

ÚVOD

Moje absolventská práce má název Waldorfská pedagogika – způsob alternativního vyučování. Nad tématem svojí práce jsem dlouho nepřemýšlela, hned v počátku jsem byla téměř definitivně rozhodnutá o čem budu psát. K této oblasti pedagogiky mám osobní vztah, proto doufám, že mě bude potkávat dále. Během mého studia na Jaboku, jsem na toto téma psala ročníkovou práci na předmět pedagogika a v tomto roce jsem absolvovala měsíční specializační praxi v základní škole, a to v Základní škole Waldorfské v Jinonicích ve třetí třídě u třídní učitelky Renaty Krásové.

Cílem mojí práce je popsat jak probíhá vyučování v Základní škole Waldorfské ve třetí třídě. Přiblížit čtenáři pohled, jak učitel probíranou látku předává dětem, jak je vyučuje, jaké používá prvky. Dalším cílem je rovněž ukázat, pokud vycházím z popisu a pozorování, jak vede učitel hodiny, jak se zapojují do úkolů žáci. Jaká vzniká ve třídě atmosféra, jaké prostředky volí učitel pro svoje vyučování, a jaké prvky waldorfské pedagogiky jsou ve škole nejvíce rozvíjeny. Práce popisuje waldorfskou pedagogiku jako alternativní způsob vyučování.

Moje absolventská práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části popisuji co waldorfská pedagogika je, čím se zabývá, z čeho vychází. Co nám může nabídnout v dnešní době, jaký je její přínos, ne pouze pro děti a učitele, ale i rodiče a ty, kdo se o ní zajímají. Ve své práci vycházím hlavně z teorie – literatury o waldorfské pedagogice, čerpám i z překladů publikací jejího zakladatele R. Steinera. Teoretická část je rovněž rozdělena na kapitoly, které jsou dále děleny na podkapitoly, uvádím přímé a nepřímé citace, případně vysvětlivky pod čarou.

Po stránce obsahové se věnuji v práci téměř všem aspektům, které lze ve waldorfském školském systému zmínit. Zabývám se charakteristikou waldorfského učitele, jeho kompetencemi učit, jeho posláním a učitelským úkolem, který má jako učitel vůči svým dětem. Věnuji také část práce charakteristice žáků – převážně prvního stupně základní školy, to z toho důvodu, že jsem nasbírala zkušenosti při mé měsíční praxi ve třetí třídě. Zmiňuji zde, jak žáci ve škole fungují, co je pro ně ve waldorfské pedagogice přínosem, jak se mohou ve škole rozvíjet a učit se všem potřebným schopnostem a dovednostem. Nejdůležitější část, která je v této práci, je věnována metodice a způsobu vyučování. Zde se věnuji tomu, jak má být správně pracováno tak, aby se děti (na 1.stupni) mohly všestranně rozvíjet, aby se staly osobnostmi, které budou školu vnímat jako nástroj pro svoji nejlepší výchovu, a budou si hledět ji řádně naplňovat. Připouštím, že se zde držím teorie – způsobu waldorfského vyučování, které se snažím zmapovat. Proto

zde vycházím z mojí praxe, kde teorii doplňuji svými poznatky a pozorováními. V závěru práce popisuji, jak funguje takové společenství jako celek, jako společenství žáků, učitelů a rodičů, (přátel waldorfské školy). Zmíním zde představy, které měl R. Steiner, když první waldorfské školy vznikaly.

Praktická část mojí práce se vztahuje k mojí absolvované praxi, kde se vypořádané poznatky snažím popsat a tím ukázat na aspekty waldorfské pedagogiky. Tímto charakterizovat jaké metody a způsoby výuky tato pedagogika používá. V praktické části je popsán průběh vyučování ve třetí třídě.

Jako další neméně hlavní téma mojí práce uvádím, že se v každé z kapitol a systematictější celkům práce věnuji přínosům této pedagogiky, a to s ohledem na to, že se pokusím si pro každou z oblastí zodpovědět otázku, kterou by si všeobecně mohl položit laik: To je ta škola, kde děti neostávají „vysvědčení“ a učí se tam takovým divným způsobem. V poslední části práce je vypsána reflexe mého působení na druhé praxi.

Marta Gemperlová

I. Teoretická část

1. Waldorfská pedagogika

V této kapitole se vysvětlím co waldorfská pedagogika je, její význam jako alternativního vyučování. Zmíním se o jejím zakladateli, historii waldorfských škol v Evropě a u nás. V kapitole je rozebráno, co jsou prvky waldorfské pedagogiky jako vyučovacího systému, co je jejím základem. Rozvoj tohoto myšlení jako základ této pedagogiky. Popisují základy antroposofie, nauky o člověku, poznatky, které tato škola využívá.

1. 1 Historie vzniku první školy

První zmínku o waldorfských školách nalezneme v roce 1919, kdy během tohoto roku byla založena první waldorfská škola na světě v německém Stuttgartu. Původně to byla škola pro děti dělníků tabákové továrny Waldorf Astoria, kde na jejich popud a s hlavním slovem ředitele Emila Molta mohla první škola vůbec vzniknout. Hlavní slovo jako ředitel školy a osoba, jenž sestavila osnovy a plány pro toto vyučování - Rudolf Steiner, který se souhlasem E. Molta převzal pedagogické vedení školy. Před otevřením probíhaly pod jeho vedením přípravné semináře pro budoucí „waldorfské“ učitele školy.¹

Základní úlohu tohoto systému vyučování viděl R.Steiner v tom, že vyučování mělo být dostupné pro všechny děti, ze všech různých tříd. Požadoval jednotnou školu pro všechny, co víc, právě on prosazoval jednotný školský dvanáctiletý systém². Hlavní myšlenkou je škola budoucnosti postavená na prohloubené nauce o člověku - antroposofii³. Ve svojí nauce vysvětluje, že vývoj, který se odehrává mezi sedmým a čtrnáctým rokem je u všech dětí – studentů stejný, proto je zde stejná výchova pro všechny děti. Dále je výuka rozčleněna až pro studenty ve vyšším věku. Proto by měl mít stejný základ např. řemeslník, ale i umělec.⁴

Za účasti všech byla tato škola 7. září 1919 otevřena, kde R.Steiner vylíčil její cíle: zdůraznil, že nejde o školu světonázorovou, ale: „Ten, který bude říkat: Antroposoficky

orientovaná duchověda zakládá waldorfskou školu a chce do této školy zanášet jen svůj světový názor – říkám to nyní v den otevření – ten nebude mluvit pravdu. ..Nesnažíme se o to, abychom působili dogmatickou výchovou. Snažíme se o to, aby to, co můžeme získat duchovědou, se stalo živým výchovným činem.“⁵ Tato škola začala s osmi třídami a více než třemi sty žáky. Učitelé této základní školy se zmiňují, že až do nejvyšších ročníků studovali žáci všech vrstev pohromadě, chlapci i děvčata, což někdy činilo potíže. R. Steiner v počátcích se školou hodně spolupracoval, řešil i kázeňské problémy. Učily se zde i děti se speciálními potřebami, jenž přecházely do pomocné třídy, kde na jejich výchovu dbal zvláště schopný učitel, jehož práci R.Steiner sledoval.⁶

Zde bych ráda zmínila, že se jedná o opravdu první založení školy takového typu v Evropě. Ještě nebyl pro tuto pedagogiku určen název „alternativní pedagogika“, který se rozšířil až s postupujícím četným hnutím různých spolků a iniciativ, které tyto školy zakládaly. V naší republice je tato činnost poměrně moderní – novodobá, zakládání těchto škol spadá do devadesátých let, postupně se v některých městech začínají objevovat waldorfské školy. Je snaha na těchto místech utvořit dvanáctileté školy, pokud tak již není učiněno.

1. 2 Vývoj waldorfských škol v Evropě a u nás

V této kapitole se krátce zmíním o tom, jak se vyvíjely waldorfské školy ve světě a i na našem území. Je to krátký průřez historií těchto škol. Popisují, jak se školy postupně vyvíjely, a jak se waldorfské vyučování rozšiřovalo do nových oblastí, a jak byly postupně přebírány tyto myšlenky a iniciativy.

Začátek období rozvoje těchto škol v Německu končí uzavřením osmi waldorfských škol, které vznikly na začátku třicátých let (Berlín, Vratislav, Drážďany, Essen, Hamburk, Hannover, Kassel, Stuttgart), pod tlakem nacistických úřadů v letech 1938-1941. První zahraniční waldorfské školy byly zakládány v letech 1923 v Holandsku, 1925 v Anglii a v roce 1926 ve Švýcarsku, Norsku, Portugalsku a Maďarsku. V roce 1945 se v Německu opět obnovilo hnutí waldorfských škol.⁷

Ve Spolkové republice Německo existovalo již v roce 1952 celkem 25 waldorfských škol; v Německé demokratické republice mohla být nakrátko znovu zřízena škola pouze

⁵ F.CARLGEN, *Výchova ke svobodě*, s.19, 20

⁶ F.CARLGEN, *Výchova ke svobodě*, s. 19, 20

⁷ www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=287, **Vznik a rozšíření waldorfských škol**, 28.2.2010

v Drážďanech (v r. 1949 byla SED zakázána). Od konce šedesátých let počet waldorfských škol v SRN rostl, takže v únoru 1999 jich bylo celkem 174. Podobný rozvoj můžeme zaznamenat i v jiných evropských zemích. Příčinou tohoto postupu je rostoucí pochopení rodičů o poslání školy a jejího významu vzdělávání, jenž se v současnosti stává obecným jevem. Během druhé světové války a i po ní se hnutí waldorfských škol postupně rozšiřovalo i do mimoevropských oblastí; nejdříve do Severní Ameriky. Zpočátku postupovalo poměrně pomalu, ale dnes získává na dynamice.⁸

Česká veřejnost se s waldorfskou pedagogikou začala seznamovat už v roce 1990 v rámci seznamovacích přednášek a úvodních kurzů. První waldorfské školy zde začaly vznikat jednotlivými třídami s alternativním vzdělávacím programem ihned po rozpadu komunistického režimu již od školního roku 1990/1991 (Písek, Praha 2). Většina současných w. škol zahájila svoji práci mezi lety 1991 a 1992 (Příbram, Ostrava, Praha 5, Pardubice, Semily). Pouze waldorfská škola v Brně (ve školním roce 2000/2001 dvě třídy) a v Praze 6 (ve školním roce 2000/2001 jedna třída) vznikly později. V roce 2000 bylo tedy v ČR devět waldorfských škol.⁹

V současnosti je mateřských škol nebo mateřských center celkem dvacet tři a jsou rozmístěny téměř po celé České republice. Základních škol je jedenáct a z toho jsou dvě v Praze; střední školy jsou: Waldorfské lyceum Praha, Waldorfská škola - Gymnázium a SOU Příbram, Střední škola waldorfská Semily, Střední odborná škola waldorfská Ostrava. Dále funguje při waldorfských školách celkem pět sdružení a iniciativ.¹⁰

Příkladem je Základní škola waldorfská v Jinonicích, kde jsem absolvovala obě praxe, která je školou, jež se neustále vyvíjí. V současnosti usiluje o vybudování dvanáctistupňového vzdělávání pro své žáky. Na tom pracují skupiny učitelů, rodiče dětí, a přátelé waldorfské školy, kteří jsou do těchto iniciativ zapojeni. Další kapitola charakterizuje waldorfskou pedagogiku jako jeden ze způsobů alternativního vyučování. Je zde uvedeno co je pro pedagogiku důležité a na čem staví.

1. 3 Charakteristika waldorfských škol

Protože waldorfské školství je alternativní způsob vyučování, tak zde v krátkosti

9

zmíním jeho hlavní charakteristiky: Popisují charakteristiku vyučování i v širším kontextu, zabývám se tím, co je jednotná a svobodná waldorfská škola, co je jejím přínosem pro vyučování, vysvětluji zde tyto pojmy. Jsou zde uvedeny důležité prvky, jenž stanovil pro svoji pedagogiku R.Steiner , která z nich vzchází.

Charakteristika alternativního vyučování:¹¹

1. Vyučování vychází z potřeb dítěte, je kladen důraz na rozvoj jeho osobnosti, vše probíhá uměleckou formou.
2. Žáci na konci roku nedostávají vysvědčení se známkami, ale vysvědčení se slovním hodnocením, které pečlivě vypisuje jejich třídní učitel.
3. Je odmítáno časné diferencování dětí během školní docházky, je upřednostňováno vyučování všech dětí společně během celé docházky na základní škole.
4. Je kladen důraz na aktivitu žáků, a to především na jejich spolupráci než soutěživost, upřednostňuje se práce s epochovými sešity a atlasy než s „mrtvými“ učebnicemi.
5. Škola je společenstvím na kterém se podílejí učitelé a žáci, ale i jejich rodiče.

Proč si waldorfské školy říkají jednotné svobodné waldorfské školy? Charakteristika „svobodné“ vyplynula z toho, že svoboda je jedním ze základních požadavků, bez kterých není působení těchto škol možné. Už R.Steiner se o waldorfských školách vyslovil tak, že si ponесou ideály francouzské revoluce a to: svoboda, rovnost, bratrství.

Waldorfská škola je jednotnou školou v tom smyslu, že se na jednotlivých stupních rozděluje podle speciálních úkolů výuky a vzdělávání. Z principu učebního plánu, který počítá s postupem dle věku, je zřejmé, že neexistuje možnost propadnutí; uvádí se, že pedagogický efekt propadnutí je pochybný. Podprůměrné výsledky nebývají většinou tolik záležitostí nadání, jako spíše záležitostí motivace a její ztráty, dosti často zaviněné právě školou. Tomu lze předcházet výukou, která si všímá silných i slabých stránek žáků. Waldorfská pedagogika právě v tomto vidí nutnost individualizace; která však nespočívá v rozdělení žáků do různých kurzů podle jejich nadání. Záleží na učiteli a jeho přípravě na vyučování a také na tom, jak se učitelský kolektiv každé třídy stará o méně zdatné žáky. Zde se jako velmi prospěšná projevuje umělecká výuka spolu s vyučováním praktických předmětů. Schopnosti a dovednosti, jenž žák získá při umělecké práci a při plnění

praktických úkolů, působí vždy povzbudivě na ostatní učení i na celkovou snahu uspět ve škole.¹²

Základním prvkem těchto škol je snaha o rozvoj osobnosti - jednotlivce, rozvíjení jeho emocionálních, intelektuálních a volních sil. Snaží se o probouzení zájmu, zapálení toho malého ohníčku v duši dítěte, ze kterého může opravdu vzplanout nadšení pro věc.¹³

Koncepce waldorfské školy vychází výlučně z předpokladů rozvoje člověka. Snažit se pochopit člověka v jeho celistvosti, je základním pedagogickým principem výuky na všech stupních waldorfských škol. Rovněž to, že mladý člověk potřebuje v období puberty komplexní vzdělávání. Schopnost vlastního úsudku, osobní vztahu ke světu, snaha o utváření vlastního života, objevující se v pubertě, se nemohou dobře rozvíjet a prohloubit, pokud je mladý člověk vtažen do úzkého pojetí odborného vzdělávání anebo specializace na metody a obsah současných vědních disciplín.¹⁴

Waldorfská škola usiluje, aby svým studentům dala základy v nejšířejí pojetém výchovně uměleckém základu, kde je velice dbáno, aby se student - žák mohl v těchto oblastech rozvíjet. Veškerá výuka je přizpůsobena vývoji dítěte a působení učitele na děti. Důležité je, aby výuka byla komplexně pojata jako nástroj pro vyučování dětí. V každém období je specifická a nedá se tudíž opakovat. Na každém stupni se probírá nová látka, i když na sebe navazuje, a je pravdou, že ve vyučování jsou zavedena i opakování probírané látky, která mají svůj pedagogický význam. Ve waldorfském školství se nenajdou dvě školy se stejným vyučováním. Obsah vyučování - osnovy zachycené v Rámcovém vzdělávacím plánu školy, jsou pro všechny školy téměř totožné, jisté však je, že učitel si vyučování přizpůsobuje potřebám žáků. On rozhoduje, co kdy do vyučování zařadí. Tato kapitola pojednává o charakteristice waldorfského vyučování, z čeho tato pedagogika vychází, co je pro ni důležité. Navazující kapitola poukazuje na život jejího zakladatele R. Steinera a jeho životní události.

