

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra občanské výchovy a filosofie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Filosofická reflexe waldorfské pedagogiky
Philosophical reflection on Waldorf education

Barbora Siegllová

Vedoucí práce: Mgr. Zbyněk Zicha, Ph.D.
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: Základy společenských věd se zaměřením na vzdělávání, Německý jazyk se zaměřením na vzdělávání

2020

Odevzdáním této bakalářské práce nesoucí název *Filosofická reflexe waldorfské pedagogiky* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k absolvování jiného předmětu.

V Praze dne 14. 7. 2020

Mé poděkování patří Mgr. Zbyňku Zichovi, Ph.D., za odborné vedení práce, rady, ochotu a trpělivost, kterou mi v průběhu zpracování bakalářské práce věnoval. Dále bych ráda poděkovala panu Mgr. Peterovi Úllovi za pomoc a rady při konzultaci této práce.

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zabývá tématem waldorfské pedagogiky, konkrétně filosofickou reflexí tohoto typu alternativního přístupu ke vzdělávání. V první části strukturovaně popisuje základní teoretické předpoklady výchovy a vzdělání, táže se po podstatě výchovy a vzdělávání. Tato část je zaměřena na filosofii výchovy, její českou podobu, jak ji formuloval Radim Palouš a dále se zaměřuje na tři důležité prvky výchovy a vzdělávání, kterými je učitel a žák, škola a čas ve výchově. Druhá část práce se podrobně zaměřuje na charakteristiku waldorfské pedagogiky, její představení, historii, názorové a myslitelské pozadí a charakter. Samotné filosofické reflexi waldorfské pedagogiky se věnuje navazující třetí část práce, která reflektuje právě ony tři důležité prvky výchovně-vzdělávacího procesu (učitel a žák, škola, čas ve výchově) a to, jak jsou pojímány právě waldorfskou pedagogikou. Ve čtvrté části práce jsou zdůrazněny konkrétní přínosy, kterými může waldorfská pedagogika obohatit současnou pedagogickou praxi. V práci jsou využívány znalosti čerpané z teoretických pramenů, především od zakladatele waldorfských škol Rudolfa Steinera. Bakalářská práce teoreticky-filosoficky nahlíží předpoklady výchovy a analyzuje literaturu, filosofii výchovy a waldorfskou pedagogiku. Práce není reflexí pedagogickou, ale volí reflexi filosofickou, která umožňuje jít za pomyslné hranice, které utváří pedagogika. Cílem práce je nalezení takových prvků waldorfské pedagogiky, které mohou být podnětné a přínosné i pro školy tradičního typu.

Klíčová slova

filosofie výchovy, waldorfská pedagogika, alternativní směry ve vzdělávání, výchova, vzdělávání, vyučování

Abstract

This bachelor thesis deals with the topic of Waldorf pedagogy, with focus on the philosophical reflection of this type of alternative approach to education. The first part of the thesis describes in a structured way the basic theoretical preconditions of education and upbringing; it discusses the essence of education. This part focuses on the philosophy of education, its form, as described by Radim Palouš, and it also puts focus on a three important elements of upbringing and education: teacher and pupil, school and time spent by upbringing. The second part of the thesis puts focus on Waldorf pedagogy, its introduction, history, attitude, ideological background and its character. The philosophical reflection of Waldorf pedagogy itself is present in the third part, which reflects precisely the three important elements of the educational process (teacher and pupil, school and time spent by education), and how they are conceived by Waldorf pedagogy. In the fourth part of the thesis is mentioned, how exactly could be current pedagogy practice enriched by the Waldorf pedagogy. Throughout the thesis more sources were used, including knowledge gathered from theoretical sources, which are named in references, main sources of information comes of course from the founder of Waldorf schools, Rudolf Steiner. The bachelor's thesis looks at education premises with theoretical-philosophical optics, and analyzes the literature, philosophy of education and Waldorf pedagogy. The thesis itself is not a pedagogical reflection, but rather a philosophical reflection that allows going beyond the imaginary boundaries formed by pedagogy. The goal of the thesis is to find such elements of Waldorf pedagogy that can be helpful and beneficial even for schools of the traditional type.

Keywords

Philosophy of Education, Waldorf Education, Alternative School, Education, Instruction

Obsah

Úvod	6
1 Filosofie výchovy	8
1.1 Úvod do filosofie výchovy	8
1.2 Klíčové motivy výchovy a vzdělávání.....	13
1.2.1 Učitel a žák	13
1.2.2 Škola	14
1.2.3 Čas ve výchově.....	16
1.3 Filosofie výchovy podle Radima Palouše.....	17
1.4 Sumarizace.....	20
2 Waldorfská pedagogika	22
2.1 Charakteristika Waldorfské pedagogiky.....	22
2.2 Historie waldorfských škol	30
2.3 Východiska waldorfské pedagogiky	32
3 Reflexe waldorfské pedagogiky z hlediska filosofie výchovy	34
3.1 Učitel a žák	34
3.2 Škola	36
3.3 Čas ve výchově	37
4 Přínosy waldorfské pedagogiky pro současnost.....	40
Závěr.....	43
Seznam použitých informačních zdrojů	46

Úvod

Výchova představuje stále aktuálnější téma, na nějž se převážně v poslední době rozchází názory a je tak předmětem mnoha diskuzí. Objevují se různé alternativní přístupy k výchově a vzdělávání. Jedním z těchto alternativních přístupů je waldorfská pedagogika, jakožto nejvíce rozšířený alternativní pedagogický směr v České republice. Především v poslední době popularita waldorfských škol roste, jejich počet narůstá a společnost k nim začíná více inklinovat. Jistým způsobem tak volá po změně a dává najevo možný nesouhlas s výchovou a výukou na tradičních školách. To je důvodem, proč si autorka vybrala právě tento alternativní vzdělávací směr, který má mnoho specifíků, jimiž se liší od tradičních škol. Tato specifika jsou v bakalářské práci nahlédnuta z filosofického hlediska.

Práce je filosofickou reflexí waldorfské pedagogiky, reflektuje několik základních prvků výchovy a vzdělávání a toho, jak jsou nahlíženy a uváděny do praxe právě waldorfskou pedagogikou. Těmito základními elementy, na které se práce zaměřuje a které reflektuje, jsou učitel a žák, škola a čas ve výchově. V poslední části práce jsou stručně vyzdvihnuty ty prvky waldorfských škol, které by si školy tradiční mohly vzít za inspiraci a jejichž naplňování by jim mohlo přinést jisté obohacení a prospěch.

Cílem této práce je tedy samotná filosofická reflexe tohoto alternativního směru vzdělávání a s ní spojené nalezení podstatných prvků, kterými se tak liší od tradiční pedagogiky a kterými může být přínosem pro pozitivní rozvoj moderního školství.

Práce je protknuta řadou otázek, které autorka postupně zodpovídá. Jedná se o otázky klíčové pro daná témata a čtenář je nalezne vždy na začátku kapitoly. V první kapitole se autorka např. táže po ontologii výchovy, jejich podstatných prvcích a tedy po tom, co výchovu výchovou dělá.

Autorčinou motivací pro výběr tématu byla návštěva waldorfské základní školy a lycea, kterou měla možnost navštívit v předchozím ročníku v rámci své vysokoškolské praxe. Průběh výuky, přístup k žákům a samotná postava učitele ji natolik zaujala, že se rozhodla pro hlubší poznání tohoto pedagogického směru, načež na to navázala právě filosofickou reflexí v podobě této bakalářské práce.

Bakalářská práce vychází z literatury zaměřující se na filosofii výchovy, waldorfskou pedagogiku a hojně využívá primární literaturu od zakladatele waldorfské pedagogiky Rudolfa Steinera. Seznam použité literatury je uveden v závěru práce.

1 Filosofie výchovy

Počáteční kapitola uvádí do problematiky filosofie výchovy, seznamuje s pojmy, které se mohou zdát samozřejmé, je ovšem třeba je nahlédnout z filosofického hlediska a dát jim šanci ukázat se v jiném světle a novém významu, aby čtenáře neuváděly do chybných domněnek. Kapitola odpovídá na jednu ze základních filosofických otázek, a sice „*jaká je podstata výchovy a co dělá výchovu výchovou?*“

1.1 Úvod do filosofie výchovy

Na úvod kapitoly je třeba čtenáři nejprve přiblížit, co si pod slovním spojením filosofie výchovy možno představit, proč je užitečné ji věnovat svou pozornost a nač se v rámci ní tázat.

Není zcela možné vedle filosofie výchovy postavit rovnítko, za kterým by následovala jasná definice této „disciplíny,“ na které by se shodli všichni autoři, kteří se jí zabývají. Autorka zde proto představuje pár vybraných pojetí, která obsahují jeden shodný rys, kterým je tázání. Jiří Michálek nahlíží na filosofii výchovy jako na probuzení tázavosti ve spojitosti s výchovou, přiblížení se výchově tázáním, pokládání si otázek na věci, které se zprvu zdají zřejmé (Michálek, 1995, s. 9). Zdeněk Kratochvíl vidí filosofii výchovy jako filosofické nahlížení na výchovu a vzdělání a s tím spojené umění kladení vhodných otázek v pravý čas (Kratochvíl, 1995). Obecně bychom tedy mohli filosofii výchovy chápat jako čisté jádro samotné filosofie, neboť se snaží myslet výchovu a vzdělání v hloubce svého tázání. Soustředí se tak na člověka, jeho lidství v něm a péči o jeho duši (Zicha, 2014, s. 13). Autorka přidává i své pochopení tohoto stěžejního pojmu. Filosofii výchovy rozumí jako tázavému nahlížení na výchovu a vzdělání, jako zamýšlení se nad aspekty výchovy, které nám přijdou v každodenním životě samozřejmé a běžně s nimi proto neztrácíme čas. Jedná se ovšem o tázání nikoliv na to faktické ve výchově, ale na podstatné, protože *podstatné* jest ve výchově kruciální. Výchova sama je potom péčí o toto *podstatné* a stává se tak sama filosofii, neboť pečuje o duši, bytí člověka a jeho pobyt.

V návaznosti na předchozí osvětlení tohoto pojmu je důležité přivést na světlo ještě několik nejasností, které se nyní čtenáři ještě mohou halit ve tmě. Filosofie výchovy není jedna ze specializovaných vědních disciplín, jejichž cílem by bylo utvoření ucelené

vědecké teorie a několika klíčových tezí. Jak již bylo zmíněno výše, je více o samotném tázání, nežli o odpovědích na otázky.

Výchova má na rozdíl od jiných pojmů, o kterých filosofie hovoří, jistou výhodu v tom, že jí téměř každý člověk dopředu již nějak rozumí, má o ní před-rozumění. Sám totiž s vysokou pravděpodobností byl vychováván a velmi pravděpodobně bude i sám vychovávat (Michálek, 1995, s. 9). Každá výchova, ale není automaticky dobrá výchova a právě z toho důvodu je třeba klást na ni otázky.

Výchova bývá definována jako soustavné, záměrné působení vychovatele na vychovávaného s cílem způsobit změny v osobnosti jedince (Palouš, 1991, s. 53). Veškeré přívlastky, použité v této definici, jsou pro její vyznění podstatné a nelze je vynechat ani modifikovat. Není tomu tak, že každá vyvolaná změna v osobnosti jedince by byla nutně výchovou a zároveň každé záměrné působení jednoho jedince na druhého vychováním. K definici možno ještě doplnit, že v rámci školského systému, na který se práce zaměřuje, se působící vychovatel nazývá učitelem a vychovávaný žákem. Tyto dva aktéry pak spojuje třetí prvek, kterým je učivo.

Eugen Fink, jeden z předních autorů zabývajících se filosofií výchovy, považuje výchovu za podstatný životní pohyb člověka v jeho otevřenosti a nezakotvenosti. Výchova dle Finka není o učení se již zodpovězených otázek, nýbrž o tvoření porozumění, které se projeví položením vlastní otázky (Pelcová, 2001, s. 148).

Výchova má dva základní cíle, vzdělávací a výchovný. Vzdělávací cíl je zaměřen především na vědomosti, výchovný na pěstění mravních stránek chovance. Za vzdělance pak může být považován i člověk, který naplnil pouze první z výchovných cílů a je tedy dostatečně vědomostně vybaven (Palouš, 1995, s. 30). Takové vzdělání člověku přinese možná mnohovědění, nikoliv už ale moudrost.

Nejpodstatnější charakteristikou výchovy je způsobení přeměny, obratu ve vychovávaném. Tento obrat, jak píše Radim Palouš, není způsoben pouze vybavením chovance nejrůznějšími znalostmi a dovednostmi, ale celostní výchovou člověka, při které je vyveden ze své utopenosti k původní odpovědnosti ke druhému (Palouš, 1995, s. 226). V moderním hledisku je ale výchova globálně pragmatizována, ustupuje od svého

původního celostního pojetí, soustředí se převážně na dílčí a uniká tak celku. Moderní škola je uzavřena do jednodimenzionální oblasti praktického života. Představa školství je dána představou, že se jedná o přípravu na život (Palouš, 1995, s. 62).

Výchova bývá spojována s celkem lidského života. Měla by v nás podporovat chuť život žít, nikoliv ji potlačovat a je předpokladem pro to, aby se z člověka stal člověk, aby se stal sám sebou (Michálek, 1995, s. 10). Základním úkolem výchovy potom je samotné učení k životu. Bez výchovy život žít nelze. Výchova i vzdělávání nám pomáhají posilovat přemýšlející myšlení, kritické myšlení a nepodléhat polopravdám, ideologickým myšlenkám, ať už jakéhokoliv druhu (Kratochvíl, 1995, str. 12).

