

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra primární pedagogiky

Jana Kytnerová

4. ročník – kombinované studium
obor: Učitelství pro mateřské školy

**ROZVOJ SMYSLŮ – JEDNA ZE SPECIFICKÝCH
PODMÍNEK VZDĚLÁVÁNÍ V SOUČASNÉ WALDORFSKÉ MŠ**

Bakalářská práce

Vedoucí práce: Mgr. Michaela Večeřová

Olomouc

2012

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a užila jen uvedených pramenů a literatury.

V Kuřimi 3. 6. 2012

Jana Kytnerová

Děkuji Mgr. Michaelae Večeřové za odborné vedení bakalářské práce, poskytování rad a velmi vstřícný přístup.

Obsah

Úvod	6
1 ROZDĚLENÍ SMYSLŮ PODLE RUDOLFA STEINERA	8
2 HMAT	9
2.1. Z fyziologie člověka	9
2.2 Pohled waldorfské pedagogiky.....	9
2.3 Rozvoj hmatu v praxi	10
3 ŽIVOTNÍ SMYSL.....	11
3.1 Z fyziologie člověka	11
3.2 Pohled waldorfské pedagogiky.....	11
3.3 Rozvoj životního smyslu v praxi	12
4 SMYSL PRO POHYB	13
4.1 Z fyziologie člověka	13
4.2 Pohled waldorfské pedagogiky.....	13
4.3 Rozvoj smyslu pro pohyb v praxi.....	14
5 SMYSL PRO ROVNOVÁHU	15
5.1 Z fyziologie člověka	15
5.2 Pohled waldorfské pedagogiky.....	15
5.3 Rozvoj smyslu pro rovnováhu v praxi.....	16
6 ČICH.....	17
6.1 Z fyziologie člověka	17
6.2 Pohled waldorfské pedagogiky.....	17
6.3 Rozvoj čichu v praxi.....	18
7 CHUŤ	19
7.1 Z fyziologie člověka	19
7.2 Pohled waldorfské pedagogiky.....	19
7.3 Rozvoj chuti v praxi	20
8 ZRAK	21
8.1 Z fyziologie člověka	21
8.2 Pohled waldorfské pedagogiky.....	21
8.3 Rozvoj zraku v praxi.....	22
9 SMYSL PRO TEPLLO.....	24
9.1 Z fyziologie člověka	24
9.2 Pohled waldorfské pedagogiky.....	24

9.3 Rozvoj smyslu pro teplo v praxi.....	25
10 SLUCH	26
10.1 Z fyziologie člověka	26
10.2 Pohled waldorfské pedagogiky.....	27
10.3 Rozvoj sluchu v praxi.....	27
11 SMYSL PRO ŘEČ	29
11.1 Z fyziologie člověka	29
11.2 Pohled waldorfské pedagogiky.....	29
11.3 Rozvoj smyslu pro řeč v praxi.....	31
12 SMYSL PRO MYŠLENKY	32
12.1 Z fyziologie a ontogenetického vývoje člověka	32
12.2 Pohled waldorfské pedagogiky.....	32
12.3 Rozvoj smyslu pro myšlenky v praxi	33
13 SMYSL PRO JÁ.....	34
13.1 Z ontogenetického vývoje člověka	34
13.2 Pohled waldorfské pedagogiky.....	34
13.3 Rozvoj smyslu pro JÁ v praxi	35
14 PROJEKT PŘÍRODNÍ ZAHRADE.....	36
14.1. Základní informace o projektu	36
14.2. Plánování	36
Začátky při tvorbě přírodní zahrady Waldorfské mateřské školy Brno	36
Listopad 2010	36
Prosinec 2010	37
Zima 2010/2011.....	38
14.3 Postupná realizace projektu	38
Květen 2011.....	38
Červen 2011.....	38
Červenec 2011	40
Září 2011	40
Říjen 2011	40
Listopad 2011	41

Plány na příští rok.....	41
15 PŘÍRODNÍ ZAHRADA A ROZVOJ SMYSLŮ	42
Závěr	43
Seznam použitých pramenů a literatury	45
Seznam příloh	46
ANOTACE	59

Úvod

Waldorfská pedagogika vychází z anthroposofické antropologie Rudolfa Steinera (1861-1925). Všímá si zákonitostí vývojových kroků dítěte a mladého člověka, proměn a rozvoje jeho vztahu ke světu a jeho schopnosti učit se. Výchova a vzdělávání nejsou zaměřeny jen na pěstování kompetencí, schopností komunikovat a vůli prosadit se, ale z pohledu pedagogů je výchova brána jako nástroj pro nalezení sama sebe, svého osobního životního úkolu.

V současné době jsou waldorfské školy jedním z nejrozšířenějších typů alternativních škol ve světě. V roce 2010 existovalo přibližně 1 800 waldorfských mateřských škol ve 49 zemích všech kontinentů. V České republice pracuje v současné době 10 waldorfských mateřských škol, kterým byl přiznán mezinárodní statut.

Waldorfská pedagogika bývá často označována jako výchova ke svobodě. Tím ale není míněna vnější svoboda a to, že děti v takovém zařízení mohou dělat, co se jim právě zlíbí. Opak je pravdou. Pevný a neměnný řád poskytuje dítěti přesné mantinely v jeho každodenních činnostech, a tím mu dává prostor k vnitřní svobodě, jeho rozvíjení a prožívání. Jako vychovatelka malých dětí si uvědomuji, jak velmi mohu u těchto dětí ovlivnit vnímání nejen okolního světa, ale zejména sebe sama. Jedním ze specifík, jak příznivě podporovat vývoj osobnosti dítěte a jeho vztahu ke světu, je rozvoj smyslů. Waldorfská pedagogika rozeznává na rozdíl od běžného pojetí 12 smyslů. Je to hmat, životní smysl, smysl pro pohyb, smysl pro rovnováhu, čich, chuť, zrak, smysl pro teplo, sluch, smysl pro řeč, smysl pro myšlenky a smysl pro já.

Rudolf Steiner ukázal jako něco zcela nového a originálního, že smyslové orgány spolu vytvářejí určitý řád, nebo, máme-li použít jedno staré dobré slovo pocházející od Pythagora, smysly společně tvoří kosmos – jedno je neoddělitelně spojené s druhým a všechny smyslové orgány tvoří dohromady nádhernou kompozici. Teprve přes tuto kompozici lze pochopit její jednotlivé části. V podstatě člověk nemůže popsat jednotlivý smyslový orgán, pokud zároveň nezná všechny ostatní. (Soesman, 2009)¹

V teoretické části postupně představím všech dvanáct smyslů a na příkladech uvedu, jaké činnosti, pomůcky nebo prostředí mohou rozvoj těchto smyslů podporovat. V druhé části přiblížím projekt Přírodní zahrada. Záměrem tohoto projektu je vytvořit smyslově prožitkovou lokalitu na pozemku mateřské školy.

¹Soesman, A. (2009). *Dvanáct smyslů Brány duše*. Hranice: Fabula.

Cílem mé práce je ukázat, jak je rozvoj smyslů úzce propojen se specifickým prostředím waldorfských mateřských škol a jejich vybavením.

1 ROZDĚLENÍ SMYSLŮ PODLE RUDOLFA STEINERA

R. Steiner vnímá člověka jako trojčlennou bytost. Dítě popisuje jako jedinečnou osobnost, která k nám přichází z duchovního světa, na zemi dostává fyzické tělo a vjemy z okolního světa se odrážejí v jeho pocitech. Proto rozdělil všech dvanáct smyslů do třech skupin na smysly fyzické, duševní a duchovní.

1. Skupina smyslů, jimiž vnímáme vlastní tělo – fyzické

- hmat
- životní smysl
- smysl pro pohyb
- smysl pro rovnováhu

Tyto smysly pracují v podvědomí a jsou spojeny především s naší vůlí. Pomocí těchto smyslů prožíváme svou fyzickou individualitu spíše podvědomě, ale to, co z činnosti těchto smyslů vyplývá, si uvědomujeme velmi jasně.

2. Skupina smyslů, jimiž vnímáme okolní svět – duševní

- čich
- chuť
- zrak
- smysl pro teplo

Toto jsou smysly, které pracují polovědomě a jsou spojeny s naším citem.

3. Skupina smyslů, jimiž vnímáme druhé lidi – duchovní

- sluch
- smysl pro řeč
- smysl pro myšlenky
- smysl pro já

Jsou to smysly, které pracují vědomě a jsou spojeny s naším vědomím.

2 HMAT

2.1. Z fyziologie člověka

Hmat je neoddělitelně spojen s kůží. Kůže pokrývá tělo, chrání ho před vlivy mechanickými, fyzikálními a chemickými, obsahuje velké množství kožních čidel, napomáhá s regulací tělesné teploty a mimo jiné umožňuje odstraňování výměšků z těla.

Kůže se skládá ze tří vrstev – pokožky, škáry a podkožního vaziva. *Ve škáře jsou umístěny receptory, které reagují na mechanické, tepelné a bolestivé podněty. Smyslové ústrojí kožní sdružuje několik receptorů: čidlo pro chlad (Krauseho tělísko), teplo (Ruffiniho tělísko), hmatová tělíska (č. 7 a č. 10) a čidlo pro bolest. Receptory pro dotyk a tlak reagují na mechanické podněty. Jsou uloženy v papilách škáry těsně pod pokožkou (1).² Nejpočetněji jsou uloženy v kůži a sliznici orgánů, které přicházejí často do styku s různými předměty. Jejich prostřednictvím získáváme informace o velikosti, tvaru a vlastnostech povrchu předmětů. Nejhojnější jsou v bříškách prstů, ve dlani a v plosce nohy. Na jejich činnosti závisí hmatová schopnost. Hmatová rozlišovací schopnost se dá cvikem zdokonalit, což je důležité zejména pro nevidomé.*

Je tedy patrné, že hmat je ukrytý pod pokožkou. Z celého našeho těla jsou hmatově nejvyvinutější konečky prstů. Pomocí prstů si dokážeme ohmatat celé tělo. Dítě to však zvládne až mezi druhým a třetím rokem života. Do té doby jsou jeho horní končetiny příliš krátké.

2.2 Pohled waldorfské pedagogiky

V předchozí kapitole jsme se dozvěděli, že hmatová tělíska jsou uložena pod pokožkou stejně jako čidlo pro chlad, teplo, bolest. Běžně se tedy setkáme s názorem, že hmatem poznáváme předměty kolem sebe, eventuálně vnímáme bolest, kterou nám mohou při doteku způsobit. Dospělý člověk už těžko dokáže od hmatových vjemů oddělit ostatní smysly, které běžně používá. Pokud držíme v ruce kámen, vnímáme jeho povrch, teplotu, barvu a vše toto připisujeme hmatu. Ale z pohledu waldorfské pedagogiky to je práce jiných smyslů (viz Úvod a kapitoly 3.2, 8.2 a 9.2). Hmat je tedy vnímán jako samostatný smysl.

Pro pochopení hmatu ve waldorfském pojetí je třeba si představit sebe sama bez jakýchkoliv zkušeností a vědomostí v naprosté tmě. Začínáme se pohybovat a vše, do čeho

² Machová, J. (2005). *Biologie člověka pro učitele*. Praha: Karolinum.

cestou narazíme, nám přináší informaci o tom, co jsme my a co patří do světa, který nás obklopuje.

První silný zážitek hmatu přichází pro každého z nás přirozeným porodem. Tady si dítě poprvé uvědomí hranice svého těla. Na rozdíl od dospělých, nemá malé dítě žádné zkušenosti a představy o okolním světě. Při každém dalším pohybu a dotyku se mu tedy nedostává informace o daném předmětu (postýlka, hračka, oblečení), ale právě o něm samotném. Tady jsem já a to „něco“, do čeho jsem narazil, patří do světa, který mne obklopuje.

Hmat nám zprostředkovává na jedné straně zážitek sama sebe a na straně druhé nás od okolního světa odděluje. Hmatem se můžeme sami ohmatat, poznat se zvenčí, můžeme ohmatat předměty okolo nás, ale nemůžeme proniknout do jejich podstaty.

Hmat nám tedy přináší uklidňující pocit, že jsme od okolního světa odděleni a neztrácíme se v něm, ale na druhé straně nám přináší informaci, že do podstaty věcí proniknout nemůžeme. Hmat nám jasně vymezuje hranici mezi námi a okolním světem.

2.3 Rozvoj hmatu v praxi

Protože si dítě prostřednictvím hmatu uvědomuje sebe sama, jsou ve waldorfských MŠ zařazovány říkanky a prstové hry, při kterých se děti dotýkají vlastního těla, sebe navzájem.

Kromě poznání sebe sama a svých hranic získává dítě hmatem také informace o okolním světě. Je proto třeba, aby hmatové vjemy byly co nejpříjemnější a přirozené – aby se dítě chtělo dotýkat. Z tohoto důvodu se dbá na to, aby všechny hračky byly výhradně z přírodního materiálu. Z přírodních látek jsou i ručně šité panenky a zvířátka, která vyrábějí učitelky spolu s rodiči. Nedílnou součástí tříd jsou také košíky s přírodninami, které rovněž slouží dětem ke hrám. Pro rozvoj hmatu se také pro děti vyrábí „hmatové pytlíčky“ – v látkovém pytlíku jsou různé přírodniny nasbírané v průběhu roku. Děti si rády sahají pro překvapení a hádají, co to je.

