

Současné problémy waldorfského školství

doc. PhDr. Karel Rýdl, Csc.
katedra pedagogiky PedF UK Praha

(předneseno v AV ČR pro spolek Sisyfos dne 17. 12. 1998)

Úvodem

Pojem waldorfského školství začal být u nás opět veřejně reflektován po sametové revoluci, kdy příslušníci České antroposofické společnosti v Praze, Ústí nad Labem, Semilech, Písku, Příbrami a Ostravě začali spolu s některými vysokoškolskými odborníky organizovat přednášky a veřejné besedy na toto téma a vědomě navazovali na bohaté zahraniční zkušenosti a osobní vazby, ale i na poněkud chudší domácí prvorepublikové tradice (srov. T. Zdražil: *Počátky theosofie a antroposofie v Čechách. Rudolf Steiner – Praha, Opava a Třebovice. Březnice, Ioanes 1997*). Hned v úvodu bych chtěl konstatovat, že je v této souvislosti nutné rozlišovat antroposofii jako soubor názorů o jistém druhu vnímání člověka, waldorfskou pedagogiku, aplikující impulsy Steinerova učení do oblasti výchovy a vzdělávání a waldorfské školy jako jednu z forem institucionalizace waldorfské pedagogiky. Protože je ve vymezeném čase zcela nemožné pouštět se do hlubších analýz a sond velmi široké problematiky waldorfské pedagogiky a škol, zaměřím se zejména na hlavní okruhy problémů, které charakterizují odlišnosti waldorfské pedagogiky a waldorfských škol od běžné pedagogické praxe. U řady problémů se pokusím o velmi stručné vysvětlení jejich zakotvenosti v antroposofickém učení a zároveň bych chtěl upozornit na řadu mýtů a nepravd, které jsou v naší společnosti s waldorfskou školou obvykle spojovány. Jako příklad uvádím velmi rozšířený omyl, že waldorfské školy jsou učeny zejména pro děti různě postižené. To vychází zřejmě z faktu, že waldorfská pedagogika je velmi laskavou pedagogikou, která vyhovuje dětské duši a respektuje individuální odlišnosti a vlastní tempo rozvoje.

Vznik a vývoj ve světě

V roce 1919 vznikla ve Stuttgartu iniciativou továrníka E. Molta, majitele firmy Waldorf-Astoria, první waldorfská škola. Brzy se rozšířily po Německu (do 1933 šest - potom zakázané), v Nizozemí, Anglii, USA, Norsku, Maďarsku apod. Rozmach nastal po druhé válce, kdy se každé desetiletí jejich počet zdvojnásoboval (K. Rýdl: *Alternativní pedagogická hnutí v současné společnosti. Brno, Zeman 1994, s. 131-132*). V českých zemích nyní existuje 7 škol, z toho jedna speciální, a asi deset mateřských škol, což je nejvíce ze všech bývalých zemí prosovětského bloku. Během vývoje prokázaly vlastní schopnost existence a ovlivnily pedagogické myšlení. Vnesly do pedagogického myšlení velké impulsy, bez nichž si nedovedeme současnou školu vůbec představit. Týkají se zejména vztahu k dítěti (obrat k dítěti), nové metody hodnocení, dětská pospolitost, snaha nedrobit vyučování do umrtvených jednotlivin, ale snaha, aby dítě nahlíželo na věci v živé podobě, v souvislostech (epochové vyučování), multismyslové vnímání jevu (eurytmie), nebrzdit tvořivost dětí, práce s fantazií dítěte. To spolu nese velká rizika, což může být pro řadu lidí zneklidňující a pobuřující, nicméně se tyto školy prosadily, mají klientelu, absolventi jsou v životě úspěšní a na pracovištích pro své charakterové vlastnosti a sociální dovednosti (vnímavost, dynamičnost), velmi váženi. Jde o to, jak rozebrat novosti, svěžesti, impulsy a vybrat z toho to nosné, nenechat to nové zahubit explozí rizikových jevů,

pramenících mnohdy ze setrvačnosti a pohodlnosti společnosti a nebo z nechuti se jevy zabývat bez předsudků.

