

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA



Bakalářská práce

WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA

Waldorf Pedagogy

Vedoucí práce:

doc. PhDr. Miroslava Váňová CSc.

Autor:

Katarína Straková

2011

Čestné prohlášení

Prohlašuji:

Tuto práci jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury. Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č.121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Karlova má právo na uzavření licenční smlouvy o využití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jiného subjektu, je Univerzita Karlova oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně.

V Praze dne 20. 6. 2011

Katarína Straková

Obsah:

Úvod	5
Cíl práce	5
I. Teoretická část	6
1. Theosofická společnost	6
1.1. Theosofická společnost dnes	8
2. Rudolf Steiner	9
3. Antroposofie	11
4. Waldorfská pedagogika	14
4.1. Historie Waldorfské školy	19
4.1.1. Waldorfské školství v ČR	20
4.1.1.1. Historie waldorfské školy v Praze 5 - Jinonicích	21
4.2. Charakter waldorfské školy	22
4.3. Specifické metody Waldorfské školy	25
4.4. Hlavní rozdíly mezi klasickou a waldorfskou školou	25
4.4.1. Epochové vyučování	26
4.4.2. Eurythmie	27
4.4.2.1. Význam eurythmie	28
4.4.3. Slovní hodnocení a zkoušení	29
4.4.4. Waldorfský učitel	31
4.4.4.1. Vzdělávání waldorfských učitelů	32
5. Waldorfská škola v současnosti	34
5.1. Současné problémy waldorfské školy	34
5.2. Ohlas waldorfské pedagogiky	35
5.3. Uplatnění absolventů u nás	35
II. Praktická část	37
6. Cíl výzkumu	37
6.1. Výzkumný nástroj	37
6.2. Výzkumný vzorek	37
6.3. Práce s výzkumným materiálem	38
6.4. Kategorie hodnot žáků	38
6.4.1. Materiální hodnoty	38
6.4.2. Existenciální hodnoty	38
6.4.3. Sociální hodnoty	38

6.4.4. Rodinné hodnoty	38
6.4.5. Duchovní hodnoty	39
6.5. Statistika v počtech žáků	39
6.6. Statistika v grafech	39
6.7. Diskuze.....	40
6.7.1. Výsledek statistik	40
6.7.2. Můj dojem z výzkumu.....	41
7. Závěr.....	41
8. Soupis bibliografických citací	43

Úvod

Důvodem, proč jsem si jako námět své bakalářské práce vybrala waldorfskou pedagogiku, bylo, že jsem se s tímto typem vzdělávání setkala osobně. V roce 2003 jsem absolvovala devítiletou Základní školu Waldorfskou v Praze 5 – Jinonicích. Prakticky okamžitě po absolvování základní školy jsem se začala tématem waldorfského školství více zabývat a věřím, že osobní zkušenost a odstup v kombinaci s nasbíranými informacemi mi pomůže podat co nejnezaujatější pohled na věc.

V teoretické části se práce zabývá nejprve souvislostmi, v nichž se waldorfská pedagogika zrodila. Tento typ vzdělávání je velmi úzce spjat s nábožensko-filosofickým směrem zvaným antroposofie, proto se v úvodu snažím blíže objasnit nejen myšlenky, které antroposofie zastává, ale také názory, ze kterých vychází – tedy z theosofie Heleny Petrovny Blavatské.

Výzkumná část je pak zaměřena na hodnotový systém žáků poslední třídy Základní školy Waldorfské. Zajímalo mě zejména to, jak moc jsou tyto děti v chápání života a světa „odlišné“ od normy. Zda u nich převažují spíše „abstraktní“ nebo „materiální“ hodnoty. Posbírané výsledky jsem posléze porovнала s údaji uvedenými v publikacích *Cesta životem* od profesora Pavla Řičana a *Vývojová psychologie* od Marie Vágnerové.

Cíl práce

Cílem mé práce je popsat základní principy waldorfského vzdělávání a snažit se shrnout hlavní klady a zápory tohoto typu výchovy pro dnešní dobu. Při tom budu vycházet zejména z vlastních zážitků a výroků nynějších žáků školy, ale i z četby uvedené v seznamu literatury.

I. Teoretická část

1. Theosofická společnost

Zakladatelkou Theosofické společnosti byla ruská okultistka Helena Petrovna Blavatská (1831 – 1891), která se prý v Tibetu setkala s vyššími duchovními bytostmi (nazývala je termínem „Mistři“), jež jí zprostředkovaly přístup do duchovního světa.¹



Založení tohoto náboženského hnutí se datuje do roku 1875, kdy byla Blavatská už druhým rokem v emigraci v New Yorku.² Zde se setkala se skupinou tzv. „spiritualistů“, kteří se zabývali debatami o nevysvětlitelných duchovních zážitcích a otvírali se myšlenkám východních náboženství.³

O čtyři roky později Blavatská se svou společností přesídlila do Indie, a v důsledku toho se její smýšlení začalo přibližovat k východním náboženstvím, zejména k buddhismu, později k hinduismu.⁴ Na několika místech Indie vznikly pobočky Theosofické společnosti, jež se časem staly zároveň centry britských a indických intelektuálů.⁵

Helena Petrovna Blavatská si při založení Theosofické společnosti stanovila tři cíle: „1. Vytvořit jádro univerzálního Bratrství lidstva bez rozdílu rasy, barvy pleti, pohlaví, národnosti, sociální příslušnosti a víry. 2. Podporovat srovnávací studium filozofií, náboženství a věd a ukázat univerzální etiku každého studia. 3. Probádat nevysvětlené přírodní zákony a latentní psychické i duchovní síly v člověku.“⁶

V článku o H. P. Blavatské autor tvrdí, že dosažení těchto cílů má theosofům umožnit esoterická znalost „přírodních zákonů“. Blavatská ve svém myšlení spojuje západní okultismus a prvky starověkých a východních náboženství.

Na základě uvedených pramenů Blavatská do své nauky zabudovala myšlenku duchovní evoluce. Ta spočívala v tom, že lidstvo bude čím dál lepší a lepší a ve chvíli, kdy

¹ (Srov. Vojtíšek, 1998, str. 35)

² (Srov. Barrett, 1998, str. 221.)

³ (Srov. VOJTÍŠEK, Z.: H. P. Blavatská a její theosofie. *Dingir*. roč. 2, 2000, str. 12)

⁴ (Srov. Vojtíšek, 1998, str. 35)

⁵ (Srov. VOJTÍŠEK, Z.: H. P. Blavatská a její theosofie. *Dingir*. roč. 2, 2000, str. 12)

⁶ (Tamtéž, str. 13, podle Autor neuveden: *Helena Petrovna Blavatská (1831 - 1891). Život a dílo zakladatelky theosofického hnutí*. Praha: Pragma, 1997, str. 11)

bude nejlepší, přijde Kristus, který nastolí Tisíciletou říši. Podle Blavatské se věk, v němž bude lidstvo osvíceno, blíží. ⁷ Takový systém tedy předpokládá nejvyššího všeobecného ducha a s tím spojenou i hierarchii dokonalých bytostí, jež mají za úkol dohlížet na proces duchovní evoluce (ten je umožněn reinkarnací duše). Hierarchii dokonalých tvoří Velké bílé bratrstvo, duchovní mistři, mahátmové a další bytosti. ⁸

Vojtíšek ve své *Encyklopedii náboženských směrů v České republice* uvádí, že Blavatská také rozšiřovala ideu existence tak zvaných „nanebevzatých mistrů“, což jsou duchovní bytosti, které v evoluci dosáhli titulu „Mistr“ a které působí prostřednictvím dalších bytostí a pomáhají lidem v duchovním vzestupu. Mezi ně patří například Ježíš Kristus, Buddha, Krišna a podobně. „Nanebevzetí mistři“ nesídlí na nebi, ale v tajemné zemi, kterou Blavatská označuje jako „království Šambala“. Toto království je prý jakési údolí v Tiberu, odkud přijde blažený věk. ⁹

Snahu propojit náboženství a vědu můžeme chápat jako reakci na tehdejší události. V roce 1859 vydal britský přírodovědec Charles Darwin (1809 – 1882) svou publikaci *Původ druhů* ¹⁰, čímž vrazil mezi vědu a náboženství domnělý klín, který snad chtěla Blavatská a její přívrženci vytrhnout.

Koneckonců i sama Blavatská popřela, že by theosofie v jejím podání byla pouhým náboženstvím. „Je to Božská moudrost, Božská nauka,... tj. taková moudrost, kterou mají bohové,“ píše zakladatelka hnutí ve svém díle *Klíč k theosofii*. ¹¹

V čele Theosofické společnosti stály především ženy. Jednou z nich byla Alice Baileyová (1880 – 1949), která chápala ideu příchodu nového věku velice vážně a zakládala „Skupinky světla“, jež měly podle ní prokvasit a prosvítit lidstvo. ¹²

Jednou z nejvýznamnějších žen v tomto hnutí byla však vedle Blavatské Annie Wood Besantová (1847 – 1933), jež převzala vedoucí žezlo společnosti po smrti Blavatské. Jejím blízkým spolupracovníkem se stal Angličan Charles Webser Leadbeater (1847 – 1934). Ten v roce 1908 objevil nového světového učitele (jeho příchod Besantová prorokovala už nějaký čas před tím) v tehdy čtrnáctiletém koupajícím se chlapci jménem Džidda Krišnamúrty (1895 – 1986). Tři roky nato byl chlapec prohlášen za očekávaného Buddhu – Maitréju

⁷ (Srov. Vojtíšek, 2004)

⁸ (Srov. VOJTÍŠEK, Z.: H. P. Blavatská a její theosofie. *Dingir*. roč. 2, 2000, str. 12)

⁹ (Srov. Vojtíšek, 2004)

¹⁰ (Srov. Barrett, 1998, str. 223)

¹¹ (Srov. Blavatská, 1995)

¹² (Srov. Vojtíšek, 2004)

a v této roli pak Krišnamúrti vydal několik spisů, než v roce 1929 Theosofickou společnost opustil a odmítl tak svou roli vůdce a učitele.¹³

Právě příchod Džiddy Krišnamúrtiho do hnutí vyvolal rozpor mezi Rudolfem Steinerem, pozdějším zakladatelem waldorfské pedagogiky, a Theosofickou společností, v níž Steiner od roku 1902 aktivně působil jako generální sekretář německé sekce – o tom se ale podrobněji zmíním v příští kapitole.

Steiner už nějaký čas nebyl spokojen s řízením společnosti ze strany Besantové, pod jejímž vedením se hnutí orientovalo čím dál více na hinduismus a prohlášení Krišnamúrtiho za duchovního vůdce odmítl. „V tomto pseudonáboženském jednání,“ vysvětluje Michael Nejedlo ve své publikaci, „viděl Steiner velké nebezpečí pro theosofii. Na konci téhož roku (1913, pozn.) se pak v Berlíně oficiálně ustanovila pod Steinerovým vedením Antroposofická společnost.“¹⁴

1.1. Theosofická společnost dnes

Dnes již Theosofická společnost nemá ve světě téměř žádný význam, i když některá jejími myšlenkami ovlivněná hnutí existují dodnes. Ve zmíněném článku o Heleně Petrovně Blavatské v religionistickém časopise *Dingir* Vojtíšek dodává: „Theosofická společnost natolik ovlivnila náboženskou scénu 20. století, že její myšlenky jsou dnes v určitých kruzích přijímány jako samozřejmé. Lze ji považovat za hlavní myšlenkový zdroj hnutí Nového věku. Kromě toho přímo inspirovala desítky netradičních náboženských směrů (jen namátkou: Velké bílé bratrstvo, Most ke svobodě, Univerzální život). Antroposofie Rudolfa Steinera je pravděpodobně nejživějším z nich.“¹⁵

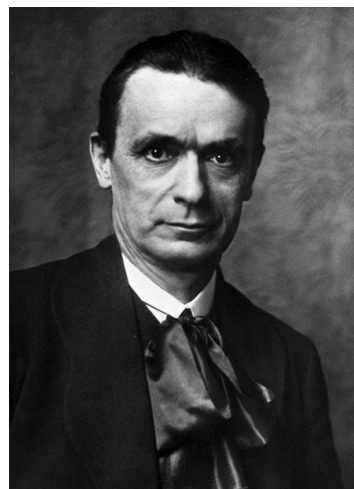
¹³ (Srov. VOJTÍŠEK, Z.: H. P. Blavatská a její theosofie. *Dingir*. roč. 2, 2000, str. 13)

¹⁴ (Nejedlo, 2010, str. 28)

¹⁵ (VOJTÍŠEK, Z.: H. P. Blavatská a její theosofie. *Dingir*. roč. 2, 2000, str. 13)

2. Rudolf Steiner

Rudolf Steiner (1861 – 1925) byl filosof, literární kritik, pedagog a esoterik, který se zasloužil o vznik antroposofie, waldorfského školství a nové umělecké formy, eurymie. Narodil se 27. února 1861 v Krajlevci v tehdejší Rakousko-Uhersku (dnešní Chorvatsko) jako syn železničního úředníka.¹⁶ Byl vychováván v extrémně konzervativním a magicko-rituálním katolicismu.



