

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Ústav primární a preprimární edukace

**Možnosti využití prvků waldorfské pedagogiky ve  
vzdělávacím programu mateřské školy**

*Bakalářská práce*

Autor: Marcela Pěčková  
Studijní program: B7505 Specializace v pedagogice  
Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy  
Vedoucí práce: PhDr. Vladimír Václavík, Ph.D.

Hradec Králové

2011

**Univerzita Hradec Králové**  
Pedagogická fakulta

**Zadání bakalářské práce**

**Autor:** Marcela Pěčková

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

**Název závěrečné práce:** **Možnosti využití prvků waldorfské pedagogiky ve vzdělávacím programu mateřské školy**

Název závěrečné práce AJ: Options for the Use of Waldorf Pedagogy Features in the Kindergarten School Programme

**Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Bakalářská práce se zabývá základními prvky waldorfské pedagogiky a jejich aplikací pro předškolní vzdělávání. Pozornost je věnována těm prvkům, které jsou aplikovatelné ve školních vzdělávacích programech většiny MŠ. Průzkum ve vybraných MŠ je zaměřen na všeobecnou informovanost učitelek MŠ o metodách práce vycházejících z waldorfské pedagogiky.

Garantující pracoviště: Ústav primární a preprimární edukace

Vedoucí práce: PhDr. Vladimír Václavík, Ph.D.

Konzultant:

Oponent: PhDr. Yveta Pecháčková

Datum zadání závěrečné práce: 26. 11. 2008

Datum odevzdání závěrečné práce: 1. 4. 2011

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucího bakalářské práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové, dne 1. 4. 2011

## **Poděkování**

Děkuji PhDr. Vladimíru Václavíkovi Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, toleranci a morální podporu, které mi při zpracování práce poskytl.

## **Anotace**

PĚČKOVÁ, Marcela. *Využití prvků waldorfské pedagogiky v běžné mateřské škole.* (Bakalářská práce). Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2011. 62, s.

Bakalářská práce se zabývá základními prvky waldorfské pedagogiky a jejich aplikací pro předškolní vzdělávání. Pozornost je věnována těm prvkům, které jsou aplikovatelné ve školních vzdělávacích programech většiny MŠ. Průzkum ve vybraných MŠ je zaměřen na všeobecnou informovanost učitelek MŠ o metodách práce vycházejících z waldorfské pedagogiky.

Klíčová slova: waldorfská pedagogika, předškolní vzdělávání, RVP PV, vzdělávací obsah, vzdělávací oblasti, dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost, dítě a svět, vzdělávací nabídka.

## **Annotation**

PĚČKOVÁ, Marcela. *Options for the Use of Waldorf Pedagogy Features in the Kindergarten School Programme* (Bachelor Degree Thesis). Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2011. 62, pp.

The BA thesis deals with the elementary features of the Waldorf pedagogy and their application in the pre-school education. Attention is dedicated to those elements that can be used in the pre-school programmes of standard Kindergartens. The survey of selected Kindergartens is intended to provide general information for the teachers of Kindergartens about the methods of work based of the Waldorf methodology.

Key words: waldorf pedagogy, preschool education, RVP PV, substantiality of education, sphere of education, child and the body, child and the psyche, child and the other, child and the others, child and the world, offering of education.

## Obsah

1 Úvod.....	9
<b>Teoretická část.....</b>	<b>10</b>
2 Waldorfská pedagogika, vznik a charakteristika .....	10
3 Antroposofický pohled na člověka jako základ waldorfské pedagogiky .....	11
4 Charakteristika předškolního věku a principy výchovy ve waldorfských školách.....	12
4.1 Potřeba vzoru hodného napodobování .....	12
4.2 Potřeba jistoty .....	13
4.3 Potřeba optimálních podnětů zvenčí .....	13
4.4 Potřeby smysluplnosti .....	14
4.5 Potřeba vlastní potřebnosti a společenské hodnoty .....	14
4.6 Potřeba tvořivosti a otevřené budoucnosti .....	15
5 Waldorfské činnosti v programu předškolního vzdělávání .....	16
5.1 Dítě a jeho tělo .....	16
5.2 Dítě a jeho psychika.....	18
5.2.1 Jazyk a řeč .....	18
5.2.2 Poznávací schopnosti a funkce, představivost, fantazie, myšlenkové operace .....	20
5.2.3 Sebepojetí, city, vůle .....	23
5.3 Dítě a ten druhý .....	26
5.4 Dítě a společnost .....	28
5.5 Dítě a svět.....	30
<b>Praktická část.....</b>	<b>36</b>
6 Moje zkušenosti s uplatňováním waldorfských činností v běžné třídě mateřské školy .....	36
6.1 Použité waldorfské činnosti .....	36
6.2 Hodnocení využívání waldorfských činností v běžné třídě MŠ.....	39
6.3 Další možné aktivity inspirované waldorfskou pedagogikou v běžné třídě .	39
7 Praktické zkušenosti ve třídě běžné MŠ pracující na principech waldorfské pedagogiky.....	41
7.1 Charakteristika mateřské školy a jejího školního vzdělávacího programu ..	41
7.2 Charakteristika třídy Sedmikráska.....	41
7.3 Třídní vzdělávací program v Sedmikrásce .....	42
7.3.1 Příklad jednoho integrovaného bloku s nabízenými činnostmi .....	42
7.3.2 Konkrétní vzdělávací nabídka v třídním vzdělávacím programu Sedmikrásky .....	44

8. Průzkum provedený v náhodně vybraných běžných MŠ mapující používání prvků waldorfské pedagogiky v terénu .....	50
8.1 Vyhodnocení dat získaných z dotazníků .....	50
8.2 Závěry vyplývající ze získaných dat .....	61
9 Závěr .....	62
10 Seznam použité literatury .....	62
11 Seznam příloh .....	64



## 1 Úvod

Waldorfská pedagogika úspěšně působí v mnoha zemích více jak 100 let. Jejím jádrem je takové působení na dítě, pomocí něhož se z něho stává svébytná bytost, která ví, proč je na světě, jaké má silné a slabé stránky a zná cesty, jak realizovat svůj potenciál pro svoje blaho i pro blaho celku. Pedagog pomáhá dítěti osvojit si v individuálně nejvyšší možné míře ty kompetence, které k takovému žití svého života bude potřebovat. Zároveň má pedagog v předškolním věku položit základ k tomu, aby dítě, až dospěje, žilo svůj život s plným vědomím a odpovědností.

S waldorfskou pedagogikou jsem se seznámila, když byly mé dceři tři roky a já jsem již nevystačila s výchovnými prostředky, které jsem znala. Waldorfská pedagogika se pro mne stala nejprve cestou, jak vychovávat své dítě, později zájmem profesním. Začala jsem se vzdělávat na seminářích a akademiích pořádaných Asociací waldorfských mateřských škol. Později jsem se zajímala o vznikající Mateřská centra zakládaná na waldorfských principech. Navštívila jsem také několik waldorfských školek a předškolních zařízení u nás i v zahraničí. Můj zájem o tuto tematiku a práci s předškolními dětmi byl velmi silný, takže jsem se rozhodla změnit profesi a začít učit v MŠ. Waldorfskou školku se nám bohužel nepodařilo založit, a tak jsem nastoupila v běžné MŠ. Bylo logické, že jsem začala známé prvky z waldorfské pedagogiky používat v běžné třídě a dál se o toto alternativní školství zajímám.

Téma „Možnosti využití prvků waldorfské pedagogiky ve vzdělávacím programu mateřské školy“ jsem si zvolila z více důvodů. Sama prvky waldorfského školství v práci s dětmi používám a ověřila jsem si, že teoretická východiska, principy a praktické metody výchovy waldorfské pedagogiky jsou všeobecně platné a přinášejí uspokojení při práci jak dětem, tak učitelkám. Také jsem se rozhodla navštívit třídu, která pracuje na waldorfských principech v běžné MŠ a poznat, jak se daří začlenit se v rámci takové MŠ. Domnívám se také, že nosné činnosti waldorfské pedagogiky se často vyskytují v běžných MŠ. Předpokládám, že především v malých obcích budou lepší podmínky pro zařazování waldorfských prvků, protože MŠ mají blízko k přírodě a praktickým činnostem. Dotazníkovým průzkumem jsem chtěla potvrdit nebo vyvrátit tuto teorii (viz. výsledky dotazníkového průzkumu). Mým hlavním cílem je ukázat, že waldorfského a newaldorfského pohledu na výchovu a vzdělávání předškolních dětí se v podstatných rysech shodují.

## **Teoretická část:**

### **2 Waldorfská pedagogika, vznik a charakteristika**

Dvacátá a třicátá léta minulého století znamenala velkou změnu v koncepci školství. Nový pohled na základní otázky školství vedl ke vzniku tzv. reformního hnutí, v jehož důsledku vznikaly nové pedagogické systémy i konkrétní školy.

Součástí tohoto hnutí byl i vznik waldorfské školy. První waldorfská škola vznikla v r. 1919 ve Suttgartu v továrně Waldorf - Astoria (odtud její název). Ředitel továrny založil tuto školu pro děti svých zaměstnanců, dělníků a úředníků, protože ho oslovily myšlenky R. Steinera o postavení vzdělání a školy jako instituce ve společnosti. Waldorfská škola byla založena jako jednotná dvanáctiletá všeobecně vzdělávací škola pro děti všech sociálních vrstev společnosti.

Během minulého století se waldorfská pedagogika rozšířila nejprve v Evropě, později i v Americe. Waldorfské školy vznikaly především v Německu, Holandsku, Švýcarsku, Francii, Itálii a po pádu totalitního režimu vznikly podmínky také pro vznik škol u nás. První škola vznikla 1990 v Písku a brzy po ní v Praze, Semilech, Ostravě, Pardubicích. Bližší informace o waldorfských mateřských, základních a středních školách najdeme na webových stránkách Asociace WŠ ([www.iwaldorf.cz](http://www.iwaldorf.cz)).

Společně se školami vznikaly také školy mateřské. V současné době funguje v naší republice 14 waldorfských mateřských škol (příloha č. 1). V r. 1997 byla ustanovena asociace waldorfských mateřských škol v České republice. Ta má na starosti především vzdělávání učitelek MŠ, připravuje víkendové a prázdninové semináře ve spolupráci s waldorfskými kolegy a kolegyněmi ze zahraničí. Učitelky po tříletém kurzu seminářů, stáží v našich i zahraničních waldorfských mateřských školkách a obhajobě závěrečné práce získávají osvědčení k tomu, aby učily ve waldorfské školce nebo waldorfské třídě.

U mnohých WMŠ vznikají také mateřská nebo rodinná centra.

K organizačním strukturám waldorfské pedagogiky neodmyslitelně patří také speciální škola, zatím jediná na našem území, která využívá poznatků léčebné waldorfské pedagogiky.

### **3 Antroposofický pohled na člověka jako základ waldorfské pedagogiky**

U zrodu waldorfské pedagogiky stojí Rudolf Steiner (1861 - 1925). Vystudoval přírodní vědy a matematiku, byl zaměstnán jako přírodovědec v Goethově a Schillerově ústavu a působil jako učitel. Je tvůrcem antroposofické antropologie, která popisuje vývojové kroky dítěte a mladého člověka, všímá si, jak se mění jeho vztah ke světu a jak se vyvíjí jeho schopnost učit se. Z tohoto poznání jsou potom odvozeny metody a obsahy vzdělávání ve školách i školkách.

Název antroposofie (od antropos - člověk a sofia - moudrost) používal pro svoji vlastní cestu zkoumání sám autor. Na člověka se dívá jako na bytost, která je tvořena třemi články: tělem, které patří k zemskému, materiálnímu světu, duchem, který přichází ze světů duchovních, který je nezávislý na pozemských skutečnostech a duší, která vzniká průnikem ducha a těla a můžeme ji pozorovat ve třech projevech člověka - v jeho vůli, citění a myšlení (příloha č. 2).

Podle Steinera duch člověka přichází s určitým konkrétním plánem na Zemi a přizpůsobuje si tělo k tomu, aby svůj plán mohl uskutečnit. Podle antroposofie nemá člověk jen tělesné tělo, ale skládá se ze čtyř vzájemně propojených složek, jejichž vývoj probíhá v sedmiletých cyklech - první období je od narození do sedmi let, další do čtrnácti let, následuje období čtrnáct až dvacet jedna let a poslední je vývoj zakončený dvacátým osmým rokem. Sedmileté cykly pokračují, pro pedagogiku však mají význam první tři cykly a pro práci ve waldorfské mateřské škole jsou směrodatné děje v sedmiletí prvním (viz dále).

Protože dítě samo v hloubi svého já zná své poslání, nemá jít ve výchově o vštípení určitého světového názoru, poznatků, informací nebo dovedností, ale vychovatelé se mají snažit o to, aby umožnili dítěti jeho plán naplnit, aby mu pomáhali v rozvoji jeho individuálních vloh a svým pedagogickým působením jeho vývoj respektovali a nerušili ho.

## **4 Charakteristika předškolního věku a principy výchovy ve waldorfských školkách**

Předškolním obdobím je myšlený věk od narození do výměny zubů, tedy v průměru prvních sedm let života. Dítě v tomto věku je naprosto otevřené okolnímu světu. Steiner charakterizuje dítě tohoto období jako „jeden smyslový orgán“. Dítě přijímá svět všemi smysly bez jakékoli diferenciacce. Vše, co ho obklopuje, proniká až do hloubi vyvíjejícího se těla dítěte a zde působí. Proto je v tomto období důležité, jaké dítě dělá zkušenosti, jak se cítí, jak prožívá každý den, jaké jsou vlivy a vzory v jeho okolí.

Neméně důležitá je cesta, jakou zkušenosti získává. Antroposofie rozlišuje tři oblasti duševních projevů: myšlení, city a vůli. Myšlení je funkcí mozku. Cítění má základ v rytmickém systému těla, v rytmickém střídání nádechu a výdechu a v rytmickém smršťování a uvolňování srdečního svalu. Centrem vůle jsou končetiny a jejich pohyb. Dítě získává primárně zkušenosti bezprostřední činností - otočí hlavu, leze, chodí, bere do ruky předmět - tedy zapojením se do dění, zapojuje a rozvíjí vůli. Pokud se děj opakuje - dítě opakovaně dává hračku do úst, zvedá se a chodí, listuje knížkou - pak takové dění nezůstane bez citové odezvy. Dítě se těší, že si bude hrát, že dojde k cíli, že uvidí své oblíbené hrdiny na obrázcích. Tyto pozitivní emoce podnítl jeho myšlenkovou činnost - dítě se začne ptát, začíná úmyslně pozorovat, dává vznik představám, pojmům a myšlenkám. Zatímco dospělý nejprve získává informace, myslí, potom k nim získává citový vztah a teprve nakonec koná, u dítěte v předškolním věku je to právě naopak. Dítě svět nejprve vnímá a to celým tělem jako smyslovým orgánem. To, co se děje v jeho okolí napodobuje vlastní činností a získává první zkušenosti, ke kterým si potom vytváří vztah a pokud ho něco opravdu zaujme, tomu se začne věnovat ve svých představách a myšlenkách. Dospělý myslí - cítí - koná, dítě koná - cítí - myslí.

Z těchto skutečností vyplývají obecné potřeby předškolního dítěte, které má vychovatel naplňovat.

### **4.1 Potřeba vzoru hodného napodobování**

Dospělý si má být vědom toho, že vše, co udělá, řekne, jak se zatváří, se dítěti dostane až pod kůži a otiskne se v jeho těle. Proto má vědomě pracovat na tom, aby celým svým chováním, prožíváním a myšlením dítěti zprostředkoval vědomí toho, že svět je ve své podstatě dobrý. Hranice, které jsou dány pravidly, tu nejsou pro omezení dítěte, ale pro

jeho bezpečí a zdravý vývoj. Požadavky dospělého nejsou aktem jeho fyzické a psychické převahy nad dítětem, ale promyšleným činem, který koresponduje s vnitřním přesvědčením vychovatele. Každá akce ze strany dospělého má být vědomá a čistá. Podněty od dospělého mají mít nejen uvedenou kvalitu, ale je také důležitá jejich kvantita - dítě se má setkávat jen s těmi podněty, které souvisí s bezprostřední zkušeností dítěte, které vyplývají z běžných situací, jsou pro dítě názorné a které „poskytují dítěti srozumitelné praktické ukázky životních souvislostí“ (RVP PV, 2004, s. 7).

#### **4.2 Potřeba jistoty**

souvisí s předchozí potřebou. Pokud vychovatel jedná v zájmu dítěte, jestli to, co říká je v souladu s tím, co dělá, pak dítě získává jistotu, že vše je v pořádku, svět je dobrý a že místo, kde žije je to nejlepší. Pak zůstává otevřené pro působení vnějšího světa a může se individuálním způsobem rozvíjet. *„Z toho vyplývá, že v pedagogice předškolního věku není kladen prvotní nárok na dítě (zda umí to či ono), ale na dospělou osobu, vůči níž se dítě nachází ve vztahu, je důležité, jakou ochotu zabývat se individuálními možnostmi, životní situací i budoucí cestou dítěte ta dospělá osoba vyjadřuje a v jaké míře je schopna pracovat na svém dalším vývoji“* (Smolková, 2007, s. 18). Učitelka ve waldorfské MŠ vychází z každodenního pozorování dítěte a uvědomění si individuálních potřeb a zájmů dítěte a přizpůsobuje svoje postoje vůči dítěti podle jeho aktuálního rozvoje a podle jeho konkrétní životní a sociální situace, protože jen tak je *„možno zajistit, aby pedagogické aktivity probíhaly v rozsahu potřeb jednotlivých dětí...dítě se tak...může cítit...uznávané a přijímané“* (RVP PV, 2004, s. 6).

#### **4.3 Potřeba optimálních podnětů zvenčí**

Dítě by mělo dostávat optimum podnětů. O kvalitě a kvantitě podnětů od vychovatele je pojednáno výše. Je ovšem také důležité, jaké podněty dostává z prostředí. Vychovatel má dítěti zajistit, aby dostávalo co nejautentičtější smyslové vjemy. Waldorfská pedagogika preferuje jednoduchost, čistotu tvarů a organický původ předmětů - přírodní materiály jsou původní, přirozená, nezkreslená, lidským působením nezměněná informace o světě kolem dítěte. Přírodní materiály jsou používány na všech předmětech a hračkách, se kterými děti přicházejí do kontaktu, mají být samozřejmostí v materiálech, se kterými děti pracují a samozřejmě mají být základem stravy. Vše, co platí o optimálních, podněcujících a bytost dítěte oslovujících podnětech ze strany

vychovatele a okolních předmětů, se kterými dítě přichází do kontaktu, platí i o obsahu činností dětí předškolního věku - činnosti mají vycházet z přirozených událostí kolem dítěte, jevů v přírodě i společnosti, které se opakují a jejichž součástí dítě skutečně je.

#### **4.4 Potřeby smysluplnosti**

S předchozí potřebou poznat skutečný svět věcí, lidí a činností souvisí potřeba poznat tyto jevy v souvislostech a v čase. Některé věci přicházejí a odcházejí, ale ve světě předškolního dítěte se většina věcí opakuje - vstává, jde do školky, zde si hraje, pak obědvá, odchází domů, jde spát a to se opakuje další den. Tyto denní cykly jsou střídány víkendy, tedy týdně se opakujícími jevy a ty jsou zase zpestřeny událostmi, které se opakují jednou do roka - oslavou narozenin, vánocemi, velikonoční koledou. Dítě se setkává s opakujícími se dějem od narození - nádech střídá výdech, akce reakci. Všechno, co se v životě předškolního dítěte pravidelně, rytmicky opakuje, mu dává „*pocit, že vše má své místo, svůj účel a svůj smysl*“ (Smolková, 2007, s. 17). Pravidelně se opakující činnosti dávají životu řád a z něho vyplývající klid. Ve waldorfských školách je rytmus a řád jedním z hlavních pilířů, o které se učitelka ve výchově opírá. Denní rytmus MŠ vyplývá z přirozených potřeb dětí během dne - hra, odpočinek, jídlo, pobyt venku, pohádka. Kromě tohoto rytmu se ve waldorfských školách využívá rytmů týdenních - jednou týdně je do dopoledního programu dětí zakomponována umělecká činnost, a tak se během týdne vystřídá malování akvarelovými barvami, modelování včelím voskem, pečení pečiva, kreslení voskovými bločky, eurytmie (speciální pohybová výchova), aby se v příštím týdnu znovu vystřídaly. Po týdenních rytmech následují rytmy měsíční, kdy se ve waldorfských MŠ pořádají slavnosti a které dávají řád celému školnímu roku. Cyklicky se opakující děje jsou často prováděny stejným způsobem, doprovázeny stejnými slovy, používají se při nich stejné rekvizity, takže získávají charakter rituálů. Tyto rituály umožňují předškolním dětem přeladit se z činnosti do činnosti, připravit se duševně i fyzicky na novou činnost, působí jako motivační činitelé a umocňují prožitek řádu.

