

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE, FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGIKY**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2014

Martin Procházka

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Martin Procházka

Waldorfská pedagogika v ČR

Waldorf Education in the Czech Republic

Praha 2014

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Růžena Váňová, CSc.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracoval samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze, dne 17. června 2014

.....
Martin Procházka

Klíčová slova

Waldorfská pedagogika, waldorfské školy, waldorfský učitel, Rudolf Steiner, anthroposofie, temperamenty, kolegium waldorfské školy, epochové vyučování, sociální trojčlennost, sedmiletí

Keywords

Waldorf education, Waldorf (Steiner) schools, Waldorf teacher, Rudolf Steiner, anthroposophy, temperaments, Waldorf school collegium, block teaching, social threefolding, seven-year periods

Abstrakt

Bakalářská práce *Waldorfská pedagogika v ČR* si klade za cíl mapovat vývoj waldorfských škol a proudu waldorfské pedagogiky v České republice.

První část je věnována vzniku této alternativy v pedagogice, jejímu zakladateli Rudolfu Steinerovi, teoretickým východiskům anthroposofické antropologie a vývoji waldorfského školství na jeho počátku.

Druhá část popisuje vznik waldorfských škol v ČR po roce 1989 až do roku 2013, dále vzdělávání učitelů pro tento typ škol a věnuje se také waldorfským rodičovským iniciativám, které stojí na počátku založení každé školy tohoto typu.

Závěrečná diskuze se zabývá možnostmi waldorfské pedagogiky, její aktuálností v kontextu doby a rozpory mezi ideálem a realitou.

Abstract

The bachelor thesis *Waldorf Education in the Czech Republic* aims to map the development of Waldorf schools and the Waldorf education trend in the Czech Republic.

The first part is dedicated to the establishment of the educational alternative, its founder Rudolf Steiner, the theoretical background of anthroposophic anthropology and to the development of Waldorf education at its beginnings.

The second part describes the emergence of Waldorf schools in the Czech Republic after 1989 until 2013, Waldorf teacher training and also Waldorf parents' initiatives that stand at the very beginning of every school of this type.

The final discussion deals with possibilities of Waldorf education, its topicality in the context of our time and contradictions between the ideal and reality.

OBSAH

1	ÚVOD	7
2	WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA.....	9
2.1	PEDAGOGICKÉ REFORMNÍ Hnutí NA POČÁTKU 20. STOLETÍ.....	9
2.2	VZNIK WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY A ŠKOLY	11
2.3	RUDOLF STEINER.....	15
2.4	ANTHROPOSOFIE – FILOSOFICKÉ VÝCHODISKO WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY	19
2.5	WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA	23
2.6	ANTROPOSOFICKÁ ANTHROPOLOGIE A KONCEPCE WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY.....	26
2.7	ROLE UČITELE VE WALDORFSKÉ ŠKOLE	30
2.8	VÝUKOVÉ PROCESY WALDORFSKÉ ŠKOLY	33
3	WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA V ČR.....	40
3.1	DVACÁTÁ A TŘICÁTÁ LÉTA 20. STOLETÍ V ČSR A NOVÁ PEDAGOGIKA	40
3.2	HISTORICKÝ VÝVOJ WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY A ANTHROPOSOFIE V ČR	42
3.3	WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA V ČR PO ROCE 1989.....	48
3.4	VZDĚLÁVÁNÍ WALDORFSKÝCH UČITELŮ V ČR	55
4	ZÁVĚREČNÁ DISKUZE.....	66
5	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	76
5.1	MONOGRAFIE	76
5.2	ČLÁNKY VE SBORNÍCÍCH A NA INTERNETU.....	78
5.3	ROZHOVORY.....	80
5.4	SEKUNDÁRNÍ LITERATURA.....	80
	PŘÍLOHY	82

1 Úvod

Téma jsem si zvolil s ohledem na vlastní životní setkání s waldorfskou pedagogikou a s impulzem Rudolfa Steinera, který dal na počátku dvacátého století. Jako pracovník v sociálních službách jsem hledal pedagogický směr, který by doplnil východiska zážitkové pedagogiky. Ve své mnohaleté praxi lektora prevence sociálně patologických jevů jsem byl nucen hledat formy výuky přinášející dětem a mladým lidem reálný náhled na skutečnost prostřednictvím zážitku. A nechtěl jsem jen formu abstraktního memorování poznatků druhých. Praxe mne přivedla ke studiu waldorfské pedagogiky.

Svou prací bych chtěl přispět k objektivnímu náhledu na waldorfskou pedagogiku. Moje pracovní zaměření v sociální oblasti mne každodenně vede do kontaktu s mladými lidmi, jejichž reakce na waldorfskou metodiku mne přesvědčují o její efektivitě. Jde o mladé lidi, neorganizovanou mládež, sociálně vyloučené a především mládež romskou. Nejedná se pouze o waldorfskou pedagogiku, ale i o léčebnou pedagogiku, jejímž zakladatelem je rovněž R. Steiner společně s holandskou lékařkou Itou Wegmanovou. Zásady waldorfské pedagogiky byly v léčebné pedagogice uzpůsobeny současnému stavu vývoje daného dítěte.

Tato pedagogika respektuje vývoj vědomí a umožňuje mladým lidem v jejich vlastním životě a vývoji dělat další kroky, neboť navazuje na situaci, ve které se dotyční nacházejí. Zkušenosti, které získali mladí lidé ve školách, které byli nuceni absolvovat, je odvedly od jakékoliv potřeby se cokoliv učit, byť jen hrou. Předčasný požadavek abstraktního učení je odradil – jejich přirozenost nestačila tempu třídy. Východiskem mohla být konkrétní zkušenost aplikovaná na vyučovaný předmět, umělecká výchova a vlastní zážitek s možností formování vlastního náhledu na věc, byť na základě chyb. Z důvodu naplňování osnov byli tito mladí lidé odsunuti na chvost vzdělávacího procesu, protože znechucení učit se otrávil jejich duše.

Optimum přístupu waldorfské pedagogiky v mé práci spatřuji především v zapojení komplexního prožívání osobnosti žáka, klienta, člověka. Na výukovém procesu není účastna pouze hlava a myšlení, nýbrž i citová složka a složka volní. Právě toto propojení umožňuje mladým lidem, jejichž osobnost neinklinuje k abstraktnímu uchopení faktů a světa, uchopit a pochopit předkládanou látku.

V nízkoprahovém centru, kde působím, uskutečňujeme i program zabývající se vytvářením školních návyků u dětí ze sociálně vyloučených lokalit, převážně Romů, a následný program doučování, zahrnující děti od první do deváté třídy, případně i

přípravu na reparát. Tato cílová skupina nevyniká, až na výjimky, intelektuálními schopnostmi a její nadání stojí převážně v oblasti sociální, umělecké a pohybové. Východiska samozřejmě stojí i v oblasti podnětů v rodině a socializačním prostředí. Nicméně, ač se snažíme podchytit děti již v předškolním věku, jsme nuceni pracovat s mládeží, která přichází již po počátečním formování v rodině. Waldorfská pedagogika má reálný potenciál umožnit výrazný progres, právě u těchto dětí, kde je nutno zapojit komplexní prožívání v uměleckém vyučovacím procesu. Je ale třeba podotknout, že využití metod waldorfské pedagogiky tímto sociálně terapeutickým směrem je na rozdíl od waldorfské školy pouhým dílčím působením a vyrovnáváním těch nejzazších extrémů. Na základě svého dlouholetého působení v této oblasti si osobně myslím, že mnoho problémů s Romy a sociálním vyloučením by se dalo vyřešit aplikací waldorfské pedagogiky, nebo jiné formy pedagogiky beroucí v potaz umělecký, sociálně zážitkový a volní aspekt výchovy.

Na druhé straně jsem měl možnost pracovat jako lektor kurzů seberozvoje na Univerzitě Palackého v Olomouci s vysokoškolačky, kde jsem narazil na druhý extrém: ukotvení v abstrakci myšlenkového konstruktů bez potřeby propojení dalších složek osobnosti. V celé řadě umělecko-sociálních interakcí se projevila absence sociální a emoční inteligence. Studenti nevěděli, jak se ptát po podstatě jevů. Vysoká škola je naučila podmíněnému chování. Jsou schopni naučit se látku, přeříkat ji u zkoušky a zapomenout. Nejlépe to vystihuje heslo: „Nalej – vylej!“. Vytratila se kamsi vnitřní kvalita hledání, na jejímž základě lidská bytost klade otázky. Bohužel tato zkušenost nebyla ojedinělá.

S těmito zkušenostmi na mysli jsem se v práci pokusil shrnout východiska pedagogického impulzu R. Steinera a především zmapovat situaci waldorfských škol v ČR. Absolvoval jsem tříletý seminář pro waldorfské učitele a mám možnost působit jako externí spolupracovník na waldorfských školách. Díky tomu mohu pozorovat atmosféru waldorfské školy oproti běžné škole a zároveň i narážet na určitá dogmatická scestí tohoto směru. Své zkušenosti jsem se snažil do své práce zahrnout také.

Co se týká literatury, vycházím ze základních pedagogických děl R. Steinera, dále jsem zohlednil i díla dávající základ pro anthroposofické¹ chápání člověka a světa. Pedagogické texty, které jsem použil, jsou od Steinerových následovníků a vycházel jsem z aktuálních informací Asociace waldorfských škol v ČR.

¹ Srov. ŠTAMPACH, I. *Anthroposofie*. Olomouc: Votobia, 2000.

2 Waldorfská pedagogika

2.1 Pedagogické reformní hnutí na počátku 20. století

Pro pedagogiku byl počátek 20. století obdobím obnovy. Z tohoto reformního hnutí vycházela řada pedagogických směrů a waldorfská pedagogika je jedním z nich. Hnutí nové výchovy se vytvářelo již od konce 19. století. Období největšího rozmachu spadá do dvacátých a třicátých let 20. století. Již od svého počátku byla reformní pedagogika mezinárodním hnutím, které bez ohledu na hranice mezi zeměmi umožňovalo pedagogický dialog o vzdělávání.²

Pod označením Reformní pedagogika, Nová výchova, progresivní výchova, nebo aktivismus je patrná jako základ veškeré výchovné práce v Evropě i zámoří. Vychází z pedagogů, kteří působili přímo na školách, nikoliv z akademické pedagogiky a teoretického pojetí výchovy. Tato „reforma zdola“ nebyla založená na nové teorii, ale novém přístupu k výchově. Reformní pedagogika je vnitřně rozdělena na jednotlivé proudy a výrazně přispěla k přeměně charakteru evropské školy.³

Nová výchova pracovala na základě orientace na dítě, pedocentrismu. Cíle výchovy a vzdělání se podřídily zájmům dítěte. Dítě jako východisko pedagogického jednání, přineslo do didaktiky princip individuace. „Povědomí o významu fáze dětství v celku lidské biografie patří k výrazným, jakožto i paradoxním historickým symptomům minulého století.“⁴ Respektování tohoto principu předpokládalo práci s rozmanitými a odlišnými možnostmi jednotlivých dětí a přinášelo výzvu k použití celé řady metodických postupů. Jedním z nich byla například projektová metoda, která umožňuje integraci učiva ve spojitosti s praxí života, akcentuje princip samostatnosti a aktivity, který byl dalším podstatným rysem nové pedagogiky. Ve spise *Století dítěte*, od Ellen Key, vydaného roku 1900 se objevila celá řada myšlenek pedocentricky orientované pedagogiky respektující individuální specifika a osobitý vývoj dítěte; apelovala též na přirozenou a svobodnou výchovu. Spis se stal základem programu hnutí nové výchovy a výrazně ovlivnil pedagogickou diskusi o problematice tzv. nových škol.⁵ „Kniha švédské spisovatelky Ellen Key z roku 1900 je pouze jedním ze symptomatických

² Srov. SINGULE, F. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha: SPN, 1992, s. 7.

³ Srov. tamtéž, s. 8.

⁴ ZDRAŽIL, T. Význam školy v době ohroženého dětství-zkušenosti waldorfské pedagogiky. In *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení*. Asociace waldorfských škol v ČR, Praha 2012., s. 71.

⁵ Srov. SINGULE, F. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha: SPN, 1992, s. 8.

vyjádření obecného zbystření a zvýšené celistvosti vůči dětství, bytosti dítěte, jeho životním a vývojovým potřebám.“⁶

Roku 1921 došlo na prvním sjezdu nových škol k založení Mezinárodní ligy pro novou výchovu, která vznikla ze tří základních organizací, které nesly tehdejší reformní pedagogické hnutí. Byly to: Mezinárodní kancelář nových škol v Ženevě (1899), anglické New education fellowship (1919) a německé Internationale Erziehungs Rundschau (1919). Tato Mezinárodní liga pro novou výchovu vydávala časopisy a pořádala konference pro přívržence nových škol. Za své přijala mnohé zásady a cíle: „Výchova má usilovat o to, aby udržovala a zvyšovala u dítěte duchovní energii, má dbát individuality dítěte. Všestranná výchova dítěte má dát příležitost k tomu, aby se projevil přirozené zájmy dětí v činnostech estetických, rozumových, sociálních. Osobní i společenská kázeň má být zaváděna samotnými dětmi za pomoci učitelů. Soutěž má být nahrazena spoluprací, která je podporována koedukací. Nová výchova připravuje člověka jako lidskou bytost vědomou si lidské důstojnosti.“⁷ Tyto zásady a cíle jsou v mnohém zajedno se zásadami waldorfské školy, jejíž vznik roku 1919 je nutné vnímat v kontextu celého reformního pedagogického hnutí a změny náhledu na výchovu a pedagogiku jako celek s její novou pedocentrickou orientací.

Reformní hnutí, či hnutí nové výchovy navazovalo na myšlenkové pedagogické dědictví J. J. Rousseaua a jeho pokračovatelů J. J. Pestalozziho, F. Frobla a L. N. Tolstého. Určující byla myšlenka J. J. Rousseaua, že život a učení jsou jen dvě stránky téhož procesu, které nelze od sebe oddělovat. Učení zaměřené na získání zkušeností je výsledkem živého kontaktu se světem.⁸

Společným rysem představitelů hnutí nové výchovy byla především kritika tradiční, staré školy a výchovy. Nepřijatelný byl herbartovský způsob mechanického učení a pouhé vštěpování látky do paměti žáků, kdy žák zůstával pasivním. Stará škola byla ovládána učitelem a učební látkou stanovenou shora schválenými učebnicemi a osnovami. Nebyl brán ohled na žáka. J. Dewey to charakterizuje tak, že tradiční škola spatřuje: „těžiště vně dítěte, v učiteli, v učebnici, všude kde chcete, jen ne v bezprostředních instinktech a činnosti dítěte.“⁹

⁶ ZDRAŽIL, T. Význam školy v době ohroženého dětství-zkušenosti waldorfské pedagogiky. In *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení*. Asociace waldorfských škol v ČR, Praha 2012., s. 71.

⁷ FERRIÈRE, A. *Přetvořme školu*. Brno: Vydavatelství odboru Ústředního spolku jednot učitelů, 1930, s. 2-3.

⁸ Srov. SINGULE, F. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha: SPN, 1992, s. 10.

⁹ Srov. tamtéž, s. 10.

Objevuje se potřeba spolupráce s rodiči a širší veřejností; svobodná výchova; antiautoritativní způsob výchovy; individualizovaná výuka; koncentrace na výuku je podporována delšími celky ve vyučování; zásada globalizace apelující na přirozený vývoj světa dítěte a jeho vlastní zkušenosti se světem; spojování předmětů v bloky, které navazují; experimentální pedagogika a psychologie; atd.¹⁰

Na reformní pedagogice, byl nový zásadní obrat k dítěti. Tento nový postoj šel směrem k pochopení dítěte, respektu, lásky a trpělivosti, přijetí dítěte. Singule to vyjadřuje: „Šlo o rousseauovské přesvědčení, že čím plněji bude dítě dítětem, tím lépe se stane dospělým.“ A dále: „Dětství je podle nové výchovy nejdůležitějším obdobím v životě člověka; proto se má naopak co nejvíce prohloubit a zintenzivnit jeho prožívání, a ne od něj předčasně utíkat jako od něčeho nedokonalého.“¹¹ Zdražil to komentuje: „...jedná se na pozadí celého 20. století o kulturně-historický jev, který v souvislosti s dětstvím myšlenkově i pocitově předjímá a připravuje podstatné vývojové linie.“¹² Významnými systémy výchovy vedle waldorfské pedagogiky je pedagogický systém M. Montessori, Jenský plán, Freinetovská pedagogika, Progresivní výchova.¹³

Význam reformního pedagogického hnutí směřoval k celospolečenské změně a myšlenkám realizovaných v první polovině dvacátého století, především po první světové válce. Jako zdroj inspirace však sloužily i učitelům-reformátorům po druhé světové válce. Mnohé alternativní pedagogické koncepty šedesátých a sedmdesátých let navazovaly na tradici a myšlenky reformně pedagogického hnutí. Aktuálnost některých pedagogických směrů dokazuje i současnost.¹⁴

2.2 Vznik waldorfské pedagogiky a školy

Vznik waldorfské pedagogiky souvisí především se vznikem první waldorfské školy pro děti dělníků továrny na cigarety Waldorf-Astoria ve Stuttgartu. Škola vzniká roku 1919 na popud ředitele a spolujitele továrny Emila Molta, který oslovil Rudolfa Steinera, aby spojil své ideje s hospodářskou realitou doby po první světové válce. Tím se stává Rudolf Steiner (1861-1925) zakladatelem waldorfské pedagogiky a Emil Molt zakladatelem první waldorfské školy. Molt chtěl zřízením školy na základě

¹⁰ Srov. KASPER, T., KASPEROVÁ, D., *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008, s. 113.

¹¹ Srov. tamtéž, s. 111-112.

¹² ZDRAŽIL, T. Význam školy v době ohroženého dětství-zkušenosti waldorfské pedagogiky. In *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení*. Asociace waldorfských škol v ČR, Praha 2012., s. 72.

¹³ Srov. SINGULE, F. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha: SPN, 1992, s. 14.

¹⁴ Srov. KASPER, T., KASPEROVÁ, D., *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008 s. 114.

Steinerových ideálů umožnit novou výchovu dětem svých zaměstnanců.¹⁵ Steiner považoval založení školy za kulturní čin směřující k proměně společnosti a celé kulturní oblasti, včetně vzdělávání, které se měly začít vyvíjet svobodně.¹⁶

Již po skončení první světové války se Steiner snažil přiblížit své ideje k novému uspořádání sociálního řádu ve střední Evropě co nejširší veřejnosti. Jednalo se o myšlenku tzv. sociální trojčlennosti¹⁷, se kterou je úzce spojen vznik waldorfského hnutí. Tyto úvahy se snažil předložit již během války prostřednictvím soukromých kontaktů vlivným osobnostem. V nově strukturovaném společenském organismu měl kulturní život zaujmout zcela nezávislé postavení, k čemuž se počítala i výchova a školství.¹⁸

Švábský podnikatel Emil Molt byl v době založení waldorfské školy již přes deset let členem Theosofické¹⁹ a později Anthroposofické společnosti²⁰, založené Steinerem roku 1913. Molt se chopil Steinerových myšlenek a byl ochoten přispět k jejich uskutečnění a zároveň zmírnit situaci sociální a duchovní bídy poválečného Německa. K uskutečnění plánu se obrátil na Steinera, aby vytvořil koncepci školy, pedagogického vedení, stanovení učebního plánu atd. Z vlastních prostředků získal Molt vhodnou budovu. Třídílý pedagogický kurz pro budoucí učitele školy uspořádal Steiner na konci srpna a začátkem září roku 1919, tedy těsně před otevřením školy.²¹ Převzal koncepci a vedení školy a dal jí pedagogický základ; svolal první kolegium učitelů a společně s ním rozpracoval v přednáškách, seminářích, hospitacích i sedmdesáti konferencích základní prvky waldorfské pedagogiky a též kolegiální samosprávy školy až do praktické úrovně.²²

Rudolf Steiner přednesl myšlenky své pedagogiky již roku 1907 v Praze²³, ale první Svobodná waldorfská škola začala ve Stuttgartu až 7. září 1919. Jako východisko tohoto snažení lze vidět datum 23. dubna téhož roku, kdy Steiner přednesl dělníkům fabriky na cigarety Waldorf-Astoria ve Stuttgartu přednášku o nutnosti zavedení

¹⁵ Srov. POL, M., *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1996, s. 6.

¹⁶ Srov. STEINER, R., *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. Semily: Opherus, 2003, s. 19.

¹⁷ STEINER, R., *Idea sociální trojčlennosti*. Olomouc: Michael, 2000.

¹⁸ Srov. BAUMANN, A., *Abeceda Anthroposofie*. Březnice: Ioanes, 1999, s. 172.

¹⁹ Srov. tamtéž, s. 149.

²⁰ Srov. tamtéž, s. 19.

²¹ Srov. tamtéž, s. 172.

²² Srov. RICHTER, T., *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy, Pedagogické pojetí a vzdělávací cíle*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013, s. 17.

²³ Srov. STEINER, R., *Výchova dítěte a metodika vyučování*. Praha: Baltazar, 1993, s. 11-39.

jednotné dvanáctileté školy. Steiner psal o otázkách školské reformy již roku 1888, kdy načrtl i základní principy budoucího školství.²⁴

Škola začala s 256 dětmi v osmi třídách a s dvanácti učiteli. Již v roce 1924 měla 787 žáků a žákyň ve dvanácti třídách s paralelkami a s 47 učiteli. O několik let později se hovoří asi o 1100 žácích a 76 učitelích. Prvotní vzestup byl dán dětmi zaměstnanců továrny, brzy ale využívali předností školy a její výchovy i anthroposofové, jejichž děti měly problémy v běžných školách. Zřízením waldorfské školy ve Stuttgartu byl položen základ pro rozvoj hnutí škol, které dnes patří, vedle montessoriovských škol, k nejrozšířenějším alternativním školským systémům ve světě.²⁵

Do své smrti v roce 1925 se Steiner podílel ještě na založení řady škol, a to v Dornachu v roce 1921, Kolíně 1921, Essenu 1922, Hamburku 1922, Haagu 1922, Kings-Langley (severně od Londýna) 1923 a v Londýně v roce 1925. Otevření první švýcarské školy v Basileji roku 1926 se již nedožil. První waldorfská škola v USA vzniká v roce 1928 v New Yorku.²⁶ Do roku 1930 vzniká v Německu ještě dalších pět škol, ale nástup Třetí říše vede k zániku anthroposofické pedagogické práce. Mezi lety 1938 až 1941 byly všechny waldorfské školy v Německu buď zakázány, nebo samy ukončily činnost pro přitěžující zásahy zvenčí, které předcházely hrozícímu zákazu.²⁷ Samotný zákaz přišel roku 1938, kterému předcházela zákaz otevírání prvních tříd a odvolání učitelů neárijského původu.²⁸

Po druhé světové válce ve východním Německu, z důvodu nástupu dalšího režimu, zůstal nový začátek omezen pouze na jeden pokus, kdy waldorfská škola v Drážďanech začala svou práci, ale musela být na příkaz úřadů roku 1949 zavřena. Svobodná anthroposofická pedagogika nemohla zakotvit v komunistických státech. Oproti tomu ve všech velkých městech Spolkové republiky Německo, dokonce i ve středních a menších městech, vznikaly waldorfské školy, které byly od roku 1946 sjednoceny ve Svazu svobodných waldorfských škol.²⁹ V roce 1952 bylo ve Spolkové republice Německo na 25 waldorfských škol.³⁰ Anthroposofické školské hnutí se ze střední Evropy rozšířilo již za života R. Steinera, ale především po druhé světové válce

²⁴ Srov. RICHTER, T., *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy, Pedagogické pojetí a vzdělávací cíle*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013, s. 17.

²⁵ POL, M., *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: Masarykova Univerzita v Brně, 1996, s. 6.

²⁶ Srov. tamtéž, s. 7.

²⁷ Srov. BAUMANN, A., *Abeceda Anthroposofie*. Březnice: Ioanes, 1999, s. 173.

²⁸ Srov. POL, M., *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: Masarykova Univerzita v Brně, 1996, s. 6.

²⁹ Srov. BAUMANN, A. *Abeceda Anthroposofie*. Březnice: Ioanes, 1999, s. 173.

³⁰ Srov. POL, M. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: Masarykova Univerzita v Brně, 1996, s. 7.

po západním světě. Waldorfské školy, nebo školy pracující podle principů waldorfské pedagogiky jsou dnes téměř ve všech svobodných zemích Evropy, Spojených státech, v mnoha jihoamerických zemích, v Egyptě, Keni, Jihoafrické republice, v Izraeli, Indii, Japonsku, Austrálii, na Novém Zélandě a dokonce i ve Vietnamu. Nově se rozvíjí waldorfské hnutí i v Číně. Mnoho anthroposofických škol převzalo jméno „waldorfská škola“ podle první školy tohoto typu ve Stuttgartu, jiné se jmenují, jako školy ve Švýcarsku, „školy Rudolfa Steinera“ (Rudolf Steiner Schule), nebo v Holandsku a severských zemích „svobodné školy“ (Freie Schule).³¹

Současnou situaci v Evropě lze vyjádřit těmito počty waldorfských škol: Německo 229 škol, Švýcarsko 32 škol, Velká Británie 32 škol, Irsko 3 školy, Nizozemí 85 škol, Švédsko 45 škol, Finsko 26 škol, Norsko 33 škol, Belgie 28 škol, Francie 14 škol, Rakousko 18 škol, Španělsko 7 škol a Itálie 30 waldorfských škol.³²

Po zániku socialistického bloku v souvislosti s úsilím mnoha zemí o nezávislost a kulturní obnovu se začaly objevovat waldorfské školy i v těchto zemích. V Maďarsku, kde byla jako v první zemi bývalého východního bloku založena waldorfská škola, je v současnosti 25 škol. V pobaltských státech důsledně pracovali na vzdělávání učitelů a dnes existuje v Estonsku 8, v Litvě 4 a v Lotyšsku 2 waldorfské školy. V Rumunsku existuje 13 waldorfských škol, na Ukrajině pracují 4 školy a Rusko má doposud 18 waldorfských škol a waldorfské hnutí se šíří od Moskvy až po Irkutsk za Uralem. K přípravě waldorfských učitelů vzniklo denní studium v Moskvě a Petrohradě. Tyto aktivity ve středoevropských a východoevropských zemích koordinuje IAO (International Association für Waldorfpädagogik in Mittel – und Osteuropa und weiter ostlicher Lander) se sídlem ve Stuttgartu.³³ (Tabulární shrnutí počtu škol ve světě viz tabulka 1³⁴ v přílohách.)

Mnoho z těchto škol nese označení „svobodná“, naznačující, že pedagogika tam uplatňovaná se řídí duševními potřebami dítěte a finanční příspěvky státu, hospodaření, sponzorské dary tedy nesmějí být spojovány s nároky ovlivňujícími vychovatelskou práci. Např. ve Švýcarsku nepobírá anthroposofická škola žádné prostředky z veřejných peněz. Nutností k uskutečňování takového vychovatelského smýšlení je podpůrná organizace, mající formu spolku, družstva nebo nadace, která přebírá všechny výlučně správní záležitosti školy, jedná o nepedagogických otázkách s úřady, zabývá se

³¹ Srov. BAUMANN, A. *Abeceda Anthroposofie*. Březnice: Ioanes, 1999, s. 174.

³² Srov. CARLGREN, F. *Výchova ke svobodě, Pedagogika Rudolfa Steinera*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013, s. 246-252.

³³ Srov. tamtéž, s. 255.

³⁴ Srov. tamtéž, s. 256.

finančními poměry školy, radí se s rodiči o možnosti a výši příspěvku škole, hledá další možné zdroje atd. Příspěvky rodičů nejsou považovány za školné, ale za platbu pro existenci školy. Plat učitelů je honorářem za učitelskou činnost, chápanou jako svobodné povolání. Učitelé tedy nejsou v právním vztahu k zaměstnavateli, který by je mohl vést k tomu, aby plnili svou výchovatelskou úlohu podle jiných než jen pedagogických hledisek. Rubem této situace je, že anthroposofické školy musí zpravidla pracovat ve skromnějších poměrech než školy státní.³⁵ Mnohé z výše uvedeného je v českých poměrech nastaveno jak samotnými školami, tak státem odlišně.