Jako dítě měl prý jasnozřivé schopnosti, kromě toho byl obdařený mimořádně vysokou inteligencí.¹⁷ „Rozlišoval jsem věci a bytosti, které člověk vidí, a takové, které nevidí,“ uvádí Steiner ve své autobiografii *Má cesta životem*.¹⁸ Představoval si svět plný duchovních bytostí, svět, jenž přímo proniká naším „nedůležitým“ fyzickým světem. Steiner také píše: „Svět smyslů na mě působil jako stín, jako obraz. Odehrával se v obrazech před mou duší, zatímco styk s duchovnem v sobě nesl charakter opravdovosti.“¹⁹

Při svém studiu na technické univerzitě ve Vídni se setkal s dílem Johanna Wolfganga Goetha, od nějž přejal ideu, že duchovní záležitosti lze zkoumat přírodovědeckými metodami. Uchvátila ho také Goetheho myšlenka, že za každou jednotlivinou stojí jakási duchovní forma, duchovní tvář. Podle Goetha právě tyto tváře stojící za realitou vůbec neodporují empirickému poznání a jsou vědecky ověřitelné. Tyto Goetheho názory byly Steinerovi přirozeně blízké, utvrzovaly ho totiž v tom, že duchovní svět, na nějž se od dětství často napojoval, není pouhým výplodem jeho fantazie ani žádným snem, ale že může být naprosto reálný.²⁰ Snad právě v návaznosti na tyto myšlenky má antroposofie sklon tvářit se více jako věda než náboženství či náboženská filosofie.

V pozdějších letech si Steiner přivydělával jako domácí učitel, a právě v té době začal získávat pedagogické ideje, jež později uplatnil při realizaci své waldorfské pedagogiky.

¹⁶ (Srov. Vojtíšek, 2004)

¹⁷ (Srov. SCHMID, G. O. První, po němž již není druhý. *Dingir* . roč. 2, 2000, str. 18)

¹⁸ (Steiner, 2000)

¹⁹ (Tamtéž)

²⁰ (Srov. SCHMID, G. O. První, po němž již není druhý. *Dingir* . roč. 2, 2000, str. 18)

V roce 1894 poprvé vydal své obrovské dílo *Filosofie svobody* s podtitulem *Výsledky duševního pozorování podle přírodovědné metody*, které obsahovalo asi 300 svazků a stalo se jakýmsi předznamenáním antroposofie. V tomto spise Steiner kromě jiného říká, že člověk může dospět k objektivnímu poznání světů.

V roce 1902 se na teosofickém kongresu v Londýně stal generálním sekretářem německé sekce Theosofické společnosti. V díle *Má cesta životem* Steiner píše: „Návštěva v Londýně pro mě byla velmi zajímavá. Poznal jsem zde důležité představitele Theosofické společnosti. Bydlel jsem v domě jednoho z nich, Mr. Bertrama Keightleye. Stali jsme se dobrými přáteli. Seznámil jsem se s Mr. Meadem, zasloužilým spisovatelem theosofického hnutí. V domě Bertrama Keightleye se vedly vysoce zajímavé rozhovory o duchovních poznacích, žijících v Theosofické společnosti.

Tyto rozhovory se staly důvěrnými zvláště se samotným Bertramem Keightleyem. Ožívala v nich H. P. Blavatská. Její celou osobnost s bohatým duchovním obsahem líčil můj milý hostitel, který jejím prostřednictvím tolik prožil, přede mnou a Marií von Sivers (*Steinerova budoucí manželka, pozn.*) s největší názorností.“²¹

Orientace Theosofické společnosti na východní náboženství (především na esoterické směry buddhismu) způsobila rozkol, kdy se v německy mluvících zemích Evropy pod vedením Rudolfa Steinera roku 1912 ustanovila samostatná větev společnosti orientované spíše na křesťanský esoterismus – antroposofie.²²

Kristus se stal rozhodující bytostí Steinerovy filosofie. Stanovisko Theosofické společnosti, že by byl Ježíš Kristus pouze jedním z mnoha mistrů, ba dokonce, že by vůbec neexistoval, Steiner razantně odmítl.

Z antroposofie Rudolfa Steinera vychází kromě jiného také tak zvaný „biologicko – dynamický“ způsob zemědělství, umělecká tvorba, medicína nebo waldorfská pedagogika, o které se ještě zmíním.²³

²¹ (Steiner, 2000)

²² (Srov. Vojtíšek, Z.: H. P. Blavatská a její theosofie. *Dingir*. roč. 2, 2000, str. 12)

²³ (Srov. SCHMID, G. O. První, po němž již není druhý. *Dingir*. roč. 2, 2000, str. 19)

3. Antroposofie

„Podat stručnou charakteristiku antroposofie není snadný úkol. Je to světový názor? Je to filosofie? Je to ideologie, jak někdo tvrdí? Tvůrci encyklopedií ve své snaze o maximální zhutnění vystihnou podstatu jevu jednou více, jindy méně,“ začíná ve své knize badatel a spisovatel Radomil Hradil kapitolu o antroposofii.²⁴

Nejčastěji bývá o antroposofii hovořeno jako o nábožensko-myšlenkovém směru, který se zrodil počátkem 20. století z Theosofické společnosti. Samotný zakladatel směru, Rudolf Steiner, antroposofii definuje jako duchovní vědu.²⁵ Vědu, jež se snaží probádat život v jeho hlubinách, proniknout do skryté přirozenosti člověka.

Antroposofii jako duchovní vědě dává Steiner za úkol podat praktické pojetí světa, které by zároveň zahrnovalo podstatu lidského života. Jeho teorie nemá být podle jeho slov jen „šedou teorií, jež by vycházela vstříc pouhé zvědavosti, ani prostředkem pro některé lidi, kteří by ze sobectví jen pro sebe chtěli dosáhnout vyššího stupně vývoje. Může však být spolupracovnící na nejdůležitějších úkolech soudobého lidstva, na vývoji k jeho blahu.“²⁶

Vývoj člověka podle Rudolfa Steinera prochází pomyslným písmenem „U“. Na počátku je člověk nahoře, splývá s přírodou a je v těsné blízkosti s božstvím. Postupem času však člověk vystupuje z přírody a ze sepjetí s ní se začíná vymaňovat a propadá se do hmoty. Ze Slunce pak přichází Kristus (tedy božský princip) a zasahuje. Krista v tomto pojetí Steiner chápe jako nějaký impuls obnovy, bez něhož by člověk směřoval k materialismu. Po impulsu Krista se má lidstvo produchovňovat vzhůru, zpět k božskému.

Steiner také hovoří o tom, že meditační cesta člověka je složena ze tří kroků – z imaginace, inspirace a intuice.²⁷

Imaginace spočívá v používání symbolů, čímž se člověk dostane do duchovního světa, v němž spatří duchovní skutečnosti. Inspirace je pak přípravou na vnitřní slovo. Člověk zde přestává být iniciátorem myšlení, ale myšlení za něj způsobuje nějaká duchovní bytost (například anděl). Třetím krokem je intuice, v níž jsou naprosto odbourány veškeré hranice mezi člověkem a božstvím, člověk jednoduše proniká do božského jouscna.

²⁴ (Hradil, 2002, str. 12)

²⁵ (Srov. Steiner, 1993, str. 11-12)

²⁶ (Srov. Tamtéž, str. 12)

²⁷ (Srov. Vojtíšek, 2004)

„Celý život se podobá rostlině, která neobsahuje pouze to, co se nabízí oku, nýbrž uchovává ve svých skrytých hlubinách i budoucí stav. Kdo má před sebou rostlinu, jež vyvinula teprve listy, ví dobře, že se po nějaké době objeví na listnatém stvolu i květy a plody. A již nyní obsahuje rostlina skryté vlohy k těmto květům a plodům. Mohl by však někdo říci, jak budou tyto orgány vypadat, kdyby chtěl zkoumat na rostlině jen to, co poskytuje oku nyní? To může jen ten, kdo se obeznámil s podstatou rostliny,“ uvedl Steiner ve své přednášce *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy*.²⁸

Člověk má ve filosofii Rudolfa Steinera čtyři různá těla, která se postupně vyvíjejí souběžně s vývojem člověka a společně se podílejí na lidské skryté podstatě.

Jsou to:

- fyzické tělo
- životní či étherné tělo
- pocitové neboli astrální tělo
- „já“

Fyzické (neživé) tělo

„Fyzické tělo“ je složené z elementů fyzického – nebo také „neživého“ – světa (voda, oheň, země, vzduch), podléhá jeho zákonům a je připraveno k tomu, aby ho člověk začal zduchovňovat.²⁹ Podle přírodních zákonů se elementy ve fyzickém těle také mísí, spojují, utvářejí a rozpouštějí, stejně jako se to děje v minerálním světě. Podle antroposofie má člověk toto fyzické tělo společné s celou minerální říší.

Étherné (životní) tělo

Člověk má ale i tak zvané „étherné tělo“ (nebo také „životní tělo“), které má člověk společné s rostlinami a zvířaty a způsobuje, že se látky a síly fyzického těla utvářejí jako jevy v podobě růstu, rozmnožování, vnitřním pohybu šťáv a podobně. Étherné tělo je prosycené životní silou, která podle antropozofů působí podobně, jako když magnetická síla v magnetu způsobuje přitažlivost.³⁰

²⁸ (Steiner, 1993, str. 11-12)

²⁹ (Srov. Tamtéž, str. 13)

³⁰ (Srov. Tamtéž)

Astrální (pocitové) tělo

Jako poslední předpokládá antroposofie u člověka ještě i „pocitové“ neboli „astrální tělo“, jež má na svědomí lidské vášně, libosti, nelibosti.³¹ „Je nositelem bolesti a slasti, pudu, žádosti, vášně atd.“ píše Steiner ve svém referátu a dodává: „To vše nemá bytost, jež pozůstává jen z fyzického a éterného těla. Všechno jmenované můžeme shrnout výrazem: pocit. Rostlina nemá pocit.“³² Pocitové tělo má člověk společné se světem zvířat. Na rozdíl od éterného těla, jež se skládá z působících sil, obsahuje astrální tělo i látku v podobě pohyblivých, barevných, zářících obrazů. Antroposofie věří, že astrální tělo se tvarem i velikostí liší od fyzického těla. U člověka má astrální tělo podlouhlý vejčitý tvar, v němž je uloženo fyzické i éterné tělo.

Od rostlinné a živočišné říše nás odděluje lidské „já“, tedy jakési čtvrté tělo, které nás zároveň spojuje s božským. K úplnému spojení s božským, tedy k odbourání zmíněných překážek intuicí, lidské „já“ dospívá postupně během jednotlivých životů. Tato myšlenka silně evokuje teosofickou teorii duchovní evoluce.