Moderní výchova se uchyluje k rázu vědecko-technologickému. Její smysl se vzdaluje smyslu původnímu, tedy výchově k lidství, humanitě a morálce. Z chovance-žáka se stala v moderním pojetí výchovy a vzdělávání prázdná nádoba, kterou je třeba během školních let naplnit znalostmi, pojmy, definicemi a dovednostmi, tedy již hotovými odpověďmi, bez samotného tvoření otázek. Dochází k předávání faktů, aniž by v žácích byly probouzeny otázky, na které si sami přejí nalézt odpověď. Taková „tázavá výchova“ by ale pro dnešní zrychlený svět nebyla produktivní. Při každodenních obstarávkách člověk filosofické uvažování a tázání pravděpodobně téměř nevyužije, kolik ho bude stát nákup, si s ním nespočítá. Takové tázavé myšlení, které může být probuzeno výchovou, nazýváme *zamýšlející se myšlení*. Je to typ myšlení, který vyžaduje nácvik, péči a trpělivost, týká se nás samých, našeho bytí, toho, *jak* jsme. V běžném životě je ale považováno za zbytečné. Jeho protipól se pak nazývá *myšlení kalkulující* (Michálek, 1995, s. 76). Tyto dva typy myšlení proti sobě postavil Martin Heidegger. *Myšlení kalkulující* má základy v racionálním uvažování nad realitou. Jeho úkolem je vytvářet „...*bezpečné okolnosti a život bez ohrožení*.“ (Hlavinka, 2008, s. 57) Sám Heidegger toto myšlení popisuje jako nikdy se nezastavující, neustále propočítávající okolnosti, záměr a jednotlivé šance (Hlavinka, 2008, s. 56). Počítající myšlení je myšlení, které se nikdy skutečně nezamýšlí.

Dnešní doba, je dobou právě kalkulujícího myšlení. Z doktrín se stala ve školském systému norma, žáci jsou nuceni memorovat informace, a to často bez znalosti souvislostí. Mohou tak nahlížet pouze části, nikoliv celky. Mnoho z žáků i dospělých si ze školních lavic asi

spojí rok 1212 s vydáním Zlaté buly sicilské, co ale tyto listiny pro naši zemi znamenaly a jaký historický kontext je objímá, jim už zůstane záhadou.

Moderní vzdělávání a výchova si stanovily za cíl vytvořit z žáka jakousi houbu, jenž vsaje znalosti potřebné k tomu, aby uspěl ve světě. To ale svědčí o faktu, že doba, ve které vzdělání a výchova fungují právě takto, je zaměřená především na budoucí čas a na *já*, které by v oné budoucnosti mělo zažít úspěch. Jak píše Palouš, žijeme v době egocentrické, které vládne kalkulačnické myšlení a racionalita techno-vědeckého typu. Ve vzdělávání a výchově je ale kromě racionality třeba rozvíjet i duchovní stránku člověka. Jako lidé jsme se tímto vzdálili přirozeného postoje a namísto něj se v nás ukotvila matematika a geometrie. Svět se pro nás stal abstraktním a my se mu vzdálili. Společné spontánní soubytí na světě přešlo v odtažitost (Palouš, 2010). Žijeme nyní ve světě vědy a přesných počtů, oddalujeme se od přirozenosti, přírody a světa. Hlavním nástrojem se stala racionalita a láska k moudrosti jakoby se ponořila do stínu.

Moderní pedagogika se stala obětí předem nastavených postupů a obsahů. Stala se spolu s didaktikou jednou z věd, které nám a priori poskytují odpovědi na otázky *jak* a *co*. Jsou to nyní výchovné vědy, které vypovídají o tom, co by měla výchova předávat. I ze samotné výchovy se tak postupně stala věda, odtržená od lidství člověka. To jest přístup, který je ale pravým opakem toho, co by výchova a vzdělání skutečně měly přinášet. Zaměřila se na okamžitý účel a bezprostřední využití znalostí (Kratochvíl, 1995, s. 11). Svou efektivitu měří úspěšností svých chovanců v jimi zvolených oborech studia či dokonce celého života (Palouš, 1991, s. 90). Tento úspěch je posuzován nejen jedincem samotným, nýbrž i jeho okolím. Na tuto problematiku nahlíží i Eugen Fink ve svých antinomiích výchovy. Pátá antinomie hovoří právě o vztahu mezi výchovou k povolání a výchovou k lidství, tedy ve své podstatě odbornou kvalifikací a lidskou vzdělaností obecně (Pelcová, 2001, s. 142).

Výchova a člověk jsou spolu bytostně spojeni. Výchova je něčím samozřejmě lidským, podporujícím podstatnou lidskost v každém jednotlivém člověku. Kratochvíl píše: „*Výchova a vzdělání má aktualizovat lidství každého člověka v jeho jedinečnosti a nezaměnitelnosti.*“ (Kratochvíl, 1995, str. 12) Životním údělem člověka je stupňovat svou lidskou existenci právě výchovou k lidství (Palouš, 2010). Výchova pečuje o člověka, o jeho byt a pobyt, o to, *jak* je člověk na tomto světě. Neboť heideggerovsky řečeno, člověk

je jsoucno, kterému jde v jeho bytí o jeho bytí, a filosofie výchovy je tu proto, aby zkoumala, jak člověk pečuje o toto bytí a své „nyní“ (Zicha, 2017, str. 15). Výchova by na člověka měla vždy zapůsobit niterně na jeho bytí, a to nejen na budoucí, ale i přítomné.

Pokud se ve spojitosti s filosofií mluví o výchově, bývá často zmiňován Platónův mýtus o jeskyni (Platón, 2017), který nám odkrývá význam řeckého *paideia*, tedy v širším pojetí slova výchova a vzdělávání, ve starém Řecku chápaných jako péče o duši. Platón svým mýtem vyobrazuje samotný výchovný proces, ke kterému dochází uvolněním jeskynního zajatce z pout, jeho vystoupením z jeskyně a následným obratem (*periagogé*), který je smyslem celé výchovy. Tento obrat spočívá ve zcela novém porozumění světu (Zicha, 2014, s. 47). Platónské pojetí výchovy zcela překračuje každodenní chápání samozřejmého, vytrhuje člověka z běžných obstarávek a nechává ho přestoupit tuto hranici. Obdobná výchova by měla probíhat i ve školském prostředí, kde se může žák odpoutat od zaneprázdněnosti a poznávat svět jinak než z jeho všednodennosti, běžných potřeb a obstarávek, které v tomto mytickém obraze představují především pouta zajatců a stínové divadlo, jež sledují. To je skutečným smyslem řecké *paidei*. *„Je to zdánlivá zajištěnost všední samozřejmosti, kde nic nehrozí a nic nepřekvapí, kde se po nás nechce nic než to, na co jsme zvyklí a co umíme – a kde místo úcty vzbuzené úžasem a vztahem jsou jen pocty za zvlášť zdařilé rutinní reakce a předpovědi.“* (Kratochvíl, 1995, s. 35) Toto mytické pojetí výchovy nám osvětluje svůj smysl skrze vystoupení ze zajetí denních zaneprázdněností a strnulosti. Zároveň je ale vystoupením z prostředí, kde se zajatci cítí bezpečně, kde ví, co mohou očekávat a nic jim zde nehrozí. Vykročením z temné jeskyně jim hrozí oslepení ze světla náhlého poznání. Platón tímto pojetím vlastně ztotožňuje výchovu s filosofií a filosofií s výchovou (Michálek, 1995, str. 14). Platónova alegorie dle některých interpretací nezačíná již uvnitř jeskyně, ale až na jejím prahu, kde stojí společně vychovávaný a vychovávající, na kterém jest, zda postrčí vychovávaného zpět do jeskyně, nebo ho vyvede na světlo skutečného světa. V Platónově mýtu ale nenajdeme žádné zmínky o vychovateli či učiteli. Můžeme si pouze domýšlet, že chovanec, který prožil výchovu a zažil poznání, se navrací zpátky do jeskyně osvícený a bude o svých nově nabytých poznatcích zpravovat i své spoluvězně. Samotná interpretace ale záleží na jednotlivých čtenářích mýtu a naše pochopení, které je zde popsáno, může být jen jednou z variant. Pokud bychom se drželi faktů, které jsou v alegorii zmíněna, zcela zde schází tři

typické motivy novodobé výchovy, kterými je vychovatel, vychovávaný a učivo. Pokud zde ale není vychovatel, který chovanci předává část sebe a svých znalostí, musíme hovořit o jakési sebevýchově, kterou má v rukou samotný vychovávaný. Ten za pomoci výchovy porozumí sám sobě a tím i světu kolem sebe. Vystoupením z jeskyně odhalí zakrytost všednosti a spolu s ní i vše, co doposud považoval za samozřejmé. Dojde k *periagogé* a bývalý obyvatel jeskyně zcela nově nahlédne svět a jeho porozumění vyjde z odlišné perspektivy. Osvobozenému vězni je umožněno smýšlet a volit svobodně. Má dostatek znalostí a informací k tomu, aby nepodlehł všednosti a ideologickým názorům své doby. Platónova *paideia* představuje bytostné vyvedení člověka z pokleslého (Palouš, 1995, s. 89).

Na závěr je třeba si položit několik podstatných otázek na dnešní směřování výchovy a ponechat je v hlavě v průběhu čtení této práce. Má škola vtěsnat do žáka informace, které bude moci využít až za řadu let, nebo ho naučit skutečně myslet, cítit, spolupracovat a tvořit? Má ho formovat do podoby počítače, který bude znát množství informací, nebo ho vést tvořivou cestou, aby na ní mohl navázat cestou vlastní, kterou svobodně zvolí?

1.2 Klíčové motivy výchovy a vzdělávání

1.2.1 Učitel a žák

Postavou vychovatele ve výchovně-vzdělávacím procesu odehrávajícím se ve škole je učitel neboli pedagog (*paidaógos*). Ten hraje v tomto procesu tvůrčí roli, neboť ho utváří. Pro žáky je autoritou a spolu s nimi a učivem, které jim předává, tvoří charakteristické trio pro výchovně-vzdělávací proces. Schopný učitel by měl akcentovat oba zbývající cípy pomyslného trojúhelníku rovnocenně a neupřednostňovat ani jeden z nich. Učitel své žáky výukově podněcuje a to svým jednáním přímo i nepřímo (Palouš, 2010).

Každou výukovou hodinu tvoří vždy od počátku. Je činitelem aktivním, při utváření výuky se soustředí na své žáky a nechává se jimi vést. Vnímá konkrétní situaci, ve které vyučuje a reaguje na ni. Pasivní role učitele je pro vzdělávací proces neefektivní, nastává tehdy, kdy učitel přijde mezi žáky s již připravenou látkou a bez kooperace s nimi jen vyloží učivo. Dobrý pedagog si uvědomuje nejen významnost své role, kterou ve výchovně-vzdělávacím procesu zastává, ale i neopakovatelný moment, který spolu se svými žáky společně vytváří.

Žáci jsou tak nejen utvářeni, ale sami i tvoří. Vychovatel své žáky pouze bezduše neformuje do podoby, kterou on uznává za vhodnou, ale nechává se vést jejich svobodou a podporuje v nich již zaseté semínko jejich vlastních možností a předpokladů. Tím jim je umožněno svobodně formovat své *já*, to, co je jim vskutku vlastní.

Není to ale učitel, který stojí ve středu tohoto procesu, v jeho centru je vždy žák. Je to on, kdo se má stát lepším, kdo načerpává znalosti a dovednosti. Ve výuce naslouchá a je výukově plastický (Palouš, 2010, s. 42). Žák není sám, kdo se ve škole učí novému, vždy se spolu s ním učí i učitel. Pokud se dokáže i on učit od učících, stává se to jeho hodnotnou předností. Učit se od žáků je pro učitele značně náročnější, než pro žáky učit se od učitele. On svým žákům naslouchá, snaží se jim porozumět. „*Učí-li se vychovatel od druhých, učí druhé učit se.*“ (Michálek, str. 61)

Postavu učitele je ale třeba nebrat jako neomylnou. Učitel ani vychovatel nejsou nutně těmi, kdo má vždy pravdu. Vychovatel nechce své žáky podrobovat tomu, co sám na světle po vystoupení z jeskyně spatřil, jaké věci zde viděl, ale namísto poučování, by měl volit metodu poskytování žákům příležitosti k jejich vlastnímu náhledu (Kratochvíl, 1995, str. 45).

1.2.2 Škola

Škola, místo, kde se odehrává výchovně-vzdělávací proces, pochází z řeckého slova *schólé*. Původně ale toto slovo nabývalo jiného významu, než jaký je ten, jak mu rozumíme dnes. *Schólé* dříve představovalo prázdeň, nevšední, nedělní záležitost. Byla opakem běžných dnů naplněných prací. Řecký aristokrat mohl prázdný čas, který škola představovala věnovat především péči o duši, ostatní pak tento čas trávili, v té době chápáno, méně prospěšným záležitostem. Výchova, jež se odehrávala ve svém někdejším smyslu, byla neméně důležitá, než její dnešní podoba: „*Jde o to podstatně důležité, ba nejdůležitější, co jinak člověku, připoutanému v šeru jeskyně nebo vyhnanému z ráje do slzavého údolí, zakrývá obstaravatelská a zabezpečovatelská ustaranost o sebe sama.*“ (Palouš, 1991, s. 89)

Pokud škola (*schólé*) dříve představovala prázdeň, představuje dnes naopak zaneprázdněnost ve všech směrech (Zicha, 2014, s. 37). Do školy nedělní se vkradla spíše

pragmatická funkce. Antonymem řeckého *schólé* je právě zaneprázdněnost neboli *a-scholia*. Ta představovala v antickém Řecku především upadlý způsob života.