1.4 Rudolf Steiner – souvislosti s waldorfskou pedagogikou

Do této část mojí práce rovněž patří několik poznámek o jejím zakladateli Rudolfu Steinerovi, zmiňuji zde události jeho života, které vedly k vytvoření této pedagogiky.

¹² www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=287, **Waldorfské školy jako jednotné školy**, 28.2.2010

¹³ GRECMANOVÁ, URBANOVSKÁ, *Waldorfská škola*, s.8

¹⁴ www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=287, **Waldorfské školy jako jednotné školy**, 28.2.2010

Souvislosti z jeho života pomohou čtenáři lépe pochopit z čeho se waldorfská pedagogika vyvíjela. Protože se v životopisu opírám o fakta, tak zde uvádím dvě citace - prameny, ze kterých celý životopis zpracovávám.¹⁵

Rudolf Steiner se narodil 27. února 1861 jako nejstarší syn Františce a Johanu Steinerovým v Kraljevcu na pomezí Rakouska, (dnešní Chorvatsko). Rudolf měl ještě dva mladší sourozence a to sestru Leopoldu a bratra Gustava. Jeho otec byl železniční úředník.

Středoškolská studia zakončil maturitou s výbornými známkami.

Během let 1879 až 1883 studoval na Technické univerzitě ve Vídni, kde se zabýval předměty jako je matematika, fyzika, botanika, zoologie, zapsal si také přednášky z filozofie, historie, literatury a medicíny. Ve Výmaru se seznámil s pracemi J.W. Goetha, které od roku 1887 připravoval pro vydání, pracoval na nich celkově deset let. V letech 1891 až 1892 zakončil svá studia na Univerzitě v Rostocku obhajobou svojí disertační práce *Filosofie Svobody*. V roce 1891 vyšla jeho rozšířená doktorská práce „Pravda a věda“. Po studiích Goethových spisů ve Výmaru se přestěhoval do Berlína.

Od roku 1899 učil ve škole pro pracující v Berlíně, založené Wilhelmem Liebknechtem, vyučoval historii, literaturu aj.. V roce 1902 se poprvé setkal s Marií von Sievers, která s ním spolupracovala a později se stala jeho manželkou. Tuto dobu měl R. Steiner naplněnu přednáškovou a publikační činností, např. zahájil cyklus přednášek o mysticismu. Právě na přelomu století získal schopnost pozorovat nadsmyslové, dosáhl takové míry exaktnosti, že považoval za oprávněné, aby s tímto bádáním vystoupil jako s „duchovní vědou“.

Od roku 1902 se jeho přednášení odehrávalo v Teosofické společnosti, veřejní představitelé kultury v Německu ho dlouhá léta přecházeli mlčením. V tomto roce také Steiner začal označovat vlastní směr bádání, pro který byl později zaveden název: antroposofie. Přednášel tedy v úzkém kruhu Antroposofické společnosti. Byly vydány jeho nejdůležitější a nejčtenější spisy. V roce 1912/1913 se oddělila Teosofická společnost od Antroposofické společnosti. Byly založeny nové pobočky Antroposofické společnosti v Německu i jinde po světě.

Antroposofie postupně pronikla do stále nových oblastí činnosti. Steiner v té době napsal a zinscenoval čtyři mysterijní dramata, vytvořil eurytmii – nové, léčebné, pohybové umění společně s Marií von Sievers. Dále vytvořil a navrhl pro svoji duchovnědnou práci

¹⁵ www.goetheanum.org/rudolfsteiner.html?&L=1, Rudolf Steiner 1861 – 1925 (13.3.2010) a F.CARLGEN, *Výchova ke svobodě*, s.7, 8, 9

centrum – Goetheanum v Dornachu u Basileje. Řídil zde všechny práce a sám se na některých z nich podílel. V roce 1914 si vzal za manželku Marii von Sievers. Toto centrum (Goetheanum) se stalo kolonií umělců, konaly se zde přednášky o umění, architektuře, současných událostech a duchovní vědě. V tomto čase však nebyla zralá doba pro iniciativy sociálního nebo pedagogického charakteru, proto je zatím Steiner publikoval pouze v člancích a přednáškách. Vydal některé své přednášky, kde zdůrazňoval, že duchovní impulsy musejí být uskutečňovány až do praktických důsledků, jinak bude antroposofie dále považována za druh náboženského sektářství podivínů a blouznivců.

Steiner také v roce 1917 reagoval na politickou situaci ve střední Evropě a v Německu před první světovou válkou, psal memoranda významným politickým osobnostem. V roce 1919 zahájil přednáškový cyklus na téma „Sociální otázka“, kde je hlavní myšlenkou sociální trojčlennost společnosti jako organismu.

Téměř na konci jeho života se dostává ke slovu waldorfská pedagogika, kde v roce 1919 byla otevřena první svobodná waldorfská škola ve Stuttgartu. Kde Steiner působil jako ředitel až do své smrti, poskytoval zde vzdělávání a semináře pro učitele této školy. Navíc ještě dostával pozvánky a požadavky na kurzy, přednášky v oborech jako je vzdělávání, zdravotnictví, teologie, aj. Byly rozšiřovány kurzy a představení eurytmie jako nového umění, byly budovány nové kliniky a školy. Na Silvestra roku 1922/1923 byla původní budova nového Goetheana zničena (shořela). Proto Steiner vytvořil model nové budovy, tentokrát z betonu, která bylo dokončeno v roce 1928.

Na podzim roku 1924 byl upoután na lůžko kvůli nemoci, přednášková činnost byla pozastavena. Pravidelně psal dopisy do Antroposofické společnosti, kde podával návrhy na prohloubení duchovní práce, byl v kontaktu s Itou Wegman, která se o něho starala. Umírá v Dornachu 30. března 1925.

1.5 Antroposofie – nauka Rudolfa Steinera

Antroposofie, (řecky: antropos - člověk, sofie – moudrost) je nauka založená Rudolfem Steinerem. Jeho filosofické názory vycházely z přístupu, pozorování světa a člověka na základě poznatků a úsudků, které vypožoroval a objevil jako základy duchovní vědy. Antroposofie vychází z nauky o člověku, jejímž nástrojem je pozorování člověka. Zkoumá a osvětluje jeho vývoj, jenž se snaží chápat, podávat a vytvářet jako vývoj člověka - osobnosti, která představuje nepostradatelnou jednotku ve vývoji lidstva - společnosti a tudíž i Země.

Z poznatků antroposofie vychází waldorfská pedagogika, je to ucelená nauka

nacházející v přístupu k člověku jako individualitě smysl. Snaží se tím pochopit jeho vývoj a tím poskytnout člověku pravou možnost jeho rozvoje jako individuality - osobnosti. A tím v jeho životě budovat vědomí, že je potřeba usilovat o všestranný rozvoj, spojení mezi člověkem a světem, a rovněž spojení mezi lidmi navzájem.

Antroposofie se snaží vysvětlit problémy dnešního světa, navazuje v přírodovědeckém bádání na Goethovo studium fenoménů bez vyslovování předčasných hypotéz. Které jsou většinou překážkou poznání, dočasnými konstrukcemi, které jsou obvykle opět vyvráceny. Steinerova nauka je odpovědí na otázku, že je možné spojit racionalitu s hlubším poznáním sebe sama a duchovního světa. Který je přístupný většině dnešního lidstva nejvýš jen citově skrze náboženskou víru. Výklad Rudolfa Steinera navazuje na křesťanské duchovní bádání. Mnohé poznatky jsou v souladu i s východními buddhistickými názory a jinými tradicemi, ale ústřední postavou pro vývoj lidstva, je pro Steinera Kristus. Anthroposofická stezka poznání se zakládá na naprostém respektování lidské svobody a jasného racionálního myšlení.¹⁶

Antroposofie je jakoby podstata, myšlenkový základ pro další ostatní odborné disciplíny, o jejichž vznik se zasloužil R.Steiner. Které se pod jeho vedením rozšířily. Například biologicko - dynamické zemědělství, využívá rytmů v přírodě a používá biologické preparáty. R. Steiner vypracoval v sociální oblasti nový směr v přístupu k handicapovaným lidem - dětem i dospělým, vedl kurz „léčebné pedagogiky“, kde prosazoval společný život lidí s postižením a lidí zdravých - příkladem jsou hnutí Camphill, jenž se rozšířila po světě. Také založení antroposofické medicíny je připisované R.Steinerovi, jenž se snaží přistupovat k pacientovi jako k individualitě, harmonizovat jeho síly tak, aby se organismus mohl podílet na procesu léčení. Ve farmacii vznikla kosmetika Weleda a Wala. A také pod jeho vedením vznikla waldorfská pedagogika, která se vyvíjela postupně v různých zemích, kde byly zakládány nové školy. Rudolf Steiner byl činný i v mnoha dalších aktivitách, založil a na jeho popud bylo vybudované Goetheanum v Dornachu, zabýval se sociální trojčlenností aj..¹⁷

1.6 Antroposofie – duchovní věda

Tuto kapitolu jsem do svojí práce zařadila z důvodu možnosti lepšího pochopení metod a způsobů vyučování, principů, základů nauky, na kterých spočívá celé vyučování a výchova ve waldorfské škole. Tento poznatek, teorie nauky je hlavním pilířem nauky

¹⁶ www.anthroposof.org/anthroposofie/cojeanthroposofie.html, Co je antroposofie? 5.4.2010

¹⁷ www.anthroposof.org/anthroposofie/cojeanthroposofie.html, Co je antroposofie? 5.4.2010

o člověku, snaží se člověka popsat – vysvětlit s co možná nepřesnějším a nejpřirozenějším tvrzením, které odpovídá skutečnosti každého člověka.

Rudolf Steiner píše, že pokud chceme poznat bytost vyvíjejícího se člověka, tak musíme vyjít z pozorování *skryté* podstaty člověka. Prvním článkem lidské bytosti je *fyzické tělo*. To podléhá zákonům fyzického života, jenž je vytvořeno ze stejných látek jako tzv. neživý, minerální svět. Všimá si zde toho, co v člověku probíhá (utváření, rozpouštění), podobně jako se děje v minerálním světě. Duchovní věda uznává v člověku i druhou postatu, a to *éterické – životní tělo*. Což je tělo, které má člověk společné s říší rostlinnou a zvířecí. Někteří materialisté toto tělo v člověku popírají, i když je jisté, že v člověku musí být nějaká „životní“ síla, díky které člověk žije. Je však možno si otevřít svět, pro člověka, který je trpělivý a pečlivý v poznávání sama sebe a sebe, ve vztahu k okolnímu světu, kde mu mohou být zprostředkovány poznatky vyšších světů. Toto tělo je stavitelem a formovatelem lidského fyzického těla, rovněž i obyvatelem, proto můžeme říci, že fyzické tělo je výrazem tohoto těla éterného, neboli životního. Podle duchovního bádání R. Steinera jsou obě těla člověka téměř stejná, nikoli však u rostlin a živočichů.¹⁸

Třetí částí je tzv. *pocitové*, neboli *astrální tělo*. Je nositelem pudu, žádosti, slasti, vášně, aj., což lze zahrnout pod pojem pocit. Podnět se zrcadlí ve vnitřním světě jako slast nebo bolest, atd.. Toto tělo má člověk společné i se světem zvířat, které je nositelem citivého života. „Éterné tělo je silovým útvarem; pozůstává z působících sil, ne však z látky; a astrální či pocitové tělo je postavou z pohyblivých, barevných, zářících obrazů.“ Toto tělo (astrální) se od ostatních obou odlišuje, přečnává obě těla na všech stranách a má podlouhlou vejčitou podobu, tvoří jakousi světelnou postavu. Člověk má však i čtvrtý článek, který nesdílí s nikým, a to je lidské *Já*. Pokud se člověk označuje jako já, vždy tím myslí sám sebe. „Bytost, jež může říkat sobě „já“, je světem pro sebe.“ Nositelem této schopnosti je „*tělo já*“ – čtvrtý článek bytosti člověka. Tělo já se však u různých lidí liší, např. u evropského vzdělaného člověka a např. domorodce. A tak se kulturní vývoj pro člověka projevuje v jisté práci na jeho podřízených člancích. Tato činnost zasahuje právě až do fyzického těla, a proto se pod vlivem já mění fyziognomie, gesta, pohyby a celé vzezření fyzického těla.¹⁹

2. Osobnost waldorfského učitele působícího na děti

¹⁸ R.STEINER, *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy*, s. 13, 14, 15

¹⁹ R.STEINER, *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy*, s. 16, 17

2.1 Waldorfský učitel – základní otázky

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

„Hlavní myšlenkou kterou si musí pokládat každý učitel waldorfské školy je: Co je cílem výchovy a vyučování? Co a jak mám – je potřeba vyučovat, aby moji svěřenci jednou byli schopni uspokojit požadavky zaměstnavatelů?“²⁰ Obecněji lze na tyto otázky odpovědět, že cílem a nejen cílem konečným je harmonický vývoj dítěte a posléze mladého člověka na cestě za jeho úkolem, posláním, které má před sebou. Cílem může být doprovázení té bytosti na její cestě. Motivace a osobní zájem třídního nebo odborného učitele o vývoj kteréhokoli žáka, ne pouze ve vlastní třídě, ale celkový zájem o společenství školy vůbec je smyslem a cílem waldorfské pedagogiky.

„Právě waldorfská pedagogika se snaží v mladém člověku hledat a rozvíjet jeho bytostné jádro, pokud je vychovatel nevnímá, tak není možný v tomto smyslu rozvoj dítěte. Právě waldorfská pedagogika rozvíjí bytostný vztah mezi učitelem a žákem.“¹⁹ Jak mohu potvrdit, především na prvním stupni ZŠW v Jinonicích je tento impuls mezi třídními učiteli a jejich třídami velice silný. Učitel bytostně zná každého žáka, je s ním (nimi) při každém vyučování, všímá si jeho předností a postojů. Učitel také ví, kdo se s kým ve třídě baví. Rovněž ví, v čem má žák problémy a jak mu může pomoci on nebo třída.

