

Střední škola - Waldorfské lyceum
Křejského 1501
Praha 4
tel. 272770378, lyceum@wspj.cz



Projekt „Vzdělávání pro adaptabilitu“
Registrační číslo CZ.2.17/3.1.00/32274

Evropský sociální fond
Praha & EU: Investujeme do vaší budoucnosti

Metodický materiál

s přeloženou literaturou o portfoliích

Díl I.

„Dokládání kompetencí a portfolia“

Přeložila a sestavila Eva Flachowsky

jaro 2012

Úvod

Otevíráte brožurku, v níž Vám chceme na několika příkladech přiblížit, jakým způsobem se v praxi pracuje s portfolii a jak pomoci nich mohou žáci doložit své kompetence, ať už jako uchazeči u potenciálního zaměstnavatele, nebo ve škole, kterou by chtěli studovat.

Pozn.: pro bližší porozumění smyslu a výstavbě předkládaných portfolií si přečtěte příručku, která výstižně a názorně osvětluje principy dokládání kompetencí: **Frank de Vries**; *Dokládání osvojených kompetencí a doprovázení na waldorfských školách* (přeložena v rámci projektu, je součástí druhého metodického materiálu s překlady k portfoliím).

Téma portfolií v této brožurce otevírá text, který osvětluje, proč je dobré dokládat odborné kompetence. Text je převzat z webových stránek *Ústavu pro procesně orientované učení*, něm. *Institut für prozessorientiertes Lernen* (www.i-p-l.eu) ve znění z července 2012. Níže uvedené příklady žákovských portfolií jsou taktéž převzaty z těchto webových stránek ze sekce *Abschlussportfolio* (závěrečné portfolio).

Po bohatých ukázkách portfolií (popř. osvědčeních a dobrozdáních) vytvořených žáky *Rudolf Steiner Schule Bochum* navazuje text **Franka de Vriese** – *Quo vadis* – který představuje kritické srovnání mezi závěrečným portfoliem waldorfských škol ze spolkové země Nordrhein-Westfalen (viz výše zmíněná příručka v poznámce) a Evropským portfoliovým certifikátem.

V návaznosti na tento text Vám jednoduchým způsobem představíme praktické postupy a procesy, které jsou spojeny s prací s portfolii na *Rudolf Steiner Schule Bochum*. A protože portfolia nepředstavují jenom možnost, jak názorně doložit některé aspekty vzdělávání na waldorfské škole – ale také průkazně dokládají žákovy schopnosti – mohou být jakousi vstupní branou do světa práce či navazujícího studia. Ve schématech jsou proto mj. představeny procesy, které mají zajistit kvalitní poradenství v oblasti volby povolání (popř. k němu směřujícího studia), které můžeme shrnout pojmem „kariérní poradenství“.

O závěrečném portoliu, které může být vyvrcholením práce s portfolii na waldorfské škole, je možné se více dočíst v příspěvku Markuse von Schwanenflügela.

Brožurku uzavírá text *Waldorfská škola na pomezí staré a nové školy*, který může posloužit jako impuls ve Vašem dalším konání a snažení,.

Obsah brožurky:

Proč dokládat odborné kompetence str. 4

Příklady z praxe:

<i>Ročníková práce (8. třída)</i>	..... str. 6
<i>Truhlářina (8. a 9. třída)</i>	..... str. 12
<i>Profesní praktikum (10./11. třída)</i>	..... str. 15
<i>Divadelní projekt (11. třída)</i>	..... str. 20
<i>Adventní bazar (11. třída)</i>	..... str. 27
<i>Žákovská firma (11. a 12. třída)</i>	..... str. 34
<i>Činnost osvětlovače (8. – 12. třída)</i>	..... str. 39
<i>Školní noviny</i>	..... str. 44
<i>Žákovská rada (9. – 12. třída)</i>	..... str. 47

Quo vadis str. 54

Příklady z praxe:

<i>Zajištění kvality kariérního poradenství</i>	..... str. 61
<i>Zajištění kvality portfoliových dokumentů</i>	..... str. 64
<i>Podklady, které žákům a učitelům pomáhají při vyhotovování a čtení portfoliových dokumentů</i>	..... str. 66

Závěrečné waldorfské portfolio: Pro koho a za co? str. 67

Waldorfská škola na pomezí staré a nové školy str. 73

Proč dokládat odborné kompetence?

Postup

Doklad o osvojených odborných kompetencích může být zhotoven jedině žáky, tj. samotnými držiteli kompetencí. Pro vyhotovení takového dokladu je zapotřebí předlohy, která bude uvádět pokud možno co nejvíce odborných kompetencí, podle kterých by se mladí lidé mohli orientovat.

Pokud žáci píšou o svém předmětu bez této předlohy, může často vystoupit jejich motivace, vztah k předmětu nebo to, jak se vypořádali s jeho učivem, nicméně se moc nedozvíme o odborných kompetencích, které si osvojili.

Abychom mohli doložit kompetence osvojené během školních činností, musíme nejprve pro každý předmět nebo projekt vyhotovit seznam kompetencí, kterých je možno v ideálním případě v daném předmětu nebo projektu dosáhnout. Kromě toho musí být popsáno, jakým způsobem odpovědný učitel či vedoucí projektu, který daného žáka také hodnotí, ke svým zjištěním dospěl.

Pokud jsme tak učinili, je možné přistoupit k samotnému zjišťování kompetencí, které daný žák či daná žákyně skutečně prokázali. K tomu je zapotřebí s žáky nejprve probrat, co jednotlivými termíny, které označující určité kompetence, máme na mysli. V ideálním případě se seznam (učitelů a žáků) shoduje. Pokud tomu tak není, je potřeba, aby žáci a učitelé spolu probrali, v čem se jejich zhodnocení liší.

Hotový výsledek je podepsán učitelem a dostává razítko školy. Žáci si doklady (osvědčení) vkládají do složky, kterou si vedou po celou dobu středního stupně.

Pedagogické aspekty

1. Získání realistického sebeobrazu, který je orientován na silné stránky jednotlivce:

doložení kompetencí v rámci projektu nebo předmětu zviditelňuje pro mladistvého jeho pokrok v učení. Může získat realistický a na silné stránky orientovaný obraz o sobě samém, a to na základě schopností, které během výuky prokázal.

2. Získání uznání výkonů ve všech předmětech:

doložení kompetencí odbourává doposud navyklé způsoby, kterými žáci připisovali význam určitému předmětu; tj. že se buď jednalo o předmět, jehož absolvování je důležité pro závěrečné zkoušky, nebo ho „prostě“ zaujal a vzbudil v něm osobní zájem. V posledních letech tomu tak často bylo, což také silně podpořily centrálně řízené zkoušky. Žáci si prošli zkušeností, že v určitých předmětech je rozhodující jenom zkouška a ostatní snažení se ztratí. Ve 12. třídě to často vedlo k práci bez motivace v předmětech, které nebyly k maturitě zapotřebí. Žáci již nedokázali rozpoznat smysl výuky. Hodnoty jako např. všeobecný rozhled se ukázaly jako příliš vzdálené jejich životní skutečnosti. Zde může mladým lidem pomoci metoda doložení kompetencí.

Uznání metody dokládání kompetencí

Doložené odborné kompetence mohou dosáhnout všeobecného uznání. Ministerstvo pro inovace, vědu a bádání spolkové země Nordrhein-Westfalen k tomu vydalo v říjnu 2010 následující oběžník:

Vážené dámy, vážení pánové,

vysoké školy spolkové země Nordrhein-Westfalen stojí před úkolem: musí rozhodnout, zda a do jaké míry budou započítávat kompetence těch studujících, kteří mají profesní oprávnění k vysokoškolskému studiu a své kompetence získali mimo vysokoškolské studium, viz §63 vysokoškolského zákona (článek 2, bod 3).

Při tom se vyskytla otázka, zda kvalifikace, které opravňují k vysokoškolskému studiu, zároveň mohou být započítávány v průběhu studia. Otázkou tedy bylo, do jaké míry brát v potaz dvojí zhodnocení téhož výsledku či výkonu.

K této otázce můžeme vesměs přitakat. Dvojí zhodnocení takového výsledku je nejen přípustné, ale popř. – na požádání – dokonce nezbytné. Dospěli jsme k tomu jednoduchou úvahou, a to, že se po studujícím nemůže chtít, aby již osvojené vědění musel znovu dokládat.

Vyjádřeno právníckými pojmy to znamená, že vyžadovat po studujících, aby doložili své výkony, představuje dle ústavního zákona (odstavec 12, bod 1) zásah do svobody povolání. Takový počín je oprávněný jen tehdy, pokud je nezbytný k dosažení cíle, tj. k dosažení kvalifikace.

Není nutné, a proto ani přípustné, aby se po studujících požadovalo opětovné dokládání již existujících kvalifikací. Z toho důvodu jsou vysoké školy při svém rozhodování vázány ústavním zákonem (odstavec 12, bod 1). Tato norma může vést k tomu, že vysoké školy budou zavázány ke zohlednění výše jmenovaných skutečností.

Neplatí to jenom o těch studujících, kteří získali své oprávnění ke studiu na vysoké škole na základě profesní kvalifikace, ale také o těch studujících, kteří získali přístup na vysokou školu na základě dosud ukončeného vzdělání.

Oprávnění na základě vzdělání je možné získat různými způsoby, především pak různými maturitními předměty; což na obecné rovině vypovídá o tom, zda se daný uchazeč k danému studiu hodí či nikoliv.

Pokud daný uchazeč získal kvalifikaci jiným způsobem, ať už v předchozí škole či mimo ni, která má stejnou hodnotu jako výkony, které je potřeba dokládat při vysokoškolském studiu, přistupuje se k této skutečnosti s ohledem na ústavu (odstavec 12, bod 1) a vysokoškolský zákon (§63 článek 2, bod 3).



Dobrozdání k ročníkové práci

8. třída
2010

Dawid



O ročníkových pracech

Cílem ročníkových prací v 8. třídě je rozvíjení a prohloubení osobních zájmů a schopností, stejně jako samostatné využívání naučených pracovních technik. K tomu si každý žák nebo žákyně volí vlastní téma práce a mentora. *Vlastní práci na tématu* předchází ve výuce probírání následujících aspektů: metody vědeckých prací, vnější formy písemných prací a techniky prezentací. *Poté* mají žáci za úkol zformulovat vlastní cíl, vytvořit svůj časový plán, sehnat si *potřebnou* literaturu, internetové adresy, kurzy a materiály. Na základě své koncepce pak mají realizovat svoji práci a dokončit ji ve stanoveném termínu.

Práce zahrnuje teoretickou část (která by také měla zahrnovat týdně zpracované zprávy o *činnosti*) a praktickou nebo uměleckou část. Závěr práce tvoří prezentace, která se skládá z ústního projevu a výstavy a je určena třídnímu kolegiu, ostatním žákům, mentorům a rodičům.

Práce se při hodnocení nesrovnává s úrovní třídy a ani se neopírá o všeobecně platná měřítká. Měřítkem jsou možnosti konkrétního žáka. Svě možnosti by měl pokud možno zdařile využít a rozšířit. Překážky, slepé uličky nebo zážitky vlastních hranic a strategie řešení těchto situací zde mohou být stejně cenné jako *samotný* úspěch. To vyžaduje výdrž a tvořivost. Zážitek toho, že lze dosáhnout vlastními silami cílů, které si žák sám stanovil, mu dodává sebedůvěru.

Dobrozdání učitele k ročníkové práci

Dawid Gvenetadze od začátku projevoval velké nadšení pro své téma „Komičnost“, s nímž se velmi intenzivně zabýval. Ve své volně přednesené prezentaci jasně a srozumitelně představil podstatné *okamžiky* své písemné části. K tomu patřilo také vysvětlení pojmu „*stand-up comedy*“ (tj. sólové vystoupení jednoho komika), dějinné pozadí a různé druhy humoru. K dalším zpracovaným tématům patřily životopisy různých mezinárodních komiků, které byly doplněny fotografiemi.

Celou dobu, po kterou Dawid na tématu pracoval, se jeho práce vyznačovala samostatností. I když měl jasné představy o obsahu ústní a písemné části, přesto byl stále otevřen různým podnětům – jak ze strany svého mentora, tak i přátel. Rád jejich podněty přijal, pokud se s nimi dokázal spojit. Při nejasnostech se cíleně doptával a žádal o vysvětlení neznámých pojmů.

Ke společně dohodnutým setkáním docházelo od začátku února jednou týdně. Trvaly vždy 60 až 90 minut. Jejich těžiště spočívalo v *práci na* mluveném projevu, jenž je součástí ústní části ročníkové práce. Dawid se vždy rád pouštěl do různých hereckých, mluvených nebo pohybových cvičení, rád přijímal podněty a byl otevřen kritickým připomínkám, které zahrnul do svého kreativního procesu. Obzvláště zajímavé a napínavé bylo pozorování *jeho* vývojového procesu v oblasti mluvy a dynamiky. Již od prvních setkání se Dawid vyznačoval silnou a intenzivní řečí a dynamickou pohyblivostí. Jeho rychlost ale někdy vedla k tomu, že mu už nebylo jasně rozumět a bylo těžké ho usledovat. Pomocí různých cvičení postupně našel cestu od pohyblivosti k dynamickému, popř. mluvenému, „zakotvení“ nebo „zklidnění“.

Při svém závěrečném přednesu nebo při svých jevištních skečích se mu nakonec velmi dobře podařilo posluchačům podat důležité informace. Začátek nového významového celku podával transparentnějším způsobem, k čemuž využíval pomocných prostředků jako např. přestávky. K vyzdvihnutí *nějaké části* používal pomalejší a jasnější promluvu. Jím zvládnutá ústní část je o to pozoruhodnější, když vezmeme v potaz, že ji neprezentoval ve svém mateřském jazyce, v gruzínštině, ale v němčině.



Dawid má vynikající herecké nadání. Díky své rychlé vnímavosti a pozorovací schopnosti se mu daří zadané situace a nálady okamžitě převést do gestikulace, mimiky a řeči. Kromě toho

je pro něho snadné imitovat jak mluvené a mimické zvláštnosti, tak gesta známých nebo neznámých osob, v neposlední řadě i jeho vlastních vzorů ze světa komiků.

Dawid se ale neomezuje *jenom* na imitaci druhých, může čerpat z velkého množství *vlastních* nápadů. Všechny sketče, které předvedl během pódiového vystoupení ve dne 8. 5. 2010 si sám vymyslel nebo na ně přišel vycházející z vlastních zážitků. Kromě svého temperamentního vystupování dokázal publikum přesvědčit i díky vytrvalé tvořivé hře s dynamickými, emocionálními, situačními a jazykovými zlomy, které oživovaly jeho prezentaci.

Při pohledu zpět na naši intenzivní a plodnou spolupráci přeji Dawidovi Gvenetadzemu hodně štěstí na jeho cestě k vysněnému profesnímu cíli – komika či herce – a aby na ní narazil na lidi, kteří ho budou podporovat v jeho dalším růstu bez toho, aby ztrácel ze zřetele svůj klid a svéráznost.

R. Hendricks

Bochum, dne 18. května 2010

Dawidův zpětný pohled

Jako téma své ročníkové práce jsem si zvolil komičnost (humor). Téma jsem si nevybral jen tak, ale cíleně, protože miluji, když dokážu lidi rozesmát. Stěžejní místa mé práce byla většinou příprava mých vystoupeních. Soustředil jsem se na to, aby mé představení (stand-up comedy) bylo dobré. Dozvěděl jsem se mnohé o komičnosti, co jsem dříve nevěděl: většinou jsem pátral po významech slov a událostech během jednotlivých ročních období. Svými otázkami jsem se chtěl dozvědět více o humoru: Co je vtipné? Chtěl jsem se ještě přizpůsobit k různým druhům humoru, které existují, a jednou vklouznout do role baviče.

Mými pomocníky většinou byli „Wikipedie“ a můj mentor, který mě také mnohému naučil. Své znalosti jsem dokázal dobře zasadit: díky mým zážitkům a mému vlastnímu stylu humoru. Ale i navzdory všem mým zkušenostem a znalostem jsem ještě potřeboval pomoc od svého mentora, která se týkala mé výslovnosti a mého vystupování, coby komika, na jevišti.

Všechny mé pracovní výsledky jsem sepsal a přiložil do desek. *Mé zápisy* se týkaly jak toho, co jsem ústně předvedl na jevišti, tak i toho, co jsem předvedl prakticky.

S časovým plánováním jsem se dokázal sladit výborně. Pracoval jsem v pravidelném tempu, a to jak písemně, tak i ústně. Dokázal jsem na své písemné části pracovat velmi dlouho a soustředěně. Jakmile jsem ale přešel k mé praktické části, dokázal jsem „jet na plný plyn“ maximálně 2 hodiny (za den komik nemusí, např. během jednoho večerního představení, předvádět více než 2 hodiny jevištního programu). V průběhu času se na mé koncentraci nic neměnilo, jelikož jsem se mému tématu věnoval rád a pracoval jsem stejnoměrným *tempem*.

Má písemná část byla hotová ještě před termínem, a proto jsem také měl více času na nacvičování mého vystoupení na jevišti. Všechno, co jsem *nakonec* předváděl, se vydařilo lépe než jsem si *původně* myslel: lidé se bavili, smáli se. Akorát: při opakování bych mé představení trochu protáhl.

Se svým „opatrovníkem“ jsem se setkával jednou týdně, což také stačilo, protože mi během našich setkání také dával úkoly na *následující* týden – tedy to, co jsem se musel naučit a nacvičovat. Během dvou týdnů před začátkem prezentací našich ročníkových prací jsem se s ním setkával častěji, což mi také dodalo více jistoty na jevišti.

Spolupráce s mým mentorem fungovala výborně. Jenom na konci, když jsem svůj program už měl hotový, jsem ho předvedl před mým nejlepším kamarádem a mým bratrancem, abych si vyzkoušel, zda můj program byl dobrý.

Při prezentaci jsem byl trochu rozrušen, avšak nikoliv kvůli mé přednášce, ale kvůli mému praktickému vystoupení. Nebyl jsem si jist, zda lidé porozumí mému humoru. Po představení jsem si ale oddechl a také jsem byl *poctěn* mnoha komplimenty.

Díky své ročníkové práci jsem se naučil, jak lidé myslí různě, což je něco, co se dá dobře rozpoznat podle jejich humoru.

Podpis žáka

Rudolf Steiner Schule Bochum

Odborné a metodické kompetence v předmětu *truhlařina*



Otto Meier

Truhlařina byla vyučována po dobu dvou let s celkovým počtem 50 hodin během 8. a 9. třídy.

Osvědčení se opírá o následující pozorování odborného učitele:

- jednotlivé příspěvky žáka během rozhovoru ve výuce;
- chování při práci;
- příspěvky v dílně;
- zhotovené výrobky sami o sobě.

Poznámky učitele:

Ottova ochota pomoci během výuky byla chvályhodná. Své práce se vždy chopí naplno. Je fyzicky aktivní, obratný, řemeslně zdatný a flexibilní.