Na těchto čtyřech člancích lidské bytosti antroposofie pracuje i ve sféře vychovatelské. Steiner ve své přednášce píše: „Chceme-li pracovat správně, pak musíme zkoumat podstatu těchto čtyř částí člověka. Nelze si přitom představovat, že tyto části se vyvíjejí u člověka tak, že by v určitém časovém úseku jeho života, například při jeho narození, byly všechny stejně daleko. Jejich vývoj je v různém věku různý. A na znalosti těchto vývojových zákonů lidské bytosti spočívá základ výchovy a vyučování.“³³

³¹ (Srov. Vojtíšek, 2004)

³² (Steiner, 1993, str. 17)

³³ (Tamtéž, str. 19)

4. Waldorfská pedagogika

Waldorfská pedagogika vychází z myšlenek Rudolfa Steinera, který se kromě jiného zabýval také zákonitostmi ve vývoji dítěte, proměn jeho vztahu ke světu v jednotlivých fázích života a postupně se probouzejícími schopnostmi poznávání.³⁴

Má kořeny v moderním vědeckém způsobu poznávání světa a je zároveň rozšířena o poznání duchovní a duševní skutečnosti, což pedagogovi umožňuje mnohostrannější pohled na vývoj dítěte i na postupný rozvoj jeho vztahu ke světu. Z tohoto poznání jsou pak přímo odvozeny metody výuky i její obsah a učební plán.³⁵

Všeobecné fráze jako „harmonické pěstování všech sil a vloh“ Steinerovi při vypracování výchovného systému nestačí. Základy pravého umění výchovy vidí ve skutečně pravém poznání lidské bytosti. Nejprve je třeba dítě hluboce poznat, a teprve z tohoto poznání vycházet ve vzdělávání. „Ve výchově jde o znalost článků lidské bytosti a jejich detailního vývoje...“ píše Steiner. „Je třeba vědět, na kterou část lidské bytosti máme působit v určitém věku a jak se toto působení přibližně odehrává.“³⁶ Autor si také uvědomuje, že jeho teorie zřejmě nebude vždy přijímána bez předsudků: „Zde chceme bez obalu načrtnout něco, co v současné době budou mnozí přijímat jako obraz fantazie, co však bude v budoucnosti platit jako samozřejmost.“³⁷

Podle Steinerova mínění se člověk od narození až do své dospělosti vyvíjí ve třech sedmiletých fázích a podle jejich potřeb má být také uzpůsobena výchova i vzdělávání. Autor dokonce hovoří o „třech zrozeních člověka“.³⁸

Tři fáze zrození člověka:

1. fáze: do výměny zubů (do 7 let)
2. fáze: mezi výměnou zubů a pohlavním dozráním (7 až 14 let)
3. fáze: pohlavní zralost (od 14 let do dospělosti)

³⁴ (Srov. Smolková, 2007, str. 9)

³⁵ (Srov. Hradil, 2002, str. 107)

³⁶ (Steiner, 1993, str. 21)

³⁷ (Tamtéž)

³⁸ (Srov. Tamtéž, str. 20)

1. fáze: do výměny zubů

První zrození člověka se děje v období do výměny zubů, tedy zhruba do sedmi let věku dítěte. Do té doby se člověku teprve vyvíjí „éterné tělo“, vypracovává své vlastní síly ve spojení s cizími silami geneticky zděděnými po rodičích. Zatímco se éterné tělo v prvních sedmi letech vyvíjí, fyzické tělo je v této době již nezávislé, i když je vývojem éterného těla stále ovlivňováno tím, co od něho přijímá. Úplným zakončením jsou právě vlastní zuby člověka, jež nahrazují zuby „zděděné“. Steiner doslova píše: „Jsou to nejhustší uloženy ve fyzickém těle, a proto vystupují v tomto období jako poslední.“³⁹

Prvních sedm let se má respektovat sklon k napodobování dítěte. Dítě v první fázi svého života napodobuje to, co se děje v jeho okolí. K tomu patří všechno morální, nemorální, rozumové i pošetilé chování, které kolem sebe dítě vidí. Právě to, co dělají dospělí viditelně před jeho zraky, na dítě ve všech ohledech působí, proto je nějaké rozumové morální poučování takřka zbytečné. Při výchově by se mělo přísně dohlížet na to, aby se v okolí dítěte nedělo nic, co by dítě nesmělo napodobit. Příkaz: „To nesmíš dělat!“ je ve waldorfské pedagogice téměř zakázaný.

To, že je dítě v této době orientováno na napodobování, dokazuje například skutečnost, že je schopno obkreslovat písmena dávno před tím, než je chápe. Podle waldorfské pedagogiky je dokonce správné, že dítě nejdříve písmena kreslí a až posléze pochopí jejich význam. „Napodobování patří totiž k vývojové epoše fyzického těla, kdežto smysl hovoří k éternému tělu, na něž se má působit až po výměně zubů,“ dočteme se ve Steinerově referátu.⁴⁰

Před sedmým rokem se mají tak zvané „samy sebou“ vyvíjet představy, zvyklosti, paměť a podobně.⁴¹

Zde bych ráda přímo citovala Steinerův příklad, s jehož pomocí autor znázorňuje, jakým způsobem bychom měli rozvíjet dětskou představivost: „Můžeme zhotovit dítěti panenku, když svineme staré ubrousky, ze dvou cípů utvoříme nohy, ze dvou jiných ruce, z uzlu hlavu a inkoustem pak namalujeme oči, nos a ústa. Nebo můžeme koupit takzvaně „krásnou“ panenku s pravými vlasy a pomalovanými tvářemi a darovat ji dítěti. Je nutno zdůraznit, že tato panenka je přirozeně přece jen ohavná a schopná pokazit zdravý estetický

³⁹ (Steiner, 1993, str. 20)

⁴⁰ (Srov. Tamtéž, str. 25)

⁴¹ (Srov. Tamtéž, str. 22)

smysl na celý život. Hlavní otázka výchovy je přitom jiná. Když má dítě před sebou svinuté ubrousky, pak musí doplnit ze své fantazie to, co dává věci teprve vzhled člověka. Tato invence působí tvořivě na formy mozku. Ten se rozvíjí, jako se rozvíjejí svaly ruky v důsledku přiměřené práce. Když dítě dostane takzvaně „krásnou panenku“, pak jeho mozek nemá co dělat. Zakrňuje a vadne, místo aby se otevřel... Kdyby lidé mohli nazírat jako duchovní badatel do mozku, jak se buduje ve svých formách, pak by jistě dávali svým dětem jen takové hračky, jež živě podněcují tvárnou schopnost mozku. Všechny hračky, jež pozůstávají jen z mrtvých matematických forem, pustoší a umrtvují tvořivé síly dítěte, naproti tomu působí správně všechno, co vyvolává představu života.“⁴²

2. fáze: mezi výměnou zubů a pohlavním dozráním

S výměnou zubů začíná období, kdy je étherné tělo už vyvinuté a je tedy možné na ně působit zvnějšku. V této době je třeba působit zejména na vývoj sklonů, zvyklostí, svědomí, charakteru, paměti a temperamentu.⁴³

Ve druhé fázi, od sedmi do čtrnácti let, má dítě především prožívat. V této fázi se podporuje především fantazie dítěte a jeho umělecká tvořivost.⁴⁴ Jako bylo v první sedmileté fázi významné napodobování fyzických vzorů, je v období mezi výměnou zubů a pohlavním dozráním nejmarkantnější vnitřní smysl a hodnoty. Stejně jako bylo v prvních letech důležité napodobování a vzor, v této fázi je podstatné následování a autorita. Významné jsou při vzdělávání slovní obrazy a podobenství. Na étherné tělo totiž nejlépe působí duchovní názornost, nikoliv abstraktní pojmy.

Zde si můžeme všimnout, že na waldorfského učitele jsou kladeny opravdu vysoké nároky. Učitel by měl být intelektuálně i morálně silnou osobností, aby byl dobrým vzorem pro své dospívající žáky. Jeho autorita má být přirozená a má působit tak, aby si dítě jeho sledováním vytvořilo svědomí, zvyklosti nebo temperament.

Pro dítě je v tomto věku důležité mít svého „hrdinu“, protože étherné tělo správně roste právě zbožňováním a hlubokou úctou, kterou by mělo pocítit každé dítě. Kde toto uctívání chybí, zakrňují živé síly étherného těla.⁴⁵

⁴² (Steiner, 1993, str. 23)

⁴³ (Srov. Tamtéž, str. 25)

⁴⁴ (Srov. Tamtéž)

⁴⁵ (Srov. Tamtéž, str. 26)

Opět je na místě příklad: „Osmiletému chlapci se vypráví o mimořádně úctyhodné osobnosti. Vše, co o ní slyší, vlévá do něho posvátný ostych. Blíží se den, kdy může poprvé uctívanou osobnost uvidět. Hluboká úcta jej rozechvěje, když tiskne kliku u dveří, za nimiž uvidí uctívaného... Krásné city, jež vyvolává takový zážitek, patří k trvalým ziskům života. A jako šťastného je třeba chválit člověka, který může vzhlížet ke svým učitelům a vychovatelům jako ke svým samozřejmým autoritám nejen ve slavnostních chvílích života, nýbrž ustavičně.“⁴⁶

Zde si neodpustím uvést příhodu z vlastní zkušenosti:

Žáci na prvním stupni už několik měsíců v ručních pracích šijí asi třiceticentimetrovou panenku. Třídní učitelka obchází všechny žáky jednotlivě, u každého se na několik minut zastaví. „Krásná panenka, Terezko, jak se bude jmenovat?“ zeptá se učitelka jedné z žaček. „Xena,“ odpoví děvčátko s úsměvem. Na to paní učitelka vyjádří nesouhlas se jménem inspirovaným hrdinkou televizního seriálu *Xena: Princezna Bojovnice*.

Z tohoto příkladu je tedy zřejmé, že v praxi to funguje spíše tak, že hrdina ano, ovšem ideální je hrdina předem schválený.

Rudolf Steiner také hovoří o tom, že pro děti v období mezi výměnou zubů a pohlavním dozráním je nesmírně důležité hovořit na ně v podobenstvích, přičemž učitel, který takovým způsobem předává žákům tajemství života, musí těmto podobenstvím sám skutečně věřit. „Když sdělující nemá sám vřelý cit víry k svému podobenství, nemůže ani učinit žádný dojem na toho, na něhož se obrací. K správnému působení je totiž třeba věřit svým podobenstvím jako skutečností,“ píše Steiner.⁴⁷ Tyto výchovné analogie se přitom musí rodit z duchovní vědy, která má přiměřená podobenství pro všechna tajemství světa.

Podle antroposofie má být v této době kladen velký důraz na paměť, jejíž vývoj je spojený s přetvářením étherného těla. Steiner kritizuje rozumově materialistický způsob myšlení, který se obrací proti pouhému trénování paměti a snaží se, aby mladý člověk nedostal do své paměti nic, čemu nerozumí. Takový způsob myšlení věří, že do věcí nelze pronikat jinak než v odvozených pojmech.⁴⁸

Steiner naopak dokazuje, že člověk může chápat stejně tak citem, jako rozumem. Zastává názor, že mladý člověk se musí k pěstování paměti učit věcem, jejichž pojmové chápání se k němu dostane teprve později. Řeči o nepochopené látce osvojené jen

⁴⁶ (Steiner, 1993, str. 26)

⁴⁷ (Tamtéž, str. 28)

⁴⁸ (Srov. Tamtéž, str. 29-30)

paměti chápe Steiner jako materialistický předsudek, a dokonce tvrdí, že to, co si dítě v tomto věku osvojí nejdříve pamětí, bude později chápat ještě lépe, než kdyby se už od začátku učil výhradně v souvislostech.