Hmatové vjemy jsou rozvíjeny i výběrem nábytku. Dbá se na to, aby nábytek ve waldorfských mateřských školách byl výhradně dřevěný a také aby předměty denní potřeby byly vyrobeny z přírodních materiálů. Např. na závěsy, prostírky a tzv. roční stoly se používají látky z bavlny, hedvábí, vlny a lnu (Příloha č. 1).

Dále jsou zřizovány přírodní zahrady, které nabízí dětem širokou škálu hmatových vjemů – hmatový chodníček, písek, voda, bláto, kameny, hlína, sazenice rostlin apod. (Příloha č.2).

3 ŽIVOTNÍ SMYSL

3.1 Z fyziologie člověka

Životní smysl je ve waldorfské pedagogice úzce spojován s bolestí. *Receptory bolesti jsou volná nervová zakončení umístěná téměř ve všech tkáních. Jsou v kůži i ve vnitřních orgánech. Vrzuchy z nich přicházejí zadními míšními kořeny do míchy a vzestupné dráhy je vedou do mozku. Zde se k nim přidávají vzruchy přicházející po dostředivých drahách z oblasti hlavy. Procházejí talamem a odtud do senzitivního ústředí v mozkové kůře, kde vzniká uvědomění bolesti.* (1)³ Bolest je pro ochranu organismu důležitá také proto, že zpravidla vyvolává obranné reflexy.

3.2 Pohled waldorfské pedagogiky

Hned v úvodu si dovolím krátkou citaci od Rudolfa Steinera: *“Životní smysl je smyslem, kterým v sobě vnímáme život, ale právě jen tehdy, když je tento nějak narušen. Když jsme zrovna nemocní a tu nebo onde nás bolí či píchá. Tehdy přichází životní smysl a ukazuje nám: tady tě to bolí. Když je náš život zdravý, je zanořen pod povrchem.”* (3)⁴

Z textu je patrné, že životní smysl je úzce spojen s vnímáním našeho těla, a to prostřednictvím bolesti. Bolest je pro nás varováním, že něco není v pořádku. Díky tomuto smyslu se učíme vnímat svoje tělo a všechny jeho životní procesy. Pomáhá nám rozpoznat, jestli se cítíme dobře nebo špatně, máme – li žízeň nebo hlad. Na základě zkušeností získaných prostřednictvím bolesti se děti učí nesahat do ohně, chodit po schodech, utíkat s kopce... Z bolesti se můžeme vždy něco naučit, něco si uvědomit. Životní smysl nás učí základní orientaci v životě.

Waldorfská pedagogika se často zabývá otázkou, jak škodlivé jsou pro děti situace, kdy jsou okamžitě uspokojovány jejich potřeby a nelibá situace až bolest je ihned potlačována. Bez tohoto prožitku si děti v sobě nevypěstují vytrvalost, sebezapření, schopnost na chvíli vydržet malé bolesti a později pak překonávat těžké životní situace. Nedostaví se ani soucit s druhým člověkem, ani odhodlání pomoci někomu v překonání takových situací. Waldorfská pedagogika vidí souvislost mezi takovým “otupováním” životního smyslu a mezi zvýšeným užíváním omamných látek a drog u mladistvých.

³ Machová, J. (2005). *Biologie člověka pro učitele*. Praha: Karolinum.

⁴ Steiner, R. (1998). *Weltwesen und Ichheit*. GA 169. Dornach

Z pohledu waldorfské pedagogiky je pro rozvoj životního smyslu také velmi blahodárná fyzická únava. Bohužel se v dnešní moderní době snažíme děti od zbytečné fyzické námahy chránit – do školy je raději přivezeme autem, na výletě za ně neseme všechny věci nebo je v případě nestálého počasí raději nikam nepustíme, protože je to moc daleko a kdyby přšelo, neměly by se kam schovat. Není záměrem vystavovat děti extrémním situacím, ale jde o to, aby se děti zdravým způsobem fyzicky namáhaly a spolu s dospělými různé nepřízně překonávaly s důvěrou, že to lze.

Životním smyslem jsme tedy úzce spojeni se svým fyzickým tělem a se všemi životními procesy, které v něm probíhají. A právě tento smysl nás varuje, pokud není něco v pořádku.

3.3 Rozvoj životního smyslu v praxi

Ve waldorfských mateřských školách je tento smysl nejvíce rozvíjen pravidelnými výlety. Děti se učí překonávat nejen přírodní překážky, ale zejména posilují svoji vytrvalost a sebezapření. Chodí ven téměř za každého počasí, společně venku svačí, starší děti pomáhají mladším např. při chůzi do strmého kopce nebo nést na chvíli batůžek a zároveň se učí na ně čekat, protože menší děti jsou pomalejší. Snahou je právě výše zmiňovaná přiměřená fyzická únava.

Waldorfská pedagogika posiluje životní smysl u dětí vyprávěním pohádek, legend a mýtů. Musí to však být pohádky klasické, ve kterých se vyváženě střídají momenty napětí a uvolnění, Každé zlo je po zásluze potrestáno. *A do těch pohádek autoři uzavřeli obrazy, které znovu probouzí životní síly.* (4)⁵ V předškolních zařízeních waldorfského typu nejde jen o to povyprávět nějakou pohádku, ale citlivým výběrem pohádky umocnit prožitek z právě probíhajícího období koloběhu roku. Pohádky jsou vyprávěné bez přidávání na intenzitě a barvě hlasu. Vychovatelé je nechávají plynout v jejich typické stavbě, kde se hrůzné scény vzápětí střídají s projasněním a zklidněním.

⁵ Janátová, A. (2001). *Přednášky*. Praha: Akademie sociálně umělecké terapie

4 SMYSL PRO POHYB

4.1 Z fyziologie člověka

Pohyb nám umožňuje pohybové ústrojí, které je tvořeno jako jeden funkční celek kostrou a příčně pruhovanými svaly. Tyto svaly nazýváme též svaly kosterními. *Umožňují vykonávání volných i automatizovaných pohybů celého těla a jeho částí a přemísťování v prostoru.* (1)⁶ Kosterní svaly jsou tvořeny masitou částí, která je obalena pevnou a pružnou vazivovou blánou, a šlachami. Jsou bohatě protkány sítí vlásečnic a nervy.

4.2 Pohled waldorfské pedagogiky

Waldorfská pedagogika rozlišuje pohyby, které se v našem těle uskutečňují nezávisle na nás (např. činnost srdce, ledvin apod.) a potom schopnost vlastního pohybu, kam řadí skutečnost, že můžeme pohybovat rukou doprava, doleva, nebo hlavou ze strany na stranu. Jsme schopni se tělesně pohybovat a tento pohyb prožíváme. Za to vděčíme příčně pruhovanému svalstvu. Zpravidla tyto pohyby bezpečně ovládáme. To však nelze bez schopnosti vnímání pohybu. Pokud se pohne někdo jiný, vnímáme jeho pohyb zrakem nebo sluchem. Pohneme – li se my sami, vnímáme tento pohyb i bez účasti zraku. Cítíme zevnitř, že se pohybujeme. Každému pohybu však předchází určitý záměr, pro který daný pohyb děláme. Něco, co nás vede k tomu, že se např. zvedneme z křesla a jdeme si pro knížku. Nebo jdeme z bodu A do bodu B.

Také život sám považuje waldorfská pedagogika za pohyb – pohyb od zrození ke smrti a dále. I tento celoživotní pohyb je ovlivňován záměrem. Každý člověk se rodí se záměrem něco v tomto světě vykonat a k tomu směřuje. Proto stejné události nemusí oslovit vždy všechny přítomné a setkání s určitým člověkem může jednoho ovlivnit na celý život, zatímco pro druhého nemusí znamenat vůbec nic. Za naším životopisem stojí skrytý životní plán, který svými každodenními pohyby uskutečňujeme.

Pro pochopení smyslu pro pohyb je tedy nezbytné připustit si na celou věc „nadsmyslový pohled“. Teprve potom se nám podaří pochopit, že za naším životopisem stojí skrytý životní plán a ten svými každodenními pohyby uskutečňujeme.

⁶ Machová, J. (2005). *Biologie člověka pro učitele*. Praha: Karolinum.

4.3 Rozvoj smyslu pro pohyb v praxi

Tento smysl je ve waldorfských mateřských školách rozvíjen na dvou úrovních. Ta první je spojena s pohybem jako takovým a patří sem rozvoj jemné i hrubé motoriky. Nejenom rytmická část ranního kroužku s pohybovým vyjádřením her, ale zejména dostatek přirozeného pohybu při pobytu venku a při zdolávání přírodních překážek jsou pro dítě předškolního věku nepostradatelné. Specifickou úlohu zde hraje také eurytmie, kde děti zažívají setkání pohybu a slova.

Druhou úrovní je pohled na setkání se s ostatními dětmi a dospělými. Každý je na své životní pouti a část cesty kráčí společně. Děti se učí vzájemně respektovat a dodržovat pravidla společného soužití - navzájem ovlivňují svou životní cestu.

Vychovatel nahlíží na dítě z hlediska jeho jedinečnosti a přistupuje k němu s vědomím skrytého životního plánu. Uvědomuje si, že každé dítě je vybaveno určitými předpoklady, a proto nabízí širokou škálu podnětů a činností, aby měl každý možnost své skryté předpoklady objevit. Pedagog také vychází z toho, že jejich vzájemné setkání je důležité a obohacující pro ně pro oba.

5 SMYSL PRO ROVNOVÁHU

5.1 Z fyziologie člověka

Ústrojí rovnovážné se nachází ve středním uchu. Podle funkce se dělí na:

- čidlo statické (vnímání polohy),
- čidlo kinetické (vnímání pohybu).

Statické čidlo - receptory v kulatém a vejčitém váčku blanitého labyrintu. Jsou to malá políčka s vysokými epitelovými buňkami zakončenými jemnými vlásky. Nad nimi je větší množství vápenatých krystalků (statokonií). Při změně polohy hlavy dochází vlivem gravitace k vychýlení krystalků, které dráždí vláskové buňky.

Kinetické čidlo - receptory v ampulách polokruhových trubiček. V každé ampuli je vyvýšenina s vysokými buňkami opatřenými dlouhými vlásky. Při rotačním pohybu hlavy dochází k pohybu endolymfy, která dráždí vlásky. Vzruchy z receptorů blanitých váčků a polokruhových chodeb jsou přiváděny 8. nervem do mozkového kmene, odtud jsou vzruchy vedeny do příslušných okřsků mozkové kůry.

Polohu a pohyb těla a jeho částí si uvědomujeme ve spolupráci se zrakem, kožním citím a propriocepcí z kloubních pouzder a svalů. Prostřednictvím informací z mozkové kůry si uvědomujeme svoji orientaci v prostoru.

5.2 Pohled waldorfské pedagogiky

Abychom pochopili správný význam tohoto smyslu, je nutné vycházet z ideálně vzpřímené lidské postavy a ze skutečnosti, že rovnováhu můžeme udržovat jen díky zemské přitažlivosti. Ve vodě můžeme rovnováhu udržet jen stěží. I na souši při každém pohybu a dokonce i vestoje při každém pohybu znovu a znovu díky rovnovážnému ústrojí a zemské přitažlivosti hledáme rovnováhu. Potřebujeme k tomu však pevnou půdu pod nohama. Pokud tomu tak není (např. při mořské nemoci), zažívá člověk velmi nepříjemné pocity a stavy nevolnosti.

Smysl pro rovnováhu má však podle waldorfské pedagogiky i nadsmyslový rozměr. Ve vzpřímené postavě prožívá člověk sám sebe, své lidské já. Vzpřímený postoj je výrazem lidské podstaty. Díky tomu, že jsme sami za sebe, zaujímáme „své místo“, máme svůj názor, stanovisko, můžeme zároveň vnímat existenci ostatních věcí. A nejenom věcí, ale také lidí.

Waldorfská pedagogika poukazuje na to, že *pokud udržujeme rovnováhu, nenacházíme se jen v sobě samých, ale objevujeme zároveň také prostor, prostor našeho*

*bdění, který nás spojuje s ostatními. Na jedné straně zaujímám své vlastní stanovisko, stojím na určitém místě. A na druhé straně žiji s určitou skupinou lidí ve společném prostoru. (2)*⁷ Díky tomuto společnému prostoru se můžeme scházet, hovořit spolu a objektivně se vnímat. A právě tato schopnost vlastní jen lidem je podle waldorfské pedagogiky úzce spjata se smyslem pro rovnováhu.

Smysl pro rovnováhu nám tedy zprostředkovává uvědomění si vlastní existence, svého JÁ a zároveň nám umožňuje zakusit existenci ostatních lidí, věcí ve společném prostoru.