Dnes může působit úsměvně, že opak nynějšího slova škola jsou prázdniny, které ale fakticky představuje původní smysl řeckého slova *schólé* (Kratochvíl, 1995, str. 129). Škola dnešní doby je tak v rozporu se svým někdejší významem. Stala se z ní všední starost. Cíle výchovy jsou dnes zcela pragmatické, zaměřené na budoucí výkon žáků.

Až v průběhu 19. století se zcela proměnilo chápání školy ze smyslu *schólé* v její nynější význam. Školní rok je paradoxně rozdělen na dvě období, kdy první představuje školní rok, tedy onu zaneprázdněnost školou (*ascholia*) a druhé období všemi zbožňované prázdniny, volný čas, tedy ono původní *schólé*. Volný čas nyní představuje ze všeho nejvíce zábavu, kterou je vyplňován čas, který chovanci netráví zaneprázdněností ve škole (Palouš, 1991, s. 88).

Vědeckotechnická revoluce nastavila zcela jiný směr, kterým se dnešní škola ubírá. Oblast výchovy se pragmatizovala a s tímto novým pojetím se tak i radikálně proměnil význam *schólé*. Škola se započala zaměřovat na všednodenní obstarávky životních potřeb (Palouš, 1991, s. 82) Žáky je nyní třeba připravovat na budoucí profesní život, poskytovat jim dostatek znalostí a učit je tolika dovednostem, aby „tam venku“ uspěli. Škola se stává prostředím, které dítěti supluje pracovní režim a ono se tímto připravuje na budoucí profesní život. Žáci se naučí, že čas „od-do“ je naplněn povinnostmi, po jejichž splnění může přijít vytoužený volný čas. Tím škola definitivně ztrácí svůj dřívější charakter školy nedělní a volnočasové.

Škola je místem, kde můžeme poznávat sami sebe, nikoliv prostorem, kde bychom se měli učit pouze prakticky orientované znalosti, které jednou, doufáme, použijeme při výkonu své profese. Je prostorem pro myšlení, ve kterém nejde o cíl, ale o samotnou cestu myšlení. „*Není tedy důležitý produkt myšlení, ale právě ona možnost bezprostředního prožívání myšlenkového procesu, možnost pozorování myšlení, procitování myšlení, myšlení myšleného, tedy myšlení myšlení.*“ (Pelcová a Hogenová, 2019, s. 140) Toto myšlení musí prožít každý žák sám za sebe, učitel ho pouze může přivést na cestu, absolvovat ji ale musí již samotný.

1.2.3 Čas ve výchově

Otázkou času se filosofie zabývá již od svého samotného vzniku. Tím co je čas, jak ho rozpoznat a zachytit, se zabývali již klasičtí řečtí filosofové, a poté i jejich následovníci, jmenovitě pak např. Platón, Aristoteles, Hérakleitos, svatý Augustin či Kant. Aristoteles např. spojoval čas s pohybem, bez kterého dle něj není čas možný. Čas pro něj byl mírou pohybu, pohyb materiálním aspektem času.

Čas je jednou ze základních bytných charakteristik, které jsou symbolem nás konečných bytostí, neboť vyjadřuje právě onu konečnost našich životů. Čas vždy představuje určitou ohraničenost. Často s časem zacházíme zcela samozřejmě, aniž bychom si jeho dar náležitě uvědomovali, v průběhu života pak můžeme nacházet jeho hlubší smysl a snažit se ho naplňovat smysluplně. Přesto, že s časem nějak nakládáme, nejsme jeho vlastníky, člověk jako takový časem nedisponuje, nýbrž je součástí jeho toku (Pelcová a Hogenová, 2019, s. 122). Čas a výchova se spolu pojí v jedné z důležitých charakteristik našeho samotného bytí, tím, že nám naše bytí bylo předáno v určitém čase a jistou výchovou (Pelcová a Hogenová, 2019, s. 48).

Čas byl dle starých Řeků dvojího charakteru. Namísto našeho prostého slova *čas*, tak používali slova dvě, a to *chronos* a *kairos*. V první řadě je to čas objektivní, měřitelný. Tento čas je časem newtonovské fyziky, je to čas, který používáme v odpovědi na otázku „Kolik je hodin?“ Tímto časem mohu vyjádřit například čas jedné vyučovací hodiny, jenž má 45 minut. Je to čas nesmírně důležitý pro správné fungování společnosti, bez nějž bychom si mohli jen stěží domluvit schůzku a přijít na ní včas. Vedle času *chronos* poté stojí čas *kairos*, čas více subjektivní, nerovnoměrný. Je to čas, který můžeme pocítovat každý odlišně, někdy se vleče, jindy utíká. Pokud tedy dle času *chronos* trvá jedna vyučovací hodina oněch 45 minut, jednoho žáka může tato hodina velmi bavit a dle času *kairos* mu proto uteče velmi rychle, jinému žákovi se může subjektivně zdát, že vyučování trvalo celou věčnost.

Jaký čas je ale vhodný k výchově? Faktem je, že k výchově a vzdělávání potřebujeme časy oba. *Chronos*, který určí jisté meze, o které se ve výchovně-vzdělávacím procesu můžeme opřít a *kairos*, jako čas smysluplný, vycházející z věci samé. Přesto však pro samotnou výuku může být přínosné spíše akcentovat čas smysluplný, tedy čas *kairos*. Většinou tomu

bývá ale zcela opačně, vyučovací hodiny jsou rozděleny do jednotek trvajících 45 minut, mezi kterými jsou proměnlivě dlouhé přestávky. Tento čas je přesný, vyměřený, je dán a priori a zcela objektivně. Nerespektuje aktuální výchovnou či vzdělávací situaci, která se odehrává mezi žáky a učiteli.

1.3 Filosofie výchovy podle Radima Palouše

V závěru této kapitoly je na místě zmínit i český přístup k filosofii výchovy, nikoli jako dějinný výklad, ale pro lepší porozumění vývoji a současné situaci ve výchově a vzdělávání.

Filosofie výchovy byla v České republice až do 50. let kvůli komunistickému režimu zcela upozaděna a vyloučena z veřejného života (Kratochvíl, 1995, str. 10). Hlavním představitelem této filosofie je kromě Jana Patočky, který napsal k tématu několik příspěvků, i Jan Michálek, ale především potom český filosof a pedagog Radim Palouš. Palouš přispěl filosofii výchovy formulováním čtyř tzv. archetypů výchovy, kterými jsou Platónská paideia, křesťanské educatio, Komenského a moderní výchova.

Platónská paideia

Platónská paideia, tedy platónská výchova či vzdělávání, je koncept výchovy, který představuje jakési arché evropské výchovy jako celku (Palouš, 1991, s. 56). Výchovný koncept, který Platón rozpracoval, nalezneme především v jeho Ústavě, konkrétně v mýtu o jeskyni, který již autorka v této kapitole blíže přiblížila. Jeho koncept výchovy je specifický zejména tím, že neuschopňuje člověka pro každodenní obstarávky, nečiní ho zdatným ve všednodenním životě, je péčí o duši (Zicha, 2014, s. 45). Je vytržením člověka z každodenních obstarávek, zbavením jeho neustálé zaneprázdněnosti (Palouš, 1991, s. 59). Platónská paideia není vyvozována z lidské praxe, naopak je čímisi, co člověka přesahuje. Podstatným úkolem platónské výchovy je obrat od běžného lidského konání k tomu, co je „nad-lidské“, co je v životě skutečně podstatné (Palouš, 1991, s. 56). Je vystoupením ze situace, v níž setrváváme.

Prostorem pro řeckou paideiu je *schólé*, volný čas, který chovanec má mezi každodenními obstarávkami. Platónská paideia tedy byla jakousi ne-dělní, volnou činností, při které se

člověk mohl přenést přes svou běžnou zaneprázdněnost, nahlédnout všednodennost a stát se namísto jejího otroka, jejím služebníkem (Palouš, 1991, s. 59).

Řecká paideia má význam hlubší než samotná slova výchova a vzdělávání, jak je známe dnes. K těžšímu pochopení smyslu paidei přispívá fakt, že neobsahuje žádný ze tří znaků moderní výchovy, tak jak ji známe, chybí vychovatel, chovanec, i pragmatické hledisko výchovy. Její nejhlubší smysl není v pragmatickém cíli, ale v navázání pouta, které nahradí pouto, které měl jeskynní vězeň se stíny, které každodenně sledoval. Toto pouto je sváteční, *religio* (Palouš, 1991, s. 61). Platónská výchova měla základ náboženský, naopak dnešní podoba výchovy je sekularizovaná, obrací svou pozornost na praktickou část života a svou roli chápe jako přípravu na něj.

Křesťanské educatio

Křesťanské educatio má s platónskou paideiou určité shodné rysy. Samotné *educatio* je latinským ekvivalentem slova *paideia*. Pod tímto pojmem rozumíme vy-vádění vězně ze zajetí jeskyně na světlo skutečného světa (Palouš, 1991, s. 63). I pro křesťanské educatio je podstatná výchovná konverze, kterou je zde *metanoia*, v platónské výchově *periagogé* (Zicha, 2014, s. 50). *Metanoia* není pouhým definitivním obratem, ale naopak neustálým pohybem vpřed. Oba principy mají ještě jedno společné, oba jsou sváteční, nedělní, jsou obratem od všední praxe. Smyslem křesťanské výchovy je vyvést člověka na cestu následování Ježíše Krista (Palouš, 1991, s. 66). Člověk již nevládne svému osudu sám, nýbrž je mu jako imago Dei mírou Bůh, s jehož pomocí v sobě rozvíjí jeho obraz (Zicha, 2014, s. 50). S pomocí Boží je možno nahlédnout svět jinými očima a tímto novým pohledem proměnit svůj vztah ke světu.

Rozdíl, který nacházíme mezi těmito pojetími výchovy, je pak především vztah občana k polis. Platónská výchova kladla důraz na místo člověka v polis, kde mu bylo umožněno stát se sebou samým, naproti tomu křesťanské educatio odpovědný vztah k obci neakcentuje a na místo vztahem k obci se zabývá vztahem k bohu (Palouš, 1991, s. 63)

Komenského výchova

I v Komenského pojetí výchovy zůstává *scholé* ve významu prázdně, neděle. Právě tato koncepce nedělní výchovy stála u zrodu novověké instituce – školy. Komenský nahlíží na lidstvo jako na pokleslé, nedbající věci podstatných, ale pouze dílčích, jde mu tedy o jeho nápravu, o tzv. nápravu věcí lidských. Snaží se ukázat lidem cestu dobra a napravit osud lidstva, k čemuž slouží právě instituce školy (Palouš, 1991, s. 68). Pokud se člověk dokáže překleknout přes partikularity a potkat celek, může dojít k jeho nápravě. K tomu je třeba, aby byl celý život chápán jako příprava, škola. Komenského koncept výchovy je nazýván *pampédie*, a v jeho rámci jde na rozdíl od výchovy moderní o to, aby se člověk stal tím, kým má být, nikoliv tím kým si společnost žádá, aby byl. Není manipulován a formován jako beztvář látka (Palouš, 1991, s. 69). *Pampédie* je školou pro všechny, školou celoživotní, trvající nejen ve věku mladistvém, ale i seniorském. Přivádí člověka na cestu odpovědnou k celkovému smyslu, k zodpovědnosti za bytí. Za základní podmínku nápravy považuje Komenský osvětlení člověka světlem, které je soustředěné na podstatu a celek. Úkolem člověka je pečovat o svou účast na světle a neodvrátit světlo od jednoho k mnohému, od celkového k částečnému (Palouš, 1991, s. 72). Komenského pansofie¹ není pouhou teorií, ani praxí, je *chrenésis*, faktickým žitím (Palouš, 1991, s. 73).

Moderní výchova

V moderním pojetí výchovy se zcela proměňuje úkol, který doposud nesla na svých bedrech. Původní určení výchovy bylo bytostné, v době průmyslové revoluce ale došlo ke zpragmatictění jejich cílů (Palouš, 1991, s. 82). Kvůli rozvoji průmyslu bylo třeba vychovávat člověka vzdělaného, připraveného na profesní život. V novodobém pojetí výchovy najednou dochází k naprostému převrácení smyslu *scholé* ve svůj pravý opak. Ze školy sváteční, nedělní, volnočasové, se stává škola ve smyslu všednodenních obstarávek, obrací se k praxi (Tamtéž). Dopad na to mělo objevení praktického využití přírodovědy pro výrobní praxi, vědecké poznatky tak mohly být uváděny do praxe. Za následek to mělo spojení vědy s moderní výrobou. Tím jsme se jako lidé distancovali od přírody, která je nám už jen z etymologie slova při-rozená, a jednotlivé přírodní jevy jsme začali chápat jako objekty. Nakonec se tato distance projevila i v celku našeho myšlení a svět se nám stal

¹ Pansofie = „*idea univerzální vědy, ucelené soustavy veškerého poznání, vševěda.*“ (Průcha, 2013. s. 187)

pouhým objektem (Palouš, 1991, s. 83). Tuto koncepci nahlížení na svět nazýváme *more geometrico*². Člověk začal ovládat svět a technika se k němu přidala. V návaznosti na novou koncepci přírody došlo v průběhu 19. století k rozvoji všeobecné, povinné školní docházky. V učebnicích se žáci začali setkávat s distancovaným pohledem na přírodu a se skutečnostmi, jež byly objektivizovány. Učivo bylo postupně orientováno na pojmovou výstavbu, až se nakonec stalo základem učiva (Palouš, 1991, s. 87) Moderní škola připomíná imitaci pracovního života, má nastavené pragmatické cíle a orientuje se na výkon (Zicha, 2014, s. 64).