#### **4.5 Potřeba vlastní potřebnosti a společenské hodnoty**

Waldorfské třídy preferují mnohotvárnost v sociálním kontextu - schází se tu děti bez ohledu na majetkové, sociální nebo ideologické odlišnosti, děti integrované, třída je věkově smíšená. Takové prostředí podpořené výchovou na waldorfských principech umožňuje dětem, aby vyrostly v tolerantní, svobodné a svobodomyšlné, sociálně citící

bytosti, které se umí radovat z mnohotvárnosti života. Potřeba společenské hodnoty každého dítěte je dána jeho vztahem k druhému. Nezanedbatelnou roli hraje v této oblasti otevřený vztah k rodičům, kteří tvoří důležitou součást života školky tím, že s ní vytváří společenství, účastní se dění ve školce a to nejen pasivně, ale především aktivně. Spolupořádají jarmarky, koncertují spolu s dětmi, pomáhají podle svých profesních dovedností. Ve školkách tak vzniká zárodek občanské společnosti, v němž se každý rodič může spolupodílet na utváření věcí, které se ho týkají, a každé dítě se tomu může od svého rodiče učit.

#### **4.6 Potřeba tvořivosti a otevřené budoucnosti**

Přirozená role předškolního dítěte není role pozorovatele, ale tvůrce (Smolková, 2007). Dítě zkouší, mění a hledá. Tak se učí chodit, tak se učí včlenit mezi vrstevníky. Svoji tvůrčí aktivitu rozvíjí, je-li mu dána svoboda a může si hrát. Hra je základní činností dětí ve waldorfské MŠ. A hra je také jednou ze základních činností učitelky ve waldorfské MŠ. Učitelka pomáhá hru dotvářet podle impulsů, které vycházejí přímo z dítěte. Cílem však není jen hra samotná v daném časovém okamžiku, dítě se učí, že hra může pokračovat, vyvíjet se, navazovat na jiné aktivity, které dítě může znovu tvůrčím způsobem zpracovat - učitelka zapojuje do hry ostatní děti, nabízí nové způsoby řešení situací, umožňuje dítěti vytvořit viditelný výstup z jeho snažení, ukáže mu, jak smysluplně své snažení použít. Tak před ním zůstává otevřená cesta pro vlastní rozvoj. Učitelka vhodným způsobem může dítěti poskytnout jistotu, že budoucnost je lákavá, optimistická, že svět je dobrý. Dítě tak získává první zkušenosti o tom, že má smysl ujít svoji životní cestu, nachází v cestě radost a dívá se do budoucna s nadějí.

## **5 Waldorfské činnosti v programu předškolního vzdělávání**

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) je platný a závazný dokument pro tvorbu vzdělávacích programů všech mateřských škol, které jsou zařazeny do sítě škol a školských zařízení.

Má několik částí, z nichž k nejdůležitějším, nejobsáhlejším a nejkonkrétněji pojatým patří kapitola čtvrtá Vzdělávací obsah v RVP PV. Obsah předškolního vzdělávání je tu představen jako hlavní prostředek vzdělávání dítěte v MŠ. Jedná se o kompaktní, vnitřně propojený celek rozčleněný do vzdělávacích oblastí. Těchto oblastí je pět a jsou rozčleněny podle toho, kterou oblastí vzdělávání dítěte se zabývají: 1. Dítě a jeho tělo, 2. Dítě a jeho psychika, 3. Dítě a ten druhý, 4. Dítě a společnost, 5. Dítě a svět. Každá vzdělávací oblast je charakterizována určitými cíli, obsahuje vzdělávací nabídku, tj. praktické a intelektové činnosti nebo příležitosti, očekávané výstupy v podobě nabytých schopností a rizika, to co ohrožuje úspěch vzdělávání. I když je vzdělávací obsah takto rozčleněn, obsahy jednotlivých oblastí se vzájemně prolínají, ovlivňují a podmiňují a v praxi to znamená vzájemné propojování formou integrovaných bloků.

Vybrala jsem si vzdělávací oblasti jako výchozí rámec teoretické části své práce pro jejich přehlednost a názornost. V praktické části pak ukazují, jak se v jedné činnosti typické pro waldorfskou pedagogiku všechny oblasti integrují.

### **5.1 Dítě a jeho tělo**

*„Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti biologické je stimulovat a podporovat růst a neurosvalový vývoj dítěte, podporovat fyzickou pohodu, zlepšovat jeho tělesnou zdatnost i pohybovou a zdravotní kulturu, podporovat rozvoj jeho pohybových i manipulačních dovedností, učit je sebeobslužným dovednostem a vést je k zdravým životním návykům a postojům“ (RVP PV, 2004, s. 14).*

Ve waldorfských programech je rozvoji tělesné stránky dítěte věnovaná velká pozornost. Je to proto, že podle antropozofického pohledu na člověka je právě předškolní věk senzitivním obdobím pro vznik zdravého a odolného fyzického organismu. Později sice tělo roste, ale kvalitativně je dokončeno během předškolního věku.



K naplnění dílčích vzdělávacích cílů v této vzdělávací oblasti slouží ve waldorfské školce tato vzdělávací nabídka:

Pro rozvoj lokomočních i nelokomočních pohybů učitelky vytvářejí na školní zahradě nebo vyhledávají v okolní přírodě takové prostředí, ve kterém dítě může podle svých individuálních a momentálních dispozic rozvíjet různé pohybové dovednosti: chůzi a běh si děti pocvičí v nerovném terénu, lezení si mohou vyzkoušet na stromech, skoky, přelézání a podlézání na spadlých kmenech, pařezech nebo kamenech. Děti mají k dispozici náčiní a nářadí jako jsou švihadla, míče, chůdy, koloběžky apod., které si vybírají podle svého zájmu a pohybových potřeb.

Děti pobývají venku denně téměř za každého počasí, čímž se zvyšuje jejich fyzická a psychická zdatnost a odolnost.

Pohyb si děti dávkují a určují samy, učitelka zasahuje bezprostředně do pohybové aktivity jen minimálně. Předem vytvoří dětem takové prostorové a časové hranice, které dítě může vzhledem ke svému věku přijmout a „pochopit“ a v jejichž rámci se dítě může pohybovat volně podle své vynalézavosti, tvořivosti, pohyblivosti a svým tempem, aniž by byla ohrožena jeho fyzická a psychická bezpečnost (Boogerd, 2009).

Pro rozvoj manipulačních dovedností jsou využívány všechny příležitosti, kdy dítě může sobě nebo druhým pomoci nebo se o sebe či druhého postarat - dítěti je poskytnuta důvěra a svoboda v různých oblastech sebeobsluhy: v každé školce je kuchyňský koutek, který slouží k manipulaci s jídlem a nádobím, takže dítě může krájet potraviny, nalévat, přidávat přísady, prostírat, servírovat, mýt nádobí, následně ho utírat, uklízet na své místo. Také při zdokonalování v sebeobsluze při oblékání děti rozvíjí tyto schopnosti - kromě samotného oblékání mohou děti pomáhat při sbírání špinavého prádla, jeho praní, sušení, skládání a úklidu.

V každé třídě je koutek, který je zařízen jako dílna - zde děti řezou, zatloukají hřebíky, šroubují, lepí s opravdickým materiálem a pracují se skutečnými nástroji. Manipulační dovednosti rozvíjejí také při starosti o úpravu prostředí - uklízejí pravidelně nejen hračky, ale setřou prach, zalijí kytky, třídí odpad. Všechny tyto činnosti probíhají jako pravidelné a neměnné rituály a tím se stávají pro dítě zdravými životními návyky, kterými pečují o svoje tělo.

V nabídce v rámci ranního kruhu jsou také smyslové, psychomotorické, hudebně pohybové činnosti - základní každodenní činností jsou kruhové tance, při kterých se děti musí dobře orientovat v prostoru, musí reagovat na jiné děti, musí počkat a včas se zapojit, přizpůsobit svoje tempo ostatním, sladit pohyb svého těla se zpěvem a rytmem, opakovat shodně pohyby podle vzoru a s ostatními dětmi. Tak mohou rozvíjet svoje pohybové dovednosti formou hry, prožitkem a neuvědoměle.

K rozvoji jemné motoriky slouží nabídka přírodnin - v každé třídě najdeme košíčky se dřívky různých velikostí, klacíky, kamínky, šiškami, peckami, ořechy, kousky kůry a dalšími drobnostmi, se kterými si děti podle své fantazie hrají, skládají mozaiky a mandaly a které stimulují hmatové vnímání a diferenciaci. Pro rozvoj v této oblasti jsou důležité a také často používané prstové hry, při kterých se stimulují konečky všech prstů a dochází ke koordinaci pohybů mezi rukou a okem.

## **5.2 Dítě a jeho psychika**

*„Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti psychologické je podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů a vůle, stejně tak i jeho sebepojetí a sebenahlížení, jeho kreativity a sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzovat je v dalším rozvoji, poznávání a učení“ (RVP PV, 2004, s. 16).*

Tato oblast zahrnuje tři podoblasti: první je jazyk a řeč, druhou poznávací schopnosti a třetí sebepojetí, city a vůle.

### **5.2.1 Jazyk a řeč**

S tím, jak roste množství informačních médií, jsou lidé obklopeni stále větší nabídkou nejrůznějších slov. Přesto však se komunikace jako schopnost člověka naslouchat, rozumět, porozumět a sdělit druhému člověku nijak výrazně neposunula dopředu. Každý z nás jistě zažil situaci, kdy mu druhý neporozuměl, nepochopil nebo si vyložil jinak. Slova nesou nejen hodnotu informační, ale také něco, co slovu dává schopnost vyvolat empatii, sympatie, antipatie a další emoce. Pokud se schopnost toto „něco“ slyšet nerozvíjí v člověku už od dětství, pak jen s obtížemi rozumíme emocím druhého člověka (Dostal, 2003). Která jsou ta důležitá slova, která nás mohou od dětství učít naslouchat emocím druhého člověka? *„Najdeme je ve slovech jakožto prostředku*

*uměleckého vyjadřování, jinak řečeno: v jazyce říkanek, pohádek a poezie“ (Dostal, 2003, s. 8). Ve waldorfských MŠ jsou proto říkanky, pořekadla, říkadla, hádanky, pohádky a další lidová slovesnost každodenně užívanými jazykovými útvary - viz dále.*

Jedním z bodů vzdělávací nabídky v oblasti jazyka a řeči je přednes, recitace, dramatizace, zpěv, hry se slovy (RVP PV, 2004). Tento bod je naplňován ve WMSŠ každodenně v ranním kruhu. Děti se za doprovodu říkadel, popěvek, básniček a písniček a s využitím rytmických nástrojů pohybují při společném tanci. Texty bývají vědomě vybírány tak, aby jejich nálada odpovídala charakteru období. Na počátku zimy, kdy se síly Země stahují do nitra, kde přecházejí nepřízeň počasí a kdy se totéž děje i mezi lidmi - scházejí se uvnitř domů, při ohni, společném jídle a rozhovorech jsou vybírány texty s pomalým rytmem a převahou samohlásek. Naopak nálada první poloviny roku je dynamičtější a dětem jsou předkládány texty dynamické, rytmické, s převahou souhlásek (Smolková, 2007).

Dalším bodem vzdělávací nabídky je poslech čtených a vyprávěných pohádek. Pohádka je důležitou součástí vzdělávací nabídky WMSŠ. Má své pevné místo v denním režimu. Po jazykové stránce vhodně vybraná pohádka poskytuje dítěti bohatý slovník různých slovních druhů, je učitelkou gramatiky a stavby vět. Zároveň postihuje „ducha“ rodného jazyka, kterého dítě může přijímat mezi slovy a který pak ožívuje jeho vlastní jazykový projev. Jakým pohádkám dává waldorfská pedagogika přednost? Není to jen nějaké vyprávění, které má děj. Pohádka je takové vyprávění, které obsahuje obrazy vyvolávající v mysli dítěte tzv. archetypální představy. Archetypy jsou určité obsahy nevědomí, které jsou společné lidem různých kultur. Jsou to obrazy nejstarších společných zážitků a zkušeností všech lidí, v mnoha životních situacích ovlivňují chování a jednání člověka a mají životadárnou sílu (Hydeová, Mc Guinness, 2001). Při čtení pohádek se v dětských představách obrazy z pohádek spojují s obsahy nevědomí - děti prožívají a ztotožňují se s princem - hrdinou, vládcem - mocí, zloduchem - zlem, ve své fantazii si zkouší odvahu, vytrvalost, věrnost a lásku, prožívají radosti a starosti, zažívají boj dobra se zlem a prožívají vítězství, když s dobrem vyhrávají. Tyto prožitky jsou zárodky později se vyvíjející vůle a charakteru - chtění dosáhnout stejného cíle jako hrdina pohádky.

*„Jestliže dnes oprávněně dbáme na to, aby se mládež tělesně otužovala hrou a cvičením na čerstvém vzduchu, musíme také uznat, že potřebuje zrovna tak zdravý duševní*

*vzduch, dynamiku a pohyb vnitřních sil. To vše se bohatě vyskytuje právě ve světě pohádek“ (Streit, 2003, s. 135).*

Paní učitelka čte nebo vypráví jednu pohádku nejméně týden každý den ve stejný čas a stejným způsobem. Opakování umožňuje dítě hlouběji prožít všechny emoce a uložit v paměti vše, co by mohlo využít v reálném životě. Příběh má být pochopitelný, souhlasit se zkušeností dítěte a být pravdivý, to znamená, že dítě si z něho má brát vzory chování pro svůj život. Také učitelka má příběhu, který čte, věřit a vybírat ho vědomě, to znamená vědět, proč v dané situaci vypráví právě tento příběh a ne jiný. Pohádky ve WMS se vybírají mimo jiné podle příbuznosti s probíhajícím obdobím (příloha č. 3).

Lépe než číst je pohádku vyprávět, protože vyprávěný příběh může dítě sledovat všemi smysly, celým tělem - pozoruje gesta, mimiku, vnímá odmlky, všechny doprovodné činnosti jako celek (Stránská, 2002, s. 33).

Další činností, kterou učitelka WMS zařazuje do pravidelné denní nabídky v souladu s RVP PV je samostatný slovní projev. V ranním kruhu děti zpěvem probouzejí Skřítku, který potom „putuje“ po kruhu - jde z ruky do ruky, u každého dítěte „se zastaví“ a dítě může a nemusí Skřítkovi sdělit, co má na srdci. Téma není určeno, sdělení dítěte má individuální charakter. V prostředí, kde se dítě cítí dobře, navození takové situace umožní dítěti mluvit o tom, co ho nejvíc zaměstnává a jazykem, který je mu vlastní. Tato činnost tedy rozvíjí spontánní řečovou aktivitu dítěte, rozvíjí jeho myšlení, učí ho pojmenovat své prožívání. Skřítek je prostředníkem mezi světem dítěte a dospělého - odpovídá dětskému magickému myšlení, jeho animistickému a antropomorfnímu vidění světa. Chvilku se Skřítkem se také stává důležitou lekcí v naslouchání, nutí děti vyčkat, až druhý dokončí myšlenku a pošle Skřítku dál po kruhu.

Společné činnosti a volná spontánní hra dětí je potom časem, kdy se vedou společné rozhovory, vypráví se zážitky, komentují se shlédnutá divadelní představení apod.

### **5.2.2 Poznávací schopnosti a funkce, představivost, fantazie, myšlenkové operace**

Waldorfská pedagogika respektuje názor, že při poznávání nejde jen o intelektuální předání informací v určité kvantitě a kvalitě, jde také o to, jak tyto poznatky předáváme. V prvním sedmiletí dítěte nejsou rozumové schopnosti ještě natolik vyvinuty, aby dítě mohlo poznávat skrze nebo výhradně skrze ně. V rozvoji poznávacích funkcí vychází

waldorfská pedagogika z jiné schopnosti, která dítěti umožňuje přednostně získávat zkušenosti při interakci s jiným člověkem, a to je schopnost napodobovat. Napodobování je jedním z nejstarších způsobů učení se, objevuje se v různých kulturách a v různých dobách a během celého života jedince - v životě se mění jeho kvalita od nezáměrného k záměrnému napodobování. Pro učitele to znamená důležitou věc - předškolní dítě rozlišuje, co říkáme a jestli tomu odpovídá také naše chování. Pokud je v našem projevu neshoda, dítě ji vnímá jako protichůdné síly, brání se takovým vlivům a proces poznávání je narušen nebo je zastaven. Dospělý tak může svým postojem ovlivnit schopnost dítěte poznávat, učit se. *„Co dítěti říkáte a co je učíte, nezanechává ještě dojem. Avšak to, co vy sami skutečně jste, zda jste dobří a tuto dobrotu vyjadřujete ve svých gestech, anebo jste zlí, zlobní a projevujete to svými gesty, pokračuje v nitru dítěte. Dítě je cele smyslovým orgánem. Zdraví celého života závisí na tom, jak se v blízkosti dítěte chováme“* (Steiner in Hajnová, 2008, s. 15).

Další podmínkou pro rozvoj poznání u dítěte, kterou waldorfská pedagogika zdůrazňuje je to, že předmětem poznávání má být skutečný svět ve své fyzické podstatě. Dítěti by se mělo dostávat co nejpravdivějších smyslových vjemů. Jen ty jsou základem pro přesné myšlení. *„Jste v bytě. Na většinu zajímavých věcí nesmíte sáhnout. Třeba na knoflíky od pračky, videa, televizoru nebo na elektrickou zásuvku. Na zemi není tráva s desítkami brouků, květin a motýlů, tisíce proměnlivých klidných světél, zvuků, chutí a vůní, ale rovný koberec. Nad hlavou nejsou mraky s větvemi a listím, ale strop. Všechna tato omezení staví mozek jiným způsobem, než na jaký byl vývojem trvajícím miliony let připraven.“* (Koukolík in Hajnová, 1999, s. 5) Jakákoli náhražka toho, s čím se mozek setkával během vývoje člověka, mozek neuspokojuje. Pro jeho správnou činnost je třeba prostředí, které zná, je mu srozumitelné, a to je prostředí přírody a přírodních materiálů - a to jak přímo v exteriéru, tak v domácnosti, která je prostá věcí vyrobených z náhražek přírodních materiálů.

Ve waldorfských školkách je prostředí považováno za výchovný prostředek, má vliv na prožívání dítěte, formu jeho hry, dává podněty jeho fantazii a představivosti a tím ovlivňuje jeho poznávání a myšlení. Učitelky dbají na to, aby se prostor podobal jistým způsobem domácímu prostředí, ze kterého dítě přichází. Výše je zmínka o koutcích - kuchyňském, dílně, hracích, spacích...důležité je místo ke společnému jídlu, bývá to jeden stůl, u kterého se všichni společně setkávají a přejí si dobrou chuť, tak jak tomu bylo odedávna. Pracovní místo učitelky, obvykle židle nebo křeslo s malým stolečkem,

je jedním z neměnných míst ve třídě podobně jako Roční stůl, na kterém se odehrávají umělecké alegorie k náladám jednotlivých období roku a k svátkům. Toto místo „*je ozvláštněno posvátným přístupem tady leží věci, které si děti neberou ke svým hrám, i když k nim zbožně vyhlížejí*“ (Hajnová, 1999, s. 9). Například v době adventu se na ročním stole objevují figurky Marie a Josefa, kteří se každý den posunou o jeden kamínek na své cestě do Betléma, kde na ně čekají zatím prázdné jesličky. Okolí jejich cesty se postupně mění - do původně prázdné krajiny přibývají postupně kameny a křišťály, zelená tráva, keře a stromy, ovečky a psi a nakonec pastýři a Tři králové. Dění na ročním stole tak zachycuje v putování do Betléma čas, který pro děti přestává být abstraktní veličinou, stává se veličinou názornou a umožňuje dětem konkrétně prožít délku adventní doby. Postupné přibližování se figurek k cíli zároveň dětem umožňuje stupňovat svoje těšení se na Ježíška a Štědrý den a dává jim poznat, že na konci cesty, pokud jsme vytrvalí, leží cíl. Ve třídě najdeme obraz Rafaelovy madony s děťátkem odpovídající naladění dítěte předškolního věku a jeho stálé napojenosti na matku, kterou vnímá jako ochrannou sílu. Celý prostor má jednoduchou barevnost, využívá přírodních a pastelových tónů s převahou růžové a v prostoru se pracuje se světlem - vytváří se více či méně osvětlené prostory, nikdy však ne přímým slunečním světlem osvětlené plochy.

Ve vybavení třídy není většina hotových hraček, protože jsou „dokonalé“ dětská fantazie na nich nic nemůže změnit a dříve nebo později se okoukají. „*U všech hraček bychom si měli položit otázku: co u nich dítě zažije, jaké smysly hračka osloví? Má fantazie dost prostoru?*“ (Blattmannová, 2007, s. 118). I přesto tu samozřejmě hotové hračky mají pevné místo - proutěný nábytek pro látkové panenky, dřevěná auta, lokomotivy, dřevěné kuličkové dráhy. Přesto většinu materiálu ke hře tvoří ve waldorfské třídě textilní a dřevěné částečně opracované polotovary, ze kterých si dítě za pomoci fantazie vytvoří právě to, co pro svoji hru potřebuje - bavlněné, vlněné a hedvábné látky, špalíky, kořeny, polínka, kusy kůry, stavebnicové dřevěné kostky.

Ani volba materiálů, které děti používají při činnostech, se nevymyká tomuto pravidlu - materiály na přírodní bázi jako je včelí vosk, se kterým děti modelují, voskové bločky určené ke kreslení, akvarelové barvy obsahují přírodní pigmenty, obarvená nespředená vlna, hedvábné papíry apod., všechny tyto materiály poskytují dítěti při „práci“ skutečný vjem a nezdeformovaný zážitek, který je základním předpokladem ke zdravému a reálnému myšlení.

