



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Učitel v koncepci waldorfské pedagogiky

Diplomová práce

Studijní program: M7503 – Učitelství pro základní školy
Studijní obor: 7503T047 – Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Autor práce: **Zuzana Boučková**
Vedoucí práce: PhDr. Dana Kasperová, Ph.D.



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Zuzana Boučková**
Osobní číslo: **P10000519**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Název tématu: **Učitel v koncepci waldorfské pedagogiky**
Zadávací katedra: **Katedra primárního vzdělávání**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl teoretické části práce:

Analyzovat pojetí učitele v koncepci waldorfské pedagogiky ve vybraných oblastech: svoboda a autorita učitele, waldorfský učitel od 1. do 9.třídy, příprava učitele na výuku, vztah učitele a žáka, spolupráce kolegia pedagogů.

Cíl praktické části práce:

Navrhnout a samostatně provést kvalitativní výzkum (metoda strukturovaného rozhovoru) zaměřený na zkoumání specifik učitele ve waldorfské škole.

Postup práce a použité metody:

Studium a rešerše odborné literatury k tématu.

Kvalitativní výzkum - metoda strukturovaného rozhovoru s učiteli waldorfské školy.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

Carlgren,F.Výchova ke svobodě.Praha:Baltazar,1991.

Hendl,J.Kvalitativní výzkum. Praha: Portál,2005.

Kasper,T.,Kasperová,D.Dějiny pedagogiky. Praha: Grada,2008.

Steiner,R.Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky.Praha:Opherus,2003.

Švaříček,R.,Šedová,K. a kol.Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál,2007.

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Dana Kasperová, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

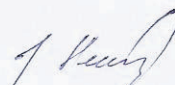
Datum zadání diplomové práce: **11. dubna 2014**

Termín odevzdání diplomové práce: **15. prosince 2015**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



doc. PaedDr. Jaroslav Perný, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 18. dubna 2014

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

PODĚKOVÁNÍ

Chtěla bych poděkovat zejména PhDr. Daně Kasperové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a povzbudivá slova při zpracování diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat učitelům z waldorfské školy v Semilech za jejich vstřícné jednání, zejména těm učitelům, kteří se účastnili mého výzkumného šetření. V neposlední řadě patří velké poděkování mému manželovi, mým dětem a babičkám za podporu a trpělivost, kterou se mnou měli po celou dobu mého studia.

ANOTACE

Diplomová práce je rozdělena na dvě části. První, teoretická část se zabývá koncepcí waldorfské pedagogiky. Zaměřuje se na východiska jejího vzniku a její charakteristické rysy. Zahrnuje historii waldorfských škol v České republice a vznik ŠVP. Dále analyzuje pojetí učitele v koncepci waldorfské pedagogiky ve vybraných oblastech: učitel a antroposofie, učitel a výchova ke svobodě, učitel jako autorita, význam umění a práce s temperamenty, učitel od 1. do 9. třídy, příprava učitele na výuku, spolupráce kolegia učitelů. Druhá část je praktická a obsahuje popis a závěr výzkumného šetření, které je zaměřeno na zkoumání specifík učitele ve waldorfské škole.

KLÍČOVÁ SLOVA

pedagogická koncepce, waldorfská pedagogika, waldorfská škola, waldorfský učitel, antroposofie, výchova, výuka

ANOTATION

The thesis is divided into two parts. The theoretical part deals with the concept of Waldorf pedagogy. It is centred on the beginning of its formation and its characteristics. It includes the history of Waldorf schools in the Czech Republic and the process of creating the Waldorf school educational program. It also analyzes the role of the teacher in the concept of Waldorf pedagogy in specific areas: teacher and anthroposophy, teacher and education to freedom, teacher and authority, the meaning of art and working with temperaments, teacher from the first to the ninth class, teacher's preparation for teaching, college teachers' cooperation. The second part is practical and contains the description and the conclusion of the research focused on the specifics of the teacher in the Waldorf school.

KEY WORDS

pedagogical concept, Waldorf pedagogy, Waldorf school, Waldorf teacher, anthroposophy, education, teaching

OBSAH – TEORETICKÁ ČÁST

Úvod	10
1 Východiska Waldorfské pedagogiky	12
1.1 Reformně pedagogické hnutí	12
2. Waldorfská pedagogika	16
2.1 Historie waldorfských škol	16
2.2 Rudolf Steiner	17
2.2.1 Rudolf Steiner (1861–1925) — životopis	17
2.2.2 Rudolf Steiner a antroposofie	18
2.3 Pojetí člověka podle antroposofie	19
2.4 Charakteristika a cíle waldorfské koncepce	19
2.5 Vývojové fáze dítěte podle antroposofie	23
2.5.1 První fáze 0—6/7 let	23
2.5.2 Druhá fáze 6/7—13/14 let	23
A) První tři roky školní docházky	23
B) Čtvrtý a pátý ročník	25
C) Šestý až osmý ročník	26
2.5.3 Třetí fáze 14-21 let	27
2.6 Rysy waldorfské pedagogiky podle Calgrena	27
3 Waldorfské školy v ČR	31
3.1 Historie waldorfských škol v České republice	31
3.2 Vznik ŠVP pro waldorfské školy v České republice	32
3.3 Waldorfské školy dle ŠVP pro waldorfské školy (WŠ Semily, Brno, Poruba)	33
3.4 Práce učitele s učebním plánem WŠ	39
4 Specifika Waldorfského učitele	41
4.1 Obecné požadavky na učitele waldorfské školy vycházející z antroposofie	41
4.2 Učitel a výchova ke svobodě	43
4.3 Učitel jako autorita	45
4.4 Význam umění a práce s temperamenty ve smyslu výchovy ke svobodě	46
4.5 Morální otázky v praxi	48
5 Práce waldorfského učitele	50
5.1 Waldorfský učitel od 1. do 9. ročníku	50
5.2 Proměna učitele během osmiletého působení	52
5.3 Příprava učitele na výuku	53
5.4 Výuka v epochách	54
5.5 Spolupráce kolegia učitelů	56
5.6 Spolupráce učitelů s rodiči	57

OBSAH – PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část	58
1 Cíl praktické části	58
1.1 Učitel a antroposofie	58
1.2 Výchova ke svobodě	58
1.3 Umělecké činnosti a práce s temperamenty?	58
1.4 Autorita učitele	59
1.5 Učitel od 1. do 9. ročníku	59
1.6 Příprava učitele na výuku	59
1.7 Spolupráce kolegia pedagogů	59
2 Výzkumná metoda	60
3 Výběr účastníků výzkumného šetření	61
4 Postup výzkumného šetření	62
5 Popis výzkumného šetření	62
5.1 Učitel a antroposofie	62
5.2 Výchova ke svobodě	65
5.3 Umělecké činnosti a práce s temperamenty	68
5.3.1 Umělecké činnosti	68
5.3.2 Práce s temperamenty	70
5.4 Autorita učitele	72
5.5 Učitel od 1. do 9. ročníku	77
5.6 Příprava učitele na výuku	81
5.7 Spolupráce kolegia pedagogů	84
6 Závěr výzkumného šetření	85
6.1 Učitel a antroposofie	85
6.2 Výchova ke svobodě	86
6.3 Umělecké činnosti	87
6.4 Práce s temperamenty	88
6.5 Autorita učitele	89
6.6 Učitel od 1. do 9. ročníku	90
6.7 Příprava učitele na výuku	92
6.8 Spolupráce kolegia učitelů	93
Závěr	94
Seznam použitých zdrojů	95

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK A SYMBOLŮ

atd. — a tak dále

ČLS — Člověk a jeho svět

ČR — Česká republika

EU — Evropská unie

HV — Hudební výchova

INFO — Informatika

např. — například

r. — rok

RVP — Rámcový vzdělávací program

ŠVP — Školní vzdělávací program

TV — Tělesná výchova

tzv. — takzvaný

USA — Spojené státy americké

VV — Výtvarná výchova

WŠ — waldorfská škola

ÚVOD

Waldorfské školy, které u nás začaly vznikat až po roce 1989, jsou v České republice veřejností běžně považovány za moderní alternativu ke klasickému školství. Tyto školy mají téměř stoletou tradici a jsou dnes již pevnou součástí školské soustavy v ČR. Prostřednictvím mé práce jsem se chtěla více dozvědět o vzniku těchto škol a o jejich zařazení v historickém vývoji školství, dále pak o jejich pedagogické koncepci a o práci waldorfského učitele.

Jelikož jsem vyrůstala v Semilech, kde vznikla jedna z prvních waldorfských škol v České republice, pamatuji si z dětství některé okolnosti, které tento vznik provázely. Škola zpočátku narážela na nepochopení některých občanů města a musela se vyrovnávat s kritickými útoky, které se dotýkaly i mě osobně. Když pro třetí třídu naší základní školy, nebylo jiného možného umístění než v budově právě vznikající waldorfské školy, umístily můj ročník právě sem. Převzala nás paní učitelka, která zde začínala učit. Naše třída byla do této budovy přeložena přechodně na dva roky a museli jsme být vzděláváni tak, abychom se do páté třídy mohli vrátit opět na klasickou základní školu. Naše tehdejší paní učitelka se však snažila promítat do naší výuky prvky waldorfské pedagogiky. Vzpomínám si na výlety do přírody, na kreslení forem, na malování akvarelovými barvami, na pracovní vyučování a na hudební výchovu. Pro mě se tyto dva roky staly něčím, na co dodnes s radostí vzpomínám.

O waldorfské pedagogice jsem začala opět přemýšlet, když naše děti dorostly do školních let. Jako matka jsem hledala nejlepší možnost pro jejich vzdělávání. Nakonec jsme se rozhodli právě pro waldorfskou školu v Semilech. Nyní do této školy dochází dva naši synové. Během jejich školní docházky se stále utvrzujeme v tom, že jsme zvolili tu správnou variantu. Jsme nadšeni nejen z toho, jak naše děti s radostí chodí do školy a s radostí přistupují k jejich školní práci. Také velmi pozitivně vnímáme spolupráci školy s námi jako s rodiči, hlavně pak spolupráci s jejich třídními učiteli. Volba tohoto tématu nemá jen emocionální opodstatnění. Mým hlavním cílem bylo dozvědět se více o waldorfské pedagogice a o práci waldorfských učitelů.

Diplomová práce je rozdělena na dvě základní části. V první části se věnuji teoretickým poznatkům a vycházím z odborné literatury. Tato část je rozdělena do pěti kapitol.

V první kapitole se snažím nastínit historická a ideová východiska pro vznik waldorfských škol. A zasadit je do historického kontextu.

Ve druhé kapitole se pokouším o celkovou charakteristiku waldorfských škol opět z hlediska historického a ideového. Zmiňuji zde životopis Rudolfa Steinera, který je autorem waldorfské pe-

dagogické koncepcce. Dále popisují ideová východiska waldorfské pedagogiky, která vychází z antroposofické nauky o člověku. Popisují vznik prvních waldorfských škol a jejich hlavní rysy a cíle.

Třetí kapitola se týká waldorfských škol v České republice. Zabývám se historickým vývojem a zaměřuji se na vznik školního vzdělávacího plánu pro tyto školy. Dále pak charakteristikou českých waldorfských škol, která vychází ze školních vzdělávacích plánů jednotlivých škol. Na závěr této kapitoly popisují práci waldorfského učitele se vzdělávacím plánem.

Ve čtvrté a páté kapitole se zabývám činností waldorfského učitele. Zaměřuji se na specifika jeho práce. Ve čtvrté kapitole se věnuji tomu, jak se antroposofická nauka o člověku promítá do jeho výchovně-vzdělávacího působení. Dále popisují, jak waldorfský učitel nahlíží na autoritu a svobodu ve výchově, jak v jeho práci zohledňuje temperamentové založení svých žáků a jakou roli v jeho výuce hrají umělecké předměty. V páté kapitole pak nastiňuji působení třídního waldorfského učitele po dobu devíti let základní školy a proměnu jeho osobnosti, která pramení z tohoto dlouhodobého působení. Dále pak zmiňuji specifickou výuku v epochách a přípravu učitele na výuku. Na závěr této kapitoly píše o spolupráci kolegia učitelů a o spolupráci waldorfské školy s rodiči.

V druhé části mé práce se věnuji výzkumnému šetření. Cílem této části je popsat a vyhodnotit informace, které jsem získala na základě rozhovorů se čtyřmi učiteli waldorfské školy. Sleduji zde úlohu učitele ve waldorfské škole podle vybraných zkoumaných oblastí. Přičemž oblastmi, které zkoumám jsou: učitel a antroposofie, výchova ke svobodě, umělecké činnosti a práce s temperamenty, autorita učitele, učitel od 1. do 9. třídy, příprava učitele na výuku, spolupráce kolegia učitelů.

1 VÝCHODISKA WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY

1.1 Reformně pedagogické hnutí

Doba novověku s sebou přináší nové pohledy na člověka jako na bytost, kterou je možné vychovávat a vzdělávat. Významní myslitelé, jako je Jan Amos Komenský (1592–1670), John Locke (1632–1704) nebo J. J. Rousseau (1712–1778), vypracovávají v tomto období své pedagogické koncepce.¹

Tyto koncepce se stávají určující pro mnohé myšlenky týkající se výchovy a vzdělání během 18. a 19. století. Evropské země jsou dále ovlivněny osvícenstvím, filozofickým směrem 18. století, který proti barokní religiozitě staví racionalismus, logiku a humanismus. Osvícenští panovníci si začínají uvědomovat, že vzdělávání jejich lidu je možnou cestou v boji proti chudobě a může vést k prosperitě celé země. Dále si uvědomují, že každý člověk má právo na vzdělání, a snaží se pro to vytvořit podmínky. V devatenáctém století dochází tedy k reformám v oblasti školství a ke zkvalitnění veřejného školského systému. Dochází také k rozvoji pedagogiky jako vědy a ke zlepšení samotného učitelského vzdělávání.

1 Jan Amos Komenský se narodil 28. března 1592 na jihovýchodní Moravě a byl posledním biskupem Jednoty bratrské. Je považován za jednoho z největších filozofů a spisovatelů našich dějin. Velký význam získaly jeho pedagogické spisy, které jsou označovány jako pansofické, jelikož výchova se pro něho stává možným nástrojem k napravení celého světa. Celková náprava musí vycházet z nápravy jednotlivce, které lze docílit dobrým a komplexním vzděláváním a výchovou. Všechny děti by tedy měly mít možnost vzdělávat se. Učitel by měl v dítěti rozvíjet lásku ke vzdělávání. V oblasti vzdělávání by měl ve výuce uplatňovat zásadu názornosti a přiměřenosti, která dětem pomůže v pochopení probíraného učiva. Aby docházelo k všestranné výchově dítěte, měl by učitel klást důraz na morálku a na náboženství. Polovina jeho spisů byla vydána v Nizozemí, kde prožil posledních patnáct let svého života. Za významná díla je považována například Velká didaktika, Orbis pictus, Labyrint světa a ráj srdce, Informatorium školy mateřské, Všeobecná porada o nápravě věcí lidských. Jan Amos Komenský zemřel 15. listopadu 1670 v Amsterdamu. Anglický filozof John Locke se narodil 29. srpna 1632 ve Wringtonu. Proslavil se dílem „Eseje o lidském rozumu“. Mysl člověka je podle něho „nepopsaná deska“ (tabula rasa). Teprve na základě empirické zkušenosti a následnou reflexí našeho rozumu se naše mysl během života formuje. V pedagogické oblasti byl zastáncem tzv. individuální výchovy. Soukromý učitel by měl vzdělávat mladého muže v šlechtické rodině a měl by klást důraz na stránku mravní, rozumovou a tělesnou. Cílem jeho pedagogické koncepce bylo vychovat schopného a aktivního člena demokratické společnosti, pravého gentlemana, který svým jednáním zasahuje do chodu celé společnosti. John Locke zemřel 28. října 1704 v Essexu.

Francouzský filozof a spisovatel švýcarského původu Jean-Jacques Rousseau se narodil 28. června v Ženevě. Svým dílem ovlivnil Velkou francouzskou revoluci. Ve své koncepci apeloval na návrat k přírodě a k lidské přirozenosti, jelikož podle něj se lidé rodí dobří a jejich morálka upadá až vlivem společnosti. Jeho snahou je vychovat svobodného člověka. Vychovatel toho může docílit jedině tím, že bude respektovat příslušný věk a individuální zvláštnosti svého žáka. Dále by výchova dětí měla probíhat v přírodě, daleko od civilizace. Podle něj by děti do dvanácti let neměly být systematicky vzdělávány, ale pedagog by jim měl být rádce, ke kterému směřují svoje otázky. Dítě by se mělo učit hlavně na základě vlastní zkušenosti a mělo by samo na sobě pociťovat důsledky svého špatného chování. V tomto smyslu popírá veškeré tresty a snahy o nápravu ze strany pedagoga, ale je zastáncem tzv. kázně přirozených následků, kdy dítě trpí následky svého činu. Své pedagogické myšlenky shrnul v románu Emil, čili o výchově. J. J. Rousseau zemřel 2. července 1778 v Ermenonville ve Francii.

Navzdory tomuto rychlému pokroku dochází v druhé polovině 19. století k jakési stagnaci ve školách. Učitelé využívají ověřené pedagogické metody, ale neberou v potaz individualitu každého dítěte. Tak dochází ve školách často k mechanickému i stereotypnímu využívání pedagogických teorií. Struktura vyučovacích hodin je stále stejná a nemění se podle konkrétní situace. Školní práce se stává monotónní. Právě reakcí na tuto stagnaci veřejného školství je kritika negativních dopadů institucionalizace školy. Tato kritika vychází hlavně z řad pedagogů, kteří jsou představiteli tzv. reformně pedagogického hnutí.

Pod pojmem reformně pedagogické hnutí nacházíme různé pedagogické reformní návrhy a koncepce, které se na konci devatenáctého a na počátku dvacátého století utvářely současně v různých evropských i mimoevropských zemích. Tyto koncepce vycházely z tzv. premis pedocentrismu, což byl směr, který se utvářel z daností a specifik přirozeného vývoje dítěte. Potřeby a zájmy dítěte se staly pro tyto návrhy a koncepce ústředním motivem, který je určující a převyšuje požadavky dané společností a samotného vychovatele.

V roce 1900 vychází spis Ellen Keyové² *Století dítěte*, který zásadně ovlivňuje dočasnou pedagogickou diskusi. Tento spis se stává programem hnutí nové výchovy. Zaznívá zde téma přirozené výchovy, která má respektovat individuální vývoj každého dítěte. Podle Keyové³ má být výchova dítěte přirozená a svobodná v tom smyslu, jak to již před jedním a půl stoletím popisuje J. J. Rousseau. Vychovatel nemá do vývoje dítěte zasahovat přímo, ale má ho podporovat a vytvářet mu nejlepší podmínky k rozvoji. Dále má vychovatel respektovat dětství a nevnučovat dětem zákonitosti života dospělých. Ve škole by mělo být učivo upraveno podle schopností dítěte a mělo by se soustředit kolem jednoho tématu. Děti by měly pracovat samostatně, plnit pracovní úkoly a řešit konkrétní úlohy, které jsou propojeny s reálným životem. Školy by měly klást důraz na předměty jako je tělesná výchova, zpěv, tanec a ruční práce a měly by svým žákům nabízet možnost volby předmětů.

Mezi nejvýznamnější americké představitele reformního hnutí patří John Dewey, William Kilpatrick a Helen Parkhurstová. John Dewey vycházel ve své práci z pragmatismu a je považován za zakladatele tzv. progresivní pedagogiky. Základem učení této pedagogiky jsou komplexní témata-projekty, které žák řeší. William Kilpatrick kladl důraz na potřeby a zájmy dítěte a položil základy tzv. projektové metody ve vyučování, kdy dítě při zpracovávání projektu uspokojuje svou potřebu získávat nové zkušenosti a rozvíjí celou osobnost. Helen Parkhurstová se ve své koncepci nazvané daltonský plán snažila o spojení zásady individualizace a kooperace stejně tak, jak se o to pokoušel německý evangelický pastor

2 Švédská feministická spisovatelka Ellen Keyová se narodila 11. prosince 1849. Zabývala se oblastí rodinného života, etiky a vzdělávání. Stala se významnou osobností reformně pedagogického hnutí na počátku 20. století a to díky svému spisu *Století dítěte*, kde kladl důraz na přirozenou a svobodnou výchovu dítěte. Ellen Keyová zemřela 25. dubna 1926.

3 Kasper, T., Kasperová, D. *Dějiny pedagogiky*, Praha: Grada, 2008

Peter Peterson ve své koncepci známé jako jenský plán. Důraz na používání pracovních pomůcek a na rozvoj všestranných vloh žáků kladli ve své práci italská lékařka Maria Montessori a představitel reformního hnutí moderních francouzských škol Célestin Freinet. Mezi přední zakladatele venkovských výchovných ústavů, kde má daleko od společnosti, v přírodě vyrůstat člověk pro lepší budoucnost, patří anglický pedagog Cecil Reddie a jeho němečtí následovníci Hermann Lietz a Gustav Wyneken.⁴

4 **John Dewey 1859-1952** – John Dewey byl nejvýznamnějším americkým představitelem reformního hnutí. Vypracoval koncepci tzv. progresivní pedagogiky. Tato koncepce byla založena na teorii pragmatismu a za základ výchovy pokládá čin (pragma). Žák řeší problémové situace, kdy teorie a pojmy zde nejsou cílem, ale jsou mu nástroji při samotném řešení problému. Výsledkem této snahy je zkušenost a určité dovednosti, o které je žák obohacen. Základem učení jsou komplexní témata-projekty, které žák řeší. Učební látka je soustředěna okolo konkrétních úkolů, jejichž řešení pak žák konzultuje a porovnává se spolužáky. V této škole vyrůstá aktivní, činnorodý a za svou práci zodpovědný mladý člověk, občan demokratické společnosti, která ho utváří a kterou i on samotný přetváří.

William Kilpatrick 1871-1965 – Dalším americkým představitelem a také spolupracovníkem Johna Deweyho byl William Kilpatrick. Je považován za zakladatele tzv. projektové metody, jež je podle něho nejlepší metodou k výchově činného a aktivního autentického člena demokratické společnosti, který dokáže žít smysluplný a důstojný život. Projekt vychází z potřeb a zájmů dítěte, je pro dítě smysluplný. Dítě při zpracovávání projektu uspokojuje svou potřebu získávat nové zkušenosti a rozvíjí celou osobnost. Projekty souvisí se životem, vychází z konkrétní situace a mají praktický výsledek. Důležitý není pouze výsledek, ale také samotné zpracovávání úkolu. Žáci se podílí na plánování projektu, organizují si práci a to je vede k samostatnosti. Většinou se projekt realizuje ve skupině a učí žáky spolupracovat.

Helen Parkhurstová 1881-1957 – Americká představitelka reformního hnutí Helen Parkhurstová se snažila o spojení zásady individualizace a kooperace ve své koncepci nazvané daltonský plán. Učivo bylo dle tohoto plánu rozděleno na tzv. měsíční programy, které odpovídají individuálním zájmům a schopnostem žáků. Tyto programy byly dále rozděleny do týdenních sekcí, v nichž byly učitelem vypracovány konkrétní úkoly. Nejasnosti konzultovaly žáci s učitelem. Dopoledne probíhalo individualizované učení ve speciálních učebnách předmětů a odpoledne probíhala hromadná výuka, která umožňovala spolupráci žáků.

Maria Montessori 1870-1952 – Italská lékařka a pedagožka Maria Montessori je zastánkyní svobody dítěte a podpory rozvoje jeho schopností a dovedností. Svoboda dítěte v tomto smyslu znamená možnost svobodně jednat, získávat zkušenosti, být činný, ale také učit se sebekontrolu a sebekázní. Svoboda dítěte vede k jeho samostatnosti a osobnostní nezávislosti. Velký význam přikládá tato pedagožka didaktickému materiálu, s jehož využitím může dítě vlastní aktivitou dosáhnout maxima rozvoje svých potencialit, které má v sobě uloženy. Vychovatel by měl vytvářet dostatek situací a volit didaktický materiál, který vede k rozvoji dítěte. Dále využívá tzv. senzitivních období ve vývoji dítěte. Podle Maria Montessori je dítě v každém období citlivé pro získání konkrétních dovedností a toho je nutné využít pro jeho zdravý vývoj. Zásadním principem této koncepce je princip heterogenity, kdy jednotlivé skupiny jsou ve školách i školkách věkově smíšené. Tím je dán větší prostor pro spolupráci. Pilířem této koncepce je také podpora sociálního citění, začleňování člověka do sociálních vazeb okolí.

Célestin Freinet 1896-1966 – Představitel reformního hnutí moderních francouzských škol Célestin Freinet kladl ve své koncepci důraz na samostatnou aktivitu žáků, na rozvíjení a využití mnoha pracovních pomůcek a hledal nové cesty k rozvoji všestranných vloh žáků. Využívá stejně jako Hermann Lietz zásadu výuky v přírodě. Navazuje na jeho důraz na pracovní princip ve vyučování, klade důraz nejen na rozvoj myšlení a tělesných schopností, ale i na rozvoj sociálních dovedností. Cílem je mu člověk, který dokáže samostatně a kriticky smýšlet, je zodpovědný a přispívá k rozvoji celého společenství. Škola má v tomto smyslu připravit člověka pro skutečný život. Podstatou jeho koncepce je aktivní učení, činné vyučování. Ve škole se místo učeben nachází pracovní, dále jsou zde prostory pro společná setkávání, pro školní slavnosti, školní zahrady, dílny, ateliéry.

Učební plán byl koncipován na jeden měsíc či rok a základní vyučovací jednotkou se stal týdenní vyučovací plán, který byl vždy v pondělí navržen samotným žákem. Podstatným rysem této pedagogiky bylo podporování zásad tzv. třídní demokracie.

Cecil Reddie 1859-1932 a Hermann Lietz 1868-1919 – Cecil Reddie je zakladatelem venkovského výchovného ústavu New School Abbotsholme v Anglii. Jednalo se o chlapeckou školu internátního typu, kde měl vyrůstat člověk pro lepší budoucnost – daleko od společnosti, v přírodě, v ústraní a v ochraně. Měl čerpat ze vzorů rodinné výchovy. Žáci zde byly vyučovány

I když nacházíme rozdíly v jednotlivých pedagogických koncepcích, byly pro všechny z nich charakteristické určité společné zásady:

- **pedocentrismus** – pedagogická práce vychází tzv. z dítěte, respektuje jeho vývojové fáze, jeho individualitu
- **kritika tradiční školy**
- **svobodná výchova dítěte** – vychovatel nemá zasahovat do vývoje dítěte, reformátoři vyzdvihují antiautoritativní způsob výchovy
- **respekt k dítěti**
- **zásada individualizace a zásada kooperace** – respekt pro individualitu žáka a podpora spolupráce a školního společenství
- **individualizovaná a skupinová výuka**
- **zásada koncentrace a zásada globalizace** – předměty by měly být spojovány do časově delších celků, školní obsah má více odpovídat zkušenostem, které dítě získalo v okolním světě
- **spolupráce školy s rodiči a širší veřejností**
- **důraz na sebekázeň dětí** – žákovské samosprávy a školní parlamenty
- **projektová metoda** – žáci sami řeší problémové situace k danému tématu

cizím jazykům, přírodním vědám, dějepisu a zeměpisu, matematice, velký význam měly umělecké aktivity, exkurze do okolí, práce na zahradě, v dílnách i v domácnosti, ale také náboženská a morální výchova. Hermann Lietz po vzoru Cecila Reddiho založil Německý výchovný ústav v Ilsenburgu. Lietz po návratu z Anglie napsal „pedagogický román“ Emlohstobba, román nebo skutečnost, který se stal pedagogickým manifestem německých výchovných ústavů.

Gustav Wyneken 1875-1964 – Přední osobnost německého reformně pedagogického hnutí Gustav Wyneken založil svobodnou školní obec ve Wickersdorfu. Jednalo se o koedukovanou devítiletou internátní školu, která měla připravit mladé lidi pro studium na univerzitě. Zároveň měla být tato internátní škola prostředkem nápravy společnosti. Výchova zde probíhala podobně jako v jiných venkovských ústavech. Velký důraz byl kladen na rozvoj školního společenství, také na rozvoj tělesných schopností a na hygienu. Škola byla více zaměřena na společenské vědy než na vědy přírodní. Důležitou roli hrály práce na zahradě a v dílnách, ale také umělecké předměty – žáci byli hlavně vyučováni hudbě, poezii a kresbě.

Peter Petersen 1884-1952 – Německý evangelický pastor Peter Peterson vytvořil pedagogickou koncepci, která dostala označení jenský plán. Tento plán zdůrazňoval stejně jako daltonský plán princip individualizace i školní pospolitosti. Třídy byly tvořeny heterogenními skupinami, avšak některé týdenní úkoly zpracovávali žáci ve skupinách homogenních. Hlavní aktivity, které podporovaly jak individualizaci, tak i kooperaci, byly rozhovor, hra, práce a slavnost. Den začínal ranním rozhovorem v kruhu, kde si žáci mohli sdělovat své zážitky a pocity, učili se tak vzájemnému naslouchání i sdělování vlastních radostí. Rozhovor byl pak využíván i v dalších částech dne. Hra je jednou z nejpřirozenějších aktivit dítěte. V jenské škole se jednalo hlavně o didaktické hry, ale také o hry dramatické. Učení bylo v této škole založeno na pracovním charakteru, kdy žáci plnili jednotlivé pracovní úkoly. Slavnost pak uzavírala v pátek odpoledne celý týden a podporovala život školní pospolitosti. Žáci prezentovali vlastní scénky, probíhala gratulace těm žákům, kteří měli tento týden narozeniny nebo dosáhli nějakého úspěchu. Slavily se zde i církevní svátky.

2. WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA

2.1 Historie waldorfských škol

Waldorfské školy, jinak také Svobodné školy Rudolfa Steinera, jsou jednou z pedagogických koncepcí, které přišly na konci devatenáctého století a na počátku dvacátého století s novými návrhy na reformu školy a výchovy a postavily se proti tzv. tradiční škole a tradiční pedagogice.

První waldorfská škola byla otevřena 7. 9. 1919 ve Stuttgartu a je spjata se jménem Rudolfa Steinera, který založil tuto školu na základech duchovní vědy – antroposofie. *„Waldorfskou pedagogiku rozvíjel Steiner na základě duchovědné nauky o člověku od roku 1906 v přednáškách i v písemných pracích. V době převratných změn na konci 1. světové války začal popisovat současné postavení školy v kulturním, hospodářském a sociálním životě.“*⁵

Tato první waldorfská škola byla založena na přání Emila Molta, majitele továrny Waldorf – Astoria, který chtěl podle Steinerových názorů poskytnout kvalitní výchovu dětem svých zaměstnanců a chtěl zároveň řešit nelehkou sociální situaci svých dělníků. Počáteční počet 8 učitelů a 175 žáků se během sedmi let rozrostl na 60 učitelů a více jak 1000 žáků. Do vypuknutí 2. světové války bylo v Německu založeno 8 waldorfských škol. Dále vznikaly waldorfské školy i za německými hranicemi, kdy první zahraniční waldorfská škola byla zřízena r. 1923 v Haagu, dále pak r. 1925 v Londýně, v r. 1926 v Basileji, Curychu, Oslu, Lisabonu a Budapešti, v r. 1928 v New Yorku a v r. 1940 v Bernu.

I když 2. světová válka přerušila rozvoj těchto škol nejen v Německu, ale i v zemích, které byly v tomto období ovládnuty Němci, docházelo po ukončení války opět k jejich znovuoobnovování a k jejich kvantitativnímu nárůstu. Podle záznamů z května 2007 byl celkový počet waldorfských škol ve světě k tomuto datu 958, z toho 665 škol připadá na Evropské země, kde jsou tyto školy nejpočetněji zastoupeny v Německu a to počtem 208 škol. 293 škol připadá na mimoevropské země, z nichž 134 škol se nachází v USA. Školy se k tomuto datu nachází v 58 různých zemích světa.⁶

V březnu 2012 byl celkový počet základních a středních waldorfských škol ve světě 1023 a to v šedesáti různých zemích světa. Z toho se 22 waldorfských škol nachází v afrických zemích, kde jsou tyto školy nejpočetněji zastoupeny v Jihoafrické republice počtem 17 škol. Dále 199 škol připadá na americký kontinent, kde se 119 waldorfských škol nachází v USA. Ve dvanácti asijských zemích dosahuje počet waldorfských škol 46, z toho 11 je jich zastoupeno v Izraeli a 8 v Japonsku. 37 waldorf-

5 Richter, T. Učební plán waldorfské školy – Pedagogické pojetí a cíle vyučování, Semily: OPHERUS, 2000, s. 12

6 Asociace waldorfských škol, URL: <http://www.iwaldorf.cz> [cit. 2016-06-10]

ských škol se k tomuto datu vyskytuje v Austrálii a 10 na Novém Zélandu. 709 waldorfských škol se nachází ve třiceti třech evropských zemích, kde jednoznačně nejvíce škol připadá na Německo počtem 229 škol. Dále jsou tyto školy hojně zastoupeny v Nizozemí počtem 85 škol a ve Švédsku počtem 45 škol.⁷

2.2 Rudolf Steiner

2.2.1 Rudolf Steiner (1861–1925) – životopis

Rudolf Steiner se narodil 27. 2. 1861 v Kraljenci v Rakousko-Uhersku (dnešní Chorvatsko). Jeho otec byl přednosta stanice a celá se rodina často stěhovala. Jako dítě velmi intenzivně vnímal přírodu a v ní ukrytý duchovní svět. Ve své biografii „Běh mého života“ líčí svou první konfrontaci s jasnozřivostí. Bylo mu tehdy sedm let.