1.4 Sumarizace

V předchozích odstavcích autorka představila filosofii výchovy jako svébytný pohled na fenomény výchovy a vzdělávání, podstatu výchovy a vzdělávání a ontologické prvky, které tuto jejich podstatu naplňují. Na počátku této kapitoly se vynořila otázka, co dělá výchovu výchovou? Jaká je její podstata?

Filosofie výchovy se ukázala jako jedna z nejpodstatnějších součástí filosofie, neboť se zabývá samotnou duší člověka a péčí o ni. Filosofie výchovy je filosofickým nahlížením výchovy a vzdělávání pomocí tázání, kladení otázek po takových aspektech výchovy, které se nám v každodennosti mohou zdát natolik zřejmé, že se jimi dále nezabýváme a možná právě i proto nenalzáme ve výchově a vzdělávání to podstatné, nýbrž pouze faktické. Aby ale výchova byla výchovou dobrou, je třeba se na ni nahlížet tázavě, kriticky, ptát se po ní a snažit se si zodpovědět její podstatné prvky.

Výchova samotná je potom pohybem, je zásadní změnou člověka a jeho ducha. Je přeměnou a můžeme ji tak chápat jako určitý obrat vychovávaného. Eugen Fink chápe výchovu jako životní pohyb člověka. Výchova by vždy měla být výchovou celostní, a působit tak na celého člověka a jeho celkový obrat. Moderní výchova se ale naproti tomu namísto celku zaměřuje na dílčí, soustředí se na praktickou stránku a především budoucí výkon vychovávaného. Škola se tímto stala „pouze“ přípravou na budoucí život. Výchova je ale něčím samozřejmě lidským, probouzejícím v člověku jeho lidskost, humanitu, morální smýšlení.

²More geometrico = geometrický způsob myšlení, metoda odňatá matematice sloužící bezprostřednímu nahlédnutí předmětů.

Proto je třeba znovu probudit tázavou výchovu, která v žácích sama probudí zájem o věc, kritické myšlení a i samotné tázání. My naopak žijeme v době myšlení kalkulujícího, v době racionality, která se nesnaží o rozvoj duchovní stránky člověka. Výchova a vzdělávání se od opravdového člověka pomalu vzdalují, nereagují na jeho individualitu a potřeby, stala se z nich odměřená věda didaktika, která a priori udává směr, kterým se má výchova ubírat a odpovídá tak dopředu na otázky *jak* a *co*, které by však měly být zodpovězeny až v konkrétní výchovné či vzdělávací situaci. Otázky je nejprve třeba položit a nechat zrodit odpověď, nikoliv získat pouhou odpověď bez samotného tázání.

Ve výchovně-vzdělávacím procesu se nám vynořilo několik prvků, které průběh celého procesu mohou zásadně ovlivňovat, a proto jsou v této práci akcentovány. Je to postava učitele, žáka, samotná škola a s ní související pedagogický směr, který je v ní nastaven a v poslední řadě čas, který je tomuto procesu věnován.

2 Waldorfská pedagogika

Dnešní doba je charakteristická neustálými změnami, rychlostí, pragmatičností a účelovostí. Je zaměřena především na výkon a úspěch, někdy bývá pro tuto charakteristiku nazývána také dobou výkonovou. Najde se ale mnoho těch, kterým směr, kterým se lidstvo vydává, již více nevyhovuje a vrací se k původním hodnotám. Úspěch může být nahrazován smyslem, dílčí celkem, rychlost pochopením. Na potřeby dnešní společnosti reaguje i stále přibývajícím počtem waldorfských škol. Jen za posledních 10 let stoupl jejich počet o celých 60 %.

Waldorfská pedagogika vychází z antroposofie³ Rudolfa Steinera, ta bude ovšem pro účely této práce upozaděna, naopak akcentovány budou momenty, které považuje filosofie výchovy za klíčové.

V následujících kapitolách se čtenář dočte o tom, jaká jsou specifika Waldorfské pedagogiky, o jejím dějinném vývoji či teoretických východiscích tohoto pedagogického směru.

2.1 Charakteristika Waldorfské pedagogiky

První část kapitoly se zabývá charakterem waldorfské pedagogiky, jejími typickými znaky a prvky odlišujícími ji od pedagogiky praktikované v tradičních (nealternativních) základních školách.

Waldorfská pedagogika je založena na poznávání a poznání dítěte, z něhož je možno pedagogiku pro toto dítě odvozovat (Selg, 2011, s. 14). Pouze z poznání skutečného dítěte je možno tvořit pedagogiku, odpovídající tomu konkrétnímu dítěti, jeho potřebám, schopnostem a talentům. Učební plán je vytvářen z člověka samotného (Pol, 1995, s. 24).

Výchova je hlediskem waldorfské školy nahlížena jako vývojový proces, ve kterém na sebe učební látka navazuje dle individuálních fází vývoje dítěte. Učební osnovy postupně reagují na vyvíjející se intelektuální a osobnostní rozvoj dítěte, u kterého se v různých

³ Antroposofie = nauka vycházející „z přesvědčení, že člověk má svůj původ v duchovním světě, s nímž se má ve své pozemské existenci svobodně a bděle znovu spojit.“ (DVOŘÁKOVÁ, Kateřina. Antroposofie jako myšlenkový základ pedagogiky Rudolfa Steinera. *Waldorfská škola České Budějovice* [online]. České Budějovice. Datum publikace a aktualizace neuvedeny. [cit. 05. 05. 2020]. Dostupné z: <http://www.waldorfcb.cz/skola/antroposofie-jako-myslenkovy-zaklad-pedagogiky-rudolfa-steinera.html>)

fázích psychosociálního vývoje probouzí odlišné zájmy. Proto je nezbytné, aby na tyto vývojové fáze učitelé reagovali a nenutili dítěti určitá témata předčasně. Tím by byl pouze narušen jeho přirozený vývoj a dítě by se učilo bez zájmu o vyučovanou látku. Taková výuka by v žácích k jejich neprospěchu vyvolala jen nechuť k vyučování obecně (Steiner, 2003b, s. 16). Steiner zdůrazňuje, že otázce jak a čím rozvíjet schopnosti dítěte, je třeba předcházet otázkou, jaké jsou vlastně schopnosti dítěte, jenž se vyvíjí (Steiner, 2003b, s. 120).

V učebních plánech není upřednostňován jeden předmět nad jiný. Žáci prochází širokými nesespecializovanými základy, od matematiky, zahradnictví, knihařství, práci se dřevem až po háčkování. Tyto předměty absolvují všichni žáci bez rozdílu, to jak děvčata, tak i chlapci. Je pravděpodobnější, že si pak každý najde líbivý zájmový cíl, ve kterém se bude moci dále rozvíjet a popřípadě vynikat. Boří se tím zeď mezi nadanými a nenadanými žáky, kterou můžeme pozorovat na běžných základních školách nejčastěji ve výtvarné či hudební výchově. Žáci si předměty nemohou sami vybírat, tím by jim bylo umožněno zaměřit se na předměty, ve kterých již mají jisté kvality a upozadit ty, ve kterých trpí nedostatky. Zvláštní důraz je kladen na prolínání vyučovaných témat. Snahou je poukázat na propojenost jednotlivých oborů a žáky vpouštět do těchto světů, kde vše jistým způsobem souvisí a působí ve vzájemných vztazích. Tímto je žákům umožněno z jednotlivých dílků nahlédnout celek. Obsahy, které se děti ve waldorfské škole učí, v nich ožívají a tvoří prostor pro získání zkušeností v duševním vývoji (Selg, 2011, s. 6). Waldorfské školy se tímto snaží rozvíjet harmonické a všestranně rozvinuté osobnosti.

Předměty na waldorfských školách jsou zaměřeny holisticky, utváří harmonický celek. *„Jsme pevně zavázáni myšlence svobodných umění a snažíme se integrovat všechny předměty tak, aby žádný z nich nebyl vyučován ve vakuu, bez souvislostí k jiným předmětům. Tím, že ve vyučování vztahujeme látku ve všech předmětech k jiným oblastem, připravujeme děti na to, aby mohly postupně odpovídat na rozhodující otázky života.“* (Pol, 1995, s. 53) Každá část je vždy částí určitého celku. Už Jan Amos Komenský hlásal, že je třeba chápat svět v souvislostech a podporovat celistvost vzdělání.

Cílem waldorfské pedagogiky je *„rozvoj svobodné uvědomělé bytosti, která si nachází své adekvátní místo ve světě a přispívá k jeho zlepšení.“* (Obrovská, 2009, s. 98) Z tohoto cíle

vychází holistické učební osnovy, v jejichž rámci tvoří předměty souladný celek. Vzdělávání není zaměřeno pouze na vědění, ale i umění a duchovní hodnoty. Souladem těchto tří hodnot je dosaženo ideálního vzdělání. Záměrem waldorfských škol není poskytnout svým žákům a studentům akademické vzdělání, ale probudit v nich morální, sociálně odpovědné bytosti s citlivým náhledem na svět.

V běžných školách jsou žáci motivováni především podněty zvenčí, nejčastěji známkami, popř. poznámkami. Takovou motivaci nazýváme vnější a na osobnost jedince působí s menším účinkem nežli druhý typ motivace, kterým je motivace vnitřní. Waldorfské školy se snaží v žácích probouzet právě tuto vnitřní motivaci a to vzbuzením touhy po poznání a zájmu o svět. Hodnocení v podobě známek zde nenalezneme, v rámci vysvědčení se píše hodnocení písemné, ve kterém jsou vyzdvihnuty silné a slabé stránky jednotlivých žáků a podána doporučení na další možný rozvoj. Steiner sám přistoupil na vydávání vysvědčení pouze kvůli nárokům, které vnější svět požadoval, pro něj samotného ale nemělo žádný zvláštní význam (Steiner, 2006, s. 184).

Výkony dětí nejsou objektivně srovnávány, aby nebyla zraňována jejich sebedůvěra, namísto soutěživosti je podporována vzájemná spolupráce a sociální partnerství. Důraz je z velké části kladen na duchovní hodnoty a morálku (Průcha, 1996, s. 25). V kolektivech jsou vyzdvihovány rozdílné schopnosti, které dohromady tvoří harmonický celek. Žáci neprofitují z neúspěchů druhého, ale ze vzájemné kooperace. Waldorfské školy si zakládají na komunitách, které mezi sebou tvoří jejich žáci a pomocí nichž se mohou přirozeně rozvíjet.

Žákům nejsou předávána hotová fakta a vytvořené konvence, ale je v nich podporováno, aby je sami nalézali. Milan Pol to ve své knize shrnuje takto, „*vracejíc se k Platónovi, definoval Steiner úkol výchovy spíše jako probuzení toho, co je již v dítěti, než jako vštípení faktů či pojmů do mysli zvnějšku.*“ (Pol, 1995, s. 67) Informace nejsou vyjímány ze souvislostí, nýbrž do nich jsou zasazovány. K samotnému vědění dochází také skrze vlastní získané zkušenosti žáků. Poznání je v žácích tvořeno spolu s prožitkem, postojem či názorem. Tím se z žáků-pozorovatelů stávají žáci-tvůrci a jejich vztah k učivu se zcela mění. Na místo předávání vědomostí, se waldorfská pedagogika soustředí na rozvíjení žákových schopností. Výuka by pro žáky měla být vždy smysluplná a navazovat na

konkrétní skutečnosti ve světě. Učitelé by žáky vždy měli povzbuzovat v tom, aby na věci přicházeli sami, aby před tím, než přijde na řadu pomoc učitele, dítě zakusilo těžkost svého úkolu samo. Pokud je dodržena zásada opakování, je dle Steinera zaručen jistý didaktický úspěch (Steiner, 2003b).

Rudolf Steiner propagoval výchovnou zásadu, díky níž se výchova stává živou a nekončí. Zásada spočívá v tom, že učitel děti mj. učí i látku, kterou nějakou dobu žáci „pouze“ nosí v sobě a až o několik let později v nich tato může uzrát a oni ji pochopí. Tento motiv je pro výchovu mezi 7. a 15. rokem dítěte zásadní (Steiner, 2003b, s. 59). Dítěti se uloží do duše řada semínek, které vyklíčí až po určitém čase, čímž se děti naučí čekání na plody svého vzdělání.

Učitel waldorfské školy by měl ve výuce vždy pamatovat na součinnost mezi vůlí, citěním a myšlením (Steiner, 2003b, s. 30). Právě ty jsou pro waldorfskou pedagogiku zcela klíčové a určující. Ve vyučování by nikdy nemělo jít pouze o oblast myšlení, jak píše Steiner, o *intelektuální drezuru*.“ (Steiner, 2003b, s. 182) Do veškerého intelektuálního vědění je vnášena i svobodná vůle a citové zaujetí.

