

Cíle waldorfské pedagogiky

V této kapitole se pokusíme nastínit hlavní cíle waldorfské pedagogiky a prozkoumat jejich souvislost se základními východisky.

Jak jsme až dosud mohli vidět, jistým základním východiskem, které se zde do cílů bude promítat, je určitý druh antropocentrismu, vyplývající z anthroposofické antropologie. Tato antropologie, jak jsme si již ukázali v minulé kapitole, pojímá člověka jako mnohorozměrnou bytost, kterou od sféry zvířat odděluje její duchovní rozměr - sebe-vědomé myšlení. Toto myšlení pak zakládá lidskou svobodu a schopnost vědomě utvářet sebe sama a spojovat se se světem. Podstatnou je tu představa, že správná výchova člověka musí vycházet z (tohoto) pojetí člověka, které bude zohledňovat veškeré dimenze vyvíjející se lidské bytosti, včetně jejího duchovního rozměru. Waldorfská škola se proto snaží především o celostní přístup k dítěti, který bude umožňovat harmonický rozvoj všech sfér jeho osobnosti. Jinými slovy, „cílem waldorfské školy je být jednotnou školou v tom smyslu, že bude vychovávat člověka jako celek“³⁸. „Zušlechtění jednotlivé duševní schopnosti nemůže být konečným cílem jedince, nýbrž vývoj všech schopností, které v nás dřímají. Vědění má hodnotu jen tím, že podává příspěvek k všestrannému rozvoji celé lidské přirozenosti.“³⁹

Tento požadavek na pedagogiku se ve waldorfské pedagogice často shrnuje pod sousloví „hlava, srdce, ruce“, které má vyjádřit snahu o zdravý vývoj nejen oblastí intelektuální, nýbrž také citové a volní. Waldorfská škola proto usiluje o vyvážený rozvoj rozumových, uměleckých, sociálních, praktických a kreativních dovedností⁴⁰ a její

³⁸ Steiner, R.: *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*, s. 19.

³⁹ Steiner, R.: *Filosofie svobody*, s. 194.

⁴⁰ *Inspekční zpráva: Základní škola waldorfská České Budějovice, o.p.s. České Budějovice 2009*, s. 5, URL: <<http://www.waldorfbz.cz/obsah/>>

učební plán tak zahrnuje mimořádné zastoupení uměleckých předmětů a klade velký důraz na manuální zručnost dětí. „Všechny vyučované předměty jsou považovány za stejně důležité, nedochází k nadřazování jednoho oboru nad druhým ani ke stereotypnímu rozdělování činností podle pohlaví.“⁴¹

Hlubší pohled nám tedy odhaluje, že se waldorfská pedagogika snaží udržovat rovnováhu mezi inteligencí racionální či kognitivní (IQ) a emocionální (EQ), která představuje schopnost ovládnutí emocí, empatii a sociální dovednosti. Tento postoj přímo pramení z goetheanistické teorie poznání a jejího přesvědčení, že čistě rozumové chápání skutečnosti nás od ní vzdaluje: „Jestliže se rozumový názor nepokládá za nutný průchozí bod, ale za vlastní účel, pak namísto skutečnosti dospějeme k jejímu zkrácenému obrazu, karikatuře.“⁴² V oblasti pedagogiky toto, jak se zdá, potvrzuje i současná psychologie dítěte: Nejenže je pro zdravý vývoj dítěte žádoucí, aby se IQ a EQ dynamicky doplňovaly a podporovaly. „Sociální a emoční dovednosti mohou být dokonce důležitější pro úspěšnost člověka v životě než jeho schopnosti intelektuální.“⁴³

V učebním plánu waldorfských škol je tak patrná snaha dosáhnout souladu mezi vědou, uměním a duchovními hodnotami. Právě tento soulad pravdy (vědy), krásy (umění) a dobra (duchovních hodnot) se má stát základem pro

[dokumenty/inspekcní zprava 2009.pdf](#)>.

⁴¹ Dvořáková, K.: „Principy waldorfské pedagogiky“. *Waldorf České Budějovice* [cit. 2010-04-30], URL: <<http://www.waldorfcz.cz/skola/principy-waldorfske-pedagogiky.html>>

⁴² Steiner, R.: *Teorie poznání...*, s. 42.