V roce 1879 započal studium na Technické vysoké škole ve Vídni, které úspěšně zakončil v roce 1883. Jeho hlavními obory byly matematika, přírodopis, chemie, fyzika, ale navštěvoval i přednášky filozofie. Během studií si Steiner vydělával peníze doučováním. Sám se musel pro tuto práci doučit řečtině a latině. Po mnoho let působil jako domácí učitel v rodině Spechtových a tato zkušenost se pro něho stala důležitým zdrojem učení.

Roku 1882 se Steiner setkal s germanistou Karlem Juliem Schroererem, díky němuž se seznámil s Goethovými díly. Steiner nejvíce zajímala Goethova přírodovědná díla. Proto se v letech 1883–1897 stal vydavatelem Goethových přírodovědných spisů v edici Josefa Kurschnera „Německá národní literatura“. Následně pak roku 1896 vydal dílo *Základní rysy teorie poznání Goethova světového názoru* a dále se stal spolupracovníkem Goethova a Schillerova archivu ve Výmaru, kde stále pracoval na vydání Goethových přírodovědných spisů.

Roku 1891 promoval Steiner v Rostocku s disertací „Základní otázka teorie poznání se zvláštním zřetelem k Fichtovu Vědosloví“ na doktora filosofie. O rok později vyšla tato rozšířená práce v knižní podobě.

Závěrem Steinerových snah v oblasti teorie poznání byla kniha *Filosofie svobody*, která vyšla roku 1893.

V letech 1897–1913 pobýval Steiner v Berlíně, kde se potkával s tamější německou bohémou (např. Otto Erich Hartleben, Peter Hille a Ludwig Jacobowski, V. Kandinskij, Ch. Morgenstern, F. Kafka), přispíval do mnoha časopisů a vyučoval na Škole pro vzdělávání dělníků, založené Wilhelmem Liebknechtem.

7 Šimek, P. Počet waldorfských škol ve světě, *Člověk a výchova*, 2015/2, s. 28

Roku 1913 odešel Steiner z Theosofické společnosti, ve které působil od roku 1902, a založil Anthroposofickou společnost. Střediskem Steinerovy působnosti a místem pro pěstování antroposofického umění se stalo Goetheanum v Dornachu, jehož stavba byla započata v září 1913. Goetheanum se stalo sídlem Vysoké školy a sídlem Antroposofické společnosti. Steiner dále pokračoval v přednáškách o problematice reinkarnace, karmy, evangelií a dalších.

V roce 1919 byla Steinerem ve Stuttgartu založena Svobodná waldorfská škola, jejímž ředitelem byl až do své smrti. Zároveň vedl základní pedagogické kurzy pro učitele waldorfské školy.

Během let 1920–1925 přednášel Steiner v Německu i v zahraničí k tématům antroposofie, pedagogiky, lékařství, hospodářství, zemědělství a dalšími.

Tragickým zlomem v jeho životě se stala silvestrovská noc 1922-1923, kdy bylo požárem zničeno první Goetheanum. V roce 1924 byla započata stavba nového Goetheana

Rudolf Steiner zemřel 30. března 1925 v Dornachu.

2.2.2 Rudolf Steiner a antroposofie

Přelom devatenáctého a dvacátého století byl příhodnou dobou pro vznik různých společensko-kritických a kulturně-historických proudů, které chtěly překonat především materialistický pohled na svět a obracely se proti zažitým formám života. Jedněmi z těchto společensko kritických alternativ byly teosofie a antroposofie.

Theosofická společnost byla esoterním sdružením a byla založena roku 1875 v New Yorku Helenou Petrovnou Blavackou a Henry Steelem Olcottem. Společnost se nejprve zabývala spiritistickými úkazy, později se začala více dostávat pod indický vliv. Roku 1902 se stal Rudolf Steiner generálním tajemníkem Německé sekce Theosofické společnosti.

Teosofie je „od antiky každé náboženské vědě, které se neopírá o dané zjevení, ale o přímou zkušenost poznávajícího s božským světem.“⁸ Jedná se o duchovní nauku o podstatě světa a vyšších světů a o možnosti jejich poznání. V úvodu své knihy *Theosofie* uvádí Steiner slova Johanna Gottlieba Fichteho, která vyslovil na začátku své přednášky *Vědosloví* r. 1813: „*Tato nauka předpokládá zcela nový vnitřní smyslový orgán, jímž se zjevuje nový svět – svět, který pro obyčejného člověka vůbec neexistuje.*“⁹ Člověk, který je schopen nazírat tento nový svět, však může podle Steinera promlouvat ke všem lidem a jeho slova se mohou setkat s různými stupni porozumění. Podle Steinera totiž každý

8 Kasper, T., Kasperová, D. *Dějiny pedagogiky*, Praha: Grada, 2008, s. 176

9 Steiner, R. *Theosofie*, Hranice: Fabula, 2010, s.21

člověk může do určité míry vnímat obsah těchto slov. „Cit a porozumění pro pravdu jsou totiž dány každému člověku.“¹⁰

Po roce 1900 se začíná ve Steinerových spisech objevovat jeho duchovnědný světový názor. Nazývá jej „antroposofie“. Už během svého působení v Theosofické společnosti seznamuje Steiner okruh svých příznivců s poznatkami, které přijal z duchovního světa. Steinerovo pojetí duchovní vědy se po několika letech začalo rozcházet s ostatními členy theosofické společnosti. Pod vedením Annie Besantové, tehdejší prezidentky Theosofické společnosti, chtěli její přívrženci pokládat všechna náboženství za stejná a stejně hodnotná. Steiner však při veškeré úctě ke všem náboženstvím zdůrazňoval jedinečnost křesťanství. Nakonec tuto společnost spolu se svými příznivci v období 1912/1913 opouští a zakládá Antroposofickou společnost.

Antroposofie je duchovní věda, kterou vytvořil Rudolf Steiner. Název je odvozen z řeckého *anthrōpos* (člověk) a *sofia* (moudrost). Tato věda nahlíží na člověka jako na trojčlennou bytost, stávající se z těla, duše a ducha. Antroposofie je podle Steinera cestou poznání vedoucí ducha v člověku k duchu kosmu, je cestou člověka k porozumění sebe sama, okolního světa i světa nadsmyslového. Antroposofie není pouhou vědou, ale je životní cestou toho člověka, který ji přijal za vlastní. „Kdo chce mluvit o antroposofii, musí především předpokládat, že to co chce říci, není vlastně nic jiného, nežli to, co vlastně praví samotné srdce jeho posluchače.“ „Nejvlastnější základní tón antroposofických výkladů tedy vlastně musí vystihnout to, co je nejhlubší potřebou srdcí těch lidí, kteří antroposofii potřebují.“¹¹ Steiner zdůrazňuje, že člověk-antroposof by neměl jeho knihy přijímat jen jako pouhý teoretický materiál, ale měl by se snažit o pravé porozumění, měl by se pokoušet sám na sobě prožít obsah jeho slov. Aby toho byl člověk schopen, musí podstoupit různá duchovní cvičení, která v něm mohou otevřít jiné způsoby vnímání a nazírání světa.

Na základech této duchovní vědy vytvořil Steiner principy pro další obory, jako jsou pedagogika, lékařství, teologie, sociální věda a zemědělské hospodářství.

2.3 Pojetí člověka podle antroposofie

V antroposofii navazuje Steiner na staré pojetí člověka jako trojčlenné bytosti stávající se z těla, duše a ducha. Tělem zde míní to, čím se člověku zjevují věci okolního světa. Prostřednictvím své duše spojuje člověk věci okolního světa se svou vlastní existencí. To v něm vyvolává pocity libosti, ne-

10 Steiner, R. Theosofie, Hranice: Fabula, 2010, s.22

11 Steiner, R. Antroposofie, Olomouc: Michael, 1999, s. 10

libosti, radosti, bolesti atd. Když člověk pohlíží na okolní svět podle Goetha jako „bytost jakoby božská“, projevuje se v něm duch¹².

Při nazírání na člověka v jeho čtyřčlenné struktuře rozlišuje Steiner fyzické tělo, étherné tělo, astrální tělo a já. Tělesného druhu jsou podle Steinera fyzické tělo, étherné tělo a astrální tělo. Přitom hmotného druhu je u člověka jen tělo fyzické. Zbylá dvě těla jsou nehmotným tělesným základem pro život a duchovno. Fyzické tělo, jinak také hmotné tělo člověka je vytvořeno z nerostných látek okolního světa, působí v něm fyzické síly a tím je člověk spřízněn se vším, co ho obklopuje – s kameny, rostlinami a zvířaty. Od nerostného světa se toto tělo odlišuje tím, že v něm působí živé síly, které mu dávají tvar a udržují ho při životě. Tyto oživující síly nazývá Steiner étherným tělem, jinak také tělem životním. Étherné tělo má člověk společně s rostlinami. Ale i nad ně ho vyzdvihují síly, které mu umožňují bdělý stav. Tyto síly označuje Steiner jako tělo astrální, jinak také tělo duševní či tělo pocitové. V astrálním těle prožívá člověk dojmy, které k němu pronikají zvenčí, jako svůj vnitřní svět. Astrální tělo má člověk podle antroposofie společně se zvířaty. Člověk však není tak bezprostředně ovládan svými pocity jako zvíře. Učí se ovládat. Také si je vědom svých vlastních myšlenek a vnitřních zážitků, o nichž ví, že patří jen jemu. K vědomí sebe sama a k nezávislosti mu pomáhá jeho já, část Boha, která se v něm odráží.

Třemi duševními články jsou podle Steinera duše pocitová, duše rozumová a duše vědomá. V duši pocitové prožívá člověk pocity, dojmy, pudy, vášně, které vnikají z těla do duše, jako svůj vnitřní svět. Duše rozumová pak pomáhá člověku, aby prostoupil své zážitky silami rozumu a zabarvil je vlastním já. Já člověka není duševním článkem, ale prostupuje duši. Pokud já člověka vyvine vědomí sebe sama a otevře se směrem k duchu, prožívá se jako duše vědomá.

Člověk v sobě může dále vytvářet vyšší články – duchovní články – tím, čím více se otvírá duchu. Tyto články jsou: duchovní svébytní (manas), životní duch (buddhi) a zduchovělý člověk (átma).

2.4 Charakteristika a cíle waldorfské koncepce

Waldorfská pedagogika vychází z antroposofického pohledu na člověka. Zároveň však antroposofie není samotným obsahem waldorfských škol, ale z antroposofie vycházejí výchovné postupy učitelů.

Výchova ve waldorfské škole by podle Steinera měla být prostředkem, který vede k vytvoření nové společnosti a měla by „být opravdovým kulturním skutkem ve prospěch dosažení obnovy spirituálního života současnosti. A právě spirituální život by měl vést k obnově celé společnosti.“¹³

12 Asociace waldorfských škol, URL: <http://www.iwaldorf.cz> [cit. 2016-06-10]

13 Pol, M. Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?, Brno: Masarykova univerzita v Brně - Filozofická fakulta, 1995, s. 23

Hlavním úkolem výchovy je tedy podle Steinera poznání vnitřních sil žijících nyní v člověku. Na základě tohoto poznání by se měl vychovatel pokusit správně postavit člověka do sociálního života. Výchova má v tomto smyslu napomáhat plnému a harmonickému rozvoji vnitřních sil dítěte a jejím cílem je vychovat takové lidi, kteří dokáží vidět, co nového se děje ve světě. Mladí lidé pak díky tomuto poznání nového dokáží vyvíjet své pocity a úsudky a dokáží svobodně jednat právě tak, aby jejich činy byly světu prospěšné.

Učitelé waldorfských škol respektují vývojové potřeby každého dítěte a na základě toho volí výchovná opatření. Snaží se rozpoznat potřeby v každé individualitě dítěte a tím mu umožňují, aby se mohly svobodně, nenásilně a přirozeně rozvíjet jeho vnitřní síly. Svobodná výchova zde znamená, že mladý člověk bude vychováván k takovému stupni rozvoje, kdy on sám bude schopen svobodně a odpovědně jednat. Cílem veškerého snažení těchto škol nejsou tedy pouze akademické úspěchy, ale „*cílem je rovnováha mezi člověkem a vnějším světem.*“¹⁴

Ve waldorfských školách jsou „*všechny jevy prezentovány v širokých souvislostech, neizolovaně, s vědomím místa člověka v nich a jeho vlivu na ně.*“¹⁵ Tyto školy přikládají velký význam tomu, aby byl každý člověk připraven pro zapojení se do okolního světa. Snaží se vychovat takového člověka, který bude motivován pro život, bude se chtít sám dále vzdělávat a bude se chtít učit od života samotného.

Ve waldorfské pedagogice čerpá Steiner ze znalostí v oblasti přírodních věd, jak je poznal u Goetha, Přejímá od něho organické pojetí světa a aplikuje ho do oblasti pedagogiky. Podle Goetha je již v jednotlivém listu obsažen celek rostliny. V souvislosti s tím Steiner uvádí, že každé dítě v sobě nese všechny síly a možnosti, formy, do kterých se má rozvinout. Proto je cílem waldorfské pedagogiky umožnit každému člověku jeho svobodný vývoj tělesný, duševní a duchovní tak, aby došlo k naplnění jejich předurčených cílových forem. Správně vedenou výchovou lze tedy dosáhnout toho, aby dítě dosáhlo svých možností duchovního vývoje, aby dosáhlo spojení s celkem světa. To má pak nejen osobní přínos pro člověka samotného, ale i pro celou lidskou kulturu.

Konkrétně se tedy ve waldorfských školách jedná o spirituální rozvoj žáka, o rozvoj jeho těla a motorických dovedností v antroposofickém duchu, o rozvoj citění, emocionální rovnováhy a všech forem myšlení. Dále jsou rozvíjeny formy sebevyjádření, individualita, sebedisciplína, sociální vnímání a citění. Výchova vede k sebepoznání, k probuzení pocitu sounáležitosti s duchem a celkem kultury, k nalezení vlastního místa ve světě.

14 Pol, M. Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?, Brno: Masarykova univerzita v Brně - Filozofická fakulta, 1995, s. 28

15 Pol, M. Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?, Brno: Masarykova univerzita v Brně - Filozofická fakulta, 1995, s. 25.

Ve waldorfských školách je kladen důraz na spolupráci studentů, která převažuje nad jejich vzájemnou soutěživostí. Hodnocení je založeno na záměru podporovat každého žáka. Žáci zde nejsou klasifikováni známkami, ale dostávají slovní hodnocení, které se mnohem více blíží způsobu posuzování výkonu člověka v běžném životě. Učitel má možnost charakterizovat žáka nejen v oblasti vyučovaných předmětů, ale může popsat jeho sociální vývoj, jeho projevy chování v rámci kolektivu, může upozornit na jeho kladné a záporné povahové rysy.

Tyto školy přikládají velkou váhu sociální stránce výchovy. Každý ročník tvoří komunitu, kde se žáci mezi sebou mohou srovnávat, ale zároveň mohou sdílet společné zážitky. Tato komunita je pro ně bezpečným místem a vytváří pro každého stejné podmínky, za kterých se může rozvinout.

Waldorfské školy jsou školy koedukované. Jsou přístupné všem bez rozdílu pohlaví, sociálního prostředí, rasových, národnostních, majetkových, religiózních poměrů. Žáci jsou tak během společné práce konfrontováni s různorodostí a to napomáhá rozvoji sociálního vědomí.

Dále mají tyto školy všeobecný charakter. Pol se domnívá, že jsou tyto školy všeobecné ve dvojitým smyslu. Za prvé stojí proti principu segregace dětí podle rozdílných intelektuálních schopností, za druhé stojí proti předčasné specializaci, zastávají spojení věd a umění.

Výchova ve waldorfských školách má křesťanský charakter. V těchto školách je „*učební plán ve svém jádru křesťanský, přičemž to, co je křesťanské, je patrné zejména v metodice a v jednání učitele vůči žákovi.*“¹⁶ Úkolem vychovatele je naučit mladé lidi uznávat vnitřní hodnoty světa a člověka, naučit je zájmu o svět i o druhé lidi. K tomu je potřeba vychovat lidi samostatné a schopné vlastního úsudku.

Waldorfské školy jsou školy jednotné, jelikož často zahrnují osm let základní školy a k tomu i střední stupeň. V tomto smyslu se jedná o jednotné dvanáctileté školy, k nimž je přiřazen třináctý ročník, který připravuje mladé lidi na státní maturitu. Na středním stupni je všem společný široký všeobecný základ, zároveň jsou zde rozvíjeny formy praktické výuky, která odpovídá volbě budoucího povolání každého studenta. Na základním osmiletém stupni hovoříme o jednotné škole. Žáci mohou být rozděleni do pracovních skupin pro podporu pracovního tempa nebo učitel v různých potřebných případech využívá rozličných vyučovacích metod. Pokud i za těchto podmínek některý žák nestačí pracovnímu tempu, může navštěvovat doučovací kurzy nebo dochází do třídy s podporou vyučování.

Základní školou provází dítě po celou dobu třídní učitel, který v epochách vyučuje obvykle všechny hlavní předměty. Učitel se stává do značné míry architektem učebního plánu, jeho kompetence jsou v tomto ohledu mimořádně široké.

Jako poslední charakteristický znak této pedagogiky bych chtěla zmínit, že waldorfský učitel vychází ve své práci z antroposofického pohledu na vývoj člověka, který se odehrává v sedmiletých vývojových

16 Pol, M. Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?, Brno: Masarykova univerzita v Brně - Filozofická fakulta, 1995, s. 25.

fázích. Každý waldorfský učitel by měl vědět, co se v které fázi v dítěti odehrává. Hlavní pozornost by měl věnovat druhému sedmiletí života od 6/7 do 13/14 let, kdy dítě navštěvuje základní školu. Na základě těchto poznatků pak uzpůsobuje své vyučování.

2.5 Vývojové fáze dítěte podle antroposofie

Waldorfská pedagogika „se nemá řídit ani vnějšími požadavky státu či společnosti, ani finančními limity. Základem tzv. svobodné výchovy má být pouze duchovní základ podstaty člověka a potřeb dítěte v jeho sedmiletých vývojových fázích.“¹⁷ Pro práci waldorfského učitele je nezbytné, aby znal vývoj dítěte z hlediska jeho sedmiletých vývojových fází, jak mu to předkládá antroposofická nauka. Na těchto znalostech pak může dále rozvíjet své výchovné a vzdělávací cíle.

2.5.1 První fáze 0–6/7 let

V první fázi, která trvá od narození do 7 let (do výměny zubů) se vyvíjí převážně tělo dítěte. Dítě se vyznačuje silnou činností smyslů, je celé jakoby „smyslovým orgánem“. Přijímá podněty ze svého okolí, aniž by je filtrovalo. Cele se zaměřuje na své okolí. Proto potřebuje příklad dospělého člověka, od něhož se učí hlavně napodobováním. „*Nápodoba tak v neposlední řadě vychovává smyslový organismus.*“¹⁸ Okamžik školní zralosti nastává, když se síly uvářející doposud orgány stanou díky dosažení určitého stupně propracování mozku přístupné pro výchovu. Na tyto síly lze působit a ovlivňovat je nyní obrazem a myšlenkami, pamětí a rytmem. Navenek se tato zralost projeví vytvořením druhých zubů, prodloužením končetin, schopností koordinace pohybů a určitými výkony v paměti.

2.5.2 Druhá fáze 6/7–13/14 let

A) První tři roky školní docházky

*„Školní zralost ohlašuje druhé narození, totiž osamostanění étherného těla, které se u dítěte viditelně projevuje v nových dovednostech a v orientaci ve světě. Část étherných sil se uvolnila z výstavby fyzického těla a je k dispozici učení.“*¹⁹

17 Kasper, T., Kasperová, D. Dějiny pedagogiky, Praha: Grada, 2008, s. 182-183

18 Richter, T., Učební plán waldorfské školy - Pedagogické pojetí a cíle vyučování, Semily:OPHERUS, 2000, s. 25

19 Boogerd, C., Étherné tělo ve výchově malých dětí, Hranice: Fabula, 2014, s. 14

V průběhu počátečních tří školních let dítě pozvolna opouští osobitý věk prvního sedmiletí. V prvním roce školní docházky je pro ně typické snivé spoluprožívání okolního světa a lidí. Tuto jeho náladu odráží pohádky a příběhy.

Učitel může dále stavět na silách nápodoby. Síly nápodoby jsou využívány zejména ve výuce dvou cizích jazyků, v hudbě na nástroj a během výuky pletení.

Ve vyučování by neměly být příliš ceněny kognitivní úspěchy v učení oproti úspěchům v sociální, afektivní a volní oblasti.

V tomto věku dítě ještě nemá potřebu oddělovat já a svět. V jeho světě ještě neexistují ostré hranice. Je pro něho samozřejmostí, že zvířata nebo rostliny v pohádkách hovoří a tak projevují svou bytost.

Sedmileté dítě má radost z pohybu, z rytmu a rýmu veršů. V tomto období si rychle osvojuje básničky a říkanky. Díky rytmickému pohybu bez potíží zvládá násobilku zpaměti.

Pro toto období je typické, že se dítě učí s ochotou a s oddaností, která je soustředěna na osobu, k níž si vybuďovalo vztah. Stojí před učitelem s otázkami: „Vidíš mě skutečně?“ „Můžeš mi napomoci k setkání se světem?“²⁰ Dítě touží po poznávání světa a všeho nového. Dále touží po tom, aby se ten, který ho má uvádět do poznání světa, o něho zajímal, aby vnímal jeho potřeby a dokázal je naplňovat adekvátně jeho vnitřnímu rozpoložení. Pokud je odpovědí učitele na tyto otázky vyučování, které je plně zaměřeno na dětské prožívání, učitel v těchto otázkách obstojí a stává se pro děti autoritou.

Dítě má v tomto období velkou potřebu obrazů, proto by učitel měl své žáky oslovovat tímto způsobem. Nejedná se jen o viditelné obrazy, ale i slovní obrazy, které učitel zprostředkovává dětem prostřednictvím vyprávění a vyvolává v nich názorné představy. Přitom je důležité, aby učitel dbal na pravdivost obrazů.

V prvních školních letech je pro dítě dále velmi důležité, aby se veškerá výuka odehrávala v umělecké sféře. „Umělecky to ve svém nejširším rozsahu znamená jednotu díla a vůle, jevu a ideje v aktivní, vnitřní i vnější činnosti.“²¹ Ve výuce by tak spolu měly působit hudba, sochařské umění, pohybové umění, malířství, básnictví a hra. Vyučování by mělo být sestaveno tak, aby se podle potřeb dítěte střídaly jednotlivé činnosti v takovém sledu, aby nedocházelo k únavě dítěte, ale aby toto vyučování bylo stále živým a léčivým. Pokud by výuka taková nebyla, mohlo by to podle antroposofické nauky působit na dítě negativně a mohl by být ohrožen jeho následující vývoj.

20 Richter, T. Učební plán waldorfské školy - Pedagogické pojetí a cíle vyučování, Semily: OPHERUS, 2000, s. 26

21 Richter, T. Učební plán waldorfské školy - Pedagogické pojetí a cíle vyučování, Semily: OPHERUS, 2000, s. 26

Paměť dítěte v tomto věku je schopna přijmout velké množství pojmů. Nemělo by se však působit pouze na intelektové schopnosti dítěte. Učitel by měl o paměť pečovat tak, že učební látku prodchně city sympatie – láska k pravdě, kráse a dobru – a city antipatie – odpor vůči ošklivému, špatnému a zlému. Jen tak, když na ně učitel bude hledět jako na celistvou bytost, bude moct dítě „zdravě duševně dýchat“.

B) Čtvrtý a pátý ročník

Ve třetím ročníku kolem devátého roku začíná dítě prožívat první odloučenost, která se prohlubuje dále dočtvrtého ročníku. Kolem desátého roku pak dítě prodělává ve svém vývoji důležitý krok. Tento dětský vývojový proces nazval Rudolf Steiner „rubikon“. *„Děti v tomto životním zvratu poprvé prožívají, že jsou na světě docela samy. Jejich dosavadní, tak samozřejmý způsob žít se vším pospolu záhadně zmizí spolu se ztrátou schopnosti napodobovat.“*²² Dítě si začne více uvědomovat hranici mezi ním samým a dospělým člověkem. Začíná pozorovat svět s větším vědomím svého já. Začíná pomalu rozlišovat mezi světem a já. Dítě začíná pociťovat: *„Tady jsem já a tam je věc, kterou se zabývám.“*²³ Následkem toho upadá do nejistoty a objevuje se v něm řada doposud neznámých otázek. Začíná se například ptát: Kdo jsou moji rodiče a můj učitel? Co kvalifikuje mého učitele k tomu, aby byl mým učitelem? V prvních letech láskyplně a s důvěrou hledělo ke svému učiteli. Nyní chce prožít, že učitel, kterého přijímá za svou autoritu, jedná na základě své životní jistoty. Nevědomě začíná zpochybňovat autoritu a chce nalézt opodstatnění pro to, aby mohlo svého učitele dále uctívat. Úkolem dítěte je najít sílu a odvalu k tomu, aby si vytvořilo nový vztah ke světu. Učitel by měl děti v tomto období podporovat a povzbuzovat. Měl by dát dítěti prožít, že se o něho opravdu zajímá, a tak mu nahradit jeho odloučení od jistoty světa, která ho do teď zahalovala. Všechna poznání světa musí učitel stále uvádět do spojitosti s člověkem a jeho vyučování nesmí přejít v chladnou vědeckost.

V tomto období se mění tělesná stavba dítěte. Převažuje růst končetin a výrazně se vyvíjí svalový systém. Organizace hlavy, trupu a končetin je v rovnováze. Zdraví dětí je velmi dobré a mají malou absenci ve škole. Upravil se jim poměr mezi frekvencí dechu a pulsu. Děti na nás zevně působí harmonicky. Na psychické úrovni je patrná již zmíněná pohotovost ke kritice a nově se objevuje schopnost kauzálního myšlení. Začíná se projevovat intelektualita, která si začíná být vědoma svých práv.

22 Koepke, H. Devátý rok života, Praha: STROM, 1998, s. 24

23 Pedagogická sekce při Goetheanu (Dornach, Švýcarsko) a Výzkumné pracoviště při Svazu Svobodných waldorfských škol (Stuttgart, Německo), Utváření výuky v 1. až 8. třídě waldorfské školy, Ostrava: Pedagogická fakulta v Ostravě, 1998, s. 70

Podle nauky o člověku dítě nyní plně vstupuje do pozemského světa a prožívá radost smyslového vnímání, radost z nových zážitků, které by mu měla škola poskytovat. „*Krása je prostředkem, kterým se tato radost nejlépe vyjadřuje.*“²⁴ Dítě by se tedy mělo všude setkávat s krásou – v jazykovém projevu učitele, v zadávání práce, ve způsobu jeho pozorování a uvažování – a mělo by se učit krásu pěstovat. Výuka by měla být podnětná a zajímavá, dobrodružná i plná soucitu a dítě by mělo mít možnost ve výuce vše prožívat. Děti by se během vyučování měly setkávat s moudrostí světa, která je zahalená krásou. Tento prožitek by je měl motivovat k další nadšené práci. Učitel by měl nyní spojit ideovou stránku jevů s učebním obsahem prostřednictvím smysluplných obrazů. Důležitou roli sehrává přírodopis, který je zaměřen na nauku o rostlinách, vlastivěda a práce v dílnách. Tyto nové předměty od dítěte vyžadují, aby se bděle postavilo vůči věci, poznatku a úkolu.

C) Šestý až osmý ročník

„*Ve dvanácti letech spočívá hluboko zasahující změna v tom, že začínají růst a mohutnět duchovně-duševní síly mladého člověka, který však ještě není schopen vést své síly svým já. Začíná vývojový proces prepuberty.*“²⁵ Nastává fyzické zrání, které začíná mladé lidi silně ovládat. Jejich bytost se podle nauky o člověku dostává cele do těla, prochází „skrze sebe sama“ Jejich tělo je stále více „pod vlivem tíhy své kostry“. Pohyby jsou neohrabané a trhané. Fyzické zrání ovlivňuje do velké míry rovnováhu duševního života. Mladí lidé začínají být nevyrovnaní, jejich projevy jsou často bouřlivé, odmítají tradice, přemýšlí o jistotách a samozřejmostech jejich dosavadního života. Mění se jejich vztah ke světu. Učitel by v tomto období měl obzvláště zůstat klidný, trpělivý, plný porozumění. To je to, co nyní jeho žáci hledají. Jedině tak může dále zůstat autoritou, kterou v této době dospívající člověk nejvíc potřebuje.

Intelektuální síly se rozvíjí do té míry, že mladý člověk dokáže porozumět světu kauzálně. Žáci dokáží myšlenkově uchopovat vzájemné vztahy ve světě. Proto učitel rozvíjí v tomto věku kauzální myšlení a pomáhá svým žákům zkoumat svět pomocí vlastního úsudku. Výuku předmětů neživé přírody propojuje učitel s praktickým životem, se zkušenostmi a vše zůstává konkrétní a názorné. Podává-li učitel obsah předmětů, které jsou ve vztahu ke světu lidí, musí dbát na to, aby veškerá líčení protkal fantazií. Učitel se musí snažit spojovat nastupující úsudek s fantazií, protože jediné tak je možné podle Steinera rozvíjet u dětí živoucí myšlení.

24 Pedagogická sekce při Goetheanu (Dornach, Švýcarsko) a Výzkumné pracoviště při Svazu Svobodných waldorfských škol (Stuttgart, Německo), Utváření výuky v 1. až 8. třídě waldorfské školy, Ostrava: Pedagogická fakulta v Ostravě, 1998, s. 31

25 Pedagogická sekce při Goetheanu (Dornach, Švýcarsko) a Výzkumné pracoviště při Svazu Svobodných waldorfských škol (Stuttgart, Německo), Utváření výuky v 1. až 8. třídě waldorfské školy, Ostrava: Pedagogická fakulta v Ostravě, 1998, s. 105

2.5.3 Třetí fáze 14-21 let

V tomto období se objevuje nová kvalita. Dítě si začíná samo tvořit vlastní úsudky a je stále více bdělé pro svět faktů. Důležitou roli hraje jeho život ve skupině vrstevníků, kde nachází oporu. Dospělý člověk se pro něho stává ideálem, který hledá samo u sebe. Mladý člověk toho hodně dokáže, ale stále ještě potřebuje trochu vedení, jelikož ještě na zemi nestojí zcela autonomně. „Já dospělého je „dělohou“ já dítěte, které se v jeho duši ještě nenarodilo. Důležité jsou při tom vnitřní autonomie, pravdivost a nadšení.“²⁶

Kolem jedenadvaceti let se člověk stává dospělý a zodpovědný za své vlastní chování a vývoj. Pomalu končí vztah mezi dítětem a vychovávajícím. Mladý člověk se může dále obracet na vychovatele, ale tento vztah je uskutečňován na základě svobody.

2.6 Rysy waldorfské pedagogiky podle Calgrena

Ve své knize *Výchova ke svobodě* popisuje Frans Calgren základní rysy waldorfské pedagogiky. Výuka ve waldorfských školách přihlíží k rytmickému průběhu dne, týdne a celého roku. Vychází z potřeby střídání klidu, ochoty vnímat a potřeby pohybu. Podle těchto zákonitostí jsou rozvrženy předměty teoretické, praktické a umělecké. Ráno je pro dítě nejlepší dobou, kdy se může zabývat myšlenkovou činností. Proto první dvě ranní hodiny jsou vyhrazeny pro „hlavní vyučování“. Typickými předměty hlavního vyučování jsou mateřský jazyk, matematika a geometrie, zeměpis a nauka o hospodářství, dějepis a sociální vědy, biologie, fyzika, chemie, umělecké vyučování a dějiny umění. Každý předmět vytváří vždy po dobu několika týdnů v hlavním vyučování větší vyučovací jednotku, která se nazývá epocha. Epochy jsou v první třídě dlouhé, až později se více diferencují a trvají tři až čtyři týdny. Epochy z téhož předmětu se za rok opakují většinou dvakrát. Žáci tak během této doby mohou probranou látku zapomenout a poté si ji zase během druhé epochy vybavit. Díky tomuto procesu zapomínání a znovuvybavování se podle antoposofického nazírání mohou u dětí vytvořit z poznatků pravé schopnosti.

Po „hlavním vyučování“ následují předměty, které vyžadují rytmické opakování – jsou to cizí jazyky, eurytmie, cvičení, hudba.

Na konci dopoledne jsou prováděny umělecké a praktické činnosti jako např. dílenské práce, práce v zahradě atd.

26 Boogerd, C. *Étherné tělo ve výchově malých dětí*, Hranice: Fabula, 2014, s. 14-15

Rytmičtý průběh roku vnímají mladší děti hlavně prostřednictvím oslav převážně křesťanských svátků – Svatý Michael, Svatý Martin, adventní spirála, vánoční svátky, Masopust, Velikonoce, svato-dušní svátky, Letnice a Svatý Jan.

Umělecké činnosti prostupují ve waldorfských školách většinu předmětů. Vyučování tak není pouze jednostranně zaměřeno na kognitivní schopnosti, ale díky umělecké činnosti může dítě prožívat samotný obsah vyučování, může být oslovena „celá jeho bytost“. Například při vyučování nových písmen v českém jazyce předchází každému znaku příběh, který vizuálně ale i kvalitativně koresponduje s daným písmenem. Děti v příběhu prožijí určitou kvalitu písmena a poté při kreslení obrázku, který připomíná tvar písmene, vyvodí znak pro dané písmeno. Například u písmene „u“ může učitel vyprávět příběh „o hlubokém údolí“. Pak si děti toto údolí nakreslí do sešitu a z tvaru údolí vyvodí znak pro písmeno „u“. Písmeno „u“ pro ně není pouhým abstraktním znakem, ale je spojeno s obrazem, který v dítěti vyvstane na základě prožitku.

