

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**FILOZOFICKÁ FAKULTA**

**KATEDRA PEDAGOGIKY**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

studijní obor: PEDAGOGIKA

RADEK FRANKO

Místo waldorfské pedagogiky v současném českém školství

Position Waldorf pedagogy in the current Czech education

2014

vedoucí práce:

Doc. PhDr. Růžena Váňová, CSc.

Paní doc. Růženě Váňové bych tímto chtěl poděkovat za rady, týkající se této práce a také za inspiraci z jejích přednášek o historii pedagogiky.

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracoval samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů. Tato práce nebyla předložena ke splnění studijních povinností v rámci jiného studia, stejně tak nebyla předložena k obhajobě v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Liberci, dne 27. 6. 2014

Radek Franko

## **Abstrakt**

Diplomová práce se zabývá problematikou waldorfské pedagogiky. Je členěna do pěti kapitol. První dvě mapují okolnosti vzniku waldorfského školství a životního formování myšlenkových konstruktů jejího zakladatele Rudolfa Steinera. Zbylé tři kapitoly odpovídají na otázky, týkající se: waldorfských výukových specifik, profilu osobnosti waldorfského učitele a zasazení české waldorfské pedagogiky do současného českého školského proudu.

## **Klíčová slova**

antroposofie, české školství, Rudolf Steiner, učitel waldorfské školy, waldorfská pedagogika, waldorfská výuka

## **Abstract**

This diploma thesis deals with Waldorf pedagogy. It is divided into five chapters. The first two map the circumstances of Waldorf education and life-shaping the mind constructs its founder Rudolf Steiner. The remaining three chapters answer questions regarding: Waldorf teaching specifics, personality profile Waldorf teachers and planting Czech Waldorf pedagogy in contemporary Czech education stream.

## **Key words**

anthroposophy, Czech education, Rudolf Steiner, Waldorf school teacher, Waldorf pedagogy, Waldorf teaching

# Obsah

Úvod.....	7
<b>1. Osobnost Rudolfa Steinera.....</b>	<b>10</b>
<b>2. Počátky waldorfské pedagogiky a waldorfského školství.....</b>	<b>21</b>
2.1 Proč nevznikly waldorfské školy v ČSR (v období 1918-1938).....	24
2.2 Vznikající waldorfské školství v proudu světové inovativní pedagogiky.....	25
<b>3. Z čeho vychází waldorfská pedagogika, její principy a specifika.....</b>	<b>28</b>
3.1 Rozlišení tří sedmiletí vývoje dítěte a mladého člověka.....	28
3.2 Dětské temperamenty - důležitý diagnostický aspekt waldorfské výuky.....	29
3.3 Význam zřetelné a smysluplné mluvy.....	32
3.4 Význam rytmu.....	33
3.5 Epochové vyučování.....	34
3.6 Význam výukových předmětů „eurymie“ a „kreslení forem“.....	35
3.7 Pojmy „kooperace“ a „diverzita“ v prostředí waldorfského školství.....	38
3.8 Jsou waldorfské školy náboženské?.....	40
<b>4. Osobnost waldorfského učitele.....</b>	<b>46</b>
4.1 Vztah učitel - žák ve waldorfské školní třídě.....	47
4.2 Problém profesionality waldorfského učitele.....	49
4.3 Pojem autority u waldorfského učitele.....	49
4.4 K didaktické práci waldorfského učitele s mladšími žáky.....	51
4.5 Waldorfské učitelské kolegium.....	52
4.6 Práce waldorfského učitele - ukázková výuková hodina. Její stručná analýza z hlediska primárních didaktických kategorií (cíl vyučování; jeho obsah, metody, formy, hodnocení; činitelé vyučování: učitel - žáci).....	53
<b>5. Česká waldorfská pedagogika v proudu české školské obnovy po r. 1989....</b>	<b>61</b>
<b>Závěr.....</b>	<b>65</b>
Seznam použité literatury.....	66
Internetové zdroje, ostatní zdroje, seznam použitých zkratk.....	68

## Úvod

Pro zpracování tématu diplomové práce z oblasti waldorfské pedagogiky (dále WP) jsem se rozhodl na základě svého dřívějšího zájmu o tuto pedagogickou platformu. Domnívám se dále, že témata, týkající se alternativních pedagogických směrů, jsou v prostředí nově se rozvíjejícího českého školství aktuální ve své možné inspirativnosti pro celek národního školství.

Konkrétně povědomí o waldorfských školách u nás po roce 1989 rychle sílilo a stávalo se (v návaznosti na „hlad“ českého učitelstva po reformních změnách) populárním. Avšak kdo byl Rudolf Steiner a co se skrývá pod (poměrně atraktivně znějícím) školským termínem waldorf? Dovoluji si vyjádřit, že - přes již pokročilejší úroveň současné akademické diskuze - je dodnes pohled na Steinera a jeho pedagogické zařazení širší veřejností chápáno dosti neurčitě.

Všeobecně jsou známa waldorfská výuková specifika (jinak strukturované výukové hodiny, jiná forma hodnocení žáků, speciální pracovní a umělecké předměty, celkově „jiný“ duch školy..) - co je jejich základem, společným jmenovatelem? Dále se veřejnost i odborníci ptají - jak to, že jeden učitel zde může vést (a učit většinu předmětů) jednu třídu po celou školní docházku?

V souvislosti s provedenou transformací českého školství (RVP a jeho klíčové kompetence, průřezová témata..) se nabízí otázka - na jaké úrovni mohou waldorfské školy naplňovat výchovné a vzdělávací standardy RVP? V neposlední řadě - zvláště při existenci cyklicky se opakujících kritik WP - je na místě úvaha: představují waldorfské školy<sup>1</sup> a WP ve svém celku přínos pro české školství? Nejsou waldorfské školy uzavřenou sektářskou organizací, rizikovou pro žáky?

---

<sup>1</sup> zde i v následujícím textu mám na mysli především české waldorfské základní školy a v návaznosti na ně RVP pro základní vzdělávání

Na základě výše naznačených otázek si tak dovoluji formulovat následující cíle mé práce, směřující k lepšímu pochopení existence waldorfských škol v rámci českého školství:

- přispět k bližšímu pohledu na osobnost Rudolfa Steinera
- přispět k hlubšímu objasnění principů a specifik waldorfské pedagogiky
- přiblížit profil osobnosti waldorfského učitele - klíčové postavy v oblasti školní výchovné a výukové aplikace těchto principů
- zhodnotit postavení waldorfských škol a waldorfské pedagogiky v obnovujícím se svobodném českém školství

Strukturu textu jsem uzpůsobil historicko-teoretickému charakteru práce. V první obsáhlejší kapitole se věnuji osobnosti Rudolfa Steinera - bez něhož by waldorfská pedagogika nevznikla, jenž je jejím jediným původním tvůrcem. Větší prostor Steinerovi věnuji nejen kvůli tomuto faktu, ale i vzhledem k aktuální situaci waldorfských škol v Evropě, řešících v současnosti, dle mého názoru, v podstatě své základní existenční otázky - zda budou pokračovat ve své činnosti v podobě, kterou zamýšlel právě Rudolf Steiner. Věnuji se také mj. demografickým, společenským a kulturním vlivům, přibližující atmosféru jeho doby. Ve druhé kapitole se následně věnuji založení a počátkům waldorfských škol, a také jejich místu v rámci ostatních pedagogických reformních koncepcí.

Třetí kapitolu věnuji popisu a rozboru specifik a principů waldorfské výuky, pokusím se přinést prohloubenější pohled k vybraným tématům. Na tuto kapitolu volně navazuji (a zároveň ji doplňuji) kapitolou čtvrtou, ve které se zabývám osobností waldorfského učitele a jeho činnosti. Postavu waldorfského učitele považuji v celku waldorfského školství za klíčovou; zvláště výlučné (dané vyšší mírou svobody jeho každodenní pedagogické práce) postavení třídního učitele rozhoduje o míře naplnění cílů waldorfské výchovy a výuky. V páté kapitole nabízím určitý pohled na postavení waldorfských škol v celku novodobého českého školství, jež zároveň zasazuji do širších souvislostí současného obecného mezinárodního vývoje školství a věd o výchově.



Zdroje, ze kterých čerpám, jsou zčásti českými překlady četných Steinerových přednášek, vydávaných v tématicky uspořádaných sbornících nakladatelství Rudolf Steiner - Nachlassverwaltung, Dornach; dále pak ze zdrojů od antroposoficky a waldorfsky zaměřených autorů (Carlgren, Zuzák, Zdražil), v neposlední řadě z časopiseckých čtvrtletních sborníků Asociace českých waldorfských škol „Člověk a výchova“ (léta 1999 - 2012). V pasážích, kde se dotýkám specifík waldorfské pedagogiky, se snažím srovnávat psané s odbornou pedagogickou literaturou, vztahující se k danému tématu. V práci užiji i některé internetové zdroje, vztahující se k waldorfskému školství a reformě českého školního kurikula.

## 1. Osobnost Rudolfa Steinera

Počátky waldorfských pedagogických myšlenek datujeme do začátku 20. století. Ačkoli první waldorfská škola vznikla v roce 1919, její tvůrce, rakousko-německý myslitel Rudolf Steiner<sup>2</sup> (dále RS), se začal pedagogickými myšlenkovými nástiny zabývat již o mnoho let dříve. Jejich konkrétnější školské realizace se dočkal na sklonku svého života.

I když je, zřejmě na základě stále se opakující a často těžko vyvratitelné současné kritiky osoby Steinera, v poslední době patrný jemný odklon autoprezentace waldorfských škol (např. českých i německých) od Steinerova myšlenkového dědictví, nemohu přesto konstatovat jinak, než že i waldorfská pedagogika současnosti je od něho neodlučitelná. Proto v práci věnuji následující širší prostor pro pokus o určité zachycení Steinerovy osobnosti. Toto činím i z důvodu jisté schematicnosti, kterou cítím při četbě popisů Steinerova života - ať už nekritických ze strany jeho skalních příznivců, mechanicky popisných (bc. a diplomové práce), případně krajně odsuzujících (český spolek Sysifos, různé internetové diskuze, útoky německých církevních kruhů).

Přehledy Steinerových životních osudů nalezneme u jeho životopisců<sup>3</sup>, případně můžeme nahlédnout do jeho vlastních osobních pamětí<sup>4</sup> (v tomto případě však, pro čtenáře necvičené v četbě Steinerova abstraktně-obloukovitého druhu vyjadřování, poněkud hůře „stravitelných“). Z jeho života vybírám hlavně momenty, které považuji za zajímavé z hlediska formování jeho životních názorů a pohledů a také vztahu k jeho pedagogické tvorbě.

RS pocházel z chudých venkovských poměrů, které mu naprosto neumožňovaly klasické vzdělání na gymnáziu. Studoval tedy reálku (Vídeňské Nové Město na hranicích s Uherskem), která ovšem, jako druhý nižší typ tehdejší státní střední rakouské školy, pro tehdejší úroveň sociální situovanosti jeho rodičů taktéž nebyla obvyklou. Nicméně její

---

<sup>2</sup> R. Steiner žil v letech 1861-1925. Vyrůstal v rakouské německé dělnické rodině, do svých 18 let na rakouském venkově, v dospělosti působil v Německu a Švýcarsku

<sup>3</sup> např.: Lindenberg, Ch. *Rudolf Steiner*. Semily: Opherus, 1998. ISBN 80-902647-0-0

<sup>4</sup> Steiner, R. *Má cesta životem*. Olomouc: Michael, 2000. ISBN 80-86340-08-2

vzdělávací obsahy osobnostnímu zaměření mladého RS nepříliš vyhovovaly; ač významně nadán také matematicky, jeho studijní zájmy jednoznačně směřovaly ke klasickému gymnaziálnímu studiu. „*a tak jsem si koupil řecké a latinské učebnice a v úplné tichosti jsem vedle vyučování reálných předmětů studoval i předměty gymnaziální*“<sup>5</sup> (tyto nabyté znalosti později využil při několikaletém doučování zaostávajícího gymnazisty při přivýdělkem ke studiu na Vysoké škole technické ve Vídni). V době studia reálky (zhruba věku 15 let) objevil Kantovu Kritiku čistého rozumu, nad kterou, dle svých slov, trávil veškerý volný čas: „*...mnohé stránky jsem jistě četl snad více jak dvacetkrát po sobě. Chtěl jsem dospět k úsudku o tom, v jakém vztahu je myšlení člověka k tvůrčí činnosti přírody.*“<sup>6</sup>. Steiner byl na reálce třídním premiantem a rád se věnoval doučování svých spolužáků - tato činnost ho vnitřně uspokojovala a spatřoval v ní také vlastní osobnostní obohacení.

RS dále ve svých pamětech často vzpomíná jednotlivé osoby (většinou k němu pedagogicky činné) z dětství a mládí, které ho ovlivnily: kromě otce, mylně chystajícího syna k profesi drážního inženýra, např. postavu vesnického faráře, který v něm probouzel hudební a výtvarné sklony (ves Postschach, RS zde žil do svých 8 let); pomocného vesnického učitele, díky němuž začal v soukromých hodinách objevovat matematiku a hlavně geometrii (tamtéž), která mu učarovala<sup>7</sup>; vzpomněl však také jiného učitele - zapšklého herbartovce z reálky - odříkávače látky a moralistního pedanta (kterého s chutí, naladěného na učitelův způsob výkladu, často zaháněl během výuky do úzkých svými psychologicko-filosofickými úvahami). Tehdy si, jak lze mezi řádky vyčíst v jeho pamětech, začal RS uvědomovat, jak by učitel rozhodně vypadat neměl. Z rakouského pohraničí (Neudörfel), kde s rodiči nějaký čas pobýval (otec byl nucen se ze služebních důvodů jako

---

<sup>5</sup> Má cesta životem, s. 35

<sup>6</sup> tamtéž, s. 29

<sup>7</sup> určitou zajímavostí je z historického pohledu Steinerův popis jednotřídního vyučování na vesnické obecné škole: „*bylo prostě nemožné dělat něco jiného, než nechat duši zahálet v tuposti a skoro mechanicky opisovat.*“, o celé vyučování se staral pomocný učitel sám; řídící školy se objevil velmi zřídka. (Má cesta životem, s. 17)

zaměstnanec státní dráhy často stěhovat) si RS zachoval vzpomínky na střetání s odlišnou maďarskou mentalitou, a to v obohacujícím kulturním smyslu. Zde opět ve spojení s postavou pokrokového vesnického faráře - maďarského vlastence Franze Maráze: *..shromáždil kolem sebe zralejší žáky, rozvinul kresbu, kterou sám vytvořil, a vysvětloval nám na ní Koperníkovu soustavu. Při tom velmi názorně mluvil o pohybu Země kolem Slunce.., byl jsem plně touto věcí zaujat.., celá má dychtivost vědění byla tehdy zaměřena na tento předmět“<sup>8</sup>.*

Dalšími důležitými lidmi v životě RS se staly dvě zdánlivě obyčejné postavy: RS široce popisuje setkání a následující pobyty u vesnického bylináře Felixe Koguzkého.. *„mohl jsem s ním mluvit o duchovním světě jako s někým, kdo v něm má zkušenosti.. Na zádech nesl uzlíček s léčivými bylinami, ve svém srdci nesl výsledky, které při sbírání bylin získal z duchovnosti přírody“<sup>9</sup>.* Na tomto zevně obyčejném, prostém člověku, obdivoval - již tehdy filosoficky dosti sečtělý - mladý RS (zhruba rok 1879) jeho intuitivní duchovní opravdovost, navíc bez známky odklonu od běžného praktického života. V druhém případě je zmiňován Steinerem jeho nejmenovaný spirituální učitel (přelom let 1881, 1882). RS nikdy nezveřejnil jeho totožnost, ani se, kromě stručných zmínek o tomto svém, jak uvádí - zásadním, setkání, s bližšími informacemi nesvěřil svým blízkým. Lze se jen domnívat, že zde vznikla určitá typická klauzurní vazba mistr - žák ve smyslu duchovně-mystické příp. jógické praxe. V této době se RS také intenzívně zabýval pracemi Fichteho a Schellinga, jeho myšlenky však přece jen směřovaly mimo eklektický svět klasických filosofů; s dobou působení duchovního mistra (1881) se překrývá Steinerův následující popis osobního prožitku: *„v nás všech existuje skrytá, podivuhodná schopnost: uchýlit se z proměny času do našeho nejniternějšího já (Selbst) zbaveného všeho, co se přidružilo zvnějška a zde pak v neměnné formě zhlédnout to, co je v nás věčné.., nyní stojí přede mnou v podstatně modifikované podobě celá idealistická filosofie“<sup>10</sup>.*

---

<sup>8</sup> Lindenberg, s. 15

<sup>9</sup> Má cesta životem, s. 45

<sup>10</sup> Lindenberg, s. 25

V tomto směru výkladu života RS jsem se úvodně dotkl té stránky Steinerovy osobnosti (bez které by WP pravděpodobně nevznikla), která reprezentuje jeho neortodoxní myšlenkové konstrukty<sup>11</sup>. Jsou založeny na jím popisovaném zření jemnohmotnějších, smyslově skrytých dimenzích člověka a přírody<sup>12</sup>. Považuji zde za nutné podotknout, že RS byl už ve svém mládí zároveň zaměřen dosti exaktně. Imponovala mu přesná vědecká práce; např. v pedagogice, i přes výše zmíněnou zkušenost s učitelem reálky, velmi uznával Herbartův ucelený pedagogicko-psychologický systém. Existence skrytého duchovního světa pro něho však byla faktem, který nechtěl opojímet; snažil se k němu od mládí přistoupit reálně a později ho i vědecky kategorizovat<sup>13</sup>. „*jako skutečnost jsem zřel duchovní svět.., fyzická tělesnost a konání ve fyzickém světě bylo jen jejím projevem*“<sup>14</sup>. Své vnitřní vhledy se pokusil několikrát konzultovat - např. se svým bývalým oblíbeným učitelem, ale s pozitivním přijetím se nesetkal. Z kruhů, kde by oporu zřejmě našel, nadšen rozhodně nebyl: „*jen z té či oné strany nanejvýš někdo přišel s různými spiritistickými názory, o kterých jsem však nechtěl nic slyšet zase já. Připadalo mi nechutné přibližovat se duchovnímu světu takovýmto způsobem*“<sup>15</sup>. Tuto citaci z pamětí RS považuji za důležitou v pochopení určité pozdější Steinerově osamocení - v době, kdy mohl budovat kariéru úspěšného filologa, chtěl zůstat vědecky věrný tomuto svému vnímání reality; dostal se tím následně do pochopitelných odsudků vědecké veřejnosti, na druhé straně odmítal praxe různých spiritistických spolků, na přelomu 19. a 20. století v Německu hojně rozšířených.