Hlavní náplní učitele je vyučovat ve svojí třídě, vést ji láskyplně k pravému postoji ke světu a pomáhat jí ve vývoji. Pro toto školství je velice důležité, že každá třída na základní škole by měla mít svého učitele celou školní docházku. Dnes, při devítileté základní školní docházce s prvním a druhým stupněm, je důležité, aby učitel stále učil svoji třídu. Což je pouze v případě waldorfské školy, kde může proběhnout správný vývoj během dětství a mládí člověka.

Žáci by měli vědět, že mají milovanou autoritu, svého učitele, který je vede životem, slastmi i strastmi. Zde mohou zažít pocit sounáležitosti, že opravdu někam patří, kde mohou i po letech prožít opravdový pocit velkého přátelství. Právě tato skutečnost charakterizuje waldorfskou školu, aby učitel provázel třídu po celou dobu školní docházky na základní škole. To je hlavním pilířem této pedagogiky.²¹

Poznatkem jenž se na waldorfské škole stává je, že učitel ve vyšších ročnících

²⁰ T.ZUZÁK. *Hledání vztahu jako základ pedagogiky*, s. 14, 15

²¹ F.CARLGEN, *Výchova ke svobodě*. s. 112, 113

nestačí na výuku, protože ta je stále těžší a těžší. Speciální předměty vyučují odborní učitelé, třídnímu učiteli mají však být ponechány předměty, které vyučovat zvládne. Učitel by měl mít se svojí třídou pocit zdravé sounáležitosti. Má jí stále co dát, a žáci to mohou přijímat.

Vykonávat povolání waldorfského učitele nemůže každý. Rozvoj žáka je postaven na všestranném pochopení věcí skutečnosti, které jako učivo, předkládá svým žákům učitel. A ten, bez veškerého zakotvení a vlastního názoru na svět nemůže vyučovat na waldorfské škole. Podmínkou správného působení waldorfského učitele jsou znalosti a základy z antroposofie. Skrze ni mohou učitelé čerpat poznání potřebné pro výuku, pro práci ve škole, neboť ta se jim může stát stylem života.²²

Člověk, jenž ponese úkol waldorfského učitele, by měl stále dbát na svoji rovnováhu v pracovním nasazení, a i ve svém vzdělávání. Nejedná se zde o učitele nabiflovaného vědomostmi, ale o rozumného člověka se zdravým sebevědomím a vlastním rozumným postojem ke světu. Vlastní názor - postoj učitele by se měl vyvinout do té míry, že z ní bude moci čerpat nadšení pro vlastní činnost.²³

Úlohou učitele není pouze vyučování studentů - žáků, nebo vlastní příprava na vyučované hodiny. Učitelé vedou i třídní schůzky, mohou mít i další pracovní úkol potřebný pro školu, (vést školní knihovnu, obstarávat přípravy na semináře pořádané lektory, pomoc s organizováním slavností a různých akcí ve škole). Učitelé v kolektivu si vzájemně pomáhají a sdílí svoje zkušenosti, každý z nich má ve škole i další službu. Všeobecně se říká, že waldorfští učitelé jsou školou přetěžováni, i když je to relativní pojem, skutečností je, že mnoho učitelů má povinnosti ve škole i mimo vyučování, (kolegia, třídní schůzky, valné hromady). Vše záleží na dobré komunikaci a spolupráci mezi učiteli.

2.2 Osobnost učitele - autorita

V této části práce se zmiňuji o fungování kontaktu učitele se třídou. Popisuji postavení učitele ve třídě. Jsou zde naznačeny vlastnosti a charakteristiky povolání, které může učitel při výkonu povolání využít a kterou by minimálně jako osobnost měl mít. Co je přirozená (milovaná) autorita, jak má být se třídou v průběhu vývoje zacházeno. Text je doplněn o pozorování z vlastní praxe. V této kapitole jsou vypsány i osobnostní rysy učitele.

²² M. POL, *Waldorfské školy: izolovaná alternativa nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* s. 30

²³ R. STEINER, *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy*, s. 86

2.2.1 Charakteristika autority

Autorita učitele by měla vycházet z něho samého, neboť jedině on může dosáhnout nenuceným vystupováním toho, že před ním žáci budou mít respekt a jejich snahou bude zájem se vzdělávat. Proto zde cituji výrok od R. Steinera: „Nestanete se dobrými vychovateli a vyučujícími, budete – li se dívat pouze na to, co děláte, nebudete – li se dívat na to čím jste.“²⁴ Myslím, že tento výrok zcela odpovídá povolání a vlastnostem učitele.

K potřebným vlastnostem waldorfského učitele jistě patří pozitivní vztah k dětem. Svoji práci vnímá jako smysluplnou a považuje ji jako důležité poslání a úkol. Svým přístupem ke světu a k životu se snaží být vzorem pro „své“ třídní děti (studenty). Mezi tyto žádané vlastnosti u učitele patří i pečlivost, svědomitost, schopnost sám na sobě pracovat a schopnost zaměřit se a dosáhnou cíle. Schopnost být otevřený a přijímat nové situace, umět na ně vhodně zareagovat, patří také k vlastnostem správného učitele.

Skutečnost, že postavení waldorfského učitele ve škole je přinejmenším jiné než v běžné škole, a to hned ze dvou důvodů. Jedním je, že učitel pracuje jako umělec, vše co vyučuje předkládá dětem uměleckou formou. Rozumí psychologii dětského vývoje, dokáže vzbudit pozornost a zájem o učivo, dokáže vytvořit stimulující prostředí pro děti. Potřebuje být velice probuzenou a plně funkční osobností, jež se neustále sebevzdělává.²⁵ Umělecký způsob výuky se prolíná celým vyučováním. Učitel vytváří program vyučování (obsah hodin) pomocí příkladů, her, názorných cvičení a samostatné práce, a tím žáky učí probíranou látku. Učitel dokáže se třídou pracovat jako se skupinou, kde záleží na tom, jak se bude skupina vyvíjet, jak ve skupině pracují jednotliví žáci. Učitel vnímá vývoj skupiny, zaznamenává její proměny, dynamiku, přemýšlí o tom, co kdy použít, co je správně, co nikoli.

Učitel po dobu devíti let s žáky probírá nejrůznější životní situace. Oni i učitel během této doby procházejí společně řadou změn. Tak „třídní děti“ postoupí z dětství do mládí. Učitel se proměňuje s žáky, jež mu jsou nejlepšími pomocníky. Postupně se učitel a jeho třída stmelují potížemi a radostmi ve společenství, žáci zde proto mohou zapustit kořeny. Žáci kolem sebe mají rok co rok stejné spolužáky, kde mohou pociťovat na zemi svůj domov.²⁶

Zkušenost waldorfských škol ve světě vypovídá, že pouze třídní učitel je schopen udržovat blízký kontakt s žáky jedné třídy. Oni přijímají jeho slova v mravních a

²⁴ R.STEINER, *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*, s. 31

²⁵ M.POL, *Waldorfské školy: izolovaná alternativa nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* s.127

²⁶ F.CARLGEN, *Výchova ke svobodě*. s. 112,113

kázeňských otázkách. Právě učitel umí se třídou nejlépe zacházet. Je nutné, aby učitel v posledních ročnících práci vedl. Jedině tak žáci budou více samostatnější, posléze se vazba na učitele přemění na vazbu na školu. V posledních ročnících základního vzdělávání ročnících se žáci připraví na přechod na vyšší stupeň vzdělávání.²⁶

2.2.2 Příklad autority ve třídě

Právě při vyučování, nebo-li spíše suplování třetí třídy jinou učitelkou (v případě, kdy třídní učitelka třetí třídy byla nepřítomná, která se předtím domluvila s družinářkou, která v ten den učila děti hlavní předmět jako zástup), jsem zjistila, že opravdu nejlépe umí se třídou zacházet jejich třídní učitelka. Při této hodině epochy sice učitelka probírala vše, jak nejlépe dokázala, žáci však nebyli do vyučování tolik vtaženi, jako když je vyučuje jejich učitelka třídní. Hodina nebyla tolik živá, žáci zůstávali v očekávání a napětí co bude dál. Věděli, že družinářka nebude přesně vědět co kdy zařadit, (jaký je přesně postup výuky hodiny, jak jdou cvičení po sobě). Žáci vnímali tuto hodinu jinak, museli dávat pozor, a být srozuměni s tím, že je neučí třídní učitelka. Museli poslouchat jiný způsob výuky, nesměli dělat nepořádek nebo odpor, pak by se to jejich učitelka určitě dozvěděla. Ba naopak, měli se snažit co nejlépe výuku pochopit, jejich třídní učitelka se jistě zeptala své zástupkyně, jak výuka probíhala a jak práce žákům šla. Pravda je, že se s učitelkou na suplování mohli žáci domluvit, aby se výuka lépe přizpůsobila.

Waldorfský učitel je autorita, po které děti v tomto věku touží, nejedná se o autoritu, kterou bychom spojovali se zneužíváním moci. Kdo pozoruje děti v průběhu druhého sedmiletí, ten nepopírá, že by děti měly mít v tomto věku v blízkosti nějakého člověka, ke kterému by mohly vzhlížet a lnout. Je zajímavé si všimnout toho, jak děti lpí právě na tom, co řekl jejich milovaný učitel.²⁷

Základem správného postavení učitele ve třídě je „milovaná autorita“, což znamená, že děti mají svého učitele rádi a projevují to svým chováním k němu a učitel má rád svoji třídu. Zná každého žáka své třídy. Není to tak, že by děti měly k učitelce vztah formální. Učitelka k žákům a oni k ní mají vztah téměř osobní. Což je také prvek waldorfské pedagogiky vycházející z osobního vztahu k dítěti a k účasti na jeho výchově. Zde více než v ostatních státních školách je učitel odpovědný za výchovu svých dětí a zároveň nese zodpovědnost za rozvoj dítěte. Za rozvoj schopností, jež lze uměleckým způsobem

²⁷ F.CARLGEN, *Výchova ke svobodě*. s. 114

vyučování naučit. Více se o tomto tématu zmiňuji v kapitole metodiky vyučování. Následující kapitola se zmiňuje o požadavcích kladených na učitele.

2.3 Požadavky kladené na waldorfské učitele

Krátce se zmíním o tom, jaký by měl waldorfský učitel být, jaké by měl mít vzdělání a předpoklady pro práci s dětmi. Jaké požadavky jsou kladené školou, popř. rodiči. Zmiňuji zde i kurzy pro waldorfské učitele, které jsou v současné době aktuální a jsou otevřeny pro zájemce o studium této pedagogiky.

R. Steiner hovoří ve svých přednáškách o čtyřech požadavcích na učitele waldorfské školy:²⁸

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

Rovněž R. Steiner formuloval „tři zlatá pravidla pro waldorfské učitele“:²⁸

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

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

správně připraveni a otevření.²⁸

Na tento poznatek navazuje další myšlenka, pokud učitel přijme mravní závazek jako osoba působící ve waldorfské škole, tak toto souhlasí s obecně platným výrokiem R. Steinera, který se vyslovil v přednáškách pro waldorfské učitele: „..nýbrž musíme nést sami v sobě to, co nám umožní přejmout plnou odpovědnost za všechno, co budeme konat. Každý musí být sám plně zodpovědný.“²⁹

Dříve než zmíním kurzy, které jsou vzděláním pro waldorfské učitele, musím dodat, že nezbytnou podmínkou pro povolání waldorfského učitele jsou alespoň základní znalosti z nauky o člověku a jeho vývoji. Totiž bez základních znalostí antroposofie, je toto zaměstnání téměř nemožné, proto opět cituji výrok R. Steinera: „..nýbrž budeme usilovat o aplikaci antroposofie v učitelské práci. To, co je možné získat v oblasti antroposofie, to se pokusíme přenést do skutečné vyučovací praxe.“³⁰ Přitom z antroposofie vychází vše co se žáci učí, veškeré učivo je prolno principem antroposofie jako jakýmsi životním stylem. Přitom žáci se učí vše ve škole, která se liší od školy „normální“, ale neučí se zde poznatky antroposofie. Je však možné, že studenti ve vyšších ročnících základní školy mají jistý rozhled o tom, co antroposofie je, protože oni se v tomto období ztotožňují s vlastním studiem na této škole, kde se učí vnímat přednosti tohoto studia a pochopit svoji realitu.

2.3.1 Možnosti vzdělávání waldorfských učitelů

Učitelé působící ve waldorfském systému mají za sebou zpravidla již několikaletou praxi v jiném školském systému. V současnosti je tento směr vzdělávání ve waldorfských seminářích a i jinde velice rozšířen. Existují několikaleté specializované kurzy, které se zakončují certifikátem. Během posledních několika let se v této oblasti udělalo mnoho práce. Vznikly nové semináře a obory, více se tento způsob vzdělávání dostal do povědomí lidí a jsou snahy, aby vznikaly další mateřské, základní a střední waldorfské školy.

Zde se krátce zmíním o možnostech vzdělávání ve waldorfské oblasti v České republice. Ve škole Akademie sociálního umění Tabor byl ve školním roce 2009/10 otevřen studijní program „Waldorfská pedagogika“, který je určen pro waldorfské učitele – ty, kteří si chtějí svoje vzdělání více rozšířit a pro ty, kdo pociťují potřebu se tímto směrem

²⁸ M. POL, *Waldorfské školy: izolovaná alternativa nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* s. 34

²⁹ R.STEINER, *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*, s. 20

³⁰ R.STEINER, *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*, s. 21

vzdělávat a chtějí po skončení studia na těchto školách působit. Tento studijní obor je pětiletý, studovaný dálkově, může být rovněž určen pro rodiče dětí z waldorfských škol, kteří chtějí své děti vést v této výchově. Mohu dodat, že tento obor je velice umělecky zaměřen, do této školy jezdí vyučovat zahraniční lektori, kteří jsou vysoce kvalifikovaní a mají bohaté zkušenosti ze sociální oblasti a terapie.³¹

Dalším vzděláváním jsou waldorfské semináře jednoleté až tříleté, vedené Tomášem Zuzákem - Binder a paní Annou Zuzákovou – Binderovou, které probíhají v Základní škole Waldorfské v Jinonicích. Studium je zakončeno společným výjezdem. Nejprve je nutné absolvovat jednoletý kurz pro přijetí do studia dalšího. Účastníci semináře pracují i ve skupinách, probírají aspekty waldorfského vyučování, návody jak správně pracovat s dětmi, aby se děti v tomto směru všestranně rozvíjely. Studium je akreditované a připravuje uchazeče k tomu stát se waldorfským učitelem.³²

Na každé škole, tak i na waldorfské se nebrání přijmout do pedagogického kolegia nového kvalitního učitele, podmínkou je alespoň střední pedagogické vzdělání. Pokud uchazeč projde výběrovým řízením a je přijat, tak pro něj nastává období velkého nasazení v pracovní činnosti, dostudování waldorfského kurzu může být pouze další podmínkou. Z vlastního úsudku tvrdím a pociťuji, že získat místo jako učitel ve w. škole je pro jakéhokoli uchazeče pocta, že může tuto činnost vykonávat. Další veliké téma o žácích waldorfské školy rozebírá následující kapitola.

Osobnost učitele působícího na děti – pod tímto názvem si lze představit autoritu (milovanou), přirozenou, kterou by se měl stát waldorfský učitel. V této kapitole jsem hovořila o charakteristice, vlastnostech a autoritě učitele; také o jeho vzdělání a osobnosti jež jsou potřebné pro výkon povolání w. učitele.