5.3 Rozvoj smyslu pro rovnováhu v praxi

Na úrovni fyzického těla je smysl pro rovnováhu rozvíjen ve hrách se střídáním poloh těla, při rovnovážných cvičeních s využitím balančních polokoulí a při pohybu ve zvýšené vodorovné i šikmé ploše.

Při pobytech venku děti mají možnost opakovaně prožívat radost z opětovného získání své rovnováhy např. při válení sudů, skákání přes švihadlo, při hře „na schovávanou“ apod. Je na to pamatováno i v projektech přírodních zahrad, kde jsou záměrně budovány kopečky a prohlubně, aby terén nebyl rovný. Je zde pamatováno i na dráhu pro odrážedla, koloběžky a kola. Vzhledem k členitosti terénu však nejde o rovnou a přímou dráhu, ale právě o dráhu přes kopečky a prohlubně, tu širší, tu užší.

Podpora smyslu pro rovnováhu a tedy svého JÁ je nedílnou součástí každodenního života. Na konkrétních situacích se děti učí zvažovat, co je dobré a co se nepovedlo, učí se zaujmout své stanovisko. Společně s vychovatelem pak hledají možné řešení situace.

Dalším a velmi důležitým zdrojem při hledání morální rovnováhy je klasická pohádka, která má své místo v každodenním rytmu dne waldorfských mateřských škol.

⁷ Soesman, A. (2009). *Dvanáct smyslů brány duše*. Hranice: Fabula

6 ČICH

6.1 Z fyziologie člověka

Orgánem čichu je nos. Nosní dutina je vystlána dobře prokrvenou sliznicí s čichovými buňkami. Do této sliznice ústí hlenové žlázy, které mají za úkol ji udržovat stále vlhkou. Při dýchání prochází vzduch přes čichové buňky. Látky dosud rozptýlené ve vzduchu se rozpouští v hlenu a čichové buňky jsou jimi drážděny. Nervovými vlákny vedoucími z čichových buněk přes dírkovanou kostní přepážku jsou vzruchy vedeny do velkého mozku – do výběžku zvaného čichový bulbus, kde vzniká čichový vjem.

Schopnost rozeznávat pachy a vůně závisí na velikosti plochy nosní sliznice a na množství čichových buněk v ní existujících. Čichová sliznice člověka zabírá plochu jen asi 5 cm² (A. Soesman, str. 73). Lidský nos je totiž (na rozdíl od zvířecích čenichů) rovný, krátký a bez záhybů, které by plochu sliznice zvětšovaly. Ve srovnání se zvířaty tudíž máme čich velmi slabý.

6.2 Pohled waldorfské pedagogiky

Nosní sliznice je místem, kde nervová soustava stojí nejbližší vnějšímu prostředí. Čichem poznáváme svět naprosto bezprostředně - dokonce i tehdy, pokud si to nepřejeme. Pokud něco nechceme vidět, zavřeme oči, pokud nechceme slyšet, zacpeme si uši, pokud nechceme něco ochutnat, neotevřeme ústa... Při vdechování musí člověk plně přijímat do sebe to, co je venku. Nemůžeme přestat dýchat, můžeme jen na chvíli zadržet dech. Ale neumíme se donutit něco necítit. Vůně a pachy vstupují bez pozvání dál. Při popisování čichových vjemů jsme však velmi omezeni. Dokážeme rozlišit pouze dvě kvality – to, že nám něco voní a opakem je poznatek, že něco zapáchá. Pokud bychom chtěli být konkrétnější, musíme se opřít o příklady z viditelného světa. Umíme vůně přirovnat např. „voní po heřmánku“ nebo „smrdí to jako zkažené vejce“. Tím ale náš popis vůní končí.

Na rozdíl od hmatu, kterým poznáváme jen povrch věcí, zprostředkovává nám čich jejich kvality. Příjemná vůně růží vypovídá něco o této rostlině, zápach bažiny svědčí o kvalitě vody v ní přítomné. Vůně či zápach nás také upozorňují, zda je potravinu dobrá k jídlu či zkažená.

Zvířatům, která mají čich daleko vyvinutější než lidé, pomáhá tento smysl orientovat se i ve složitých situacích – varuje je před blížícím se nebezpečím, pomáhá vyhledat potravu,

informuje je o tom, zda je pro ně prostředí vyhovující či nikoli. Závisí na tom totiž jejich přežití.

Waldorfská pedagogika poukazuje na to, že na rozdíl od zvířat, která umí instinktem prostřednictvím čichu rozpoznat, co je špatné a co dobré, my se to musíme naučit. Pracujeme na tom už od malička. Nejprve nás mámy učí rozpoznat, co je „fuj“ a co „mňam“. Později často užíváme výrazy spojené s čichovými vjemy při morálním posouzení určitých situací. Proneseme – li, že „to smrdí“, víme všichni, že nejde o dobrou věc. Waldorfská pedagogika vnímá přímou souvislost mezi čichem a morální kvalitou člověka. Pro každého z nás je to velmi důležitá rozlišovací schopnost. Proto je naším úkolem rozvíjet svůj čich z pohledu waldorfské pedagogiky tak, abychom dokázali rozlišit, co je morální a co už ne. Takový rozvoj se však už neděje poznáváním vůní či zápachu.

6.3 Rozvoj čichu v praxi

Když vstoupíte do třídy ve waldorfské mateřské škole, mnohdy Vás ovane vůně bylinkového čaje, právě pečených bochánků či třeba vůně levandule z ročního stolečku. Bezpečně také poznáte, kdy jste vstoupili po pohádce – jak podle zvláštního klidu, tak podle vůně právě zhasnuté svíce, která se na vyprávění zažihá. Ačkoliv to nejsou vůně „vyráběné“ pro rozvoj čichu, k waldorfským školám neodmyslitelně patří. Zpříjemňují náladu všech přítomných a doprovází určité rituály.

Nejlépe však „voní“ svěží vzduch, a proto se učitelky z waldorfských školek snaží chodit ven nejen za krásného počasí – vždyť za drobného mrholení voní svět úplně jinak než za slunečního dne! Navíc se venku široká škála vůní a pachů přímo nabízí pro bystření čichového smyslu. O přírodních zahradách, ve kterých nechybí ani bylinkové záhonky, už byla řeč v souvislosti s hmatem. Charakteristickou vůni bylinek nasbíraných jak na zahradě, tak i při vycházkách, děti znovu rozpoznávají v bylinkovém čaji.

Čich si děti cvičí i ve třídě. Učí se rozeznat charakteristickou vůni ovoce, zeleniny, pomazánky. Velmi oblíbené jsou u dětí hádanky „pro nos“. Jak už z názvu vyplývá, děti se snaží čichem, bez možnosti zapojení hmatu a zraku rozpoznat různé koření, ale čichají i ke včelímu vosku, hlíně, ovčímu rounu... - všem těm přirozeným věcem, které je ve waldorfské mateřské škole obklopují.

V předchozí kapitole bylo nastíněno, že se v přeneseném slova smyslu učíme bystřit „čich“ i v rozlišování dobrého a zlého. To už se samozřejmě neděje prostřednictvím čichových vjemů, ale třeba při vyprávění pohádek, jejichž obrazy dobra a zla na děti předškolního věku nesmírně působí.

7 CHUŤ

7.1 Z fyziologie člověka

Ústrojí chuťové je tvořeno chuťovými pohárky. Ty pokrývají povrch jazyka, měkkého patra a také jsou uloženy v horní části hltanu. *Chuťovými receptory jsou chuťové buňky pohárků. Buňky jsou opředeny vlákny mozkových nervů. Jsou drážděny látkami, rozpustnými ve slinách. Rozlišujeme 4 základní chuťové pocity: slano, sladko, hořko a kyselo. Na hrotu jazyka převažují receptory pro sladké a slané látky, na okrajích jazyka jsou receptory pro vnímání kyselé a sladké chuti a kořen jazyka je citlivý pro hořké látky.* (5)⁸

7.2 Pohled waldorfské pedagogiky

Na rozdíl od čichových vjemů, kterým se nemůžeme ubránit, chuťovým vjemům musíme vyjít naproti my. Musíme nejprve otevřít ústa, která jsou součástí nás samých. Potom se přidají sliny a tím teprve začíná proces ochutnávání. To, co ochutnáváme, musíme nejprve přijmout.

Při otázce jak nám chutná zpravidla dokážeme jen posoudit, jestli jde o pokrm chutný nebo ne. Ale díky tomuto smyslovému orgánu bychom měli vnímat, je – li to pro nás zdravé nebo není. Neboť při ochutnávání přijímáme do svého těla část kosmu a měli bychom umět posoudit, zdali nám tato strava vyhovuje a může se stát naší součástí. Chuť nám také poskytuje informaci o množství pokrmu, které bychom měli konzumovat. Určitě každý přesně víme, kolik jídla opravdu potřebujeme a kdy už jsme se přejedli.

Zajímavé je i srovnání jednotlivých chutí. Zatímco sladké nás ukolébává do stavu „blaženého nevědomí“, můžeme ho sníst poměrně velké množství a cítíme se příjemně, kyselé v nás naopak vyvolává osvěžující dojem. Na rozdíl od sladkého si kyselého „servírujeme“ mnohem méně. A obvykle v kombinaci s něčím jiným – s tekutinou nebo se salátem. Obojí, sladké i kyselé, chutná samo o sobě. Se solí je to jinak. Nezbytně ji potřebujeme k životu, ale jíst ji můžeme jen v malých dávkách. Ačkoliv její slanou chuť pak v jídle nevnímáme, okamžitě bychom poznali, kdyby chyběla. Pokud zaděláte těsto na chleba a zapomenete na sůl, může být chleba výborně upečený a tvarově dokonalý, ale nikdo jej nechce. Sůl slouží spíše k tomu, že probouzí chuť ostatních surovin. Nejtěžší je pro nás chuť hořká. Tam už se musíme opravdu zapřít a svoji roli zde hraje i silná vůle.

⁸ Jelínek, J., Zicháček, V. (2002). *Biologie pro gymnázia*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc

Vzhledem k uvedenému srovnání jednotlivých druhů chutí se malým dětem začínají podávat nejprve jídla chuti sladké (různé obilné kaše, brambory s mrkví). Až později se přidávají potraviny s chutí kyslejší – různé druhy ovoce. Ještě později přijde na řadu sůl – ale jen v malém množství. Z hořkých věcí podáváme dítěti zpočátku asi jen léky. Stejně jako nás dospělí, i dítě stojí dost úsilí se překonat a vůbec otevřít ústa pro přijetí této hořké chuti. Psychologicky jde o důležitý moment – umět se zapřít. Tak, jak dětem nabízíme postupně potraviny různých chutí, vedeme je vlastně od stavu „zasněné blaženosti k probuzení“, ke stavu bdělosti.

Je tedy patrné, že waldorfská pedagogika se zabývá nejen kvalitou potravy pro fyzické tělo, ale i potravou duševní a duchovní. Pokládá je za nenahraditelné pro naše životní procesy. A stejně tak všechny hořké životní zkušenosti a zkoušky, které nás v životě mohou posunout dál, vnímá jako ozdravný a důležitý proces pro náš individuální růst.

7.3 Rozvoj chuti v praxi

Pro rozvoj „přirozené“ chuti usilují mnohé waldorfské mateřské školy o „reformu“ kuchyně. Je snaha o to, aby děti dostávaly pokrmy připravené z tuzemských, pokud možno čerstvých plodin, aby bylo zařazováno více obilovin a luštěnin. Dbá se na to, aby děti měly možnost výběru mezi slazeným nebo hořkým čajem, vodou a mlékem. Také nabídka pečiva je různorodá. Samy děti si s pomocí učitelky každý týden vyrábí chlebáčky z celozrnné mouky, které si následující den sní ke svačině. Konzervované a kompotované ovoce a zelenina je také nahrazena čerstvými plody s možností výběru.

Pěstování a zejména sklizení a ochutnávání různých druhů ovoce a zeleniny ze školkových záhonků patří ve waldorfských mateřských školách k samozřejmostem.

K rozvoji chuti patří neoddělitelně i kultura stolování. Děti se každodenně podílejí na přípravě stolu osobně. Připravují si látkové prostírky, chystají talíře a hrníčky, učí se správně nachystat příbor a používat ho. Každé společné jídlo začíná krátkou průpovědí a končí poděkováním. Také úklid stolu po jídle patří k pravidelným činnostem každého dne.

Při vycházkách se děti seznamují s bylinami a rostlinami i prostřednictvím chutě (šťável, šťovík, popenec, hluchavka, sedmikráska apod.).

