

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
EVANGELICKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA



Bakalářská práce

**Rozvoj myšlení, citu a vůle ve výchově na
II. stupni ZŠ Waldorfské
Waldorfská pedagogika Rudolfa Steinera**

Marta Gemperlová

**Katedra sociálně – pedagogická
Vedoucí práce Mgr. Marie Ortová
Studijní program Sociální práce: B7508
Studijní obor Pastorační a sociální práce
Praha 2011**

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci s názvem „Rozvoj myšlení, citu a vůle ve výchově na II. stupni Základní školy waldorfské; Waldorfská pedagogika Rudolfa Steinera“, napsala samostatně a výhradně s použitím uvedených pramenů.

Souhlasím s tím, aby práce byla zveřejněna pro účely výzkumu a soukromého studia.

V Praze dne 9. 12. 2011

Marta Gemperlová, DiS.

Bibliografická citace

Rozvoj myšlení, citu a vůle ve výchově na II. stupni ZŠ Waldorfské;
Waldorfská pedagogika Rudolfa Steinera;
Bakalářská práce/Marta Gemperlová, DiS.
Vedoucí práce: Mgr. Marie Ortová
Praha 2011, s. 68

Anotace

Bakalářská práce „Rozvoj myšlení, citu a vůle ve výchově na II. stupni Základní školy waldorfské, Waldorfská pedagogika Rudolfa Steinera“ rozvíjí téma waldorfské pedagogiky, kterou se snaží zachytit jako pedagogiku usilující o harmonický vývoj žáků. Skrze působení waldorfské pedagogiky na myšlení, cítění a vůli žáků je rozvíjena jejich osobnost. Cílem waldorfské pedagogiky je rozvoj myšlení, vůle a citu žáků v harmonické osobnosti. První kapitola popisuje antroposofii a Rudolfa Steinerova jako zakladatele 1. Waldorfské školy ve Stuttgartu. Následující kapitoly vysvětlují, co jsou myšlení, vůle a city a jaké má jejich působení vliv na harmonický rozvoj bytostí žáků. Waldorfská pedagogika vychází z poznatků antroposofie, a tak se snaží skrze správné působení vnějšího světa (waldorfská pedagogika) rozvíjet vnitřní svět žáků (jejich myšlení, cítění, vůle). Tento vnější svět dětem zprostředkovávají právě učitelé, kteří jsou dětem průvodci na jejich cestě skrze jejich mládí a dospívání. Je zde popsána současná situace ve vzdělávání na těchto školách Práce také obsahuje porovnání teorie a reality – jakým způsobem je rozvíjeno myšlení, city a vůle na II. stupni základních škol waldorfských.

Klíčová slova

Waldorfská pedagogika
Antroposofie
Základní škola waldorfská
Princip autority učitele
Cit
Vůle
Myšlení
Rudolf Steiner

Summary

My Bachelor thesis, called *The Development of Thinking, Feeling and Will in education of Pupils from the age of 12 to 15 at Elementary Waldorf School, Waldorf pedagogy of Rudolf Steiner* deals with the theme Waldorf pedagogy which strives for harmonic development of pupils. The Waldorf pedagogy aims to effect thinking, feeling and will of pupils to develop their personality. The first chapter presents anthroposophy and Rudolf Steiner as a founder of the First Waldorf School in Stuttgart. Next parts explain what thinking, feeling and will are and how they effect and influence the harmonic progress of pupils. Waldorf pedagogy uses the anthroposophy knowledge and tries to develop the inner world (thinking, will and feeling) of a pupil in harmonic personality of children or human through the correct effect of outside world (waldorf pedagogy) on a pupil. Teachers mediate this outside world to children. They are the pupils' guiders of on their journey in their youth and adolescence. Furthermore, the contemporary situation of education at elementary schools is described. My thesis contains comparison of theory and reality; it also contains the information from several teachers from Elementary Waldorf Schools.

Keywords

Waldorf pedagogy
Anthroposophy
Rudolf Steiner
Waldorf Elementary School
The principle of authority teachers
Feeling
Will
Thinking

Poděkování

Velice děkuji za metodické vedení a velikou podporu při psaní práce paní Mgr. Marii Ortové. Ráda bych také poděkovala za přínos Waldorfského semináře pro waldorfské učitele konaného v Praze, ze kterého jsem mohla čerpat mnoho informací, a v neposlední řadě patří poděkování všem lidem, kteří mě v psaní bakalářské práce podporovali a poskytli cenné rady.

Tomu neodporuje skutečnost, že jednotlivé lidské pravdy mají jen přechodnou hodnotu, protože byly v určité době poznány jako částečné nebo úplné omyly. Neboť člověk si musí říci, že pravda trvá přece sama sebou, i když *jeho* myšlenky jsou jen přechodnými jevy a formami věčných pravd. I ten, kdo říká – jako Lessing – že se spokojuje s věčným úsilím o pravdu, protože plná, čistá pravda existuje pouze pro Boha, nepopírá věčnou hodnotu pravdy, nýbrž ji právě takovým výrokem potvrzuje. Neboť jen to, co má svůj význam samo v sobě, může vyvolávat věčné úsilí. Kdyby pravda nebyla sama v sobě samostatná, kdyby svou hodnotu a svůj význam získávala lidským duševním pocitem, *pak* by nemohla být *jediným* cílem pro všechny lidi. Tím, že chceme o ni usilovat, přiznáváme jí její *samostatnou podstatu*.¹

¹ R. Steiner, *Theosofie: úvod do nadmyslového poznání světa a určení člověka*. s. 29, 30

Obsah

Úvod	8
I. Teoretická část.....	11
1. Založení a vznik první svobodné waldorfské školy	11
2. Myšlení, citění a vůle jako psychologické pojmy.....	15
3. Myšlení, citění a vůle ve výuce	17
4. Nervově – smyslový proces, myšlení.....	19
4.1 Myšlení a výuka.....	21
5. Oblast citu.....	24
5.1 City a výchova.....	26
6. Vůle	28
7. Antroposofie - východisko waldorfské pedagogiky.....	30
8. Deset tezí k waldorfské pedagogice.....	33
9. Osobnost waldorfského učitele působícího na děti	38
9.1 Waldorfský učitel – základní otázky.....	38
9.2 Osobnost učitele – autorita.....	40
9.3 Požadavky kladené na waldorfské učitele.....	41
10. Vývoj alternativního školství.....	44
II. Výzkumná část.....	46
1. Cíle výzkumné části.....	46
2. Dotazník absolventky ZŠW v Jinonicích	48
3. Rozhovor s třídní učitelkou 7. třídy ZŠW	51
4. Současná situace učebních plánů sedmé až deváté třídy ZŠW, názory waldorfských učitelů	54
Závěr výzkumné části	61
Závěr	63
Seznam literatury	65
Seznam literatury – časopisy.....	66
Doplňková literatura – přednášky, publikace.....	66
Elektronické zdroje	67

Úvod

Ve své bakalářské práci „Rozvoj myšlení, citu a vůle na II. stupni ZŠ Waldorfské; Waldorfská pedagogika Rudolfa Steinera“, sepsané na Evangelické teologické fakultě, se zabývám tématy waldorfská pedagogika (výuka na druhém stupni základních škol waldorfských) a antroposofie. Tato oblast je mi blízká, protože před studiem na VOŠ Jabok jsem měla několik možností načerpat z této oblasti vlastní poznatky. Během studia na Jaboku jsem se pravidelně setkávala s podněty a myšlenkami z antroposofie, které v souvislosti s waldorfskou pedagogikou tvoří celek, skrze který je možné nazírat na člověka a jeho svět. Skrze poznání a myšlení, tak vyvinout způsob jednání člověka, který z vlastního uváženého poznávání světa a člověka svobodně jedná. Několikrát jsem se zúčastnila letních kurzů v Sociálně – terapeutickém centru v Nové Vsi nad Popelkou, zaměřených na antroposofické poznávání a pozorování světa, také člověka (sebe sama) a ještě dalších kurzů a seminářů s podobným zaměřením. V současnosti navštěvuji tříletý cyklus – Seminář pro waldorfské učitele pro vyučování v šesté až dvanácté třídě waldorfských škol, který probíhá na Střední škole – Waldorfském lyceu v Praze 4. Právě z impulsů tohoto semináře si rozšiřuji vzdělání a čerpám informace z praxe.

Motivace pro vytvoření bakalářské práce: Důvodem proč píšu právě o tomto tématu je, že bych ráda navázala na svoji dřívější absolventskou práci a pokusila se zmapovat waldorfské prostředí na II. stupni ZŠW. Dalším důvodem je, že bych chtěla také prostřednictvím zpracovávání této práce tuto problematiku více pochopit. Vlastní myšlenka pro téma této práce vznikla na Waldorfském semináři v Praze, kde se učitelé snažili zmapovat problematičtější situaci ve výchově na II. stupních svých škol. Nejprve tato situace s otevřením tohoto tématu vypadala bezradně, ale v průběhu semináře byly dány jednotlivé návrhy. Co hlavně

učitelé řešili, byla nespokojenost rodičů s úrovní waldorfských škol na II. stupni. Konkrétně se učitelé zamýšleli nad otázkami proč, co a jak učit na konkrétních waldorfských školách. Výsledkem této práce bylo sestavení reálného učebního plánu a podání jednotlivých návrhů z řad učitelů. Já jsem se snažila ještě k tomuto tématu něco přidat, proto mě napadlo téma „Rozvoj myšlení, citu a vůle na II. stupni ZŠ Waldorfské“, které by mělo směřovat k propracovanějšímu způsobu výuky na II. stupni těchto škol, kterým se zabývám v této práci.

Cíle bakalářské práce: Jde o podrobnější seznámení čtenáře s oblastí waldorfské pedagogiky, která se snaží svými vlastními způsoby výuky rozvinout studenty II. stupně ZŠW v harmonické osobnosti. Cílem je také zjistit, co učitelé dělají – jakými prvky rozvíjejí studenty v harmonické – vyvážené osobnosti, co je pro ně důležité, jestli je to rozvoj myšlení, citu a vůle na II. stupni ZŠW.

Struktura, forma a poznámkový aparát bakalářské práce: V teoretické části se věnuji kapitolám o waldorfské pedagogice. Je zde několik kapitol, ve kterých jsou vysvětleny aspekty, teorie, poznatky této pedagogiky. V části o antroposofii rozebírám z pohledu duchovní vědy, jak je možné působit na rozvoj myšlení, citu a vůle, a jakým způsobem může být uskutečňována právě v tomto smyslu výuka na druhém stupni na Základní škole waldorfské směřující k rozvoji studentů v harmonické osobnosti. Jakým způsobem je potřeba vyučovat (waldorfsky), aby opravdu byly naplněny ideály, které si toto vzdělávání a výchova nese.

Ráda bych se také zmínila o formě bakalářské práce a využití poznámkového aparátu. Jako základní literaturu pro toto téma jsem zvolila dílo **Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky** (STEINER, Rudolf. 2003). Vypovídá z antroposofického pohledu o tomto tématu nejvíce a lze vybrané poznatky lze aplikovat v praxi. V dalších částech práce využívám citace z díla **Theosofie: úvod do nadmyslového**

poznání světa a určení člověka (STEINER, Rudolf. 1992). Kde se snažím docílit úplnosti pohledu na dané téma. Dodávám však, že pro účely této práce texty na některých místech zkracuji a zjednodušuji. Dalšími nasbíranými materiály a citacemi se snažím ve své práci celé téma doplnit a prohloubit. V úvodu jsou jasně vymezené otázky, na které hledám v práci odpověď – a doplňkové materiály k tomu mají přispět. (Citace z časopisů a z příslušných webových stránek).

I. Teoretická část

1. Založení a vznik první svobodné waldorfské školy

V čem můžeme rozlišit v procesu vytváření a působení waldorfské školy aspekty myšlení, cítění a vůle.

Jako úvodní část této kapitoly použiji volný přepis jedné tematické přednášky, kde se snažím objasnit aspekt a prvek myšlení, vůle a citu v souvislostech, které nemusí být na první pohled člověku ihned zřejmé. Upozorňuji na text citacemi. Pro celou kapitolu (*Založení a vznik první svobodné waldorfské školy*), je využita přednáška: „*Waldorfská škola jako živý organismus*“ z pražského semináře pro waldorfské učitele, konaného ve Waldorfském lyceu v Praze a je doplněna vlastními poznatky.²

V době po první světové válce, v době různých nepokojů a nestability vzniká z myšlenek a ideálů rakouského filosofa Rudolfa Steinera impuls založit první svobodnou waldorfskou školu. Jeho cílem bylo založit tuto školu jako svobodnou, takovou, ve které by působily ideály sociální trojčlennosti, tak jak si předsevzal. Zde se pokusím přiblížit a vysvětlit, jak se vývoj této školy a ideály sociální trojčlennosti uskutečňovaly.

První svobodná waldorfská škola vznikla ve Stuttgartu roku 1919 v Německu, která si jako první nesla ideu sociální trojčlennosti ve svém vzniku a dalším životě. Dnes se můžeme ptát, jaké jsou ideály sociální trojčlennosti, a jakým způsobem může být dnes naplněna skrze práci ve waldorfských školách.

Ta první waldorfská škola měla původně vzniknout jako škola pro pracující dělníky továrny na výrobu cigaret Waldorf Astoria, jejímž majitelem byl Emil Molt. Ale na přání jeho zaměstnanců a s jeho rozhodnutím, vznikla ta škola pro děti těchto zaměstnanců. Tak mohla ta

² Přednáška z Waldorfského semináře pro waldorfské učitele, pro šestou až dvanáctou třídu waldorfských škol v Praze, lektor: K. M. Maurer: *Waldorfská škola jako živý organismus*. (7. 1. 2011), dostupný z: <http://wspj.cz/lyceum/data/seminar/5mau.pdf>

škola pro ty děti vzniknout, Rudolfu Steinerovi byla dána nabídka, aby se ujal pedagogické práce a řízení školy.

Proč vznikla tato škola? Protože ideály³, které měl Rudolf Steiner na mysli, a které inicioval, chtěl vtělit do této školy, chtěl, aby to byla škola svobodná. Proto má vznik 1. Waldorfské svobodné školy a sociální trojčlennost velikou souvislost, protože takovýmto způsobem si R. Steiner představoval, že ta škola bude žít.

Sociální trojčlennost si nese ideály velké francouzské revoluce. Máme zde tři oblasti, které pojímá sociální trojčlennost, jež se skrze jejich fungování uskutečňuje: jsou to: hospodářský – ekonomický život; právní a politický život a nakonec duchovní život. Tomu odpovídají ideály francouzské revoluce a to: bratrství, rovnost a svoboda. Ideály francouzské revoluce mohou představovat tři aspekty duševního člověka. V následující části jsem zde toto rozdělení vypsala.