V samotných uměleckých předmětech pak nejde o pouhou produkci „dětského umění“, ale prostřednictvím uměleckých cvičení řeší žáci různé problémy. Při řešení úkolu se dítě vžívá do rozdílného materiálu. Následkem tohoto vžívání mohou být duševní pohyby dítěte jako např. hněv, zklamání, překvapení atd. Podle antroposofického nazírání má umělecká činnost na děti výchovný účinek, který může pronikat i do velké hloubky dětské bytosti. Vychovatel může přispět například k tomu, jaký postoj bude dítě zaujímat k okolnímu světu. Může přispět k změně zažitých špatných návyků a vzorců chování tak, že dá dítěti možnost zápasit s určitým problémem, který mu během umělecké činnosti vyvstane.

Malování barvami na waldorfských školách má terapeutický charakter. Vychází z poznání barev, z citlivého prožitku jejich vlastností a jejich působení na nás samotné. Kdo chce podle Steinera porozumět řeči barev, musí nejprve začít u barev samotných, kdy forma a motiv stojí zprvu až na druhém místě. S čistým barevným cvičením začínají děti v první třídě a používají tři základní barvy – žlutou, červenou a modrou – a to v různých odstínech.

Velký důraz je v těchto školách kladen na „živé slovo“. Učitel si vypracovává návod na stavbu vyučovací epochy s ohledem na svou třídu a výchovný účinek látky. Nepředčítá učebnicový text, ale čerpá z knih znalosti. Tuto zpracovanou látku dětem „vypráví“ bez použití různých technických pomůcek. Jeho největší snahou je vychovat děti k zájmu o látku. Žáci waldorfských škol nepoužívají v prvních třídách vůbec učebnice, ve vyšších třídách jen zřídka. Vytváří si vlastní učebnice, takzvané „epochové sešity“, kde je zaznamenáno učivo jedné vyučovací epochy. Mladším žákům učitel diktuje zápisky, které děti doplní vlastními, v nižších třídách návodnými ilustracemi. Starší žáci se pak cvičí v sestavování vlastního srozumitelného a stručného textu, při jehož tvorbě mohou dle potřeby využívat knihy a učebnice.

Žáci se zde již od počátku své školní docházky zabývají „kreslením forem“. Kreslení forem slouží k uvolňování ruky před samotným začátkem psaní, pomáhá zlepšovat prostorovou orientaci dětí. Děti kreslí přímkou, křivku, osmičku a doplňují neúplné formy. Podle antroposofického nazírání zde linie není pouhou konturou, ale „*je výrazem vnitřní souhry sil.*“ Dítě prožívá tvary celým svým tělem. Aby byl tento prožitek umocněn, mohou děti například používat nohy a celé tělo, kdy chodí rovně po linii nebo nohama a celým svým tělem prochází po křivce či osmičce. „*Kreslení forem také skýtá jedinečnou příležitost k aktivaci lidských smyslů. Četnými a pravidelnými cvičeními symetrických forem jsou oživeny zejména smysly související s vůlí, jejichž vývoj je nejvíce ohrožen při jednostranné intelektuální výchově.*“²⁷

Ruční práce a řemesla prováděné v těchto školách mají jak praktickou funkci, kdy člověk může později ve svém životě dané řemeslo využít, tak funkci výchovnou. Podle Steinera souvisí pohyblivost našich prstů s pohyblivostí našich myšlenek, s vývojem našeho intelektu. „*Ruční práce připravují člověka k tomu, aby vyvíjel v myšlení svou vůli.*“²⁸ Děti se postupně seznamují s různými materiály, jejichž vlastnosti poznávají, a učí se s nimi zacházet. Začínají s textíliemi – s pletením, háčkováním, šitím a vyšíváním. Poté poznávají hlinu a dřevo a učí se základům modelování a vyřezávání. Nakonec se na střední škole setkávají s tvrdými materiály, jako je kov a kámen. Žáci se učí respektovat vlastnosti určitého materiálu a trénují svou vůli, když se pokouší dokončit třeba částečně nepodařenou práci. Ve čtvrtém a pátém ročníku začínají žáci i v těchto řemeslných pracích volně umělecky tvořit a uskutečňují své vlastní nápady.

Specifickým předmětem, který je ve waldorfských školách vyučován, je eurythmie. Eurythmii vytvořil Rudolf Steiner a „*je viditelnou řečí a viditelným zpěvem, jejím základem je recitace nebo hudba.*“²⁹ Vychází z poznatku, že při vyslovení každé hlásky je v našem nitru provedeno jakési „volní gesto“, že každá hlásky má svůj specifický pohyb. Toto gesto, tento pohyb je nám viditelně vyjádřen v eurytmickém pohybu. V eurytmii existuje pro každé písmeno a tón jasně daný tělesný projev. Ve vokální eurytmii např. žáci svým pohybem těla vyjadřují, jaké vokály v básni „žijí“. V tónové eurytmii je pohybem vyjádřena hudební kompozice intervalu tónů. Dále má eurythmie funkci sociálně vyrovnávací. Žáci se při skupinových představeních učí během provádění vlastního pohybu brát ohled na ostatní pohybující se spolužáky, učí se společně souznít s jejich pohyby. Steiner nazývá eurythmii „*oduševnělou kulturou těla*“. Uplatňují se při ní všechny duševní síly a celé lidské tělo, „*může vyvíjet takovou vůli, jež zůstává člověku po celý život.*“³⁰

27 Niederhauser, H. R. Kreslení forem, Člověk a výchova, 2012/2, s. 11-15

28 Calgren, F. Výchova ke svobodě, Praha: Baltazar, 1991, s. 68

29 Calgren, F. Výchova ke svobodě, Praha: Baltazar, 1991, s. 79

30 Calgren, F. Výchova ke svobodě, Praha: Baltazar, 1991, s. 79

Ke společnému životu školy přispívá každá třída během měsíčních slavností. Žáci jednotlivých tříd předvádí ostatním třídám i rodičům, čemu se naučili – básně, písně, divadlo. Mladší žáci tak mohou zažívat respekt vůči starším žákům s vyvstávající myšlenkou, že i oni jednoho dne dokáží něco takového. Starší žáci se naopak mohou zahledět zpět a znovuobnovit své vzpomínky na předchozí školní léta.

Ve waldorfských školách se děti již od první třídy učí cizím jazykům – u nás je to angličtina a němčina. V prvních třech třídách je důraz kladen na živý jazykový projev a využívá schopnosti napodobování, která je u těchto dětí ještě velmi silná. Děti zpívají písně, recitují básně, hrají krátká divadla, poslouchají příběhy v cizím jazyce a jen výlučně je v těchto hodinách používán mateřský jazyk. Od čtvrté a páté třídy se děti začínají zabývat gramatikou a přechází se i k psané formě cizího jazyka.

Posledním rysem waldorfské pedagogiky, který bych chtěla zmínit a který uvádí Carlgren, je práce s temperamenty. Učitel se pokouší rozeznat, zda u dítěte převažuje melancholický, sangvinický, cholericý či flegmatický temperament, a tomuto pak věnuje pozornost při svém vyučování. Pedagog se nesnaží jednotlivé převažující temperamenty v dětech umlčet, jelikož to je podle Steinera nemožné, ale snaží se je oslovit řečí stejného temperamentu a pokoušet se je tak harmonizovat a proměňovat.

3 WALDORFSKÉ ŠKOLY V ČR

3.1 Historie waldorfských škol v České republice

Praha byla na počátku 20. století významným centrem teosofického a antroposofického myšlení ve střední Evropě. Území předválečného Československa navštívil Rudolf Steiner poprvé v únoru 1907, kdy v sále kavárny Louvre v Praze seznámil tamější obyvatele se svými názory prostřednictvím přednášky nazvané *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy*. Tento nepravidelný cyklus dvanácti přednášek pro Antroposofickou společnost v Československu byl zakončen v březnu 1924, kdy Rudolf Steiner při své poslední návštěvě Prahy přednášel opět o problematice výchovy a vzdělání – *Výchova a vyučování na základě skutečného poznání člověka*. I když aktivita českých antroposofů byla v tomto období poměrně velká, byla na území Československa do začátku 2. světové války založena pouze jedna waldorfská mateřská škola v Bratislavě. Další školy začaly být zřizovány až po roce 1989. Prvních šest waldorfských škol vzniklo na území České republiky v letech 1990-1992 a to v Písku, Příbrami, Ostravě, Praze, Semilech a Pardubicích. Ke konci roku 2009 byl stav waldorfských škol v ČR následující: 10 základních škol (z toho 8 škol provozuje všech devět ročníků), 15 mateřských škol, 1 speciální škola, 4 střední školy, 5 mateřských/rodinných center a 4 iniciativy, které usilují o založení waldorfských škol v České republice. Všechny základní školy až na jednu výjimku jsou z hlediska zřizovatele státní. Základní waldorfskou školu v Českých Budějovicích zřizuje obecně prospěšná společnost.

Práci škol zaštiťuje a v legislativní oblasti zastupuje Asociace waldorfských škol České republiky. Jejími dalšími aktivitami jsou další vzdělávání učitelů, publikační činnost a podporování povědomí o waldorfské pedagogice, koordinace spolupráce mezi existujícími waldorfskými školami, zabývání se školskou politikou a reakce na politické změny v tom ohledu, aby byl zachován prostor pro waldorfskou pedagogiku v rámci českého školství. Také se spolupodílí na vzniku nových waldorfských škol v České republice.

Umístění waldorfských mateřských škol, základních škol, lyceí, mateřských center a waldorfských sdružení v ČR ³¹.



31 Asociace waldorfských škol, URL: <http://www.iwaldorf.cz> [cit. 2016-06-10]

3.2 Vznik ŠVP pro waldorfské školy v České republice

První waldorfské školy v České republice vyučovaly nejprve podle různých vzdělávacích programů. Waldorfské třídy při základních školách Dědina v Praze 6 a v Olomouci vyučovaly nejprve podle programu Obecná škola. Dalších osm českých waldorfských škol vyučovalo podle vzdělávacích programů pro jednotlivé školy. První dvě školy stály v roce 2005 před povinností vyučovat podle Rámcového vzdělávacího plánu. Školy musely vytvořit svůj vzdělávací program k 1. 9. 2005. Pro dalších osm škol měla vzniknout tato povinnost od 1. 9. 2007. Jelikož by bylo pro malý učitelský sbor velmi náročné vytvořit tak rozsáhlý dokument, domluvili se učitelé waldorfských škol na tom, že se pokusí vytvořit otevřený modelový dokument pro potřeby všech českých waldorfských škol. Tento modelový dokument může pak každá waldorfská škola doplnit a upravit podle své specifické situace a podmínek. V únoru 2005 došlo k internímu setkání waldorfských učitelů v Semilech a zde byly položeny základy této spolupráce. Byly vytvořeny pracovní skupiny, které měly dále v rámci samostatných setkávání rozpracovat jednotlivé vzdělávací oblasti. Každá skupina pracovala pod vedením svého garanta. Od počátku tvorby dokumentu usilovaly jednotlivé skupiny o jeho srozumitelnost a přehlednost. Snažily se formulovat texty tak, aby vyhověly požadavkům školní inspekce, ale také aby dokázaly oslovit rodiče a dát jim komplexní představu o waldorfské pedagogice. Na tvorbě tohoto dokumentu se do velké míry podíleli i rodiče.

Při vznikání dokumentu naráželi pedagogové na různá úskalí. Rámcový vzdělávací program by měl sice poskytnout dostatečný prostor pro různé alternativy ve vzdělávání, avšak v případě waldorfské školy byly tyto hranice příliš úzké. Asociace waldorfských škol uvedla k pojetí 3. verze RVP: *„Vzhledem k tomu, že návrh školského zákona neumožňuje jinou vzdělávací cestu než pod RVP, přináší 3.verze RVP opětovou nivelizaci našich škol a vytěsnění výraznějších alternativ. Nastoluje sice v rámci klasických škol nevyklou svobodu, ale zároveň utahuje mantinely, směřuje k vnitřně diferencované, ale v pojetí jednotné škole. Problematizuje či znemožňuje rozdílné koncepce a odlišné vzdělávací cesty v průběhu školní docházky.“*³² Největším úskalím bylo snížení disponibilních hodin ve schválené verzi RVP. Na prvním stupni došlo ke snížení počtu volně disponibilních hodin z šestnácti na devět. Tak došlo k tomu, že se na prvním stupni waldorfských škol nedostávalo hodin k realizaci výuky dvou cizích jazyků a ručních prací a k realizaci výuky ručních a uměleckých prací na druhém stupni. I když Komise EU pro vzdělávání a kulturu ve svém Akčním plánu pro rok 2004-2006 uvedla: *„Prioritou členských států je zajistit efektivní jazykové vzdělávání v mateřských a základních školách, protože tady se formují klíčové postoje vůči ostatním jazykům*

32 Dvořáková, K. Tvorba školního vzdělávacího programu na waldorfské škole, URL: www.pf.jcu.cz/research/svp/svp-waldorf.php [cit. 2016-05-25]

*a kulturám, jsou zde položeny základy pro pozdější jazykové vzdělávání...*³³ V rámci vyhovění požadavkům RVP nemohou waldorfské školy nadále realizovat své vzdělávací záměry v oblasti výuky cizích jazyků v takovém rozsahu, jako je tomu v jiných waldorfských školách ve světě. Dále se zvýšila povinná hodinová dotace pro český jazyk – z 35 na 38 – a matematiku – z 20 na 22.

Další úskalí spatřovali učitelé waldorfských škol v závazných výstupech na konci páté třídy. I když jsou očekávané výstupy v 5. ročníku nahlíženy jako orientační, určitým způsobem od sebe oddělují první a druhý stupeň základní školy. Zde se toto pojetí rozchází s pojetím základního vzdělání na waldorfských školách, které je devítileté. Na prvním stupni dochází v těchto školách spíše k rozvoji osobnosti dítěte a konkrétní znalosti jsou více rozvíjeny na druhém stupni. Proto zde vyvstala obava z řad waldorfských pedagogů, že by děti z waldorfských škol nemusely v těchto výstupech obstát.

Další diskusi otevřela výuka informačních technologií. V RVP je vyčleněna jedna hodina pro výuku informačních technologií na každém stupni. Waldorfští pedagogové zastávají názor, že nejprve je potřeba vést děti ke zvládnutí samotných komunikačních a informačních principů a poté je možné rozvíjet u nich dovednosti potřebné k ovládnutí výpočetní techniky. Učitelé kladou důraz na živé slovo, jejich snahou je zaujmout děti pro probíranou látku, probudit v dětech jejich vnitřní síly a podnítit jejich fantazii. Z toho důvodu je pro waldorfskou pedagogiku výuka tohoto předmětu na prvním stupni nepřijatelná. Návrhu učinit z oblasti Informační a komunikační technologie oblast doporučenou, či přesunout minimální časovou dotaci pro tento předmět na druhý stupeň, nebylo vyhověno.

Podle doktorky Dvořákové učitelé waldorfských škol, kteří se podíleli na vzniku Waldorfského školního vzdělávacího plánu, dospěli nakonec k názoru, že i když byla práce na programu vyčerpávající a často museli vytvářet kompromisy, uměle vytlačovat specifické předměty, jako je kreslení forem či eurytmie, do nových formálních kategorií, byla přínosná v tom, že sjednotila školy do spolupracujícího celku.

3.3 Waldorfské školy dle ŠVP pro waldorfské školy (WŠ Semily, Brno, Poruba)

Podle školních vzdělávacích plánů základních waldorfských škol v Semilech, v Brně a v Ostravě, poskytují tyto školy vzdělání dětem od 1. do 9. ročníku v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Absolventi těchto škol mohou pokračovat ve

33 Dvořáková, K. Tvorba školního vzdělávacího programu na waldorfské škole, URL: www.pf.jcu.cz/research/svp/svp-waldorf.php [cit. 2016-05-25]

studiu na Střední odborné škole waldorfské – na Waldorfském lyceu nebo na kterékoliv střední škole či učilišti.

Vyučování v těchto školách probíhá podle základních principů waldorfské pedagogiky, jak je uvádí Steiner. Pedagogové se snaží tyto základní principy a myšlenky rozvíjet s přihlédnutím k časovým, místním a kulturním podmínkám, ve kterých je realizují.

Učitelé se snaží rozpoznat vlohy, možnosti a nadání každého dítěte, pomáhají mu poznávat okolní svět i sama sebe tak, aby se postupně vzděláváním a výchovou stávalo svobodným člověkem. Další snahou je probouzet v dětech touhu po poznávání, která neskončí naplněním školní docházky.

Waldorfská pedagogika vychází ze zákonitostí sedmiletých vývojových fází dítěte. Vzdělávací program, metody a obsahy výuky jsou tak přizpůsobeny tomuto vývoji a sestaveny podle postupně se rozvíjejících schopností a potřeb dítěte. Děti si osvojují mateřský jazyk, od první třídy se učí dva cizí jazyky, učí se hrát na flétnu, věnují se uměleckým a řemeslným činnostem. Dále od první třídy probíhají dva typické předměty a to eurytmie a kreslení forem. Poznávají vědy o přírodě, společnosti, základy umění. Tyto předměty vedoucí k poznávání umožňují spolu s tělovýchovou a uměleckou a pracovní činností zdravý tělesný, duševní a duchovní vývoj, zajišťují rovnováhu v rozvoji rozumu, citu a vůle.

Tvorba vzdělávacího programu, výběr témat i rozvrh hodin přihlíží k rytmickému průběhu školního roku, týdne i samotného vyučovacího dne. Odpovídá tak lidské přirozenosti střídání klidu, ochoty vnímat a potřeby pohybu. Z této zákonitosti vychází i metodika vyučování a učení, která je postavena na rytmickém sledu tří fází, jež jsou podle antroposofie vlastní každému učebnímu procesu. Tyto fáze jsou poznání, porozumění a osvojení obsahu. Proto výuka na waldorfské škole neprobíhá v běžných 45 minutových učebních jednotkách, ale hlavní předměty jsou vyučovány v epochách. Epochové vyučování probíhá každý den během prvních 110 minut výuky. Jednotlivé předměty se vyučují na prvním stupni ve čtyřtýdenních nebo třítýdenních blocích. Na druhém stupni trvá jeden blok dva týdny. Předměty vyučované epochově jsou český jazyk, matematika, člověk a svět, kreslení forem, zeměpis, dějepis, přírodopis, fyzika, chemie. Ostatní předměty – odborné předměty – cizí jazyky, tělesná výchova, ruční práce, pracovní vyučování, hudební výchova, výtvarná výchova, eurytmie, člověk a umění, společensko-kulturní praktikum, přírodovědné praktikum a informatika jsou vyučovány v běžných 45 minutových učebních jednotkách. K procvičení českého jazyka a matematiky slouží hodiny cvičení.

V učebních plánech je patrná snaha nenadřazovat žádný předmět nad druhé a všechny předměty jsou určeny pro všechny žáky. Tak i chlapi například pletou a háčkují a dívky pracují se dřevem a kovem. Cílem je totiž poskytnout dětem široký základ, kdy každý z předmětů rozvíjí určitou lidskou kvalitu, která je potřebná pro vývoj zdravé a celistvé osobnosti.

Cílem výuky a výchovy je všestranný rozvoj dítěte v teoretických, praktických i uměleckých oborech.

Výuka na těchto školách umožňuje prolínání témat z různých předmětů, a tak umožňuje dětem poznávat svět ve vzájemných vztazích a souvislostech, hlavně ve vztahu k němu samotnému.

Děti z pátého ročníku se pravidelně účastní sportovní olympiády waldorfských škol v ČR. Každý žák osmé třídy zpracovává ročníkovou písemnou projektovou práci na téma, které si sám zvolí. Tuto práci pak žáci veřejně obhajují před rodiči. Devátý ročník nacvičuje třídní divadelní hru, kterou hraje pro rodiče i veřejnost.

Důležitým bodem je spolupráce třídního učitele a žáků, která je založena na vzájemném porozumění. Toho je umožněno zejména působením třídního učitele, který žáky většinou provází všemi předměty od prvního do devátého ročníku a může tak s žáky navázat blízký osobní vztah. Ve vyšších ročnících přenechává třídní učitel výuku některých odborných předmětů odborným učitelům. V deváté třídě je pak již většina odborných předmětů vyučována odbornými učiteli. V rámci dodržení cílů vzdělávacího programu musí mít třídní učitel dostatečný prostor pro vlastní originální zpracování učební látky pro svou třídu. Učitelé dále na podporu svého celoživotního vzdělávání absolvují různé semináře, které pořádá Asociace waldorfských škol ČR.

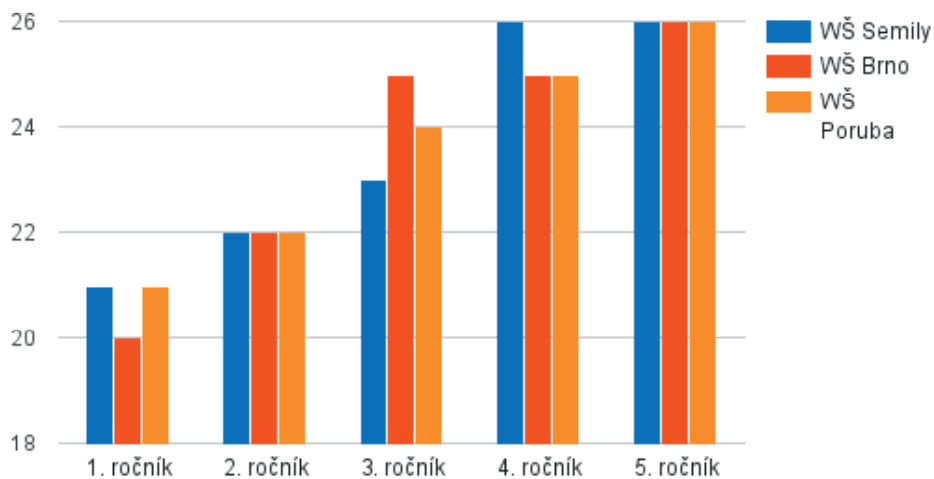
Základem waldorfské školy je společenství žáků, učitelů a rodičů. Je proto nutné stále udržovat a rozvíjet vzájemný kontakt a spolupráci s rodinami žáků. Třídní schůzky probíhají v prvních letech každý měsíc, třídní učitel provádí osobní konzultace s rodiči a může blíže poznat rodinu žáka během osobní návštěvy. Rodiče se podílejí na přípravě třídních a školních akcí a slavností, výletů, škol v přírodě atd. Mohou přispívat k zdokonalování školních prostor a pomáhat i při samotné výuce – např. s pletením a háčkováním.

Žáci waldorfských škol jsou po celou dobu školní docházky hodnoceni slovně. V 8. a 9. ročníku je pak toto slovní hodnocení doplněno o známkovou klasifikaci, která je nutná pro přechod na střední školu. Slovní hodnocení zde umožňuje hodnotit individuální vývoj každého žáka, jeho získané schopnosti i dovednosti, míru nabytých vědomostí a to vše bez porovnávání s třídním společenstvím. Pokud žák na waldorfské škole nestačí pracovnímu tempu ve třídě, nepropadá – lze mu umožnit pokračování s individuálním programem.

Na závěr této kapitoly bych chtěla na základě informací získaných ze školních vzdělávacích plánů tří waldorfských škol v ČR prostřednictvím grafu nastínit, jak probíhá výuka na prvním stupni škol z hlediska časové dotace v jednotlivých předmětech. Jako prameny mi posloužily Školní vzdělávací plány těchto waldorfských škol – Waldorfská škola Semily, Waldorfská škola Brno, Waldorfská škola Ostrava – Poruba.

Celkový počet hodin týdně (v jednotlivých ročnících)

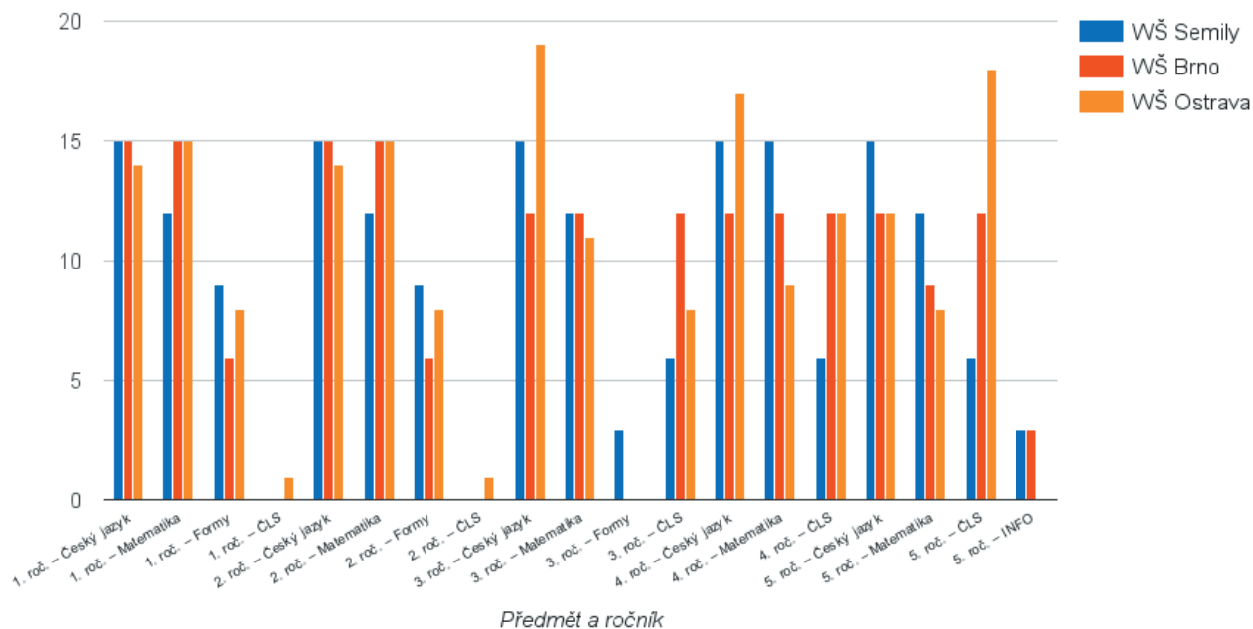
Zdroj dat: ŠVP Waldorfská škola Semily (2009), ŠVP Waldorfská škola Brno (2009), ŠVP Waldorfská škola Ostrava-Poruba(2014)



	WŠ Semily	WŠ Brno	WŠ Poruba
1. ročník	21	20	21
2. ročník	22	22	22
3. ročník	23	25	24
4. ročník	26	25	25
5. ročník	26	26	26

Počet epoch během jednoho roku

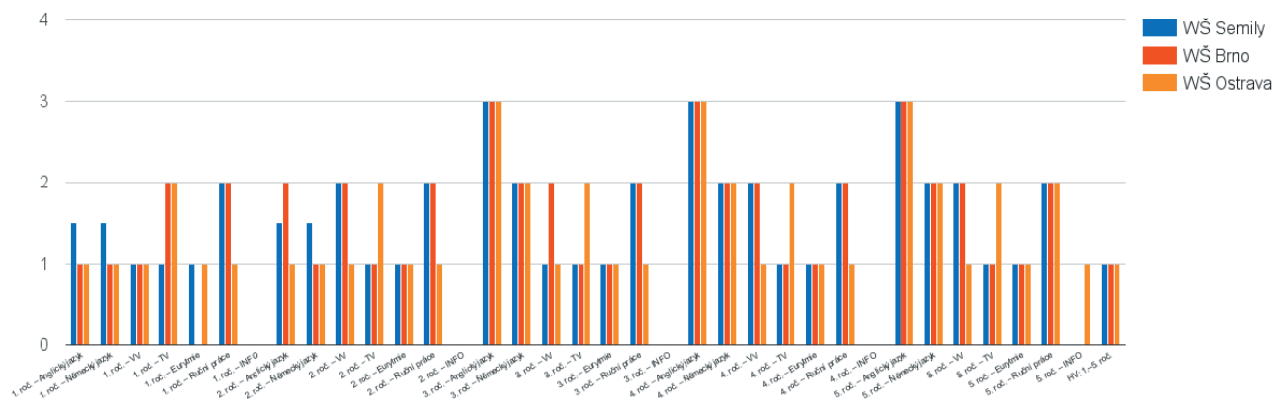
Zdroj dat: ŠVP Waldorfská škola Semily (2009), ŠVP Waldorfská škola Brno (2009), ŠVP Waldorfská škola Ostrava-Poruba(2014)



Předmět a ročník	WŠ Semily	WŠ Brno	WŠ Ostrava
1. ročník - Český jazyk	15	15	14
1. ročník - Matematika	12	15	15
1. ročník - Formy	9	6	8
1. ročník - ČLS		0	1
2. ročník - Český jazyk	15	15	14
2. ročník - Matematika	12	15	15
2. ročník - Formy	9	6	8
2. ročník - ČLS	0	0	1
3. ročník - Český jazyk	15	12	19
3. ročník - Matematika	12	12	11
3. ročník - Formy	3	0	0
3. ročník - ČLS	6	12	8
4. ročník - Český jazyk	15	12	17
4. ročník - Matematika	15	12	9
4. ročník - ČLS	6	12	12
5. ročník - Český jazyk	15	12	12
5. ročník - Matematika	12	9	8
5. ročník - ČLS	6	12	18
5. ročník - INFO	3	3	0

Týdenní počet hodin v jednotlivých předmětech*

Zdroj dat: ŠVP Waldorfská škola Semily (2009), ŠVP Waldorfská škola Brno (2009), ŠVP Waldorfská škola Ostrava-Poruba(2014)



Předmět a ročník	WŠ Semily	WŠ Brno	WŠ Ostrava
1. ročník - Anglický jazyk	1,5	1	1
1. ročník - Německý jazyk	1,5	1	1
1. ročník - VV	1	1	1
1. ročník - TV	1	2	2
1. ročník - Eurytmie	1	0	1
1. ročník - Ruční práce	2	2	1
1. ročník - INFO	0	0	0
2. ročník - Anglický jazyk	1,5	2	1
2. ročník - Německý jazyk	1,5	1	1
2. ročník - VV	2	2	1
2. ročník - TV	1	1	2
2. ročník - Eurytmie	1	1	1
2. ročník - Ruční práce	2	2	1
2. ročník - INFO	0	0	0
3. ročník - Anglický jazyk	3	3	3
3. ročník - Německý jazyk	2	2	2
3. ročník - VV	1	2	1
3. ročník - TV	1	1	2
3. ročník - Eurytmie	1	1	1
3. ročník - Ruční práce	2	2	1
3. ročník - INFO	0	0	0
4. ročník - Anglický jazyk	3	3	3
4. ročník - Německý jazyk	2	2	2
4. ročník - VV	2	2	1
4. ročník - TV	1	1	2
4. ročník - Eurytmie	1	1	1
4. ročník - Ruční práce	2	2	1
4. ročník - INFO	0	0	0
5. ročník - Anglický jazyk	3	3	3
5. ročník - Německý jazyk	2	2	2
5. ročník - VV	2	2	1
5. ročník - TV	1	1	2
5. ročník - Eurytmie	1	1	1
5. ročník - Ruční práce	2	2	2
5. ročník - INFO	0	0	1
HV: 1.-5. ročník	1	1	1

* Počet hodin týdně (1 hod = 45 min)

3.4 Práce učitele s učebním plánem WŠ

I když má učitel waldorfské školy k dispozici školní vzdělávací plán své školy, o který se má a může ve své práci opírat, stojí zároveň před otázkou, jak s tímto plánem pracovat, do jaké míry se jím nechat ovlivňovat, co je nutné a závazné a k čemu naopak přistupovat jako k dobrému doporučení. C. Heydebrandová vydala roku 1925 dílo „O učebním plánu svobodné waldorfské školy“, ve kterém přehledně sepsala odkazy Rudolfa Steinera k ztvárnění učebního plánu waldorfské školy. K této problematice napsala: „Ideální učební plán musí překreslovat proměnlivý obraz vyvíjející se lidské přirozenosti na různých věkových stupních, ale jako každý ideál i ony stojí proti bohaté životní skutečnosti a musí se jí přizpůsobit. K této skutečnosti patří mnohé: patří k ní individualita učitele, který stojí před třídou, patří k ní i sama třída se vši osobitostí každého jednotlivého žáka, patří k ní období světových dějin a určité místo na Zemi se svými platnými školními zákony a úřady – místo, na němž stojí škola, která chce učební plán uskutečňovat. Všechny tyto danosti modifikují ideální učební plán a vyžadují změny i dohody; a výchovný úkol, který nám klade bytost dospívajícího člověka, může být vyřešen jen tehdy, když je učební plán pohyblivý a tvárný.“³⁴ Z jejích slov vyplývá, že učební plán má pro učitele základní orientační charakter. Není závazným vzdělávacím programem. Vystihuje základní obsahy ve waldorfské koncepci vzdělávání a výchovy, která staví na antroposofické nauce o člověku. Ty jsou dané a neměnné. Zároveň upomíná na oblasti, které by měla konkrétní škola sama dále rozvíjet – zeměpisné, kulturní a historické souvislosti. Samotný učitel pak modifikuje učební plán podle vlastních individuálních zvláštností, zkušeností a možností. Jeho žáci se též významnou měrou promítají do jeho vlastního přístupu k učebnímu plánu, protože hlavně jich se učební plán týká.