Vzdělávání učitelů orientovaných na Steinerovu pedagogiku je zajišťováno ve většině zemí, které tuto pedagogiku praktikují, v anthroposofických seminářích pro učitele. Ve Stuttgartu organizuje Svaz svobodných waldorfských škol každoročně veřejný pedagogický sjezd. Nejznámějšími vzdělávacími semináři pro waldorfské učitele jsou: učitelský seminář Rudolfa Steinera v Dornachu ve Švýcarsku, učitelský seminář ve Stuttgartu a ve Witten-Annen v Porúří a v Mannheimu.³⁶ V ČR existuje Asociace waldorfských škol a několik seminářů pro anthroposofickou pedagogiku, jejichž výčet bude uveden v dalších částech práce.

2.3 Rudolf Steiner

Rudolf Steiner se narodil 27. února 1861 ve vesnici Kraljevec, v současném Chorvatsku, tehdejších Uhrách. Své dětství strávil na mnoha nádražích Jižní dráhy, kde jeho otec Johann Steiner dělal přednostu. V letech 1872 až 1879 vystudoval reálné gymnasium ve Vídeňském Novém Městě. Další studium absolvuje v letech 1879 až 1890. Nejprve na vysoké škole technické ve Vídni, kde jsou jeho hlavními obory matematika, přírodopis, chemie a fyzika. Jeho zájem o filosofii jej vedl k návštěvám přednášek na vídeňské univerzitě. Germanista Karl Julius Schroer uvedl mladého Steinera do Goethova světa. Zájem Steinera byl ale především o Goethovu přírodní vědu.³⁷ V té době si vydělával jako domácí učitel v rodině Spechtových. Jak Steiner sám později udává ve své autobiografii *Mein Lebensgang*: „Tato výchovatelská úloha se pro

³⁵ Srov. CARLGREN, F. *Výchova ke svobodě, Pedagogika Rudolfa Steinera*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013, s. 173.

³⁶ Srov. BAUMANN, A. *Abeceda Anthroposofie*. Březnice: Ioanes, 1999, s. 172.

³⁷ Srov. tamtéž, s. 192.

mne stala bohatým zdrojem učení.³⁸ Pedagogická činnost provázela Steinera již od jeho čtrnácti let, kdy si sám vyučováním a kondicemi financoval školní docházku, později i akademická studia. Jeho pedagogické zkušenosti vedly i směrem ke speciální pedagogice (Heilpädagogik – léčebná pedagogika), neboť byl domácím učitelem chlapce postiženého vodnatelností hlavy, tzv. hydrocefalem. Tento hoch byl lékaři označen jako nevzdělavatelný a Steinerovi se podařilo díky pedagogickému působení, členění dne a koncentrovanou výukou dosáhnout výsledků, které po dvou letech vedly k přijetí chlapce do třídy jeho vrstevníků, později obstál při maturitě a stal se lékařem.³⁹

V letech 1883 až 1897 byl R. Steiner vydavatelem Goethových přírodovědných spisů v edici Josefa Kurschnera *Německá národní literatura*. Na základě této práce na prvním svazku sepisuje Steiner roku 1896 knihu *Základní rysy teorie poznání Goethova světového názoru* (1896). Na základě této práce se stává v letech 1890 až 1897 spolupracovníkem Goethova a Schillerova archivu ve Výmaru a vydavatelem Goethových přírodovědných spisů. Promuje roku 1891 v Rostoku s disertací *Základní otázka teorie poznání se zvláštním zřetelem na Fichtovo vědosloví* na doktora filosofie. Tato práce byla vydána poněkud rozšířená pod názvem *Pravda a věda* (1892).

Vyvrcholením těchto snah v oblasti teorie poznání je vydání *Filosofie svobody* (1894).⁴⁰ Filosofické pojednání o svobodě člověka spočívá na lidském myšlení jako výchozím bodě, kdy myšlení je mimo objekt i subjekt, protože samo je tvůrcem těchto pojmů, právě tak jako i pojmů dalších. Myšlení nepojímá jako stínovou napodobeninu zkušenosti, ale o sobě stojící a reálnou duchovní podstatu.⁴¹ Svobodné jednání je vychází ze sil jáství, motivem není žádná vnější, nebo vnitřní autorita.⁴² (Na tento mód svobodného jednání vycházejícího z vlastního nitra člověka navazuje Steiner později ve smyslu svobodného pedagogického umění a působení učitele spojuje s pojmem morální intuice.⁴³)

Roku 1897 začíná období prvního Steinerova berlínského působení, které trvalo do roku 1900. V Berlíně se na jednu stranu setkává s umělci, literáty, je redaktorem několika kulturních listů, setkává se mj. se Stefanem Zweigem, Kurtem Eisnerem, Rosou Luxemburgovou, na straně druhé vyučuje ve Škole pro vzdělávání dělníků, kde

³⁸ STEINER, R., *Má cesta životem*. Olomouc: Michael, 2000.

³⁹ Srov. CARLGREN, F., *Výchova ke svobodě, Pedagogika Rudolfa Steinera*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013, s. 11.

⁴⁰ Srov. BAUMANN, A., *Abeceda Anthroposofie*. Březnice: Ioanes, 1999, s. 193.

⁴¹ Srov. STEINER, R., *Filosofie svobody*. Olomouc: Michael, 1999, s. 33-43.

⁴² Srov. tamtéž, s. 14-22.

⁴³ Srov. tamtéž, s. 123-127.

měl před sebou ve večerních kurzech vědychtivé lidi dělnického stavu, toužící po dalším vzdělání.⁴⁴

Obrat nastává kolem roku 1900, kdy Steiner začal s přednáškami s křesťanskou tematikou v theosofických kruzích. Zde potkává svou druhou ženu a spolupracovnici Marii von Sivers. Roku 1902 jej theosofové volí jako svého generálního sekretáře, tehdy nově utvořené německé sekce Theosofické společnosti. Steiner tím započal rozsáhlou přednáškovou činnost v Německu, Francii, Švýcarsku, Holandsku, Skandinávii, Rakousku, Anglii atd.⁴⁵ Setkává se s dalšími význačnými osobnostmi své doby jako např. s Franzem Kafkou (1911), pojí ho přátelství s Christianem Morgensternem a Edouardem Schuré, mezi jeho posluchače patří Vasilij Kandinskij.⁴⁶

Steinerovo theosofické období trvalo do roku 1909. Nemohl se ztotožnit s vývojem Theosofického hnutí, které se projevovalo v neslučitelnosti orientálního vlivu reprezentovaného prezidentkou společnosti Anni Besantovou a křesťanského proudu reprezentovaného Steinerem. Když byl potom v Adyaru hinduistický chlapec Krisnamurti prohlášen za inkarnaci Krista, došlo i k vnějšímu rozkolu. V letech 1912 až 1913 se německá sekce Theosofické společnosti rozštěpila a většina členů vyjádřila solidaritu se Steinerem a založila Anthroposofickou společnost v roce 1913.⁴⁷ Pojem anthroposofie však Steiner používal příležitostně od roku 1900, kdy začal posluchače seznamovat se svým duchovnědným světovým názorem.⁴⁸ Pojem anthroposofia použil první Aristoteles. Z řeckého „anthropos“ (člověk) a „safia“ (moudrost). R. Steiner použil toto označení pro svou duchovní vědu, která měla vést k pravému uvědomění podstaty člověka.⁴⁹ Již v roce 1907 postuloval základy anthroposofie na Mnichovském kongresu Theosofické společnosti v přednáškách později vydaných pod názvem „Rosekruciánská theosofie“.

V dalších letech až do své smrti v roce 1925 se věnuje právě působení v proudu duchovní vědy, anthroposofie. Prvními aktivitami reagujícími na požadavky spolupracovníků bylo sepsání a zinscenování čtyř mysterijních dramát; vytvoření nového pohybového umění eurytmie, v níž jsou různé kvality tónů a hlásek vyjadřovány gesty a pohybem; postavil dle vlastních architektonických návrhů budovu v Dornachu u Basileje, kterou nazval Goetheanum, jež mělo být střediskem pro anthroposofii a sídlo

⁴⁴ Srov. BAUMANN, A., *Abeceda Anthroposofie*. Březnice: Ioanes, 1999, s. 193.

⁴⁵ Srov. tamtéž, s. 194.

⁴⁶ Srov. STEINER, R., *Filosofie svobody*. Olomouc: Michael, 1999, s. 213.

⁴⁷ Srov. BAUMANN, A., *Abeceda Anthroposofie*. Březnice: Ioanes, 1999, s. 149.

⁴⁸ Srov. tamtéž, s. 21.

⁴⁹ Srov. CARLGREN, F., *Výchova ke svobodě, Pedagogika Rudolfa Steinera*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013, s. 12.

pro různé druhy umění.⁵⁰ Toto se odehrávalo především v době od roku 1913 po dobu trvání první světové války až do jejího konce. Právě katastrofa války a obrovské změny z ní vyplývající daly nové požadavky a vytvořily nové možnosti pro uplatnění Steinerovy duchovní vědy v širších společenských souvislostech.⁵¹

Od roku 1917 až 1919 vyvinul Steiner ideu trojčlennosti sociálního organismu, koncepci nového sociálního uspořádání, jako reakci na politickou situaci Německa (na jaře 1919 hrozila občanská válka) a na výzvy z řad anthroposoficky orientovaných státních úředníků, průmyslníků a ekonomů. Steiner prolomil izolaci, ve které se nacházel, a v březnu oslovuje německý národ výzvou *K německému národu a kulturnímu světu*, která byla podepsána řadou vynikajících osobností kulturního života. V dubnu vyšla kniha *Hlavní body sociální otázky*, následovaná přednáškami a vystoupeními před podnikateli i dělníky.⁵²

Steinerova pedagogika vychází z idejí trojčlennosti sociálního organismu a tyto myšlenky se zpětně odrážejí v uspořádání školy jako sociálního organismu. To je patrné i v založení první Svobodné waldorfské školy ve stejném roce, kdy Steiner oslovuje svět s ideou trojčlennosti sociálního organismu, tedy roku 1919. První waldorfskou školu lze vnímat jako plod hnutí sociální trojčlennosti.⁵³

Již jsem uvedl citaci přednášky ze dne 23. 4. 1919, kdy v tabákovém sále továrny na cigarety Waldorf-Astoria promluvil Steiner pro dělníky a která dala základ pro pozdější založení waldorfské školy. V kontextu životních dat Rudolfa Steinera a jeho působení ve smyslu sociální trojčlennosti dostává však tato přednáška nový rozměr. Právě otázky výchovy byly nejvíce akceptovanými podněty, které byly vyžadovány. Dělníci, jasně vyjádřili své přání, aby škola vznikla a podpořili vznik dvanáctileté jednotné školy, kterou Steiner popsal.⁵⁴

Posledních pět let života bylo pro Rudolfa Steinera vrcholem pracovního nasazení: roku 1920 dal základ anthroposofické medicíně; 1921 zakládá Klinicko-terapeutický institut s Itou Wegmanovou; 1922 zakládá Obec křesťanů - hnutí pro náboženskou obnovu.⁵⁵ Roku 1922 pořádá pro R. Steinera přednášková turné po velkých městech známá německá koncertní agentura. Na přelomu roku 1922/23 je Goetheanum zničeno požárem a paralelně s tím probíhá uvnitř anthroposofického hnutí

⁵⁰ Srov. CARLGREN, F., *Výchova ke svobodě, Pedagogika Rudolfa Steinera*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013, s. 12-13.

⁵¹ Srov. tamtéž, s. 13.

⁵² Srov. tamtéž, s. 13.

⁵³ Srov. tamtéž, s. 18.

⁵⁴ Srov. tamtéž, s. 9.

⁵⁵ Srov. BAUMANN, A., *Abeceda Anthroposofie*. Březnice: Ioanes, 1999, s. 195.

krize.⁵⁶ Bezprostředně po požáru začíná R. Steiner projektovat druhé Goetheanum, které bylo realizováno na základě jeho návrhů až po jeho smrti. V průběhu celého roku 1924, navzdory nemoci, kulminovalo jeho pracovní vypětí v nepřetržité sérii přednášek, kurzů a rozhovorů. V tomto roce byl dán základ pro vznik bio-dynamického zemědělství a anthroposofické léčebné pedagogiky.⁵⁷ Poslední přednáška proběhla 28. 9. 1924 a Rudolf Steiner umírá 30. 3. 1925.

Za celý život přednesl více než šest tisíc přednášek.⁵⁸ Jeho dílo dalo vzniknout nejen waldorfské pedagogice, ale i dalším živoucím a prakticky naplňovaným impulzům, jako je biodynamické zemědělství, anthroposofická medicína, Obec křesťanů, anthroposofická kosmetika a léčiva vyráběná podniky Weleda a Wala, eurytmie, camphillské hnutí navazující na léčebnou pedagogiku aj.

2.4 Anthroposofie - filosofické východisko waldorfské pedagogiky

Svůj duchovědný názor začal Steiner tlumočit krátce po roce 1900 a používal příležitostně název Anthroposofie. Nejprve bylo anthroposofické hnutí bez vnější organizace. Jak bylo již výše uvedeno, roku 1912/13 založil Steiner Anthroposofickou společnost na základě rozporu v Theosofické společnosti. Znovu založena byla Steinerem roku 1923 poté, kdy byla první společnost poškozena vnitřním napětím a projevy zpovrchnění. Anthroposofické hnutí mělo ale svůj počátek již na přelomu dvacátého století v lůně Theosofické společnosti, jejíž německá sekce byla založena roku 1902, a Steiner byl jejím generálním sekretářem.⁵⁹ Steiner k tomu ve svém životopise vyjadřuje: „Nikoho jsem nenechal na pochybách o tom, že v Theosofické společnosti budu přednášet jen výsledky svého vlastního bádajícího zření.“⁶⁰

Dle Baumanna: „Anthroposofie (Z řečtiny: anthropós = člověk a sofia = moudrost.) - Výraz označuje duchovní vědu vytvořenou Rudolfem Steinerem na základě náhledů do duchovního světa. Míní se tím duchovní věda ve všech jejích projevech: vědecko-filosofické základy (teorie poznání), cesta školení, ale i jednotlivé disciplíny jako lékařství, výroba léčiv, pedagogika, teologie, sociální věda, způsob zemědělského hospodaření, umělecké obory jako eurytmie, umění dramatické, umění

⁵⁶ Srov. CARLGRÉN, F., *Výchova ke svobodě, Pedagogika Rudolfa Steinera*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013, s. 24.

⁵⁷ Srov. tamtéž, s. 25.

⁵⁸ Srov. ŠTAMPACH, I., *Anthroposofie*. Olomouc: Votobia, 2000, s. 18.

⁵⁹ Srov. BAUMANN, A., *Abeceda Anthroposofie*. Břežnice: Ioanes, 1999, s. 19.

⁶⁰ STEINER, R., *Má cesta životem*. Olomouc: Michael, 2000, s. 132.

recitační, stavitelské umění, sochařství a malířství.“⁶¹ Dále dodává: „Slovo „anthroposofie“ nebylo vytvořeno Steinerem. Vyskytuje se již ve filosofických spisech I. P. V. Troxlera a Immanuela Hermana Fichteho. Steiner se s ním setkal i v přednáškách herbartiána Roberta Zimmermana, jehož jednotlivé přednášky na vídeňské univerzitě navštěvoval během svého studia. Avšak souhlas Steinerovy anthroposofie s těmito dřívějšími pojmy je ve velké míře slovního druhu. Anthroposofie spočívá sice na přísně určeném filosofickém základě, ale je to víc než myšlenková konstrukce; je to i cesta poznání a životní praxe.“⁶²

Steiner sám ve svém životě přecházel od akademicky zabarvené učnosti filosofického a přírodovědného rázu ke spirituálnímu pojetí světa, usilujícím o praktické uskutečnění. Dokazuje to jeho biografie, která se zrcadlí v jeho díle. Celá řada odvětví praktické činnosti stojí na anthroposofii. Je to pedagogika, medicína, biodynamický způsob hospodaření nebo jiné praktické aktivity spočívají na myšlenkovém základě vytvořeném Steinerem ještě před začátkem jeho anthroposofického působení. Gnozeologický základ lze nalézt v úvodech ke Goethovým přírodovědným spisům, jejichž byl Steiner vydavatelem v letech 1883 až 1897 a v knihách *Základy teorie poznání Goethova světového názoru*, *Pravda a věda* a *ve Filosofii svobody*.⁶³ K tomu se pojí výraz *goetheanismus*, který je způsobem poznávání v anthroposofii, Steinerově duchovní vědě. „Velký význam hrálo při vzniku anthroposofie dílo J. W. Goetha, především jeho způsob poznávání organické přírody, na něž navazovala i řada jeho současníků (nejen Carus, Heinroth, či Voigt, ale také např. Purkyně).“⁶⁴

Kasper a Kasperová popisují *goethenismus* jako Steinerovo zpracování Goethova myšlení ve vlastní originální koncepci poznání světa a sebe sama.⁶⁵ A dodávají, že: „Goethovo myšlení a poznání světa stálo v protikladu ke Kantovu osvíceneckému myšlení a poznání předmětů, které bylo dáno dualitou vnějšího objektu a subjektivitou poznávajícího, jeho vědomím. Poznání předmětu je pak dáno představou o předmětu – objektu na základě možností poznání subjektu. Namísto moderního konceptu poznání rozpracovává Goethe vlastní organickou teorii světa, která vychází z předpokladu, že v každé věci je již dána její prapodstata, z níž se věc vyvíjí, a kterou

⁶¹ BAUMANN, A., *Abeceda Anthroposofie*. Březnice: Ioanes, 1999, s. 22.

⁶² Tamtéž, s. 22.

⁶³ Srov. BAUMANN, A., *Abeceda Anthroposofie*. Březnice: Ioanes, 1999, s. 147.

⁶⁴ ZDRAŽIL, T., *Waldorfská pedagogika a „Sisifos“* [online]. [cit. 2014-4-4]. Dostupné z: <<http://amber.zine.cz/mirror/AZOld/occam/zdrazil.htm>>

⁶⁵ Srov. KASPER, T., KASPEROVÁ, D., *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008, s. 184.

můžeme vnitřně nazřít a věc poznat v jejím celku.⁶⁶ Ve Filosofii svobody Steiner napadá koncept dualismu, ale i monismu v kapitole „Základní popud k vědě“ a dává jej do souvislosti s hledáním jednoty: „Dějiny duchovního života jsou neustálým hledáním jednoty mezi námi a světem.“⁶⁷ Odhaluje jednostrannosti spiritualistického i materialistického monismu, reflektuje extrémní formy spiritualisticky zaměřených idealismů, jejichž koncepce nevede k hledání duchového světa skrze ideový svět. Steiner se ke goetheanismu vyjadřoval jako o předpokladu anthroposofie a stavěl jej do souvislosti s aplikací anthroposofického přístupu v medicíně, pedagogice, zemědělství a ekonomice.⁶⁸ V kontextu waldorfské pedagogiky jako praktické aplikace anthroposofie v pedagogice je goetheanismus pro Steinera předpokladem a způsobem myšlení, „ který tvoří pojítka mezi světem smyslového vnímání a světem nadsmyslovým.“⁶⁹ Anthroposofie je: „*Duchovní věda vytvořená Rudolfem Steinerem, pojímající člověka jako trojčlennou bytost, pozůstávající z těla, duše (myšlení, citění, vůle) a ducha (nesmrtelná část člověka). Anthroposofii chápal Steiner jako cestu poznání, která vede ducha v člověku k duchu v kosmu.*“⁷⁰, jak stručně shrnuje Kasper a Kasperová. V samotném vývoji Steinerovy veřejné činnosti lze pozorovat vývoj filosofického a přírodovědného rázu ke spirituálnímu pojetí světa: „*Anthroposofie není náboženství, nýbrž věda. Protože spočívá na jiné teorii poznání než na konvenční, založené Kantem, daří se jí překračovat domněle nepřekročitelnou hranici poznání mezi věděním a vírou, smyslovým a nadsmyslovým, tímto a oním světem a proniknout s nárokem vědeckého poznání do světa duchových bytostí, to znamená do božské oblasti.*“⁷¹ Dále Bauman k náboženskému charakteru anthroposofie uvádí: „*Křesťanství je pro anthroposofii prazákladem toho světa, ze kterého čerpá. Anthroposofie nehlásá, jako nějaké náboženství nebo konfese, křesťanské pravdy jako materiál k učení a víře, nýbrž je jakoby křesťanskou substancí samou a rozdílí ji jako vědění, jako umění, jako citový zážitek a ve formě kultické.*“⁷² Steiner v přednášce Budha a Kristus z roku 1909 k tomu říká: „...že právě duchovní věda je nástrojem k prověřování každého náboženství - tedy na jedné straně též toho náboženství, které je základem naší evropské kultury,

⁶⁶ KASPER, T., KASPEROVÁ, D., *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008, s. 184.

⁶⁷ STEINER, R., *Filosofie svobody*. Olomouc: Michael, 1999, s. 26.

⁶⁸ Srov. PLEŠTIL, D. *Okem ducha: Živá příroda v přírodovědných spisech Johanna Wolfganga Goetheho*. Praha: Oikoyntmenh, 2006, s. 374.

⁶⁹ PLEŠTIL, D. *Okem ducha: Živá příroda v přírodovědných spisech Johanna Wolfganga Goetheho*. Praha: Oikoyntmenh, 2006, s. 391.

⁷⁰ KASPER, T., KASPEROVÁ, D., *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008, s. 177.

⁷¹ BAUMANN, A., *Abeceda Anthroposofie*. Březnice: Ioanes, 1999, s. 108.

⁷² Tamtéž, s. 108.

*křesťanství a na druhé straně buddhistického vyznání – podle zdrojů v duchovědném smyslu.*⁷³

„Když člověk dospívá k duchovnímu poznání, neznamená to ještě zdaleka, že není vystaven nebezpečí omylu. Právě v oblasti poznání duchovní skutečnosti je člověk ohrožen větší možností se mýlit, protože nemá korekturu vnějšího světa. Proto je třeba dbát na naprostou nepředpojatost v myšlení a nutnost vše důkladně ověřovat. Steiner samozřejmě ani u sebe nevykloučoval možnost omylu jako v každém jiném vědním odvětví.“⁷⁴, takto komentuje Zdražil nutná východiska duchovědného bádání.

Hradil v Průvodci českou anthroposofií vymezuje tento pojem nejprve negativně: „Anthroposofie není sumou poznatků, ba dokonce ani myšlenkovým systémem, který je si třeba osvojit. Anthroposofie sice poskytuje poznatky o vývojových zákonitostech světa a člověka, o jejich vzájemném vztahu, o jejich funkčním uspořádání, ale také o duchovních světech a jejich vzájemné souhře se světem hmotným, avšak přijímání, konzumace těchto poznatků ještě není anthroposofií.“⁷⁵ Dotýká se zde již uvedené myšlenky goetheanistického přístupu. Dále se zaměřuje na její působení: „*Anthroposofie v člověku probouzí morální fantazii a vede ho k etickému individualismu, neboť etika vychází stále vyšší měrou z individuálních impulsů, z poznání a stále méně ze společenských, právních, církevních a jiných norem.*“⁷⁶

„Anthroposofie jako duchovní věda je především způsob poznávání, který je jiný než způsob současné vědy. V čem je tento způsob jiný, je zřetelně obsažené již v pojmenování – je to duchovní, nikoli materialistická věda, vycházející z poznávání duchovního světa.“⁷⁷ Steiner ve spise Anthroposofie, stejně jako ve Filosofii Svobody, hovoří o světě v kontrastu s nitrem člověka, záhadě světa a záhadě člověka, a impulsu duchovní vědy: „Vyjadřuje to, po čem člověk nejhroucněji touží pro své vnější i vnitřní bytí.“⁷⁸

„Steiner se zabýval prameny poznání, myšlením a vjemy, a zkoumá, jak mohou tyto lidské schopnosti vést ke zkušenosti reality. Z toho mu vyplynulo, že vedle smyslových vjemů existují i skutečnosti duchovní povahy, za což považuje např. činnost myšlení, která se vnitřně zabývá zákonitostmi matematiky, geometrie nebo také oblastí mravního jednání. Steiner dál hledal, rozvíjel a systematicky popisoval tyto

⁷³ STEINER, R. *Budha a Kristus*. Písek: pobočka Anthroposofické společnosti v Písku, 1996.

⁷⁴ ZDRAŽIL, T., *Waldorfská pedagogika a „Sisifos“* [online]. [cit. 2014-4-4]. Dostupné z: <<http://amber.zine.cz/mirror/AZOld/occam/zdrazil.htm>>

⁷⁵ HRADIL, R. *Průvodce českou anthroposofií*. Hranice: Fabula, 2002, s. 12.

⁷⁶ Tamtéž, s. 13.

⁷⁷ Tamtéž, s. 14.

⁷⁸ STEINER, R. *Anthroposofie*. Olomouc: Michael, 1999, s. 22.

metody s cílem vědecky uchopit působení duchovní skutečnosti ve světě. V tomto smyslu mluvil o „duchovní vědě“. Anthroposofii tedy tvoří zčásti metody a cesty k uchopení duchovní skutečnosti, zčásti také popisy a zkušenosti, které lze prostřednictvím těchto metod získat a které se týkají sebepoznání člověka i poznání přírody a kosmu. Pouze její malá část se týká pedagogiky a vývoje člověka v období dětství a mládí.⁷⁹

2.5 Waldorfská pedagogika

Steiner hovořil ve svých přednáškách již v letech 1906 – 1907 na téma *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy*. Přednáška byla přepracována a vyšla jako samostatné pojednání roku 1907.⁸⁰ Po dvanácti letech na žádost Emila Molta se Steiner opět vrátil k tématu pedagogiky v souvislosti se založením waldorfské školy ve Stuttgartu. Zmínil pedagogický seminář pro učitele budoucí waldorfské školy, který se konal od 21. srpna do 6. září 1919. Zde byl položen základ anthroposofické pedagogiky. (Pro jasnou orientaci mezi pojmy je nutno vnímat Steinerovu pedagogiku, anthroposofickou pedagogiku a waldorfskou pedagogiku jako synonyma s tím, že termín waldorfské pedagogiky vstupuje do anthroposofického pedagogického proudu až se založením školy v roce 1919, ale Steinerova pedagogika, jako východisko anthroposofického vnímání a uchopování světa, byla Steinerem předložena již v letech 1906 až 1907.)

Dopolední přednášky obsahovaly témata „Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky“⁸¹ a „Metodicko-didaktická stránka vychovatelského umění“⁸². Odpoledne Steiner vedl seminární cvičení, která byla vydána pod názvem „Umění vychovatelské – seminární jednání a přednášky o učebním plánu“⁸³. Od otevření Svobodné waldorfské školy 7. září již byla prakticky aplikována anthroposofická pedagogika. V dalších letech celá řada Steinerových přednášek rozšířila jeho nauku o výchově.⁸⁴

Tato nauka neuznává žádné vnější nároky na výchovu a jako pedagogicky oprávněné nejsou uznávány ani nároky státu a politiků, např. po dobrých a slušných

⁷⁹ ZDRAŽIL, T., *Waldorfská pedagogika a „Sisifos“* [online]. [cit. 2014-4-4]. Dostupné z: <<http://amber.zine.cz/mirror/AZOld/occam/zdrazil.htm>>

⁸⁰ STEINER, R., *Výchova dítěte a metodika vyučování*. Praha: Baltazar, 1993.

⁸¹ STEINER, R., *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. Semily: Opherus, 2003.

⁸² STEINER, R., *Waldorfská pedagogika Metodika a didaktika*. Semily: Opherus, 2003.

⁸³ STEINER, R., *Waldorfská pedagogika Seminární hodiny a přednáška k učebnímu plánu*. Semily: Opherus, 2006.