Stejně jako hádanky pro nos, tak i hádanky „pro pus“ přináší určité napětí a dobrodružství. Zatímco přivonět neváhá téměř žádné dítě, nechat si vložit něco neznámého do úst, zvláště když vyřadíme zrak, to je projevem jisté odvahy

8 ZRAK

8.1 Z fyziologie člověka

Ústrojí zrakové je citlivé na světelné vlny. Umožňuje vnímání světla, barev, velikosti, tvaru a vzdálenosti předmětů. U člověka je nejdůležitějším čidlem pro orientaci v prostoru. Orgánem zraku je oko. Je složeno z oční koule a přídatných orgánů. Oční koule je uložena v obličejové části lebky v očníci. V hrotu očnice jsou otvory, které ji spojují s mozkovnou. Tudy vystupuje z oka zrakový nerv a žíly a vstupuje tepna, která přivádí krev pro celé oko, a nervy pro okohybné svaly v oku. Tyto útvary spolu s okohybnými svaly a tukovou tkání vyplňují prostor mezi oční koulí a očníci. (1)⁹

Oční koule se skládá ze tří vrstev:

- povrchové (bělima, rohovka)
- střední, cévnaté (cévnatka, řasnaté těleso, duhovka)
- vnitřní (sítnice)

8.2 Pohled waldorfské pedagogiky

Zrak je smyslem, který obvykle dominuje nad všemi ostatními. Obsáhneme jím totiž nesmírně mnoho informací o světě. Díky němu rozlišujeme tvary, barvy, vzdálenosti, prostor. Teprve když člověk o zrak přijde, začne více vnímat i smysly dalšími.

Máme-li nějakou věc prozkoumat, nejprve očima pozorujeme, jak vypadá, a tvoříme si o ní (mnohdy i nevědomě) úsudky. Zrak tudíž úzce souvisí s myšlením. Naše oči se ale myšlením nechají lehce oklamat. Například za šera, ve tmě nebo v mlze, kdy je naše vidění nedokonalé, a my si tudíž ihned domýšlíme tvar viděného – např. místo spadeného kmene pak „vidíme“ ležící zvíře.

Oko jako smyslový orgán zraku je považováno za nejnápadnější ze všech smyslových orgánů. Při setkání nás oči druhého přitahují. Výraz očí totiž vypovídá nejen o náladě a citu člověka (ospalost, pláč), ale prozrazuje i něco z jeho duševní podstaty.

Waldorfská pedagogika vnímá oko jako bránu do nitra člověka. Díky jeho průzračnosti se můžeme na krátký okamžik potkat s intimním nitrem každého z nás. Ne vždy je nám pronikavý pohled druhého člověka příjemný, a proto své oči sklopíme nebo pohled odvrátíme jinam. Snad právě takto je možné vysvětlit známé lidové rčení „oko do duše okno.“

⁹ Machová, J. (2005). *Biologie člověka pro učitele*. Praha: Karolinum.

Velkou pozornost věnuje waldorfská pedagogika také duhovce. Přirovnává ji ke květině, která se z temného nitra země vydrala na povrch a teprve při setkání se světlem rozkvetla barevným květem. Stejně tak naše duhovka pochází z nitra lebky a teprve na povrchu oka se postupně zabarví určitou barvou. Přitom barva duhovky nemá na kvalitu zraku žádný vliv.

Oko má vůbec mnoho jedinečných vlastností. Jak už jsem uvedla výše, oko je průzračné. A pokud je zdravé, zůstane průzračné od narození až do smrti. Ostatní tkáně v těle s věkem stárnou, zakalují se. Jen tkáně očí zůstávají naprosto průzračné.

Další jedinečností oka je jeho schopnost doplňovat to, co nám chybí. Zahledíme-li se upřeně na jednu barvu, a potom oči zavřeme, uvidíme barvu komplementární. To znamená barvu, která stojí v Goethově kruhu barev přesně naproti (Příloha č. 3). To žádný jiný orgán v těle nedokáže. Pokud sníme něco kyselého, neucítíme následně nikdy chuť sladkou. Zápach se nám také během chvilky nezmění ve vůni.

Naši pozornost si podle waldorfské pedagogiky zaslouží také oční bělmo. Naše víčka jsou tak široce otevřená, že i na dálku můžeme oční bělmo vidět. Je neposkvrněné a zůstává tak až do konce života. Ohraničuje a podtrhává barevnost duhovky. Zvýrazňuje tak bránu do nitra člověka (viz. výše). U zvířat tomu tak není. U nich žádné bělmo nevidíme.

Zrak velmi úzce souvisí se smyslem pro rovnováhu a pro pohyb. Šikmé oční svaly nám umožňují otáčet okem po směru nebo proti směru hodinových ručiček. Jsou propojeny s rovnovážným ústrojím ve vnitřním uchu, takže si díky tomu uvědomujeme, zda věci stojí či visí rovně nebo nakřivo.

Oko je tedy nenahraditelný orgán. Pomáhá nám vnímat svět jako celek se všemi souvislostmi a zároveň „probouzí“ naše myšlení.

8.3 Rozvoj zraku v praxi

Nejvíce zrakových vjemů nám poskytuje příroda. Proto jsou nedílnou součástí týdenního rytmu ve waldorfských MŠ pravidelné výlety do přírody. Děti se učí hledat a vidět jemné škály barevných odstínů a tvarů. Mnohá z těchto předškolních zařízení si, nejen pro rozvoj zraku, budují přírodní zahrady.

Pro rozvoj zrakové percepce a paměti se také ve waldorfských mateřských školách využívají dřevěné či papírové puzzle, barevné mozaiky, pexesa, domina.

Každý týden malují děti přírodními akvarelovými barvami technikou mokré do mokrého. Pracují postupně se třemi základními barvami (červená, žlutá, modrá) ve dvou

odstínech. Mohou tak zažívat fenomén barev základních a objevovat vznikající barvy doplňkové. Prožívají nejen náladu jednotlivých barev, ale také jejich povahu (Příloha č. 4).

Z nálady a povahy jednotlivých barev vychází také barevnost interiéru. Podle R. Steinera je barvou prvního sedmiletí červená. Takto by měly být vymalovány i stěny tříd pro předškolní děti. *Červená je vedle barvy bílé a černé prabarvou. Červená je zvláštní šťáva lidské krve, a proto je asi také barvou existenciální. Červená je leskem živého (Steiner). Je první barvou dětství.* (6)¹⁰ Aby však v prostředí třídy vydržel také dospělý vychovatel, jsou stěny zpravidla vymalovány růžovo-červeně. Tato barva je také častou barvou závěsů. Naopak „látkové domečky“ bývají modré, neboť modrá je považována za barvu bezpečí a jistoty (Příloha č. 5).

¹⁰ Seiler-Hugova, U. (2009), Barvy vidět, prožívat, rozumět. Praha: WALD Press, s.r.o.

9 SMYSL PRO TEPLLO

9.1 Z fyziologie člověka

Pro vnímání tepla nebo chladu je lidské tělo vybaveno dvěma druhy receptorů: čidly pro chlad a čidly pro teplo. *Chladových receptorů je v kůži asi 250 tisíc. Jsou uloženy pod pokožkou blíže povrchu těla. Kromě kůže se vyskytují také ve sliznici rtů, v dutině ústní, nosní, ve spojivce oka a jinde. Receptory pro teplo se nacházejí hlouběji ve škáře i v podkožním vazivu. Jsou též roztroušeny ve sliznici dýchacího a trávicího ústrojí. Je jich asi dvacetkrát méně než chladových bodů. Dráždění těchto receptorů vyvolává někdy také hybné reakce. Když se dotkneme velmi horkého předmětu, okamžitě odtáhneme ruku, protože se tím vyvolala flekční odpověď jako únikový obranný reflex.* (1)¹¹

Tělesná teplota u lidí se pohybuje v rozmezí 36,4°C až 37,4°C. Spolu s dalšími faktory se podílí na vytváření optimálního prostředí pro průběh životních pochodů.

9.2 Pohled waldorfské pedagogiky

Teplo je považováno za energii darovanou sluncem, která dokáže vše prostoupit, se vším se spojit. Teplem se zvětšuje objem zahříváných pevných látek, pod vlivem velkého žáru mohou měnit i své skupenství (např. tavení železa, rozpouštění ledu apod.) a mohou se spojovat i s jinými látkami do nových směsí. Teplo je spojováno s pohybem, dynamickými změnami a prouděním.

Teplo se však nedá uchovat napořád, je nezadržitelné. Nikdo z nás si neumí ponechat teplo letních dnů na zimu. Bez tepla si neumíme představit žádnou pozemskou existenci. Sama země nám nabízí zážitek tepla a pohybu pomocí vulkanických činností sopek a naopak zážitek chladu a strnulosti na pólech a ve velehorách. V přirovnání nemusíme chodit ani tak daleko. Stačí porovnat dojmy ze zasněžené krajiny a rozkvetlé louky uprostřed léta. V obou případech je vždy přítomné sluneční světlo, jen množství tepla je rozdílné. Zimní krajina se nachází v určité osamělosti, uzavřenosti, kdežto letní louka je plná pohybů, vůní a spojit se s touto náladou je pro nás daleko lákavější. Můžeme tedy zevní teplo chápat jako podnět k vlastní aktivitě.

Nepřehlédnutelný je také fakt, jak nás smysl pro teplo chrání před chladem. Probouzí naši tělesnou aktivitu a my sami se začneme bránit strnulosti tím, že podupáváme, poskakujeme, třeme si ruce o sebe.

¹¹ Machová, J. (2005). *Biologie člověka pro učitele*. Praha: Karolinum.

Vnitřní teplo je úzce spojené s nadšením, s vnitřní činností. Vyjádřeno slovy „jsme pro něco zapálení“. Takový vnitřní entuziasmus je velmi nakažlivý. Příkladem může být chování prodavačky. Na jedné straně ochota pomoci, vysvětlit, poradit, na druhé straně suchý popis místa, kde danou věc najdeme. V prvním případě máme z nákupu radost, ve druhém případě je tomu právě naopak. Tento smysl je naším velkým učitelem pocitů radosti a nelibosti.

Smysl pro teplo nás neustále chrání před lhostejností. Díky němu vnímáme rozdíl mezi námi a okolním světem – probouzí náš živý zájem o něj. Zatímco zvíře se setkává se světem nevědomě, protože je vedeno svými pudy, člověk uskutečňuje toto setkání za plného vědomí.

9.3 Rozvoj smyslu pro teplo v praxi

Na úrovni fyzického těla si mohou děti každý týden vyzkoušet zázrak „probuzení“ voskových placiček teplem lidských dlaní. Ve waldorfských mateřských školách děti modelují z přírodního barevného vosku, který je sám od sebe tuhý. Teprve zahřátím v dlani změkne a je tvarovatelný (Příloha č. 6).

Sílu tepla i s jeho schopností něco změnit prožívají děti každý týden při pečení chlebánků. Ráno nejprve společně s učitelkou pozorují proměnu kvasnic, poté zadělají pod jejím vedením z vlastnoručně namleté mouky těsto, které nechají na teplém místě vykynout. Po svačině tvarují z vykynutého těsta chlebánky, které následující den namazané máslem a ozdobené např. řeřichou sní.

Na úrovni vnitřního prožitku je důležité nadšení vychovatele, které probouzí u dětí zájem o konkrétní činnosti a chuť účastnit se jich, něco spoluvytvářet. Díky vnitřnímu nasazení a zaujetí mají děti společně s vychovatelem možnost objevovat a prožívat radost.

10 SLUCH

10.1 Z fyziologie člověka

Sluchové ústrojí nám umožňuje rozlišování zvuků. Zvuky vznikají kmitáním pevných těles. *Kmitání zdroje je přenášeno vlněním prostředí (vzduchu, vody, pevných látek) ke sluchovému ústrojí. Člověk rozlišuje zvuky v rozsahu 16 až 20 000 Hz. (5)*¹²

Receptorem sluchového analyzátoru je ucho. Svojí stavbou a funkcí se dělí na tři části:

- zevní ucho
- střední ucho
- vnitřní ucho

Zevní ucho se skládá z boltce a zevního zvukovodu. Boltce slouží k zachycování zvukových vln. Pokračováním boltce je zevní zvukovod. Jeho průběh je zakřivený. Zvukovod vede zvukové vlny k bubínku. Rezonancí se zde některé zvuky zesilují. Bubínek tvoří rozhraní mezi zevním a středním uchem. Je velmi pružný. Zvukové vlny přicházející zvukovodem narážejí na bubínek a rozkmitávají jej.

Střední ucho je malý šterbinovitý prostor v kosti spánkové. Vpředu je sluchovou trubicí spojena s nosohltanem. Ve středním uchu jsou tři sluchové kůstky, které jsou navzájem kloubně spojeny. Nazývají se kladívko, kovádlínka a třmíněk. Kladívko leží jedním koncem na bubínku, druhým je kloubně spojeno s kovádlínkou. Kovádlínka je spojena s třmínkem. Báze třmínku je připojena na oválné okénko na rozhraní středního a vnitřního ucha. Sluchové kůstky převádějí kmitání bubínku na oválné okénko. Přitom zmenšují amplitudu zvukových vln a tím zvětšují jejich energii.

*Vnitřní ucho je ohraničeno pevným kostěným pouzdrem v kosti skalní zvaným kostěný labyrint. V kostěném labyrintu je uložen blanitý labyrint a prostor mezi nimi vyplňuje čirá tekutina – zevní míza. Kostěný labyrint se skládá z predsíně, tří polokruhových kanálků a hlemýžďe. Hlemýžď má dva a půl závitů. Spodní stěnu hlemýžďe tvoří bazální membrána složená z příčně napjatých vláken nestejně délky, která se rozkmitávají podle různých kmitočtů. Na začátku se přijímají vysoké tóny, hluboké tóny jsou zachycovány až ve vrcholu hlemýžďe. (1)*¹³

¹² Jelínek, J., Zicháček, V. (2002). *Biologie pro gymnázia*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc

¹³ Machová, J. (2005). *Biologie člověka pro učitele*. Praha: Karolinum.