---

<sup>11</sup> neuvádím zde, ani na jiných místech práce - termín „filosofické“ - vědom si zde určitého akademického termínového rozporu

<sup>12</sup> již v dětském věku údajně RS zažíval stavy přesných předpovědí časově i prostorově vzdálených událostí, týkajících se jeho rodiny, dále vnímal jakousi jemnější stránku přírodních dějů

<sup>13</sup> je těžké zde Steineru hodnotit nebo přímo obhajovat, lehčí negovat. Faktem je, že celý Steinerův velmi společenský život byl vyplněn každodenní systematickou tvůrčí prací s lidmi, a to bez známek osobnostních emocionálních výkyvů (ve smyslu postupného rozpadu osobnosti z důvodů schizofrenie, nebo postupně gradujících negativních zvláštních jevů ve vnímání - iluzí, halucinací..)

<sup>14</sup> Má cesta životem, s. 44

<sup>15</sup> tamtéž, s. 44

Životním přelomem byla pro mladého RS studijní léta ve Vídni; zde studoval na Vysoké škole technické a zároveň poznával místní společenský život<sup>16</sup>. Jeho zájem, týkající se vysokoškolských přednášek, byl poměrně široký i protichůdný. Kromě matematicky a přírodovědně zaměřeného studia Techniky navštěvoval i filosofické přednášky a semináře na univerzitě (mj. i Brentanovy „praktické filosofie“). Zde bych Steinerův studijní zájem rozdělil do dvou větví: jak uvádí (Má cesta životem, s. 43), zajímal se o Herbartovu „Metafyziku“ a s ní související výklady prof. Zimmermanna, typické přísnou myšlenkovou kázní (mj. přednášky o Herbartově estetice). Jako protiklad systematickému herbartovskému pojetí Zimmermannovy výuky ho však přitahovaly i literární přednášky a spíše intuitivní výklady prof. Schroëra, zaměřené především na Goethův a Schillerův literární odkaz. RS a Schroër se postupně sblížili a nad Goethem diskutovali i v soukromí. Steiner se zajímal o Goethovy přírodovědecké názory, konkrétně o jeho umělecké vnímání jemných smyslových přírodních dějů<sup>17</sup>. Goethův nástin metamorfózy přírodních dějů, kde v jednotlivostech celků je zárodečně přítomen výsledný ideál celku (nastíněno na příkladu růstu rostliny), souzněl se Steinerovým nadmyslovým vnímáním. V Goethově umělecky podané přírodovědě RS našel zcela jasnou odezvu pro své - zatím příliš nepochopené - dosavadní duchovní zkušenosti.

Prof. Schroër, tak mladého RS překvapivě doporučil Josephu Kürschnerovi, vydavateli Goethových spisů, jako vhodného adepta pro chystané zpracování Goethových přírodovědeckých spisů<sup>18</sup>. Kürschner souhlasil, což pro mladého studenta Steinera otevřelo zcela nové akademické kariérní možnosti. RS se práce ujal s vědeckou systematičností a roku 1884 byl vydán první svazek, kterému se dostalo uznání literární vědecké obce. Tato práce předznamenala jeho další

---

<sup>16</sup> za zajímavost (i směrem k naší historii) bych zmínil Steinerovy časté návštěvy vídeňského Říšského sněmu - zde sledoval poslanecké projevy a debaty členů různých politických frakcí a zajímal se též o jejich národnostní mentalitu - mj. popisuje četná vystoupení F. L. Riegera: „...byl v hluboce charakteristickém smyslu vtěleným češtvím, které se dlouhou dobu tvořilo a ve druhé polovině 19. století dospělo k vědomí sama sebe“ (Má cesta životem, s. 67)

<sup>17</sup> pozn. - známý je v tomto směru Goethův popis „prarostliny“ (Urpflanze)

<sup>18</sup> více Lindenberg, s. 27

profesní směřování. Přesídlil do německého Výmaru, kde od roku 1890 pracoval v Goethově a Schillerově archívu na postupném uspořádání a vydávání Goethovy literárně-přírodopisné pozůstalosti. Ve Výmaru strávil pět let vyčerpávající filologickou prací, kterou zpětně hodnotil dosti kriticky (nakonec stihl vydat pět svazků s Goethovskou přírodovědnou tematikou). Nad tuto zkušenost pozitivně řadí možnosti seznámení se s uměleckým a filosofickým duchem Výmaru, zvláště osobní setkání s (tehdy již umírajícím) Friedrichem Nietzsche. V této době zároveň Steiner ve Výmaru dokončuje a následně obhajuje svou dizertační práci na téma Fichtovy filosofie (Univerzita v Rostocku), zajímá se o díla dalších idealistických filosofů - Hegela, von Hartmanna (Fenomenologie mravního vědomí) a zvláště Ernsta Haeckela. Tehdejší filosofická moderna Steinerovi souzněla mj. pro svou opozici vůči konvencím doby, nicméně přednost u něj získalo spíše umělecké - přírodovědné nazírání Goethovo, postavené na subjektivním prožitku ducha přírody.

Další Steinerovy kroky vedly do Berlína, kde se v čilé kulturní a společenské atmosféře filosofů a umělců rychle zabydlel a nacházel příznivou odezvu na své myšlenky. Jeho zájmem se např. stala hudební a básnická tvorba, stal se např. členem Kruhu přicházejících, jenž sdružoval mladé umělce, vědce a literáty (viz Lindenberg, s. 67). V této době již (v letech 1897 - 1905) spoluvydával a byl hlavním redaktorem literárního týdeníku „Magazin für Litteratur“. Tato činnost, v kombinaci se svou souběžnou pedagogickou prací s místními továrními dělníky (viz další text) a pořádáním svých vůbec prvních veřejných přednášek pro Kruh přicházejících (téma historie náboženství), znamenala pro RS po několik let mimořádné celodenní vypětí.

Pro Steinerovo rozvíjející se pedagogické vědomí mělo v této době velký význam jeho působení v berlínské Škole pro vzdělávání dělníků<sup>19</sup>. Na žádost německých sociálních demokratů zde vyučoval dějiny; jak dále uvádí Lindenberg - vzhledem k poloprázdným přednáškovým sálům vedení sociální demokracie souhlasilo, že dějiny nebudou vykládány

---

<sup>19</sup> blíže in Lindenberg, s. 62-63

v marxistickém - materialistickém pojetí, což byl Steinerova podmínka (Lindenberg, tamtéž). Došlo tak zde k dosti bizarní situaci, kdy ve školícím centru německých marxistů (Steinera o učitelství požádal sám W. Liebknecht) RS přednášel své duchovědné pojetí dějin. U dělníků měl velký úspěch a zaplněné učebny, což ho udrželo v učitelské pozici přes pět let, než byl ortodoxními marxisty v roce 1905 přece jen odvolán. RS byl mezi svými dospělými studenty (muži i ženami) velmi rád, i přesto, že se dělnické prostředí zcela vymykalo jeho souběžným intelektuálně-kulturním kontaktům a zpočátku se těžce vyrovnával s bezprostředními životními formami uvažování svých žáků. Tuto svou učitelskou zkušenost RS později velmi oceňoval a zamýšlel se nad promarněnými možnostmi, týkající se velmi početné dělnické evropské society z hlediska větších možností jejího vzdělávání a sociokulturního růstu.

Osudovým bylo pro něho v tomto období setkání s berlínskou odnoží německé Theosofické společnosti. Došlo k němu poněkud paradoxně; Steiner tuto mysticko-religiózní organizaci v minulosti tvrdě kritizoval pro její obsahovou povrchnost v Literárním magazínu. Nicméně později, zřejmě i pro zkušenost s nepochopením ze strany německé vědecké komunity, od berlínských theosofů opatrně přijal nabídku na uspořádání veřejné přednášky. Zde ke svému překvapení našel porozumění a cítil v posluchačích zájem o otevřenou diskuzi. Postupně se poté stal vůdčí postavou německé sekce Theosofické společnosti<sup>20</sup>.

RS, již v této době (po roce 1900) orientovaný silně křesťansky, se začal poměrně rychle ideově vzdalovat původnímu synkretizujícímu theosofickému zaměření. Ve svých přednáškách (např. 1902 - *Křesťanství jako mystická skutečnost*) se snažil představit Kristovu misi jako stěžejní bod obratu ve vývoji lidstva - viz ukázka s jeho přednášky 2. února 1910 v Berlíně: „...nyní však vstoupilo do světa něco, z čeho může vzejít v nitru impuls k pozvolnému odstranění utrpení - ti mohou být

---

<sup>20</sup> začátkem 20. století byla Theosofická společnost v Evropě poměrně významnou společenskou organizací. Jejím cílem bylo obnovit mizející spiritualitu ve veřejném diskurzu; odrážela ducha doby přelomu století a s ním spojená velká obecná - velmi pozitivně laděná očekávání příštího vývoje lidstva. Prezentovala se příklonem k východní náboženské tradici v kombinaci s evropskou křesťanskou mystikou a metafyzikou, ale také prvky okultismu



nyní blažení, kteří přijmou Kristův podnět. Neboť je v nich něco, co jim dá vnitřní útěchu, co překonává utrpení - vnitřní utěšitel“<sup>21</sup>. Tato citace vyjadřuje Steinerův pohled na Kristovo mystérium Golgoty ve smyslu trvalého prozáření jeho ideje do duchovní dimenze planety Země. Duchovní obnova člověka na tomto základě může tak následně může probíhat snadněji než dříve. S tím souvisí postupující individualizace lidské společnosti, dříve poutané v tradičních rodových vazbách a ve svém vývoji těžících ze staršího kolektivního spirituálního archetypu; člověk současné doby (současná doba míněna v širším horizontu desetiletí až staletí moderního věku) je postaven před ostřejší volbu - kultivovat individualizující ego, v ideálním případě pak přijmout Kristovu neustále imanentně působící pomoc; nebo se ve svém duchovním vývoji odklonit a vzdalovat se tak svému ideálu<sup>22</sup>. Nutno podotknout, že Steinerem pojatý křesťanský pohled se v dalších aspektech značně vzdaluje oficiálnímu křesťanskému (katolickému či protestantskému) dogmatu<sup>23</sup>. Nicméně v základním smyslu Kristova působení, domnívám se, s ním RS rezonuje - charakterizuje ho např. v přednáškovém cyklu *Víra, láska, naděje - tři stupně lidského života*<sup>24</sup> (v Norimberku, 1911)

K volbě pokusu o přiblížení (na základě svého pochopení) této - dle mého - klíčové stránky Steinerovy myslitelské konstrukce reality, jsem se odhodlal i s vědomím určité její odtažitosti pro současnou tradici obecného ateistického (ale i křesťanský klasického) západního kulturního odkazu. Považuji však tuto stať za důležitou např. z hlediska otázky pochopení možného křesťanského ideového zaměření současných waldorfských škol. Např. v příručce pro učitele waldorfských škol

---

<sup>21</sup> vydáno ve sborníku Steinerových přednášek *Kristův impuls*. Olomouc: Michael, 2003. ISBN 80-86340-13-9, s. 74

<sup>22</sup> zde lze spatřit analogii s Goethovými přírodovědnými náhledy - viz výše zárodečná přítomnost ideálu celku v jednotlivostech

<sup>23</sup> viz např. názvy některých Steinerových veřejných přednášek: *Buddha a Kristus* (1911 Milán), *Rosekruciánské křesťanství* (Neuchatel, 1911), *Karmické intimity* (Viedeň, 1912). Optikou křesťanského dogmatu se tak RS dopouští nepřipustné myšlenkové synkreze; zvláště patrné je to v jeho redefinici pojmu reinkarnace (a jejího začlenění do jím pojatého křesťanského pohledu), převzatého z východních nauk

<sup>24</sup> viz Steiner, R. *Esoterní křesťanství a duchovní vedení lidstva*. Soubor přednášek - česky vydáno: Olomouc, Michael, 2001. ISBN 80-86340-12-0, s. 120-131

v Česku od Güntera Altehageho<sup>25</sup> se můžeme dočíst o určitých kosmických vlivech na podobu ideálního vývoje dítěte<sup>26</sup> a mladého člověka a také cestách k pochopení Krista. V nástinu jednotlivých úvodních tří sedmiletí vývoje člověka Altehage utřídil Steinerovy úvahy o podobě popisu a vývoje jednotlivých dimenzí člověka (tělo fyzické, následující zrod éterného a astrálního, završené - výchovou zformovaným - „já“). Bližší zájemce o antroposofické vyučování se tak těmto Steinerovým konstruktům těžko vyhne.

K dalšímu Steinerovu životu již stručněji: v letech 1912 a dále, na základě jeho jasně deklarovaného příklonu ke křesťanství, se začal odklánět od Theosofické společnosti a formovat základy společenství, kterému dal do vínku nově se formující nauku, kterou nazval „*antroposofii*“. Tento termín užíval již např. Fichte, ve Steinerově podání ovšem nabývá zcela specifické podoby. RS chtěl vybudovat novou podobu antropologie, jejímž základem byly myšlenkové konstrukty, vzešlé z jeho mimosmyslové vnímání; zdůrazňoval, že možnosti tohoto vnímání jsou skryty v každém člověku, lze je aktivovat aplikací antroposofických metod myšlení a meditativního soustředění. Křesťanský duch antroposofie (viz popis Steinerova chápání křesťanství výše) zůstal zachován jako přirozený základ rozvoje člověka - vícedimenzionální bytosti. RS měl ambici nazvat svou antroposofii vědou a na vědeckém základě ji prezentoval. Narážel samozřejmě do přirozených mantinelů vědeckého objektivního redukcionizmu, se kterým stěží mohla a může jeho subjektivisticky (na subjektivním prožitku zdůvodněná) pojatá antroposofie rezonovat.

---

<sup>25</sup> Altehage, G. *Rudolf Steiner: K vývojovým fázím prvních tří sedmiletí života*. Semily: Opherus, 2002. Vyšlo v edici Člověk a výchova jako studijní text Českého waldorfského semináře

<sup>26</sup> termíny „*luciferský*“ a „*ahrimanský*“, reprezentující negativní vlivy, v této příručce působí poněkud expresivně; je zde použit Steinerův dobový antroposofický slovník, pro dnešní dobu těžko stravitelný. RS těmito vlivy na vývoj mladého člověka vyjadřuje stále imanentně působící - formující kosmické intence: v prvním případě ve smyslu nepřiměřených intuitivních vnuknutí směrem k osobnostnímu zaměření jednotlivce (např. možné úvahy o nepřiměřené volbě budoucí životní dráhy, příp. nesprávná jednotlivá životní rozhodnutí; ve druhém případě se jedná o nebezpečí úpadku k těžce materialistickému a egoistickému zaměření života

Nově vzniklé centrum Antroposofické společnosti zakotvilo v Dornachu ve Švýcarsku; v letech první světové války zde pracovali a debatovali antroposoficky smýšlející dobrovolníci z různých zemí Evropy (Lindenberg na s. 104 jmenuje více než 10 národností včetně Čechů, a to v době, kdy jejich domovské státy byli často ve vzájemné válce..) a dle Steinerova architektonického návrhu vybudovali sídlo, příznačně nazvané Goetheanum. Předchozí zmínka o budování sídla charakterizuje internacionální a interkulturní charakter Antroposofické společnosti. Jejím nejjobecnějším cílem se stala osvěta v oblasti možností harmonického rozvoje člověka uprostřed mírového soužití národů.

V návaznosti na předchozí odstavec bych se rád krátce dotkl některých kritických hodnocení, týkající dobového vzniku AS a Steinera samotného. V době začátku 20. století bylo Německo přesyceno různými mýtickými spolky, teutonskými řády, apod. Jejich jmenovatelem bylo zdůvodňování a romantizace německé historické kulturní bohatosti, ale také nadřazenosti. Lze v nich spatřovat jistou předzvěst špatných věcí budoucích.. Do této společnosti může - jisté tajemno a menší vhléd do problematiky kolem AS - její vznik dobře zapadat a vřazovat ji do tohoto iracionálního víru. Avšak AS se naopak vyznačoval nadnárodním charakterem a byla např. trnem v oku formující se poválečné (po r. 1918), v celoněmeckém chaosu vzniklé, ultranacionální fronty, ze které se formovala nacistická organizace. Je zřejmě jisté, že tato stála za vypálením původního Goetheana (1922); nenávistné demonstrace tyto destruktivní síly pořádaly při příležitostech pozdních Steinerových přednášek v různých městech Německa. Co se týče současné kritiky Steinera samotného, často je citována jako neudržitelná např. jeho periodizace dějin - kosmu i této planety, příp. kratších úseků současnosti. Těžko k tomuto jeho subjektivnímu náhledu cokoli dodat, snad jen - v souvislosti s výše popisovanými nacionálními náladami poválečného Německa - bych zmínil Steinerovo rozdělení epoch moderních dějin od antiky, až po jeho současnou dobu. V současnosti podle něho vrcholila a vrcholí racionální epocha anglosasko-germánská; dle Steinera byla

v německém podání selháním<sup>27</sup>, za vrcholné období německé kultury považoval výmarskou Goethovu a Schillerovu dobu konce 18. století. Jako následující, kulturně kvalitativně pokročilejší, pak RS předpovídá - v příštích staletích se utvářející - vůdčí slovanskou epochu, charakterizovanou principem všeobecného bratrství.

V závěru 1. kapitoly shrnu její záměr. Nechtěl jsem vykreslovat všechny detaily Steinerova života, stejně tak výčet a charakteristiku jeho literárních děl<sup>28</sup> a dalších aktivit (oblasti antroposofického lékařství, zemědělství). Mým cílem bylo představit zakladatele waldorfské pedagogiky RS - člověka všestranného, společensky činného, umělecky založeného, sociálně citícího, prostého iracionálních osobnostních výkyvů. Studenta a později myslitele, který se snažil své subjektivní vhledy třídit s rigorózní systematičností, odmítajícího nevědecké poznání skutečnosti, a to přesto, že jeho duchovní nauka antroposofie - jak uvádí RS, „duchovní věda“ - nemůže být vědou dle jejích současných pravidel nazývána. Chtěl jsem uvést vlivy, které utvářely jeho osobnost - v dětství i později, včetně stručné charakteristiky postav, se kterými se setkával; hlavně pak přijetí Krista jako středobodu jeho úvah o současném pojetí vývoje světa a člověka.