3. Osobnosti žáků waldorfské školy

V této kapitole se zmíním, jací jsou žáci Základní školy waldorfské. Charakterizují vývojové období, kterým žáci procházejí na prvním stupni základní školy a i během celé školní docházky. Zmíním se o teorii z antroposofie, která s tímto tématem souvisí – (vývojová období podle sedmiletí, druhé sedmiletí ve vývoji člověka). V první kapitole pro

³¹ www.akademietabor.cz/studium/studijni-programy/waldorfska-pedagogika, 21.2.2010, pozn: Studium Waldorfské pedagogiky jako nejrozšířenějšího alternativního pedagogického směru ve světě, vycházející ze základů nauky R.Steinera. Vzdělávání není určeno pouze pro absolventy z pedagogických fakult, ale i pro všechny, kteří se cítí být zodpovědní za budoucnost živých lidí. Cílem studia je získat jistotu v sobě samých, protože základní tezí R.Steinera je, že wal. učitel neučí pouze to co umí, ale tím kdo skutečně je. Cílem studia je rovněž uchopení smyslu waldorfské pedagogiky ve vztahu k měnícím se možnostem nově přicházejících dětí.

³² www.waldorf.zuzak.com/home/..., 21.2.2010

ukázkou popisují jaké temperamenty, které se mohou při vyučování vyskytnout. Jak můžeme s temperamenty pracovat, co je temperament, a proč by ho měl u dítěte učitel rozpoznat a ukázat tím, že umí výuku přizpůsobit dětem ve třídě.

3.1 Temperamenty žáků

Jednou z nejdůležitějších oblastí, ve které musí mít waldorfský učitel jasnou představu jsou temperamenty dětí. Na začátku školy jsou daností a postupně se mohou vyvíjet a proměňovat v dětech - studentech ve skutečné osobnosti.

Zde se pokusím vysvětlit co je temperament. Temperament je v lidské bytosti velice pevně zakotven a proto je těžké jej změnit z vlastní vůle. Určité vnitřní vlohy mohou být dokonce spojovány s fyziologickou zvláštností. Víme, že cholericí mívají podsaditou „sukovitou“ stavbu těla, pyknické - zakulacené tvary těla jsou charakteristické pro flegmatiky, a postavu hubenou (leptosomní) přisuzujeme melancholickému temperamentu. Pokud se člověk podílí na temperamentu jako celek, tak je z jeho článků zvláštní měrou formován svým osobním temperamentem, což se zřetelně zjevuje ve vlastnostech flegmatiků, cholericů, melancholiků a sangviniků. Účinky temperamentu se projevují elementárním způsobem, jde totiž o nadsmyslové silové struktury.³³

Dětem současnosti se stává, že je nelze vést k nějakému „ovládání“ svého temperamentu. Je více žádoucí temperament s vědomou diferenciací oslovit v nejrůznějších předmětech, např. v „zacházení s barvami“, ve výuce matematiky, aj... Nejdůležitějším však nadále zůstává, aby učitel opravdu dovedl podněcovat životní síly svých žáků. Pokud se toto podaří, tak potom podle zkušeností vyjde jednostrannost temperamentu žáka zcela najevo, může se nějakým způsobem uchopit a začít na ní pracovat.³⁴

Jakým způsobem může výuka ve třídě probíhat, pokud v ní jsou zastoupeny všechny oblasti temperamentu? Temperamenty jistě hrají ve školní výuce svoji nezastupitelnou roli, zvláště pro první stupeň základní školy waldorfské je to velice příznačné. Důležité pro výuku je, aby děti cítily volný prostor pro vzdělávání a účast na výuce. Také je třeba, aby poznali, že hodina je dobře učitelem vedená, že nestranní nikomu a snaží se u všech žáků využít jejich potenciál. Žáci při vyučování ve třídě spolupracují, avšak žádný není s druhým totožný.

Je velice těžké určit, kdo s kým bude sedět v lavici. Určitě je to tak, že „protiklady“

³³ F.CARLGEN, *Výchova ke svobodě*, s. 96

³⁴ F.CARLGEN, *Výchova ke svobodě*, s. 97

nesedí společně v lavici, pak by se mohlo stát, že např. jeden bude stále aktivní a ten druhý bude celou dobu mlčet. Učitel se při rozsazování řídí hlavně tím, aby se se třídou mohlo pracovat jako s kolektivem - skupinou. Aby třída při vyučování zbytečně nerušila tím, že např. vedle sebe sedí dvojice, která se vzájemně celou hodinu pošťuchuje a nedává pozor. Učitelka také raději v některých případech posadí chlapce s děvčetem, z toho důvodu, že děvčata bývají ukázněnější a v případě potřeby ukáží i svého spolužáka v lavici.

Temperamenty můžeme chápat jako jakési jednostrannosti lidského duševního života. Důležité přitom je aby děti, které mají stejný temperament neseděly společně ve skupinách nebo v lavicích, ani jim bychom neměli prozradit princip rozesazení. Pravda je že pokud jsou temperamenty rozesazené, tak se jejich jednostrannosti obrušují, což může vést k lepším podmínkám pro výchovu.³⁵

Můžeme říci, že se málokdy objevují temperamenty v čisté podobě, spíše je to tak, že u většiny lidí nacházíme nejrůznější směsici vloh k různým temperamentům, které společně charakterizují člověka. Pravidlem ne pouze podle R.Steinerja je, že cholerickému nebo flegmatickému člověku jsou blízké sangvinické nebo melancholické rysy, zatímco se málokdy stává, že by se spojovaly cholerické a flegmatické vlastnosti, nebo že by výrazný sangvinik byl ještě melancholický.³⁶ Opravdu, málokdy se temperamenty vyskytují v čisté podobě, základní charakteristické vlastnosti zůstanou člověku po celý život.

3.2 Příklady temperamentů

V této části pomocí příkladů jednotlivé temperamenty krátce charakterizují. Zde popíšu jednotlivé rysy pomocí čtyř příkladů.

Sangvinický rys - Essy: při vyučování se může pohybovat v polaritách mezi silným nadšením (výkřiky, poznámky, mávání rukama) a naprostou apatií. Potom může být skleslá i když ne příliš dlouho. Nejpozději, než najde další objekt, který je jí „vším na světě“. Má v oblibě různé aktivity, pokud by jí v nich chtěli zabránit rodiče, tak by udělala doma scénu. (Např. návštěva zkoušek koncertů oblíbené kapely). Pokud se nad tím zamyslíme, zjistíme, že její omluvy jsou většinou vylhány. V tom všem se projevuje její charakter, pracuje se zápal, pokud ji nikdo nevyruší. V těžkých chvílích se dokáže správně rozhodovat.³⁷

³⁵ F.CARLGEN, *Výchova ke svobodě*, s. 93, 94

³⁶ Taktéž. s. 95

³⁷ Taktéž. s. 88, 89

Melancholický rys - Samuel: vše je na něm dlouhé a úzké, výraz tváře zasněný. Když byl malý, byl malým vědátorem. S tatínkem hodně a často mluvil o strojích, proto vše dobře znal a předbíhal ve znalostech ostatní. Jako dítě během spánku často zápasil o dech, často kvůli tomu býval ochromený. Trpěl potížemi se zažíváním, stav se však postupně zlepšil. Kvůli občasným nočním návalům dušnosti měl sklon k těžkým depresím – recidivám. V průběhu vyučování sedí nehybně a poslouchá. Dokáže se vžít od vyučování, soucítí se slabými a utlačovanými. Ke svému učitelem má kladný vztah. Pokud vnímá hudbu, dokáže s ní zcela splývat. Má rád vše umělecké ve školní práci. Zajímá se o chemii a biologii, experimentuje při pokusech. Důkladné znalosti si vytvořil z předmětů které ho baví. Je však naivním způsobem velice egocentrický.³⁸

Flegmatický rys - Barbara: i přes krásný vzhled, kde by člověk očekával jiskřivý temperament, je Barbara pomalá a klidná. Během dětství měla nejraději jídlo a děti. Bavila se s dětmi o tom, co by dělala, kdyby vyhrála nějakou cenu a mohla si vybrat v hračkářství za deset minut tolik hraček, kolik by chtěla. Barbara ráda vaří a smaží, je v tom šikovná. Trvalo jí však dlouho než se dostala do pohybu, proto byla na školních procházkách pozadu. Ve škole je mezi průměrnými dětmi, protože poctivě (pomalu) plní domácí úlohy. Vyjadřuje se však chatrně, chápání je omezené. Právě ona potřebuje dostatek zaměstnání a uměleckých činností, aby se stále vymaňovala z netečnosti a apatie. Pokud se tak nestane je nebezpečí, že bude při svojí pohodlnosti upadávat do pasivity.³⁹

Cholerický rys - Erik: má robustní a podsaditou postavu. Jeho charakteristické oči působí jako končetiny. Je neobyčejně silný. Vychovali ho cholericí bratři, kteří se neustále o něco hádali nebo prali. Protože Erik miluje plachtění a nebezpečí, stalo se mu, že se málem utopil. Zpočátku školní docházku velice prožíval, dokázal prohlédnout slabosti a nejistoty učitelů, neskrýval své názory, proto jej posílali z jedné školy do druhé. Doma si s ním nevěděli rady. Konečně našel školu, kde ho přijali – waldorfská škola, zde učitelku respektoval. Projevila se jeho skrytá dobrosrdečnost. Problémem se mu stalo, zařadit se do skupiny žáků pod vedením učitele. Školní výlety a jiné společné aktivity proto nenáviděl. Ve vyšších ročnících často třídní učitelku uváděl do rozpaků, protože před ní ztratil respekt.⁴⁰

3.3 Výchovná působení na temperamenty

³⁸ F.CARLGEN, *Výchova ke svobodě*, s. 91, 92

³⁹ F.CARLGEN, *Výchova ke svobodě*. s. 92

⁴⁰ Taktéž. s. 93

Před učitelem stojí nelehká úloha pomoci dětem, aby se vyrovnaly s jednostrannostmi a výstřednostmi svého temperamentu. Učitel by měl žákům pomoci proměnit jejich temperament, což je však cesta pomalá, ale zásadní, která se musí s dítětem projít. Pevně zakotvené síly temperamentu jsou spojeny s fyziologickými zvláštnostmi. V každém životním období se u každého člověka může projevat jiný odstín nebo ladění temperamentu. Temperament se může během života i proměnit. Obtíže nastávají při zjišťování převažujícího temperamentu u nervózních dětí. „Posoudit, zda je neklid projevem zdravých sil sangvinika, nebo nezdravých sil neurotika je obtížné, ale lze převládající temperament zjistit, pokud dítě pozorujeme při činnosti, se kterou se spojilo celou svou bytostí.“ Na příklad při hře, nebo živém vyučování. Někdy psychologové o tomto hovoří jako o pátém temperamentu, jenž je charakterizován jako citovou labilitou, impulsivností, náladovostí a zvýšenou senzitivitou.⁴¹

Každý temperament by se měl držet ve svých hranicích, pak teprve představuje to, co činí život pěkným, radostným a rozmanitým. To však znamená, že nepůsobíme na změnu temperamentu pokaždé, ale v tom případě, kdy výchovou vyrovnáváme jednostrannosti. Působíme na síly, které tu jsou, ty můžeme přivést do správných kolejí. Působíme na síly přítomné, měníme jim směr. Stejně léčíme stejným. Pokud přistupujeme k dítěti z venku s tím, co má samo v sobě, tak tím mu dáváme hojivé síly. Např. se sangvinickým dítětem se snažíme být ještě sangviničtější, střídáme rychle dojmy. Při působení na temperamenty jsou nevhodné domluvy nebo tresty. Nepůsobí na něj z toho důvodu, že jde o hluboké vrstvy bytosti, jež není možno oslovit rozumem, intelektem.⁴² V této části svojí práce - všechny čtyři výchovná působení na temperamenty cituji z přednášek pro 1.roč. VOŠ, N. Štukové, viz. tato cit.

Výchovné působení na sangvinika: úkolem učitele je zde přes láskyplnou přítulnost dítěte jej udržet u jednoho zájmu. Toto dítě rychle chápe a rychle zapomíná, má rozptýlené zájmy. Proto, že je učitel milovaná osoba, dokáže dítě u jednoho zájmu zůstat, což je pro dítě samotné léčivé. Můžeme terapeuticky působit na těkavé soustředění sangvinika. Přelétáme z předmětu na předmět rychleji než dítě, klademe otázky rychleji než ono dítě, nedáme mu však čas na jejich strávení. Tím využijeme sangvinikovu těkavost. Dítě však nesmí pocítit, že je toto terapeutický proces.

Výchovné působení na melancholika: chová v sobě sílu, věšet se na překážky, ulpívá na odporu. Melancholik vnímá překážky jako nezdolatelné s nemožností ji obejít.

⁴¹ Přednášky ze speciální pedagogiky pro 1. roč. VOŠ Evangelické akademie, N.Štuková

⁴² Přednášky ze speciální pedagogiky pro 1. roč. VOŠ Evangelické akademie, N.Štuková

Jeho sílu musíme probudit a odvést ji od niterného života na život vnější. „Bolestivost a neradostnost sedí v melancholickově nitru, nelze je vytlouci, ale můžeme je odvést.“ Pokud mu přivedeme veselou společnost, zavedeme ho do vlastní tísně. Jde o to, aby byla jeho bolest odvrácena ven. Dítě může spoluprožívat oprávněnost žalu. Léčivě na melancholické dítě působí člověk, který dokáže vyprávět o oprávněném utrpení, jenž mu způsobil vnější svět, dítě tak může spolucítit. Pro melancholické dítě není dobré příliš mu život ulehčovat, smyslem pro něj je stavět mu do cesty skutečné překážky, aby na nich prožilo skutečný žal nebo utrpení. Potom se může dítě pozvolna dostat do správných kolejí.

Výchovné působení na flegmatika: velice obtížné je flegmatika rozhybat a získat na něj vliv. Málo co jej z uzavřené spokojenosti vyburcuje. Flegmatické dítě se příliš nezajímá o činnosti a předměty. Cestou, jak probudit zájem u tohoto dítěte, může být zrcadlení v duších ostatních. Nutností je v tomto případě, aby se dítě hodně stýkalo s druhými dětmi, jenž mají nejrůznější zájmy. Prostřednictvím přátelství se stejně starými dětmi je jedinou cestou, jak může být podnícena jeho spící síla a probuzen vlastní zájem. Úlohou učitele a rodiče je dát malému dítěti tuto možnost, vodit jej do kroužků a na různé zájmové aktivity. Učitel se může vcítit do flegmatického živlu tím, že se zdá dítěti nudný, pokud se jeden z nich nebo oba takto ukolébají, tak potom jeden může projevit aktivitu. Působí se tu na síly flegmatika, které jsou dovedeny do extrému, což může působit léčivě.