Ve výuce je rozpoznáváno individuální nadání žáků, díky němuž mohou lépe poznat sami sebe i svět, a stát se díky tomu svobodnými bytostmi. Jedině svobodná osobnost, kterou waldorfská pedagogika vychovává, může mít na společnost pozitivní vliv (Obrovská, 2009, s. 99). Výchova dle Steinera neslouží jen cílům dnešní společnosti, ale má fungovat jako její obnova. Výchova je zde nazírána jako „humanizační proces“ a nezapomíná tak i na výchovu k lidství. Waldorfské pedagogice jde více než o předání vědění o vychování „k plnému lidskému bytí“ (Selg, 2011, s. 33).

Waldorfské školy jsou školami svobodnými. Právě ono „svobodné“ vychází ze Steinerova nazírání sociálního života, který se podle něj skládá ze tří složek, ekonomické, politicko-právní a kulturní. Oblast ekonomická se dotýká vztahu člověka s okolím, politicko-právní oblast je dána vztahem člověka k člověku a kulturní je vztahem člověka k duchovnímu jsoucnu, do této sféry spadá i oblast výchovy. Tyto tři složky by na sobě měly být, dle Steinera, nezávislé (Pol, 1995, s. 13). Waldorfská pedagogika tyto tři složky nespojuje, vychovává svobodného člověka, aniž by kladla důraz na určitý světonázor. Žáci mohou rozvíjet své přirozené schopnosti. Steiner se domníval, že pouze tito svobodní jedinci

mohou přispět k obrození společnosti (Pol, 1995, s. 13). Ve svém dospělém životě budou schopní vlastního uvažování, sociálně-pozitivního a odpovědného jednání, díky němuž nebudou hledět do sebe, nýbrž do světa, v jehož prospěch budou konat. Waldorfská škola chce obnovením spirituálního života znovuobnovit společnost, či dokonce vytvořit společnost novou (Pol, 1995, s. 23).

Velkou váhu přikládal Rudolf Steiner společenství, které žáci v jedné třídě tvořili. Toto společenství považoval za základního terapeutického ducha (Selg, 2011, s. 46). Jednotlivci si v rámci daného společenství pomáhají, silní podporují slabší, navzájem se povzbuzují, předávají si zkušenosti a kontrolují se. Třídní společenství není jen tak nějaké, trvá až devět let a děti z něj vycházejí směrem svému životnímu osudu. I z těchto důvodů mu Steiner přikládal značnou důležitost a sám třídní společenství na škole chodil navštěvovat a pozorovat.

Steiner si přál, aby celé společenství školy trávilo jeden den v měsíci společně. Tak vznikly měsíční slavnosti waldorfské školy (Selg, 2011, s. 48). Žáci díky slavnostem mohou získat mnoho zkušeností nejen se svým třídním společenstvím, ale se společenstvím celoškolním. Každý jednatel zde zjistí, že není osamoceným dílkem, nýbrž zapadajícím dílem celé skládky, která dohromady tvoří harmonický celek, a taková zkušenost je pro každého nedocenitelnou.

Umění má ve waldorfské výuce významnou roli. Působí jako vyrovnávací mechanismus k čistě rozumově zaměřeným předmětům, protože působí jak na smysly, tak i na city. Propojuje se jím naše tělo i duše (Obrovská, 2009, s. 109). Celé vyučování je protkané uměním, nejen kreslení se učí uměním, ale i konvenční psaní a čtení je nazíráno uměleckým způsobem (Steiner, 2003b, s. 26). Je proto zásadní podporovat v dětech uměleckého ducha. Důležitost, která je umění ve výchově člověka přikládána, přímo souvisí s holistickým pojetím člověka, na kterém si waldorfská pedagogika zakládá. Umění totiž působí na „*volní přirozenost člověka*,“ čímž působí na člověka celého, a ten se v budoucnu může celou svou bytostí zajímat o celý svět (Steiner, 2003b, s. 26-27). Uměním lze vysvětlit řadu témat z nejrůznějších předmětů. Pomocí umění lze např. osvětlit vývoj písma, kostru člověka, myši tělo nebo geometrii. Uměním se nakonec stává celý proces výchovy a vyučování a můžeme tak mluvit o uskutečňování umění výchovy.

Učební plán je rozdělen do jednotek, nazvaných *epochy*, trvajících většinou 3-6 týdnů. Díky epochám, které umožňují hlubší prožití výuky, je možno se věnovat jednomu tématu intenzivněji v dvouhodinových blocích každé ráno na začátku rozvrhu. Steiner píše, že epochové vyučování bylo do waldorfských škol zavedeno proto, „*aby se žák mohl úplně vžít do tohoto předmětu, aby z něho nebyl vytržen, jakmile se do něho vžil.*“ (Steiner, 1993, s. 88) Žáci tak do vyučovaného předmětu mohou proniknout snáze a být jím více upoutáni. Blok je dále rozdělen na rytmickou, vyučovací a vyprávěcí část. Dle některých názorů je díky epochálnímu vyučování zabráněno povrchnosti výuky (Pol, 1995, s. 82). Bloky jsou sestaveny tak, aby vždy odpovídaly vývojovým potřebám a schopnostem daných dětí. Pol zmiňuje, že díky epochám je navíc možno dosáhnout „*vyrovnávání úrovně mezi žáky více a méně nadanými.*“ (Pol, 1995, s. 88)

Epocha je dále dělena do vjemové a poznávací fáze, které by od sebe vždy měl dělit noční spánek (Úll, 2018). Ten způsobí jistý odstup od tématu, ale zároveň jeho zpracování a vstřebání. Spánková hygiena by dle Steinera tedy měla s výchovou přímo souviset (Pol, 1995, s. 85). Na fázi vjemovou navazuje navíc fáze rekapitulační, na kterou přichází řada v týž den a při níž je opakován obsah probraného (Úll, 2018). Zmíněný typ výuky je označován jako trojčlenné fázové vyučování, jež vychází z fenomenologického přístupu. „*Trojčlenné členění výuky má zabezpečit, aby při probírání jednotlivých témat byla oslovená a namáhaná celá lidská bytost, tedy nejen myšlení, ale i citění a vůle žáka.*“ (Úll, 2018, s. 61) Díky tomuto principu rozdělení výuky dochází k harmonickému rozvoji člověka.

V rámci epochálních bloků jsou vyučovány tyto předměty: matematika, český jazyk a literatura, formy, fyzika, chemie, přírodopis, dějepis, zeměpis, biologie a dějiny umění. Ostatní předměty jsou vyučovány po skončení tohoto bloku v tradiční vyučovací jednotce trvající 40-45 minut, přičemž jsou také rozděleny na část rytmickou a vyučovací. Výsledkem epochového bloku, je mimo osvojení si znalostí, i vytvoření epochového sešitu, který si žáci vedou po celou dobu trvání konkrétní epochy. Takovýmto rozdělením výuky je dosaženo rovnovážného stavu, dopolední hodiny jsou věnovány spíše intelektuálně zaměřeným předmětům, při kterých je třeba, aby byli žáci bdělí, odpolední předměty jsou orientovány více na tělesné aktivity a umění (Pol, 1995).

Ve výuce cizích jazyků se dbá na mluvený projev, v zásadě na vyjádření vlastních myšlenek. Naopak překlad z cizí řeči do mateřského jazyka je upozaděn. Pokud se dítě učí více jazyků paralelně, je dobré, pokud je učí též učitel. Tímto je mu umožněno např. poukázat na jistý gramatický jev ve více jazycích najednou, v žákovi se pak pro tento jev vytvoří určitý cit a gramatika obecně v něm lépe vzkvete (Steiner, 2003b). Výuka cizích jazyků není na waldorfských školách zaměřena výlučně na slovní zásobu a gramatiku. Jazyk je studován do hloubky, soustředí se na literaturu a poezii a zejména na samotné řečové projevy žáků. Jak píše Pol: „*Jedním z cílů vyučování cizím jazykům na waldorfských školách je znovuprožití ducha jazyka, což by člověku mělo dále pomoci v porozumění jinému národu, jinému způsobu myšlení, jinému způsobu uvádění všeho do vztahu k životu.*“ (Pol, 1995, s. 66)

Zeměpis učí žáky lásky k bližnímu svému, lepšímu vztahu k lidem nejen sobě blízkým, ale i sobě vzdáleným, učí je vzájemnému respektu, pochopení a úctě. Díky dějepisu pochopí, jak se v průběhu času mění světový názor a současně s ním i lidské smýšlení. Jak se projevuje odlišnost v kulturách minulých i současných. Waldorfská výchova je výchovou k toleranci a integraci.

Do výchovy na waldorfských školách spadá také eurytmie, která se dále dělí na eurytmii řeči a tónu (Steiner, 1993, s. 83). Eurytmie je tělesně fyzický pohyb, jenž je prožíván duševně. Jedná se tak o spojení dvou prvků, prvek viditelný, tělesný a prvek vnitřní, očím nespátřitelný. Eurytmie „*pomáhá dětem, aby se v těle zabydlely a dále mohly rozvíjet svou individualitu,*“ učí je lépe myslet a cítit. (Selg, 2011, s. 32). Steiner o eurytmii píše: „*Eurytmie zjevuje bezprostředně duchově-duševní skutečnost, proniká duší a duchem všechny pohyby člověka.*“ (Steiner, 2018, s. 40) Pro Steinera byla eurytmie v pedagogické praxi skutečně podstatná, kdo ji nechtěl podstupovat, neměl nárok školu navštěvovat (Selg, 2011, s. 32).

Pokud to okolnosti umožňují, provádí žáky od první do deváté třídy školní docházky jejich cestou vzdělání pouze jeden třídní učitel, který díky tomu může lépe rozpoznat individuality jednotlivých dětí (Obrovská, 2009, s. 107). Tento pedagog vyučuje žáky většinu hlavních předmětů v epochálních blocích. Steiner ale zdůrazňuje i jinou výhodu tohoto konceptu. Učitel se např. může v pozdních ročnících vrátit k myšlence, kterou

v žácích zasel už o několik let dříve a rozvíjet ji. Steiner tuto didaktickou zásadu vysvětluje takto: „*Za všech okolností trpí utváření niterného života, především citového, když jsou děti předávány každý rok jinému učiteli, který nemůže sám dále rozvíjet to, co vлил do dětí v dřívějších letech.*“ (Steiner, 2003b, s. 101) Třídní učitel vyučuje žáky většinu předmětů, čímž je dle Steinera zaručena kontinuita výchovy a koordinace jednotlivých předmětů. Tento vyučující má možnost spojovat jednotlivé předměty mosty, vytvářet mezipředmětové vztahy, tak aby mezi nimi docházelo koordinaci. Obsahy předmětů se příhodně doplňují, výklad je přenášen z jednoho předmětu do druhého (Steiner, 2006, s. 157). Dějepis spolu se zeměpisem doplňuje výuku cizího jazyka, geometrie kreslení, fyzika hudební výchovu, zeměpis přírodní vědy, atd. Tímto je možno dosáhnout toho, že dítě dojde vědomí toho, že „*duch prostupuje všechno, co se ve světě vyskytuje. Že duch žije v naší řeči. Že duch žije v tom, co zeměpisně pokrývá Zemi. Že duch žije v dějinném životě.*“ (Steiner, 2006, s. 166)

Tento učitel musí znát řadu oblastí a témat, neustále se v nich vzdělávat a umět mezi nimi ve výuce stavět mosty. Právě širokým záběrem předmětů, které waldorfské učitelé vyučují, žáci pochopí, že je skutečně možné pojmout větší množství vyučované látky a vstřebat ji. I přes to se specializovanějším předmětům, na které si třídní učitel netroufá, ujímá jiný z pedagogů, který je má ve své odbornosti. Blízkým vztahem třídního učitele a žáka je možno vytvořit důvěrný vztah, kterým si dítě vyvine přirozený vztah k autoritě. „*Z tohoto vztahu třídního učitele a žáka se rozvíjí sebedůvěra dospívající osobnosti, její respekt a tolerance k jiným lidem.*“ (Pol, 1995, s. 39)

Na učitele waldorfských škol jsou kladeny jisté požadavky. Waldorfský pedagog by měl být v souladu s antroposofickým myšlením, z kterého vychází některé z charakteristických rysů waldorfské pedagogiky. Antroposofie má učitelé být inspirací a průvodcem v jeho pedagogické cestě, má být základem pro jeho přístup k dětem. Samozřejmostí je další vzdělávání učitelů a jejich sebevýchova. Učitelé se kromě antroposofie dále rozvíjí např. v psychologii, pedagogice a vlastních vyučovaných předmětech. Učí se poznávat sami sebe a ostatní, díky čemuž mohou lépe porozumět i potřebám jednotlivých žáků a volit vhodné metody, přístupy a prostředky pro výuku. Waldorfský učitel by neměl „trpět“ úzkou specializací, jeho rozhled by měl být široký, stejně tak by měl mít zájem o svět, o své žáky,

svůj obor a především vyučovat s nadšením a láskou. Množství vyučovaných předmětů klade na pedagogy nárok neustálého sebevzdělávání a rozvoje. Učební osnovy jsou pro waldorfské učitele pouze orientační, ukazují určitou cestu, které udává konečný směr až sám učitel. V naplňování osnov má tedy vcelku volnou ruku. Úkolů, které waldorfský učitel nese na svých bedrech, není málo. Jeho kompetence musí být široké, zodpovědnost vysoká, navíc značné osobní kvality, schopnost komunikace, spolupráce a široká oborová zaměřenost. Waldorfský učitel není „*pouhým vykonavatelem profese, ale tvořivým naplňovatelem svého poslání.*“ (Pol, 1995, s. 147)

Absence učebnic je jedním z již typických znaků tohoto vzdělávacího směru. Waldorfští učitelé si tvoří materiály sami, nebo společně s ostatními pedagogy. Učebnice vzniklé mimo konkrétní vyučovací situaci mohou způsobovat strnulost, jelikož nereagují na aktuální podmínky, které v setkání učitele a žáků panují a ubírají tak na dynamice probíhající vyučovací hodiny. Význam naopak mají žakovské a epochální sešity, které si sami vedou. Jak píše Wirz ve svých tezích waldorfské pedagogiky: „*Výchova se má tedy vyvíjet z neustálého, žádnou předpojatostí neomezovaného, setkávání.*“ (Wirz, 2006, s. 67)

Steiner kladl značný důraz na průběh první hodiny, kterou učitelé se svými žáky prožijí. Tato první hodina je důležitější, než všechny další hodiny, skrze které žáci později projdou. Je zásadní, aby byli žáci hned zprvu upozorněni, že do školy přišli, aby se zde něčemu naučili. Je nutné, aby jejich návštěva byla uvedena do smyslu. Dítě je třeba upozornit na to, co teď ještě neumí, ale v budoucnu, pokud se bude učit, ty záležitosti, které běžní dospělí umí, zvládne také (Steiner, 2003).