Waldorfská pedagogika

Patří k nejvýraznějšímu proudu alternativního pedagogického myšlení 20. století, v praxi dnes zřejmě nejlépe a nejsystematičtěji institucionalizovaná a veřejnosti známa. Waldorfská pedagogika vydala vlastní poselství daleko nad rámec vlastních škol.

Má zvláštnosti, kterými se odlišuje i od dalších pedocentricky orientovaných alternativ. Není to jen provozování školy s provozními odlišnostmi, to celé je součástí velmi propracovaného pohledu na člověka, jeho zařazení do světa, do kosmu.

Pochvalná zmínka již u Chlupa ve 30. letech a Hendricha.

Každá škola má díky osobnostem, které realizují waldorfskou pedagogiku, vlastní tvář a profilaci, a to i u nás.

Postihnout smysl, nutno se alespoň pár slovy zmínit o antroposofii, která tvoří myšlenkové zázemí waldorfské pedagogiky.

Podle názoru Američana Trostliho jsou ve waldorfských školách sledovány 3 skupiny cílů:

1. rozvíjet schopnost jasně, logicky a tvořivě myslet, vést děti k sebepoznání;
2. objevovat a rozvíjet schopnosti hlubokého citění, senzitivity ke krásnu, k radostem i smutkům tohoto světa, k druhým lidem;
3. kultivovat sílu a ochotu činit to, co má být učiněno, pracovat nejen pro sebe, ale pro užitek celého lidstva a Země

V rovině praktické realizace jsou pak takto koncipované cíle patrné zejména ve spojení kulturních a pracovních cílů:

1. výcviku v intelektuálních a manipulativních dovednostech;
2. probuzení sociálního vědomí
3. kultivaci sebevyjádření
4. spirituálním rozvoji;

Ve waldorfských školách je velký význam přikládán tomu, aby byl každý připravován (a tedy i patřičně motivován) k vlastnímu vhodnému zapojení se do světa, jenž jej obklopuje.

Antroposofická východiska

Steiner vyšel z Goethovy tzv. přírodní filosofie, kdy pozoroval zrakem za zrakem. Pozoroval věci, které jsme se my dospělí již odnaučili pozorovat a vnímat. Souvislosti rostlin v různých prostředích - jiné listy u země, jiné na lodyze, jak se tam proměňují vnitřní síly. Pozoroval tedy projevené, reálně existující věci, ale z hlediska sil, které tam působí: pronikání do skrytých sil za zjevnými silami. Alternativa jiného náhledu na člověka (Steiner), který Goethův pohled dopracoval do dalších oblastí: zemědělství (vztah k zemi jako živoucímu organismu a ne jako k výrobnímu prostředku), lékařství (celistvost, komplexnost). Člověk v dalších, hlubších souvislostech – antro- sofia (ne ideologie - -ismus): moudrost o člověku. Člověk ze všech množství informací se může dívat k příčinám jevů, ne sledovat jen důsledky. Cesta k příčinám, k hybným silám. Setkat se s těmito silami a nacházet je i v člověku