Teprve až s pohlavní zralostí má učitel klást nároky na rozum. Čím více ví mladý člověk z paměti před pojmovým myšlením, tím lépe.⁴⁹

3. fáze: pohlavní zralost

Ve chvíli, kdy se rodí a uvolňuje i astrální tělo, uzavírá étherné tělo určité období, což se projeví právě pohlavním dozráním. Protože astrální tělo již nepůsobí dovnitř, ale vystupuje bezprostředně do vnějšího světa, dochází v této době k osamostatnění pohlavních orgánů.⁵⁰

Poslední fáze trvá od čtrnácti let věku dítěte do jednadvaceti. V tomto období se již rozvíjí abstraktní myšlení, významnější roli při učení získávají knihy, sešity nebo učebnice.⁵¹

S pohlavním dozráním přichází doba, kdy člověk dozrává k tomu, aby si učinil vlastní úsudek o věcech, které se naučil dříve. „Soudit můžeme teprve tehdy, když jsme v sobě nashromáždili látku k úsudku a srovnávání,“ vysvětluje Steiner ve *Výchově dítěte a metodice vyučování*. „Tvoříme-li soudy dříve, pak nám k nim chybí základ.“⁵²

V člověku tohoto věku musí být přirozený smysl pro to, aby se nejdříve učil a až pak teprve soudil. Nejprve musí promluvit všechny duševní síly, až poté má přijít na řadu rozum s úsudkem o určitém problému. Do té doby by měl mít rozum pouze zprostředkující úlohu.⁵³

Touto metodou se člověk sice snadno vyhne předčasným a často nezralým závěrům, ovšem nejsem si jistá, zda to pro některé žáky není spíše brzdou v učení. Například nadprůměrně inteligentnímu a přemýšlivému dítěti na základní škole mohou občasné diskuze a aktivní uvažování při vyučování chybět.

⁴⁹ (Srov. Steiner, 1993, str. 31)

⁵⁰ (Srov. Tamtéž, str. 20)

⁵¹ (Srov. Tamtéž, str. 20-37)

⁵² (Srov. Tamtéž, str. 35)

⁵³ (Srov. Tamtéž, str. 36)

Na správné chápání vývojových fází, jimiž děti procházejí, klade waldorfská pedagogika velký důraz. Snaha zabývat se určitými otázkami a vědomostními obsahy teprve na určitém stupni zralosti je dosti specifický a bývá též předmětem kritiky zastánců klasického školského systému.

4.1. Historie Waldorfské školy

První waldorfská škola vznikla bezprostředně po první světové válce v roce 1919 ve Stuttgartu. Založena byla údajně⁵⁴ na popud podnikatele Emila Molta, který ji zřídil jako školu pro děti zaměstnanců své firmy jménem Waldorf-Astoria. V otázkách pedagogického vedení školy se Molt obrátil na Rudolfa Steinera, svérázného filosofa a spisovatele, který žil v té době ve Švýcarsku. Tenkrát byl Steiner proslulý šířením principů svobody a rozmanitosti ve školství, zároveň hlásal kompaktní antropologii lidského vývoje.

Později Steiner sestavil první učitelský sbor této nové školy, stanovil rámcový učební plán, zorganizoval výuku a působil v prvních letech života školy jako poradce a vedoucí každoročních vzdělávacích kurzů a seminářů.⁵⁵

V roce 1922 byla založena druhá škola tohoto typu ve Wandsbeku u Hamburku a brzy i na dalších místech v Německu.

Rozvoj waldorfského školství byl přerušen v roce 1939, kdy byly Waldorfské školy nacistickým režimem zakázány. Po pádu nacismu a obnovení práce waldorfských škol v Německu v roce 1945 se tento typ škol začal šířit do řady dalších zemí. Dnes je waldorfských škol ve světě více než devět set, najdeme je v desítkách zemí ve všech světadílech. Waldorfská pedagogika je tak vůbec nejrozšířenějším alternativním pedagogickým směrem.⁵⁶

V dnešní době jsou waldorfské školy jedním z nejrozšířenějších typů alternativních škol na světě vůbec.⁵⁷

⁵⁴ (ZDRAŽIL, T.: Co je to waldorfská škola. *Waldorfský seminář Praha*. 2002.
<http://www.waldorf.zuzak.com/waldorfska-pedagogika/>, získáno 8. března 2011.)

⁵⁵ (Tamtéž)

⁵⁶ (HORÁK, M.: *Waldorfská pedagogika*. 2006.
http://cs.wikipedia.org/wiki/Waldorfská_pedagogika/, získáno 13. listopadu 2010.)

⁵⁷ (Smolková, 2007)

4.1.1. Waldorfské školství v ČR

„Je příznačné, že waldorfské školství nebylo nikdy přijatelné pro totalitu a ideovou nesnášenlivost, ať už nacistickou nebo komunistickou, protože cílem této pedagogiky vždy byla a je i nadále svobodná osobnost, snaha o rozvoj jejího nadání a lidské jedinečnosti v rámci celé společnosti. Waldorfská pedagogika neprosazuje ve školství ideologický nebo státní monopol, ale umožňuje rodičům přirozené právo na svobodnou volbu školy a právo dětí na harmonický vývoj osobnosti.“⁵⁸

Z tohoto úryvku je patrné, že se v někdejším socialistickém Československu waldorfská pedagogika rozvíjet nesměla, proto se zde první školy waldorfského typu objevily až po revolučním roce 1989. V roce 1991 byly založeny první waldorfské mateřské školy paralelně na několika různých místech, první waldorfské základní školy následovaly v roce 1992. Od té doby vyrostlo v České republice celkem jedenáct samostatných waldorfských základních škol, jedna speciální škola, čtyři střední školy a více než dvacet mateřských škol.

Jenom v Praze jsou v současné době dvě mateřské školy (Praha 3, Praha 6), tři občanská sdružení (Asociace rodičů a přátel WŠ), čtyři semináře (Waldorfský seminář, Seminář eurytmie, Seminář pro učitele MŠ, Seminář léčebné pedagogiky), jedna střední škola (Waldorfské lyceum), jedna speciální škola (Praha 4) a dvě základní školy (Praha 5, Praha 6), další školy jsou k nalezení v Karlových Varech, Příbrami, v Semilech, Ostravě, Brně, Olomouci, v Jeseníku, Pardubicích, v Českých Budějovicích, Hradci Králové, Písku a dalších městech.

Přehled institucí waldorfského typu v České republice:



Zdroj: www.iwaldorf.cz

⁵⁸ (Carlgren, 1991, str. 5)

4.1.1.1. Historie waldorfské školy v Praze 5 - Jinonicích

Základní škola waldorfská v Jinonicích byla vůbec první založenou základní školou tohoto druhu.⁵⁹

Podle oficiálních internetových stránek této školy byla založena v roce 1992, kdy Městská část Praha 5 poskytla „Spolku rodičů pro založení waldorfské školy“⁶⁰ budovu bývalé školy v Jinonicích. Podmínkou bylo, že rodiče sami zajistí a provedou její celkovou přestavbu, což rodiče přijali a budovu zrekonstruovali, a i v prvních letech fungování školy se konaly časté brigády rodičů. Ti zde pracovali na zkulturnění stavby uvnitř i zvenku, pracovali na zahradě a podobně. Škola uvádí, že „dvacet let před rekonstrukcí sloužila budova jako sklad, bylo proto potřeba zrekonstruovat téměř vše - odpady, rozvody vody a elektřiny, podlahy, omítky, stropy, komíny, kotelnu, postavit nové sociální zařízení, udělat rozvody teplé vody a topení a mnoho a mnoho dalšího. Sponzorské dary a půjčky stačily jen na nejnnutnější odborné práce, vše ostatní dělali rodiče - v odpoledních hodinách, víkendech a o prázdninách.“⁶¹

V prvním roce sídlila první třída v provizorních podmínkách v místní sokolovně. Poté byla základní část rekonstrukce hotova a v říjnu 1993 se první a druhá třída mohly do budovy v ulici Butovické 9 nastěhovat. Rekonstrukce prostoru postupně pokračovala i v dalších letech, aby mohla být každý rok otevřena nová první třída. Ve školním roce 1997/1998 však již byly kapacity budovy (5 tříd) vyčerpána, 4. třída (právě ta, v níž jsem byla já) se tedy učila opět v místní sokolovně. Vzpomínám si, že jsme pobývali ve stísněném prostoru malé místnosti, provizorně zařízené jako třída, na obědy jsme se každý den přemísťovali do nepříliš vzdálené hlavní budovy v Butovické ulici.

⁵⁹ (SMOLKA, I.: Waldorfská škola Jinonice. *Web Waldorfské školy Jinonice*. Rok neuveden. <http://www.waldorfjinonice.cz/waldorfskaskola/o-nas-1/>, získáno 8. března 2011.)

⁶⁰ <http://www.waldorfjinonice.cz/homepage/spolek-rodicu/>

⁶¹ (SMOLKA, I.: Waldorfská škola Jinonice. *Web Waldorfské školy Jinonice*. Rok neuveden. <http://www.waldorfjinonice.cz/waldorfskaskola/o-nas-1/>, získáno 8. března 2011.)

4.2. Charakter waldorfské školy

Waldorfská škola sama sebe prezentuje jako školu, která chce člověka připravovat na život nejen znalostně, ale také rozvojem tvůrčích schopností a sociálních dovedností. Absolvent waldorfské školy by měl umět myslet, cítit, komunikovat a spolupracovat s druhými a měl by být otevřeným tvořivým člověkem.⁶²

Takto široce pojaté výchovné poslání je patrné už při zevním pohledu na obsah výuky. Vedle vědomostních předmětů je v ní velmi mnoho místa věnováno jazykům (už od prvního stupně základní školy se žáci povinně učí německy i anglicky), uměleckým předmětům, ručním pracím a základům řemesel.

Tato pedagogika nemá za cíl motivovat dítě zvnějšku pomocí odměn a trestů v podobě známek, ale chce ho naopak rozvíjet zevnitř. Hlavním účelem waldorfského školství je probudit v dítěti zvědavost a vlastní svobodný zájem o probíranou látku. Tato pedagogika pěstuje u žáků tvořivost, toleranci, společenskou odpovědnost a otevřenost ke světu. Poznatky spojuje s prožitkem, dovedností a s vlastním postojem, stejnoměrně rozvíjí rozum, cit i vůli.⁶³ Učitel se snaží vést děti k zážitkům toho, jak věci fungují, a k jejich samostatnému poznávání. Ve waldorfských školách se proto jen zřídka používají hotové učebnice, ale žáci si spíše vytvářejí vlastní učebnice ve svých sešitech.⁶⁴

Waldorfský učitel by měl v žácích vzbudit zájem o poznávání světa, přičemž toto poznávání by mělo být samostatné a učitel by měl děti pouze směřovat a dávat jim souvislosti. Při vyučování nejsou předkládány hotové skutečnosti, ale jsou vytvářeny poznatky spojené s prožitkem, získáváním dovedností. Já například zřejmě nikdy nezapomenu na to, jak jsme v hodinách chemie vyráběli mýdlo nebo když při hodině optiky stála celá třída namačkaná v zatemněném podkroví budovy a napjatě jsme sledovali, jak se správným zalomením světla vzniká duha. Ještě bych mohla uvést příklad, kdy jsme v rámci výuky zemědělství průběžně celý školní rok jezdili každý měsíc na pole v Toulcově dvoře, které jsme nejprve vlastními silami zorali, později zaseli obilí, sklídili ho a z vytvořené mouky jsme společně pekli chléb.

Základním rysem waldorfské pedagogiky je snaha o rozvoj člověka v jeho celistvosti. Charakteristický je zde důraz na spolupráci, nikoli na výkon. Typické pro tento

⁶² (SMOLKA, I.: Waldorfská pedagogika. *Web Waldorfské školy Jinonice*. Rok neuveden. <http://www.waldorfjinonice.cz/waldorfskaskola/waldorfska-pedagogika/>, získáno 8. května 2011.)

⁶³ (Hradil, 2002, str. 107)

⁶⁴ (HORÁK, M.: *Waldorfská pedagogika*. 2006. http://cs.wikipedia.org/wiki/Waldorfská_pedagogika, získáno 13. listopadu 2010.)

typ vyučování jsou také vztahy mezi jednotlivými předměty, nejde jen o znalosti, ale zejména o vědomí celku v souvislostech, o utváření vztahu ke světu pomocí myšlení, cítění a vůle. Práce s dětmi je podle Smolkové zacílena především na „probouzení individuálního živého myšlení, širokého soucítění, vůle vedoucí k zodpovědnosti a vlastní tvůrčí realizaci“. ⁶⁵ Steiner navíc píše, že pokud chceme poznat bytost vyvíjejícího se člověka, musíme vyjít z pozorování skryté povahy člověka vůbec. ⁶⁶

Tato Steinerova myšlenka ve mně vyvolává silnou asociaci na Husserlovu fenomenologickou snahu „zu den Sachen selbst“ (tedy jít k věcem samým). Pravděpodobnost, že Steiner při sestavování waldorfské pedagogiky vycházel z filosofie Edmunda Husserla (1859 – 1938), zde určitě je – vždyť oba byli vzájemně současníci a Husserl navíc vydal své *Ideje k čisté fenomenologii* pouhých šest let před vznikem první waldorfské školy – nikdo mi však tuto moji domněnku nepotvrdil a žádný přímý odkaz na fenomenologii jsem nenašla ani v žádné Steinerově pedagogické publikaci.

