waldorfské školy a z něho vyplývajících specifických kompetencí, které ve většině případů vyplývají z principů waldorfské pedagogiky.

Použité zdroje

1. BELZ, Horst; SIEGRIST, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: Východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. 375 s. ISBN80-7178-479-6.
2. CARLGREN, Frans. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera; obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. Praha: Baltazar, 1991. 263 s. ISBN 80-900307-2-6.
3. DEMANETT, Daniel. *Working with the Spiritual Basis of Waldorf Education*. cit. podle POL, Milan. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. s. 29. ISBN 80-210-1097-5.
4. GRECMANOVÁ, Helena; URBANOVSKÁ, Eva. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1996. 145 s. ISBN 80-85783-09-06.
5. HAVEL, Jiří; ŠIMONÍK, Oldřich. *Kooperující učitel*. Brno: MSD Brno, 2006. 128 s. ISBN 80-86633-43-8.
6. HLADÍKOVÁ, Markéta. *Specifika třídního klimatu na waldorfské škole: bakalářská práce*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie, 2008. 77s., 3 l. příloh. Vedoucí diplomové práce Mgr. et Mgr. Jan Mareš
7. *Hodnocení práce žáka* [online]. Pardubice: Základní škola waldorfská Pardubice, 2006. [cit. 2010-05-01]. Dostupné z WWW: < <http://www.waldorfpardubice.cz/s-charakteristika.htm> >

8. HUČÍNOVÁ, Lucie. *Klíčové kompetence* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010a. [cit. cit.2010-05-01].
Dostupné z WWW:
<<http://www.et2020.cz/dokumenty/1165790510.ppt>>
9. HUČÍNOVÁ, Lucie. *Klíčové kompetence* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010b. [cit. cit.2010-05-01].
Dostupné z WWW:
<http://www.ftvs.cuni.cz/knspolecnost/pedagogicka/5Klicove_kompetence.doc>
10. HUČÍNOVÁ, Lucie. *Klíčové kompetence: Nová výzva z EU II.* [online]. Praha: RVP Metodický portál, 2010d. [cit.2010-05-01]. Dostupné z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/13/klicove-kompetence-nova-vyzva-z-eu-ii..html/>>
11. KOLIBOVÁ, Helena. *Člověk a práce*. Ostrava: Slezská univerzita, 1997. 114 s. ISBN 80-85879-56-5.
12. KURELOVÁ, Milena. *Od profesiografie učitelů ke standardu učitelské kvalifikace*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2004. 156 s. ISBN 80-7042-694-2.
13. KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 1996. 155 s. ISBN 80-7178-965-8.
14. NOVOTNÁ, Jitka. *Kompetence učitelů primárních škol* [online]. Liberec: Katedra pedagogiky a psychologie PdF v Liberci, 2007. [cit. 2010-05-01]. Dostupné z WWW: <
<http://ucitel.pedf.cuni.cz/download/novotova.doc> >
15. PETRÁŠ, Petr. *Některé zkušenosti z kursu waldorfské pedagogiky v Olomouci*. Hodonín: Pedagogické středisko, 1992. 24 s.

16. POL, Milan. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 165 s. ISBN 80-210-1097-5.
17. Presidency Conclusions: Lisbon European Council 23 and 24 March 2000, cit. podle Hučínová [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010c [cit. 2009-12-20] Dostupné z WWW: http://www.ftvs.cuni.cz/knspolecnost/pedagogicka/5Klicove_kompetence.doc
18. PROKEŠOVÁ, Ludmila. Transformace výchovně vzdělávacího systému a některé problémy učitelského vzdělávání. In kol. autorů (ed.) *Učitel základní školy a jeho profesní kompetence*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU, 1995. s. 26-33. ISBN 80-7040-134-6.
19. Prosperita o.p.s. *Informace o klíčových kompetencích*. [online]. Praha: Prosperita, 2010. [cit.2010-05-01]. Dostupné z WWW: <http://www.prosperita-ops.cz/o-spolecnosti/kurzy-pro-verejnost/informace-o-klicovych-kompetencich/>
20. PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2004. 141 s. ISBN 80-7178-977-1.
21. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. 481 s. ISBN 80-7178-631-4.
22. PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.