Waldorfská pedagogika je toho názoru, že dítě má získávat zkušenosti a vědomosti v situacích, které vyplývají z běžného života a které jsou dítěti pochopitelné a dávají mu smysl. V RVP PV je tato skutečnost popsána jako situační učení. Waldorfská pedagogika zdůrazňuje ještě tu skutečnost, že opravdové situační učení probíhá jen v interakci s jiným člověkem. Není tedy možné myslet si, že když dítěti koupíme „dokonalou“ technickou hračku nebo mu předložíme „dokonalý“ výukový program na počítači, že naplnujeme podmínku situačního učení. Lze říct, že jen „*láskyplné vedení dospělých, kteří si uchovali schopnost údivu a úcty ke světu, může skutečně inspirovat děti k poznávání, myšlení a učení*“ (Smolková, 2007, s. 65).

### 5.2.3 Sebepojetí, city, vůle

Ve vzdělávací nabídce RVP PV je na prvním místě této oblasti uvedena spontánní hra. Ve waldorfské školce je jí věnována mimořádná pozornost a tvoří větší část času a činností dětí. Její náplň a charakter je usměrňován uspořádáním prostředí (kap. 5.2.2), rytmickým uspořádáním času a stálou vědomou přítomností učitelky mezi dětmi. Ve třídě, kde se dítě cítí jistě, kde si může vybrat činnost podle své povahy i momentální dispozice a kde učitelka respektuje střídání klidu a pohybu ve skupině a přizpůsobuje tomu řízené činnosti skupinek dětí nebo celého kolektivu, tam je dítě v pohodě, může se rozvíjet jeho samostatnost, sebedůvěra i jeho schopnost sebeprosazení.

Protipólem spontánních jsou aktivity řízené - ty umožňují uskutečnit oprávněný požadavek formulovaný RVP PV jako schopnost sebeovládání. K rozvoji této vlastnosti ve waldorfské MŠ napomáhají především činnosti v ranním kruhu, kdy dítě musí překonat samo sebe tím, že musí ukončit hru, potom po sobě uklidit a v ranním kruhu se přizpůsobit požadavkům dospělého. Délka trvání řízené aktivity respektuje věk dětí a vychází vstříc osobnostním rysům dítěte. To ve waldorfské školce znamená, že učitelka zná vývojové fáze dětství (příloha č. 4), a je schopna řídit se poznatky, které jsou formulovány pro předškolní věk.

„*Estetické a tvůrčí aktivity (slovesné, výtvarné, dramatické, literární, hudební, pohybové a další)*“ (RVP PV, 2004, s. 20) citované ve vzdělávací nabídce v této oblasti jsou jednou z domén waldorfské pedagogiky. Proč tomu tak je? Tyto činnosti nejlépe umožňují podat dítěti takové množství pozitivních zážitků, které potřebuje a to uměleckou cestou. Proč uměleckou a ne intelektuální cestou? Děti v předškolním věku, a ještě do 9 let nežijí „oběma nohama na zemi“. Jsou ještě hlavou v nebesích, odkud

přišly. V jejich hlavě nežije myšlenkový svět, který je spjat se Zemí, ale svět obrazný a ten je pro dítě zatím reálnější než svět pozemský. Psychologové pro tuto vlastnost předškolní období nazývají obdobím magickým, animistickým a antropomorfickým. Projevuje se zvláštním vztahem dítěte k pohádkám. K tomuto světu nemá přístup rozum, ale fantazie spojená s melodií, barvou, tvarem, pohybem, nejlépe vším společně.

Chce-li waldorfská učitelka v MŠ oslovit dítě a myslí na hudbu, použije pentatoniku. Chce-li použít barvu, pak s dítětem specifickým způsobem maluje akvarelovými barvami do vlhkého podkladu, chce-li použít tvar, dá dítěti voskové bločky a dítě kreslí nebo dítě dostane voskovou modelovací hmotu a modeluje, chce-li učitelka využít pohyb, provozuje s dětmi eurytmii, tančí kolové hry, chce-li použít melodii s rytmem, použije slovo, chce-li použít vše společně, zaměří se na dramatické činnosti (RVP PV, 2004). Tak vznikají pro waldorfskou školku typické činnosti, které se v týdenním rytmu opakují.

Pentatonika je jedním z nejstarších hudebních projevů. Jedná se o pětistupňové řady tónů, ve kterých nejsou přítomny půltóny. Tím není tato tónová řada vázána k žádnému základnímu tónu, ale vzniká kolem komorního A. Tento tón nacházíme ve zpěvu ptáků, v zurčení vody, bzučení hmyzu, je tedy spjat s nejstaršími a nejdéle trvajícím zkušenostmi lidstva. Proto stejně jako archetypální obrazy pohádek také tento tón jako centrum tónové řady oslovuje hlubiny duše. Pět tónů nahoru a pět tónů dolů od něho pak vytváří otevřenou, stále plynoucí řadu, která je nekonečná a tím poskytuje dětské duši vzpomínku na nekonečný duchovní svět, ze kterého přišla a se kterým je stále v kontaktu.

Malování akvarelovými barvami je dětmi velice vstřícně přijímanou činností. „*Barva je duše přírody a celého vesmíru a my jsme částí této duše, když se v barvě pohybujeme*“ (Goethe, 2004, s. 84). Každá barva má svůj osobitý charakter a jinak působí. Žlutá je teplá a přívětivá, modř je chladná a rozpíná se do prostoru, červená je vážná a důstojná (Goethe, 2004). V předškolním věku začínáme s dětmi malovat jednou barvou a to žlutou, dítě s ní maluje delší dobu, aby dostatečně prožilo její charakteristiku, než začneme používat barvu druhou a třetí. Ostatní barvy a odstíny vznikají mísením těchto základních barev. Cílem není malovat něco předmětného, dítě se učí radovat z mísení barev a z vjemů, které mu tato skutečnosti poskytuje. Protože dítě nemusí namalovat něco určitého, každý výsledek je správný a dobrý a neporovnatelný s jiným výtvořem,



čímž se malování stává významnou „činností vedoucí k identifikaci sebe sama a k odlišení od ostatních“ (RVP PV, 2004, s. 20).

Kreslení je další činnost využívaná k prožitku. Kreslí se voskovými bločky ve tvaru plochých hranolů, děti kreslí kdykoli chtějí a co chtějí. Děti nikdy nekreslí „něco“. Pokud je použita motivace, tak uměleckým způsobem - příběhem, básničkou, hudbou. Za dodržení těchto podmínek má kresba kromě prožitku význam i pro učitelku jako diagnostický materiál.

Podobnou funkci má práce s včelím voskem, který je příjemným, ale poměrně obtížně zpracovatelným materiálem. Dítě musí vynaložit jisté úsilí, aby se výsledek jeho práce přiblížil jeho představě. Tím se posilují vlastnosti jako je vůle, vytrvalost, sebeovládání (RVP PV, 2004).

Pohyb jako spontánní činnost je nedílnou součástí malého dítěte a bylo o něm pojednáno v kap. 5.1. Pokud se jedná o pohyb jako činnost uměleckou, najdeme ho ve waldorfských MŠ v několika formách. Kolové hry patří k běžným činnostem. Při nich má dítě možnost prožívat na jedné straně samo sebe jako individualitu, když je ve hře aktivní, na druhé straně svoje začlenění do společenství, když je pasivní. Rytmické opakování pomáhá dětem soustředit se a posilovat vůli. Skákání panáka, skákání přes švihadlo, školka s míčem, hra s kuličkami, tyto hry s opakujícím se charakterem mají obdobný účinek jako kolové hry a jsou jejich náhradou ve starším předškolním věku (Kischnik in Blattmannová, 2007). Speciálním útvarem ve waldorfské MŠ je eurytmie. Eurytmie je do gest a pohybu přetlumočená řeč. Eurytmie vyjadřuje gesty a pohybem těla to, co „dělá“ vzduch při mluvě a zpěvu. Protože eurytmie vychází z řeči a myšlení, není eurytmický pohyb jen pohybem těla, jako ostatní pohybové aktivity, ale jedná se o pohyb prodchnutý duší a duchem člověka. Vzhledem k obtížnosti při získávání této dovednosti není mnoho waldorfských učitelek, které ji běžně používají a do školek proto mohou docházet školené eurytmistky.

Vyjmenované estetické činnosti nejsou izolovanými tvůrčími aktivitami, celá výchovná činnost učitelky ve waldorfské MŠ má být a je prostoupena uměleckými prvky.

Rozvoj vůle dětí, který je rovněž obsahem vzdělávání v této oblasti, probíhá ve waldorfských školkách několikerým působením na dítě a některé způsoby byly uvedeny výše. U předškolního dítěte o vůli jako vědomém chtěném směřování k cíli ještě

nemůžeme mluvit. Dítě jedná na podkladě impulsů spojených se smyslovým vnímáním a to jak z okolí, tak ze svého těla - uslyší-li sirénu hasičského auta, utíká k oknu, aby auto zahlédlo, má-li žízeň, jde se napít. Usměrnování a harmonizace chování pod vlivem náhlých impulsů se ve waldorfské MŠ děje především působením pravidelného opakování činností v denním, týdenním a ročním rytmu.

### **5.3 Dítě a ten druhý**

*„Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v interpersonální oblasti je podporovat utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému, posilovat, kultivovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci a zajišťovat pohodu těchto vztahů“ (RVP PV, 2004, s. 21).*

Tuto oblast můžeme jinými slovy nazvat jako oblast mezilidských vztahů. Ve waldorfské MŠ se naplňování cílů děje takovou nabídkou činností, které lze rozdělit do tří navzájem se podporujících oblastí. První oblastí je oblast vztahů učitelka - dítě, druhou učitelka - učitelka, třetí učitelky - rodiče - děti.

První oblast se týká vztahů mezi učitelkou a dítětem. Waldorfská učitelka vychází z přesvědčení, že každé dítě přichází na svět s osobním plánem své cesty a svým vlastním životním posláním. Učitelka je postavena před úkol toto poslání v dítěti objevit a pomoci mu ho realizovat. Jakým způsobem učitelka pracuje? Na prvním místě vědomě přijímá dítě takové jaké je, odlišuje dítě a jeho chování. Je to usilovná, každodenní a především vědomá práce, kterou učitelka vykonává sama i ve spolupráci se svými kolegyněmi. Dítě přijímá s úctou k jeho individuální kombinaci vlastností, s respektem k jeho budoucnosti, o které víc tuší než ví. Takto přijímané dítě má možnost získat jistotu, že je jedinečnou bytostí, která je na tomto světě potřeba. Takové dítě se může radovat ze svého narození, z toho, že má kolem sebe jiné lidi a tento základ mu potom později umožní naplnit svůj životní úkol.

Má-li se dítě cítit dobře a tím mít naplněnou potřebu po životním smyslu (příloha č. 5) jako pocitu bezpečí a radosti, pak je také nezbytně důležitý další přístup k dítěti. Je nutné, aby se dostávalo do kontaktu s přirozenými a životní smysl pozitivně ovlivňujícími hmatovými vjemy. V tomto smyslu navazuje učitelka s dítětem vztah skrze dotyk. Ranní a odpolední podání ruky, pohlazení dítěte, dotyk povzbudivý, zklidňující, výstražný, podpora nebo zadržení pohybu dítěte, pochování na klíně, to všechno patří ke každodenním jevům ve třídě. Zároveň ke stejnému fyzickému kontaktu

vede učitelka děti mezi sebou navzájem a to jak při spontánních, tak řízených aktivitách. Vždy je třeba, aby byla respektována hranice dítěte v tom, jak intimní dotyk může být.

Druhá oblast učitelka - učitelka by se dala popsat slovy vzdělávací nabídky v oblasti dítě a ten druhý - „*společná setkávání, povídání, sdílení a aktivní naslouchání druhému*“ (RVP PV, 2004, s. 22). Tento požadavek je uskutečňován společnou prací učitelek v tzv. kolegiu (pracovní společenství učitelek MŠ). Kolegium působí na vztah dítě - učitelka nepřímo, ale velmi podstatně. Učitelky se pravidelně schází nejen proto, aby zabezpečily organizačně chod školky, ale také proto, aby se společně zamýšlely nad dětmi - většinou je vybráno jedno dítě, kterému se učitelky věnují několik týdnů. Navzájem si sdělují zkušenosti, které s tímto dítětem udělaly, aniž by dítě hodnotily. Na základě informací druhých vyvstává před každou zúčastněnou učitelkou nově obraz dítěte, podněty ostatních mohou poskytnout impulz k jinému přemýšlení o dítěti a novému způsobu práce s ním. Kolegium pracuje na základě konsensu, shody mezi všemi přítomnými - je-li třeba zaujmout nějaké stanovisko, není dáno ani shora ani převahou hlasů, ale neustálou prací na tématu tak dlouho, až všichni přijmou společný závěr. Takováto společná, trpělivá a tolerantní práce učitelek přispívá k dobrému klimatu ve školce a stává se nepřímou podmínkou dobrých vztahů mezi dítětem a dospělým, dětmi i dospělými navzájem.

Třetí oblast vztahů je ve waldorfské školce pěstována se samozřejmostí, s jakou jsou do školního života začlenění rodinní příslušníci dětí. MŠ je otevřená návštěvám a vítá každou iniciativu, která napomáhá životu ve školce ze stran příbuzných dětí. Všichni se scházejí pravidelně asi jednou za měsíc u příležitosti školních slavností (viz kap. 5.5.). Školka dále organizuje přednášky a akce pro rodiče s waldorfskou tematikou a při některých školkách existují mateřská centra pracující na waldorfských principech. Díky těmto společným činnostem si děti, ale i ostatní zúčastnění mohou uvědomovat hodnoty jako je přátelství, vzájemná pomoc, spolupráce, respekt k druhému člověku, k jeho názoru apod.

Waldorfská pedagogika zdůrazňuje tu skutečnost, že opravdové působení na dítě, které ho rozvíjí a umožňuje mu naplnit svůj osud, probíhá jen v interakci s jiným člověkem. Proto se ve waldorfské školce nepoužívá žádná audiovizuální technika. Přestože waldorfské učitelky souhlasí s tím, že některé pořady jsou z hlediska dospělého člověka technicky i obsahově velmi zdařilé, nemění to nic na skutečnosti, že takto

zprostředkovaně podané informace, události a prožitky jsou pro děti předškolního věku škodlivé. Dítě potřebuje ke svému správnému a harmonickému rozvoji jako zdroj poznatků svět reálný. To technika nedovoluje: obraz na televizní obrazovce nebo počítači vzniká jinak, než je tomu při reálném pozorování - dívá-li se dítě svými očima na reálný svět kolem, oko si samo vybírá, na který detail se zaměří a kdy. Při sledování televize je oku předkládán sled rychle se střídajících obrazů, oko je jen pasivně přijímá, mozek nevyvíjí žádnou vůli zaměřit pozornost, což při častém opakování vede k apatii, „lenosti“ a odráží se to v celém chování dítěte. Oko, které bylo po celou dobu existence člověka používáno k tomu, aby vnímalo obraz jinak, zakrňuje ve své funkci, poskytuje mozku „jiné“ informace a mozek s nimi „jinak“ pracuje. Střídání přítomnosti s minulostí a budoucností nebo vzájemné prolínání více dějů ve filmech neumožní dítěti poznávat časovou posloupnost a nutí dítě předčasně používat myšlenkové operace jako je analýza, syntéza, abstrakce, symbolické funkce nebo perspektivu, které se mají vyvíjet postupně a nerušeně až během mladšího a středního školního věku. To příliš zatěžuje duševní život dítěte a tato zátěž se může projevovat neklidem, nesoustředěností nebo agresivitou (Buhler in Blattmannová, 2007). Stejně škodlivě působí násilí a přehnaná fantazie ve filmech. U počítače přistupují další negativa: počítač je daleko omezenější než potenciální myšlenkový svět dítěte. Pracuje-li dítě u počítače, nemůže mu vstřípnout svoje nápady v celé šíři, musí je zjednodušit tak, aby je počítač přijal a mohl s nimi pracovat. Ten, kdo pracuje s počítačem, musí vybírat jen z toho, co počítač dokáže. Dítě, které tak nemůže rozvíjet v plné šíři svůj myšlenkový potenciál a fantazii se stává omezeným, nesvobodným, manipulovatelným a v konečném důsledku neschopným naplnit svoje poslání (Horák, 2005).

#### **5.4 Dítě a společnost**

*„Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti sociálně - kulturní je uvést dítě do společnosti ostatních lidí a do pravidel soužití s ostatními, uvést je do světa materiálních i duchovních hodnot, do světa kultury a umění, pomoci dítěti osvojit si potřebné dovednosti, návyky i postoje a umožnit mu aktivně se podílet na utváření společenské pohody ve svém sociálním prostředí“ (RVP PV, 2004, s. 23).*

Třetí rok je pro dítě rokem vstupu do světa společnosti. Díky sebeuvědomění a zvládnutí řady dovedností se osamostatňuje. Začíná projevovat zájem o jiné děti, navazuje s nimi kontakty a tak se pomalu odpoutává od svého egocentrického vnímání

světa. Je to zároveň nejvhodnější doba, aby se začlenilo do relativně stálého kolektivu vrstevníků a aby poznalo jinou než rodičovskou autoritu. To se děje příchodem do MŠ.

První, s čím se setkává, je vstřícnost či nevstřícnost při jeho adaptaci na nové prostředí. RVP požaduje ve vzdělávací nabídce „*aktivita vhodná pro přirozenou adaptaci...*“ (RVP PV, 2000, s. 24). Co se týká aktivit, které napomáhají dobré adaptaci, nejsou ve waldorfských školkách daná žádná pravidla, žádný schematický návod průběhu adaptace. V podstatě vše, co dítěti pomáhá a nenarušuje život třídní skupiny dětí, je dovoleno. Ve waldorfských MŠ je důležité, aby adaptace trvala dostatečně dlouho a proběhla tak podle individuálních potřeb dítěte.

K začlenění dítěte do společenství napomáhají jasná, pro dítě pochopitelná a proveditelná pravidla. Tato pravidla pokud možno vyplývají z každodenních kontaktů v MŠ a dítě je následuje nápodobou. Je-li porušeno pravidlo dítětem nebo skupinou dětí, vždy je na místě nejprve hledat příčinu ve špatném vzoru dospělého chování a chování korigovat. Tam, kde pravidlo poruší svévolně dítě, učitelka využívá k nápravě příběh, verše a vyprávění, ve kterých je obrazně problém popsán. Dítě, kterého se problém týká, obvykle vycítí, že se jedná o něho, pro ostatní je vyprávění připomenutím pravidla. Tímto způsobem může být dítě osloveno taktně, aniž by bylo poníženo pranýřováním za své chování. Tento způsob komunikace s dětmi se stává opravdovým uměním, ne každá učitelka ho dosahuje v uspokojivé míře, a všechny se mu musí stále znovu učit.

Waldorfská školka si váží a staví na dobrých vztazích s rodiči. Školka má být doplňkem výchovy v rodině, je tedy nasnadě, že rodiče hrají pro děti i učitelku důležitou roli a to od každodenního kontaktu při předávání dítěte až k specifickým formám začlenění se. Rodiče se účastní pravidelně slavností, které ve školce probíhají. Rodiče mohou přijít se svým dítětem do třídy, prohlédnout si, co vytvořilo, dokončit s ním započatou hru. Rodiče se mohou účastnit návštěv ve třídě také jako pomocníci učitelky, „opraváři“, mohou dětem předat svoje zkušenosti ze zaměstnání nebo je naučit dovednosti, které učitelka neovládá. Děti zároveň poznávají své rodiče v jiných rolích, mohou být na své rodiče hrdí, učí se pravidlům společenského kontaktu a komunikace, poznávají, jak cenná je dobře fungující rodina, jak důležité jsou dobré vztahy mezi rodinou a jinými společenskými strukturami.

Seznamování s rozmanitými kulturami, tradicemi a zvyky běžnými v jiném kulturním prostředí se dítě může setkat ve waldorfské školce díky tomu, že ji často vyhledávají

příslušníci z různých kulturních okruhů. Tato výhoda se projevuje v tom, že se děti nenásilně seznamují s jinými sociokulturními zvyklostmi a odlišnostmi a zároveň poznávají, že mohou navazovat přátelství i přes tuto odlišnost v chování. Tyto zkušenosti nejsou dětem zprostředkovány abstraktně, intelektuálním poznáváním, ale jsou založeny na přímých zážitcích a poskytují dítěti srozumitelně praktické ukázky životních souvislostí (RVP PV, 2004).

## **5.5 Dítě a svět**

*„Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v environmentální oblasti je založit u dítěte elementární povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí - počínaje nejbližším okolím a konče globálními problémy celosvětového dosahu - a vytvořit elementární základy pro otevřený a odpovědný postoj dítěte k životnímu prostředí“ (RVP PV, 2004, s. 26).*

Člověk je v pojetí waldorfské pedagogiky součástí přírody a řádu vesmíru, který nás obklopuje. Učitelky vědomě vycházejí z reálných přírodních dějů a pro dítě běžných a tedy pochopitelných situací, které z přírodního dění vycházejí, aby právě tuto skutečnost děti prožily, následně jí porozuměly a později se podle ní zachovaly.