„Waldorfské školy se snaží být celistvým organismem, do něhož jsou zapojeni žáci, učitelé i rodiče, jejichž společným cílem je vzdělávání. Spolupráce školy a rodičů bývá proto mnohem intenzivnější a pro rodiče náročnější než v jiných školách. Společné školní akce, jichž se účastní i rodiče, jsou páteří školního roku, a mnohé žákovské aktivity, které jsme spíše zvyklí vnímat jako mimoškolní, se odehrávají v rámci školy.

Na výchovu je ve waldorfských školách nahlíženo jako na vývojový proces, v němž jsou určité předměty zaváděny ve specifických fázích individuálního rozvoje osobnosti. Smyslem je upravit učební plán potřebám a postupně se rozvíjejícím schopnostem dítěte.“ ⁶⁷

Waldorfská pedagogika i v rozvrhu hodin a v utváření učebního plánu přihlíží k rytmu dne. Dbá se na to, aby se práce každého dne uspořádala organicky. Ráno se dítě nejnáze zabývá činností myšlenkovou. Proto školní den začíná těmi předměty, které zaměstnávají vědění a chápání, myšlení a představování. ⁶⁸

Až potom následují předměty, ve kterých je kladen větší důraz na rytmické opakování (cizí jazyky, eurythmie, hudební výchova apod.). Na pozdější dopoledne či

⁶⁵ (Smolková, 2007, str. 10)

⁶⁶ (Steiner, 1993)

⁶⁷ (HORÁK, M.: *Waldorfská pedagogika*. 2006.

http://cs.wikipedia.org/wiki/Waldorfská_pedagogika, získáno 13. listopadu 2010.)

⁶⁸ (Carlgren, 1991, str. 49)

odpoledne pak bývají směřovány ruční práce, dílny, práce v zahradě a další předměty uměleckého a praktického charakteru.⁶⁹

Hlavní výukovou jednotkou je tak zvané „hlavní vyučování“, které je v denním harmonogramu takticky umístěno do prvních dvou hodin dne, tedy od půl deváté do půl jedenácté. Tato „hodina“ je zpravidla uváděna „rytmickou částí“, která v nižších třídách trvá až dvacet minut. Na prvním stupni děti v této části hodiny často hrají na flétnu, zpívají nebo recitují jednoduché básničky. Provádějí se také řečová cvičení, například jazykolamy. Ve vyšších třídách žáci zpravidla pouze recitují vybranou báseň (vzpomínám si, že jsme na druhém stupni recitovali básničky Morgenterna, Goetheho, ale například i úryvky ze Shakespearova Hamleta).

Po takové rytmické části následuje většinou opakování látky z předešlého dne, přičemž žáci mají za úkol shrnout probíranou látku sami, učitel je v tom pouze otázkami navádí.

Teprve po této sumarizaci učiva následuje vlastní učitelův výklad, jenž trvá přibližně třicet minut, načež si žáci látku zapíší do svých sešitů. Zápis často probíhá formou opisování z tabule, kam před zahájením výuky napsal text pedagog. Někdy je ale výklad i diktovaný, jindy (hlavně v pozdějších ročnících) si děti dělají zápisky samy v průběhu výkladu.

V prvních třídách bývá výklad kratší a hlavní vyučování je ještě uzavřeno kreslením nebo vyprávěním nějakého příběhu. Toto vyprávění se mění od třídy ke třídě a má pro celý školní rok svůj ráz. V první třídě jsou to pohádky, potom bajky a legendy, pak biblické příběhy, mýty a ságy o bozích a hrdinech a tak dále.⁷⁰

První třída: Pohádky

Waldorfská škola pokládá pohádky za jeden z nejdůležitějších prostředků v rukou rodičů a učitelů. V první třídě je pro pohádky vyčleněna značná část výuky. Děti, které jsou zvyklé poslouchat „opravdové“ pohádky, nabudou pozvolna citu pro styl, nemluvě o tom, že čtení pohádek rozvíjí lidskou fantazii.⁷¹

⁶⁹ (Carlgren, 1991, str. 49)

⁷⁰ (Carlgren, 1991, stránky 49-50)

⁷¹ (Carlgren, 1991, stránky 125-128)

Třetí třída: Starý zákon

Biblická vyprávění mají dát dítěti jednak porozumění pro kořeny naší vlastní civilizace, ale mají ho také naplnit jakousi morální silou. Líčení Bible je mnohem složitější a mnohznačnější než v pohádkách a bajkách. Děti při tomto vyprávění prožívají samy sebe a prožívají i důsledky svého konání.⁷²

4.3. Specifické metody Waldorfské školy

Jeden z principů, jímž se waldorfské školství liší od toho klasického, je fakt, že je zde učení považováno za umění. Jak už jsem uvedla, učitelé dítěti pomáhají objevovat a milovat svět. „Učitelé nepožadují nic, co není v souladu s psychickým vývojem dítěte. Waldorfská pedagogika staví na celostním přístupu k člověku a stejný význam klade na prvky umělecké, praktické či mravní,“ píše Hradil ve svém *Průvodci antroposofii*.⁷³

Rudolf Steiner ve svém díle *Všeobecná nauka o člověku* zase uvádí, že waldorfský učitel by měl mít v sobě cit, který bude zcela posvěcovat všechno, co se při vyučování děje. Má-li pedagog takové city, dokáže se na děti napojit a být s nimi jedno. „Pedagogika nesmí být věda, musí to být umění,“ vysvětluje Steiner. „A kde bychom našli umění, kterému se může člověk naučit, aniž by žil neustále v citech? Avšak city, v nichž musíme žít, abychom mohli provozovat ono velké umění života, jímž je pedagogika, tyto city, které potřebujeme pro pedagogiku, ty se zažehují jenom stále obnovovaným pohledem na veliký vesmír a jeho souvislost s člověkem.“⁷⁴

4.4. Hlavní rozdíly mezi klasickou a waldorfskou školou

Hlavních vnějších odlišností mezi waldorfskou školou a školou klasickou je hned několik:

- Koncentrované vyučování v epochách, které umožňuje probrat látku mnohem intenzivněji, ponořit se do tématu, prožívat ho po určitou dobu a pochopit tak jeho podstatu a souvislosti.
- Výuka je prodechnuta uměleckými, pohybovými a praktickými činnostmi, škola žije a dýchá.

⁷² (Carlgren, 1991, stránky 137-142)

⁷³ (Hradil, 2002, str. 109)

⁷⁴ (Steiner, 1996)

- Děti nejsou známkovány, vysvědčení dostanou ve formě slovního hodnocení, které je hlubokou úvahou nad dítětem, které učitel celý rok vedl, o vývoji jeho schopností a předpokladech k další práci. Hodnocení je zaměřeno na individuální pokrok žáka, ne na jeho srovnání s jakousi hypotetickou laťkou.
- Princip jednoho třídního učitele, který vede svou třídu od prvního do osmého nebo i devátého stupně a pečuje o rozvoj osobnosti dítěte po celou dobu školní docházky⁷⁵

4.4.1. EPOCHOVÉ VYUČOVÁNÍ

Na Waldorfské škole se žáci učí v epochách, většinou tři až čtyři týdny trvajících jednotlivých předmětech, přičemž v prvních třídách jsou tyto epochy dlouhé a jen málo oddělené.

Kreslení forem, živá vyprávění o přírodě a ročních obdobích, povídání o vlasti dítěte, čtení, psaní, počítání. To vše se zde střídá tak, jak to učitel u dětí vycítí.

Ve vyšších třídách se epochy více specializují a oddělují. Jde zde o to, aby učitel vyvolal v dítěti pocit, že se něco smysluplného naučilo, například v matematice, českém jazyce, biologii, chemii, fyzice, zeměpise, dějepise apod. Začíná se většinou vyprávěním, později cvičením. Buď u žáka dojde k uspokojení a dobrému pocitu z toho, že se něco naučil a zvládl, nebo alespoň získá motivaci k pilnějšímu výkonu a snažení.⁷⁶

Epochy jednotlivých předmětů se opakují dvakrát za rok (většinou v prvním a druhém pololetí), aby žáci měli možnost na čas zapomenout, a poté si látku opět vybavit. Aby se z poznatků vytvořily schopnosti, je vzpomínání a znovuvybavování právě tak důležité, jako probuzení ze spánku do nového dne.

V době, kdy uzavřená epocha doznívá a začíná další, děje se důležitý proces: s předmětem, který byl dříve přijímán, dotvořen v určitý obraz a uložen kdesi v paměti, se teď dítě znovu setká a zjistí, že se mu téma v hlavě za ten krátký čas natolik uleželo a ujasnilo, že

⁷⁵ (SMOLKA, I.: Waldorfská pedagogika. *Web Waldorfské školy Jinonice*. Rok neuveden. <http://www.waldorfjinonice.cz/waldorfskaskola/waldorfska-pedagogika/>, získáno 8. května 2011.)

⁷⁶ (Carlgren, 1991, str. 51)

je schopno se k němu znovu vrátit a přijímat ještě další a další informace. A látka, již dítě dříve zcela nepochopilo, se může najednou stát úplně samozřejmou.⁷⁷

Princip vyučování v epochách se osvědčuje i v jiných oblastech. Především ve vyšších třídách se takovým způsobem vyučují ruční práce, technické a umělecké předměty v odpoledních hodinách. „Tento postup má blahodárný vliv na ukázněnost, která je tak důležitá v době, jež je přeplněná podněty a roztěkaností,“ píše Carlgren ve své publikaci.⁷⁸

Osobně si nemyslím, že by epochové vyučování mělo zásadní vliv na ukázněnost žáků. Ani bych neřekla, že je taková forma výuky ideální, obzvlášť v některých předmětech. Například humanitní disciplíny, jako je například dějepis nebo literatura, mohou děti tímto stylem absolvovat bez větších znalostních újem. Ale pro předměty, jako je matematika nebo chemie, shledávám klasickou formu obvyklých cvičení vhodnější. Řekla bych, že obory tohoto typu už svou podstatou vyžadují pravidelné procvičování. Kromě toho vinou nedostatku času v praxi výuky v epochách často na některou látku vůbec nezbude prostor.

Nespornou výhodou ve vyučování v epochách shledávám v tom, že jsou děti opravdu ponořené do daného problému, mají prostor se tématem zabývat intenzivněji, aniž by neustále měnily činnost. Ve výkladu také cítí souvislosti a přitom se jim také dostane stejných informací jako na jiných školách.

4.4.2. Eurythmie

Slovo „eurytmie“ pochází z řeckých slov „eu“ = dobře, krásně a „rythmos“ = pravidelný rytmus. Eurythmie bývá definována jako způsob projevu tělesným pohybem.⁷⁹ Antropozofové věří, že hlásky a zvuky slov mají svou vlastní hodnotu žijící mimo intelektuálně uchopitelný obsah, hodnotu, která je v našem podvědomí.⁸⁰

V eurythmii se báseň či mluva převádí v pohyby a gesta – podobně jako v mimice či dramatické výchově. Avšak na rozdíl od mimiky, herectví nebo výrazového tance, jež jsou určovány obsahem, eurythmie vychází přímo ze samohlásek a souhlásek, které běžně užíváme v řeči. Vychází z myšlenky, že hudba i řeč jsou naprosto jednoznačnou objektivní realitou a že tedy kterákoli hláska nebo tón vyvolává zcela určitý pohyb, který je pro tu či onu hlásku

⁷⁷ (Carlgren, 1991, str. 51)

⁷⁸ (Carlgren, 1991, str. 51)

⁷⁹ (Baumann, 1999)

⁸⁰ (Carlgren, 1991, str. 78)

vždycky kvalitativně stejný. Jednoduše proces, probíhající v lidském hrtanu při mluvě, je v eurythmii převeden v pohyby.⁸¹

Radomil Hradil uvádí i příklad: „Kdo chce eurytmicky vyjádřit nějaký text nebo skladbu, postupuje vlastně jako hudebník, který interpretuje skladbu na nástroj. Tón po tónu rozebere skladbu, aby zjistil, co v ní žije – v jejích tónech, intervalech, harmonii, rytmu, melodii.⁸²

Slova, která jsou složená čistě ze samohlásek, znázorňují vnitřní nálady a pocity člověka (citoslovce jako á, ó, ou apod.), zatímco souhlásková slova většinou vyjadřují události ve vnějším světě (hřmít, šeptat, prskat, tleskat apod.). Ve slovech, která běžně užíváme, souhlásky často převažují. Na druhé straně můžeme pozorovat, jak samohlásky dokážou zbarvit náladu slova, básně, příběhu nebo knihy.