⁸⁴ Srov. BAUMANN, A., *Abeceda Anthroposofie*. Březnice: Ioanes, 1999, s. 118.

občanech, nároky hospodářské, „praktické“ ani světonázorové požadavky na formování dítěte.⁸⁵ Potřebám průmyslu, státní správy, natož armády nelze přizpůsobovat jak učební plány, tak i utváření výuky, zkoušky, vědecké programy ani výzkumné metody.⁸⁶ Směrodatný pro výchovu je pouze prohloubený náhled do podstaty člověka a potřeb dítěte podle anthroposofické nauky o člověku. Svobodná výchova a vzdělání v anthroposofickém ústavu jsou částí Steinerem požadovaného svobodného duchovního života.⁸⁷ Myšlenku svobodného duchovního života rozpracoval v *tématu trojčlennosti sociálního organismu*.⁸⁸ V sociálním životě spatřoval přirozené formování tří oblastí: *ekonomické*, formované na základě vztahu člověka k okolí; *politicko-právní*, podmíněné vztahy člověka k člověku; *kulturní*, určované vztahem člověka k jeho spirituálnímu jsoucnu. Dle Steinera by měly být tyto oblasti na sobě zcela nezávislé. Výchova podle něj náleží do sféry kulturní. Nemělo by jít o vštěpování určitého světonázoru, ale vychovatel by měl především usilovat o rozvinutí vloh, které si děti nesou, aby v dospělosti byly schopny vlastní orientace na základě vlastní identity a samostatného, odpovědného a především sociálně pozitivně zaměřeného jednání.⁸⁹

V tomto smyslu nelze nahlížet na waldorfskou školu jako na jednotku indoktrinace žáků anthroposofií, jak se lze setkat v mnohé kriticky zaměřené literatuře. Anthroposofie není předmětem výuky, je však považována za nezbytný základ pro učitele a vycházejí z ní postupy pro výchovu žáků a vlastní osobnostní růst pedagoga. Vždy je otázkou učitele nebo celého sboru, jak anthroposofii chápe. Na toto téma nelze nahlížet jako na určitou uniformitu.

S tím souvisí i výuka náboženství, která je mnohdy prezentována jako jeden z výukových předmětů. Výuka je zaměřena na morální aspekt náboženství s ohledem na správnou hodnotovou orientaci žáků. Toto působení náboženské výchovy, ale lze nahlédnout i v souvislosti Rýdlova názoru⁹⁰, že může mít nepřímo vliv na světonázorovou orientaci žáků.⁹¹

Nosnou myšlenkou bylo vytvoření jednotné školy pro všechny. Škola je koncipována jako jednotná dvanáctiletá škola, rozčleněna je vnitřně. Školy mnohdy

⁸⁵ Srov. BAUMANN, A., *Abeceda Anthroposofie*. Březnice: Ioanes, 1999, s. 118.

⁸⁶ Srov. CARLGREN, F., *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera*. Praha: Baltazar, 1991, s. 10-15.

⁸⁷ Srov. BAUMANN, A., *Abeceda Anthroposofie*. Březnice: Ioanes, 1999, s. 118.

⁸⁸ STEINER, R., *Idea sociální trojčlennosti*. Olomouc: Michael, 2000.

⁸⁹ Srov. POL, M., *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: Masarykova Univerzita v Brně, 1996, s. 13.

⁹⁰ RYDL, K., *Vývoj a současný stav waldorfských škol v Spolkové republice Německo*. Pedagogika, XL, 1990, č. 3, s. 299 – 314.

⁹¹ Srov. POL, M., *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: Masarykova Univerzita v Brně, 1996, s. 15.

podléhají různým specifickým místa existence a dalším podmínkám. Obecně jsou školy organizovány jako osmileté základní školy, k nimž je připojena čtyřletá střední škola. Dvanáctiletá školní docházka je jedním ze základních požadavků doby pro každého normálně nadaného žáka.⁹² Dává stejný základ vzdělání lidem všech společenských tříd, řemeslníkům i duševně pracujícím.⁹³ Zákonitosti v lidském vývoji mezi sedmým a patnáctým rokem jsou totožné pro všechny lidi. Odlišná nadání žáků mohou být ve vyšších ročnících využita ve prospěch celé třídy ve smyslu sociální koedukace. Diferenciaci žáků do skupin lze v kontextu snahy o vytvoření dostatečného prostoru pro všechny žáky pozorovat až ve vyšších ročnících.⁹⁴

Dalším inovativním rysem této pedagogiky pro Německo po první světové válce byla myšlenka koedukace chlapců a dívek, která tehdy nebyla samozřejmá.⁹⁵ Svobodná Waldorfská škola otevřená 7. září 1919 ve Stuttgartu byla od počátku jednotnou obecnou a vyšší školou a byla všeobecně přístupná; lze ji považovat za první formu německé všeobecné školy (Gesamtschule).⁹⁶ Jedná se o přístupnost waldorfské školy všem dětem bez rozdílu pohlaví, sociálního zázemí, rasových, národnostních, majetkových, religiózních a dalších rozdílných poměrů. Každá třída se tedy skládá z žáků pocházejících z rozličných etnických, socioekonomických i náboženských podmínek. Učitelé waldorfských škol je taková skupina spatřována jako ideální, neboť díky životu a práci v této rozmanitosti může žák plně rozvíjet své sociální vědomí. Sociální stránce výchovy je všeobecně na waldorfských školách přikládána velká důležitost. Komunita třídy je základem a každý z žáků se v ní může rozvinout za stejných podmínek. Waldorfská škola stojí proti principu, který segreguje děti dle odlišných intelektuálních kapacit a je proti předčasné specializaci, je pro spojení vědy a umění.⁹⁷

„Cílem výchovy a pedagogiky je v tomto pojetí umožnit tzv. svobodný vývoj těla, duše a ducha k naplnění jejich předurčených cílových stavů a forem.“⁹⁸

⁹² Srov. POL, M., *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: Masarykova Univerzita v Brně, 1996, s. 15.

⁹³ Srov. CARLGREN, F., *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera*. Praha: Baltazar, 1991, s. 17.

⁹⁴ Srov. POL, M., *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: Masarykova Univerzita v Brně, 1996, s. 17.

⁹⁵ CARLGREN, F., *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera*. Praha: Baltazar, 1991, s. 19.

⁹⁶ Srov. RICHTER, T., *Vzdělávací plán pro 1. až 12. Ročník waldorfské školy, Pedagogické pojetí a vzdělávací cíle*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013, s. 17.

⁹⁷ Srov. POL, M., *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: Masarykova Univerzita v Brně, 1996, s. 19-20.

⁹⁸ KASPER, T., KASPEROVÁ, D., *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008, s. 184.

2.6 Anthroposofická antropologie a koncepce waldorfské pedagogiky

„Každá pedagogická koncepce, veškeré pedagogické jednání obsahuje - otevřeně nebo skrytě - určité pojetí člověka. To samozřejmě platí i pro koncepci waldorfských škol, která má skutečně základ v anthroposofii.“⁹⁹

Steinerova pedagogika je členěna na základě zhruba sedmiletých period, tzv. sedmiletí ve vývoji člověka.¹⁰⁰ První sedmiletí je příznačné obzvláště intenzivní činností smyslů dítěte, bez korekce těchto smyslových zážitků, kdy dítě celou svou bytostí napodobuje své okolí. Učení spolu s vývojovými procesy stojí právě na této schopnosti napodoby, proto mají dospělí poskytovat dítěti správný vzor.¹⁰¹ První sedmiletí končí výměnou zubů jako vnějším znamením vývoje, kdy je proces utváření a formování orgánů centrální nervové soustavy podstatnou měrou završen, a v těchto silách, které utvářejí orgány, je spatřován základ pro pozdější učení.¹⁰² S výměnou zubů přichází zralost dítěte pro školní vyučování.¹⁰³ Část sil, které doposud formovaly tělo, je po výměně zubů uvolněna z působení v tělesném organismu dítěte a mění se v síly paměti, umožňující dítěti osvojovat si požadovanou učební látku. Intelektuální myšlení, jímž disponuje dospělý, to ještě není. Podle Steinera má intelektuální učení v raném věku tendenci bránit růstu a „promarnit“ růstové síly malých dětí, kdy umělecké a soustředěné tělesné aktivity (např. eurytmie, hudba, umění, řemesla apod.) působí opačně.¹⁰⁴ Dítě zůstává u představ a z toho plyne barvitá názornost vyučování jako metodický požadavek. „Učitelé waldorfských škol vycházejí z toho, že pedagogika se musí orientovat podle tělesných, ale také duševně-duchovních vývojových potřeb a zákonitostí vyrůstajícího člověka. Chápání těchto potřeb a zákonitostí je snahou anthroposofické antropologie, která je tím východiskem waldorfské (a v tomto, ale pouze v tomto smyslu také anthroposofické) pedagogiky.“¹⁰⁵

Dítě také požaduje od učitele jako hlavní vlastnost samozřejmou autoritu. Chce v tomto věku vzhlížet k osobnostem, které si zvolí samo jako hodné úcty a kterým chce důvěřovat a následovat je. Výchova ke kritickému myšlení je pro tento věk spatřována

⁹⁹ ZDRAŽIL, T., *Waldorfská pedagogika a „Sisifos“* [online]. [cit. 2014-4-4]. Dostupné z: <<http://amber.zine.cz/mirror/AZOld/occam/zdrazil.htm>>

¹⁰⁰ Srov. STEINER, R., *Výchova dítěte a metodika vyučování*. Praha: Baltazar, 1993, s. 15-35.

¹⁰¹ Srov. RICHTER, T., *Vzdělávací plán pro 1. až 12. Ročník waldorfské školy, Pedagogické pojetí a vzdělávací cíle*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013, s. 29.

¹⁰² Srov. tamtéž, s. 30.

¹⁰³ Srov. KOEPKE, H., *Tři stupně ve vývoji dítěte*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013, s. 97-106.

¹⁰⁴ Srov. POL, M., *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: Masarykova Univerzita v Brně, 1996, s. 48.

¹⁰⁵ ZDRAŽIL, T., *Waldorfská pedagogika a „Sisifos“* [online]. [cit. 2014-4-4]. Dostupné z: <<http://amber.zine.cz/mirror/AZOld/occam/zdrazil.htm>>

jako škodlivá, protože narušuje důvěru ve svět a v člověka, která je základním východiskem pro dítě raného školního věku. Toto druhé životní sedmiletí je charakteristické ochotou dítěte vstřípit si co nejvíce zkušeností z okolního světa. Ovšem nikoliv jako abstraktní učební látku, ale jako prožité vědomosti. Je usilováno o pěstování vyvíjející se paměti, ač mnohému dítě ještě intelektuálně nerozumí. Požadavek hlásající zásadu „od jednoduchého k obtížnému“ je praxí Steinerovy pedagogiky popřen. Paměťová látka, již ještě nebylo porozuměno, se vkládá jako semínka do duše dítěte obraznou formou. V hlubině bytosti je toto omýváno a zpracováváno duševními silami dítěte, až jednoho dne nastane čas, kdy je věci porozuměno také rozumově, a ta se vynoří jako zpracovaný obsah vědění. Duše dítěte je tímto dějem posílena. Teprve se vstupem, do třetího sedmiletí života, s pubertou, je schopnost mladého člověka myslet totožná se silou myšlení dospělého - přijaté proniknout myšlenkami, srovnávat a soudit.¹⁰⁶

Předchozí vzdělání, cesta, kterou mladý člověk prošel, a další výchova působí i v tomto životním úseku. Myšlení se nezmění v suchý, neúčastný intelektualismus, odehrávající se jen v hlavě a oddělený od srdce, citového vztahu ke světu a vůle.¹⁰⁷ Anthroposofická pedagogika kultivuje člověka jako celek, tedy bytost, která cítí, myslí a koná – myšlení, cítění, vůle. Výchova je nahlížena jako vývojový proces a předměty vstupují do tohoto procesu v okamžiku dosažení specifických fází intelektuálního a osobnostního rozvoje.¹⁰⁸

Ve druhém sedmiletí je také Steinerem poukazováno na dva přechody, které toto sedmiletí strukturují, a fázi od sedmého do čtrnáctého roku rozdělují na tři části.¹⁰⁹ Mezi sedmým a devátým rokem je dítě ochotné učit se bez potřeby vytváření vlastních úsudků; paměť, představivost, radost z opakování na základě rytmu, to jsou charakteristické znaky pro tento věk. Mnohého lze dosáhnout, jsou-li děti učitelem osloveny především umělecky a formou obrazů, kdy není myšlen pouze viditelný obraz, ale obrazná řeč, vyprávění vyvolávající živé představy.¹¹⁰ Až do devátého roku doznívá ještě působení sil napodobování, které je dominantní v prvním sedmiletí. Tento silně anthropocentrický postoj postupně ztrácí na významu a dítě zraje ve vyučování, které

¹⁰⁶ Srov. BAUMANN, A., *Abeceda Anthroposofie*. Březnice: Ioanes, 1999, s. 118-119.

¹⁰⁷ Srov. tamtéž, s. 119-121.

¹⁰⁸ Srov. POL, M., *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*

Brno: Masarykova Univerzita v Brně, 1996, s. 50.

¹⁰⁹ Srov. STEINER, R., *Waldorfská pedagogika Metodika a didaktika*. Semily: Opherus, 2003, s. 121-125.

¹¹⁰ Srov. RICHTER, T., *Vzdělávací plán pro 1. až 12. Ročník waldorfské školy, Pedagogické pojetí a vzdělávací cíle*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013, s. 30.

usměrňuje pozornost více na vztahy mezi věcmi.¹¹¹ Mytické vědomí dítěte, které ještě neoddělovalo tak jasně já a svět, mizí.¹¹² Důvodem je přechod k silnějšímu vědomí vlastního Já, doprovázeného lehkou krizí bezpodmínečné důvěry k učiteli. Zde je kladen velký požadavek na jemnocit vychovatele k vedení dítěte touto vývojovou fází a znovunalezení důvěry.¹¹³ Dítě si v tomto období začne uvědomovat předěl mezi sebou a světem, mezi sebou a dospělými. Přirozená autorita učitele je nevědomě ze strany dítěte zpochybňována. Hovoří a jedná učitel na základě životní jistoty? Dítě chce uctívat tam, kde předtím dětsky milovalo, chce mít jistotu, že jeho uctívání je opodstatněné. Období od desátého roku do dvanáctého je ve znamení růstu končetin, tělesné stavby, kdy svalový systém získává výrazně na významu. Zřetelná pohotovost ke kritice a schopnost kauzálního myšlení, to jsou nyní dominanty duševního života, které musí uspokojovat i pedagogika. Intelektualita je pro učitele v tomto období pole, na jehož kultivaci je třeba se soustředit.¹¹⁴ Ke konci dvanáctého roku je dítě natolik vyspělé, že může uchopovat a chápat i ony jevy neživé přírody, které nezávisí na člověku: mineralogie, fyzika, chemie atd.¹¹⁵

Vrcholem tohoto vývoje je období puberty, kdy waldorfská pedagogika rozlišuje dva typy zralosti související s pubertou: tělesnou zralost a duševní zralost. V souvislosti s průmyslovou revolucí je patrné snižování věku u tělesné zralosti a naopak zvyšování věku u zralosti duševní.

V prvních dvou letech školy dítě vnímá svět jako celek v obrazech, proto mají místo ve vyučování pohádky, potom bajky a legendy. Třetí třídou se začíná vytvářet vědomí o dualismu – člověk a svět, čas a prostor, příroda a kultura. Učební plán na to reaguje dělením se na větev humanitní a na větev přírodovědeckou.¹¹⁶ Z toho vyplývá tematický plán pro dvanáctitřídní waldorfskou školu, viz tabulka 2¹¹⁷ v přílohách.

Popsané fáze vývoje jedince lze shrnout v následující cíle, které jsou na waldorfské škole sledovány: 0 - 7 let je fáze, kdy se dítě učí vyrovnat samo se sebou, učí se funkcím a pokládá základ pro život; 6 – 7 až 13 – 14 let je fáze, v níž je cílem

¹¹¹ Srov. KOEPKE, H., *Tři stupně ve vývoji dítěte*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013, s. 162-165.

¹¹² Srov. RICHTER, T., *Vzdělávací plán pro 1. až 12. Ročník waldorfské školy, Pedagogické pojetí a vzdělávací cíle*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013, s. 31.

¹¹³ Srov. KOEPKE, H., *Tři stupně ve vývoji dítěte*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013, s. 162-165.

¹¹⁴ Srov. RICHTER, T., *Vzdělávací plán pro 1. až 12. Ročník waldorfské školy, Pedagogické pojetí a vzdělávací cíle*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013, s. 31.

¹¹⁵ Srov. KOEPKE, H., *Tři stupně ve vývoji dítěte*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013, s. 162-165.

¹¹⁶ Srov. BAUMANN, A., *Abeceda Anthroposofie*. Březnice: Ioanes, 1999, s. 118-121.

¹¹⁷ Srov. tamtéž, s. 120.

rozvinout emocionální rovnováhu, prožít a rozvinout citění a schopnosti pro myšlení; 13 – 14 až 18 – 20 let je vrcholová fáze, kdy jde o rozvoj individuality, zdokonalení kritických a analytických schopností, dosažení sebe disciplíny a nezávislosti.¹¹⁸

Lze spatřovat určitou analogii Steinerovy vývojové teorie již se středověkým přístupem šlechtické výchovy uskutečňované na šlechtických hradech, kdy od 7 do 14 let byl hoch pážetem, od 14 do 21 zbrojnošem a v 21 letech byl pasován na rytíře. Výchovu tvořilo sedmero rytířských ctností: jízda na koni, plavání, vrh kopím, šerm, hra v dámu a skládání a zpěv veršů.¹¹⁹ I zde můžeme vidět propojení tělesné roviny a umělecké i sociální. U Tomáše Akvinského můžeme najít rozvrstvení vědomí: *Synderesis* – základní vědomí sebe sama, přirozenou racionalitu, poznání základních mravních principů a možnost rozlišování mezi dobrem a zlem jako lidskou přirozenost. *Sapientia* – moudrost získanou prostřednictvím výchovy a kontaktů s ostatními lidmi, formující hodnotová východiska, světonázor, komplexnější schopnost rozhodování vztahující se k složitějším situacím. *Scientia* – vědění, výsledek každodenní lidské zkušenosti získané rozhodováním na základě minulé zkušenosti.¹²⁰

Dle Steinerovy anthroposofické anthropologie lze na základní sedmiletí nahlížet v kontextu čtyřčlenného vývoje člověka, jak jej popisuje ve spise *Výchova dítěte a metodika vyučování*. Hovoří o mnohačetném zrození člověka, které se děje vždy ke konci prvních čtyř sedmiletí, ve smyslu uvolnění sil těla fyzického, éterného, astrálního a konečně samotné složky Jáství.¹²¹ Steiner hovoří o těle fyzickém: „Toto *fyzické tělo* podléhá týmž zákonům fyzického světa, pozůstává se z týchž látek a sil jako všechn neživý svět. Duchovní věda proto říká, že člověk má toto fyzické tělo společné s minerální říší. A označuje na člověku za fyzické tělo jen to, co přivádí fyzické látky podle týchž zákonů k míšení, spojování, utváření a rozpouštění, jako se tak děje v minerálním světě.“¹²²

Další tělesný článek popisuje takto: „*Éterné, nebo životní tělo* má člověk společné s rostlinami a zvířaty. Způsobuje, že látky a síly fyzického těla se utvářejí v jevy růstu, rozmnožování, vnitřního pohybu šťáv atd. Je tedy stavitelem a formovatelem fyzického těla, jeho obyvatelem i architektem.“¹²³ Ve smyslu

¹¹⁸ Srov. POL, M., *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: Masarykova Univerzita v Brně, 1996, s. 22.

¹¹⁹ Srov. JÚVA, V., *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 1997, s. 12.

¹²⁰ Srov. CHLUP, O., *Výchova v zrcadle pramenů*. Praha: Dědictví Komenského, Pedagogická Fakulta UK, 1948, s. 118-123.

¹²¹ Srov. STEINER, R., *Výchova dítěte a metodika vyučování*. Praha: Baltazar, 1993, s. 20-37.

¹²² STEINER, R., *Výchova dítěte a metodika vyučování*. Praha: Baltazar, 1993, s. 13.

¹²³ Tamtéž, s. 15.

pedagogického působení dodává: „Přetváření a růst éterného těla znamená přetváření, případně vývoj sklonů, charakteru, paměti, temperamentu. Na éterné tělo působíme obrazy, příklady, regulovanou fantazií. Tak jako dítěti do sedmého roku musíme dávat fyzický vzor, tak musí být do okolí vyvíjejícího se člověka mezi výměnou zubů a pohlavním dozráváním vnášeno to, jehož vnitřním smyslem a hodnotami se může řídit.“¹²⁴ Éterné, životní tělo se uvolňuje v období výměny zubů, zhruba kolem sedmého roku.

K *astrálnímu, pocitovému tělu* se Steiner vyjadřuje takto: „Je nositelem bolesti a slasti, pudu, žádosti, vášně atd. Všechno jmenované můžeme shrnout výrazem: pocit.“¹²⁵ Dodává, že: „Pocitové tělo má člověk společné jen se světem zvířat.“¹²⁶ Pocitové tělo se osamostatňuje v období pohlavní zralosti, zhruba kolem čtrnáctého roku.

Čtvrtým článkem je *Já*, skrze které se člověk pozvedá nad přírodní říši a právě *Já* umožňuje dle Steinera člověku, aby se stal bytostí, která vědomě určuje a vytváří sama sebe.¹²⁷ Na základě působení *Já*, má člověk možnost propracovávat své ostatní články, nad kterými toto *Já* stojí.¹²⁸

Každé z výše uvedených vývojových sedmiletí dává dítěti možnost poznávat a učit se způsobem, který přináší jeho vývojovému stupni, sedmiletí. Steiner vývoj člověka v prvních třech sedmiletích shrnuje slovy: „Až do výměny zubů chce člověk napodobovat, až do pohlavní dospělosti chce mít nad sebou autoritu, potom chce používat vůči světu svůj úsudek.“¹²⁹

Organické pojetí světa a vývoje Steiner aplikuje v oblasti výchovného umění, pedagogiky. V dítěti jsou obsaženy všechny možnosti a síly, taktéž formy, do nichž se má potenciaálně rozvinout.¹³⁰

2.7 Role učitele ve waldorfské škole

Podstatným prvkem tohoto typu škol je role třídního učitele.¹³¹ Ten vede žáky od první do osmé třídy a nese odpovědnost za podstatnou část práce s dětmi; snaží se

¹²⁴ STEINER, R., *Výchova dítěte a metodika vyučování*. Praha: Baltazar, 1993, s. 25

¹²⁵ Tamtéž, s. 15.

¹²⁶ Tamtéž, s. 16.

¹²⁷ Srov. tamtéž, s. 16.

¹²⁸ Srov. tamtéž, s. 19.

¹²⁹ STEINER, R., *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. Semily: Opherus, 2003, s. 139.

¹³⁰ Srov. KASPER, T., KASPEROVÁ, D., *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008, s. 184.

¹³¹ Srov. SELG, P., *Duchovní jádro waldorfské školy*. Asociace waldorfských škol, 2011, s. 23-25.

působit umělecky, poznat děti jako individuality s jejich výzvami i potenciálem, ale i třídu jako sociální skupinu. Učí většinu předmětů, vyjma odborných. Dlouhodobá, hmatatelnější perspektiva jeho působení mu umožňuje kontinuální působení: ví, na co navazovat (sám to učil), ale sám se i rozhoduje, na co žáky připravovat (bude to učít).¹³² Od devátého stupně do dvanácté třídy je vyučováno dle systému odborných učitelů.

*Osobnost třídního učitele je pro Steinerja klíčová a klade důraz na jeho vnitřní růst. Základní vlastnosti, které vyžaduje, jsou: zájem o svět, nadšení, pružnost ducha a oddanost učitelskému úkolu.*¹³³ Na jiném místě Steiner formuluje požadavky na učitele: „*Nechť je člověkem iniciativy, člověkem se zájmem o veškeré vědění ve světě a lidstvu, člověkem usilujícím o pravdivost a člověkem s nevysychající, svěží duševní náladou.*“¹³⁴ Dává též do souvislosti sebevýchovu vychovatele s jeho morálními vlastnostmi¹³⁵ v kontextu výchovy a též se silami, kterými může učitel, pedagog nebo vychovatel disponovat, je-li schopen síly sebevýchovy uplatnit sám na sebe.¹³⁶ Upozorňuje i na význam vnitřního vztahu mezi učitelem a žákem.¹³⁷ Za velmi důležitý předpoklad porozumění duševnímu prožívání dítěte na základě vlastní „síly duše“ vychovatele a tedy i úspěšnosti práce učitele waldorfské školy je pokládána jeho osobní anthroposofická orientace.¹³⁸

Na učiteli leží další zodpovědnost, jeho úkolem je též, aby pro každý věkový stupeň žáků našel přiměřenou látku a tu pak konkrétně a živě předal žákům. Vyučování a učení může nastat jen v bezprostředním kontaktu mezi učitelem a žákem. V žádném teoretickém vyučovacím předmětu na waldorfské škole není pro výběr učební látky a témat zcela určující systém. Vyučování a učení je zde obsažným, nikoliv abstraktním procesem.¹³⁹ Richter tento požadavek charakterizuje slovy: „Od učitele se v tomto směru vyžaduje, aby byl umělcem, to znamená tím, kdo existencionálně stojí v aktuálním pedagogickém procesu a z napětí ve vztahu člověka a světa společně se

¹³² Srov. POL, M., *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: Masarykova Univerzita v Brně, 1996, s. 38-39.

¹³³ Srov. STEINER, R., *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. Semily: Opherus, 2003, s. 21.

¹³⁴ Srov. STEINER, R., *Waldorfská pedagogika Metodika a didaktika*. Semily: Opherus, 2003, s. 197-199.

¹³⁵ Srov. STEINER, R., *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. Semily: Opherus, 2003, s. 23-25.

¹³⁶ Srov. STEINER, R., *Výchova dítěte a metodika vyučování*. Praha: Baltazar, 1993, s. 106-108.

¹³⁷ Srov. STEINER, R., *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. Semily: Opherus, 2003, s. 31-33.

¹³⁸ Srov. POL, M., *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: Masarykova Univerzita v Brně, 1996, s. 30.

¹³⁹ Srov. RICHTER, T., *Vzdělávací plán pro 1. Až 12. Ročník waldorfské školy, Pedagogické pojetí a vzdělávací cíle*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013, s. 22-23.

žáky stále nově utváří a umožňuje setkání se světem.¹⁴⁰ Steiner se ve smyslu pedagogického umění snažil též apelovat na morální svobodu učitele: „Avšak člověka činí skutečným člověkem teprve mravnost. Nemorální člověk v sobě neprojevuje plného člověka. Proto by bylo hříchem proti lidské přirozenosti, pokud bychom v největší možné míře nepečovali o morální vývoj dítěte. Umění je plodem svobodné lidské bytosti. Abychom porozuměli nezbytnosti umění pro celého člověka, musíme jej milovat. Život nenutí k lásce. Ovšem život prospívá pouze tehdy, jestliže se může v lásce rozvíjet. Život ze své podstaty žádá osvobozující prvek lásky, který k ničemu nenutí.“¹⁴¹

Od učitele na waldorfské škole se očekává neustálý profesní růst, kdy nejde pouze o studium anthroposofie, byť je východiskem, ale i o další potřebné lidské a profesní kvality.¹⁴² Pol je charakterizuje jako: „...čtyři základní oblasti učitele: 1. anthroposofii; 2. pedagogiku a psychologii; 3. obsah vyučovacích předmětů učebního plánu waldorfských škol; 4. umění a řemesla“ a dále „Učitelův rozvoj je veden zejména k poznání člověka, k němuž přichází skrze poznání sebe sama.“¹⁴³

Výše popsané požadavky se vztahují na učitele všech kategorií waldorfských škol (učitelky mateřských škol, učitele odborných předmětů na základním a středním stupni, učitele věnující se nápravnému vyučování, eurytmisty), ale zejména na nejvýraznější představitele učitelstva na waldorfských školách, na kategorii třídních učitelů základního stupně.¹⁴⁴ Frans Carlgren charakterizuje úkol třídního učitele slovy: „Osm let je dlouhá doba. Žáci procházejí celou řadou pronikavých změn a učitel také. V první třídě má za úkol vykládat pohádky a dbát o to, aby si děti, když jdou domů, braly sebou oblékání a brašny: Třídní učitel zde jaksi zastupuje rodiče. V osmé třídě jde o to, ovládat natolik celou řadu vědeckých oborů, aby je mohl vyučovat a mohl mluvit k mladým pánům a dámám jako člověk uhlazených mravů a znalý světa: Úloha učitele přechází často do úlohy staršího přítele. Jeho „třídní děti“ postoupily z dětství do mládí.“¹⁴⁵

¹⁴⁰ RICHTER, T., *Vzdělávací plán pro 1. Až 12. Ročník waldorfské školy, Pedagogické pojetí a vzdělávací cíle*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013, s. 23.

¹⁴¹ STEINER, R., *Anthroposofie a pedagogika*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2011, s. 68.

¹⁴² Srov. POL, M., *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: Masarykova Univerzita v Brně, 1996, s. 31.

¹⁴³ Srov. tamtéž, s. 31.

¹⁴⁴ Srov. tamtéž, s. 38-41.

¹⁴⁵ CARLGREN, F., *Výchova ke svobodě, Pedagogika Rudolfa Steinera*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013, s. 109.