Děti například chodí na procházky za každého počasí, pokud to není zdraví ohrožující. Za deště, větru, chladu nebo žáru slunce zažívají libé i nelibé pocity a získávají zkušenost, že se musí podřídit povětrnostním podmínkám, chtějí-li se cítit dobře, být v bezpečí a zůstat zdravé.

Bývá dobrým zvykem, že děti se starají o nějaké zvíře nebo jsou přítomny tomu, že dospělí mají na starost zvířectvo nebo kus zahrady a pole. Už jen zkušenost s tím, že zbytky jídla se dávají zvířatům a že plevel se zužitkuje na tvorbu kompostu, učí děti, že jeden závisíme na druhém a že jeden může být nápomocen druhému: rostliny jsou užitečné pro lidi a zvířata, zvířata slouží lidem i rostlinám a lidé jsou potřební pro zvířata i rostliny. V našich podmínkách jen málokterá školka má možnost vidět biodynamické hospodářství, jehož principy jsou postaveny na stejných základech jako waldorfské školství, a mít z jeho pěstitelských výsledků užitek.

Waldorfské školky jsou obvykle v svém blízkém okolí dobře známy. Je to tím, že se vědomě snaží o začlenění do blízkého okolí a to v různých oblastech: děti jsou vedeny při vycházkách k poznání okolí školky, dopravní situace, obchodů, úřadů a institucí

v okolí školky, navštěvují prodavače a sousedy s koledou nebo přáními k svátkům, pomáhají při jarním úklidu v ulici, pravidelně navštěvují staré a nemocné v okolí.

Tam, kde děti nemají možnost poznat větší spektrum ekosystémů, vyjíždějí celé třídy do „školek v přírodě“. Zde je to pravé prostředí pro seznamování se s duší přírody a kde na sebe mohou děti nechat přírodu působit. V předškolním období v souladu s magickým vnímáním světa je pro děti přirozené, že strom a studánka mají svoji vílu, která jim nedá zahynout, že skřítkci sbírají pod zemí vodu, splétají z ní praménky a těm potom razí cestu na zemský povrch nebo že společenství včel je království, kterému nechybí královna se spoustou služebnic a strážců. V příbězích se potom tyto bytosti setkávají s lidmi, učí je, jak se chovat k přírodě a odměňují je za jejich pomoc a dobrotu. Tak v dětské mysli vzniká povědomí o jednotě mezi člověkem a přírodou. Celotýdenní hra na skřítky se pak stává ekologicky motivovanou hrou aktivitou, jak ji označuje RVP PV.

Posledně dvě uvedené oblasti především, ale vlastně všechny oblasti, o kterých jsem až dosud pojednávala, nacházejí syntézu v činnostech pro waldorfské školky typických a to jsou slavnosti.

Slavnosti jsou společenské události v životě waldorfské MŠ, při kterých se setkávají děti, rodiče a učitelé a společně prožívají určitý mezník v životě školního společenství. Slavností končí jedno a začíná druhé období. Slavnosti přicházejí asi jednou za měsíc a po roce se znovu opakují. Jejich obsah je v našich kulturních podmínkách dán dvěma důležitými skutečnostmi. První skutečností je dění v přírodě: každoročně se střídají roční období tak, jak naše planeta putuje od Slunce a zase se k němu vrací. Druhou skutečností jsou společenské události, které z přírodního dění vycházejí a reflektují přírodní děje na společenské úrovni. Jinými slovy můžeme říct, že ve slavnostech se objevují prvky vycházející z dávných pohanských slavností, které mají svůj základ v přírodních dějích a prvky křesťanské, které danou přírodní událost popisují duchovními obrazy typickými pro naši kulturu. Tak se ve slavnostech dítě může setkat s materiálním i duchovním světem jako se dvěma stranami jedné mince a prožít skutečnost plně, celostně. Je třeba dodat, že v jiných kulturách (např. židovské nebo arabské) vytváří podstatu slavností skutečnosti, které respektují kulturu a myšlenkové základy dané společnosti ([www.ein-bustan.org](http://www.ein-bustan.org)).

První slavností je v našich waldorfských školkách na konci září Svatováclavská, v německy mluvících zemích Michaelská slavnost, slavnost vrcholícího podzimu.

Z pohanského hlediska se jedná o oslavu podzimní rovnodennosti. V přírodě se zakončuje sklizeň - to nejlepší, co příroda poskytla a co lidé s její pomocí vypěstovali je dáno lidem k potřebě. Děti sbírají podzimní plody, část uchovávají na zimu, z části připravují za pomoci dospělých hostinu: na stole je plno ovoce a zeleniny a pokrmů z nich, nechybí chléb upečený dětmi z vlastnoručně vypěstovaného a zpracovaného obilí. Pečení chleba patří ke každodenním činnostem dětí v MŠ včetně mletí mouky a zadělávání těsta, takže ho děti dobře ovládají. Děti při hostině prožívají, že mají dostatek, že je o ně postaráno, nic jim nechybí. Křesťanský rozměr slavnosti předjímají svátky mučedníka Václava a archanděla Michaela. Děti znají z vyprávění legendy o obou těchto postavách, které se stávají symbolem odvahy a statečnosti a při slavnosti jejich obsah dramatizují nebo se samy stávají účastníky hry, ve které mají dokázat svoji odvalu a statečnost. Ze slavnosti si odnášejí nejen vědomí hojnosti v materiální oblasti, ale také přetrvávající pocit, že jsou statečné a zvládnou úkoly budoucího období.

Další období je přechodem podzimu v zimu a je zakončeno další slavností, Martinskou (příloha č. 7.1). V období před ní ubývá světla, opadalo listí, ptáci odletěli a venku je chladno. Děti ve waldorfských MŠ prožívají období se skřítky, kteří žijí pod zemí, kde si svítí svými lucerničkami a kde přečkávají nepřízeň počasí, stejně jako lidé, kteří pobývají stále více v teple a světle svých domovů. Tato nálada v přírodě je východiskem k prožívání příběhu o Martinovi, který se přes chlad a nepřízeň počasí podělil o plášť s chudákem. Děti příběh prožívají ve vyprávění nebo v dramatizaci, hrají ho samy nebo mají možnost shlédnout představení nastudované svými rodiči, často přijíždí jezdec na opravdovém koni. Děti pečou za pomoci učitelek a ochotných rodičů Martinské rohlíčky, symboly podkov Martina koně, o které se potom na slavnosti po Martinově vzoru dělí s ostatními. Prožitím nálady příběhu a jeho děje v sobě probouzejí soucit s potřebnými a chuť dělit se s nimi.

Po této slavnosti ještě doznívá a prohlubuje se nálada přírody, která již téměř spí. Utichají práce na poli a v lese, lidé tráví většinu času společně doma a uvědomují si, že k sobě mají blíže než kdy jindy, otvírají si srdce v očekávání něčeho nového. Do této nálady přichází celé období očekávání, advent, který našel duchovní vyjádření v očekávání narození spasitele. Na počátku tohoto období přichází další slavnost, Adventní (příloha č. 7.2).



Děti vyrábí adventní věnec, připravují jehličnaté větvičky, vyrábí svícny z jablíček, zpívají adventní písně. Z větví potom učitelky a rodiče sestaví spirálu, v jejímž centru hoří svíce. Děti si za zvuku adventních melodií jedno po druhém dojdou se svým svícínkem do středu spirály, odpálí svou svíčku od svíce centrální a vrací se zpět. Na zpáteční cestě svůj svícínek nechávají položený v libovolném místě spirály, aby jejich plamínek osvětloval cestu dalším dětem. Na konci průvodu září celá spirála množstvím světél. Děti při této slavnosti zažívají cestu do centra ke zdroji světla, od kterého zapalují své vlastní světlo, které pak svítí na cestu jiným. Tento obraz dává dětem jasný obraz o tom, jaký duchovní smysl má narození Ježíška. Zároveň poukazuje také na události v přírodě, které se blíží - narození Ježíška je situováno do období zimního slunovratu - od tohoto dne se bude den prodlužovat a náš život se začne obracet z nitra společenství zpět k přírodě.

Než si však něco takového uvědomíme, ještě prožijeme Vánoční slavnost, která je další slavností na cestě rokem. Advent se naplnil, čtyři adventní svíce jsou zapáleny a chystají se narozeniny Ježíška. K jejich oslavě si děti připravují dramatizaci příběhu o jeho narození tak, jak je popsán v evangeliích. Hrají ho rodičům, zpívají společně koledy, ochutnávají cukroví, které připravovaly jak děti ve školce, tak maminky doma, pouští lodičky ze skořápek, hází bačkorou, rozbalují drobné dárečky, které našly pod stromečkem a samy dávají dárky vlastnoručně vyrobené.

Po novém roce doznívá vánoční nálada slavností Tříkrálovou, která se již většinou odehrává jen v rámci MŠ bez přítomnosti rodičů. Děti převlečeny za tři krále prochází s koledou školku, blízké okolí anebo se příběh o klanění tří králů hraje jako divadelní představení. Tato slavnost ukončuje vánoční období.

Definitivní tečkou za zimním obdobím jsou Hromnice. V tomto období už mohou děti pozorovat opravdový přírůstek světla a přímo hmatatelně ho vyjadřují obvyklou činností tohoto času - vyráběním svíčky hromničky. Tato svíčka vzniká symbolicky - děti shromažďují zbytky svíček od Martinského období přes vánoce až do Hromnic. Všechny vosk pak roztaví a vyrobí z něho jednu svíci - z malých světýlek vzniká světlo velké, ze světél starých vzniká světlo nové. Dítě tak zažívá, jak soucit Martinské doby, láska vánoc a porozumění tříkrálového období dává člověku na prahu jara novou sílu a poskytuje mu ochranu.

Období od Tří králů až do postní doby je obdobím radosti a uvolněnosti a končí další slavností, Masopustní. Po temném zimním období se vrací slunce, probouzející se příroda přináší dětem spoustu nových zážitků, děti získávají po přestálých zimních nachlazeních a nemocech novou energii, jsou víc venku, jejich život se uvolňuje a naplňuje pohybem a radostí ze společenství. Děti běhají venku, hrají různé hry, tancují. K tomuto období patřilo přestrojování se do masek zvířat, což mělo zajistit hojnost a plodnost. Také děti si připravují masky zvířat, a spolu s maminkami a učitelkami pečou kulaté, žluté koblihy, symboly vracejícího se slunce.

Popeleční středou začíná velikonoční období končící oslavami Velikonoc a Jarní slavností. Před jarní slavností si děti připraví květináčky, obarví si je a naplní hlínou. V den slavnosti se sejdou se svými rodiči a slavnost může začít. Děti jedno po druhém vcházejí u dveří třídy do tunelu vytvořeného z tmavých látek a symbolizujícího cestu podzemím. Procházejí jím a uprostřed je čeká překvapení - Maminka Země, přestrojená učitelka či maminka, věnuje dítěti do květináčku několik zrníček obilí nebo semínek trávy. Dítě potom pokračuje dál, ke konci tunelu se cesta prosvětluje a dítě nakonec vychází do světlé a krásně vyzdobené třídy, která hraje všemi jarními barvami. Když postupně projdou tunelem všechny děti, shromáždí se ve třídě i s rodiči a společně zpívají jarní písničky. Další dny se starají o semínka v květináčích a pozorují, jak z hlíny postupně vyrůstá osení. Jarní slavnost je načasovaná tak, aby korespondovala s oslavami křesťanských velikonoc. Děti vidí na vlastní oči skutečné přírodní děje a zároveň mohou v obraze semínka, jeho pohřbení v hlíně květináčku a následném ožítí v podobě osení zažívat duchovní náladu Velikonoc - smrt a zmrtvýchvstání, proměnu starého v nové (Bejšáková, 2002).

Další období zahrnuje vrchol jara a jeho přechod do léta a končí Letnicemi, které se ve waldorfských školkách oslavují různými způsoby. V zimě se zdálo, že život zahynul, země byla promrzlá, pokrytá sněhem, semena byla pohřbena v zemi, jaro však probudilo spící zemi, ta se zazelenala a rozkvetla. Teď je třeba, aby země vydala plody. K tomu potřebuje Slunce, jeho fyzickou přítomnost a maximální sílu, a to se děje v právě vrcholícím létu. Slunce svým žářem spálí vše nepotřebné, přežije jen to, co je ryzí a čisté. Ve waldorfských školkách se v tomto období slaví slavnost Otvírání studánek (příloha č. 7.3). Děti se vypravují k blízké studánce, kterou po zimě čistí, aby voda v ní byla zase čistá a pitná. Tento obřad dětem symbolizuje očistu vlastní duše od všeho nečistého, aby v nich zůstala jen ryzí oživující voda, která odolá žáru pálicího

slunce. Děti se ke studánce vypravují jako Královničky a Králové, u studánky je čeká Studánková víla, která se o studánku stará a je její duší. Dětem děkuje a slibuje jim, že voda ze studánky dá vyrůst čarodějným léčivým bylinkám, pro které si děti přicházejí o několik týdnů později, kdy slaví další slavnost.

Tou je poslední slavnost ve školním roce, slavnost Svatojánská. Probíhá v době letního slunovratu, kdy den je nejdelší v roce, tvořivé síly Slunce jsou ve svém vrcholu, víc síly už slunce rostlinám a plodům nedá, než v tento výjimečný den. V podvečer slavnosti se děti scházejí s rodiči u školky a rozcházejí se do okolí školky, aby na loukách natrhaly devatero bylinek, které mají léčivé schopnosti. Bylinky přinášejí do školky, z části uvaří čaj, který všichni pijí, část usuší na zimu nebo zašijí do připravených polštářků nebo pytlíčků, aby provoněly domácí prostředí a dětem se s nimi dobře spalo. Na školní zahradě se potom obvykle rozdělá oheň, symbol žhnoucího slunce. Někdy je Svatojánská slavnost spojena s loučením se s předškoláky - zraje nejen příroda, ale s ní i děti. Ne náhodou je toto období spojeno s uznáním dítěte jako zralého jedince schopného začít novou etapu svého života ve škole. Svatojánský oheň, který mají předškoláci možnost prožít od zapálení až do uhasnutí, protože pak často přespávají na zahradě ve stanech, jim dává energii budoucí roli zvládnout na jedničku. Ve svatojánském ohni můžeme vnímat dozvuky letničních plamenů a tento prožitek nás dospělých může dětem pomoci ještě zasvěceněji prožít příchod nové životní role.

Svátky a slavnosti v komplexu s činnostmi nabízenými dětem v celém období, které slavnosti předchází, jsou jedním z nejlépe přijímaných událostí ve waldorfských školách a to dětmi i dospělými. Každá slavnost s příslušným obdobím, je vlastně integrovaným blokem, který v sobě zahrnuje - integruje všechny vzdělávací oblasti. Nabízí vzdělávací obsah v celé šíři a v přirozených souvislostech, vazbách a vztazích. Vychází ze života dítěte, je podána pro dítě pochopitelným způsobem a smysluplně, zajímavě a užitečně, nabízí mu hluboký prožitek a umožní mu získání všeho, co je důležité pro rozvoj klíčových kompetencí u dětí (RVP PV, 2004).

## **Praktická část:**

### **6 Moje zkušenosti s uplatňováním waldorfských činností v běžné třídě mateřské školy**

Waldorfské prvky jsem uplatňovala ve dvou různých třídách. První třída byla třída „Kotátek“ ve sloučené 5 ti třídní MŠ. ŠVP této mateřské školy byl rozdělen do témat motivovaných ročními obdobími a svátky, což korespondovalo s waldorfským pojetím průběhu roku. Školka byla ve velmi pěkném prostředí, rozlehlá školní zahrada byla bývalým lesoparkem se vzrostlými stromy, terénními nerovnostmi, s výhledem na řeku, která protékala městem a záhonky s květinami, o které se staraly učitelky a tento prostor umožňoval dětem svobodný a mnohostranný pohyb včetně bezprostředního prožívání všech ročních dob s přírodou. Druhá třída byla třída „Pusinek“, třída logopedická, v městské pětitřídní školce. ŠVP této školky byl motivován pohádkami, ve školce se dbalo na výtvarné činnosti různého druhu a protože v této třídě byli šikovní předškoláci, výtvarné techniky se nám dařily. Obě třídy měly heterogenní složení dětí.

V obou třídách jsem při zařazování waldorfských prvků postupovala stejně: nejprve jsem našla v ŠVP cíle, témata a činnosti, které korespondovaly s waldorfským přístupem a program doplňovaly a obohacovaly tj. umělecké činnosti, důraz na slavení vánoc, velikonoce a dalších svátků, přednostní práce s přírodninami, minimálně audiovizuální techniky. Potom jsem našla ty činnosti, na které měli ostatní dospělí (kolegyně, kuchařka, uklízečka) s jiným přístupem k dětem co nejmenší vliv např. uspávání dětí, navozené aktivity před a po svačině, komunitní kruh. Dále jsem si ujasnila, kterým waldorfským aktivitám věřím, chápu jejich smysl a umím s nimi pracovat. Nakonec nezbývalo, než mít na paměti hlavní potřeby předškolních dětí z hlediska waldorfské pedagogiky - a pustit se do práce.

#### **6.1 Použité waldorfské činnosti**

1 Skřítkci - do třídy „Kotátek“ jsem ušila Skřítku Klubíčka, ve třídě „Pusinek“ jsem používala prstovou loutku Skřítku Pusinky. Každé ráno jsme skřítku probudili, každé dítě se s ním pozdravilo a podle svých potřeb navázalo kontakt, slovní nebo mimoslovní. Tento rituál pomáhal všem začlenit se do kolektivu ostatních dětí, dovolil dětem prožít, že jsou součástí třídy, zároveň je učil čekat a respektovat, že také druhý

má své místo a čas, který patří jen jemu. Skřítkci byli stále přítomni ve třídě a věděli o všem, co se ve třídě po celý den dělo. S dětmi jsme sice o skřítkově přítomnosti nemluvili, ale děti více či méně vnímaly jeho bdící přítomnost (příloha č. 7.4).

2 Roční stoly - v obou třídách jsem zvolila jednu nízkou skříňku za místo, kde se v alegorické podobě odehrávalo to, co děti mohly vidět v přírodě - na jaře tu byla Maminka Země, která budila Kořenové děti a chystala je na cestu na zem, v zimě tu kralovala Paní Zima, poletovaly vločky a postávali sněhuláci. V době adventu se roční stůl změnil v adventní kalendář (příloha č. 7.5), po kterém k Betlému putovali Josef s Marií a cestou je doprovázelo všechno stvoření - křišťály, keře a stromy, ovečky, pastýři a králové. Děti roční stoly doplňovaly přírodninami, které si přinášely z vycházek, a tak Skřítkům Podzimníčkům přibývaly na stole různobarevné listy, ovoce, zelenina i lesní plody. Kromě pokládání přírodnin si děti s postavami na ročních stolech nehrály, respektovaly je jako trochu tajemný svébytný svět.

3 Usínání - upravila jsem si jednu z ložnic tak, aby v ní děti měly pocit klidu - modré závěsy, látková dekorace na stěně také v tmavě modré s hvězdami, solná lampa, která svítila během odpočinku. Na ložnici jsme zavedli malé rituály - bačkůrky spaly za dveřmi, hlasitá mluva tam zůstala s nimi, během svlékání hrála pentatonická flétna, písnička vítala Skřítku Pohádku - prstovou loutku, kterou jsem ušila - aby dětem přinesl pohádkový příběh a písnička ho provázela zase zpět do postýlky, stejně jako děti, které jsem po pohádce obešla s ukolébavkou, každé dítě oslovila jménem a zabalila ho do pokrývky. Během odpočinku jsem se sama snažila, pokud to okolnosti umožňovaly, být v klidu nebo dělat jen klidné činnosti - čtení, písemná příprava zaměstnání apod. (příloha č. 7.6).

4 Prstové hry - protože režim vydávání jídla znamenal pro děti z „Pusinek“ poměrně dlouhé čekání na druhý chod, zařazovali jsme v této době pravidelně prstové hry, které děti zklidňovaly, nutily je soustředit se, a tak vyplnily smysluplně čas bez jídla. Ze stejného důvodu, tedy kvůli zklidnění, jsem je zařazovala i ve třídě „Koťátek“ před jídlem.

5 Kreslení voskovými bločky - jejich použití vyplynulo z potřeby ve třídě „Pusinek“, kde většina dětí byla více jak 5 ti letá a ke kreslení již používala trojhranné pastelky. Nejmladší chlapec neměl o výtvarný projev zájem, nedařil se mu a stresoval ho. Proto jsem mu přednostně před ostatními dětmi dovolovala kreslit bločky - tato výlučnost

způsobila, že si sedal ke kreslení ochotně a práce ho těšila, protože se brzy naučil používat plochu bločku a tak byl s obrázkem rychle hotový. Bločky využívaly i starší děti, ale nejraději s nimi pracovaly děti 3 - 4 leté, se kterými byla naše třída občas spojena (příloha č. 7.7).

6 Malování akvarelovými barvami - byla to oblíbená činnost dětí všech věkových kategorií. Bavilo je pozorovat pohyb barev na vlhkém papíře a rády s barvami experimentovaly, míchaly je a nanášely v plochách. Práce s barvou měla na děti ze speciální logopedické třídy terapeutický účinek - zklidňovala psychomotoricky neklidné děti (příloha č. 7.8).