---

<sup>27</sup> RS se zabýval mj. Fichtem; jeho původní pojetí pojmu „Já“ dle RS vlivem politických událostí postupně získalo u Fichta temnější konotace, předznamenávající příští negativní německý vývoj..

<sup>28</sup> jedním z nich je často uváděná Filosofie svobody, která v době mládí RS měla ambice zařadit se do proudu klasické německé idealistické filosofie

## 2. Počátky waldorfské pedagogiky a waldorfského školství

Již v roce 1907 Steiner proslovil nástin svých pedagogických tezí při příležitosti své první návštěvy Prahy, a to ve své veřejné přednášce *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy*; její obsah se z velké části překrývá s - v dalším textu popsanou - metodikou waldorfského vyučování a jejího základu - popisu a vývoje multidimenzionální osobnosti člověka. Samotnému vzniku WP předcházela Steinerova formulace principů fungování sociálního společenského systému, tzv. **sociální trojčlennosti**. V německém poválečném chaosu, plném lokální kriminality, ozbrojených místních převratů a rozvratu hospodářství, byl RS svými spolupracovníky vyzván k vypracování návrhu nového společenského uspořádání. V následně vypracovaném návrhu sociální trojčlennosti RS přenechává dikci státu pouze v oblasti bezpečnosti. Dále rozděluje společenskou sféru do oblastí:

- právní a politické s uplatňováním principu rovnosti
- kulturně-duchovní s principem svobody
- hospodářské a jí příslušejícímu principu bratrství

Souvislost s hesly francouzské revoluce zde není úplně náhodná, vyjadřuje určitou ideální touhu lidstva po harmonickém soužití. RS pro trojčlenné uspořádání užíval termín „hlavní sociální zákon“. Jeho podstatou je **odklon od soutěživého zaměření** soužití lidí směrem k soužití spravedlivému, svobodnému a **solidárnímu**. V oblasti práva je tak každému měřeno stejně; v oblastech školství<sup>29</sup>, vědy, kultury a náboženství je jádrem příslušná svobodná kulturní obec, pracující ve svém tvůrčím rozvoji bez donucujících regulačních zásahů státní moci; v hospodářské sféře - domnívám se - jsou Steinerovy vize asi nejhůře proveditelné: upustit od džungle soutěživosti - konkurence k altruistickému bratrskému postoji je skutečně velmi idealistické, ale v hlubším domýšlení přece jen lidsky přirozené.

Tento sociální návrh byl předložen německým politickým reprezentantům, vědcům, společenským činitelům. Přes častá vřelá

---

<sup>29</sup> zde je možno poukázat na aktuálnost Steinerova sociálního uspořádání v souvislosti s dnešním vážným ohrožením tradice svobodných evropských univerzitních obcí

doporučení k jeho realizaci však nebyl do veřejného společenského uspořádání včleněn.

Samotné založení první waldorfské školy je spojeno s postavou průmyslníka Emila Molta, majitele továrny na cigarety Waldorf-Astoria v jihoněmeckém Stuttgartu. Molt byl významným členem AS, a také aktivistou hnutí za sociální trojčlennost. Ve své továrně uplatňoval sociální a charitativní prvky práce se svými zaměstnanci - v naprosté většině dělníky. V období během i po 1. světové válce, kdy jeho zaměstnanci nebyli plně pracovní vytížení, pro ně pořádal pravidelné přednášky v tovární hale, kde hovořil on, příp. specialisté odborníci v tématech hospodářství, průmyslu, politiky, filosofie a antroposofie. Molt se snažil o celistvost náhledu dělníků na chod továrny, aby byl překonáván rozdrobený přístup k práci. Významnou součástí (v rámci pracovní doby a hrazené plnou mzdou) života továrny se staly pravidelné týdenní vyučovací jednotky, zaměřené na cizí jazyky, dějepis, zeměpis, výtvarnou výchovu, kurzy šití a vyšívání. Zájem dělníků byl velký a atmosféra v továrně se vymykala běžným pracovním vztahům. Postupně pro nedostatek finančních prostředků však tyto kurzy přestávaly být Moltem plně dotovány a zájem o ně upadal. Molt si uvědomoval, jak těžké je cíleně vzdělávat dospělé a dal si za cíl zaměřit toto své úsilí směrem k dětem svých zaměstnanců (v r. 1919 pracovalo v jeho továrně přes tisíc zaměstnanců)<sup>30</sup>. Se záměrem vytvořit vzdělávací instituci na antroposofickém základě se Molt obrátil na své dělníky a setkal se s nadšeným přijetím<sup>31</sup>.

Výše uvedené z reálií Moltovy továrny jsem zařadil z důvodu poukazu na to, že WP vzešla z širší iniciativy antroposofických příznivců a byla zároveň konkrétním odrazem Steinerova pokusu o definici ideálního uspořádání společenských vztahů v podobě jeho systému sociální trojčlennosti.

---

<sup>30</sup> zde i v další textu o začátcích WP se opírám především o prameny z časopisu *Člověk a výchova* (svazky 2008, 2009), konkrétně příspěvky stuttgartského waldorfského školitele Tomáše Zdražila, čerpajícího ze stuttgartského archívu

<sup>31</sup> in *Člověk a výchova*, 1/2008. Semily: 2008, s. 60 - 62

Následně se Molt obrátil na Steinera (duben 1919) a okamžitě začaly přípravy na zprovoznění první základní waldorfské školy. RS prakticky ihned začal s přednáškovou činností - nejprve k fóru dělníků továrny, posléze k zájemcům o učitelství na této připravované škole. Požadavkem německých školských orgánů směrem k příští waldorfské škole byly především (pouze) dva hlavní (zde sehrál roli fakt tehdejší slabší centralizace německého školského systému):

- zaměstnávání učitelů s oficiální státní učitelskou zkouškou
- zajistit kvalitu výuky směrem ke znalostem žáků, aby tito uspěli v testování vědomostí školskou inspekcí na konci 3., 6., a 9. ročníku.

Ve výběru učitelů, stejně tak obsahu výuky mělo vedení waldorfské školy nebývalou volnost<sup>32</sup>.

Školení budoucích učitelů Steinerem probíhalo intenzívně a v krátkém čase. V září 1919 byla ve Stuttgartu waldorfská škola otevřena (byla školou soukromou, s vlastním financováním a státním dohledem) a to především díky Moltově sponzorství. V osmi třídách začalo výuku 256 žáků (z toho 191 dětí dělníků Moltovy továrny)<sup>33</sup>. Zároveň bylo založeno učitelské kolegium, do kterého již předtím RS osobně vybral jednotlivé budoucí vyučující<sup>34</sup>.

Do začátku 2. světové války bylo v Německu zřízeno osm waldorfských škol, další vznikly v Holandsku (významná škola v Haagu), Švýcarsku, Velké Británii, Norsku, Portugalsku, Maďarsku a také v USA (New York , 1928)<sup>35</sup>. V době 2. světové války byly waldorfské školy v okupovaných zemích nacisty zakázány (v samotném Německu od roku 1938). Další rozvoj následoval po roce 1945, výrazněji od 60. let (desítky waldorfských základních škol ve světě v těchto letech) po roce 1990 již stovky. V tomto období rozmach waldorfských škol zesílil mj. díky waldorfské osvětě v zemích bývalého evropského východního bloku.

---

<sup>32</sup> jak uvádí RS jinde - např. v tehdejším Rakousku s jeho pevným státním školským systémem by takovéto snadné založení školy nebylo možné

<sup>33</sup> in Člověk a výchova, 2/2008, s. 51 - 54

<sup>34</sup> významnými byli: Herbert Hahn (později 8 let činný na waldorfské škole v Haagu), Ernst Stockmeyer a Caroline von Heydebrand - oba tvůrci waldorfských učebních plánů

<sup>35</sup> čerpáno z: Pol, M. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: MU, 1995. ISBN 80-210-1097-5, s. 6-7

## 2.1 Proč nevznikly waldorfské školy v ČSR (v období 1918-1938)?

Touto úvahou se vracím do svobodného období naší První republiky - zvláště jejím úvodním, dvacátým létům, ve kterých v geograficky blízkých zemích po první světové válce waldorfské školství vstoupilo na evropskou scénu.

Na absenci waldorfských škol u nás<sup>36</sup> ve 20. a 30. letech zřejmě zapůsobilo více faktorů:

- především se neobjevila osobnost, která by WP vzala „za své“ a snažila se ji prosadit (vzhledem k letité, usazené etatizované struktuře zdejšího školství by to měla těžké..)
- waldorfské školství mělo velmi rychlý nástup právě krátce po roce 1918
- nebyla zde jeho tradice a známost z dřívějšíka (i když Rudolf Steiner Prahu často navštěvoval a obec antroposofických příznivců např. v hlavním městě existovala - souvisí s prvním bodem..)
- české učitelstvo, po roce 1918 volající po celkové školské reformě (učitelský sjezd 1920 za účasti Masaryka atd.), zároveň tuto možnou reformu vnímalo jako národní emancipaci školy (významnou se v tomto směru stala v nastupující československé škole sjednocující idea Republiky), po letech germanizujících útlaků pochopitelná; waldorfská německá inspirace tak nemusela znít příliš lákavě
- školství ČSR po r. 1918 se potýkalo s mnoha problémy: přednostní byla např. oblast zajištění zdraví školních dětí, postižených válkou; školství se potýkalo s všeobecnými finančními problémy doby; převzaté z předchozí doby zůstaly problematické školské otázky v česko-německém pohraničí; značnou část pracovní energie významných školských odborníků (Fr. Drtina) i mnoha set speciálně proškolených učitelů spotřebovala nutnost vybudování velmi zaostalého slovenského školství
- čeští školští reformátoři (Drtina, Příhoda, Velemínský, Uher a další) měli široké povědomí o pokrokové české pedagogické tradici i zahraničních inovativních proudech (např. Tolstoj - volná škola, Dewey - pragmatická pedagogika..); reformní diskuze, pokud se zaobíraly

---

<sup>36</sup> jedinou výjimkou v ČSR byla v této době bratislavská mateřská škola waldorfského typu, provozovaná místní německou komunitou



zahraniční inspirací, tak zákonitě směřovaly k jejím nejvýraznějším proudům<sup>37</sup>. Steinerovy začínající školy (i s ohledem na úroveň rychlosti tehdejší dobové veřejné i odborné komunikace) v této době nebyly dostatečně dostupným impulsem<sup>38</sup>.

## 2.2 Vznikající waldorfské školství v proudu světové inovativní pedagogiky

Začátek a první polovina 20. století zaznamenal významné reformní impulsy ve vývoji světového školství a pedagogiky. Uzrála doba pro vznik inovativních pedagogických koncepcí, inspirujících se v předešlých dobách a v dílech jejích velikánů (např. Rousseaua, Pestalozziho, Komenského..). „Století dítěte“ dle Ellen Keyové tak mohlo začít a otevřít netušené výchovné možnosti: inovativní (alternativní) pedagogické reformní směry se postavily do opozice k tradiční škole a osobnost dítěte - žáka postavily do středu svých výchovných a výukových koncepcí (idea pedocentrismu). Ke slovu se tak dostává např. idea volné školy dle Rousseauova konceptu přirozené výchovy (např. Tolstoj - škola v Jasné Poljaně).

Americké koncepce jsou známé svým pragmatismem a individualismem (pragma = čin; též známé jako progresivní vyučování), tedy důrazem na konkrétní užitek školní praxe - konkrétní výuky pro žáka (výrazný představitel J. Dewey). Na individualizované učení v podobě pracovních jednotek se zaměřila Helen Parkhurstová (daltonský

---

<sup>37</sup> pozitivním výsledkem reformních diskuzí po r. 1918 v ČSR bylo např. státní povolení provozu pokusných škol 20. let - v inspiraci **volnou výchovou** se jednalo o pokusy individualistického - uměleckého pedagogického rázu (Bakule, Kavka, Zemánek), s pevnější pedagogickou strukturou (Kuhnelová, Mužík, Bartoš, Bartoň), internátních pokusů (Dům dětství v Horním Krnsku - významně ohodnocen Washburnem..), a např. celostnějších školních pokusů (Volná škola práce v Kladně, Pokusná pracovní škola v Holešovicích). Ve druhém reformním období od konce 20. do konce 30. let pak probíhala známější Příhodovská reforma v racionálnějším duchu (vliv amerického **pragmatismu**, zároveň však i výrazná snaha o systémovou demokratizaci školství ČSR)

<sup>38</sup> o waldorfských školách se ale u nás vědělo už v první pol. 20. let - K. Rýdl ve zlínských archívech objevil zprávu o návštěvě baťovské mise v německých školách v r. 1924 - zveřejnil její část, týkající se české návštěvy ve Steinerově stuttgartské škole „*Volná škola waldorfská*“ - in *Člověk a výchova*, 2001/1-2, s. 49 - 52. Z článku vyjímám: „*jest školou jednotnou a v účelu svém chce dosáhnouti výše, které svými vlohami mohou žáci dostoupiti. Odmítá výběr žáků podle nadání, poněvadž každý člověk, ať v budoucnu se věnuje kterémukoliv povolání, má nárok na nejdokonalejší výchovu..*“ (s. 49)

plán) a Carleton Washburn (winnetská soustava) se svými vyučovacími individualizovanými bloky speciálními pracovními sešity žáků<sup>39</sup>.

V Evropě vzniklo více reformních směrů a škol; z jejich nejvýznamnějších představitelů lze jmenovat: Marii Montessori a její svobodnou výchovu dítěte a Petera Petersena s jeho kooperativní, pracovní školou (známou jako tzv. Jenský plán). Vznikly také významné školské (venkovské) ústavy, jejichž významnými zakladateli byli: Cecil Reddie (Anglie), Célestin Freinet (Francie), Hermann Lietz a Gustav Wyneken (Německo). U nás to byl v první polovině 20. let již vzpomínaný Dům dětství v Horním Krnsku učitelů Ferdinanda Krcha, Ladislava Švarce a Ladislava Havránka: byl veden na vysoké esteticko-umělecké úrovni, směrem k rozvoji mravní a citové stránky svěřenců (legionářských sirotků). Velmi významným evropským představitelem sociálně pojaté pedagogiky (a příznivcem antroposofických myšlenek) byl český humanista Přemysl Pitter - mj. s F. Krchem spolupracoval v pražském žižkovském Milíčově domě - denním pedagogickém stacionáři pro místní děti „ulice“.

Kam a jak v tomto výčtu zařadit Steinerovy vznikající waldorfské školy? Oproti jiným reformním koncepcím vynikaly vyšší mírou ucelené pedagogické strategie a šíří vzdělávacího záběru (dvanáctiletý učební plán školy, zahrnující primární, nižší a vyšší sekundární školskou úroveň; v podstatě ihned poměrně úspěšně aplikovaný v praxi). V čem se od ostatních reformních směrů odlišovaly? Jejich odlišnost nebyla (a není) dána postavením dítěte (i zde je respektované dítě v centru pozornosti), stejné je i jejich zaměření směrem k výrazné kooperaci, předmětové učební koncentraci, činnostnímu učení, spolupráci s rodiči<sup>40</sup>.

Principiálně jiná je ideová základna waldorfské pedagogiky. RS vypracoval zásady WP na základě svého jemnosmyslového zření skrytých psychologických skutečností dětského vývoje. Celkové

---

<sup>39</sup> blíže in: Kasper, T., Kasperová, D. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2429-4, s. 128

<sup>40</sup> tamtéž viz kap. *Charakteristické znaky reformní pedagogiky*, s. 113

zaměření WP je tak od svého začátku výrazně duchovního - spirituálního charakteru<sup>41</sup>.

Je otázkou, nakolik byl RS inspirován jinými koncepcemi (nenašel jsem prameny k ověření této možnosti) nebo sám inspiroval jiné reformátory (některé prvky podobné waldorfské školní praxi najdeme např. u Petersena: dramatizační hry ve výuce, důraz na pořádání školních slavností, určitou paralelu s WP lze v Jenském plánu také najít v praxi ranních rozhovorů učitele a žáků).

Určitou odlišnost waldorfské reformní koncepce cítím také v pojetí svobodné výchovy dítěte a roli učitele v ní: ve waldorfské škole byla postava učitele Steinerem komponována ve smyslu formativního osobnostního vzoru pro žáky. Je zde jejich průvodcem, přítelem, vysoce morálním vzorem. Toto pojetí učitelovy osobnosti je poněkud v rozporu se všeobecně přijímanou reformní dobovou ideou v podobě učitele, zasahujícího do výchovy jen minimálním nutným způsobem.

---

<sup>41</sup> ve svém dalším vývoji toto spirituální zaměření méně či více kolísá - také v závislosti na zemi, kde se konkrétní waldorfská škola nachází; v současné ČR např. obecně není ve wald. školách tak výrazně patrný křesťanský prvek jako v německých

### 3. Z čeho vychází waldorfská pedagogika, její principy a specifika

Základem waldorfské pedagogiky je Steinerova antroposofická antropologie. Člověk je v ní představen jako vícedimenzionální bytost, sestávající ze čtyř hlavních oblastí: duchovního vědomí „já“, těl astrálního, éterného a fyzického. Je předurčen k růstu ke svému ideálu, ukotvenému v harmonii kosmického řádu. Úkolem výchovy člověka je pomoci uvědomit si své možnosti, rozvíjet jednotlivé složky jeho osobnosti a k tomuto harmonickému ideálu spět. Takováto výchova považuje studijní testovatelné výsledky žáků za druhotnou záležitost, i tyto se však, na základě vhodné motivovanosti žáků při celostní výchově, dostaví. V popředí zájmu výchovy je rozvoj volných, citových a myšlenkově-logických duševních schopností dětí. Je také výchovou uměleckou, silně intuitivní, kladoucí mimořádné nároky na svého učitele.