⁴³ Shapiro, L. E.: *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Portál, Praha 2001, s. 14-17.

vhodné vzdělání, které bude stavět mosty mezi jednotlivými obory a předměty, představovat dětem svět ve vzájemných vztazích a ve vztahu k člověku.⁴⁴ Taková antropocentrická pedagogika má rozvíjet bytost dítěte tím, že ji bude vychovávat ke zdravému vztahu ke světu a k sobě samému a tím rozvíjet její zdraví jako takové. Z hlediska anthroposofických východisek se zde však nejedná o zdraví čistě duševní, nýbrž také o zdraví tělesné, které spolu zvláště u vyvíjejícího se dítěte velmi úzce souvisí.⁴⁵

Celý předcházející výklad v kapitole 3 nás tu vede k určitému pedagogickému étosu, který sám Rudolf Steiner chápal jako podstatu každé zodpovědné školy se skutečným zájmem o dítě. Takovým étosem vystupujícím zde do popředí je především *idea člověka*. Tuto ideu člověka jakožto svou podstatou svobodné a individuální bytosti můžeme zřetelně vnímat jak v základních východiscích waldorfské pedagogiky, tak v její esenciální intenci - rozvoji lidského já. Je nasnadě, jak již bylo řečeno výše, že něco takového není možné dělat přímo; lze však pro takový vývoj vytvářet podmínky. Takovou podmínkou jsou opět pedagogická východiska, která v tomto smyslu není možné od záměrů pedagogiky oddělit. Chceme-li totiž vývoj lidského já umožnit, musí tomuto cíli odpovídat nejen forma výuky, nýbrž i osobnost učitele, který chápe život a člověka a nesklouzává k jeho zvěčňování. Je snad dostatečně pochopitelné, že vývoj lidského já je umožněn teprve

⁴⁴ „Stručně o waldorfské pedagogice“. *Stránky Asociace waldorfských škol České republiky* [cit. 2010-04-30], URL: <http://www.iwaldorf.cz/wald_ped.php?menu=ped-owa>.

⁴⁵ Toto stanovisko ostatně odpovídá i závěrům salutogenetických výzkumů izraelského lékaře Aarona Antonovského, z nichž plyne, že energie zdraví je přímo podmíněna vnitřním postojem k životu, který nazval *smyslem pro koherenci*. Tato koherence spočívá v postoji, který přistupuje ke světu jako ke srozumitelnému, zvládnutelnému a smysluplnému celku. Kovandová, M., Jonášová, D.: *Možnosti aplikace výchovy ke zdraví do tělesné výchovy a do dalších vzdělávacích oborů pro 1. stupeň ZŠ. [diplomová práce] Masarykova univerzita, Brno 2007, s. 10.*

tím, že toto já dokážu zahlédnout ve druhém člověku, který se stává subjektem. Tak tu jde v podstatě o sebepo- znání ve světě, jehož prostřednictvím dospíváme ke svému vlastnímu já, k podstatě lidství. V tomto smyslu můžeme konstatovat, že jsou intence anthroposofie a waldorfské pedagogiky totožné.

Náznak projevu takového přístupu k dítěti a ke světu snad můžeme sledovat ve výsledcích terénního výzkumu Ivy Doležalové, zaměřeného na komparaci obrazu hrdiny u pubescentů z tradičních a waldorfských základních škol:

Zajímavé diference v závislosti na typu vzdělání raných adolescentů se naopak objevily v otázce, jak má hrdina naložit se svým nepřítelem poté, co jej porazí. Respondenti z tradičních ZŠ vyžadují, aby hrdina hříšníka jednoznačně potrestal. Pro waldorfské respondenty se varianta trestu smrti jeví jako nejméně přijatelná a upřednostňují, aby se nepřítel stal druhem samotného hrdiny, který by jej tak mohl přivést na „správnou cestu dobra“⁴⁶.