Výchovné působení na cholerika: výchovu tohoto dítěte řídí úcta a uznání autority, není to oblíbenost učitele, ale úcta k dovednosti vychovatele. Dítě chce vědět, že učitel věci rozumí a vyzná se v tom, co se děje kolem dítěte. Vychovatel nesmí ukázat slabiny, nebo že si neví rady, jinak u dítěte prohraje. Autorita pro cholerika znamená, být osobností, která se vyzná. Pokud hrozí cholerikovi vybočení, je dobré jej zaměstnávat činnostmi, které nelze snadno splnit. Takové úkoly a činnosti, které vyžadují silné nasazení, překážky, které kladou odpor. Neulehčovat mu život, umožnit mu vyžití jeho letory, nepotlačovat ji. „Jindy je nutné, aby dítě prožilo, že ne na všechny nároky světa, je oprávněné reagovat se vší vehemencí.“ Někdy mu postavit „papírovou stěnu“, kam se malý cholerik vrhne s velikou silou, až propadne. Zažije pocit zbytečně vydaných sil. Učitel by měl umět vnímat vnitřní řádění dítěte, nesmí se však tímto nechat strhnout.

3.4 Charakteristika vývoje dítěte - vývojová období

V této kapitole objasňuji vývojová období, která jsou zásadní pro vývoj dítěte, charakterizují ta období, která jsou poplatná dítěti na prvním stupni základní školy

waldorfské. Podle vývojových období učitel předává učební látku - „v podobě uměleckých obrazů“ žákům, kde má každé období svoje charakteristické učební prvky. Znalost těchto období a celého vývoje člověka v průběhu období všech sedmiletí patří do základní nauky o člověku, je to základní znalost každého waldorfského učitele, která patří k výkonu jeho povolání.

Zakončením sedmého roku života vstupuje dítě do nové životní fáze. Tělo dosáhlo změny postavy předškolního a školního dítěte. Dítě se stalo pohyblivějším. Začaly mu vyrůstat nohy, změnil se trup. Když před sebou máme vývoj dítěte od kojence až po dosažení dospělosti, tak toto období můžeme rozdělit na tři velká období, prvním je: kojeneček a malé dítě, ve druhém období hraje důležitou roli ve světě dítěte škola, třetí období - po základní škole je toto období věnováno přípravě na povolání. Z biologického pohledu můžeme tato období členit na sedmiletí, tři sedmiletí, která můžeme označit takto:⁴³

1. období narození až do výměny zubů
2. období výměny zubů až k pubertě
3. období puberty až k dospělosti

Dítě ve druhém sedmiletí má svůj vlastní malý svět, ve kterém žije. Tento svět vypadající jako pohádková zahrada je obklopen vysokou zdí, jenž ho odděluje od skutečného světa. Vnější svět proniká do tohoto světa pouze zlomkovitě, jeho elementy jsou přijímány a ve vlastním světě přetvářeny tak, až se to tohoto světa hodí. Dítě má v této době mnoho přátel, je naladěné na setkávání s lidmi, přátelství jsou ale vnější, příliš se nezajímají o toho druhého, jsou určována tím, že dítě si hraje s tím druhým ve svém vlastním světě. Dítě je šťastné, stává se nešťastným, pokud přicházejí z vnějšího světa nestravitelné dojmy, které sem vnikají a nemohou ve vnitřním světě dítěte nalézt místo. Dojmy jsou uzavřeny a nebo se po chvíli ukáže, že po neočekávané proměně najdou určité místo. Charakteristické pro toto druhé období je to, že se dítě stává uzavřenou jednotkou. Ze středu vlastního já působí síly až na periferii vlastního malého světa. Vnější svět neproniká dovnitř bez zábran, ale jen dojmy, proudící až k nejzazší hranici tohoto světa.⁴⁴

Proč jsou zde zmiňována období vývoje člověka právě takto? Jako základní poznatek o vývoji člověka, který učinil R. Steiner, je to, že postupně vypracoval velice podrobnou nauku o vývoji člověka během jeho života - zmapoval všechna sedmiletí,

⁴³ B.C.J.LIEVEGOED, *Vývojové fáze dítěte*, s. 13

⁴⁴ B.C.J.LIEVEGOED, *Vývojové fáze dítěte*, s. 14, 15

kterými člověk v životě prochází, a která jsou základními poznatky, které se používají ve waldorfské pedagogice. Jeho nauka byla postupně rozpracovávána a používána následujícími učiteli ne jen v Německu, ale určitě se tak stalo i v jiných zemích. Na soustředěných místech se o těchto poznatcích ví velmi mnoho, ale určitý základ by měl mít každý waldorfský učitel.

Jak dítě v tomto věku prožívá sebe samo, jak prožívá své vlastní já? Prožívání já jako hluboce pociťované reality začíná u dítěte kolem desátého roku, zesiluje v pubertě, kde se stává citovým obsahem, který všechno ovládá. Dítě prožívá své dětství jako ztracený ráj, ve kterém bylo obklopeno ochranným světem rodiny, přátel a školy. Zde stojí nahé a bez ochrany, proti cizímu světu. Krizi devátého roku prožívá jako rozpor s okolním světem, nyní však v oblasti citění. Z jeho vnitřního světa vzniká kritika lidí v okolí. Teprve po letech se tato kritika zvnitřňuje na kritiku sebe samého. Začíná pocit nešťastnosti nad sebou samým.⁴⁵

Důležitým faktem při rozhodování rodičů jestli jejich dítě půjde nebo nepůjde na základní školu waldorfskou je to, zda oni jako rodina by akceptovali to, že dítě bude vyučováno v tomto směru, tudíž jestli jsou příkloněni waldorfské pedagogice jako způsobu vyučování a vzdělávání svého dítěte. Druhým důležitým faktem je to, zda dítě má vlohy pro tento způsob výuky, rodiče zde předpokládají tedy to, že se jejich dítě hodí pro umělecký způsob výchovy (waldorfský). Dá se tedy předpokládat, že pokud již rodina má své starší děti na waldorfské základní škole, tak tím spíš bude chtít uplatnit tuto výchovu i u dítěte mladšího, ale vždy v prvopočátku záleží na rodině, kterým směrem budou vychovávat své děti - tudíž jestli jim waldorfská pedagogika nabídne právoplatné vzdělání svých dětí, je samozřejmostí, že i škola v tomto smyslu, pokud se pro takové vzdělávání svých dětí rodiče rozhodnou, tak očekává jistou spolupráci minimálně při výchově svých dětí.

Tato kapitola popisovala temperamenty žáků a jejich výchovná působení, pomocí kterých může učitel a vychovatel žáky vést ke správnému vývoji. Každý učitel přesně ví jaké temperamenty má ve třídě zastoupené a snaží se podle toho výuku žákům přizpůsobit, to jde pouze trpělivou prací a pochopením smyslu práce.

4. Metody alternativního vyučování

Základní poznatky, které se používají ve waldorfském školství jsou základním prvkem

⁴⁵ B.C.J.LIEVEGOED, *Vývojové fáze dítěte*, s. 109

výuky, který směřuje k dosahování cíle. Metody a způsoby výuky rozvíjejí schopnosti a dovednosti žáků, rozvíjejí jejich psychické procesy, praktické zkušenosti, přímé činnosti. Vždy se zaměřujeme na výchovné a vzdělávací efekty metod jako je rozvoj vůle, charakteru, citovosti, spolupráce, rozhodovacích procesů.⁴⁶

Metody a způsoby vyučování jsou v každém okamžiku pravou náplní, látkou, učivem, které žáci vnímají. V každém období žáci chápou jiné myšlenkové obrazy a jiné poznatky jsou jim bližší. Proto se waldorfská pedagogika snaží co nejvíce o pravé poznání těchto potřeb žáka, individuality, snaží se tímto způsobem o plynulý a všestranný duševní a duchovní rozvoj žáků v pravé osobnosti. Tento princip je vtělen do každé oblasti vyučování, je postřehnutelný ve výuce každého předmětu, každého přístupu.

Podle členění R. Steinera známe duševní život člověka, jenž se dělí na tři části. Myšlení (kognitivní oblast), cítění (emocionální oblast) a vůle (oblast spjatá s praktickou činností). Pro harmonický vývoj dítěte je nezbytné udržet tyto tři složky ve vzájemné rovnováze. Proto při probírání nové látky je důležité postupovat podle určitých pravidel. Také body 1. Cítění, 2. Myšlení, 3. Vůle, viz tento odkaz.⁴⁷

1. Cítění: tato složka je zapojena hned v prvním vyučování nové epochy. Učitel takto seznámí žáky s tím, co budou v epoše probírat, co se chtějí naučit, co mohou očekávat a jaké mají cíle. Zde jde především o vzbuzení zájmu pro činnost, motivaci a naladění se na práci. Žáci očekávají jaké vyučování bude.
2. Myšlení: v této části je hlavním cílem myšlenkově pochopit učivo „od celku k částem“, jedná se tedy o rozbor – analýzu. Ze zkušenosti se dovídáme, že ne pokaždé stačí nové učivo vysvětlit pouze jednou a potom už jen procvičovat. Někteří žáci pochopí ihned napoprvé, ale ostatním se může stát, že učivo nepochopí. V takovém případě je potřeba během dalších vyučovacích dní látku krátce zopakovat, aby i ti poslední měli šanci se zapojit, s vysvětlováním mohou pomoci žáci, kteří jsou napřed.
3. Vůle: posilování vůle způsobuje procvičování a opakování naučené látky, také však její následné uchopení a používání v praxi. Pomocí opakování a procvičování se nové učivo udrží a paměti. Na waldorfské škole se ukazuje, že optimální doba pro naučení se nové látky a jejímu trvalému osvojení je doba nejméně čtyř týdnů. Proto se vyučuje v pravidelných čtyřtýdenních epochách, některé epochy, které na

⁴⁶ VALIŠOVÁ, KASÍKOVÁ, *Pedagogika pro učitele*, s.194

⁴⁷ Ročníková práce: B.HAVLÍKOVÁ, *Matematika ve waldorfské škole*, 2009, citované body 1. Cítění 2. Myšlení 3. Vůle: jsou rovněž z této práce.

předešlé navazují trvají dva týdny a mají charakter opakování a prohlubování učiva. Zpravidla na waldorfské škole bývají dvě až tři epochy matematiky za rok.

4.1 Průběh vyučování na prvním stupni základní školy

V této kapitole se krátce zmíním o zralosti žáků pro školu, jenž je potřebná pro vstup dítěte do školy, pro určení schopností dítěte nastoupit do školy a také pro zahájení školního vyučování. Zmiňuji se o výchově v první, druhé a třetí třídě. V kapitole jsou rovněž podrobně vypsány některé aspekty, které jsou z pohledu waldorfské pedagogiky a vývoje žáků ve vztahu k vyučování důležité a tvoří mezníky v životě žáků školy.

Než děti zasednou poprvé do školních lavic, tráví většinu času hrami. Děti v první třídě, když přijdou do školy, tak se se svojí učitelkou přivítají a potom následuje epocha. Obsah hodin epochy v prvním roce je vytvořen tak, aby jim byl co nejvíce blízký. Důležité však je, že v první třídě se žáci pomalu učí práci pro školu, kde mohou získat základní představu a nadšení do další školní práce.

Zdravé dítě během počátku školní docházky postupně získává síly, které umožňují schopnost pracovat na duševní úrovni - učit se, zatímco tělo je v klidu. Jde o cvičení paměti, rozvíjení potřebných zvyků, utužování charakteru a vědomí, ukáznění temperamentu. Děti během epoch říkají básně, zpívají písničky, nebo hrají na flétnu.⁴⁸

4.1.1 Zralost dítěte pro školu

Dnes se všeobecně tvrdí, že nelze určit věk, kdy je dítě zralé pro školu. Fyziologická znamení, která by určila přechod v jistém věku se dějí kontinuálně od věku před školní docházkou až do puberty. Výměna zubů nastává dříve než tomu bylo kdysi. Zmíněný autor J. Piaget objevil změnu v psychickém vývoji ve věku sedmi let, která se shoduje s nástupem školní zralosti, a která předurčuje jistý obrat. Děti se v tomto věku přizpůsobují pravidlům, pracují individuálně a soustředěně se učí společným činnostem. Děti ještě nejsou před sedmým rokem schopné přemýšlet abstraktně. Piaget tuto situaci u dětí vysvětluje tím, že jde o obrazy a napodobování skutečnosti. Zde lze tyto postřehy srovnat s poznatky R. Steinera, které si odpovídají. Právě nové duševní síly přicházejí u dětí až se sedmým rokem jejich života, kdy je dítě schopno spolupracovat s druhými úplně jinak než dříve. To je doba začátku školní docházky (sedmý rok), kdy se dítě stává zralým

⁴⁸ F.CARLGEN, *Výchova ke svobodě*, s.108

pro školní docházku.⁴⁹

4.1.2 Zápis do první třídy – výběr žáků

V této části popisují vznik první třídy, jaký je to proces, jak vznikne nová třída. Zápisům předchází vyplnění formuláře s fotografií dítěte, jenž zasílají rodiče předem na adresu školy. U zápisu do první třídy je přítomno pět nebo šest učitelů, šest rodičů a jejich děti. Skupinka dětí je dohromady se dvěma učiteli. Ostatní učitelé jsou s rodiči. Po skončení sezení si učitelé ihned sdělí první dojmy, vznikne zápis. Hned jsou děti rozdělené na zralé nebo nezralé. Při rozhodování se také bere ohled na rodiče, jestli je to pro ně cesta, aby jejich dítě chodilo na waldorfskou školu, zda budou ochotni dítě na škole podporovat. Nebo jestli rodiče pouze chtějí být „in“, chtějí mít něco speciálního, v takovém případě to pro ně cesta není, potom jsou nešťastní oni, dítě a i učitelé ve škole. Zralých dětí bylo při letošním zápisu celkem padesát. Bere se ohled na děti, které mají ve škole již sourozence, ty jsou přijaty spíše. Nejsou vybrány pouze děti, které by byly nejšikovnější, spíše však takové, které by se hodily a které jsou „hezké“. Na letošním zápisu bylo vybráno dětí třicet. Pokud je dítě nezralé je doporučen odklad. Poslední slovo při výběru má však třídní učitel/ka, do jejího rozhodnutí nikdo nezasahuje. Většina dětí, které se hlásí do základní waldorfské školy, předtím absolvovaly waldorfskou mateřskou školu. S výsledky zápisů jsou rodiče obeznámeni poštou.

Další část kapitoly se zabývá hlavním tématem vyučování, které se žáci učí v průběhu roku v každé třídě. Jsou zde zmíněny podstatné prvky vyučování, jako je čtení a psaní, vlastní postoj ke světu, který je základem pro správné pochopení vyučování.

4.2 Základní otázky, čtení a psaní

V úvodu této kapitoly se zabývám vztahem člověka ke světu, skrze něj může učitel předávat uchopené poznatky žákům, které žáci mohou vnímat jako základní vědomosti pro své vzdělávání. Základním potřebným návykům pro vzdělávání na prvním stupni základní školy se žáci učí postupně. Učí se utváření vlastního postoje ke světu, zvládání denních činností, získávání dovednosti potřebné ke školní práci, nejvíce potřebné pro svůj vlastní rozvoj. Tyto dovednosti jsou základem, pomocí nich mohou zvládnout se naučit ostatní učivo. Proto se v této kapitole zmíním i o výuce čtení a psaní.