Při vyslovení jakékoli hlásky dochází v nás k jakémusi pocitu, který v eurythmii nabývá viditelného výrazu. Proto má každá souhláska a samohláska svůj určitý pohyb, přestože jsou si tyto pohyby někdy velmi podobné.⁸³

I při zpěvu se v nás odehrávají tak zvaná „vnitřní gesta“, jež odpovídají různým tónům a dají se také utvořit viditelnými pohyby.

Rudolf Steiner eurythmii definuje jako „viditelnou řeč“ a „viditelný zpěv“. Jejím základem je recitace nebo hudba. Eurythmisté mají schopnost vnést řeč nebo hudbu na jeviště.⁸⁴

4.4.2.1. Význam eurythmie

Když se žáci vžívají do hlásek a tónů a utváří je v příslušná eurythmická gesta, pak jde o činnost, při níž se uplatňují všechny jejich zevní i vnitřní dovednosti, síly a podobně. Carlgren tvrdí, že na Waldorfské škole není žádný jiný předmět, který by umožňoval tak veliké možnosti k uskutečnění hlavních cílů waldorfské pedagogiky. Eurythmie má podle něj schopnost probudit v člověku chuť do života a darovat mu nové síly.⁸⁵

⁸¹ (Steiner R. , 2008)

⁸² (Hradil, 2002, str. 82)

⁸³ (Steiner R. , 2008)

⁸⁴ (Steiner R. , 2008)

⁸⁵ (Carlgren, 1991, str. 79)

Podle Steinera má eurythmie zvláštní výchovnou hodnotu, jelikož může u člověka vyvíjet takovou vůli, která mu zůstane po celý život a neoslabuje se. Tato forma pohybového umění je podle něj harmonický rytmus, který vyrovnává protiklady, oživuje a uzdravuje. A v dnešní době ovládané materialismem má proto eurythmie zásadní význam.⁸⁶

Odborná učitelka eurythmie Jitka Radová říká: „Eurythmie vrací člověku schopnost prožívat. Nikoli vytvářet abstraktní myšlenkové modely. Nikoli se utápět v moři citů. Nikoli bezhlavě konat bez vědomí souvislostí. Spojit všechny složky lidské bytosti v jeden celek a dát člověku možnost znovu se naučit vědomě prožívat sama sebe i svět.“

4.4.3. Slovní hodnocení a zkoušení

Zkoušení je na waldorfské škole záležitost spíše sporadická. Na prvním stupni se téměř neobjevuje, na druhém stupni je častější písemná forma zkoušení, v některých předmětech (dějepis, matematika) se zkouší i ústně v hodinách.

Výkony žáků nejsou motivovány známkovým hodnocením, ale živým zájmem o probíranou látku. Vysvědčení na konci školního roku mají formu slovního hodnocení, které charakterizuje všechny přednosti a nedostatky dítěte, jeho pokroky i obtíže v uplynulém školním roce.⁸⁷ Učitelé školy v závěrečném slovním hodnocení vyzvedají vynikající výkony, poukazují na slabá místa a udílejí rady pro další práci. Hodnocení by také mělo obsahovat srovnání dítěte s předchozím obdobím, jak velký udělalo v uplynulém roce pokrok a podobně. Roční hodnocení je v podstatě takovým kombinací hodnocení žáka v konkrétním předmětu s obecným posudkem vývoje dítěte v průběhu školního roku.⁸⁸

Pro bližší představu o slovním vysvědčení přikládám úryvky svého hodnocení ze zeměpisu, matematiky a eurythmie v deváté třídě.

Zeměpis: „Milá Katko, Tvou práci v druhé epoše mohu hodnotit pouze jako chvalitebnou. Odevzdala jsi sice pěkně vedený sešit, avšak výsledky písemných testů neodpovídají prvnímu pololetí. S aktivitou v hodinách jsi také nehýřila. Tvůj referát byl výstižný a zajímavý, škoda jen, že nebyl doplněn

⁸⁶ (Steiner R. , 2008)

⁸⁷ (HORÁK, M.: *Waldorfská pedagogika*. 2006.

http://cs.wikipedia.org/wiki/Waldorfská_pedagogika, získáno 13. listopadu 2010.)

⁸⁸ (Svobodová & Jůva, 1995, str. 19)

fotkami či jinými doplňky. Přeji Ti v dalším studiu hodně úspěchů a více trpělivosti.“

Matematika: „Milá Káťo, se svojí vykonanou prací můžeš být naprosto spokojená, pokud budeš takto pracovat i nadále, nebudeš mít s matematikou problém i na střední škole. Proto Ti náleží, a právem, větší sebevědomí, které by se odrazilo také ve větší aktivitě v hodině.“

Hodnocení z eurythmie začíná básní Jana Skácela: „A vlastně ať je navždy po tvém a navěky je vůle tvá a život je, když něco zbylo, a smrt, když už nic nezbyvá. Milá Katko, děkuji Ti za spolupráci i krásnou úvahu o učení. Jsi moudrá a nadaná, ať Ti svítí slunce na cesty.“

Pro život a práci ve waldorfských školách platí zásada, že spolupráce žáků jasně převažuje nad jejich vzájemnou soutěživostí. Žák si ve škole nevytváří jen vztah k učiteli a k probírané látce, ale také ke svým spolužákům ve třídě. Waldorfská škola s tím počítá ve své metodice. Konkurence, kdy jednotlivé děti usilují o co nejvyšší vlastní hodnocení, nebývá považována za žádoucí.⁸⁹

Ve slovním hodnocení na waldorfských školách shledalo ministerstvo školství několik nesrovnalostí. Bývalá ústřední školní inspektorka Marie Kalábová námítky ministerstva vysvětlila: „Pokud je slovní hodnocení prováděno dobře, nejde o nic, co by bylo pedagogicky špatného. Problém je jinde: Kdyby byly waldorfské školy školami soukromými nebo církevními, slovní hodnocení by bylo samozřejmé. Legislativa to jasně umožňuje. Bohužel, waldorfské školy se zařadily na vlastní přání mezi obecní školy, kde je známkování standardem, který si rodiče vyžadují.“ Ředitelka oboru metodiky České školní inspekce Hana Žufanová ji doplnila: „Při inspekcích jsme zjistili, že waldorfské školy měly svůj zvláštní tiskopis vysvědčení určený ke slovnímu hodnocení, který však MŠMT nikdy neschválilo. Školy to tedy řešily vydáváním zvláštních příloh ke standardizovanému vysvědčení.“⁹⁰

⁸⁹ (HORÁK, M.: *Waldorfská pedagogika*. 2006.
http://cs.wikipedia.org/wiki/Waldorfská_pedagogika, získáno 13. listopadu 2010.)

⁹⁰ (Doubrava, 2003)

4.4.4. Waldorfský učitel

Jak už jsem naznačila dříve, waldorfská pedagogika chápe činnost učitele jako umělecký proces. Waldorfský učitel by měl pohlížet na dítě jako na duchovní bytost, která přichází na svět nadána možností všestranného vývoje. Jeho úkolem je pěstovat toto nadání a vést dítě k tomu, aby bylo schopno jednou převzít výchovu za sebe sama.

Na prvním místě musí učitel klást důraz na potřeby dítěte, nikoliv na potřeby průmyslového či ekonomického trhu.⁹¹

Waldorfští učitelé usilují o výchovu svobodných lidí, u nichž byly svobodně rozvinuty jejich přirozené potenciality, nevštěpují jim tedy žádný světonázor. Spíše usilují o rozvinutí vloh dětí do té míry, aby tito byli v dospělosti schopni vlastní orientace, samostatného, odpovědného a sociálně pozitivně zaměřeného jednání.⁹²

Rudolf Steiner hovoří o čtyřech požadavcích na učitele waldorfské školy:

1. Musí být člověkem iniciativním ve všem, co dělá - ať jsou to věci velké či malé.
2. Musí být jedním z těch, kteří se zajímají o existenci celého světa a lidstva... Vstupovat do všeho, co se jakkoli týká každého jednotlivého dítěte v jeho péči – i lidstva jako celku.
3. Musí být tím, kdo nikdy nečiní kompromisy ve svém srdci a myslí s tím, co považuje za nepravdivé.
4. Nesmí se nikdy stát starým („vyčichlým“) a „kyselým“ – musí být „svěží“ a stále se snažit takový zůstat.⁹³

Steinerovi jde tedy o to „vychovávat lidi, kteří jsou schopni vnímat všechno, co se děje ve světě, kteří mohou každého dne, vidí-li něco nového, své pocity, své úsudky vyvíjet podle této novosti. Nesmíme vychovávat lidi spokojené se sebou, uzavřené do svého nitra, nýbrž musíme vychovávat lidi, kteří mohou svobodně a otevřeně předstupovat před svět a kteří mohou svobodně a otevřeně jednat ve smyslu toho, co je prospěšné světu.“⁹⁴

⁹¹ (Hradil, 2002, str. 110)

⁹² (HORÁK, M.: *Waldorfská pedagogika*. 2006.

http://cs.wikipedia.org/wiki/Waldorfská_pedagogika, získáno 13. listopadu 2010.)

⁹³ (Steiner, 1996)

⁹⁴ (Steiner, 1996)

4.4.4.1. Vzdělávání waldorfských učitelů

Zajímavým aspektem je také vzdělání učitelů. Univerzitní vzdělání není pro budoucího učitele waldorfské školy použitelné samo o sobě. Každý pedagog zde musí absolvovat další speciální školení, jehož základem je důkladné studium antroposofické antropologie. V tomto semináři učitel získá aktivní orientaci a hlubší vhled do duchovních souvislostí v jazyce, dějinách, přírodovědě a podobně.⁹⁵

Takový waldorfský seminář trvá jeden rok a každý zájemce ho musí sám financovat. Studium obnáší celkem devět víkendů a letní osmidenní soustředění. Kurzovné na celý rok činí 11.000 korun. Tento obnos pokrývá náklady na vyučující, vedení semináře, sekretariát. Letní soustředění se hradí zvlášť a jeho cena se pohybuje kolem čtyř tisíc korun.⁹⁶

Pro zajímavost přikládám tematický plán kurzu:

1) Teoretická část studia (100 hodin)

1. Biografie Rudolfa Steinera a jeho impuls pro dnešní kulturu
2. Úvod do duchovní vědy R.Steinera
3. Teorie poznání Rudolfa Steinera
4. Pedagogika: Hypotézy anebo poznatelná věda? Podstata waldorfské pedagogiky
5. Sociální práce ve společenství a práce na vlastní biografii
6. Goetheanistické poznávání rostlin na biodynamickém statku
7. Zážitek ročních období a jejich vztah k mystériu Loga

2) Metodická část studia (20 hodin)

Didaktické aspekty v prvním až osmém ročníku waldorfské školy – ukázkově.
Metodika práce v jednotlivých ročnících ZŠ – ukázkově.

⁹⁵ (Svobodová & Jůva, 1995, str. 19)

⁹⁶ (ZUZÁK, T.: Waldorfský seminář Praha. *Waldorfský seminář Praha*. Rok neuveden. <http://www.waldorf.zuzak.com/planovane-seminare/seminare-pro-verejnost/>, získáno 9. června 2011.)