2.8 Výukové procesy waldorfské školy

Na výchovu je ve waldorfských školách nahlíženo jako na vývojový proces, v němž jsou určité předměty zaváděny ve specifických fázích individuálního rozvoje osobnosti. Smyslem je upravit učební plán potřebám a postupně se rozvíjejícím schopnostem dítěte.

Na waldorfských školách probíhá hodnocení žáka celostně a vysvědčení se známkami je nahrazeno slovní charakteristikou, především z pedagogických důvodů, kdy jde o celkový rozvoj člověka.¹⁴⁶ Osvojená látka není jediným měřítkem pro vědění a umění, natož pak pro posouzení celé osobnosti žáka. Motivace žáka k učení není založena na hodnocení, ale živém zájmu o učivo. Princip výkonnosti vstupuje do popředí až s dosažením vyššího stupně, od 9. třídy s dosažením tzv. pozemské zralosti, aniž by však tento princip výkonnosti byl dominantním v celku osobnosti.¹⁴⁷ Richter k tomu dodává: „Pojmy výkon a soutěž jsou ve waldorfských školách chápány pedagogicky. Chceme dosáhnout výkonu „ze sebe“, jimž se v učení projevují a rozvíjejí schopnosti, nadání, síly porozumění, úsudku a vůle; dále výkonu „o sobě“ ve smyslu dosažení určitého cíle a hodnoty konkrétní osobnosti, jejích pokroků a její spoluúčasti v sociální oblasti.“¹⁴⁸

Učební látka je jako v jiných školách probírána na základě rozvrhu a učebního plánu s tím rozdílem, že klíčové předměty jsou vyučovány v tzv. epochách, dvouhodinovém vyučovacím bloku, který se ještě dále dělen na další části: rytmickou, vyučovací a vyprávěcí. Epocha je monotematická, kdy po dobu tří až čtyř týdnů učitel rozvíjí jedno dané téma. Učební plán waldorfských škol lze nahlížet jako anthropocentrický (je akcentováno centrální místo člověka ve světě) a snaží se o uvedení všech poznatků do vztahu k člověku. Člověk je nahlížen ze spirituálně-vědeckého pohledu.¹⁴⁹

„V učebních plánech waldorfských škol se zřetelně projevuje snaha nenadřazovat žádný předmět či skupinu předmětů nad druhé. Také proto jsou všechny předměty zařazené do 1. - 9. ročníku waldorfské školy pro všechny žáky povinné. Dívky se tak účastní i práce se dřevem a kovem, chlapci pletou, háčkují atd. Smyslem je dát všem dětem široký, nesespecializovaný základ – každý z předmětů totiž rozvíjí dílčí

¹⁴⁶ Srov. KOEPKE, H., *Tři stupně ve vývoji dítěte*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013, s. 265-270.

¹⁴⁷ Srov. BAUMANN, A., *Abeceda Anthroposofie*. Březnice: Ioanes, 1999, s. 118-121.

¹⁴⁸ RICHTER, T., *Vzdělávací plán pro 1. až 12. Ročník waldorfské školy, Pedagogické pojetí a vzdělávací cíle*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013, s. 24.

¹⁴⁹ Srov. POL, M., *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: Masarykova Univerzita v Brně, 1996, s. 53.

aspekty široké palety lidských kvalit. Dalším důležitým zřetelem, který je v učebním plánu zohledněn, je co možná největší prolínání jednotlivých témat. Ve vyučování je snaha stavět mosty mezi jednotlivými obory a předměty, představovat dětem svět ve vzájemných vztazích a ve vztahu k člověku.¹⁵⁰

Základní členění předmětů: „Východiskem výstavby denního rozvrhu je rozdělení předmětů do tří přirozených skupin. Do první skupiny předmětů je na základním stupni škol zařazeno trivium, dějepis, zeměpis a přírodní vědy, na středním stupni pak všechny „akademické“ předměty kromě moderních jazyků. První skupina obsahuje trivium, dějepis, zeměpis a přírodopis.“¹⁵¹ Tato první skupina je vyučována během prvních dvou až tří period dne, v tzv. epoše.¹⁵² Jeden z těchto učebních bloků se dostává do středu celé školní práce a je umístěn do ranní části vyučování na zhruba dvě hodiny po dobu dvou až tří týdnů, kdy vytváří hlavní vyučování, epochu.

Tato klíčová úloha se předává mezi hlavními předměty a další vyučovací předměty jsou vyučovány po hlavním vyučování v obvyklé délce lekce. Výhodou vyučování na základě epoch je možnost souvislejšího zpracování látky, která má navíc přesah i do ostatních částí vyučování. Žáci jsou na dominující předmět lépe naladěni a jejich zápal pro věc nemusí být narušován přestávkou.¹⁵³ Dle názorů waldorfských učitelů, vyučování v epochách brání povrchnosti a přináší prostor pro prožití látky. Steiner považoval epochu za praktický nástroj pro implementaci pedocentrického obsahu, který umožňuje úplnost prožitku tématu, nejen získání pouhé rozumové znalosti. Epochy mohou být i základem pro orientaci pozornosti dětí na významné věci a podle názorů učitelů waldorfských škol zabraňují povrchnosti.¹⁵⁴

Druhou skupinu předmětů tvoří především cizí jazyky, které jsou vyučovány již od prvního ročníku, kde začíná vyučování jazyků dvou. Je to odůvodněno schopností dětí, která je umožněna jejich raným věkem, přijímat nové jazyky ještě na základě mechanismů podobných těm, kterými přijímaly a učily se jazyk mateřský. Ponejprv jde o uchopení jazyka prostřednictvím naslouchání mluvenému slovu a pomocí napodobování. Psaní, čtení a gramatika vstupují do výuky od čtvrté třídy. Druhá skupina předmětů následuje zpravidla po hlavní epoše v tradiční výukové jednotce

¹⁵⁰ *Waldorfská škola Příbram* [online]. [cit. 2013-8-10]. Dostupné z:

<<http://www.waldorf.pb.cz/zakladni-skola/o-skole/charakter-waldorfske-pedagogiky>>

¹⁵¹ POL, M., *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: Masarykova Univerzita v Brně, 1996, s. 78.

¹⁵² Srov. tamtéž, s. 78.

¹⁵³ Srov. STEINER, R., *Waldorfská pedagogika Seminární hodiny a přednáška k učebnímu planu.* Semily: Opherus, 2006, s. 16-18.

¹⁵⁴ Srov. POL, M., *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: Masarykova Univerzita v Brně, 1996, s. 82.

dlouhé 45 minut a jde zpravidla o předměty vyžadující procvičování a návaznost. Tyto předměty obsahují rytmické prvky, které jsou osvěžující po intelektuálně zaměřené práci. Mohou to být cizí jazyky, matematika, mateřský jazyk, umělecké a řemeslné aktivity. Předměty první a druhé skupiny jsou na rozvrhu po celý rok.

Třetí skupina je tvořena uměleckými předměty, řemesly a tělesnou výchovou (reprezentuje ji zde zejména Bothmerova gymnastika, ale ne vždy má každá škola k dispozici vyškoleného pedagoga). Tato skupina předmětů reprezentovaná především uměleckými a řemeslnými aktivitami je včleněna do rozvrhu dne v pozdních dopoledních, nebo odpoledních hodinách.¹⁵⁵ Další možností jsou mezioborová témata, která lze pojímat jako projekty, při nichž spolupracují učitelé různých předmětů, a mnohdy vyžadují opustit rámec školy a jejich realizace se uskutečňuje za pomoci a spolupráce mimoškolních zařízení, např. biodynamického statku, sociálně terapeutického centra, camphillu aj.¹⁵⁶

Situace skýtá nebývalé možnosti v rámci integrace učiva, neboť aktuální látka prostupuje více předmětů a učitel waldorfské školy vytváří celou řadu mostů, směřuje žáky k jednotě prožitků a ke smyslu pro vzájemný vztah poznatků.¹⁵⁷ Smyslem výše uvedeného je výraznější kontinuita práce, především s ohledem na rovnováhu a rytmus. Během výukového dne je snaha přiměřeně působit na dítě v jeho celistvosti: na myšlení, citění a vůli. První skupina předmětů by měla působit na intelekt, toto mají žáci možnost zažít v epochách; druhá skupina by měla oslovovat city; třetí skupina předmětů vůli.¹⁵⁸

„V učebním plánu waldorfských škol je také patrná snaha dosáhnout souladu mezi vědou, uměním a duchovními hodnotami. Právě tento soulad pravdy (vědy), krásy (umění) a dobra (duchovních hodnot) se má stát základem pro vhodné vzdělání.“¹⁵⁹

Steinerova pedagogika se snaží jít vpřed na základě vývoje dítěte, a proto jako nejvyšší zákon platí, že nejsou probouzeny ani požadovány žádné síly, které by nebyly již předem v dítěti procitly v určitém stupni jeho vývoje. Psaní, čtení, počítání i pravopis přistupují k dítěti, až je-li pro tyto činnosti zralé. Většinou se to děje později než na běžných školách, ale o to rychleji děti postupují. Dříve jsou rozvíjeny schopnosti

¹⁵⁵ Srov. POL, M., *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: Masarykova Univerzita v Brně, 1996, s. 79.

¹⁵⁶ Srov. RICHTER, T., *Vzdělávací plán pro 1. až 12. Ročník waldorfské školy, Pedagogické pojetí a vzdělávací cíle.* Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013, s. 23.

¹⁵⁷ Srov. POL, M., *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: Masarykova Univerzita v Brně, 1996, s. 41.

¹⁵⁸ Srov. tamtéž, s. 79.

¹⁵⁹ *Waldorfská škola Příbram* [online]. [cit. 2013-8-10]. Dostupné z: <<http://www.waldorf.pb.cz/zakladni-skola/o-skole/charakter-waldorfske-pedagogiky>>

spočívající v dítěti, které jsou potřebné k harmonickému rozvoji. Rozvoji dítěte je také věnována péče prostřednictvím pedagogické eurytmie¹⁶⁰ (pohybové umění kultivující orientaci v prostoru, gesta a umělecké vyjádření pohybem¹⁶¹), malování, modelování, hudbou, tvořivou mluvou a uměleckými činnostmi vůbec. Tento postup staví na předpokladu, že v umělecké činnosti může dítě nejsvobodněji rozvíjet vnitřní možnosti přiměřeně své duši.¹⁶²

Dnešní waldorfská škola stále víceméně používá Steinerův učební plán navržený pro první školu tohoto typu. Základní rozdíly od tohoto plánu vznikly na základě modernizace, nebo lépe aktualizace v kontextu doby a jeho adaptace na rozdílné kultury a společnosti, kde waldorfské školy vznikají. Navzdory změnám kulturním, ekonomickým, hodnotovým a politickým zůstaly základní potřeby dětí, ve smyslu jejich vývoje, stejné.¹⁶³

„V metodách, jimiž učitelé waldorfských škol uvádějí své žáky do učiva, hraje důležitou roli obraz, rytmus a pohyb. Podobně významná role je dnes částí tradiční pedagogické veřejnosti přiznávána i rytmu. Organickou součástí metod vyučování a učení mnoha předmětů učebního plánu je ve waldorfské škole i řada pohybových aktivit. Všechny tyto prvky, o jejichž nedostatečném docenění se často hovoří, tedy učitelé waldorfských škol běžně využívají k naplňování výchovných a vzdělávacích cílů.“¹⁶⁴

Waldorfská pedagogika se snaží nezapojovat do výukového procesu pasivní učební pomůcky, jako jsou převážně učebnice tradičního typu, sekundární prameny, audiovizuální pomůcky atd., neb jsou chápány jako vytváření bariéry mezi učitelem a žáky a oslabující jejich kontakt. Zprostředkovaný, prefabrikovaný pohled na svět zůstává anonymním, neboť je výsledkem zkoumání a hodnocení, které neprovedl učitel, a je používán až na vyšším stupni.¹⁶⁵ Učitel si připravuje materiály k výuce sám a vztahuje tyto prostředky ke konkrétní pedagogické situaci a podpoře dynamiky výuky, a též, aktuálnímu stavu třídy. Aktivní učební pomůcky, jako jsou čítanky, primární literatura, sbírky textů, vlastní pracovní listy atd. jsou v rostoucí míře součástí

¹⁶⁰ Srov. BAUMANN, A., *Abeceda Anthroposofie*. Březnice: Ioanes, 1999, s. 66-69.

¹⁶¹ Srov. STEINER, R., *Eurythmie jako viditelná řeč*. Hranice: Fabula, 2008.

¹⁶² Srov. BAUMANN, A., *Abeceda Anthroposofie*. Březnice: Ioanes, 1999, s. 121-122.

¹⁶³ Srov. POL, M., *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*

Brno: Masarykova Univerzita v Brně, 1996, s. 47.

¹⁶⁴ *Waldorfská škola Příbram* [online]. [cit. 2013-8-10]. Dostupné z:

<<http://www.waldorf.pb.cz/zakladni-skola/o-skole/charakter-waldorfske-pedagogiky>>

¹⁶⁵ Srov. RICHTER, T., *Vzdělávací plán pro 1. až 12. Ročník waldorfské školy, Pedagogické pojetí a vzdělávací cíle*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013, s. 23.

vyučování na středním stupni; žák je veden k samostatnému zachycení vyučované látky, dokumentaci a systematickému vymezení v epochových sešitech, nebo portfoliích.¹⁶⁶

Pro lepší pochopení uvádím tři body metodiky vyučování a učení, jak je uvádí Richter. Jde o rytmický sled tří fází každého samostatného procesu – poznání, porozumění a zvládnutí obsahu: „1) prožívání, pozorování, experimentování, 2) rozpomínání, popis, charakterizování, zaznamenání, 3) zpracování, analýza, abstrakce, zobecnění (vytváření teorií).“¹⁶⁷ Mnohdy ale nelze dojít k upevnění látky v průběhu jedné vyučovací jednotky.

Dalším znakem této pedagogiky je, že zahrnuje do své činnosti i ovlivňování temperamentů. Steiner rozpracovává toto téma až do detailů, např. zasedací pořádek dětí dle temperamentů ve třídě, pedagogický přístup a potenciál vzájemné výchovy dětských temperamentů.¹⁶⁸ Bauman o tom říká: „V každém člověku jsou sice přítomny všechny čtyři temperameny, ale v mnoha případech je výsledný ráz jednostranný; dítě je převážně melancholik, flegmatik, sangvinik, nebo choleric, nebo v něm mohou být dva temperameny výraznější než ostatní. Zde se dá pomoci člověku ještě tvárnému opatřeními, které doporučil právě Steiner. Lze mu pomoci postavit se lépe do středu větrné růžice těchto sil, které jako by se rozbíhaly do čtyř světových stran.“¹⁶⁹ Toto pedagogické snažení lze nahlédnout jako možnost danou dítěti naučit se zvládat svůj temperament a nepodléhat jeho silám na úkor sil vlastního Já.¹⁷⁰

Pedagogické podněty Steinerem podané jsou mnohotvárné, od dietetického ovlivňování temperamentů ke způsobu vyučování. Děti jsou uváděny do situací, kdy jdou jejich jednostrannosti do absurdity a tím vyvolají opačnou reakci. Děti stejných temperamentů jsou posazovány vedle sebe.¹⁷¹ Carlgren k temperamentům dodává: „Ve smyslu Steinerovy nauky o člověku se můžeme s touto otázkou vypořádat teprve tehdy, když pozorujeme člověka v jeho rozdělení na čtyři bytostné články: fyzické tělo, organizaci životních sil, duševní tělo a nejnaternější jádro člověka – jeho Já. ...u každého člověka je některý z těchto článků zvlášť silný, takže do určité míry přehlušuje ostatní články, převládá nad nimi, převažuje je. A právě tato převaha jednoho

¹⁶⁶ Srov. RICHTER, T., *Vzdělávací plán pro I. až 12. Ročník waldorfské školy, Pedagogické pojetí a vzdělávací cíle*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013s. 24.

¹⁶⁷ Tamtéž, s. 24.

¹⁶⁸ Srov. STEINER, R., *Waldorfská pedagogika, Seminární hodiny a přednáška k učebnímu planu*. Semily: Opherus, 2006, s. 9 až 16.

¹⁶⁹ Srov. BAUMANN, A., *Abeceda Anthroposofie*. Březnice: Ioanes, 1999, s. 122.

¹⁷⁰ Srov. STEINER, R., *Waldorfská pedagogika, Seminární hodiny a přednáška k učebnímu planu*. Semily: Opherus, 2006, s. 23-33.

¹⁷¹ Srov. CARLGREN, F., *Výchova ke svobodě, Pedagogika Rudolfa Steinera*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013, s. 91-93.

bytošného článku se projevuje v temperamentu....¹⁷² Zde je opět kladen důraz na sebevýchovu učitele, který vědomě pracuje na svém temperamentu, protože učitel musí umět oslovit žáky všech temperamentů a potřebuje vnitřní pohyblivost a proměnlivost.¹⁷³

Steiner chápe vychovatele, pedagoga jako umělce, kterého si vychovatelské umění žádá celého. Nejde o pouhou akademickou vědeckost hlavy, ale je požadován celý člověk. Nejen jeho myšlení, ale také cítění a vůle. Je zapotřebí láskyplného přístupu ke každému jednotlivému dítěti. Učitel pracuje všemi svými silami na duševních silách dětí, na jejich myšlení, cítění i vůli. Tyto síly rozvíjí, pozoruje a činí z nich síly použitelné pro jejich pozemskou úlohu.¹⁷⁴ K tomu patří také kompetence učitele na waldorfské škole, které jsou mu dány a naopak vyžadovány. Ty v mnohém přesahují kompetence běžného učitele a zasahují až do všech základních oblastí chodu školy.¹⁷⁵

Úlohu waldorfského učitele popisuje web waldorfské školy v Příbrami: „Na pouti základní školou provází dítě po celou dobu třídní učitel, který v epochách vyučuje obvykle všechny hlavní předměty. Každý učitelův krok v práci s učební látkou tedy odpovídá dětským vývojovým potřebám. Učitel se tak stává do značné míry architektem učebního plánu, jeho kompetence jsou v tomto ohledu mimořádně široké. Waldorfští učitelé usilují o výchovu svobodných lidí (u nichž byly svobodně rozvinuty jejich přirozené potenciality), nevštěpují jim tedy určitý světový názor. Spíše usilují o rozvinutí vloh svých svěřenců do té míry, aby tito byly v dospělosti schopni vlastní orientace, samostatného, odpovědného a sociálně pozitivně zaměřeného jednání. Jde tedy o to: "vychovávat lidi, kteří jsou schopni vnímat všechno, co se děje ve světě, kteří mohou každého dne, vidí-li něco nového, své pocity, své úsudky vyvíjet podle této novosti. Nesmíme vychovávat lidi spokojené se sebou, uzavřené do svého nitra, nýbrž musíme vychovávat lidi, kteří mohou svobodně a otevřeně předstupovat před svět a kteří mohou svobodně a otevřeně jednat ve smyslu toho, co je prospěšné světu." (R. Steiner)¹⁷⁶

¹⁷² CARLGREN, F., *Výchova ke svobodě, Pedagogika Rudolfa Steinera*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013, s. 96.

¹⁷³ Srov. tamtéž, s. 98.

¹⁷⁴ Srov. STEINER, R., *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. Semily: Opherus, 2003. s. 65-71.

¹⁷⁵ Srov. POL, M., *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: Masarykova Univerzita v Brně, 1996, s. 46.

¹⁷⁶ Srov. *Waldorfská škola Příbram* [online]. [cit. 2013-8-10]. Dostupné z: <<http://www.waldorf.pb.cz/zakladni-skola/o-skole/charakter-waldorfske-pedagogiky>>

Hlavním momentem ovlivňujícím samotnou výuku je i učitelova práce na představách a úsudcích vůči žákům. Waldorfský učitel by se měl snažit o bdělou kontrolu myšlenek a především soudů a to nejen směrem k žákům. Jde o součást vnitřního růstu waldorfského učitele a patří to též i k výukovým procesům, které jsou ale nejprve obráceny vůči učiteli a teprve plody této vnitřní práce se odrážejí v objektivním přístupu vůči žákům. Princip učitelovy atribuce vůči žákům popisuje i sociální psychologie. Určité tendence pedagogů v sociální percepci, jsou zpracovávány učiteli společně na pravidelných konferencích, tzv. kolégiích, zpravidla jednou týdně.

Tato práce s představami se odráží i při práci kolegia učitelů waldorfské školy, zabývá-li se problematickým žákem.¹⁷⁷ Tomáš Zuzák popisuje práci kolegia ve své knize *Hledání vztahu jako základ pedagogiky* takto: „Ve waldorfských školách se často učitelský sbor pokouší společně myslet na jednoho žáka. Na pravidelné týdenní konferenci se naplňuje rozhovor. Nehovoří se však o problémech a učitelé nevyslovují ani své úsudky ve smyslu „je líný“, „je pilný“ apod. Jde pouze a jen o přesnou charakteristiku žáka, získanou láskyplným pohledem. Co nejvíce osob líčí svá pozorování z nejrůznějších hledisek. Podaří-li se, aby se přítomní vyjadřovali nesobecky bez jakýchkoliv vedlejších úmyslů (např. profilovat se, potvrdit a upevnit svou pozici mezi kolegy, vybit si svůj vztek), pak uprostřed kruhu učitelů vzniká a zjevuje se něco z bytosti dítěte. Zváží se též, jakých vývojových kroků by byl žák schopen. Rozhovor tím končí. Nedohodne se žádná sankce, ani pokárání ani pochvala.“¹⁷⁸ Dále k tomu dodává: „Častokrát jsem pozoroval, jak následujícího dne po rozhovoru v konferenci došlo k pozitivní změně v chování žáka.“¹⁷⁹

¹⁷⁷ Srov. ZUZÁK, T., *Hledání vztahu jako základ pedagogiky*. Hranice: Fabula, 2004, Str. 51-53.

¹⁷⁸ ZUZÁK, T., *Hledání vztahu jako základ pedagogiky*. Hranice: Fabula, 2004, Str. 53.

¹⁷⁹ Tamtéž, Str. 53.

3 Waldorfská pedagogika v ČR

3.1 Dvacátá a třicátá léta 20. století v ČSR a nová pedagogika

Před popisem vývoje waldorfské pedagogiky v ČR, především po roce 1989, je podstatné ohlédnutí do dvacátých a třicátých let 20. století, kdy v tehdejší Československu probíhal vývoj reformní pedagogiky. Waldorfská pedagogika, jak jsem již uvedl, je jedním ze směrů reformní pedagogiky. Jako alternativní způsob vzdělávání u nás, v dané době, nehrála tak významnou roli, jako je tomu v současnosti, i přes Steinerovo působení v Praze, funkční Anthroposofickou společnost a početnou základnu anthroposofů.

„Celosvětové hnutí nové výchovy a reformní pedagogiky se na území našeho státu projevilo ve dvacátých a třicátých letech 20. století v úsilí o přeměnu školy, které bylo spojeno se vznikem pokusných a reformních škol. V období mezi dvěma válkami bylo Československo v tomto ohledu jednou z nejprogresivnějších zemí.“¹⁸⁰

První etapa se váže na dvacátá léta a je spojená s individuálními školními iniciativami a pokusy. Pod záštitou T. G. Masaryka se konal v roce 1920 první učitelský sjezd, kde se učitelé shodli na požadavku svobody. Ze strany školské veřejnosti byla očekávaná rozsáhlá reforma školství, ale malý zákon z roku 1922 nenaplnil očekávání. Zavedeny byly pouze dílčí změny jako povinnost osmileté školní docházky, zavedení občanské nauky, pro chlapce ruční práce a pro dívky domácí nauka. Došlo také ke snížení počtu žáků ve třídě na 65 v jednotřídních školách a v ostatních školách na 70 žáků.¹⁸¹

Základem pro obnovu české školy byla idea svobodné výchovy a volné školy. Tyto principy lze nalézt již v pracích Komenského, Rousseaua, Pestalozziho, Spencera a Tolstého. Učitelé se v té době organizovali v učitelské organizaci pod vedením J. Úlehly (1852 – 1933). Pojem volné školy byl protikladem školy pasivní a dogmatické. Volná škola byla též školou pracovní a činnou, kde se děti k poznatkům mohly aktivně dopracovat. Důraz byl kladen na vlastní úsilí, samostatnou činnost, poctivost a solidnost práce a názorné nabývání poznatků.¹⁸² (V tomto smyslu lze nahlédnout vnějšně shodný přístup názornosti a praktičnosti jako u waldorfské pedagogiky, která je však podepřena východiskem anthroposofické antropologie.)

¹⁸⁰ PRŮCHA, J.(ed.), *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 107.

¹⁸¹ Srov. KASPER, T., KASPEROVÁ, D., *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008, s. 198-199.

¹⁸² Srov. tamtéž, s. 200-201.

Druhá etapa reformní pedagogiky v ČSR byla nesena snahou o vědecky založenou reformu školství ve 30. letech dvacátého století. O formování směru, který usiloval o prosazení vědeckých základů pedagogiky, se nejvíce zasloužil Václav Příhoda (1889-1979). Tzv. pražské křídlo reformní pedagogiky, které mělo velký vliv na učitelstvo, se pod jeho vedením snažilo o uplatnění zahraničních zkušeností, hlavně americké pojetí racionalizace školské práce. Brněnské křídlo, vedené Otokarem Chlupem (1875-1965), vycházelo především z domácích tradic a evropských idejí nových škol.¹⁸³

Reformní komise při škole vysokých studií pedagogických v Praze vytvořila pod vedením V. Příhody v roce 1929 až 1930 Organizační a učební plán reformních škol, tehdy známý veřejnosti jako tzv. modrá kniha. Podstatou byla jednotná, pracovní, vnitřně diferencovaná, společenská škola. Jak je patrné z popsané první etapy, pokusné školy hrály v rozvoji československého školství významnou úlohu průkopníků školské reformy. Reformní školy pak měly za úkol ověřovat zkušenosti pokusných škol v normálních podmínkách a šířit je dále do ostatních škol.¹⁸⁴

Tento exkurz do období změn ve dvacátých a třicátých letech 20. století v ČSR je nutné vnímat v kontextu hnutí reformní pedagogiky. V mnohých individuálních školních iniciativách a pokusech u nás nalezneme shodné rysy právě s waldorfskou pedagogikou, která se ve dvacátých a třicátých letech dvacátého století etabluje, na západě a především v německém prostředí jako jeden z proudů tehdejšího reformního hnutí. U nás se po r. 1948 slibné reformní hnutí a praxe pokusných škol přerušily, ale ve světě se rozvinulo v tzv. Hnutí alternativní pedagogiky a největší rozvoj zaznamenalo především v sedmdesátých a osmdesátých letech 20. století.¹⁸⁵

Proč však nedošlo k založení waldorfské školy v ČSR ve dvacátých, nebo třicátých letech dvacátého století, jestliže Česká anthroposofická společnost byla funkční a hledání nových pedagogických přístupů bylo aktuální?

¹⁸³ Srov. RÝDL, K. *Tradice a současnost alternativního pedagogického hnutí v ČSFR a ve světě*. Prešov: Metodické centrum, 1992.

¹⁸⁴ Srov. KOZLÍK, J. a kol. *Aktuální historie. Kapitoly o zkušenostech pokusných škol ve Zlíně z let 1929-1939*. Píerov: Muzeum Komenského, 1996.

¹⁸⁵ Srov. SINGULE, F. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha: SPN, 1992, s. 12.