23. RVP ZV [online]. Praha: RVP Metodický portal, 2010. [cit. 2010-05-01]. Dostupné z WWW: <<http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv>>
24. SMOLKOVÁ, Táňa. *Na cestě od lilie k růži*. Praha: Maitrea, 2008, 125 s. ISBN 978-80-87249-02-4.
25. SPILKOVÁ, Vladimíra. Proměny vzdělávání učitelů v kontextu kurikulární reformy. In KRATOCHVÍLOVÁ, Jana; HORKÁ, Hana (ed.) *Proměny učitelského vzdělávání v kontextu reformy základního školství*. Brno: Katedra pedagogiky MU, 2007. s. 9-17. ISBN 978-80-86633-95-4.
26. ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD Brno, 2005. 140 s. ISBN 80-86633-33-0.
27. ŠVAŘÍČEK, Roman; ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
28. ŠVEC, Vlastimil. Předpoklady rozvíjení pedagogických dovedností studentů. In ŠVEC, Vlastimil a kol. (ed.) *Cesty k učitelské profesi: Utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2002. s. 36-54. ISBN 80-7315-035-2.
29. ŠVEC, Vlastimil. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: pedagogická fakulta MU, 1998. 176 s. ISBN 80-210-1937-9.
30. ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999. 163 s. ISBN 80-85931-70-2.
31. ŠVECOVÁ, Jana.; VAŠUTOVÁ, Jaroslava., *Problémy učitelské profese ve světě*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997. 130 s.

32. TOMANOVÁ, Dana. Poznávání kompetencí učitele a žáka studentem. In KRATOCHVÍLOVÁ, Jana; HORKÁ, Hana (ed.) *Proměny učitelského vzdělávání v kontextu reformy základního školství*. Brno: Katedra pedagogiky MU, 2007. s. 36-40. ISBN 978-80-86633-95-4.
33. VALENTA, Milan. *Waldorfská pedagogika a jiné alternativy: určeno pro posluchače speciální pedagogiky*. Olomouc: Vydavatelství univerzity Palackého, 1993. 67 s. ISBN 80-7067-274-9.
34. VETEŠKA, Jaroslav; TURECKIOVÁ, Michaela. *Kompetence ve vzdělávání*. Havlíčkův Brod: Garda Publishing, 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8.
35. *Výsledky přijímacích zkoušek* [online]. Pardubice: Základní škola waldorfská Pardubice, 2006. [cit. 2010-05-01].
Dostupné z WWW:
<<http://www.waldorfpardubice.cz/s-charakteristika.htm>>
36. WIRZ, Daniel. *Výchova začíná vztahem*. Brno: Akademické nakladatelství Cerm, 2007. 107 s. ISBN 978-80-7204-503-7.
37. ZUZÁK, Tomáš. *Hledání vztahu k dítěti ve waldorfské pedagogice: působení mezi individualitami učitele a žáka: pro učitele, vychovatele a rodiče*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 1998. 66 s. ISBN 80-7042-129-0.
38. *Zvyšování profesionality a společenského postavení pedagogických pracovníků*. Učitelské noviny. [online]. Praha: 2005. [cit. 2010-01-20].
Dostupný z WWW :
<http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=14&rok=05&odkaz=z.htm>

Resumé

Cílem této bakalářské práce bylo identifikovat klíčové kompetence a jejich specifika třídních učitelů na základních waldorfských školách. Jelikož nebyla problematika klíčových kompetencí pedagogů v České republice ještě nikdy uchopena z takto specifického hlediska, tak se jak teoretická část, kde byly jednotlivé charakteristiky odvozovány z odborné literatury vztahující se k tématu, tak její výzkumná část staly velmi podnětné a v mnohém přínosné pro široké spektrum lidí. Jednotlivé závěry jsou odvozené z šetření, které proběhlo na Základní škole waldorfské v Pardubicích. V rámci výzkumu byla rovněž poodhalena určitá témata, která s ohledem na rozsah a zaměření této práce nebyla dořešena a která se nyní mohou stát podnětná pro další badatele. Souhrnně lze říci, že se potvrdila domněnka, že kompetence související s povoláním waldorfského učitele vykazují jistá specifika.

Summary

The aim of this bachelor thesis is to identify key competencies of waldorf teachers and to describe their specificity at the waldorf school background. This issue has been never described from this point of view at Czech Republic. That is why the theoretical part and also the research could become very inspirational and challenging for many people. Several conclusions are evolved from the research, which was realized at Waldorf primary school in Pardubice. There were discovered various issues which this thesis could not focused on deeply because of its different aim. These issues represent new opportunity and solvent for another potential research. In general it is possible to say, that the hypothesis about specificity of key competencies of waldorf teachers has been confirmed.