Na základě své antropologické nauky RS nastínil ve svých přednáškách následující **základní východiska waldorfské výchovy**<sup>42</sup>:

#### 3. 1 Rozlišení tří sedmiletí vývoje dítěte a mladého člověka<sup>43</sup>

Dětský vývoj v těchto etapách souvisí dle RS s rozvojem funkcí jednotlivých dimenzí člověka (tělo fyzické, éterné, astrální):

**První sedmiletí** - rozvoj fyzického těla; možnosti dětského vývoje a výchovných forem:

-dítě napodobuje vzory ve svém okolí

-ve fyzickém těle převládá vývoj smyslových orgánů, chůze, řeči, paměti

-výchovně působí: vzorové morální jednání, smysluplná gesta

-cílem výchovy tohoto období je **rozvoj smyslu pro pravdu**

Následně vyrůstá dětská vděčnost a zárodky nepodmíněné lásky; začíná zrod éterného těla.

---

<sup>42</sup> zdroje: Steiner, R. *Výchova dítěte a metodika vyučování*. Praha: Baltazar, 1993. ISBN 80-900307-9-3

Steiner, R. *Waldorfská pedagogika, seminární hodiny*. Semily: Opherus, 2006. ISBN 80-902647-9-4

<sup>43</sup> volně upraveno dle G. Altehageho

**Druhé sedmiletí** - rozvoj éterného těla; možnosti dětského vývoje a výchovných forem:

- dítě následuje autoritu
- v začátku sedmiletí výrazná schopnost nápodoby, dítě je „nasákavou houbou“ ve směru k možnostem pamětného učení
- prohloubení školení paměti
- uvolňuje se vnímavost pro ideály a fantazii
  
- výchovně působí: smysluplná učitelova mluva, umožnění zásadních emočních prožitků, rytmický systém výuky, péče o základy duchovní (náboženské) znalosti
- cílem výchovy tohoto období je **rozvoj smyslu pro vnímání krásy**  
Následně vzrůstá kvalita vědomí lásky - směrem ke všeobecné lásce k lidem.

**Třetí sedmiletí** - rozvoj astrálního těla; možnosti vývoje mladého člověka a výchovných forem:

- následování zvolené autority se mění v přijetí osobnosti učitele
- rodí se schopnost úsudku z prožitků předchozí fantazie a učitelova výkladu světa
- rozvíjí se příklon k ideálům
- je získáván smysl pro individuální rozhodování
  
- výchovně působí: správné učitelovo jednání a konání
- cílem výchovy je nyní **rozvoj smyslu pro dobro**  
Následně je rozvíjena láska k jednotlivým činnostem.

### **3. 2 Dětské temperamenty - důležitý diagnostický aspekt waldorfské výuky**

RS navazuje na klasické rozdělení a rozlišuje čtyři typy lidských temperamentů: sangvinický, melancholický, flegmatický, cholericý<sup>44</sup>.

---

<sup>44</sup> tyto typy byly takto pojmenovány již ve starověku; v moderních psychologických teoriích se s nimi můžeme setkat např. u Eysencka, který k nim ve svých výzkumech

Rozboru těchto jednotlivých typů a úloze výchovy směrem k jejich rozpoznání a rozvíjení pak věnuje prvořadou pozornost. U každého dítěte předpokládá převahu jednoho z typů, příp. není výjimkou kombinace více typů u jednoho dítěte. Dle RS se temperameny vztahují k jednotlivým dimenzím člověka: flegmatický k tělu fyzickému, sangvinický k éternému (tělu životní síly), cholericý k astrálnímu, melancholický ke složce osobnosti zastřešující - k vědomí „já“ (v tomto případě se však nejedná o nadřazený typ temperamentu, i předčasná převaha uvědomělého „já“ u dětí - melancholiků není ideální).

Melancholickému temperamentu RS přiděluje: malou vznětlivost, více vnitřní síly; sangvinickému: větší vznětlivost, méně vnitřní síly; cholericému: největší vnitřní sílu i vznětlivost; flegmatickému: nejmenší vnitřní sílu i vznětlivost<sup>45</sup>.

Výchovným waldorfským cílem je zde „vycentrování“ osobnosti dítěte tak, aby převažující temperament ztrácel svou jednostrannou negativní intencionalitu, aby byl vyvažován zařazováním určitých vhodných činností při výuce. Úkolem waldorfského učitele je pozorování dětí v jejich činnostech, chování, komunikaci - na základě celého jejich projevu; jestli jsou hloubavější, spíše nečinné, emočně labilnější, neposedné.. Po vytipování temperamentových typů všech dětí ve třídě RS radí rozdělit třídu do čtyř oddělení<sup>46</sup>; v každé skupině jsou děti stejného temperamentu - každodenním vzájemným stykem si časem začínají uvědomovat své povahové zvláštnosti a aktivně na ně reagovat - jejich vlohy nebudou vzájemně posilovány, nýbrž obrušovány. RS dále upozorňuje, že temperameny nelze násilně přetvářet<sup>47</sup>, ale je výchovně nutné je usměrňovat.

---

přiřadil dimenze extroverze-introverze a stability-lability (in Čáp, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: UK, 1993. ISBN 80-7066-534-3)

<sup>45</sup> srov. Eysenck - dimenze labilita-stabilita a extroverze-introverze - příložený graf Čáp, s. 95

<sup>46</sup> v tomto případě Steiner zmiňuje i koedukaci; ví o zatímní nepřipravenosti veřejnosti na společné třídní kolektivy děvčat a chlapců - ve waldorfské škole byla od začátku koedukace samozřejmostí; temperamentové skupiny ve třídě však pro jistotu radí rozdělit na dívčí a chlapecká (to zn., že v jedné třídě vznikne 8 skupin)

<sup>47</sup> srov: Farková ve struktuře psychických jevů zařazuje temperament spolu s charakterem, osobnostními rysy a dispozicemi mezi psychické vlastnosti trvalejší rázu.

Činnosti a postoje učitele, vhodné pro jednotlivé temperamentové skupiny:

- melancholici: vzbuzovat zájem o okolní věci; tyto děti jsou přístupnější k nápodobě - využívat tohoto aspektu; vytrhovat je z jejich častého sebeklamu, že jsou jedinou obětí atd.- vysvětlovat, že jejich situace je běžná i pro ostatní..; podporovat rozvoj jejich sklonu věci promýšlet - promýšlení v pozitivním smyslu;

- flegmatici: více všímavosti směrem k jejich skupině, občasné neočekávané podněty, popudy; v tomto směru poté využít určitého dočasného „probuzení“ a zadat kratší společnou aktivní činnost (vyřešit početní příklad a prezentovat ho..); probudit pozornost vždy, když učitel vycítí letargii;

- cholericci: vyprávění smyšleného příběhu o nepřiměřeném výbuchu zlosti dětí z jiné školy, diskuze nad tímto příběhem; nechat vhodně odreagovat (oběhnout lavice..)

- sangvinici: při výkladu sledovat aktivitu jejich pozornosti (tíhnoucí k rychlému střídání vjemů) - uvést např. situaci, kdy skupina sangviniků přešla sama k vlastní neučební aktivitě a v diskuzi před třídou ji konfrontovat se skupinou melancholiků, kteří ještě promyšlejší dávno probrané - vzájemným příkladem postojů skupin upozornit na to, že současné téma diskuze je již jiné (RS uvádí, že takovýto názorný difuzní příspěvek je pro děti poučný)

V oblasti temperamentů RS dále rozvádí možnosti vlivů na jednotlivé skupiny dětí v oblasti výběru vhodné hudební produkce, výtvarné aktivity, možnosti uspořádání výuky počtů - v podstatě určuje metodiku vyučování v jednotlivých předmětech pro jednotlivé temperamenty<sup>48</sup>.

---

Temperament definuje jako soubor dynamických charakteristik osobnosti, která určuje rychlost, sílu a stabilitu v prožívání, jednání a vegetativních reakcích - Farková, M. *Vybrané kapitoly z psychologie*. Praha: VSJAK, 2006. ISBN 80-86723-22-4, s. 14, 90

<sup>48</sup> příklad - v hodině kreslení skupina sangviniků maluje jednoduchý motiv (mraky), ten stupňuje (obloha je více plnější) - opakování motivu je pro ně dobrým cvičením trpělivosti; melancholici dostanou za úkol k úvodnímu motivu vymyslet a nakreslit motiv opačný - jejich smysl pro hloubavé přemýšlení se tak vhodně spojuje s rozvojem kreativity

Waldorfský učitel tak musí dle RS překračovat běžné učitelské dovednosti a být zároveň psychologickým diagnostikem; v průběhu hodin pak - v návaznosti na rozčlenění třídy dle temperamentových skupin - praktikuje kombinaci hromadného a individualizovaného vyučování.

### 3.3 Význam zřetelné a smysluplné mluvy

Tento Steinerův požadavek (myšlený především v souvislosti s činnostmi waldorfských učitelů) vzdáleně souvisí s uměním eurytmie (viz další text). RS požaduje při učitelově výkladu a komunikaci se žáky doslova „vrůstání“ do své řeči, kde jasná, klidná a srozumitelná mluva je základem pro její vnímání dětmi. Doporučuje učitelům cvičit řeč po kratších čtených úsecích a dostávat do správného rytmu dech. Této napohled okrajové pedagogické dovednosti věnuje RS velký prostor. Se srozumitelnou mluvou souvisí uvědomělá četba textů dětem (např. pohádek, bajek) tak, aby podněcovala jejich fantazii a vtahovala je do čteného děje.

Mluva člověka (její způsoby - hloubka a zabarvení hlasu, správnost artikulace a frázování, jasnost a srozumitelnost, úroveň emočního sebeovládání zrcadlící se v úrovni klidu v projevu) dle RS odráží kvalitu rozvoje osobnosti člověka (neboli úroveň rozvinutosti jeho jednotlivých dimenzí). Mluva, zvláště učitelova, by měla být systematicky školená; nikoli však jen verbalistními technikami, ale i morálním osobnostním prohlubováním, které má zpětně na její úroveň přímý vliv.

O významu učitelova „živého slova“ hovoří např. Carlgren: *„...působivost živého slova je tak veliká, že učebnice se v prvních třídách nepoužívají vůbec a ve vyšších třídách jen zřídka... způsob práce, při němž si učitel sám vypracovává svůj ústní projev, vyžaduje důkladnou přípravu vyučování“*<sup>49</sup>. Pojem „živé slovo“ předpokládá potřebné vnitřní učitelovo nasazení a zostřené vnímání<sup>50</sup>.

---

<sup>49</sup> Carlgren, F. *Výchova ke svobodě*. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6, s. 52 - 53

<sup>50</sup> další návaznost v kap. 4.1 Vztah učitel - žák ve waldorfské školní třídě



### 3.4 Význam rytmu

Denní rytmus dítěte je vědomě přenášen do struktury waldorfského výukového dne i jednotlivých hodin. Vyučovací hodina ve waldorfské třídě začíná rytmickou částí (děti jsou probouzeny společnou hrou na flétnu, zpěvem, recitací, řečovými cvičeními)<sup>51</sup>. Následuje hlavní vyučovací jednotka, rozdělená na část opakovací, část výkladovou a část shrnující; nyní si žáci zapisují či kreslí do svých sešitů<sup>52</sup>. Hodina je zakončena volným vyprávěním učitele<sup>53</sup> a má pro žáky zklidňovací ráz. Ohled na percepci denního rytmu u dětí je brán i na zařazení předmětů do jednotlivých fází dne - kognitivně náročnější bloky jsou zařazeny ráno nebo dopoledne, předměty uměleckého, pohybového nebo pracovního charakteru odpoledne. Aplikaci fází denního rytmu do waldorfské výuky RS identifikoval a přenesl do školní praxe dle, svým vnímáním odpozorované, denní činnosti dítěte - od probuzení až k uložení se k spánku.

Nejen denní, ale rytmus celého roku, obsažený v okolní přírodě a v symbolice tradičních lidových svátků, vztahujících se k jednotlivým ročním dobám, provází waldorfské žáky po celou školní docházku.

Významným waldorfským specifickým, vztahujícím se nejen k významu ročního rytmu, jsou pravidelné **školní slavnosti**. Navazují na souběžné křesťanské svátky, jsou ve škole slaveny ve formě menších či větších divadelních představení, jarmarků, výstav. Samozřejmě je na nich účast rodičů žáků, akce typu školních jarmarků jsou přístupné pro širší veřejnost. Rodiče zde mohou vidět své děti v roli umělců - herců, hudebníků, mohou vidět předměty, vyrobené dětmi v hodinách ručních prací. - to vše zesiluje aspekt spolupráce školy s rodinami žáků.

---

<sup>51</sup> více: Carlgren, s. 50 - 51

<sup>52</sup> sešity a epochové sešity téměř zcela nahrazují učebnice; jejich tvorbě žáci věnují pečlivou pozornost

<sup>53</sup> i toto vyprávění má svůj určitý řád; pro každý ročník a část školního roku jsou nabízena vhodná témata - tak v 1. třídě to jsou pohádky, bajky různých národů, ve druhé biblické příběhy a příběhy jiných náboženských témat, v dalších ročních je motivem např. dějinné období námořních výprav a objevů..

Tak např. na podzim je slaven svátek sv. Michaela - michaelská školní slavnost navozuje nastupující podzimní náladu ubývání zevního denního světla, ale dětská umělecká vystoupení v sobě nesou naději vzrůstu světla vnitřního (archanděl Michael a jeho boj s drakem je odrazem vítězství lidské duše nad svými nedostatky): v tomto duchu mohou být např. předvedena a vysvětlena eurytmická vystoupení žáků, typická svou citovou bezprostředností. Následuje svátek sv. Martina - ve školní třídě může být např. realizován společnou přípravou dramatické scény: žáci rodičům představují vojáka Martina, vracejícího se domů z války zimní krajinou, věnujícího svůj jediný plášť žebračkovi; scéna symbolizuje význam lidské solidarity, založené na nepodmíněné pomoci bližnímu - velmi vhodně zapadá do kooperativně laděného waldorfského školního klimatu. Tradiční jsou samozřejmě svátky Vánoc, po Novém roce Tří králů, dále svátky Masopustu, příchodu jara, Velikonoc, Letnic. Slavení těchto svátků je pro rodiče potenciálních příštích žáků školy někdy překvapením, přijímaným i s rozpaky - jsou „příliš“ viditelné, časté a netradiční z hlediska jejich duchovnější podstaty<sup>54</sup>.

### 3.5 Epochové vyučování

Hlavní předměty - rodný jazyk, matematika, fyzika, chemie, přírodopis, zeměpis, dějepis.. jsou vyučovány ve dvouhodinových blocích (vždy úvodní ranní část vyučovacího dne). V jedné epoše, trvající 3 až 4 týdny (výjimkou jsou delší úseky v 1. ročníku) je vyučováno jen jednomu hlavnímu předmětu, nosnou osou učiva bývá jedno určité téma, ve kterém je látka probírána více do hloubky a s úsilím jejího uvádění do širších souvislostí. Např. v dějepisu se může jednat o epochu, zabývající se významem mořeplaveckých objevů - sekundárními jsou zde znalosti dat, naopak významným je pochopení toho, co takové objevy přinesly

---

<sup>54</sup> domnívám se, že v případě těchto školních slavností, stejně jako dalších specifik waldorfské školní docházky, je vhodná osvěta ze strany příslušné waldorfské školy směrem k rodičům budoucích potenciálních prvňáčků, týkající se představení těchto zvláštností a podrobného vysvětlení jejich podstaty. Jak jsem zjistil z návštěv „dnů otevřených dveří“ na waldorfských ZŠ (v diskuzích učitelů s budoucími rodiči), o waldorfské školy se zajímá určité procento „běžných“ - nealternativně zaměřených rodin; zvláště v těchto případech je poctivá osvěta bezpodmínečně nutná a může zabránit případným příštím nedorozuměním

pro Evropany (dovoz bource morušového, pokrok v pěstování zemědělských plodin); možná je např. diskuze nad tím, jak by vývoj v dané oblasti i celkově pokračoval bez tohoto konkrétního objevu; na příkladu období objevné mořeplavby lze v žácích probouzet pochopení významu vzájemného obohacování kultur.

Často diskutovanou otázkou je, zda žáci nezapomenou probrané, vždyť po skončení jedné epochy na ni navážou až za delší čas. RS zde hovořil o tzv. „vědomém zapomínání“, které naopak umožní lepší vybavení látky při jejím opětovném otevření po delším čase. Hutnost každodenního ranního výkladu jednoho předmětu v delším čase se v letité praxi waldorfských škol ukazuje jako úspěšný z hlediska hlubšího zvnitřnění probírané látky žáky; učební látka, takto lépe uložená v podvědomých strukturách žákovy psychiky, vykazuje značnou hloubku své paměťové stopy.

Jako značný potenciální problém vidím u epochového způsobu výuky situaci při možné dlouhodobé absenci žáka (zdravotní důvody aj.). Předpokládám však, že uvedené může být zvládnuto díky mimořádně vstřícnému komunikačnímu stylu ve waldorfské škole, týkající se:

- společné diagnostické činnosti kolegia učitelů, zvyklých z pravidelných týdenních porad věnovat se soustředěně problémům jednoho konkrétního žáka
- vysoké úrovně míry spolupráce učitelů s rodiči žáka
- výrazně kooperativnímu stylu výuky a každodenního života třídního kolektivu (výrazná pomoc absentujícímu žákovi nejen od učitele, ale i od spolužáků)

### **3.6 Význam výukových předmětů „eurytmie“ a „kreslení forem“**

**Eurytmie** je ve vztahu k waldorfskému školství často citovaným pojmem. Je obecně vysvětlována jako umělecké vyjádření řeči pomocí tance, figur, různých gest a rozvíjející umělecké cítění dětí. Tato definice je částečně správná. Pokusím se o její dovysvětlení tak, jak jsem ji pochopil především četbou Steinera: eurytmie je především pohybové duchovní cvičení, aktivizující volní stránku osobnosti člověka. Jejím

praktikováním se dostává člověku mocné energie k pozitivní životní tvorbě. RS svým mimosmyslovým vnímáním vycítil souvislost mezi dynamickou složkou božské kosmické tvořivé síly (starořecký či křesťanský logos) a možnostmi této tvorby ve vědomí člověka, trvale spojeném s touto silou (spojnici s jemnější kosmickou dimenzí tvoří éterné tělo - tělo životní síly). Tak, jak je křesťansky chápán logos (boží slovo), chápe Steiner odraz tohoto slova v mluvě člověka (nikoli povrchní mluvě, ale vnitřně prožité - „živé“ mluvě - viz výše); slova vycházející z této prožívané lidské mluvy mají silný tvůrčí potenciál proměnit se ve skutek v podobě konkrétního jednání; mají také svůj přirozený odraz v pohybech těla - tělo a jemnější složky dimenze člověka existují ve vzájemné harmonii, podnět jedné složky vyvolává reakci druhé. Člověk, praktikující eurytmii, intuitivně umělecky (pomocí pohybu) ztvárňuje řeč (vyslovovanou pouze ve vlastních živých myšlenkách - ve viditelné smyslové formě před diváky mlčí), neboli „zviditelňuje“ ji. Cvičením eurytmie je posilována vůle, fantazie, kreativita. Eurytmie ve waldorfské škole není tělocvikem, ale praxí dotváření duchovní podstaty dítěte směrem k jeho tvůrčím možnostem.