Na přítomnost jisté ideje člověka dále poukazují také následující závěry:

Ačkoli oba soubory přisuzují svému „soukromému“ hrdinovi takové rysy, které jej staví do civilního světa a nikoli do světa transcendentálního, je zřejmé, že tendence zdůrazňovat u hrdiny spíše lidské vlastnosti a dovednosti je patrná více u dětí, které navštěvují waldorfské ZŠ.⁴⁷

Některé odpovědi waldorfských dětí pak až překvapivě

⁴⁶ Doležalová, I., Volek, J.: *Hrdina a jeho obraz v médiích optikou pubescentů z tradičních a waldorfských základních škol*. [bakalářská diplomová práce] Masarykova univerzita, Brno 2009, s. 123-124.

⁴⁷ Doležalová, I., Volek, J.: *Hrdina a jeho obraz v médiích optikou pubescentů z tradičních a waldorfských základních škol*, s. 91.

jednoznačně odkazují k Butlerově a Campbellově vizi „obyčejného hrdiny všedního dne“. Vidí-li Butler (1979) jako nutnost to, aby byla ve společnosti vědomě podporována idea, že hrdinou se může stát každý z nás, pak toto waldorfské děti dle svých odpovědí skutečně realizují. Dívky i chlapci z waldorfských škol v dotazníku říkají: „Hrdinové jsme všichni, všichni jsme hrdinové svého života“; „Můj hrdina by nebyl ničím výjimečný a to se mi líbí!“; „Bylo by na něj spolehnutí a nebyl by v komerci“; „Byl by realistický“; „Nebyl by úplně ‚nej‘, jako je ve všech knížkách“; „Byl by neznámý, neslavný, ale čestný“.⁴⁸

Můžeme předpokládat, že takové uznání individuality druhého člověka se může u dětí projevit teprve tehdy, bude-li ho projevovat také učitel svým vztahem k dítěti. V tomto smyslu je tedy možné chápat hledání vztahu mezi učitelem a žákem jako základ pedagogiky.⁴⁹ Značně specifickou záležitostí je tu však přesvědčení o skutečnosti, sahající opět až k probrané teorii poznání, že svět kolem nás, a tedy i děti a naše vztahy s nimi, utváříme již na úrovni myšlení.⁵⁰ Učitel tak nepůsobí na dítě pouze tím, co dělá,

⁴⁸ Doležalová, I., Volek, J.: *Hrdina a jeho obraz v médiích optikou pubescentů z tradičních a waldorfských základních škol*, s. 97.

⁴⁹ Více o tomto tématu viz stejnojmenná kniha významného waldorfského pedagoga Tomáše Zuzáka: Zuzák, T.: *Hledání vztahu jako základ pedagogiky*. Fabula, Hranice 2004.

⁵⁰ Zuzák, T.: *Hledání vztahu jako základ pedagogiky*, s. 52.

ale především tím, čím je - tedy jakým způsobem přemýšlí a jak toto myšlení vnitřně prožívá.⁵¹ Navázání vztahu s druhým člověkem je totiž možné teprve tehdy, když člověk rozvíjí své já neboli „nalezne sama sebe v duchu“⁵². Takový vztah k dítěti v něm má postupně budovat pojem o člověku, nikoliv mu vštěpovat hotový pojem člověka. Podle Rudolfa Steinera „je to dokonce to nejkrásnější, co můžeme dát dítěti ze školy na cestu do pozdějšího života: idea, co nejvšestrannější a nejobsažnější idea člověka“⁵³. Skutečná idea člověka nemůže být pouhou definicí, nýbrž vnitřně prožívanou skutečností; protože je námi, dospíváme k ní pouze úsilím o její vlastní realizaci:

Tato idea člověka smí tvořit oporu duševního života dítěte, protože nedefinuje způsobem: Člověk je ... Podle této ideje člověk vlastně nikdy plně člověkem není, musí o své lidství znovu a znovu usilovat. Zkrátka, být člověkem je úkol nejméně na celý život. V tomto smyslu je waldorfská pedagogika výchovou ke svobodě.⁵⁴

Co je zde svobodou míněno, bylo již dostatečně vyloženo v kapitole 3.1. Vychovávat člověka ke svobodě jakožto k jistému modu bytí, při němž je schopen určovat se sám ze sebe, tu neznamená nic jiného, než že se člověk „tvořený“ stává člověkem „tvořícím“, kreativním. Základem takové kreativity je ve waldorfské pedagogice evidentně silný důraz na zkušenost a prožitek, který se odráží například ve výrazně umělecké stránce vyučování, fenomenologické metodě (viz kapitola 2.3) a všeobecně potom v procesualní

⁵¹ Steiner, R.: *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*, s. 31.