- *Ideály francouzské revoluce použité v oblasti sociální trojčlennosti R. Steinerem:*
 - 1. Hospodářský a ekonomický život, ideál: bratrství, aspekt: vůle.**
 - 2. Právní a politický život, ideál: rovnost, aspekt: cítění.**
 - 3. Duchovní život, ideál: svoboda, aspekt: myšlení.**

V této době Rudolf Steiner vyslovil novou myšlenku, která se týkala rovnosti v oblasti práva všech lidí, což bylo na tu dobu pokrokové, až nemyslitelné. Rovněž bratrství, jež se týkalo hospodářské oblasti, kde hlavními myšlenkami měly být spolupráce a vzájemná pomoc, nikoliv konkurence a soupeření, s tímto byly rovněž veliké potíže. Tyto myšlenky lze různými způsoby rozvinout; právě Rudolf Steiner je usilovně rozvíjel. Správně by se měl hospodářský život postarat o fyzické živobytí těch lidí, kteří nejsou aktivní v hospodářské oblasti, ale jsou aktivní v obou ostatních. Hospodářský život nesmí narušovat jiné oblasti. Jak je to

³ Viz odrážka na str. Ideály francouzské revoluce použité v oblasti sociální trojčlennosti R. Steinerem.

v oblasti právní? Všichni lidé jsou si rovnocenní, i dělník, i člověk, který pracuje jako vědec. V duchovní oblasti jsou vytvářeny myšlenky a podněty pro celý kulturní život společnosti, je to vrstva – duchovní oblast, která je nejméně spoutaná ostatními dvěma oblastmi, zároveň je však s nimi jistým způsobem propojena.

Právě ideály sociální trojčlennosti byly poprvé realizovány založením první svobodné waldorfské školy ve Stuttgartu v roce 1919. Analogii sociální trojčlennosti můžeme hledat ve třech oblastech – a to: myšlení, které představuje nervově – smyslový svět člověka, což představuje duchovní oblast. Dále oblast vůle, jež představuje končetiny. Cítění, což představuje právní oblast, která je uskutečňována skrze rytmického člověka. Můžeme si tuto oblast představit jako oblast středu člověka, a to nejjednodušeji s nejdůležitějším orgánem, který v této části je, totiž plíce s funkcí dýchání. Můžeme říci: každý člověk musí dýchat, to je stejné pro všechny lidi. Oblast hospodářská, oblast vůle, a k ní náležící aspekt končetin, zde by mělo panovat bratrství. Ale právě v této oblasti je člověk nejvíce nevědomý, můžeme to přirovnat ke snění. V oblasti myšlení jsme bdělí, to je duchovní oblast.

V této části uvádím přehledné rozdělení, které odpovídá výše uvedenému textu. Můžeme říci, že například tyto oblasti spolu souvisí, např. myšlení a nervově – smyslový svět člověka, představuje duchovní oblast. Cítění můžeme prožít v rytmickém člověku. Atd.

1. Myšlení; nervově – smyslový svět člověka; duchovní oblast.

2. Cítění; rytmický člověk; právní a politická oblast.

3. Vůle; končetiny člověka; hospodářská a ekonomická oblast.

Impulsem Rudolfa Steinera bylo uvést tyto myšlenky do harmonie, a to právě realizováním waldorfské školy a učitelských kolegií. Skrze celkovou práci učitelů v organismu školy a v kolegiích, může být žita sociální trojčlennost. V učitelském kolegiu máme vyučující umělecké

předměty, jazykáře a přírodovědce. Mohou se mezi sebou domlouvat, aby výuku přizpůsobili dětem, aby byla efektivní, a aby ten, kdo učí látku jednoho předmětu, již neopakoval jiného učitele, ale metodicky propojoval látku s ostatním učivem. Na efektivitě spolupráce a učební činnosti záleží především.

Krátce se o tomto tématu pojednává na webových stránkách Antroposofické společnosti⁴ článek: Trojčlennost struktury tělesného organismu. Závěrem této kapitoly připojuji, že uvedené souvislosti nemusí být po prvním přečtení ihned zřejmé. Stojí však za to se na uvedená spojení opět podívat a krátce se zamyslet: Proč např. právě cítění a city člověka mohou souviset s rytmickým člověkem a nalézat využití v právní a politické oblasti? Má toto spojení nějaký význam?

Navazující kapitola uvádí význam psychologických pojmů, co to myšlení, vůle a cit jsou. Definice jsou vybrány z psychologického slovníku.

⁴ *Trojčlennost struktury tělesného organismu*: (Antroposofická společnost), dostupný z: <http://www.anthroposof.cz/co-je-anthroposofie/anthroposofie/socialni-trojclennost/trojclennost-telesne-struktury-lidskeho-organismu/>, (cit: 28. 11. 2001)

2. Myšlení, cítění a vůle jako psychologické pojmy

Tuto krátkou kapitolu zařazuji pouze jako doplnění nebo upřesnění pojmů myšlení, cítění a vůle. Pouze pro orientaci zde uvádím, jakým způsobem jsou nazírány tyto procesy a jak je věda popisuje. Dodávám, že tento popis zde není ani z psychologického hlediska úplný, jedná se pouze o stručný popis z psychologického slovníku.

Myšlení: proces vědomého odrazu skutečnosti v takových jejích objektivních vlastnostech, souvislostech a vztazích, do kterých se zahrnují i objekty nedostupné bezprostředním smyslovým vnímáním; je to poznávací proces probíhající mezi člověkem a okolím, proces analýzy, syntézy a odvozených myšlenkových operací; je sociálně podmíněn a nerozlučně svázán s řečí.⁵

Cit: podle McDougalla (1910) podmíněný pud, projevuje se v kategoriích libosti a nelibosti; dle: W. Wundta (1911) má tři rozměry: a) libost – nelibost, b) napětí – uvolnění, c) rozrušení – uklidnění; dle A. Bandury (1972) specifická forma zážitkového odrazu skutečnosti, vztah člověka ke světu; na rozdíl od emocí neobsahuje cit veškeré fyziologické vazby, v popředí stojí zážitek; opakem *apatie*; city jsou biologicky účelné, mají regulativní charakter, jsou evolučně starší než rozumové procesy, méně ovlivnitelné, než kognitivní procesy; city jsou společensky a historicky podmíněny, mnoha citům, zvláště vyšším se člověk učí v průběhu ontogeneze.⁶

Vůle: chtění, vůle je vymezena nejednotně; často jako záměrné, cílevědomé úsilí směřující k dosažení vědomě vytyčeného cíle, vlastní jen člověku; jindy navenek projevovaná aktivní složka *jáství*; samoregulace chování; psychická dispozice nebo „mohutnost“; dělení na teorii:

⁵ P. HARTL, H. HARTLOVÁ, *Psychologický slovník*, s. 332

⁶ Taktéž, s. 87

a) autogenetickou, kdy vůle je považována za specifickou psychickou vlastnost (H. Rohrer), energii získanou z pudů (W. Mc. Doufalo) a b) teorii heterogenetickou, kde je vůle vysvětlována jako záležitost organická (H. Munsterberg), záležitost očekávání (T. Ziehen), myšlení (E. Neumann), emocí (E. Bleuler, H. Ebbinghaus), jako zkušeností získaná dispozice (J. Dewey) nebo jako kombinace faktorů proti vůlím.⁷

Záměrně zde uvádím zjednodušené výklady, publikované v psychologickém slovníku. Mým cílem v této části bc. práce je předem nasměrovat čtenáře k přemýšlení nad uvedenými aspekty poznávacích a volných činností člověka. Jistě existuje veliké množství klasifikace právě těchto aspektů (vůle, myšlení, city), záleží však na tom, jak by je mohl např. právě waldorfský učitel ve výuce využít ve prospěch studentů.

Všechny tři aspekty lidské bytosti působí v člověku vzájemně, tady jsou pouze pojmenovány odděleně. Jsou vzájemně propojeny, pokud je nějaká oblast v nerovnováze, ihned se to projeví. Myslím si, že harmonický vývoj člověka v dětství a mládí také spočívá v tom, že má právě tyto oblasti vyrovnané, tedy v rovnováze.

⁷ P. HARTL, H. HARTLOVÁ, *Psychologický slovník*, s. 677

3. Myšlení, citění a vůle ve výuce

Tato část práce se zmiňuje o myšlení, citění a vůli ve vztahu k výuce, protože tyto oblasti mají ve waldorfské pedagogice smysl, jsou důležitým aspektem pro vývoj studentů v harmonické bytosti. Dále tedy uvedu krátký přehled k tématu, jak může být rozvíjena vůle, myšlení a city – ve kterých obdobích vývoje člověka.

1. Vezměme si nejprve první sedmiletí dítěte – člověka. Je to doba, kdy se dítě projevuje zcela určitým rázem, je to doba, která je jako jedno období popsána, jako do „*výměny zubů*.“ (Rudolf Steiner nazývá sedmiletí v životě člověka podle jeho biologického vývoje.) Dítě právě v tomto věku chce být bytostí, která napodobuje; chce napodobovat vše, co kolem sebe vidí. Tak můžeme říci: v této době od narození do sedmi let věku dítěte, chce dítě rozvíjet svoji vůli. Smysl nemá ani veškeré poučování dítěte, učí se skrze síly nápodoby.⁸

2. Ve druhém sedmiletí – od sedmi let do čtrnácti let – „*od sedmého roku do pohlavní dospělosti* máme před sebou dítě – mladého člověka, který chce přijímat to, co by měl vědět, cítit a chtít, na základě autority.“ Dítě rozvíjí síly citů. Dítě se v tomto období seznamuje se světem; spoluprožívá; rozlišuje; je rozdíl, na co klade důraz. V šesté třídě se u dětí probouzí otázky po kauzalitě – proč? Otázky po příčinách, děti se začínají dotazovat. To se postupně stupňuje.⁹

3. Třetí sedmiletí – od čtrnácti do dvaceti a jednoho roku – (období pohlavní dospělosti) – zde „*začíná člověk toužit, aby mohl navazovat vztah k okolí na základě vlastního úsudku*.“ V tomto věku jde o to, nejvíce v deváté a desáté třídě ZŠ a SŠ, aby žáci ovládali kauzalitu, je to období,

⁸ R. STEINER. *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*, s. 131, a viz. srov. Přednáška z Waldorfského semináře pro waldorfské učitele, pro šestou až dvanáctou třídu waldorfských škol v Praze, lektor: J. Deschepper: *Rozvoj úsudku na druhém stupni ZŠ*. (29. 4. 2011)

⁹ Viz. Taktěž.

kdy u nich můžeme zaznamenat a dovést je jako učitelé k čistému myšlení. Můžeme zde zažít fenomén při činnosti ve škole: poznávací schopnost myslet. Tuto výuku, takto zaměřenou na „čisté myšlení“ můžeme zažít právě v deváté třídě při různých tématech.¹⁰

Tímto jsem chtěla ukázat, jakým způsobem lze využít to, co Rudolf Steiner ve své pedagogice přinesl. Tato skutečnost souvisí s vývojem člověka. V každém sedmiletí můžeme pedagogicky pracovat na vývoji člověka, skrze waldorfskou pedagogiku, kde můžeme nalézt prohlubující poznatky o člověku a světě. Smyslem je, aby výchovné metody byly praktické a pro učitele a žáka zřejmě a posilující.

V článku „Sedmiletý cyklus v životě člověka“ autorka PhDr. M. Kubíčková hovoří třech velkých fázích mravního rozvoje mládeže, kde by si mládež měla osvojit tři základní mravní hodnoty jako je pravda, krása a dobro. V článku rovněž popisuje vývoj lidské bytosti z hlediska vývoje v sedmiletých epochách.¹¹

¹⁰ R. STEINER. *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*, s. 131, a viz. srov. Přednáška z Waldorfského semináře pro waldorfské učitele, pro šestou až dvanáctou třídu waldorfských škol v Praze, J. Deschepper: *Rozvoj úsudku na druhém stupni ZŠ*. (29. 4. 2011)

¹¹ M. KUBÍČKOVÁ. *Sedmiletý cyklus v životě člověka*. dostupný z: <http://www.zkola.cz/zkeu/rodiceaverejnost/vybirameskolu/alternativniciinovativnivzdelavani/waldorfskapedagogika/30210.aspx>, (cit. 28. 11. 2011)

4. Nervově – smyslový proces, myšlení

V této části se budu zabývat tím, co je myšlení, jak můžeme myšlení rozvinout u dětí. Co je to za proces, který u dětí musíme vyvinout, aby se staly harmonickými bytostmi. V této části vycházím z díla R. Steinera: ***Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky.***

Dnes jsou už téměř všechny profese vystavěny na činnosti mozku a reálného úsudku. Dnes je kladen veliký důraz na činnost intelektu, právě až příliš je upřednostňována práce myšlení. Však na úkor práce myšlení spojené například s uměleckými nebo tvůrčími činnostmi. Myslím si, že trend, kdy je více upřednostňován intelekt než např. řemesla našel právě v dnešní době svůj význam.

Myšlení, jež je hlavní činností, je nervově – smyslovým procesem, který je spojen s celým člověkem. Pokud si pod tímto pojmem budu chtít jako laik něco představit, napadne mě souvislost myšlení a poznávání a smyslového procesu – využívání smyslů. Tento proces právě podrobněji rozpracovává další dílo R. Steinera: *Kosmická a lidská metamorfóza.*¹²

Zde se pokusím vykreslit skutečnost, která nastává u dětí a postupně prochází celým dětstvím, obdobím puberty a pokračuje v dalším životě jedince. Jedná se o správné působení dýchání na nervově – smyslový proces. *„Dítě se ještě nenaučilo dýchat tak, aby dýchání správně působilo na nervově – smyslový proces.“* V této výchově půjde o to, abychom zachovali vše, *„co správně začleňuje proces dýchání do nervově – smyslového procesu.“*¹³

Pokud se podíváte na dítě, shledáte, že v dítěti ještě není zcela spojena jeho *duše*, která se začíná projevovat před narozením, s jeho *tělesnou podobou*. Úkolem výchovy v tomto smyslu znamená přivádět tuto

¹² Viz. Doplňková literatura

¹³ R. STEINER. *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*, s. 29

duši do harmonie s tělesnou podobou. Tyto oblasti se u dítěte, jež se narodí do fyzického světa, musí sladit. Úkolem učitele nebo vychovatele je zharmonizování těchto dvou složek. Člověk prožívá vůči vnějšímu světu své dýchání, to nastává samostatně poprvé, pokud dítě opustí mateřské tělo. V procesu dýchání si můžeme představit činnost soustavy fyzického člověka. Pro člověka, který vstupuje do fyzického světa, je dýchání nejdůležitějším zprostředkovatelem, jenž jej spojuje se zevním fyzickým světem.¹⁴

V oblasti této výchovy působí harmonizování dýchání jako tzv. vtahování duševní bytosti dítěte do jeho fyzického života. Výchova dítěte záleží na tom, aby se učilo správně vnitřně dýchat. Je třeba uvést v soulad dvě oblasti dětské bytosti, a to především tělesnou podobu a jeho duševní život. Co dítě nedovede je „*činnost duševního člověka*“¹⁵ v rytmu spánku a bdění. Vždyť si ale můžeme říci, dítě dokáže spát velice dobře, ono právě spánkem vplouvá do života. Ale to, co zakouší a prožívá ve fyzickém světě, dítě ještě nedokáže vnášet do duchového světa, tam zpracovávat a výsledky této práce zpět přenášet na fyzickou úroveň. Spánek dítěte je jiný, než je spánek dospělého člověka. „*Dítě ještě nedovede vnášet do spánku to, co zakouší mezi procitnutím a usnutím, a proto se během spánku užívá do obecného světového řádu tak, že nepřináší do tohoto světového řádu, co zevně zakusilo ve fyzickém světě.*“¹⁶

V této části jsem popsala, jak funguje nervově - smyslový proces a dýchání u dětí. Tato harmonie celého člověka, pokud působí správně dýchání na nervově – smyslový proces je hlavním výchovným cílem waldorfské pedagogiky. Uvádím zde příklad, kterému by se dítě

¹⁴ R. STEINER. *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*, s. 28, 29

¹⁵ Zde je uvedena myšlenka, která odkazuje na to, že R. Steiner tvrdil, že dítě má přeci jen jiný duševní život nedospělý. Právě je rozdíl v kvalitě života, ale prosím rozumějme tomu tak, že je zde myšlena kvalita, jako hodnota odlišnost, ale zároveň vlastní specifičnosti duševního života, který zároveň nelze porovnávat, ale můžeme uznat, že se jeden od druhého jistými aspekty liší.