Konkrétní eurytmické počiny (zde budu volně čerpat z článku v časopisu Člověk a výchova<sup>55</sup>): eurytmii lze rozdělit na tónovou a hláskovou; každá hláska má svou vnitřní „náladu“: např. „A“ - vyjadřuje otevřenost, zvědavý údiv, „E“ - oddělení, ohrazení se. Gesta, ztvárňující tóny, zevně ztvárňují náladu hudebních melodií. V eurytmii lze také např. vyjádřit rytmus a náladu celé básně. Ve waldorfské výuce je eurytmie povinným předmětem: *„skrze aktivní zážitek probouzí v dětech hlubší vztah k hudbě a řeči, podporuje schopnost vyjadřování a naslouchání, cvičí šikovnost, soustředění i uměřenost a schopnost orientace v prostoru“*<sup>56</sup>.

---

<sup>55</sup> Kocourková, D. *Co je eurytmie?* in Člověk a výchova 1999/4. Semily: České sdružení pro waldorfskou pedagogiku, 1999, s. 3 - 4

<sup>56</sup> Kocourková, D. *tamtéž*, s. 4

Waldorfská pedagogická eurytmie<sup>57</sup> umožňuje dětem uměleckou pohybovou formou prožívat řeč - vnitřní náladu řeči „zviditelňovat“ zevním pohybem (pozn. - ve viditelné rovině pro diváky se jedná na první pohled o pohyb beze slov). Může tak přispět i mj. k uvolňování podvědomých komunikačních bloků, posilovat uměleckou a volní stránku osobnosti.

V návaznosti na eurytmii jsou uměleckou součástí vyučovací praxe společná žakovská dramatická vystoupení - postupně od kratších dramatických kusů až k celým divadelním hrám (jsou uváděny např. v rámci slavností, speciální divadelní vystoupení pořádají žáci na konci své základní školní docházky).

**Kreslení forem** není klasickou výtvarnou výchovou (té je věnována běžná vyučovací hodinová dotace). Kreslení forem má co do činění s geometrií, s formováním lidské představy o prostoru, prostorovém uspořádání. Geometrické tvary vidíme všude kolem sebe např. v přírodě (příklad dokonalosti ledového krystalu, sněhové vločky). Ztvárňováním barevných geometrických tvarů se přibližujeme k prohloubenému vnímání okolního světa. Pro waldorfské žáky je kreslení forem (od jednodušších ke složitějším ve vyšších ročnících) významné především ve dvou oblastech: v rozvoji prostorové představivosti<sup>58</sup> a také v usměrňování jejich temperamentových jednostranností. Učitelem vhodně vybrané kreslené formy pro jednotlivé typy žáků „obrušují“ jejich temperamentové vlastnosti žádoucím směrem (hlouběji přeměnit je samozřejmě nemohou, jedná se především o usměrnění extrémnějších poloh jednotlivých temperamentových typů).

Výrazným specifikem waldorfské výuky jsou dále pracovní předměty, týkající se práce v dílnách s řemeslnickým nářadím a domácích ruční prací (šití, háčkování); oběma typům se věnují chlapci i dívky. Jejich účelem je rozvoj všestrannosti, nabídka alternativy žákům s převažující manuální dovedností, rozvoj vůle na základě pravidelné snahy o (již

---

<sup>57</sup> existují i disciplíny eurytmie umělecké a léčebné

<sup>58</sup> německá školní inspekce poukázala na pozitivní vliv předmětu kreslení forem na rozvoj prostorové představivosti waldorfských žáků ve vyšších ročnících a jejich dobré výsledky v matematice a geometrii

mizející) klasickou pracovní činností; volní stránka osobnosti je posilována i snahou o dokončení výrobku, předmětu; žáci zažívají radost a upevňují své pozitivní sebepojetí jeho následnou prezentací, případně vystavením a nabídnutím k prodeji na školním jarmarku.

Uvedené specifické waldorfské učební předměty podtrhují výraznější umělecké a pracovní zaměření základních waldorfských škol<sup>59</sup>.

### 3.7 Pojmy „kooperace“ a „diverzita“ v prostředí waldorfského školství

Termín **kooperace** je ve své prosociální podobě (neboli zaměřené k eticky hodnotným cílům<sup>60</sup>) pro waldorfské školní prostředí jedním z nejtypičtějších a nejznámějších výukových rysů. Její zdejší naprostá převaha nad kompeticí by snad mohla být námětem pro úvahy přílišné ideové jednostrannosti waldorfské výuky v tomto směru; ne všem dětem vyhovuje téměř úplná absence soutěživosti při výuce (a což teprve např. chlapcům při tělocviku?). H. Kasíková uvádí příklady teorií, zkoumající vztah kooperace a kompetice v lidské obecnosti, včetně moderních koncepcí, „*zvažujících kooperaci jako lepší premisu pro evoluci lidského druhu než premisu kompetiční*“<sup>61</sup>. Také odkaz sociálních antropologů hovoří o kooperaci jako o klíčovém fenoménu dnešní společnosti<sup>62</sup>. Z oblasti sociální psychologie považuji za podnětné např. uvedení citace Lewisové: „*minimální požadavkem pro kooperaci není ani fyzická blízkost jednajících osob, ani společná akce,.. ale snížení egoistických požadavků tak, aby se požadavky objektivní situace a druhé osoby mohly realizovat zcela svobodně*“<sup>63</sup>.

Takto je, domnívám se, výstižně vyjádřen vnitřní rozměr pojmu kooperace, odpovídající jeho charakteru z waldorfského hlediska. Opět bych vyzdvihl roli waldorfského učitele (hlavně třídního učitele základní

---

<sup>59</sup> tomu odpovídá i vyšší procento absolventů zákl. waldorfských škol, přijatých na střední školy uměleckého typu

<sup>60</sup> blíže in: Kasíková, H. *Kooperativní učení a vyučování*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0192-3, s. 8

<sup>61</sup> Kasíková, s. 15

<sup>62</sup> tamtéž, s. 15

<sup>63</sup> tamtéž, s. 24

waldorfské školy) - on je garantem toho, aby třídní kooperace žáků neupadla pod kvalitativní úroveň této definice.

**Diverzita** (rozmanitost, jinakost) je pojmem, v posledních letech ve společenskovědní oblasti často zmiňovaným. Důsledkem stálé imigrace v posledních desetiletích se výrazně mění demografická struktura obyvatelstva většiny zemí západoevropského kulturního okruhu. Kulturní diverzita je zde často již natolik výrazná, že je zde v podstatě hledána nová identita společnosti, národa, státu.

Pojem diverzita se však týká i jinakostí personálních - např. zdravotních omezení handicapovaných osob; růzností míry osobních schopností - např. v oblasti školství se jedná o problematiku efektivnějšího vzdělávání žáků nadaných, ještě větší důraz je kladen na začlenění dětí zaostávajících - s různými dysfunkčními potížemi, neboli dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Školství obecně „sčytává“ diverzitní náraz z první ruky. Hlavně v oblasti sociokulturní různosti původu žáků je nucena čelit výrazným výzvám s dominantní otázkou - jak problém diverzity proměnit v pozitivum - pro život všech svých žáků bez rozdílu, i spokojenost učitelů a rodičů? Jednoznačným současným školským trendem je směřování k hlubší inkluzi a deklarování zásad pokojného interkulturního soužití<sup>64</sup>.

Klima waldorfské školy ve spojení s pozitivní konotací pojmu diverzita považují za naprosto samozřejmou analogii. Celé vyznění WP a jejich výchovně-vzdělávacích cílů směřuje k naplnění uznání jinakosti, rozmanitosti - uznání jedinečnosti osobnosti žáka bez ohledu na jeho sociokulturní původ, zdravotní omezení či úroveň inteligence. WP vychovává mravního, solidárního, spolupracujícího člověka.

---

<sup>64</sup> V tomto směru bych zmínil aktuální zkušenosti britského školství. Situace velmi problematického soužití různých kultur se zde v nedávné minulosti postupně přenesla i do zdejších škol a vyhrotila způsobem, který vyžadoval radikální řešení. Jím se stala praxe školní mediace, typická prací dětských školených mediátorů za aktivní účasti všech ostatních žáků, učitelů, rodičů, dalších příbuzných žáků; samozřejmostí jsou pravidelné supervize psychologů, odborná školení a neustálá osvětová činnost směrem ke všem aktérům školního života. Domnívám se, že se jedná o velmi nadějný systém, zcela měnící paradigma školního klimatu směrem k odborně vedené, permanentní kooperativní formě obecné školní komunikace

V současných odborných diskuzích je jedním z přístupů koncept komplexnějšího uchopení pojmu diverzity, zahrnující nejen demografické aspekty, ale i osobnostní charakteristiky<sup>65</sup> (v našem případě např. školních žáků), pracující s možnostmi důsledků diverzity ve smyslu prospěšném či limitujícím; za rozhodující pro její úspěšné či neúspěšné vyznění je zde považována struktura celé situace (v konkrétní organizaci, společenství, v konkrétním čase a prostoru) a úroveň kompetencí lidí, zainteresovaných - začleněných do této situace<sup>66</sup>. Domnívám se, že waldorfské školy svou výchovou směřují právě k pochopení zmiňovaného aspektu osobnostní charakteristiky - jedinečnosti každého žáka; nabízejí mu ve svém kooperativním pedagogickém vedení možnost k uplatnění a vyniknutí např. formou nabídky různých předmětových alternativ. Výsledkem waldorfského vzdělání není glorifikace úspěšných a zapomenutí neúspěšných, ale prožití radosti z vlastního růstu u každého žáka (za předpokladu správně vedené waldorfské pedagogické diagnostiky - podchycení temperamentu, dovednostech vloh..) v rámci skupinové spolupráce.

### **3.8 Jsou waldorfské školy náboženské?**

Otázce případného náboženského vyznění waldorfských škol je v ČR i v ostatních evropských zemích (i např. v USA) věnována značná pozornost - dá se říci, že obecné povědomí o waldorfských školách je z velké části orientováno právě tímto směrem. Kritické waldorfské výuky předkládají podněty směrem ke státním školským inspekcím, periodicky se objevují články na toto téma v odborných pedagogických časopisech, občas i ve veřejném tisku. Samotná náboženská škola obecně není překážkou, pokud je jasně deklarována v jejím konfesijním zaměření (i např. v ČR existují církevní křesťanské školy, které svou náboženskou podstatu uvádějí jako základ své působnosti).

---

<sup>65</sup> blíže in Kasíková, H., Straková, J. *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1911-8. Kap. *V základním vzdělávání spolu nebo odděleně* - H. Kasíková, s. 18

<sup>66</sup> tamtéž, s. 18



Waldorfské školy jsou však např. ve většině evropských zemí zahrnuty do systému státních veřejných škol, a to se stoprocentním nebo této hranici se blížícím státním financováním. Tento fakt je jádrem problému: ve waldorfských školách jsou děti indoktrinovány jejím náboženským systémem a my všichni je platíme - jak je to možné, jak to, že taková škola není soukromou? - uvádím zde tuto úvahu jako nikoli svou vlastní, ale typickou pro veřejnou diskuzi na toto téma.

Možné náboženské zaměření waldorfských škol je v obecném povědomí umocňováno jejich velmi nezvyklým specifikem, jímž jsou **ranní průpovědi** na úvod každého vyučovacího dne. Obvyklé ranní pozdravy třídního učitele se žáky jsou následovány společnou recitací veršů. Jejich autorem je RS a provázejí waldorfské žáky po celou dobu existence jejich škol. Steiner do nich zakódoval svůj pohled na vyvíjející se duši dítěte a později mladého člověka, vsazených do souvislostí s okolním světem a přírodou, a kosmem.

Průpovědi jsou dvojího druhu: první pro děti do věku zhruba 10 let, druhá pro starší; vyjádřeno po ročnících - první typ průpovědi recitují žáci 1. až 4. tříd, druhý typ průpovědi je určen pro 5. až 9. třídu, v případě existence waldorfské střední všeobecné školy (lycea) je druhý typ určen i pro žáky jeho čtyřletého cyklu.

Pro potřebu názornějšího příkladu souvztažnosti průpovědí k diskutované otázce náboženskosti si je dovolím uvést celé, v jejich české podobě<sup>67</sup>.

Průpověď pro mladší žáky:

*To milý slunce svit den ozařuje mi  
a údům sílu dá, moc ducha v mé duši.  
Já v záři sluneční, ó Bože, sílu ctím,  
již ve své dobrotě ty vsadils v duši mou,  
bych mohl učit se a pilně pracovat.  
Od tebe pochází světlo a síla.  
K tobě nechť proudí láska a dík.*

---

<sup>67</sup> dostupné např. na: [www.waldorf-semily.cz/web/pedagogika/temata.php?tema](http://www.waldorf-semily.cz/web/pedagogika/temata.php?tema)

Pro starší žáky:

*Já hledím do světa,  
ve kterém slunce svítí,  
v kterém se hvězdy třpytí,  
ve kterém kameny leží,  
žijící rostliny rostou,  
cítíce zvířata žijí,  
ve kterém člověk svou duší příbytek duchu skýtá.*

*Já hledím do duše,  
která v mém nitru žije.*

*Duch Boží tká ve světle slunce i duše,  
venku v prostoru světa,  
uvnitř v hlubinách duše.*

*K tobě, duchu Boží, se obracím s prosbou,  
nechť síla a požehnání k učení a práci  
v mém nitru rostou.*

V průpovědích se snažil RS vystihnout poměr dítěte ke světu a transcendentní složce - Bohu, v závislosti na jeho věku. Mladší děti jsou ve svém vývojovém potenciálu spontánně - nepodmíněně otevřeny nejen směrem ke svým rodičům, učitelům, ale i k celému Božímu stvoření - cítí se jeho součástí, stejně tak součástí světa i přírody. U starších dětí zohlednil již širší zaměření jejich pozornosti ke světu - čím více pozornosti k němu, tím méně patrný je vědomý Boží odlesk v jejich duši; i na zevní rovině starší děti pomalu ztrácí část své nepodmíněné, radostné instinktivní důvěry k lidem, je obklopujícím; začíná se utvářet jejich ego - zevní vědomá složka osobnosti, nutná k přežití (obstátí) v zevním světě. Proto v průpovědi pro ně RS vyjmenovává jednotlivé složky přírody, potvrzující jejich - již rozvíjející se - vjem rozmanitosti, ale poté je opět vrací do jejich nitra a připomíná jim jejich duchovně - duševní podstatu a její začleněnost do Boží tvorby.

Jsou tyto ranní průpovědi náboženskou indoktrinací? Jejich základem je Steinerova antroposofie, která však není náboženskou konfesí<sup>68</sup>. Je určitým myšlenkovým proudem, zastávaným příznivci a stoupenci antroposofie v mnoha zemích světa. Waldorfští učitelé by měli antroposofický postoj k světu a výchově člověka cítit, je tedy v začátku úvahy jasné, že jejich postoje nejsou ateistické (ve waldorfském prostředí také označované jako technologicko-materialistické). Domnívám se, že svým pohledem reprezentují postoje, označované jako nábožensky synkretické<sup>69</sup>; přesvědčení, že člověk je přirozenou součástí inteligentního stvoření vesmíru - tedy, že ho cosi přesahuje; nevěří, že živé mohlo vzniknout z neživého. Věřit v nedefinované „něco“ je, troufám si říci, názorem nemalého procenta lidí.

Waldorfská výuka reprezentuje pohled na svět, který se neshoduje s vědeckým redukcionismem a jeho objektivní metodou. Předkládá dětem poznání světa, založené na křesťanské tradici, ale bez omezujících pout příslušného konfesního dogmatu. Kritika její domnělé sektářské náboženskosti přichází paradoxně ze dvou stran naprosto odlišných názorových stanovisek: např. v Německu (kde je waldorfský křesťanský akcent velmi silný) ze strany katolické i evangelické církve - waldorfské školy jsou zde silnou konkurencí (na křesťanství navíc nemají správný „copyright“ ve formě oficiálního dogmatu, podpořeného historicky danou mocí i současným vlivem). V ČR je vytrvalým kritikem waldorfských škol vědecký spolek Sisyfos, útočící hlavně skrze výklad sporných bodů Steinerova díla (jeho předpovědi budoucího vývoje apod.). Jak jsem dále vyrozuměl např. z vyjádření - v Německu působícího - waldorfského pedagoga a školitele Tomáše Zdražila, waldorfské školy se u našich západních sousedů v posledním období dostávají pod značný institucionální tlak směrem k většímu přiblížení svých učebních osnov k osnovám běžných veřejných škol.

Současný multikulturní společenskovo vědní evropský proud (týkající se i školské oblasti a jejích široce koncipovaných kompetencí a nosných

---

<sup>68</sup> RS se také mj. podílel na vzniku křesťanské církve, nesoucí název „*Obec křesťanů*“ (činná také v ČR). Vytvořil její základní ritus; je svobodnou církví v antroposofickém duchu

<sup>69</sup> v antroposofické rovině obsahově blízké Komenského *synkrizi*

témat) je ve svých deklaracích pln pluralitní kulturní terminologie. Připadá mi však, že ve skutečnosti je čím dál tíživěji svírán mocenskými institucionálními a lokálními zájmy (viz dále kap. 5). Princip názorové plurality tak musí být méně vlivnými či okrajovými kulturními skupinami stále znovu a znovu vybojováván a potvrzován ve směru zachování jejich statutu - narážím zde např. na opakovaná pozitivní hodnocení waldorfských škol u nás i v zahraničí ze strany státních školních inspekcí a zároveň apriorní nedostatečnost vlivu těchto odborných oficiálních zpráv v očích vlivných waldorfských kritiků.