3) Umělecká praxe (80 hodin)

Nové pohybové umění eurytmie: základy a úvod do hláskové eurytmie.

Výtvarné umění: malování, kreslení a modelování.

Hudební umění: intonace a rytmus, základy hry na zobcovou flétnu, základy hudební teorie, vícehlasý zpěv.

Umění mluvené řeči v mateřštině a v němčině, poznávání sil hlásek, cesta k sebepoznání vnímáním vlastní řeči.

„Po studiu v jednoročním orientačním prosemináři je možno vstoupit do dvouletého semináře a získat rozšiřující kompetenci waldorfského učitele. Zřizovatelé škol pochopitelně vyžadují i běžné státní učitelské vzdělání. Seminář rozšiřuje kvalifikaci „běžného učitele“ na waldorfského.“⁹⁷

⁹⁷ (ZUZÁK, T.: Waldorfský seminář Praha. *Waldorfský seminář Praha*. Rok neuveden. <http://www.waldorf.zuzak.com/planovane-seminare/seminare-pro-verejnost/>, získáno 9. června 2011.)

5. Waldorfská škola v současnosti

Tomáš Zdražil ve své přednášce o waldorfské škole poukazuje na to, že se učební plán první waldorfské školy v mnohém změnil. Mohou za to v první řadě aktuální potřeby dnešní doby a společnosti, ale také požadavky současné školské správy. Také s ohledem na rozšíření waldorfské pedagogiky do různých zemí (Japonsko, Egypt, Rusko, Argentina atd.) je často potřeba přizpůsobit učební plány místní kultuře.⁹⁸

I přes drobné úpravy a ústupky vůči dnešní společnosti se však nezměnily principy, na jejichž základech jsou učební plány tvořeny, a staly se základem waldorfských škol po celém světě.

Například už zmíněné specifické chápání vývoje dítěte a člověka vůbec je pro waldorfskou pedagogiku signifikantní už od doby jejího založení.

5.1. Současné problémy waldorfské školy

Bývalá ústřední školní inspektorka Marie Kalábová vidí ve waldorfském školství několik negativ. Jedním z nich je, že přestože škola uvádí, že její učitelé musí mít kromě absolvovaného speciálního waldorfského semináře i příslušné vzdělání vyžadované zákonem, v praxi je to mnohdy jinak. Škola preferuje kurz waldorfské pedagogiky a náležité pedagogické vzdělání často opomíjí. „Jestliže ale máme v zákonech konsensus, který říká, že každý učitel musí mít pedagogické vzdělání učitelského směru, neměl by se vytvářet dojem, že ho vlastně učitelé nepotřebují,“ říká Kalábová a dodává: „Klíčový zápor vidím v tom, že ve waldorfské pedagogice jsou zabudovány určité náboženské principy, kterým se není možné při realizaci tohoto vzdělávacího programu vyhnout.“⁹⁹

Sama za největší negativum považují fakt, že si učitelé a jejich prostřednictvím i žáci waldorfské školy příliš uvědomují svou „jinakost“, přičemž ji mnohdy zveličují nebo ji dokonce používají jako výmluvu. Před několika měsíci jsem se například setkala se situací, kdy třídní učitelka na stížnost maminky jednoho ze svých žáků, proč v hodinách matematiky probírají úplně jinou látku, i když v matematice znatelně zaostávají, odpověděla: „Jsme na

⁹⁸ (Zdražil, 2002)

⁹⁹ (Doubrava, 2003)

waldorfské škole a učíme se pomaleji, s tím jste přece měla počítat.“ Takový přístup, byť ho zcela jistě nezastává celý tamní učitelský sbor, se mi zdá až „ne-waldorfský“.

5.2. Ohlas waldorfské pedagogiky

Na stránkách waldorfské školy poukazuje na ohlas waldorfské pedagogiky ve světě Ivan Smolka: „To, jak waldorfská pedagogika odpovídá potřebám moderní společnosti, je vidět na nárůstu těchto škol. Ve světě jsou nejrozšířenějším typem alternativních škol, v 52 státech světa jich dnes pracuje kolem 845. Od roku 1919, kdy vznikla první takováto škola, si waldorfská pedagogika díky svému celostnímu pojetí získala obecné uznání a zejména v poslední době probíhá velký rozmach – za posledních třicet let vzrostl počet těchto škol desetkrát, za posledních deset let se zvýšil o 60 procent.“¹⁰⁰

5.3. Uplatnění absolventů u nás

Uplatnění absolventů waldorfských škol se v České republice liší. Například přijetí waldorfských žáků při přechodu z deváté třídy na střední školy je téměř stoprocentní. Uplatnění absolventů Waldorfského lycea na pracovním trhu je však zatím tristní. Kupříkladu v loňském roce se studenti lycea zařadili do skupiny s nejvyšší mírou nezaměstnanosti v rámci skupiny oborů odborného středního vzdělání s maturitní zkouškou, procentuálně bylo nezaměstnaných až 14,8 %.¹⁰¹

Na druhou stranu měli studenti Waldorfského lycea velký úspěch v prvním ročníku letošních státních maturit. Internetový zpravodajský portál Idnes.cz informoval o tom, že pražské Waldorfské lyceum se mezi středními odbornými školami umístilo první v celém Česku, lyceum v Semilech získalo primát v Libereckém kraji.¹⁰²

¹⁰⁰ (SMOLKA, I.: Waldorfská pedagogika. *Web Waldorfské školy Jinonice*. Rok neuveden. <http://www.waldorfjinonice.cz/waldorfskaskola/waldorfska-pedagogika/>, získáno 8. května 2011.)

¹⁰¹ (Srov. CHAMOUTOVÁ, D.: Nezaměstnanost čerstvých absolventů škol ke konci dubna 2010. *Učitelské noviny*. roč. 25, 2010.)

¹⁰² (Jirička, 2011)

Ředitel lycea Ivan Smolka na stránkách uvádí, že zatímco v celkovém počtu maturantů v České republice si jen 4 % zvolila vyšší úroveň státní maturity, na Waldorfském lyceu si vyšší úroveň z českého jazyka zvolilo 77 % studentů, z anglického jazyka pak 69 %.¹⁰³

Výsledek waldorfských škol nepřekvapil prorektora Univerzity Pardubice Karla Rýdla, který se zabývá hodnocením vzdělávání. „Pedagogika uplatňovaná na waldorfských školách, byť často z neznalosti nebo strachu vysmívaná a podceňovaná, pokud je dělána s otevřeným přístupem učitelů, rodičů a žáků, musí svým stylem vést k úspěchu,“ tvrdí.¹⁰⁴

¹⁰³ (Smolka I. , Co je nového, 2011)

¹⁰⁴ (Jirička, 2011)

II. Praktická část

6. Cíl výzkumu

Cílem mého výzkumu bylo zjistit, jaké hodnoty převažují u žáků posledního ročníku základní školy waldorfské, zda převládají spíše duchovní hodnoty anebo jestli se děti více upínají na materiálně. Zajímalo mě, jak moc jsou tyto děti v chápání života a světa „odlišné“ od normy. Výsledky jsem posléze porovnávala s údaji uvedenými v publikacích *Cesta životem* od profesora Pavla Říčana a *Vývojová psychologie* od Marie Vágnerové.

6.1. Výzkumný nástroj

Pro své šetření jsem zvolila metodu analýzy volného písemného projevu, kdy jsem žákům deváté třídy Základní školy Waldorfské v Praze 5 – Jinonicích zadala slohovou práci na téma „Za co jsem v životě vděčný a proč?“ a „Za co v životě nejsem vděčný a proč?“.

Rozsah práce byl dobrovolný s určeným minimem půl strany A4 na každé téma. Práce byly zcela anonymní, pouze s uvedeným pohlavím respondentů.

6.2. Výzkumný vzorek

Výzkum jsem prováděla dne 1. února 2011 v deváté třídě Základní školy Waldorfské v Praze 5 – Jinonicích, kterou jsem navštívila osobně po předchozí domluvě s třídním učitelem ročníku Janem Bežuchem.

Ve třídě bylo přítomno celkem dvacet žáků, z toho deset dívek a deset chlapců, všichni ve věku 14 – 15 let. Všechny žáky jsem dopředu seznámila se skutečností, že jsou práce zcela anonymní a dobrovolné, o cíli mého zkoumání jsem je neinformovala z důvodu co nejautentičtějšího výsledku dat. Třídě jsem poskytla dostatečné množství času na vypracování úvahy.

Po skončení jsem se pokoušela zjistit, jak náročné pro ně odpovídání bylo, jestli se nad podobným tématem už někdy zamysleli. Zjistila jsem, že o hodnotách života už dříve přemýšleli hlavně dívky, z chlapců se přihlásil pouze jeden.

6.3. Práce s výzkumným materiálem

Všechny slohové práce jsem pozorně přečetla a vypsala z každé hodnoty, které jsou pro žáky důležité. Pro přehlednost jsem je rozdělila do několika kategorií: materiální, existenciální, sociální, rodinné a duchovní.

6.4. Kategorie hodnot žáků

6.4.1. Materiální hodnoty

Do materiálních hodnot jsem zařadila takové věci jako je jídlo, oblečení, střecha nad hlavou a podobně. Zde bylo zajímavé pozorovat, za jaké materiální věci by poděkovali dívky a za jaké chlapci. U obou pohlaví se objevovalo již zmíněné jídlo a oblečení, u chlapců navíc ještě takové věci jako počítačové programy a hry, hudba, alkohol, cigarety, marihuana.

6.4.2. Existenciální hodnoty

Podobné rozdíly byly vidět i u existenciálních hodnot, do nichž jsem umístila vděčnost za život obecně, za místo narození (zejména Česká republika versus Afrika), přírodu, zdraví, u chlapců se navíc objevoval i sex a erotika.

6.4.3. Sociální hodnoty

Do této kategorie jsem zařazovala zmínky o přátelích. Povětšinou se jednalo právě o spolužáky, místy i o nepřátele. V dívčích pracích se pak objevoval i „trend mít nejlepšího kamaráda, který mi rozumí a vyslechne mě“, zde pak byla vypsána konkrétní jména.

6.4.4. Rodinné hodnoty

Sem jsem vyčlenila zmínky o rodině, sourozencích, prarodičích. Zde se spíše lišily důvody vděčnosti. Zatímco dívky vyjadřovaly svou lásku ke svým rodičům kvůli jejich pochopení a starosti o ně, u chlapců jsem v několika pracích narazila na důvody typu „dávají mi peníze“ a podobně.