Otto Meier vykazuje:

- prstová zručnost;
- řemeslná obratnost;
- prostorová představivost;
- schopnost přesného pozorování;
- zručnost (např. napodobeniny děl vyhotovované broušením, rašplováním, pilováním);
- koordinace rukou a očí (např. obsluha ruční pilky).



Otto Meier ovládá:

- opracování a zpracování dřeva za účelem vyhotovení jednoduchých výrobků z masivního dřeva;
- zašroubování, zalepení a montování jednotlivých dřevěných dílů;
- obecné rozlišování druhů a vlastností dřev a dřevěného materiálu;
- opracování a zpracování dřeva a dřevěného materiálu;
- výběr a používání pomocných látek, především pak lepidel;
- zařízení ručně ovládaných přístrojů, jejich obsluha a údržba;
- obstarávání, vyhodnocení a dokumentace informací.

Bochum, dne 15. 7. 2011

Za školu Adolf Muffert

Ottův zpětný pohled na jeho práci

V dílně jsem pracoval s dalšími 15 žáky, a to dvakrát týdně po dobu pěti týdnů. Pracovali jsme na nástěnné polici pro knihy. Dílenský výrobek nám byl zadán naším učitelem na dílny. Mohli jsme se orientovat podle *již zhotoveného* „identického“ výrobku.

Nejprve byly odpovídající prkna pomocí cirkulárky rozřezány na 6 stejnoměrných dílů. Další dny jsem trávil zakreslováním zubů na *vznikajícím* regálu. Pak jsem mohl začít s jejich vysekáváním. K tomu bylo zapotřebí zuby nejprve naříznout pomocí pilky. Během toho jsem se rychle naučil, že k této práci nemohu přistupovat s nedbalostí. Jelikož jsem jednu stranu prkna změřil nepřesně, vznikla později při složení poličky malá mezírka. Kromě toho jsem u některých prken opracoval jen jednu stranu, takže na druhé straně vystupovalo ze dřeva pár třísek.

Poté jsem pilou vyřezal další dva dřevěné díly, *tentokrát* ve formě trojúhelníku a přišrouboval je ke stávajícímu výrobku takovým způsobem, aby se polička dala popřípadě pověsit na zeď.

Dalším krokem bylo sestavení, zalepení a zašroubování všech 8 dílů. Poté, co lepidlo zaschlo, byly šrouby odstraněny a nahrazeny dřevěnými kolíky, aby plocha celého výrobku sestávala jen ze dřeva. Poté, co jsem poličku opatřil potřebnými dřevěnými kolíky, mohl jsem ji zbrousit a naolejovat, aby *finální výrobek* byl hladký a zapečetěný.

Když jsem výrobek dokončil, mohl jsem o něm prohlásit, že se mi – i přes některé vady na kráse – hezky podařil.





Profesní praktikum

ve školním roce 2008/2009

od 1. 8. do 10. 8. 2008

Anja Müller



Cíle a rámcové podmínky praktika

Každý žák z *Rudolf Steiner Schule Bochum* absolvuje na konci 10. nebo na začátku 11. třídy individuální profesní praktikum. Během tohoto praktika vkročí jednou nohou do profesního života, obdrží konkrétní náhled do světa práce a zařazuje se do pracovního procesu v cizím podniku.

Příprava na praktikum probíhá ve *speciálním předmětu*¹, ve kterém mladí lidé získávají informace o vzdělávacích cestách, učí se technikám, které mohou využít při přijímacích pohovorech, určují své silné a slabé osobní stránky. K tomu také patří návštěva v *profesním informačním centru místní* pracovní agentury. Praktikum je doplněno čtyřmi tréninkovými semináři, během kterých se nacvičují různé situace, které mohou nastat při přijímacích pohovorech.

V další fázi jsou žáci ponecháni vlastní zodpovědnosti a zařizují si místo, kde budou moci vykonat praktikum. Při tom si vyzkouší nacvičené strategie uchazeče. Při tři-týdenním praktiku je žák do velké míry odkázán sám na sebe a musí prokázat své sociální kompetence jako např. spolehlivost a výdrž a především zodpovědnost během *celého* pracovního procesu. Kromě toho se musí naučit přiměřenému chování vůči cizím lidem a novým situacím. Po praktiku žák podává zprávu o svém pracovním místě a zkušenostech nejen učitelům, ale také rodičům a hostům. K dokumentaci a reflexi patří vedení složky se zprávami, *které vyhotovil v průběhu praxe.*

Dobrozdání učitele

Jako doprovázející učitelka jsem četla Anjin sešit s jejími zprávami, vyslechla si její přednášku o jejím praktiku a při jedné návštěvě jejího podniku jsem obdržela zpětnou vazbu k její práci.

Anja si začala shánět místo již velmi brzy – asi rok před začátkem praktika – u “*Wedding Dreams*”. Jedná se o obchod se svatebními šaty a zároveň o místo, kde zajišťují organizaci svateb.

Anju lákala možnost, že může během této práce spojit své tvůrčí a organizační schopnosti. Při mé návštěvě mi Anja obšírně představila celý podnik.

Stála v reprezentativním oděvu za pokladnou. Díky své *dobré* pozorovací schopnosti si dokázala osvojit styl podniku bez toho, aby se musela vzdát toho vlastního. Anja mi ukázala dekoraci, kterou v obchodě do té doby vytvořila a vysvětlila mi zbývající činnosti. Dekorovala prostory pro oslavy svateb, podílela se na přípravě svatby a postarala se o čisticí a úklidové práce. Nezávisle na druhu práce se u ní jasně projevilo vědomí povinnosti. Pracovnice, která Anju měla na starost, s ní byla velmi spokojená. Vnímala Anju jako zdvořilou, samostatnou a spolehlivou osobu.

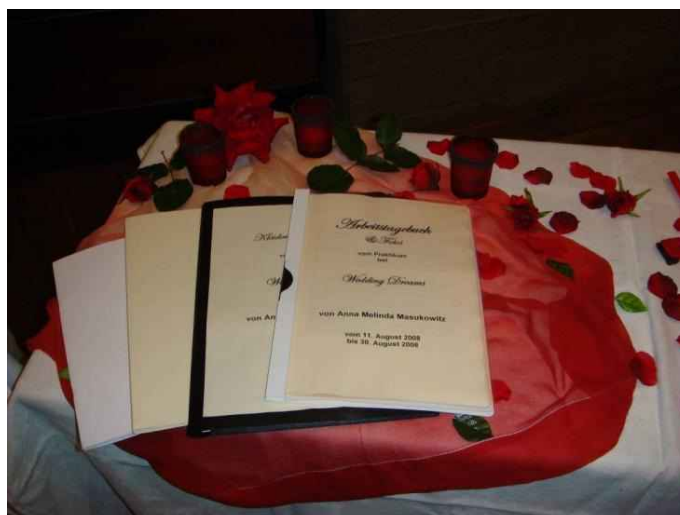


Anja vyhotovila velmi pěknou a přesvědčivou složku, která obsahovala její zprávu z praktika, mnoho fotek a dalších podkladů. Při prohlížení její složky je zřejmé, jak moc Anju její práce bavila a jak silně se dokázala s podnikem a se svými úkoly spojit. Také je patrné, že by Anja ve svém povolání chtěla přebírat zodpovědnost sama na sebe. Anja připravila přednáškový večer, ve kterém *vedle dalších spolužáků* podala zprávu o svém praktiku. Bez pomoci *dalších osob dokázala* také připravit průběh *celého* večera, čímž posloužila třídě a prokázala své komunikační a plánovací schopnosti. Její zpráva z praktika posluchače zaujala a zapůsobila na některé zúčastněné dámy, které by si od ní rády nechaly poradit s večerními šaty nebo s organizací oslavy.

Bochum, dne 9. 10. 2008

Za školu

Angelika Scharpey





Příloha k dobrozdání k profesnímu praktiku

**školní rok 2008/2009
od 1. 8. do 10. 8. 2008**

Zpětný pohled Anji Müller

Své profesní praktikum jsem absolvovala v obchodě *“Wedding Dreams”*, jež nabízí svatební a večerní šaty (nachází se na adrese: *Viktoriastraße 30 – 36, 44789 Bochum*).



K mým úkolům patřily následující činnosti: prodej svatebních a večerních šatů, oceňování zboží a jeho kontrola při příjmu a výdeji, účetnictví, koordinace termínů, plánování svateb, dekorace svatebních prostor a koordinace průběhu jedné svatby.

Při svém praktiku jsem mohla nahlédnout do všech oblastí podniku a byla jsem zaučena jako nově příchozí spolupracovník.

Má pracovní doba byla od 10.15 do 19.30 hod. s půlhodinovou přestávkou na oběd.

Spolupracovala jsem se všemi spolupracovníky, nicméně jsem vždycky měla nějakou příležitost pracovat samostatně a dát prostor své tvořivosti. Díky mým organizačním a dekorátérským schopnostem jsem vždy mohla neomezeně spolupracovat.

Se svým praktikem jsem velmi spokojená, nicméně bych při další příležitosti ráda absolvovala praktikum, během něhož bych poznala jinou *profesní* oblast. Spolupráce s pracovními kolegy probíhala velmi dobře. I oni byli se mnou velmi spokojeni.

Můj vztah ke světu práce se změnil do té míry, že nyní vím, jak náročné je každý den pracovat dlouhé hodiny. Mé přání ohledně budoucího povolání se téměř nezměnilo. Snad jen v tom, že si nyní jsem jista, že mě zajímá něco, co bude spojeno s činností manažera.

Bochum, dne 9. 10. 2008

Podpis žákyně

Za školu A. Scharpey





Dobrozdání

k divadelnímu projektu

„vykolejení“¹

Ulrich Thon²

2009

pro

Anonyma³

Všeobecné vytyčení cílů divadelního projektu

Na *Rudolf Steiner Schule Bochum* má divadelní činnost mimořádné postavení a je pevnou součástí učebního plánu. V 11. třídě je na programu německá nebo cizojazyčná hra. Má se jednat o takovou hru, která nabízí širokou komplexitu charakterů a vyžaduje diferencované způsoby hereckých aktivit. Každý žák dle svých možností přebírá kromě své role jeden z úkolů, které jsou spjaty s následujícími oblastmi: kostýmy, rekvizity, scénický obraz a hudba, hudba, hudební technika, práce s veřejností (program, plakát, propagace), asistence režiséra anebo masky. Pro tyto úkoly je charakteristické, že si každý z žáků z pohledu celkové koncepce prochází odlišným rozhodovacím procesem.

Celek koncepce vzniká ve spolupráci s danou třídou, přičemž se žáci učí, jak při utváření jednotlivých částí vycházet nikoliv z vlastních představ, ale z uměleckého procesu samotného. Vedle veřejných prezentací zabírají značnou část časového prostoru zkoušky, při nichž žáci společně s režii utvářejí charaktery rolí. Inscenace vzniká na základě interpretačního konceptu režie a vychází jak z daností jednotlivých rolí, tak i z toho, co vnáší žáci. Zpravidla se koná vícero představení, při kterých se žáci pokaždé musí připravit na nové publikum.

Ve společném pracovním procesu rozvíjejí žáci zodpovědnost za společenství a za mnohost úkolů. Učí se jasné jevištní promluvě, výstavbě charakteru dané role společně s *jeho příslušnou* gestikulací a mimikou. Při tom se cvičí v *bdělé* prezenci na scéně jakožto jednotlivci a také v rámci společné hry. Spolupráce vyžaduje schopnost řešit konfliktní situace, být připraven ke kompromisu a sebeovládání. Tato práce kromě toho podporuje rozvoj vlastního uměleckého úsudku.



K obsahu a výběru hry

Jeden z žáků se ve své ročníkové práci zabýval poslušností, podnícen experimentem ve věznicích v Milgramu a Stanfordu pod vedením Philipa Zimbarda. Na základě filmu „Experiment“ nebo Giordanovy knihy „Blackbox“ chtěl dotyčný žák se svými spolužáky v rámci dvou hodin provést podobný pokus. Názor třídy se spíše klonil k postoji, že se experiment nemůže zdařit, protože se spolužáci znají již od 1. třídy a jsou přáteli a že se během dvou hodin nemůže stát nic významného. Akce byla nahlížena spíše jako zábava. Nicméně poté se ve skupině začala objevovat *svérázná* dynamika.

Otázka, proč se skupina dá strhnout k jednání, kterou by jednotlivec odmítl, zajímala 11. třídu už po delší dobu a vedla k výběru této hry. Ve výuce se 11. třída zabývala pozadím psychologických testů Philipa Zimbarda a experimentem v Milgramu.

K provedení projektu

Na začátku zkoušek tu byl skript, ve kterém většina scén byla dána textem, ostatní však bylo potřeba sestavit kompletně během zkoušek. V jednom obsazení hráli jenom chlapci a v druhém jenom dívky. Žáci nebyli jenom herci, ale byli také zodpovědní za určité *organizační* oblasti.

Vystoupení se konala:

6. února 2009 ve 20.00 hod.;

7. února 2009 ve 20.00 hod.;

8. února 2009 v 16.00 hod.;

a 9. únor 2009 v 10.00 hod.;

vždy v *Rudolf Steiner Schule Bochum* (Hauptstr. 238, 44892 Bochum)

Dobrozdání režiséra a vedoucího projektu

Anonymus hrál v třídní hře „vykolejení“ hlídače č. 8. Přál si hrát hlídače, ale nepřišel s touto konkrétní rolí. Hlídač č. 8 má mnoho vrstev a po lidské stránce je plný rozporů. Nakonec je to on, kdo dovádí experiment večera za hranice kontrolovatelnosti. Je původcem většiny konfliktů a eskalací.

Anonymovi se podařilo v jeho dynamičnosti rychle uchopit jádro role a následně ji zahrát se všemi jemnými nuancemi. Nejpříjemnější bylo především to, že patřil k těm mála žákům, kteří už od začátku hráli



nejenom hlavou a ústy, ale s plným nasazením těla. *Charakterové* založení jeho role navíc mělo těžiště v připravenosti k násilí, které jen zřídka bylo prolomeno klidem či zvnitřněním. Ačkoliv bylo herecké podání postavy celkově dobré, dalo by se místy přidat několik charakterových rysů k jejím *rovinám* pochybností a roztržitosti. Nicméně konfliktní scény zahrál Anonymus brilantně. I když se někdy dostal do nebezpečí, že se promluva a jednání slévají v jedno, dokázal ve své postavě podat mnoho dobrých hereckých okamžiků.

Jeho závěrečný konflikt s vězněm č. 40 zůstává v paměti *diváků* jako vrchol celého představení díky herecky dobře zpracované a *zároveň* vášnivě zahrané scéně.

V hudební skupině se Anonymus až do konce držel vize, že je možné hudbu dále vyvíjet, zatímco všichni ostatní tuto představu již vzdali. Anonymus se až do konce pokoušel zachránit tuto skupinu před jejím zánikem. Později nabízel své pracovní nasazení vždy tam, kde se projekt dostával „do úzkých“.

Nechť i zde ještě jednou zazní mnohé díky za dobrou a angažovanou spolupráci!

Bochum, dne 15. 2. 2009

Ulrich Thon

Dobrozdání třídního učitele

Anonymus převzal jednu z velkých rolí *tohoto díla*, hlídače č. 8. Dokázal se do charakteru své role empaticky vžít a zároveň se vůči své postavě zachoval odstup. Dále pro Anonyma bylo charakteristické, že neupadal rezignovaně do pasivity, ale že pomáhal, kde bylo potřeba.

Sebastiánova mimořádná kvalita spočívá v *jeho odhodlání* nevzdávat se a vnášet impulsy, jež přispívají k celému procesu. To se ukázalo ve skupině, která měla na starost hudbu, ve které se jako poslední držel představy, aby si vytvořili svoji vlastní hudbu. Zde jeho podpora a motivace vytrvala až do konce.

Anonymus na jednu stranu hrál vášnivě a s plným nasazením těla, ale zároveň na stranu druhou dokázal hrát diferencovaně. Jeho dlouholetá zkušenost s divadlem mu umožnila jasnou reflexi jeho vlastního hereckého způsobu a jeho interakci na jevišti.

Bochum, dne 15. února 2009

Angelika Scharpey



Zpětný pohled Anonyma K.

**Příloha
k dobrozdání k
divadelnímu projektu
školní rok 2008/2009**



V třídní hře „vykolejení“ jsem převzal roli hlídače č. 8. Dal jsem přednost roli hlídače před rolí vězně, jelikož jsem se dokázal hůře spřátelit s představou hrát v cele. Při hraní jsem se soustředil především na to, abych svoji roli předvedl co nejrealističtěji.

Svoji roli jsem ztvárnil takovým způsobem, aby během celé hry docházelo ke gradaci. Zpočátku se má postava spíše zdržovala v pozadí, teprve při vzpouře jsem se chopil iniciativy a naváděl ostatní hlídače. Nakonec jsem se spojil s vězněm č. 40 a dohnal sám sebe až k eskalaci.



Ve své bojové scéně s vězněm č. 40 jsme s ním – *rozumí se: se svým spolužákem* – promýšleli rozbití hlavy o stůl do rozlitého mléka. Opět jsme kladli důraz na realističnost scény, ale aby se při ní zároveň nikdo nezranil. Techniku k tomu potřebnou jsme vymysleli sami.

Při přípravě hry jsem také působil v hudební skupině. Měli jsme představu, že budeme hru doprovázet živou hudbou. V našem obsazení jsme k tomu měli k dispozici kytaru, basovou kytaru, cello, housle a dvě trumpety. *Nicméně* při představeních jsme *nakonec* neměli živou hudbu. Jsem však toho názoru, že bychom to zvládli, pokud by všichni zapojení spolužáci bývali spolupracovali po celou dobu.

Bochum, dne 15. února 2009

Podpis žáka



1 Něm. název hry: „*entgleist*“ (pozn. překl).

2 Vedoucí a režisér divadelního projektu.

3 Z textu dobrozdání vyplývá, že vlastní jméno žáka je *Sebastián*. Nicméně po většinu textu se o něm píše jako o „Anonymovi“.



Portfolio k projektu „BAZAR“

ve školním roce 2008/2009

Ariella Müller

Cíle a rámcové podmínky projektu

Bazar je organizován žáky 11. třídy podle určitých – předem daných – podmínek a s velkou mírou samostatnosti. Do toho spadají výtvarné, organizátorské, redakční a organizační úkoly, kterých se ujmají jedinci, skupiny nebo jsou brány vážně celou třídou.

Žáci se mají naučit zodpovědnosti za velký projekt a schopnost sami sebe smysluplně zorganizovat. Při tom se mohou zapojit do různých oblastí:

Umělecká oblast:

Žáci přebírají uměleckou výzdobu bazaru, do velké míry na vlastní zodpovědnost s *trochou* podpory. K tomu patří výzdoba oken, zdí a chodeb. Žáci integrují umění smysluplným způsobem do *celé* akce. V týmu navrhují k určitému mottu odpovídající motivy, přenáší návrhy na velké formáty a vytvářejí akvarely, popř. z transparentních ústřížků lepí obrazy nebo pracují s mastnými křídami.