2.2 Historie waldorfských škol

V následujícím odstavci se čtenář dočte, co předcházelo vzniku waldorfských škol, jakým historickým vývojem si školy prošly a jakou roli v celém procesu hrál jejich zakladatel Rudolf Steiner.

Waldorfské školy za sebou mají již 100letý vývoj. První škola waldorfského typu byla založena 7. září 1919 v německém Stuttgartu. Jejím zakladatelem byl rakouský filosof a pedagog Rudolf Steiner (1861-1925). Se založením školy souhlasil poté, co ho jeho přítel Emil Molton, majitel továrny na cigarety, požádal o pomoc při jejím založení. Emil Molt

sám studoval antroposofickou vědu, aby se s její pomocí mohl duševně vyvíjet a chápal ji jako cosi obohacujícího a posilujícího. Sám zakusil sílu této duchovní vědy a díky své zkušenosti chtěl proto založit školu zakládající se na jejich principech (Selg, 2011, s. 17).

Původním plánem Emila Moltona bylo vytvoření večerní školy pro pracovníky jeho továrny, ti přicházeli do školy ve večerních hodinách již unaveni, vyčerpani a nakonec přestali zcela docházet. Moltovi došlo, že by škola neměla být určena v první řadě pro jeho zaměstnance, ale jejich děti (Selg, 2011, s. 18). Na konci těchto snah byl vznik zcela svobodné, na státě nezávislé, duchovní školy. Škola ovšem nebyla založena pro šíření principů antroposofie, ale posilování duševního jádra jedinců. Steiner souhlasil se založením školy pouze za předpokladu, že bude přístupna všem dětem, nehledě na jejich socioekonomické zázemí (Pol, 1995, s. 11).

První waldorfská škola tedy vznikla rok po skončení první světové války, největší války, kterou tehdejší svět zažil. Evropa se zotavovala ze ztráty milionů mrtvých, léčením milionů zraněných a byla plná zničených, nemocných lidských duší. Do takové společensko-historické situace vstoupil Rudolf Steiner se svým konceptem svobodných waldorfských škol jako léčebným impulsem a budoucí nadějí nejen dětí, ale společnosti jako celku (Selg, 2011, s. 12).

Továrna, kterou Molt vlastnil, nesla název Waldorf-Astoria, odtud tedy název waldorfské školy. V prvním roce vyučovalo na waldorfské škole 8 učitelů a docházelo 175 žáků (Pol, 1995, s. 6). I manželka Emila Molta se již v prvním roce stala členkou kolegia a vyučovala zde ruční práce (Steiner, 2003b, s. 169). Po učitelích stuttgartské školy nepožadoval Steiner akademický titul, byli vybíraní na základě osobnostních kvalit (Selg, 2011, s. 19). Waldorfští učitelé se ale účastnili formálních vzdělávacích programů.

Do začátku 2. světové války vzniklo v Německu i za jeho hranicemi celkem osm waldorfských škol, jejichž rozvoj byl pozastaven nástupem nacismu. Kromě škol základních začaly navíc vznikat i waldorfské mateřské a zvláštní školy. Před první světovou válkou již fungovala waldorfská mateřská škola i na území bývalého Československa v Bratislavě. Od roku 1938 byly waldorfské školy v Německu zcela zakázány (Pol, 1995, s. 7).

O založení nové školy uvažoval Rudolf Steiner již před vypuknutím první světové války. V roce 1906 hovořil o „*nutnosti nového způsobu uchopení pedagogických témat.*“ (Selg, 2011, s. 13) Přednášel o pedagogice, která by byla přiměřená vývoji dítěte, řekl: „*Neměly by být kladeny nároky na dítě a vytvářeny programy vzdělávání a výchovy, ale měla by být především dobře popsána přirozenost dítěte.*“ (Selg, 2011, s. 13)

Samotná postava Rudolfa Steinera byla pro školu neuvěřitelně přínosná. Byl členem kolegia, duchovním vedením školy, navštěvoval výuku i jednotlivé školní slavnosti a hovořil k rodičům na večerech jim věnovaných (Selg, 2011). Žáci ho rádi navštěvovali s prosbami o radu a hledali u něj pomoc při náročných situacích. Působil zde jako pojící prvek celého živého organismu.

Steiner vytvořil koncepci výchovného pohledu na člověka, kterou dnes známe jako antroposofii. Ta představuje několik filosoficko-pedagogických zásad, které by dle Steinera měly být uplatňovány při výchově.

Postupně začaly školy vznikat i v západní Evropě, USA, Kanadě i Austrálii. Nyní se rozšiřují i do bývalých socialistických zemí střední a východní Evropy a najdeme je tak například i v Maďarsku, Estonsku, Polsku či Rusku (Průcha, 1996, s. 24). Waldorfské školy se postupně staly nejrozšířenějším typem alternativní školy. Dnes je můžeme nalézt ve více než 70 státech celého světa a jejich počet stále roste. Spolu s Montessori jsou Waldorfské školy nejpočetnějším typem alternativních škol. V České republice se školy tohoto typu začaly objevovat až po roce 1989.

Kromě waldorfských škol vzniklo na základě myšlenky, kterou Rudolf Steiner v pedagogice prosazoval, i několik tisíc léčebně pedagogických zařízení, kde by děti, které vyžadují „*zvláštní duševní péči,*“ mohly nalézat správnou terapii, podporu a péči (Selg, 2011, s. 39).

2.3 Východiska waldorfské pedagogiky

V předcházející kapitole bylo zmíněno několik pedagogických zásad spojovaných s waldorfskou pedagogikou. Přesto, že těchto zásad, které jsou specifické právě pro tento alternativní vzdělávací směr, je celá řada, nejsou to jediné, co je pro waldorfskou

pedagogiku skutečně určující. Peter Úll píše, že to, co je pro ni skutečně zásadní, je její specifický pohled na člověka, její antropologie, která je projevem jiného způsobu myšlení, živého, pohyblivého myšlení (Úll, 2019, s. 172). Tento typ myšlení zachovává plnost života a neutápí se v pouze abstraktních myšlenkách. Rudolf Steiner byl proti abstraktním pedagogickým zásadám, které většinou sami pedagogové nejsou schopni uvádět do praxe. Waldorfská pedagogika vychází mj. z poznávání duší konkrétních vychovávaných, jejich potřeb a schopností. K tomu je dle Steinera potřeba ale jiného druhu myšlení a poznávání. Je zapotřebí celostní antropologie a psychologické poznávání. Činnosti učitele by neměly vycházet z obecných abstraktních pedagogických zásad, ale měly by se vždy znovu živě rodit v přímé interakci s konkrétním vychovávaným (Úll, 2019, s. 173). Ve výchově nelze užívat myšlení mrtvého, které vychází z mentálních zjednodušených abstrakcí námi vytvořených na základě minulých zkušeností s konkrétními lidmi. Živou, vyvíjející se duši každého jednotlivého člověka, je třeba poznávat a pochopit zvlášť, nikoli ji zahrnovat jako jednotlivost pod obecný princip. Podle Steinera toto umožňuje skutečně poznat jednotlivé lidské individuality, bez rozpuštění do obecnosti (Steiner, 2011). Dalo by se říci, že směr, kterým se waldorfská pedagogika před sto lety vydala je přímo výchovným uměním, neboť dosáhla toho, že ve skutečném centru pozornosti je osobnost dítěte a dospívající člověk (Selg, 2011, s. 6).

Za historické jádro waldorfské pedagogiky bývá považována antroposofie, která je jakožto věda duchovní založena na „*rovnoměrném poznání lidského těla, duše a ducha a chce zabránit jakékoli jednostrannosti rovnoměrným poznáváním tří článků lidské přirozenosti.*“ (Steiner, 1993, s. 47) Dříve byla antroposofie skutečně podstatnou součástí waldorfských škol, dnes je ale považována za překonanou a v přímé pedagogické činnosti je spíše upozaděna (Selg, 2011, s. 7). Nestává se tak součástí výuky, přesto ale učební metody zavedené na waldorfských školách vycházejí z antroposofické antropologie a antroposofie je proto stále nezbytná v přípravě učitelů (Pol, 1995, s. 14). Na jednotlivých učitelích potom zůstává, jak oni sami antroposofii pojímají a zda a jak ji zahrnou do své výuky.

3 Reflexe waldorfské pedagogiky z hlediska filosofie výchovy

3.1 Učitel a žák

Jakou roli má ve výchovně-vzdělávacím procesu na waldorfských školách učitel, jak ovlivňuje své žáky, jejich osobnost i to, čemu se naučí?

Osobnost učitele je tím nejdůležitějším činitelem pro rozvoj dítěte (Steiner, 2003b, s. 17). Žáci berou své učitele jako autority, přijímají jeho péči, postupem času se od něj ale odpoutávají. Dítěti není autorita učitele vštěpována, nýbrž ji dítě ideálně v osobě učitele samo nachází. Podle Rudolfa Steinera je „kouzlo“ pedagogického vztahu ve spojení duší učitele a žáka, jenž jako vztah není samozřejmý. Steiner o něm hovořil jako o jednotě, která znamená, že se člověk nepokouší vytvářet žádný obraz, ale otevře se druhému natolik, že se mu před ním znovu zrodí (Selg, 2011, s. 23).

Učitel je svým žákům na jejich cestě průvodcem, pomáhajícím jim nalézt své *já*. Jak žádal Steiner, sleduje jejich individuality a poskytuje jim možnost jejich individuální cesty naplnit. Jedinec tak nalezne sám sebe, je vychován ke svobodě a svobodné volbě, díky které může činit svá rozhodnutí. Žák není vychováván dle toho, v co učitel věří, že je pro něj nejlepší, nýbrž každého žáka vychovává dle zásad lidské přirozenosti na základě rozličných individualit. Podstatou výchovy je podporování v nalézání toho, co se v dítěti již nachází, nikoli pouhé vnášení nového zvenčí.

Waldorfská pedagogika v jistých ohledech navazuje na stěžejní prvky platónské výchovy a pracuje s nimi věrněji než školy tradiční. Ve waldorfské pedagogice je možno pozorovat nejmenší rozdíl v rolích učitele a žáka. Přesto, že se zde učitel v jisté roli vychovatele vyskytuje, nepředává žákovi část svých znalostí a pohledu na svět, nýbrž nechává žáka kráčet svou vlastní cestou, objevovat své *já* a na základě svých vlastních zkušeností, poznatků a názorů porozumět sám sobě i světu. Pomáhá tak dítěti objevovat, co v něm již je, namísto vlévání do něj informací zvenjška. Tímto je žák vyváděn z jeskyně nevědomosti.

Učitelé ve waldorfských školách nejsou vázáni obvyklými osnovami a jsou v tomto ohledu svobodní. Výuku plánují a tvoří spolu s žáky a jejich rodiči (Průcha, 1996, s. 24). Waldorfský učitel tak zaujímá zcela tvůrčí roli. Průběh výuky není tvořen a priori, nýbrž je

tvořen kontextem situace. Výuka se *počátkuje*, tvoří se vždy znovu od počátku, rodí se zcela nově. V rámci waldorfské pedagogiky vycházejí učitelé z potřeb dítěte, které jim je v tomto ohledu středem pozornosti. Žáci jsou takto aktivním činitelem, který se také podílí na utváření výchovně-vzdělávacího procesu, neboť svým způsobem udávají směr, kterým se učitel vydává. Při setkání s žáky tvoří učitel vždy znovu, jako by to bylo poprvé. Tato setkání nejsou zatížena pouty minulosti či předjímáním budoucnosti, díky tomu je možné bez jistého očekávání nově tvořit přítomný okamžik, do nějž je učitel celou svou osobností ponořen. Díky tomu, že učitel není pouhým pasivním prvkem výuky, který pouze bezduše vede své žáky dle předem připravených schémat, může skutečně podpořit jejich individuality, naplnit jejich svobody, potřeby a pomoci v růstu již zasetých semínek. Žák waldorfské školy má tak z hlediska filosofie výchovy zcela jiné postavení, než je tomu v jiných školách, jdoucích cestou moderní didaktiky. Na waldorfského žáka není nahlíženo jakožto na onu prázdnou nádobu, kterou je k jejímu dotvoření třeba naplnit, ale jako na plnohodnotnou, úplnou bytost, které výukou pouze poskytujeme určité příležitosti.