¹⁶ R. STEINER. *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. s. 30

vychovávané v tomto směru mělo učit, aby ve svém životě zažilo ve škole a později zažívalo, co to znamená být harmonickou bytostí a zralým člověkem. Smysl těchto cvičení a celého zde popsaného procesu spočívá v širokém duševním vnímání skutečnosti a i zároveň uvědomělého činu učitelů a rodičů, kteří dítě podporují.

Právě učitelé a vychovatelé musí být bdělí a musí vědět, jaké má jejich působení výsledky. Je důležité vědět, že pokud dítě seznamujeme s učebními předměty, tak jedním směrem působíme na vnášení duše dítěte do tělesné podoby a druhým směrem na vnášení tělesné podoby do duše dítěte. Jako základní skutečnost ve vztahu učitele k dětem se Rudolf Steiner vyslovil v několika myšlenkách, které bych zde ráda citovala. Vytvořit vztah mezi myšlenkami, které naplňují nás samé a skutečnostmi, jež se mají při výuce odehrávat s tělem a duší dítěte. *„Celý náš základní postoj ve vyučování by nebyl úplný, kdybychom v sobě nenesli vědomí: Člověk se narodil; tím mu byla dána možnost konat něco, co nemohl konat v duchovém světě. Na nás je, abychom vychovávali a vyučovali, to jest – uvedli dýchání teprve do pravé harmonie v poměru k duchovému světu.“*¹⁷

Navazuje krátká podkapitola, která se zabývá aspektem myšlení ve výuce, čím konkrétně je možné myšlení ve výuce rozvíjet.

4.1 Myšlení a výuka

Zde se podrobněji zaměřím na oblast myšlení, jak ho můžeme ve výuce podpořit a rozvinout, v závěru kapitoly dospěji k tomu, co je to čisté myšlení. Tato podkapitola ještě podává informaci o tom, skrze které předměty může být myšlení nejvíce rozvíjeno, ve kterých třídách na waldorfských školách.

¹⁷ R. STEINER. *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*, s. 32, 33. pozn. autora, v publikacích R. Steinera je vždy duchovým světem myšlena realita, ve které působí vyšší duchovní bytosti a hierarchie, lze si jej také představit jako kosmos, něco co nezkušený člověk není schopen smysly vnímat, ale je jisté, že tyto bytosti ve světě stále působí.

Myšlení samo o sobě provází školní výuku a výchovu na každém stupni. Každá třída však představuje jistý a i odlišný druh a způsob myšlení, který právě odpovídá úrovni a vývoji každé konkrétní třídy. Je jisté, že je to v každé třídě trochu jinak, velice záleží na zkušenostech učitele, na tom jak dokáže skrze probíranou látku probouzet tyto síly v jednotlivcích, ve své třídě. Jako nejdůležitější předměty, které se týkají myšlení, jsou geometrie, matematika s tematickými celky, fyzika s pokusy nebo astronomie. Otázkou pro mě stále zůstává, jestli učitelé v předmětech, které vyučují, kladou důraz na rozvoj právě myšlení více nebo méně. Třeba vyučují předměty, které k myšlení směřují především. Témata předmětů prochází postupně jako epochová vyučování skrze celý druhý stupeň základní školy waldorfské, pokaždé však znovu uchopena a promyšlena.

Myšlení jako schopnost úsudku se projevuje už v osmé třídě základních škol waldorfských. Během deváté třídy se žáci často táží: „Jak to funguje?“; „Co to je, to srdce?“; „Co to je, ta akustika, optika?“ Během dalších let školní výuky se myšlení postupně rozvíjí, v jedenáctém ročníku na střední škole¹⁸ (druhý ročník střední školy), je výuka v tomto smyslu nejtěžší ze všech, protože se zde vyskytují otázky, které ještě nemohou být zodpovězeny.¹⁹

Co to je však „čisté myšlení“, může ho člověk nějak vyvinout? V člověku jsou vnímány dva prvky – postihování mrtvého rozumem a postihování toho, co žije a vzniká, skrze vůli – tímto způsobem se může v člověku uplatňovat něco, co v sobě nese pouze on, nikoliv jiná pozemská bytost, od narození až do smrti. To je „čisté myšlení“, myšlení, které se

¹⁸ Zde popisovaný rozvoj myšlení v jedenáctém ročníku; jedenáctý ročník odpovídá druhému ročníku střední školy, ale protože zde se hovoří o výuce na školách Rudolfa Steinera, kde bývají stupně spojené. Většinou se jedná o základní a střední stupeň škol, což se také používá v Evropských zemích (př: Rudolf Steiner Schule), v České republice střední školy mají název „Waldorfská/é střední škola/lyceum: viz odkaz: <http://www.iwaldorf.cz/skoly.php?menu=sko-vse>

¹⁹ Přednáška z Waldorfského semináře pro waldorfské učitele, pro šestou až dvanáctou třídu waldorfských škol v Praze, lektor: J. Deschepper: *Rozvoj úsudku na druhém stupni ZŠ*. (30. 4. 2011)

nevztahuje k vnější přírodě, ale vztahuje se pouze na ono nadsmyslové, co je v člověku samém, co z něho činí autonomní bytost.²⁰

V další části bakalářské práce se zaměřím na oblast citu, kde se snažím nalézt odpověď na otázku „Co to je cit? Jak se projevuje? Může ho učitel v dětech nějakým způsobem rozvíjet?

²⁰ R. STEINER. *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. s. 54

5. Oblast citu

V této části své práce bych ráda podala několik myšlenek o oblasti citu, vše je propojené – vůle, cit a myšlení, nyní se zde budu zabývat z větší části citem a okrajově zasáhnu i do oblasti vůle a myšlení.

Položme si otázku: *„Co je vlastně cit? Cit je něco velmi spřízněného s vůlí. Vůle – asi tak bych to řekl, – je pouze vykonaný, provedený cit, a cit je zadržaná vůle.“* Vůle, jež se doopravdy neprojevuje, je zadržována v duši, to je cit. Vůle, jež je otupená, je citem.²¹

Můžeme se zeptat: *„Jak je to s touto duševní schopností, s aktivitou citu?“* Nemůžeme od sebe schopnosti jako je myšlení, cítění a vůli přesně oddělit, protože všechny patří do celku živé duše a navzájem se prolínají. Můžeme říci, jak spolu souvisí oblast myšlení a oblast citu. Když přemýšlíte, necháváte do tvoření myšlenek proudit vůli. Tvoříte myšlenky, spojujete jednu s druhou, dospíváte k závěru a touto činností proudí jemná, volní činnost, totiž tímto způsobem vynakládáte jisté úsilí. Proto můžeme i opačně říci, že volní činnost v sobě obsahuje spodní proud myšlenkové činnosti. A zároveň si můžeme představit, že v lidském těle v jeho smyslové činnosti je vzájemně propojen prvek volní a prvek představování a poznávání. *„Je tomu tak nejen se všemi smysly, ale právě tak i se všemi pohybovými články těla, které slouží vůli. Do naší vůle, do našich pohybů proudí nervovými dráhami poznání a krevními dráhami vůle.“*²²

Lidská činnost citová – rozvíjí se uprostřed, mezi činností myšlení a činností vůle – chtění. Podrobnější vysvětlení sděluje, že z jedné střední hranice proudí na té straně všechno, co je sympatie = chtění. A zároveň z druhé strany odtud proudí všechno, co je antipatie = myšlení. *„Ale*

²¹ R. STEINER. *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*, s. 65

²² Taktéž, s. 79, 80

sympatie vůle působí také zpětně do myšlení a antipatie myšlení působí také zpětně do vůle.“ Právě mezi oběmi oblastmi, myšlením a vůlí působí citění, a tak je citění v jednom směru spřízněno s myšlením a v druhém směru s vůlí, tedy s chtěním. Proto v celku lidské duše nemůžeme zřetelně od sebe oddělovat činnost myšlení od činnosti vůle, tak tím méně lze zřetelně rozlišovat od sebe prvek myslitelský od prvku volního v citění. Tak můžeme říci, že v citění velice silně vzájemně splývají prvek myšlení a vůle.²³

Z tohoto textu se tedy můžeme dovědět tedy, že duševní činnosti do sebe vzájemně vplývají. Uvedu zde krátký příklad o působení citu. Je přirozené, že kdokoli z nás má soudnost, která přirozeně musí rozhodovat o něčem zcela objektivním. Skutečnost, že člověk musí být dobrý, „*nesmí být závislá na našem subjektivním citu.*“ Obsah jakéhokoli úsudku tedy musí být objektivní. Pokud však usuzujeme, přichází v úvahu i něco jiného. Věci, které jsou objektivně správné, nejsou ještě vědomě v naší duši. Nejprve je musíme vědomě dostat do duše. „*A vědomě nedostaneme do duše žádný soud, aniž by spolupůsobila citová aktivita.*“²⁴

Vraťme se však ještě k myšlení a vůli. Cit jako duševní činnost tedy stojí uprostřed mezi poznáváním a chtěním a svoji podstatu vyzařuje na oba dva směry. „*Cit je jednak ještě ne zcela uskutečněné poznání, jednak ještě ne zcela uskutečněná vůle; zadržované poznání a zadržovaná vůle.*“ Citění se tedy skládá ze sympatie a antipatie, které se ukrývají jak v poznávání, tak ve chtění.²⁵

Myslím si, že poznávání toho, co je cit, je velice složité, je to jedna ze tří složek, které se v člověku prolínají. Zároveň můžeme říci, že pokud nějakého člověka poznáme, víme, jaké má city. Většina dnešních publikací, zabývající se například výkladem emocí nebo volních reakcí

²³ R. STEINER. *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*, s. 84, a viz. Příloha – obrázek č. 1.

²⁴ Taktéž, s. 85

²⁵ Taktéž, s. 86, a viz: Příloha – obrázek č. 2.

člověka, téměř nic neříká o tom, co je cit. Uvedu nyní názorný příklad: třeba po něčem toužím - projít se po rozkvetlé louce, jsem nadšena tou nádherou těch květin a najednou pocítuji, že se mi velice líbí vnímat okolí kolem sebe a třeba zjišťuji, že jsem ve velice dobré náladě. City můžeme také rozdělovat na vyšší a nižší.

Cítění je tedy uprostřed mezi myslícím poznáváním a chtěním. V případě citění je tomu tak, že je částečně prostupováno vědomím a částečně tím, co je v nás nevědomé. Cítění se rovněž podílí na vlastnosti cítícího poznávání a zároveň na vlastnosti cítícího nebo cítěného chtění.²⁶

V této kapitole jsem popsala, co jsou city, jak v člověku působí. Právě všechny tři aspekty (myšlení, vůle a city), jsou společně propojeny. Ale můžeme tedy takovýmto způsobem rozvíjet city u studentů na II. stupni základní školy waldorfské? Pokud tedy ano, tak jakým způsobem? Na tyto otázky se pokusím odpovědět v následující kapitole o citech a výchově.

5.1 City a výchova

Jakým způsobem lze na waldorfských školách rozvíjet citění, ale citění, které je opravdové, které má vztah ke světu? Touto otázkou směřuji ke kapitole ve výzkumné části, kde někteří učitelé uvažují o propojenosti výuky ve waldorfských školách se světem vůbec. Lze vůbec člověka nebo dítě naučit, aby měl správné city? Na waldorfských školách se to také učí. Jedním ze společných prvků, které vytvářejí atmosféru waldorfských škol: je „*společné bytí*“²⁷. Tomu lze rozumět jako společnému sociálnímu životu ve škole, ale i mimo školu, ve třídě, na výletech, s rodiči, s učiteli.

²⁶ R. STEINER. *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*, s. 93

²⁷ Přednáška z Waldorfského semináře pro waldorfské učitele, pro šestou až dvanáctou třídu waldorfských škol v Praze, lektor: B. Kožušník – *Evropská školská politika*; (cit. 2.12.2011) dostupný z: <http://wspj.cz/lyceum/data/seminar/2kozusnik.doc>

Myslím si, že základním kamenem pro opravdu dobré prospívání dětí a poté žáků ve škole je vztah učitel – žák neboli žák – učitel. Na prvním stupni žáci opravdu věří své autoritě, svému učiteli, přijímají jeho lásku a péči, a postupně ve vyšších třídách se od něho odpoutávají, až v deváté třídě nastane odpoutání úplné a vstup do života, a příchod povinností, třeba studia na střední škole. Během této doby se učitel stává průvodcem na jejich cestě a daruje jim svůj pozitivní pohled na svět, říká jim: „*Svět je krásný*“²⁸, snaží se v dětech probudit lásku k vnějšimu světu.

²⁸ Viz srov. s lit: SVOBODOVÁ, J. – JÚVA, V. *Alternativní školy*, s. 22. V publikaci je rovněž popsán princip autority, kde se hovoří také o tom, že žáci přebírají učitelovy mravní a estetická měřítka, se kterými se poté vnitřně vyrovnávají. V tomto období se nejvíce utváří vůle jako nejdůležitější poznávací funkce tohoto období.

6. Vůle

S čím se zde z duchového hlediska setkáváme? V běžném životě mluvíme o bdění, tedy o bdělém stavu vědomí. Právě tento bdělý stav vědomí máme pouze při činnosti poznávajícího myšlení. Jak je to ale s chtěním? Všichni známe stav vědomí, který máme ve spánku. Co prožíváme od usnutí do procitnutí, tedy ve spánku, není v našem vědomí. Rovněž tak je tomu i se vším neuvědomovaným, co prostupuje naše chtění. Můžeme říci, že když jsme jako lidé chtějícími bytostmi, spíme, i pokud bdíme. *„Stále s sebou nosíme jakéhosi spícího člověka, totiž člověka chtějícího a provázíme ho svým bdícím, myšlenkově poznávajícím člověkem; pokud jsme chtějícími bytostmi, jsme také od procitnutí až do usnutí ve stavu spánku. Vždy v nás něco stále spí, totiž vnitřní podstata vůle. Uvědomujeme si ji přibližně stejně, jako si uvědomujeme děje, které se s námi odehrávají ve spánku.“*²⁹

Zcela pochopit a uvědomit si, co je vůle, je poměrně složitá činnost. Proto jsem zvolila cestu, kde se přes různá vysvětlování a citace z díla Rudolfa Steinera pokusím dostat k tomu, co vůle je, a jak ji můžeme dnes uchopit.