10.2 Pohled waldorfské pedagogiky

Člověk je bytost, která umí prostřednictvím svého těla vydávat zvuky a tóny. V přírodě je slyšet mnoho zvuků, ale jasné tóny umí vydávat jen lidé a malá část zpěvného ptactva. Podstatu zvuku popisuje waldorfská pedagogika jako osvobození něčeho, co bylo ryze pozemské. Hmota, která je uvedena do protikladu své podstaty. Pro jednodušší pochopení použiji příkladu kovu. Dokud se kov ještě jako železná ruda nachází v zemi, ani při sebevětším nárazu žádný zvuk nevydává. Teprve až je opracován (očištěn od všech zbytků země), vytvrzený a volně zavěšený, může vydávat ty nejpěknější tóny. Hmatatelným důkazem této přeměny jsou např. zvony. Zatímco fyzika převádí zvuky na kmity a dokáže přesně spočítat, jakou rychlostí a intenzitou se kmity šíří vzduchem, naše ucho vnímá „jen“ příjemné vyzvánění zvonů.

Také při poslechu hudby by určitě nikdo nemluvil o tom, že to, co slyšíme, jsou zvukové vlny (i když o jejich existenci nepochybujeme). Ucho nám totiž umožňuje vnímat hudbu jako melodii a ne jako zvukovou vlnu nebo řadu po sobě jdoucích tónů.

A pojďme dál. Podle waldorfské pedagogiky nás ucho učí poslouchat slova při čtení přechodem od hláskování písmen po tiché čtení. Díky sluchu se nám tedy daří daleko hlouběji pronikat ke skutečnosti.,

Sluch nám díky stavbě sluchového ústrojí a svému vývoji v raném embryonálním stádiu (waldorfská pedagogika mluví o procesu zvnitřnění) pomáhá ryze pozemské zvuky ztlumit, odmazat zvukové vlny a jednotlivé tóny, abychom mohli slyšet melodii. Pomocí svého sluchu se učíme slyšet jeden druhého, docházíme k naslouchání

10.3 Rozvoj sluchu v praxi

Sluchové hádanky – děti rozlišují různé zvuky bez účasti zraku. Se zavázanýma očima určují místo, odkud zvuk vychází, popřípadě ke zdroji zvuku putují, nebo se ve skupince dětí pokoušejí uhodnout, které dítě právě zvuk vydává.

Schopnost poslouchat a rozlišovat zvuky přírody a zvuky města umožňují každodenní pobyty venku, zejména pak pravidelné výlety do přírody.

Podmínkou naslouchání nejen zvukům přírody, a okolního světa, ale zejména druhým lidem, je však ztišení. Ve waldorfských MŠ je na tuto důležitou kvalitu sluchu pamatováno v rytmu dne několikrát např. v ranním kruhu, před jídlem, u pohádky apod.

V zařízeních tohoto typu děti neposlouchají žádnou reprodukovanou hudbu. Pedagogové sami zpívají a hrají na hudební nástroje. A stejně tak i děti. Nejprve jsou pomocí

snadných melodií a rytmizace vedeny ke hře na vlastní tělo, postupně se učí hrát na jednoduché rytmičné a ozvučné nástroje.

11 SMYSL PRO ŘEČ

11.1 Z fyziologie člověka

Motorické centrum řeči je umístěno v šedé kůře mozkové v čelním laloku. Řídí pohyby mluvidel při řeči. Pokud se chceme zabývat řečí, musíme se věnovat v lidském těle místu, kde vzniká hlas tedy hrtanu. *Hrtanová dutina má tvar přesýpacích hodin. V nejužším místě hrtanu jsou od štítné chrupavky k hrotům chrupavek hlasivkových rozepjaty dvě slizniční řasy. Jsou to nepravé řasy hlasové. Jsou nehybné a sytější červené než ostatní sliznice. Ohraničují dosti širokou štěrbinu. Pro vytvoření hlasu nemají žádný význam. Pod nimi jsou pravé řasy hlasové (hlasivky), rozepjaté od zadního okraje štítné chrupavky k hrotům hlasivkových chrupavek. Mezi nimi je úzká hlasová štěrbina, která je vpředu užší a vzadu širší. Při klidném dýchání je široce rozevřena. Činností hrtanového svalstva se mění postavení chrupavek hrtanu a tím se hlasová štěrbina rozšiřuje nebo zužuje a hlasivky se napínají nebo uvolňují. Krátce před mluvením se hlasivky napnou (zaujmou fonační postavení) a štěrbina hlasová se uzavře. Proud vydechovaného vzduchu je rozrazí a v příčném směru rozechvěje. Hlasová štěrbina se pak střídavě rozevírá a zavírá. Tím se rozechvěje sloupec vzduchu v prostorách nad hlasivkami a vzniká základní tón hlasový.*

Tón, který vzniká v hrtanu, není ještě lidský hlas. Je slabý a řezavý. Nazývá se tón základní. Teprve chvěním sloupce vzduchu v rezonančních dutinách hltanu a dutiny ústní se zesiluje a zabarvuje svrchními harmonickými tóny. U živého člověka tedy základní hlasový tón neexistuje sám o sobě, protože hrtan je nedílnou součástí celého mluvního ústrojí. Artikulace jednotlivých hlásek se tvoří až v rezonančních dutinách pomocí jazyka, patra, rtů a zubů. (1)¹⁴

11.2 Pohled waldorfské pedagogiky

Rudolf Steiner mluví o smyslu pro řeč jako o smyslu pro slovo, Slovo se skládá z vokálů a konsonantů, tedy ze samohlásek a souhlásek. Podstatu hlásek popisuje R. Steiner v přednášce nazvané Povaha jednotlivých hlásek. *Samohlásky vyjadřují vnitřní zážitky, souhlásky se snaží vystihnout podobu něčeho vnějšího. Samohláska vyjadřuje vždycky něco, co duše prožívá v oblasti svého cítění. Buď chce člověk vyjádřit to, co žije v údivu: a; nebo chce vyjádřit, že se snaží udržet tvář v tvář něčemu, co se mu protiví: e. Souhláska pochází z chápání, z osvojování věcí; způsob, jak věci ohmatáváme, jak je uchopujeme třeba jen*

¹⁴ Machová, J. (2005). *Biologie člověka pro učitele*. Praha: Karolinum.

*zrakem, to se přetváří do podoby souhlásek. Souhláska maluje, kreslí vnější podobu věcí. (6)*¹⁵
Takovým vhodným příkladem jsou zvukomalebná slova. Např. ve slově „bublat“ všichni slyšíme i vidíme vodu zurčícího potůčku někde v lese.

Malé děti se hrou se zvuky a napodobováním toho, co slyší, učí vyslovovat přes jednotlivé hlásky a skupiny hlásek celá slova. Každá hláska má v dutině ústní vyhrazený prostor, kde je za pomoci jazyka a proudu vzduchu tvořena. V každodenní komunikaci však nemluvíme po písmenkách, ale rovnou tvoříme slova. Tuto tvůrčí schopnost slova přisuzuje waldorfská pedagogika smyslu pro řeč.

Je to podobné jako se sluchem a hudbou. Hudba je tvořena tóny. Každý tón má své pevné místo. Pro tón g je na klavíru vyhrazena jedna klapka. Při hře na klavír také neslyšíme jednotlivé tóny, ale rovnou melodii. A jak jsem uvedla v předchozí kapitole, sluch má tu schopnost odmazat kmity a přechody tónů a zprostředkovat melodii.

Pravda je, že každý jazyk má i svůj hudební prvek. V běžné komunikaci tuto hudebnost řeči sice vnímáme, ale ne plně vědomě. A tato již zmíněná hudební stránka řeči z ní rozhodně nedělá žádnou hudbu. Hudbu můžeme skládat, ale řeč ne. Pokud chceme vnímat řeč jako řeč, v našem vědomí hudebnost odmazáváme.

Díky smyslu pro řeč dokážeme hudbu bezpečně odlišit od mluvené řeči. Stačí, aby odněkud zazněl jediný tón, a všichni hned poznají, že nejde o řeč. Nemusíme být ani znalci jazyků, ani hudební géniové, rozdíl mezi hudbou a mluveným slovem poznáme bezpečně všichni.

Smysl pro řeč můžeme také nazvat jako smysl komunikativní. Pokud někomu nasloucháte, *snažíte se skrze řeč proniknout až k myšlenkám mluvčího. A v rozhovorech si můžete opakovaně všimnout, že se vám to daří vlastně lépe než mluvčímu., že vás napadají lepší slova. Může se vám dokonce stát, že ho doplníte a on řekne: „Ano, tak jsem to vlastně myslel!“ Když někomu nasloucháme, prožíváme, jak se snaží neslyšitelné učinit slyšitelným. Je to tvůrčí proces. (2)*¹⁶

Pomocí tohoto komunikativního smyslu se snažíme najít pozemskou formu řeči - vhodná slova pro myšlenky.

¹⁵ Steiner, R. (2008). *Eurytmie jako viditelná mluva*. Hranice: Fabula

¹⁶ Soesman, A. (2009). *Dvanáct smyslů brány duše*. Hranice: Fabula

11.3 Rozvoj smyslu pro řeč v praxi

Aby mohlo zdravé dítě rozvíjet svoji přirozenou schopnost verbálně se dorozumívat, potřebuje k tomu nejen mluvní vzor vychovatele a podnětné prostředí, ale nejvíce napomáhá rozvoji řeči dostatek přirozeného pohybu. Během své mnohaleté praxe jsem zaznamenala přímou souvislost mezi motorickým vývojem dětí a rozvojem jejich řeči.

Důležitou roli pro rozvoj řeči mají také ranní hry. Právě při hrách mají děti možnost dohodnout si pravidla hry, vzájemně diskutovat či sdělit kamarádovi svůj zážitek. Rozvíjí tak přirozeně své komunikační dovednosti.

Ve waldorfských mateřských školách mají děti možnost rozvíjet řeč také pomocí eurytmie - pohybové umění, které vytvořil R. Steiner pro podporu zdravého vývoje dětí.

Dalšími prostředky pro rozvoj řeči jsou vyprávěné pohádky, poezie a říkadla. Úmyslně jsou zařazovány každý den a jsou stavebním kamenem setkávání se v ranním kroužku, zejména jeho rytmické části

12 SMYSL PRO MYŠLENKY

12.1 Z fyziologie a ontogenetického vývoje člověka

Myšlení je vyšší nervová činnost, která umožňuje člověku styk s okolním prostředím. Na rozdíl od vyšších živočichů, kteří mají vytvořenou pouze první signální soustavu, se u člověka během fylogeneze vytváří na podkladě první signální soustavy také druhá signální soustava.

Do první signální soustavy patří signály, které jsou odrazem reality (různé fyzikální, chemické nebo biologické jevy). Jsou to vjemy nebo představy sdružené s určitými vjemy. Z nich se stávají signály na základě individuálních zážitků. Strukturálním základem je šedá kůra obou hemisfér.

První signální soustavu mají vyšší živočichové i člověk. Umožňuje jim reagovat na aktuální životní situace. U člověka je základem pro učení v počátečních stádiích ontogenetického vývoje po narození. Je základem kognitivního učení.

V druhé signální soustavě jsou pro vznik podmíněných reflexů zdrojem abstraktní podněty, které jsou symbolem reality. Těmito symboly jsou slova, která zevšeobecňují skutečnost. Člověk jako jediný na rozdíl od ostatních živočichů dovede vytvářet nové spoje na podkladě abstraktních podnětů. Tato schopnost je základem myšlení.

Na podkladě řeči a schopnosti zevšeobecňování se vyvinulo abstraktní myšlení, věda, umění a mravní hodnoty. Druhá signální soustava zahrnuje právě tyto nejvyšší lidské kvality. Člověk je získá ve společenském prostředí. Strukturálním základem druhé signální soustavy je kůra dominantní hemisféry. (1)¹⁷

12.2 Pohled waldorfské pedagogiky

Jak už jsem naznačila v závěru předchozí kapitoly, nestačí jen slyšet řeč a poznat řeč, ale důležité pro nás je pochopit nebo rozumět tomu, co bylo řečeno. Bez toho, že pochopíme obsah, smysl sdělovaného, bychom spolu nemohli komunikovat. Teprve tím, že nějakou řeč dokonale ovládáme (nemusí to být jen jazyk mateřský), můžeme pochopit, co bylo řečeno. *“Tehdy se díváme skrze řeč na svět myšlenek, který se za ní vynořuje. Vystupuje nad úroveň jazyka. Když odhlédneme od řeči jako způsobu vyjádření, dospíváme bezprostředně k myšlenkám, představám druhých.” (2)¹⁸*

¹⁷ Machová, J. (2005). *Biologie člověka pro učitele*. Praha: Karolinum.