Zajímavé (a pro waldorfské školy pozitivně laděné) vyjádření proslovil na podnět liberecké ČŠI religionista dr. Václavík z FF MU. Zpracoval posudek, týkající se vazby antroposofie a waldorfských škol, dále pak možných náboženských kontextů činnosti waldorfských škol<sup>70</sup>. Konstatuje zde vazbu mezi antroposofií (jakožto *duchovně orientovaným přístupem ke světu*) a waldorfskou výukou, která se v určitých aspektech - více než je obvyklé - blíží křesťanskému pohledu na svět a člověka<sup>71</sup>; zároveň však hovoří o přísně nadkonfesijním přístupu waldorfské výuky k jednotlivým (i křesťanským) oficiálním církvím. Dále rozvádí myšlenku, zda je možné apriorně považovat za náboženské vše, co nekonvenuje s běžným (v kultuře dané společnosti navyklým) pohledem na člověka, svět a původ jeho vzniku. Odpověď na tuto otázku nechává víceméně v rovině subjektivních rozhodnutí jednotlivých pohledů. Podstatné je jeho závěrečné konstatování, že obviňování waldorfské výuky z případných náboženských sektářských praktik je nepřijatelné a neopodstatněné.

Ve třetí kapitole jsem popsal a nabídl určité pohledy na vybraná waldorfská výuková a obecnější školní specifika, která považuji - vzhledem k jejich vztažnosti k charakteru WP - za důležitá. Na tuto kapitolu volně navazuje kapitola čtvrtá, týkající se osoby - osobnosti waldorfského učitele, kde je popisu těchto a dalších specifik (např.

---

70 více in *Člověk a výchova*, 2/2009, s. 13 - 15

71 pozn.: i v běžných školách jsou v našem kulturním prostoru připomínány Vánoce, Velikonoce a tradice, které je provázejí, ne však v takové míře, jako ve waldorfských školách

tématice cílů a hodnocení ve waldorfské výuce, autoritě waldorfského učitele) věnován další prostor.

## 4. Osobnost waldorfského učitele

Otázce učitelského působení ve waldorfské výuce věnoval RS značnou pozornost. Postavení učitele v celku waldorfského školství je výlučné. Je vybaven nebývalými neformálními pravomocemi, vyvěrajícími z poměrně volně pojaté waldorfské výuky - např. při volbě výukových zdrojů (související s neexistencí učebnic pro žáky); dále z celkového zaměření waldorfské výuky - kromě osvojení znalostí předmětů žáky a rozvoje jejich kognice je učitelova práce především podřízena primárnímu úsilí o výchovu všestranného, harmonického člověka.

Častým bodem úvah o waldorfském učiteli je zde **pozice učitele třídního**, který vede jeden kolektiv žákovské třídy často v ideálním případě celou základní školní docházku a zároveň vyučuje většinu předmětů. Tento fakt ho staví do složité pozice v nároku na neustálé předmětové odborné vzdělávání (zvláště ve vztahu k náročnějším předmětům na 2. stupni) a především také v nutnosti neustálého udržování vysoké úrovně své pedagogické pozice mezi žáky; vystupují zde vysoké nároky na jeho citlivý pedagogicko-psychologický přístup k žákům vzhledem k jejich postupně se měnícím vývojovým aspektům - nároky na znalosti vztahových přístupů k žákům v různém věkovém období<sup>72</sup>, nároky na vysokou úroveň učitelova porozumění výchovným cílům jednotlivých fází žákovského vývoje (viz výše kap. rozdělení tří sedmiletí dítěte a mladého člověka).

Osobnosti učitele obecně je v pedagogické publikační činnosti věnován značný prostor. V oblasti úrovně jeho vztahu k žákům např. J. Kořa srovnává míru úrovně emocionálních vazeb vztahu učitel - žák (oblast sekundární socializace dítěte) k míře této vazby v oblasti primární

---

<sup>72</sup> jak upozorňuje RS, je velký rozdíl mezi mladším dítětem, které je fixované na postavu svého vzoru - učitele a dítětem starším, které se od něho postupně odpoutává a uzavírá do sebe - obé musí antroposoficky školený učitel zvládnout tak, aby dítě a mladého člověka v jeho vývoji nepoškodil

socializaci dítěte (rodina, širší rodina)<sup>73</sup>; uvádí zde požadavek daleko nižší míry emocionálních vztahů v dyádě učitel - žák; v odkazu na Bergera a Luckmanna pak poukazuje na výrazně institucionalizované pojetí osoby učitele v rozvinutých zemích a v návaznosti na ně na princip jeho snadné „vyměnitelnosti“ při výuce (zároveň zpochybňuje absolutizaci tohoto tvrzení). V. Spilková hovoří o učiteli primární školy, jehož specifikem je osamocená práce s dětmi a s ní spojenou „výrazně zvýšenou odpovědností za žáky a jejich rozvoj.., vzhledem k závažnosti působení učitele primární školy s dítětem v tak citlivém věku.., se dostávají do popředí nároky na osobnostní kvality učitele“<sup>74</sup>. J. Koťa se v dalším textu zabývá mj. otázkou míry profesionalizace učitele v souvislosti s jeho společenskou pozicí (jak konstatuje - oproti lidovým mýtům a samotnému mínění učitelů - v průzkumech hodnocenou poměrně vysoko), vyznívající ve smyslu opodstatněnosti pokračování procesu profesionalizace odbornosti učitele (neboli utváření smlouvy mezi společností a vznikající profesionální konfesí). Z čteného vyplývá, že tento proces je prozatím ve stadiu definice společenské pozice učitele jakožto semiprofese.

Obě oblasti, dotýkající se osobnosti učitele (úroveň vztahu se žáky, společenská pozice) se samozřejmě týká i waldorfského učitele. Ve druhém případě možná o to víc, že waldorf je termínem často kriticky komentované pedagogické alternativy a tím pádem je i její učitel v centru zvýšené společenské pozornosti.

#### **4.1 Vztah učitel - žák ve waldorfské školní třídě**

Na úroveň vztahu waldorfský učitel - žák, žáci bychom měli pohlížet též jiným pohledem, než jen z hlediska jasné institucionalizované danosti učitele (plně kvalifikovaného, oscilujícího ve své roli mezi zájmy společnosti, nadřízených státních orgánů, dětí, rodičů). Zkušený

---

<sup>73</sup> Havlík, R., Koťa, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 978-80-7367-327-7, s. 152 (kap. Profese učitele, s. 151 - 166)

<sup>74</sup> Autorský kol. *Učitelství povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: Pedf UK, 1998. ISBN 80-86039-72-2. Kapitola 3. - Spilková, V. *Současné změny v pojetí učitelství profesí (s důrazem na učitelství primární školy)*, s. 66

waldorfský učitel, v současné době školitel českých waldorfských učitelů, Tomáš Zuzák, chápe základ opravdové pedagogiky (v původním významu vedení dětí) právě v kvalitě vztahu dítěte ke svému vychovateli<sup>75</sup>. **Pozitivní a láskyplný vztah k dítěti** by měl být pro waldorfského učitele výchozím bodem, ze kterého může budovat své další profesní kompetence. Zuzák v obecnosti hovoří o „dobrém vyzářování“ moudrého člověka (s. 38). Jak ale k této osobnostní kvalitě - např. v případě učitele - dospět? V antroposofickém vnímání reality hovoří o významu myšlení a termínu „morální intuice“ - neboli *„...myšlenkový obsah světa, který se dotkl člověka, se může stát vědomým, je-li reflektován... tento pochod má morální rozměr“*<sup>76</sup>. Pokusím se objasnit: Steiner vysvětloval vznik myšlenky prvotním impulsem, který je vědomí člověka imanentně schopné přijímat; lidské vědomí může - při prohloubené myšlenkové koncentraci - zachycovat vjemy, vysílané objekty světa (lidé, příroda), a to i v jejich subtilnější podobě, nevyvíčenou myslí nezachytitelné. Po zachycení vjemu následuje práce lidské vůle, která vjem zpracovává. Záleží na způsobu, jak je tento vjem lidským vědomím reflektován a po jeho zpracování příjemcem vyslán dále. Subjekt příjmu myšlenky se stává zároveň jejím šířitelem - může s ní vědomě pracovat (v opačném případě si jí nepovšimnout nebo zaujmout neutrální postoj). V případě antroposoficky školeného učitele s pokročilým stupněm vědomého myšlení, dochází jeho stálým pozorováním projevů osobností žáků k trvalému „naladění se“ na jejich myšlenkové konstrukty. Samozřejmě jsou tu i viditelné projevy chování žáků, neméně důležité jsou ale podněty, vycházející z jejich podvědomí. Toto jemné zachycení žákova projevu může být waldorfským učitelem zpracováno a vysláno zpět k žákovi v podobě zvýšeného stupně porozumění. Tato učitelova zvýšená míra empatie nezůstává žákovi skryta, žák ji ve své dětské duši dokáže vycítit a tak se tvoří dlouhodobý vztah ve waldorfské školní třídě - rovnocenný vztah učitel - žák<sup>77</sup>.

---

<sup>75</sup> Zuzák, T. *Hledání vztahu jako základ pedagogiky*. Hranice: Fabula, 2004. ISBN 80-86600-16-5

<sup>76</sup> Zuzák, T., s. 42

<sup>77</sup> tato část, týkající se vztahovosti při waldorfské výuce, se částečně překrývá s kapitolou, věnovanou srozumitelnosti mluvy a významu tzv. „živého slova“



## 4.2 Problém profesionality waldorfského učitele

Jistě se obecný proces učitelské profesionalizace (viz úvod 4. kapitoly) dotýká i jeho. Specifikem waldorfského učitele (pokročilého) jsou jím absolvované antroposofické kurzy<sup>78</sup>. Dávají mu základ k tomu, aby mohl spět k profesionalitě, dané neformálními standardy waldorfské učitelské asociace<sup>79</sup>. Svým způsobem může svou poctivou prací přispět i ke zvyšování obecného společenského statutu učitelů (a „zpřesňování“ pomyslné smlouvy mezi společností a učitelstvem - blížení se ke stavu profesionalizace), a to např. svým veřejným působením a komunikací s rodiči v dané obci, svým podílem na výchově spokojených absolventů školy.. Je tedy určitý rozdíl a zároveň spojitost mezi budoucí možnou obecnou profesionalitou jeho stavu, na které waldorfský učitel také participuje a jeho nutnou profesionalitou uvnitř waldorfské učitelské obce.

## 4.3 Pojem autority u waldorfského učitele

V prostředí reformních pedagogických směrů je pojem učitelské autority poněkud podceněn - domnívám se, že ze dvou důvodů: jednak obecný termín „autorita“ v historickém vývoji získal více převažující direktivní konotaci, a za druhé - reformní koncepce postavu učitele upozadují do role sekundárního průvodce, jen jemně asistujícího u „přirozeného“ - samostatného vývoje dítěte - žáka. Situace učitele ve waldorfských školách je diametrálně jiná; ideální učitel je zde vzorem pro žáky a klíčovou postavou výchovy a výuky<sup>80</sup>.

---

<sup>78</sup> učitel začátečník může být i přijat na waldorfskou školu bez takového kurzu (čím delší je česká waldorfská tradice, tím je to méně pravděpodobnější); je pak na rozhodnutí kolegia učitelů, v jakém termínu by měl doplňující waldorfské školení absolvovat. Je napohled jemný (ale v důsledku zásadní) rozdíl mezi prostou snahou uplatňovat waldorfské zásady při výuce (atmosféra spolupráce, láskyplný vztah k žákům, zvládnout epochové vyučování, ctít rozvržení waldorfské učební hodiny) a jejich vnitřně procítěnějším - myšlenkově pronikavějším uchopením, nutným pro přesnější diagnostickou pedagogickou práci v rámci waldorfského pojetí

<sup>79</sup> zastřešující českou organizací je Asociace waldorfských škol ČR - blíže in [www.iwaldorf.cz](http://www.iwaldorf.cz)

<sup>80</sup> část kritiky směrem k WP poukazuje právě na postavu jejího učitele - jakožto údajného „samovládce“ nad žáky (s tímto pohledem nesouhlasím - tuším za ním spíše vliv současného nezdravého „antipedagogického“ mainstreamu)

A. Vališová se zabývá původní etymologií termínu „autorita“ a poukazuje na postupnou změnu jeho významových obsahů v historii, kdy např. docházelo ke ztotožňování pojmů autority a moci<sup>81</sup>. Dále uvádí pojetí autority v rovinách:

- všeobecně uznávané vážnosti, vlivu, úcty, moci, obdivu
- ve smyslu osobnosti - uznávaného odborníka či vlivného činitele
- ve smyslu úřadu (instituce, symboly)<sup>82</sup>.

Dále zde naznačuje možnou shodu mezi správným pojetím autority ve výchovném procesu, jejíž působnost může podporovat procesy enkulturace a socializace dítěte. V pojetí termínů autoritativní x antiautoritativní výchovy dochází ke stálým střetům koncepcí výchovy. Nicméně je konstatováno, že: „...výchova a autorita jsou stejného původu, autorita nemůže být od výchovy oddělována: v obou případech jde o zprostředkování hodnot a norem společnosti. Autorita jako určitý garant pozitivních hodnot společnosti ovlivňuje významně i rozvoj lidských potencií“<sup>83</sup>.

**Pojem autority ve spojení s postavou ideální podoby<sup>84</sup> waldorfského učitele** bych na základě přehledu jejich typologií<sup>85</sup> vymezil následovně - v případě waldorfského učitele převažuje autorita ve smyslu:

- přirozeném, vzešlém z vhodných osobnostních charakteristik, dále pozitivně rozvíjených každodenní výchovnou činností
- v sociálním smyslu osobním, obohacujícím svou intencionalitou běžné denní situace svého okolí (ve waldorfské školní třídě, směrem k rodičům žáků)
- své skutečné působnosti, nikoliv jen jako ve zdánlivě působící autoritě
- instituci

---

<sup>81</sup> Vališová, A., Kasíková, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0, s. 394

<sup>82</sup> tamtéž

<sup>83</sup> tamtéž, s. 397

<sup>84</sup> u termínu *ideální učitel* varuje např. J. Kořa před jeho absolutizací; konstatuje, že jde pouze o hypotetickou konstrukci, určenou jako např. vzor přípravy budoucích učitelů (in *Učitelství z pohledu sociálních věd*, s. 29); takto také k tomuto pojmu - jakožto určitému vzoru - přistupuji

<sup>85</sup> tamtéž, s. 395

- své neformálnosti, kdy lidská a odborná vyspělost osobnosti waldorfského učitele přirozeně doplňuje i její formální stránku

Autoritu ve vztahu k waldorfskému učiteli bych dále označil za

- charismatickou - charakteristickou vřelostí, laskavostí, přirozeností, citlivým přístupem k žákům
- odbornou, vyvěrající z permanentní snahy waldorfského učitele o vlastní vzdělávání a duchovní prohlubování
- morální, zaštiťovanou celkovým humánním zaměřením celostní waldorfské výuky, zaměřenou na probouzení pozitivních potenciálů ve vývoji dítěte.

Waldorfský učitel opírá svou autoritu o absolvovanou státní odbornou certifikaci, dále o poznatky a prožitky waldorfských vzdělávacích kurzů pro učitele<sup>86</sup>, s postupujícím časem získává více jistoty svou praxí. Jmenovatelem těchto nezbytných opor je jeho osobnostní naladění, vstřícné k potřebám waldorfské učitelské profese - a to v podobě kvalit, naznačených v této kapitole.

#### **4.4 K didaktické práci waldorfského učitele s mladšími žáky**

Při práci s mladšími ročníky je výuka waldorfským učitelem z velké části postavena na využití rozvinuté dětské fantazie a Komenského zásadě názornosti. Tak např. při učení se jednotlivým písmenům předkládá učitel žákům pečlivou psanou podobou písmene (zatím jako velké tiskací) a zároveň vypráví říkanku, vážící se k jeho podobě. Děti obkreslují písmeno - např. „L“ - a dokreslují ho do podoby labutě (tvar labutě, plující po hladině, ho vzdáleně připomíná a samozřejmě samotné slovo začíná na „L“). Následně děti v kroužcích cupitají - „plavou“ po třídě a v říkance dovyprávějí příběh o labuti, plující okolo leknínů, po laskavé řece, lemované rozkvetlými lukami: při každém vyslovení písmene „L“ si ho uvědomí a přitom zamávají rukama (křídly labutě).

---

<sup>86</sup> waldorfský učitel D. Pleštil v článku o vzdělávání waldorfských učitelů zmiňuje velké procento nastupujících učitelů bez absolvovaného waldorfského semináře (pod hlavičkou AWS) - většina si toto vzdělání postupně doplňuje; jejich práci monitoruje zkušený doprovázející kolega z příslušné školy, nepravidelné kurzy a přednášky také pořádají tzv. waldorfští mentoři (často zahraniční) - in *Člověk a výchova*, O vzdělávání waldorfských učitelů, 3/2012, s. 60 - 66

Podobu písmene si tak vtiskují do své obraznosti. Ale zdaleka nejde jen o jeho naučení - toho se dá dosáhnout i běžnou výukou. Ve waldorfském způsobu jde především o aktivizaci vnitřního citu dítěte, probouzení smyslu pro krásno (viz výše cíl výchovy 2. sedmiletí dítěte). Např. velmi dobře v tomto směru působí výuka samohlásek, vážících se dle RS k citu hlouběji než u souhlásek: např. písmeno „O“ („Ó“) - žáci rukama zaujmají jeho tvar, a zároveň ho vyslovujíc, zažívají pocit zvědavého údivu..<sup>87</sup>

#### 4.5 Waldorfské učitelské kolegium

Jak je již naznačeno výše, učitelé ve waldorfské škole tvoří tzv. kolegium. RS vytyčil zcela odlišnou ideu vedení waldorfských škol, než je klasický ředitelský systém. Tato idea je založena na permanentní spolupráci všech učitelů sboru dané školy, společně rozhodujících o otázkách řídicích - provozních i pedagogických. V podmínkách současných školských systémů, včetně českého, je z formálního hlediska tato praxe ztížena požadavkem na klasický post ředitele, který je také takto formálně ve waldorfských školách obsazován. Je pak na osobnosti takového ředitele, jak dalece dokáže svou pozici utlumit ve prospěch kolegia - ono je (mělo by být) opravdovým řídicím orgánem školy.