3.2 Historický vývoj waldorfské pedagogiky a anthroposofie v ČR

Čeští anthroposofové byli aktivní do druhé světové války, Steiner pravidelně navštěvoval Prahu až do své smrti, ale na území tehdejšího Československa byla zřízena jen jedna mateřská škola waldorfského typu v Bratislavě.¹⁸⁶ Byla založena a rozvíjena německy mluvící menšinou, ale aktivity k založení waldorfských škol vznikaly a byly realizovány až po roce 1989.¹⁸⁷ Mateřská škola v Bratislavě byla provázána s aktivitami eurytmistky Eriky Marshalové. „Na začátku roku 1935 dostala Společnost pro pěstování eurytmie výroční zprávu o eurytmii v Bratislavě: „Abych udržela výuku eurytmie, musela jsem přijmout ještě další zaměstnání. Zřídila jsem německou mateřskou školu, kterou denně navštěvovaly i 6-9leté děti, které měly vedle zpěvu, her, ručních prací apod. také dvakrát týdně půl hodiny eurytmie. Dále učím na přání několika rodičů v duchu waldorfské pedagogiky. V Bratislavě proběhl kurs eurytmie pro děti a tři kurzy pro dospělé. Ze všech účastníků byli jen tři anthroposofové. Dospěla jsem k názoru, že z ekonomických důvodů je další existence eurytmie možná jen ve vzájemné součinnosti se školou.“¹⁸⁸

Právě pohybové umění eurytmie v českém prostředí, jako nositelky anthroposofie aplikované do konkrétní umělecko-pedagogické formy v pedagogickém působení, sehrálo významnou roli ve třicátých letech, kdy se schylovalo k založení waldorfské školy. Výraznou osobností, která pracovala na uskutečnění tohoto impulsu, byla eurytmistka Blažena Rylek-Staňková. Absolvovala učitelský ústav roku 1907 a obory tělesná výchova a zpěv ji později přivedly k zájmu o tanec. V dubnu roku 1924 se v Praze setkala s eurytmií prostřednictvím eurytmického představení v divadle na Vinohradech v Praze.¹⁸⁹ „V tomto představení poznala to, co dlouho hledala – skutečné spojení tónu a pohybu, také slova a pohybu.“¹⁹⁰ Na základě tohoto zážitku odjela na rok do Dornachu za studiem eurytmie. Od tehdejšího ministerstva školství a osvěty dostala prvně roku 1925/26 povolení, že smí připojit eurytmická cvičení k hodinám tělovýchovy a následně pro ministerstvo vypracovala postup týkající se její činnosti s pojednáním o eurytmii. Studium dokončovala ještě v dalších letech a roku 1931 byla první diplomovanou českou eurytmistkou.¹⁹¹ Roku 1936 dostala za výstavu, vycházející

¹⁸⁶ Srov. POL, M., *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: Masarykova Univerzita v Brně, 1996, s. 8.

¹⁸⁷ Srov. tamtéž, s. 8.

¹⁸⁸ DOSTALOVÁ, M., *Dějiny eurytmie v českých zemích*. Hranice: Fabula, 2014, s. 23.

¹⁸⁹ Tamtéž, s. 29-36.

¹⁹⁰ Srov. tamtéž, s. 36.

¹⁹¹ Srov. tamtéž, s. 36.

z její koncepce výtvarné výchovy, nazvanou „Eurytmie v rýsování“, která se z výstavy školní vyvinula na tříměsíční výstavu Stálé školské výstavy, Diplom za zásluhy o české školství.¹⁹² „Školský úřad jí poskytl dovolenou, aby přeložila Steinerův spis Metodika vyučování a životní podmínky výchovy.“¹⁹³ Na základě těchto úspěchů začala roku 1937 sepsávat rozsáhlou studii Eurytmie ve škole, ojedinělou metodickou příručku v té době, svědčící o hlubokém uchopení zákonitostí eurytmie, waldorfské pedagogiky a anthroposofie.¹⁹⁴ Studie začíná těmito slovy: „Je mým vroucím přáním, aby těchto několik statí bylo popudem ke studiu životního odkazu dr. R. Steinera v řadách učitelských u nás, a aby hlavně mladší generace vychovatelů mládeže československé se brzy podjala práce na tomto poli a našla svůj životní úkol ve zřízení svobodné, volné školy pedagogiky R. Steinera u nás, abychom se i v tomto směru připojili k rodině evropských států ...“¹⁹⁵ Nadcházející události druhé světové války a další změny po roce 1948 neumožnily přenést ideu waldorfské školy v ČR do reality.

Oslovil jsem současnou předsedkyni anthroposofické společnosti v ČR Anežku Janátovou ohledně nenaplněného impulzu waldorfské školy v předválečném Československu. Jedním z důvodů prý bylo samotné přání R. Steinera, aby se impulz waldorfské pedagogiky nejprve etabloval v místě svého vzniku, v prostředí německy hovořících zemí. Skutečností bylo, že krize v Anthroposofické společnosti v Dornachu se po Steinerově smrti prohloubila a vedla k určité stagnaci tohoto hnutí.¹⁹⁶

Boněk situaci české anthroposofie roku 1923, po návštěvě Steinera v roce 1918, charakterizuje takto: „Na další návštěvu museli pražští anthroposofové čekat skoro pět let. Mezi tím se zcela změnil svět i způsob práce a poměry v anthroposofickém hnutí. Rozpadlo se Rakousko-Uhersko a vznikla samostatná Československá republika. Anthroposofické hnutí čelilo velké vnitřní krizi, způsobené bouřlivým rozvojem tzv. dceřiných hnutí (Sociální trojčlennost, anthroposofické lékařství, waldorfská pedagogika, Obec křesťanů a další). Navíc o Silvestrovské noci 1922/23 shořelo v ničivém uměle založeném požáru první Goetheanum – stavba, na které pracovali od září roku 1913 s velkým nasazením příslušníci 17 národů, mezi nimi i několik anthroposofů z Českých zemí. O tom všem se většina pražských anthroposofů dozvídala většinou jen z doslechu. Nový vývoj našel ale odezvu i v Čechách. Mladí anthroposofové spolu s hrabětem Polzer Hoditzem se snažili propagovat myšlenky

¹⁹² Srov. DOSTALOVÁ, M., *Dějiny eurytmie v českých zemích*. Hranice: Fabula, 2014, s. 38.

¹⁹³ Tamtéž, s. 38.

¹⁹⁴ Tamtéž, s. 39.

¹⁹⁵ Tamtéž, s. 39.

¹⁹⁶ Anežka Janátová. Osobní rozhovor [11. 2. 2014], Praha.

trojčlennosti sociálního organismu, skupina kolem Julie Klímové se pokusila iniciovat založení waldorfské školy, působili tu i lékaři zajímající se o antroposofické lékařství a podobně. Anthroposofická práce pokračovala v Československu dvojjazyčně. Vedle převážně německé pobočky „Bolzano“ s Klothilde Hauffenovou, to byla česká pobočka „Studium“ a také další skupiny.¹⁹⁷ K ujasnění představy o působení Steinera v Praze roku 1923 a velikosti okruhu jeho posluchačů Boněk píše: „Závěrečnou veřejnou přednášku na téma „Vývoj člověka a výchova člověka ve světle anthroposofie“ v sále bývalé Plodinové burzy vyslechlo přibližně 1500 posluchačů.“¹⁹⁸

Iniciativy anthroposofů směrem k založení waldorfské školy z této doby jsou zaznamenány. V osobním rozhovoru Tomáš Boněk, kněz Obce křesťanů a též i současný jednatel Anthroposofické společnosti v ČR, popsal situaci ohledně zakládání waldorfské školy ve dvacátých a třicátých letech 20. století „jako typicky český přístup k věci, kdy se Češi nerozhoupali k činu.“¹⁹⁹

V rámci přednáškové činnosti byl v Praze Steiner od roku 1906 až 1924 dvanáctkrát. Anthroposofie se v ČR, tak jako jinde, vyvíjela na základě Theosofické společnosti, kde byl Steiner činný a i Prahu nejprve navštěvoval v rámci theosofického působení. Na základě působení theosofické skupiny později vzniká roku 1913 Německá anthroposofická společnost Bolzano v Praze. V roce 1925 se stává spolek Bolzano pobočkou nově vzniklé Anthroposofické společnosti v republice Československé.²⁰⁰

Tato společnost přichází počátkem třicátých let do vnitřní krize a na základě nesrovnalostí s pobočkou Studium dochází roku 1935 k rozkolu, který ilustruje též situaci anthroposofického hnutí ve světě. Vedle Anthroposofické společnosti v republice Československé vzniká Anthroposofická jednota a Svobodné Sdružení anthroposofických skupin. Po okupaci je roku 1941 gestapem ukončena činnost všech těchto anthroposofických sdružení. Anthroposofická společnost i Anthroposofická Jednota pokračovaly ve své činnosti ještě po druhé světové válce, ale okolnosti roku 1948 a následné politické změny vedly k ukončení jejich činnosti již v počátku padesátých let.²⁰¹ Následně jsou čeští anthroposofové vyslýcháni státní bezpečností, jsou konfiskovány knihy a došlo i k několika zatčením a uvězněním.²⁰²

¹⁹⁷ BONĚK, T. *Návštěvy Rudolfa Steinera v Praze 1915 – 1924*. Nepublikováno.

¹⁹⁸ Tamtéž.

¹⁹⁹ Tomáš Boněk. Osobní rozhovor [14. 3. 2014], Praha.

²⁰⁰ ZDRAŽIL, T. *Počátky theosofie a anthroposofie v Čechách*. Březnice: Ioanes, 1997, s. 72-75.

²⁰¹ Tomáš Boněk. Osobní rozhovor [14. 3. 2014], Praha.

²⁰² HRADIL, R. *Průvodce českou anthroposofií*. Hranice: Fabula, 2002, s. 42.

Ve smyslu návaznosti waldorfské pedagogiky na anthroposofická východiska, lze vznik waldorfských škol v ČR nahlédnout také v souvislosti kontinuity společné práce anthroposofů, která trvala nepřetržitě i po dobu čtyřiceti let socialismu. Minulý režim nebyl nakloněn učení R. Steinera, stejně jako nebyl nakloněn další řadě spirituálně laděných filosofii a duchovních směrů. Přesto se čeští anthroposofové scházeli v řadě měst a spolupracovali bez ohledu na politické zřízení. Právě tato neustálá aktivita, která měla základ již od dob R. Steinera, umožnila v roce 1989 okamžitou reakci k založení školy. Ukázkovými příklady jsou Písek, Praha a Semily, kde je dlouholetá tradice anthroposofické práce.²⁰³ Celá řada waldorfských učitelů, kteří ještě dnes působí, byla přivedena k anthroposofii a waldorfské pedagogice mnohými „starými“ anthroposofy a jsou členy anthroposofické společnosti.

Bohumír Skalický v článku *Anthroposofická práce v Semilech* píše k tomuto tématu následující: „Osudovou shodou okolností se v našem společenství sešli především mladí lidé, kteří jsou prakticky pedagogicky aktivní a mají i své děti. Z toho přirozeně vyplynulo i zaměření k zásadám antroposoficky orientované výchovy i výuky.“²⁰⁴ K dokreslení situace uvedu ještě další citaci: „Po listopadových událostech loňského roku se někteří z nás ihned zapojili do práce semilského Občanského fóra a tak jsme mohli orientovat jeho činnost směrem, který pokládáme za žádoucí. S jeho podporou jsme měli možnost vystoupit na veřejnost. Poměrně brzy se nám podařilo zahájit kursy waldorfské pedagogiky pro učitele různých stupňů škol, včetně mateřských. Tyto kursy jsou překvapivě hojně navštěvovány a kolem nich se formují rodiče, takže se přirozeně vytvářejí iniciativy, které staví do reálného světa postupné vznikání svobodných waldorfských škol v Semilech. V této činnosti jsme obětavě podporováni pedagogickými iniciativami ve Freiburgu v NSR, jimž jsme za to nesmírně zavázáni.“²⁰⁵ Tyto dva citáty dokládají aktivitu anthroposofů po listopadu 1989, které předcházela činnost v ilegálně pracující anthroposofické pobočce, konkrétně zde jde o dlouhodobé působení manželů Josefa a Aleny Bartošových.

Snažil jsem se zjistit více o kontinuitě práce antroposofických poboček, kterou nemá ani samotná Anthroposofická společnost v ČR zmapovanou. Bývalý předseda společnosti Jan Dostál zdůrazňoval především aspekt utajení: „Kdo něco dělal, tak se snažil, aby se o něm nevědělo.“²⁰⁶ Současná předsedkyně Anthroposofické společnosti

²⁰³ Anežka Janátová. Osobní rozhovor [11. 2. 2014], Praha.

²⁰⁴ SKALICKÝ, B. *Anthroposofická práce v Semilech*. Anthroposofické rozhledy, 1990, ročník 1, č. 3., s. 27.

²⁰⁵ Tamtéž, s. 27.

²⁰⁶ Jan Dostál. Osobní rozhovor [2. 2. 2014], Praha.

Anežka Janátová vztahuje celou podzemní činnost anthroposofů za éry socialismu v ČR ke klíčové osobě Josefa Adamce, kněze Obce křesťanů v ČR: „V roce 1921 se obrátili mladí lidé, zklamaní univerzitní teologií a hledající nový náboženský smysl života, na Steinera, zda by jim nemohl ukázat novou cestu na základě svých poznatků. Uspořádal pro ně kurzy o možnosti náboženské obnovy.“²⁰⁷ Obec křesťanů byla založena roku 1922, jako jeden z mnoha Steinerových impulzů reagující na výzvu zvenčí. „V prvních letech svého působení se rozšířila Obec křesťanů do několika zemí Evropy. První zemí německého jazyka bylo Československo, kde Obec křesťanů začala působit roku 1925. V Československu byla Obec křesťanů opět zakázána komunistickým režimem v roce 1951, avšak pracovala dál v podzemí. Po krátkém pokusu obnovit veřejnou práci v době Pražského jara byla v roce 1971 zakázána potřetí. Od roku 1990 rozvíjí svou činnost znovu veřejně na bázi občanského sdružení Obec křesťanů – hnutí za náboženskou obnovu.“²⁰⁸ Josef Adamec pracoval s celou řadou ať již antroposofických, nebo křesťanských skupin v období socialismu. Základním prvkem jeho práce ale bylo, že tyto skupiny nepropojoval, takže o sobě vzájemně nevěděly. V Praze v té době pracovalo několik skupin a probíhaly i obřady Obce křesťanů v bytech. Další skupiny pracovaly v Semilech pod vedením pana Josefa Bartoše, v Příbrami pod vedením pana Vladimíra Nejedla, v Pardubicích s panem Janem Matěchou, v Brně s panem Josefem Kubátem, ve Zlíně působili bratři Hudečkové, v Liberci pan Karel Myslivec, v Písku pan Karel Samec, v Karlových Varech MUDr. Miloš Brabínek, který nesl i tradici anthroposofické medicíny. Další pobočky pracovaly v Ostravě a Olomouci. Josef Adamec byl v kontaktu se všemi těmito skupinami, ale ve smyslu utajení celé věci o sobě mnohé nevěděly.²⁰⁹ Souvislost pozdější činnosti poboček a založení waldorfské školy nebo waldorfské iniciativy směřující k založení školy shledávám jako více než zřejmou.

Boněk také zmiňuje uvolnění v roce 1968, kdy byla na dva roky umožněna činnost Obce Křesťanů a tato situace umožnila dalším lidem seznámit se s anthroposofií, kdy se o těchto tématech smělo veřejně hovořit. Také zmiňuje myšlenku „chybějící generace“ v anthroposofickém hnutí z důvodu persekuce ze strany úřadů v době ČSSR, neboť jen několik antroposofických rodin drželo kontinuitu, a současníci se setkali s anthroposofií až po roce 1989.²¹⁰

²⁰⁷ BAUMANN, A. *Abeceda Anthroposofie*. Březnice: Ioanes, 1999, s. 112.

²⁰⁸ *Obec křesťanů- hnutí za náboženskou obnovu* [online]. [cit. 2014-3-3]. Dostupné z: <<http://www.obec-krestanu.cz/onas/prvni-seznameni>>

²⁰⁹ Anežka Janátová. Osobní rozhovor [11. 2. 2014], Praha.

²¹⁰ Tomáš Boněk. Osobní rozhovor [14. 3. 2014], Praha.

Na dokreslení aktivity anthroposofů po listopadu 1989 bych rád ocitoval stať nalezenou v časopise Anthroposofické rozhledy z roku 1990, vydaném dva měsíce po znovuzaložení České anthroposofické společnosti, vztahující se k propagování waldorfské pedagogiky v rozhlase, její legalizaci, pedagogické práci atd.:

„V lednu 1990 se vytvořila iniciativní skupina, která si vzala za úkol připravit vznik a rozvoj waldorfského školství v našich zemích. Sestavila provolání nastiňující základní rysy pedagogiky R. Steinera a předala je ministerstvu školství a pedagogické fakultě UK v Praze. Provolání bylo přečteno i na shromáždění učitelek mateřských škol z ČR a vzbudilo velký ohlas. Redaktorka ČS rozhlasu natočila rozhovor s J. Mildeovou a B. Skalickým, který byl vysílán pro ženy.

Iniciativní skupina pak svolala 3. 2. shromáždění, jehož se zúčastnilo více než 200 pedagogů, studentů pedagogiky a zájemců z řad rodičů. Ustanovil se na něm Kruh přátel svobodných waldorfských škol, byly schváleny jeho stanovy, zvolen výbor, jehož předsedkyní se stala Jana Mildeová, jednatelkou PaDr. Magdalena Geryšerová, dalšími členy pak Hana Procházková, Eva Drgoňová, Ing. Josef Sluka..

Na shromáždění promluvil Dr. Tomáš Zuzák, waldorfský učitel ze Schafhauzenu ve Švýcarsku, který seznámil přítomné se zásadami waldorfské výuky. Na četné dotazy odpovídala lektorka učitelského semináře ve Stuttgartu Hildy Bertholdová, která pak 23. – 26. 2. uspořádala pro budoucí učitelky waldorfských mateřských škol intenzivní seminář v jedné z mateřských škol v Praze – Bráníku, pro veřejnost pak další dvě přednášky. Dr. Zuzák navštívil též Semily, kde se seznámil s tamní pedagogickou iniciativou, a přednášel potom ještě jednou v Praze o výchově v první třídě, dále studentům na pedagogické fakultě a jednal s ministrem školství a jeho náměstkem. Na dobu po velikonocích chystá přednáškové turné po českých a moravských městech.

O vzniku Kruhu informovala Lidová demokracie a vysílání Čs. rozhlasu, jenž se setkalo s velkou odezvou posluchačů z celé republiky, kteří se dožadují dalších informací. Připravuje se proto vydání některých českých překladů. Ministerstvu školství byly zaslány připomínky k novele školského zákona.

*2. dubna vysílá Čs. Televize rozhovor s Dr. Z. Váňou a Dr. M. Geryšerovou o zásadách waldorfské pedagogiky.*²¹¹

²¹¹ MILDEOVÁ, J. *Kruh přátel svobodných waldorfských škol*. Anthroposofické rozhledy, 1990, ročník 1, č. 3., s. 15.

3.3 Waldorfská pedagogika v ČR po roce 1989

Waldorfské školy jsou v našem prostředí označovány jako alternativa. Po roce 1989, v devadesátých letech, se waldorfské školství dokonce stalo synonymem alternativního školství. „Jako alternativní jsou označovány ty školy, které svými inovačními programy a postupy cíleně odstraňují nedostatky tradičních škol a vyhovují lépe novým požadavkům společnosti.“²¹²

Rozvoj waldorfských škol v ČR byl dán politickým uvolněním po roce 1989. Již v roce 1989 byl učiněn krok k podpoře waldorfské pedagogiky v bývalé ČSSR: „Hned po sametové revoluci, ještě v prosinci roku 1989 navázali Dr. Heinz Zimmermann vedoucí Pedagogické sekce v Dornachu (Freie Hochschule für Geisteswissenschaft) a Dr. Tomáš Zuzák, waldorfský učitel, oba ze Švýcarska, kontakt s již postkomunistickým ministrem školství Adamem. Nabídli zavedení waldorfské pedagogiky do škol. V lednu 1990 došlo k setkání s ministrem a s jeho náměstkem v Praze. Náměstek ministra školství, Dr. Vrána, byl poté v dubnu 1990 vyslán navštívit a posoudit waldorfské školy ve Švýcarsku. Ministerstvo bylo po návštěvě ochotno waldorfskou pedagogiku podporovat – ale ne ji organizovat a nést. Ve Švýcarsku byl toho času založen spolek pro podporu waldorfské pedagogiky v České republice. Ze soukromých prostředků přispívali jeho členové na vzdělávání v České republice a hostili ve Švýcarsku hospitanty kurzů. Rada města Schaffhausen (CH) uvolňovala T. Zuzáka z vyučování, aby mohl rozšiřovat waldorfskou pedagogiku „na nyní již svobodném východě“.²¹³

„Původní koordinační orgán se postupně transformoval v České sdružení pro waldorfskou pedagogiku (ČSWP) s cílem vytvořit společnou základnu pro komunikaci a součinnost všech typů aktivit od škol mateřských přes základní až k léčebně pedagogickým zařízením. V závěru roku 1996 byl schválen vlastní vzdělávací program „Waldorfská škola“ ministerstvem školství ČR. V pololetí 1997 dožrály ve svém vývoji školy k vytvoření Asociace waldorfských škol (AWŠ), která se v současné době ujímá zodpovědnosti za organizaci vzdělávání učitelů, iniciuje vývoj nových evaluačních nástrojů pro vznikající alternativní pedagogické přístupy, stává se místem součinnosti škol v denních problémech i otázkách dalšího vývoje. ČSWP i AWŠ jsou členy mezinárodních organizací - Mezinárodní asociace pro waldorfskou pedagogiku ve středoevropských zemích (IAO). AWŠ se hned po svém vzniku stala členem Evropské

²¹² RÝDL, K. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál 2004, s. 11.

²¹³ *Waldorfský seminář Praha* [online]. [cit. 2013-1-1]. Dostupné z: <<http://www.waldorf.zuzak.com/historie/>>

rady waldorfských škol (ECSWS) a v lednu 1998 pořádala její vrcholné zasedání v Praze.²¹⁴

V dalším rozhovoru s A. Janátovou, pamětnicí činnosti antroposofických poboček v období ČSSR a současnou předsedkyní Anthroposofické společnosti, byla zmíněna jména dvou hlavních nositelů svobodného vzdělávání, kteří byli shodou okolností bratřenci. Prvním byl, Mgr. Vladimír Nejedlo, který stál za vznikem waldorfské školy v Příbrami a již v roce 1990 vyvezl tehdejšího náměstka ministra školství Vopěnky pana Bělovského a další poslance parlamentu, do waldorfské školy ve Stuttgartu a dalších německých waldorfských škol, aby se tam seznámili s waldorfskou pedagogikou. Druhým byl PhDr. Josef Bartoš, který stál za vznikem semilské waldorfské školy a především na sklonku sedmdesátých a po dobu osmdesátých let dvacátého století, spolu s manželkou, nesl antroposofickou práci v Semilech. Oba dva velmi výrazně ovlivnili waldorfskou pedagogiku v ČR a vznik waldorfských škol.²¹⁵

První základní waldorfské školy začaly postupně vznikat již od roku 1990 a postupně vznikají stále. Mezi prvními byly Písek (1990) a speciální škola v Praze na Opatově (1990). Následně přibyla Příbram (1991). Dále vznikly školy na místech: Praha Jinonice (1992), Ostrava (1992) a Semily (1992). V dalším roce tento první nástup waldorfských škol dokončují Pardubice (1993). Po malé přestávce získává waldorfskou školu Brno (1999) a Praha Dědina (2000). Všechny tyto školy měly veřejného zřizovatele – obec.²¹⁶

Následující vzpomínka R. Riška, někdejšího učitele a později ředitele WŠ v Příbrami, ilustruje, jak v ČR postupně vznikaly waldorfské školy a jak byla šířena myšlenka waldorfské pedagogiky: „Velmi krátce po nabytí svobody projevu a cestování po roce 1989 byly v tehdejší Československu pořádány přednášky o alternativních pedagogických proudech, především o waldorfské pedagogice. Tyto přednášky v Příbrami organizoval Mgr. Vladimír Nejedlo, který myšlenky o svobodném vzdělávání spolu se svým bratrancem PhDr. Josefem Bartošem ze Semil přenesl přes celou totalitní dobu. Tak se již v roce 1989 objevili v Příbrami přednášející z Holandska, Německa i Švýcarska. Hned po prvních přednáškách byly pro zájemce o waldorfskou pedagogiku otevřeny první kurzy (v Písku Štědróníně), které vedli pan Dr. Tomáš Zuzák – učitel waldorfské školy ve Švýcarsku a paní Ludmila Kučerová z

²¹⁴ *Waldorfská škola Příbram* [online]. [cit. 2013-8-10]. Dostupné z: <<http://www.waldorf.pb.cz/zakladni-skola/o-skole/charakter-waldorfske-pedagogiky>>

²¹⁵ Anežka Janátová. Osobní rozhovor [11. 2. 2014], Praha.

²¹⁶ Srov. CARLGREN, F., *Výchova ke svobodě, Pedagogika Rudolfa Steinera*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013, s. 252.

waldorfské školy v Německu. V roce 1990 byla založena Svobodná základní škola v Písku a rok poté také v Příbrami a Ostravě. U zrodu waldorfské školy v Příbrami stál jako její "duchovní otec" pan Mgr. Nejedlo a prvním učitelem se stal Rostislav Riško, který zároveň vykonával funkci ředitele, vychovatele i školníka v jedné osobě.²¹⁷

Vladimír Nejedlo a Josef Bartoš jsou i zde zmiňováni jako hlavních osobností nesoucí tradici anthroposofie, potažmo waldorfské pedagogiky přes éru socialismu. Postupný vývoj waldorfské pedagogiky a hlubší uchopování jejích principů samotnými učiteli na počátku devadesátých let komentuje Riško takto: „Vlna nadšení, které se nesla celou společností a hledání nového pohledu na vzdělávání přivedla do 1. třídy Alternativní školy v Příbrami 25 dětí. Název alternativní přesně vyjadřoval stupeň vývoje. Ve výuce byly využívány waldorfské prvky, ale ke skutečné waldorfské pedagogice bylo ještě daleko.²¹⁸ Tento komentář mnoho napovídá o tehdejší situaci v Příbrami, ale i o situaci mnoha v ČR vznikajících waldorfských škol té doby.

Lokální vývoj konkrétních waldorfských škol se lišil. Každá z těchto škol má svou lokální historii a vznikala jako sociální organismus na základě skupiny, která se vytvořila kolem vzniku konkrétní školy v konkrétní lokalitě. Situace vzniku waldorfských škol vždy odpovídala možnostem určitého města, lokální politiky a skupiny nesoucí odpovědnost za vznik školy. Každá z waldorfských škol má svou konkrétní biografii, se kterou se později pracuje zvláště v případě krize v kolegiu, nebo celkové krize školy, nebo snahy o zpětné ohlédnutí. Tato „osobitost“ je vnímána jako sociální organismus školy.

Waldorfské školy byly v ČR vedeny od počátku jejich vzniku jako experiment, schválený pro určitý počet škol. Nové školy neměly možnost přistoupit k experimentu bez schválení MŠMT. Experiment byl ukončen v červnu 2003, vyhodnocen a měl být ministryní školství Buzkovou uzavřen a zrušen s odůvodněním, že se bude realizovat pod jiným programem. Ukončení „experimentu“ alternativních škol se týkalo nejen waldorfských škol, ale i např. škol Montessori, domácího vyučování a dalších programů. Waldorfské školy by tak bývaly ztratily speciální statut a musely by svou výuku i organizaci vtěsnat do některých z tehdy platných osnov. Díky iniciativám waldorfského hnutí se tak nestalo a experiment byl prodloužen. V souvislosti se vznikem RVP a tím, že školy na jeho základě vypracovávaly vlastní ŠVP, byl Asociací waldorfských škol vypracován společný modelový ŠVP pro

²¹⁷ *Waldorfská škola Příbram* [online]. [cit. 2014-2-2]. Dostupné z:

< <http://www.waldorf.pb.cz/stredni-skola/historie-skoly/historie-skoly-clanek-z-pohledu-reditele-skoly>>

²¹⁸ Tamtéž.

waldorfské školy, který pak jednotlivé školy formovaly do podoby vyhovující jejich situaci. To také umožnilo další vlnu vzniku waldorfských škol.

„Alternativní školy mají velký význam pro samo státní školství. Zvýšená poptávka po nich může upozorňovat na nedostatky státního školství na jedné straně a na potřebu různých alternativ výchovy člověka na druhé straně. Alternativní školy nedostatky státního školství kompenzují. Zároveň pomáhají odstraňovat uniformitu školního vzdělávání, rodičům a dětem nabízejí více paralelních způsobů k dosažení určitého cíle.“²¹⁹

Druhá vlna základních waldorfských škol přichází s odstupem několika let od první a jsou založeny: Olomouc (2004), České Budějovice (2006), Plzeň (2009) a Karlovy Vary (2012), (kde už jedna waldorfská škola byla v letech 1993 až 1997). Tato druhá vlna má nové specifikum - ke zřizovateli veřejnému - obci, se připojuje ještě zřizovatel soukromý. To se týká školy v Olomouci a Českých Budějovicích, škola v Karlových Varech má zřizovatele pouze soukromého.²²⁰ Tato tendence bude mít patrně další vývoj, neboť waldorfské školy si uvědomují nesvobodu, do které se dostávají závislostí na obci a mění se politické situaci. Na mnohých místech se již za dobu trvání waldorfských škol stalo, že byl kolegiem delegovaný a respektovaný ředitel, znalý problematiky waldorfské pedagogiky, zaměněn v konkurzu, který vypsal obec, za manažera sice schopného, ale waldorfské pedagogiky a dalších souvislostí anthroposofické nauky neznalého. Z pohledu sociálního organismu waldorfské školy lze tyto tendence obce vnímat jako ohrožení existence a smyslu.