7 Pečení - do programu jsem ráda a poměrně často zařazovala práci s těstem, nejčastěji kynutým, které se stalo pro děti modelovací hmotou, která je příjemná na dotyk, klade přiměřený odpor při zpracování, umožňuje použít fantazii a zručnost při tvoření různých fantastických i reálných tvarů, při jejich zdobení kořením nebo stříhání a nastříhování. Jejich natírání rozšlehaným vejcem, kladení na plech, odnášení do kuchyně a čekání na výsledek bylo vždycky dobou plnou radosti (příloha č. 7.9).

8 Přírodniny a suroviny jako hračky - do třídy jsme nasbírali, umyli a osušili různé přírodniny - šišky, ořechy, klacíky, kůru. Doplnili jsme je odstřížky látek různých velikostí, papíry různého druhu, spředenou i nespředenou vlnou a dalším přírodním materiálem a roztřídili vše do košíků a krabic, aby je pak děti mohly využívat ke hře.

9 Hračky - před vánoce jsem se snažila prosadit nákup dřevěných hraček, esteticky a funkčně provedených, které jsou opravitelné a které svým vzhledem a funkcí odpovídají skutečnosti. Pod stromečkem děti našly také stany, které umožňovaly zvýšit místo pro soukromé prožívání her dětí.

10 Audiovizuální prostředky - ze třídy „Koťátek“ jsem odstranila televizor a dětem jsem nenabízela návštěvu sousední třídy za účelem zhlédnutí pohádek v televizi. Zabránit instalaci PC ve třídě „Koťátek“ se mi však nepodařilo. Ve třídě „Pusinek“ jsem tento problém řešit nemusela, vedení školky nebylo nakloněno tomu, aby děti sledovaly ve školce televizi a učili se na počítači podle výukových programů.

## **6.2 Hodnocení využívání waldorfských činností v běžné třídě MŠ**

Všechny činnosti byly dětmi přijaty. Velký úspěch měl rituál před spánkem s pentatonickou hudbou, popěvky, Skřítkem Pohádkou, ukolébavkou a balením do příkrývek. Skřítek v ranním kruhu si postupně získal i ty děti, které byly nesmělé, i ty, které nevydržely sedět a čekat, až na ně přijde řada a neměly téměř žádnou schopnost zařadit se mezi ostatní - nakonec přece jen počkaly, až k nim Skřítek přijde, aby mu mohly sdělit, co měly na srdci. Velmi oblíbené byly prstové hry, zklidňující rituály před a mezi jídly. Vítané bylo také malování do vlhkého podkladu, které mělo téměř terapeutický účinek, i neklidné a nepřízpůsobivé děti chtěly malovat déle, než dovozoval čas a množství dětí ve třídě. Odstranění televizoru ze třídy děti téměř nepostřehly a samy daly přednost hře s hračkami před nabídkou jít se dívat na televizi do sousední třídy. Práce s těstem všechny velmi bavila a často chtěly tvarovat a péct pro celou svoji rodinu. Když se na stolečku objevily voskové bločky ke kreslení, většina malých dětí se ochotně pouštěla do práce. Náročné bylo pro děti tkaní, ale jen do té doby, než přišly na jeho princip - potom pro ně bylo obtížné se od práce odtrhnout. Roční stoly děti přitahovaly a některé si „tajně“ chodily na figurky sáhnout.

Negativem mých snah bylo, že se do činností nezapojily moje kolegyně a že použití waldorfských činností bylo víceméně izolovanými činnostmi bez pravidelnosti, větší souvislosti s jinými aktivitami a že celkové zaměření vzdělávacího a výchovného procesu v mateřských školách, organizační a prostorové uspořádání tříd a také moje nezkušenost v práci s dětmi mi neumožňovaly být více ponořena do práce se třídou.

## **6.3 Další možné aktivity inspirované waldorfskou pedagogikou v běžné třídě**

Je toho mnoho z waldorfské pedagogiky, čím by se mohla dál rozvíjet práce v běžné MŠ. Můžeme začít například prostředím - pracovat na tom, aby děti byly obklopeny jen přírodními materiály, nepoužívaly se agresivní barvy, zařazovalo se víc růžové, typické barvy pro předškolní období. Do TVP bychom mohli zařadit některý z waldorfských bloků ukončený slavností, například Martinskou, Adventní nebo Jarní. Dále by se mohlo využívat víc přírodních materiálů při pracovních činnostech – modelovat voskem, pracovat se dřevem, filcovat. Zlepšit spolupráci s rodiči - setkávat se, vyrábět dětem hračky, povídat si o výchově dětí. Lépe spolupracovat s kolegyní - pravidelně se věnovat jednomu dítěti a víc se seznamovat s waldorfskými principy, navštívit přednášku nebo seminář s tematikou předškolního věku. Větší spolupráce s kuchyní -

diskuse o složení stravy, respekt k individuálním potřebám, ke zdraví, přijímání a odmítání stravy v souladu s rodinnými stravovacími návyky. Postupně zařazovat do denního programu dětí běžné aktivity, které se týkají nejen sebeobsluhy - prostírat, servírovat, utírat nádobí, ale tvoří nutnou součást každého dne - příprava stravy, úklid, třídění a vynášení odpadků, starost o prádlo, tedy všechno, co vede k přirozeným návykům každého člověka. Samozřejmě je třeba pracovat na sobě samé - na své bdělosti, pozitivě, klidu, uměleckosti, opravdovosti, pravdivosti, schopnosti vhodně komunikovat a mnoha dalších schopnostech.



## **7 Praktické zkušenosti ve třídě běžné MŠ pracující na principech waldorfské pedagogiky**

Na principech waldorfské pedagogiky pracují v naší republice některé třídy běžných MŠ. Jednou z nich je třída Sedmikráska v MŠ v Příbrami.

### **7.1 Charakteristika mateřské školy a jejího školního vzdělávacího programu**

MŠ leží v klidné části starého města Příbram. Školka je orientovaná na skauting a má zájem o aktivity v přírodě. Ve školce jsou čtyři heterogenní třídy, z toho jedna pracující na principech waldorfské pedagogiky.

ŠVP je rozdělen do dílčích vzdělávacích cílů dle ročních období. Dále je rozčleněn na pět vzdělávacích oblastí podle RVP PV. Každá oblast má ve znaku strom jedné barvy. Strom jako symbol byl zvolen z důvodu zaměření školy na přírodu. Modrý strom symbolizuje nebe, vodu a vzduch - tedy oblast biologickou, ve vzdělávacích oblastech označenou jako Dítě a jeho tělo. Strom žlutý je symbolem slunce, které ovlivňuje naši psychiku, tedy oblasti Dítě a jeho psychika. Červená barva třetího stromu je výrazem lásky, pochopení, láskyplných vztahů a přátelství, tedy oblasti nazvané Dítě a ten druhý. Bílá barva stromu značí barvu slavnosti a slavnostního oblečení a je symbolem oblasti Dítě a společnost. Zelený strom značí samotnou přírodu, Dítě a svět. Toto zaměření ŠVP dává dobré předpoklady a rámec pro včlenění waldorfsky pojatého přístupu k dětem v alternativní třídě školky.

### **7.2 Charakteristika třídy Sedmikráska**

Třída „Sedmikráska“ vznikla v září 2005 z podnětu rodičů a rozšiřuje nabídku MŠ o alternativní způsob vzdělávání, který je rodiči oceňován především pro svůj celostní přístup k člověku. Třída volně navazuje na rodinné centrum „Poupátko“, které již několik let existuje při waldorfské škole v Příbrami. Waldorfská škola je v těsném kontaktu s waldorfskou třídou MŠ a umožňuje dětem přímou návaznost ve vzdělávání. Třídní program je tvořen pro heterogenní skupinu dětí, vychází z přirozeného rytmu ročního koloběhu. Výrazným rysem práce třídy je rytmičnost a pravidelnost, s jakou se střídají jednotlivé denní i týdenní činnosti. V programu dne má své místo volná spontánní hra, hudebně - pohybové aktivity i různé umělecké a rukodělné činnosti. To vše doplňuje denně vyprávěná případně loutkami ilustrovaná pohádka. Společně

prožívané svátky roku bývají spojeny s malými slavnostmi, které naplňují potřebu dětí těšit se na sváteční chvíle, pomáhají orientovat se v čase a souvislostech. Materiály, které jsou ve třídě použity, jsou výhradně přirozeného původu. Mnohé hračky vyrobili žáci waldorfské školy, učitelky a rodiče dětí. Spolupráce dětí a učitelek s rodiči je velmi blízká, intenzivní a oboustranně prospěšná. Učitelky se střídají v ranních a odpoledních směnách vždy po čtrnácti dnech.

### **7.3 Třídní vzdělávací program v Sedmikrásce**

TVP je uspořádán do integrovaných bloků. Každý integrovaný blok vychází z dění v přírodě a zachycuje také společenské zvyklosti, které se k tomuto období vztahují. Témata jednotlivých integrovaných bloků jsou: Dožínky a zvykání na školku, Michaelské období, Martinské období, Advenní období, Vánoce, Tříkrálové období, Masopust, Předjaří a Velikonoce, Jarní období, Svatojánský čas. Každé období trvá přibližně čtyři týdny.

#### **7.3.1 Příklad jednoho integrovaného bloku s nabízenými činnostmi**

V této části práce je prezentována převzatá a upravená část TVP třídy Sedmikráska, který mi paní učitelky poskytly. V době zpracování této kapitoly bakalářské práce probíhal právě integrovaný blok s názvem Masopust.

Hlavním cílem tohoto bloku je zprostředkovat dětem radost z toho, že jsou na světě. Všechny činnosti jsou vedeny rytmicky tak, aby posilovaly životní síly dětí a probouzely v nich chuť do života. Paní učitelky dětem nabízejí tyto činnosti:

Zpěv písniček - *Když jsem já sloužil, Fučí, skučí meluzína v komíně, Masopust držíme, Nestarej se ženo má.*

Zpívání s pohybem - rozlišování pohybem vysokých a nízkých tónů, prožívání jejich odlišné kvality.

Masopustní zvyky, žertovná říkadla - *Jemine, domine*

Pohybové hry - *Šili ševci šili boty* - jedná se o kruhovou hru, která umožňuje zážitek společenství i individuality, zároveň se děti zobrazováním řemesla učí přesným pohybům, koordinaci pohybů navzájem a jejich sladění se zpěvem.

*Skákej medvěde* - děti procvičují skoky snožmo, podupy a dupání, uvědomují si svoje tělo, vnímají prožitky.

Hra s hedvábnými šátky - děti získávají zkušenosti s prostorem, zažívají souhru s druhými, učí se ukázněnosti i schopnosti prosadit se, když se pohybují prostorem, vyhledávají se, tančí spolu jako víly, vložky, vítr.

#### Logopedická cvičení a prstové hry

*Mařenka s Jiřinkou* - děti procvičují Ř a doplňují pohyby prstů.

*Šneček* - jemné doteky na hřbetu ruky, prstech a dlani, mají zjemňující účinek na smysly dětí a stimulují konečky prstů.

*Odkud ten náš holub letí* - rytmická řeč rytmizuje dech a nezatěžuje nadměrně paměť dětí.

Pohádky - *Bělinka a Růženka* - o různých dívkách, které patří k sobě, o ochotě, pracovitosti, laskavosti, o tom, že na odměnu je někdy třeba čekat.

*Otesánek* - o tom, že chceme-li moc, nemáme nic.

Kreslení - tematicky volná kresba voskovými bločky, předškoláci mohou používat voskovou tyčinku nebo silnou pastelku.

Modelování - zvířátek z *včelího vosku* - jde o to vytvořit co nejjemnější voskový plátek a z *těsta* - preclíky, pletence, apod...

Malování - děti nanášejí modrou barvu na vlhký papír a pozorují, co se s barvou děje, jsou vedeny k soustředěné práci a k přípravě pomůcek i k jejich úklidu.

Ruční práce - výroba masek na masopustní karneval a zdobení třídy na masopustní slavnost.

Hry venku, výlety - objevování nových míst v okolí školky, dodržování pravidel bezpečnosti v silničním provozu, vytváření stavem se sněhem, překonávání terénních překážek.

Předškoláci se chystají do školy - stříhání papírových ozdob, kreslení silnými pastelkami, pomoc mladším kamarádům, osamostatňování se v drobných činnostech, nové role pomocníků učitelky ve třídě stříháme papírové ozdoby.

Setkání s rodiči - se týká otázek výchovy a různých vlivů na dítě.

### **7.3.2 Konkrétní vzdělávací nabídka v třídním vzdělávacím programu Sedmikráska**

Vzdělávací nabídka, tedy praktické činnosti nebo příležitosti, které učitelka dětem nabízí a které jsou pro přehlednost v rámcovém programu pro mateřské školy rozloženy do pěti vzdělávacích oblastí, je pro školku pracující na waldorfských principech typická. Najdeme v ní činnosti, které dokonale splňují požadavek RVP PV: „...realizovat samostatně jednotlivé (rozumí se vzdělávací) oblasti by bylo umělé, nereálné a nepřijatelné. Naopak, čím úplnější a dokonalejší bude propojení všech oblastí vzdělávání, ..., tím bude vzdělávání přirozenější, účinnější a hodnotnější“ (RVP PV, 2004, s. 13).

Připomeňme jednotlivé vzdělávací oblasti, jak je specifikuje RVP PV (v Sedmikrásce mají z praktických důvodů oblast 4 a 5 spojenou v jednu viz d):

- a) Dítě a jeho tělo
- b) Dítě a jeho psychika
- c) Dítě a ten druhý
- d) Dítě a společnost a svět

### **Jednotlivé činnosti a příležitosti v Sedmikrásce**

#### **Ranní kruh**

Ranní kruh obsahuje pohybové, hudebně pohybové aktivity, hry, prstové hry, eurytmické prvky.

U dětí v jednotlivých oblastech rozvíjíme, podporujeme a posilujeme:

- a) Pohybové schopnosti a dovednosti v oblasti jemné i hrubé motoriky, celkový zdravý růst a vývoj, vnímání a poznávání pomocí všech smyslů, fyzickou i psychickou

zdatnost, péči o své zdraví i o zdraví ostatních, vytváření návyků, tělesné i duševní zdraví dětí, volný a přirozený pohyb, cit pro míru a řád věcí, pro rytmus.

b) Řečové schopnosti a jazykové dovednosti, výslovnost, samostatný projev, vnímání rytmu, melodie a celkovou hudebnost, vnitřní postoje a motivy, schopnost nápodoby, fantazii, paměť a tvořivost, slovní zásobu, komunikaci, orientaci v čase a prostoru, vůli, vytrvalost, schopnost překonávání překážek, sebeovládání, soustředěnost a pozornost.

c) Schopnost vnímat své pocity i pocity druhých, sociální vazby, komunikaci s okolím, vzájemné vztahy k dětem i k dospělým, prožívání individuality i společenství.

d) Soužití ve skupině, navazování vztahů, estetické vnímání, péči o své okolí a prostředí třídy, zdravý postoj a úctu ke světu a k životu.

## **Kresba**

Kreslíme voskovými bloky, předškoláci mají k dispozici silné trojhranné pastelky. Kresba je jedním z možných vyjadřovacích prostředků dětí, může sloužit i jako diagnostický prostředek - kresba naznačuje průběh duševního vývoje dítěte. Obrázky dětí nehodnotíme, abychom nenarušili smysl a podstatu kresby, coby volného a přirozeného vyjádření dětí. Neurčujeme její obsah, děti samy hovoří o svých obrázcích, nikdy se neptáme, co dítě nakreslilo.

Kresba u dětí rozvíjí, posiluje a vytváří:

a) Smyslové vnímání, dovednost a obratnost ruky, jemnou i hrubou motoriku, koordinaci, pohyb, střídání uvolnění s napětím, dítě aktivně zapojuje všechny složky osobnosti, soustředění, koncentraci.

b) Řečové dovednosti, slovní zásobu, komunikaci mezi dětmi, s dospělým, poznatky o různých oblastech života, děti vyjadřují své dojmy, zážitky i pocity, tvořivost, představivost, fantazii, možnost objevovat vlastníma rukama, vytvářet barevnou kompozici na papíře, schopnost koncentrace, vnímání barev, tvarů, forem, nálad a dějů na obrázku, různorodost a rozmanitost kresby, prostorovou orientaci, pojmy: plocha, hrana, linie, kontury, nahoře, dole, začátek, konec, vztah k barvám, jejich poznávání (barvy mají různé nálady, vlastnosti, různé působení na naše citové vnímání), citové prožitky, plnohodnotné procítění kresby, chuť tvořit, realizovat svá přání a pocity do obrázku.

c) Zážitky vlastní identity i společenství, seberealizaci i porozumění, respektování druhých.

d) Chápání a poznávání světa (pomocí kvalitních, opravdových a co nejpřesnějších smyslových zážitků zprostředkováváme dětem informace o světě), vnímání změn v přírodě (nálady jednotlivých ročních období).

### **Modelování**

Základními materiály při modelování je těsto a včelí vosk.

Práce s těstem a včelím voskem u dětí rozvíjí, podporuje a vytváří:

a) Jemnou i hrubou motoriku, koordinaci, pohyb, zdravý životní styl, sebeobsluhu, samostatnost, péči o pomůcky, manipulaci s jednoduchým náčiním (váleček, rádlko). Vnímání všemi smysly (pomocí prožitku děti vnímají vlastnosti a možnosti materiálu - tvárnost, formu, vůni, teplotu, barvu), možnost zažít všechny elementy - teplo, voda, vzduch, země.

b) Rozvoj řeči (činnost je doplňována říkankami a písněmi), schopnost komunikace (o výrobcích, prožitcích, pojmenováváme vlastnosti materiálu, pocity, tvary, barvy), schopnost nápodoby (děti vidí při práci dospělého, který tvoří se zájmem a soustředěním), vůli, schopnost překonávání překážek (práce s voskem vyžaduje větší trpělivost a vytrvalost, proces rozechřívání vosku v dlaních je zdlouhavější, než práce s plastelínou), soustředění, fantazii, tvořivost, možnost experimentace, vlastní, poznávací proces - smysl pro vnímání množství, velikost, váhu, tvar, strukturu materiálu, jeho vlastnosti, pochopení technologie výroby chleba (od zrna k chlebu), časovou i prostorovou orientaci (práce má svůj začátek, průběh i konec).

c) Sociální vztahy - tolerance, pomoc, spolupráce - z několika malých bochánků vytváříme jeden velký pecen, klidnou atmosféru při práci, respektování potřeb a přání druhých, vzájemné vztahy, cit pro přirozenost, míru a řád věcí (vše má svůj smysl, zažíváme proces dělení i spojování v celek).

d) Estetické vnímání, pozitivní vztah ke svému okolí, ke společenství, kladný vztah k přírodě, úctu k životu.

## Malba

Při malování se děti seznamují s barvami, nezobrazují však konkrétní předměty, ale prožívají svět barev a jejich vznik. Vyhýbáme se kontuře, která brání vzájemnému pronikání barev, způsobuje strnulost. Objevování a pozorování vede děti k iniciativě, uspokojuje přirozenou potřebu zkoumat, experimentovat. Dětem nabízíme pouze základní barvy, jejichž mícháním získávají děti samy zkušenost o vzniku barev. Obrázky nejsou hodnoceny ani srovnávány, tím nedochází k soutěživosti mezi dětmi, činnost konáme pro její obsah.

Malba u dětí podporuje, rozvíjí a vytváří:

- a) Činnost ruky, koordinaci pohybů, smyslové vnímání, jemnou i hrubou motoriku, osvojení techniky malby pomocí nápodoby, samostatnost a sebeobsluhu, jednoduchou obsluhu a pracovní činnosti, malba má také relaxační a odpočinkovou funkci, šetrné zacházení s barvami, poznávání charakteru barev (každá barva má odlišné působení - modrá - meditativní, žlutá - veselá, rozpínavá, energetická, červená - činná aktivní, probouzí touhu tvořit), vnímání různých nálad, které se za pomoci barev objevují na obrázcích, možnost experimentovat, zažívat vlastnosti vody, proměny, vývoj schopnosti soustředit se na práci, systematickosti a smysl pro řád, rozvoj vůle a citového vnímání, radost z činnosti.
- c) Společná činnost umožňuje dětem kultivovat vzájemnou komunikaci, navazování vztahů, vytváření sociálních postojů, možnost zažít individualitu i společenství, vnímání, pochopení a respektování potřeb druhých.
- d) Pozitivní vztah k výtvarným činnostem, estetické vnímání, péči o své okolí, prostředí třídy, zapojení do přípravy a úklidu, pozitivní vztah k umění a kultuře, úctu k práci druhých, schopnost spolupracovat, podílet se na společné činnosti.

## **Stolování**

Stolování není jen pouhou „mezičinností“, ale neoddělitelnou a plnohodnotnou součástí denního rytmu, který je velmi posilující a blahodárný. Dítě vnímá každý okamžik a je plně napojeno na dění kolem sebe, vnímá život všemi smysly, celou bytostí.