Jeden z žáků vytváří výrazný barevný propagační plakát, další skupina žáků připravuje oznamovací tabule a *směrovky* pro mimořádné akce.

Organizační oblast / styk s veřejností:

Žáci přemýšlí o způsobu přepravy nábytku. V případě potřeby se mohou obrátit s otázkami či potřebou pomoci na zodpovědnou osobu. Přeprava nábytku je nutná v prostorech, které se mají uvolnit a v prostorech, kde např. v *malé* kavárně bude potřeba doplnit chybějící stoly a židle. Za tímto účelem označí veškerý nábytek, *který budou přesouvat*, štítky. *Poté* ho přemístí a zajistí jeho navrácení po *skončení* bazaru. Rozmístí brožurky bazaru a přebírají úkoly spjaté se stykem s veřejností, *což spočívá především* ve vyhotovení letáčků a jeho rozdání.

Praktické úkoly:

Žáci označí veškerý potřebný nábytek školy štítky, přenesou ho a starají se o jeho navrácení do původního stavu po *skončení* bazaru. Před, a po bazaru důkladně zametou celou školu. Ve dvou velkých sálech rozestaví stojany, které poslouží *nabízenému zboží pořádaného* trhu. V dalším velkém sálu postaví velké loutkové jeviště.

Jedna skupina žáků vyměřuje plochy, které mají být pomalovány, a v závěru *tam* pověsí vzniklé obrazy.

Během tohoto projektu žáci mohou vykázat především následující kompetence:

Při tvůrčí práci ve skupinách jednotliví žáci přichází s vlastními nápady, které si opětovně ověřují – zda se shodují s mottem bazaru, zda odpovídají příjemcům, kterým je práce určena, a jak sedí s představami ostatních členů v dané skupině. Poté své představy přenesou do společného obrazu. To vyžaduje tvořivost, schopnost spolupráce, emoční inteligenci a týmovou spolupráci. Práce na velkých obrazech kromě toho vyžaduje umělecké vcítění, řemeslnou zručnost a tvořivost. Dále *sem také patří* znalosti výtvarných technik, působení světla, barvy a kompozice obrazu.

Úkoly technického a organizačního rázu vyžadují cílevědomost, prozíravost v plánování, pečlivost a iniciativu.

Stěhování nábytku a čištění školy vyžaduje nejen odolnost vůči fyzické zátěži, trpělivost a „pohodovost“ při monotónních úkolech, ale také ochotu pomoci, pečlivost a zodpovědnost vůči spolužákům a samotné práci.

Dobrozdání

Následující dobrozdání vychází z pozorování a ze zpětné vazby učitele výtvarné výchovy, který pomáhal při umělecké práci a ze zpětných vazeb všech tří doprovázejících učitelů dané třídy, které pomáhali v dílčích oblastech úkolů zadaných žákům a při stěhování nábytku. Dále toto dobrozdání vychází z pozorování spolužáků a kolegů, kteří se dostali do styku s nápomocnými učiteli.



Ariella Müller se přihlásila k vytváření plakátu. Domluvila se s učitelem výtvarné výchovy a v daném termínu vyhotovila pro bazar plakát v secesním stylu. Za výsledek své práce sklidila ze strany učitelů, rodičů a spolužáků mnoho uznání, které se zakládalo jak na jasných formálních liniích a volených barvách, tak na čistém provedení. S touto prací Ariella prokázala, že dokáže samostatně a kreativně provést tvůrčí práci.

Když si Ariella mohla svobodně zvolit konkrétní oblast projektu, rozhodla se pro její uměleckou část. Utvořila tým s dalšími čtyřmi spolužáky. Skupina si chtěla vyzkoušet techniku s olejovými křídami, kterou si žáci letos vyzkoušeli poprvé.

Na výsledku je znát *řádné* plánování. Na základě využití prvků secese došlo k vytvoření rozevřajícím se a symetrickému uspořádání obrazu s ústředním motivem v jeho středu. Dalším společným prvkem byl nápad postupného „ochlazování“ směrem ze zdola nahoru na základě volbě *určitých* motivů a barev.

Celkem vzato je obraz harmonický, z čehož se dá odvodit, že ve skupině došlo ke zdárné a úzké spolupráci. Přesto každý z jejich členů měl možnost se individuálně a kreativně realizovat v rámci *jemu přisouzené* formy a barevného vymezení. Dokládá to svobodu, kterou si *při tvorbě* vzájemně poskytli, a díky které se obraz divákovi jeví zajímavější.

Ariella se naučila nové výtvarné technice a zdárně ji dokázala aplikovat, což nebylo zcela samozřejmé, protože působení světla vystoupilo až po ošetření olejem. Představivost, které

bylo zapotřebí již v průběhu vytváření celého obrazu, vyžaduje velkou míru abstraktního myšlení.



Ariella se aktivně a spolehlivě podílela na stěhování nábytku. Při této činnosti vykazovala výdrž a přívětivost. Po přestěhování nábytku vytřela podlahu slavnostního sálu protiskluzovým přípravkem.

Během zahajovacího večera ještě vystupovala se sborem *Cantus*. Doprovázela ho jak hrou na housle, tak v něm i zpívala. Především hra na housle byla pro Ariell velkou výzvou, protože po odpoledni, kdy celou dobu přenášela nábytek, své zesláblé prsty jen stěží rozpohybovala. *Nicméně*, posluchačstvo tento „handicap“ nikterak nezaznamenalo.

Celkem vzato Ariella projevila velkou míru iniciativy, umělecké obratnosti, schopnosti spolupráce a emocionální inteligence.

Bochum, dne 6. 12. 2008

Za školu
Angelika Scharpey



Příloha k dobrozdání k projektu „BAZAR“

školní rok 2008/2009

Zpětný pohled Johnny Glaser

Letošní bazar, který se uskutečnil dne 29. 11. 2008, tentokrát dostala na starost naše třída. Dobrovolně jsem se přihlásila k tvorbě plakátu. Nejprve jsem přemýšlela, jak bych nejlépe ztvárnila téma rostlinného světa ve stylu secese. Rozhodla jsem se pro květinový motiv ve středu, orámovaný dvěma totožnými motivy, které ho zrcadlově orámují – páva na větvi. Po třídní práci byl plakát připraven k tisku.

Poté jsem společně s dalšími 4 spolužačkami (Nele, Anja, Sophie a Anna-Sophia) vytvořily třídní okenní obraz. Setkaly jsme se celkem třikrát během dvou týdnů. Nejprve jsme se po dlouhé diskuzi rozhodly pro světlou postavu obepnutou květinami. Vycházely jsme při tom z motta bazaru, které znělo „Svět rostlin v secesním stylu“. Světlou postavou jsme chtěli do okenního obrazu vnést ještě trochu vánoční nálady. Mě byl přidělen úkol, abych namalovala tuto postavu a květiny okolo ní do střední části obrazu.



Práce nás hodně bavila a s naším výsledkem jsme byly spokojené.

Den před bazarem jsme se staraly o jeho celou *prostorovou* výstavbu. Společně s mojí partnerkou (Nele Dieberg) jsme po schodech a dlouhých cestách a do různých prostor přenesly 41 stolů. Což, jak se pak ukázalo, bylo obtížnější, než jsme si představovaly. Moje pro moji výdrž a *fyzické* síly bylo velkou výzvou. Potřebovaly jsme k tomu 4 hodiny. Odpoledne jsme přišly ještě jednou, abychom nejprve zametly sál a následně ho ošetřily protiskluzovým prostředkem.

Ve dne bazaru začínal úklid prostor v 17 hodin, který jsme však po dvou hodinách mohly opustit, jelikož jsme v pátek převzaly úkol navíc.

Bochum, dne 4. 12. 2008

Podpis žákyně

Za školu

Angelika Scharpey



Vedení žákovské firmy

Půjčovna nádobí

Janis

Na konci 10. třídy žakovská rada navrhla, abychom při různých akcích rozdávali občerstvení a půjčovali nádobí, přičemž bychom si také mohli něco přivydělat. Já jsem byl tím, kdo s tímto nápadem přišel a jako člen žakovské rady jsem ho začal propagovat. Žakovskou radou byl jednohlasně přijat.

„Podnikatelský“ nápad:

Na naší škole jsou často akce, během nichž bývá o přestávkách tradičně nabízeno občerstvení, kde je možné si koupit moučníky, housky, nápoje apod. Tato občerstvení většinou organizují rodiče určité třídy, aby vydělali peníze do třídní pokladny. Přidělování organizace občerstvení konkrétní třídě v posledních letech nebylo jasně určeno. Proto se sešla skupinka rodičů, která chtěla nalézt jasné ustanovení, jak přidělování regulovat.

Rodiče dostali nápad, že osloví žakovskou radu. Zeptali se jí, zda by si chtěla přivydělat nějaké peníze tím, že vyhotoví přehled všech akcí během jednoho školního roku a předloží ho v kanceláři školy. Podle plánu by se pak v kanceláři školy jednotlivé třídy připisovaly k určitým akcím a po zaplacení poplatku by pak byly oficiálně oprávněné k organizaci občerstvení *té které akce*. Od žakovské rady by si pak půjčily příslušné množství nádobí, které by si žakovská rada musela samozřejmě předem zajistit.

Naplánování:

Ještě před letními prázdninami nám dal školní parlament „zelenou“. Proto jsme hned po letních prázdninách, tj. na začátku 12. třídy, začali náš podnikatelský záměr důkladněji rozpracovávat společně s Janem Poserem (který je zástupným mluvčím žáků) a jednou matkou z výše zmíněné skupiny rodičů. Několikrát jsme se na několik hodin sesedli a plánovali vše do posledního detailu.

Nejprve jsme si zkusili představit přesný průběh, který vypadá následovně:

- v kanceláři školy necháme k dispozici seznam se všemi akcemi
- zveřejníme nová pravidla pro organizaci občerstvení ve školním zpravodaji, včetně dat, od kdy se mohou třídy zapisovat do seznamu
- chce-li se určitá třída zapsat, musí v tomtéž okamžiku na místě zaplatit poplatek a zálohu 10 euro za nádobí
- třída obdrží potvrzení od kanceláře školy, že zaplatila poplatek, a další informace k následnému průběhu a rady pro realizaci občerstvení

- my, jakožto žakovská rada, jsme v úzkém spojení s kanceláří školy a v případě potřeby zveřejníme zbývající neobsazené akce ve školním zpravodaji
- přiblíží-li se další akce, zavolá mi zástupce třídy, aby se mnou domluvil vyzvednutí nádobí (nádobí je uskladněno u mě doma, jelikož bydlím od školy jen 400 metrů)
- na základě zkušeností z posledních let jsme sestavili potřebné nádobí a jeho stav jsme zanesli do seznamu
- pod tento seznam se žák při vyzvedávání nádobí podepíše, abychom měli jistotu, že jsme nádobí půjčili
- po skončení občerstvení je umyté nádobí (a kávovar, který půjčujeme zvlášť) vráceno
- v následujících dnech kontrolujeme čistotu nádobí a jeho úplnost a případné ztráty odečteme ze zálohy 10 euro
- rozdíl mezi zálohou a případnými ztrátami pak necháme v kanceláři školy, kde si dotyčná třída může peníze vyzvednout

Samotné naplánování výše zmíněného průběhu bylo časově velmi náročné, protože pro nás měl být pokud možno efektivní. Poté, co jsme vše naplánovali, museli jsme vyhotovit následující:

- seznam nádobí
- seznam akcí
- informace pro třídy (popis průběhu, rady pro realizaci občerstvení, seznam úkolů pro občerstvení a potvrzení o přihlášení *určité třídy*)
- stvrzenka pro třídu
- vyhotovení článků do školního zpravodaje

Podílel jsem se jak při plánování výše zmíněného průběhu, tak při vyhotovování zmíněných podkladů, tj. poté, co jsme je ručně sepsali na základě společné domluvy, přepsali je do počítače a dali je do náležité úpravy. Především tímto krokem jsem se ještě jednou lépe seznámil s programy „Word“ a „Excel“, se všemi jejich funkcemi. Především *závěrečná grafická* úprava mě hodně bavila.

Při obstarávání nádobí a kávovaru nám velmi pomohla jedna z matek z kruhu rodičů. Půjčila nám peníze a koupila nádobí za velmi výhodnou cenu. Museli jsme potom nádobí vybalit a jednou umýt, aby bylo připraveno k půjčování. Pořizovací náklady na nádobí jsme v průběhu dalších dvou let spláceli, což se dařilo, protože se poplatky za občerstvení zvýšily o 5 euro. Za

každou akci (tedy občerstvení během ní) jsme spláceli 5 euro za nádobí a náhrady za zjištěné ztráty. Co pak zbylo, to už byl náš zisk.

Před tím, než naše žákovská firma mohla začít fungovat, muselo se vše ještě probrat a domluvit s kanceláří školy. Nejprve jsme se museli zeptat, zda by vůbec v kanceláři byli ochotni převzít tento úkol navíc. To naštěstí udělali. Pak jsme s nimi museli probrat, co je potřeba udělat. Byl jsem to především já, který dané záležitosti s kanceláří probíral.

Realizace:

Když pak nastal den, během kterého se třídy mohly v kanceláři školy zapisovat do seznamu akcí, byl jsem při tom přítomen a sledoval, zda všechno probíhá v pořádku. Přišlo hodně zástupců z řad rodičů, kteří se chtěli zapsat k téže akci, a tak nebylo jednoduché si udržet přehled. V následujících dnech přicházeli ojediněle další rodiče, kteří se zapisovali ke zbývajícím akcím. Seznam se však nezaplnil a proto jsem ještě jednou napsal článek do školního zpravodaje a zveřejnil ho.

Časem jsme dospěli k určité rutině, takže jsme mohli pracovat rychle a efektivně. Staral jsem se o veškeré finance a organizaci žákovské firmy. Přebíral jsem peníze z kanceláře školy, vedl jsem účetnictví a zbývajících částky ze záloh jsem zpětně vyplácel *daným třídám*. Tento úkol mě moc bavil a naučil jsem se při něm, jak vést účetnictví malé žákovské firmy. Na konci roku jsem vyhotovil roční přehled všech příjmů, výdajů a zisku.

Po celé dva roky jsem také byl v úzkém kontaktu s kanceláří školy, většinou prostřednictvím e-mailu. Dále jsem se staral o to, aby nádobí bylo včas řádně připraveno. Měl jsem kontakty k zástupcům rodičů tříd, s kterými jsem se domluvil na přesném průběhu. Po skončení nějakého občerstvení jsem pak zkontroloval *vrácené* nádobí a spočítal částku, kterou vrátím ze zálohy. Po každém roce jsem informoval školní parlament o financích a průběhu podnikání během roku.

K žákovské firmě většinou patří více lidí, proto ve své reflexi často používám množné číslo „my“. Úkoly, o jejichž plnění jsem psal v množném čísle, jsem vyřizoval s dalšími dvěma nebo třemi osobami. To nebylo vždy jednoduché, protože každý měl svoji vlastní představu. Aby nedošlo k vyhocení situace, snažil jsem se vždy o přátelský a otevřený postoj vůči nápadům druhých. Díky tomu jsem dokázal velmi dobře vystavět moji schopnost k týmové spolupráci.

Vedení žákovské firmy mě na prvním místě nejen že bavila, ale mohl jsem se při tom naučit mnohým věcem a opřít se a rozvíjet schopnosti, které budu nutně potřebovat ve svém dalším profesním životě. Proto pro mě byla žákovská firma dobrou příležitostí, jak si něco málo naučit pro mé budoucí povolání.

Bochum, dne 30. května 2010

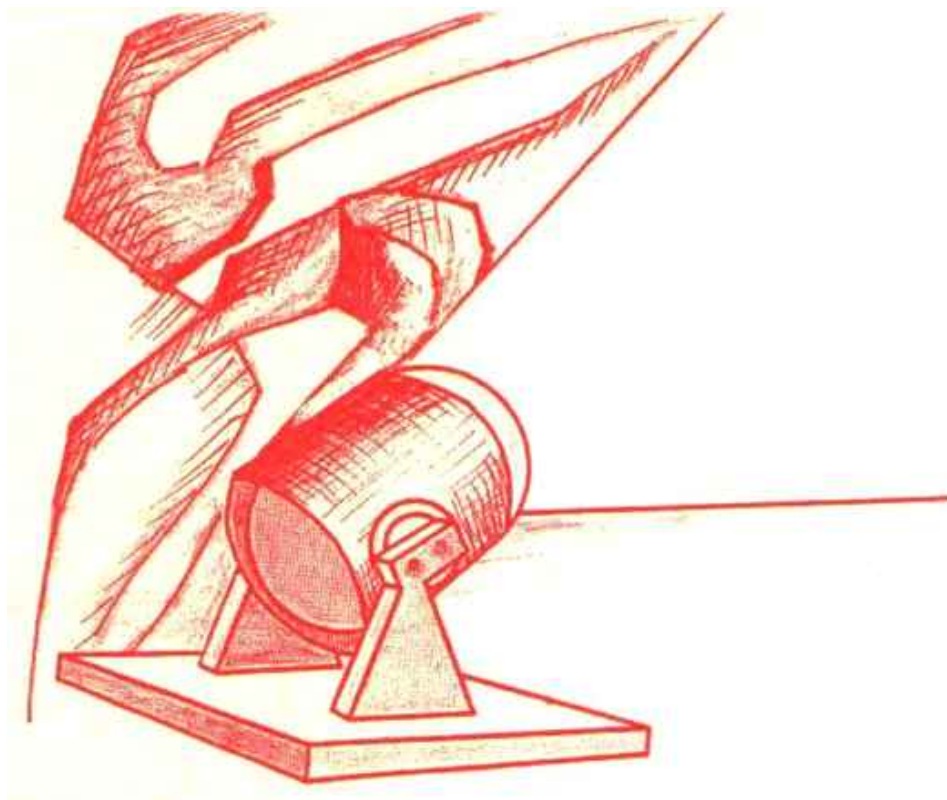
Podpis žáka

Zpětná vazba doprovázejícího učitele:

Janis rozvinul podnikatelský nápad, naplánoval jeho realizaci a průběh, promýšlel finanční stránku a úspěšně provozoval po dobu dvou let žákovskou firmu. Prokázal, že má přehled nad financemi, byl zdvořilým vyjednávačem, který zastupoval zájmy firmy se sociálním vědomím a zároveň s vědomím finanční stránky projektu. To se ukázalo například v situacích, kdy se rozbilo nádobí nebo se z akce vrátilo nedostatečně umyté. Účetní zápisy vedl Janis přehledně a vždy věděl, jaký je finanční stav firmy.