V získání nezávislosti na státu, nebo jeho reprezentantu – obci, lze spatřovat jistou paralelu s koncepcí, kterou zpracoval J. Kozol v knize *Free Schools* z roku 1972. Šlo o hnutí svobodných škol, které se začalo rozšiřovat v sedmdesátých letech dvacátého století v Západní Evropě a USA. Podle Singuleho šlo o malé školy, ale v různých státech jich existovaly snad tisíce a toto hnutí již odeznělo.²²¹ Situace waldorfských škol v Západní Evropě a USA je stále situací svobodných a na státu nezávislých škol již od počátku svého vzniku a je to i jedno ze základních východisek. Na počátku vstupu waldorfské pedagogiky do České republiky se hledala forma koexistence s obcí jakožto zakladatelem. Tato situace ale byla mnohdy umožněna osobností v politice nebo ve správě obce, kde byla škola zakládána. Situace

²¹⁹ PRŮCHA, J. (ed.), *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 107.

²²⁰ Srov. CARLGREN, F., *Výchova ke svobodě, Pedagogika Rudolfa Steinera*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013, s. 252.

²²¹ Srov. SINGULE, F. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha: SPN, 1992, s. 27.

devadesátých let, kdy byla lokální politika ovlivněna a spravována lidmi, politiky chápajícími waldorfskou školu ze své pozice jako možnost proměny vzdělávání, se značně změnila. Závislost waldorfské školy na zřizovateli, kterým je obec, se ukazuje jako znevýhodnění v rozhodování školy a kolegia, především v dosazování ředitele. Bude na základě tohoto uvědomění vývoj waldorfských škol v ČR postupovat směrem k odstátnění a získání absolutního kreditu svobodné školy?

Vymezení vztahu státu a soukromé školy je ošetřeno Školským zákonem č. 561/2004 Sb., Zákonem č. 306/1999 Sb., o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením, ve znění zákona č. 562/2004 Sb. a Zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Dodržování těchto zákonů hlídá Česká školní inspekce, zejména směrem ke kontrole finančních dotací ze strany státu. Soukromá škola musí být založena právním subjektem, který registruje školu v rejstříku škol a následně vše musí doložit dle jurisdikce.

K roku 2013 v České republice funguje 15 waldorfských škol s více než 2000 žáky (tabulární shrnutí počtu škol v ČR v tabulce 3²²² v přílohách.). To je výsledek více než dvacetiletého působení waldorfského hnutí v ČR. V návaznosti na vznik základních škol waldorfského typu začaly při těchto školách vznikat školy středního stupně, kdy bylo navázáno na Steinerovu ideu školy dvanáctileté. V Praze na Opatově vznikla střední škola roku 1999 – ZŠ a SŠ waldorfská Praha (dříve JAK); v Příbrami roku 2000 Waldorfská škola – Gymnasium a SOU Příbram; v Ostravě vznikla Střední odborná škola waldorfská Ostrava roku 2003; v roce 2006 vzniká střední stupeň v Semilech – Střední škola waldorfská Semily, a v Praze Waldorfské lyceum Praha.²²³

Waldorfské základní a střední školy jsou zaštitěny Asociací waldorfských škol České republiky, se kterou spolupracují od jejího vzniku v roce 1997. Asociace waldorfských škol zastřešuje waldorfské školy v ČR a reprezentuje je při jednání s ministerstvem a dalšími úřady, pomáhá nově vznikajícím iniciativám a školám, koordinuje vzájemné aktivity. Plní ochrannou roli vůči školám a je garantem ochranné známky „waldorf“ a „Rudolf Steiner“ ve vztahu k pedagogickým službám. Asociace také garantuje vzdělávání waldorfských učitelů a snaží se posunout jeho uznání na vyšší úroveň, vydává také časopis *Člověk a výchova* a další publikace.²²⁴

²²² Srov. CARLGREN, F., *Výchova ke svobodě, Pedagogika Rudolfa Steinera*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013, s. 252.

²²³ Srov. tamtéž, s. 252.

²²⁴ Zpráva o činnosti Asociace waldorfských škol v České republice za rok 2010

K waldorfské pedagogice patří také předškolní výchova a i ta je zastoupena v ČR několika waldorfskými mateřskými školami a celou řadou mateřských škol (tříd), které pracují na principech waldorfské pedagogiky. Waldorfskou mateřskou školu mají Semily (1992), Praha 6 (1992), Praha 3 (1996), Trutnov (1997), Písek (2001), Rovensko pod Troskami (2002) a Brno (2002). Mateřskou školu (třídu) pracující na principech waldorfské pedagogiky mají města Karlovy Vary (1990), Olomouc – Nedvědova (1992), Sedlčany – Severní sídliště (1993), Žďár nad Sázavou (1993), Sedlčany – Sokolovská (1996), Klatovy (2001), Příbram (2005), Mnichovo Hradiště (2006), České Budějovice (2009), Olomouc- Rožňavská (2010), Plzeň – Božkov (2010) a Sluštice (2010). (Tabulární shrnutí počtu waldorfských mateřských škol a mateřských škol (tříd) pracujících na principu waldorfské pedagogiky v ČR v tabulce 4²²⁵ v přílohách.)

„Na začátku roku 1990 se začaly v některých místech (např. v Praze, Semilech, Pardubicích, Příbrami, Písku...) zabývat waldorfskou pedagogikou také učitelky mateřských škol. Zpočátku některé skupiny zvlášť a od září 1992 společně ve dvouletém Seminári waldorfské pedagogiky pro učitelky mateřských škol. Ten organizovala tehdejší Koordinační rada (nyní České sdružení pro waldorfskou pedagogiku) ve spolupráci s Mezinárodním sdružením waldorfských mateřských škol ve Stuttgartu a holandskou nadací Helias. Seminář pokračoval dalšími, již tříletými běhy, ve kterých působili a dosud působí zahraniční a nyní i čeští lektoři. Učitelky, které absolvují ročně 6 víkendových seminářů v Příbrami, se účastní také Letní akademie v Semilech a mají možnost absolvovat praxi na zahraničních waldorfských mateřských školách v Německu, Holandsku, ale například i ve Francii. Součástí studia je i týdenní intenzivní studijní pobyt v Seminári Rudolfa Steinera v Dortmundu.“²²⁶

V roce 1997 byla ustavena Asociace waldorfských mateřských škol v České republice (www.awms.cz). Jejím cílem je sdružovat učitelky waldorfských mateřských škol a podporovat jejich rozvoj i rozvoj dalších iniciativ pracujících na principech waldorfské pedagogiky; podporovat rozvoj vzdělávání v oblasti waldorfské pedagogiky předškolního věku a vytvářet podmínky pro jeho realizaci; pozorovat všechny úkoly ve spojitosti s waldorfskými mateřskými školami i školami pracujícími na principech waldorfské pedagogiky tak, aby tyto úkoly byly splňovány; zaštiťovat členy asociace směrem k veřejnosti a ostatním subjektům; prosazovat zájmy waldorfských mateřských škol v oblastech rovnoprávného legislativního zakotvení; spolupracovat s Českým

²²⁵ CARLGRÉN, F., *Výchova ke svobodě, Pedagogika Rudolfa Steinera*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013, s. 253.

²²⁶ Srov. tamtéž, s. 253.

sdužením pro waldorfskou pedagogiku při prosazování a realizaci záměrů členů asociace; organizovat semináře waldorfské pedagogiky.²²⁷ Obě tyto asociace jsou oprávněny v rámci své působnosti udělovat mezinárodní statut „waldorfská škola/mateřská škola“.²²⁸

Jedním z východisek je i princip ochranné známky „waldorf“, která je zárukou dodržování specifických vlastností a kvalit waldorfského pedagogického modelu. Je registrována v Německu pod č. 601333 jako mezinárodní ochranná známka s platností i pro Českou republiku. Jejím nositelem je Svaz svobodných waldorfských škol. Posuzováním předpokladů a kvality naplňování aspektů waldorfské pedagogiky k oprávnění používání jména bylo pro ČR nositelem ochranné známky pověřeno České sdružení pro waldorfskou pedagogiku (ČSWP).

K vývoji celého hnutí patří neodmyslitelně waldorfské iniciativy, které pokračují v propagaci a podpoře waldorfské pedagogiky po vzniku školy, na jejíž realizaci se podílely, nebo stojí samostatně jako subjekt k podpoře waldorfské pedagogiky. Mnohé tyto iniciativy mají charakter občanských sdružení. Pro dokreslení uvádím popis činnosti občanského sdružení W collegium v Českých Budějovicích: „Občanské sdružení má snahu maximálně podpořit šíření myšlenek waldorfské pedagogiky a jejich aplikaci do běžného života, podpořit vzdělávání pedagogů, ale i rodičů a poskytovat veřejnosti informace o waldorfské pedagogice a anthroposofii formou pořádání přednášek, seminářů a kurzů a další osvětové činnosti.“²²⁹ Zmíněné občanské sdružení W collegium nese vývoj aktivit spojených s waldorfskou pedagogikou a po roce od vzniku ZŠ otevřelo MŠ a plány do budoucnosti směřují k založení Waldorfského lycea. Argumentace na stránkách sdružení je jasná: „Waldorfské vzdělávání je koncipováno jako ucelený vzdělávací model a zahrnuje období mateřské, základní a střední školy. Otevření Waldorfského lycea v Českých Budějovicích je logickým a důležitým krokem při realizaci waldorfské pedagogiky...“²³⁰ Na tomto příkladu bych rád demonstroval situaci vzniku mnohých škol a zároveň zahrnul do tématu waldorfské pedagogiky v ČR téma iniciativ a sdružení, která jsou vždy u zrodu školy.

²²⁷ Srov. *Asociace waldorfských mateřských škol* [online]. [cit. 2013-10-10]. Dostupné z: <<http://awms.cz/index.php/stanovy-awm>>

²²⁸ Srov. CARLGREN, F., *Výchova ke svobodě, Pedagogika Rudolfa Steinera*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013, s. 253.

²²⁹ *Základní škola waldorfská a mateřská České Budějovice o.p.s.* [online]. [cit. 2013-11-10]. Dostupné z: <<http://www.waldorfcz.cz/w-collegium/w-collegium.html>>

²³⁰ *Základní škola waldorfská a mateřská České Budějovice o.p.s.* [online]. [cit. 2013-11-10]. Dostupné z: <<http://www.waldorfcz.cz/waldorfske-lyceum/>>

Na mnohých místech v ČR tyto iniciativy působí i bez aktuálního zakládání školy, nebo konkrétní realizace, nicméně usilovně pracují na popularizaci Steinerova proudu pedagogiky a vytvoření jádrové skupiny rodičů, kteří by dali waldorfské škole vzniknout. Zde jsou jmenovány iniciativy spolupracující s Asociací waldorfských škol v ČR: Waldorfská iniciativa Pravý břeh Praha, Wrabec Liberec o. s., W sdružení Písek o. s., ProWaldorf Karviná, Waldorfská alternativa Šumperk, Vážka ValMez o. s., Přátelé harmonické výchovy, o. s. Otrokovice, W collegium České Budějovice, Waldorf Plzeň o. s., Spolek pro založení waldorfské školy Wlaštovka o. s. Karlovy Vary, Iniciativa k založení MŠ a ZŠ Jeseník, Občanské sdružení přátel waldorfské pedagogiky Žďár nad Sázavou a Waldorfská iniciativa Litoměřice.²³¹ Vezmeme-li tyto iniciativy vážně, vede jejich působení k zakládání dalších waldorfských škol v ČR a šíření waldorfské pedagogiky.

3.4 Vzdělávání waldorfských učitelů v ČR

„21. 1. 1990 založili Jana Mildeová a Dr. Zdeněk Váňa Spolek přátel waldorfských škol. Tento spolek organizoval po dobu dvou let přednáškové cykly o waldorfské pedagogice v Praze, Příbrami, Plzni, Písku, Jičíně, Semilech, Pardubicích, Brně, Olomouci, Ostravě a Bratislavě.

Tehdejší místostarosta města Písek, Ing. Karel Samec, zařídil v blízkosti Písku ubytování v jedné dětské ozdravovně pro 50 účastníků prvního dvouletého waldorfského kurzu v České republice. Kurz zahájil vyučování 23. 8. 1990. Podíleli se na něm vyučující hlavně ze Švýcarska a dále z Německa a Holandska.

Pořádání kurzu vycházelo z osobní iniciativy a na vlastní náklady několika jedinců. Nebylo "zastřešováno shora".

Absolventi kurzu se podíleli na založení prvních waldorfských škol v Písku, Příbrami, Ostravě a Pardubicích. Další několikaletá etapa školení začala roku 1992 pořádáním waldorfských seminářů v Čechách za podpory waldorfské asociace ve Stuttgartu. Finančně byl projekt zajištěn penězi Evropské unie.

I pro učitelky waldorfských mateřských škol a pro učitele speciální (léčebné) pedagogiky byly pořádány semináře již na začátku devadesátých let za podpory vyučujících hlavně z Německa a Holandska. Z české strany je organizovaly Táňa

²³¹ *Asociace waldorfských škol České republiky.* [online]. [cit. 2013-11-10]. Dostupné z: <<http://www.iwaldorf.cz/skoly.php?druh=i&menu=sko-i>>

Smolková a Dr. Jana Vášová. Následně byly zakládány mateřské waldorfské školy po celé zemi a speciální waldorfská škola v Praze. ²³²

Tento text uvedený na stránkách jednoho z nejdéle působících vzdělavatelů v ČR Tomáše Zuzáka, který se svou činností již od roku 1990 podílí na podpoře waldorfské pedagogiky v ČR a i v současné době je vedoucím waldorfského semináře, přednáší a publikuje, mnoho napovídá o počátcích vzdělávání waldorfských učitelů u nás. Na základě působení této skupiny vzniklo ve spolupráci Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, Pedagogické fakulty Ostravské Univerzity a zahraničního partnera Freie Hochschule Stuttgart Seminar Für Waldorfpädagogik studium pro waldorfskou pedagogiku (JEP 2615), podporované programem Evropské Unie TEMPUS. Šlo o vzdělávací kurz při zaměstnání uskutečněný v letech 1993 až 1995. Jako zástupci univerzit v ČR jsou na diplomu podepsaní prof. Dr. Z. Helus a prof. Dr. L. Reis. Absolvováním kurzu účastník získal předpoklady vyučovat jako třídní učitel na waldorfských školách.

„Pro zabezpečení kvality růstu waldorfského hnutí, zejména v pedagogickém umění, byl od počátku zorganizován vlastní vzdělávací systém postgraduálního specializovaného studia. Od roku 1990 do dnešní doby prošlo již téměř 150 frekventantů náročným studiem pěti semestrových seminářů v podobě víkendového studia, letních akademií a zahraničních stáží. Garance kvality se ujali docenti vzdělávacího semináře ze Stuttgartu a představitelé pedagogických fakult z Prahy a Ostravy. S velkou pomocí evropských nadací (TEMPUS, HELIAS) a Seminářů pro waldorfskou pedagogiku bylo možno získat v průběhu šesti let několik desítek lektorů z Holandska, Švýcarska a Německa pro špičkový vzdělávací program. Dnes na waldorfských školách ČR působí řada absolventů těchto seminářů i těch, kteří absolvovali příslušné studium v zahraničí. Vyučují, dále studují v prohlubujícím semináři v Semilech a souběžně dokončují poslední fázi rozvoje k úplným základním devítiletým školám.“²³³

V průběhu trvání waldorfské iniciativy a působení waldorfských škol v ČR se uskutečnila celá řada vzdělávacích kurzů waldorfských učitelů. Mnohé probíhaly pod vedením zkušených lektorů a učitelů ze zahraničí nebo alespoň za jejich spoluúčasti. V současnosti jsou iniciativy Asociace waldorfských škol směřovány k jistému

²³² *Waldorfský seminář Praha* [online]. [cit. 2013-1-1]. Dostupné z: <<http://www.waldorf.zuzak.com/historie/>>

²³³ *Waldorfská škola Příbram* [online]. [cit. 2013-8-10]. Dostupné z: <<http://www.waldorf.pb.cz/zakladni-skola/o-skole/charakter-waldorfske-pedagogiky>>

osamostatnění a k využití zkušenosti pedagogů z našeho prostředí. Probíhá také vzdělávání zaměřené na určité téma, nebo období věku dítěte, např. šestá až devátá třída, nebo seminář zaměřený na středoškolský stupeň vzdělávání.²³⁴

Samotná náplň seminářů se opírá o anthroposofickou antropologii, Steinerovu didaktiku, metodiku a umělecko-praktickou část. U níže uvedených základních vzdělávacích kurzů je obsahová část uvedena, případně odkaz. Pol se k vzdělávání waldorfských učitelů a jeho náplni vyjadřuje takto: „...pouhý strohý výčet disciplín může být zavádějící. Ve skutečnosti jde povětšinou o neobyčejně integrované kurzy, kde se daří spojovat teorii a praxi, integrovat obsahově i organizačně, čímž se tu – podle mého soudu – realističtěji směřuje k naplnění cíle připravit učitele – v rámci možného – pro mnohostrannost jeho úkolu.“²³⁵

V současnosti jsou waldorfské učitelé vzdělávání v těchto seminářích:

Seminář waldorfské pedagogiky prvního sedmiletí

Je zaměřen na předškolní výchovu. „Seminář je otevřený pro ty, kteří chtějí věnovat svou péči dětem v předškolním věku, nejen pedagogům, ale i rodičům a dalším zájemcům. Cílem semináře je probudit v účastnících vědomé uchopení sociálního procesu, který probíhá při setkávání vychovatele a malého dítěte. Vzdělávání organizuje Asociace waldorfských mateřských škol ČR ve spolupráci s Internationale Vereinigung der Waldorfindergärten a IASWECE - International Association for Steiner/Waldorf Early Childhood Education.“²³⁶ Hlavní zahraniční mentor Dr. Wolfgang Sassmannshausen (SRN) se věnuje vedení seminářů a výuce didaktiky.²³⁷

Letní kurz waldorfské pedagogiky, tzv. Letní akademie waldorfské pedagogiky

V červnu 2013 proběhla v Semilech již 23. akademie. Pořadatelem byla Asociace waldorfských škol ČR – skupina Vzdělávání Pardubice ve spolupráci se Základní školou a Střední školou waldorfskou v Semilech.²³⁸ Akce se pravidelně účastní lektori z Holandska, Německa a Švýcarska, ale též i z České republiky. Jde o

²³⁴ Srov. *Waldorfská škola Příbram* [online]. [cit. 2013-8-10]. Dostupné z:

<<http://www.waldorf.pb.cz/zakladni-skola/o-skole/charakter-waldorfske-pedagogiky>>

²³⁵ POL, M., *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: Masarykova Univerzita v Brně, 1996, s. 133.

²³⁶ *Asociace waldorfských mateřských škol* [online]. [cit. 2013-7-10]. Dostupné z:

<<http://www.awms.cz/>>

²³⁷ Srov. *Asociace waldorfských mateřských škol* [online]. [cit. 2013-7-10]. Dostupné z:

<<http://www.awms.cz/>>

²³⁸ *Waldorfské lyceum* [online]. [cit. 2013-7-10]. Dostupné z:

<<http://www.wlyceum.cz/web/semilske-pardubice-14-19-cervence-2013/>>

pravidelné setkání waldorfských učitelů z ČR, kde si vyměňují zkušenosti a vzájemně se inspirují do dalšího školního roku. Letní kurz je vždy věnován určitému tématu, posledním aktuálním tématem bylo: „Rozumíme dětem dnešní doby? – Jak děti prožívají dospěle“.²³⁹

Seminář pro učitele základních škol v Praze a Semilech: Učitel na Waldorfské škole

Seminář, nově otevřený od září 2013, je dílem Asociace waldorfských škol ve spolupráci se Svobodnou vysokou školou – Seminářem waldorfské pedagogiky Stuttgart.²⁴⁰ „Cílem základního semináře je vytvořit podmínky pro rozvoj dovedností k vyučování zejména na prvním a druhém stupni základní waldorfské školy, včetně metodiky a didaktiky. Seminář však také nabízí základy pro vyučování na střední waldorfské škole. Východiskem studia jsou charakteristické obsahy a metody waldorfské pedagogiky a také metody osobnostního rozvoje učitele na základě anthroposofie Rudolfa Steinera.“²⁴¹ Seminář je oficiálním vzděláváním Asociace waldorfských škol a asociace zažádala o jeho akreditaci MŠMT.

Toto vzdělávání je aktuální snahou Asociace waldorfských škol v ČR strukturovat a uchopit vzdělávání waldorfských učitelů, které bylo doposud rozdrobené do několika seminářů, jejichž kredit byl dán orientací konkrétní waldorfské školy. Určitou historicky vedoucí pozici ve vzdělávání učitelů pro waldorfské školy mělo německé prostředí a právě spoluprací se Svobodnou vysokou školou - Seminářem waldorfské pedagogiky Stuttgart se česká strana snaží o vyšší kredit, ač na vzdělávání se především podílejí čeští učitelé s již mnohaletou zkušeností.

Struktura studijního programu je následující: „Základní témata a obsahy: Úvod do anthroposoficky prohloubené nauky o člověku na základě spisu R. Steinera "Theosofie", evoluce Země a člověka z pohledu vědy o duchu, kulturní dějiny světa a křesťanské kořeny evropské kultury, dějiny umění, nauka o jazyku, goetheanistický přístup k poznávání člověka a přírody, goetheanistická nauka o barvách, prohloubení poznání člověka na základě spisu R. Steinera "Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky", sociální trojčlennost a její souvislost s kulturním impulsem waldorfské pedagogiky, eticko-filozoficko-náboženské otázky práce učitele, anthroposofické

²³⁹ *Asociace waldorfských škol v České Republicy* [online]. [cit. 2013-7-10]. Dostupné z: <<http://www.iwaldorf.cz/kalendar.php?cislo=154&menu=zpr-kal>>

²⁴⁰ *Waldorfské lyceum* [online]. [cit. 2013-7-10]. Dostupné z: <<http://www.wlyceum.cz/web/vzdelavani-ucitelu/>>

²⁴¹ *Asociace waldorfských škol v České Republicy* [online]. [cit. 2013-7-10]. Dostupné z: <<http://www.iwaldorf.cz/ukazcely.php?link=c1305001>>

impulsy k práci na sobě a sebevýchova učitele, specifické činnosti třídního učitele a sociální podoba waldorfské školy.²⁴²

Metodicko-didaktické kurzy v semináři mají následující obsah: vývoj dítěte a jeho souvislost s učebním plánem, temperamenty člověka a pedagogická práce s nimi, počátky vyučování (zavádění písma, psaní, čtení, počítání), kreslení forem, práce s rytmem, nauka o člověku a zvířatech, vyučování cizí řeči, základní metodicko-didaktické postupy waldorfské pedagogiky, prohloubení v oblasti metodicko-didaktických postupů waldorfské pedagogiky, metodické kurzy – mateřský jazyk, matematika, dějepis, přírodopis, fyzika, chemie, zeměpis, typologie dětí jako podklad k jejich poznání, léčebná pedagogika, vedení strukturovaného rozhovoru o dítěti na pedagogické konferenci.²⁴³

Seminář obsahuje také: „Umělecko-praktické vyučování v průběhu studia: Malování a modelování, zpěv a nástrojová hudba, umělecké utváření řeči a eurytmii. Součástí je i praxe, kdy v průběhu vzdělávacího běhu jsou zařazeny celkem dvě praxe. Úvodní se koná v první části studia a slouží k poznání základního charakteru vyučování a práce na waldorfské škole. Druhá vyžaduje již intenzivnější vlastní výukovou činnost.“²⁴⁴

Seminář pro učitele základních škol v Praze: Waldorfský seminář Praha

Seminář je vedený Tomášem Zuzákem, jedním z prvních vzdělavatelů waldorfských učitelů v ČR. Studium v semináři připravuje učitele k vyučování na waldorfské škole. Je otevřeno i rodičům a všem, který chtějí rozvinout své osobnostní schopnosti a vychovávat v souladu s bytostí dítěte. Studium je akreditováno Ministerstvem školství. Diplom je uznáván Waldorfskou asociací.²⁴⁵ Slovy zakladatele T. Zuzáka je tříleté studium členěno takto: „Proseminář, umožní první vhled do duchovní vědy Rudolfa Steinera a do waldorfské pedagogiky. Předpokladem je vyvinout, alespoň v základu, myšlení o věcech mimo obsah smyslového světa. To je nutné pro pozdější spirituální uchopení světa, je to klíčem k pochopení dítěte a samozřejmě i waldorfské pedagogiky! Dalším předpokladem je umělecký přístup ke světu. Toto vše slouží k rozvoji osobnostních schopností. V druhém ročníku studia se

²⁴² *Asociace waldorfských škol v České Republicy* [online]. [cit. 2013-11-10]. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/obr/c1305001/Pruvodce_studiem.pdf>

²⁴³ Tamtéž.

²⁴⁴ Tamtéž.

²⁴⁵ *Waldorfský seminář Praha* [online]. [cit. 2013-7-10]. Dostupné z: <<http://waldorfsky-seminar-praha.webnode.cz/>>

rozšíří pohled na obory jednotlivých předmětů a na jejich metodiku. Vyučuje více vyučujících, specialistů ve svém oboru, např. ruční práce, anthroposofická medicína, matematika, fyzika, astronomie, kulturní epochy lidstva, čeština, léčebná pedagogika atd. A přesto i odborné vyučování bude vždy postaveno na hlavní myšlence R. Steinera: Vyučování jednotlivých předmětů ne k osvojování jejich obsahu, ale k vývoji osobnosti žáka. Takto pochopené dění v semináři není vhodné pouze pro budoucí učitele, ale pro všechny. V minulých studijních skupinách zakončilo své studium semináře i mnoho osobností nepedagogických povolání. Pozorovali, jak vývoj v semináři zvětšuje jejich možnosti uplatnění ve svých oborech, jejich vystupování a vyzařování. Večerní přednášky jdou cestou šesti základních esoterních cvičení R. Steinera a prohlubují dále oblasti duchovní vědy. Ve třetím ročníku má student možnost pracovat na textu přednášek „Nauka o člověku“ od R. Steinera. Studium 1. a 2. ročníku dává předpoklad alespoň trochu vniknout do tohoto náročného díla. Dále vypracovává student během celého roku závěrečnou práci. Její téma si hledá a volí sám. K tomu pokračuje po celé dva roky intenzivní umělecké cvičení hudby, malování, eurytmie a řeči.²⁴⁶

Seminář 2. stupeň a střední školy

„Seminář je zaměřený na praktické otázky výuky v 6. - 12. třídě waldorfské školy. Mezi více než 30 českými a slovenskými účastníky jsou jak stávající, tak i budoucí waldorfské učitelé. Všechny spojuje snaha osvobodit se od zaběhlé rutiny, hledat nové přístupy k waldorfské pedagogice, neustále v sobě tuto pedagogiku vnitřně proměňovat. Seminář je uznán českou Asociací waldorfských škol a podporován organizací IAO, zabývající se rozvojem waldorfské pedagogiky ve střední a východní Evropě. Je rovněž akreditován ministerstvem školství jako další vzdělávání pedagogických pracovníků.²⁴⁷ Seminář by účastníkům měl dát ucelenou představu o učebním plánu waldorfské školy v jednotlivých třídách. Zabývá se cíli, které by měly být ve třináctileté waldorfské škole dosaženy, a otázkou, jak tyto cíle naplnit, dále se probírají charaktery jednotlivých ročníků, jejich učební plány, náplň jednotlivých epoch a projektů a jejich smysl.²⁴⁸

²⁴⁶ *Waldorfský seminář Praha* [online]. [cit. 2013-7-10]. Dostupné z: <<http://waldorfsky-seminar-praha.webnode.cz/sluzby/a3-lete-studium/>>

²⁴⁷ *Waldorfské lyceum* [online]. [cit. 2013-9-10]. Dostupné z: <<http://www.wlyceum.cz/web/vzdelavani-ucitelu/>>

²⁴⁸ Srov. *Waldorfské lyceum* [online]. [cit. 2013-9-10]. Dostupné z: <<http://www.wlyceum.cz/web/3-rocnik-seminare/?lang=en>>

Zatím nejrozsáhlejším projektem vzdělávání byl projekt Asociace waldorfských škol pod názvem „*Může se učitel stát umělcem výchovy? - Podněty waldorfské pedagogiky pro praxi každého učitele.*“ Uspěl v roce 2009 v konkurenci žádostí v oblasti dalšího vzdělávání pracovníků škol a školských zařízení. Partnerem byla Akademie sociálního umění Tabor. Projekt probíhal od června 2010 do května 2013.²⁴⁹ „Cílem projektu bylo nabídnout v systému seminářů, odborných konferencí, studijních publikací a pracovních materiálů pedagogům ZŠ a SŠ inovativní podněty z praxe waldorfské pedagogiky. Rozpočet projektu činil 7,5 mil. Kč.“²⁵⁰ V projektu bylo obsaženo deset vzdělávacích modulů obsahujících pedagogické semináře akreditované MŠMT jako další vzdělávání pedagogických pracovníků. Zmíněné moduly tvořila tato témata: Základy inovativní pedagogiky; Výuka 1. stupně; Výuka 2. stupně; Dílna inovativního učitele; Dramatické aktivity; Aspekty speciální pedagogiky; Umění pohybu – pohyb uměním; Řemeslo a umění; Evaluace a příprava; Výjezdní seminář.