Pro úspěšnou pedagogickou práci je nezbytné, aby učitel znal různá specifika waldorfské pedagogiky, která vycházejí z nauky o člověku a jsou obsahem učebního plánu pro waldorfské školy:

1. Vyučovací témata v jednotlivých ročnících respektují věkovou kategorii žáka.
2. Třídy jsou z hlediska věku žáků homogenní a žáci nepropadají. Výkon žáka je vždy posuzován z hlediska jeho individuálního pokroku bez srovnávání s nějakou výkonostní normou.
3. Prakticko-umělecké předměty jsou rovnocenné předmětům technologickým a předmětům týkajících se kognitivního vědění.
4. Při své vzdělávací práci musí učitel zohledňovat „dlouhodobé působení“ právě probíraného učiva. Má tak přispívat k tomu, aby získané zkušenosti a vědomosti mohly dále zrát a zdokonalovat se. „Učební látka musí později v novém kontextu nabízet podněty k obsahovému růstu pro nové aspekty a úhly pohledu.“³⁵

34 Richter, T. Učební plán waldorfské školy – Pedagogické pojetí a cíle vyučování, Semily:OPHERUS, 2000, s. 11

35 Richter, T. Učební plán waldorfské školy – Pedagogické pojetí a cíle vyučování, Semily:OPHERUS, 2000, s. 14

5. Celé vyučování by mělo být naukou o životě. Učitel však musí technické a aktuální otázky probírat přiměřeně věku dětí.
6. Aktuální témata současnosti, například sociální výchova, ekologie, zdravotní výchova, výchova k ochraně životního prostředí atd., by měla být včleněna do vyučování a to způsobem blízkým životu.
7. Aby docházelo k naplnění úkolu „výchovy ke svobodě“, musí být zachován prostor pro svobodu ve vyučování. Jedině taková škola, která bude vybízet své učitele k dalšímu tvoření metod a učebního plánu, k rozdělení učební látky a k volbě témat v jejich konkrétní práci, může být stále živá a aktuální.
8. Učební plán slouží učiteli jako vzorový příklad, ze kterého čerpá učební obsahy. Tyto obsahy může učitel měnit, obohacovat, redukovat podle požadavků aktuální doby a své třídy. Při výběru učebních obsahů si však musí být učitel vědom toho, že některé oblasti uváděné v učebním plánu mají celosvětovou dimenzi a nemohou být z výuky vypuštěny. Tvoří pevný vzdělávací rámec waldorfské pedagogiky, který může být nadále aktualizován a rozšiřován, ale ne redukován.

4 SPECIFIKA WALDORFSKÉHO UČITELE

4.1 Obecné požadavky na učitele waldorfské školy vycházející z antroposofie

„Vychovávat a vyučovat může člověk jen tehdy, když rozumí tomu, koho má vzdělávat, koho má utvářet, jako malíř může malovat jen tehdy, když zná přírodu, podstatu barvy. (...) Tím jsme však už vlastně odkázáni na to, že veškerá výchova a veškeré vyučování musí pramenit z opravdového poznání lidské bytosti. Toto umění vychovávat, které spočívá výhradně na opravdovém poznání lidské bytosti, se snažíme uskutečňovat na waldorfské škole.“³⁶

Pol (1995) ve své knize uvádí, že podle Demanetta neexistuje obecný vzor pro typického učitele waldorfské školy. Ale je podle něho typická jedna snaha charakteristická pro všechny učitele – a to pracovat na tom, aby porozuměl záhadě člověka. Předpokladem pro porozumění člověku, kterého vychovává, je v tomto případě učitelova osobní antroposofická orientace. Učitel v tomto smyslu není pouze ten, který má mnoho poznatků v oblasti teoretického bádání, který se vyzná v metodice a didaktice určitých předmětů, ale je jím ten člověk, který nahlíží na bytost dítěte z hlediska svého poznání v oblasti duchovědné nauky – antroposofie. Antroposofie se mu stává zdrojem informací a inspirací pro jeho vychovatelskou práci, ale i pro způsob jeho vlastního života. Podle Steinera je právě světový názor učitele, jeho pojetí života to nejdůležitější. Světovým názorem zde Steiner rozumí to, co *„může přejít jako síla duše do celé činné lidské bytosti, tedy také do vychovávaného dítěte.“³⁷* Pro waldorfskou pedagogiku je důležité, aby duše učitele byla ve velmi úzkém vztahu s duší dítěte. Teprve tehdy může učitel soucítit s duší dítěte, může čerpat pravou inspiraci pro výchovu a může vzdělávat dítě tak, jak je to podle antroposofie žádoucí.

Waldorfský učitel by se měl rozvíjet v oblasti antroposofie, pedagogiky a psychologie, měl by rozšiřovat své vědomosti v oblasti vyučovacích předmětů učebního plánu waldorfských škol, měl by zdokonalovat své dovednosti v oblasti umělecké a řemeslné. Jeho rozvoj je však směřován hlavně k poznání člověka. *„Základy pravého výchovného umění nemohou být vybudovány na všeobecných frázích, jako je ‚harmonické pěstování všech sil a vloh‘, nýbrž na pravém poznání lidské bytosti.“³⁸* Právě na základě poznání potenciálu dětí, jejich učebních schopností, tempa, temperamentu a dalších kvalit volí učitel prostředky výchovy a vyučování.

36 Steiner, R. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy*, Praha: Baltazar, 1993, s. 46

37 Steiner, R. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy*, Praha: Baltazar, 1993, s. 86

38 Steiner, R. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy*, Praha: Baltazar, 1993, s. 21

Aby vychovatel mohl svého žáka poznat v jeho celistvosti, nestačí mu k tomu pouze rozvoj schopností smyslového poznání. Waldorfský učitel se musí snažit o rozvoj poznání imaginativního, inspirativního a intuitivního. Podle Pola (1995) je poznání imaginativní srovnatelné s uměleckým, poznání inspirativní srovnatelné s morálním poznáním a intuitivní poznání srovnatelné s náboženským prožíváním. Díky osvojení si těchto druhů poznání na základě antroposofie může také vychovatel dříve zpozorovat určité indispozice či chorobné sklony daného žáka.

Dalším požadavkem je, aby pedagog vychovával a vzdělával děti s vnitřním nadšením a láskou, které jsou mu stálou motivací v jeho práci. Tato láska k výchově a vnitřní nadšení pramení z poznání člověka. Podle Steinera³⁹ je pedagogika láskou k člověku, vyplývající z poznání člověka.

Steiner také zdůrazňuje důležitost praktické zkušenosti učitele. Aby waldorfský učitel mohl vyučovat a vychovávat děti pro život ve společnosti, měl by být spojen s bezprostředním životem. Dále by se měl zajímat o současné události našeho světa. Pokud se učitel nezajímá o svět kolem sebe, aktivně se nazapojuje do života společnosti, ale jeho pozornost je zaměřena pouze ke škole a životu kolem školy, může takový učitel připravit své žáky spíše ke schopnostem žít ve škole než v okolním světě. „Nesmíme být pouze pedagogy, nýbrž musíme být kulturními lidmi na nejvyšším stupni, v nejvyšším smyslu toho slova. Musíme mít živý zájem o všechno, co se dnes v naší současnosti děje, jinak budeme pro tuto školu špatnými učiteli.“⁴⁰

Pol (1995) uvádí názor Francise Edmundse, waldorfského pedagoga po 2. světové válce, že by učitel na waldorfské škole měl mít znalosti, schopnosti a životní zkušenosti. Dále by měl znát antroposofii a to ne jen na teoretické úrovni, ale měl by ji praktikovat sám ve své praxi. Hlavně však musí být připraven pracovat sám na sobě. Waldorfský učitel „musí znát sebe sama, prostřednictvím znalosti sebe sama získává učitel pravou pokoru k vlastním schopnostem, neboť objevuje také svoje vlastní limity, jež se musí stále pokoušet překonávat. Musí být pravdivým reprezentantem nejlepších sil dospělosti.“⁴¹

Pol (1995) uvádí Steinerovy čtyři požadavky na učitele waldorfské školy. Prvním požadavkem je iniciativa a to ve všem, co učitel dělá. Dalším požadavkem je zájem o existenci celého světa a lidstva. Učitel by se měl aktivně účastnit všeho, co se týká každého dítěte, o které pečuje. Zároveň by se měl účastnit všeho, co se týká lidstva jako celku. Dále by učitel neměl nikdy činit kompromisy s tím, o čem je přesvědčen, že je nepravdivé. Nakonec Steiner uvádí, že waldorfský učitel by měl být stále

39 Pol, M. Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?, Brno: Masarykova univerzita v Brně - Filozofická fakulta, 1995

40 Steiner, R. Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky, Opherus, 2003, s. 21

41 Pol, M. Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?, Brno: Masarykova univerzita v Brně - Filozofická fakulta, 1995, s. 44

svěží a měl by se vyvarovat toho stát se starým a „kyselým“. Předkládá nám zde obraz stále činného a aktivního člověka, který svou veškerou práci dělá s nejvyšším nasazením, který není lhostejný k událostem v jeho okolí i v celém světě. Tento člověk je největší měrou zainteresován na vývoji každého svého žáka. Zastává pevný názor a je schopný pravdivě nahlížet na okolní jevy a události. Pokud vnímá něco jako nepravdivé, nečiní kompromisy, ale snaží se obhájit svou pravdu před okolím i sám před sebou. Je stále schopen s nadšením přijímat nové výzvy, reagovat na nové podněty, měnit sám sebe a nestagnovat na zkušenostech nabytých životem.

Waldorfský učitel by měl cítit odpovědnost svého povolání. Měl by si být vědom toho, že dítě je na zem posláno z duchovního světa a nese v sobě svůj úkol. Pedagog by měl cítit vděčnost za to, že může každý den přispívat k výchově dítěte a napomáhat mu najít jeho vlastní úkol v životě. Měl by s láskou a úctou přistupovat ke každému dítěti. Měl by se vzdát svých osobních představ o tom, jaké by mělo dítě být. Měl by se snažit o pravdivé poznání samotného dítěte, jeho kvalit a nedostatků, které by měl s láskou přijímat a snažit se s pokorou a trpělivostí hledat výchovné metody, které pomohou dítěti na jeho cestě ke svobodě.

4.2 Učitel a výchova ke svobodě

V kapitole týkající se charakteristiky waldorfských škol uvádím, že hlavním úkolem výchovy je podle Steinerja pomáhat plnému a harmonickému rozvoji vnitřních sil člověka a jejím cílem je vychovat takové lidi, kteří vidí, co se kolem nich ve světě děje. Tito lidé díky poznání nových jevů a skutečností, které se odehrávají kolem nich ve světě, dokáží vyvíjet své pocity a úsudky a dokáží svobodně jednat v tom smyslu, aby jejich činy byly světu prospěšné. Naskytá se zde otázka, zda vlastně pedagog může vést člověka k svobodě jeho individuality a ke svobodnému jednání. Jak může vychovatel pomoci dítěti na jeho cestě poznání sebe sama a svého světového názoru, nalézt své postavení a své úkoly ve světě, aniž by mu vychovatel s již pevným názorem nevnucoval své vlastní představy a nečinil jej naopak nesvobodným?

Právě waldorfské školy jsou často podrobovány kritice, která směřuje k antroposofické orientaci učitelů. Někteří lidé se domnívají, že každodenní snahou waldorfských učitelů je obracet své žáky právě na tuto antroposofickou „víru“. Podle Calgrena se tato myšlenka zakládá na nepochopení podstaty samotné waldorfské pedagogiky. Steiner uvádí, že antroposofie není hotovým myšlenkovým systémem či formou náboženství, ale je cestou člověka antroposofa, který jejím prostřednictvím získává poznatky o světě a o člověku. Díky těmto poznatkům, k nimž dochází pedagog cestou vnitřního školení, v něm vyvstává takový pohled na svět a člověka, který je prodchnut nadsmyslovým světem. Waldorfský učitel potřebuje antroposofii pro své vlastní vzdělání, a ne pro obsah jeho vyučování. Takový učitel pak dochází k názoru, že jeho úkolem

je vychovávat dítě tak, aby se tělo a duše dítěte utvářely tím způsobem, aby jednou mohly být prodchnuty jeho vlastní individualitou – duchem. Proto se ve své výchovné činnosti snaží vyvarovat formování žáka podle vlastních představ či jakékoliv indoktrinaci. Snaží se naopak o co největší potlačení sebe sama, aby mohl dítěti vytvořit příznivé prostředí pro utváření jeho vlastní bytosti.

„Opravdu vychovávat ho budu jediné tehdy, když nebudu zasahovat do jeho já, ale vyčkám, až toto já bude schopno zasáhnout do toho, pro co jsem položil předpoklady.“⁴²

Učitel se má každodenním pozorováním vnějších symptomů dítěte snažit učinit si představu o jeho budoucích možnostech, které v sobě nese individualita dítěte. Toto pozorování se má naučit právě díky vnitřní práci na sobě samém, prostřednictvím vnitřních školení a cvičení, které mu předkládá antroposofie. Díky znalosti projevů, které jsou typické pro určitý vývojový stupeň dítěte, díky znalosti prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, může rozlišit, která gesta jsou právě projevem jeho individuality a která jsou projevem jeho fyzických a duševních překážek, jež mu brání ve vývoji. Prostřednictvím svých výchovných nástrojů pak pedagog usiluje o to, aby pomohl dítěti odstranit co nejvíce tělesných a duševních překážek, jež mohou bránit vývoji jeho vlastní individuality, jeho vlastního já a ve vývoji ke svobodě. Proto úkolem waldorfského učitele není *„přivádět žáky v tom či onom směru na určitou cestu, nýbrž dát jim k dispozici materiál, který jim umožní zaujmout vlastní stanovisko.“⁴³*

Třídní učitel na waldorfské škole provází děti po celých devět let, má určitou svobodu v tom, jak může formovat svou učební látku, životní zvyklosti, společný život třídy. Dochází zde často k velkému vzájemnému sblížení a učitel má ve svém působení mnohem větší možnosti. Děti ze své přirozenosti spíše přijímají něco od učitele, kterého dobře znají, kterého mají rády, o kterém vědí, že k nim přistupuje s úctou a respektem. I zde může vyvstat otázka, zda vliv některých učitelů na děti a lidský účinek jejich vyučování nemůže zasahovat až do oblasti světového názoru dětí. V tomto smyslu nemůže však žádný pedagog zabránit tomu, aby jeho žáci nepřijímali jeho určité osobní rysy, myšlenky či názory. Každá výchova je do určité míry „ovlivňováním“. *„Podstatné je, aby nezbytné ovlivnění nevedlo k uniformitě a aby na druhé straně podporovalo vývoj, který je v souladu s vlastní osobní vlohou žáka.“⁴⁴* Calgren uvádí, že lze na waldorfských školách od sedmé či osmé třídy sledovat určitý fenomén, kdy názory jednotlivých žáků se začínají lišit od názoru učitele i mezi jednotlivými skupinami. Zároveň i navzdory této názorové diferenciaci zůstávají lidské vztahy nedotčeny. Tyto zkušenosti potvrzují, že je možné vychovat mladé lidi, kteří jsou schopni zastávat svůj vlastní názor a zároveň dokáží být tolerantní k názorům druhých lidí.

42 Steiner, R. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy*, Praha: Baltazar, 1993, s. 99

43 Calgren, F. *Výchova ke svobodě*, Praha: Baltazar, 1991, s. 106

44 Calgren, F. *Výchova ke svobodě*, Praha: Baltazar, 1991, s. 106

4.3 Učitel jako autorita

Pro waldorfského učitele souvisí pojem autorita s výchovou ke svobodě. „*Autorita je pro něho nezbytná průchozí stanice na cestě ke svobodě.*“

Autoritou pro nás může být osoba, jejíž názory, postoje nebo rozhodnutí obvykle přijímáme a řídíme se jimi. Podle waldorfské pedagogiky dítě ve fázi od 6–7 do 13–14 let očekává a potřebuje autoritu. V tomto období se vyvíjí vztah dítěte k autoritě, kterou je mu ve škole učitel. Ten se pro dítě stává člověkem, ke kterému může vzhlízet, dává mu pocity jistoty, stability, bezpečí a důvěry. Tyto pocity se pak podle antroposofické nauky stávají zrojem síly dětí. Steiner uvádí, že pokud by si děti v tomto období nevyvinuly náležitý vztah k autoritě, mohly by mít v pozdějším věku tendenci být závislé na druhých lidech. Zároveň se nejedná o vytvoření závislosti na svém třídním učiteli. Díky přijetí třídního učitele za svou autoritu v počátečních ročnících se může v pozdějších letech rozvinout u mladých lidí opravdová nezávislost. Pomocí vztahu učitele a žáka se v mladistvém věku může rozvinout jeho sebedůvěra, respekt a tolerance k druhým lidem.

V těchto školách se nejedná o didaktickou či autokratickou autoritu, ale žáci vnímají autoritu učitele jako někoho, komu mohou důvěřovat, na koho se mohou spolehnout, ke komu mohou vzhlízet. Zároveň jsou si vědomi toho, že největší snahou jejich učitele je pomoci jim překonávat překážky a jejich slabosti a to vše s láskou a porozuměním pro ně samé.

Podle Steinera nelze opravdové autority docílit vnějšími prostředky a ani ji nelze vnějšími prostředky udržet. „...záleží veskrze na tom, aby právě to, co je oddanost, úcta a láska k učiteli, vyplynulo samozřejmě. Jinak to nestojí za nic. Každá oddanost, která je vynucená, která je do jisté míry obsažena v zákonných ustanoveních školy, nemá pro vývoj žáka žádnou cenu. Je to tak, že uděláme určitě tuto zkušenost: jsou-li děti vychovávány tak, aby byla směrodatnou jejich vlastní bytostí, dosáhnou nejspíš úcty ke svému učiteli.“⁴⁵ Úcta, láska a respekt učitele k individualitě dítěte se mu stávají pomocníky při výchově. Každé dítě uvnitř touží po úctě a uznání. Pokud je pro dítě učitel tím, kdo ho s láskou přijímá, na koho se může kdykoliv obrátit, o kom ví, že se o něho pravdivě zajímá, tak takový člověk v něm probouzí mnohem větší respekt a úctu než ten, který si s pocitem nadřazenosti snaží vynutit jeho poslušnost.

„*Jediná forma autority, o kterou je nutno usilovat, staví v omezeném období druhého sedmiletí na náklonnosti dětí, které udělují autoritu ze své strany.*“⁴⁶

Pokud by se učitel snažil autoritu dětí vynutit vnějšími prostředky – například tvrdými tresty, vyhrožováním, ponižováním – vzbudí tak u dětí spíše pocity strachu a méněcennosti. Potlačí tak

45 Calgren, F. *Výchova ke svobodě*, Praha: Baltazar, 1991, s. 106

46 Calgren, F. *Výchova ke svobodě*, Praha: Baltazar, 1991, s. 116

svébytný vývoj dětské bytosti, do které bude násilně otiskovat své vlastní představy. Takový učitel se pro děti nestane láskyplnou, přijímající autoritou, ale obávaným „generálem“. Přijetí autority z vlastní iniciativy předchází vybudování lidského vztahu mezi učitelem a dítětem, pocit důvěry a vzájemné úcty.

Waldorfský učitel musí také řešit otázky kázně ve své třídě, aby jeho vyučování mohlo probíhat nerušeně. Pokud vychází ve své výchovné činnosti z postavení a potřeb žáka, měl by si být vědom toho, že podle Steinerja prohrěšky „normálních“ dětí nevychází nikdy z jejich vědomého úsilí, ale že se většinou jedná o jejich nerozvážnost. Pokud zvolí při tomto nerozvážném chování trest, měl by tento trest apelovat na rozvahu žáků. Měl by tak svým jednáním docílit jistého probouzejícího efektu. V těchto situacích se učitel musí vyvarovat bezrozvážného a afektivního jednání. Musí si být vědom toho, že opatření vyvstávající z jeho uraženého sebevědomí jsou pedagogicky bezcenná. Musí mít stále na zřeteli, že i když je nucen projevit opravdovou přísnost, nikdy nesmí dát žákům podnět k tomu, aby ve svém nitru začali pochybovat o jeho ochotě pomoci.

Steiner je toho názoru, že pokud se učitel snaží získat autoritu z lásky k dětem, nemůže být překážkou na jejich rozvoji ke svobodě. Protože právě ten člověk, který v dětství mohl prožívat jistotu a důvěru ze strany vychovávajících osob, může v sobě v dalších letech probudit vnitřní jistotu. Tato jistota je nutnou podmínkou pro to, aby ve svém pozdějším životě mohl přirozeně realizovat sám sebe. Z toho důvodu je v pojetí waldorfské pedagogiky *„autorita nezbytná průchozí stanice na cestě ke svobodě.“*

4.4 Význam umění a práce s temperamenty ve smyslu výchovy ke svobodě

Jedním z učitelových výchovných nástrojů, které mu pomáhají při výchově dítěte, zvláště pak ve smyslu výchovy ke svobodě, jsou umělecké činnosti.

Všechny předměty jsou těmito činnostmi prodchnuty. Nejsou zaměstnány pouze kognitivní schopnosti dítěte, ale jsou osloveny i jeho duševní kvality. Umělecké činnosti vnášejí do jiných předmětů jisté duševní osvěžení, uvolnění a harmonii. Dítě může zažívat společné souznění s ostatními díky hudbě, může se otevřít vnějšímu světu díky malbě a nechat ven proudit své nejhlubší pocity. Dítě se zklidní při naslouchání příběhu a otevře se tomu, co k němu ze světa přichází.

Samotné umělecké předměty pak mají ve waldorfských školách terapeutický účinek. Jejich cílem není produkce umění, ale poznání vlastních duševních pohnutek, které touto cestou mohou proudit do vědomí a děti se je učí ovládat. Dítě se nejprve učí vžít do materiálu, poznat ho a vidět, jaké mu nabízí možnosti. Přitom se musí uvolnit, aby mohlo začít tvořit. Díky tomuto uvolnění během tvoření vyvstávají v duši dítěte různé emoce, jako je například hněv, strach, překvapení, radost. Umělecké činnosti tak dětem dovolují dát vnější vyjádření impulsům, které vychází z jejich vnitřního života. Vnitřní přirozenost dítěte se zde setkává s jeho fyzickou bytostí. Proto má umění vliv nejen na psychický, ale i na fyzický růst a rozvoj. Dítě tedy může prostřednictvím uměleckých aktivit vytrýbit své city a můžou být uspokojivě vyjádřeny jeho nejhlubší potřeby.

Na uměleckých cvičeních se mohou děti pokusit zaujmout takový vnitřní postoj, kterého třeba v běžné situaci nejsou schopny. Na základě toho učitel připraví různé umělecké úkoly, ve kterých je například opatrné dítě nuceno stát se smělym, nebo dítě, které má slabou vůli, může během činnosti prokázat svou vytrvalost.

Díky uměleckým činnostem může tedy dítě poznávat samo sebe, může poznávat své slabé a silné stránky. Nachází tak své vnitřní limity a překážky, své jednostrannosti, které může prostřednictvím těchto činností překonávat.

Další možností waldorfského učitele, jak pomoci svým žákům k vývoji jejich individuality a k odstranění překážek v podobě vrozených jednostranností, je práce s temperamenty. Temperament určuje dynamiku lidského prožívání a chování osobnosti. Jedná se o vrozené rysy osobnosti, které se projevují v lidském reagování na podněty, v jednání a v prožívání. Některé vnitřní vlohy se projevují až do fyziologie člověka. Podle Hippokratovy typologie lze v lidské přirozenosti rozlišit čtyři typy temperamentu: sangvinický, flegmatický, melancholický a cholericý. Podle Steinera se jedná o síly uložené v étherném těle. Étherné tělo, jinak také životní tělo, je podle něho protkáno vzpomínkami a životními zvyklostmi. Síly étherného těla udržují při životě fyzické tělo a dávají mu jeho podobu. Síly temperamentu jsou tedy hluboce zakořeněné a nelze je odstranit. Dají se proměnit jen velmi pomalu.

Před učitelem stojí nejprve těžký úkol a to rozpoznat u dětí jejich převládající temperament. Podle Steinera je možné sledovat, že se temperament člověka během jeho života mění. Každý věk se projevuje svým charakteristickým temperamentem. Dále lze podle Steinera hovořit o charakteristickém „národním“ temperamentu, kdy člověk je ovlivněn prostředím a krajinou, ve kterých vyrostl. Další ztěžující okolností je ta skutečnost, že vlastní temperament se začne viditelně projevovat až v tu chvíli, kdy se étherné tělo spojí s fyzickým a začne do něho působit. Podle Steinera můžeme stále více pozorovat roztěkané děti, u kterých došlo k oslabení tohoto spojení. Proto je zde prvním úkolem učitele pomoci dítěti nalézt jeho vlastní temperament. Teprve potom se má učitel snažit pomoci harmonizovat a proměňovat jednostranný přístup dítěte ke světu.

„Svou v prvním okamžiku ukázanou náladou by se učitel měl u flegmatika jevit zevně jakoby bez účasti, ale přitom být vnitřně nanejvýš účasten, u cholera ukazovat zevně svou účast, vnitřně však zachovávat největší klid, i když dítě cholericou překypuje, se sangvinikem spěchat od jednoho dojmu k druhému, pak se ale pokoušet v určitém bodě stále znovu o zachování vážnosti a vytrvalosti, s melancholikem se projevovat jako postižený trápením, ale ukazovat, jak je možno překonávat bolesti a problémy v životě humorem a tvůrčí činorodostí. Naučit se s těmito věcmi pozitivně výchovně a pedagogicky zacházet je uměleckým problémem“⁴⁷

Učitel se tedy snaží, aby děti překonávaly svůj jednostranný přístup ke světu, který je jim vlastní. Zároveň jeho úkolem není násilně tyto pohledy dětí předělávat, ale oslovovat je jejich vlastním způsobem nazírání, který se však učitel snaží rozšiřovat a obohacovat o nové pohledy.

Dále by měl učitel svou vlastní sebevýchovou dokázat vědomě pracovat na vlastním temperamentu. Aby nepůsobil proti temperamentům svých žáků, ale aby je dokázal oslovit v jejich vrozené přirozenosti a pak je touto cestou proměňoval, musí cvičením dosáhnout toho, aby sám vyjádřil všechny čtyři temperameny, musí se stát pohyblivým a proměnlivým. Například se musí naučit vyprávět svou látku tak barvitě a zajímavě, že ho sangvinici budou stěží sledovat. Musí mluvit s takovou lidskou účastí, že dokáže získat pozornost melancholiků, kteří v tu chvíli přestanou myslet sami na sebe. Jeho vyprávění musí být tak dramatické, aby zaujalo cholericu. Nakonec by měl být schopen vymyslet během vyprávění takové otázky, kterými osloví flegmatiku, donutí je probudit se ze své letargie a dohnat tempo vyprávěného příběhu.

4.5 Morální otázky v praxi

Waldorfský učitel se snaží vychovávat své žáky ke svobodě. Snaží se pro ně být přirozenou autoritou. Zároveň se také potýká s morálními otázkami a s otázkami kázně. Steiner neposkytuje učitelům návod, jak jednat v jednotlivých situacích. Každý učitel musí najít svůj vlastní způsob, jak řešit otázky kázně ve své třídě. Antroposofie ale poskytuje učitelům všeobecné rady, na kterých může stavět.

Učitel ve své práci vychází z obecných požadavků waldorfské pedagogiky, která namísto poučování staví do popředí „vyprávění pro životní problémy“. Poučování a vysvětlování je pro menší děti ještě zcela nepochopitelné, jelikož se odehrává na abstraktní rovině, ve které děti prvních let školní docházky nedokáží přemýšlet. Učitel buď vybere konkrétní příběh nebo vymyslí příběh vlastní, který skrytě prezentuje vnitřní situaci dítěte nebo celé skupiny. Děti tak při vyprávění prožívají samy sebe a důsledky svého chování prostřednictvím hrdi-

47 Calgren, F. *Výchova ke svobodě*, Praha: Baltazar, 1991, s. 98

nů příběhu. Mohou tak dojít k sebepoznání a sebeuvědomění svých špatných návyků, mohou zažít například stud za své neadekvátní chování. Přímé odsouzení by u dětí mohlo vést k sebeobraně a vyvolat opačnou reakci. Namísto zlepšení problémového chování by mohlo dojít k prohloubení problému. Je důležité, aby si děti neuvědomily učitelův záměr, s kterým příběh vypráví. Jen tak mohou plně prožít důsledky svého „špatného“ chování.

Steiner dále zdůrazňuje důležitost těchto příběhů v tom smyslu, že samotné zabývání se bytostí dítěte a jeho problémů již na děti působí. Učitel přemýšlí nad dítětem, snaží se pochopit odkud pramení příčina jeho chování. Přemýšlí nad možností nápravy a pomoci. Stále hledí na dítě s láskou a úctou a snaží se vidět směr, kterým se má vývoj dítěte ubírat. Neodsoudí ho jako lháře, zloděje nebo agresora, ale snaží se mu poskytnout možnost vlastního uvědomění a proměny.

Nástrojem k rozvoji morálního citění a také k poznávání sebe sama jsou učitelé v prvních třech školních letech pohádky, bajky, legendy a příběhy ze Starého zákona.

Podle waldorfské pedagogiky můžeme v dětech v první třídě pěstovat cit pro spravedlnost a bezpráví prostřednictvím pohádek. Lidové pohádky přináší archetypální obrazy dobra a zla. Děti zde na pohádkových postavách prožívají různé lidské vlastnosti, ať již dobré či špatné. Pohádky děti učí, že dobrému a spravedlivému člověku je vždy pomoheno, že naopak zlá postava špatně skončí. Zároveň pohádky jedinečným způsobem ukazují možnosti proměny špatných vlastností a přináší konečnou odměnu za vytrvalost. Děti prožívají, že i ony se mohou stát pravdomluvnými, soucitnými, pokornými nebo odvážnými. Navíc v sobě pohádky podle Steinera ukrývají duševní a duchovní rozměr, kdy pohádkové bytosti reprezentují jednotlivé části naší bytosti. Vítězství odvážného prince či rytíře je mu obrazem vítězství lidské individuality nad nižšími články naší bytosti, k němuž má směřovat veškerý vývoj člověka.

Ve druhé třídě prožívají děti v bajkách lidské vlastnosti na postavách zvířat. Často se jedná o lidské slabosti. Děti si tak často mohou prostřednictvím krátkých a směšných příběhů uvědomit své vlastní špatné vlastnosti. Jako protíváha tohoto zesměšnění stojí legendy. Učitel dětem vypráví například příběhy o životě Svatého Martina, o Svatém Mikuláši, příběhy ze života Svatého Františka. V těchto legendách většinou hlavní postava opouští slibnou válečnickou kariéru a stává se služebníkem chudoby a trpících. Proměňuje sebe sama, vzdává se vlastního pohodlí a to pro službu ostatním. Podle Steinera legendy prezentují vítězství lidského ducha nad slabostí a malomyslností, ukazují vnitřní sílu člověka, který s pokorou překonává sám sebe.

Ve třetí třídě přichází na řadu příběhy ze Starého zákona. Nachází se zde odlišné obrazy, než tomu bylo v pohádkách, bajkách a legendách. Příběhy často neskončí dobře. Jsou však „nabity“ morální silou. Ve třetí třídě se blíží devátý rok dítěte, ve kterém podle antroposofie prochází dítě určitou krizí. Nastává u dítěte „nový vzdorovitý věk“. Tato vyprávění v sobě nesou jasné zákony, při jejichž porušení následuje trest. Boží tresty jsou často tvrdé. Ale Bůh není malicherný, je spravedlivý. Stejně tak děti v tomto období potřebují jasná a pevná pravidla, která jim dají jistotu a pomohou jim překonat jejich probouzející se kritický pohled na svět.

5 PRÁCE WALDORFSKÉHO UČITELE

5.1 Waldorfský učitel od 1. do 9. ročníku

V kapitole, kde jsem charakterizovala waldorfské školy, jsem zmínila působení třídního učitele od 1. do 9. ročníku. Jedním z nejvýraznějších představitelů učitelského sboru na základních waldorfských školách je kategorie třídních učitelů. Tento učitel doprovází své žáky po celé období základní školy a vyučuje většinu odborných předmětů. Ve vyšších ročnících pak ustupuje od výuky některých odborných předmětů a nechává zde práci na specialitech v daném oboru. Podle Steinerova doporučení by měl třídní učitel pracovat se svými žáky nejlépe po dobu osmi let – od prvního do osmého ročníku. Každý den by měl s dětmi trávit alespoň dvě hodiny a nést tak odpovědnost za většinu jejich práce v tomto období. Jedině tak lze dosáhnout kontinuity ve výchově a uskutečnit cíle waldorfské pedagogiky. Tyto požadavky na třídního učitele vychází ze skutečnosti, že dítě ve svém nitru touží po tom, abychom souvisle vnímali jeho vývoj. Touží po autoritě, kterou vnitřně přijímá a které důvěřuje. Pol zmiňuje, že prvostupňový učitel se stává jakýmsi „archetypem mistra“, který uvádí děti do všeskerého poznání. V tomto případě lze vyslovit to samé o třídním učiteli waldorfské školy.

Jednou z předností této dlouhodobé spolupráce učitele s žáky je to, že učitel může pracovat s dlouhodobější perspektivou. Má přehled o tom, co si žáci osvojili v kterých předmětech, ví na co navazovat, sám rozhoduje o obsahu další učební látky, jejíž výběr může přizpůsobit vývoji svých žáků. Učitel je stále vybízen k tomu, aby nepropadal rutinní práci. Stále má před sebou novou látku a mění se potřeby svých žáků, na které musí reagovat. Zároveň se mu stává jeho práce velkou výzvou, jelikož nároky na přípravu výuky jsou velmi velké. Učitel musí mít na jedné straně povědomí o tom, co se děje ve světě, musí stále ovládat novou látku ve všech předmětech. Na druhé straně musí přemýšlet o tom, jak svou látku bude prezentovat s ohledem na vývojové potřeby svých žáků. Volí materiály a metody, vybírá témata a jejich sled, vnitřní strukturu a to vše plánuje na dobu celých osmi let.