Bochum, dne 30. května 2010

Angelika Scharpey



Osvědčení o činnosti osvětlovače

pro

Claudia Muscula

nar. v

Na *Rudolf Steiner Schule Bochum* je osvětlování divadelních her a dalších představení zajišťováno samotnými žáky. Žáci se této činnosti věnují ve svém volném čase. Rozsah úkolů během divadelního představení zpravidla zahrnuje nastavení reflektorů, naprogramování osvětlení během představení ve spolupráci s režisérem, osvětlení během hlavních a generálních zkoušek a během všech představení. Osvětlení eurytmického vystoupení představuje odlišnou výzvu, protože barvy se během něho míchají jiným způsobem a ke změnám v osvětlení dochází často velmi rychle. K tomu je potřeba započítat úklidové práce a čekací doby.

Kromě toho se někteří osvětlovači během *odborného* semináře naučili, jak obsluhovat hudební mixážní pult a *jak zajistit* hudební doprovod *během představení*.

Osvětlovací práce vyžadují flexibilitu, schopnost týmové spolupráce, trpělivost, schopnost ustát stresové situace, schopnost se vcítit a technický um, tak jako smysl pro umělecké procesy.

Claudius začal s činností osvětlovače v listopadu 2003. Byl zaučen pro osvětlení adventního koncertu.

Během své školní docházky Claudius osvětloval řadu divadelních her a představení:

Ve školním roce 2003/2004:

- adventní koncert
- představení „Politicky korektní“¹ (11. třída)
- letní koncert

Ve školním roce 2004/2005:

- adventní bazar (listopad)
- adventní koncert
- představení „Hra o Kristově narození“²
- masopustní ples
- představení „Noční kavárna“³ (8. třída)
- závěrečné umělecké představení z eurytmie (květen)
- letní koncert
- představení „Návštěva staré dámy“⁴ (11. třída)
- představení janovské eurytmie

Ve školním roce 2005/2006:

- adventní bazar
- masopustní ples
- závěrečný ples
- závěrečné umělecké představení z eurytmie
- představení „Sebevrah“³ (autor: N. Erdmann, 11. třída)

Ve školním roce 2007/2008:

- adventní bazar
- představení „Nibelungové“ (11. třída, leden)
- závěrečný ples
- masopustní ples

Jako Claudiova doprovázející učitelka jsem často mohla jeho práci vnímat přímo během své osobní přítomnosti. Režiséři a odpovědní učitelé (paní *Kröner-Spruck*, pí. *Quadflieg*, pí. *Rausch*, pí. *Scharpey*, pan *Magin* a p. *de Vries*), školník a pan *Deterding* mi o Claudiově práci podali písemnou nebo ústní zprávy. Zpětné vazby dotyčných odpovědných osob jsou k dohledání v Claudiově knize osvětlení.

Režiséři o Claudiovi potvrdili, že se na něj dá naprosto spolehnout, že se během své činnosti vyznačuje velkou samostatností, dobrým zacházením s technikou a schopností ustát stresové situace. Claudius dokázal předvídat situace, byl flexibilní a dokázal představení učitelů osvětlit s velmi jemným citem pro detail. Dokázal zacházet se světlem uměleckým způsobem a přicházet s vlastními tvůrčími nápady. Všichni režiséři vyzdvihli jeho obzvláštní nasazení pro *každé* představení.

Claudius dokázal snadno spolupracovat s ostatními *zapojenými* lidmi. Při tom se nacházel jak v pozici učícího se, tak i v pozici toho, kdo učí ostatní. Novému se naučil např. při představení „*Levý příběh*“⁴, během kterého spolupracoval s hlavním osvětlovačem *Německého divadla v Berlíně*. Společně nastavovali reflektory a naprogramovali jejich nastavení. V pozici „učitele“ se Claudius nacházel tehdy, když zaučoval nově příchozí osvětlovače do jejich činností.

Claudius se rychle naučil, jak obsluhovat osvětlovací zařízení. V průběhu let zaučoval šest osvětlovačů. Mladší žáky dokázal vést opatrně a řádně, takže dokázali rychle pracovat s vlastní zodpovědností. Když bylo zapotřebí jeho pomoci, byl vždy k dispozici. Dokázal tak

např. rychle zaskočit za jiného osvětlovače, pokud byl zaneprázdněn, anebo v krátké době nasvítit představení. Při tom *všem* neznal žádné časové omezení. Práce pro něho byla ukončena, když byla hotová.

Claudia si ostatní vážili, a to nejen jako osvětlovače, ale i proto, že během práce v týmu byl smířlivý a v krizových situacích dokázal zachovat klid. Byl neustále nápomocný, konstruktivní, zdvořilý a empatický.

Jen pro samotná představení Claudius pracoval v rámci svého volného času 236 hodin. Četné čekací doby a úklidy do toho nejsou započítány.

Claudius obstarával opravy a pravidelnou údržbu reflektorů ve spolupráci se školníkem.

S fóliemi, kabelovými spojkami a jiným materiálem zacházel vždy šetrně. Měl přehled o tom, kde se zrovna nacházel ten či onen reflektor, kolik fólií té které barvy bylo ještě k dispozici a zda se některé díly ze zařízení musí poslat na opravu.

Škola je Claudiovi za jeho nasazení neobyčejně vděčná.

Bochum, dne 1. 5. 2008

Za školu Angelika Scharpey

Claudius zpětně napsal o své práci:

V 8. třídě jsem začal činnost osvětlovače na *Rudolf Steiner Schule Bochum*. Naučil jsem se, jak zacházet s osvětlovacím pultem a technikou a jak ji opravit. Naučil jsem se, jak správně nastavit a pracovat s reflektory. Byl jsem podporován ve své zodpovědnosti a naučil jsem se, jak správně vést další členy týmu. Stejně dobře jsem se také dokázal do týmu zařadit a zodpovědně splnit úkoly.

Během oněch 5 let jsem si často sáhl hranici snesitelné zátěže. V těchto situacích jsem vždy obstál s úspěchem. Po umělecké stránce jsem se naučil, jak pomocí světla vytvářet nálady a jak vhodně realizovat režisérový představy. Také jsem mohl vnášet několik vlastních nápadů. Svůj čas jsem si většinou rozdělil ekonomicky, ale i přesto často byly týdny, kdy jsem musel zvládnout jak školu, tak i narychlo oznámené osvětlovací práce. Takové situace byly těžké, ale nakonec jsem je také zvládl.

I přes některé negativní zážitky, ke kterým vždycky *nějak* docházelo, jsem sám sebe vždycky dokázal motivovat a tak se osvětlování pro mě stalo koníčkem. Když se dívám zpět, uvědomuji si, že tyto důležité zkušenosti nechci *ve svém životě* postrádat, jelikož osvětlování mě vždycky bavilo.

Bochum, dne 1. 5. 2008

Podpis žáka

¹Něm. „*Politisch korrekt*“, pozn. překl.

²Něm. „*Christgeburtspiel*“, pozn. překl.

³Něm. „*Nachtcafé*“, pozn. překl.

⁴Něm. „*Besuch der Alten Dame*“, pozn. překl.

⁵Něm. „*Der Selbstmörder*“, pozn. překl.

⁶Něm. „*Eine linke Geschichte*“, pozn. překl.

⁷*Deutsches Theater Berlin* (pozn. překl.).



**Potvrzení o činnosti
v redakci školního časopisu¹**

YGGDRASIL

pro
Evu-Marii

Školní časopis YGGDRASIL vychází třikrát do roka se zhruba 60 stránkami a v nákladu 1000 výtisků. Členové redakce přijímají články a návrhy, přepisují ručně psané předlohy do počítače, kontrolují pravopis a sazbu znaků a převádí hotové články do podoby, která odpovídá *grafickým* požadavkům časopisu.

Školní časopis se dokáže sám finančně zajistit z *vlastních aktivit*. Shánění peněz nabízením volných reklamních ploch *na některé z jeho stránek* se tím stává jedním z dalších úkolů žáků. Kromě toho každoročně v době vánočního bazaru vychází fotoalbum školy v nákladu 120 výtisků. Redakce ho sama sestavuje a žáci ho pak vážou do spirálové vazby.

Redakční práce vyžaduje trpělivost, porozumění technickým záležitostem, otevřenost při jednání s lidmi, pocit zodpovědnosti, porozumění právním záležitostem, jistotu v pravopise, cit pro styl a grafické dovednosti.

Evin pohled zpět

V průběhu školních let 2006/2007 a 2007/2008 se pokusila skupina žáků obnovit školní časopis, který na naší škole kdysi existoval. Zeptali se mě, jestli bych měla chuť převzít nějaké redakční úkoly. Ty by spočívaly v korektuře textů, jejich přepisování – pokud by byly napsány ručně – vymýšlení nadpisů a psaní kratších textů. Aby se časopis dokázal zafinancovat z „*vlastních*“ zdrojů, sháněli jsme zájemce, kteří by chtěli využít ploch, které jsme v časopise vyhradili pro reklamní účely. V případě jejich zájmu jsme s nimi uzavírali smlouvy.

Naučila jsem se odevzdávat práce v termínu a pracovat soustředěně i při stresu a chaosu.

Bochum, dne 20. 5. 2011

Zpětný pohled učitele

Během redakční činnosti pro náš školní časopis si Eva osvojila jistotu v zacházení s počítačovými textovými programy a s *grafickou* úpravou stran. Bezproblémově spolupracovala v týmu a všechny přidělené úkoly zpracovávala v klidu a zodpovědně. Eva prokázala odolnost proti stresu při uzávěrkových pracích.

Bochum, dne 25. 5. 2011

¹ Něm. „*Schülerzeitung*“, doslovně se jedná o noviny, které mají na starost žáci; nicméně vzhledem k jejich charakteru jsem se v překladu přidržovala významové stránky, která má blíže časopisu a zahrnuje život školy, nejenom jejího žactva, viz text osvědčení. Pozn. překl.



Osvědčení o činnosti v žákovské radě

pro Jana

Úkoly žakovské rady

Žakovská rada *Rudolf Steiner Schule Bochum* sestává z žáků všech tříd středního stupně. Každý angažovaný žák má právo podílet se na činnosti žakovské rady.

K úkolům žakovské rady patří:

- spravování pošty adresované žákům středního stupně
- předávání informací třídám
- zpracování žádostí a dotazů z jednotlivých tříd a jejich předání příslušným grémiím
- zavedení volby učitele – „důvěrníka“ a zajištění výsledku této volby
- zastupování zájmů žáků ve školním parlamentu

Žakovská rada si může pro účely shromáždění tříd středního stupně nárokovat až tři hlavní vyučování za *školní* rok. O jejich obsahu se žakovská rada dohodne s žáky středního stupně.

Zástupci žakovské rady se mohou stát členy školního parlamentu a připojit se k přípravnému kruhu školního parlamentu.

Žakovská rada se schází každý týden v jednom určeném dni od 13.30 do 14.00 hodin.

Práce v žakovské radě vyžaduje trpělivost, taktnost, otevřenost, pocit zodpovědnosti k úkolům a lidem a cvičení v zacházení s byrokratickými strukturami.

Janův zpětný pohled na jeho činnost

V 9. třídě:

V 9. třídě jsem vstoupil do žakovské rady, protože mě zajímalo, co se zrovna odehrává „za kulisami“. K mým úkolům například patřilo, že jsem s mým kamarádem Janisem chodil po škole a agitoval pro žakovskou radu. To skutečně přitáhlo trochu pozornosti na žakovskou radu.

Na začátku května téhož školního roku jsem našel informační leták o školní sanitní službě a dostal nápad, že tento kurz zavedu ve škole. To se bohužel ještě nepodařilo tak, jak jsem si to představoval.

Kromě toho jsem se s Janisem přihlásil na zemskou konferenci žakovských rad, která se konala na *Widarschule* ve *Wattenscheidu*. Bohužel byla zrušena pro malý počet přihlášených.

Jelikož členové žakovské rady také mají volební hlas ve školním parlamentu, začal jsem se tam angažovat.

Naučil jsem se, že obzvláště na waldorfské škole je důležité, aby se člověk angažoval v různých grémiích. Také jsem se naučil dotáhnout pověřený úkol do konce, bez ohledu na to, jak je náročné jeho splnění nebo zda se mi líbí jeho výsledek.

V 10. třídě:

V 10. třídě jsem se opět pravidelně účastnil žákovské rady. Účastnil jsem se jí, protože jsem se tak mohl dozvědět zajímavé informace a o tom, co se zrovna na škole aktuálně děje. Navíc se chci podílet na věcech, které se týkají školy, a potažmo i mě.

Z žákovské rady jsem pravidelně chodil do školního parlamentu. Tam jsem mimo jiné přednesl názory žáků na práci s portfolii.

Byl jsem s dalšími dvěma členy žákovské rady na semináři managementu v Bonnu, který byl určen žákům z řad žákovských rad. Tam jsme se naučili, jak úspěšně organizovat žákovskou radu. K tomu jsme dostali pár rad, z nichž jsme některé dokázali již realizovat, např. rozposílání zápisů prostřednictvím e-mailů, vedení akčního plánu nebo vyhotovení loga.

Já jsem převzal úkol pravidelné aktualizace akčního plánu a jeho rozposílání cestou e-mailů. Akční plán uvádí úkoly, data, do kdy je potřeba je zpracovat, a jméno osoby, která je za splnění úkolu zodpovědná. To je velmi důležité, protože jinak by se mohlo stát, že nebudeme schopni dodržet termíny jednotlivých témat a bude na ně zapomenuto. Akční plán je tedy jakýmsi denním kalendářem s detailním rozpisem jednotlivých bodů, avšak s tím rozdílem, že uvádí data, do kdy co musí být splněno.

Silnou měrou jsem se zasazoval o to, aby žákovská rada dostala na starost celou organizaci občerstvení. Mluvil jsem o tom s paní Hoffmann a paní Lustig a nápad jsem dále rozvíjel. K tomu jsem celý návrh představil v žákovské radě. Na žákovskou radu tímto ročně čekají minimálně 250 euro.

Menší úkol, do kterého jsem se také zapojil, bylo představení žákovské rady ve třídách. Šel jsem při tom s ostatními členy žákovské rady do každé třídy – 8. třídou počínaje a výše – a snažil se získávat nové členy.

V 11. třídě:

I v 11. třídě jsem byl v žákovské radě opět aktivní. Na začátku školního roku jsme od školního parlamentu dostali za úkol zrealizovat regulaci občerstvení *během akcí, které na naší škole probíhají*. Pravidla obnáší jak vypsání akcí, během nichž je zapotřebí zorganizovat občerstvení, tak i přípravu a výdej potřebného nádobí. Jelikož bylo občerstvení do té doby spravováno jen sporadicky a neexistovala žádná koncepce, vymysleli jsme během letních prázdnin, konkrétně já a Janis McDavid – společně s bývalými zodpovědnými rodiči a s učitelkou zodpovědnou za žákovskou radu – novou organizační strukturu.

Jako žákovská rada jsme se tomuto podniku věnovali až do konce školního roku, kdy byl vyřazen z jejího správcovství, a jeho vedení, toho času již žákovské firmy, jsme se ujali ve dvou, já a Janis McDavid.

Byl jsem v žákovské radě zvolen za zastupujícího mluvčího žáků a zastupoval jsem zájmy žáků opět ve školním parlamentu.

V listopadu 2008 jsme se jako malá delegace naší školy účastnili 13. konference žákovských rad waldorfských škol, která se tehdy konala v Berlíně. Konference měla jako hlavní téma „Ukončení vzdělání“ a mj. byly prezentovány možnosti alternativ ke stávajícím závěrečným zkouškám nebo zcela nové cesty. Po návratu o tom účastníci poreferovali ostatním členům žákovské rady, takže se téma mohlo dostat do všech tříd středního stupně.

Během schůzí jsem psal zápisy, přepisoval je poté do počítače a rozposlal e-mailem všem členům.

Ve 12. třídě:

Od září do začátku prosince jsem se neúčastnil schůzek žákovské rady, protože jsem v rámci mého tématu ročníkové práce – výcvik záchraného pracovníka – byl uvolněn z výuky.

Na začátku školního roku jsem byl opět zvolen zástupným mluvčím žáků a až do své nepřítomnosti jsem i nadále vedl zápisy ze schůzek.

Když jsem se vrátil, začala horká fáze našeho snad největšího a nejdéle trvajícím projektu: automat na kávu pro žáky naší školy. Poté, co nám jedna z možných firem představila svoji nabídku během jedné z našich schůzek a poslala nám dostatečné množství informačního materiálu, jsme konečně měli něco konkrétního, co jsme mohli předložit jako fundovanou žádost odpovídajícím grémiím. Žádosti jsem psal společně s Janis McDavidem.

Vydobyli jsme také dvoutýdenní zkušební lhůtu od konce ledna do poloviny února. Poté si „Velký kruh“ – nejvyšší rozhodovací orgán školy – pozval mluvčího žáků a jeho zástupce,

aby se tam mohli zasadit o setrvání automatu na kávu v naší škole. I když jsme před zkušební lhůtou a také po dotyčné konferenci „Velkého kruhu“ obdrželi velkou kritiku ze strany učitelů, především co se umístění automatu týče, stojí dodnes (tj. duben 2010) tam, kde stál od samého počátku projektu.

Toho roku jsme vší silou uchopili také náš druhý velký projekt: zabudování skříněk pro žáky. Poté, co jsme se zkontaktovali s firmou, která skřínky dodává, zorganizovali jsme obhlídku jejich možných stanovišť se zástupci příslušných grémií a zástupcem dané firmy. Obhlídka i navzdory zprvu velké rezervovanosti jednotlivých grémií dopadla docela pozitivně, protože jsme zjistili, že zatím můžeme postavit skřínky pro střední stupeň a některé z otázek týkajících se podoby skříněk zatím nemusíme řešit. Nicméně se další práce na projektu velmi táhla, protože náš odborník na protipožární ochranu, který měl odsouhlasit umístění skříněk, měl diář plný již obsazených termínů. Takže jsme v tomto projektu zatím nepokročili dále (tj. duben 2010).

Na konci března 2010 jsme se s Janis McDavidem účastnili jako zplnomocnění zástupci, kteří mohou i volit, 15. konference žakovských rad waldorfských škol, která se tentokrát konala ve Stuttgartu. Ústředním tématem byla žakovská správa waldorfských škol, která nyní byla vyzdvižena po právní stránce jako centrální orgán waldorfských žáků v Německu.

Komentář učitele:

Jan působil v žakovské radě od 9. třídy. Převzal vedení, psal zápisy, účastnil se vzdělávání pro zástupce žáků (konalo se v Bonnu) a konferencí žakovských rad waldorfských škol. K tomu také zastupoval naši školu na mezinárodním setkání škol spolupracujících na vytvoření koncepce evropského závěrečného portfolia (EPC), které se konalo v Aarhus.

V průběhu čtyř let, kdy Jan pracoval v žakovské radě, prokázal velké organizační dovednosti, schopnost vyjednávat, formulovat a přednést požadavky, schopnost vžít se do způsobu přemýšlení v jiných grémiích a s nimi spolupracovat. Jan dokáže vést zápisy a připravovat schůzky.

Jan prokazuje dobré komunikativní dovednosti a po sociální stránce snášenlivé a podporující jednání. Během kontaktu se spolužáky a učiteli zůstával stále přátelský a empatický. Jan je vybaven vysokou hladinou tolerance vůči frustraci. Opětovně to dokazoval při projektu „žakovských skříněk“. Vyznačuje se velkou mírou výdrže.