Uskutečnily se tři konference za účasti odborníků tuzemských i zahraničních: Jaký model vzdělávání a školního hodnocení budeme do budoucna preferovat?; Může být učitel tvůrcem vyučování v podmínkách dnešní školy?; Sociální a emoční vzdělávání v současné škole. V souvislosti s první konferencí byla vydána odborná kolektivní monografie *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení.*²⁵¹ Autory jsou prof. PhDr. Z. Helus, DrSc., Mgr. J. Kratochvílová Ph.D., prof. PhDr. H. Lukášová, CSc., prof. PhDr. K. Rýdl, CSc., prof. PhDr. V. Spilková, CSc., prof. PhDr. T. Zdražil. Výčet autorů vypovídá o snaze Asociace waldorfských škol o spolupráci s odborníky v pedagogické a psychologické oblasti.²⁵² K projektu patřila též publikační činnost.

Akademie sociálního umění Tabor v Praze

Byla partnerem výše uvedeného projektu AWŠ v ČR. „Občanské sdružení Akademie sociálního umění Tabor bylo založeno 22. 7. 1997 z iniciativy bývalých lektorů a studentů Ateliéru sociální terapie a léčebné pedagogiky při Institutu pedagogiky volného času (IPV) – akreditovaného Ministerstvem školství – na jehož práci navazuje. U zrodu Akademie stáli Hana Bezányiová, Ing. Pavel Seleši, a především PhDr. Anežka Janátová – psycholožka v poradně pro mladistvé, poté

²⁴⁹ Srov. PETR, T. *Investice do rozvoje vzdělání.* Člověk a výchova, časopis pro waldorfskou pedagogiku 2/2013. Asociace waldorfských škol ČR, 2013, s. 2.

²⁵⁰ PETR, T. *Investice do rozvoje vzdělání.* Člověk a výchova, časopis pro waldorfskou pedagogiku 2/2013. Asociace waldorfských škol ČR, 2013, s. 2.

²⁵¹ Tamtéž, s. 2-3.

²⁵² LUKÁŠOVÁ, H., HELUS, Z. *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení.* Asociace waldorfských škol v ČR, Praha 2012.

psycholožka v Jedličkově ústavu a posléze jeho ředitelka. Zaměřuje se na rozvíjení znalostí a dovedností v oblasti léčebné pedagogiky a sociálně umělecké terapie (dramaterapie, muzikoterapie, arteterapie). V rámci procesu výuky je důraz kladen v první řadě na interaktivitu, vlastní prožitek a sebepoznání studentů. Akademie usiluje o rozvíjení individuálního myšlení a tvůrčího potenciálu v člověku. Kromě této složky akcentuje také etický aspekt, který je vysoce důležitý v daných oborech, a tím je schopnost empatie. Snažíme se tak u našich studentů zvyšovat nejen úroveň jejich faktického vzdělání, ale také sociální inteligenci, nezbytnou v oblasti sociální práce. Odbornou stránku výuky na Akademii zajišťuje lektorské kolegium, jehož podstatnou částí je mezinárodní skupina dvaceti odborníků z léčebně-pedagogických, umělecko-terapeutických a dalších sociálních zařízení z různých států v Evropě i Americe. Tito lektoři vyučují v Akademii vždy několikrát za rok, v ucelených epochách²⁵³

Zdálo by se, že Akademie Tabor stojí mimo hlavní proud waldorfského školství, ale opak je pravdou. Mnoho waldorfských učitelů, kteří byli, nebo jsou činní v pedagogickém působení, v Akademii Tabor studovalo. Současný ředitel Pražské waldorfské školy v Jinonicích byl zakladatelem Akademie Tabor a dlouhá léta působil na postu hospodáře. Současný sekretář AŤS a bývalý předseda je v současnosti jedním z vůdčích osobností Akademie Tabor. Aneřka Janátová je předsedkyní Anthroposofické společnosti a jako školní psycholožka spolupracuje velmi úzce s řadou waldorfských škol. Stála také jako jedna z vůdčích osobností tohoto směru při zrodu waldorfského školství v ČR. Téměř všichni lektoři Akademie Tabor se spolupodílejí na výuce některých waldorfských škol jako odborní učitelé, popřípadě jako lektoři vzdělávání dalších waldorfských učitelů.

Steinerův impulz a jeho následovníků v Akademii Tabor žije v celé šíři. Odpovídá tomu i šíře v nabídce studijních programů: Jednoleté orientační studium, Léčebná pedagogika, Waldorfská pedagogika, Eurytmie, umění a estetika; navazující programy: Arteterapie, Muzikoterapie, Slovo, řeč a divadlo. Výrazná je především spolupráce se zahraničními lektory, kteří jsou i součástí kolegia. „Akademie spolupracuje se Svobodnou vysokou školou pro duchovní vědu v Goetheanu v Dornachu a její program je akreditován Lékařskou sekcí a Konferencí pro léčebnou pedagogiku a sociální terapii. Participuje na výměnných programech se Svobodnou vysokou školou v Driebergenu v Holandsku a se Seminářem pro léčebnou pedagogiku v

²⁵³ *Akademie Tabor* [online]. [cit. 2013-8-10]. Dostupné z: <<http://www.akademietabor.cz/studium/o-akademii>>

Jekatěrinburgu. Akademie Tabor byla partnerem vzdělávacího projektu Centra inovativního vzdělávání při Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.²⁵⁴

V průběhu let od počátků waldorfské pedagogiky v ČR až do dnešních dnů proběhla celá řada vzdělávání pro waldorfské učitele, ale když jsem oslovil Dušana Pleštila, který má na starosti vzdělávání v Asociaci waldorfských škol v České republice, a požádal jej o ucelený obraz vývoje, ale byla mi dána odpověď, že neexistuje.²⁵⁵ V současnosti se Asociace waldorfských škol snaží dát strukturovaný rámec vzdělávání waldorfských učitelů, ale doposud neexistuje. Při celé řadě rozhovorů, například i s předsedkyní Asociace waldorfských škol v ČR Kateřinou Kozlovou, jsem získal velké množství kusých informací, které se vázaly ke vzdělávání od počátků waldorfské pedagogiky v ČR, byť i organizačně nezvládnutých kurzů atd.²⁵⁶ Za zmínku stojí písecký seminář, který probíhal v letech 2002 až 2005 a organizoval jej T. Petr, současný tajemník Asociace waldorfských škol v ČR. Z absolventů semináře v Písku se utvořilo jádro kolegia waldorfské školy v Českých Budějovicích. Předcházelo jej vzdělávání v Příbrami, pod patronací pana Vladimíra Nejedla, kterého se účastnilo sedmdesát zájemců z řad učitelů a rodičů. Vedle Zuzákova semináře, byly v dané době, tyto semináře nosnou osou vzdělávání waldorfských pedagogů v ČR.

„Požadavek učitele zkušeného, nikoli jednostranně zaměřeného, souvisí jistým způsobem i s dalším vyjádřeným důrazem na sebepoznání učitele, na vyrovnanost z toho plynoucí a také na schopnost učitele (učitelského adepta) z tohoto poznání vycházet při poznávání druhých lidí, zejména žáků (studentů), s nimiž příští učitel bude pracovat, ale i dospělých. Disciplíny jako „Vnitřní život učitele“ a další podobně zaměřené kurzy pedagogicko-psychologické a anthroposofické povahy k tomuto ohledu na waldorfských učitelských seminářích směřují a jsou základem přípravy učitele.“²⁵⁷ Takto shrnuje náplň vzdělávání waldorfského učitele Pol a dodává: „Přestože tyto postupy mohou působit – zejména v prostředí akademické tradice učitelského vzdělání – poněkud prakticistně, jejich základní myšlenka stojí za pozornost. Dobrou koordinací obsahovou, koordinační, organizační a personální se tu v mnoha případech dospívá až k svého druhu případovým studiím, naplněným teoretickými poznatky i praktickou

²⁵⁴ *Akademie Tabor* [online]. [cit. 2013-8-10]. Dostupné z: <http://www.akademietabor.cz/studium/o-akademii>

²⁵⁵ Dušan Pleštil. Telefonický rozhovor [20. 10. 2013], Semily.

²⁵⁶ Kateřina Kozlová. Osobní rozhovor [22. 10. 2013], České Budějovice.

²⁵⁷ POL, M., *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: Masarykova Univerzita v Brně, 1996, s. 146.

zkušeností, jimiž adept učitelství postupně a ve stále hlubším a širším záběru prochází a rozvíjí tak své kvality potřebné pro výkon učitelského povolání ve waldorfských školách.²⁵⁸

Vývoj vzdělávacích aktivit waldorfských učitelů směrem k výchově svých nástupců má mnoho podob. Od dílčích seminářů, přes ucelenou koncepci několikaletého vzdělávání. Zároveň asociace waldorfských škol reaguje na změny v zákonech a do nově otevřeného běhu semináře Učitel na waldorfské škole přijímá pouze zájemce po absolvování vysoké školy, nebo studující. Tato určitá nutnost zdvojeného studia, je jistým specifikem ČR, neboť zde není akreditované vysokoškolské vzdělávání. Otázkou je jak absolventi pedagogických fakult vnímají anthroposofii jako nauku stojící za waldorfskou didaktikou a metodami.

Waldorfské hnutí je v ČR malou a specifickou skupinou. Snažící se rozvíjet Steinerův impulz. Jde o něm uvažovat i jako o určité sféře vlivu, ač jistě mnozí zúčastnění se snaží pro dobro věci dělat maximum, názory se mnohdy různí. Současný vývoj v ČR kopíruje i vývoj v Německu, kde k zpřístupnění waldorfské pedagogiky, nebo k určitému jejímu zpopularizování a šíření myšlenky, odstoupily od osoby R. Steinera jako zakladatele a od anthroposofie jako nauky stojící za původem waldorfské pedagogiky. Forma ztrácí obsah a metodika, kterou učitel chápal a formoval ze své individuality na základě orientace v anthroposofickém světonázoru, se stává pouhým nástrojem výuky, zavedenou strukturou a opakováním něčeho, co předává tradice. Tyto popularizační tendence lze vnímat i v českém prostředí. Stane se waldorfská pedagogika na základě zpopularizovaného předávání tradice jen prázdnou formou?

Na závěr této části bych rád citoval odstavec z Dějin pedagogiky od Tomáše a Dany Kasperových, který vystihuje možná scestí waldorfské pedagogiky, ale též i inspiraci a výzvy: „Jestliže Steiner a waldorfští pedagogové uvažují o podmínkách a prostředí výchovy a vzdělání, potom se vždy pohybují v prostoru daném duchovní vědou, která jim určuje pojetí světa a zejména člověka v něm. Dítě je nositelem potencialit, tedy možností duchovního vývoje. Při správně vedené výchově jich může dosáhnout, při nesprávné výchově dochází k narušení duchovního vývoje člověka, k jeho narušení spojení s nadsmyslovým světem, s celkem světa, což může znamenat negativní přínos nejen osobně pro člověka, ale i pro lidstvo, potažmo lidskou kulturu. Práce duchovně orientovaného pedagoga má proto zásadní význam pro otázky kultury a

²⁵⁸ POL, M., *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: Masarykova Univerzita v Brně, 1996, s. 146- 147.

lidstva. V tomto ohledu se Steinerova pedagogika pohybuje nejen na hraně utopismu, ale i okultismu a dogmatu. Na druhé straně ovšem waldorfská pedagogika odkrývá tajemství nadsmyslových světů a „vyšších“ sfér lidského bytí, které jsou pro otázky výchovy, lidského vývoje, vzdělání a učení přinejmenším inspirativní.²⁵⁹

²⁵⁹ KASPER, T., KASPEROVÁ, D., *Dějiny pedagogika*. Praha: Grada, 2008, s. 184.

4 Závěrečná diskuze

Waldorfská škola byla již od počátku svého vzniku v České republice kritizována. Základní kritiky stály na nevědeckosti anthroposofické antropologie, tvrdily, že waldorfské školství není aktuální pro současný moderní svět, že děti jsou učeny steineriánským bludům a že zákaz počítačů a techniky vůbec podtrhuje jeho neaktuálnost.²⁶⁰ „To jsme někde v druhé polovině devadesátých let, kdy waldorfské školy přežívaly z hlediska zákona v rámci experimentu. Tyhle námitky sice existovaly, ale nevzbuzovaly velkou diskusi. Kromě jiného proto, že tehdy byl děkanem Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy profesor Zdeněk Helus (dodnes je proděkanem), příznivec waldorfské pedagogiky, který o ní pravidelně mluvil jako o velké pedagogické inspiraci. Navíc prohlubování znalostí ve vývojové psychologii ukázalo, že opatrnost v rozhodnutí, kdy posadíme dítě k počítači a kdy ho necháme napospas technice, je rozhodně na místě. A chybu dělají spíš ti, kteří mají pocit, že ideální je vzdělávat děti u počítače už od mateřské školy. Vyučování „steineriánských bludů“ se samozřejmě občas probíralo, ale většinou skončilo konstatováním, že mezi případným anthroposofickým přesvědčením některých učitelů a výukou je jasná hranice. Kromě toho waldorfské školy měly už první absolventy a prokázalo se, že jsou se zbytkem studentské populace ve všech směrech zcela kompatibilní.“²⁶¹

K tématu „steineriánských bludů“ se sám Steiner ve Všeobecné nauce o člověku vyjadřuje takto: „Nebudeme tady ve waldorfské škole zařizovat školu světonázorovou. Waldorfská škola nemá být škola světonázorová, kde bychom pokud možno cpali do dětí anthroposofická dogmata. Nebudeme učit anthroposofickou dogmatiku, anthroposofie nebude žádným naukovým obsahem, nýbrž budeme usilovat o aplikaci anthroposofie v učitelské práci. To, co je možné získat v oblasti anthroposofie, to se pokusíme přenést do skutečné vyučovací praxe.“²⁶² Na stejném místě se vyjadřuje též k výuce náboženství: „Vyučování náboženství bude svěřeno náboženským denominacím. Anthroposofie se bude používat jenom v metodice vyučování. Děti tedy přidělíme podle vyznání jednotlivým učitelům náboženství.“²⁶³ „Tak se na první waldorfské škole vyučovalo katolické, evangelické a židovské náboženství.“²⁶⁴ Podle

²⁶⁰ Srov. *Proč nebyly v Česku waldorfské školy zrušeny* [online]. [cit. 2013-14-10]. Dostupné z: <<http://fertek-blog.eduin.cz/2012/10/13/proc-nebyly-v-cesku-waldorfske-skoly-zruseny/>>

²⁶¹ *Proč nebyly v Česku waldorfské školy zrušeny* [online]. [cit. 2013-14-10]. Dostupné z: <<http://fertek-blog.eduin.cz/2012/10/13/proc-nebyly-v-cesku-waldorfske-skoly-zruseny/>>

²⁶² STEINER, R., *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. Semily: Ophorus, 2003. s. 21.

²⁶³ Tamtéž, s. 21.

²⁶⁴ ZDRAŽIL, T., *Waldorfská pedagogika a „Sisifos“* [online]. [cit. 2014-4-4]. Dostupné z: <<http://amber.zine.cz/mirror/AZOld/occam/zdrzil.htm>>

místa vzniku školy je vyučováno náboženství, například v Egyptě je vyučován islám a školy v Izraeli, Japonsku, Indii, Thajsku atd. mají náboženskou výchovu příslušející danému místu a náboženství. Steiner původně zamýšlel svěřit konfesní náboženskou výchovu pouze odpovídajícím církvím a náboženským společenstvím. Waldorfskou školu lze vnímat jako spirituální, nikoliv náboženskou. Tato spiritualita by se měla především projevat v přístupu pedagogů a jejich působení. Dostanou-li se anthroposofická východiska učitele jako předměty výuky k žákům, lze to nahlížet jako nepochopení vlastní metody waldorfské pedagogiky, nebo nezralost osobnosti učitele, neboť zbytečně abstraktními pojmy zatěžuje žáky. Tomáš Zdražil z Freie Hochschule Stuttgart Seminar für Waldorfpädagogikse k problematice vyjadřuje takto: „Učitelé by tím hřešili proti tomu, že anthroposofii je možno posoudit a přijmout nebo odmítnout pouze na základě plně rozvinuté schopnosti úsudku a samostatného myšlení. To totiž dítěti ve školním věku ještě schází.“²⁶⁵ A dále: „Waldorfské školy se snaží ve svých žácích vychovávat samostatně myslící, světu otevřené, aktivní osobnosti, které dokáží reflektovat a samostatně posoudit názorovou pluralitu dnešní doby, které se v ní samostatně zorientují. Děti ve waldorfských školách nesmějí být indoktrinovány ani anthroposofií, ale ani státními ideologiemi. Jde o to, nenutit dítě přijímat dříve, než k tomu dozraje, úsudky a „vědomosti“, kterým nerozumí.“²⁶⁶

Přesto je jednostranné zaměření na duchovní stránku, konkrétně zanedbávání výuky v oblasti racionality, materialismu a kauzálních vztahů ve prospěch spirituality, pro mnohé kritiky waldorfského školství zásadním argumentem. Shledávají v tom potlačování kritického myšlení, neboť podle Steinerových představ vede k pravému poznání meditace a intuice.²⁶⁷ Zde se setkáváme s argumentem, který spojuje metodiku waldorfské pedagogiky se Steinerovými texty, které se týkají dalších témat ve vztahu ke spirituálnímu vývoji člověka. Na základě podobně zkratkovitého myšlení a nepochopení je Steiner osočován dokonce z rasismu, ač používání pojmu rasy bylo pro jeho dobu běžné, je setkání s tímto pojmem pro mnohé současníky pobuřující. „Jednotlivé výroky ze Steinerových přednášek lze správně ohodnotit teprve tehdy, známe-li jejich místo v celém jeho díle a hlavně také kontext, v němž stojí. Steiner se vývojem lidstva ve svých přednáškách zabýval a vyjadřoval se samozřejmě i o lidských rasách. Existuje několik výroků o rasách, které na dnešního člověka, pokud se vytrhnou z kontextu, působí

²⁶⁵ ZDRAŽIL, T., *Waldorfská pedagogika a „Sisifos“* [online]. [cit. 2014-4-4]. Dostupné z: <<http://amber.zine.cz/mirror/AZOld/occam/zdrazil.htm>>

²⁶⁶ Tamtéž.

²⁶⁷ Srov. HEŘT, J. *Waldorfské školství - anthroposofie* [online]. [cit. 2013-1-11]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Waldorfsk%C3%A1_1_kola#Kritika>

problematicky.²⁶⁸ Dále Zdražil dodává: „V době, kdy v Jižní Africe ještě naplno vládl apartheid, to byla poprvé waldorfská škola, která začala s integrací dětí světlé a tmavé pleti a razila tím cestu, jež se v dalších letech ukázala nejen pro ostatní školy, ale pro celou zemi jako jediné správná. Stejně tak waldorfské školy v Izraeli začaly s výukou arabštiny podstatně dříve než ostatní školy. Přijímaly také arabské učitele, což nebylo do té doby zvykem.“²⁶⁹

Kritika „newaldorfské“ veřejnosti často směřuje též k možné nepřipravenosti třídního učitele na výuku v téměř všech hlavních předmětech. Zde je akcentována nutnost učitelova stálého růstu v samostatném procesu učitelského působení. Více než vědomosti, které jsou doplnitelné, se hledí na učitelův entuziasmus, který inspiruje studenta a zaujetí výchovnou prací.²⁷⁰ K tomuto tématu se T. Zuzák, nejdéle působící vzdělavatel waldorfských učitelů a vedoucí Waldorfského semináře Praha, v rozhovoru z roku 2012 vyjadřuje takto: „Nároky na učitele jsou veliké. To mnohé odrazuje, myslí si, že na takovou úlohu nestačí. Z části je to pravda. Dokonalý učitel neexistuje. Ve waldorfském semináři jde v první řadě o vývoj studenta.“ A dále dodává: „Učitel ve vývoji ukazuje žákům, že není jen úředníkem, který do nich pumpuje učivo, ale to, co od žáků očekává, totiž jejich vývoj, sám jako vzor žije.“²⁷¹ Bude učitel motivovat dítě do budoucnosti jako pozitivní příklad, nebo vystoupí do popředí téma závislosti dítěte na učiteli? Ve vztahu k autoritě má role učitele v mladším školním věku své opodstatnění, ale takový pedagogický vztah by neměl stagnovat, nýbrž se postupně transformovat na základě vývoje dítěte a především vývoje učitele.

V České republice je díky zákonům působení waldorfského třídního učitele od první třídy do deváté v rozporu se Zákonem č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, který jasně rozlišuje mezi aprobační učitele pro první stupeň a druhý stupeň. Tuto problematiku definuje Hlava II, Předpoklady pro činnost pedagogických pracovníků; Díl 2., Získávání odborné kvalifikace pedagogických pracovníků; paragraf 7 a 8. Waldorfská škola je díky vlastním východiskům a pojetí výuky v rozporu s výše jmenovaným zákonem a Asociace waldorfských škol již několik let jedná s MŠMT o možnosti výjimky.

²⁶⁸ ZDRAŽIL, T., *Waldorfská pedagogika a „Sisifos“* [online]. [cit. 2014-4-4]. Dostupné z: <<http://amber.zine.cz/mirror/AZOId/occam/zdrazil.htm>>

²⁶⁹ Tamtéž.

²⁷⁰ Srov. POL, M., *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: Masarykova Univerzita v Brně, 1996, s. 42-43

²⁷¹ ZUZÁK, T. *Vzdělání: waldorfský učitel-22let waldorfské pedagogiky v ČR. Člověk a výchova, časopis pro waldorfskou pedagogiku 2/2012. Asociace waldorfských škol ČR, 2012, s. 51.*

Problematika učitelů na waldorfských školách má svá úskalí i ohledně přístupu k veřejnosti. Mnohdy jsem měl možnost zažít určitý povýšený postoj učitelů z waldorfských kruhů vůči „tradiční“ pedagogice a škole. Jde o určité vědomí elity, která nese osud světa na svých bedrech a zná pedagogická východiska, na jejichž základě lze vyučovat. Na druhé straně jsem se setkal s mnohaletými waldorfskými učiteli, ať již v Čechách, nebo učiteli za zahraničí, kteří mne překvapovali svým lidským přístupem, otevřeností a ochotou se naučit něčemu novému. Lze to glosovat výrokem „vše je o lidech“. Učitele „úředníka“ lze potkat i na waldorfské škole, stejně tak lze potkat skvělé učitele na běžných školách. Metoda waldorfské pedagogiky a vlastní způsob vnitřní práce kolegia waldorfské školy se však snaží společnou studijní práci kultivovat osobnosti učitelů a dát jim možnost sebe náhledu. Funguje-li kolegium a spolupráce mezi učiteli na waldorfské škole konstruktivně, rostou osobnosti učitelů.

„Waldorfský kolegiální systém je senzitivní ke všem myšlenkám, které jednotliví členové spřádají.“²⁷² Waldorfská škola se může rozložit na základě vnitřních konfliktů v kolegiu, nebo může dojít k jisté vnitřní stagnaci, jsou-li mocensky drženy posty v kolegiu. Taková situace se promění až po odchodu „zasloužilých učitelů“, kteří „vědí“, jakým způsobem se věci dělají, neboť mají zkušenost a umí ocitovat příslušnou pasáž R. Steinera. „Waldorfskému školství tedy nehrozí největší nebezpečí zvenčí, ze strany státu a politiků, ale zevnitř. Jak ukazuje historie zakládání škol v 90. letech 20. století, politikům většinou nevadí zakládání waldorfských škol. V pedagogice se moc nevyznají a nezasahují, pokud se „waldorfstí“ chovají víceméně standardně. Mnoho sil si naopak odebírají lidé uvnitř waldorfských škol svou nevědomostí a kritikou. Výsledkem jsou slabé školy. Které jsou likvidovány prvním byrokratickým škrtem.“²⁷³

Učitelská základna waldorfské školy je nucena ke kontinuálnímu studiu a prohlubování dovedností učitele. Možnost dostat se k mechanickému opakování látky, po letech výuky, bez kontinuity odborného růstu, je na mnoha školách pro řadu učitelů scestím. Tomu se kolegium waldorfské školy snaží bránit přenesením odpovědnosti za vývoj žáků na učitele. Nerozumí-li žáci vykládané látce, není to problém žáků, ale učitele, který jim látku neumí adekvátně a s prožitkem podat. Tak ilustruje waldorfská pedagogika roli učitele ve výukovém procesu a nutnost růstu učitele.

Dalším vnitřním konfliktem současné waldorfské pedagogiky je anthroposofický fundamentalismus a témata, které nese současná moderní společnost. Waldorfská pedagogika byla dána R. Steinerem jako východisko změny po první

²⁷² ZUZÁK, T. *Osud člověka a individualita*. Hranice: Fabula, 2009, s. 79.

²⁷³ Tamtéž, s. 80.

světové válce a od té doby uplynulo bez mála sto let, proto jí mnozí vyčítají ustrnulost. Mnohá témata zůstala sice beze změny, ale na druhou stranu mnohá se posunula a mnohá jsou zcela nová. Steiner hovořil především o učiteli prožívajícím výuková témata, která učí, jako o tom, kdo inspiruje žáky. Tato metoda vnitřního prožívání výuky může být aplikována i na témata současné doby, která musí být školou ošetřena, protože jsou součástí vzdělání (např. multikulturní výchova, média, informatika, problematika sociálně-patologických jevů, drogy atd.). Jsou ovšem výzvou především pro učitele, který najde vlastní kreativitou cestu ke sdělení látky žákům. Tato pedagogická kreativita a pedagogická intuice je probouzena dlouhodobým studiem waldorfského semináře. Při rozhovoru s jedním waldorfským učitelem, který opouštěl po několika letech školu, jsme se dotkli náročnosti jeho učitelské profese. Stěžoval si na nutnost kreativního vytváření výuky. Dle jeho slov by učil ve škole pouze v případě, že by šlo o běžnou školu, kde by měl možnost se opřít o učebnice. Velkým nárokem na jeho kreativitu, kterou neuchopil, se mu výuka na waldorfské škole stala břemenem.

Druhou stránkou určitého fundamentalismu je odmítání témat, ke kterým se R. Steiner nevyjádřil nebo která nejsou součástí vzdělávacího plánu pro waldorfské školy, ač jejich aktuálnost je očividná. K ilustraci tématu bych uvedl konflikt v kolegiu jedné nejmenované waldorfské školy, kdy nová třídní učitelka byla snižována staršími, zkušenými kolegyněmi, že nezvládá třídu, protože využívá pomoci asistentky a neučí v souladu s východiskem waldorfské pedagogiky, protože R. Steiner se nezmiňuje o třídní asistentce, navzdory faktu, že třída skutečně potřebovala pomoc asistenta.