Nadšení by mělo žít v tom, co udělá učitel pro děti, co může být podstatné pro

⁴⁹ F.CARLGEN, *Výchova ke svobodě*. s.110

vyučování. Co člověka produhovňuje je psaní, dokáže zaujmout celého člověka, činnost paží a rukou a tím celého člověka. Během začátku školní docházky – v prvním a druhém ročníku se učí žáci psaní a čtení. A to tím způsobem, že se z malířských a kreslířských zážitků vyvozuje psaní, potom se postupně přechází ke čtení. Při psaní písmen tiskacích, která vznikla z písmen psacích, necháme žáky zažít pocit, že písmena tiskací vznikají z písmen psacích. Je dobré, aby učitel zachoval kontinuitu ve vyučování od kresleného tvaru k napsanému písmeni.⁵⁰

Je velice důležité, aby se psaní učilo před čtením, a aby psaní zase navazovalo na čtení. Později se může začít s počítáním. Tento proces se nedá přesně zařadit podle věku, ale dá se přizpůsobit podle jiných skutečností, ke kterým musíme při vývoji člověka přihlížet.⁵¹

Pokud se již žáci naučili psát, že je psaní dokonalé a oni v něm získali jistotu, může učitel plynule přejít ke čtení, ve chvíli, kdy je dítě zralé pro jednostrannost – čím je čtení, dítě převádí čtení na poznatky z písemného zachycování. V tom mu pomáhají naučené formy písma, které v paměti oživuje, tak tímto způsobem čte.⁵²

Pokud potřebujeme vyvíjejícímu se člověku dát nadšení prostřednictvím jeho vztahu ke světu, tak nemůžeme vycházet z abstraktního pozorování dění nebo věcí kolem sebe. Živý vztah ke světu vychází z pochopení a rozumění živým skutečností, přírodním dějům kolem sebe, ve světě a v kosmu. Tyto skutečnosti si můžeme představit jako působení Měsíce a Slunce, téměř vše podléhá působení těmito dvěma silám. Na tvaru každé rostliny můžeme pozorovat společné působení Slunce a Měsíce. V zrcadle vegetace můžeme pozorovat co se děje v kosmu.⁵³

Zemi můžeme pochopit jako živý organismus putující vesmírem, ona přijímá vše co k ní z vesmíru, Měsíce, Slunce a hvězd přichází. Vidíme ji ve vesmíru žít. Vše živé je v souvislosti s celou Zemí, jako je v souvislosti s lidským organismem. Jako lidé vnímáme zemskou tíži na fyzickém těle a máme přirozený pocit být éterně přitahováni dálkami. Tím si rozšiřujeme naše obzory, budujeme vlastní poznání. „Člověk, který vidí působit Slunce v celé vegetaci, cítí, jaké nadšení pro vesmír může vyvolat živý názor na existenci rostlin ve srovnání s člověkem, který zastává a rozpracovává abstraktní názory dnešních botanických knih.“⁵⁴

⁵⁰ R. STEINER, *Waldorfská pedagogika, metodika a didaktika*, s.143

⁵¹ Taktéž. s.145

⁵² R. STEINER, *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy*, s. 87

⁵³ Taktéž. s. 91

⁵⁴ Taktéž. s. 92, 93

Tímto způsobem můžeme pojem umělecky předat dítěti. Pokud vytvoříme takovýto obraz v dítěti, mezi živou planetou Zemí a živou oblastí rostlin, živočichů, tak tímto rozšíříme dětskou duši – necháme dítě dýchat. Děti poznávající skutečný svět kolem sebe, potřebují mít ujasněný názor, jenž potřebují s někým sdílet. Názor je jim učitelem – autoritou, předkládán jako pravda, jenž se stává v jistý okamžik potřebná.

Touto ukázkou vybraného textu ukazují, jak důležité je ve waldorfské škole, aby dítě mělo skutečný živý vztah se světem. Tímto způsobem se ke světu mohou postavit i dospělí, učitelé, rodiče. Zkušenost ukazuje, že pokud rodiče tento postoj uznávají, nebo jsou hlouběji ponořeni do souvislostí života a kosmu, mají opravdový živý zájem pracovat pro společnost, pro lidi a pro svět. Nestávají se z nich materialisté, kteří by se dívali pouze na peníze nebo hmotné statky. Příznivé je, když rodiče mohou ve svém správném postoji ke světu vést i své děti, potom totiž děti mají mnohem jednodušší život a průběh studia na waldorfské škole, protože zde se opravdu učí pokoře a lásce k druhému člověku.

4.3 První třída - pohádky

Ve waldorfské škole je výuce pohádek v první třídě pokládán veliký význam. Je to významný prostředek v rukou učitelů a rodičů. Dítě v pohádkách může pozorovat jaké jsou postavy lidí, pomocí nichž si může vypěstovat cit pro spravedlnost nebo bezpráví. Pohádky jsou hluboce etické ve svém základním jednání, prosté moralizování, jsou utvořené pro lidi, jenž si zachovali dětskou obraznost.⁵⁵

Již děti mohou podléhat svodům, mohou se dopouštět krádeží, přepadů, podléhat narkotikům. Svody vyskytující se ve skutečnosti jsou v mnohém podobné svodům v pohádkách, kde existují bytosti plné lstivosti, lichocení, živočišné žádostivosti a cynismu, které mohou představovat zlé čarodějnice, skřítky, nebo trolly.⁵⁶

Často se říká, že bychom měli děti připravit na život, než jim vyprávět pohádky. Pokud pohádky vyprávíme dětem správně, bez sentimentu, rozumářských výkladů, nepřidáváme detaily, pro děti může být líčení obrů a čarodějnic správný způsob, jak prožít „zlo ve světě“, dříve než je samy potkají. Vypravěč musí umět energicky vylíčit, jak nakonec dobré mocnosti zvítězí nad zlem. Dítě prožívá, co se děje v duši vypravěče. Pohádky jsou neobyčejné tím, že dokáží názorně ukázat možnosti proměny, které jsou vrozeny člověku. Učitel by měl dbát, aby vyprávěl dětem takové pohádky, které jsou pouze výrazem vnitřních skutečností, pak teprve může s dobrým svědomím říci, že tyto pohádky

⁵⁵ F.CARLGEN, *Výchova ke svobodě*, s. 125

⁵⁶ Taktéž. s. 126

jsou pravdivé.⁵⁷

Pohádky jsou pro děti přínosné také tím, že rozvíjejí živou fantazii. Děti ještě mohou ve svém věku pohádky plně prožít, může to být pro ně plynulý přechod k ostatním, náročnějším motivům výuky. Pohádky se pravidelně neobjevují pouze v první třídě, řekla bych, že pohádky jsou oblíbené i v jiných třídách.

4.4 Druhá třída - bajky a legendy

Bajky jsou zhuštěné a krátké. Jejich životní moudrost děti pochopí, pokud se jim vypráví nějaká „předběžná historka“. Pokud učitel vykládá příliš bajek, tak se může stát, že všeobecný smích přejde ve výsměch. Proto bajky potřebují protiváhu, a to vyprávění která povznášejí, těmi jsou právě legendy. „Jako protiklad člověka ve zvířecí postavě je možné líčit člověka, který přemohl zvíře ve svém nitru, a proto může také krotit zvířata, jejichž divokost venku ve světě ohrožuje pořádek a kulturu.“ Legendy vznikaly v každém období, kdy mohlo být vyprávěno o velkých osobnostech, zvláště ve středověku. Legendy a bajky ukazují dvě stránky člověka, především postupně se vyvíjející jednostranné duševní schopnosti - od kritického důvtipu až k pokornému přemáhání sebe sama. Bajky a legendy se vzájemně doplňují.⁵⁸

Zde mohou žáci konfrontovat lidské chování se zvířaty, která jednají různě jako lidé a která mají lidské vlastnosti. Pomocí bajek a legend dítě prohlédne jakým by člověk skutečně měl být. Také bajky a legendy mocně přispívají ke správnému pochopení lidské přirozenosti, hrdosti, statečnosti, pravdomluvnosti a jistě i ke správnému morálně etickému cítění situace.

4.5 Třetí třída – Starý Zákon

Ve vyprávění biblických příběhů mohou žáci zažít co to je, když se mluví o autoritě – mluví se o pánu Bohu. Celou třetí třídu provázejí vyprávění Starého Zákona, mluví se nejprve o celém lidstvu, Semitech, Izraelitech, nakonec o kmeni Judském. Zde žáci pomocí příběhů mohou rozpoznávat to, co je dobré, zlé, co je správné, co je špatné. Postavy Starého zákona se dopouštějí různých činů, a ty jsou následně souzeni před stolicí nejvyššího. Biblická vyprávění Starého Zákona jsou velice rozmanitá a složitá na vyprávění, učitel by se měl zdržet abstraktního morálního vysvětlování. Příběhy jsou však

⁵⁷ Taktéž. s. 127, 128

⁵⁸ F.CARLGEN, *Výchova ke svobodě*, s. 133, 135

nabity velikou morální silou, i když nekončí vždy šťastně.⁵⁹

Příběhy Starého Zákona byly kolébkou zrodu naší civilizace. Seznámení se s některými ze zajímavých příběhů činí výuku pestřejší a pro žáky i zajímavější. Na některá vybraná témata třetí třída kreslila i tematické obrázky. Rovněž příběhy Starého zákona provázejí žáky během celého školního roku. Učitel nechává příběhy působit, je na žácích samotných jak příběhy vnímají. Příběhem se vždy zakončuje epochové vyučování, děti poslouchají příběhy o Davidovi, který bojoval ve válce s Goliášem, o králi Saulovi, o smíření Saula s Davidem.

4.6 Krize devátého roku a výuka na prvním stupni

O krizi devátého roku mluví R.Steiner jako o „rubikonu devátého roku“, který je zvlášť viditelný v oblasti duševního života. Steiner popisuje, že děti v tomto věku vědomě nemají takový odstup od svého okolí před svým devátým rokem. Mají potřebu se identifikovat se zvířaty, nerosty, rostlinami, oblaky, větrem, hvězdami, což je někdy pojímáno jako určitý druh dětského „animismu“, vědomá snaha „oduševnit skutečnost“. V tomto věku může učitel nechat promlouvat slunce, rostliny a zvířata jako kdyby to byli lidé. Během čtvrté třídy však postupně přecházejí na skutečnost. Mnoho dětí tuto dobu prožívá jako období vzdoru, což vychází z jejich změněné situace, jsou mnohem bdělejší a dokáží pozorovat. Podrobují vychovatele zkoušce.⁶⁰

Během vyučování v prvních ročnících školy se mohou vyskytnout dva typy žáků a jejich vnímavost k učení. Steiner zde vysvětluje, že není potřeba příliš ostře dělit ročníky - třídy ve vyučování. Pouze ročník první je oddělen od druhého a ročník druhý je oddělen od třetího a to proto, že v těchto ročnících je patrný jednotný postup žáků. Zde můžeme získat zkušenost, tzv. méně nadaní žáci chápou o něco později. V první třídě můžeme zažít žáky, kteří budou těžko dříve chápat, a potom to budou zpracovávat, a méně nadané, se kterými budou napřed potíže ale potom přeci jen pochopí. V tomto případě není dobré si hned utvořit úsudek, kdo je méně schopný a kdo více. Děti mohly projít různými třídami a čím jsou starší, tím se s nimi pracuje hůře.⁶¹

4.7 Způsob vyučování

Vše co učitel předává dítěti uměleckou formou, pro to je dítě zralé, vznikají základy

⁵⁹ F.CARLGEN, *Výchova ke svobodě*, s. 137

⁶⁰ F.CARLGEN, *Výchova ke svobodě*, s. 143

⁶¹ R.STEINER, *Waldorfská pedagogika, metodika a didaktika*, s. 147

vyvíjejícího se člověka ke světu. Při těchto činnostech nezaměstnáváme pouze intelektuální poznávací schopnosti, ale celého člověka. Jako základní poznatek je zde uvedeno, že pokud se opravdu člověk chce postavit ke správnému vztahu ke světu, tak musí napnout všechny síly celé své lidské bytosti, aby dosáhl cíle.⁶²

Učitel se stává pro dítě vzorem – autoritou, jeho úkolem je dítěti zprostředkovat obraz, jenž by dítě mohlo napodobovat jako ztělesněné dobro, pravdu, krásu a moudrost. Tímto způsobem je možné výchovu prožít. Pokud je výchova v okolí dítěte prožívána a není mu nijak vnučována, pak se dítě vyvine v životě ve správného člověka.⁶³

Dítě vychováváme způsobem, že mu vše předkládáme uměleckou formou. Výchovu přeměňujeme na činnost uměleckou, dítě stojící před vychovatelem přijímá vše obrazné, je esteticky oddáno kráse. Tímto způsobem najdeme k dítěti v období mezi výměnou zubů a pohlavní dospělostí cestu, nikoliv tak, že mu dáváme příkazy. V čistě lidsky uměleckém proudu je v dítěti zahrnuto, co vystupuje jako morální chování ke světu. Co činíme morálního, je v tomto věku pro dítě přístupné, to morální je obsaženo v gestech, myšlenkách, činech a citech lidského okolí.⁶⁴

To morální jako vzor dáváme dítěti za příklad celou svou osobností, výchovu upravíme tak, aby se mohla vytvořit potřeba záliby, stejně jako odpor ke zlu. Zde se dítě ptá svým srdcem: Smím to udělat, protože můj učitel to dělá? Nebo: Nemám to dělat? Neboť můj učitel mi naznačuje, že se to nesmí. Tak dítě prožívá svět v jeho kráse, dobrotě, zlu, ošklivosti, pravdě nebo lži. Konfrontace s učitelem (mezi skrytými silami srdce učitele a žáka) – tyto pracovní procesy jsou nejdůležitější částí způsobu výuky, v nich spočívají životní podmínky výchovy.⁶⁵

Jedna z myšlenek které R.Steiner vyslovil směrem k metodám waldorfského systému je následující: výchova nevyžaduje, abychom lidskou bytost znásilňovali nebo rozbili, ale abychom ji přitáhli k prožívání kultury na takovém stupni, ve kterém je lidstvo v okamžiku, kdy právě tato bytost sestoupila z duchovních světů do světa smyslového⁶⁶. Zde klade důraz na vývoj ve třetím sedmiletí, kde člověk může pochopit souvislosti, čím již prošel, co už v sobě má. Může uvědomit, že ve druhém období prožíval libost a odpor, jeho celý citový život ve druhém sedmiletí byl protkáván morálně dobrem a zlem.⁶⁷

⁶² R.STEINER, *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy*, s. 94, 95

⁶³ Taktéž. s. 100, 101

⁶⁴ R.STEINER, *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy*, s. 101

⁶⁵ Taktéž. s. 102

⁶⁶ Duchovní světy - zde autor myšlenky R.Steiner je chápe jako kosmos, svět nadmyslový, běžnými smysly nepoznatelný, a svět smyslový jako svět pozemský, tudíž realita běžného světa, který máme kolem sebe.

⁶⁷ R.STEINER, *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy*, s. 105, 106

Výchova založená na antroposofii, nikoli na antroposofii, která je jako světonázor vnucovaná lidem. Antroposofie poskytující pravé poznání člověka, členícího se na tělo, ducha, duši, jenž se chce začlenit co do nejhlubší nezbytností a podmínek naší dnešní civilizace.