Jan byl vždy otevřen jiným podnětům, což se dělo jak ve škole, tak i mimo ní. Např. jako člen žakovské rady navštěvoval další vzdělávání a konference. Nově osvojené prvky vnášel do vlastní školy.

V posledním roce se Jan orientoval především směrem k budoucnosti žakovské rady. Předával úkoly mladším žákům a aktivně je zapojoval. Tím byla zaručena návaznost další práce.

Impulsy, které Jan vnášel do grémia, vtiskly žakovské radě nový nosný profil.

Když Jan zastupoval školu, jako tomu bylo např. v Aarhus, byl stále reprezentativním a loajálním vyslancem naší školy.

Bochum, dne 30. května 2010

za školu

Angelika Scharpey



Na setkání projektu Comenius, 2009 v Aarhus (Dánsko)

Q u o v a d i s ?

Frank de Vries

Pozn.: *Následující text (převzatý z Lehrerrundbrief, únor 2012, str. 84 - 90) představuje kritické srovnání mezi závěrečným portfoliem¹ waldorfských škol ze spolkové země Nordrhein-Westfalen (dále v textu jako **závěrečné portfolio**) a Evropským portfoliovým certifikátem² (dále v textu jako **EPC**).*

Jako zástupci *iniciativy* závěrečného portfolia v Nordrhein-Westfalen jsme stále dotazováni na rozdíly mezi tímto závěrečným portfoliem a EPC. Na následujících stránkách se pokusíme popsat a okomentovat jak na to, co mají oba koncepty společného, tak i na to, v čem se odlišují (viz tabulku v textu). Především ve vytyčeném cíli a metodickém uchopení obou projektů se ukazují jasné rozdíly. Na konci chceme dát jasné doporučení, kam by cesta závěrečného portfolia měla vést v Německu. Základem pro *srovnání* jsou příručky obou projektů.

Co je jiné a co společné?

Závěrečné portfolio je založeno na široké dokumentaci kompetencí a specifických waldorfských výukových obsahů a je zadáváno až na konci 12. třídy. Tím nechce dostát jenom široké učební nabídce waldorfské školy, ale chce také umožnit transparentní a celistvý posudek kompetencí k jednání u jednotlivých žáků, a to nad rámec jejich školních výsledků. Se závěrečným portfoliem jsou spjata rozsáhlá očekávání a cíle, mj. také cíl, aby se touto cestou dosáhlo všeobecně uznávaného *oficiálního* zakončení waldorfského *vzdělávání*.

EPC bylo v rámci *projektu Comenius* multilaterálním partnerstvím 12 waldorfských škol z 8 států EU. Waldorfské školy v Bochumi (*Rudolf Steiner Schule Bochum*) a v Postupimi (*Waldorfschule Potsdam*) byly zástupci *projektu Comenius* pro Německo. Zástupci zapojených škol společně vyvinuli společné Evropské závěrečné portfolio³ ve formě desek, *do kterých se vkládají jednotlivé potřebné dokumenty*. EPC je pořadač pro *potřebné* podklady, z nichž bude mít alespoň jeden dokument formu portfolia. *Práce s pořadačem může být žákům* zadán již v 10. třídě *paralelně* s ukončením základního vzdělání. Specificky waldorfské

obsahy nejsou pro EPC *nikterak* podmínkou. Kromě waldorfských škol mohou EPC používat i jiné druhy škol, jako např. Montessori školy. Podle Thilo Kocha *"EPC nechce a nemůže být formou waldorfského zakončení."*

EPC je zaměřeno na metodu portfolia. Hned v předmluvě a úvodu příručky k EPC je poukázáno na zásadní význam portfoliové metody jakožto nástroje pro EPC. Thilo Koch tak píše v předmluvě následující: *"Hlavním záměrem projektu EPC a především pak partnerství Comenius – EPC, bylo vyvinutí pedagogického nástroje. (...) Interaktivní a dialog podporující práce s portfolii a z nich vycházející EPC takový nástroj nabízí."*⁴

Příručka k EPC obsahuje vyčerpávající úvod do metody portfolia. Stanovuje přesné standardy, které *"žákovi portfoliovou práci ve smyslu European Portfolio Certificate kvalifikují k portfoliové certifikaci"*. EPC může být vydán jen tehdy, jestliže práce s portfolii odpovídá těmto standardům.

*"Starejte se o to, aby žáci byli oprávněni používat desky EPC: Pracovali s portfolii? Pokud ne, nemůžete jim rozdat desky EPC dokud nebude vyhotoveno alespoň jedno portfolio (...) European Portfolio Certificate může být vystaven jen tehdy, pokud bude práce s portfolii odpovídat daným standardům."*⁵

Naproti tomu se u závěrečného portfolia zásadně nedávají žádné předpisy k tomu, jak má vypadat správná vyučovací a učební metoda. Každá waldorfská škola má možnost vložit svůj vlastní specifický profil školy. Požadavky *oficiálního* waldorfského ukončení pak splňuje formou dokládání kompetencí.

Kritické vyrovnání se s formou ukončení waldorfského vzdělávání

Portfoliová metoda je beze sporu ve své metodické mnohotvárnosti obohacím pro výuku na středním stupni. Z metodického hlediska by však neměla být předpokladem nebo podmínkou pro závěrečné portfolio na německých waldorfských školách. Závěrečné portfolio by si proto nemělo stanovovat metodu portfolia jako svoji favoritní výukovou metodu, jelikož všude nenarazí na přijetí a na školách s ním nebývá pracováno průběžně.

EPC doporučuje těm školám, které používají desky EPC, aby se svými žáky vypracovali pomocí portfoliové metody přehled *jejich* kompetencí: *"Pro kompetenční analýzu doporučuje partnerství projektů Comenius a EPC metodu portfolia."*⁶ I zde je kompetenční analýza, popř.

dokládání kompetencí, výlučně spjata s portfoliovou metodou. Naproti tomu může dokládání kompetencí být vytvořeno také zcela nezávisle na metodě portfolia. Na waldorfských školách ve spolkové zemi Nordrhein-Westfalen k tomu slouží postup k určení kompetencí, který vychází ze závěrečného portfolia. Dokládání kompetencí není exkluzivní vlastností portfoliové metody. Stejně dobře se k tomu hodí každá projektová práce nebo každá výuka, která se orientuje na žáka. Portfoliová metoda je jen jednou z mnohých metod, jak zviditelnit kompetence. Tím pádem není závěrečné portfolio v ohledu na dokládání kompetencí vázáno na portfoliovou metodu. Při tom je dokládání kompetencí v rámci EPC nepovinné. Žák se může svobodně rozhodnout, zda kompetenční analýzu chce provést či nikoliv.

Na rozdíl od toho je dokládání kompetencí v závěrečném portfoliu povinné a patří k vlastním vytyčeným cílům waldorfského zakončení. Právě specifikum waldorfské nabídky učení ukazuje v podobě požadovaného kompetenčního profilu svůj významový přesah a nabízí možnost, jak např. na základě waldorfského zakončení jasně zdokumentovat kvalitu a rozmanitost oproti státním závěrečným zkouškám. Pro závěrečné portfolio byl vyvinut vlastní postup k určování kompetencí, který zároveň z tohoto závěrečného portfolia vychází.² Viz k tomu: *Frank de Vries: Kompetenznachweis und Lernbegleitung in Waldorfschulen, Ein Handbuch* (Příručka k dokládání kompetencí a doprovázení na waldorfských školách) na <http://www.competences.info/ibak> v oddíle *Kompetenznachweis APF /Abschlussportfolio/* (tj. dokládání kompetencí v rámci závěrečného portfolia).

Pokus o závazný standard *dokládání kompetencí* pro EPC se v projektu Comenia nesetkal s nutnou většinou. Zřejmě mnozí účastníci *projektu Comenius* připisovali příliš malý význam tomuto zásadnímu rozhodnutí a jeho dopadu na vzdělávací politiku v Evropě a v Německu anebo ho nepovažovali za dostatečně realistický. Jelikož zavedením vzdělávacích standardů Evropskou unií a a taktéž vlivem ministerstva kultury v Německu došlo před několika lety k základní proměně v nastavení vzdělávacího systému. Namísto obsahu určení pro vytváření učebních plánů se začaly uvádět vzdělávací standardy, jež jsou formulované formou kompetencí, které si žáci během svého vzdělávacího procesu mají osvojit. Také waldorfské školy v Německu si v rámci souvislosti s touto vzdělávací politikou vytvořily vlastní učební plán kompetencí, který před nedávnem byl představen veřejnosti; viz k tomu: *Götte/Loebell/Maurer: Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen ...* (Vývojové úkoly a kompetence ...) Z toho důvodu je závěrečné portfolio zaměřeno na dokládání kompetencí. Chceme tuto opci vzdělávací politiky využít a uskutečnit se zřetelem na *možné* státní úznání.

Závěrečné portfolio (zdroj: Příručka k závěrečnému porfoliu)	Co mají společného:	Evropský portfoliový certifikát (zdroj: Příručka EPC)	
Formální, neformální a neoficiální (mimoškolní) učení			
Metoda: postup pro zjišťování kompetencí	Portfoliová metoda: závěrečné portfolio: nepovinné EPC: povinné Postup pro zjišťování kompetencí: závěrečné portfolio: povinné EPC: nepovinné	Metoda: portfoliová metoda	
Závěrečné portfolio s dokládáními kompetencemi		Závěrečné portfolio jako soubor podkladů	
Obsah: dokládání kompetencí na základě projektů, praktik, ročníkových prací, činnosti v rámci pracovních skupin, mimoškolní aktivity	Portfolia: závěrečné portfolio: nepovinné EPC: povinné Dokládání kompetencí závěrečné portfolio: povinné EPC: nepovinné	Obsah: konkrétní portfolia	Nepovinně: dokládání kompetencí
Všechna ostatní vysvědčení a potvrzení		Všechna ostatní vysvědčení a potvrzení	
Ukončení školy: waldorfské ukončení po 12. třídě	Výdej: závěrečné portfolio: po 12. třídě EPC: od 10 třídy (od 15 let)	Ukončení školy: 2. stupeň evropského kvalifikačního rámce (od základní školy)	Výdej žákům ve věku 15 let a výše
Povinně: doklady kompetencí ze středního stupně (praktika, kursy a projekty), pracovní skupiny (školní rada apod.), osobní kompetenční portfolio		Povinně: alespoň jeden dokument portfoliového charakteru	

Perspektivy

S ohledem na *současnou* vzdělávací politiku považujeme akreditaci závěrečného portfolia za reálnou možnost. *Rudolf Steiner Schule Bochum* udělala první krok tím, že podstoupila závěrečné portfolio uznání ze strany veřejnosti, a to na základě odborného posouzení a udělením certifikace jedním z uznávaných certifikačních míst. Ze strany nezávislé certifikační instituce tím bylo potvrzeno, že dokládání kompetencí se řídí podle kontrolovaného postupu, že tento postup je jednotně dodržován a že tvrzení školy o dokládaných kompetencích bylo ověřeno a zhlédáno za správné. Postup musí být objektivní, platný a spolehlivý. Pro uznání ze strany veřejnosti je důležité, že kvalita kompetenčního dokládání bylo zaručeno ze strany

uznávaného managementu, který se zabývá zkoumáním kvality, *k tomu samozřejmě také patří skutečnost*, že daný postup je školou dodržován.

Všechny akreditace si vyžadují dokládání kvality. Především co se týče dokládání takových kompetencí, které mohou doložit odborné kompetence a ty se zase v dalším kroku mohou stát dokladem o *získané* kvalifikaci. Znamená to, že zjištěné schopnosti se ověřují vzhledem k určité požadované úrovni (např. doklad o dokončeném odborném vzdělávání, vzdělávací cíl nebo oblast nějakého úkolu). Pokud v Německu chceme spojit se závěrečným portfoliem naději, že jsme tímto na cestě k všeobecnému uznání waldorfského ukončení, musí se závěrečné portfolio v určitých oblastech zaměřit na kvalifikační rámec.

Závěr

Celkově vzato EPC nespĺňuje rámcové podmínky závěrečného portfolia. EPC jsou desky se souborem dokumentů, které mají splňovat požadavek, aby minimálně jeden z nich byl zpracován formou portfolia. Žákům může být EPC rozdáno již v 10. třídě s ukončením základního vzdělávání. Závěrečné portfolio je naproti tomu portfoliem kompetenčním a rozdává se až na konci 12. třídy. Bochumská waldorfská škola samozřejmě svým žákům vedle závěrečného portfolia také rozdává EPC k mezinárodní prezentaci a *za účelem sebe-prezentace* při přijímacích pohovorech. V tomto smyslu je EPC smysluplným a hodnotným doplňkem.

Podle jednoho usnesení pracovní skupiny "*budoucnost závěrečných zkoušek*"⁸ při svazu waldorfských škol (z dubna 2011) jsou oba projekty brány rovnocenně a uznány v jejich rozdílnostech. Oba projekty se ještě nachází ve výstavbě a v posledních dvou letech se rozrůstaly různým tempem. Závěrečné portfolio waldorfských škol ve spolkové zemi Nordrhein-Westfalen v současnosti zahrnuje 19 účastníků projektu, které v posledním školním roce svým žákům rozdali závěrečné portfolio. Projekt EPC v současnosti v Německu zahrnuje kromě obou partnerů projektu *Comenius*, tj. školy v Bochumi a Postupimi, celkem jenom tři účastníky, popř. členy, projektu.

Se souhlasem pracovní skupiny "*budoucnost závěrečných zkoušek*" (duben 2011) jsme závěrečné portfolio poskytli všem waldorfským školám v Německu. V otevřeném procesu

chceme s waldorfskými školami v Německu rozvinout vlastní waldorfskou závěrečnou zkoušku, která bude zaměřena na kompetence a žáci ji mohou získat až po 12. třídě. Již několik let dochází mezi různými německými waldorfskými školami a iniciativou waldorfských škol ze spolkové země Nordrhein-Westfalen k živé výměně *zkušeností apod.* s doprovázením a závěrečným portfoliem. V listopadu 2011 jsme uspořádali v Überlingen pro školy od Bodamského jezera informační akce a workshopy, totéž jsme uspořádali v prosinci téhož roku v městě Stade pro školy ze severu Německa.

Německým waldorfským školám a pracovní skupině "*budoucnost závěrečných zkoušek*" doporučujeme následující:

1. německé waldorfské školy by měly vyvinout **vlastní** podobu závěrečných zkoušek, které budou zaměřeny na **kompetence** a bude možné k nim přistoupit až **po 12. třídě**
2. v **otevřeném** procesu vyvíjet waldorfské závěrečné zkoušky společně se všemi školami z různých spolkových zemi na základě vlastní zkušenosti

Frank de Vries

K autorovi: Frank de Vries vyučuje od roku 1978 německý jazyk a literaturu, dějepis, dějiny umění, náboženství a filozofii na středním stupni v Rudolf Steiner Schule Bochum. Je spoluzakladatelem Ústavu pro procesně orientované učení² a projektovým vedoucím projektu závěrečného portfolia waldorfských škol ve spolkové zemi Nordrhein-Westfalen.

Další literatura:

FRANK DE VRIES: **Kompetenznachweis und Lernbegleitung in Waldorfschulen, Ein Handbuch**, Edition Waldorf, Stuttgart 2011.¹⁰

EPC-HANDBUCH, HRSG.: ECSWE, 2010.¹¹

WENZEL M. GÖTTE, PETER LOEBELL, KLAUS-MICHAEL MAURER: **Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen, Zum Bildungsplan der Waldorfschule**, Stuttgart 2009.

Internetové adresy:

webové stránky APF (závěrečného portfolia): <http://www.apf-nrw.de>

webové stránky EPC (European Portfolio Certificate): <http://www.epc-group.org>

¹ Něm. "*Abschlussportfolio*"

² Znamé jako "*European Portfolio Certificate*" (EPC)

³ Něm. "*Europäisches Abschluss-Portfolio*" (tj. EAP, angl. EPC).

⁴ Příručka EPC, str. 4.

⁵ Tamtéž, str. 12.

⁶ Tamtéž, str. 27.

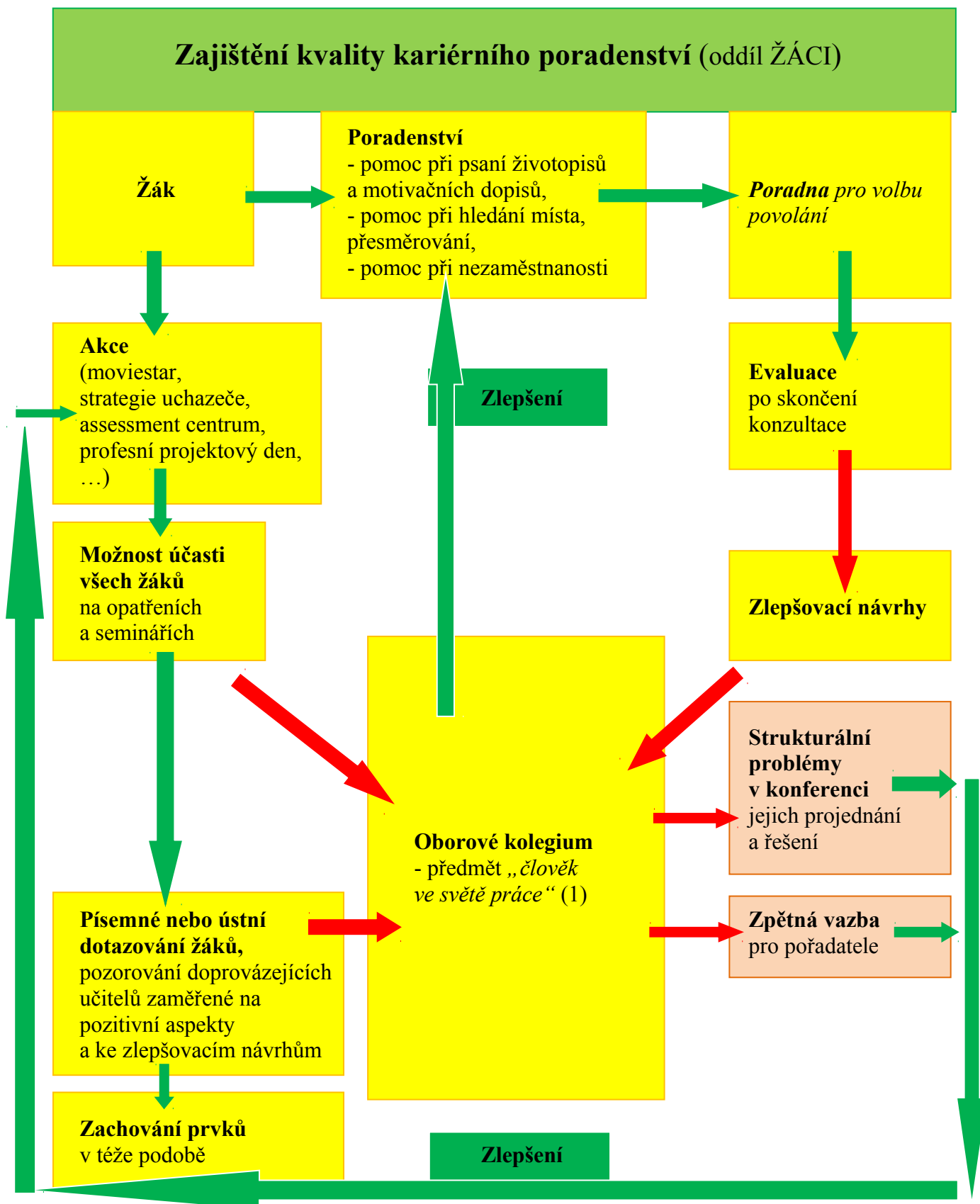
⁷ Něm. "*das Kompetenzfeststellungsverfahren nach dem Abschlussportfolio*".