O člověku můžeme říci, že má tělo fyzické, duševní a duchovní. Antroposofie mluví o člověku a o „jeho třech tělech“, která nazývá: tělo pocitové, (pocitující); nejjemnější tělo, nazývané *tělo astrální*; *tělo éterné* neboli éterické a *tělo fyzické*. Můžeme si myslet – fyzické tělo jaké máme my, má i zvíře. Ale pokud srovnáme celého člověka podle jeho plného uspořádání se světem zvířat, potom můžeme takto získat představu o vztahu člověka ke zvířeti, jenž lze použít pro pochopení naší vůle. Avšak fyzické tělo zvířete je v mnoha ohledech tvořeno jinak než tělo člověka. Uvedme si třeba jako příklad vlaštovku, ta staví své obydlí lepením bláta

²⁹ R. STEINER. *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*, s. 94

a slámy na téměř stále stejné místo a tím vytváří své hnízdo pro vyvedení mláďat. Dalším příkladem mohou být třeba vosy nebo včely: *„zjistíme, že je u nich ve tvaru jejich fyzických těl zakotveno něco, co bychom nenašli v tomto rozsahu, v této síle ve fyzickém těle člověka.“*³⁰

Co tedy vůle vlastně je? Můžeme říci: sama o sobě nemá žádný postižitelný obsah. Také si můžeme říci: *„Člověk je postaven tváří v tvář přírodě a je jí postaven tváří v tvář rozumem; tím z ní chápe všechno, co je v ní mrtvé a o tomto mrtvém si osvojuje zákony. Co se však v přírodě pozvedá z lůna smrti, aby se stalo budoucností světa, to chápe svou vůlí, svou vůlí, která se mu jeví tak neurčitě a která zasahuje až do smyslů.“*³¹

V další kapitole se snažím popsat vývoj člověka podle nauky Rudolfa Steinera – antroposofie. Vzcházím přitom ze složitější publikace, ale zároveň usiluji o vlastní přepracovaný popis tohoto vývoje.

³⁰ R. STEINER. *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*, s. 67, 68

³¹ Taktéž, s. 53

7. Antroposofie - východisko waldorfské pedagogiky

Základy antroposofie jako nauky o člověku jsou filosofem Rudolfem Steinerem vysvětlovány a dále rozvíjeny. Dnes jsou jeho díla překládána a publikována i v českém jazyce. V jeho teoriích, které jsou běžnému pozorujícímu a rozvíjejícímu se člověku otevřené a přístupné, lze nalézt přesné prvky a charakteristiky fungování a uchopení vlastního života. Právě antroposofie podává výklad vývoje lidského života po sedmiletích, jako etapách, které jsem využila v kapitole „Myšlení, cítění a vůle ve výuce“. Zde se k této oblasti vracím z pohledu antroposofie, popisují první tři vývojové stupně lidského života (první, druhé a třetí sedmiletí lidského života).

Antropologie prvního sedmiletí vývoje člověka

Nejdůležitější část, která se také používá, jako prvek waldorfské pedagogiky je členění na tři sedmiletí lidského života od narození do mladé dospělosti. S tímto členěním také souvisí teorie, která popisuje člověka jako bytost se třemi články – tzv. třemi těly. Tělem fyzickým, duševním a duchovním. Z těchto těl se člověk skládá. Během prvního sedmiletí se rozvíjí **tělo fyzické** ve třech etapách: hlava jako nositelka nervové - smyslového systému; hrud - rytmický člověk: centrum dechu a oběhové soustavy; údy s procesem látkové výměny. Toto hmotné – fyzické tělo souvisí s minerálním světem a podléhá fyzikálním a chemickým zákonům. Má daný tvar a reprodukční schopnost. Osamostatňuje se narozením, ale ještě zůstává obklopeno éterickou a astrální schránou matky. Jeho růst je ukončen s výměnou dětských zubů, přibližně ve věku sedmi let.³²

Také můžeme říci, že člověk má tělo nebo stavbu těla takovou, která odpovídá *myšlení*. Jsou v něm tytéž látky, které jsou přítomné v minerální říši, a to tak, že se tímto seskupením může projevit myšlení. Tuto

³² SVOBODOVÁ, J. – JÚVA, V. *Alternativní školy*. s. 20

minerální stavbu, jež je přiměřena své úloze, můžeme nazývat **fyzickým tělem**.³³

Průběh druhého sedmiletí vývoje člověka

Další složkou, která se dále po fyzickém těle rozvíjí, je **tělo životní**. Tělo životních sil neboli **tělo éterické**. Toto tělo se vyvíjí postupně, když ochranná éterná schránka matčina těla u dítěte postupně mizí. Vyvíjí se přibližně od sedmého roku a působí tak, že spojuje fyzické a duševní tělo člověka. Úkolem životního těla je, že dává člověku sílu k činu, k rozhodnutí, které potom může učinit a je jakousi schránkou, která udržuje fyzické tělo „živé“ během celého života.³⁴

Zde opět cituji z díla R. Steinera, jak postupně on dospěl k tomu, co je životní neboli éterické tělo. Vývoj člověka závisí na tom, z jaké otcovské nebo mateřské bytosti vznikla, neboli k jakému *druhu* patří. „*Látky, z nichž pozůstává, se neustále mění; druh však během života trvá a dědí se na potomky. Druh je tedy to, co určuje složení látek. Tuto sílu, vytvářející druh, nazvěme silou životní.*“ Tato životní síla se projevuje ve formách a druzích rostlinného nebo zvířecího života. Svým fyzickým tělem náleží člověk k minerálnímu světu, tak svým éterným tělem náleží světu životnímu. Toto životní tělo je pro člověka něčím vnějším.³⁵

Průběh dalšího vývoje člověka, (třetí sedmiletí)

V předcházející stati jsem uvedla, co je pro druhé sedmiletí důležité. V další části se všeobecně krátce zaměřím na další vývoj člověka z antroposofického pohledu.

Fyzické tělo člověka je vystaveno z minerálních látek, oživeno éterným tělem, omezeno **duší pocitovou**. Zřící člověk ji poznává jako omezenou tělem. Tato pocitová duše však fyzické tělo přechází. Síla, jež ji vymezuje, vychází z fyzického těla. „*Tím se staví mezi fyzické a éterné tělo*

³³ STEINER, R. *Theosofie: úvod do nadmyslového poznání světa a určení člověka*. s. 24

³⁴ Taktéž, s. 35

³⁵ Taktéž, s. 25, 26

na jedné straně a duši pocitovou na straně druhé ještě zvláštní článek lidské bytosti. Je to **duševní či pocitové tělo**.“ Člověk je spřízněn pocitovou duší se zvířetem. I u zvířat pozorujeme pudy, instinkty, vášně a pocity.³⁶

Pouhá pocitová duše je něčím odlišným od vyvinutého vyššího duševního článku člověka, který staví do svých služeb myšlení. Tato duše, obdařená myšlením, je nazývána **duše rozumová** nebo **duše myslivá**.³⁷

Dalším vývojem člověka je třetí sedmiletí, které se ukončuje přibližně v jedenadvaceti letech. Do této doby se tvoří postupně **astrální tělo** člověka – tzn. **tělo pocitové**, které je v tomto roce již plně vyvinuté. Během této doby se také postupně rozvíjí lidské **já** – lidské sebe – vědomí. Které se plně vyvine v mladém člověku právě ve věku jedenadvaceti let.

*„Tělo a duše se odevzdávají já, aby mu sloužily; já se však odevzdává duchu, aby je naplnil. Já žije v těle a v duši; duch však žije v já. A to, co je v já z ducha, je věčné.“*³⁸

V této části jsem se snažila podat stručný přehled nauky – teorie antroposofie o vývoji člověka. Nauka o tělech je ve skutečnosti mnohem složitější a také zajímavější, pokud je studována podrobněji. Avšak myslím, že pro účely této práce, tyto informace postačují. Můžeme říci, že lidská bytost se skládá z několika **těl** – (**fyzické, životní, astrální, Já**) a několika **duší**, zároveň však má zřící a zralý člověk ještě několik dalších článků bytosti, které jsou vyšší než Já.

³⁶STEINER, R. *Theosofie: úvod do nadsmyslového poznání světa a určení člověka*, s. 28, 29

³⁷ Taktěž, s. 29

³⁸ Taktěž, s. 32

8. Deset tezí k waldorfské pedagogice

V této části kapitoly jsem vypsala deset tezí waldorfské pedagogiky – bodů, které jsou pro tuto pedagogiku nejdůležitější. Jsou to základní prvky, aspekty, které ve waldorfské pedagogice nalézáme. Všechny deset částí je přímo citováno ze zmiňované publikace, zároveň do této kapitoly ještě připojuji vlastní odkazy na rozšiřující literaturu, která mě rovněž při jejich čtení přemýšlení o této pedagogice inspirovala.³⁹

1. Výchova je umění: Co je však umění a jak působit na děti skrze umění? To je jedna z důležitých otázek, které by si měl každý učitel na waldorfské škole klást. Skrze umění by dětem měla být předávána výuka na celé základní škole waldorfské, nejvíce však na prvním stupni. Nejvíce na prvním stupni těchto škol děti ještě hodně prahnou po představách, proto je ve výuce vhodné používat hodně *vyprávění a pohádky*.⁴⁰ Jde právě o individualizované vyučování, nic není direktivní. Podporují se tím síly fantazie a vlastní tvořivá činnost dítěte. Dalším postojem učitele nebo vychovatele je přistupovat k dítěti každý den nově, bez veškerých předpojatostí, zůstat stále otevřen pro nová setkání s dítětem. *„Dítě je hádankou a ničím neomezený respekt před ním nám ukládá, abychom zůstávali zdrženliví a opatrní ve svém usuzování o každé dětské osobnosti.“* Pohyblivý kruh mezi žákem učitelem a rodiči – tak je potřeba rozumět škole.

2. Bez sebevýchovy není výchova: *„To, co je na nás samých výsledkem naší sebevýchovy, je v naší výchovné práci vlastně jediné účinné.“* Důležitým tvrzením je, že aby mohlo dítě zrát a vyvíjet se,

³⁹ WIRTZ, D. *Výchova začíná vztahem*. s. 67 až 71.

⁴⁰ M. GEMPERLOVÁ, *Waldorfská pedagogika – alternativní způsob vyučování*, s. 30, 31. (absolventská práce, VOŠ Jabok, 2010), dostupné z: [http://is.jabok.cz/th/5234/jabok_v/\(cit:28.11.2011\)](http://is.jabok.cz/th/5234/jabok_v/(cit:28.11.2011))
Viz.srov. článek: *Pedagogika*, (Antroposofická společnost), (cit: 7. 12. 2011), dostupné z: <http://www.anthroposof.cz/co-je-anthroposofie/anthroposofie/pedagogika/>

potřebuje dospělého, který se snaží o individuální podobu svého života, která přechází na dítě. Je zde hlavně myšleno, aby vývoj dospělého nestagnoval a nebyl uzavřen. Děti: „*Hledají vždy a všude v první řadě život a nás považují za jeho reprezentanty.*“

V článku Antroposofické společnosti „Waldorfské školství“ se také k tomuto tématu hovoří, že učitel není náhražkou vyučovacího stroje, ale musí citlivě reagovat na projevy dětí a musí být hluboce zaujat obsahem, s kterým děti seznamuje. Učební látka odpovídá duševní vyspělosti dítěte.⁴¹

Myslím si, že velikou roli hraje při vztahu učitel a žák a posléze také učitel a rodič důvěra, která musí být vyvážená a vyrovnaná ve všech vztazích.

3. Religiozita je důležitou součástí waldorfské školy: Víra přichází už skrze malé děti. Proto náboženská výchova má sjednotit to, co se ve vývoji oddělilo, má dětem pomoci najít pocit „domova.“ Neomezuje se pouze na hodiny náboženství, proto je dobré mít na paměti, že je přítomná stále, a z toho vyplývá spiritualizace pedagogiky. Individualita dítěte zde není chápána povrchně, je respektována skrytá podstata a osobnost dětí.

4. Výchova k integraci ve společnosti: Mnozí lidé nechápu jednotu matérie a ducha. Předpokladem je, že pouze škola se spirituálními základy je schopna v dětech rozvíjet integrační schopnosti. Z toho lze předpokládat výchovu ke schopnosti tolerance a soucítění s druhým.

Spiritualitu pedagogiky vnímám osobně jako velkou přípravu učitele, který má hluboký respekt před dětmi, ale zároveň se nebojí jim s čímkoliv pomoci. Pokud jsou však vztahy ve třídě vyvážené, může dojít k toleranci a integraci, ale pokud někdo nějakým způsobem výuku narušuje – lze mu pomoci? A pokud ano, co pro to mohou udělat ostatní?

⁴¹ J. DOSTAL, *Jan Dostal o pedagogice; Pedagogika, Waldorfské školství*, (Antroposofická společnost), <http://www.anthroposof.cz/co-je-anthroposofie/anthroposofie/pedagogika/>, (cit. 2. 12. 2011, odst. E)

Ale podle vlastní zkušenosti mohu potvrdit, že integrace a rozvoj tolerance jsou ve waldorfských školách realizovány; jsou zde i velice různorodé třídy.

5. Při přípravě na vyučování musíme důkladně pochopit jak látku, tak i dítě: *„Přiblížit látku dítěti a dítě látce, to předpokládá důvěrnou znalost obojího. Dítěti totiž zprostředkováváme mnohotvárnou zkušenost: svět dospělých v malém.“* Proto děti musejí mít vždy pocit, že jde o opravdový svět, do kterého patří, nikoliv pouze o zlomek. (Posledním slovem je myšleno, že učitel může vždy zprostředkovat pouze část, ale měl by mít vždy na zřeteli veškeré souvislosti.) Za zmínku stojí ještě informace: nehodnotit příliš brzy: což také znamená: nelze mechanicky porovnávat to, co nelze – jedno dítě s druhým.

6. Nebojme se meditativního přístupu při přípravě na vyučování: *„Co si máme představit pod poučkou, že nám má ve výchově „pomáhat noc“?“* Můžeme před usnutím myslet na dítě, které nám minulého dne připadalo zvlášť nápadné, nebo nám dělalo těžkosti. Takto se ve spánku můžeme spojit například s celou třídou.