Při stolování přirozenou formou posilujeme a rozvíjíme tyto kompetence:

a) Vědomé spojení s vlastní tělesností, koordinaci pohybů, vnímání a zkoumání všemi smysly (také smysl pro teplo, pohyb a rovnováhu, životní smysl), jemnou i hrubou motoriku (držení lžice, příboru), manipulační schopnosti, samostatnost, sebeobsluhu, pečujeme o budoucí zdravý životní styl a návyky (klidné, neuspěchané stolování, příjemně strávený společný čas u stolu), společná průpověď jako přání před jídlem, hygienické návyky, péči o sebe a svůj jídelní prostor.

b) Vůli a schopnost překonávat překážky, trpělivost (vyčkáme na posledního, až dojí, průpověď - soustředění, schopnost nápodoby - dítě přirozeně napodobuje dospělého, jeho způsob stolování, klid u jídla, do detailu např. i držení příboru apod.). Je nutné, aby byl pedagog dobrým vzorem k nápodobě, měl dobré komunikační a řečové dovednosti, rozvoj řeči (neverbální komunikace, slovní zásoba, mimika a pohyblivost jazyka), paměť, prostorovou orientaci, matematické představy, např. početní pojmy, přiřazování (rozdávání talířů, přiřazování lžic, apod.).

c) Navazování vztahů, pocit sounáležitosti, partnerství, sociální cítění, pomoc druhým, schopnost řešení různých situací (vylité pití, apod.), schopnost vytvářet pozitivní vztahy k okolí, estetické vnímání (úprava stolu, prostření, úklid stolu), schopnost spolupracovat, naslouchat druhým.

d) Péči o své okolí, společný prostor, povědomí o kulturních a společenských postojích a hodnotách.

Všechny činnosti se pravidelně opakují a tím se u dítěte posiluje prožitek z činnosti, navozuje se a upevňuje volní aktivita dítěte, zdokonalují se jeho schopnosti, rozvíjejí se nové dovednosti, dítě poznává nové a experimentuje v souladu se svými individuálními možnostmi. V TVP Sedmikrásky je opakování činností označeno jako týdenní a denní rytmus:



Týdenní rytmus: pondělí - kreslení, úterý - modelování, středa - malování, čtvrtek - ruční práce, výlety, pátek - úklid prostředí a hraček.

Denní rytmus: příchod dětí, volná hra, vítání se skřítkem, společné hry, hygiena, svačina, hry venku, pohádka, oběd, odchod dětí po obědě, odpočinek, relaxace, odpolední svačina, volná hra, odchod dětí domů.

Třída Sedmikráska, paní učitelky a rodiče dětí, mají do budoucna plán přestěhovat se do prostor Základní waldorfské školy v Příbrami, aby děti byly více v kontaktu se školou, mohly se podílet se školními dětmi, z nichž mnohé jsou sourozenci školkových dětí, na společných akcích a aby přechod do první třídy byl plynulý a nenásilný.

## **8 Průzkum provedený v náhodně vybraných běžných MŠ mapující používání prvků waldorfské pedagogiky v terénu**

Pro potvrzení nebo vyvrácení svého předpokladu uvedeného v úvodu této práce, jsem zařadila do praktické části realizaci dotazníku. Dotazník je nejpoužívanější z výzkumných technik. Podstatou dotazníku je „*zjištění dat a informací o respondentovi, ale i jeho názorů a postojů k problémům, které dotazujícího zajímají*“ (Pelikán in Skutil, 2006, s. 21). Proto dotazník jako metoda práce nejlépe vyhovoval mému záměru. Dotazník měl 16 otázek (příloha č. 6). První dvě otázky byly identifikační, dále se střídaly otázky uzavřené (10) s polouzavřenými (4) a jedna otázka byla testového charakteru. V dotazníku pro spolužačky nebyly uvedeny otázky č. 12 - 14, ty jsem doplnila do dotazníku později.

Výzkumný soubor tvořily dvě skupiny dotazovaných. První výzkumnou skupinu jsem vytvořila ze 130 mateřských škol Královéhradeckého kraje, které jsem oslovila e-mailovou poštou. Druhou skupinou byly mateřské školy z různých částí republiky, které jsem oslovila přímo kontaktem s jejich ředitelkami nebo učitelkami, mými spolužačkami ze studia.

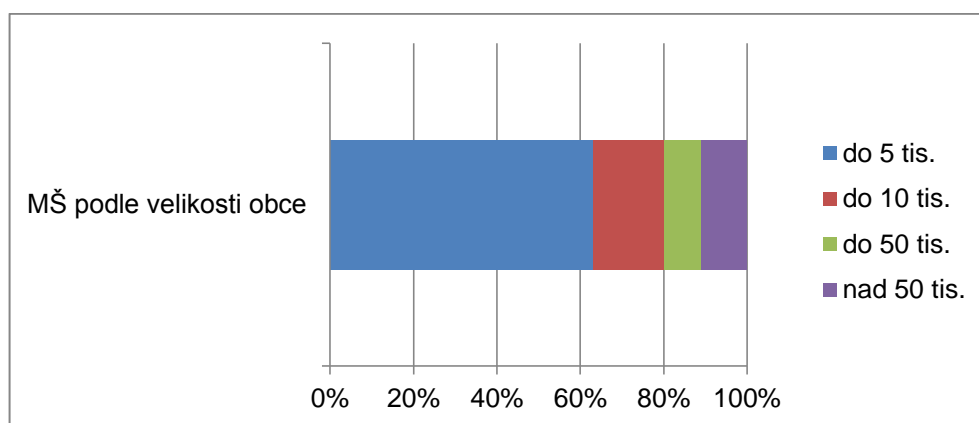
### **8.1 Vyhodnocení dat získaných z dotazníků**

Z mailem distribuovaných dotazníků se mi vrátilo 19 vyplněných kusů, z osobně rozdělených 17 kusů dotazníků, celkem 36 kusů vyplněných dotazníků, které jsem zpracovala. Při vyhodnocování uzavřených otázek jsem věnovala pozornost nejprve všem školám jako celku a poté jsem se zaměřila na to, jaké byly odpovědi MŠ z nejmenších obcí tj. do 5 – ti tisíc obyvatel.

Nejprve jsem vyhodnotila první skupinu uzavřených otázek:

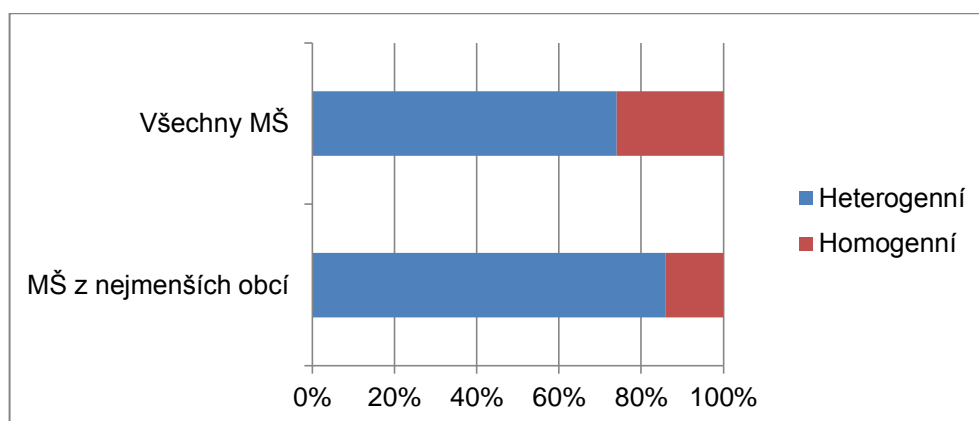
**Otázka č. 1: Kolik obyvatel má obec, ve které je vaše školka?**

Z celkového počtu 35 mateřských škol, které odpověděly na tuto otázku je 22 mateřských škol v obcích do 5 tisíc obyvatel, 6 mateřských škol v obcích do 10 tisíc obyvatel, 3 mateřské školy v obcích do 50 tisíc obyvatel a 4 mateřské školy v obcích s vyšším počtem obyvatel. Nejochotněji tedy odpovídaly školy z nejmenších obcí - 61%, nejmenší procento 11% tvořily obce od 10 do 50 tisíc obyvatel. V dalších otázkách zaměřím jen na nejčetněji zastoupenou skupinu mateřských škol.



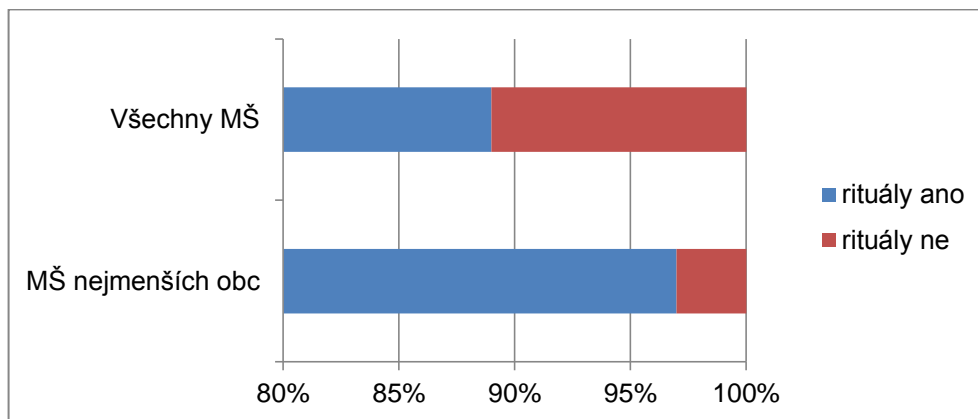
**Otázka č. 2: S jakou věkovou skupinou pracujete?**

Většina školek, celkem 25 tj. 74% pracuje s heterogenní skupinou dětí, menší část školek, 9 tj. 26%, pracuje s homogenní skupinou dětí ve třídě. Pouze tři mateřské školy z nejmenších obcí pracují s homogenní skupinou dětí, což činí 14%, ostatní mateřské školy pracují s heterogenními skupinami dětí, což činí 86%.



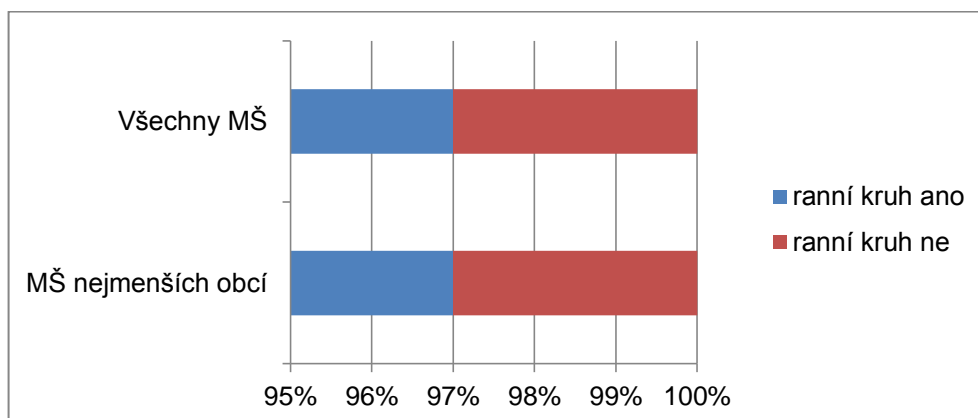
### Otázka č. 3: Máte ve školce rituály tj. pravidelně se opakující činnosti?

Rituály používá 32 mateřských škol tj. 89% dotázaných, nepoužívají je pouze 4 mateřské školy tj. 11% dotázaných. S výjimkou jedné mateřské školy ostatní mateřské školy v nejmenších obcích rituály používají, je to tedy 97% mateřských škol nejmenších obcí, které rituály používají.



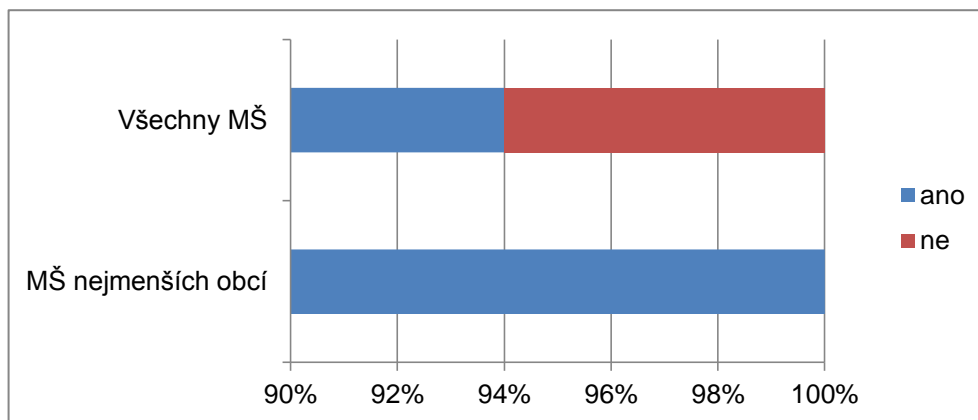
### Otázka č. 5: Probíhá ve vaší třídě komunikativní kruh s dětmi?

Ranní kruh probíhá v 35 tj. 97% mateřských škol, jedna MŠ ranní kruh nepoužívá tj. 3%. V MŠ v nejmenších obcích je situace identická: ranní kruh probíhá v 97% tříd, pouze jedna tj. 3% tříd ranní kruh nemívá.



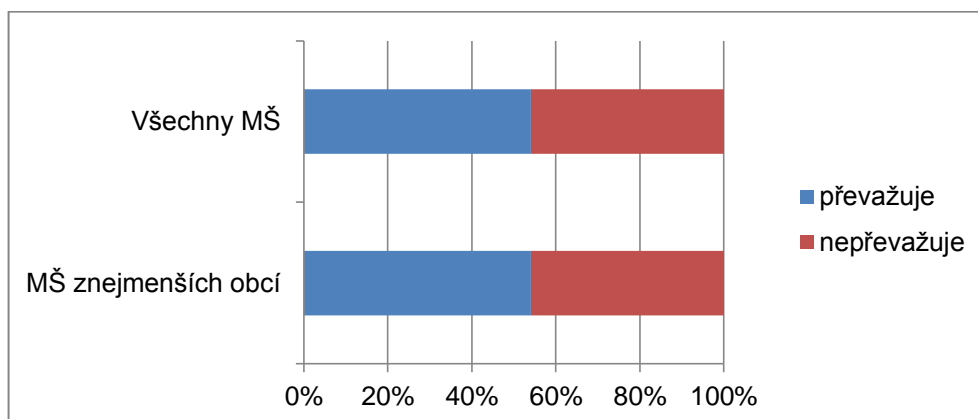
**Otázka č. 6: Pokud ano, mohli byste se přiklonit k názoru, že má významnou socializační funkci?**

K odpovědi ano se přiklonilo 34 respondentů, tj. 94%, ne odpověděli dva dotázaní tj. 2%. Všechny MŠ v nejmenších obcích se přiklonily k odpovědi ano.



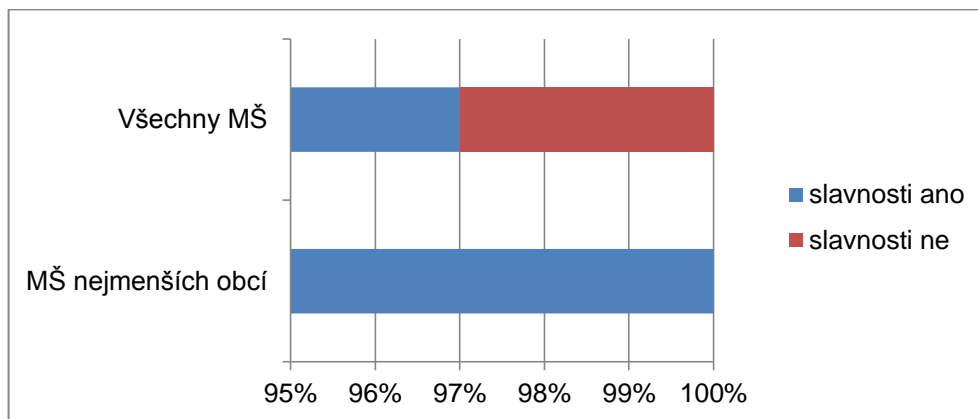
**Otázka č. 7: Převažují v interiéru vaší třídy přírodní materiály před syntetickými (nábytek, hračky, textil, výtvarný materiál pro děti...)?**

Ve většině MŠ 19 tj. 54% nepřevažuje přírodní materiál v interiéru třídy, v 16 MŠ tj. 46% přírodní materiály převažují. Přitom 12 tj. 54% MŠ z nejmenších obcí nemá ve třídě převahu přírodních materiálů, zbylých 10 MŠ tj. 46% udává převažující přírodní materiály.



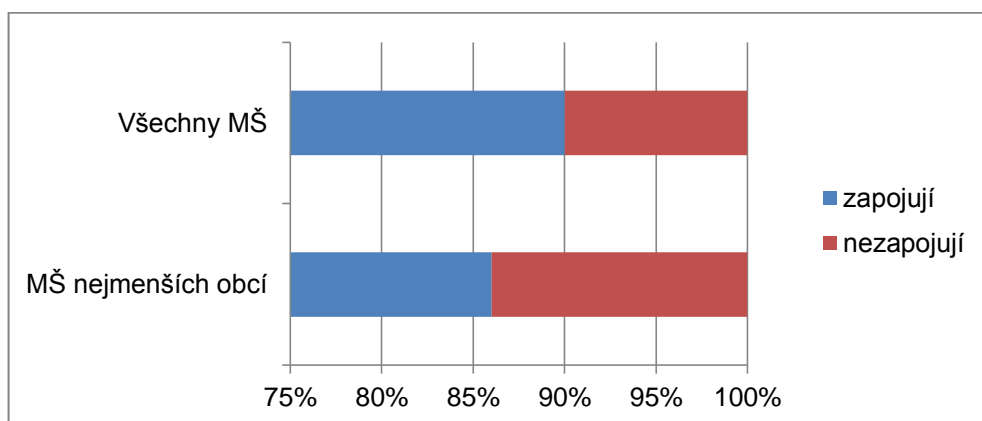
**Otázka č. 10: Máte ve školce stálé (každoročně se opakující) oslavy narozenin, svátků, lidových slavností?**

Ano odpověděla většina dotázaných škol - celkem 35 tj. 97%, ne odpověděla pouze jedna MŠ tj. 3% dotázaných mateřských škol. Všechny MŠ z nejmenších obcí mají ve svém programu oslavy svátků a slavností tj. 100%.



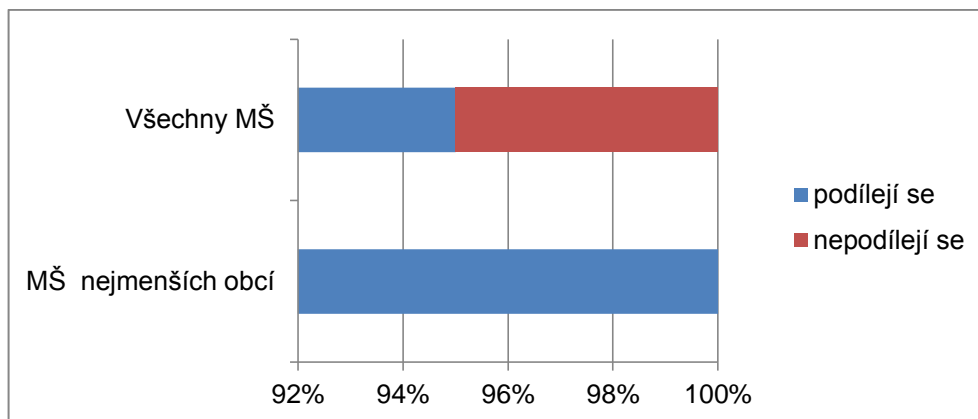
**Otázka č. 12: Zapojujete do oslav rodiče (ať už jako diváky nebo pomocníky při organizaci)?**

Odpovídali jen dotázaní e-mailem. 17 MŠ tj. 90% zapojuje rodiče do akcí školy, 2 MŠ tj. 10% rodiče nezapojují. Obě MŠ, které nezapojují rodiče do školních akcí, patří k MŠ z nejmenších obcí tj. 14%, zbylých 86% MŠ z nejmenších obcí rodiče do akcí zapojuje.



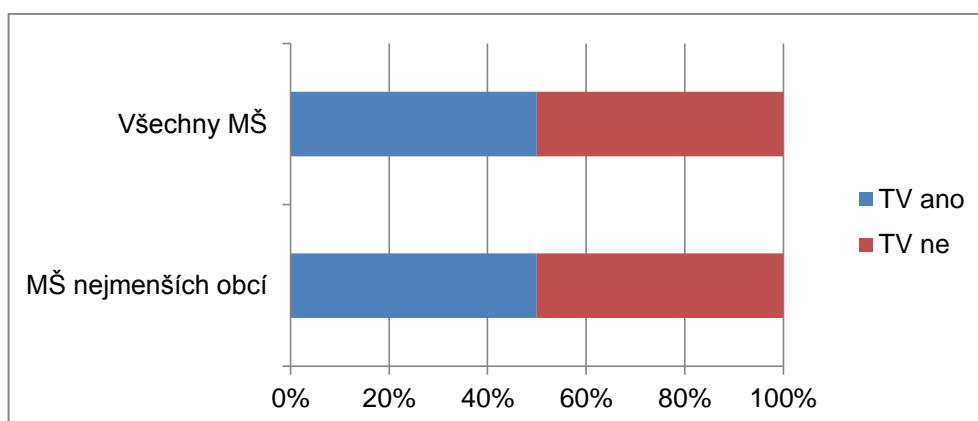
Otázka č. 13: **Podílejí se děti na úklidu třídy, zalévání květin, prostírání, servírování jídla?**

Odpovídali jen dotázaní e-mailem. Osmnáctkrát krát odpověděli ano tj. 95%, jednou ne tj. 5%. Škola, kde se děti nepodílejí na těchto aktivitách patří do města nad 100 tisíc obyvatel - ve všech MŠ v nejmenších obcích se děti podílejí na dotazovaných pracích tj. ve 100%.