Dále tato situace umožňuje učiteli integrovat učivo z různých předmětů. Může tak prezentovat učivo celistvěji, ne odděleně v jednotlivých disciplínách. Pomáhá tak žákům vnímat vztahy mezi jednotlivými poznatky, nahlížet na svět v jeho souvislostech a v jeho komplexnosti.

Podle Pola je velkou předností vytvoření hlubokého mezilidského vztahu mezi dětmi a učitelem a probuzení jejich vzájemné důvěry. Děti zažijí, že je možné navázat i v dnešním „nestálém“ světě hluboký vztah. Nalézají důvěru k druhému člověku. Pociťují stálost a jistotu lidského vztahu. Díky tomu se mohou vytvořit „stavební kameny“ pro základní důvěru v život. Také děti mnohem lépe přijímají

nové podněty i kritiku od někoho, koho dobře znají a komu důvěřují. Učitel, který pracuje se svými žáky od počátku školní docházky, bude snáze řešit problémy svých pubescentů ve vyšších ročnících, než někdo, kdo se s mladými lidmi zná jen pár let. Hluboký vztah, který zde byl během dlouhého období navázán, může překonat mnohá úskalí, a to s úctou a bez přetrhání křehkých mezilidských vazeb.

Nejčastější kritika týkající se dlouhodobé působnosti třídního učitele ukazuje na rizika, že dítě může být nepříznivě ovlivňováno jedním učitelem po velmi dlouhou dobu. Další obavy se týkají toho, zda učitel mající hluboký vztah s dítětem, nemůže toto dítě prostřednictvím dlouhodobého vztahu spíše limitovat. Podle Barnese je obojí možné, ale dlouhodobé zkušenosti na waldorfských školách ukazují, že *„učitel, který přijímá výzvu postupovat s dětmi a zvládat novou látku z roku na rok, nalézá v tomto procesu tolik stimulů, tolik podnětů pro vlastní osobnostní růst, že se profesionálně rozvíjí již díky samotnému faktu stálého vztahu. Navíc, pocítí-li učitel ve vzájemném vztahu s některým z dětí problémy, je nucen na jejich řešení pracovat mnohem intenzivněji než ten, který by dítě příští rok předal jinému učiteli.“*⁴⁸

Další otázkou ze strany veřejnosti je připravenost třídního učitele pro výuku hlavních předmětů během všech ročníků základní školy. Waldorfská pedagogika zdůrazňuje nutnost stálého vzdělávání třídního učitele. Více však apeluje na jeho zaujetí pro výchovnou práci. Toto zaujetí je pro ni klíčovou podmínkou pro učitelův úspěch. I když požaduje po každém učiteli, aby pojmul základní fond vědomostí v každém předmětu, příkládá největší význam učitelovu zájmu a entusiasmu pro daný předmět. Tento učitelův postoj může nanejvíš inspirovat jeho studenty. Žáci mají před sebou člověka, který je schopný poskytnout jim širokou škálu poznatků a prožitků, který na sobě neustále pracuje jak v oblasti získávání poznatků tak v oblasti vychovatelské, je sto přijímat nové podněty a výzvy a je ochoten se vyvíjet spolu s měnící se situací a stále narůstajícími nároky. Prostřednictvím třídního učitele tak předstupuje před děti obraz člověka, díky němuž si uvědomují, *„že člověk se může naučit vše, že individuální lidská bytost je centrem světa, a že – pokud jde o poznání – může ovládnout celý svět.“*⁴⁹

Při vyučování mnoha odborných předmětů není možné, aby se učitel stal specialistou ve všech těchto oborech. Steiner v této „nespecializaci“ spatřuje velkou výhodu. Podle něj je pro samotnou výuku důležité, aby učitel prožil jakýsi boj se získávaným učivem. Prožitek, který získá při překonávání překážek v průběhu nabývání vědomostí v daném předmětu, mu pomůže k tomu, aby poté mohl vyučovat z vlastní životnosti a čilosti. Vyvaruje se tak způsobu výuky, která je založena pouze na mechanických vědomostech.

48 Milan Pol cituje Barnese, Pol, M. Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?, Brno: Masarykova univerzita v Brně – Filozofická fakulta, 1995, s. 42

49 Milan Pol cituje Barnese, Pol, M. Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?, Brno: Masarykova univerzita v Brně – Filozofická fakulta, 1995, s. 42

Učitel, který celý život vyučuje jeden odborný předmět, je ochuzen o kontinuitu vývoje svých žáků a o možnost navázání pevného mezilidského vztahu. Také je vystaven nebezpečí, že se jeho práce stane rutinou, mechanickým odříkáváním dat a informací, aniž by si povšiml, že jeho žáci očekávají něco jiného. Učitel, který doprovází své žáky po dobu 7 či 8 let, nezůstává stále stejným. Pozvolna se mění spolu se svými žáky, aby s nimi neztratil vnitřní spojení.

Náročnost povolání waldorfského učitele vede k tomu, že třídní učitel si často po absolvování celých osmi let se svou třídou vybírá rok či dva placeného volna – tzv. „sabbatical“. Věnuje se různým jiným aktivitám a sbírá síly na další práci.

5.2 Proměna učitele během osmiletého působení

„Co přijímá dítě v sedmi až osmi letech, to se ve dvanáctém roce pro jeho duši už nehodí, je nepotřebné jako boty, které jsou malé.“⁵⁰

V prvních třech letech navazuje učitel na láskyplnou a starostlivou rodičovskou výchovu. Jeho prostřednictvím předstupují před děti obrazy pohádek a pověstí. Jeho vyprávění by mělo vzbuzovat důvěru. V tomto období se stává učitel umělcem, který citlivě prožívá svět v obrazech, v tónech, v pohybu. Tyto prožitky by měl poté zprostředkovat dětem v obrazech a mnohem více oslovovat jejich duševní život než intelekt. Látku by jim neměl podávat v definovaných pojmech, které jsou pro děti příliš abstraktní. Měl by v nich pěstovat obraznou fantazii. V řeči by se měl vyvarovat jakékoliv učnosti. Dále by v prvních letech mělo být krásné vše, co učitel dělá. Dítě má dostat příležitost zažít, že svět je krásný. Proto je zde hlavním úkolem učitele naučit se ve všem spatřovat krásu a zdůrazňovat ji. Teprve potom bude chtít i dítě dělat svou práci pečlivě a krásně, aby se u něho jednoho dne tento postoj rozvinul v opravdový zájem o svět. V tomto věku by měl učitel klást hlavní zřetel na obecnou platnost: *„Nejprve činit, pak pochopit.“* Dítě musí získat nejprve prožitek, posbírat zkušenosti, až později se dopracovává porozumění.

Ve 4. a 5. ročníku očekávají děti od svého učitele stále bohatší poznání přírody. Před učitelem zde leží úkol pokusit se porozumět světu v jeho praobrazech. Bude se muset naučit stará řemesla. Bude se učit vžít do bytosti rostliny nebo zvířete při výuce zoologie a botaniky. Dále se bude zabývat životy významných lidí minulosti, dávnými kulturami a obrazně je líčit svým žákům. Učitelova řeč se bude stávat bohatší a bude se učit vyjádřit ve své řeči jemné duševní odstíny. Další výzvou bude učiteli vývojový proces dítěte, který podle antroposofie nastává po první třetině 10. roku – „rubikon“. Děti

50 Steiner, R. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy*, Praha: Baltazar, 1993, s. 70

zde definitivně opouští své rané dětství a začínají pozorovat svět „silněji procitlým vědomím svého já“. Začínají být kritické a pokouší se zkoušet a zpochybňovat autoritu učitele.

V šestém až osmém ročníku bude stát učitel před výzvou dokázat svým žákům, že disponuje také jasným myšlením a věcnou přesností. Bude se stále více zaobírat poznatky z vědních oborů. Dále se bude snažit o to, aby děti prožily hloubku myšlenek. Také bude muset prokázat, že zná praktický svět. Bude muset odhalovat kauzalitu jednotlivých věcí, aby své žáky mohl následně seznámit s kauzalitou světa. Začne se zajímat o finanční a obchodní život, ale také se bude zabývat tím, čím se zabývají jeho žáci mimo školu.

5.3 Příprava učitele na výuku

„Čím více času učitel věnuje přípravě, tím méně času pak musí vyžadovat od dětí. Hospodárně zachází s jejich časem.“⁵¹

Učitel waldorfské školy tráví mnoho času přípravami na svou výuku. Připravuje si učební látku, která nevychází krok po kroku z učebnic, jako je tomu na jiných základních školách. Sám studuje odborné texty a učebnice a rozvažuje nad správným rozčleněním výuky podle požadavků vývojových potřeb svých žáků.

K tomu, aby učitel neztratil své nadšení a radost z práce, mu pomůže antroposofická nauka o člověku, prostřednictvím níž se mu dostává stále nových myšlenek a podnětů. Při svých přípravách má tedy učitel pracovat s prameny antroposofické nauky o člověku. Nejlépe během prázdnin by si měl vyhledat nejdůležitější hlediska a aspekty, které se týkají výchovné práce. Získá tak celkový přehled, se kterým vstoupí do nového školního roku. Díky prohloubení svých poznatků v nauce o člověku a přípravě své učební látky bude moci s jistotou vést své žáky a podporovat je v jejich úsilí.

Během letních prázdnin by měl začít se sbíráním učebního materiálu a předejít tak nebezpečí, že bude během roku zavalen množstvím knih a informací a zavalí jimi i své žáky. Z učebního materiálu si vypracuje během léta „všeobecnou přípravu“ pro každou epochu, a tak mu poté zbyde během výuky více času na to, aby vnímal potřeby svých žáků a uzpůsoboval jim svou výuku.

Dále by si měl učitel naplánovat texty pro epochové sešity. Ty by neměly být příliš dlouhé a měly by se střídát s vlastními zápisky dětí a s jejich obrázky.

51 Pedagogická sekce při Goetheanu (Dornach, Švýcarsko) a Výzkumné pracoviště při Svazu Svobodných waldorfských škol (Stuttgart, Německo), Utváření výuky v 1. až 8. třídě waldorfské školy, Ostrava: Pedagogická fakulta v Ostravě, 1998, s. 24

Stejně důležitá jako příprava na výuku je pro učitele neodmyslitelná rekapitulace dne, týdne i celého roku. Učitel se každý den vnitřně zamýšlí nad jednotlivými žáky a nad svou možností pomoci jim překonat různá úskalí. Musí se trénovat ve vybavování jednotlivých událostí během dne, musí si umět ujasnit, čeho ve výuce dosáhl, jak děti reagovaly na výuku a souzněly s probíranou látkou. Podle waldorfské pedagogiky může pečlivá rekapitulace pomoci při následné přípravě na hodinu, jelikož učitel tak neztrácí kontinuitu své práce a jeho práce se stává více provázaná.

Mezi hlavními rysy waldorfské pedagogiky uvádí Calgren práci s rytmem. Rytmus hraje důležitou roli nejen při samotné výuce a při uspořádání rozvrhu, ale pomáhá učiteli i při jeho přípravách na hodinu. Pro učitele je důležité uspořádat si rytmicky svůj čas během dne a včlenit zde pravidelnou dobu pro přípravu na výuku. Šetří to jeho síly a je schopen i po letech výuky zprostředkovávat obsahy výuky živě a neotřele. „Rytmus nahrazuje energii – to může například znamenat, že učitel vědomě zahrne svou školní přípravu do svého denního a týdenního rytmu.“⁵²

5.4 Výuka v epochách

V části své práce, kde zmiňuji rysy waldorfské pedagogiky podle Calgrena, popisuji jeho stanovisko, že výuka ve waldorfských školách přihlíží k rytmickému průběhu dne, týdne a celého roku. Na základě tohoto rytmického uspořádání probíhá výuka hlavních předmětů v epochách. Epocha je dvouhodinová jednotka, která je v rozvrhu umístěna vždy na začátku školního dne. Epocha jednoho hlavního předmětu probíhá nepřetržitě po dobu 3-6 týdnů. Potom nastupuje epocha dalšího předmětu. Předmět, který právě skončil přichází opět na řadu za několik týdnů. Předměty vyučované epochově jsou český jazyk, matematika, člověk a svět, kreslení forem, zeměpis, dějepis, přírodopis, fyzika, chemie.

Díky tomu, že hlavní vyučování probíhá v ranních hodinách, může učitel oslovit svěží síly dítěte. Stále zde platí, že neoslovuje pouze intelekt dítěte. Aby dítě zvládlo dvě hodiny stejnorodého vyučování, musí se učitelova výchovná práce dotýkat všech duševních článků dítěte – tedy myšlení, citění a vůle. Učitel střídá činnosti hlavy, rytmickou práci a volní činnosti. Jeho práce vychází z členění, které ustanovil Rudolf Steiner, na rytmickou, pracovní a vyprávěcí část. Učitel může individuálně uspořádat pořadí jednotlivých částí. Toto členění by však neměl svévolně měnit, protože rytmus, který se opakuje každý den, je z výchovného hlediska v této pedagogice velmi dů-

52 Pedagogická sekce při Goetheanu (Dornach, Švýcarsko) a Výzkumné pracoviště při Svazu Svobodných waldorfských škol (Stuttgart, Německo), Utváření výuky v 1. až 8. třídě waldorfské školy, Ostrava: Pedagogická fakulta v Ostravě, 1998, s. 21

ležitý. V nižších ročnících je toto členění jednotné. Epocha začíná rytmickou částí, následuje práce myšlenková a zakončuje ji volní část.

Délka epochy umožňuje žákům ponořit se na několik týdnů do jednoho tématu a nerozdělovat pozornost na mnoho předmětů. Děti mohou se zaujetím prožívat toto téma do hloubky, hovoří o tématu, umělecky ho ztvárňují. Zároveň v nich vyvstávají stále nové otázky a větší touha po dalším poznávání. Žák prožívá své studium mnohem intenzivněji a prohlubuje si zájem. Pomalejšímu žákovi je v epoše dán prostor rozvinout svůj zájem a pracovat efektivněji. Výstupem každé epochy ve výuce „akademických předmětů“ je určitý obsah vědění. V uměleckých a praktických oborech se jedná o dokončení práce. Po skončení jedné epochy děti všechny tyto nabyté poznatky, prožitky a zkušenosti přenechají zapomnění. Období intenzivní koncentrace na dané téma je vystřídáno obdobím zapomínání, které má podle waldorfské pedagogiky příznivý vliv na proces učení. Pokud výuka v dané epoše nepracovala pouze s pojmy, ale podněcovala v dítěti imaginaci, fantazii, dítě smělo radostně přijímat novou látku, mohla se tato učební látka usadit a být zapomenuta. Během jejího znovuvybavování v další epoše téhož předmětu, která může následovat až za mnoho týdnů, se z ní stávají zkušenosti.

*„Při zahájení nového bloku epoch se obsah předcházejícího i po několikaměsíčním odstupu vždy zase rychle vrací do podvědomí žáků. Je známo, že člověk si nejlépe zapamatuje to, čím se kdy na základě vlastního zájmu intenzivně zabýval. A právě výuka v epochách odpovídá svými postupy principům racionálního a soustředěného učení i potřebě účelných přestávek.“*⁵³

Steiner očekával, že v posledních týdnech školního roku lze provést souhrnné opakování učební látky, aby si žáci zapamatovali to podstatné. V praxi k tomu často z nedostatku času nedochází, proto je důležité, aby si probrané učivo žáci zopakovali během nové epochy.

Učitel si tedy na začátku školního roku vypracovává přehled plánovaných epoch a jejich trvání. Rozhoduje, kterému předmětu vyhradí více a kterému méně času. Podle antroposofického nazírání je však důležité, aby jedna epocha trvala alespoň čtyři týdny. Tento čtyřtýdenní rytmus vychází z dětské přirozenosti založené na étherických silách. Dále musí učitel podle Steinerových rad při plánování sledu jednotlivých epoch umět rozmístit epochy tak, aby podporovaly rozdílné síly dítěte v jejich harmonickém střídání. V průběhu školního roku však učitel může svobodně reagovat na aktuální situaci ve třídě a zvolit epochu, která se mu jeví právě vhodná. *„Potřebují-li děti zrovna ‚svět‘, může vyučovat přírodovědnou epochu, a pokud by měly pěstovat ‚vnitřní prostor‘, může zahájit epochu mateřského jazyka nebo matematiky.“*⁵⁴

53 Pol, M. Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?, Brno: Masarykova univerzita v Brně - Filozofická fakulta, 1995, s. 89

54 Pedagogická sekce při Goetheanu (Dornach, Švýcarsko) a Výzkumné pracoviště při Svazu Svobodných waldorf-

5.5 Spolupráce kolegia učitelů

Učitel waldorfské školy není odpovědný pouze za svou třídu, kterou vyučuje, za předměty a témata, ale nese odpovědnost i za školská rozhodnutí.

*„Waldorfská škola je v daleko větší míře než jiné školy postavena na osobnosti každého jednotlivého učitele a na jejich kolegiální spolupráci. Je to škola, která žije především z iniciativy a schopností svých učitelů.“*⁵⁵

Podle Steinera by ti, kteří rozhodují o vedení školy, měli být zároveň aktivními vyučujícími. Tak může rozhodování ve škole vycházet z výchovných a individuálních potřeb žáků.

Podle Pola je charakteristickým rysem waldorfských škol kooperace učitelů, která se uskutečňuje dle stejných principů, ale v různých variantách měnících se na základě specifických možností dané školy. Učitelé mohou reálně kontrolovat svou práci a svobodu ve svém pracovním místě. Nesou velkou profesionální odpovědnost a tím mohou výchovně ovlivnit klima školy ve smyslu svých morálních závazků.

Základní formou spolupráce waldorfských učitelů jsou společná setkávání kolegia, učitelského sboru, která se pravidelně konají každý týden. Zde učitelé společně řeší provozní záležitosti, diagnostiku jednotlivých žáků, otázky učebního plánu a jeho integrace. Společně se zamýšlí nad zmiňovanými tématy a dávají prostor k tomu, aby se mohly zrodit nové reflexe a úvahy. Nově nalezené přístupy a postupy mohou pak učitelé ověřovat ve své denní praxi a to jim dává prostor k reflexi. Společná setkávání učitelů zároveň slouží k vzájemné podpoře ve své práci.

Nejvýznamnější částí těchto pravidelných setkávání je pedagogická část. Učitelé zde společně hovoří o dítěti a jeho problémech. Pokouší se nahlédnout bytost dítěte, jeho chování a to vše činí s největší láskou k němu. *„Na pravidelné týdenní konferenci se naplánuje rozhovor. Netýká se jen problematických žáků, kde by bylo nutno něco řešit. Přítomní učitelé vyprávějí o svých setkáních s dotyčným žákem. Nehovoří však o problémech a nevyslovují ani své úsudky ve smyslu ‚je líný‘, ‚je pilný‘ apod. Jde pouze a jen o přesnou charakteristiku žáka, získanou láskyplným pohledem. Co nejvíce osob líčí svá pozorování z nejrůznějších hledisek. Podaří-li se, aby se přítomní vyjadřovali nesobecky a bez jakýchkoliv vedlejších úmyslů, pak uprostřed kruhu učitelů postupně vzniká a zjevuje se něco z bytosti dítěte. Zvaží se též, jaké vývojové kroky by byl žák schopen. Rozhovor tím končí. Nedohodne se žádná sankce, ani pokárání ani*

ských škol (Stuttgart, Německo), Utváření výuky v 1. až 8. třídě waldorfské školy, Ostrava: Pedagogická fakulta v Ostravě, 1998, s. 21

55 Pol, M. Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?, Brno: Masarykova univerzita v Brně - Filozofická fakulta, 1995, s. 112

pochvala. Častokrát jsem pozoroval, jak následujícího dne po rozhovoru v konferenci došlo k pozitivní změně v chování žáka.“⁵⁶

5.6 Spolupráce učitelů s rodiči

Aby učitelé mohli naplňovat své poslání a aby mohli celistvě uskutečňovat proces výchovy každého dítěte, nemohou v tomto procesu stát osamoceni. Učitelé si uvědomují, že na výchově každého dítěte se ve velké míře podílí jeho vlastní rodiče. Proto aby mohlo být dítě harmonicky uváděno do okolního světa, musí být harmonická i spolupráce mezi učiteli a rodiči. Na chodu waldorfské školy se v nemalém množství podílejí také rodiče. Škola chápe sebe samu jako školní společenství rodičů, učitelů a žáků.

„Významnými vychovateli školního dítěte jsou rodiče a učitelé. Pro zdar a zdravý vývoj osobnosti dítěte je důležité, aby vychovatelé táhli za jeden provaz, aby rodiče měli pochopení a porozumění pro waldorfskou pedagogiku i pro individuální výchovná opatření učitelů vůči jejich dítěti a aby v nich učitele podporovali, a aby se učitelé orientovali ve speciální situaci každého dítěte a co nejlépe znali i jeho domácí zázemí.“⁵⁷

Hlavními formami spolupráce rodičů a učitelů jsou třídní schůzky, které v prvních letech školní docházky probíhají většinou jednou za měsíc. Rodiče se zde dozvídají o hlavních záměrech učitelů. Učitel informuje rodiče o právě probíhané výuce a o způsobech domácího procvičování. Rodič dále může navštívit třídního učitele v konzultačních hodinách a projednávat tak osobní otázky týkající se jeho dítěte. Pro bližší seznámení s rodinou a vytvoření si celistvého obrazu o prostředí, z kterého žáci pocházejí, navštěvuje učitel rodiny žáků. Tyto návštěvy prohlubují mezilidské vztahy a vzájemnou důvěru mezi rodiči a učitelem. K prohloubení kontaktu mezi rodiči, žáky, učiteli a také veřejností přispívají měsíční slavnosti, přednášky a různé semináře, které škola organizuje. Rodiče se tak mohou více dozvědět o práci na waldorfské škole a mohou si tak prohloubit vlastní poznatky o waldorfské pedagogice na základě vlastní činnosti.

I když waldorfský učitel vynakládá největší úsilí ve své práci, je si stále vědom toho, že základem waldorfské školy je společenství žáků, učitelů a rodičů.

56 Zuzák, T. Hledání vztahu jako základ pedagogiky, Hranice: Fabula, 2004, s. 53

57 Pedagogická sekce při Goetheanu (Dornach, Švýcarsko) a Výzkumné pracoviště při Svazu Svobodných waldorfských škol (Stuttgart, Německo), Utváření výuky v 1. až 8. třídě waldorfské školy, Ostrava: Pedagogická fakulta v Ostravě, 1998, s. 26

PRAKTICKÁ ČÁST

1 Cíl praktické části

Cílem praktické části diplomové práce je výzkumné šetření, které má poukázat na to, jak se vybraná specifika waldorfské pedagogiky promítají do práce učitele na waldorfské škole. A dále na základě zjištěných dílčích specifik popsat, jaká je úloha učitele ve waldorfské škole.

Základní výzkumná otázka: Jaká je úloha učitele ve waldorfské škole podle vybraných zkoumaných oblastí?

Zkoumané oblasti jsou:

1.1 Učitel a antroposofie

Základní výzkumná otázka v této oblasti: **Jak se vzdělání v oblasti antroposofie promítá do obsahu učitelovy práce?**

Další specifika výzkumné otázky: **Jak antroposofie ovlivňuje učitelův pohled na děti a práci s nimi? Jak může studium antroposofie pomoci učiteli při koncipování výuky?**

1.2 Výchova ke svobodě

Základní výzkumná otázka v této oblasti: **Co pro učitele znamená „výchova ke svobodě“ a jakými způsoby či metodami se ji učitelé snaží realizovat v praxi?**

1.3 Umělecké činnosti a práce s temperamenty?

Základní výzkumná otázka v této oblasti: **Jakou roli zastávají umělecké činnosti a práce s temperamenty ve výuce? Jak učitelé uplatňují tyto dva aspekty při výuce?**

Další specifika výzkumné otázky: **Jak mohou tyto dva aspekty pomoci učiteli při výchově dítěte?**

1.4 Autorita učitele

Základní výzkumná otázka v této oblasti: **Co pro učitele znamená pojem autorita a jak si ji získávají u svých žáků?**

Další specifika výzkumné otázky: **Jak učitelé vysvětlují „autorita je nezbytná průchozí stanice na cestě ke svobodě“? Jak učitelé řeší kázeňské problémy ve svých třídách?**

1.5 Učitel od 1. do 9. ročníku

Základní výzkumná otázka v této oblasti: **Jak učitelé prožívají svoji práci na waldorfské škole od 1. do 9. ročníku?**

Další specifika výzkumné otázky: **Jak se mění vztah učitele a žáka během těchto devíti let? Jak učitelé zvládají pojmout obsah odborných předmětů? Jak se učitelé mění během tohoto období?**

1.6 Příprava učitele na výuku

Základní výzkumná otázka v této oblasti: **Jakým způsobem probíhá příprava učitelů na výuku během letních prázdnin a během školního roku? Co vše musí zahrnout do své přípravy?**

Další specifika výzkumné otázky: **Jak učitelům pomáhá ŠVP v přípravě na výuku?**

1.7 Spolupráce kolegia pedagogů

Základní výzkumná otázka v této oblasti: **Co je hlavním účelem každotýdenního setkávání kolegia pedagogů?**

Další specifika výzkumné otázky: **Vnímají učitelé toto setkávání jako přínosné?**

2 Výzkumná metoda

Pro své výzkumné šetření jsem zvolila metodu strukturovaného rozhovoru. Metoda rozhovoru, jinak také metoda interview, je jednou z nejčastějších metod sběru dat, která se používá v kvalitativním výzkumu. Švaříček zmiňuje, že jedním ze základních principů kvalitativního výzkumu je možnost zachytit výpovědi a slova v jejich přirozené podobě, tak jak se tomu děje během hloubkového rozhovoru. Pomocí otevřených otázek pak může výzkumník porozumět pohledu jiných lidí.

Dále tato metoda „*spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta.*“⁵⁸ Jako hlavní výhodu této metody uvádí Chráska možnost navázat osobní kontakt, který výzkumnému pracovníkovi umožní proniknout hlouběji do motivů a postojů respondentů. Proto je podle něj úspěšnost interview závislá na schopnosti výzkumníka navázat přátelský vztah a na vytvoření příhodné přátelské atmosféry. Samotným obsahem interview jsou pak otázky a odpovědi. Otázky mohou být v závislosti na druhu interview uzavřené, polouzavřené a otevřené.

V metodě strukturovaného rozhovoru, který jsem zvolila ve své práci, se jedná o otázky pevně dané. Proto jsou i alternativy odpovědi pevně dány. Tato metoda neumožňuje úplnou volnost odpovědi a ve své struktuře se mnohem více blíží metodě dotazníku. Gavora nazývá metodu strukturovaného rozhovoru jakýmsi ústním dotazníkem. Metoda strukturovaného rozhovoru však oproti dotazníku dává výzkumníkovi možnost dozvědět se bezprostřední, osobní či důvěrné informace o respondentovi a to právě díky vzájemnému osobnímu kontaktu. Zároveň i zde podle Gavory platí, že „*i když má strukturované interview pevný sled otázek, není třeba se jich křečovitě držet, když se situace vyvíjí jinak. Výzkumník musí pružně reagovat na odvíjející se interview.*“

Podle Chrásky je výhodou strukturovaného interview to, že poskytuje stejné podmínky k odpovědím všem respondentům. Dále se dají získané poznatky lépe zpracovávat. Tato metoda však podle něj působí více strojeně a proto hlavní nevýhodu spatřuje v obtížnějším navazování vzájemného kontaktu než je tomu například u nestrukturovaného interview.

Samotná metoda rozhovoru, jak uvádí Švaříček, se skládá z několika částí:

- **výběr metody**
- **příprava rozhovoru**
- **průběh vlastního dotazování**
- **přepis rozhovoru**
- **analýza dat a prezentace výzkumné zprávy**

Cílem praktické části své práce je hlouběji prozkoumat práci učitele na waldorfské škole a to

58 Chráska, M. *Metody pedagogického výzkumu, Základy kvalitativního výzkumu*, Praha: Grada, 2007, s. 182

ve vybraných oblastech. Na základě studia odborné literatury v teroretické části mé práce jsem stanovila stěžejní otázky, které chci hlouběji prozkoumat v praktické části. Pro svůj výzkum jsem zvolila metodu strukturovaného rozhovoru, jelikož se ve výzkumu zabývám lidským jednáním a praktickou činností učitele. Badatel prostřednictvím rozhovoru může podle Švaříčka získat hlubší informace o určité specifické sociální skupině a může proniknout do jednání, kterým členové dané skupiny disponují. Mým cílem není získat určitý počet informací o velkém množství zkoumaných jevů, ale mým cílem je hlouběji porozumět zkoumanému jevu v jeho souvislostech a zaměřit se na prozkoumání prožité zkušenosti dotazovaných jedinců a směřovat k jejich porozumění.

3 Výběr účastníků výzkumného šetření

Vzhledem k charakteru svého výzkumného šetření jsem neusilovala o velký výzkumný vzorek. Rozhodla jsem se oslovit čtyři učitele na waldorfské škole v Semilech. Účastnila jsem se čtvrtětního setkání kolegia učitelů, kde jsem představila cíl své práce a požádala jsem školu o spolupráci. Kolegium můj požadavek odsouhlasilo a na základě toho jsem oslovila dva učitele a dvě učitelky s několikaletou praxí.

Respondent A, učitelka, 37 let, má deset let praxi na waldorfské škole v Semilech. Vedla svou třídu od 1. do 3. třídy. Potom odešla na mateřskou dovolenou. Následně převzala jinou třídu a tu vedla od 4. do 8. třídy. Nyní je opět na mateřské dovolené.

Respondent B, učitelka, 37 let, má deset let praxe na waldorfské škole v Semilech. Její zaměření je podle jejích slov více na druhý a středoškolský stupeň. Nyní je třídní učitelkou 8. třídy, kterou převzala a vede od 6. třídy.

Respondent C, učitel, 43 let, má téměř 20 let praxe na waldorfské škole v Semilech. Vedl svou třídu po celé období od 1. do 9. třídy. Nyní vyučuje na Waldorfském lyceu v Semilech, kam se soustředí jeho pozornost.

Respondent D, učitel, 40 let, má 10 let praxi na Waldorfské škole v Semilech. Nejprve vedl svou třídu od 2. do 8. třídy. Nyní je třídním učitelem 2. třídy, kterou vede od začátku její školní docházky.

4 Postup výzkumného šetření

Nejprve jsem na základě studia odborné literatury vybrala výzkumné oblasti, které chci hlouběji prozkoumat. Dále jsem připravila vlastní strukturovaný rozhovor, stanovila jsem hlavní výzkumné otázky v jednotlivých oblastech a jejich další specifika. V další fázi, kterou byl samotný průběh rozhovoru, jsem se sešla s každým dotazovaným respondentem a provedla jsem s ním strukturovaný rozhovor o délce cca 60 min. Průběh rozhovoru jsem zaznamenala na diktafon a ze všech nahrávek jsem pak pořídila transkripci. Odpovědi k jednotlivým oblastem jsem vyhodnocovala pomocí metody kódování a pokusila jsem se o prezentaci svého výzkumného šetření. Na závěr jsem na základě vyhodnocení jednotlivých zkoumaných oblastí odpověděla na hlavní výzkumnou otázku.

5 Popis výzkumného šetření

V následujícím textu prezentuji výsledky svého výzkumu v jednotlivých oblastech.

5.1 Učitel a antroposofie

Základní výzkumná otázka v této oblasti: **Jak se vzdělání v oblasti antroposofie promítá do obsahu Vaší práce?**

Další specifika výzkumné otázky: **Jak antroposofie ovlivňuje Váš pohled na děti a práci s nimi? Jak Vám studium antroposofie může pomoci při Vaší práci?**

Všichni dotazovaní respondenti znají antroposofické texty a všichni se s antroposofií setkali již předtím, než začali učit na waldorfské škole. Antroposofické texty jsou pro ně inspirací hlavně v oblasti jejich vlastního života, dávají jim určitý pohled na svět a na život, který je podle respondenta D zakořeněný v duchovních představách. Antroposofické texty umožňují učitelům nacházet smysl jejich vlastní práce.

Pro respondenta C je antroposofie podstatnou částí jeho života. Popisuje, jak antroposofie ovlivňuje jeho přístup k dětem a jeho pohled na ně. Je pro něho důležité, aby byl schopen poznat, co které dítě potřebuje. Aby toho byl schopen, musí rozvíjet určité nástroje a k tomu mu pomáhá zabývání se antroposofií. Tato otázka pro něho souvisí i se sebevýchovou v tom smyslu, že se chce jako učitel rozvíjet, pracovat sám na sobě, ale ne samoúčelně. Chce se rozvíjet proto, aby mohl děti lépe vychovávat, aby jim byl lepším učitelem.

Také pro učitele D je antroposofie spjata se sebevýchovou. Antroposofie je zdrojem vzosných myšlenek, které ovlivňují jeho samotného. Pokud člověk přijme tyto vzosné myšlenky ve smyslu osobní práce na sobě samém, tak se to podle něho pozitivním způsobem promítá i do jeho výuky. Například se člověk dokáže v leckterých situacích ovládnout.

Respondenti C a D z vlastní zkušenosti potvrzují, že se práce na sobě samém z hlediska antroposofické nauky odráží v jejich práci. Děti podle nich vnímají, jakými myšlenkami se člověk zabývá. Popisují to jako velmi jemnou formu poznání, která se nedá nijak změřit ani dokázat, ale kterou mohou svou dlouholetou praxí potvrdit. V tomto smyslu je pro respondenta C stěžejní, aby se waldorfský učitel zabýval antroposofií.