¹⁸ Soesman, A. (2009). *Dvanáct smyslů brány duše*. Hranice: Fabula

Abychom se dokázali napojit na myšlenkový svět někoho druhého, musíme zapomenout na sebe, upozadit se a věnovat druhému plnou pozornost. Této schopnosti se od dětství musíme postupně učit. Např. si budeme schopni něco odepřít, vykonáme práci, která nás zase až tak nebaví, potlačíme touhu uspokojit svou velkou potřebu jídla okamžitě. Tady je patrná přímá souvislost s životním smyslem. Pokud se nám ho podaří v dětství dobře rozvinout, bude se nám později dařit pronikat do světa myšlenek někoho druhého.

Smysl pro myšlenky nás vede k tomu, abychom dokázali přestat vnímat sami sebe a tím se otevřeli pro myšlenkový svět toho druhého, abychom pochopili, co má na mysli.

12.3 Rozvoj smyslu pro myšlenky v praxi

Waldorfská pedagogika vnímá přímou souvislost tohoto smyslu s životním smyslem. Podpora rozvoje životního smyslu v předškolním věku je základem pro rozvoj smyslu pro myšlenky. Praktický rozvoj životního smyslu je popsán v kapitole 3.3.

13 SMYSL PRO JÁ

13.1 Z ontogenetického vývoje člověka

Velmi pěkně je vývoj vlastního já popsán v knize B. C. J. Lievegoeda Vývojové fáze dítěte. Z celého celku věnovaného vědomí já, prožívání já, uskutečňování já jsem vybrala následující. *I navenek se stává okamžik probouzejícího se vědomí já viditelným. Dítě se označovalo až dosud svým vlastním jménem. Nazývalo se Honzíkem nebo Petříkem stejně, jako se učilo pojmenovávat i jiné osoby a předměty. Naznačovalo tím, že samo sebe ještě nerozlišuje od jiných obsahů, jež je třeba slovně označovat jménem. Pak se probudilo vědomí o vlastním já, jako o něčem jiném než je všechno ostatní ve světě. Ve vědomí se začíná uskutečňovat rozdělení na já a svět. Okamžik prvního vyřknutí já znamená mezník v dětském vývoji. Až do té doby sahá také zpětně první vzpomínka na události, jež byly vztahovány k já. Spolu s probouzejícím se vědomím já, jež je výrazem oddělení já od ostatního světa, vystupuje náhle sklon říkat vůči vnějšímu světu ne. Vědomí já se vyvíjí v této době tím, že se staví proti vnějšímu světu do opozice, že mu odporuje.* (7)¹⁹

13.2 Pohled waldorfské pedagogiky

Na první pohled by se mohlo zdát, že jde o smysl, kterým vnímáme sami sebe jako individualitu, jako jedinečnou osobnost. Podle Rudolfa Steinera však jde o smysl, kterým si uvědomujeme i individualitu druhého člověka. Nejenom že vnímáme jeho řeč, myšlenky, ale především slyšíme, že to, co si myslí, si opravdu myslí on. Že je o tom skálopevně přesvědčený. Pokud někdo jen mechanicky odříkává text, byť je to pravda, ale vnitřně o tom není přesvědčený, brzy to díky smyslu pro JÁ poznáme. Měli bychom poznat.

Ve vzájemném dialogu se vždy setkávají dvě osobnosti, dvě JÁ. Pokud zůstaneme bdělí a nenecháme se ukolébat řečí, daří se nám spojit s JÁ druhé osoby. Nejlépe vnímáme JÁ druhého i své vlastní při sporu. Tam doslova pociťujeme útok na svoji osobu, na své JÁ. Tento smyslový orgán si nejvíce uvědomujeme právě při negativní zkušenosti.

Rudolf Steiner ve své osmé přednášce z cyklu Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky popisuje dialog tváří v tvář následovně: *Vnímáte jej krátkou dobu; zapůsobí na vás jistým dojmem. Tento dojem vás v nitru ruší, protože cítíte, že ten člověk, který je vlastně stejnou bytostí jako vy, proti vám vysílá jistý dojem jako jakýsi útok. To má za následek, že se začnete vnitřně bránit, že se proti tomuto útoku vzpíráte, že vnitřně začnete vy být agresivní*

¹⁹ Lievegoed, B. C. J. (1992). Vývojové fáze dítěte. Baltazar

proti druhému člověku. Pak v té agresivitě ochabujete, vaše agresivita zase přestane; proto teď zase může on na vás zapůsobit svým dojmem. Tím získáte čas, abyste svoji agresivitu zase zvýšili, a nyní zase sami podniknete agresi. Zase v tom ochabnete, ten druhý opět do vás vtiskne dojem a tak dále. To je poměr, k němuž dochází, když člověk stojí tváří v tvář druhému člověku a vnímá jeho já. (8)²⁰

Nejsme-li schopni vnímat já druhého (např. při přednáškách), vnoříme se často do světa svých myšlenek a zabýváme se sami sebou. Je tedy na nás, jak zůstáváme bdělí při vzájemných setkáních a zda-li za slovy a myšlenkami dokážeme „vidět“ individualitu druhého JÁ.

Waldorfská pedagogika poukazuje na skutečnost, že vše, s čím se dítě setkává prostřednictvím hmatu, mu umožňuje poznat nejprve samo sebe. Díky tomu se mu pak v budoucnosti bude dařit vnímat podněty, které k němu přichází z okolního světa a od druhých lidí. To, jakým způsobem pečovali vychovatelé o rozvoj hmatu v prvním sedmiletí, se projeví až v dospělosti, kdy dítě jako samostatná individualita stojí tváří v tvář JÁ druhého člověka.

13.3 Rozvoj smyslu pro JÁ v praxi

Jak je v předchozím textu uvedeno, základy smyslu pro JÁ se budují prostřednictvím hmatových zážitků. Rozvoji hmatu v praxi je věnována kapitola 2.3.

²⁰ Steiner, R. (2003). *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. Semily: Opherus

14 PROJEKT PŘÍRODNÍ ZAHRADA

14.1. Základní informace o projektu

- Cíl projektu: vybudovat na stávající ploše určené pro pobyt venku dětí předškolního věku přírodní zahradu, která bude podporovat rozvoj smyslů a pohybových dovedností dětí
- Doba realizace: 3 – 5 let
- Rozpočet: 150 000 Kč

14.2. Plánování

Začátky při tvorbě přírodní zahrady Waldorfské mateřské školy Brno

Po počáteční euforii z přestěhování do nové, větší budovy a po první vlně zařizování vnitřních prostor, jsme si konečně uvědomily, že za budovou mateřské školy máme velký pozemek školní zahrady, na kterém jsou sice krásné, vzrostlé stromy (borovice, javory a lípa), keře ptačího zobu, zbytky starých polorozpadlých stolů a lavic, ale jinak zhola nic. Volná, rovná plocha (Příloha č. 7).

Jedinou ozdobou pozemku bylo cca 15 hlav hroznového vína a požární schodiště, na které děti nesměly. Hrozny jsme s dětmi posbíraly velmi rychle, po určitou dobu si děti mohly hrát se spadlým listím, ale co dál? Jaro nás zastihlo stejně nepřipravené, jen listí vystřídala tráva a keře porostlé listím, takže aspoň možnost úkrytu. Děti si nevěděly rady, často docházelo ke konfliktům a ani my učitelky jsme nechodily na zahradu rády. Byl sice vypracovaný návrh hřiště s lanovými prvky, pískovišti a posezením, ale chyběly finance na jeho realizaci. Dnes, s odstupem času, mohu napsat „naštěstí chyběly finance.“ Chodily jsme s dětmi mimo areál a pobyty venku byly pro nás zkouškou trpělivosti. Na druhou stranu nás to vedlo k zamyšlení: „co dál.“ Také jsme měly možnost pozorovat, jak se mění tvář školní zahrady a to byl počátek nápadu oslovit autorku návrhu projektu této lokality. Vzhledem k tomu, že jde o maminku, která měla děti ve waldorfské mateřské škole (nyní jsou obě ve waldorfské základní škole), a k zahradám má blízko, chopila se tohoto úkolu velmi zodpovědně a energicky. Nejprve s námi – kolegiem učitelek WMŠ – začala plánovat, co bychom na zahradě chtěly pro děti mít.

Listopad 2010

První akcí, kterou pro nás vedoucí projektu zorganizovala, byla návštěva zahrad mateřských škol v Kremsu v Rakousku. Až na jednu jsme jely všechny učitelky WMŠ. Spolu

s námi jela vedoucí projektu a tlumočnice z řad rodičů. To, co jsme viděly, nás šokovalo a nadchlo zároveň. Na první pohled neupravené zahrady, kde ležely klády, byly tam jak kopečky ze zeminy, tak prohlubně. A hlavně písek, kameny, voda a bláto pro děti volně přístupné, stromy, na které mohly děti lézt. Kdo chtěl soukromí, mohl do vrbového domečku. Děti byly vybavené nepromokavým oblečením a holínkami. Nikomu nevadilo, že jsou od bláta, písku a mokré. V jedné ze školek právě budovaly děti společně s učitelkou ježkovník. V obou zahradách nechyběl ani prostor pro rozdělování ohně.

Měly jsme možnost pozorovat děti, jak se znovu a znovu pokoušejí vylézt na kopec zeminy a skáčou dolů. Nejprve lezly po čtyřech, potom si navzájem pomáhaly vytahováním za ruce a vzájemným postrkováním zezadu. A opět skoky dolů, kutálení sudů a smích. Další skupinka dětí neúnavně pumpovala vodu, ostatní dělaly hráze a přehrady z jílovitého písku, děvčata vařila v hrncích a pánvičkách. Celým prostorem procházela poměrně úzká dráha pro odrážedla, kola a koloběžky. V jedné části zahrady bylo pár herních prvků, ale byly téměř prázdné. Jediná skluzavka přitahovala několik dětí.

Naše exkurze v nás probudila nadšení a inspirovala nás k prvním nápadům na naší zahradě. Koncem listopadu jsme uspořádaly pro rodiče přednášku s promítáním o tom, co to vlastně přírodní zahrada je. Jak je možné ztvárnit prostředí pro předškolní děti tak, aby jim pomohlo prostřednictvím smyslových vjemů rozvíjet motoriku, bádát, hledat, objevovat jednoduché přírodní a fyzikální zákony a přitom si vlastně hrát. Přednáška se velmi líbila a pomohla rodiče nadchnout pro společný záměr.

Prosinec 2010

Dlouho jsme si také lámaly hlavu s tím, jak zapojit do plánování zahrádky samotné děti. Napadlo nás to až poté, kdy jsme ve škole viděly společnou práci žáků na téma "Voda." Děti na velké ploše postupně modelovaly z hlíny tok řeky od pramene až po ústí do moře i s proměnami krajiny. Na práci se podílely postupně všechny třídy základní školy. Domluvily jsme se na tom, že věnujeme jeden den modelování s dětmi. Připravily jsme pro každou třídu velkou desku a dostatek hlíny. Bylo zajímavé sledovat předškolní děti, jak se při vyprávění postupně ztotožňují se skřítkem a pomáhají mu budovat zahrádku pro ostatní skřítky. Zajímavé bylo, že děti vlastně modelují běžné věci, které vidí v přírodě. Objevily se tu jeskyně, potůčky, věže, šplhání do kopců, houpání na větvi, kameny pro stavbu, písek a voda na tvorbu potoků, domečky, zahrádky a mnoho dalších drobných nápadů. Společná díla jsme potom následně prezentovaly na schůzce s rodiči. Všichni si mohli podrobně prohlédnout nápady dětí obohacený o náš komentář (Příloha č. 8).

Zima 2010/2011

Za vydatné pomoci skupinky rodičů se začal postupně rodit hrubý návrh školkové zahrady. Po přečtení odborných publikací jsme si uvědomily, že pro podporu rozvoje smyslového vnímání a pohybových dovedností dětí je přírodní zahrada ideální. Ale zároveň vlastně budujeme něco, co tu dříve bývalo samozřejmostí a že postupná industrializace a modernizace mění ráz krajiny v neprospěch zdravého fyzického vývoje dětí.

V našem návrhu jsme se zaměřily na využití čtyř přírodních živlů – země, vody, vzduchu a ohně. Konečnou podobu plánu zahrady jsme však přenechaly odborníkům, kteří zakomponovali všechny námi navržené prvky (Příloha č. 9). Ti nám také souběžně navrhli plán osázení novou zelení. Vše bylo schváleno a postupná realizace mohla začít.