4.8 Epochové vyučování

Při výuce záleží, co vše budeme s dětmi dělat během celého údobí roku. Jako učitelé máme povinnost vést děti ve výchově v uměleckém proudu. Hodiny a vyučovací epochy učitel přizpůsobuje věku a vývoji dítěte. Ve waldorfských školách se řídí vyučování tímto způsobem výuky, kdy je každý den dopoledne prvním vyučovacím blokem vždy epocha.⁶⁸

Během dopoledního bloku vyučování - epochy se žáci dokáží nejvíce soustředit a naučit se probírané učivo. Epoše jsou v rozvrhu vymezeny celé dvě hodiny a jsou koncipovány jako blokové vyučování. Třídní učitelka zahájí přivítáním a průpovědí epochu. Na úvod do hodiny zpravidla přichází učitelka, která s dětmi zpívá nebo hraje několik písniček. Potom vyučování pokračuje, probíhá výuka matematiky, nebo českého jazyka, popř. jiného předmětu. V epochách se látka probírá vysvětlováním a procvičováním nového učiva, zadáváním cvičení, (např. na procvičování početních příkladů), různými hrami, nechybí však ani samostatná práce dětí do epochových sešitů. Přínos tohoto vyučování je v tom, že děti se učí důležitou látku, soustředí se na ní, dopoledne mají nejvíce sil a nemusí být vytrženy z proudu vyučování jednoho předmětu v té chvíli, kdy je začne bavit, nebo když se do látky během epochy ponoří. Závěr hodiny bývá ukončen čtením z vlastní knížky a ještě hodinu ukončuje učitel společně s dětmi krátkou průpovědí.

4.9 Výuka cizích jazyků

Učitel by při výuce cizích jazyků měl vědět co kdy použít, na jaké znalosti žáků pravidel může navazovat. Důležité pro něj je vědět co výuku činí ekonomickou - užitečnou a co ji naopak brzdí. Jako výchovnou metodu zde uvádí vyprávění, nebo recitaci básně či přednesení článku doslova, které by měl učitel použít pokud chce, aby děti poslouchali a zároveň nečetli co poslouchají. Aby se to, co se vyslechlo mohlo reprodukovat. Toto má veliký význam pro výuku cizích řečí. Hlavním důvodem při výuce cizích řečí je důležité rozumět poslechem a nikoli čtením, aby člověk rozuměl mluvenému. Potom však můžeme

⁶⁸ Taktéž. s. 88

dětem dovolit, aby si vzaly knihu a to nebo ono si přečetly.⁶⁹

Myšlenka, kterou pronesl R. Steiner, zmiňuje že není dobré dávat mnoho domácích úkolů z cizího jazyka dětem do dvanácti let. Pokud už musí být úkol, tak jen takový, jenž má smysl, může to být psaní dopisů nebo obchodních sdělení. Tvořit opravdu to, co se v životě vyskytuje. Důležitým poznatkem je, že děti by neměli psát volné slohové úlohy, ale popsat a vylíčit vyprávěním co se stalo, co slyšely např. ve škole, to by děti měly do sebe přijmout. Potom budou „schopné se správným způsobem sociálně zúčastnit kulturního života lidstva“.⁷⁰

Tento způsob přemýšlení má vest děti také k jedné zásadní věci, kterou R. Steiner pokládá za neméně důležitou. Děti se pomocí tohoto návyku mají vést k pravdomluvnosti a k pravdivému vnímání a popisu skutečnosti. „Proto musíme v pedagogice zachovávat takové jednotlivosti, jako že necháme děti, když již umějí psát, a zvláště po 12. roce, vypravovat, co opravdu viděly, a že neprocvičujeme vymyšlení slohových úloh, které ještě na základní školu nepatří.“ Určitým způsobem se ve výuce ne pouze cizích jazyků má kultivovat i stránka volní, ne pouze intelekt. Jejich volní stránku můžeme posilovat tím, že zadáváme dětem rozkazy: udělej toto, aj. - nechat dítě provést zadaný úkol, když jej učitel řekne, potom následuje čin dítěte. Takto se může ve výuce řeči kultivovat volní i pohybová stránka. Těchto poznatků by si měl všímat učitel zvláště při výuce cizích jazyků, měl by se rovněž snažit správně propojit stránku intelektuální a stránku volní.⁷¹

Tato pravidla platí i pro výuku i jiných předmětů, R. Steiner zastával názor, že je nejvíce přínosné učit děti vůbec praktické věci, vycházet z jednoduchých podmínek, nedělat věci složitější, ale naopak – praktické. Jeho pedagogiky má smysla a jeho podněty jsou čerpané z vlastních zkušeností, které si lze praxí ověřit. Proto jeho publikace o pedagogice jsou jakýmsi návodem, se kterým se může pracovat, ale přesně zde člověku neřeknou co má dělat, je to pouze návod a učitel musí znát situaci a podle ní se se svými zkušenostmi a vědomostmi může řídit. I waldorfské učitelé se musí dále zdokonalovat a vzdělávat.

V této části jsem shrnula poznatky, které jsem považovala za důležité pro utvoření si základního vlastního pohledu na výuku na prvním stupni w. základní školy. Tyto školy se už od nejnižšího věku dítěte snaží o jeho harmonický vývoj. Jsou zde popsány principy, kterými se waldorfské vyučování řídí, např. vychází z rozvíjené mašlení, cítění a vůle při všech činnostech ve škole. Právě od první třídy se vdětech buduje zdravé sebevědomí,

⁶⁹ R. STEINER, *Waldorfská pedagogika, metodika a didaktika*, s. 148

⁷⁰ Taktéž. s. 149

⁷¹ R. STEINER, *Waldorfská pedagogika, metodika a didaktika*, s. 150, 151

pocit vlastního smyslu, rozvíjení sociálních schopností a dovedností, učení se spolupráci a především práci sami na sobě, což postupně dětem ukazují učitelé, kteří třídu v jejím vývoji provázejí. Jsou zde vypsány některé části pedagogického působení na žáky, kterými procházejí: (první třída – pohádky, druhá tř. - bajky, legendy, třetí tř. – Starý Zákon), epochové vyučování, výuka cizích jazyků.

II. Praktická část

5. Popis průběhu vyučování

V této kapitole popisuji průběh vyučování, zde se zmíním o části výuky, které se nazývá epochové vyučování nebo epocha. Podávám zde popis toho z jakých částí se skládá, jaké obsahuje prvky, co se v ní děje. V závěru kapitoly je epocha charakterizována. Nejprve bych však ráda čtenáře seznámila s prostředím třetí třídy a také s vyučovacími osnovami (rozvrhem).

5.1 Podmínky vyučování

Krátce se v této části zmíním o podmínkách které jsou důležité pro výuku. K nim patří charakteristika prostředí, kde se výuka odehrává (prostorové uspořádání místa výuky). Místo, kde se nachází učebna třetí třídy na Základní škole waldorfské v Jinonicích

je budova školy (ZŠW), kde je v současnosti umístěno pět tříd, tedy celý první stupeň školy. Třída je situovaná v prvním patře historické budovy, kde jsou umístěny ještě tři další třídy (druhá, čtvrtá a pátá třída, první třída je v přízemí). V této historické budově se ještě nalézají pracovny učitelů, sborovna, ředitelna, velký sál na eurytmii, jídelna pro celou školu a kuchyně. Do areálu školy zde patří i domeček družiny, což je samostatná budova. Učebna třetí třídy vypadá podobně jako třídy ostatní. Jsou v ní lavice a židle pro třicet žáků a katedra pro učitele. Na stěnách visí nástěnky s tematickými obrázky (pracemi žáků na zadané téma). V zadní části třídy jsou skříně s uloženým potřebným materiálem pro výuku. Strana u oken je také vyzdobena dekoracemi – pracemi žáků, na protější straně je tedy nástěnka, pod kterou se nacházejí skříně s výtvarnými a jinými potřebami. Třída je tedy vyzdobena pracemi žáků, které se vždy obměňují, je to dobrý prostor pro vyučování, zabydlený žáky a učitelkou, kde má každý svoje místo. Pomůcky a sešity jsou umístěny na svém místě, jsou pokaždé k dispozici. Třída je prosvětlena denním světlem a v případě potřeby je možné ji osvětlit několika řadami světel ve tvaru koulí.

Časový faktor, který učitelka využívá je předepsaný školním vzdělávacím plánem, tedy stanovami. Do rozvrhu je zařazeno epochové vyučování, což zabírá téměř polovinu celého denního vyučování. Epocha se vyučuje od 8:30 do 10:30, je to souvislý vyučovací blok, kde probíhá vyučování hlavních předmětů. V době mé praxe (v listopadu i v dubnu) vyučovala třídní učitelka ve všech epochách matematiku. Dále následují hodiny jako Výtvarná výchova, Hudební výchova, Tělesná výchova. Následují tři hodiny Anglického jazyka, z nichž je jedna společná pro celou třídu a dvě jsou dělené na polovinu žáků, druhá polovina třídy má v těchto hodinách Eurytmii a Německý jazyk. Potom Německý jazyk – jedna hodina společná pro celou třídu a dvě dělené na polovinu, přičemž ta zbývající polovina třídy má Ruční práce. Na Ručních pracích jsou celkem zahrnuty tři vyučovací hodiny, kde jedna je společná (pro celou třídu) a jedna se dělí s Německým jazykem a druhá s Eurytmií. Hodiny Eurytmie jsou dvě a žáci se dělí na dvě skupiny. Rozvrh vychází tak, že pokud jsou nějaké hodiny půlené a žáci se musí rozdělit na dvě poloviny, tak ve všech hodinách se stihnou prostřídat tím způsobem, že obě poloviny mají nakonec stejné vyučování, tudíž vyučování skupin je rovnocenné.⁷²

5.2 Popis vyučování epochy matematiky

Epochové vyučování jsem rovněž absolvovala ve třetí třídě Základní školy

⁷² www.wspj.cz/zs/cz/skola/rozvrh/, Rozvrh hodin: třetí třída, 11.4.2010

waldorfské v Jinonicích, u třídní učitelky Renaty Krásové. Během celého procesu vyučování ve třetí třídě probíhala epocha matematiky. Věnuji se popisu vyučování – epoše matematiky, zabývám tím, jak pracuje učitel a žáci. Popisuji přesně prvky, které učitel využívá, je to rozbor vyučovací epochy. Vycházím z vlastního pozorování, z rozhovorů s třídní učitelkou třetí třídy – Renatou Krásovou, a z poskytnutých studijních materiálů. Proto v této části neuvádím citace (kap. 5.2, ale popisuji fakta se souhlasem třídní učitelky).

Epochové vyučování je základním prvkem waldorfského vyučování, během něhož se žáci učí hlavní předměty potřebné pro jejich vzdělání. Celkově je epocha sestavena z několika částí, které mají přesné místo a význam v epoše.

1. Úvod epochy

Epochové vyučování začíná tím, že učitelka žákům sdělí, co se bude během epochy odehrávat, co se dnes naučí nového, nebo co budou opakovat, jaký bude průběh epochy. Na začátku má vždy učitelka krátký proslov ke třídě – „výchovní příběh“. Pokud žákům potřebuje něco důležitého sdělit, zároveň je připraví na průběh epochy. Učitelka tuto krátkou část využívá k tomu, aby žáky uvědomila o jejich chování ve třídě i k sobě navzájem. Pokud se stala nějaká nepředloženost, je to čas, kde se může vše vysvětlit a urovnat. (V jedné z epoch bylo téma strach: Z čeho mají děti největší strach, čeho se bojí?).

Žáci většinou vědí, jakým způsobem epocha probíhá, proto jsou informováni o něčem, co je potřeba, aby věděli. Potom přichází do vyučování epochy učitelka na zpívání. S ní žáci zpívají a hrají na flétničky několik písniček, naladí se na vyučování, rozeběhnou se pro práci ve škole. Tak by to mělo být třikrát v týdnu, v ty dny, kdy nemají Hudební výchovu.

Dalším prvkem, na kterém žáci pracují společně s učitelkou je přednášení básniček. Učitelka jim napsala na závěrečná vysvědčení druhé třídy žákům básně o nich, o jejich působení, jak je vidí ona. Básně vypovídají o žácích, kam by se mohli pousnout, jsou poselstvím, vypovídají o budoucnosti dětí. Každá báseň je určena vždy jedinému žákovi, který ji může odrecitovat na začátku epochy pokud je vyvolán. Ukázkou básně Marie Bergerové jsem zařadila do přílohy č.1.

2. Matematická část epochy – opakování a procvičování

Po básních obvykle začíná kontrola domácího úkolu. V těchto několika epochách

během prvního týdne kontrolovala učitelka s žáky příklady na násobilku 3, 4, 5, 6 a další, pravidelné úkoly z minulého dne. Úkolem žáků a učitelky bylo, během této dvoutýdenní epochy zvládnout procvičit z paměti příklady na násobení a dělení v oboru do sta. Každý den žáci dostali další domácí úkol na procvičování příkladů (násobilka). Další částí, která se každý den opakuje je procvičování příkladů, tzv. „desetiminutovka“, kde si děti rozdají na psaní archy papíru a počítají příklady, které učitelka diktuje. Vždy jde o opakování a procvičování učiva, které žáci musí zvládnout. Nejprve s učitelkou opakují jednodušší příklady a ke konci epochy matematiky, po několika dnech žáci dostávají příklady těžší a těžší. To z důvodu, že probrané učivo by měli žáci znát a učitelka se pomocí těžších příkladů potřebuje ujistit, že žáci látku opravdu umí. Do přílohy č.2 jsem proto zařadila i ukázkou některých příkladů.

3. Matematická část epochy – pohybová (rytmická) část

Tato část je velice přínosná, protože děti mohou být po předešlých částech trochu unavené a při této aktivitě se trochu uvolní a odpočinou. Žáci se rozdělí na chlapce a děvčata a vytvoří dva kruhy, chlapci jsou uvnitř a děvčata okolo. Postaví se v kruhu čelem vždy k zádnímu spolužáku. Říkají v kruhu násobilku, např. šesti, tím způsobem, že chlapci uvnitř začnou, říkají čísla od nuly a pochodují v kruhu, když učitelka řekne stop, zastaví se u nějakého čísla a pokračují děvčata – pochodují a říkají násobky, pokračují v násobilce tam, kde chlapci přestali. Násobilku říkají tam i zpět a procvičují jich vždy několik postupně za sebou.

Cvičení, která bych také zařadila do pohybové části nebo do cvičení na zvýšení pozornosti a koncentrace je obyčejné vykřikování správných výsledků příkladů. Učitelka se vždy postaví před řadu lavic (žáci sedící v lavicích) po které chce, aby zakřičela správný výsledek. Cvičení zařazené v každé epoše má zajímavý průběh, je skrze něj vidět koho to už nebaví a koho ano. Někdo dává pozor a křičí správně výsledky, ale někdy se stane, že tak bleskovou reakcí někdo nezvládne a z řady lavic je slyšet několik špatných výsledků, nebo vůbec nic. Většinou, když žáky učitelka „hecuje“, tak potom je z řady slyšet sborový pokřik výsledku.

Dalším uvolňujícím a aktivizačním cvičením je počítání příkladů (násobilka) a k tomu pohyb po třídě. Žáci stojí ve dvojicích v rozích třídy, učitelka vykřikne příklad a ta skupinka (nebo jeden žák ze skupinky) která výsledek jako první zakřičí se může posunout do dalšího rohu. Hra končí, když skupinka udělá kolečko po celé třídě, při této hře se mohou vystřídat žáci z celé třídy.