Respondent C: *„V tom dělám velký rozdíl: učitel na Waldorfské škole a waldorfský učitel, protože waldorfský učitel skutečně vztah k antroposofii musí mít vyvinutý a musí s antroposofií pracovat. Když říkám musí, tak ne proto, že by mu to někdo předepisoval, ale skutečně v tom smyslu: jestli chci dělat waldorfskou pedagogiku, musím se zabývat antroposofií jako duchovní vědou. To je řekněme něco, co nějakým způsobem sytí můj duševní život, nějakým způsobem to směřuje moje myšlenky o člověku a o světě. A jsem přesvědčený o tom, můžu mluvit ze zkušenosti, že to funguje, že člověk který se zabývá antroposofií, aniž by vnášel obsahy antroposofie do vyučování, tak na děti působí úplně jiným způsobem, než člověk, který si nedělá myšlenky o člověku z hlediska antroposofie nebo o jeho duševní, duchovní podstatě. Takový člověk ve třídě pracuje jinak a děti ho jinak vnímají. Myslím, že to můžu říct opravdu ze svojí zkušenosti.....osobně si myslím, že když se sám zabývám waldorfskou pedagogikou, její antroposofickou podstatou a v tomhle ohledu se rozvíjím, tak to ze mě dělá učitele lepšího než bych jím byl, kdybych to do svého života nezařadil, kdybych se nesnažil tímhle způsobem rozvíjet. Myslím, že mám taky spoustu učitelských úskalí, se kterými lépe či hůře pracuji, která jsem již dokázal líp nebo hůř proměnit, některá třeba ještě ne. Jeden kolega to označil jistou neústupností, která může být někdy i překážkou v kontaktu s dětmi. Tím, že člověk pracuje na sobě, rozvíjí se, stará se také o vnitřní život, meditativní život. Ať už to jsou profesní meditace, které mu nějak pomáhají v jeho učitelské práci, anebo jakýsi zpětný pohled – každovečerní zpětný pohled na to, co se dělo během dne a ve vyučování. To jsou vlastně podněty z antroposofie, které může každý člověk, nejen učitel, vyvinout k tomu, aby svoje povolání dělal lépe, aby svůj život vedl lépe. Důležité je, jak poctivě se chce člověk měnit, protože jsou lidé, kteří si nepřipustí, že vlastně mají na čem pracovat.“*

Respondent D uvádí, že bez znalosti antroposofie by se ani učitelem nestal. Antroposofie mu dává perspektivu a smysl pro jeho práci.

Respondent D: *„Můžu říct, že bych se ani nestal učitelem, kdyby mě neoslovila antroposofie. Veškerá práce se opírá o antroposofii v tom smyslu, že mi dává jistou perspektivu, naději, že i když člověk dělá chyby, tak se snaží působit tak, aby dětem co nejmíň uškodil.“*

Všichni respondenti zdůrazňují, že se antroposofie týká jejich osobního života, ale není obsahem jejich vyučování. Respondenti A a B zmiňují, že v průběhu školního roku se více zabývají metodikou waldorfské pedagogiky a že sami nemají mnoho času na studium antroposofických textů. Když si nějaký text přečtou nebo vyslechnou například v rámci kolegia, mohou v textech najít inspiraci pro svou praxi. Často je při četbě napadají konkrétní případy, které museli řešit. Nachází v textech řešení na situace, které se dějí v jejich třídě. Mohou skrze texty dojít k uvědomění a k sebereflexi toho, co dělají špatně a co dobře, co mohou ve své výuce vylepšit.

Antroposofie se u respondentů A a C promítá do jejich praxe tím způsobem, že oba dva nahlíží na každé dítě jako na individualitu.

Respondent A: *„Hodně mi pomáhá antroposofie v tom, že děti vidím každého jako individualitu. Vidím, že je každý jiný, dělá věci jinak. Nekoukám na děti, že by měly být všechny stejné. To také vychází z antroposofie – ten individuální přístup k člověku.“*

Respondent C: *„Určitě se bude učitel chovat jinak k dítěti, jestliže ho považuje za produkt genů svých rodičů. Jinak se na něj bude dívat, jinak k němu bude přistupovat, jestliže ho bude chápat na základě antroposofie jako individualitu, která má svůj původ v duchovním světě a tady na zemi přišla uskutečnit, co si předsevzala v duchovním světě.“*

Antroposofie respondentu D pomáhá v jeho praxi, zvláště pak v oblasti přípravy na výuku, v tom, že z ní čerpá poznatky o vývojových fázích dítěte. Může se o tyto poznatky opírat, upozorňují ho na to, co má kdy v které fázi sledovat. Zejména mu dávají důvěru ve výběru materiálu pro jeho výuku.

Tento aspekt zdůrazňuje i respondent C, který dále zmiňuje, že pohled na člověka jako na trojčlennou bytost tělesnou, duševní a duchovní tak, jak člověka chápe antroposofie, mu také umožňuje volit v jeho práci určité metody, o kterých je přesvědčený, že *„v tomto ohledu sytí celého člověka – tělo, duši a ducha.“* Díky studiu antroposofie může tedy volit určité metody, tematicky volit učivo tak, aby dětem předkládal právě to, co v určitém období svého života potřebují pro svůj vývoj.

Dále se antroposofie promítá do obsahu práce respondenta D ve způsobu zpětného pohledu. Zpětný pohled je podle jeho slov typický pro waldorfskou pedagogiku. Jedná se o večerní reflexi, kdy si respondent vzpomene na všechny děti ze své třídy, vybaví si určité situace, které musel ve třídě řešit. To mu pomáhá k usazení určitých věcí, které by člověk zapomněl. Následující den se projeví tato vzpomínka jako určitá vůle k novým věcem a modifikacím v rámci výuky. Tím, že předešlého večera a pak během noci zpracoval, co se předchozí den událo, může nyní další den reagovat adekvátním způsobem na proběhlou situaci, může ji vylepšit, změnit nebo úplně stáhnout.

Respondent C hovoří o „vědomé práci s nocí“. Tato práce spočívá v tom, že vědomě pracuje s vývojem dětí během noci. Pokud takto pracuje, pracuje na základě antroposofie. Uvádí zde konkrétní

příklad ve výuce z přírodovědného vyučování. Postupuje od fenoménů, které člověk vnímá. V druhém kroku dochází k rekapitulaci, k utřídění toho, co člověk pozoroval. Tento druhý krok probíhá v noci během spánku. Třetím krokem, který probíhá následující den, je práce na prohloubení do oblasti poznání.

5.2 Výchova ke svobodě

Základní výzkumná otázka v této oblasti: **Co pro Vás znamená „výchova ke svobodě“ a jakými způsoby, metodami se ji snažíte realizovat ve své práci?**

Všichni učitelé vnímají výchovu ke svobodě jako výchovu individuality. Jejich úkolem je pomoci této individualitě poznat sebe sama, pomoci jí překonat různé překážky, které jí brání ve svobodném vývoji, poskytnout jí příznivé prostředí pro její vývoj, být pro ni jistotou a motivovat ji na její vlastní cestě ke svobodě. Dále je pro všechny respondenty důležité, aby si učitel na waldorfské škole vážil svobody dětí, aby pro něho svoboda byla něčím podstatným a aby si jí nanejvýš cenil.

Výpovědi respondentů v této oblasti spolu korespondují. Každý respondent však podle svého individuálního založení vnímá svobodu trochu jiným způsobem. V každém pojetí nacházím zajímavé podněty, které jsem se rozhodla popsat odděleně.

Podle respondenta A je výchova ke svobodě proces, ve kterém se dítě může rozvíjet individuálně podle svých možností, které se liší od možností druhých. Proto je jeho úkolem pomoci svým žákům rozvíjet se v oblastech, kde jsou jejich možnosti a násilně je netlačit tam, kde již jejich možnosti nejsou. Hlavním úkolem učitele v této oblasti je tedy poznat každého žáka a nabídnout mu, co právě potřebuje. Dalším úkolem je vytvářet příhodné prostředí pro rozvoj individuality. Aby se každý žák mohl svobodně rozvíjet, musí se ve třídě cítit dobře, neměl by mít strach, ale měl by zažívat jistotu. Úkolem učitele je tedy zprostředkovat dítěti prostředí, ve kterém se bude cítit dobře a jistě. Zároveň by dítě mělo zažívat pocit, že se o něj někdo zajímá, že ho někdo vnímá a že je tu někdo, na koho se může spolehnout. Díky této podpoře, kterou může učitel poskytnout, se pak dítě může svobodně rozvíjet.

Pro respondenta B znamená svoboda ve vývoji to, že člověk překonává různé danosti, se kterými se narodil, které si nese z dětství. Svobodný člověk podle něj překonává svou temperamentovou jednostrannost a své nedostatky, je si vědom svých slabých a silných stránek a nějakým způsobem na nich pracuje. Takový člověk je schopný se pevně postavit do světa, je soběstačný, dovede se zapojit do

okolního života, dokáže komunikovat s okolím. Dokáže překonávat životní překážky a je vnitřně silný. Je si vědom svých limitů a dokáže s nimi pracovat. Podle tohoto respondenta spočívá tedy hlavní práce ve smyslu výchovy ke svobodě v tom, že svým žákům pomáhá, aby lépe poznali sami sebe. „Protože pokud si člověk neuvědomuje, že má s něčím problém, nemůže s tím problémem nic dělat.“ Práce respondenta vedoucí děti k poznání sebe sama však nespočívá ve srovnávání jednotlivých žáků. To podle jeho zkušeností nedělá dobře celému kolektivu. Upozorňuje své žáky na jejich slabosti a špatné návyky například prostřednictvím příběhů a snaží se je hlavně ve vyšších ročnících přivést k tomu, aby pochopili a viděli propojení se svojí budoucí situací. Pokouší se o to, aby žáci pochopili, že pokud nyní nepřekonají své nedostatky, nepodaří se jim jednou uskutečnit svá přání tak, jak by chtěli. Respondent je toho názoru, že jen díky tomu, že žáci budou kultivovat své chování a překonávat své nedostatky, se jednou může projevit jejich pravé Já, pravý zárodek každého člověka a jen tehdy se jednoho dne každý z těchto žáků může stát „strůjcem svého osudu“. Uvádí, že pokud by se tak nestalo, pokud by člověk nedošel k poznání sebe sama a nekultivoval své slabé stránky, mohl by sejít na jinou cestu. Nemohl by tak naplnit svůj úkol, který si předceval v duchovním světě, byl by nesvobodný. Dále považuje za důležité pomoci svým žákům, aby na své problémy hleděli pozitivně, aby se nevzdávali a aby byli stále aktivní. Ukazuje jim, že každý problém je vždy možné nějak řešit.

Respondent B stejně jako respondent A zdůrazňuje, že je důležité poskytnout každému žákovi takové prostředí, ve kterém může zažít pocit jistoty. V tomto prostředí pak žák může bez obav poznávat sám sebe a dále se rozvíjet.

Tento respondent uvádí, že pokud myslí na své žáky a na jejich problémy pozitivně, pokud on sám věří, že se žákům podaří problémy vyřešit, tak jim tímto způsobem může pomoci. Je to podle něj neviditelný a těžko dokazatelný jev, který podle jeho zkušenosti funguje.

Respondent B: „To myslím, že opravdu funguje. Když na lidi, o kterých mám pochyby myslím víc pozitivně, tak oni se hned chytanou a začnou pracovat. Tak to bylo dávno vysledované.“

Odpověď respondenta D do velké míry koresponduje s odpovědí respondenta B. Svoboda pro něho znamená, že se člověk dokáže osvobodit od svých emocí, od různých způsobů lpění. Prvním krokem je i pro něho to, že člověk sám musí nejprve nazřít, že je v určitém smyslu nesvobodný, že je určitým způsobem determinován výchovou z dětství, kulturou atd. Je důležité, aby člověk uviděl své problémy, úskalí a limity. Ve své práci pak tento respondent volí často vyprávění jako nepřímý způsob upozornění na nějakou slabost či špatný návyk jeho žáků. Opouští od přímého ukazování, které by podle něj vedlo spíše k odmítavé reakci. Dalším krokem je najít vůli a odvalu tyto věci měnit a sám sebe proměňovat. Zde hraje velkou roli učitel jako vzor. Tento respondent

zdůrazňuje, že podle něj by každá výchova ke svobodě měla začít sebevýchovou ke svobodě. Když mají žáci před sebou učitele, který se snaží překonávat své problémy a slabosti, stává se pro ně tento učitel obrazem člověka, který na sobě pracuje. Skrze něho zažívají, že je možné proměňovat své špatné návyky a jednostrannosti. V tomto ohledu učitel žákům pomáhá překonávat jejich vlastní slabosti, pomáhá jim nacházet vůli a odvalu k proměně sebe sama. Jako konkrétní příklad uvádí převládající temperament. Žáci znají svého učitele, ví, jaký je a jak reaguje ve většině situací. Učitel může dát svým žákům zažít, že i on sám je schopen reagovat odlišně v různých situacích, právě tak, jak je to potřeba. Jindy melancholický učitel, který dokáže projevit určitou dávku cholerismu nebo dokáže těžkou situaci odlehčit humorem po vzoru sangvinika, vede děti podvědomě k tomu, že i v této oblasti na sobě člověk může pracovat a nemusí být uvězněn v jednom temperamentu.

Dále vnímá tento respondent výchovu ke svobodě jako uvádění dítěte do sociálního prostředí. Nesnaží se dítě formovat podle svých představ či podle představ společnosti. Učitel pomáhá dítěti postavit se na základě poznání sebe sama a svého prostředí do okolního světa.

Pro tohoto respondenta je důležité vidět vývoj člověka v jeho kontinuitě. Snaží se poznat, co dítě potřebuje právě teď, ale zároveň se snaží nést ve vědomí to, co bude tento člověk potřebovat za dvacet let. Podle něj by učitel měl žít s otázkou, co z toho, jak nyní na dítě působím, jak ho vychovávám nyní, se v dítěti projeví za dvacet let a co to u něho způsobí. To je velká odpovědnost. Aby učitel mohl překonávat obavy z toho, že udělá chybu, musí mít v sobě podle respondenta D naději a lásku k sobě a svému okolí, musí mít také velkou odvalu a důvěru v budoucnost. Pak se teprve může snažit vychovávat děti ke svobodě.

Respondent D: „V učitelově dni vzniká spousta situací, kdy je svoboda dotazována nebo se dotazuje člověka: „Jak v této situaci zareaguješ? Co dítě potřebuje teď a co bude potřebovat za 20 let, až bude dospělé.“ S tou otázkou žije člověk stále. Ptá se sám sebe, jestli teď dítěti neublížil. Zároveň by člověk neměl ustrnout na tom, co dělá dobře a co špatně. Podle mě je to spojeno s odvahou a důvěrou v budoucnost. Pokud člověk nemá důvěru v budoucnost, naději a lásku k sobě a k lidem, tak se svoboda těžko buduje. My v sobě máme lásku hodně poškozenou kvůli tomu, jak jsme byli vyučováni a vychováváni, jak se s námi zacházelo v dětství. A to vše souvisí s výchovou ke svobodě.“

Aby podle respondenta C mohl učitel ve své práci realizovat výchovu ke svobodě, musí probíhat výchova na straně učitele ve svobodě. To znamená, že učitel by měl ve své práci vycházet z poznání potřeb dětí a ze svého zabývání se učebním plánem. Neměl by být omezován přesnými svazujícími předpisy, co má kdy s dětmi probírat. Teprve tehdy, když učitel volí obsahy a metody podle potřeb dětí, je sám svobodný a může vychovávat v pedagogické svobodě. Podle něj pouze svobodní lidé v tomto smyslu mohou vychovávat svobodné lidi.

Dále uvádí, že vychovávat dítě ke svobodě pro něj neznámá nechat dítě dělat to, co chce. Dítě v raném věku potřebuje vyrůstat v jistotě, potřebuje mít před sebou lidi hodné napodobování, autoritu, kterou bude chtít následovat. Teprve tehdy na základě dřívějšího vedení může později postoupit k vlastní svobodě.

Výchova ke svobodě se podle tohoto respondenta promítá i do oblasti poznání. Uvádí příklad z výuky, na kterém popisuje, že se snaží žáky neindoktrinovat svým již pevným názorem, ale snaží se jim dát prostor pro to, aby oni sami mohli dojít k vlastnímu individuálnímu poznání. Zmiňuje zde tzv. metodický trojkrok, který mu v tomto ohledu pomáhá v jeho výuce a který vychází z antroposofie. Nejprve dětem prezentuje jev smyslového světa, provádí pokus nebo líčí nějakou událost. Přitom se snaží co nejvíc potlačit své mínění a názory. Dále to společně s dětmi rekapituluje. Následující den, kdy děti pronesly své vědomosti a zkušenosti nocí, se snaží v prohloubené podobě dojít k individuálnímu poznání. I když je každý žák zároveň osloven něčím jiným, dochází na závěr, jak tento respondent dodává, ke společnému vyvození obecných poznatků. Tento způsob poznání je podle něj mnohem svobodnější. Je to opačný postup, než když dětem předložíme definici, přírodní zákon, který se pak snažíme na pokusu ilustrovat. V tomto případě děti na počátku indoktrinujeme a nutíme je dokázat náš předložený zákon.

5.3 Umělecké činnosti a práce s temperamenty

Základní výzkumná otázka v této oblasti: **Jakou roli hrají ve Vaší práci umělecké činnosti a práce s temperamenty – jak uplatňujete tyto dva aspekty ve Vaší práci?**

Další specifika výzkumné otázky: **Jak Vám mohou tyto dva aspekty pomoci při výchově dítěte?**

5.3.1 Umělecké činnosti

Všichni respondenti uvádí, že umělecké činnosti jsou osvěžujícím prvkem a do výuky vnášejí harmonii a řád. Děti mohou zažívat velký klid a soustředěnost při malování, ve zpěvu mohou zažívat celou škálu emocí, jako je smutek či radost. Hudba harmonicky působí na jejich dech, ale i na myšlení. Umění je jim duševní potravou. Podle respondenta A je „krajinou pro duši“.

Dítě v uměleckých činnostech může svobodně projevit samo sebe, může samo sebe více poznat. Podle slov respondenta B se děti například v hudbě kompletně odhalují. Při zpěvu neslyší svůj vlastní hlas a bývají překvapené, když slyší svou nahrávku.

Všichni respondenti dále uvádí, že umělecké činnosti pozitivně působí do sociální sféry. V hudbě se děti učí vzájemnému naslouchání, souznění a mohou zažít pocit sounáležitosti a společenství. Společně vytváří něco krásného. Tyto prožitky se pak promítají do sociální oblasti. Podle zkušeností respondenta B jsou třídy, které prožívají tento pocit sounáležitosti v hudbě, samy o sobě jako celek harmoničtější a nemusí se u nich řešit problémy, které v jiných třídách vyvstávají.

Respondent B uvádí, že se snaží každé ráno před začátkem epochy s dětmi zpívat. Podle něj to pomáhá dětem „lépe se zabydlet ve svém těle“. Děti zažívají, že svět je krásný a jsou mnohem spokojenější a připravenější na začátek výuky. Hudba je podle jeho slov „kompletní balíček všeho dobrého“.

Respondent B: *„Když se hudba objeví ve správný čas, třeba ráno v epoše hned po průpovědích, tak je vidět, že děti jsou mnohem spokojenější a že se lépe zabydlí ve svém těle. Mají pocit, že svět je krásný a že to všechno půjde. Jsme v nějaké společné harmonii a pak můžeme přejít na probíranou látku.“* „Hudba pomáhá i aktivitě. Je znát, když do toho děti nevloží to, co mají. Pak to nebude znít. Je důležité ve správnou chvíli začít a ve správnou chvíli skončit. Je to mentální trénink, odvaha i uměřenost. Je to úžasná škola, kompletní balíček všeho dobrého. Proto by hudba měla být na začátku epochy.“

Pro respondenta A jsou umělecké předměty stejně důležité jako ostatní předměty právě proto, že děti harmonizují a dávají jim zažít klid. Děti tyto činnosti baví – rády pracují s barvami, s hlasem, s hlínou, vůbec rády pracují rukama. Děti při těchto činnostech musí projevit svou vůli, samy musí něco tvořit. Tento respondent uvádí, že často pracuje s rytmem. Ten podle něho ozdravuje organismus, dech a srdeční činnost a ovlivňuje celou osobnost. Rytmus využívá například ve výuce matematiky.

Respondent A: *„Když se spojí rytmus s matematikou, tak se čísla dostávají dítěti do těla. To znamená, že se lehce přijmou, lehce se naučí. Jde to mnohem snáz. Odříkáváme číselnou řadu ve stejném rytmu a také to spojujeme s rytmickými pohyby těla.“*

Podle respondenta D vnáší umění do výuky osvěžení, koncentraci a jakési rozpoložení dětí vhodné k přijímání. Dále zmiňuje jeho význam společenský. Děti zažívají společně radost, že něco tvoří. Za třetí uvádí terapeutický význam umění, který je podle něho v dnešní době obzvláště důležitý. V souvislosti se svobodou dodává, že umění prohlubuje lásku k životu, jelikož se v samotném umění člověk otevírá oblasti citů a nachází zde cestu pro srdce.

Respondent D: *„Terapeutický význam je u uměleckých činností nesmírně vysoký. V souvislosti se svobodou a láskou prohlubuje lásku k životu. Umění může být užité, ale umění musí být také pro umění. To znamená, že v umění se člověk otevře oblasti citů. Do některých děl nemůže člověk vstoupit*

jenom rozumem, ale musí tam vstoupit srdcem. Proto v umění nacházíme cestu pro srdce, jak se ve světě uplatnit, najít a otevřít.“

Respondent C chápe umělecké působení jednak v oblasti samotných uměleckých předmětů, ve kterých člověk může zažít svobodu, projevit svou tvořivost a může se tak díky těmto činnostem rozvíjet celostně – hlavu, ruce i tělo. Za druhé chápe umělecké působení v práci metodické, didaktické, kdy zmiňuje, že waldorfská pedagogika chápe sebe sama jako výchovné umění. Waldorfský učitel pracuje s temperamenty, na základě studia antroposofie a vlastního pozorování ví, jak jednotlivé výukové činnosti působí. Ve výuce se učitel stává umělcem v tom smyslu, že podle rozpoložení svých dětí vybírá různé činnosti a postupy, aby děti harmonizoval v jejich prožívání a chování. Například učitel zvolí vyprávění, pokud chce, aby se děti zklidnily. Zmiňuje paralelu mezi činností učitele jako umělce a Goethovým přístupem k estetice. Učitel se neustále snaží více a více poznávat dítě, se kterým pracuje. Snaží se rozpoznat, čím se chce dítě stát, a to se snaží vlastním působením v dítěti podpořit. Aby učitel poznal, co dítě potřebuje, musí k tomu rozvíjet určité nástroje právě na základě studia antroposofie. Jeho umělecká práce spočívá ve spojení poznatků – nástrojů, které načerpal z antroposofie, s tím, co dokáže vyčíst z dítěte, a najít tak vlastní způsob působení na dítě.

Respondent C: *„Chápu učitele jako umělce a tím materiálem ve velkých uvozovkách je dítě. Kdybych šel do teorie toho, proč se waldorfská pedagogika chápe jako umění, tak bych zmínil Goethův přístup k estetice, k umění. Goethe byl přesvědčený o tom, že umění nespočívá v tom, do materiálu něco nacpat – že si například vezmete dřevo a přesně do něj otisknete předpojatou myšlenku, jak má vypadat. Podle Goethe nespočívá umění ani v tom, že materiál necháte v přírodním stavu, tak aby byl tím, čím je. Člověk by se měl setkat někde na půli cesty mezi tím, co je v materiálu jako je dřevo, barvy atd. a jeho myšlením. A to, co vznikne, je úplně něco nového. Když to nyní aplikuji na pedagogiku, tak jsou děti, které něco přinášejí, nějaké své vklady, vlohy, schopnosti, neschopnosti nebo nedostatky, ale také určité intence, jakým směrem se chtějí vyvíjet. Učitel je tu od toho, aby rozeznal, co se v dítěti rodí. To dobré v něm podpořil a jednostrannosti, včetně temperamentu se pokusil uvést do harmonické podoby tak, aby se opravdu to podstatné z dítěte mohlo vyslovit v průběhu jeho vývoje. Aby dítě mohlo dojít ke svobodě a uskutečnit to, co si jako vlastní intence přináší.“*

5.3.2 Práce s temperamenty

Všichni respondenti zmiňují, že ve své praxi pracují s temperamenty. Prvním a nejdůležitějším krokem je rozeznat převládající temperament u každého dítěte, aby pak na základě toho mohl učitel na dítě určitým způsobem působit.

Respondent A hovoří o tom, že pro něho je tento první krok nejtěžší, jelikož temperament je málokdy tak výrazný, že ho člověk na první pohled pozná. Zde mu vždy pomáhaly rozhovory o dětech a rozhovory s rodiči. Také pro něho byla obohacující návštěva rodiny dítěte, kde mohl pozorovat, jak se dítě projevuje v jiném prostředí. Přiznává, že aby člověk dokázal rozeznat převládající temperament, musí být velmi dobrý pozorovatel. Umělecké činnosti mu mohou v této oblasti pomoci, jelikož učitel může usuzovat temperament například z toho, jak dítě zpívá, maluje, projevuje se v řemeslných činnostech atd.

Respondenti C a D zmiňují, že je důležité, aby učitel ve svém vyučování dokázal oslovit všechny temperamenty a „nasytit“ tak všechny děti. Podle respondenta D je každý člověk do velké míry egoistický. Hlavně dítě podle něj „*potřebuje vidět, že je viděno.*“ Pokud tedy učitel postaví své vyprávění tak, že v něm dokáže oslovit všechny temperamenty, je tato potřeba dětí naplněna. Oba respondenti potvrzují, že každého podle svého temperamentu zaujme něco jiného – někdo rád slyší o odvaze, bojích, hořícím ohni, tekoucí vodě, dobrém jídle či krásných šatech a v každém z nás zůstanou jiné detailní momenty. Učitel by si měl být v každém okamžiku vědom toho, jaký temperament oslovuje. Například když líčí hostinu, že oslovuje flegmatika, když líčí bál nebo krásnou louku s motýly, tak oslovuje sangvinika, když líčí nějaký boj, tak oslovuje cholera.

Respondent C dále uvádí, že některé pokusy, činnosti nebo jazykové prostředky oslovují určité temperamenty. To by si měl učitel také uvědomovat a používat to ve své výuce. Jen tak bude dětem předkládat to, co potřebují.

Respondent D dodává, že určité umělecké činnosti jsou bližší některým temperamentům. Například pro flegmatika a cholera je zajímavá práce s hlínou. Dále je například malba příjemnější sangvinikovi. V hudbě učitel může volit takový repertoár, který osloví všechny čtyři temperamenty.

Pokud učitel rozpozná a nasytí jednotlivé temperamenty, stojí před dalším úkolem. Nyní by se měl snažit docílit toho, aby děti samy poznaly a zažily svůj vlastní temperament. Toho může učitel docílit pomocí vyprávění, kdy dítě na postavě v příběhu zažije samo sebe. Zažije, kam by například vedla tato jednostrannost, kdyby se projevila ve své plné síle a člověk by se jí příliš oddal.

Respondenti B a C zmiňují, že k tomu, aby děti poznaly svůj vlastní temperament, jim pomáhá posadit děti stejného temperamentu k sobě do lavice. Děti si své temperamenty vzájemně zrcadlí a mohou tak na základě toho dojít k uvědomění si vlastní jednostrannosti. „*...taky je občas nechat obrušovat ve dvojicích se stejným temperamentem, aby nazřely svoji jednostrannost. Když jsou spolu, tak se víc vidí, v tu chvíli to pochopí a jsou schopni s tím něco dělat. Opravdu pak dojdou k tomu, vždyť jsme stejní. Mají i podobné figury – cholericí jsou statné postavy. S melancholiky to je zase jiná práce, vytáhnout je z jejich bolístkovského naladění, mají tendenci z kolektivu vybočovat, nejezdit na akce. Proto musím vynakládat mnohem větší tlak, aby opravdu jeli. Je zajímavé posadit spolu melancholiky, za chvíli se začnou intelektuálně nudit.*“

Respondenti B a C popisují, že jejich práce s temperamenty nespočívá v tom, že se snaží v dětech jejich temperamenty potlačit. Zajímavým způsobem popisují, jak řeší situaci s cholerickým žákem. Podle jejich názoru není řešením snažit se cholerický výbuch zastavit, jelikož to je podle nich nemožné. Dítě během záchvatu hněvu není schopné vnímat podněty zvenčí. Nechají cholera vybouřit. Je však důležité zajistit bezpečí pro okolí i pro cholerické dítě samotné. Teprve po odeznění zloby, několik hodin poté nebo i následujícího dne se mohou k této situaci vrátit. Respondent B se snaží proběhlou situaci nahlédnout ve společném rozhovoru u starších dětí nebo v podobě příběhu u dětí mladších. *„Je dobré vyčkat. Nechat ho vyspat do druhého dne a druhý den je to úplně jiné. Pak si o tom můžeme popovídat. U mladších dětí o tom nelze mluvit přímo, ale je dobré to spojit s příběhem, ve kterém nastíníte podobnou situaci a dítě tak nepřímou prožije důsledky svého jednání.“*

Respondent C volí metodu, kterou načerpal z antroposofie. Několik hodin či druhý den po doznění cholerického výbuchu se obrátí na cholerické dítě a snaží se mu velmi energicky – téměř cholericky – sdělit, co bylo na jeho jednání špatné. *„Nejhorší, co můžete udělat je, že jednáte úplně stejně cholericky, když má cholera svou cholerickou událost. To je něco, co jsem načerpal od Steinera a myslím, že to funguje. Pokud cholera ohrožuje ostatní, tak ho někam odvézt, nechat to být, ale nenastoupit na něj úplně stejně cholericky. Máme někdy takový tendence, že člověk se ho snaží v uvozovkách uřvat. To ne. Steiner doporučuje následující den v okamžiku, kdy to tak úplně nečeká, na něj nikoliv řvát, ale velmi energicky mu sdělit, co bylo špatné na tom, co včera dělal. Energicky, v podstatě cholericky mu to sdělit. A to má na cholera mnohem větší vliv, mnohem víc to k němu promluví.“*

Díky příběhu, rozhovoru či energickému sdělení po doznění výbuchu může cholerické dítě dojít k uvědomění si vlastního jednání, může vidět důsledky svého jednání a teprve v tuto chvíli, kdy je schopné pravdivě nazít svou situaci bez jakéhokoliv hodnocení či odsouzení ze strany okolí, může se v něm zrodit vůle k proměně sebe sama.

Podle respondenta D je důležité, aby učitel sám překonával vlastní temperament. Zde vidí souvislost se svobodou. On sám si je vědom své temperamentové predispozice, která má tendenci u něho převládat zvláště, když je unavený. Musí se proto stále pokoušet najít v sobě i ostatní temperamentové kvality, aby mohl dát dětem to, co ony potřebují. Zároveň se zde stává pro děti vzorem v tom ohledu, že i on sám dokáže překonat svou jednostrannost.

5.4 Autorita učitele

Základní výzkumná otázka v této oblasti: **Co pro Vás znamená pojem autorita a jak si získáváte autoritu u svých žáků?**

Další specifika výzkumné otázky: **Jak byste sami vysvětlili „autorita je nezbytná průchozí stanice na cestě ke svobodě“? Jak řešíte kázeňské problémy ve Vaší třídě – tresty, vyprávění pro životní problémy?**

Stejně jako v oblasti výchovy ke svobodě spolu výpovědi respondentů v této oblasti korespondují. Každý respondent však podle svého individuálního založení vnímá autoritu trochu jiným způsobem a v jejich pojetí nacházím zajímavé podněty, které jsem se rozhodla popsat i zde odděleně.

Respondent C popisuje, že autorita se v pojetí dítěte mění během školní docházky. Podle jeho slov mají děti v prvních dvou až třech letech vnitřní potřebu autority. Autorita je pro ně zcela přirozená. Jsou „*tak zajedno se světem, že vnímají téměř každého učitele jako autoritu.*“ Toto pojetí se začíná měnit mezi devátým a desátým rokem dítěte, kdy ve vývoji dítěte nastává tzv. rubikon. Dítě začíná učitele pozorovat zcela jinak. Učitel si zde již autoritu musí získávat. Získává si ji hlavně tím, čím on sám vnitřně žije, proudem svých myšlenek. „*Já osobně jsem přesvědčený o tom, že autorita vzniká myšlenkami, kterými se člověk zabývá a které přesahují smyslový svět. Pokud se člověk zabývá něčím hlubším, tak to děti vnímají. Steiner tomu říkal, že je podstatné, jaký má člověk směr myšlenek, protože už tím působí ve třídě jiným způsobem než například člověk, který se poznáním člověka z hlediska antroposofie nezabývá. Děti podvědomě pohlíží na učitele s otázkou: „Mám-li tě následovat jako autoritu, co je autoritou pro tebe?“ V tomto smyslu nemyslím autoritu, které se člověk bojí. Mám na mysli to, co učitel prožívá jako něco, co ho přesahuje a k čemu zaměřuje své konání. Jedná se o jeho vnitřní vedení.*“

Dále je v pojetí respondenta C autoritou člověk, který je vstřícný, zodpovědný, dokáže být dítěti oporou a dává mu pevné hranice. Děti se často snaží tyto hranice narušit právě proto, že je samy velmi potřebují, a tímto způsobem po učiteli vyžadují, aby ve třídě nastavil pevný řád.

Pokud chce být učitel pro děti autoritou, měl by se o ně pravdivě zajímat, měl by znát jejich zájmy a měl by jimi „*vstoupit do lidského kontaktu, vstoupit do nějaké vnitřní lidské duševní interakce.*“ Pokud by tak učitel neučinil a děti by z jeho strany nezažily žádný hlubší zájem, mohlo by to vést k jejich frustraci, kterou by navenek projevovaly různými způsoby nekázně.