Výrazným specifikem kolegia v odborném pedagogickém směru jeho působnosti jsou pravidelná (zpravidla jednou týdně) společná setkání všech učitelů dané školy, zaměřená ve směru pedagogicko-psychologické diagnostiky žáků. Často jsou zde řešeny případy problémovějších žáků - jednotliví učitelé přednesou závěry svých pozorování žáka, diskutují nad příčinami jeho chování, jednání, probírají možnosti vhodného pedagogického přístupu, příp. výraznější spolupráce s jeho rodiči apod. Pokud je sbor na dostatečné antroposofické „vlně“ (z hlediska odborné

---

<sup>87</sup> nacházím zde určitou paralelu s Tonucciho pojetím **konstruktivní školy** (neboli výstavby dětského poznání na základě jeho dosavadního vědění a představ), resp. s jeho dětskou *blízkou zkušeností*; dítě si v našem případě „osahává“ předmět svého poznávání doslova přímo - v případě výuky písmen je vnímá a znalostně fixuje svou otevřenou citovostí, charakterizující převažující osobnostní zaměření jeho věku 6 - 7 let.

(blíže in Tonucci, F. *Vyučovat nebo naučit?* Roma: Istituto di Psicologia del C.N.R, 1990 (český překlad Stanislav Štech), s. 19, 21

waldorfské proškolenosti, osobnostních charakteristik..), děje se tak často za pomoci pravidel jasně strukturované promyšlené diskuze, navržené Rudolfem Steinerem.

#### **4.6 Práce waldorfského učitele - ukázková výuková hodina. Její stručná analýza z hlediska primárních didaktických kategorií (cíl vyučování; jeho obsah, metody, formy, hodnocení; činitelé vyučování: učitel - žáci)**

Hodina němčiny ve 2. třídě základní waldorfské školy<sup>88</sup> proběhne za vedení učitele před polednem. Následuje po ranním epochovém bloku, mladší děti se nacházejí ve stále rozvinutém vnímání pozdně ranní dynamičtější fáze denního rytmu. Waldorfskou pedagogickou zvláštností je též výuka dvou cizích jazyků od prvních ročníků.

Před začátkem hodiny je ve třídě rušno (žáků je zhruba 20), na učitelském stolku je v konvici připravován čaj, děti přibíhají a odbíhají s hrníčky; panuje zde uvolněná atmosféra.

**Cílem vyučovací hodiny** je v kognitivní rovině předání určitého kvanta německé slovní zásoby, určené k zapamatování, a to za předpokladu nynější zesílené pamětní schopnosti dětí jejich věku zhruba sedmi let (zatím bez možností další výstavby logických souvislostí učiva)<sup>89</sup>. Učitel tomu podřizuje další činnost. V průběhu hodiny je patrná provázanost cíle konkrétní vyučovací jednotky s celkovým výchovně-vzdělávacím cílem waldorfské výuky - rozvojem konkrétních vývojových aspektů dětí, vztahujícím se k jejich věku, zasazených do celkové koncepce jejich všestranného harmonického rozvoje.

**Obecným cílů WP** a konkrétní výuky se např. věnuje K. Rýdl a uvádí jejich rozdělení do 3 skupin, zohledňujících tato cílová témata:

- rozvíjet schopnost jasně, logicky a tvořivě myslet, vést děti k sebepoznání

---

<sup>88</sup> tato podkapitola je popsána na základě přímého pozorování této vyučovací hodiny autorem práce

<sup>89</sup> na základě této premisy lze odvodit důvod výuky 2 cizích jazyků od raného věku - děti se dle antroposofického vysvětlení dětského vývoje nacházejí v oblasti celkového vnímání a schopností paměti v raném věku ve stavu „nasákové houby“ - daleko snadněji a přirozeněji než později vstřebají základní melodiku cizího jazyka

- objevovat a rozvíjet schopnosti hlubokého cítění - senzitivity ke krásnu, k radostem i smutkům tohoto světa, k druhým lidem
- kultivovat sílu a odvalu činit to, co má být činěno, pracovat nejen pro sebe, ale pro užitek celého lidstva a Země.

V praktické rovině se tyto cíle promítají do:

- výcviku v intelektuálních a pracovních dovednostech
- probouzení sociálního vědomí
- postupující kultivace sebevyjádření
- možného spirituálního rozvoje<sup>90</sup>.

**Vyučovacím obsahem** je při hodině práce s německou slovní zásobou. Ani učitel, ani žáci nepracují s učebnicí; žáci na lavici nemají ani sešit<sup>91</sup>. Při této konkrétní hodině učitel nepoužívá dalších prostředků - např. obrázků na tabuli, což bych považoval za možné; nicméně výrazně dynamický průběh hodiny by to zřejmě spíše narušilo.

**Metodou výuky** je při hodině velmi intenzivní - neustálá interakce učitel - žáci. Po úvodním přivítání učitel navrhuje společný přednes německé básničky, kterou se žáci učili minulou hodinu. Poté všichni z lavic vytahují flétny a hrají (včetně učitele) několik jednodušších skladeb (žáci nejsou překvapeni, zjevně vědí, jakou písničkou začnou). Následuje fáze, kdy na základě učitelova návrhu dochází ke svižné krátké komunikaci mezi ním a jednotlivými žáky (opakování dříve probrané látky) - učitel v němčině „vystřeluje otázky“ - „wie heisst du?“ (jak se jmenuješ), „wo wohnst du?“ (kde bydlíš); konkrétní žák, na kterého učitel ukáže, odpovídá - „ich wohne in ..“. Učitel rychle střídá žáky, otázek je několik, jsou neočekávaně měněny. Podstatná a zároveň zajímavá je přitom forma přednesu otázek a odpovědí - vedle učitelova důrazu na správnou výslovnost jsou otázky učitele a odpovědi žáka v podstatě „zpívány“, ve směru správné intonační skladby německé věty.

<sup>90</sup> blíže in: [www.zine.cz/mirror/AZOld/occam/rydl.htm](http://www.zine.cz/mirror/AZOld/occam/rydl.htm) (přednáška prof. Rýdla)

<sup>91</sup> souvisí s odlišnou metodou výuky než je běžný výklad (viz dále - vyuč. metoda v hodině..), ale také s faktem, že žáci základních waldorfských škol se učí psaní jiným způsobem (psát umí později, než je běžné, což spadá do celkové koncepce výuky)

Tato dynamická skupinová interakce je občas proložena učitelovým přednesem kratší říkanky - poté recitované - zpívané se všemi žáky.

Představu o míře dynamiky hodiny přiblíží fakt, že žáci celou vyučovací jednotku (přibližně 25 minut) - stráví vestoje! Je zde poněkud jiná skladba hodiny, než při epochové výuce (s částmi rytmickou, hlavní a zklidňovací); zcela převažuje dynamická rytmika, blízká věku dětí, do níž je včleněna hlavní část - nácvik německé slovní zásoby.

Následuje učitelovo představení nových německých slov a jejich okamžité vsazení do již zmíněných krátkých jednoduchých vět. Proběhne opět, již v pomalejší formě, jejich nácvik se žáky. V závěru hodiny učitel přednese novou německou básničku; děti se ji poté snaží společně s učitelem zarecitovat.

Z hlediska odborné kategorizace vyučovacích metod lze konstatovat, že za základní metodu v hodině němčiny je užitá **metoda slovní dialogická**, s použitou vícesměrnou slovní interpretací mezi učitelem a žáky<sup>92</sup>. Rychlý sled na sebe navazujících dyadických vstupů učitel - jednotliví žáci v hodině (rychlý i z hlediska nutnosti udržení dostatečné míry percepce žáků) od učitele vyžaduje udržení tempa kladených otázek a také vysoký nárok na udržení jeho přehledu o třídě jako celku (někteří žáci, hlavně jeden, jsou neposední až příliš.); občas je nucen slovně upozornit jednotlivce na potřebu většího soustředění k práci. Výjimku v přístupu činí u žáka, který celou dobu nedokáže „postát“, je motoricky velmi neklidný a často vybíhá z lavice a zpět (zřejmě hyperaktivita); učitel ho v probíhajících činnostech častěji než ostatní zve ke komunikaci, v některých případech žák samovolně přibíhá k učiteli a např. úvodní přednes říkanky před třídou recituje s ním; uvedené nepůsobí v rámci dynamizující skupinové atmosféry rušivě, spíše - s přihlédnutím k žakově jasné kognitivní dysfunkci - vhodně, s pozitivním inkluzivním nábojem (uvedený žák je očividně v takovémto způsobu vedení hodiny doslova „doma“); učitel na žakovy potřeby bere ohled a reaguje vstřícně<sup>93</sup>.

---

<sup>92</sup> srov. in *Pedagogika pro učitele*, kap. 15.4.3 Metody dialogické, s. 200

<sup>93</sup> o vhodnosti waldorfské výuky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami hovoří např. bývalá gestorka MŠMT pro experimentální vzdělávací program Waldorfská škola

Co se týče **organizační formy**, konkrétně hlediska časového a prostorového uspořádání, probíhá výuková hodina v klasické třídě s lavicemi, s rozsazením žáků po dvojicích (ovšem ne sedících, ale celou hodinu stojících, občas pobíhajících, i měnících si místa..). Časově je hodina zařazena do dopoledního bloku.

Z hlediska způsobu řízení učební činnosti žáků se zde jedná o vyučování v převažující formě **skupinové**<sup>94</sup>, uplatněné především v dvousměrné vertikální komunikaci učitel - jednotliví žáci. Termínem skupina zde míním celou třídu žáků, aktivně vnímajících průběh všech interakcí, nejen svých. Lze vystopovat i prvky individuální formy<sup>95</sup> - viz učitelův přístup k hyperaktivnímu žákovi.

V závěru hodiny přichází také její stručné učitelovo **hodnocení**. Jak k této didaktické kategorii poznamenávají J. Straková a J. Slavík<sup>96</sup>, není v současnosti na význam hodnocení kladem takový důraz, jak by si zasluhovalo. Autoři článku v časopisu *Pedagogika* se např. zamýšlejí nad velkým současným rozmachem kvantitativního testování žáků a konstatují, že: *„...plošné testy nenaplnily očekávání, která do nich byla vkládána... , že deformují realizované kurikulum“*<sup>97</sup>. Dále mj. konstatují, že jednostranný důraz na testování oslabuje iniciativu, zodpovědnost a tvořivost učitelů. Celkové vyznění článku je dosti významné: naznačuje v širší obecnosti otázku z oblasti hodnocení žákovských úspěchů - opravdu žák umí, nebo se umí naladit na požadavky učitele? - ve větším rozsahu: jsou výsledky plošných testů ukazatelem kvality školy, příp. školství, nebo se dotyčná škola (či celý školský systém) umí k testům správně připravit (redukovat vzdělávací požadavky správným směrem)?

---

(probíhal 1996-2003) dr.Vrbová: *„...jsou to školy jako každé jiné. Víc než ostatní jsou však připraveny přijmout žáka, který potřebuje zvláštní přístup - a je celkem jedno, jestli proto, že je mimořádně nadaný nebo má nějaký handicap“* - in *Člověk a výchova*, 2000/2, s.22

<sup>94</sup> úzce korelující s celkovou jednoznačnou kooperativní koncepcí WP

<sup>95</sup> srov. in *Pedagogika pro učitele*, kap. 13 Organizační formy vyučování, s. 174

<sup>96</sup> blíže in *Pedagogika, časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* 3/2013 - článek

Straková, J., Slavík, J. *Formativní hodnocení - aktuální téma*

<sup>97</sup> tamtéž



Waldorfské školy jsou i v širší veřejnosti proslulé svou formou **hodnocení slovního**. Tato forma (sice v rámci našeho školství již mnoho let možná) je však stále tabuizována. Rodiče se na „jedničky“ svých dětí těší a jsou pro ně stále hlavním ukazatelem školního úspěchu a v podstatě i smyslu školní docházky. Waldorfské slovní hodnocení (mluvíme v tomto smyslu zvláště o závěrečných vysvědčeních) je v ideovém rámci WP jedním z jejích pilířů; je výrazným formativním hodnotícím symbolem, podporující celkové cíle WP - v obecnosti shrnuté do požadavku celostní výchovy dítěte a mladého člověka.

Pololetní i závěrečná roční vysvědčení jsou - byla (bohužel se již často přechází z ručního do strojového písma) psána jejich učiteli ručně - velmi podrobně, v pozitivním duchu; jsou vypsány kladné stránky žákovy práce, ale také vhodně formulovány nedostatky, na které se má v příštím období zaměřit. V rámci závěrečného ročního vysvědčení navíc učitel připojuje báseň, symbolicky charakterizující vývoj osobnosti daného žáka. Takto pojaté hodnocení je tak i ve své sumarizující formě především pozitivně formativním.

I v případě naší hodiny postupuje učitel v tomto směru. Během hodiny nezapomíná krátce a konstruktivně okomentovat dobrou či horší výslovnost slovíček. Na jejím konci stručně žákům zopakuje, s čím vším se dnes seznámili, jak byl celkově s průběhem hodiny spokojen. Dále se učitel v hodnocení z důvodu nutné zpětné vazby pro žáky zaměřil individuálněji: důležité je zde především použití hodnotícího jazyka: hovoří jazykem popisujícím nikoli posuzujícím<sup>98</sup> - jmenuje jednotlivce,

---

<sup>98</sup> blíže in *Pedagogika pro učitele*, kap. 19.8 Hodnotící jazyk, s. 253;

Významu rozdílů mezi jazykem posuzujícím a popisným se ve své publikaci dále věnují autoři: Košťálová, H., Miková, Š., Stang J. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7. Vysvětlují zde mj., že při posuzování výkonu ve formě obecného celku (*jsi šikovný, toto nezvládáš*) není žákům dáván ukazatel pro příští zlepšení, pouze se utvrzují ve svém - buď více pozitivním nebo více negativním učebním sebepojetí - tzv. „nálepkové hodnocení“ (**jazyk posuzující**); dle autorů tak takovéto hodnocení neplní svou významnou korektivně-konativní funkci. Naproti tomu **jazyk popisný** podrobně vykresluje určitou učební situaci popisem a výčtem informací, vztahujících se k určitému žákovu výkonu; pokud je navíc splněna podmínka pozitivního nádechu takového popisu, tak takové hodnocení vysílá směrem k žákovi návodnou **popisnou zpětnou vazbu**; plní tak roli nejen korektivně-konativní, ale také **motivační**. Autoři dále v příkladech předkládají příklady využití popisného jazyka ve školním hodnocení (pozn. - na základě četby např. různých waldorfských vysvědčení mohou potvrdit kvalitu těchto

kteří dnes byli aktivní, příp. odpovídali velmi správně - podrobně popisuje, v čem tato jejich přednost tkvěla (dobrá výslovnost atd. - formující i směrem k ostatním žákům). Hovoří i k žákům, kteří by se měli příště více zapojit a zlepšit svou konkrétní práci - např. zlepšit výslovnost určitých slov, zapracovat na svém lepším soustředění.. Toto je učitelem vyřčeno přirozeně (např. bez dobře známého ironického zabarvení..), a žáky také přirozeně přijímáno.

**Činitelé - aktéři vyučování - učitel a žáci:** z dosud popsaného, týkajícího se vyučovací hodiny němčiny, lze odvodit dlouhodobě vysoce pozitivní míru úrovně sociokulturních vztahů v popisované třídě, k níž vyučující němčiny pozitivně přispívá.

V případě našeho „pamětného“ učení je velmi vhodná aktivizace žáků, zapadající do obecně **konstruktivního modelu** waldorfské výuky. Uvedu v tomto směru možné srovnání: příklad výuky jazyka v běžné nižší třídě nedávné minulosti (děti již ovládají psaní): učitel píše na tabuli slovíčka, děti je mechanicky opisují do sešitu; občas je některý z nich vyvolán - vstává a slovíčko zopakuje; děti jsou za vyvolání někdy rády (umí a mají dobrého učitele), někdy se jim moc nechce (jiný učitel je známý tím, že „dovede“ upozornit na chybu - žáka před ostatními zesměšnit). V naší waldorfské třídě mají žáci málo času „usnout“. Navíc se nebojí projevit před ostatními: kooperativní styl výuky a z něho vyplývající dobré kamarádké vztahy ve skupině je nezahání do podvědomých úniků a strachů z ostuzení díky případným nevědomostem. Ve výuce zcela chybí negativní prvek „golem efektu“ tak typický pro vyučování v rámci naší nedávné jednotné školy. Je zde naopak využívána spontánnost a otevřenost mladšího školního věku; děti se vůbec nestydí

---

waldorfských slovních hodnocení z hlediska jejich porovnání ze závěry autorů publikace *Školní hodnocení žáků a studentů..*) a naznačují čtyři základní popisné hodnotitelné oblasti: popis hodnotitelem smyslově vnímaného (*vidím, že tvé písmo má správný sklon..*), popis žákova pokroku (*na začátku školního roku jsi měl potíže s násobením, postupně jsi se zlepšoval, nyní zvládáš..*), popis pocitů žáka (*máš jistě radost, že již násobení zvládáš a můžeš pokračovat ve velké násobilce..*), poskytnutí prostoru k odhalení chyb samotným žákem (týká se především hodnocení při samotné výuce) - formou vhodných otázek je žák veden k formulování vlastního názoru na kvalitu své práce (*vidím, že velká písmena P a D píšeš skoro stejně..*); více v publikaci na s. 46 -52

projevit a odpovědět na učitelovu výzvu před ostatními (často se překotně hlásí o možnost odpovědi).

Určitou pozitivní zvláštností byla přítomnost dvou učitelů na začátku hodiny, kterou pro dokreslení pozitivní kooperativní atmosféry ve waldorfské třídě (v její hlavní roli waldorfský učitel..) uvádím až zde v závěru kapitoly. Čaj pro žáky připravoval a rozděloval jejich třídní učitel, zatímco před třídou se již s žáky neformálně zdravil odborný učitel němčiny. Třídní učitel poté s úsměvem přeje svým žákům hodně zdaru a odchází ze třídy, přenechává pole působnosti svému kolegovi.