Učitelé waldorfských škol by se měli vyhnout omezujícím, úzkým specializacím. Naopak by měli mít široký přehled nejen o předmětech, které sami vyučují, ale i o ostatních předmětech a o světě celkově. Díky širokému záběru mohou vidět věci v souvislostech a předávat je tak i svým žákům. Ve výuce pak mohou mezi jednotlivými obory stavět mosty a poukazovat na jejich propojenost. Žákům se tak propojí dílčí v celek a mohou dojít lepšímu pochopení a vstřebání látky.

Žák by měl být vyučovanou látkou vždy zaujat celou svou osobností, jedině tak může dojít skutečnému pochopení vyučovaného. Nemají mu být předávány nicneříkající pojmy a teorie, které bez znalosti praktických činností ani nemůže pochopit (Steiner, 2003b, s. 35). Vyučovaná látka je proto často stavěna na zkušenostech samotných dětí. U žáků se nepůsobí v první řadě na rozum, ale na celek dítěte, ve kterém je vyvolán zájem či naopak odpor k učební látce, který se v něm, jakožto v celém člověku usadí, pulzuje. Tento vyvolaný cit v něm doznívá a to i po skončení vyučování. Takovýto zájem ovšem není možno způsobit uměle, ten vychází pouze ze samotného nitra jednotlivých žáků.

Výchova dítěte je vlastně přípravou dítěte na budoucnost, na čas, o kterém ještě nic nevíme a můžeme ho pouze předvídat. Učitel děti vychovává do času, který sám nezná, vychovává

je z nároků své minulosti, které jsou ale odlišné od budoucích, které čekají jeho žáky. Je to nelehký úkol pedagogiky, vychovávat pro budoucnost z životní zkušenosti naší minulosti. Steiner na tuto problematiku reaguje vytvořením „orgánu pro budoucnost.“ (Selg, 2011, s. 25) Děti nejsou vychovávány tak, aby se přizpůsobily požadavkům současného světa, tím by byly naopak ochromeny ve světě budoucím. Učitel si musí dát pozor, aby nepotlačoval tvůrčí sílu svých žáků, kterou mohou v budoucnu uplatnit, podpořil jejich budoucí vůli a zároveň je nenechal se vzdálit současnému světu. Je třeba se prognosticky spojit s budoucností, se světem, který se na svou existenci teprve připravuje. *„Učitelé by měli být lidé, kteří vnímají síly budoucnosti, kteří si vyvinuli orgán pro to, co přichází, i pro to, co vyžaduje přicházející jednotlivé dítě, kam směřuje, co přináší s sebou jako zvláštní dary a schopnosti, které tady ještě nejsou, a jak mohou dítěti pomoci, aby je mohlo uskutečnit.“* (Selg, 2011, s. 25) Waldorfské školy nejsou ve službách státu, ale budoucího člověka.

3.2 Škola

V čem se liší výuka na školách waldorfských a školách tradičních? Jak mohou specifika tohoto alternativního vzdělávacího směru ovlivnit žáky a jaké přínosy mohou mít?

Výuka na waldorfských školách je vzdálená běžnému vyučování, které zřejmě známe ze základních a středních škol, kterými jsme sami v dětství a během dospívání prošli. Waldorfské školy jsou více inkluzivní a vstřícné potřebám jednotlivců. Výuková situace není tvořena a priori, ale vždy je znovu vytvářena učitelem v konkrétní situaci, oproštěna od stínů minulosti, předzvěští budoucnosti, má v dané situaci svůj počátek.

Waldorfská škola je prostředím, ve kterém je možné rozvíjet u dětí jejich tvořivost, kreativitu, spolupráci, ale především schopnost samostatného myšlení. Jak již bylo zmíněno výše, z pohledu filosofie výchovy je škola místem, kde jde v první řadě o cestu myšlení, nikoli její cíl, přičemž právě waldorfské školy tuto cestu akcentují. V dnešní pragmatické, výkonové době se školy zaměřují na budoucí úspěchy svých žáků, snaží se proto o rozvoj jejich znalostí. Waldorfské školy ale tento tradiční model překonávají a jdou dále za něj. Snaží se o rozvoj samostatného kritického myšlení, rozvoj individuálních osobností a jejich svobod, vyložení předmětů v souvislostech, díky kterým je žákům umožněno vidět za určité hranice, které jsou v tradičních školách vytyčeny. Rozvíjí

celostní vyučování, jímž uvádí do souvislostí s ostatními předměty, oblastmi, do souvislostí se světem (Pol, 1995, s. 87).

Podstatný je ve waldorfské pedagogice i její duchovní přístup, jenž umožňuje člověku dívat se na svět kolem sebe i své nitro skrze otevírající se duchovní dimenzi. Žák se díky tomu dostává k něčemu, co není přítomné, v čem může nalézat jemu podstatné a proměnit tak svůj vztah ke světu. I tímto rozměrem se liší jak od škol tradičních, tak i dalších alternativních škol.

Peter Selg, který se specializuje na antroposofické lékařství, označuje waldorfskou školu doslova za „základní místo moudrosti.“ (Selg, 2011, s. 5) Vysvětluje to tím, že tato alternativní škola není pouze místem, kde jsou žákům efektivně předávány jisté znalosti, ale především je místem, kde mohou sbírat cenné zkušenosti, jež mohou v budoucnu využít (Selg, 2011, s. 5). Spíše než na rozvoj znalostí a s tím související přehlčení žáka informacemi se zaměřují na rozvinutí kompetencí a schopností žáků, snaží se o zapojení celé osobnosti, a proto na ni působí holisticky, neupřednostňují rozum nad jiné lidské schopnosti.

Výše již bylo zmíněno, že výchova má dva základní cíle: vzdělávací a výchovný. Cíl vzdělávací se zaměřuje na získání a přijetí znalostí a vědomostí. Kdežto výchovný cíl je zaměřen především na rozvinutí mravní stránky člověka. Ve waldorfských školách nejde o sdílení mnohovědění, nýbrž o vychování mravně uvědomělého svobodného člověka, který se bude schopen úspěšně integrovat do společnosti, ve které žije a do které bude mít touhu také aktivně zasahovat. Přesto však není pouhou přípravou na život, díky které jedinec uspěje ve světě, který na něj za budovami školy čeká. Kromě rozvoje rozumových stránek se soustředí také na rozvoj stránky duchovní a duševní. Vychovává člověka k víře ve svobodu, humanitu, lidství. Je výchovou celostní, neakcentující žádnou z dílčích stránek člověka, nýbrž se zaměřuje na něj jako celek.

3.3 Čas ve výchově

V jakém vztahu jsou spolu čas a výchova? Jak se liší běh času na školách waldorfských oproti školám tradičním? A jak může čas ovlivnit pochopení smyslu?

Čas je takovou nedílnou součástí výchovy, od které není možné se distancovat, vždy nějak bude působit a ovlivňovat výchovný proces. Proto je třeba čas ve výchově vnímat a pocítit, jak umožňuje člověku zažívat smysl. A nejen, že je dítě vychovááno v určitém čase, ale navíc je i vychovááno pro určitý čas, to je čas mezi přítomností a budoucností, ve kterém dítě bude žít. Ten je však pro přítomného pedagoga zatím neznámý, zahalený pouze možnými domněnkami.

Výše již byla charakterizována časová specifická, které waldorfské školy využívají ve svém vyučování. Jedná se o tzv. epochové vyučování. Jedna epocha trvá po dobu 3-6 týdnů, a jedna epochová jednotka přibližně tři běžné pětáctyřicetiminutové vyučovací jednotka, tedy asi dvě hodiny.

Tato jednotka je potom umístěna na začátek každého vyučovacího dne. Při začátku každé epochy je připomenuto téma, které se probíralo předchozí den, tím se naváže na včerejší prožitek z vyučovaného a poté přijde prostor pro prožívání tématu nového (Pol, 1995, s. 83). Při konci epochy žáky čeká individuální práce (např. kresba). Cílem tohoto jest, že si dítě postupně procvičí všechny schopnosti.

Poté, co takto koncentrovaná epocha skončí, je probíraný předmět zanechán v pozadí, pozornost se začíná upínat na předmět následující a první je do určité míry „zapomínán“. To přinese žákům produktivní přestávku, během které pochopení smyslu a vhled do probrané problematiky přichází k žákovi sám. Získané znalosti jsou převedeny na schopnosti.

Jelikož může být pro děti na tradičních školách náročné, udržet si nadšení pro předmět, který se opakuje pouze jednou týdně, mají díky epochám žáci dostatek času, aby do předmětu pronikly a našly v něm zálibu. Epochy navíc zabraňují povrchnosti látky, ta může být více prožita a žáci z ní mohou mít celostný prožitek (Pol, 1995, s. 83). V epochách se snadněji vytvoří atmosféra, jejíž zásluhou žáci probíranou látku lépe vstřebávají a ihned je neopustí při příchodu dalšího učitele.

Epocha je tak naplněna nejen plným soustředěním, ale i potřebnou přestávkou, které společně v žácích zachovávají silný otisk, který si budou pamatovat právě díky jeho intenzitě. Probraná látka je žákem vstřebána a může být opětovně vyvolána i po několika letech.

„Jestliže nejsou vyučovací jednotky pouze pojmově zaměřeny, ale jsou-li prosyceny imaginací, přijalo-li je dítě s radostí, jestliže jimi byla doslova rozprouďena krev života a mohou-li zapadnout, usadit se, být na jistý čas zapomenuty, pak když jsou znovuvyvolány, stávají se zkušeností (prožitkem).“ (Pol, 1995, s. 90)

Dle některých názorů, je v běžných vyučovacích jednotkách, trvajících 40-45 minut, nemožné dosáhnout u žáků efektivní výuky (Pol, 1995, s. 91). Vyučování je příliš roztržité, učí se mnoho předmětů naráz, což nedovoluje pedagogovi jít v jednotlivých předmětech příliš do hloubky a je tak nucen se držet pouze na povrchu. Žák navíc musí věnovat svou pozornost řadě předmětů, přípravě na ně, což zahrnuje i psychickou stránku žáka, která ho může stát hodně sil a znamenat jistou dávku stresu a nervozity z např. příliš častého zkoušení značného množství různorodých předmětů. Výhodou epochy tak může být právě fakt, že nerozčleňuje žakovu pozornost na množství předmětů, ale udržuje ji na předmětu v té době centrálním.

4 Přínosy waldorfské pedagogiky pro současnost

Waldorfská pedagogika a její charakteristické prvky, jimiž se liší od pedagogiky na tradičních školách, má zajisté mnohé, čím by pro ně mohla být inspirací. Waldorfské školy jsou školy alternativního typu, což implikuje fakt, že se od tradičního školství do jisté míry distancují a právě touto svou jinakostí mohou přitahovat a přitahují své zájemce. Mnohým běžným školám by mohlo přinést jisté povznesení, pokud by naplnily určité prvky typické pro školy waldorfského typu. Již staletá tradice waldorfských škol ale sama ukázala, že waldorfské školy jsou životaschopné, inspirativní, přínosné a nápadité a pro školy tradiční tak podnětné.

Rodiče, žáci a studenti oceňují hodnoty, které waldorfská pedagogika vyznává. Absolventi těchto škol jsou jim věrni, a když přijde doba, posílají sem i své děti (Pol, 1995, s. 7). Za školu ale mluví také její očividné výsledky, absolventi waldorfských základních škol jsou 3-4x úspěšnější při přechodu na gymnázia a střední odborné školy, než je celopražský průměr a při přechodu na vysokou školu jsou studenti waldorfského lycea úspěšnější až 4x (Stručně o waldorfské pedagogice, 2008).

Podle Steinera je možno pozorovat úspěšnost waldorfské pedagogiky na „životní síle,“ se kterou žáci školu opouští, a která se projevuje odvahou a nadějí, se kterou kráčí životem. Právě ta je skutečným cílem této pedagogiky (Selg, 2011, s. 31). Z Waldorfské školy vychází lidé, kteří mají důvěru sami v sebe, své schopnosti a svou budoucnost. Jsou to lidé natolik vnitřně silní, že do světa nejen vcházejí, ale i spolutvoří.

Waldorfská pedagogika pohlíží na člověka hlubokým duchovním pohledem. Právě jistá duchovnost, které se ve waldorfské pedagogice využívá, ji zcela odlišuje od škol jak tradičního, tak i alternativního typu. Učení Rudolfa Steinera vychází z duchovní vědy antroposofie, pomocí níž usiloval o nadsmyslové poznání světa. Pedagogika založená na antroposofickém učení pomáhá člověku otevírat duchovní rozměr, který mu může přinést zcela nové nahlídnutí podstatných skutečností ve světě a životě.

Vychovává a vzdělává žáka celostně, věnuje se jak stránce duševní, tak i duchovní a tělesné. Má také terapeutický dosah a to především tím, že vyrovnává jednostranný vývoj dítěte. Chce vychovat lidi, kterým bude záležet na společnosti, ve které žijí, kteří do ní

chtějí zasahovat, kterým bude záležet na tom, jak budou žít generace nejen přítomné, ale i ty budoucí.

Výchova na waldorfských školách je výchova k lidství a individualitě. To je jeden z podstatných prvků waldorfské pedagogiky, který pomáhá sledovat individuální cestu jednotlivých žáků a nalézat jim tak své já. Dítě není „modifikováno“ dle aktuálního světonázoru, ale je vychováváno dle zásad humanity, holisticky, ke kritickému myšlení, respektu k druhým lidem a touhou po aktivním zapojení do společnosti. Waldorfské školy nejsou normativní, nediktují co je pravdivé a jediné správné. K pravdě a tomu, co je a může být pravdivé, přistupují svým odlišným přístupem, neboť nechávají pravdivé teprve vyvstat a umožňují žákům nalézt to své.