Seznam příloh

- **Příloha č. 1: Výsledky přijímacích zkoušek žáků Základní školy waldorfské v Pardubicích (tabulka)**
- **Příloha č. 2: Projekt „Hodnocení výsledků vzdělávání žáků 9. tříd“ (tabulka)**
- **Příloha č. 3: „Definice osmi klíčových kompetencí pro žáky v období základního vzdělávání identifikovaných Evropskou komisí“ (tabulka)**
- **Příloha č. 4: Ukázka vypracovaného písemného vyjádření žáků 8. třídy (obrázek)**

Přílohy

Příloha č. 1: Výsledky přijímacích zkoušek žáků Základní školy waldorfské v Pardubicích

Ve školním roce 2005/2006 a 2006/2007 nejsou výsledky z této školy z důvodu neotevření příslušných ročníků pro nedostatečné prostorové zázemí.

	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005
Celkový počet žáků	26	19	18	14
Přijato na:				
střední školy	17	13	13	7
Gymnázia	3	1	4	2
odborné školy	13	12	9	4
umělecké školy	1	-	-	1
učební obory	9	5	5	6

Zdroj:

Výsledky přijímacích zkoušek [online]. Pardubice: Základní škola waldorfská Pardubice, 2006. [cit. 2010-05-01].

Dostupný z: < <http://www.waldorfpardubice.cz/s-charakteristika.htm> >

Příloha č. 2: Projekt „Hodnocení výsledků vzdělávání žáků 9. tříd“

Dne 17.2. 2005 proběhlo na naší škole testování žáků 9. Třídy v rámci projektu ÚIV-CERMATu:

	ČR celkem	Pardubický kraj	ZŠ waldorfská Pardubice
Český jazyk	63%	64,3%	73,3%
Matematika	42%	44,2%	45%
Studijní dovednosti	54%	54,5%	51,7%

Zdroj: *Hodnocení práce žáka* [online]. Pardubice: Základní škola waldorfská Pardubice, 2006. [cit. 2010-05-01].

Dostupný z: < <http://www.waldorfpardubice.cz/s-charakteristika.htm> >

Příloha č. 3:**Tabulka definice osmi klíčových kompetencí pro žáky v období základního vzdělávání identifikovaných Evropskou komisí:**

<i>Klíčové kompetence</i>	<i>Definice</i>
Komunikace v mateřském jazyce	schopnost vnímat a interpretovat myšlenky, pocity a informace v ústní i psané podobě a schopnost zapojit se do komunikace v různých sociálních souvislostech a prostředích - v práci, doma, ve škole, při volnočasových aktivitách
Komunikace v cizím jazyce	obdobně jako u komunikace v mateřském jazyce
Matematická gramotnost a kompetence v oblasti přírodních věd a technologií	sčítání, odečítání, násobení a dělení a schopnost použít tyto matematické operace při řešení problémů každodenního života; důraz je kladen především na proces řešení než na samotný výsledek a znalosti; v přírodních vědách to jsou znalosti a metodologie použitelné k vysvětlení jevů v okolním světě; technologie je použitím znalostí jako prostředku, jímž člověk ovlivňuje svůj životní prostor
Kompetence v oblasti informační a komunikační technologie	schopnost využívat multimediálních technologií k vyhledávání, ukládání, vytváření, prezentování, třídění a k výměně informací
Učit se učit (kompetence k učení, v orig. learning to learn)	organizace a řízení procesu učení - individuálního i skupinového, získávání, zpracovávání, hodnocení a integraci nových znalostí a schopnost použít tyto kompetence v různých situacích a kontextech
Interpersonální sociální a občanské kompetence	všechny formy jednání, jejichž osvojení podmiňuje schopnost jedince se efektivně a konstruktivně podílet na dění ve společnosti, řešit problémy v osobním, rodinném i veřejném kontextu
Podnikatelské dovednosti (v orig. entrepreneurship)	schopnost iniciovat i přijímat a dále rozvíjet změny, zodpovědnost za vlastní jednání, dokončování započatého, schopnost vytyčit si své cíle, jít za nimi

Kulturní rozhled (v orig.
cultural awareness)

schopnost vážit si kultury společnosti -
nejen v uměleckém smyslu

Zdroj: HUČÍNOVÁ, Lucie. *Klíčové kompetence: Nová výzva z EU II.* [online].

Praha: RVP Metodický portál, 2010d. [cit. cit.2010-05-01]. Dostupný z:

<<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/13/klicove-kompetence-nova-vyzva-z-eu-ii..html/>>

Příloha č. 4: Ukázky vypracovaného písemného vyjádření žáků 8. třídy