Myslím si, že pokud učitel ve třídě opravdu „žije“ s dětmi, tak mu tato myšlenka nepřijde cizí, právě naopak, někteří učitelé to využívají jako praktická cvičení. Mohou promýšlet situaci, a i když večer před usnutím nenaleznou řešení, tak ráno na něj jistě přijdou. Tento postoj učitele velice pomáhá dětem, protože vědí, že tímto způsobem s nimi on počítá a nenechá je, aby „promarnili svůj čas“

7. Pozorování dětí je nejdůležitější: *„Dítě se má stát měřítkem školy, živým plánem učiva. Měli bychom se naučit od dětí, které máme před sebou, co potřebují...Waldorfská pedagogika staví však na samostatnosti a způsobilosti učitele.“* Waldorfské školy se nepokládají za školy, které by

dodávaly dětem učivo, ale za školy „lidskosti“. Děti zde mají získat *odvahu, radost ze života a životní zdatnost*.⁴²

8. Waldorfská škola převádí do praxe své ideály: Waldorfské školy považují jako svůj ideál požadavek jednoty intelektuálního, rukodělného a uměleckého rozvoje osobnosti. To je základní ideál waldorfského školství, který má tradici již 80. let. Uskutečňuje se v těchto školách po celém světě. Dalším ideálem je individuální přístup a individuální požadavky na dítě, které naplňuje učitel společně s rodiči a společenstvím školy. Ve školách se neznámkuje (pětibodovou stupnicí), žáci nepropadají a nevyklučují se. Právě rodiče a škola má velmi důležitý vliv na vývoj dítěte, společně se snaží pracovat ve prospěch dítěte.

Myslím si, že pokud má být škola opravdu školou waldorfskou, musí mít tyto ideály za vlastní, a to prvky ve výuce: umělecké, pohybové a praktické. Rovněž se také hovoří o slovním hodnocení, které má žáky podporovat. Což je také uvedeno na stránkách ZŠW Jinonice.⁴³

9. Škola má být přípravkou pro život – skutečná škola je život:
„Škola dostojí tomuto svému úkolu snadněji, jestliže se v ní nejen učí, ale také žije. Život od nás žádá, abychom se nepřetržitě učili...K tomu může škola podněcovat. Jejím nejdůležitějším úkolem musí být přiblížení životu a jeho naplňování.“

Právě na waldorfském semináři řekl jeden zkušený pedagog - pan Godi Keller, že nejdůležitější jsou ve škole přestávky, během kterých se pozná, jací studenti opravdu jsou, jak se k sobě chovají, jaká je atmosféra ve třídě. Jak to ve třídě žije a funguje.⁴⁴

⁴² Viz. srov. s článkem: *Stručně o waldorfské pedagogice; Waldorfské školy*. (Stránky Asociace Waldorfských škol v ČR), dostupné z: http://www.iwaldorf.cz/wald_ped.php?menu=ped-owa, (cit: 2. 12. 2011)

⁴³ Viz. srov. s článkem: *Jaké jsou hlavní rozdíly „klasické“ a waldorfské školy?* Waldorfská pedagogika. (Waldorfská škola Jinonice), dostupné z: <http://www.waldorfjinonice.cz/waldorfskaskola/waldorfska-pedagogika/>, (cit: 2. 12. 2011)

⁴⁴ Pan Godi Keller je norský waldorfský učitel a profesor na Universitě Rudolfa Steinera, vede pedagogické kurzy v různých zemích Evropy. Viz. odkaz: <http://www.godikeller.com/> (cit: 2. 12. 2011),

10. Cíl výuky: umět jednat: „*Je otázkou umíme - li uskutečnit to, co jsme si předsevzali. Pokud je člověk o něčem přesvědčen a považuje to za správné a také důležité, ale nedokáže to učinit, trvale jej to činí nešťastným a oslabuje ho to.*“

V současnosti se v těchto kruzích hovoří o tom, že studenti waldorfských škol by měli umět jednat. Co se tím myslí a jestli se to mohou žáci ve waldorfských školách naučit, to je právě skutečnost, kterou se snažím obhájit. Zde uvádím citaci článku ze stránek Asociace Waldorfských škol České republiky.

Tento článek se zmiňuje o tom, o co učitelé na waldorfských školách usilují: „*vychovávat lidi, kteří jsou schopni vnímat všechno, co se děje ve světě, kteří mohou každého dne, vidí-li něco nového, své pocity, své úsudky vyvíjet podle této novosti. Nesmíme vychovávat lidi spokojené se sebou, uzavřené do svého nitra, nýbrž musíme vychovávat lidi, kteří mohou svobodně a otevřeně předstupovat před svět a kteří mohou svobodně a otevřeně jednat ve smyslu toho, co je prospěšné světu.*“ (R. Steiner).⁴⁵

Rovněž přednáška *Evropská školská politika*, popisuje, jak se waldorfská škola se snaží o to, aby její žáci uměli jednat.⁴⁶ Ale není to nic jednoduchého, protože tento ideál je postaven na principech sociální trojčlennosti a na svobodném jednání, chtění a myšlení. Právě takto, což je ideálem, by měli žáci jednat jako harmonické osobnosti.

touto citací nikoliv nechci shazovat veškerou výuku, zmíněný autor považuje tato slova za svůj citát a myslím si, že to používá pro odlehčení na svých seminářích, zároveň však nemohu říci, že by to také nebyla pravda.

⁴⁵ Viz. srov. s článkem: *Stručně o waldorfské pedagogice; Waldorfské školy*. (Stránky Asociace Waldorfských škol v ČR), dostupné z: http://www.iwaldorf.cz/wald_ped.php?menu=ped-owa, (cit. 2. 12. 2011)

⁴⁶ Přednáška z Waldorfského semináře pro waldorfské učitele, pro šestou až dvanáctou třídu waldorfských škol v Praze, lektor: B. Kožušník – *Evropská školská politika*; dostupný z: <http://wspj.cz/lyceum/data/seminar/2kozusnik.doc> (cit. 28. 11. 2011)

9. Osobnost waldorfského učitele působícího na děti

Kapitolu o autoritě působící na děti – o waldorfském učiteli jsem zpracovala částečně z materiálů, které jsem využila při psaní mé absolventské práce, proto zde uvádím na ni citaci. Myslím si, že tuto část mám v absolventské práci dobře zpracovanou, proto jsem ji využila pouze s malými změnami. Celá tato část charakterizuje povolání učitele na waldorfské škole. Nejprve jsou popsány základní charakteristiky tohoto povolání. Dále je v následující kapitole popsána osobnost učitele jako autorita. V poslední části je vypsáno několik pravidel a podmínek, která patří k povolání waldorfského učitele.⁴⁷

9. 1 Waldorfský učitel – základní otázky

Waldorfský učitel je nejdůležitější a nejvíce potřebná bytost v celém waldorfském školství. Úloha učitele ve škole není vůbec snadná nebo jednoduchá, ba právě naopak. V této části své práce objasňuji, jaký by měl waldorfský učitel být, a také se zmiňuji o jeho úloze - práci ve škole.

*„Hlavní myšlenkou, kterou si musí pokládat každý učitel waldorfské školy je: Co je cílem výchovy a vyučování? Co a jak mám – je potřeba vyučovat, aby moji svěřenci jednou byli schopni uspokojit požadavky zaměstnavatelů?“*⁴⁸ Obecněji lze na tyto otázky odpovědět, že cílem a nejen cílem konečným je harmonický vývoj dítěte a posléze mladého člověka na cestě za jeho úkolem, posláním, které má před sebou. Cílem může být doprovázení té bytosti na její cestě. Motivace a osobní zájem třídního nebo odborného učitele o vývoj kteréhokoli žáka, ne pouze ve vlastní třídě, ale

⁴⁷ M. GEMPERLOVÁ, *Waldorfská pedagogika – alternativní způsob vyučování*, (absolventská práce, VOŠ Jabok, 2010), dostupné z: [http://is.jabok.cz/th/5234/jabok_v/\(cit:28.11.2011\)](http://is.jabok.cz/th/5234/jabok_v/(cit:28.11.2011))

⁴⁸ T. ZUZÁK, *Hledání vztahu jako základ pedagogiky*, s. 14, 15

celkový zájem o společenství školy, je vůbec smyslem a cílem waldorfské pedagogiky.

Skutečností, jež se na waldorfské škole stává, je, že učitel ve vyšších ročnících nestačí na výuku, protože ta je stále těžší a těžší. Speciální předměty vyučují odborní učitelé, třídnímu učiteli mají však být ponechány předměty, které vyučovat zvládne. Učitel by měl mít se svojí třídou pocit zdravé sounáležitosti. Má jí stále co dát, a žáci to mohou přijímat. Waldorfští učitelé, kteří jsou třídními učiteli, mají většinou se svojí třídou již zkušenosti, na druhém stupni třídu vyučuje více učitelů odborných.

V poslední době však stále častěji zaznívá myšlenka, že vyučovat svoji třídu celých devět let, je opravdu těžké a navíc to může být z některých hledisek i nezdravé. Proto se zkušení waldorfští pedagogové shodují na tom, že je dobré učit to, co učitel zvládne, případně zkrátit dobu na méně let a ve vyšších ročnících nahradit třídního učitele mentorem třídy.⁴⁹

Rozvoj žáka je postaven na všestranném pochopení věci skutečnosti, které jako učivo, předkládá svým žákům učitel. A ten, bez veškerého zakotvení a vlastního názoru na svět nemůže vyučovat na waldorfské škole. Podmínkou správného působení waldorfského učitele jsou znalosti z oboru pedagogiky, základy antroposofie a léčebné pedagogiky. Skrze ni mohou učitelé čerpat poznatky potřebné pro výuku, pro práci ve škole, neboť ta se jim může stát jejich životní cestou, na kterou se vydají se svými studenty.⁵⁰

Člověk, jenž ponese úkol waldorfského učitele, by měl stále dbát na svoji rovnováhu v pracovním nasazení a také ve svém vzdělávání. Nejedná se zde o učitele nabílovaného vědomostmi, ale o rozumného člověka se

⁴⁹ Přel: ŠIMEK, P. *O čem se píše. Je třídní učitel opravdu přežitek?* in: *Člověk a výchova*. s. 57 – 60

⁵⁰ M. POL, *Waldorfské školy: izolovaná alternativa nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* s. 30

zdravým pozitivním sebevědomím a vlastním rozumným postojem ke světu a dětem. Vlastní názor - postoj učitele by se měl vyvinout do té míry, že z ní bude moci čerpat nadšení pro vlastní činnost.⁵¹

9.2 Osobnost učitele - autorita

Autorita učitele by měla vycházet z něho samého, neboť jedině on může dosáhnout nenuceným vystupováním toho, že před ním žáci budou mít respekt a jejich snahou bude zájem se vzdělávat. Proto zde cituji výrok od R. Steinera: „*Nestanete se dobrými vychovateli a vyučujícími, budete – li se dívat pouze na to, co děláte, nebudete – li se dívat na to, čím jste.*“⁵² Myslím, že tento výrok zcela odpovídá povolání a vlastnostem waldorfského učitele.

Skutečnost, že postavení waldorfského učitele ve škole je přinejmenším jiné než v běžné škole, má hned dva důvody. Jedním je, že učitel pracuje jako umělec, vše co vyučuje, předkládá dětem uměleckou formou. Rozumí psychologii dětského vývoje, dokáže vzbudit pozornost a zájem o učivo, dokáže vytvořit stimulující prostředí pro děti. Potřebuje být velice probuzenou a plně funkční osobností, jež se neustále sebevzdělává.⁵³

Umělecký způsob výuky se prolíná celým vyučováním. Učitel vytváří program vyučování (obsah hodin) pomocí příkladů, her, názorných cvičení a samostatné práce, a tím žáky učí probíranou látku. Učitel dokáže se třídou pracovat jako se skupinou, kde záleží na tom, jak se bude skupina vyvíjet, jak ve skupině pracují jednotliví žáci. Učitel vnímá vývoj skupiny, zaznamenává její proměny, dynamiku, přemýšlí o tom, co kdy použít, co je správně, co nikoli.

⁵¹ R. STEINER, *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy*, s. 86

⁵² R. STEINER, *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*, s. 31

⁵³ M. POL, *Waldorfské školy: izolovaná alternativa nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* s.127

Zkušenost waldorfských škol ve světě vypovídá, že pouze třídní učitel je schopen udržovat blízký kontakt s žáky jedné třídy. Oni přijímají jeho slova v mravních a kázeňských otázkách. Právě učitel umí se třídou nejlépe zacházet. Je nutné, aby učitel v posledních ročnících práci vedl. Jedině tak budou žáci samostatnější, posléze se vazba na učitele přemění na vazbu na školu. V posledních ročnících základního vzdělávání se žáci připraví na přechod na vyšší stupeň vzdělávání.⁵⁴

Waldorfský učitel je autorita, po které děti v tomto věku touží, nejedná se o autoritu, kterou bychom spojovali se zneužíváním moci. Kdo pozoruje děti v průběhu druhého sedmiletí, ten nepopírá, že by děti měly mít v tomto věku v blízkosti nějakého člověka, ke kterému by mohly vzhlízet a lnout. Je zajímavé si všimnout toho, jak děti lpí právě na tom, co řekl jejich milovaný učitel.⁵⁵

V závěru kapitoly bych ráda upozornila na to, že v části o waldorfském učiteli je v jednom z pramenů psáno jako o osobnosti, jež se třídou projde celým vzděláváním, ale zároveň v jedné citaci uvádím, že třídní učitel nemusí zvládnout odučit třídu ve vyšších ročnících. Proto si myslím, že je naprosto individuální a na zvážení v učitelských kolegiích, jak řešit nastalé situace. V každém jednotlivém případě se může situace jinak vyvinout. Ale zároveň je v třídnictví rozdíl mezi I. a II. stupněm.

9.3 Požadavky kladené na waldorfské učitele

Krátce se zmíním o tom, jaký by měl waldorfský učitel být. Jaké by měl mít vzdělání a předpoklady pro práci s dětmi. Jaké požadavky jsou kladené školou, popř. rodiči.

⁵⁴ F.CARLGEN, *Výchova ke svobodě*. s. 112, 113

⁵⁵ Taktéž, s. 114

R. Steiner hovoří ve svých přednáškách o čtyřech požadavcích na učitele waldorfské školy:⁵⁶

- 1.** Učitel musí být iniciativním ve všem, co dělá, ať je to cokoli.
- 2.** Má být jedním z těch, kdo se zajímá o existenci celého světa a lidstva, může vstupovat do všeho, co se týká každého jednotlivého dítěte.
- 3.** Měl by být tím člověkem, který nekoná kompromisy ve svém srdci a myslí s tím, co podle sebe považuje za nepravdivé.
- 4.** Nesmí se stát starým – vyhořelým, kyselým, měl by být svěží a stále se snažit takovým být.

Rovněž R. Steiner formuloval „*tři zlatá pravidla pro waldorfské učitele*“:⁵⁷

- 1.** Učitel by měl být vděčný vůči světu, ztělesněnému v dítěti, na které denně pohlíží, protože zde má za úkol být jeho autoritou, člověkem který ho provází v jeho vývoji skrze jeho mládí a snaží se mu zprostředkovat vztah se světem.
- 2.** Učitel by měl mít i lásku k tomu, co má na dítěti vykonat.
- 3.** Rovněž by učitel měl mít úctu před svobodou, již nemá na dítěti ohrožovat, zároveň by měl dítě vedle sebe vyslat do světa.