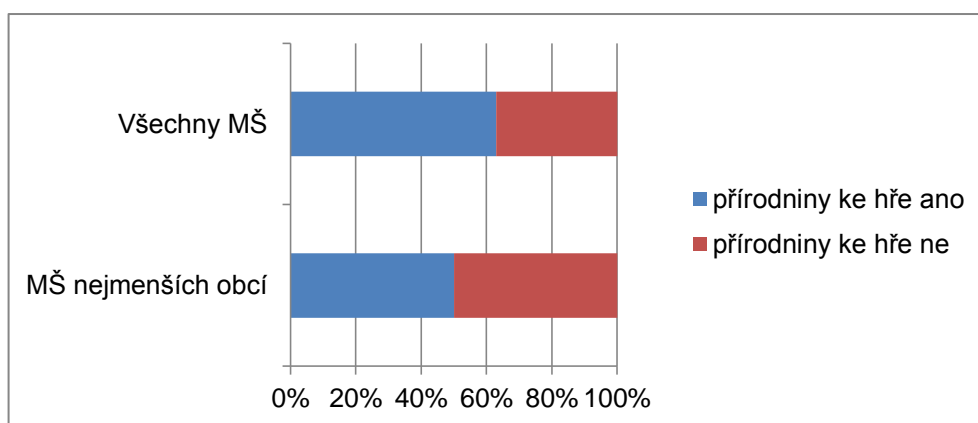
Otázka č. 15: **Máte ve třídě televizor?**

Obě skupiny odpovědí vykazují shodný počet školek - osmnáct tj. 50% jich televizor ve třídě má, osmnáct tj. 50% ho nemá.



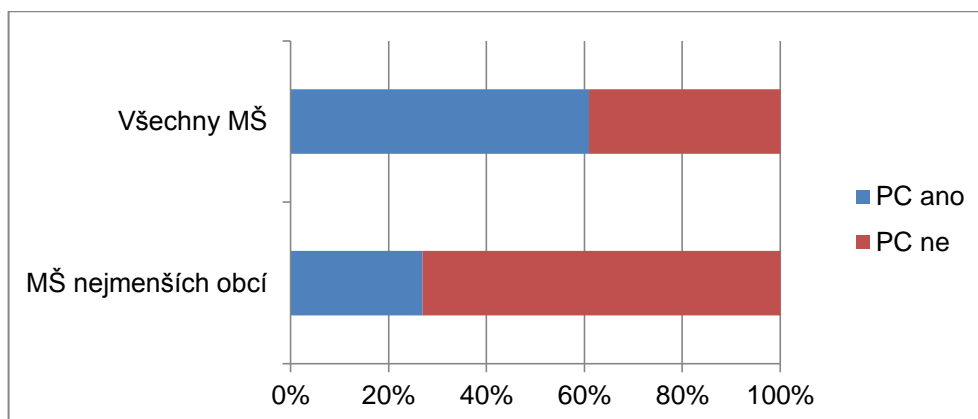
**Otázka č. 14: Máte ve třídě čisté a bezpečné přírodniny (šišky, kůru, ořechy, polínka, prkýnka, látky, vlny...) jako materiál ke hře?**

Kladně odpovědělo dvanáct tázaných tj. 63%, negativně 7 tázaných tj. 37%, přitom obliba v přírodninách a jejich používání a naopak jejich nevyužití jako materiálu ke hře není nijak ovlivněna velikostí obce, ze které MŠ pochází. Škola z milionového města nepoužívá přírodniny ke hře, škola z padesátitisícového města používá přírodniny ke hře. Sedm mateřských škol tj. 50% z obcí do 5 tisíc obyvatel používá přírodniny ke hře, sedm mateřských škol tj. 50% ze stejně velkých obcí je ke hře nepoužívá.



**Otázka č.: 16 Máte ve třídě počítač?**

Většina škol - dvacet dva tj. 61% počítač ve třídě nemá, čtrnáct počítačů tj. 39% ve třídách mateřských škol najdeme. Z MŠ nejmenších obcí počítače ve třídách nemá šestnáct tj. 73% MŠ, 27% MŠ z nejmenších obcí počítače ve třídě má.





Testová otázka:

Otázka č. 9: **Pokud byste si měla vybrat jedno z níže uvedených tvrzení, které by charakterizovalo váš celkový přístup k dětem ve vaší třídě, který by to byl?**

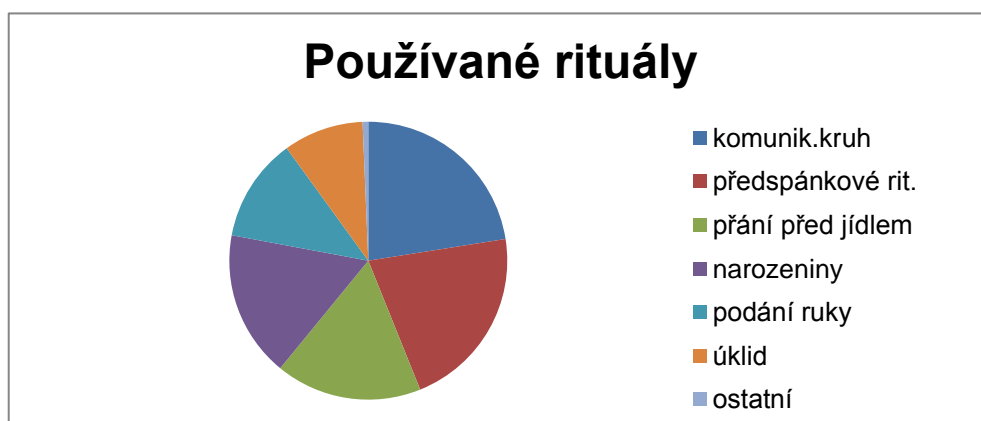
Odpovídali jen dotázaní e-mailem. Nejčastější odpovědí - desetkrát tj. 53% byla odpověď „Děti mají být obklopeny jistotou a bezpečím“ Hned za ní - osmkrát tj. 42% byla odpověď „Děti mají vnímat svět ve všech svých podobách.“ Jedenkrát tj. 5% zněla odpověď „Děti mají mít kolem sebe krásné věci a lidi.“



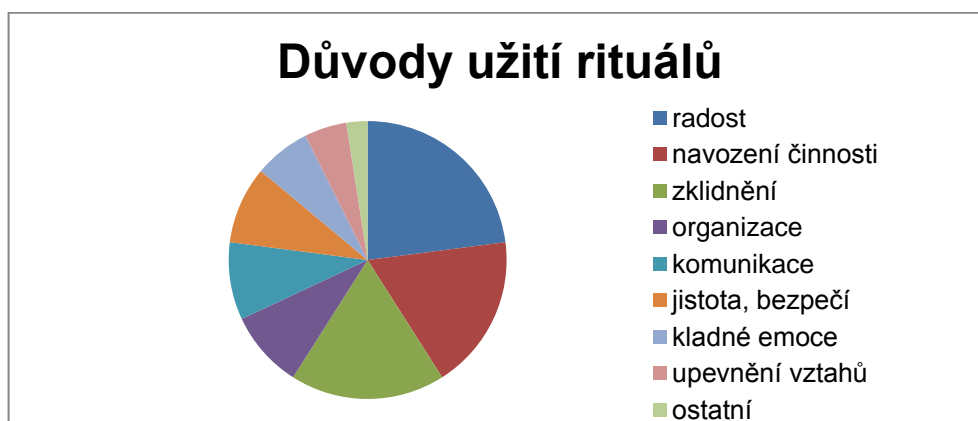
Zbylé vyhodnocení se týkalo otázek polouzavřeného charakteru:

Otázka č. 4: **Jestliže ano, jmenujte tři nejčastější (rituály) a zkuste vystihnout obecně, proč se vám osvědčilo je používat?**

Nejčastěji opakovaným rituálem byl patnáctkrát (tj. 41%) uveden komunikační kruh, dále to byly předspánkové rituály různého druhu - čtrnáctkrát tj. 39%, přání před jídlem - jedenáctkrát tj. 31%, rituál spojený s narozeninami dětí - jedenáctkrát tj. 31%, podání ruky při příchodu a odchodu dětí - osmkrát tj. 22%, rituály navozující úklid - šestkrát tj. 17% po jednom tj. 3% byly uvedeny tyto rituály: pocitová lišta, reflexe činností, mytí s říkankou, pohlazení při počítání před odchodem ze třídy, pravidlo zvednuté ruky (v grafu uvedené jako „ostatní“).



Zároveň se odpovídající vyjadřovali k důvodům, proč rituály používají s těmito výsledky: nejčastějším důvodem byla radost z rituálu - desetkrát tj. 28%, osmkrát bylo důvodem navození činnosti tj. 22%, osmkrát tj. 22% zklidnění dětí, čtyřikrát tj. 11% byly důvody užití rituálu označeny jako organizační a pomocné při práci učitelky, stejný počet, čtyři tj. 11% respondentů odpovědělo, že důvodem použití rituálu je potřeba učit se komunikovat a čtyři tj. 11% označili důvodem jistoty a bezpečí pro děti, které rituál navozuje, třikrát tj. 8% byl důvodem použití rituálu pěstování pozitivních emocí ve třídě, dvakrát tj. 6% bylo jako důvod uvedeno upevnění vztahů mezi dětmi, další důvody byly zastoupeny jedenkrát tj. 3%: upoutání pozornosti, zapojení všech dětí, reflexe činností.



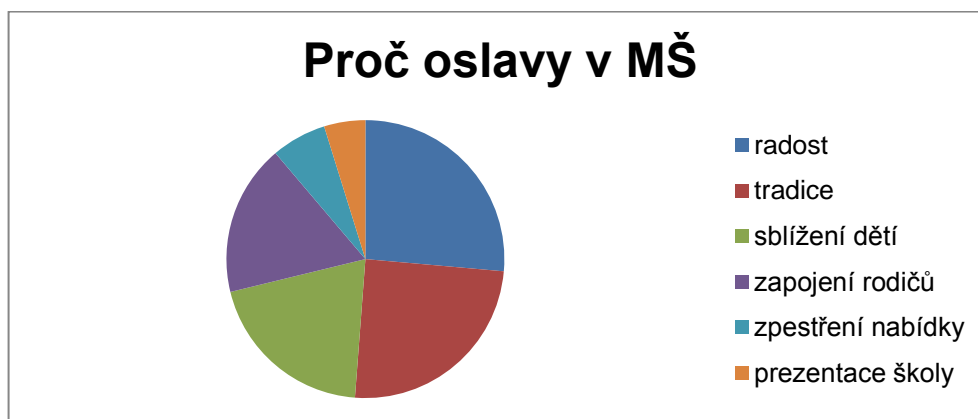
Otázka č. 8: **Pokud ano (dáváte přednost přírodním materiálům v interiéru třídy) a bylo to vašim úmyslem, proč jste toho chtěla dosáhnout?**

Nejčastější odpovědí - jedenáctkrát tj. 31% byl příjemný vjem z přírodních materiálů, devětkrát tj. 25% se objevila odpověď, že přírodní materiál je estetický, třikrát tj. 8% se objevil názor, že přírodní materiály učí děti vztahu k přírodě a po jedné odpovědi tj. 3% se objevily tyto důvody: přírodní materiály jsou recyklovatelné, jsou levné, mají vyšší trvanlivost.



Otázka č. 11 **Pokud ano (máte ve školce stále každoročně se opakující oslavy) co to přináší dětem, vám a vůbec těm, kteří se jich účastní?**

Nejčastější odpověď - dvanáctkrát tj. 33% byla přínosem slavností radost, dalším důvodem - jedenáctkrát tj. 31% bylo seznámení se s tradicemi, devětkrát tj. 25% slouží slavnosti ke sblížení kolektivu, osmkrát tj. 22% je důvodem zapojení rodičů do života školky, třikrát tj. 8% pohoda a zpestření činností ve školní nabídce, dvakrát tj. 6% byl jako důvod uvedena prezentace školy.



## 8.2 Závěry vyplývající ze získaných dat

Na dotazník odpovědělo třicet šest MŠ. Nejvíc jich bylo z malých obcí, potom z obcí největších. Téměř všechny školky měly heterogenní složení tříd. Ve většině otázek respondenti souhlasili nebo se přikláněli k té variantě odpovědi, která je totožná s waldorfským pojetím. Na hranici mezi shodou s waldorfskou pedagogikou byly tyto odpovědi: otázka č. 7 - zatímco v běžných MŠ se vyskytují jak přírodní tak umělé materiály při vytváření interiéru, ve waldorfských školkách jsou přírodní materiály v interiéru třídy jednoznačně preferovány před umělými. Otázka č. 8 - ti, kdo v běžných MŠ přírodní materiály preferují, to dělají s vědomým úmyslem a přesvědčením o správnosti tohoto počinání, což je pozitivní a s waldorfským pojetím korespondující výsledek. Otázka podobného charakteru č. 14 - poměrně velké procento běžných MŠ nevyužívá přírodniny jako běžný materiál ke hře dětí, zatímco ve waldorfských třídách je najdeme vždy. Důvodem mohou být přísné hygienické požadavky na čistotu materiálů ve třídě MŠ. Otázka č. 9, kde respondenti stejnou měrou volili mezi odpovědi b) a c), přičemž waldorfsky přijatelnou variantou je pouze odpověď b) - pro dítě v předškolním věku je jednoznačně nejlepší zažít pocit, že svět je dobrý, zatímco varianta c) - dítě má poznat realitu života, je vhodná pro věk 14 - 21 let - zde se jednoznačně projevila tendence v naší společnosti běžná a to je přílišná a předčasná intelektualizace ve výchově předškolních dětí, která je podle waldorfských principů nevhodná. Jednoznačně nesouhlasně s waldorfským přístupem vyzněly poslední dvě otázky týkající se televize a počítače ve třídě - zatímco v běžných třídách se vyskytují a počítače dokonce převažují, ve školkách waldorfských jsou nepřípustné.

Zajímavý je pohled na odpovědi z pohledu MŠ v nejmenších obcích - ty se v ještě větším procentu přiklánějí ke stejnému pojetí jako waldorfské školky. Je to pravděpodobně tím, že mají blíž k přírodě a praktickým činnostem.

## 9 Závěr

Ve své práci jsem se zabývala prvky waldorfské pedagogiky a jejich použitelností v běžných mateřských školách. Podařilo se mi získat praktické výstupy ke všem oblastem, které jsem si na začátku práce stanovila.

Při vlastní práci ve třídách, kde jsem učila, jsem zjistila, že waldorfské prvky jsou bez větších obtíží zařaditelné do TVP běžné třídy MŠ a to v různých věkových skupinách dětí i v logopedické třídě. Děti jsou tyto činnosti dobře přijímány, jsou schopny je vykonávat, chtějí je opakovat a samy je vyhledávají.

Třída pracující na principech waldorfské pedagogiky je včlenitelná do běžné MŠ a TVP této třídy vychází z ŠVP běžné MŠ. Některé typické waldorfské činnosti jako jsou slavnosti a jarmarky mohou obohatit vzdělávací nabídku celé MŠ. Úprava prostředí a charakter hraček může být pro běžné třídy inspirující.

Výsledky dotazníkové akce jsou komentovány výše. Nelze je považovat za objektivně hodnotitelné pro nereprezentativní vzorek respondentů, kteří odpověděli na dotazník. Přesto zájem odpovědět a většinou shodný pohled na dotazované skutečnosti s pohledem waldorfským svědčí pro to, že waldorfské principy a činnosti jsou s výhodou přijatelné pro běžné MŠ, jejichž vedení má možnost se s nimi seznámit a blíže je poznat.

Ve své práci jsem ukázala, že sblížit alternativu jakou je waldorfská pedagogika s tzv. běžným přístupem k předškolním dětem je možný, je v souladu s RVP PV a chod běžných tříd ani MŠ neovlivní negativně, naopak skrývá potenciál k pozitivnímu ovlivnění těchto škol.

## 10 Seznam použité literatury:

1. BOOGERD, Cornelis. *Éterné tělo ve výchově malých dětí.* Hranice: Fabula, 2009. 215 s. ISBN 978-80-86600-55-0.
2. GOETHE, Johann Wolfgang. *Smyslově morální účinek barev.* Hranice: Fabula, 2004. 111 s. ISBN 80-86600-13-0.
3. HYDEOVÁ, Maggie, Mc GUINNES, Michael. *Jung.* Praha: Portál, 2001. 179 s. ISBN 80-7178-454-0.
4. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.* Praha: VÚP, 2004. 48 s.
5. SMOLKOVÁ, Táňa. *Dítě v úctě přijmout...* Praha: Maitrea, 2007. 112 s. ISBN 80-903761-2-6.
6. DOSTAL, Jan. *Tvořivá řeč.* Semily: Opherus, 2003. 34 s. ISBN 80-902647-5-1.
7. STREIT, Jakob. *Proč děti potřebují pohádky.* Hranice: Fabula, 2003. 148 s. ISBN 80-86600-10-6.
8. BLATTMANNOVÁ, Elke a kol. *Výchova a zdraví našich dětí.* Hranice: Fabula, 2007. 233 s. ISBN 978-80-86600-39-0.
9. HAJNOVÁ, Hana. Dítě a prostředí. *Člověk a výchova*, 1999, č. 4, s. 1-16. MK ČR 80-89.
10. STRÁNSKÁ, Hana. Čteme a vyprávíme dětem. *Člověk a výchova*, 2002, č. 1, s. 33-36. MK E ČR 8089.
11. HORÁK, Milan. Počítač a člověk. *Okruh a střed*, 2005, č. 2, s. 2-15. 7937-ISSN 1212-1037.
12. HAJNOVÁ, Hana. Dítě a napodobování. *Studánka*, 2008, č. 27, s. 3-19.
13. BEJŠÁKOVÁ, P., JANSKÁ, I. Svátky v rytmu roku. *Věneček*, 2002, č. 1, s. 1 - 5.
14. SKUTIL, M., KŘOVÁČKOVÁ, B. *Diplomová práce a empirický výzkum pedagogických jevů.* Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. 74 s. IBSN 80-7041-428-6.