Vyučování na waldorfských školách je vždy živé, reagující na přítomný okamžik a přítomné žáky, kteří mají jisté vlohy, na které je možno navázat a dle těchto vloh předávat ono živé. Stejně jako je živé a vyvíjející se dítě, žije a roste s ním i toto vyučované (Steiner, 2018, s. 13). Učitelé zde proto zauímají velice tvůrčí roli, neboť spolu s žáky, kteří jsou před nimi, vytváří onen výchovně-vzdělávací proces vždy znovu poprvé, bez ohledu na pouta minulosti. Učitel nemá k dispozici předem vytvořené učebnice, jež jsou k žákům, kteří na hodině sedí neosobní, neaktuální k dané vyučovací hodině a proto i nereagující na potřeby, které daní žáci v daný moment mají.

Waldorfská pedagogika usiluje o celostní vyučování, kterým umožňuje žákům nahlédnout celek, uvádí do souvislostí a to nejen jednotlivé, ale i vyučované předměty, oblasti a samotný svět. Svou integrací obsahů zajišťuje holistické vzdělávání. Nejde jí o sdílení mnohovědní, o vlévání znalostí, ale o holistickou výchovu, která se nezaměřuje pouze na rozumovou stránku člověka, nýbrž akcentuje člověka jako celek se všemi jeho stránkami. Podporuje vzdělávání dětí skrze jejich vlastní zkušenost se světem.

To, jak waldorfská pedagogika nakládá s časem ve výuce, může být pro mnoho škol jistě také inspirativním prvkem. Epochové jednotky mající delší trvání umožňují žákům prožít intenzivnější zážitek z výuky, který je okamžitě neopustí při vstupu dalšího učitele do třídy. Epocha dovoluje látku více vstřebat, prožít ji, nalézt v ní smysl a vytvořit si k ní jistou citovou vazbu, ať už pozitivní či negativní, díky které v žácích také probírané učivo

lépe zakotví. Jsou využívány všechny stránky člověka, nejen rozum, ale i cit a vůle, čímž se zaměří na celou osobnost daného člověka a ne pouze na jeho část.

Dnešní svět potřebuje svobodné waldorfské školy a to vzhledem k upadajícím sociálním schopnostem žáků, jejich kreativity, zvýšené míry tělesných a duševních nemocí, ale především pro uvědomění si a předávání toho, co je ve výchově skutečně podstatné. Je nezbytné k probuzení společnosti a pochopení toho, že vzdělání není jen sečtením obsahů určených vzdělávacím kurikulem, které je nutno následovat. Jak psal Rudolf Steiner, *„waldorfská škola se musí stát skutečným kulturním činem, součástí našeho úsilí o obnovu současného duchovního života.“* (Steiner, 2003a, s. 19)

Podle Petera Selga, který je vedoucím pro antroposofický výzkum ve švýcarském Arlesheimu, mají waldorfské školy spíše budoucí úlohu přesto, že už jsou tady a jsou „činné.“ Tyto školy se teprve uskutečňují, a to z hlediska jejich vnější akceptace, tak i vnitřní substance. Objevují se i obavy o „přežití“ tohoto konceptu školy, kvůli možnému vypadnutí z rámce školního vzdělávacího systému (Selg, 2011, s. 10). Vzato z jiného hlediska jsou waldorfské školy potřebným zdrojem moudrosti pro budoucí společnost, která má zájem na svém vývoji a záleží jí na budoucích generacích více než pouze na ekonomickém zisku.

Přesto, že s tím dnešní většinová společnost zatím nemusí souhlasit, waldorfská škola se ukazuje pro lepší fungování světa jako mnohem efektivnější a jedním z důvodů je právě fakt, že se odvažuje překonávat vzdělávání tradiční. To, že měnící se nároky, které současná společnost na vzdělávací instituce má, waldorfské školy naplňují, můžeme pozorovat i na stále rostoucím počtu těchto škol.

Závěr

Bakalářská práce filosoficky refletovala waldorfskou pedagogiku, nahlédla její charakteristické prvky očima filosofie výchovy. Neboť je filosofie výchovy tazavým nahlížením na problematiku výchovy a vzdělávání, tak ani v této práci nebyly opomenuty klíčové otázky, které si autorka v průběhu práce pokládala a v jednotlivých kapitolách se je snažila čtenáři zodpovědět.

Pro svůj filosofický charakter byla první část práce věnována právě filosofii výchovy, jakožto specifickému filosofickému nahlížení výchovy a vzdělávání, dále pak samotné výchově, její ontologii a charakteristickým prvkům. Opomenuta nebyla ani výchova, tak jak ji viděl Platón ve svém mýtu o jeskyni. Prostor byl také věnován české filosofii výchovy, jmenovitě byl citován např. Jiří Michálek, Zdeněk Kratochvíl a samozřejmě Radim Palouš.

Ve druhé kapitole práce se autorka soustředila na charakteristiku waldorfské pedagogiky. Byla zde zmíněna veškerá specifika význačná pro tento alternativní vzdělávací směr. Byl popsán průběh výchovně-vzdělávacího procesu, přístup k žákům, odlišné pojetí výchovy jakožto výchovy holistické, zaměřující se na člověka jakožto celek, neakcentující žádnou z jeho stránek. Díky tomuto pohledu na člověka může být dítě vychováváno celostně, po stránce duševní, duchovní i tělesné. Zdůrazněn byl také fakt, že waldorfskou pedagogikou je na dítě pohlíženo na jako již hotového, utvořeného člověka, jehož tedy není třeba formovat, ale dále naplňovat jeho *já* a nechat ho tím kráčet po své vlastní individuální cestě.

Třetí část práce již byla věnována oné filosofické reflexi, v rámci které byly reflektovány tři důležité prvky výchovy, které byly vytyčeny již v první části práce a jimiž jsou: učitel a žák, škola a čas. Ty se ukázaly jako podstatné pro průběh výchovně-vzdělávacího procesu. Bylo nalezeno několik přínosných prvků, kterými waldorfská pedagogika oplývá a které by mohly být potenciálně přínosné i pro pedagogiky jiného typu. Níže jsou nejpodstatnější z nich vyzdvihnuty.

Učitel na waldorfské škole má nikoli pasivní, ale tvůrčí roli při vytváření výuky, kterou vždy znovu počátkuje a podílí se na její tvorbě spolu s žákem, kterým se nechává vést.

Výuka je tak stále živá, reagující na přítomný, neopakovatelný okamžik. Neupadá ve strnulost kvůli a priori vytvořeným učebnicím. Absence předepsaných učebnic prospívá dynamice vyučování a živosti celého procesu. Žák má centrální roli, waldorfská škola zcela vychází vstříc jeho potřebám a individualitě.

Waldorfská škola se zaměřuje na celostní vyučování, které působí na člověka holisticky, na jeho duševní, duchovní i tělesnou stránku. Nesoustředí se tedy pouze na rozumovou stránku člověka a díky tomu pak u dítěte nedochází k pouhému jednostrannému vývoji. Uvádí svět do souvislostí a nechává žáka nahlédnout celek namísto jednotlivostí. Holistický přístup tvoří nejen pohlížení na žáka jako na jednotu, ale i propojování obsahů vyučovaného. Jde jí nikoli o předání mnohovědění, ale o výchovu morálně uvědomělého člověka schopného samostatného myšlení, toužícího podílet se na světě. Vychovává člověka k lidství. Probouzí v žácích kreativitu, kritické myšlení a rozvíjí schopnost spolupráce.

Nedílnou součástí výchovy se ukázal také čas, který probíhá na waldorfských školách jiným způsobem, než jsme zvyklí ze škol tradičních. Zde je akcentován čas zaměřující se na smysl, na pochopení smyslu, umožňující žákům vstřebat probíranou látku celou svou osobností i tělem a na základě toho si k ní vytvořit určitý citový vztah. Vyučované působí nejen na rozum dítěte, ale i na jeho cit a vůli a vytváří tak hlubší, celostný prožitek.

Cílem práce bylo nalezení podstatných prvků, které by mohly přinést prospěch školám tradičním, popř. i jiným alternativním školám. Zásadní význam má ve waldorfské pedagogice jistě její holistické pojetí člověka i učiva, osobní přístup k žákům, tvůrčí role učitele i žáka ve výuce, duchovní přístup k výuce, který člověku umožňuje nahlížet svět skrze otevírající se duchovní rozměr a nahlédnout tak něco, co zatím není přítomné. Dále je to úsilí o výchovu k lidství, výchovu svobodných bytostí schopných vlastního myšlení, nezávislých na současném světonázoru.

Právě výše zmíněné prvky jsou těmi, kterými se waldorfské školy tolik liší od škol tradičních a které mohou být inspirací nejen pro školy tradiční, ale i další alternativní výchovné směry. Waldorfská pedagogika neusiluje v první řadě o předání faktických informací, ale jde jí o to, aby žáci zahlédli to podstatné a našli smysl v celku. Naplnění

některých ze zde zmíněných prvků by tak mohlo být pro mnohé školy přínosem a nadějí pro zvýšení jejich kvality.

Seznam použitých informačních zdrojů

- HLAVINKA, Pavel. *Daseinsanalýza: setkání filozofie s psychoterapií*. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2132-3.
- KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann & synové, 1995. ISBN 80-238-0473-1.
- MICHÁLEK, Jiří. *Topologie výchovy: místo výchovy v životě člověka*. Praha: Oikoymenh, 1995. Oikúmené. ISBN 80-86005-01-1.
- OBROVSKÁ, Jana. *Duchovní dimenze waldorfské pedagogiky optikou reflexivní modernity*. Sociální studia. 2009, 6(3), 97-113. ISSN 1214-813X.
- PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-25415-2.
- PALOUŠ, Radim. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1833-3.
- PELCOVÁ, Naděžda. *Vzorce lidství: filosofie o člověku a výchově*. Praha: ISV, 2001. Filosofie (ISV). ISBN 80-85866-64-1.
- PELCOVÁ, Naděžda a Anna HOGENOVÁ et al. *Čas ve výchově, umění a sportu: (filosofická reflexe)*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-777-9.
- PLATÓN. *Ústava*. Praha: OIKOYMENH, 2017. ISBN 978-80-7298-230-1.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- POL, Milan. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1097-5.
- SELG, Peter. *Duchovní jádro waldorfské školy: přednáška*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2011.
- STEINER, Rudolf. *Výchova dítěte a metodika vyučování*. Praha: Baltazar, 1993. ISBN 80-900307-9-3.

STEINER, Rudolf. *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. Semily: Opherus, 2003a. ISBN 80-902647-8-6.

STEINER, Rudolf. *Waldorfská pedagogika: metodika a didaktika: čtrnáct přednášek konaných ve Stuttgartě od 21. srpna do 5. září 1919 a závěrečný proslov ze 6. září 1919 u příležitosti založení Svobodné waldorfské školy*. Semily: Opherus, 2003b. ISBN 80-902647-7-8.

STEINER, Rudolf. *Waldorfská pedagogika: seminární hodiny a přednášky k učebnímu plánu: konané ve Stuttgartě od 21. srpna do 6. září 1919 u příležitosti založení Svobodné Waldorfské školy*. Semily: Opherus, 2006. ISBN 80-902647-9-4.

STEINER, Rudolf. *Anthroposofie a pedagogika*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2011. ISBN 978-80-260-5787-1.

STEINER, Rudolf. *Utváření vyučování na základě poznání člověka: osm přednášek pro učitele Svobodné waldorfské školy ve Stuttgartu od 12. do 19. června 1921*. Praha: Asociace waldorfských škol České republiky, 2018. ISBN 978-80-907148-2-3.

ÚLL, Peter. Metodika a členenie epochového vyučovania vo waldorfskej pedagogike so zreteľom na spoločenskovedné predmety. In: KUTHAN, Robert, Naděžda PELCOVÁ a Zbyněk ZICHA, et al. *Kapitoly z didaktiky filosofie, etiky a společenských věd*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018. Studia didactica. ISBN 978-80-7290-983-4.

ÚLL, Peter. Živé myslenie a waldorfská pedagogika. In: PELCOVÁ, Naděžda a Lea KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ. *Stejně a jiné ve filosofické a speciálněpedagogické reflexi: inkluzivní škola*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2019. ISBN 978-80-7603-036-7.

WIRZ, Daniel. *Výchova začíná vztahem: stati, poznámky z deníku*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2007. ISBN 978-80-7204-503-7.

ZICHA, Zbyněk. *Vybrané otázky filosofie výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-658-1.

Internetové zdroje

DVOŘÁKOVÁ, Kateřina. Antroposofie jako myšlenkový základ pedagogiky Rudolfa Steinera. *Waldorfská škola České Budějovice* [online]. České Budějovice. Datum publikace a aktualizace neuvedeny. [Cit. 05. 05. 2020]. Dostupné z: <http://www.waldorfb.cz/skola/antroposofie-jako-myslenkovy-zaklad-pedagogiky-rudolfa-steinera.html>

Stručně o waldorfské pedagogice. *Waldorfské školy, stránky Asociace waldorfských škol České republiky* [online]. Asociace waldorfských škol České republiky, © 2008. Autor, datum publikace a aktualizace neuvedeny. [Cit. 16. 5. 2020]. Dostupné z: http://www.iwaldorf.cz/wald_ped.php?menu=ped-owa