Ve vyšších ročnících a hlavně na střední škole souvisí s autoritou učitele jeho vědomosti a znalosti, které mladí lidé vyžadují. V tomto věku si dokáží vážit učitele, který toho hodně ví a dokáže jim zajímavým způsobem prezentovat poznatky o světě. „*Na střední škole, pakliže nejste pevný v sedle, tak u studentů končíte.*“ Zároveň zdůrazňuje, že i pro tyto studenty je důležitý vnitřní zájem ze strany učitele. Pokud ho učitel nemá, tak tito mladí lidé vnitřně trpí.

Kázeňské problémy řeší tento respondent různě podle věku dětí. Poukazuje na to, že moralizování či domlouvání v mladším školním věku je bezpředmětné. V tomto věku se mu osvědčilo vyprávět nějaký příběh, ve kterém dítě zažije podobnou situaci. Učitel může tuto situaci dovést v příběhu až do krajnosti. Naplno a velmi zjevně tak ukáže důsledky problémového chování. Dítě díky příběhu zažije morální obsah a nahlédne důsledky svého jednání. Někdy je podle slov tohoto respondenta zapotřebí vyprávět hodně dlouho, než se to opravdu podaří. U starších dětí je možné vrátit se k problé-

mové situaci v rozhovoru a pokusit se tuto situaci společně nahlédnout. Trest jako následek špatného jednání by měl být produktivní v tom ohledu, že dítě či mladý člověk učiní něco prospěšného pro třídu nebo že splní nějaký úkol, při kterém bude muset intelektuálně pracovat. „Mnohem důležitější je, aby děti nahlédly důsledky svého jednání. Steiner tomu říkal ‚ten čin společně pozorovat‘. Společně se podívat na důsledky toho, co se přihodilo. Mohu to vysvětlit na konkrétní situaci. Například dítě něco ukradlo v obchodě. To se může stát v období po tzv. rubikonu, kdy děti zkoumají hranice. Jako učitel se zamyslím nad tím, jak by do života dítěte vstoupilo to, kdybych ho jen moralizoval a označil ho za zloděje. Raději se snažím o to, abychom s dítětem situaci společně nahlédli: „Ty jsi měl na něco chuť a bez dovolení sis to vzal. Co se teď stane? Když se bude v obchodě dělat inventura, tak jim budou chybět peníze. Prodavačky to budou muset zaplatit za tebe. Představ si, co by se stalo, kdyby tě při činu chytili. Málokdo bude říkat, že to ukradl Tonda Novák. Většina lidí bude říkat, že to ukradl někdo z waldorfské školy. Jak tvůj čin postihne všechny ty, kteří nic takového neudělali?“ A u toho to nechat. Nechat dítěti prostor se nad situací zamyslet. V tomto ohledu mi může pomoci trest. Dítě dostane za úkol popsat situaci na krátkém příběhu, který příštího dne přednese před třídou. Pokusí se o vtipný text, aby svým příběhem ostatní pobavil. V tomto smyslu mu pomohu odlehčit tíhu celé situace, ale zároveň mu připravím těžkou intelektuální práci. Myslím si, že nepravosti dětí se dějí z nedostatku jejich vědomí. Proto je důležité povznést vědomí dětí, aby byly schopné si uvědomit, co svým činem způsobily. Důležité je, že se dítě necítí být odsouzené, ale je jasně upozorněno na to, že takové chování není v pořádku.“

Pojetí autority u respondenta A koresponduje s pojetím autority u předešlého respondenta v tom smyslu, kdy i tento respondent zdůrazňuje, že děti musí ze strany učitele zažívat pocit jistoty. Učitel by měl dát dětem zažívat, že všechno bude v pořádku, že je tu někdo, na koho se mohou spolehnout a kdo jim pomůže v jejich nesnázích. Ve vyšších třídách pak podle něho děti vnímají, jakým člověkem učitel je a jak smýšlí. Zvláště vnímají, zda je učitel pravdivý v tom ohledu, že žije tím, co říká.

Dále je pro něho autorita vzájemná úcta – úcta učitele k žákům a úcta žáků k učiteli. Úcty v prvním slova smyslu je podle něho možné docílit tím, že se učitel o žáky zajímá a každý žák tak může zažívat, že je ve třídě vnímaný. Druhé pojetí úcty vychází ze strany učitele, kdy si učitel musí sám v sobě urovnat své postavení ve třídě. Tento respondent zmiňuje, že prošel různými stádii. Zprvu byl pro děti přítelem. Však na základě svých zkušeností došel k závěru, že je důležité, aby učitel nesl ve vědomí, že on je ten, který děti vede a dává jim zažít pevné hranice. I zde by však učitel neměl opomíjet důležitost vzájemného vztahu, který tento respondent buduje například prostřednictvím toho, že dětem vypráví své osobní zážitky.

Tento respondent také popisuje, že se autorita v nižších třídách získává mnohem snáz, protože děti jsou velmi důvěřivé.

Kázeňské problémy řeší v podobě vyprávění příběhů nebo v individuálních rozhovorech s dětmi. Individuální rozhovory s dítětem vnímá jako obohacující, jelikož se často dozví příčiny dětského jednání, které mu vůbec nepřišly na mysl, a dopátrá se tak jádra problému.

Dále zdůrazňuje, že v případě kázeňských problémů volí raději individuální způsob řešení. Upozorňuje na to, že třída je velmi citlivá. Děti si všímají toho, že učitel často řeší problémy s určitým žákem, vnímají jejich narušený vztah, znervózňuje je to. Tato skutečnost může narušit i jejich vztah k danému žáku.

Tresty v nižších třídách, jako je například odchod za dveře, téměř nepoužívá. I on se kloní k manuální činnosti, která je prospěšná pro celou třídu.

Respondent B uvádí, že pro něho autorita znamená zájem o děti, úctu a jistotu.

Zájem o děti uskutečňuje tím, že se pro své žáky snaží dělat maximum. Velmi se věnuje přípravám, opravám, přemýšlí nad setkáním s nimi. Snaží se například do druhého dne vyhledat informaci, kterou dětem během výuky nemohl podat. Na základě toho, že děti zažívají, že se o ně učitel zajímá, se v nich může zrodit úcta k učiteli. Posledním aspektem této otázky je pro něho stejně jako pro předchozí respondenty jistota. Podle jeho zkušeností vnímají děti učitele jako autoritu, pokud je pro ně učitel tím, kdo ve třídě střeží nastavené hodnoty. Pokud dojde k jejich narušení, postará se učitel o to, aby došlo k potrestání. Děti se mohou na učitele spolehnout a vědí, že pokud se ve třídě bude dít něco nehezkého, tak tomu učitel zabráni a nastolí pořádek. Nenechá děti v jejich bezradnosti a problém vyřeší.

Kázeňské problémy řeší v podobě rozhovoru s žákem nebo s rodiči. Trest i pro něho znamená způsob, jak dítě přivést k uvědomění si důsledků vlastního špatného jednání. Často je trestem v jeho případě také intelektuální nebo manuální práce pro třídu. Ve své praxi zažil situaci, kdy musel zvolit formální trest. I v tuto chvíli měl stále ve vědomí, že hlavním účelem trestu je dovést potrestané jedince k uvědomění si důsledků svého chování, k uvědomění si hranic, které by neměli překročit. Zároveň zde zdůrazňuje, že je důležité, aby s potrestáním souhlasili i rodiče. Jedině v tu chvíli může trest působit tím správným způsobem.

„Trest může být určité probrání, aby dítě samo nahlédlo, že překročilo hranici. Někdy jde udělat trest s domluvou s rodiči, ale pokud i to nikam nevede, pak trest vychází z mé strany. Dohlédnu na jeho vyplnění. Žáci buď udělají něco pro školu, často je to nějaká manuální práce pro třídu, nebo některé žáky potrestám tím, že musí dělat intelektuální práci. Ale někdy to může dojít až k formálním trestům. Minulé pololetí jsem sáhla k třídní dūtce, což je velmi nestandardní událost na naší škole. Jednalo se o několikrát opakovanou vědomou lež. I tento trest jsem volila s vědomím toho, aby si děti uvědomily, že tudy cesta nevede. Samozřejmě, když se něco takového stane, tak dojde k porušení vztahu učitele s těmito dětmi. Pak o tom

musíme dlouho mluvit a vzájemně si vysvětlovat, co jsem trestem zamýšlela. Je důležité, aby rodiny stály za tím, na čem se dohodneme. Pokud tomu tak není, dochází k prohloubení nedůvěry a trest nezačne fungovat tak, jak by měl.“

Tento respondent stejně jako respondent A zmiňuje, že učitel sám si musí vyjasnit, co pro něho znamená autorita. Učitel nemůže být pro své žáky kamarád, ale zároveň se musí vyvarovat toho, aby byl příliš „tvrdou“ autoritou a potlačoval tak osobní možnost vyjádření svých žáků. V tomto pojetí se blíží i výpovědi respondenta D, který hovoří o neustálém nacházení rovnováhy ve svém výchovném působení.

Podle tohoto respondenta se pojetí autority u každého učitele různí, jelikož i každý učitel si podle svého individuálního nastavení zakládá na něčem jiném. Děti se naučí, co mají od koho očekávat. I to je pro ně určitá forma jistoty.

Pro respondenta D je autorita spojená se sebevýchovou a s vnitřní autoritou člověka. Člověk by měl nejprve pracovat sám na sobě, překonat různá úskalí, něco dokázat, přestat nějaká protivenství. K takovému člověku pak podle něj mohou děti vzhlížet. Dále zdůrazňuje, že tento model je ideál, ke kterému se sám jako učitel snaží přiblížit. Uvědomuje si své nedostatky a ví, že on sám není ještě tak daleko v pojetí autority ve smyslu sebevýchovy. Aby ve své třídě vytvořil příznivé podmínky pro výuku, používá tresty, které souvisí s vnější autoritou. Trestem je v jeho případě i manuální práce pro třídu.

Tento respondent vnímá práci učitele jako neustálé hledání rovnováhy. Ve smyslu pojetí autority balancuje mezi tím, kdy je třeba zasáhnout do svobody dětí vnějškovou formou ukázněnosti a kdy nechat dětem prostor pro jejich svobodný vývoj. Podle něj má autorita svoji dynamiku. Děti se mění, proměňuje se jejich pohled na svět i na sebe sama. Tak se mění i jejich pohled na toho, kdo představuje autoritu. Člověk proto nemůže ustrnout na něčem, co se mu podařilo minulý týden. Uvádí zde rčení, které se používá v anglicky mluvících zemích: *„Člověk je dobrý jenom tak, jak je dobrá jeho poslední píseň.“* Hledání autority označuje za *„stále obnovovanou rovnováhu“*, která je stále narušována novými vlivy.

Nakonec tento respondent uvádí, že pro život člověka je důležité, aby zažíval autoritu. Podle něj člověk, který nemá ve svém životě možnost zažívat někoho jako bytost hodnou autority, může mít později potíže vážit si druhých i sám sebe.

Otázka: *„Co pro Vás znamená „autorita je nezbytná průchozí stanice na cestě ke svobodě“?“*

Respondent B: *„Když mě někdo nedovede poslechnout a nedůvěřuje tomu, že já jsem dospělá osoba, která něco zažila a můžu mu pomoci, tak se ten člověk řítí do velkých nesnází. Pokud tento člověk nepochopí, že já to s ním opravdu myslím dobře a chci, aby poslechl ve vlastním dobrém zájmu, tak směřuje ke*

katastrofě. Je důležité, aby dítě dokázalo poslechnout svého učitele. Aby byl člověk jednou svobodný, tak nejprve musí přijmout autoritu osoby, která mu pomáhá odstraňovat jeho nedostatky. Musí se spolehnout na moji autoritu a teprve potom může růst jeho svoboda.“

Respondent D: „Já to vnímám podle paralely, kterou jsem našel v náboženství: Podle dokumentů, které se nám dochovaly, je vidět, že původní vztah k Bohu je velmi submisivní. Bůh se projevuje velmi autoritativně, trestá, dává různé příkazy. Pak dochází k obratu, kdy se Bůh od člověka vzdaluje a nechává vše na něm. Člověk tvoří ve světě sám ze sebe a snaží se pokračovat dál na odkazu, který v něm zůstal z předchozího období. Zároveň si je stále vědom boží blízkosti. Tuto paralelu nacházím i ve výchově dítěte. Dítě ze začátku potřebuje hodně usměrňovat. Vkládá veškerou důvěru do rukou dospělých a potřebuje vedení. V tomto smyslu má učitel velkou odpovědnost. Pak dojde k proměně. V pubertě nastává období, kdy pro mladého člověka není nikdo autorita. Jak mladý člověk dospívá, autoritu znovu nachází ve svém okolí. Sám se stává jistějším a dokáže se sám rozhodovat. Stává se svobodným a ubírá se svou vlastní životní cestou.“

5.5 Učitel od 1. do 9. ročníku

Základní výzkumná otázka v této oblasti: **Jak sám/sama prožíváte práci učitele na waldorfské škole, který doprovází své žáky od 1. do 9. třídy? – pokud je to možné, uveďte Vámi spatřované přínosy a také obtíže, které z této situace mohou vyvstat?**

Další specifika výzkumné otázky: **Jak se podle Vás mění vztah učitele a žáka během těchto devíti let?**

Na základě toho, že každý z dotazovaných respondentů má rozdílné zkušenosti s výukou na waldorfské škole, jsem se rozhodla i v této oblasti popsat odpovědi odděleně.

Respondent A uvádí, že neučil jednu třídu po celou dobu devíti let. Nejprve učil v 1. a 2. třídě. Pak nastoupil opět do 5. třídy, kterou vedl do 8. třídy.

Spatřuje velký rozdíl mezi přístupem k mladším dětem a k dětem na druhém stupni. Proto jako největší úkol v této oblasti vidí proměnu ve vztahu k dětem. Děti si podle jeho slov „samy řeknou o to, co potřebují“. Ve vyšších ročnících děti vyžadují názorovost, náhled na svět, humor. Prvňáčci zase potřebují pevnost, jistotu, vnitřní klid, blízkost. Z toho pak pramení učitelova praxe, kdy na druhém stupni se většina práce přesouvá do oblasti poznatků, kterými musí učitel své žáky „sytit“. Příprava na odborné předměty je mnohem náročnější, jelikož děti toho v tomto věku chtějí hodně vědět. Práce je dále náročná na systematickosti a na zadávání úkolů. Snahou učitele je zde děti učit, aby pracovaly

svědomitě a systematicky. U malých dětí je příprava také náročná. Učitel musí více promýšlet metody, které zvolí. Zároveň je zde mnoho uměleckých činností, které si učitel musí předem vyzkoušet a připravit. Během výuky již nemá mnoho času promýšlet, jak svou práci zrealizuje, jelikož malé děti potřebují veškerou jeho pozornost. Práci s nimi prožívá tento respondent jako „*být tady a teď*“.

Jako velkou výhodu dlouholetého působení v jedné třídě spatřuje tento respondent v možnosti navázat hluboký vztah s dětmi. To je podle něho v prvních letech možné. Hluboký vztah a vzájemná důvěra mu pak můžou pomoci překonat různé obtíže ve vyšších ročnících, jelikož pro děti je snazší řešit problémy s někým, ke komu mají důvěru. Dále si děti zvyknou na způsoby svého učitele a je to pro ně určitá forma jistoty. Vědí, jak učitel reaguje, jsou si vědomy hranic, které nastavil. V tomto ohledu je i pro samotného učitele snadnější udržet si kázeň ve vyšších ročnících. Tento respondent přebíral třídu v 5. ročníku a podle jeho slov trvalo rok a půl, než si na sebe s dětmi zvykli, než se děti odpoutaly od předchozí paní učitelky a přijaly ho jako třídního učitele. Teprve po této době si mohl říct: „*teď jsme na stejné vlně*“ a teprve v tu chvíli mohl začít třídu nějakým způsobem formovat a produktivně řešit problémy.

Respondent B zmiňuje, že neprošel s jednou třídou celé devítileté období. Ve svém působení se zaměřuje na druhý stupeň základní školy a na středoškolský stupeň. Práci třídního učitele od 1. do 9. třídy popisuje jako „*změnu duše třídního učitele*“. Učitel by měl vždy být pro děti v určité fázi jejich vývoje takovým, jakého ho právě potřebují. Ze své přirozenosti se tomuto respondentu lépe pracuje se staršími dětmi a nečiní mu obtíže náročné přípravy na odborné předměty. Naopak sám vidí práci na prvním stupni jako velikou výzvu. První tři roky spatřuje jako období, kdy děti svého učitele „*nasávají*“ se vším všudy. Proto by učitel měl dbát na kultivaci svého chování a jednání, aby byl pro děti dobrým vzorem. Mladší děti vnímají, jaký je učitel uvnitř, jak žije. „*V tomto období je pro děti důležité, aby mohly čerpat z té správné studny, aby nebyla ta studna otrávena. Děti chtějí mít někoho hodně harmonického po citové i volní sféře a znalosti zde nehrají nejdůležitější roli. To je pro mě asi největší výzva.*“

V prvních letech by měl učitel zprostředkovat dětem svět plný pohádek a měl by jim ukazovat krásy světa. Zároveň by pro ně měl být tím, na koho se mohou spolehnout. „*Měla by zde být veliká péče, správnost, čistota a krása práce.*“ Dále by měl učitel dbát na to, aby se děti rozvíjely všestranně, protože v tomto období ještě není možné poznat, jakým směrem se dítě bude ubírat. „*Učitel v této době těžko odhaduje, jak se dítě dál vyvine, proto se snaží dítě podporovat všestranně. Vzdělávání by mělo být co nejširší. Bylo by škodlivé podporovat dítě jen jednostranně.*“

V dalším období od 4. a 5. třídy se musí učitel proměnit. Učitel by měl být akční, měl by se stát turistou a organizátorem, který s dětmi vyráží do přírody. V dětech se začíná probouzet intelekt, který musí učitel rozvíjet. Měl by jim zprostředkovat poznávání okolního světa a „*sytit*“ je poznatky.

V šesté třídě stojí učitel před úkolem, jak porovnat mladé lidi se světem. V tomto období začíná řešit závažnější koflinkty. Děti začínají být kritické. Chtějí zažít, jak učitel bere sám sebe, jestli dokáže brát věci s humorem a mít od sebe odstup. Chtějí zažít, jestli se učitel vyzná ve světě, jestli dokáže řešit nové situace. Dále děti podle jeho slov upadají do své tělesnosti, začínají být beznadějně. Stávají se emočně labilní. V určitých oblastech svého vývoje dozrávají. Úkolem učitele je nyní nahlédnout, co je třeba v které oblasti dokončit, co změnit a co už naopak nechat být. Zároveň by se měl učitel snažit udržet dětem radostnou náladu a motivovat je. Pokud je mezi žáky a učitelem hluboký vztah a děti mají k učiteli důvěru, dokáží toto období překlenout snáze.

Tento respondent ze své zkušenosti uvádí, že někdy se díky dobrému vzájemnému vztahu, díky vzájemné důvěře, nemusí ani závažnější problémy objevit. *„Když třídu vede stále jeden učitel, tak kolikrát problémy ani nepřijdou. Když na sobě učitel stále pracuje, mění se, tak s ním děti většinou nemají žádný problém. Zároveň učitel děti dobře zná a ví, jak s nimi má řešit určité situace. To je k nezaplacení. To se nedá nahradit.“*

„Děti mají vědomí dlouhé kontinuity z minulosti: „Někdo tady byl, stál za námi, myslel na nás a teď nám může pomoci. On sám nám může povídat o tom, jak to zvládnul.“ Když se v jejich třídě často střídá třídní učitel, tak to je problém. Ze své zkušenosti vím, že dětem trvá tak rok a půl, než naváží vztah. Je potřeba, aby učitel zpočátku vložil hodně úsilí do budování vzájemného vztahu a důvěry. Já se například vždy snažím pro třídu velmi angažovat a stále svým žákům vysvětluji, co myslím svým jednáním, aby nedošlo k nedorozumění.“

Respondent C vedl svou třídu od 1. do 9. třídy. Zároveň zmínil, že ve světě je model waldorfských škol nastavený tak, že třídní učitel doprovází své žáky na waldorfské základní škole od 1. do 8. třídy. Na konci 8. třídy po dokončení společného divadelního projektu odchází žáci na budovu středoškolského lycea, kde dokončí základní vzdělávání v 9. ročníku. Zde je již vyučují odborní středoškolští učitelé, jelikož mladí lidé v tomto věku touží po odbornosti. Učitelé na Waldorfské základní škole v Semilech vedou své žáky většinou od 1. do 8. třídy a devátou třídu již žáci absolvují v budově waldorfského lycea.

Jako základní předpoklad pro práci waldorfského učitele od 1. do 8. třídy spatřuje také tento respondent v tom, že učitel musí být schopný se s dětmi měnit. *„Protože bude-li se stejně chovat v šesté třídě k dětem, jako se k nim choval v první třídě, tak ho vynesou v zubech. Když se dokáže vnitřně proměňovat právě s ohledem na věk dětí, dokáže měnit svoje metody, svoje obsahy, způsoby, jakými jedná s dětmi, tak je to možné a velmi blahodárné.“*

Velkým pozitivem je podle něho vzájemná důvěra a jistota, která vznikne mezi učitelem a jeho žáky během dlouhého období. Zmiňuje názory některých nejmenovaných psychologů, podle nichž se škola

stává v dnešním roztržitém světě posledním stabilním útočištěm. Dále uvádí názory jedné švýcarské psychologičky, na jejíž jméno si nemohl vzpomenout. Ta na otázku: „*Co by dnes bylo pro děti nejpodstatnější?*“, odpovídá: „*Každé ráno stejná tvář.*“ Učitel tak může pro děti vytvářet jakýsi chráněný prostor důvěry a stává se pro ně branou do světa.

Dále se toto dlouholeté působení pozitivním způsobem promítá do oblasti poznání. Učitel, který učí své žáky od 1. do 8. třídy, ví jaká témata kdy s dětmi probíral. Na tuto skutečnost může ve vyšším ročníku navázat a učivo prohloubit. Na základě toho může učitel rozvíjet svůj učební plán. Když se učitel dokáže přizpůsobit věku dětí a jejich potřebám a zároveň vidí kontinuitu učebního procesu, může pak na děti v oblasti vzdělávání působit intenzivněji než odborník na jeden předmět, který děti nezná a není si vědom jejich znalostí. Díky tomu, že třídní učitel vyučuje své žáky od 1. do 8. třídy a musí během dlouhého období jednak pojmout mnoho informací a za druhé se stále proměňovat ve vztahu k dětem, stává se tento učitel všestranným člověkem, a tudíž dobrým vzorem pro své žáky, kteří sami touží po všestrannosti. „*Děti se mnohem více učí tím, co v sobě učitel vypracuje, jeho zájmem o látku a tím, jak se vše snaží pojmout pro svoji třídu. Steiner pro tento model třídního učitele používal pojem „Vollmensch“, úplný člověk. Děti mají vnitřní potřebu mít před sebou člověka, který představuje nikoliv jednostranně, ale všestranně rozvinutou osobnost ve všech možných ohledech – umělecky, tvořivě, ale i zájmem o vědecké záležitosti. To je pro ně podstatné, protože ony chtějí být také všestranné.*“

„*Problém nastává tehdy, když učitel této vnitřní potřebě dětí neodpovídá a nenaplňuje ji. Pokud se učitel nesnaží proměňovat nebo nechce vstoupit do vztahu s dětmi, tak nastává problém. Protože to, co bylo před tím pro třídu největší kvalitou, se stává největší zátěží.*“

Respondent D popisuje, že pro něho je práce učitele od 1. do 9. třídy spjata s odvahou a důvěrou učitele. V tomto ohledu je důležité, aby měl učitel odvalu dělat chyby. Musí si uvědomit, že nemůže všechno vědět a umět. Ve třídě má vždy mnoho talentovaných dětí, které ho v určitou dobu jeho života předčí.

Stejně jako předchozí respondenti zdůrazňuje, že učitel by měl být schopen proměňovat se ve vztahu k dětem. Nemůže se stejně chovat k prvňáčkům a k osmákům. Když to učitel zvládne, má pak na svou třídu, kterou doprovází, pozitivní formující vliv.

Po vzoru respondenta C vyzdvihuje také sociální aspekt této situace. Na dítě má pozitivní vliv, když se dlouhodobě setkává s jedním nebo s několika málo dospělými. Dítě je pak podle něj jistější, vyrůstá s menšími stresy, vyrůstá s větší důvěrou ve svět. Díky tomu přikládá dítě i větší význam činnostem, které provádí ve škole.

Zájem dítěte o určitou činnost či předmět podle něj souvisí se vztahem k dospělé osobě. Dítě lépe přijímá informace od člověka, kterého zná, ke kterému má úctu a důvěru. Dítě si podvědomě říká: „*Tyto věci zajímají člověka, kterého mám rád a kterého respektuji. Proto tyto věci budou jistě zajímat i mě.*“

Podle tohoto respondenta si učitel musí uvědomit, zda je jeho úkolem poskytnout dětem co nejvíce informací, nebo je jeho cílem děti nadchnout, umět je doprovázet, zpřístupňovat jim svět, dát jim důvěru. Jeho úkolem podle jeho slov není poskytnout dětem co nejvíce informací. Svůj největší úkol spatřuje v tom, aby dokázal mezi sebou a dětmi vybudovat hluboký vztah, v jehož rámci děti zažijí důvěru. Děti se pak mohou stát jistější a otevřenější vůči světu. Je důležité, aby se dítě naučilo nebát se vytvářet hluboký vztah – a to vztah k druhému člověku, k sobě samému, ke světu, vztah k vyššímu vedení – k Bohu. Toho je podle něho možné docílit pouze díky dlouhodobému působení jednoho učitele.

Podmínkou, aby tuto práci učitel zvládl, jsou podle tohoto respondenta určité schopnosti. Učitel musí být ochotný a schopný vzdělávat se v oblasti odborných i uměleckých předmětů a musí umět komunikovat s rodiči. Také zdůrazňuje, že by měl být zdravě sebekritický a vidět, kdy je jeho působení pro jeho třídu přínosné a kdy už ne. Sám již jednou přenechal svou třídu jinému učiteli, jelikož viděl, že jeho působení ve třídě nebylo dále přínosné.

5.6 Příprava učitele na výuku

Základní výzkumná otázka v této oblasti: **Jakým způsobem probíhá Vaše příprava na výuku během letních prázdnin a během školního roku – co vše musíte zahrnout do své přípravy?**

Další specifika výzkumné otázky: **Jak Vám ve Vaší přípravě pomáhá ŠVP?**

Všichni respondenti zmiňují, že příprava na výuku je velmi časově náročná. Učitel do ní musí zahrnout plánování obsahu učiva a nashromáždění potřebných materiálů. Dalším krokem je pak pojmout do sebe velké množství informací a přinést je dětem v nějaké již zpracované formě. Respondent D zmiňuje, že by měl učitel do své přípravy zahrnout i vlastní „zaobírání“ se dětmi a zpětný večerní pohled.

Všichni respondenti dokládají, že představa celého roku, co všechno do sebe musí učitel vstřebat, může člověka vystrašit. Aby se toho vyvarovali, je podle nich důležité připravit se již během letních prázdnin. „*Představa celého roku může vzbuzovat hrůzu a děs, co zase musíme do sebe dostat. Přitom to není tak moc. Jde o metodu přefiltrovat informace, mít nápad, pozvat si lidi, aby to pro děti byl speciální zážitek.*“

Pro respondenty A, B a C jsou z hlediska jejich přípravy velmi přínosné semináře, které probíhají během letních prázdnin. Zde mohou načerpat inspiraci od svých i od zahraničních kolegů a udělat

si představu o tom, jak bude probíhat jejich další školní rok. Respondent C zmiňuje, že nyní on sám vede tyto semináře a vzdělává zde waldorfské učitele. Tato situace ho nutí, aby některé věci lépe pochopil a mohl je tak předávat dál. Zároveň se snaží navštívit některé zahraniční semináře, na kterých se může vzdělávat on sám.

Respondent B: *„Když mluvím za třídního učitele, tak je opravdu úžasné, když můžu jít v létě na přípravný kurz, který probíhá tady v Semilech už několik let. Zde můžu načerpat základní informace a inspiraci přímo od kolegy, který danou epochu vyučoval. Jsou zde i ostatní učitelé, kteří tuto epochu budou učit. Prostřednictvím jejich otázek a dotazů načerpám také další inspiraci. Na kurzu si můžete projít všechny epochy. Například učitel, který bude učit 6. třídu, má možnost nahlédnout během tohoto týdne všechny epochy, které bude učit. Jsou zde lektori od nás, ale i cizinci, kteří mají zkušenosti. Můžete nahlédnout do jejich plánu a ptát se jich. To je pro mě asi největší podpora.“*

Všichni respondenti popisují, že se snaží během letních prázdnin připravit si předběžný plán epoch a udělat si celkový obraz o tom, co by měli ve své třídě probrat a jakým způsobem. Snaží si ujasnit, jak a na čem vystaví jednotlivé epochy. Respondenti B a C zmiňují, že v případě plánování epoch, které již jednou vyučovali, se i nadále snaží pojmout učivo jinak a nepředávat dětem to, co již perfektně vymysleli pro jinou třídu. Všichni respondenti tedy během léta sbírají potřebné informace, pročítají knihy, ze kterých se rozhodli čerpat učivo. Snaží se učivo nějakým způsobem zažít a vnitřně zpracovat, aby je pak v této zpracované formě mohli předávat svým žákům

Respondent C do své přípravy během letních prázdnin zahrnuje studium antroposofie, které pokládá pro svou práci za nezbytné.

Respondent C: *„Během letních prázdnin studuji literaturu z oblasti waldorfské pedagogiky nebo antroposofie. To považuji za něco velice podstatného pro svoji učitelskou práci. Pokud chci poctivě dělat waldorfskou pedagogiku a například ji v některých momentech inovovat pro dnešní dobu, tak musím nejdříve pochopit, jaká byla a je základní intence waldorfské pedagogiky, kterou Steiner přinesl.“*

Respondent B zmiňuje, že je dobré si během léta všechno promyslet a připravit. V praxi to však někdy není možné. Sám má zkušenost s tím, že musel někdy ze dne na den vstřebat spoustu informací, během noci je zpracovat a druhého dne je prezentovat své třídě. Dodává, že je jistě účinné nechat přípravu projít nocí. Tak jí podle jeho slov může učitel náležitě vstřebat.

Podle jeho názoru by se měl učitel při přípravě zaměřit na podstatné informace a jevy a měl by se vyvarovat toho, aby děti zahrnul nepřehledným množstvím informací. *„Měl by být jakýmsi filtrem.“* Nejprve načerpá informace z více zdrojů, pak v sobě informace zpracuje a poté může mluvit k dětem. Jedině tak může učitel podle respondenta B promlouvat ze srdce a s myslí na děti. Pokud tomu tak je, děti neztrácí pozornost a dochází zde k vzájemné interakci.

Podle slov respondentů nejsou přípravy v nižších ročnících tolik obsahově náročné a učitelé nemusí zpracovávat takové množství informací. I zde však zabere přípravy hodně času a učitel si musí výuku na každý den prakticky připravit. Načítá si pohádky, které bude dětem vyprávět. Připravuje si umělecké činnosti, připravuje si tabuli, učí se mnoho básní a písní. Také se učitel v prvních třech letech školní docházky častěji setkává s rodiči, kdy společně mluví o dětech a plánují různé školní aktivity.

Respondent D zmiňuje formální složku přípravy, do které je podle něho důležité zahrnovat rituály. Učitel by měl ve své třídě budovat rituální podoby zahájení a ukončení činností. Vedle přípravy by učitel neměl ve výuce opomíjet improvizaci. Když se během výuky náhodně objeví zajímavý podnět, který by bylo škoda nechat uplynout bez povšimnutí, neměl by se učitel zdráhat zahodit celou svou přípravu, kterou si pečlivě rozpracoval. Zároveň by učitel neměl spoléhat jen na tyto momenty a neměl by přípravy podceňovat. Ze zkušenosti hovoří tento respondent o tom, že i když si během léta předběžně připraví epochy, často během školního roku nachází další zajímavé podněty. Je podle něho důležité zůstat stále otevřený.

Respondent D zmiňuje, že přípravy na výuku ve waldorfské škole jsou velmi časově náročné. Každý učitel by se chtěl co nejvíce přiblížit ideálům a představám, jak je popsal Rudolf Steiner. Zároveň dodává, že většina učitelů má své rodiny. Podle něho by učitel neměl své ideály naplňovat na úkor své rodiny. *„Je to všechno hodně časově náročné a já vzpomenu slova jedné paní učitelky ze semináře, která připomínala: „Máte svoje rodiny, ty jste si k sobě připoutali. I kdybyste chtěli dělat waldorfskou pedagogiku jak nejlépe umíte, tak na rodiny nesmíte zapomínat.“*

„Waldorfské pedagogové by si neradi přiznávali workoholismus. Ale i tento moderní termín, který se nejprve objevil v manažerské sféře, máme mezi námi na školách. Je velmi pěkné mít všechno připraveno, vše znát, být chválen za to, co se nám daří. Ale rodina je primární. Takže příprava učitele na výuku spočívá v tom, aby si každý den vyjasňoval priority. Hledal čas jednak pro sebe, pro svoji rodinu a pak taky pro třídu“

Respondenti A a C popisují, jak jim v jejich přípravách může pomoci školní vzdělávací plán.