3. Matematická část epochy – probírání nové látky, samostatná práce

Každý den se učí žáci novou látku, nebo procvičují to, co již umí. Každý den mají žáci v epoše samostatnou práci do školních sešitů. Učitelka si během celé této epochy zadala několik úkolů, které s dětmi zvládne: počítání se čtyřmi operacemi: (násobení, dělení, sčítání a odčítání); sčítání a odčítání dvoj a trojčiferných čísel, v poslední epoše se žáci učili dělení se zbytkem. Během těchto několika dní žáci počítali příklady na sčítání pod sebe: $47+35+28=$; $14+31+28=$; $329+181=$; $991+379=$; a další..

Dalším tématem bylo opakování a připomenutí jednotek, desítek, stovek a tisíců a počítání přes desítku, které již žáci znají z epochy z listopadu. V této hodině učitelka žákům zadala velice zajímavé příklady na sčítání pod sebe: $47+74=$; $38+83=$; $95+59=$; $98+89=$; $21+12=$; $52+25=$; a další..

Učitelka zařadila na konci týdne (v polovině epochy) do epochového vyučování i hodně složité příklady, sama dětem vysvětlila proč to udělala a co tím zamýšlí, příklady byly následující na odčítání pod sebe: $72\ 767-65\ 878=$; $17\ 300-2\ 899=$; $19215-14\ 826=$; a další..

5. Matematické hry

Pokud při běžném vyučování zbývá trochu času, nebo při jiném plánu epochy může učitelka zařadit do epochy matematické hry. Jedna z nich procvičuje všechny matematické operace, je jednoduchá na pochopení: na malých stejných trojúhelnících jsou vždy tři příklady na početní operace, v každém rohu trojúhelníku jeden příklad. Žáci mají skládat trojúhelníky rohy k sobě tak, aby v rozích obrazce měli vždy stejný výsledek. Vyjde obrazec – jakýsi had.

Další hrou je procvičování příkladů (násobení a dělení) na kartičkách ve dvojicích, žáci si ve dvojicích ukazují kartičky s příklady a říkají si výsledky, mohou se vzájemně kontrolovat. Ukázky příkladů ze samostatné práce a her jsou vypsány v příloze č.3.

6. Závěr epochy – klidová část

Posledních třicet minut z epochy je věnováno dvěma aktivitám na závěr. Tím je samostatné čtení vlastní knížky, jakékoliv, kterou si žák vybral, nebo to může být i knížka z knihovničky ve třídě. Poslední chvílky z hodiny (15 minut) je určena na vyprávění příběhu ze Starého Zákona, které vypráví učitelka žákům. Žáci mají možnost příjemným způsobem zakončit dopolední vyučování a zároveň se dovědí formou příběhu děj biblických postav.

Mohou prožít jejich příběh, ztotožnit se s hrdiny ve Starém Zákoně.

5.3 Charakteristika epochy matematiky

První tři školní roky je pro matematiku důležitá zkušenost dětí s matematikou a s počítáním. Zkušenost vede k abstrakci, která je požadovaná. Prostřednictvím vlastního těla se děti seznamují s matematikou, získávají zkušenost. Pomocí rukou mohou nejprve vše ohmatat, (hromádky s kaštany nebo kamínky). Při násobkových řadách – v pohybové části epochy mohou vše prožívat celým tělem (skákání, dupání, tleskání). Učitel se může v praxi setkat s žáky, kteří dojdou k abstrakci velice rychle, slabší děti musí k tomuto dojít přes zkušenost. Proto je nutné, aby jim věnoval více pozornosti, aby bylo dosaženo přechodu zkušenosti „do hlavy“. Pro rychlejší děti má učitel připravené příklady navíc, nebo příklady trochu těžší, než zadává ostatním žákům ve třídě. Učitel může říci, aby žáci rychlejší pomohli slabším s úkolem.⁷³

6. Vyhodnocení dotazníků o waldorfských učitelích

Tato kapitola praktické části je pojata jako doplňující část informací, které nejsou obsaženy v teoretické části o waldorfském učiteli. Dotazník celkově obsahuje pouze šest otázek, které zde vypisuji. Dotazník je určen pro učitele třídní i odborné. I přes to, že jsem rozdala menší počet dotazníků, tak se sešly zajímavé názory, které jsem zde vypsala.

1. Jaký by podle vás měl waldorfský učitel být jako osobnost?
2. Jaké předpoklady pro svoji práci by měl wal.učitel mít? Je potřeba mít nějaké zvláštní dovednosti a schopnosti pro toto povolání?
3. Jakým způsobem by měl přistupovat k žákům?
4. Jaké se mohou objevit překážky na cestě třídy a učitele během školních let na ZŠW? Můžete říci nějaký konkrétní příklad? Dokáže někdo pomoci, jak se tato situace řeší?
5. Jakým způsobem probíhají vaše přípravy na vyučování, můžete je popsat?
6. V čem je podle vás největší přínos waldorfského školství?

Do vyhodnocení dotazníků jsem vybrala pouze odpovědi, které jsou něčím zajímavé, aby odpovědi přinášely něco nového čtenáři. Na některé otázky byly odpovědi učitelé velice široké. U některých otázek vypisuji odpovědi všechny protože mi připadají důležité.

První otázka/odpověď: Waldorfský učitel – kreativní; neustále se rozvíjející s citem a láskou pro druhé lidi, vnímající je jako osobnosti; měl by být pravdivý; se zájmem o svět.

⁷³ Ročnicková práce: B.HAVLÍKOVÁ, Matematika ve waldorfské škole, 2009

Druhá otázka/odpověď: předpoklady: Mít odvalu být opravdový; chuť se učit; být umělecky založený; měl by mít předpoklad pro hledání ducha , duchovního rozměru bytí, zároveň však pevná zakotvenost v reálném životě, otevřenost nepředpojatost, měl by mít inspiraci a intuici.

Třetí otázka/odpověď: S lásky plnou autoritou; s úctou ke každé jednotlivé osobnosti a osudu, jasně stanovit pravidla a hranice, které při výuce a ve škole platí.

Čtvrtá otázka/odpověď: Učitel se vyvíjí společně s žáky – zatím nemohu posoudit, jsem na začátku cesty; vyhasnutí, příliš práce a přípravy; pevnost rodičů v jejich rozhodnutí dopřát dětem svobodného vzdělání; rodiče mohou zjistit, že si představovali výuku jinak, důležitá je komunikace a otevřenost, otevřenost vzájemného hledání postupu v budoucnosti, řeší se rozhovorem mezi učitelem a rodiči i dítětem, když je starší.

Pátá otázka/odpověď: Věnuji se tématu s ohledem na specifika třídy; konzultace s učiteli; na začátku roku: rámcová náplň epoch, před každou epochou – plán učiva, každý den – příprava na den následující, příprava na měsíc; neustále promýšlím co budu s dětmi dělat další hodiny, takže mi nápady „chodí“ – je jich spousta, den před hodinou si motiv sama vyzkouším (někdy dřív), a večer myslím na jednotlivé děti, vybavuji si je a těším se na ně.

Šestá otázka/odpověď: Měla by vychovávat děti a mladé lidi toužící po poznání; rozvíjí vědomí srdce, ne jen hlavy; vede děti k pravdě a k celistvému rozvoji jejich osobnost ve svobodě; stále platí Steinerův výrok, že by waldorfská škola měla přispívat k obnově duchovního života ve společnosti.

Tím, že se od prvních ročníků dítě vnímá jako bytost s potřebami fyzickými, duševními i duchovními, (ne jen jako konzument ve spotřební společnosti), je udržováno ve svém dětství a chráněno správnou metodikou, bohatými a hlubokými obrazy z pohádek, bajek a mýtů, ruční práce a práce se dřevem, hlinou pomáhají k celistvému rozvoji dítěte, také je zde kladen důraz na sociální dovednosti a další..⁷⁴

Při vyhodnocování dotazníků jsem zjistila, že pro každého učitele je důležitý jeho vlastní pohled na svoji práci, avšak i tyto pohledy jsou ve skutečnosti obsaženy v nauce o člověku – antroposofii. Dotazník částečně splnil svůj účel, já jsem však nepředpokládala, že se mi jich vrátí méně.

7. Reflexe praxe

⁷⁴ Citace z dotazníku odborné učitelky Evy Vejražkové, 14.4.2010

Během celé mojí praxe jsem pozorovala jak celé společenství waldorfské školy funguje. Ujistila jsem se prostřednictvím praxe ve třetí třídě, jak důležitý a nutný je proces harmonického vyučování, který nezatěžuje intelekt. Řekla bych, že waldorfští učitelé jsou mistři ve svém oboru. Pro mě byla praxe ve školském zařízení něčím úplně novým. Při své druhé praxi na tomto místě jsem si byla už trochu jistější, avšak i tak mám pocit, že vyučování by pro mě bylo náročnou situací. Do této školy chodí neustále návštěvy a vždy se něco děje, na co je potřeba teagovat.

Z praxe jsem však měla smíšené pocity, viděla jsem učitelku, která je opravdu autoritou pro děti; kteří ji mají velice rádi a ona má ráda je. Učí je tomu nejlepšímu co má. Hodiny, které vyučovala byly pesté, zajímavé pro mě, ale hlavně byly smyslem – výukou pro žáky. Dobře jsem vnímala atmosféru ve třídě, mezi žáky navzájem a učitelkou. Kde je cítit, že děti mají k sobě kladný vztah, o přestávkách si živě povídají, nebo hrají, přivyučování jsou kolektivem a pomáhají si. Pokud se vyskytne problém, tak jej učitelka ihned řeší.

Protože jsem byla při výuce ve třetí třídě přítomná téměř všechny dny své praxe, tak jsem pocítila rozdíl mezi mojí praxí v listopadu a později v dubnu. Třídní učitelka o svých dětech v dubnu řekla, že jsou více uzemnění. To je pravda, i já jsem je vnímala jako vyspělejší. V době mojí praxe udělala třída kus práce, dokončila epochu matematiky. Během obou praxí, které jsem ve třetí třídě absolvovala jsem zažila vyučování epochy matematiky. Učitelka měla připravené na výuku konkrétní úkoly. Její způsob práce při hodinách byl velice pečlivý, také velice záleželo na poslušnosti třídy, kluci byly při epochách matematiky lepší než děvčata. Učivo však musel zvládnout každý žák. Při vyučování jsem cítila, že ne vždy mohu do vyučování zasáhnout. Někdy se situace při hodině vyvinula tak, že i při hodině na kterou byla třída rozdělená na polovinu se výuka téměř nedal plynule zvládnout. V té chvíli jsem opravdu nevěděla jak pomoci. Opakem však byly hodiny, kdy se třída chvala ukázněně a hodina rychle utekla. Záleželo však na konkrétní situaci, když přišla návštěva, tak učitelka děti příliš nekárala a oni se snažily se chovat ukázněněji. Na praxi jsem získala ucelenější pohled jak waldorfské školy mohou fungovat, jak probíhá výuka v konkrétní třídě. Praxi hodnotím pozitivně.

ZÁVĚR

Moje absolventská práce má název Waldorfská pedagogika –způsob alternativního vyučování. Cílem bylo popsat jak probíhá vyučování v ZŠW ve třetí třídě v Jinonicích. Jakým způsobem učitel vyučuje a předává učivo dětem, jaké používá prvky waldorfské pedagogiky. V teoretické části podávám základní informace a charakteristiku této školy, nejprve se však zmiňuji o vývoji waldorfské pedagogiky, o vzniku první takovéto školy na světě, i vývoji škol u nás. Zabývám se charakteristickými prvky waldorfské pedagogiky, jako alternativní vyučovací metodě. Podávám i fakta o životě zakladatele této pedagogiky a první waldorfské školy na světě – Rudolfovi Steinerovi. Několik slov připisuji i o nauce o člověku – antroposofii.

Druhá část práce podává informace o povolání waldorfského učitele. Hovořím o jeho charakteristice, vlastnostech a autoritě, jakou by tento učitel měl mít. Jsou zde rovněž vypsány požadavky kladené na waldorfského učitele jejich povoláním.

Třetí část práce se zabývá, osobnostmi žáků waldorfské školy. Nejprve vypisuji téma temperamentů žáků pomocí názorných příkladů, ke každému z nich je vypsáno výchovné působení, na ten který temperament. Popisují temperamenty celkově, jak s nimi při vyučování zacházet, jak může s temperamenty pracovat učitel, který přesně ví, kdo ve třídě má jaký temperament, a jak se může žák nadále vyvíjet. V této kapitole je obsažen i vývoj člověka – tedy žáka ve druhém vývojovém období, tedy ve druhém sedmiletí. Tato teorie vychází z nauky R.Steinerja z antroposofie. Kde si učitel pomocí znalostí vývoje člověka a antroposofie může představit vývoj, kterým se žáci budou ubírat, může skrze antroposofii hledat východiska svého působení na žáky a studenty.

Poslední část teoretické části je věnována kapitole o metodice, způsobech vyučování na waldorfské škole, o působení výchovy a vyučování na žáky. Je zde teoreticky popsán průběh a účel tohoto vyučování, jaké prvky a způsoby výuky se

používají, co je hlavním tématem výuky v konkrétních třídách na prvním stupni waldorfské školy. Dále je v kapitole obsažena charakteristika epochového vyučování a výuka cizích jazyků.

Ke konkrétnímu psaní absolventské práce dodávám, že se mi podařila vhodně sestavit, myslím, že zmiňuji zajímavá témata, cituji a vyhledávám vhodnou literaturu. Během svojí praxe, která celý tento rok probíhala v ZŠW ve třetí třídě paní učitelky Renaty Krásové, jsem poznala, že probíhající výuka a dění v celé škole působí na člověka velice živým dojmem. Je tu cítit práce učitelů, žáků, rodičů, kteří mají opravdu o školu zájem, je to dějiště netradičních, ale přesto smysluplných plánů, kde může být umožněn správný a důstojný vývoj lidských jedinců, a to nejen žáků, ale i těch kteří se na všech aktivitách a chodu školy podílejí. Skrze waldorfskou školu toto vše může být umožněno. Jedním ze základních impulsů, který tyto školy mají je opravdu výchova svobodného člověka. Prostřednictvím výuky na waldorfské škole vyučují žák/student získá vzdělání, které pokud přijme do sebe tak se stane velikým kladem pro jeho budoucí život. Bude mít velice praktické základy a možnosti, které bude moci využít při dalším studiu. Škola velice dbá na vývoj každého studenta, ve společenství školy se tak mohou uplatňovat a rozvíjet ne jen osobnosti studentů a učitelů, ale i rodičů, kteří jsou účastni na chodu společenství školy.

Toto vyučování a výchovu nesrovnávám se školami státními za toho důvodu, že nemám dostupné informace, kterými bych mohla ukázat potřebné rozdíly. Jde o to, že dnes každá škola má svá specifika, každá je jiná, proto nelze srovnávat jednu waldorfskou školu se systémem škol státních. Co se mi nepodařilo během této práce je jakési větší nasazení a lepší studium a pochopení pramenů, větší uvedení zkušeností do praxe. Proro si dovolím na závěr své praxe ještě citovat jednu myšlenku R. Steinera: „Pojetí života, světový názor je dokonce to nejdůležitější, co učitel, vychovatel musí mít;.. Toto nadšení bude žít ve všem tom, co může učitel udělat ve škole z výchovného hlediska.“⁷⁵

⁷⁵ R.STEINER, *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy* s. 86, 87