Internetové zdroje:

1. <http://www.iwaldorf.cz>
2. <http://www.ein-bustan.org>

## 11 Seznam příloh

Příloha č. 1 - Waldorfské mateřské školy u nás.....	1
Příloha č. 2 - Člověk, antroposofické pojetí.....	2
Příloha č. 3 - Pohádky ve waldorfských MŠ.....	3
Příloha č. 4 - První tři vývojová období v životě člověka.....	4
Příloha č. 5 - Smysly v prvním sedmiletí.....	7
Příloha č. 6 - Dotazník pro průzkum.....	9
Příloha č. 7 - Fotografie.....	11



## **Příloha č. 1 – Waldorfské mateřské školy a mateřská centra u nás**

Waldorfská mateřská škola Praha 3

Waldorfská mateřská škola Praha 6

Mateřské centrum při WMŠ Praha 3

Mateřské centrum při WMŠ Praha 6

Rodinný klub Setkávání Praha 7

Waldorfská třída Sedmikráska Příbram

Rodinné centrum Poupátko Příbram

Waldorfská mateřská škola Staré Ždánice

Waldorfská mateřská škola Semily

Waldorfská mateřská škola Rovensko pod Troskami

Waldorfská mateřská škola Turnov

Mateřské centrum Náruč Turnov

Waldorfská MŠ Sluníčko Písek

Waldorfská základní a mateřská škola Brno

Waldorfská třída MŠ České Budějovice

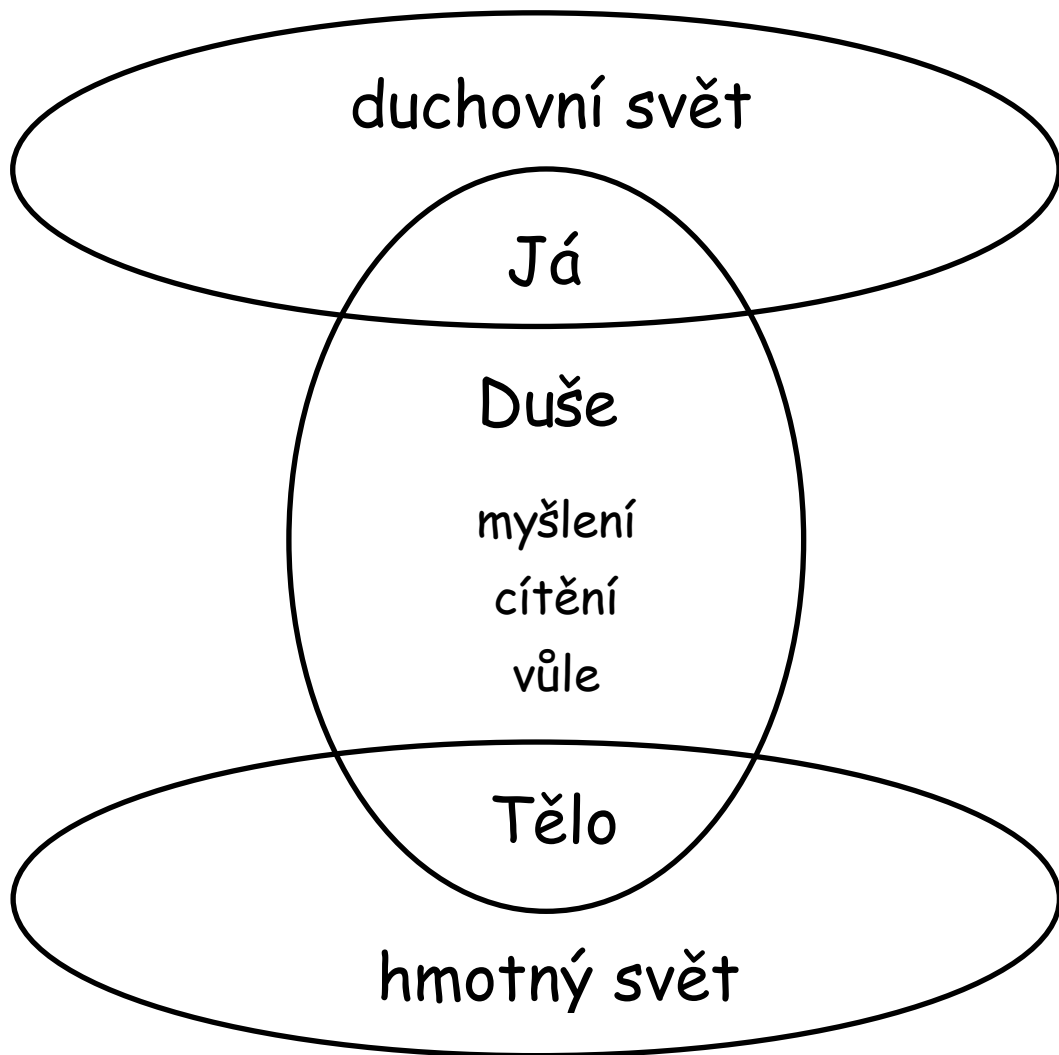
Waldorfská třída MŠ Klatovy

Waldorfská třída MŠ Karlovy Vary

Waldorfská třída MŠ Klubičko Mnichovo Hradiště

Waldorfská třída MŠ Žďár nad Sázavou

Příloha č. 2 - Člověk, antroposofické pojetí



## Příloha č. 3 - Pohádky ve waldorfských MŠ

### Výběr pohádek podle svátků a ročních období

#### Podzim:

**Michaelská doba:** motiv přemáhání zla statečným hrdinou – posilování odvahy a statečnosti.

Červená Karkulka

Dvanáctihlavý drak (Erben)

O statečném krejčíkovi (Grimmové)

**Martinská doba:** motiv nezištného dělení se s potřebnými - posilování vnitřního světla a soucítí.

Hvězdné tolary (Grimmové)

O statečném vojákově (ruská)

Holčička, která hledala světélko (německá)

**Adventní doba:** motiv očekávání a pokory - posilování víry v dobro.

Vřetánek, čtunek a jehla (Grimmové)

Princ Bajaja (Němcová)

Vánoční příběh

#### Zima:

**Tříkrálová doba:** motiv zrození - posilování životních sil.

Dvanáct měsíčků (Němcová)

Peřinbaba (Grimmové)

Zlatovláška (Erben)

Sedm havranů (Grimmové)

**Masopustní doba:** motiv radosti a veselí - posilování smyslu pro rytmus.

Jak dědeček měnil

Paleček (Němcová)

#### Jaro:

**Velikonoční doba:** motiv utrpení a vzkříšení - posilování růstových sil.

Sněhurka

Živá voda (Erben)

Pták ohnivák a líška Ryska (Erben)

#### Léto

**Jánská doba:** motiv snoubení - posilování soudržnosti a soustředění.

Kohoutek a slepička (Němcová)

Jeníček a Mařenka (Grimmové)

Rozum a štěstí (Němcová)

I.

## Tři vývojová období

Vývojová psychologie zaujímá velmi rozsáhlou oblast. Abychom ji osvětlili, můžeme se k této oblasti blížit z nejrůznějších stran. V pojednání, jaké je tu míněno, se tak nemůže stát úplně. Chceme zaměřit pozornost na určité stránky psychologického vývoje dítěte a pokusit se uvést skutečnosti do organické souvislosti.

V následujících kapitolách se pokusíme popsat tělesné a duševní vývojové fáze. Vzhledem k duševnímu vývoji budeme přitom vycházet ze vztahu dítěte k jeho okolí.

V druhé části pojednáme potom o problémech, které mají význam především pro pedagogiku, a to z hledisek, která jsme získali v první části.

Když přehlížíme vývoj dítěte od kojence až k dosažení dospělosti v 21. roce, můžeme rozlišit tři velká období. První období: kojeneček a malé dítě, kde dítě je ještě cele obklopeno rodinným prostředím a žije v jakési mateřské schráně; druhé období, v němž činí krok dále do světa, přičemž vedle rodinného prostředí hraje určitou úlohu ve světě dítěte škola; třetí období – po základní škole, které je věnováno přípravě budoucího povolání.

Z biologického hlediska můžeme tytéž periody označit takto:

1. období od narození až do výměny zubů
2. období od výměny zubů až k pubertě
3. období od puberty až k dospělosti

Chceme-li u těchto období označit přibližně trvání, pak můžeme mluvit o třech periodách přibližně po sedmi letech.

Uvnitř těchto period lze samozřejmě zjistit určité posuny, pokud jde o individuální vývoj a pokud jde o chlapce nebo děvčata. O těchto posunech budeme ještě mluvit. Přesto však můžeme hovořit o třech velkých obdobích jako o určitém pravidlu.

Nyní se budeme v hrubých rysech zabývat vztahem dítěte ke světu uvnitř těchto tří období.

Malé dítě charakterizuje jeho velká otevřenost vůči okolnímu světu. Bez duševního odporu do sebe přijímá všechno, s čím se setkává v jeho okolí. S neomezenou důvěrou vychází světu vstříc, žije v raijské nevinnosti uprostřed světa, kde se dobro a zlo bez rozdílu mísí.

Všechny smyslové orgány jsou otevřeny. Z vnitřní aktivity odpovídá napodobováním, imitací. Napodobováním se učí mluvit, přičemž se mu otevírají i brány k lidskému duchovnímu životu. Napodobováním se učí užitečným i nedobrym věcem, jež vytvářejí formy styku lidí. Jemnějším napodobováním vytváří základ pro svou pozdější moralitu.

Na druhé straně je dítě už velmi záhy samo tvůrčí. To s tím není v rozporu. Vztah k okolí je však nesen důvěrou a otevřeností, jaká v žádné jiné fázi lidského života už není možná. Postavíme-li vedle sebe malé dítě ve věku asi tří let a dítě ve věku asi uprostřed druhé vývojové fáze, pak tento rozdíl zřetelně vystupuje. Dítě asi tak devítileté má už svůj vlastní malý svět, v němž žije. Tento svět, který vypadá jako pohádková zahrada, je obklopen vysokou zdí, která jej odděluje od skutečného světa.

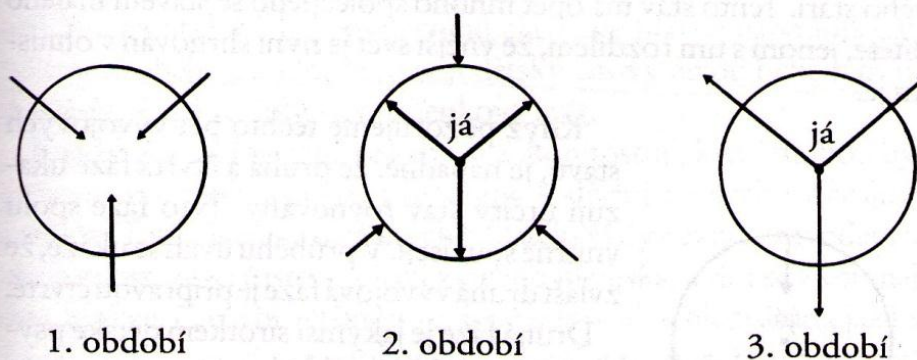
V tomto vlastním království je dítě králem. Jako v pohádce je tu možné všechno, co si dítě vysní. Uvnitř bezpečných zdí sází pro svou pohádkovou zahradu květiny, jež se stávají těmi nejpodivuhodnějšími rostlinami. Vnější svět sem proniká nanejvýš jen zlomkovitě a jeho elementy jsou přijímány do vlastního světa a tam přetvářeny tak, až se do něho hodí. Dítě má v tomto období mnoho přátel. Je naladěné na styk. Ale přátelství jsou ještě zcela vnější a vlastně se netýkají příliš toho druhého. Jsou určována především tím, že dítě žije a hraje si s druhým ve svém vlastním světě.

Dítě je samo v sobě šťastné a stává se nešťastným teprve tehdy, když z vnějšího světa přicházejí nestravitelné dojmy, které sem vnikají násilně a nemohou ve vlastním vnitřním světě nalézt místo. Tyto dojmy jsou buď uzavřeny a obklopeny malou zdí, anebo se po chvíli přece jen ukáže, že po neočekávané proměně získají určité místo.

V prvním případě zůstávají nestravitelné zkušenosti prostě ležet a mohou později vést k poruchám v duševním životě.

Teprve ve třetím období, se začátkem puberty, je tato zeď proražena a postupně se rozpadává. Teprve nyní se staví dítě vstříc nezahalené skutečnosti. Chce tuto skutečnost dobýt zevnitř a také to může, protože v předchozím období vyrostlo k duševní jednotě. Ve svém vlastním světě poznalo střed, k němuž se všechno vztahuje a z něhož všechno vychází: vlastní já. Z tohoto středu proniká nyní k vnějšímu světu a chce jej přetvářet podle svých vlastních norem. Stává se nyní aktivním v sociální oblasti. Přátelství, která se nyní vytvářejí, jsou skutečně pravá přátelství, jež hledají druhého člověka jako individualitu.

Schematicky to můžeme znázornit těmito kresbami:



Tímto schématem chceme vyjádřit následující: během 1. období je nejdůležitějším vztahem k vnějšímu světu vztah zvnějšku dovnitř. Zkušenosti, jež jsou tím získávány, nejsou ovšem ještě zpočátku shrnovány ve středu já. V druhém období je dítě uzavřenou jednotkou. Ze středu já působí síly až na periferii vlastního malého světa. Vnější svět neproniká bez zábran, nýbrž jen dojmy až k nejzazší hranici tohoto světa. Je pouze přijímán poté, co prodělal jakýsi «proces trávení». Ve třetím období je hlavní směr zevnitř navenek. Vnější svět chce být dobýván a přetvářen (období «Sturm und Drang» – «bouře a náporu»). Teprve v letech po dosažení plnoletosti

## Příloha č. 5 - Smysly v prvním sedmiletí

sestupné ukončení klasických skladeb a písní. Má vliv na urychlování jeho předčasného ztělesňování a tím nedokončení jednotlivých etap vývoje. K tomu dozraje až ke konci prvního sedmiletí. Smysl, který novorozence jako první seznamuje se vnějším světem, je hmat. Spočívá nejen v prstech, ale je záležitostí povrchu celého těla. Dotyky kůže na kterémkoli místě vnímá kvalitu všeho kolem. Rozeznává tvrdost, strukturu, povrch, teplotu a další kvality. Před narozením bylo děťátko v neustálém bezpečí v matčině bříšku. Už odtamtud si přináší první hmatové zážitky. Mělo tam tmu, tlumené zvuky i polyby, stálý přísun výživy, a hlavně stálý dotyk měkkého tepla. Není divu, že si přináší z tohoto období pocit spokojenosti a jistoty. Příchodem na svět do zcela odlišných podmínek náhle tyto pocity ztrácí, což na ně působí jako šok. Ocítá se najednou v neohraničeném prostoru, začíná zoufalými gesty hmatat kolem sebe, hledat ztracenou jistotu. Neuklidní se, dokud se mu nedostane teplého a pevného zábalu. Proto se teď znovu začíná uplatňovat těsné balení novorozenců jako za dob našich babiček. Nošení v pevné pleně nebo zavinutí od hlavy až k patě působí na dítě jako dobrá terapie. Znovu mu navozuje pocit bezpečí z prenatálního období s jistotou pevných hranic. Takovou terapii potřebuje dítě ještě v celém předškolním období, jen se stále více uvolňuje rice. S úspěchem se používá alespoň po koupeli i později, aby dítě jaksi přišlo k sobě a uklidnilo se. Velmi vhodné je to pro děti s lehkou mozkovou dysfunkcí a



mozkovou obrnou. Hmatové vnímání přechází postupně z povrchu celého těla do úst a do konečků prstů. Vše, čeho se dítě dotýká, přináší určité prožitky a ty se nesmazatelně obtiskují do dětské duše. Každý materiál přináší jiné zážitky a jinou fyzickou zkušenost. Kontakt se dřevěnou hračkou, která má vzhledem k objemu reálnou váhu, teplotu a drsnost povrchu i přirozenou vůni a zvuk při úderu, určitou odolnost a pružnost, přinese diametrálně rozdílné zkušenosti než zdánlivě stejná hračka z umělé hmoty. Hmatem dítě od počátku poznává okolní svět a je na nás, jaké vjemy o něm mu nabídneme. Jestli rozmanité, pravdivé látky pocházející z přírody, nesoucí živoucí stopy

svého původu, nebo umělé napodobeniny zkreslující skutečné informace o světě. Závažnost těchto pocitků má dalekosáhlé důsledky. Hmatové vjemy z dětství působí na sociální citění v dospělosti.

Od narození je v dítěti budován životní smysl. Není to jen sebezáchovný pud, díky němuž dítě hlásí svou potřebu jídla, tepla nebo sucha. Lidská péče má vést ke smyslu pro radost ze života. To není samozřejmostí. Tento pocit je narušován bolestmi a onemocněním dítěte a je stále potřeba jej v dítěti vzbuzovat a posilovat. Blahodárně na ně působí právě přítomnost režimu v přirozeném rytmu. Bez pravidelného a dostatečného spánku se ani v dítěti životní smysl nevytvoří. Stejně důležitou podmínkou je péče o tělesné teplo. Na jeho pocity mají

vliv vnější i vnitřní podmínky, o které musíme dbát. Malé dítě ještě neumí pracovat s tělesným teplem a zejména hlavičkou odchází z jeho těla nejvíc tepla. Proto má být hlavička stále chráněna. Schopnost termoregulace si dítě vytváří teprve mezi čtvrtým a šestým rokem. Do té doby záleží na kvalitě oblečení, o kterém musí rozhodovat dospělý. Podobný význam má i kvalita jídla, biodynamická hodnota a šetrná úprava pokrmů.



Na kvalitě životního smyslu se podílí přístup vychovatelů k dítěti. Samo pozná, jak na ně myslíme a jak nám na něm záleží. Třeba z naší reakce na jeho pád, která nemusí trvat celý den, ale projev naší účasti je potravou pro životní smysl dítěte. Od nás se učí rozdílu mezi dobrým a špatným tím, že mu dáváme možnost ten rozdíl prožít. Nezájem příliš zaměstnané a nevědomé matky nebo příliš rychlé a překotné reakce nedodají dítěti potřebný pocit klidu a jistoty. Škodí mu nezájem i přehnaný zájem. Musíme zachovat zdravou míru. Maminka, která se dítětem příliš úzkostlivě zabývá a bez přestání zahrnuje dítě pozorností, způsobí oslabení jeho smyslu pro život. Dítě vnímá naši péči o jeho i naše pocity, naši snahu po sebepřekonávání a to pomáhá pěstovat a kladně ovlivňovat jeho životní smysl.

Smysl pro pohyb je dítěti vrozený a projevuje se už před narozením. Během života prodělává podstatný vývoj. Pohyby novorozence jsou nekoordinované a impulzivní, ještě je vědomě neovládá. K jejich rozvoji potřebuje dostávat svobodnou možnost, dostatek času a bezpečného prostoru. Pokud mu vychovatel tyto dispozice poskytuje, naučí se dítě všem pohybům samo od sebe. Není třeba vymýšlet zvláštní cviky a pomůcky, aby se jednotlivé pohybové pokroky probudily a urychlily. Dítě poslouchá impulzy svého vnitřního fyzického zrání a samo se v pravý čas začne snažit o nový pohyb. Nepřirozené urychlování pohybového vývoje otvírá pole nepředvídatelných problémů v dalším vývoji s nesmazatelnými důsledky v dospělosti. Příkladem je předčasné nácvik držení tužky a psaní. Pro nehotový vývoj drobného svalstva ruky je taková jednostranná zátěž zmrzačující. Křivé prsty, křečovitě držení tužky a znemožnění správných psacích návyků jsou častým důsledkem takové snahy. Pro malou ručičku jsou blahodárné voskové bloky, které dovolují držení celou dlaní, snadno zanechávají na papíře barevnou stopu a ještě umožňují hmatově vnímat přírodní materiál. Teprve v šesti letech smí být dětská ruka zatěžována silnou měkkou tužkou a v osmi pak snadno píše perem.

Podněcují ho pohyby dětí i dospělých kolem něho. Se svým charakteristickým sklonem k napodobování snadno přejímá správné pohybové návyky i nešvary. Vyplatí se před ním provádět všechny úkony v klidu, se zaujetím a beze spěchu. Takový vzor pak dítě napodobuje a osvojuje si ho pro celý svůj život. Často můžeme pozorovat, jak děti zaujatě sledují práci dospělého nebo hru ostatních dětí, aniž by projevovaly chuť se zapojit. V hluboké pozornosti spoluprožívá práci i hru a v duchu následuje všechny pohyby. Brzy nato přijde čas, kdy se osmělí a zkusí to také samo. Spojení duševního života s pohyby rukou je dovršeno.



## **Příloha č. 6 - Dotazník pro průzkum**

Pedagogická fakulta, Ústav primární a preprimární edukace, Rokitanského 62,  
500 03 Hradec Králové, [www.uhk.cz](http://www.uhk.cz)

### **DOTAZNÍK**

#### **Využití prvků waldorfské pedagogiky v běžné MŠ**

Vážené kolegyně,

prosím Vás o spolupráci a pomoc při vyplnění dotazníku, který bude sloužit jako podklad pro praktickou část mé bakalářské práce. Dotazník se zaměřuje na způsoby práce a jevy, které jsou běžné ve waldorfských školách. Mým cílem je zmapovat, nakolik se vyskytují také v tzv. běžných školách. Tento dotazník je anonymní. Většina otázek má dvě části - první část otázky má objektivní charakter a v dotazníku, prosím, ponechejte správnou odpověď, tu která nevyhovuje, smažte. Druhá část otázky vyžaduje stručné vyjádření Vašeho subjektivního mínění nebo zkušenosti.

**01. Kolik obyvatel má obec, ve které je vaše školka?** .....

**02. S jakou věkovou skupinou pracujete?** homogenní heterogenní

**03. Máte ve školce rituály tj. pravidelně se opakující činnosti jako je přání před jídlem, „uklízecí“ písnička, obvyklý způsob uspávání dětí a jiné ?**

ano ne

**04. Jestliže ano, jmenujte tři nejčastější a zkuste vystihnout obecně, proč se vám osvědčilo je používat.**

**05. Probíhá ve vaší třídě komunikativní kruh s dětmi?** ano ne

**06. Pokud ano, mohli byste se přiklonit k názoru, že má významnou socializační funkci?** ano ne

**07. Převažují v interiéru vaší třídy přírodní materiály před syntetickými (nábytek, hračky, textil, výtvarný materiál pro děti...)?**  
ano ne

**08. Pokud ano a bylo to vaším úmyslem, proč jste toho chtěla dosáhnout?**

**09. Pokud byste si měla vybrat jedno z níže uvedených tvrzení, které by charakterizovalo váš celkový přístup k dětem ve vaší třídě, který by to byl?**

1. Děti mají mít kolem sebe krásné věci a lidi.
2. Děti mají být obklopeny jistotou a bezpečím.
3. Děti mají vnímat svět ve všech svých podobách – dobru-zlu, kráse-ošklivosti...

**10. Máte ve školce stále (každoročně se opakující) oslavy narozenin, svátků, lidových slavností?** ano ne

**11. Pokud ano, co to přináší dětem, vám a vůbec těm, kteří se jich účastní?**

**12. Zapojujete do oslav či jiného dění rodiče?** ano ne

**13. Podílejí se děti na úklidu třídy, zalévání květin, prostírání, servírování jídla?**  
ano ne

**14. Máte ve třídě čisté a bezpečné přírodniny (šišky, kůru, ořechy, polínka, prkýnka, látky, vlny...) jako materiál ke hře?**  
ano ne

**15. Máte ve třídě televizor?** ano ne

**16. Máte ve třídě počítač?** ano ne

## Příloha č. 7 - Fotografie

### Příloha č. 7.1 - Martinská slavnost



### Příloha č. 7.2 - Adventní slavnost



### Příloha č. 7.3 - Otvírání studánek



### Příloha č. 7.4 - Skřítci



### Příloha č. 7.5 - Roční stoly





**Příloha č. 7.6 - Usínání**



**Příloha č. 7.7 - Kreslení voskovými bločky**



**Příloha č. 7.8 - Malování**



## Příloha 7.9 - Pečení