⁵² Steiner, R.: *Výchova dítěte a metodika vyučování*, s. 111.

⁵³ Steiner, R.: *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*, s. 138.

⁵⁴ Pleštil, D.: „Člověk a zvíře“. In: *Člověk a výchova*, 2008, č. 4, s. 10.

výuce, kde důraz na rozvoj individuálního bádání a pátrání převažuje nad pouhým získáváním znalostí. Tímto způsobem má žák rozvíjet své myšlení, proniknout ho svým vědomím a osvobodit se tak od pudů, vášní a jiných afektů. Jinými slovy můžeme tento předpoklad formulovat tak, že stupeň svobody člověka závisí vždy na kvalitě jeho myšlení, tedy na tom, do jaké míry je to myšlení živé, pro-žité, oduševnělé a celostní. Skutečně svobodné myšlení potom samo v sobě poznává, že „co nazýváme dobrem, není to, co člověk dělat má, nýbrž to, co chce, když přivede k rozvoji plnou pravou lidskou přirozenost“⁵⁵.

Jak již bylo řečeno, zodpovědná výchova, a zvláště pak výchova ke svobodě, by podle Rudolfa Steinera měla být založena na znalosti vývojových zákonitostí člověka. Pro ilustraci uvedme malý příklad ze *Všeobecné nauky o člověku*. Výchova ke svobodě totiž v žádném případě neznamena, že bychom mohli s dítětem (v každém vývojovém stadiu) zacházet jako se svobodnou bytostí, jako s dospělým. Řekli jsme si například, že dítě svou vnitřní organizací vyžaduje ve druhém sedmiletí přirozenou autoritu. Pokud se však o tuto autoritu nebude moci opřít a bude mu dopřána úplná svoboda, která mu zatím nenáleží, hrozí, že bude chybějící autoritu vyžadovat v pozdějším věku, kdy již má docházet k vývoji jeho svobodného já. Proto musí výchova na tyto vývojové zákonitosti i v zájmu zachování demokratického statusu země dbát a

... vychovávat lidi, kteří jsou schopni vnímat všechno, co se děje ve světě, kteří dokážou každý den, vidí-li něco nového, vyvíjet své pocity, své úsudky podle této novosti. Nesmíme vychovávat lidi spokojené se sebou, uzavřené do svého nitra, nýbrž musíme

⁵⁵ Steiner, R.: *Filosofie svobody*, s. 165.

vychovávat lidi, kteří mohou svobodně a otevřeně předstupovat před svět a kteří dokážou svobodně a otevřeně jednat ve smyslu toho, co je prospěšné světu.⁵⁶

Máme-li krátce shrnout základní cíl waldorfské pedagogiky, i při vědomí, že to principiálně není možné, pak je to z nejobecnějšího pohledu zřejmě snaha podpořit v dítěti rozpoznání jeho vlastní individuální podstaty a spojení této podstaty se světem. Dítě má nalézat kladný, zdravý vztah ke světu, aby ho mohlo mít také k sobě. Plnění paměti a získávání schopností zde nejsou cílem o sobě, nýbrž pouhým prostředkem k cíli vyššímu, jímž je „živení dětského potenciálu stát se plně lidskou bytostí v mechanizujícím se světě“⁵⁷. Tomuto cíli je pak ve waldorfských školách uzpůsobena i veškerá metodika a učební plán.

Vít Ronovský

⁵⁶ „Stručně o waldorfské pedagogice“.

⁵⁷ Easton, E: „Educating the Whole Child, „Head, Heart, and Hands“. In: *Theory into Practice*, 1997, vol. 36, no. 2, s. 88, URL: <<http://www.jstor.org/stable/1477378>>.