14.3 Postupná realizace projektu

Květen 2011

Naplánovaly jsme první pracovní setkání, na kterém bylo potřeba udělat následující:

- Zasadit popínavé rostliny kolem plotu
- Připravit místo pro kopec s tunelem
- Upravit místo pro přesun stávajícího zahradního domku
- Demontovat staré dlaždice z chodníku
- Usazení betonové roury

Celou organizaci prvního pracovního setkání si vzala na starost vedoucí projektu. Pro nás bylo důležité, aby přišli rodiče i s dětmi. A to se povedlo. Za pěkného slunečného počasí přišlo cca 20 dospělých se svými ratolestmi. Maminky se s dětmi chopily sázení popínavých rostlin a pletení ohrádky z vrbového proutí pro nové sazenice. Tatínci připravili plochu k uložení betonové roury na prolézání a odstranili všechny dlaždice původního chodníku. Kluci s dětskými kolečky vydatně pomáhali při odvozu dlaždic. Sice se nepodařilo upravit a srovnat nové místo pro zahradní domek, ale práce se udělalo dost (viz Příloha č. 10).

V průběhu následujícího týdne byla dovezena a usazena, k obrovské radosti všech dětí, betonová roura. Do konce měsíce rodiče také postupně srovnali a připravili místo pro zahradní domek.

Červen 2011

Další etapa budování zahrady obsahovala následující:

- Přesun stávajícího zahradního domku
- Stavba dřevěné palisády

- Výkopové práce pod herní prvky
- Instalace vybraných herních prvků
- Výkopové práce na ploše pro budoucí kamenný amfiteátr
- Vybudování kopce pro skluzavku

Jakmile se usadila betonová roura, započalo se vedle tunelu se stavbou dřevěné palisády, která bude držet zeminu okolo výstupů z tunelu. Všechny výkopové práce se na výbornou zhostil sponzorsky jeden tatínek za pomoci svého malého, ale výkonného bagru. Vybagroval dopadové plochy pod dvojhoupáčku, dvojhrazdu a také plochu pro budoucí kamenný amfiteátr s příležitostným ohništěm. Vybagrovanou zeminu pak přesunul na kopec pro skluzavku hned vedle tunelu.

Veškeré práce spojené s bagrováním jsme mohli sledovat s dětmi jen z uctivé vzdálenosti. Asi týden jsme na zahrádku nemohli vůbec, protože zapršelo a vybagrovaná zemina pod přívalem vody shora ukázala svoji druhou tvář. Prozatím jsme využívali pozemek školní zahrady. Také se čekalo na dodání a instalaci certifikovaných herních prvků.

V tomto vyčkávacím období tři tatínci přesunuli zahradní domek, který sloužil pro ukládání hraček na zahradu pro děti. Náradí, které bylo potřeba k přesunu domku, zapůjčila také sponzorsky firma Zolp.

Po výběrovém řízení na dodavatele již zmíněných herních prvků byla vybrána firma Tomovy parky. Celé výběrové řízení vedla vedoucí projektu Přírodní zahrada. Pracovníci této firmy byli ochotni přistoupit na naše požadavky o výpomoci z naší strany při instalaci vybraných herních prvků. Spolupráce s nimi byla velice příjemná. Pod vedením dvou zaměstnanců firmy se za pomoci externích pracovníků (přívrženců školy) zvládla instalace oproti očekávání za jeden den. Nad celým průběhem prací opět svým ostrážím zrakem bděla vedoucí projektu.

Nadšení dětí bylo nepopsatelné. Nové herní prvky byly zdrojem radosti, odvahy, síly a také sebezapření při čekání ve frontě na houpáčku.

Rodiče s dětmi nám pomohli po odpoledních navozit jemný písek pod dvojhrazdu a kačírek do dopadových ploch pod obě houpáčky. Společně jsme doplnili písek do suchého pískoviště a tatínci namontovali ochranou plachtu. Postupně se také dařilo betonovat základy pro sloupky sluneční plachty.

Zahrada postupně měnila svoji tvář a my jsme měly možnost sledovat, jak se vytrácí honění a bezděčné pobíhání sem tam, jakým obrovským zdrojem radosti je kopec hlíny s usazenou skluzavkou a lanem na přitahování a kolik dobrodružství a překvapení skýtá takový tunel.

Červenec 2011

Se začátkem letních prázdnin naše zahrada osiřela. Využily jsme toho pro zatravnění kopečku se skluzavkou. Nebe jakoby vyslyšelo naše prosby a pěkně nám zaseté travní semeno shora kropilo.

Září 2011

Se začátkem školního roku se na zahradu vrátili děti a s nimi smích, křik a hemžení. Přes prázdniny porostl kopeček se skluzavkou trávou a díky tomu se část dětí nevracela ze zahrady tak uprášená a uválená.

V polovině září se na zahradě objevila hromada velkých kamenů. Celé prázdniny totiž koordinátorka projektu hledala kamenickou firmu, která by vybudovala malý kamenný amfiteátr se skrytým ohništěm uprostřed. Tuto variantu jsme viděly při návštěvě v Rakousku a velmi nás zaujala. Každý den teď měly děti možnost pozorovat kameníky, jak obrovskými palicemi, kladivy a klíny roztloukají velké kamenné kvádry na menší kameny a postupně z nich suchou technikou skládají zídky. A nejen to. Kluci si rozbíjení větších kamenů na menší mohli vyzkoušet a s malými kolečky pomáhali vozit potřebný materiál na místo. Trochu sice stoupla spotřeba dezinfekce na odřeniny a obvazového materiálu, ale to k práci s kamením a kladivy prostě patří. Po třech týdnech tu stála kruhová stavba s ohraničeným ohništěm uprostřed a přístupem po dvou malých schodcích. Na závěr byl do kruhového prostoru okolo ohniště navezen jemný štěrk, který byl udusán pneumatickým kladivem.

Po dokončení zídek amfiteátru byla hned za ně navezena zemina a vytvořen tak val, který bude na jaře osázen kvetoucími keři. S navážením zeminy a tvorbou valu opět pomáhal sponzorsky malý bagr. Během šesti hodin tak nastala velká přeměna. Za valem je plánovaná malá vydlážděná cesta pro koloběžky, kola a odrážedla. Zároveň vznikl další prostor pro hru dětí. Tento koutek skýtá možnost částečného úkrytu a soukromí.

Říjen 2011

V říjnu nás čekalo velké překvapení. Jednoho dne se na naší zahradě usadil drak. Naštěstí nebyl opravdový, a proto byl hned obklopen dětmi. Žáci osmé a deváté třídy pod vedením učitelky z dřevorezby na něm pracovali společně tři měsíce a podařilo se jim vyrobit draka ze čtyř kusů dřeva. Umístili jej pod borovice, kde slouží k přelézání, chození, přeskakování a posezení. A ještě jeden dárek. Sedmáci nám vyrobili pěkné dřevěné krmítko pro ptáky.

Během října pokladači položili zpět část chodníku z demontovaných dlaždic a zároveň vydláždili prostor budoucího posezení pod sluneční plachtou.

Listopad 2011

První listopadovou sobotu se uskutečnilo poslední pracovní setkání letošního roku na zahradě školky. Bylo naplánováno následující:

- Hrabání listí
- Úprava ohraničení dopadové plochy u hrazdy
- Pokládka malého chodníčku okolo valu pro koloběžky
- Celkový úklid zahrádky

Počasí nám dopřalo slunečný den a tak všem přítomným šla práce pěkně od ruky. Tatínci se pustili do pokládky dlaždic pro dráhu pro koloběžky a do úpravy ohraničení dopadové plochy pod hrazdami. Maminky a děti hrabaly listí, odnášely na hromadu za vytvořený val a navršily obrovskou hromadu listí jako dopadovou plochu. Společně jsme odnosili zbylé kameny na určené místo a podobným způsobem urovnali roztroušené větve. Zahrádka byla nachystaná na zimu a my se pustily do plánování na příští rok (Příloha č. 11).

Plány na příští rok

Jelikož se díky sponzorské práci rodičů podařilo ušetřit a velkou část financování na sebe vzalo občanské sdružení W - alternativa, mohly jsme bez starostí kde na to vzít odvážně plánovat dál. Rozhodly jsme se pro příští rok upřednostnit následující:

- Realizace vodního prvku
- Instalace sluneční plachty
- Vybudování vyvýšených záhonů

15 PŘÍRODNÍ ZAHRADA A ROZVOJ SMYSLŮ

Přírodní zahrady jsou nepřebernými zdroji rozličných vjemů zrakových, sluchových, hmatových, čichových a v neposlední řadě také chuťových. Svým terénem velmi napomáhají přirozenému rozvoji pohybových schopností dětí předškolního věku. V této kapitole uvedu výčet jednotlivých prvků zakomponovaných v tomto konkrétním projektu a popíši, které smysly daný prvek nejvíce rozvíjí.

- **Vyhlídková věž** – rozvoj hmatu, smyslu pro pohyb, smyslu pro rovnováhu, zraku, sluchu, smyslu pro řeč a smyslu pro myšlenky
- **Kamenný amfiteátr** – zejména rozvoj smyslu pro řeč a smyslu pro myšlenky, dále rozvoj hmatu, zraku, sluchu a smyslu pro pohyb
- **Ohniště** – jednoznačně rozvoj životního smyslu, dále smyslu pro teplo, zraku, sluchu, čichu a hmatu
- **Kopeček se skluzavkou** – rozvoj smyslu pro pohyb, životního smyslu, hmatu, smyslu pro rovnováhu, smyslu pro teplo
- **Vodní prvek**, který zahrnuje pumpu, pískovou a blátičkovou zónu, jezírko - jednoznačně podporuje rozvoj hmatu a tím také rozvoj smyslu pro JÁ, dále rozvoj smyslu pro pohyb, smyslu pro teplo, zraku, sluchu, smyslu pro řeč a smyslu pro myšlenky
- **Suché pískoviště** – zejména zdroj hmatových a zrakových dojmů, dále pak podporuje rozvoj smyslu pro teplo, smyslu pro řeč a smyslu pro myšlenky
- **Dřevěný drak** – rozvíjí hmat a v souvislosti s ním také smysl pro JÁ, dále smysl pro pohyb, smysl pro rovnováhu, smysl pro řeč a smysl pro myšlenky
- **Vyvýšené záhony, bylinková spirála** – při sázení a setí podporují nejvíce rozvoj hmatu, dále pak rozvoj zraku a čichu, při sklizení úrody pak napomáhají rozvoji chuti a smyslu pro teplo
- **Dráha pro kola** – vzhledem k členitosti terénu nejvíce ovlivňuje rozvoj smyslu pro pohyb a rovnováhu, spolu s nimi také zrak, sluch, smysl pro řeč a smysl pro myšlenky. V případě kolize nezůstane pozadu ani životní smysl
- **Hmatový chodníček** – je budován právě pro možnost zažít rozličné hmatové dojmy
- **Králíkárna** – každodenní péče o zvíře podporuje v první řadě životní smysl, pozadu však nezůstane ani hmat, zrak, čich, sluch, smysl pro řeč, smysl pro myšlenky a smysl pro JÁ

Závěr

V jednotlivých kapitolách jsem popsala všech 12 smyslů, které waldorfská pedagogika rozlišuje. Vysvětlila jsem, jak se s nimi pracuje a jak jsou rozvíjeny. Krok za krokem jsem se také pokusila ozřejmit spojitost mezi rozvojem smyslů a vybavením waldorfských mateřských škol a vůbec se specifickým prostředím těchto zařízení. Rozvoj všech popsaných smyslů jsem představila také v projektu Přírodní zahrada. Na závěr uvádím přehlednou rekapitulaci vybavení s vysvětlením,

- **Nábytek** – výhradně dřevěný masiv. Napomáhá nejvíce rozvoji hmatu, se kterým je úzce spojený i rozvoj smyslu pro JÁ. Ovlivňuje také rozvoj smyslu pro chuť, neboť nedílnou součástí tohoto smyslu je i kultura bydlení a kultura stolování.
- **Hračky** – výhradně z přírodního materiálu ve velké míře vyrobené ručně. Bezesporu podporují rozvoj hmatu a přináší informace o okolním světě. Dále podporují rozvoj zraku, smyslu pro myšlení, smyslu pro řeč a smyslu pro JÁ. Jejich velkou nevýhodu spatřuji v údržbě Omýt plastové kostky nebo panenky je podstatně rychlejší než ruční praní a sušení šitých panenek vyplněných ovčím rounem.
- **Košíky s přírodninami** – další typický prvek z prostředí waldorfských mateřských škol. Tento herní prvek opět přináší velmi pravdivé informace o okolním světě. Nejen že podporuje rozvoj hmatu, zraku, sluchu a mnohdy i čichu a chuti, ale přispívá také k rozvoji smyslu pro řeč a smyslu pro myšlení. Tyto košíky jsou pravidelně obměňovány s právě probíhajícím ročním obdobím.
- **Doplňky interiéru** - závěsy, látkové prostírání, látky na hraní. Vše z bavlny, hedvábí, lnu, plátna nebo organtýnu. Příjemné hmatové a zrakové vjemy jsou tu na prvním místě, ale nesmíme opomenout také na rozvoj smyslu pro myšlení, smyslu pro řeč a smyslu pro vlastní JÁ. Opět velká nevýhoda oproti provozům, které jsou bez závěsů a látkových prostírání. Údržba těchto doplňků je časově i finančně daleko náročnější.
- Kultura stolování s látkovými prostírkami, porcelánovými či keramickými hrníčky a talířky je však na rozdíl od plastových tácků a kelímků na jiné úrovni.
- **Přírodní zahrady** – zdroj nepřeberného množství vjemů zrakových, hmatových a sluchových. Díky členitosti terénu je zde rozvíjen smysl pro pohyb, životní smysl a smysl pro rovnováhu Vodní prvek a pěstování zeleniny umožňují mimo jiné rozvoj smyslu pro teplo. Čich a chuť jsou zastoupeny zejména při sběru a ochutnávání bylin a plodů ze společných záhonků. A jestliže hmat, životní smysl, smysl pro pohyb a smysl

pro rovnováhu jsou základem pro rozvoj smyslu pro řeč, pro myšlenky a vlastního JÁ, pak je zde zcela cíleně podporován rozvoj všech dvanácti smyslů podle R. Steinera.