Z této úcty se postupně rodí mravní závazek učitelů waldorfských škol, který je v takovém prostředí nahlížen jako samozřejmost. Sebejistý učitel nefunguje pouze v rámci školy, ale přijímá i to, co se děje v jeho okolí. Není uzavřený a nesdílí pouze to, co se děje výhradně ve škole. Příprava budoucích učitelů je možná hned po středoškolském stupni. Je možné se začít vzdělávat v některém z waldorfských seminářů. Tímto se snaží waldorfské vzdělávání zamezit tomu, že by v jejich řadách vyučovali

⁵⁶ M. POL, *Waldorfské školy: izolovaná alternativa nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* s. 34

⁵⁷ Taktěž, s. 34

učitelé, kteří by vycházeli ze školského institucionalizovaného izolovaného systému, kteří nebudou správně připraveni a otevřeni pro svět.⁵⁸

Na tento poznatek navazuje další myšlenka: pokud učitel přijme mravní závazek jako osoba působící ve waldorfské škole, souhlasí s tímto obecně platným výrokiem R. Steinera, který se vyslovil v přednáškách pro waldorfské učitele: *„nůbrž musíme nést sami v sobě to, co nám umožní přejmout plnou odpovědnost za všechno, co budeme konat. Každý musí být sám plně zodpovědný.“*⁵⁹

Totíž nejméně bez základních znalostí antroposofie, je toto zaměstnání téměř nemožné, proto opět cituji výrok R. Steinera: *„nůbrž budeme usilovat o aplikaci antroposofie v učitelské práci. To, co je možné získat v oblasti antroposofie, to se pokusíme přenést do skutečné vyučovací praxe.“*⁶⁰

Přitom z antroposofie vychází vše, co se žáci učí, veškeré učivo je prolnouto principem antroposofie jako jakýmsi životním stylem. Přitom žáci se učí vše ve škole, která se liší od školy „normální“, ale neučí se zde poznatky antroposofie. Je však možné, že studenti ve vyšších ročnících základní školy mají jistý přehled o tom, co antroposofie je, protože oni se v tomto období ztotožňují s vlastním studiem na této škole, kde se učí vnímat přednosti tohoto studia a pochopit svoji realitu.

⁵⁸ M. POL, *Waldorfské školy: izolovaná alternativa nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* s. 34

⁵⁹ R. STEINER, *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*, s. 20

⁶⁰ Taktéž, s. 21

10. Vývoj alternativního školství

Navazuje krátká kapitola – přehled o vývoji waldorfského školství v České republice. Za počátek alternativního školství jsou pokládána dvacátá a třicátá léta minulého století, kdy probíhaly jednotlivé nekoordinované počiny. Posléze, ve třicátých letech dochází v ČSR k pokusu o integraci procesu s cílem uskutečnit velmi potřebnou reformu celého českého školství. Pod vedením učitele Univerzity Karlovy Václava Příhody (1889 – 1979) vzniká v r. 1929 „Organizační a učební plán reformních škol“, podle něhož byly zřízeny pokusné školy v Praze – Nuslích, Michli, Hostivaři a jiných míst republiky. Plán usiloval především o racionalizaci výuky; o jednotnou třístupňovou školu a o vnitřní rozlišování a rozdělení žáků podle svých intelektuálních schopností na skupiny A, B, C, D.⁶¹

Pokud bych však chtěla také psát o historii nebo vývoji těchto škol v období druhé světové války případně komunismu u nás, tak se rozhodně budu potýkat s nedostatkem informací, jelikož nejsou téměř nikde zveřejněny. Proto dále pokračuji obdobím po roce 1989, kdy se waldorfské školství začíná nově rozvíjet.

V průběhu devadesátých let, kdy se vyvíjí nová politická situace, liberalizace školství a pluralistické pojetí výchovy vznikají příznivé podmínky pro to, aby vedle standardního školství vznikla síť škol soukromých, církevních a „laických“. Inspiraci tyto školy hledají v alternativním školství domácím i zahraničním z doby masarykovské republiky. Po roce 1989 se školství vyvíjí a dostává se do popředí otázky i s podmínkou zachování výchovného pluralismu: otázky – minimálního závazného kurikula, otázka míry kontrolování státem v oblasti výchovy

⁶¹ SVOBODOVÁ, J.- JŮVA, V. *Alternativní školy*. s. 14

a vzdělávání, aktuální potřeba nového školského zákona, jenž by upravil naše vzdělávání na prahu 21. století.⁶²

⁶² SVOBODOVÁ, J. - JŮVA, V. *Alternativní školy*, s. 14

II. Výzkumná část

1. Cíle výzkumné části

Snažím se potvrdit a obhájit tvrzení, která vyplývají z části teoretické, tzn. proč je na těchto školách smysluplné rozvíjet myšlení, vůli a cit ve výchově na druhém stupni, čeho tím mohou waldorfské učitelé dosáhnout, jakými prvky a jakým způsobem.

Důvodem, proč jsem si vybrala jako oblast svého zájmu právě II. stupeň ZŠW vznikl z toho, že na již zmíněném vzdělávání pro waldorfské učitele v Praze proběhl seminář na téma „*Waldorfská škola jako živý sociální organismus; O tom jak vytvářet aktuální waldorfský učební plán*“, na druhém stupni základní školy waldorfské. Proto jsem se rozhodla, že se zkusím na toto téma více zaměřit a přijít na některé postřehy a zkušenosti, které lze při výuce použít. Veliká práce byla odvedena v tomto smyslu právě na semináři, kde na toto téma proběhlo několik pracovních skupin. Zároveň celé toto téma bakalářské práce: „Rozvoj myšlení, citu a vůle na II. stupni ZŠW“ souvisí s tím, co, jak a proč vyučovat. A myslím si, že by tento koncept měl být vtělen do výuky a výchovy právě především na druhém stupni waldorfských škol.

Zásadní otázka: Co je ale opravdu waldorfský způsob výuky? Je tu nějaký vzor, čím se v dané situaci řídit? Nejsou to jen epochy, které se různými způsoby vyučují, ale je to celá filosofie, možná promyšlený systém, jak učit, ale je tam i prostor pro osobní přínos a vyjádření učitele? Stále je důležitý moment vycházet z potřeb dítěte. Co však může být potřeba dětí ve věku dvanáct a třináct let?

Stále, pokud se setkávám s waldorfskou pedagogikou, přicházím na jednu z nejdůležitějších skutečností, a to je rozvíjet v dětech stále cit, vůli a myšlení. Ale je to vůbec nějaké pozitivum, jak to prokázat a je to vůbec nutné?

Do výzkumné části připojuji ještě dva pohledy od osob, které waldorfskou pedagogiku velice dobře znají a mají s vlastní zkušenosti. Jeden rozhovor jsem uskutečnila s třídní učitelkou sedmé třídy Ing. Janou Zahrádkovou ze Základní školy waldorfské v Jinonicích a druhý rozhovor jsem provedla s absolventkou této školy, která nyní již studuje na vysoké škole. V obou případech se snažím osvětlit práci učitele a zdůraznit, které prvky výuky jsou waldorfské a které nebo co ve výuce může rozvíjet myšlení, vůli a city žáků.

2. Dotazník absolventky ZŠW v Jinonicích

Dotazník k tématu mé bakalářské práce nazvané: **Rozvoj myšlení, vůle a citu ve výuce na druhém stupni Základní školy waldorfské.**

Ráda bych Tě požádala o zodpovězení několika otázek, které bych ráda zařadila do průzkumu specifik výuky na II. stupni základní waldorfské školy. Prosím, při odpovídání nemusíš být stručná, uvítám i obsáhlejší odpovědi. Předem Ti děkuji za vyplnění. Marta Gemperlová

1. Uvědomovala sis v době, kdy jsi dostudovala svoji školu, jaké máš přednosti ve vzdělání, oproti jiným školám nebo studentům. Dokážeš říci, kde jsi konkrétně viděla rozdíly. Využila jsi svůj potenciál?

Určitě bych viděla přednosti ve vzdělání, co se týče humanitních předmětů: literatury, dějepisu, dějin umění a výtvarné výchovy.

V předmětech jako matematika, chemie, informatika, fyzika jsem naopak byla dost pozadu.

A bych zvládla zkoušky na gymnázium, musela jsem chodit na doučování z matematiky a češtiny. (Ale s tou češtinou by se to možná zvládlo, kdyby nám několik měsíců před zkouškami neodešla češtinářka.)

Pamatuji si, že některé děti se divily, když jsem jim řekla, že se školou jsme orali pole, zaseli obilí, sklídili ho, postavili pec a upekli chleba. (Pečení chleba jsem se tehdy nemohla zúčastnit, byla jsem v nemocnici. Tehdy mi to bylo hrozně líto.) Na tomhle se mi líbí ten proces. Dítě vidí, jak vzniká chleba a co tomu všechno předchází. Pak si chleba více váží. Na druhou stranu dneska je důležitější například zdokonalovat se v práci s počítačem než se učit proces vzniku chleba. (Bohužel.)

2. Můžeš říci z vlastní zkušenosti, která epocha nebo vyučování tě posunulo hodně dopředu nebo si o tom myslíš, že tě někam dál nasměrovalo, např. ke studiu nebo výběru tvé střední školy?

U mě jednoznačně výtvarka. Šla jsem pak na gymnázium zaměřené na výtvarnou výchovu. Maturovala jsem z dějin umění.

3. Podle zkušeností, které teď máš, myslíš si, že tvé studium bylo harmonické a např. v souladu s tím, jaká je antroposofie, waldorfské školy nebo nauka Rudolfa Steinera nebo to třeba bylo někdy jinak?

Naše třída byla docela stmelená do té doby než k nám přišla nová spolužačka „zvenku“. Bylo to, tuším, v páté třídě. Předtím u nás neexistovala šikana. Tato nová spolužačka měla mobilní telefon, což tenkrát byla novinka a nikdo z nás ho neměl. V té době byl mobil považován za „newaldorfský.“ (To mi přišlo přehnané.) Každopádně naše nová spolužačka byla drzá, arogantní a posmívala se slabším dětem. Byla vůdčí typ, takže si brzy na svou stranu získala nějaké děti a ty pak spolu s ní buzerovaly ty slabší. Naše spolužačka byla bohatá a nosila nejnovější značkové věci. Šikanovala pak jinou spolužačku, která nosila blůzy po mámě a pár dalších dětí se k ní připojilo. Myslím, že kdyby tenkrát nepřišla, třída by zůstala soudržnější.

4. Vyhovoval/a ti třídní učitel/ka svým způsobem vyučování, vnímala jsi jeho/jí styl výuky jako co nejlepší pro tebe nebo, kdyby ses teď, zpětně po několika letech podívala zpět, hodnotila bys něco jinak?

My jsme měli za třídní učitelku paní Jaroslavu Frýdovou. Hodně se snažila, naše třída byla to jediné, co měla. Hodně na nás lpěla. Epochy se mi celkem líbily. Jsem ale přesvědčená o tom, že od druhého stupně by bylo lepší mít klasickou výuku. Mít jednoho učitele na všechno rozhodně není dobré. Paní učitelka se sama spoustu věcí musela učit. Nejen, že to pro ni

bylo náročné, ale myslím, že pro děti je lepší, když je učí někdo, kdo o tom konkrétním předmětu opravdu něco ví. Například chemie apod. Navíc je zde riziko, že když si třídní učitel na někoho zasedne, tak to dítě ho má pak na všechny předměty, z čehož má stres.

5. Můžeš třeba říci o některých svých zážitcích ze společného života ve škole, na které ráda vzpomínáš? Setkáváš se spolužáky?

Ze základky mi zůstalo pár kamarádek, se kterými se vidám pravidelně. Asi tak jednou za 2 roky máme třídní sraz. Vždycky ale přijde maximálně tak 12 lidí. Jsou i lidé, které jsem od základky neviděla...Zážitků bylo spoustu. Nic konkrétního mě ale teď nenapadá...

3. Rozhovor s třídní učitelkou 7. třídy ZŠW

Otázky pro třídní učitelku sedmé třídy ZŠW Ing. Janu Zahrádkovou, potřebné ke zpracování rozhovoru k tématu méj bakalářské práce „Rozvoj myšlení, citu a vůle ve výchově na II. stupni ZŠW“. Waldorfská pedagogika Rudolfa Steinera. Volný přepis rozhovoru, kde jsou zaznamenány odpovědi.

1. Je pro Vás práce třídního učitele sedmé třídy ZŠW složitá, myslím, jestli tato práce na Vás, jako na třídního učitele klade zvláštní (specifické) požadavky?

Učím v sedmé třídě, děti jsou velice kritické, vidí svět černobíle, nemají odstup a neumí odpouštět chyby. Sledují odbornost učitele. Mají nároky na odbornost a přesnost učitele, chtějí, aby byl přesný v oboru – v předmětech. Ale zároveň důležitější než toto, je nadšení učitele pro předměty, které vyučuje, pokud se podaří pro učení zapálit děti, tak je to, to nejdůležitější. Oni začínají skrze učitele objevovat předměty, tzn. „vědění“. Potřebují se vybouřit v dospívání.

2. Naplňuje Vás tato práce, dokázala byste si představit, že byste pracovala třeba v jiné škole, která by nebyla waldorfská? Ano a proč? / Ne a proč?

Učila jsem i na státní škole, mohu říci, že práce ve waldorfské škole je těžší. Provozím třídu sedm, osm, devět let. Je to zodpovědná práce, je tu tlak a zodpovědnost na učitele větší než na státní škole. Na státní škole je obtížné vzbudit zápal dětí, jde tam o vnější hodnocení. I když i tam vztah s učitelem může vzniknout.

3. Je sedmá třída třídou, která dokáže být pořádná? Jsou ve Vaší třídě žáci, kteří dobře prospívají nebo je hodně žáků, kteří jsou průměrní a málo těch, kteří by třídu táhli? Mohla byste Vaší třídu popsat?

Sedmá třída dokáže být pořádná, ale bude hledat pohodlnou cestu; musí se přivádět k vědomí, v chaosu se nedá pracovat, jakoby i tato třída představovala vzorek společnosti. Jsou tu žáci, kteří dobře pracují, jsou tu i nadaní žáci a i lajdáci, kteří jedou na polovinu plynu. Některým žákům dá však škola hodně práce a ty výsledky nejsou tak dobré. To se stane, pokud dítě nepracuje dobře, je líné nebo není podpora od rodičů nebo má poruchy učení a to respektují.

- 4.** V čem by se konkrétně mohla zlepšit spolupráce s rodiči dětí Vaší třídy, případně přátel školy?