⁸ Něm. Arbeitskreis "*Zukunft der Abschlüsse*" (zkr. AKZdA)

⁹ Něm. *Insitut für prozessorientiertes Lernen* (IPL)

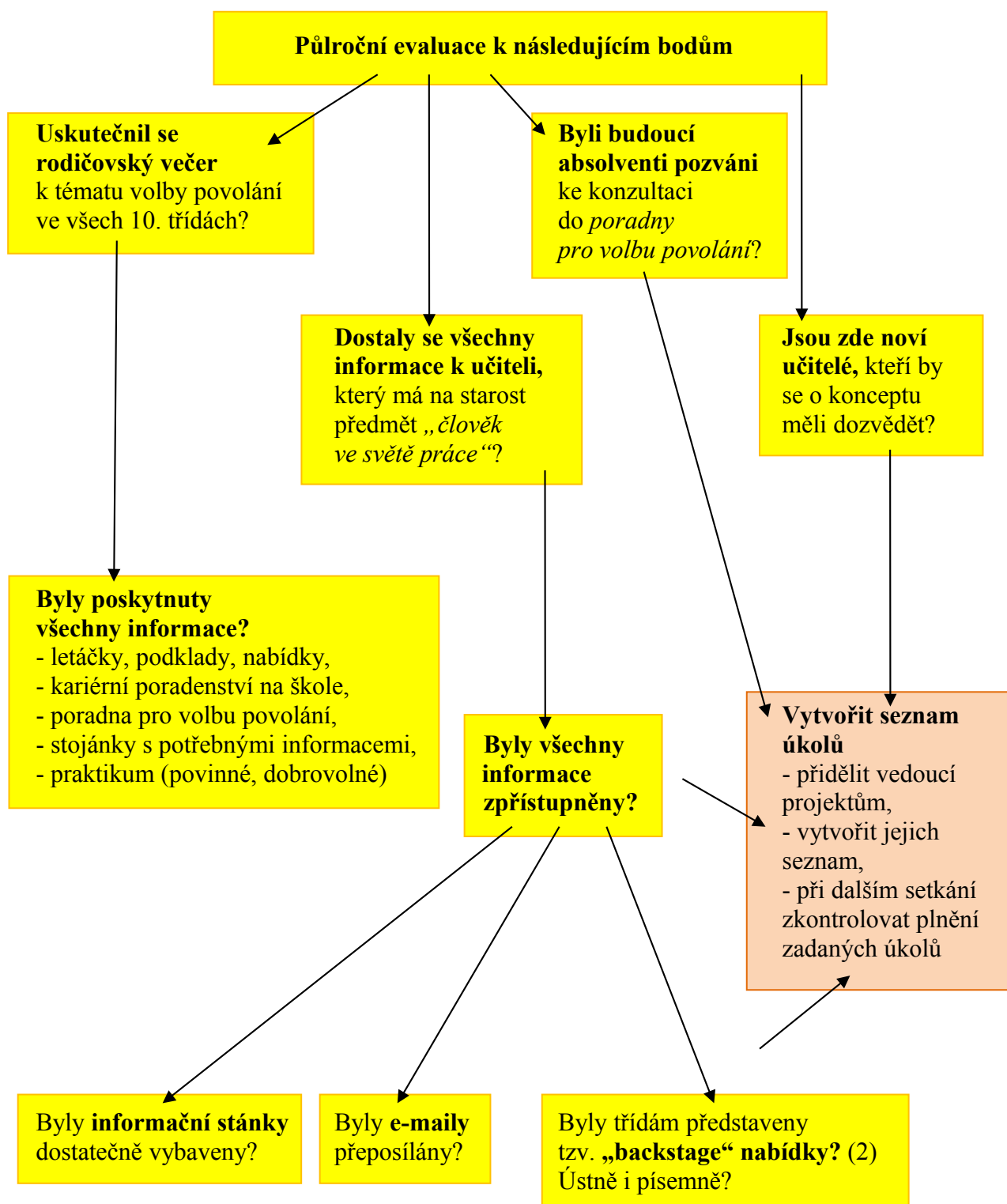
¹⁰ Přeloženo do češtiny: Dokládání kompetencí a doprovázení na waldorfských školách, viz na www.wlyceum.cz.

¹¹ K dostání přes waldorfskou školu v Postupimi.



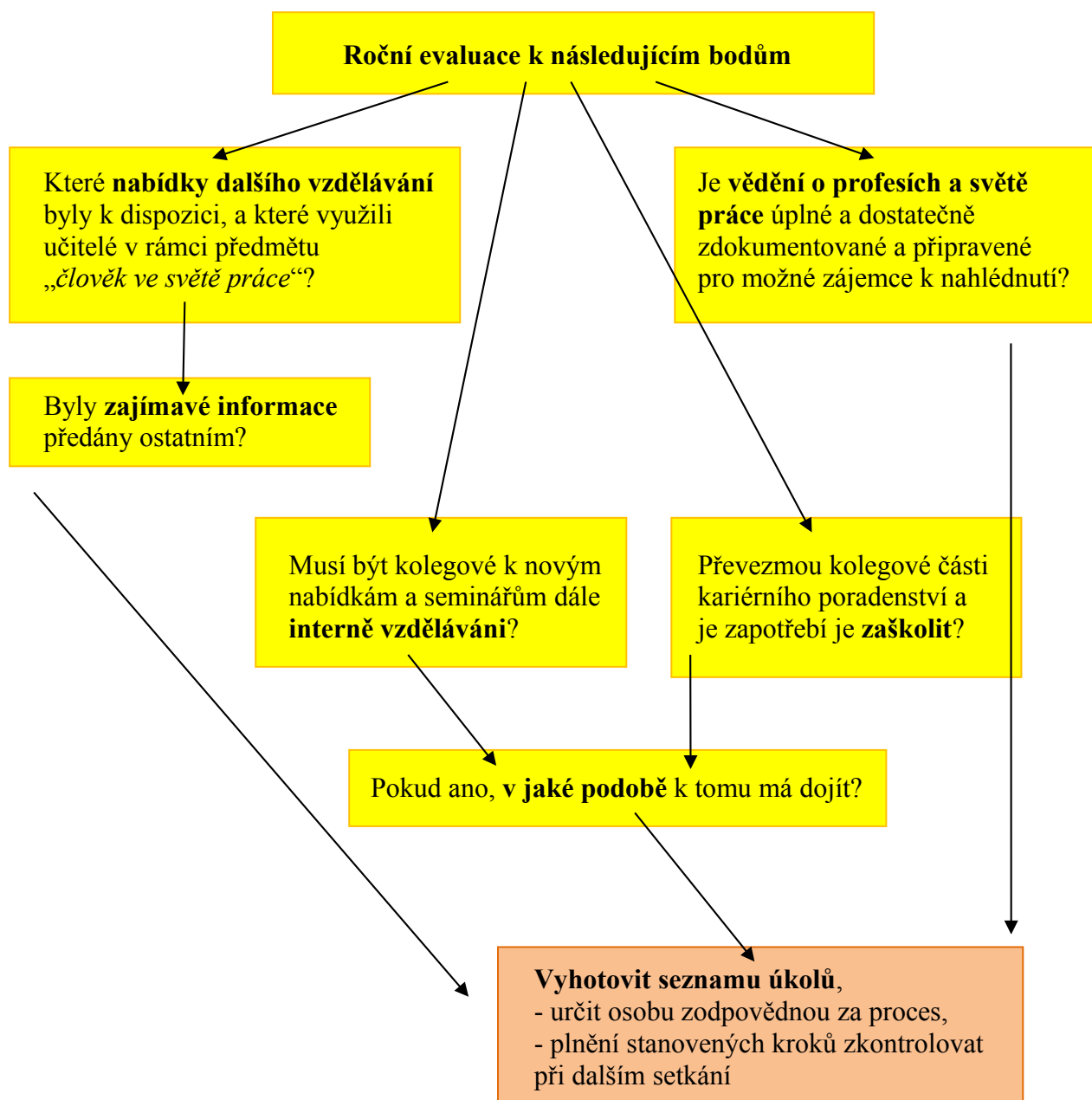
(1) Jedná se o jeden z možných názvů, kterým bychom mohli nazvat předmět, ve kterém se žáci dozvídají více o současném světě práce (povolání, profese); něm. slovo „Berufskunde“ se doslova dá přeložit jako „nauka o povoláních“. V textu použitý překladový ekvivalent vychází z českého názvu jednoho z průřezových témat RVP.

Zajištění kvality kariérního poradenství (oddíl PŘEDÁVÁNÍ INFORMACÍ)



(2) Tzv. „backstage“ nabídkám můžeme rozumět jako nabídkám, které jsou polooficiální, nedějí se prostřednictvím výběrových řízení apod. (Doslovný překlad by zněl „zákulisní nabídky“.) Pozn. překl.

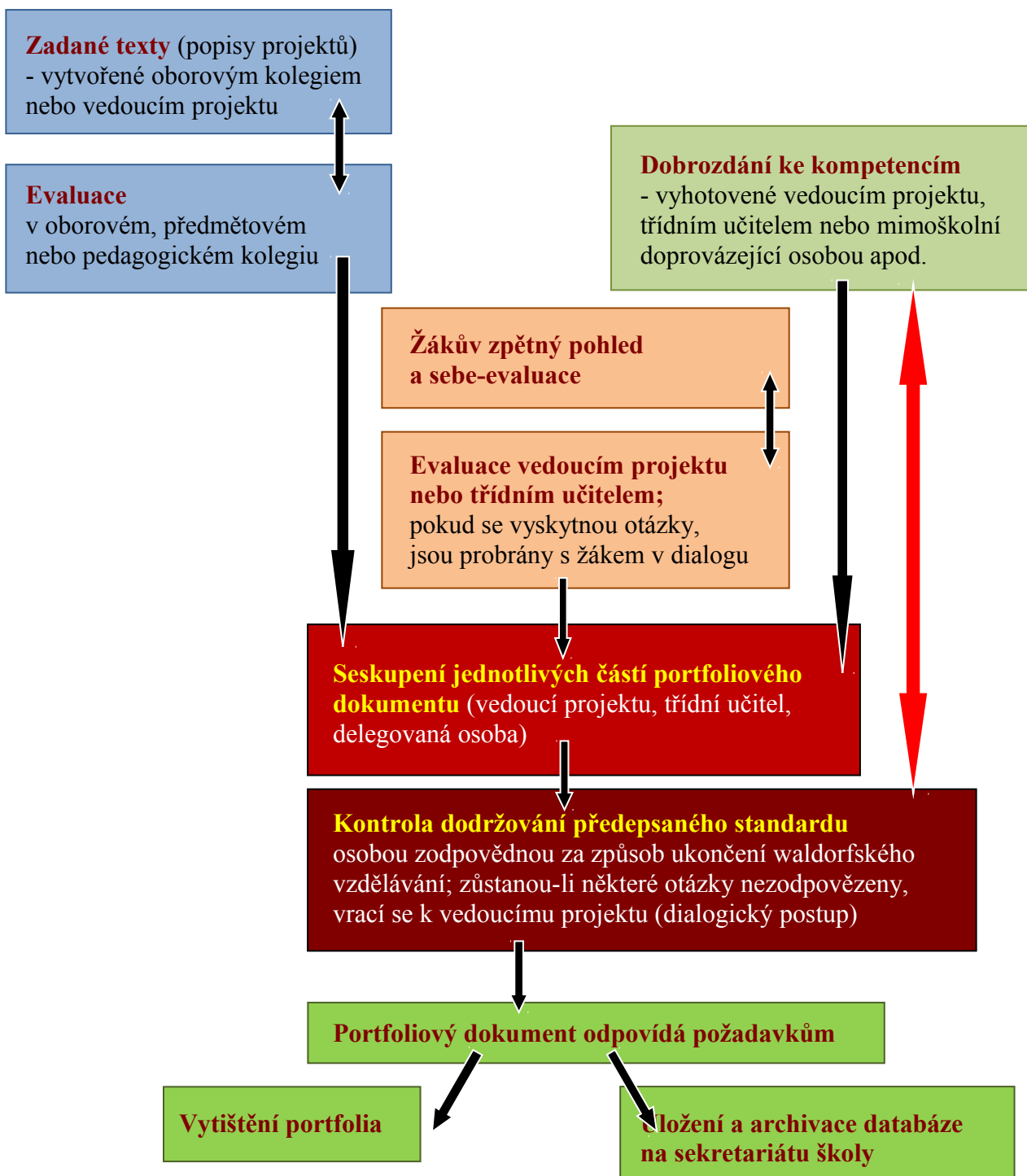
Zajištění kvality kariérního poradenství (oddíl DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ)



Zajištění kvality portfoliových dokumentů

(RUDOLF STEINER SCHULE BOCHUM)

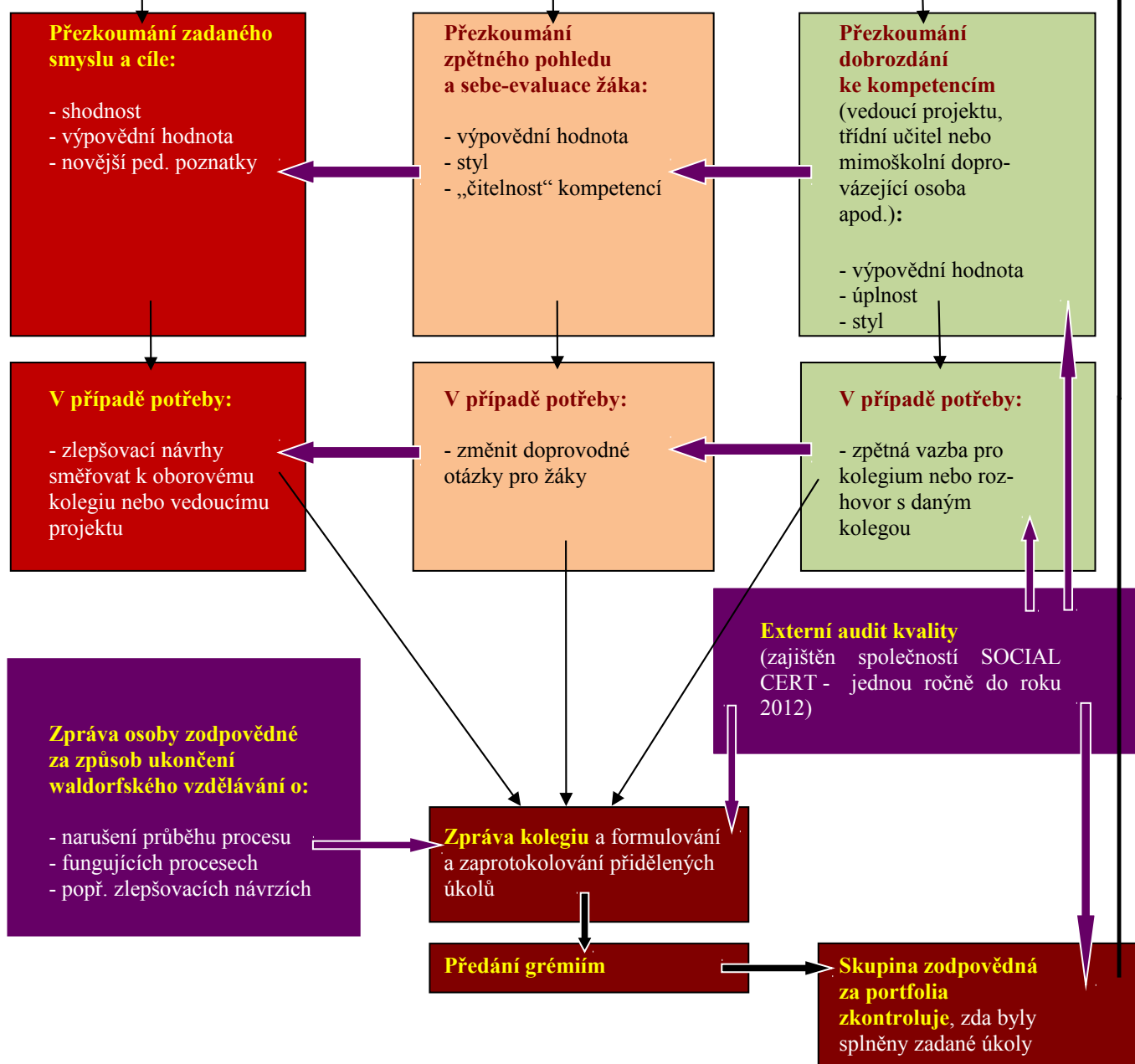
- tento postup je prováděn u každého portfolia -



Zajištění kvality portfoliových dokumentů (RUDOLF STEINER SCHULE BOCHUM)

- každoroční namátkové prověření ze všech oblastí -
- prověření splněných úkolů zadané v předcházejícím roce -

Evaluace portfolií (jednou do roka při podzimním zasedání)
- osoba zodpovědná za způsob ukončení waldorfského vzdělávání,
pracovní kruh „portfolia“ (v současnosti: *Eva Meister, Christiane Schulte-Stumpf, Jule Brigitte Andreae, Angelika Scharpey, Frank de Vries*) a zainteresovaní učitelé



Podklady, které žákům a učitelům pomáhají při vyhotovování a čtení portfoliových dokumentů

Pro žáky

Doprovodné otázky k:

- zemědělskému praktiku
- zeměměřičskému praktiku
- profesnímu praktiku
- divadelní hře
- ročníkové práci
- uměleckému závěru
- osobnímu portfoliu

Pro učitele

Smysl a cíle:

- zemědělského praktika
- zeměměřičského praktika
- profesního praktika
- divadelní hry
- ročníkové práce
- uměleckého závěru
- osobního portfolia
- eurytmického projektu
- orchestru
- sboru *Cantus*
- projektu k bazaru
- žákovské rady
- osvětlení
- divadelních masek
- akademie „*Měsíční palác*“

Kompetenční profil:

- zemědělského praktika
- zeměměřičského praktika
- profesního praktika
- divadelní hry
- ročníkové práce
- projektu k bazaru

Pro ostatní

Bochumská příručka k práci s portfolii

Prospekt v portfoliovém pořadači

(model ze spolk.země Nordrhein-Westfalen a *Evropského portfoliového certifikátu*)

Markus von Schwanenflügel

Závěrečné waldorfské portfolio: Pro koho a za co?