Prostředí waldorfských mateřských škol se podílí na výchově a vzdělávání svým nezastupitelným podílem. Nejde o to být výstředním nebo jiným, ale i v maličkostech podporovat podle anthroposofické antropologie Rudolfa Steinera rozvoj osobnosti dítěte v průběhu prvního sedmiletí. Waldorfská pedagogika proto dbá na to, aby se dítě setkávalo s přírodním materiálem, který nese co nejpřesnější informaci o okolním světě a byly tak co nejautentičtěji oslovovány smyslové vjemy dětí. Nedílnou součástí podporující rozvoj smyslů jsou přírodní zahrady.

Seznam použitých pramenů a literatury

1. GRUNELIUSOVÁ, E. M. *Výchova v raném dětském věku*. Praha: Baltazar 1992 ISBN 80-900307-3-4
2. GRÜNDLER, E. C., SCHÄFER, N. *Dětská hřiště a zahrady v přírodním stylu*. Praha: Ministerstvo životního prostředí 2009 ISBN 978-80-7212-523-4
3. HEYDEBRANT, C. *Oduševní podstatě dítěte*. Praha: Baltazar 1998
4. JANÁTOVÁ, A. *Přednášky*. Praha. Akademie sociálně umělecké terapie 2001
5. JELÍNEK, J., ZICHÁČEK, V. *Biologie pro gymnázia*. Olomouc: Olomouc, s.r.o. 2002 ISBN 80-7182-089-X
6. LIEVERGOED, B.C.J. *Vývojové fáze dítěte*. Praha: Baltazar 1992
7. MACHOVÁ, J. *Biologie člověka pro učitele*. Praha: Karolinum 2005 ISBN 80-7184-867-0
8. POL, M. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: Masarykova univerzita – Filozofická fakulta 1995 ISBN 80-210-1097-5
9. SEILER-HUGOVA, U. *Barvy vidět prožívat rozumět*. Praha: WALD Press, s.r.o. 2009 ISBN 978-80-903931-4-1
10. SMOLKOVÁ, T. *Dítě v úctě přijmout*. Praha: Maitrea 2007
11. SOESMAN, A. *Dvanáct smyslů Brány duše*. Hranice: Fabula 2009 ISBN 978-80-86600-59-6
12. STEINER, R. *Eurytmie jako viditelná řeč*. Hranice: Fabula 2008 ISBN 978-80-86600-51-2
13. STEINER, R. *Všeobecná nauka o člověku*. Semily: Opherus 2003 ISBN 80-902647-8-6
14. STEINER, R. *Weltwesen und Ichheit, přednáška z 20. června 1916*. Dornach 1998 Sv. GA 169, 3

Seznam příloh

- Příloha č. 1 Interiér waldorfských tříd
- Příloha č. 2 Přírodní zahrada
- Příloha č. 3 Goethův barevný kruh
- Příloha č. 4 Akvarelové obrázky
- Příloha č. 5 Látkový domeček
- Příloha č. 6 Výrobky z přírodního vosku
- Příloha č. 7 Zahrada v původním stavu
- Příloha č. 8 Modelování s dětmi
- Příloha č. 9 Projekt v grafické podobě
- Příloha č. 10 První pracovní setkání
- Příloha č. 11 Podzimní brigáda

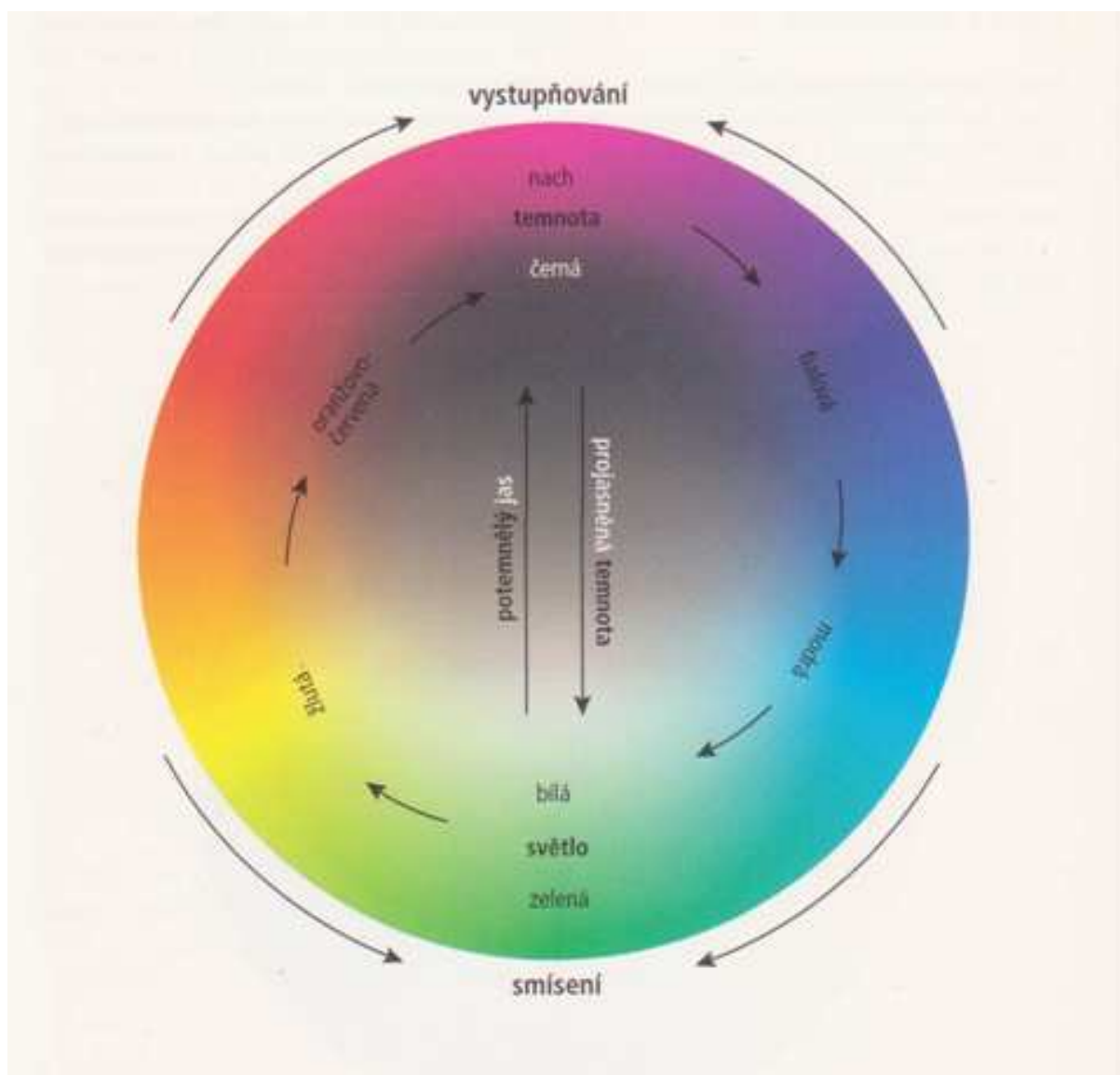
Příloha č. 1



Příloha č. 2



Příloha č. 3



Příloha č. 4



Příloha č. 5



Příloha č. 6





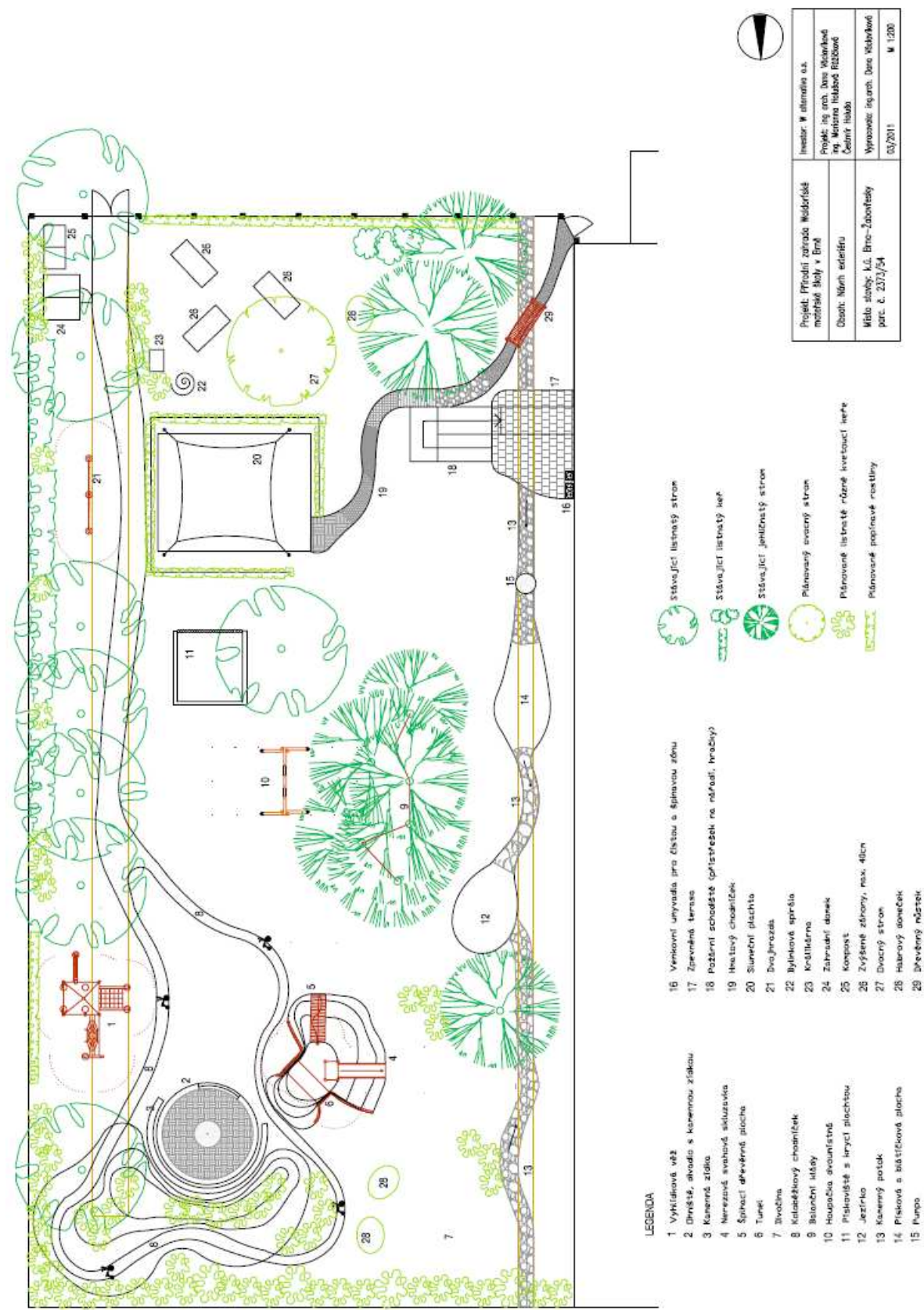
Příloha č. 7



Příloha č. 8



Příloha č. 9



Příloha č. 10



Příloha č. 11



ANOTACE

Jméno a příjmení:	Jana Kytnerová
Katedra:	Primární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Michaela Večeřová
Rok obhajoby:	2012

Název práce:	Rozvoj smyslů – jedna ze specifických podmínek vzdělávání v současné waldorfské MŠ
Název v angličtině:	The Development of Senses – One of the Specific of Education in Contemporary Waldorf Nursery School
Anotace práce:	Bakalářská práce je zaměřena na výchovu a vzdělávání dětí předškolního věku ve waldorfském pojetí z pohledu rozvoje 12 smyslů podle R. Steinera. Hlavním cílem bylo ukázat, jak je rozvoj smyslů ve waldorfských MŠ propojen se specifickým prostředím a vybavením tříd.
Klíčová slova:	Waldorfská pedagogika, rozvoj smyslů, výchova, dítě předškolního věku
Anotace v angličtině:	The thesis is focused on upbringing and education of preschool children according to R. Steiner's theory of development of 12 senses within Waldorf approach. The main goal is to show how is the development of senses connected with specific environment and equipment of classes in Waldorf nursery schools.
Klíčová slova v angličtině:	Waldorf pedagogy, development of senses, education, preschool child
Přílohy vázané v práci:	11
Rozsah práce:	46
Jazyk práce:	Čeština