Rodina je základ, rodiče souzní se školou. Rodiče – vidí, kde jsou děti, je to úžasné – pokud mohou jít děti nahoru a vykročí na svoji cestu. Samozřejmě, pochybnosti a nedůvěra to pokaždé kazí. Dobré je, pokud rodiče upřímně spolupracují se školou, nezaměřují se na to, jak to zvenjšku vypadá. Důležité je, že škola a rodina myslí na dítě. Jsou však i rodiče, kteří to nevidí, ale naopak jsou rodiče, kteří jsou perfektní.

- 5.** Co je podle Vás pro tuto třídu nejdůležitější, aby na konci deváté třídy byli studenti přijati na ty střední školy, kam chtějí? Aby v posledním roce dostali od učitelů a ze sebe to nejlepší a byli připraveni na další život nebo studium?

Pro moji třídu je nejdůležitější myslet na druhé a naučit se spolupracovat a myslet na slabší, naučit se, si pomáhat. V sociálním průzkumu, průřezu – je hodně dětí prvorozených a jedináčků.

- 6.** Jak byste si Vy v rámci výuky ve Vaší třídě představovala rozvoj myšlení, vůle a citu? Daří se Vám nějakým způsobem tato práce nebo nad tím neuvažujete a máte jiné směry výuky?

Musí to jít vše společně. Čím více se na třídu naloží v myšlení, tolik by mělo být i v umělecké a rukodělných činnostech, tzn. v citu a vůli. Studenti to navíc dělají rádi, např. chlapci, to mají raději, než když sedí v lavici a snaží

se pochopit rovnice. Například ve fyzice a v chemii máme hodně pokusů – páka, kladkostroj, což je pro ně přijatelnější.

- 7.** Mohla byste popsat, jak fungují vztahy a komunikace mezi studenty, jestli si pomáhají v jednotlivých předmětech a epochách nebo naopak? Jaké jsou vztahy k učiteli?

Je těžké pochopit, že některé dítě může mít odlišné chování; a je to tak v pořádku; nemusí být hrr do fotbalu, je těžké je někdy začlenit.

- 8.** Co byste Vy konkrétně potřebovala, aby se práce dařila lépe – od školy, studentů, sebe, rodičů?

Konkrétně více pomůcek pro chemii a fyziku, aby si mohli všichni všechno vyzkoušet, kvůli málo pomůckám hodně improvizují, ideální by bylo, aby v každé lavici mohli mít děti laboratorní soupravu.

4. Současná situace učebních plánů sedmé až deváté třídy ZŠW, názory waldorfských učitelů

Jak jsem zmínila v úvodu praktické části, zařadila jsem na toto místo opět volný přepis přednášky, kde jsou uvedeny různé pohledy na fungující způsob výuky na různých základních waldorfských školách v Čechách. V textu je shrnut průběh a vývoj způsobů výuky, formování jednotlivých vyučování v průběhu roku nebo sledování požadavků výuky na žáky. Z toho může plynout otázka: „Proč mají školní plán a rozvrh výuky naplánovaný zrovna takto, jaký to má smysl? Čeho tím chtějí dosáhnout, jsou jejich cíle realistické?“ Odpovědi na tyto otázky se pokouším odpovědět v závěru výzkumné části.

Volný přepis přednášky ze dne 8. 1. 2011 z Waldorfského semináře pro waldorfské učitele, přítomen host - pan K. M. Maurer. Přednáška probíhá způsobem hovoření jednotlivých učitelů z různých waldorfských škol o dané problematice.⁶³

Úvod

Co jsou v učebním plánu priority? Co potřebují děti vyučovat? Co bychom jako učitelé měli především vyučovat? Je potřeba ten učební plán dopracovat?! Budeme hovořit o této problematice z hlediska kompetencí, jaká je ta situace teď. Důležitá otázka je: Co potřebují děti ve věku – od sedmé do deváté třídy, daří se nebo se nedaří to učit?

Návrhy a jednotlivé příspěvky

1. Příspěvek: (ZŠW Jinonice). Pracuji na poloviční úvazek jako učitelka osmé třídy, dále učím češtinu a dramatickou výchovu, anglický jazyk v první a druhé třídě na prvním stupni. Jsem překvapená, u nás

⁶³ Přednáška z Waldorfského semináře pro waldorfské učitele, pro šestou až dvanáctou třídu waldorfských škol v Praze, host: K. M. Maurer, Téma: *Problematika učebního plánu sedmé až deváté třídy z pohledu českých učitelů*, (cit: 2. 11. 2011), dostupný z: <http://www.wlyceum.cz/wspj/lyceum/data/seminar/problematika-ucebniho-planu-7-9-trida.doc>

máme problém s Rámcovým vzdělávacím programem ve vzdělávacím plánu. Teď vznikl nově Školní vzdělávací program, nestíháme ho naplňovat. Ale stalo se, že nás nakopli sami studenti osmé třídy. Řekli nám, že jinde, na jiných školách mají kratší rozvrh. U nás mají stálý počet hodin. Kvůli tomu jsme se sešli, celé kolegium, i pedagogické grémium. Měli jsme několik schůzek. Na těchto schůzkách jsme se opět zamýšleli, proč ten a ten předmět učíme, jaký je předmět jako ideál z duchovního hlediska, kolik hodin je potřeba jej učit. Také jsme našli disproporci ve finanční oblasti, a to v odměnách pro učitele. Všechny odměny od státu jsou určeny pro učitele, kteří jsou v nadstandardu. Bylo potřeba změnit i toto. Konkrétně ale tato třída cítí veliký problém v odtrženosti od vnějšího světa, uzavíráme se v rámci předmětů. Třída proti tomu vystupuje. Chtějí si sami založit vlastní třídní parlament. Chtějí měnit plán, chtějí, aby se výuka na počítačích začala učit dříve. Ale důležitá je potřeba propojit ty předměty navzájem a především v souvislosti s vnějším světem. Teď jsme třeba byli v Anglii a máme i výjezdy.

Na druhém stupni jsem vymyslela projekt: „*Já hovořím, mluvím, čtu*“, projekt se tedy jmenuje „*Lidská zaměstnání*“ a učím ho v rámci češtiny. Je to hlavně proto, aby děti cítili propojenost. Byli jsme například v Senátu ČR, Výzkumném ústavu, grafickém studiu, na veterině, v nemocnici Motol, je to vždy hodina a půl, kdy máme vyučování. Projekt je celoroční, vystrukturovala jsem ho, máme osnovy na projektové listy, které si studenti zakládají do desek. Podstatná je však reflexe konkrétního člověka a jeho zaměstnání, také shrnutí práce, studenti to přijali, potřebují skrz to propojení s vnějším světem, potřebují prožívat realitu. Studenti si připraví otázky, vždy pro konkrétního člověka, když jsme byli v senátu, žáci se hodně ptali, byli jsme tam dvě hodiny. Probíhá to tím způsobem, že děláme přípravu na rozhovor, reflektujeme člověka, píšeme závěr, zhodnocení, propojenost. Akorát bojuji s tím, že nás učitelé nechtějí

pouštět z hodin. Ale proti čemu bojují? Tento projekt má také souvislost s rozhovorem, popisem, především ale s dospělým člověkem, kterého mají popsat – reflektovat i jeho zaměstnání. Myslím, že je pro ně velice zajímavé a důležité, že mohou poznat dospělého člověka a jeho práci, má to formu. Je to v podstatě reflexe povolání.

Teď ještě k osmé třídě, je to přesně tak, jak říkal Godi Keller. My jako učitelé nestojíme v pravdě a oni proti tomu protestují. Je to tak, že jako učitelé ke své práci počítače potřebujeme a nelze pracovat bez nich, tak proč to zakazovat studentům a mluvit o tom, že je to špatné. Je to věc názoru a toho, jak se počítač může využít.

Otázka: Máte ještě někdo další podobné projekty ve třídě nebo škole?

2. Příspěvek: (ZŠW Bratislava, osmá třída): Neustále řešíme sociální problémy, i na kolegiu. Řešíme také problémy v osmé třídě, kde nám přijde, že je tato třída hodně rozkouskovaná, jsou tam skupinky po několika studentech, jež mají také mezi sebou rozpory. Toto vše velmi ruší vyučování a chvílemi byla situace těžko zvladatelná. V projektech pracujeme na společných tématech. Žáci nejprve udělali braistorming témat, jednotlivci nebo skupinky rozdělili a vybrali témata. Jedním z nich bylo bezdomovectví. Studenti udělali rozhovor s člověkem z noclehárny. Měli i nápady na divadlo, kostýmy, ruční práce. S pomocí jedné známé osoby v naší škole, je to režisérka, profesionálně pracovali. Pracovali na tom částečně i na mých hodinách, aby to dali dohromady. Dvojice chlapců vymyslela píseň na bezdomovectví a učili se to zpívat a hrát na kytaru. Žáci se to snažili sestavit, aby to potom mohli předvést, měli na to prostor při hodinách.

3. Příspěvek: (ZŠW Písek): Jsem učitelkou na této škole a mám dceru v deváté třídě. Studenti naší školy hrají každoročně představení na „Slaměném klobouku“ v Písku. Studenti veškeré divadlo a přípravy

nacvičují sami, jedna ze studentek byla dokonce režisérkou. Studenti, jak kdo chce, tak maluje, skládá hudbu nebo hraje. Mají pozitivní náladu. Moje zkušenosti z tohoto jsou takové, že studenti mají schopnost být samostatní. Především na tom mnoho pracovali, nejvíce však šest týdnů před představením. Jako devátá třída to hráli při prezentování absolventských prací v závěru roku a rodiče byli velice překvapeni touto prací deváté třídy.

4. Příspěvek: (ZŠW Pardubice) My máme absolventské práce a divadlo v osmé třídě. V deváté třídě máme jako závěr sociální projekt. Je to příležitost pro deváťáky, aby „mohli pracovat pro dobro“. Pro nás, jako učitele, to byla téměř čtyřletá práce v kolegiích. Pro žáky je tu možnost, vytvořit tu práci sám. Celou tíhu ročníkové práce vedl ročníkový učitel. Každý žák měl strážného anděla – učitele, který dbal na dodržování termínů žáka. Na práci se podíleli vždy nejméně tři osoby, vždy šlo o konzultanta, garanta a samotného studenta. Šlo také o propojenost mezi učiteli. Konzultantem většinou byla určitá osoba zvenku – odborník, ale mohl to být i učitel naší školy. Studenti si vybírali témata jako například mentální anorexie, AIDS a jiná. Spolupracovali a konzultovali s lékaři nebo například s odbornou firmou. Šlo o odpovědný způsob práce studentů, výstupem byla prezentace před publikem. Studenti se tímto způsobem mohli dostat do reálného světa, také byla vždy důležitá podpora a spolupráce s rodiči, kteří si mohli zodpovědět otázku: *Proč studenti deváté třídy dělají ročníkové práce.* Studenti o tom mohli s rodiči mluvit. Mělo to trošku přesvědčit rodiče ke spolupráci a pomoci studentům. Právě práce na ročníkové práci hodně podporuje vůli a motivaci se zabývat tím zvoleným tématem, někdy je to však s dětmi těžké. Někomu chybí vůle na dokončení práce. Počáteční otázkou vždy bylo, co si jako téma zvolit, něco vyrobit nebo pouze pozorování nějaké skutečnosti. Některá témata, jako například *zvíře* jsme, neviděli jako příliš optimální, protože u dětí

nevyvíjela příliš tvůrčí práce a byla více strnulá či encyklopedická. Práce obsahovaly i uměleckou část. Hodně důležité pro nás učitele bylo nechat studentům svobodu volby, možnost, aby na sobě mohli každý individuálně pracovat. V některých situacích byla potřeba podpora ze strany rodičů nebo školy.

Otázky: Které epochy považujete jako pedagogický úspěch a které se nepovedly a proč? Úspěchem byla chemie. Studenti musí v epochách pracovat sami za sebe, není to pouze písemka. Studenti – vítají pestrost, musejí být podníceni. Které epochy hodně oslovují studenty, například 27 dětí to ignoruje a tři na to nezapomenou do konce života? Mohlo by být na druhém stupni více epoch, které studenty osloví? Lze ty epochy najít? Může mít řadový učitel, skrze systém, učební plán, úspěch ve výuce epoch, a kde ho případně měl?

5. Příspěvek: (ZŠW Bratislava): Jako pedagogický úspěch u nás byla epocha zeměpisu. Propojili jsme to s tím, co jsme dělali dříve.

Dobře, byla to ještě epocha fyziky, chemie, co dál?

6. Příspěvek: (ZŠW Jinonice): U nás jsme v češtině začali pracovat na biografiích spisovatelů. Já sama jsem se nechala inspirovat zpracováním biografií, jak je známe z antroposofie. Děti měli zpracovávat vlastní biografie, aby byly zapojené. Výsledky této práce byly velmi dobré, protože studenti spolupracovali se svými rodiči a potom říkali, že s nimi měli krásná setkání. Studenti se třeba ptali na těhotenství nebo věk, když byli malí. To je myslím si, pro děti v pubertě velice důležité, že se takto mohou potkat se svými rodiči. Takto vznikla podpora rodičů, ale studenti měli tuto epochu jako práci doma, bylo to v osmé třídě. Každá osmá třída má tuto epochu velice ráda.

7. Příspěvek: (ZŠW Bratislava): V šesté třídě jsme měli epochu fyziky, geometrie, rýsování, v pátém ročníku – geometrie volné ruky.

8. Příspěvek: (ZŠW Pardubice): V dějepise a zeměpise – je zajímaví a děláme s dětmi biografie a osudy konkrétních – obyčejných lidí. Převážně v dějepise je to zajímavá, například co se dělo v té době, osudy a jména, příběhy, to je oslovilo, ne různé věci porovnávat. Oni se chtějí učit o současných dějinách. Podobná situace je jinde dost běžná, dojdeme teď v dějepise tak, tak do druhé světové války. Je řešením nebo východiskem obrátit chronologii a učit tedy dějepis od zadu dopředu? Jakoby rozplétat ty dějiny, např. co máme my a neměli naši rodiče. Co lze poznat z denního života. Rodinné informace – ve výchově. Lze např. začlenit rodinné informace, resp. rodiče narozené v určité generační vrstvě, věku, co si pamatují ze svého života, ...před tím, než se jim narodily a současně vyrostly jejich děti. Lze propojit rodinné informace s dějepisem. Do tohoto dějepisného projektu o českých dějinách by se mohli zapojit i prarodiče, mohli bychom na tom z dějepisného hlediska ukázat určitý vývoj.

Jak je to s globální ekologií a zeměpisem. Děti nepovažují některé epochy nebo výuku za dost vědeckou. Děti mají jiné požadavky, současně je ekologie moc nebaví.

9. Příspěvek: (ZŠW Písek). My jsme udělali v deváté třídě ve výuce dějepisu názorné ukázky politického systému, voleb, vlády, prezidenta, bylo to o politice. Měli jsme i geografii, biografii a astronomii. Pozorování a popisování, není to moc vědecké. Při geografii by se mělo probírat, kde co leží na mapě, orientace na mapě, města, pohoří.