V závěru 4. kapitoly se navrátím k úvodní úvaze o pozici waldorfského třídního učitele. Pokud chce být úspěšný a naplnit cíl své profesní působnosti - svým každodenním pedagogickým úsilím podchycovat a správně rozvíjet pozitivní potence osobnosti svých žáků, úměrně jejich věku - musí být (kromě samozřejmé odborné předmětové zdatnosti a zároveň antroposofického duchovního zaměření své osobnosti) skutečně „angažovaným“<sup>99</sup> učitelem - učitelem, jehož profesní základnou je láskyplné úsilí o dobro svých svěřenců. Co se týče vedení jednoho třídního kolektivu po dobu celé školní docházky, je nutno mít na paměti, že (hlavně ve vyšších ročnících) se ve výuce střídá s učiteli odborných předmětů (cizí jazyky, pokud není např. matematik - tak i v této předmětové oblasti). Jeho třídnictví po dobu celé existence jedné třídy má své opodstatnění z hlediska waldorfské ideje učitele jako vzoru pro žáky; osobnostní požadavky na něj jsou v tomto směru mimořádné - vyžadují poctivou a pravdivou výstavbu jeho vnitřního sebepojetí, na jehož základě je schopen kontinuálně řídit svou pedagogickou práci ve stejném třídním waldorfském kolektivu po dobu mnoha let.

Třídní učitel si je zároveň vědom toho, že jeho žák vyrůstá v konkrétní rodině a obci; učitel se v partnerství s rodiči i případně s

---

<sup>99</sup> termín „angažovaný“ si zde vypůjčuji z oblasti sociální pedagogiky a práce, tedy v etymologii jeho smyslu jakožto jediné možné varianty naplnění podstaty a charakteru činnosti pracovníka pomáhajících profesí

dalšími představiteli obce účastní pořádání třídních školních slavností, absolvuje častější (než je běžné) třídní schůzky s rodiči, navštěvuje rodiny jednotlivých žáků, je časově neomezeně připraven k dalším formám komunikace s rodiči žáků (osobně, telefonicky, elektronicky). Jeho společenská role a pozice učitele, reprezentujícího waldorfský školní znak mezilidské solidarity a spolupráce, ho tak implicitně staví do přesahující role určitého garanta širší komunitní funkce konkrétní waldorfské školy.

## 5. Česká waldorfská pedagogika v proudu české školské obnovy po roce 1989

Historie českých waldorfských škol a začínajícího se formování české waldorfské pedagogiky v podstatě začíná až s příchodem svobodných společenských poměrů, tedy po roce 1989; předchozí nesvobodné režimy jejímu vniku u nás nepřály.

Obecná očekávání školské veřejnosti ohledně přeměny české jednotné školy do její nové, moderní inovované podoby byla v této době velká a přijímaná jako budoucí samozřejmost. Stejně tak nadějná byla ohledně reformy české školy očekávání učitelů a školských odborníků, kteří se již dříve zajímali o zahraniční inovativní impulsy. Duch doby krátce po listopadu 1989 obecně přál příchodu zcela nového společenskovedního paradigmatu. Po letech, kdy se žáci ve školní lavici povinně učili svému jedinému možnému budoucímu světonázoru<sup>100</sup>, působila např. veřejná vystoupení Václava Havla a jím vyjádřený příklon k metafyzickému chápání podstaty světa, jako příslib budoucí otevřené pluralitní společnosti.

**České školství po r. 1989** (do r. 1992 ještě v rámci společného státu se Slovenskem) tak začalo novou kapitolu své existence. Jeho chystající se transformace se v době po sametové revoluci mohla opřít o entuziasmus velké části svého učitelstva. Od roku 1990 začaly vznikat odborné iniciativy „zdola“ - např. pod patronací vzniklé odborné skupiny NEMES (nezávislé mezioborové skupiny pro transformaci vzdělávání) a její expertní skupiny PAU (přátelé angažovaného učení), sdružující školské odborníky, učitele, rodiče, studenty i angažované politiky. Po prvních měsících očekávání však plíživě přicházelo porevoluční vystřízlivění. Angažované školské iniciativy se začaly střetávat s nepružností a chaotičností nově vznikajícího politického systému. Tato situace se zřejmě nedala příliš ovlivnit, byla znamením začátku určitého typu celospolečenské anomie, kdy budování nového společenského řádu

---

<sup>100</sup> hodina občanské nauky na české ZŠ začátkem 80. let: „až dospěju, budu zastávat materialisticko-dialektický, marxisticko-leninský, vědecký světový názor“ - osobní zkušenost autora práce

(po zániku starého) na základě stavu svobodné občanské společnosti bylo v jeho úplných počátcích<sup>101</sup>. V oblasti školské politiky byla začátkem 90. let např. realizována zbrklá obnova víceletých gymnázií dle prvorepublikového vzoru (zřejmě bez hlubší analýzy např. faktu jejich tehdejší výrazné dobové kritiky). Výrazný potenciál v podobě reformně a inovativně naladěné části českého učitelstva však v této době bohužel zůstal nevyužit. Následovalo rozčarování v řadách učitelů (souviselo také s jejich pokračujícím nedostatečným finančním ohodnocením) a hromadné odchody učitelů do jiných profesí.

V polovině 90. let byly již i u nás zachytitelné školské impulsy ze zahraničí, a to ve smyslu většího příklonu školské politiky směrem k zajištění rovných vzdělávacích příležitostí pro celou populaci. Zřejmě i z důvodu profanace těchto intencí v návaznosti na minulý režim, byly tyto inspirace (i přes upozornění české odborné veřejnosti) našimi politiky prozatímne oslyšeny.

Začátek přelomu směřování české školy tak byl dán faktem členství ČR v EU. V rámci sbližování unijní vzdělávací politiky (Lisabonský proces - idea Evropy jakožto vzdělanostní společnosti) byl u nás schválen dokument Národní program pro rozvoj vzdělávání („Bílá kniha“, rok 2001), který vytýčil budoucí kurikulární přeměnu české školy (RVP, ŠVP - přijato novým školským zákonem v roce 2004). Dlužno podotknout, že veřejné odborné diskuze (navržené tentokrát „shora“), předcházející přijetí Bílé knihy, se v již zcela jiné, nadšené prosté atmosféře, zúčastnilo minimum přispěvatelů z řad českého učitelstva.

Celkové směřování mezinárodní (evropské) školské politiky se v minulém desetiletí částečně poddalo ekonomickým zájmům - revizní zpráva evropského týmu (pod vedením Wima Koka) o dosavadním plnění vzdělanostních cílů Lisabonského procesu a jejich následná úprava vyzněly v neoliberálních duchu současné doby, obecně redukcující produkt vzdělanostní politiky ve smyslu tzv. „lidského zdroje“. Vzdělávající se lidský produkt je nucen se uplatnit ve víru neustále se

---

<sup>101</sup> známý německý sociolog Ralf Dahrendorf v tomto směru hovořil až o desítkách let, potřebných k vybudování nové, životaschopné svobodné společnosti v zemích střední a východní Evropy, přičemž tento proces nemusí být vždy úspěšný

měnící globální reality, hlavním důvodem jeho školní docházky je možnost adekvátního uplatnění na trhu práce<sup>102</sup>. Na důležitosti tak dle mého nabývá např. zamyšlení Radima Palouše nad významem výchovy v moderní době<sup>103</sup>. Autor zde hovoří o krizi moderní civilizace ve smyslu současného technovědního diktátu. Tuto krizi ve smyslu naznačeného společenského směřování dokonce označuje za katastrofickou; naději v pozitivní obrat spatřuje ale právě ve výchově a návratu k její evropské historické podstatě<sup>104</sup>.

**České waldorfské školství** se začalo formovat ihned po revolučních dnech - v roce 1990. Byla ustavena Koordinační rada waldorfského školství, v roce 1994 transformovaná na České sdružení pro waldorfskou pedagogiku<sup>105</sup> (jejím význačným činitelem byl prof. Zdeněk Helus). S jeho pomocí začaly být zakládány waldorfské základní a mateřské školy (resp. školy, postavené na zásadách waldorfské výuky; jejich mezinárodní waldorfská certifikace jejich založení následovala). V roce 1996 MŠMT schválilo a uvedlo do praxe experimentální ověřovací

---

<sup>102</sup> problematice oploštění významu pojmů vzdělávání a výchovy v nastupující světové globalitě se v nedávné době věnovala např. Jarmila Skalková (Skalková, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-060-3). Ve své publikaci hovoří např. o relativizaci idejí v postmoderní době, rezignujících na úkol tvorby nových koncepcí života (s. 45). Západní společnost se tak dostává do určité vykořeněnosti ze své bohaté historie; negativní společenské tendence jsou dle J. Skalkové dále posilovány např. vulgarizujícím vlivem mocných médií, *negativně ovlivňujících hodnotovou orientaci mládeže, podporujících neochotu přiliš se namáhat důkladným studiem..*“ (s. 90).

V dalším příspěvku mohu upozornit na zamyšlení Karla Rýdla *Pedagogika zdviženého prstu na rozcestí* (in *Člověk a výchova* 3/2012, s. 11 - 31), kde se zabývá významy pojmu kvalita ve vzdělávání a hovoří např. o negativních dopadech a negativním směřování západní výchovy a vzdělávání, určeném současným akcentem na důležitost plošného testování žáků

<sup>103</sup> Palouš, R. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-25415-2

<sup>104</sup> odkazuje přitom na smysl pojmu výchova z hlediska Platonského mýtu jeskyně: vězeň - člověk uzavřený ve své smyslové šalebnosti je náhle ozářen světlem poznání; následně se navrácí trvale změněn zpět do své polis mezi nevědoucí; výchova stojí v pozadí jeho iniciace jakožto tajemná, implicitně působící instance; z chovance se v dalším ději stává vychovatel, předávající své světlo poznání. **Výchovu** R. Palouš na základě výkladu tohoto mýtu definuje jako **sváteční instanci** (souvisí s etymologií termínu řeckého scholé - sváteční prázdně..), primárně určenou k pozvednutí ducha člověka. Toto původní určení výchovy je tak v ostrém rozporu s jejím dnešním pojetím coby přívažku vzdělanostní složky, sloužící téměř výhradně k nácviu a obsáhnutí dovedností a zručností, nutných k ovládnutí denních běžných obstarávek člověka

<sup>105</sup> zdroj: *Člověk a výchova*, 2003/1,2, s. 68

program „Waldorfská škola“, na základě něhož v českém školství pracovalo sedm waldorfských základních škol<sup>106</sup>. Program byl uzavřen v roce 2003 s dovětkem, že jeho další fungování není nutné vzhledem k připravované kurikulární reformě a očekávání zákonného přijetí RVP pro základní vzdělávání, v jehož rámci se můžou české waldorfské školy dále rozvíjet. Toto vysvětlení bylo waldorfskými učiteli a činovníky přijato s rozpaky a následně navrhli ministerstvu nový vzdělávací program „Celostní škola“, který však nebyl MŠMT přijat.

Waldorfské školy tak v současnosti pracují ve svých ŠVP s waldorfským zaměřením; pozitivním bodem pro ně byla v minulých letech zákonná změna RVP směrem ke zvýšení disponibilní časové dotace pro potřebu jednotlivých škol.

Co se týče možnosti realizace cílových standardů RVP ve smyslu zaměření klíčových kompetencí a průřezových témat, zdá se, že tyto jsou přímo „šity“ na míru waldorfským školám. Domnívám se, že WP ze své podstaty má minimálně stejné předpoklady pro jejich naplňování jako jiné veřejné školy. Pokud se zaměřím na jednotlivá témata kompetencí a průřezových témat, týkající se např. osobnostního rozvoje (rozvoj např. pomocí dramatické výchovy), respektu k jiným kulturám, mezilidské spolupráce (sociální kompetence), rozvoje vlastního sebepojetí (personální kompetence), pracovních kompetencí - lze v popisu a rozboru waldorfské školní praxe snadno najít konkrétní příklady jejich každodenního výchovného naplňování.

---

<sup>106</sup> v současnosti působí v ČR 11 základních waldorfských škol (v Praze, Brně, Ostravě, Písku, Semilech, Českých Budějovicích, Karlových Varech, Olomouci, Pardubicích, Plzni a Příbrami), 3 waldorfské třídy v rámci veřejných škol, dále 4 střední waldorfské školy a přes 20 mateřských waldorfských školek nebo waldorfských mateřských tříd při veřejných školkách



## Závěr

Pokud se navrátím k úvodním zadaným cílům práce, uvědomuji si, jak subjektivní může být popis, hodnocení či analýza konkrétní osobnosti, učebních prvků určité pedagogické platformy. V našem případě se jedná o reformní koncepci, která, byť má již letité místo v naší školské soustavě, nemá - domnívám se - svou budoucnost zcela jednoznačně danou. Na příkladu jediné slovenské waldorfské základní školy a masívním politickém tlaku ohledně jejího zrušení, lze předjímat určitou (snad ne reálnou) možnou podobu potíží, kterým můžou časem čelit i české waldorfské školy. I přes určitý jemný patrný odklon od osoby jejího zakladatele Rudolfa Steinera (viz např. změna podnázvu českého waldorfského školského časopisu) si myslím, že by waldorfská pedagogika měla pokračovat ve svých pedagogických intencích tak, jak ji RS zamýšlel - jako pedagogiku s výrazně duchovní, mravní základnou, jejímž cílem je výchova celého člověka - se snahou o rozvinutí jeho možných pozitivních osobnostních potencialit. Na základě dosavadních zpráv školských inspekcí a např. i výsledků testování vybraných českých waldorfských základních škol a středních škol lze soudit, že i v důležitém sekundárním efektu waldorfské výchovy a výuky - osvojování vědomostních předmětových poznatků žáky, můžou být waldorfské školy úspěšné a takto nepřímou potvrzovat oprávněnost své existence v rámci českého školství. V neposlední řadě jsou tyto školy velmi vítanou platformou pro rodiny žáků, zaměřených k alternativnímu - duchovněji zaměřenému způsobu života.

Směrem k českému školství může WP přinášet mnoho pozitivních pedagogických impulsů, týkajících se nejen obohacení jednotlivými učebními prvky, ale např. v osobě angažovaného, pro dobro svých žáků pracujícího učitele.

## Seznam použité literatury:

- Altehege, G. *Rudolf Steiner: K vývojovým fázím prvních tří sedmiletí života*. Semily: Opherus, 2002
- Bertrand, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5
- Carlgren, F. *Výchova ke svobodě*. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6
- Čáp, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: UK, 1993. ISBN 80-7066- 534-3
- Dahrendorf, R. *Hledání nového řádu. Přednášky o politice svobody v 21. století*. Praha: Paseka, 2007. ISBN 978-80-7185-719-8
- Farková, M. *Vybrané kapitoly z psychologie*. Praha: VSJAK, 2006. ISBN 80-86723-22-4
- Havlík, R., Kořa, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 978-80-7367-327-7
- Havlík, R., Kořa, J., Spilková, V., Štech, S., Švecová, J., Tichá, M. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: Pedf UK, 1998. ISBN 80-86039-72-2
- Kasíková, H., Straková, J. *Diverzita a diferenciacce v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1911-8
- Kasíková, H. *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0192-3
- Kasíková, H., Valenta, J. *Reformu dělá učitel aneb Diferenciacce, individualizace, kooperace ve vyučování*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1994. ISBN 80-901660-0-8
- Kasper, T., Kasperová, D. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2429-4
- Kolář, Z., Šikulová, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6
- Košťálová, H., Miková, Š., Stang, J. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7
- Kovalíková, S. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála, 1995. ISBN 80-901873-1-5
- Kyriacou, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-434-2
- Lindenberg, Ch. *Rudolf Steiner*. Semily: Opherus, 1998. ISBN 80-902647-0-0

- Maňák, J., Janík, T., Švec., V. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1
- Montessoriová, M. *Tajuplné dětství*. Praha: Triton, 2012. ISBN 978-80-7387-382-0
- Palouš, R. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-25415-2
- Pike, G., Selby, D. *Globální výchova*. Praha: Grada, 1994. ISBN 80-85623-98-6
- Průcha, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-977-1
- Skalková, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1
- Skalková, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-060-3
- Spěváček, V. *Průkopníci českých pokusných škol*. Praha: SPN, 1978.
- Steiner, R. *Esoterní křesťanství*. Olomouc: Michael, 2001. ISBN 80-86340-12-0
- Steiner, R. *Má cesta životem*. Olomouc: Michael, 2000. ISBN 80-86340-08-2
- Steiner, R. *Výchova dítěte a metodika vyučování*. Praha: Baltazar, 1993. ISBN 80-900307-9-3
- Steiner, R. *Waldorfská pedagogika, seminární hodiny*. Semily: Opherus, 2006. ISBN 80-902647-9-4
- Tonucci, F. *Vyučovat nebo naučit?* Řím: Istituto di Psicologia del C.N.R., 1990  
český překlad: Stanislav Štech
- Valenta, J. *Učit se být*. Praha: Agentura STROM a sdružení AISIS, 2003. ISBN 80-86106-10-1
- Vališová, A., Kasíková, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0
- Zuzák, T. *Hledání vztahu jako základ pedagogiky*. Hranice: Fabula, 2004. ISBN 80-86600-16-5

### **Internetové zdroje:**

waldorf.pb.cz

www.iwaldorf.cz

www.nuv.cz

www.pau.cz

www.rvp.cz

www.vuppraha.cz

www.waldorf-semily.cz

www.zine.cz

### **Ostatní zdroje:**

*Člověk a výchova, časopis pro pedagogiku Rudolfa Steinera.* Ročníky 1999 - 2006. Vydavatel: České sdružení pro waldorfskou pedagogiku (ročníky 1999 - 2001) a Asociace waldorfských škol ČR (ročníky 2002 - 2006)

*Člověk a výchova, časopis pro waldorfskou pedagogiku.* Ročníky 2007 - 2012. Vydavatel: Asociace waldorfských škol ČR

*Pedagogika časopis pro vědy o vzdělávání a výchově, 3/2013*

### **Seznam použitých zkratk:**

MŠMT - Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

RVP - rámcový vzdělávací program

RS - Rudolf Steiner

ŠVP - školní vzdělávací program

WP - waldorfská pedagogika