6.4.5. Duchovní hodnoty

Do duchovních hodnot jsem zase zavedla narážky na víru, Boha, Ježíše, lásku. Mezi chlapeckými pracemi jsem narazila na jednu, která mě v tomto kontextu zaujala. Chlapec ve své práci píše, že je vděčný za Boha, který je pořád s ním a nikdy ho neopustí. Vedle toho stojí věta „Nejsem vděčný za kamarádství, protože kamarádství neexistuje. Jsem jen já a ostatní.“

6.5. Statistika v počtech žáků

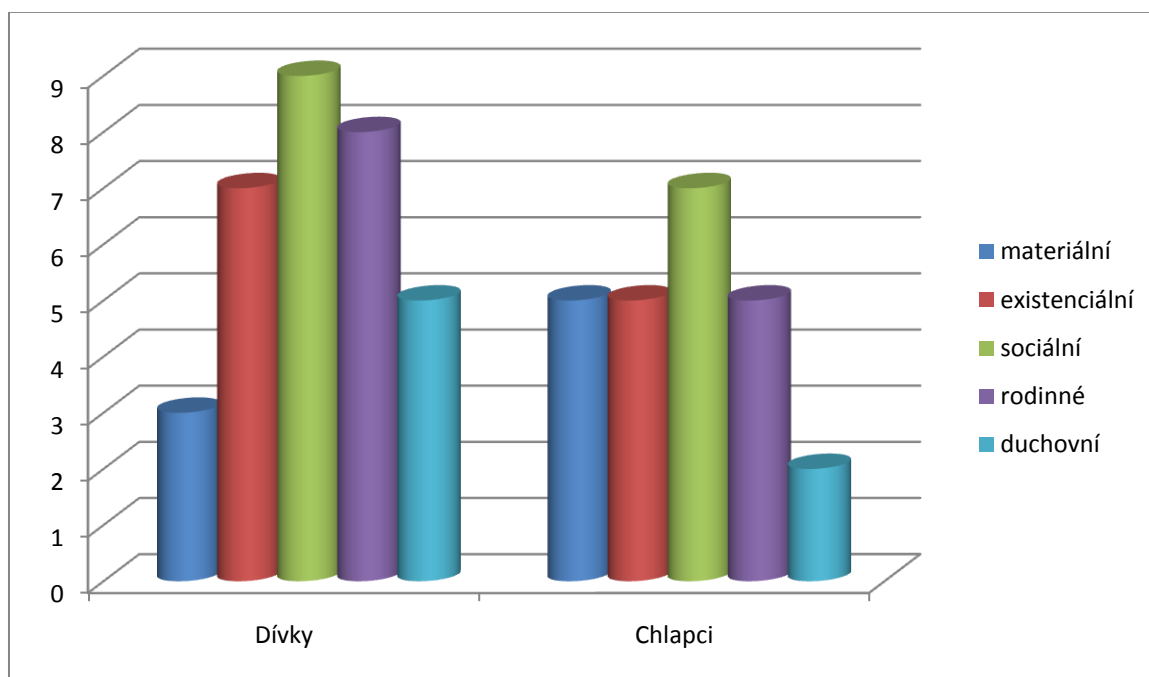
Dívky (maximum 10)

materiální hodnoty..... 3
existenciální hodnoty..... 7
sociální hodnoty..... 9
rodinné hodnoty..... 8
duchovní hodnoty..... 5

Chlapci (maximum 10)

materiální hodnoty..... 5
existenciální hodnoty..... 5
sociální hodnoty..... 7
rodinné hodnoty..... 5
duchovní hodnoty..... 2

6.6. Statistika v grafech



6.7. Diskuze

6.7.1. Výsledek statistik

Z grafů jasně vyplývá, že žáci poslední třídy waldorfské školy nejvíce lpí na svých přátelích, což je v naprostém souladu s normou. Stejné procento dívek i chlapců je pak vděčné za život, zdraví a podobné hodnoty.

Co mě ale překvapilo je, jak velkou roli pro tyto žáky hraje rodina. Nejen z přečtené literatury, ale i z vlastního předpokladu jsem byla poněkud překvapená, když na mě téměř z každé práce vyskakovala slova „rodiče“, „sourozenci“, „rodina“ a podobné. Dokonce byly tyto výrazy většinou kladeny mezi první věty textu, a to u dívek i u chlapců.

„Jsem vděčný za všechno, co mě naučili rodiče,“ zahajuje svou úvahu jeden z žáků. Další zase píše: „Jsem rád, že moji rodiče nejsou rozvedení a dobře spolu vychází, jsem vděčný i za svoje sestřičky.“ Jedna dívka ve své práci zmiňuje: „Jsem moc vděčná svým rodičům, že mě vychovali, i za to, že se mnou mají trpělivost. Jsem ráda, že mě dali do této školy, kde mám skvělé kamarády.“

Dalo by se tedy říci, že v tomto ohledu waldorfské žáky poněkud vybočují z představ vývojové psychologie. Zatímco Říčan uvádí, že děti v tomto věkovém období považují své rodiče většinou za zastaralé ¹⁰⁵, adolescenti na waldorfské škole je mají rádi a uvědomují si, že nebýt rodičů a jejich trpělivosti, nemuseli by se dostat tam, kde jsou. Zároveň je zřejmé, že jsou tyto žáky již schopni určité sebereflexe, uvědomit si, co je pouze jejich „pubertální postoj“ a co skutečně cítí. A nestydí se o to podělit.

Nakonec se liší postoje dívek a chlapců k duchovním a materiálním věcem. Zatímco dívky si transcendentno více uvědomují, chlapci se ve svých hodnotách zaměřují spíše na hmotné věci, jako je jídlo anebo počítačové hry. Mohu-li pro zajímavost citovat z jedné chlapecké práce: „Jsem vděčný za Adobe Photoshop CS4, protože se v něm skvěle pracuje a upravuje foto.“ I když je otázkou, do jaké míry to dotyčný myslel vážně a do jaké míry se pouze předváděl.

A to je další rozdíl. Dívky jsou oproti chlapcům otevřenější, nestydí se napsat své skutečné pocity. Chlapci se zatím, možná v rámci zachování jakéhosi „mužného dekora“, snaží být zábavní a hlavně dát najevo, že „to, co po nás chce, je naprostý nesmysl“.

¹⁰⁵ (Říčan, 2004, str. 213)

6.7.2. Můj dojem z výzkumu

Musím říci, že pro mě sběr dat pro tuto práci byl nečekaně příjemnou zkušeností. Žáci, i přes občasné vtipkování, dobře spolupracovali, a tak jsem navzdory svému očekávání odešla ze třídy doslova s dobrým pocitem.

Zpracovávání tohoto tématu pro mě bylo skutečně obohacující. Zároveň mi bylo blízké, jelikož to není tak dávno, kdy jsem v tomto období byla sama.

Měla jsem trochu problém se sháněním sekundární literatury. Vývojových psychologií je sice v policích knihovny hned několik, málo z nich se ale zdálo být „důvěryhodným zdrojem“. Vsadila jsem tedy nakonec na klasiku „Vágnerová – Říčan“ a věřím, že to byla správná volba.

7. Závěr

Na závěr své bakalářské práce bych se ráda zamyslela nad tím, zda má waldorfská škola v dnešní době ještě význam.

V devadesátých letech, kdy byl tento typ školy pro rodiče s nestandardním smýšlením prakticky jedinou alternativou, dnes je situace poněkud odlišná. Základních škol, které do svých programů zahrnují prvky alternativní pedagogiky, je na našem trhu hned několik.

Například základní škola Kunratice je kromě jiného jednou ze dvou škol v republice, které jsou zapojeny do projektu „Pomáháme školám k úspěchu“. Je to vzdělávací projekt pro učitele a ředitele veřejných základních škol v České republice, který se zaměřuje na vysokou kvalitu výuky s důrazem na individuální přístup pedagogů k žákům.

Rozšířená výuka jazyků nebo nejrůznější rukodělné práce a mimoškolní aktivity, ale i různorodé vzdělávací programy pro učitele jsou v dnešním školství již téměř samozřejmostí.

Také důraz na dětskou individualitu je dnes kladen v mnohem větší míře, než tomu bylo ještě několik let po pádu komunismu. Zdá se mi, že se dnes větší procento rodičů zajímá o alternativní způsoby výchovy svých dětí, což je jistě i důsledkem snazšího přístupu

k potřebným informacím. A tyto informace jsou pak pochopitelně přístupné i školám, jež do svých učebních plánů netradiční prvky zařazují.

Avšak na rozdíl od těchto institucí, waldorfská škola rodičům nabízí alternativu nejen v plném rozsahu výchovy, ale i v celkovém pojetí člověka. Steinerova teorie o třech fázích vývoje člověka je od klasické pedagogiky stále výrazně odlišná. Rudolf Steiner byl zjevně mimořádně inteligentní člověk, ve svých dílech často používá názorná přirovnání, která čtenáři pomohou pochopit skutečnou podstatu jeho myšlenek – a přesně o to mu podle všeho šlo.

A tak uzavřu svou práci částí titulku v článku redaktora Učitelských novin Lukáše Doubravy: Waldorfské školy mají své místo. To dokazuje i zvyšující se počet zájemců o zápis dítěte do první třídy. Rodiče s cítěním podobným antroposofickým myšlenkám waldorfské školy stále vyhledávají a z vlastní zkušenosti soudím, že až na několik drobných výjimek mohou být s úrovní školy zcela spokojeni.

8. Soupis bibliografických citací

- BARRETT, D.: *Sekty, kulty, alternativní náboženství*. Praha, IŽ, s.r.o. 1998.
- BAUMANN, A.: *Abeceda anthroposofie*. Březnice, Ioanes 1999.
- BLAVATSKÁ, H.: *Klíč k theosofii*. Praha, Stratos 1995.
- CARLGRÉN, F.: *Výchova ke svobodě*. Praha, Baltazar 1991.
- HRADIL, R.: *Průvodce českou antroposofií*. Hranice, Fabula, 2002.
- NEJEDLO, M.: *Rudolf Steiner. Muž, který uměl všechno*. Praha, Krásná paní 2010.
- Neznámý autor: *Helena Petrovna Blavatská (1831 - 1891). Život a dílo zakladatelky theosofického hnutí*. Praha, Pragma 1997.
- ŘÍČAN, P.: *Cesta životem*. Praha, Portál 2004.
- SMOLKOVÁ, T.: *Dítě v úctě přijmout*. Praha, MAITREA 2007.
- STEINER, R.: *Eurytmie jako viditelná mluva*. Hranice, Fabula 2008.
- STEINER, R.: *Má cesta životem*. Svatý Kopeček u Olomouce, Michael 2000.
- STEINER, R.: *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. Březnice, Ioanes 1996.
- STEINER, R.: *Výchova dítěte a metodika vyučování*. Praha, Baltazar 1993.
- SVOBODOVÁ, J.; JÚVA, V.: *Alternativní školy*. Brno, Paido 1995.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie I*. Praha, Karolinum 2007.
- VOJTÍŠEK, Z.: *Encyklopedie náboženských směrů v České republice*. Praha, Portál 2004.
- VOJTÍŠEK, Z.: *Netradiční náboženství u nás*. Praha, Dingir 1998.

Periodika:

- DOUBRAVA, L. Waldorfské školy mají své místo, ale nejsou nadprůměrné. *Učitelské noviny*. roč. 46, 2003.
- CHAMOUTOVÁ, D. a kol. Nezaměstnanost čerstvých absolventů škol ke konci dubna 2010. *Učitelské noviny*. roč. 25, 2010.
- SCHMID, G. O. První, po němž již není druhý. *Dingir*. roč. 2, 2000.

VOJTÍŠEK, Z. H. P. Blavatská a její theosofie. *Dingir*. roč. 2, 2000.

Internetové zdroje:

HORÁK, M. Waldorfská pedagogika. *Wikipedia* [online]. 3. září 2006, získáno 13. listopadu 2010. Dostupné na WWW: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Waldorfská_pedagogika>.

JIŘIČKA, J. Waldorfské školy ve státních maturitách uspěly, testy ale kritizují. *IDnes.cz* [online]. 2. července 2011, získáno 5. července 2011. Dostupné na WWW: <http://zpravy.idnes.cz/waldorfske-skoly-ve-statnich-maturitach-uspely-testy-ale-kritizujili-studium.aspx?c=A110628_093905_studium_jj>.

SMOLKA, I. Co je nového. *Waldorfské lyceum* [online]. 20. květen 2011, získáno 10. července 2011. Dostupné na WWW: <<http://www.wspj.cz/lyceum/cz/>>.

SMOLKA, I. Waldorfská pedagogika. *Web Waldorfské školy Jinonice* [online]. Rok neúveden, získáno 8. května 2011. Dostupné na WWW: <<http://www.waldorfjinonice.cz/waldorfskaskola/waldorfska-pedagogika/>>.

SMOLKA, I. Waldorfská škola Jinonice. *Web Waldorfské školy Jinonice* [online]. Rok neúveden, získáno 8. března 2011. Dostupné na WWW: <<http://www.waldorfjinonice.cz/waldorfskaskola/o-nas-1/>>.

ZDRAŽIL, T. Co je to waldorfská škola. *Waldorfský seminář Praha* [online]. 12. dubna 2002, získáno 8. března 2011. Dostupné na WWW: <<http://www.waldorf.zuzak.com/waldorfska-pedagogika/>>.

ZUZÁK, T. Waldorfský seminář Praha. *Waldorfský seminář Praha* [online]. Rok neúveden, získáno 9. června 2011. Dostupné na WWW: <<http://www.waldorf.zuzak.com/planovane-seminare/seminare-pro-verejnost/>>.