10. Příspěvek: (ZŠW Pardubice). Je dobré mít epochy promyšlené, tak aby tam mohl vzniknout spojující prvek, nějakým způsobem epochy propojit. Jak je to teď v biologii, stala se zásadní chyba, že jsme učili věci, co do toho nepatřili. Daleko zajímavější jsou však pokusy, např. jak rychlý je tep. Můžeme to zpracovat, ale je potřeba mít stále před sebou to téma, můžeme mít z toho i krásné zážitky, z té činnosti. Děti mají zájem

i o dějepis, ale učit to jinak, než říkat akademické poučky. Důležité je, co děti potřebují a co ne. Co funguje a co nefunguje.

Otázky na závěr první části pracovní skupiny

V závěru celého příspěvku byly vzneseny otázky od hosta pana K. M. Maurera pro učitele, aby dostali podněty pro svoji další práci.

Co je důležité pro epochy? Propojování mezipředmětových souvislostí nebo učit v epoše vždy to, co by se mělo a má. Mít epochy promyšlené v průběhu roku, přesně vědět jako učitel, čeho chci dosáhnout. Ta témata těch epoch: proč byly úspěšné nebo to byl standard? Byly ty epochy zařazeny v učebním plánu nebo to bylo spíše waldorfské téma? (Bylo to něco, co stát vnucuje nebo vzniklo z waldorfských principů? A co v podstatě znamená **waldorfské téma**? Ty úspěšné epochy, proč jste je udělali, tak jak jste je udělali, proč to fungovalo? Můžete říci ten důvod? Co funguje a co ne, jak by to mělo správně být?

Aspekty ve vyučování v 7. – 9. třídě

- 1.** pozorování – popis, úsudek + vlastní iniciativa – přírodovědné epochy F, CH, B, podávat dětem informace, které vzbudí zájem
- 2.** možnost zpracovat nějaké téma, které je zaujme! + zapojit současnost (biografie, vlastní rodina, osudy lidí, kteří něco udělali pro lidstvo – spisovatelé, hudebníci). Forma – projekty – humanitní předměty, projekty – téma, kterým teď dítě žije (současnost – hra na kytaru, snowboard)
- 3.** tím také zodpovím otázku, jak souvisí vyučování se světem – děti se už mohou ptát – projekty – mohou být součástí epochy ČJ, rukodělné práce, výtvarné dílo - některé věci spolu souvisí, dělat to vědomě, projekt – př. divadlo – eurytmie – gesta, mimika, RČ – kostýmy, kulisy, ČJ – práce s řečí, HV – doprovod...).

Závěr výzkumné části

V závěru výzkumné části bych ráda odpověděla na otázku: Jak souvisí nebo jaký má vliv tvoření učebního plánu nebo celkově učební plán (tzn. epochové vyučování a projekty, také odborné hodiny) na rozvoj myšlení, citů a vůle žáků na II. stupni ZŠW.

Podle teorie, kterou ve své bakalářské práci popisuji je mnoho způsobů, jak tuto situaci uchopit. Nelze říci, že je správné formovat pouze jednu oblast, např. citění, protože to někdo řekl.

Děti na prvním stupni ZŠW mají výuku propojenou v každém ročníku jednou oblastí, která souvisí s jejich duševním vývojem, v 1. třídě to jsou pohádky, ve 2. třídě – legendy, bajky, ve 3. třídě – vyprávění z Bible, ve 4. třídě to je germánská mytologie. K tomu je ve 3. třídě z přírodovědné oblasti – rolnictví a řemesla a ve 4. třídě – vlastivěda, nauka o člověku a nauka o zvířatech.⁶⁴

Na II: stupni se vyučuje jiným způsobem. Podle výsledků pracovní skupiny z proběhlého semináře, lze vysoudit, že v některých třídách učitelé narazili na jevy, které museli vyřešit. Na II. stupni je více rozvíjena vůle žáků. Oni mají schopnost se dobře učit, ale musí pocítit, že to má pro ně smysl. Což jim mohou učitelé umožnit, viz projekty nebo psaní ročníkových prací v 9. třídě – jde o reálné propojení se světem.

To, že na II. stupni mají předměty teoretické, umělecké (praktické) a pohybové je významné, protože studenti mohou tímto způsobem v sobě integrovat všechny složky „lidského vědění“ v podobě získání potřebných základních znalostí a dovedností. Z přednášky na semináři a výzkumné části také vyplývá, že v některých školách a třídách si žáci mohou již vybrat z několika profilujících předmětů.

⁶⁴ Viz. článek: Pedagogika, Waldorfské školství, (Antroposofická společnost, cit: 7.12.2011), dostupné z: <http://www.anthroposof.cz/co-je-anthroposofie/anthroposofie/pedagogika/>

Ve výzkumné části jsem se však také chtěla dovědět, jakými metodami mohou učitelé rozvíjet myšlení, vůli a city ve výchově na II. stupni ZŠW. Myslím si však, že v takovém případě by musela být moje práce mnohem podrobnější. Zároveň bych chtěla dodat, že pro popsání celé problematiky „Rozvoje myšlení, vůle a citu ve výchově na II. stupni ZŠW, Waldorfská pedagogika Rudolfa Steinera“ je důležité, si všimnout jak studenti prospívají během celého studia, jací jsou. Zda jsou na studium zaměřeni nebo jim to nevychází. Tento aspekt výchovy, kterým se zabývá tato práce, také souvisí nejen s atmosférou ve třídě, školním kurikulem, učiteli, rodiči, žáky, ale nakonec s celou školou jako takovou.

Závěr

V závěru své bakalářské práce na téma „Rozvoj myšlení, citu a vůle ve výchově na II. stupni ZŠ Waldorfské; Waldorfská pedagogika Rudolfa Steinera“ jsem se zabývala tématy, která souvisí s výchovou žáků na II. stupni ZŠW. Zároveň téma mojí práce je v kruzích veřejnosti často a myslím, že i dlouho diskutované a každý, kdo zastává ten či onen pohled na situaci z toho vysuzuje příslušné závěry. Je to téma, které není příliš nijak měřitelné, prakticky ho nelze u žáků hodnotit, nemůžeme na toto téma u dětí udělat výzkumné šetření. Víme, že je stále přítomné, musíme s ním na těchto školách počítat a zároveň víme, že v naší práci jako práci učitele může, avšak také nemusí být vidět.

Cílem bylo popsat a čtenáři přiblížit téma, jakým způsobem je na waldorfských školách rozvíjeno myšlení, citění a vůle. Co to je rozvoj myšlení, citění a vůle, co to s sebou přináší. Waldorfské školy usilují o co největší rozvoj lidské bytosti v harmonického studenta, proto jsem se zaměřila na toto téma – což by mělo společně představovat aspekty harmonické výchovy studentů ZŠ Waldorfských.

Při psaní této práce jsem se snažila nalézt odpověď na otázku: jak učitelé mohou studenty II. stupně ZŠW rozvinout v harmonické bytosti, co si můžeme pod tím představit. Jaký mají způsob a metody výuky? Na toto otázku se mi však nepodařilo nalézt jednoznačnou odpověď.

Kapitoly o rozvoji myšlení, vůle a citu obsahují názory, jakým způsobem lze tyto elementy rozvíjet, v jakém věku, jak správně působit, aby mohl člověk rozvíjet celou svoji bytost. Tyto oblasti také vycházejí z nauky antroposofie, což je předpoklad pro pochopení a porozumění obsahům kapitol.

Cílem také bylo, podívat se jakým způsobem je rozvíjeno myšlení, vůle a cit právě na II. stupni ZŠ Waldorfské, což si myslím, jsem dokázala uvedením rozhovoru s třídní učitelkou sedmé třídy. Ve výzkumné části

jsem vyhodnotila příspěvky učitelů z waldorfského semináře, kde jsou v textu vysvětleny souvislosti.

Na závěr práce bych ráda ocitovala slova Rudolfa Steinera z časopisu *člověk a výchova*: „Pozoroval jsem články lidského, zvířecího a rostlinného organismu v jejich podobách, a tak jsem vlastním způsobem dospěl ke Goethově nauce o metamorfóze. Stále více jsem pozoroval, jak spěje smyslový přírody k tomu, co jsem zřel duchovním způsobem. Když jsem tímto duchovním způsobem pohlížel na duchovní život člověka, na jeho myšlení, cítění a vůli, přijal „duchovní člověk“ podobu obrazné názornosti. Nemohl jsem zůstat stát u abstrakcí, na které se obyčejně myslí, když se mluví o myšlení, cítění a vůli. V těchto vnitřních životních jevech jsem spatřil tvůrčí síly, které před mé duchovní oko stavěly „člověka jako ducha“. A když jsem pak pohlédl na smyslový zjev člověka, doplnil se mi tento pohled o duchovní podobu, která ve smyslově vnímatelných jevech vládne“.⁶⁵

⁶⁵ T. ZDRAŽIL. *Práce učitele s antroposofickou naukou o člověku jako umělecký proces*. in: *Člověk a výchova*

Seznam literatury

CARLGEN, Frans. *Výchova ke svobodě. Pedagogika Rudolfa Steinera. Obrazy a zprávy ze světového hnutí waldorfských škol.* 1. vyd. Praha: Baltazar, 1991. 263 s. ISBN 80-900307-2-6

GEMPERLOVÁ, Marta. *Waldorfská pedagogika – způsob alternativního vyučování*, absolventská práce, VOŠ Sociálně pedagogická a teologická – Jabok, 2010, dostupné z: http://is.jabok.cz/th/5234/jabok_v/

HARTL, Pavel. HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník.* 1.vyd. Praha: Portál, 2000.774 s. ISBN 80-7178-303-X

POL, Milan. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 165 s. ISBN 80-210-1097-5

STEINER, Rudolf. *Theosofie: úvod do nadmyslového poznání světa a určení člověka.* Přel. Zdeněk Váňa. 2. vyd. Praha: Baltazar, 1992. 127 s. ISBN 80-900307-5-0

STEINER, Rudolf. *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky.* Přel. Ferdinand Hudeček a Jan Dostal. 2. vyd. Semily: Orpheus, 2003. 254.s. ISBN 80-902647-8-6

STEINER, Rudolf. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy. Metodika vyučování a životní podmínky výchovy.* Přel. Váňa, Zdeněk; Jakubec, Václav. 2.vyd. Praha: Baltazar, 1993. 118 s. ISBN 80-900307-9-3

STEINER, Rudolf. *Waldorfská pedagogika: metodika a didaktika.* Přel. Karel Dolista, Jan Dostal, Václav Jakubec. 1. vyd. Semily: Orpheus, 2003. 204. s. ISBN 80-902647-7-8

SVOBODOVÁ, Jarmila. – JÚVA, Vladimír. *Alternativní školy.* 2. dopl. Vyd. Brno: Paido. 1996. 112 s. ISBN 80-85931-19-2

ZUZÁK, Tomáš. *Hledání vztahu jako základ pedagogiky.* Vyd. 2., upr, Hranice: Fabula. 2004. 102 s. ISBN 80-86600-16-5

WIRTZ, Daniel. *Výchova začíná vztahem.* Přel. Eva a Pavel Sobčíkovi. 1. vyd. Brno: Akademické nakladatelství Cerm, 2007. 107. s. ISBN 978-80-7204-503-7

Seznam literatury – časopisy

Přel: ŠIMEK, P. *O čem se píše. Je třídní učitel opravdu přežitek?* In: *Člověk a výchova, Časopis pro waldorfskou pedagogiku*. (č. 2/ 2011). s. 57 – 60

ZDRAŽIL, Tomáš. *Práce učitele s antroposofickou naukou o člověku jako umělecký proces*. In: *Člověk a výchova, Časopis pro waldorfskou pedagogiku*. (č. 1/ 2011), s. 12,13

Doplňková literatura – přednášky, publikace

Přednáška z Waldorfského semináře pro waldorfské učitele, pro šestou až dvanáctou třídu waldorfských škol v Praze, lektor: J. Deschepper: **Rozvoj úsudku na druhém stupni ZŠ.**

STEINER, Rudolf. *Kosmická a lidská metamorfóza*. Přeloženo z němčiny, Svatý Kopeček u Olomouce, Michael. 2010. 187 s. ISBN 978-80-86340-34-0 (váz.)

Elektronické zdroje

1. Přednáška z Waldorfského semináře pro waldorfské učitele, pro šestou až dvanáctou třídu waldorfských škol v Praze, lektor: K. M. Maurer: **Waldorfská škola jako živý organismus.**
<http://wspj.cz/lyceum/data/seminar/5mau.pdf>
2. Přednáška z Waldorfského semináře pro waldorfské učitele, pro šestou až dvanáctou třídu waldorfských škol v Praze, lektor: K. M. Maurer, Téma: **Problematika učebního plánu sedmé až deváté třídy z pohledu českých učitelů.**
<http://www.wlyceum.cz/wspj/lyceum/data/seminar/problematika-ucebniho-planu-7-9-trida.doc>
3. Přednáška z Waldorfského semináře pro waldorfské učitele, pro šestou až dvanáctou třídu waldorfských škol v Praze, lektor: B. Kožušník – **Evropská školská politika.**
<http://wspj.cz/lyceum/data/seminar/2kozusnik.doc>
4. **Trojčlennost struktury tělesného organismu:** (Antroposofická společnost), dostupný z: <http://www.anthroposof.cz/co-je-anthroposofie/anthroposofie/socialni-trojclennost/trojclennost-telesne-struktury-lidskeho-organismu/>
5. M. KUBÍČKOVÁ. **Sedmiletý cyklus v životě člověka.**
<Http://www.zkola.cz/zkeu/rodiceaverejnost/vybirameskolu/alternativniciinovativnivzdelavani/waldorfskapedagogika/30210.aspx>
6. J. DOSTAL, **Jan Dostal o pedagogice;** *Pedagogika, Waldorfské školství*, (Antroposofická společnost),
<http://www.anthroposof.cz/co-je-anthroposofie/anthroposofie/pedagogika/>
7. **Stručně o waldorfské pedagogice;** *Waldorfské školy.* (Stránky Asociace Waldorfských škol v ČR),
http://www.iwaldorf.cz/wald_ped.php?menu=ped-owa,
8. **Jaké jsou hlavní rozdíly „klasické“ a waldorfské školy?** Waldorfská pedagogika. (Waldorfská škola Jinonice),
<http://www.waldorfjinonice.cz/waldorfskaskola/waldorfska-pedagogika/>

9. Pan Godi Keller je norský waldorfský učitel a profesor na Universitě Rudolfa Steinera, vede pedagogické kurzy v různých zemích Evropy. Viz.: <http://www.godikeller.com/>
10. **Waldorfské školy**, Školy a sdružení u nás, (Stránky Asociace waldorfských škol v České republice)
<http://www.iwaldorf.cz/skoly.php?menu=sko-vse>
11. **Pedagogika, Waldorfské školství**, (Antroposofická společnost), <http://www.anthroposof.cz/co-je-anthroposofie/anthroposofie/pedagogika/>

Seznam zkratk:

ZŠW – Základní škola waldorfská

Bc./bc. – bakalářská

ČR – Česká republika