Překlad Eva Flachowsky

První žáci, kteří ukončili úplnou 12letou docházku do waldorfské školy, z ní vyšli v roce 1966 (konkrétně ze školy Rudolfa Steinera v Bochumi). Jejich učitelé vytvořili zvláštní formu závěrečné zkoušky, pomocí níž chtěli pozdržet rozšiřující se erozi waldorfské pedagogiky způsobenou silicím vlivem státem předepsaných zkoušek. Učitelé z Bochumi přišli s nápadem individuální podoby zakončení školní docházky spočívající na vyhotovení ročníkové práce. Její téma mělo být zvoleno žákem samotným a měla sloužit jako ověřovací zkouška. Mnoho waldorfských škol se nechalo tímto nápadem inspirovat a nadále vyvíjelo vlastní formy závěrečných zkoušek. Snahy o nalezení vyvažujícího doplňku ke státním zkouškám, především k maturitě, byly místy úspěšné, jinde nikoliv.

Aktuálně je waldorfská 12. třída jako celek ohrožena. V našem příkladu se konkrétně jedná o třídu ze severního Porýní-Westfálska. Právě zde je nově nabízená možnost ukončit vzdělání již v 11. třídě relativně častou volbou ze strany žáků (či jejich rodičů). Volba, jež představuje nebezpečí rozměňování 12. třídy, což následně vede ke sklonu přiblížit se gymnaziálnímu typu vzdělávání.

Jak se dá zabránit tomu, aby žáci odcházeli již po 11. ročníku, byť již mají v kapse státní závěrečnou zkoušku? Přichází tím o 12. třídu, „slavnost“ waldorfské školy, která by za jejich přítomnosti mohla zůstat neselektovaným třídním společenstvím.

Jedna z odpovědí je nasnadě: waldorfská závěrečná zkouška by musela mít větší hodnotu a těšit se většímu uznání u široké veřejnosti. Musela by představovat takovou hodnotu, pro níž by se žákům vyplatilo chodit do školy ještě jeden celý rok, aby poté mohli tuto zkoušku složit. Jedná se o cíl, jež si stanovil iniciativní kruh „Závěrečné portfolio – projekt 2010“ a jehož výzkumný a projektový návrh již byl přijat. Byly načrtnuty první konkrétní představy, jež jsou dále rozvíjeny do konkrétní podoby společného závěrečného portfolia waldorfských škol v celém Porýní-Westfálsku.

Dosavadní koncept, jeho záměr a s tím spojené nároky:

- Závěrečné portfolio waldorfského vzdělávání je nová forma hodnocení školních výsledků.
- Zahrnuje ve srovnání s běžnými vysvědčeními (ve své slovní či známkové podobě), navíc rozličná dobrozdání (např. k ročníkové práci), osvědčení k různým aktivitám absolvovaných na středním stupni (praktika, projekty, kurzy, apod.) a také práce v jejich originální podobě (např. ve formě bezprostředně doložených výsledků konkrétních prací žáka). Jedná se o individuální žakovské

portfolio dokládající doposud získané kompetence. Kromě toho ukazuje na vývoj ve výsledcích žáka. Také obsahuje podklady k jeho osobnostním a sociálním kompetencím.

- Certifikáty zpravidla zahrnují sebeevaluaci žáka, v níž popisuje svůj průběh učení. Kromě toho obsahují ze strany učitele hodnocení získaných kompetencí, výsledků školní práce a chování.
- Cílem je transparentní a celostní hodnocení žakových kompetencí k jednání. Má vzniknout jasný individuální kompetenční profil žáka.

Prvním krokem k všeobecnému uznání závěrečného waldorfského portfolia je jeho certifikace. Iniciativní kruh je přesvědčen, že tento projekt bude mít velký význam, a to nejen na úrovni kraje, ale i na spolkové a dokonce na mezinárodní úrovni.

Již několik let existují iniciativy, které vedou ke shromažďování zkušeností s portfoliem i za hranicemi waldorfských kruhů. Nejenomže jsou inspirací pro práci s portfoliem na waldorfských školách, dokonce se z nich dá čerpat pro další utváření portfolia, jež by odpovídalo specifikům waldorfského vzdělávání.

V podstatě můžeme rozlišit dva způsoby práce s portfolii:

3. Pod vedením učitele žáci v portfoliu zachycují metodický postup, který zviditelňuje učení jako proces. Slouží primárně k tomu, aby učení bylo dokumentováno v pokud možno co nejvíce odstínech a zahrnovalo různé aspekty. V této perspektivě učitel učení doprovází. Takto vypracované portfolio by mělo vést k lepší reflexi a k cílenějšímu procvičování. Zde mluvíme o *metodě portfolia*.

4. Portfolio slouží jako sbírka dokládající školní výsledky v průběhu jednotlivých ročníků. Jelikož se absolventovi předává na konci školní docházky, je věcně příhodné nazvat tuto podobu *závěrečným portfoliem*.

Těmito dvěma možnostmi práce s portfoliem se budu zabývat odděleně, protože často dochází k jejich poněkud nešťastnému směšování na základě četby různé literatury, článků zveřejněných v časopisech a zveřejněnými koncepty zmíněného iniciativního kruhu.

K metodě portfolia

Bezesporu je metoda portfolia velmi vhodným prostředkem pro výuku. Dá se využít jako individuální podpora v procesu „učení se učení“. Docílíme tím, že shromáždíme žákovy pracovní výsledky, reflexe práce (doprovázení v učení, sebeevaluace apod.) a náležitou dokumentaci obojího.

Samozřejmě, vyvstává zde otázka: *Hodí se tato metoda k waldorfské pedagogice?* Na to si můžeme pouze odpovědět: *Záleží na tom.* Protože přesně jako každá jiná metoda, např. výuka v epochách, stává se metoda portfolia skutečně waldorfskou, respektive teprve tehdy waldorfskou, pokud je používána někým, kdo se nechává inspirovat pro svoji výuku setkáním, jak s konkrétním žákem tak s antroposofií samotnou.¹

Závěrečné portfolio

Představuje především zvláštní formu toho, jak škola svým žákům stvrzuje, co dělali a jak se učili. Shromažďují se vysvědčení, potvrzení, jednotlivé práce apod. Škola tím stvrzuje, že práce byly napsány žákem v podmínkách běžně poskytovaných k vypracování takových prací, že se zeměměřičské praktikum opravdu uskutečnilo a že se ho žák zúčastnil, že přiloženou ročníkovou práci napsal sám apod. Portfolio tedy může sloužit jako obsáhlejší dokumentace vývoje žáka a zhodnocení jeho výsledků než nám to nabízí forma toliko specifického slovního hodnocení používaného na waldorfských školách.

Ale! Jak k takové dokumentaci dospět? Z mého pohledu zde jsou dva věcně přiměřené důvody pro to, jak v závěru školní docházky rozšířit to, co je běžně hodnoceno:

- Považujeme za smysluplné a nutné, nabídnout žákovi ještě jednou *velké do čista vyleštěné zrcadlo*. Může se zde jednat o jeho výsledky z různých předmětů a různých školních aktivit. Kromě toho se zde může jednat o reflexi jeho chování v nejširším možném pojetí.

Právě protože je na waldorfských školách vztah žáka a učitele tak specifický, můžeme v portfolio nalézt podklad pro pravdivou zpětnou vazbu. Jelikož jsme svojí komplexní osobností také jistým zrcadlem, víme, že zpětné vazby jsou do velké míry často velmi subjektivní. O to více, vzdalujeme-li se od objektivních a věcně uchopených souvislostí. Právě z toho pohledu by měla být hodnocení osobní: „*Považuji Vás za tvořivou.*“ – ne: „*Jste tvořivá.*“ Tato zpětná vazba je určena pouze žákovi, jen pro něj osobně má hodnotu. Pokud se z ní bude radovat, může si ji pověsit nad postel. Pokud ji bude považovat za důležitou, přiloží si ji k osobní dokumentaci. Pokud ji považuje za nesmysl, může ji

¹ Zní to poněkud nezvratně a měl bych zde jít ve svém výkladu více do hloubky. Domnívám se, že ani metoda portfolia nemá být předepisována, neboť pouze to, co učitel uchopí v naprosté svobodě na základě vlastního tázání se, nakonec skutečně působí.

vyhodit do odpadkového koše. Takto pojaté závěrečné portfolio by nebylo přímo rozšiřujícím závěrečným vysvědčením, ale spíše poslední shrnující zpětnou vazbou v závěru vzdělávání založeného na metodě portfolio.

- Chceme dát žákovi různorodá potvrzení o jeho výsledcích, pokud možno v co nejširším záběru z různých oblastí. Může je později využít, bude-li se např. ucházet o zaměstnání. V takovém případě by mělo být závěrečné portfolio koncipováno jako sbírka jednotlivých listů, jež se mohou vyjmout či dodatečně vkládat. Tím je žákovi umožněno, aby podle potřeby vybral jen taková osvědčení, která jsou vhodná pro danou situaci (nebo by naopak v dané situaci nebyla vhodná, tj. nemluvila v jeho prospěch). Proto by sbírka neměla obsahovat přehled či obsah, z něhož by mohlo být zřejmé, že něco chybí.

Potvrzení by pokud možno měla být vystavována a shromažďována již v průběhu celé středoškolské docházky aktuálně v období, kdy se daná práce či projekt uskutečnily nebo požádá-li o to výslovně žák, pak by v závěrečném portfolio byly jen ty dokumenty, jež jsou pro žáka potřebné.

Jistě není nutné, aby žák (např. při přijímacím pohovoru) předkládal potvrzení o tom, že se určitých nabídek školy neúčastnil (i kdybychom tyto aktivity z pedagogického hlediska považovali za důležité a potřebné). Jistě také nepotřebuje potvrzení o tom, že něco neumí či to nezvládá příliš dobře. Nebo bychom měli varovat budoucího zaměstnavatele o tom, že přijímá skrytého lenocha? Někoho, kdo jenom s nouzecností dokončil ročníkovou práci nebo se nepodílel na divadelním projektu?

Možná se podivujete, proč vyzdvihuji tyto dílčí souvislosti. Je to má zkušenost s řadou bývalých waldorfských žáků, kteří k žádosti o místo předkládají v zásadě jen vysvědčení se známkami. A to proto, že z jejich slovního hodnocení se můžete dozvědět nejenom o pětce z matematiky, ale také o dalších nepříznivých deficitech. Mají-li se tedy v rámci závěrečného vysvědčení (kromě známkového hodnocení) dokumentovat i další výsledky žáka, pak by se to mělo provést v takové formě, aby žák hodnocení mohl a zároveň nemusel používat. Jen v takovém případě by bylo rozšíření hodnocení skutečně v jeho zájmu. Právě z tohoto pohledu by měl vyrůstat i náš zájem. Nebo sloužíme jako učitelé, popř. škola, přeci jenom ještě jinému pánovi?

Chceme-li tento koncept hodnotit, musí naším rozhodujícím ukazatelem být svoboda poskytnutá „vlastníkovi“ portfolio. Je důležité si uvědomit, že kdybychom např. chtěli stanovit přesný počet dokumentů, který by waldorfské závěrečné portfolio činilo úplným, dostali bychom se do kolejí norem svazujících svobodu.

Nejasnosti a problémy

3. Jak jsem na začátku předeslal, jedná se o navýšení významu waldorfského závěrečného vysvědčení, tj. pro žáka se má vyplatit kvůli němu zůstat na škole ještě další rok. Takto vytyčený cíl může mít z pedagogického hlediska bezpochyby osudný vliv na jeho motivaci. Neboť jak známo platí, že čím větší výhody plynou (v našem případě) pro žáka z toho, že složí nějakou zkoušku a získá její „papír“, o to více můžeme my učitelé této okolnosti využít coby „pedagogického prostředku“. Jak pro zlepšení jeho motivace, tak jako nepřímé působení na žákovu přípravu na zkoušku, popř. jeho chování.

Zde se však motivací pro určité chování nestává věc sama o sobě, ale věc samotná se stává účelovým prostředkem. Pokud se žák snaží z důvodu určité odměny, kterou chce získat, znamená to, že se sebeurčení mění na určování z vnějšku. Z vnitřní motivace se stává motivace vnější...

Jedná se o dva zcela odlišné přístupy motivování. Vezměme si žáka, který nemá chuť k tomu, aby se účastnil třídní hry, a já ho motivuji tím, že by bylo pěkné, kdyby byl součástí třídního společenství a pomáhal alespoň při vytváření kulis; a on se poté opravdu k třídní hře připojí. Jinak by tomu bylo, kdyby se do hry zapojil s vědomím, že bude třídní hra zmíněna ve slovním hodnocení na vysvědčení, a že by tam bylo uvedeno, že se jí z vlastního nezájmu nezúčastnil.

Pokud se tedy vcítíme do situace žáka a bereme-li vážně podporu vnitřního vedení, jeho samostatnosti a osobní zodpovědnosti, pak bychom se měli zamyslet nad tím, zda se opravdu o všem musí vystavovat potvrzení. Učení by se tím mohlo proměnit ve „zdánlivé učení“.

4. Obzvláště problematickou formu hodnocení představuje takový závěrečný certifikát, jež obsahuje popis a hodnocení chování žáka (o což se často očividně usiluje). Avšak žádný učitel není odrazován od toho, aby použil tento vysoce účinný nástroj k ukáznění, je-li k dispozici.²

5. Zatím není zcela jasné, zda se vlastní sebehodnocení žáků, která vznikají během školní docházky, mají zařazovat do závěrečného waldorfského portfolia. Je jasné, že se jedná o podklady, které vznikají během učebního procesu žáka, avšak jsou vyhotoveny pro někoho jiného a k jinému účelu. Samozřejmě vypadá sebeevaluace zcela jinak, vyhotoví-li ji žák jen pro sebe a pro učitele, kterému důvěřuje. Pro něho je tento učitel něco jako trenér, který ho podporuje při rozvíjení učebních

² Podle mého přesvědčení by se v takovém případě otevřely propasti „černé pedagogiky“. Totiž pokud bychom chtěli opět začít s tím, že budeme v závěrečném vysvědčení hodnotit chování, měli bychom si být vědomi, jak velkou měrou podmiňujeme toto chování rámcovými podmínkami na naší škole, za něž bychom se měli zodpovídat právě my. I my sami jsme součástí těchto školních podmínek.

návyků a chování. Jedná se tedy o něco naprosto jiného, než kdyby tento žák věděl, že jeho sebehodnocení bude součástí závěrečného portfolia a bude později hodnoceno, bude-li se někde ucházet o místo.

Z pohledu pedagogické zodpovědnosti nemůžeme po žákovi chtít, aby něco (např. sebeevaluaci) psal k určitému účelu, pokud dobře víme, že se to použije i později, jinde a bude jinak nahlíženo! Ale mohli bychom ho povzbudit k tomu, aby si takové texty uchoval. Možná také v jednotlivých případech dojde k tomu, že se smysluplně a užitečně využijí. Pak může žák – ale prosím dobrovolně! – např. přiložit zajímavé sebehodnocení k žádosti o místo.

Tím bychom hodně získali: učitelé by s žáky mohli procvičovat, jak sepsat smysluplně sebeevaluaci a jak ji vyhodnotit – tak často a do té doby, dokud to v souvislosti s učebním procesem bude smysluplné a bude to žáka bavit. Nikoliv z toho důvodu, že je to předepsáno v certifikovaném závěrečném portfoliu. Učitel i žák by se v takovém případě nemuseli zabývat zcela nesmyslnou otázkou, jak by dané sebehodnocení, určené pro seberozvíjení, působilo později na možného zaměstnavatele. Učitel i žák by neměli váhat mezi tak zcela rozdílnými účely.

Jsem překvapen, že si členové iniciativního kruhu nevšimli jedné věci. Chtějí totiž použít podklady vyhotovené v období doprovázeného učebního procesu taktéž v závěrečném portfoliu. Tím však oslabují jádro snahy jimi propagované metody portfolia.

Zde se zřetelně ukazuje, že se může z pedagogického hlediska neplodně vzájemně ovlivňovat několik věcí. Vystává zde otázka účelnosti zavádění portfolia, jež je zatím nedostatečně objasněná.

6. Konečně bychom se také měli ptát po tom, jak by konkrétní hodnocení mělo vypadat, např. hodnocení kompetencí k jednání, aby bylo transparentní a celistvé. Je nám přeci jasné, že platné hodnocení bude o to těžší sestavit, pokud sledujeme při jeho vytváření komplexnost.

7. Z projektu očividně vyplývá, že pro další rozvíjení waldorfské pedagogiky bude obtížné skloubit samozřejmost spočívající v základě projektu: máme již všechno, musíme to nyní jen konečně správně prodat; a to, pokud možno, takovou formou, která bude jednotná pro všechny waldorfské školy. Tato jednotnost pak zpětně působí na snahu sjednotit obsah.

Závěrem

Chtěl bych ve stručnosti popsat ideál, z kterého se vycházelo při zakládání první waldorfské školy jakožto zařízení pro svobodný duchovní život. Úmyslem bylo vytvořit prostor pro takové rozvíjení, jež je osvobozené od cizích zájmů. V něm by žáci měli mít možnost učit se krok po kroku dělat věci na základě osobně prožívané zodpovědnosti a vnitřního vedení. Hermann Hesse by řekl „svéhlavě“³. Tento proces učení by měl právě ve 12. ročníku dosáhnout obzvláštní intenzity.

Možná se mi podařilo objasnit, že závěrečné waldorfské portfolio ve své nynější podobě bylo vyvinuto k záchraně 12. ročníku a doufám, že tu je ještě čas a ochota k tomu, aby se někdo pořádně vypořádal s obavami, které jsem se snažil načrtnout.

O autorovi:

Dr. Markus von Schwanenflügel, nar. 1950; studium matematiky a fyziky. 28 let působí jako učitel na středním stupni, nejprve na Rudolf-Steiner-Schule v Bochumi, dnes působí na Windrather Talschule. Kromě toho se podílí již deset let na vybudování „Jugendhofu“ Naatsaku v Estonsku. Je ženatý, má 4 děti.

³ Pozn. překl.: něm. „eigensinnig“ je možné přeložit také jako *svévolně, umíněně, zarputile*.

Waldorfská škola na pomezí nové a staré školy¹

Luzius Gessler

Pedagogický návrat do zakladatelských dnů

Rudolf Steiner patřil k oné generaci pedagogů po První světové válce, které na otázku po „škole budoucnosti“ neodpověděli jako teoretikové, ale jako tvůrčí zakladatelé škol. Bylo jim jasné, že zhroucení staré Evropy mělo mnoho co do činění s její „starou školou“, že se ale dá získat jen málo tím způsobem, že se staří monarchové sesadí z trůnu bez toho, aby jejich poslušní poddaní nebyli vychováni k dospělým a svéprávným lidem: k lidem, kteří by věděli, jak zacházet se svojí novou svobodou a byli ochotni se zodpovědně zapojit do vytváření společné budoucnosti.