Otázka: *„Jak Vám může při přípravách pomáhat ŠVP?“*

Respondent A: *„Určitě mi dává hranice, mantinely, co všechno musím v ročníku probrat. To mi pomáhá k tomu, abychom končili ročník s vědomím, že děti umí, co by měly umět. Také mi dává inspiraci do výuky. Náš ŠVP je docela podrobný. Jsou zde například témata k učivu, která mě inspirovala.“*

Respondent C: *„RVP je v této době pro učitele tuhá kazajka, která nedovoluje učitelům úplnou svobodu. Proto v ŠVP musíme dělat spoustu kompromisů. Kompromisy, které jsou předepsané a kterým se nemůžeme vyhnout, uplatňuji ve své práci pouze tehdy, když by jejich opomenutí mohlo být pro děti škodlivé. Například že bych je dostatečně nepřipravil na přijímací zkoušky. Jinak většinu kompromisů považuji za*

neplodné a pokud mohu, tak se jich ve své práci vyvaruji. Pro mou praxi je přínosnější tzv. Richterův plán. Tento plán daly dohromady waldorfské školy po celém světě. Vychází z dlouhoté zkušenosti waldorfských pedagogů a jedná se o jakýsi rámcový vzdělávací program waldorfské pedagogiky.“

5.7 Spolupráce kolegia pedagogů

Základní výzkumná otázka v této oblasti: **Co je hlavním účelem setkávání kolegia pedagogů, které se koná na Vaší škole každý týden?**

Všichni respondenti pokládají pravidelná vzájemná setkávání za velmi důležitá a vůbec nezbytná pro to, aby škola mohla dobře fungovat, a v souvislosti s tím, aby mohli dobře fungovat oni jako učitelé. Jako největší přínos vidí vzájemné prohloubení vztahů, důvěry, ale také pocit sounáležitosti. Zmiňují, že je pro ně nezbytné si každý týden připomínat, jaký je smysl jejich práce jak v jejich třídě, tak i jaký je společný úkol jejich školy. K tomu jim pomáhají společná pročitání antroposofických textů, při nichž si toto mohou uvědomit. Respondent B k tomu dodává, že je důležité, *„abychom všichni věděli, odkud čerpáme inspiraci, a abychom ji čerpali z toho samého zdroje.“* Ze společných setkávání mohou čerpat inspiraci pro svou vlastní práci ve třídě. Mohou od svých kolegů slyšet jiné pohledy na problémy, které řeší ve své třídě. Řešení na různé situace nachází i v antroposofických textech.

Hlavním úkolem těchto setkávání je podle nich neustálá práce na lepším porozumění dětem a na lepším porozumění waldorfské pedagogice. V tomto ohledu jsou velmi přínosné tzv. rozhovory o dětech. Celé kolegium se při nich snaží nahlédnout situaci určitého dítěte a příčiny jeho chování. Snaží se mu tak v součinnosti s třídním učitelem pomoci. Respondent C zmiňuje, že právě toto by mělo být jádrem společného setkávání a pedagogická konference by neměla být přehlušena tzv. organizační konferencí.

Respondent C: *„Myslím si, že srdcem každotýdenní konference musí být pedagogická konference. Učitelé by si měli uvědomit, že jediný důvod, proč tady jsme, proč se scházíme, jsou děti ve škole.“*

Konference skutečně hraje úlohu srdce, jako má srdce v organismu. Přijímá krev, podněty z celého organismu, nějakým způsobem ji stlačí, zhutní, prohloubí a zase ji vyšle k periférii. Takhle může škola žít jako organismus svobodných a spolupracujících učitelů.“

Respondent D: *„Pokud se kolegia zabývají jenom řešením organizačních věcí, tak tam chybí aspekt toho, že jsme se v lásce sešli a chceme školu zlepšovat, formovat, transformovat tak, aby co nejlépe vyhovovala dětem a rodičům. Zároveň je důležité mít stále na paměti vznosné ideály waldorfské pedagogiky a snažit se o to, aby byla škola zasazená do současnosti. Spolupráce kolegia je podle mě*

stěžejní v tom, že buduje nějakou vizi pro školu. Dále se soudržnost kolegia projeví na důvěře dětí a rodičů v tuto instituci.“

Respondent A zmiňuje, že pro jeho práci je velmi podstatný dobrý a přátelský kolektiv učitelů. Respondent A: „Podle mě je pro práci učitele nejdůležitější, aby byl člověk spokojený. A spokojený může být v dobrém, spolupracujícím kolektivu“

Respondent D zdůrazňuje, že by se nemělo mluvit jen o čtvrtěčném setkávání. Důležitá jsou podle něho i každodenní setkávání učitelů v rámci pracovního dne.

Respondent D: „Kolegiem se často myslí jen čtvrtěční setkávání. Podle mě bych měl cítit vzájemnou sounáležitost vždy, když potkám kolegu. Kdykoliv se sejdou dva nebo tři ve jménu dobré pedagogiky, tak by to mělo nést své plody.“

Pro respondenta B je velkým přínosem vzájemná rovnost mezi učiteli. Během setkání si jsou všichni rovni a každý může projevit svůj názor. Podle něho mohou být setkávání velkou podporou pro nově příchozí učitele, kteří zde mohou načerpat podněty pro svou práci. Zdůrazňuje, že je důležité, aby se každý učitel pravidelně účastnil kolegia, byl jeho součástí, podílel se na jeho rozhodování a také aby zaujal určité postavení v kolegiu, které podle něj ovlivňuje učitelovo působení v jeho třídě.

Respondent B: „Jak si člověk stojí v kolegiu, tak si stojí i ve třídě. Je to velice propojené. Když nechodím do kolegia, tak se uzavírám. Uzavřu svoji třídu a nevím, co se děje ve škole. Je důležité, aby učitel věděl o rozhodnutích, která proudí z konference, aby je mohl sdělovat dětem“

Otázka: „Chápete tedy kolegium jako kmen stromu, který se rozvětňuje?“

Respondent B: „Asi tak. A když se odpojí, tak ta samotná větev je slepá. Samozřejmě že kolegium může mít rozhodnutí, které jde proti vůli jednoho učitele, a přesto se rozhodnutí udělá. Důležité je, že tento učitel ví, proč a jak k tomu rozhodnutí došlo.“

6 Závěr výzkumného šetření

Základní výzkumná otázka: **Jaká je úloha učitele ve waldorfské škole podle vybraných zkoumaných oblastí?**

6.1 Učitel a antroposofie

Antroposofie ovlivňuje osobní život učitele, ale není obsahem jeho vyučování. Antroposofické texty umožňují učiteli nacházet smysl jeho vlastní práce. Jsou pro něho perspektivou a dávají mu odvalu k tomu, aby

vykonával svou práci i navzdory chybám, kterých se může dopustit. Učitel může z antroposofie čerpat inspiraci pro vlastní práci na sobě samém, která je pro waldorfskou pedagogiku stěžejní. Může kultivovat své myšlenky a jednání tak, aby byl pro děti lepším učitelem. Na základě antroposofie může rozvíjet svůj vnitřní, meditativní život. Děti vnímají, jak jejich učitel smýšlí, čím se zabývá. To se pozitivním způsobem promítá do jejich vzájemného vztahu.

Podle poznatků získaných z antroposofie nahlíží učitel na každého žáka jako na individualitu, která si z duchovního světa přináší svůj vlastní úkol. Waldorfský učitel hledí na dítě s tímto vědomím a ke každému hledá individuální přístup tak, jak to daný jedinec vyžaduje.

Dále může učitel v antroposofických textech nacházet konkrétní podněty pro svou práci s dětmi. Může v nich nacházet řešení pro konkrétní situace, které vyvstávají či vyvstaly v jeho třídě. Texty se mu v tomto ohledu stávají inspirací.

Jedním z důležitých aspektů je studium vývojových fází dítěte. Díky znalosti vývoje z hlediska antroposofie může učitel volit ve své výuce metody a obsahy učiva tak, jak je to pro děti v dané fázi jejich vývoje nejlépe přijatelné a nejvíce potřebné. Znalost vývojových fází dítěte se tedy promítá do učitelovy přípravy na hodinu a následně pak do jeho výuky.

Dalším aspektem, který ovlivňuje učitelovu práci, je metoda „zpětného pohledu“, která vychází z antroposofie. Jedná se o večerní reflexi, kdy si respondent vzpomene na všechny děti ze své třídy, vybaví si určité situace, které musel ve třídě řešit. Tato metoda mu pomáhá zpracovat prožité situace a nacházet tak pro ně produktivní řešení. Dalo by se říct, že se jedná o nezbytnou část přípravy na další den, kdy díky této metodě může na proběhlou situaci reagovat adekvátním způsobem.

Posledním zmíněným aspektem, který vychází z antroposofie a který se promítá do učitelovy práce, je vědomá práce s nocí. Učitel během výuky pracuje s vědomím toho, že určitou duševní práci prodělá dítě během svého spánku. Během spánku si dítě třídí informace, které získalo ve škole. Na tuto skutečnost učitel navazuje následující den a pracuje na prohloubení těchto informací do oblasti poznání.

6.2 Výchova ke svobodě

Waldorfský učitel si velmi váží svobody dětí. Výchovu ke svobodě vnímá jako výchovu individuality. Každé dítě je pro něho individualita, která na zem přichází s určitým úkolem, jenž si předcevala v duchovním světě. Zároveň se každý člověk rodí s jistými přednostmi a slabostmi. Jeho chování a jednání je do určité míry předurčeno jeho genetickými a vrozenými dispozicemi a také sociálním prostředím, ve kterém vyrůstá. Prvním úkolem učitele ve smyslu výchovy ke svobodě je pomoci dítěti poznat samo sebe, pomoci mu nahlédnout jeho slabé stránky a špatné návyky, ale také jeho silné stránky a schopnosti. Toho může učitel

docílit nepřímou cestou na vyprávěném příběhu. Starší děti může učitel, pokud si je vědom vzájemné důvěry, upozorňovat přímým způsobem. Dalším krokem je pomoci dětem překonávat jejich slabosti a kultivovat jejich jednání. Učitel se snaží děti motivovat a dodávat jim odvalu k proměně sebe sama. Sám pro ně může být vzorem, když i on se snaží překonávat své jednostrannosti, snaží se pracovat sám na sobě a v tomto smyslu být sám svobodný.

Pro waldorfského učitele neznámá výchova ke svobodě nechat dítě dělat si, co chce, ale snaží se pro dítě být dobrým vedením. Snaží se během dlouholetého působení ve výchově docílit toho, aby se jednoho dne dítě stalo pánem nad svými slabostmi, emocemi a zažitými formami chování. Věřící, že jen v tu chvíli, kdy si je člověk vědom svých slabostí, může na nich pracovat, a jedině tak se jimi nenechá nevědomě ovlivňovat. Jedině tehdy je člověk pánem, který rozhoduje, kam bude jeho počínání směřovat. V tomto smyslu se stává svobodným. Svobodný člověk je schopný pevně se postavit do světa, je soběstačný a dokáže se zapojit do okolního světa. V tomto ohledu má výchova ke svobodě i aspekt sociální.

Učitel se zároveň snaží vytvářet příznivé prostředí, ve kterém dítě může zažívat jistotu. V tomto prostředí může dítě poznávat samo sebe a může se svobodně rozvíjet bez obav z toho, že ho někdo za jeho slabosti odsoudí nebo se mu vysměje.

Waldorfský učitel, který se snaží vychovávat své žáky ke svobodě, pohlíží na proces výchovy z hlediska jeho kontinuity. Je přesvědčený o tom, že svým výchovným působením může do dítěte vkládat zárodky něčeho, co se u něho projeví až za několik let. Pracuje tedy s otázkou, jak se jeho nynější působení na dítě projeví v jeho vývoji za několik let. Aby byl učitel schopný unést velkou odpovědnost, která z tohoto přesvědčení pramení, musí mít odvalu a důvěru v budoucnost. Dále mu k tomu pomáhá láska k dětem a k okolnímu světu.

Výchova ke svobodě se promítá do oblasti waldorfské metodiky například v oblasti poznání. Učitel se snaží neindoktrinovat své žáky svým názorem, ale například pomocí metodického trojkroku se snaží docílit toho, aby žáci došli k vlastnímu individuálnímu poznání.

Aby toto všechno mohl učitel ve své práci naplnit, aby učitel mohl ve své výchově realizovat výchovu ke svobodě, musí mít sám možnost vychovávat v pedagogické svobodě. Neměl by být svázán přesnými předpisy a jeho působení by mělo vycházet z potřeb dětí a z jeho učebního plánu. Když je v tomto smyslu učitel svobodný, může sám vychovávat svobodné lidi.

6.3 Umělecké činnosti

Pro waldorfského učitele jsou umělecké předměty stejně důležité jako ostatní předměty. Jejich hlavní význam vidí v tom, že děti harmonizují a duševně osvěžují. Proto mají na děti terapeutický vliv.

Při samotných uměleckých předmětech mohou děti zažívat různé emoce, klid, ale také soustředěnost. Děti se díky těmto činnostem mohou otevřít v oblasti citů, učí se přijímat, co nového k nim skrze umění promlouvá. Jejich aktivita se nesoustředí pouze do oblasti rozumu, ale zapojují své city a srdce. Cesta srdce v tomto ohledu koresponduje s cestou života. Dítě tak může hledat, jak se ve světě uplatnit, jak se otevřít světu. Při uměleckých činnostech musí děti zapojit svou vůli a vložit do činnosti svou aktivitu, aby mohly něco vytvořit.

Na základě těchto popsaných jevů využívá waldorfský učitel umělecké činnosti v samotných uměleckých předmětech. Zde dítě může svobodně projevit svou tvořivost, může nacházet jemu přirozené přístupy. Rozvíjí se zde celostně – rozvíjí hlavu, ruce i tělo. Dítě zde poznává samo sebe, trénuje svou vůli a učí se i zde překonávat své jednostrannosti. V tomto smyslu pomáhají waldorfskému učiteli umělecké činnosti uskutečňovat výchovu ke svobodě.

Umělecké činnosti také pozitivně působí do sociální sféry. Děti mohou společně vytvářet něco krásného a zažívat pocit sounáležitosti. V tomto smyslu umělecké činnosti působí ozdravným způsobem nejen na každého jedince, ale na celou skupinu.

Dále využívá waldorfský učitel umělecké předměty na začátku epochy jiného předmětu a často i na začátku každého dne po ranních průpovědích. Děti jsou díky tomu lépe připravené na hlavní výuku, jsou bdělejší a probuzenější a lépe se naladí na další práci.

Rytmu používá waldorfský učitel ve výuce matematiky. Spojuje počítání s rytmickými pohyby těla. Odříkávání čísel probíhá také ve stále stejném rytmu. Děti si díky spojení rytmu s čísly lépe osvojí například násobilku.

Waldorfská pedagogika chápe sebe sama jako výchovné umění a nachází paralelu mezi činností učitele jako umělce a mezi Goethovým přístupem k estetice. Umělecká činnost učitele spočívá v tom, že se snaží ve své výuce spojit poznatky o dítěti, které sám vypožoroval, spolu s pedagogickými „nástroji“ (zde myslím například volbu učiva, didaktické metody atd.), které načerpal z antroposofie. Díky tomuto spojení nachází vlastní způsob výchovného působení na každé dítě a snaží se mu pomáhat překonávat jeho překážky a celkově harmonizovat jeho osobnost.

6.4 Práce s temperamenty

Waldorfský učitel se ve své práci opírá o studium temperamentů. Díky poznání temperamentového založení jednotlivého dítěte volí svůj přístup k němu. Na základě tohoto zjištění uzpůsobuje svou výuku tak, aby ve svém působení mohl oslovit každé dítě právě z hlediska jeho vlastního temperamentu a naplnit tak jeho potřebu, která se týká jeho přirozené touhy po pozornosti učitele. Waldorf-

ský učitel má povědomí o tom, jak které činnosti na jednotlivé temperamenty působí, a toho pak využívá ve své výuce. Musí být schopen překonat svůj vlastní temperament a dokázat v sobě rozvinout i ostatní temperamentové kvality, aby tak mohl příznivě působit na každého žáka. Nesnaží se o to, aby impulsivní chování pramenící z temperamentového založení v dětech potlačil. To je podle něho nemožné. Soustředí se ve své práci na to, aby pomáhal svým žákům tyto jednostrannosti překonat a v jistém smyslu kultivovat.

Aby toho mohl ve své výuce docílit, musí být nejprve dobrým pozorovatelem. Na základě vnějších jevů a způsobu chování se snaží poznat, jaký temperament u každého dítěte převládá. Umělecké činnosti mu mohou v tomto ohledu pomoci. Dále se ve svém působení snaží, aby si děti uvědomily svůj temperament. Volí způsob vyprávění u mladších dětí, které si na postavě v příběhu mohou nepřímo uvědomit svou jednostannost. U starších dětí volí metodu rozhovoru, kdy se společně pokouší pravdivě nahlédnout konkrétní situaci. Další skutečností, která mu může v tomto ohledu pomoci, je posadit děti stejného temperamentu k sobě. Děti si vzájemně zrcadlí své jednostrannosti a mohou si tak prostřednictvím svého spolužáka uvědomit své vlastní způsoby chování a jednání. Posledním krokem v jeho působení je pomoci dětem kultivovat své vrozené způsoby chování a jednání. V tomto smyslu pro ně může být učitel vzorem, když také on sám se snaží překonávat své temperamentové založení.

Waldorfský učitel klade u svých žáků velký důraz na překonání jejich temperamentu. Otázka temperamentů podle něho souvisí s výchovou ke svobodě, jelikož temperamentové založení je určitá jednostrannost, která dítěti může bránit v celistvém vývoji.

6.5 Autorita učitele

Pro waldorfského učitele je autorita spojená s určitou jistotou, kterou děti mohou ve třídě pociťovat z jeho strany. Děti by měly zažívat, že učitel je někdo, na koho se mohou spolehnout, koho mohou požádat o pomoc a kdo jim vždy pomůže v bezradné situaci. Autoritou je člověk, který je vstřícný, zodpovědný, dokáže být dítěti oporou a dává mu pevné hranice.

Autoritu vnímá waldorfský učitel jako vzájemnou úctu. Úcta učitele k žákům se projevuje v jeho zájmu o ně. Pro děti je důležité, aby se o ně učitel zajímal a dbal na prohloubení jejich vzájemného vztahu. Úcta žáků k učiteli vzniká tehdy, když si je učitel vědom svého postavení ve třídě, je si vědom své odpovědnosti za jejich výchovu. Stává se pro žáky tím, kdo ve třídě určuje řád a pravidla.

Waldorfský učitel vidí souvislost mezi autoritou a vlastní sebevýchovou ve smyslu práce na sobě samém. Zdůrazňuje souvislost mezi autoritou a myšlenkami, kterými se učitel zabývá. Děti vnímají,

jaký učitel je, o co se zajímá a jak sám žije. Díky tomu lépe přijímají jako autoritu pravdivého člověka, který se ve svých myšlenkách zabývá otázkami lidského vývoje, zajímá se o ně samotné a také pracuje sám na sobě.

Pojetí autority se u každého učitele různí, jelikož i každý učitel si podle svého individuálního nastavení zakládá na něčem jiném. Zároveň se mění i pojetí autority na straně dětí během jejich vývoje. Je jednodušší získat si autoritu u malých dětí během prvních let školní docházky, jelikož pro tyto děti je touha po vedení přirozenou potřebou. Ve vyšších ročnících souvisí autorita učitele s jeho vědomostmi a s jeho schopností předávat dětem poznatky o světě zajímavým způsobem.

Pojetí autority koresponduje s oblastí svobody. Pro svobodný vývoj každého člověka je důležité, aby člověk nejprve zažíval autoritu, pociťoval k někomu úctu a zažíval jistotu, kterou ještě nemá sám v sobě. Teprve tak se jednou může stát svobodným člověkem a může mít úctu k ostatním lidem i k sobě samému. Teprve tehdy se může jednou stát jistým ve svém vlastním rozhodování. V tomto smyslu se stává autorita nezbytnou průchozí stanicí na cestě ke svobodě.

Při řešení kázeňských problémů volí waldorfský učitel formu příběhu či rozhovoru. Snahou učitele není dítě kárat a moralizovat. Učitel se zmíněnými způsoby snaží o to, aby dítě samo nazřelo důsledky svého špatného chování. Aby se učitel dopátral jádra problému, často volí individuální rozhovor s dítětem. Může tak lépe pochopit příčinu dětského chování. Zároveň mu tento individuální způsob řešení dává možnost napravit situaci v jisté diskrétnosti. Vyvaruje se toho, aby ostatní spolužáci vnímali narušený vztah mezi ním a daným žákem, což by mohlo vést ke zhoršení vztahu celé třídy k tomuto jedinci.

Tresty volí na základě vážnosti situace, ale většinou se jedná o manuální práci pro třídu či o intelektuální práci. Trest by měl být do určité míry produktivní. Přidanou hodnotou trestu je zde určitý posun v intelektuální, manuální či sociální oblasti. V závažných situacích volí waldorfský učitel formální trest. V této chvíli často dochází k narušení vzájemných vztahů mezi učitelem a žáky. Aby byl trest účinný a nedošlo k závažnému porušení vzájemné důvěry, je důležité, aby s trestem souhlasil jak učitel, tak rodiče. Následně musí učitel vést potrestané žáky k porozumění toho, proč daný trest zvolil a musí projevit velkou snahu pro znovuoobnovení vzájemného vztahu.

6.6 Učitel od 1. do 9. ročníku

Hlavním požadavkem pro úspěšnou práci waldorfského učitele, který má vést svou třídu od první do osmé třídy, je schopnost učitele proměňovat svůj vztah a přístup k dětem. Učitel se nemůže ke svým žákům chovat stejně během dlouholetého působení. Musí se přizpůsobovat potřebám dětí v určitých

fázích jejich vývoje a musí v sobě vyvinout takové kvality, které od něho děti v dané fázi vyžadují. Jedině v tom případě je jeho působení ve třídě přínosné.

Stejně jako se mění vztah mezi učitelem a žákem, mění se i způsob učitelovy práce. Nelze zde jasně vyslovit, zda je práce učitele na waldorfské škole obtížnější ve vyšších ročnících, kdy učitel musí pojmout opravdu velké množství informací, aby s dětmi udržel krok. I když náplň práce v nižších ročnících není z hlediska obsahu tak náročná, věnuje učitel hodně času přípravám na hodinu v oblasti metodické. Více přemýšlí nad způsoby, kterými dětem zprostředkuje učební látku. Zároveň je zde velký důraz kladen na sebevýchovu učitele, který se snaží být pro děti vyrovnaným člověkem, jenž je hodný napodobování.

Největším pozitivem dlouholetého působení třídního učitele v jedné třídě je možnost navázat hluboký vztah s dětmi. Hluboký vztah a vzájemná důvěra mohou učiteli pomoci při překonávání různých problémů ve vyšších ročnících. Pro děti je jistě snazší řešit problémy s někým, koho znají a ke komu mají důvěru. Pokud učitel vede svou třídu od začátku školní docházky a je mezi ním a dětmi pevný vztah a důvěra, nemusí se problémy ve vyšším věku ani objevit.

Dále pomáhá tato kontinuita ve výchově v oblasti kázně. Děti si během let zvyknou na způsoby svého učitele a je to pro ně určitá forma jistoty. Vědí, jak učitel reaguje, jsou si vědomy hranic, které nastavil. V tomto ohledu je pro učitele snadnější udržet si kázeň ve vyšších ročnících.

Dalším pozitivem je vzájemná důvěra a jistota, kterou může žák pociťovat během dlouhého období. Škola se v tomto smyslu stává pro žáka stabilním místem, chráněným prostorem důvěry a jistoty, kde každé ráno potkává stejného učitele, který je pro něho branou do světa. Na dítě má pozitivní vliv, když se dlouhodobě setkává s jedním nebo s několika málo dospělými. Dítě je pak jistější, vyrůstá s menšími stresy, vyrůstá s větší důvěrou ve svět.

Dále se toto dlouholeté působení příznivým způsobem promítá do oblasti poznání. Učitel, který učí své žáky od 1. do 8. třídy, si je vědom toho, jaká témata kdy s dětmi probíral. Na tuto skutečnost může ve vyšším ročníku navázat a učivo prohloubit. Na základě toho může učitel rozvíjet svůj učební plán. Navíc učitel, který dokáže přizpůsobit výuku potřebám dětí a zároveň vidí kontinuitu učebního procesu, může na děti v oblasti vzdělávání působit intenzivněji než odborník na jeden předmět. Díky této práci na sobě samém se učitel stává všestranným člověkem a dobrým vzorem pro své žáky, kteří sami touží po všestrannosti.

Podmínkou, aby tuto práci učitel zvládl, jsou určité schopnosti. Učitel musí být ochotný a schopný vzdělávat se v oblasti odborných i uměleckých předmětů a musí umět komunikovat s rodiči. Učitel musí mít odvalu dělat chyby. Ale také by měl být zdravě sebekritický a vidět, kdy je jeho působení pro třídu přínosné a kdy už ne.

6.7 Příprava učitele na výuku

Příprava waldorfského učitele na výuku je velmi časově náročná. Učitel si musí připravit plán výuky na celý školní rok. Musí zvolit, jaké epochy bude vyučovat, kdy je bude vyučovat a co bude hlavní náplní těchto epoch. Toto volí na základě znalosti potřeb svých žáků a na základě znalosti školních dokumentů. Oporou v jeho plánování mu může být školní vzdělávací plán nebo tzv. Richterův plán. Díky těmto dokumentům může plánovat svou výuku s vědomím toho, že se žáci během roku naučí to, co by měli. Další pomocí v tomto ohledu jsou pro waldorfského učitele letní přípravné semináře. Zde může učitel načerpat inspiraci od svých i zahraničních kolegů, kteří prezentují své zkušenosti s výukou v jednotlivých ročnících. Účastníci mohou nahlédnout do jejich epochového plánu a obsahu každé epochy. Do přípravy, kterou se snaží waldorfský učitel uskutečnit během letních prázdnin, musí tedy zahrnout plánování obsahu učiva a nashromáždění potřebných materiálů. Dále by se měl pokusit načíst některé knihy a pojmout základní informace, aby měl čas na vlastní zpracování a mohl pak během roku přinášet dětem poznatky v nějaké již zpracované formě. Během letních prázdnin pročítá waldorfský učitel knihy o waldorfské pedagogice a o antroposofii. Považuje za nezbytné, aby se dále vzdělával v oboru, ve kterém působí, a aby si stále připomínal základní intence waldorfské pedagogiky.

Waldorfský učitel se v rámci své každodenní přípravy zamýšlí nad jednotlivými dětmi a provádí zpětný večerní pohled, kdy si rekapituluje události uplynulého dne. Jedná se o určitou metodu reflexe. Během přípravy se dále zamýšlí nad formou rituálů, kterými bude začínat a končit svou výuku i každou epochu. Často se mu nepodaří připravit si podklady pro svou výuku během léta. Pak pro něho vyvstávají situace, kdy musí ze dne na den pojmout velké množství informací a připravit se na další den. Zde je podle něho důležité, aby tato příprava proběhla večer a on mohl načtené informace pronést nocí. Jedině tak dojde k vlastnímu zpracování učební látky, kterou pak může následující den prezentovat svým žákům. Učitel se stává jakýmsi filtrem, kdy z množství informací vybírá to podstatné, co podle něho žáky osloví a co v nich také zůstane. Během výuky může snadněji vzniknout vzájemná interakce, než kdyby učitel nahlížel do papírů a snažil se čtením informací zprostředkovat žákům učivo.

Waldorfský učitel stojí před velkým úkolem. Učitel, který vnímá velkou odpovědnost svého povolání, myslí každý den na jednotlivé žáky, několik hodin denně si připravuje výuku a zároveň se prací na sobě snaží vyvíjet z hlediska antroposofie tak, aby byl pro děti lepším učitelem. Jeho práce je velmi časově náročná. Pro waldorfského učitele je velmi důležité, aby byl schopen nacházet čas nejen pro svou práci a svou třídu, ale také na sebe, na svůj osobní život a hlavně na svou rodinu.

6.8 Spolupráce kolegia učitelů

Waldorfský učitel považuje společná pravidelná setkávání za nezbytná pro svou práci. Největší přínos spatřuje ve vzájemném prohloubení vztahů a důvěry. Dalším aspektem je vzájemná sounáležitost a odpovědnost za chod školy. Je pro něho důležité připomínat si každý týden, jaký je smysl jeho práce jak v jeho třídě, tak i jaký je společný úkol školy. K tomu mu pomáhají společná pročítání antroposofických textů, díky nimž si může stále ujasňovat, jaký je hlavní cíl waldorfské pedagogiky. Zároveň v těchto textech nachází řešení pro konkrétní situace ve své třídě. Dalším přínosem mu jsou tzv. rozhovory o dítěti. Může tak na základě odlišných názorů a pohledů svých kolegů na určité dítě a jeho problémy dojít k hlubšímu porozumění této problematice. Proto se zvláště pro nově příchozí učitele stávají tato setkávání důležitým zdrojem inspirace a pomoci.

Obecně platí, že člověk je spokojený, pokud pracuje v dobrém kolektivu. V tomto ohledu hraje také pro waldorfského učitele dobrý kolektiv důležitou roli. V tomto smyslu se nejedná pouze o setkávání kolegia, ale člověk by měl pociťovat vzájemnou sounáležitost během náhodných setkávání v rámci pracovního dne.

Hlavním úkolem těchto setkávání je tedy neustálá práce na lepším porozumění dětem a na lepším pochopení waldorfské pedagogiky. Dalším úkolem je společně formovat vizi pro školu tak, aby co nejlépe vyhovovala dětem a rodičům, kdy společné snahy kolegia a jeho soudržnost se projeví v důvěře ze strany dětí a rodičů. Podmínkou pro to, aby škola mohla žít jako organismus svobodných a spolupracujících učitelů, je nezbytné, aby se učitel pravidelně účastnil kolegia, byl jeho součástí, podílel se na jeho rozhodování a aby zaujal určité postavení v kolegiu.

ZÁVĚR

Waldorfská pedagogika klade důraz nejen na rozumovou, ale také na volní, mravní a emocionální stránku člověka. Snaží se mladé lidi vzdělávat a vychovávat tak, aby se z nich jednoho dne stali sebevědomí, rozhodní lidé, kteří dokáží jednat nejen ve svůj prospěch, ale i ve prospěch ostatních. Waldorfští učitelé přistupují ke své výchovné práci s velkou odpovědností. Jsou si vědomi toho, že mohou děti uvést do života tak, aby z nich vyrůstali spokojení lidé, kteří jsou smířeni se svými limity, jsou si vědomi svých kvalit a jsou schopní překonávat v životě různé překážky. Waldorfští učitelé se nesnaží vychovat „dokonalého“ člověka. Jejich cílem je pomoci každému, aby poznal sám sebe a aby sám sobě porozuměl. Pomáhají dětem v jejich vývoji tak, aby jednou našly své vlastní místo ve světě a pochopily smysl svého konání.

Pokud si položím otázku, co je v této době důležité, docházím k odpovědi, že je to schopnost navázat hluboký vztah, schopnost samostatného úsudku, mravní citlivost, empatie a schopnost soucítit s druhými. Dále také houževnatost, odvaha a vůle k činům. Podle mého názoru je pro život každého člověka nezbytné, aby se smířil sám se sebou, protože teprve tehdy, když je člověk smířený a spokojený s vlastním životem, může s láskou a pochopením pohlížet na ostatní. Všechny tyto aspekty jsem během psaní své práce nacházela ve waldorfské pedagogice. Proto nakonec docházím k názoru, že waldorfská pedagogika v sobě odráží aktuální otázky naší doby a výchova je pro ni prostředkem k humanizaci společnosti.

Na závěr mé práce, bych chtěla citovat slova Antoine de Saint Exupéryho: *„Až si budeme vědomi své úlohy, byť se zdá nejméně důležitá, pak teprve budeme šťastni. Teprve potom budeme moci žít v pokoji a zemřít v pokoji, neboť to, co dává smysl životu, dává ho i smrti.“*

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

1. Asociace waldorfských škol, URL: <http://www.iwaldorf.cz> [cit. 2016-06-10]
2. Boogerd, C. Étherné tělo ve výchově malých dětí, Hranice: Fabula, 2014
3. Calgren, F. Výchova ke svobodě, Praha: Baltazar, 1991
4. Dvořáková, K. Tvorba školního vzdělávacího programu na waldorfské škole, URL: www.pf.jcu.cz/research/svp/svp-waldorf.php [cit. 2016-05-25]
5. Gavora, P. Úvod do pedagogického výzkumu, Brno: Paido, 2010
6. Chráška, M. Metody pedagogického výzkumu, Základy kvalitativního výzkumu, Praha: Grada, 2007
7. Kasper, T., Kasperová, D. Dějiny pedagogiky, Praha: Grada, 2008
8. Koepke, H. Devátý rok života, Praha: STROM, 1998
9. Niederhauser, H. R. Kreslení forem, Člověk a výchova, 2012/2
10. Pedagogická sekce při Goetheanu (Dornach, Švýcarsko) a Výzkumné pracoviště při Svazu Svobodných waldorfských škol (Stuttgart, Německo), Utváření výuky v 1. až 8. třídě waldorfské školy, Ostrava: Pedagogická fakulta v Ostravě, 1998
11. Pol, M. Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?, Brno: Masarykova univerzita v Brně – Filozofická fakulta, 1995
12. Richter, T. Učební plán waldorfské školy – Pedagogické pojetí a cíle vyučování, Semily: OPHERUS, 2000
13. Steiner, R. Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky, Opherus, 2003
14. Steiner, R. Theosofie, Hranice: Fabula, 2010
15. Steiner, R. Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy, Praha: Baltazar, 1993
16. Steiner, R. Antroposofie, Olomouc: Michael, 1999
17. Šimek, P. Počet waldorfských škol ve světě, Člověk a výchova, 2015/2, s. 28
18. Švaříček, R. Šedová, K., Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách, Praha: Portál, 2007
19. ŠVP Waldorfská škola Semily, 2009
20. ŠVP Waldorfská škola Brno, 2009
21. ŠVP Waldorfská škola Ostrava-Poruba, 2014
22. Zuzák, T. Hledání vztahu jako základ pedagogiky, Hranice: Fabula, 2004