Fanatické opakování a citace „zaručených pravd“ mohou být v prostředí waldorfské pedagogiky scestím. Není-li osobnost vnitřně pevná a má-li potřebu se fanaticky opírat o vnější pravidla, je problematičtější, nebude-li to školní řád, ale spirituální učení. V takovém případě se dostáváme k fanatismu, který by neměl být spojován s pedagogickým působením. Určitý problém shledávám i v suše intelektuálním uchopení živého proudu waldorfské pedagogiky, kdy jsou Steinerovy citace používány jako mocenský nástroj. Tato neuvědomovaná mocenská manipulace se mnohdy prolíná s neuvědomovanou motivací pramenící z vnitřní nejistoty. Tragika situace kontrastuje se Steinerovými základními cvičeními, které by měla vést naopak k objektivitě, schopnosti pozitivního náhledu, citové rovnováze, nezaujatosti a konstruktivnímu koncentrovanému myšlení.²⁷⁴ Paradoxem celého anthroposofického hnutí, potažmo waldorfského hnutí, je, že Steinerovy podněty nejsou uchopeny jako

²⁷⁴ Srov. DOSTAL, J., *Šest základních cvičení*. Semily: Opherus, 2001.

impulz ke kultivaci vlastní osobnosti, jak je následníkům a učitelům předkládal, ale jako volnočasová aktivita.

Tato situace je v českých poměrech umocněna i faktem, že jde o „malý rybník“ a chyby se neodpouští. Každý zná každého a dobře ví, jak na tom jsou ostatní. Školy jsou v úzkém kontaktu a někteří učitelé občas přecházejí mezi školami. Asociace waldorfských škol se snaží držet úroveň škol a značku „waldorf“. V případě jedné kauzy školy rodiče žádali Asociaci o odebrání statutu waldorfské školy, neboť tuto pedagogiku škola nenaplňuje, ale jejich stížnost neobstála. Udržení školy s označením waldorfská bylo, dle mého názoru, zajímavějším statkem než kritické východisko ze situace. Došlo dozajista k přezkoumání situace a navenek, vůči rodičům, bylo nutné dodržet dekorum a nastartovat ozdravný vnitřní proces ve škole. (Druhou stranou mince jsou rodiče, kteří nechápou principy waldorfské pedagogiky a jen si přejí pro své dítě alternativu, která je však po určitém čase začne obtěžovat svými požadavky na zapojení rodičů do procesu učení.)

Zda k povinnostem Asociace waldorfských škol patří politikaření, by mělo být nahlédnuto samotnou Asociací, ale například na preferencích vzdělávání waldorfských učitelů a seminářů lze dlouhodobě tyto tendence vnímat. Podpora nových aktivit a zakládajících iniciativ waldorfských škol má podobný nádech, u kterého lze hovořit více o „kádrování“ než o podpoře. To dokládá Smíchovská iniciativa, která aniž by ztrácela čas jednáním s Asociací, které je zdlouhavé, lustrující a frustrující, založila v září 2013 při jedné pražské škole dvě waldorfské třídy. Na druhou stranu se nemohla koncepčně o Asociaci opřít a její budoucnost je v současnosti nejistá.

Vrátím-li se zpět k perspektivě kritického náhledu na waldorfskou pedagogiku, tak je jí vyčítána absence moderních audiovizuálních prostředků a to, že děti jsou učeny jen klasickým způsobem, tedy nepoužívají se filmy, diapozitivy, video. Tento způsob výuky lze nahlížet v dnešní době jako anachronismus. Jako protiargument lze nahlédnout waldorfskou pedagogiku globálně a je přinejmenším kuriózním faktem, využití waldorfské pedagogiky v Silicon Valley, kalifornském centru počítačového průmyslu. Zde se odkazuji na článek, který vyšel v říjnu 2011 v americkém deníku New York Times o malé waldorfské škole v Los Altos v Silicon Valley.²⁷⁵ Paradoxem je příliv dětí rodičů pracujících v různých oborech špičkových počítačových technologií a vědomé zřeknutí se těchto technologií v pedagogice směřované jejich dětem. Jde o

²⁷⁵ *A Silicon Valley School That Doesn't Compute* [online]. [cit. 2013-8-12]. Dostupné z: http://www.nytimes.com/2011/10/23/technology/at-waldorf-school-in-silicon-valley-technology-can-wait.html?_r=1&

špičkové manažery, jako je ředitel technologického systému eBay, ale též zaměstnance Google, Apple, Yahoo a Hewlett-Packard, mající své základny v Silicon Valley. Požadavky na technologickou vybavenost a nezbytnost počítačů ve školách v USA kontrastují s jednoduchým retro stylem waldorfské školy, podpořené ideou profesora pedagogiky Paula Thomase, že „omezený přístup k počítačovým technologiím bude vždy ku prospěchu učení“. Thomas dále říká: „Učení je lidská záležitost. Technologie odvádí pozornost od čtení, psaní a kritického myšlení.“²⁷⁶ Waldorfská škola v Silicon Valley není lacinou záležitostí a vyjde na 17 750 dolarů ročně na stupni mateřské a základní školy. U středního stupně jde již o 24 400 dolarů ročně. Ceny se v rámci USA liší a mohou být i na poloviční úrovni.²⁷⁷ Waldorfská škola v USA vyžaduje po rodičích ochotu investovat do vzdělání svých dětí.

Dalším kritickým momentem v očích široké veřejnosti je „uniformita výchovy“. Zdůraznění individuálního přístupu je dáno do kontrastu s metodickým postupem výuky. Například výtvarná výuka je tradičně vnímána jako volný předmět a určité „uniformní“ kopírování témat, která jsou výtvarně ve waldorfské pedagogice zpracovávána k posílení výukových témat, vnímá nezasvěcená veřejnost jako potírání kreativity a sebevyjádření. Z pohledu waldorfské pedagogiky jde o nepochopení metody a cílů výuky, kdy jde o umělecké zpracování a prožití výukového tématu.

Waldorfské škole jsou také vyčítány nižší nároky na žáky, než má škola tradiční. Vyhovuje tak prý především dětem méně nadaným a méně ctižádostivým na úkor dětí soutěživých. Tento fakt dozajista napovídá mnohé o nárocích rodičů a současných tendencích doby. Waldorfská škola působí především v sociálním nastavení třídy a školy, kdy místo soutěživosti je upřednostňován prvek spolupráce. To může být pro širší společnost zrcadlem a obraz vrhaný zpět může veřejnosti naladěné na to, že silnější vyhrává, zrcadlit rezervy, které nechce vidět. Co se týká výsledků žáků a studijních kompetencí, výsledky jsou právě opačné. Uvádím jen několik odkazů na dokreslení ze stránek waldorfského Lycea v Praze: „V testech čtenářské gramotnosti pořádaných společností SCIO se v rámci 2. ročníků středních odborných škol naši studenti umístili na předních místech v ČR. Stejně dobrého umístění dosáhli i studenti 3. ročníku.“²⁷⁸ A ještě: „Studenti 4. ročníku absolvovali v dubnu 2012 maturitní trénink

²⁷⁶ *Waldorfská pedagogika V Silicon Valley*. Člověk a výchova, časopis pro waldorfskou pedagogiku 4/2012. Asociace waldorfských škol ČR, 2012, s. 22-24.

²⁷⁷ Srovnej: *Waldorfská pedagogika V Silicon Valley*. Člověk a výchova, časopis pro waldorfskou pedagogiku 4/2012. Asociace waldorfských škol ČR, 2012, s. 24.

²⁷⁸ *Waldorfské lyceum* [online]. [cit. 2013-7-10]. Dostupné z:

<<http://www.wlyceum.cz/web/novinky/vysledky-vysledky-testu-ctenarske-gramotnosti/>>

společnosti SCIO z předmětů český jazyk a anglický jazyk (německý jazyk a matematika byly dobrovolné). Ve všech kategoriích naši studenti uspěli. (V kategorii středních škol byli studenti vysoce nadprůměrní).²⁷⁹

Na tento, výše zmíněný, úspěch waldorfského lycea u státních maturit, lze navázat zamyšlením nad otázkou: Co přinesla waldorfská pedagogika do českého prostředí nového? Waldorfská škola první vnesla možnost alternativní formy vzdělávání k tehdejšímu postsocialistickému školství devadesátých let dvacátého století. Na území ČR je v současnosti více alternativních variant vzdělávání. Pozice waldorfské pedagogiky je budovaná již od 90. let 20. století a jde o nejvíce etablovanou alternativu. Například druhá nejrozšířenější alternativa Montessori otevřela první základní školu v Kladně až ve školním roce 2001/2002.²⁸⁰

Jako alternativa waldorfská škola svou existencí podporuje též životnost a vznik dalších alternativních škol. V tržním prostředí má konkurenci ve vzdělávání své místo. Možnost srovnání s odlišným přístupem může v mnohém zvyšovat kvalitu ostatních škol, neboť existuje možnost se konfrontovat, vymezit, nebo se inspirovat. Odlišný způsob vzdělávání má potenciál k přehodnocení, nebo potvrzení již zaběhlého přístupu vzdělávání, který by bez odlišnosti alternativy nebyl nucen k reflexi vlastních rezerv, nebo naopak k uvědomění silných stránek. Základní funkce alternativních škol jsou dle Průchy: kompenzační, diverzifikační a inovační.²⁸¹ „Waldorfské školství naplňuje tyto základní funkce a jako alternativa se podílí na celkové podobě současného vzdělávání v ČR. „V dnešní pluralitní společnosti dochází stále více k uznávání rozmanitosti a autonomie v pedagogice a školství. Úloha státu v tomto pojetí „otevřené občanské společnosti“ spočívá jednak v zabezpečení rovného práva na vzdělání pro každého a v dohledu na dodržování dalších práv a zákonů, na druhé straně ale musí také respektovat právo rodičů na takové vzdělání jejich dětí, které si přejí, a musí podporovat pestrost vzdělávacích nabídek. V moderní demokratické společnosti vedle sebe existují různé pedagogické koncepce a školy, které z nich vycházejí. Tak by bylo myslitelné, aby např. psychoanalýza nebo jiná vědecká škola obdobným způsobem ovlivnila

²⁷⁹ *Waldorfské lyceum* [online]. [cit. 2013-7-10]. Dostupné z: <http://www.wlyceum.cz/web/novinky/vysledky-4-rocniku-2011-12-v-maturitnim-treninku-scio/>

²⁸⁰ Srov. *Společnost Montessori* [online]. [cit. 2013-7-10]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/montessori-pedagogika-a-ceske-zeme/>

²⁸¹ Srov. PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2004, s.8.

pedagogiku tak, že zaměří její pozornost na určité aspekty dětského vývoje a tím poznamenala i její metody.²⁸²

Sociální organismus školy je dalším novým impulzem pro české školství. Rodiče jsou vtaženi do dění a nejsou pouhým zadavatelem, nebo klientem, který si platí za vzdělání dítěte, ale aktivně se podílejí na chodu školy, ať již hospodářsky, správně, nebo kulturně. Na waldorfských školách je rodič v úzkém kontaktu s učitelem a společně nesou edukaci dítěte. Tato situace má samozřejmě široký rozptyl v zapojení rodičů a je také daná lokálně. Situace je odlišná v prostředí Prahy, nebo na malém městě jakým je například Písek, Karlovy Vary, nebo Příbram. V Praze kde je obrovský převis dětí ucházejících se o místo ve waldorfské škole a naopak nedostatek míst na waldorfských školách. Na malém městě je situace mnohdy opačná a škola stojí o každé dítě ve třídě. Přinejmenším se tato situace manifestuje na samotném principu založení waldorfské školy, které se uskutečňuje především ze strany rodičů. Rodiče si přejí tento typ školy pro své děti, a proto zakládají waldorfskou školu.

To co waldorfskou pedagogiku charakterizuje, je odlišnost vzdělávání. Rozvíjí nejen inteligenci vztahující se k myšlení, ale také inteligenci sociální, emocionální a spirituální. To je podstatný prvek, který přinesla do vzdělávacího prostředí v ČR po roce 1989. V době reformního pedagogického hnutí, byl v ČR živý i proud umělecké výchovy a celostního zaměření, ale v prostředí postsocialistické výchovy byl tento impuls v ČR nesen především waldorfskou pedagogikou. Waldorfská pedagogika uplatňuje aspekt celistvého člověka. Výukové procesy jsou zaměřeny na rozvoj myšlení, ale i citění v umělecké výuce, estetice pohybu, kterou přináší eurytmie. Další umělecké předměty rozvíjejí oblast citění a prohlubují myšlením uchopenou látku s uměleckým prožitkem témat výuky. Nezaostává ani volní oblast, děti jsou vedeny k uchopení a rozvíjení vůle v celé řadě aktivit, rozvíjejí jemnou motoriku, atd. Sociální organismus a spolupráce je posilována především díky dramatické výchově, která navíc podporuje sebe prezentaci. Tento odlišný způsob vzdělávání, umělecký způsob výuky, je koncipován, aby odrážel kontinuitu vývoje dítěte, žáka.

Domnívám se, že k svobodné společnosti patří alternativa ve vzdělávání i v případě, že je kontroverzní jako waldorfská pedagogika. Jako rodič si přeji výběr pro své dítě ve vzdělání. Jako občan respektuji možnost odlišné volby ostatních. Alternativa ve vzdělání má potenciál formovat osobnosti, které nejsou uniformní. Názorová pestrost

²⁸² ZDRAŽIL, T., *Waldorfská pedagogika a „Sisifos“* [online]. [cit. 2014-4-4]. Dostupné z: <<http://amber.zine.cz/mirror/AZOld/occam/zdrzil.htm>>

je obohacím pro jednotlivce i pro skupinu. Waldorfská škola se snaží vychovávat osobnosti, které mají potřebu se angažovat ve světě a mají zájem o svět a o jeho směřování. Moralita prostřednictvím pedagogického působení je nosnou ideou waldorfského školství. V pozitivním smyslu má potenciál ovlivnit jak nastavení učitele, který bude chápat své povolání jako službu, tak i obohatit společnost, která může vykročit od módu existence „mít“, k módu „být.“²⁸³

²⁸³ Srov. FROMM, E. *Mít nebo být*. Praha: Naše Vojsko, 1992.

5 Seznam použité literatury

5.1 Monografie

BAUMANN, A., *Abeceda Anthroposofie*. Březnice: Ioanes, 1999. ISBN 80-86295-01-X.

BONĚK, T. *Návštěvy Rudolfa Steinera v Praze 1915 – 1924*. Nepublikováno.

CARLGREN, F., *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera*. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6.

CARLGREN, F., *Výchova ke svobodě, Pedagogika Rudolfa Steinera*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013. ISBN 978-80-905222-4-4.

DOSTAL, J., *Šest základních cvičení*. Semily: Opherus, 2001. ISBN 978-80-86812-05-2.

DOSTALOVÁ, M., *Dějiny eurytmie v českých zemích*. Hranice: Fabula, 2014. ISBN 978-80-87635-18-6.

KASPER, T., KASPEROVÁ, D., *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.

KOEPKE, H., *Tři stupně ve vývoji dítěte*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013. ISBN 978-80-905222-2-0.

POL, M., *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: Masarykova Univerzita v Brně, 1996. ISBN 80-210-1097-5.

PLEŠTIL, D. *Okem ducha: Živá příroda v přírodovědných spisech Johanna Wolfganga Goetheho*. Praha: Oikoyomenh, 2006. ISBN 80-7298-148-X.

RICHTER, T., *Vzdělávací plán pro 1. až 12. Ročník waldorfské školy, Pedagogické pojetí a vzdělávací cíle*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013. ISBN 978-80-905222-5-1.

RÝDL, K. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál 2004. ISBN 80-7178-977-1.

STEINER, R.: *Anthroposofie*. Olomouc: Michael, 1999. ISBN 80-86340-02-3.

STEINER, R. *Budha a Kristus*. Písek: pobočka Anthroposofické společnosti v Písku, 1996.

STEINER, R., *Eurythmie jako viditelná řeč*. Hranice: Fabula, 2008. ISBN 978-80-86600-51-2

STEINER, R., *Idea sociální trojčlennosti*. Olomouc: Michael, 2000. ISBN 80-86340-04-X

STEINER, R., *Filosofie svobody*. Olomouc: Michael, 1999. ISBN 80-900307-0-X.

STEINER, R., *Má cesta životem*. Olomouc: Michael, 2000. ISBN 80-86340-08-2.

STEINER, R., *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. Semily: Opherus. ISBN 80-902647-8-6.

STEINER, R., *Výchova dítěte a metodika vyučování*. Praha: Baltazar, 1993. ISBN 80-900307-9-3.

STEINER, R., *Waldorfská pedagogika Metodika a didaktika*. Semily: Opherus, 2003. ISBN 80-902647-7-8.

STEINER, R., *Waldorfská pedagogika Seminární hodiny a přednáška k učebnímu plánu*. Semily: Opherus, 2006. ISBN 80-902647-9-4.

SELG, P., *Duchovní jádro waldorfské školy*. Asociace waldorfských škol, 2011.

ŠTAMPACH, I., *Anthroposofie*. Olomouc: Votobia, 2000. ISBN. 80-7198-431-0.

ZDRAŽIL, T. *Počátky theosofie a anthroposofie v Čechách*. Březnice: Ioanes, 1997. 80-902100-4-X

ZUZAK, T., *Hledání vztahu jako základ pedagogiky*. Hranice: Fabula, 2004. ISBN 80-86600-16-5.

ZUZÁK, T. *Osud člověka a individualita*. Hranice: Fabula, 2009. ISBN 978-80-866600-61-1.

5.2 Články ve sbornících, seriálových publikacích a na internetu

Akademie Tabor [online]. [cit. 2013-8-10]. Dostupné z: <<http://www.akademietabor.cz/studium/o-akademii>>

A Silicon Valley School That Doesn't Compute [online]. [cit. 2013-8-12]. Dostupné z: <http://www.nytimes.com/2011/10/23/technology/at-waldorf-school-in-silicon-valley-technology-can-wait.html?_r=1&>

Asociace waldorfských mateřských škol [online]. [cit. 2013-7-10]. Dostupné z: <<http://www.awms.cz/>>

HEŘT, J., *Waldorfské školství - anthroposofie* [online]. [cit. 2013-1-11]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Waldorfsk%C3%A1_%C5%A1kola#Kritika>

HRADIL, R. *Průvodce českou anthroposofií*. Hranice: Fabula, 2002. ISBN 80-86600-00-9.

LUKAŠOVÁ, H., HELUS, Z. *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení*. Asociace waldorfských škol v ČR, Praha 2012. ISBN 978-80-905222-0-6.

PETR, T. *Investice do rozvoje vzdělání. Člověk a výchova*, časopis pro waldorfskou pedagogiku 2/2013. Asociace waldorfských škol ČR, 2013.

RÝDL, K., *Vývoj a současný stav waldorfských škol v Spolkové republice Německo*. Pedagogika, XL, 1990.

Proč nebyly v Česku waldorfské školy zrušeny [online]. c2012 [cit. 2013-14-10]. Dostupné z: < <http://fertek-blog.eduin.cz/2012/10/13/proc-nebyly-v-cesku-waldorfske-skoly-zruseny/> >

Waldorfské lyceum [online]. [cit. 2013-7-10]. Dostupné z: <<http://www.wlyceum.cz/web/novinky/vysledky-testu-ctenarske-gramotnosti/>>

Waldorfské lyceum [online]. [cit. 2013-7-10]. Dostupné z: <<http://www.wlyceum.cz/web/novinky/vysledky-4-rocniku-2011-12-v-maturitnim-treninku-scio/>>

Waldorfská pedagogika V Silicon Valley. Člověk a výchova, časopis pro waldorfskou pedagogiku 4/2012. Asociace waldorfských škol ČR, 2012.

Waldorfský seminář Praha [online]. [cit. 2013-7-10]. Dostupné z: : <http://waldorfsky-seminar-praha.webnode.cz/>

Waldorfský seminář Praha [online]. [cit. 2013-1-1]. Dostupné z: <<http://www.waldorf.zuzak.com/historie/>>

Waldorfská škola Příbram [online]. [cit. 2013-8-10]. Dostupné z: <<http://www.waldorf.pb.cz/zakladni-skola/o-skole/charakter-waldorfske-pedagogiky>>

Základní škola waldorfská a mateřská České Budějovice o.p.s. [online]. [cit. 2013-11-10]. Dostupné z: < <http://www.waldorfcz.cz/w-collegium/w-collegium.html> >

ZDRAŽIL, T., *Waldorfská pedagogika a „Sisifos“* [online]. [cit. 2014-4-4]. Dostupné z: <<http://amber.zine.cz/mirror/AZOld/occam/zdrazil.htm>>

Zpráva o činnosti Asociace waldorfských škol v České republice za rok 2010.

5.3 Rozhovory

Anežka Janátová. Osobní rozhovor [11. 2. 2014], Praha.

Dušan Pleštil. Telefonický rozhovor [20. 10.2013], Semily.

Jan Dostál. Osobní rozhovor [2. 2. 2014], Praha

Kateřina Kozlová. Osobní rozhovor [22. 10. 2013], České Budějovice.

Tomáš Boněk. Osobní rozhovor [14. 3. 2014], Praha.

5.4 Sekundární literatura

FROMM, E. *Mít nebo být*. Praha: Naše Vojsko, 1992. ISBN 80-206-0181-3.

JUVA, V., *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85913-43-5.

CHLUP, O., *Výchova v zrcadle pramenů*. Praha: Dědictví Komenského, Pedagogická Fakulta UK, 1948.

KOZLÍK, J. a kol. *Aktuální historie. Kapitoly o zkušenostech pokusných škol ve Zlíně z let 1929-1939*. Přerov: Muzeum Komenského, 1996.

PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178584-9

PRŮCHA, J. (ed.), *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

RÝDL, K. *Tradice a současnost alternativního pedagogického hnutí v ČSFR a ve světě*. Prešov: Metodické centrum, 1992.

SINGULE, F. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha: SPN, 1992. ISBN 80-04-26160-4.

SPĚVÁČEK, V. *Počátky a základy českých škol pokusných*. Plzeň: Pedagogická fakulta, 1970.

Přílohy:

Tabulka 1.²⁸⁴

Počet waldorfských škol ve světě (stav v březnu 2012).

Afrika	22	Evropa	709
Egypt	1	Arménie	1
Jihoafrická republika	17	Belgie	28
Keňa	2	Česká republika	15
Namibie	1	Dánsko	16
Tanzanie	1	Estonsko	8
		Finsko	26
Amerika	199	Francie	14
Argentina	12	Gruzie	1
Brazílie	31	Chorvatsko	2
Chile	4	Irsko	3
Kanada	17	Island	2
Kolumbie	4	Itálie	30
Mexiko	9	Lichtenštejnsko	1
Peru	3	Litva	4
USA	119	Lotyšsko	2
		Lucembursko	1
Asie	46	Maďarsko	25
Čína	3	Moldávie	1
Filipíny	3	Německo	229
Indie	5	Nizozemí	85
Izrael	11	Norsko	33
Japonsko	8	Polsko	5
Jihokorejská republika	5	Portugalsko	1
Kazachstán	2	Rakousko	18
Kirgistán	1	Rumunsko	13
Nepál	2	Rusko	18
Tádžikistán	1	Slovensko	1
Taiwan	3	Slovinsko	3
Thajsko	2	Španělsko	7
		Svédsko	45
Austrálie/Oceánie	47	Svýcarsko	35
Austrálie	37	Ukrajina	4
Nový Zéland	10	Velká Británie	32
CELKEM			1023

²⁸⁴ CARLGREN, F. *Výchova ke svobodě, Pedagogika Rudolfa Steinera*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013, s. 256.

Tabulka 2.²⁸⁵

	HUMANITNÍ ČÁST Nauka o člověku, vývoj v čase	PŘÍRODOVĚDECKÁ ČÁST Příroda a svět, věci a děje v prostoru
1. třída, 7. rok	Pohádky	
2. třída, 8. rok	Legendy, bajky	
3. třída, 9. rok	Vyprávění z bible Začátky gramatiky	Rolnictví, řemesla
4. třída, 10. rok	Germánská mytologie	Vlastivěda, nauka o člověku, nauka o zvířatech
5. třída, 11. rok	Řecká mytologie Obrazy z dějiny Indie, Persie, Egypt, Řecko	Nauka o rostlinách Zlomkový počet
6. třída, 12. rok	Řím - středověk I	Astronomie, nauka o nerostech, zeměpis, geometrie, fyzika, dílny
7. třída, 13. rok	Středověk II Doba objevů, reformace	Nauka o výživě, astronomie, chemie, rovnice, zeměpis atd.
8. třída, 14. rok	Třicetiletá válka, Francouzská revoluce, 19. a 20. století Dramata, literatura	Antropologie, fyzika, chemie, meteorologie
9. třída, 15. rok	Třicetiletá válka, osvícenství, vedoucí ideje 18. a 19. století, dějiny umění	Přírodní vědy, matematika
10. třída, 16. rok	Středověké básnictví	Technologie, deskriptivní geometrie, geodézie, přírodní vědy atd.
11. třída, 17. rok	Příběh Grálu, dějiny literatury	Matematika, přírodní vědy: biologie atd.
12. třída, 18. rok	Přehled světových náboženství, okruhy národů a kultur, duchovní věda	Vývoj přírodních říší, celkový přehled přírodních věd, člověk a vesmír

²⁸⁵ BAUMANN, A., *Abeceda Anthroposofie*. Březnice: Ioanes, 1999, s. 120.

Tabulka 3.²⁸⁶**Přehled waldorfských škol v České republice (stav 2012/ 2013)**

	Škola	Druh školy	Počet žáků (k 15.9.2012) celkem		Počet tříd celkem		Rok vzniku školy	Zřizovatel
			ZŠ	SŠ	ZŠ	SŠ		
1	Písek	ZŠ	199		9		1990	veřejný (obec)
2	Praha - Opatov (speciální škola)	ZŠ a SŠ	61	16	8	2	1990 / 1999	veřejný (obec)
3	Příbram	ZŠ a SŠ	161	45	9	4	1991 / 2000	veřejný (obec)
4	Semily	ZŠ a SŠ	220	83	9	4	1992 / 2006	veřejný (obec)
5	Praha - Jinonice	ZŠ	229		9		1992	veřejný (obec)
6	Ostrava	ZŠ	225		9		1992	veřejný (obec)
7	Pardubice	ZŠ	144		9		1993	veřejný (obec)
8	Brno	ZŠ	217		8		1999	veřejný (obec)
9	Praha - Dědina	ZŠ	146		9		2000	veřejný (obec)
10	Waldorfské lyceum Ostrava	SŠ		108		4	2003	veřejný (obec)
11	Olomouc	ZŠ	93		7		2004	veřejný (obec) / soukromý (s.r.o., od r.2010)
12	Waldorfské lyceum Praha	SŠ		114		4	2006	veřejný (obec)
13	České Budějovice	ZŠ	167		9		2006	soukromý (o.p.s.)
14	Plzeň	ZŠ	45		4		2009	veřejný (obec)
15	Karlovy Vary	ZŠ	9		1		2012	soukromý (o.p.s.)
CELKEM			1916	366	100	18		
CELKEM ŽÁKŮ A TŘÍD			2282		118			

²⁸⁶ CARLGRÉN, F. *Výchova ke svobodě, Pedagogika Rudolfa Steinera*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013, s. 252.

Tabulka 4.²⁸⁷

Přehled waldorfských mateřských školek v ČR					
Mateřská školka		Počet dětí celkem (k 15.9.2012)	Počet tříd celkem	Rok vzniku školky	Zřizovatel
1	Semily	32	2	1992	veřejný (obec)
2	Praha 6	125	5	1992	veřejný (obec)
3	Praha 3	75	3	1996	veřejný (obec)
4	Turnov	52	2	1997	veřejný (obec)
5	Písek	104	4	2001	veřejný (obec)
6	Rovensko pod Troskami	25	1	2002	veřejný (obec)
7	Brno	75	3	2002	veřejný (obec)
CELKEM		488	20		
<i>Mateřské školky (třídy) pracující na principech waldorfské pedagogiky</i>					
1	Karlovy Vary	28	1	1990	veřejný (obec)
2	Olomouc - Nedvědova	25	1	1992	veřejný (obec)
3	Sedlčany - Severní sídliště	27	1	1993	veřejný (obec)
4	Žďár nad Sázavou	25	1	1993	veřejný (obec)
5	Sedlčany - Sokolovská	27	1	1996	veřejný (obec)
6	Klatovy	28	1	2001	veřejný (obec)
7	Příbram	25	1	2005	veřejný (obec)
8	Mnichovo Hradiště	28	2	2006	soukromý
9	České Budějovice	30	2	2009	soukromý
10	Olomouc - Rožňavská*	58	3	2010	soukromý
11	Plzeň - Božkov	40	2	2010	soukromý
12	Sluštice	50	2	2010	soukromý
CELKEM		391	18		
Souhrnně		879	38		

* údaje k 1.1.2013

²⁸⁷ CARLGREN, F. *Výchova ke svobodě, Pedagogika Rudolfa Steinera*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013, s. 253.