Jaképak byly znaky té „staré školy“ a jakými kvalitami se musela vyznačovat „nová škola“, aby mohla poskytnout a být tím, co si tehdejší doba žádala? Odpověď je nasnadě z následujícího srovnání (viz tabulka níže), které vychází z poučné sbírky *„Deutsche Schulversuche der Gegenwart“* („Pokusy v současném německém školství“, pozn. překl.). Berlínský profesor pedagogiky, Franz Hilker“, ve své sbírce (1923/24) nabídl prostor tehdejším školským pionýrům nejrůznějších světonázorového ražení, aby autenticky představili svá školská zařízení a své hlavní pedagogické ideje.

Ačkoliv se jednalo o revoluční vůdčí ideje nejpokročilejších lidí z oblasti školství a byly typické pro tehdejší dobu, tj. pro začátek 20. let, nové nebyly. Nicméně se pokusili se vší důsledností zrealizovat oné poznatky, kterými se již řídili např. Sokrates, Komenský, Rousseau nebo Pestalozzi. Pestalozzi své vychovatelské krédo shrnuje v následujících větách: *„Je nám vzdálená představa z vás (žáků) učinit lidi, jako jsme jimi my (učitelé). Je nám vzdálená představa učinit z vás lidi, jako jimi je současná většina. Máte se po našem boku stát těmi lidmi, které si žádá vaše přirozenost. Lidmi, které si žádá Božské a Svaté, které je ve vaší přirozenosti.“²*

Znaky „staré školy“ a jejich reformované pedagogické protějšky

1	Stará škola vychází ze statického porozumění společnosti. Slouží k udržení společnosti v její etablované formě. Úkolem výchovy je, aby se jedinec optimálně zařadil do stávajícího státního systému.	Nová škola vychází z dynamického porozumění společnosti. Slouží oboustrannému vývoji, tj. jednotlivce i společnosti. Úkolem výchovy je, aby se jedinec rozvíjel takovým způsobem, aby se jako dospělá bytost dokázal zapojit do společného utváření společenství státu.
2	Výchozí otázka starých vychovatelů je: „Co potřebuje společnost ke svému udržení?“	Výchozí otázka nových vychovatelů je: „Co potřebuje dítě pro svůj rozvoj?“
3	Klíčovým úkolem staré výchovy je výchova k poslušnosti.	Klíčovým úkolem nové výchovy je výchova ke svobodě.
4	Učitel staré školy stojí před dítětem a dívá se do protisměru.	Učitel nové školy stojí za dítětem a dívá se s ním do budoucnosti.
5	Učitel staré školy sám sebe chápe jako již vyučeného obhájce, správce a zprostředkovatele pevně daného kánonu vědění prostého jakýchkoliv pochybností.	Učitel nové školy sám sebe chápe jako někoho, kdo se stále učí a zkoumá tradované vědění a rozvíjí vědění, a jako někoho, kdo napomáhá žákovi při jeho vývoji.
6	Žák staré školy je pasivním objektem své výchovy.	Žák nové školy je aktivním subjektem svého vzdělávání.
7	Stará škola se uzavírá před vnějším světem. Učební pomůcky nahrazují živý zážitek se světem.	Nová škola se otevírá směrem ven a hledá výuku v živých souvislostech.
8	Stará škola školí buď hlavu, nebo ruce – nestaraje se o srdce.	Nová škola hledá vyvážené vzdělávání hlavy, srdce a rukou.
9	Stará škola pracuje pokud možno s homogenními skupinami, co do nadání a výkonu. Upisuje se principu důsledné separace a permanentní selekce – s pohledem na finální zařazení žáků do etablované sociální hierarchie.	Nová škola sama sebe nahlíží jako školní společenství a využívá jak rozdíly v nadání a výkonu, tak rozdíly, které tkví v bytostnosti každého jednotlivce. Těchto rozdíly – společně se učícími žáky – pedagogicky využívá k tomu, aby se stala školou společenství.
10	Jako státní selektivní instituce si stará škola zakládá na permanentním hodnocení výkonu na základě externě daných výkonových norem.	Nová škola se zásadně obejde bez spojování výchovného a selektivního úkolu. Měří výkon na základě individuálního potenciálu každého jednotlivce.
11	Stará škola využívá hodnocení výkonu k motivaci a k disciplinovanosti žáků: opírá se o pedagogiku nátlaku a vyhrůžek.	Nová škola důvěřuje síle motivace plynoucí z přirozeného zájmu žáků a na disciplinovanost, která vychází ze vzájemné důvěry. Spoléhá se na pedagogiku povzbuzování.
12	Stará škola opírá své sebevědomí o své provázání se státní správou a státem uznané oprávnění: úředně stanovené vyučující a státní uznání.	Nová škola se jako „Svobodná škola“ se zřiká státních privilegií a nahlíží své samostatné spravování jako pedagogický předpoklad pro očekávanou výchovu k sebeurčení.

Waldorfská škola jako ukázková současnice

Rudolf Steiner v roce 1919 koncipoval svoji stuttgartskou waldorfskou školu jako:

- „Svobodnou školu“, která se svým pojetím vymanila ze státního vlivu (body 1 a 12);
- školu společenství, kde se budoucí řemeslník a budoucí lékař mají učit jeden od druhého (bod 9);
- školu bez známek, která zásadně odmítá společností vynucované normování a selekci (body 10 a 11);
- celistvou školu, která se zavázala rovnoměrnému vzdělávání *hlavy, srdce a rukou* (bod 8);
- školu zaměřenou na dítě, jejíž pedagogika se orientuje výhradně podle jeho vývojových potřeb (bod 2);
- školu vedoucí k dospělosti, která za svůj nejvlastnější cíl prohlásila „výchovu ke svobodě“ (bod 3).

Je bez pochyb, že se ve waldorfské škole objevil směřodatný díl radikální filozofie spjaté s obnovou školství z dob svého vzniku, která byla bod po bodu přenesena do živoucí podoby školy a její praxe. Ze zmíněných vlastností však nebyla žádná specificky typická jen pro waldorfskou školu, byť se dnes tomu rádo věří, jak mimo, tak i uvnitř waldorfského hnutí. Jednalo se o společné znaky tehdejší generace „Svobodných škol“, které sami sebe nahlížely jako typické školy *své* (nové) doby³. Nicméně waldorfská škola jako téměř jediná z reformních škol té doby přežila Hitlerovská léta a jejich nepřátelský postoj k emancipaci. Proto se stala skutečně nejvýznamnější a téměř jedinou správkyní důležitého podílu zanechaného ve věnu reformní pedagogiky.

V čem waldorfská škola předčila svojí dobu?

Na co poukázal Rudolf Steiner, když odborníkům z oblasti školství vysvětloval, v čem se jeho waldorfská škola liší od ostatních současných školních iniciativ, byť bezpochyby sama o sobě také vykazuje mnohé kvality společných pedagogický reforem?

Poučně o tom pojednává rektor z berlínského gymnázia, Fritz Karsen, ve své vizitační zprávě z roku 1922.⁴ Karsen (kterého, mimochodem, po své škole prováděl osobně sám Rudolf Steiner) předává Steinerovy poukazy svým čtenářům následovně:

„Chceme-li se nyní podívat na jednotlivosti waldorfské pedagogiky, přidržujme se tří východisek. Především cesta k *bytostnému* jádru⁵ dítěte a k poznání každého jednotlivého dítěte jako takového je sama o sobě uměleckou podívanou, která dítě uchopuje v jeho duchovním rozměru, to žádný, *byť sebelepší*, program nedokáže. Od tohoto bodu se odvíjí i následující dva body, které jsou taktéž výsledkem prvního. Člověk je nahlížen ve svých tělesně-duševních proměnách; následně lze rozpoznat, že tvůrčí síly poté, co působily *na tělesné rovině*, vstupují do oblasti duchovna.

Rozhodujícím rysem této pedagogiky se stává zjištění, že není možné vzdělání, které by se zaměřovalo jen čistě a výlučně na ducha, ale že všechen duchovní život je – a téměř bychom chtěli říci – zakotven v tělesných pohybech a teprve tímto *pohybem* řádně přijat. Tyto myšlenky, jejichž nebezpečná důležitost je nasnadě, do praktické pedagogiky našich škol ještě téměř nepronikly.“

Karsen před tímto nejdůležitějším místem předeslal, že se Waldorfská pedagogika vyvinula z antroposofie, která svým přesvědčením o jednotě formy a bytosti pokračuje v Goetheho tradici a jeho „věčného myšlení“. Neodděluje teoretické uvažování o světě od živého a bezprostředního pozorování, ale oboje propojuje – jak to dokáže a dělá právě umění – a vede k „podívané“ světa a člověka, která se nachází mimo všechna intelektuální odůvodnění.

Karsen *dále* cituje svého průvodce: „*Antroposofie vidí v každé jednotlivé lidské individualitě člověka ve své všeobecnosti*“, čímž mu dochází, že antroposofický vychovatel ve svém veškerém pedagogickém počínání pracuje nejen s konkrétním dítětem, ale s člověkem jako takovým, s budoucností člověka, že pracuje na „*výchově lidského druhu*“, jak jí rozuměl Lessing.

Tento pedagogický aspekt, jenž zahrnuje lidství jako takové, se nachází ve výchovném počínání a je požadavkem jak Steinera, tak i jeho učitelek a učitelů, vychovatelů. Tomuto aspektu je *bytostně* rozuměno jako umění, jež se také má jako umění vykonávat. Tímto se dostáváme daleko za cíle tehdejší pedagogiky. Socialistický školní politik Karsen tím byl hluboce dojat a pochopil, že a proč Steiner nechtěl rozumět své škole jako *prostého* návrhu nové školy, jež by odpovídala duchu své doby. Právě naopak: *viděl v ní* iniciativu, jež jde proti materialistickému duchu doby, který podle něj ohrožoval, *byť* tak imponující pedagogický reformní proud jeho dnů.

Ve stínu „staré školy“?

Kdybychom zaostřili svůj zrak na waldorfskou školní krajinu z geologického⁶ úhlu pohledu, brzy zjistíme, že její celosvětově typický krajinný obraz není jenom určován úrodným humusovým základem, který byl po více než 80 let kultivován náskokem tzv. „nové školy“, ale že je také formován překvapivě závadnými bludnými bloky ze školní doby ledové, anebo výstižněji řečeno:

staroškolské horninové vrstvy, které často leží velmi těsně pod mnohdy oslavovanou bohatou humusovou zeminou, místy vystupují na denní světlo naprosto nepokryty a ve své *naprosté* neplodnosti.

Stručně komentované poznámky – už nikoliv v jazyce geologů – mohou naznačit, o čem mluvím; body v závorkách odkazují na poznámky v tabulce na 2. straně tohoto textu.

Frontální výuka (bod 4):

Frontální postavení učitele proti žákovi je konstitutivním principem „staré“ školy. Škola, která neosvobodí učitele z jeho tradičního frontálního postavení, se sotva může vymanit z nežádoucích specifických zákonitostí „staré“ školy. I když „novou školou“ vyžadovaný „obrat“ učitele – od imperativního předříkávče k napomínající síle, o kterou je možné se opřít – by zprvu měl být jenom tendencí. K jeho naprostému uskutečnění bude dozajista docházet krok po kroku, a to přiměřeně k věku žáků. Nicméně žák musí tento obrat v průběhu své 12ti-leté školní docházky alespoň trochu zažít, a to nikoliv jako vnější proměnu, ale především jako obrat uvnitř učitele o celých 180 stupňů! Nereflektovaná anebo dokonce zcela ideologizovaná frontální dominance vyučujícího brzdí po dlouhou dobu nejenom vývoj dítěte, ale také nepříznivě působí na vývoj učitele.

Vševědoucí učitel (body 5 a 6):

Vždycky když si učitel své místo za katedrou utvrzuje na základě vševědoucnosti, která zásadně nepřipouští žádné pochybnosti, nemůže vystoupit ze stínu školníka „staré“ školy, byť by jeho vědění bylo naprosto objektivní! Sokrates, vzorný „nevědoucí“ a propagátor „babické pedagogiky“⁷, která žákovi pomáhá, aby svojí silou přiváděl na svět své vlastní myšlenky⁸. Toť je obraz budoucnosti, nikoliv pokořující vševěd Linos, které jeho vlastní dospívající žák Hérakles – se svolením nejvyššího božího soudu – nakonec v sebeobraně umlátí, protože mu stál v cestě vývoj vlastního sebevědomí.⁹

Reprodukce namísto kreativity (bod 5):

I nejgeniálnější učební osnovy se časem „obnosí“, když se přes několik generací *jenom* reprodukují. Dokáží žáci věrohodně vnímat své učitele jako ty, kdo se stále učí a kdo jsou původními hledači svého vědění, i poté, co zjistí, že jejich sourozenci, jejich matka a dokonce i babička do svých epochových sešitů kopírovali tytéž texty a obrázky, které zrovna opisují? Poté, co zjistí, že i jejich učitelé před 5 nebo 35 a dokonce před 65 lety obkreslovali ty stejné nákresy z tabule jako jejich žáci nyní? I když to žáci zpravidla nezjistí a nebudou to učitelům vytýkat: učitelů samotnému takové zacházení s waldorfským dědictvím v jeho vázanosti na „tradiční“ neprospívá. Omezuje ho při rozvíjení vlastní didaktické fantazie.

Právě protože waldorfská škola v tolika bodech odpovídá požadavkům „nové školy“, nelze přehlédnout ty znaky, které ji jednoznačně spojují se „starou školou“. Znamená to, že Steinerova škola během svého vzniku a v době poté teprve ušla polovinu cesty *potřebné* ke změně paradigmatu od „staré školy“ k „nové škole“. I navzdory její průkopnické roli, kterou bezesporu hrála během školských obnov 20. století, doposud neudělala dva důležité kroky potřebné pro rozvoj škol v současnosti (body 4 a 5). Nemůže se bez nich obejít, chce-li se stát v duchu svého zakladatele „současnicí své doby“ nebo dokonce přesvědčivým modelem pro „školu budoucnosti“. Waldorfské hnutí stojí a padá s ochotou a schopností svých učitelů, aby svoji školu, v které působí, na počátku nového tisíciletí v rozhodujících bodech promýšleli novým způsobem. Steinerův pedagogický odkaz musí ve své síle a působnosti obstát i v nastávajícím století, to však dokáže jen tehdy, když nebude jen předáván, ale v duchu tohoto nového století tvůrčím způsobem dále rozvíjen.

Vyrážíme do nového století

Mezi rybáři Lofotů, jak praví Berthold Brecht, se najdou vždy tací, kteří zmalomyslní při předpovědích velkých bouří a své šalupy uvážou na zdánlivě jistý břeh svých ostrovů, zatímco jejich zkušené kolegové odvážně vyplouvají na moře.

„Šalupy – za předpokladu, že jsou schopny plavby – jsou na otevřeném moři ve větším bezpečí než u břehu. I při velmi silných bouřích je možné je na otevřeném moři díky umění navigace zachránit; dokonce i během malých bouří jsou při březích vlnami rozmetány. Pro jejich majitele poté začíná tvrdý život.“¹⁰

Že při bouřích, které se stahují k waldorfskému ostrovu, není moudré nechávat své waldorfské lodě při březích a nechat je rozmetat vlnami, toho si jsme vědomi. Jsme vyzváni k tomu, abychom vykročili. Pro umění navigace mají waldorfští učitelé v Rudolfu Steinerovi spolehlivého učitele. Nicméně se jejich 80ti-leté šalupy stanou opět schopné plavby teprve tehdy, pokud při poctivém předjíždění hodí přes palubu všechnu tu nebezpečnou starou zátěž, kterou jsme *společně* odkryli. Odvážným můžeme poskytnout na okrasu při jejich vyplouvání lapidární zjištění Ericha Frieda, které můžeme najít v jeho sbírce „Lebensschatten“¹¹ z roku 1981 pod názvem „Status quo“¹².

Status quo

Kdo chce,
aby svět
zůstal takový,
jaký je.
Ten nechce,
aby zůstal.

- 1 Název v originále: „*Waldorfschule im Spannungsfeld von alter und neuer Schule*“, pozn. překl.
- 2 V originále: „*Es ist ferne von uns, aus euch (Schülern) Menschen zu machen, wie wir (eure Lehrer) sind. Es ist ferne von uns, aus euch Menschen zu machen, wie die Mehrheit der Zeitmenschen sind. Ihr sollt an unserer Hand Menschen werden, wie euere Natur will, wie das Göttliche, Heilige, das in euerer Natur ist, will, dass ihr Menschen werdet.*“ v novoroční promluvě k žákům Yverdonu v roce 1808. Pozn. překl.
- 3 Jedná se o následující školy: *Berthold-Otto-Schule, Landerziehungsheime, Freie Schulgemeinde Wickerdorf, Odenwaldschule, Freie Schul- und Werkgemeinschaft Letzlingen, Schulgemeinde Gandersheim, Bergschule Hochwaldhausen* a (sledují-li nadpisy Hilkerových kapitol) také *Freie Waldorfschule Stuttgart*. Do jaké míry se „nová škola“ mohla realizovat vně „Svobodných škol“, ukazuje 2. díl Hilkerovy sbírky, v kterém reformátoři (z Lipska, Neuköllnu, Drážďan, Brém, Hamburгу, Hellerau, Chemnitzu, Lübecku, Scharffenbergu v Berlíně a z Rakouska) představují své průkopnické školy. Hilkerovo úvodní slovo „*Základ nové výchovy*“, z kterého také vychází naše listina „klíčových znaků“ (viz tabulka výše), bere ohled na zprávy z praxe celkem 20 „nových“ škol z počátku 20. let 20. století.
- 4 Zpráva se nachází v jeho knize „*Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart*“ („*Německé pokusné školy současnosti*“, pozn. překl.), která vyšla v Lipsku v roce 1923 (viz str. 90 – 101), s kterou autor (mimočodem jeden z nejlepších znalců oblasti reformní pedagogiky své doby) o rok předstihl publikaci Hilkerovu.
- 5 Něm. *Wesenheit* (jádro, jsoucno, podstata, ...), pozn. překl.
- 6 Něm. „*schulgeologisch*“, pozn. překl.
- 7 Něm. „*Hebammen-Pädagogik*“, v češtině zažité označení *maieutika*, tj. babické, porodnické umění, pozn. překl.
- 8 Něm. „*Gedankenkind*“, tj. „...své vlastní myšlenkové děti“, pozn. překl.
- 9 Gustav Schwab: *Sagen des klassischen Altertums: Die Jugend des Herakles*. (Pracovní překlad názvu knihy: *Pověsti klasického starověku: Heraklovo mládí*, pozn. překl.)
- 10 Brecht, *Geschichten, Gesammelte Werke Band 5*. (Povídky, Sbírnka děl, díl 5., pozn. překl.)
- 11 Překl. názvu: *Stíny života*, pozn. překl.
- 12 V originále: „*Wer will / dass die Welt / so bleibt / wie sie ist / der will nicht / dass sie bleibt.*“ Pozn. překl.