a jeho utváření. Podobné impulsy promýšlel Steiner pro školství, pro postižené děti. Pohled na příčiny věcí – ne jenom na jejich důsledky. Z tvaru hledání sil, které ty tvary a formy okolo nás působí. Vychází z reálného předpokladu, že člověk má v sobě potenciality k rozšíření vnímání toho, co vidí, prožívá, zakouší a tím přesahuje obvyklý rozsah své smyslovosti a své racionality. To řada lidí nechápe, nepřipouští – iluze. Ale to je jiné téma. Člověk dle antroposofie může dospět k vnímání věcí, které nejsou obvykle vnímatelné a tím realizuje potence svého bytí v širším dosahu a rozsahu. Existuje totiž obecně přijímaná představa o dítěti jako nedokonalém tvorů, kterému musíme my dospělí pomáhat a pracně ho ke svému obrazu formovat. Pařezová pedagogika: zpracovat do předem připravené a normované podoby. Waldorfská pedagogika nechce nic takového dělat. Naopak má důvěru v člověka, v jeho nadání, protože v něm vidí ne hovádko, z kterého učitel dělá člověka, ale vidí v něm individualitu. Učitel ji pak vede do smyslového světa a učí ho orientovat se v něm. Steiner navazuje na J. A. Komenského: vychovatel = sadař (nesnaží se ho přisekávat do kulové podoby ozdoby, urychlit dobu plodnosti, nepředepisuje, jaké ovoce má přinášet, ale dělá vše pro to, aby strom přinášel kvalitnější ovoce, než kdyby byl ponechán sám sobě.

Dítě má spoustu vloh a schopností a učitel mu pomáhá toto rozvíjet v nejširším měřítku, ne tedy specializaci, ale harmonicky, ne na úkor něčeho jiného. Flexibilita osobnosti.

Období lidského života: sedmiletí – rozvoj sil fyzických, duševních a duchovních. Rozvoj fyzického organismu je podmíněn působením vnějšího prostředí (barvy, chování dospělých). V sedmi letech jsou tvary orgánů hotovy – porostou, ale nemění tvar. Opět Steiner souhlasí s J. A. Komenským – prostředek pro vývoj je nápodoba (do 7 let), potom již síly nepůsobí na tvar orgánů, uvolňují se pro působení na duševní vývoj dítěte – roste součinnost a funkce orgánů – schopnost samostatně zacházet s vlastními představami, vzpomínky – to jsou jen předpoklady k učení. Když začneme dříve, nutně poškodíme rozvoj dítěte (síly se musí soustředit na něco jiného). Dítě má vzhlížet k autoritě – cítí v dospělých možnost pomoci – úcta. Dítě nesmí mít pocit, že za učitelem jako autoritou stojí ještě někdo jiný, kdo mu předepisuje, jak a co má učit. Učitel je pak ve stresu, aby požadavky jiných splnil. Waldorfský učitel učí sám ze sebe. Po pubertě si dítě začíná tvořit vlastní úsudky o poznaných jevech. Učitel nesmí „dokopávat“ děti k předem daným úsudkům.

Praxe waldorfské školy

„Omnia sponte fluant, absit violentia rebus.“

Jde o školy v rámci povinné docházky, proponované jako jednotné školy až k maturitě, liší se jinou strukturou vyučovací látky, organizací, která respektuje změny rytmu. Rytmus je všude okolo nás, čas (chronos=čas světový, biologický a chairoi=čas subjektivně prožívaný).

Vyučování má rytmus (rozhýbání, činnost, zklidnění pro vstřebání, opakování)

Epochy: výhody – dítě je ponořeno do problému, nemění stále činnost, cítí souvislosti, děti si více pamatují, vědí stejně jako děti v jiných školách. Neplete se jim to v hlavě.

Oficiální vzdělávací program má zvláštnosti:

- liší se v množství encyklopedické látky,
- výukou cizích jazyků
- příroda se nerozpítává do mrtvých izolovaných jednotlivin

Jde o kultivaci duše, sociální dovednosti, hodnoty, nejenom se nabíívat pamětně

sumu poznatků. Jde o to, aby vnímali i ostatní.

Rodiče

Otázky a ped. psych. obavy, zda děti nezvlčí, zda zvládnou vše pro střední školu. Zda jsou dost motivované, když zde nejsou známky.

Školu musíme chápat jako instituci, která vede k sebevýchově a sebevzdělávání, je již překonaný model školy s uzavřenou sumou poznatků na celý život. Waldorfská škola k novému pojetí velmi inklinuje a vyhovuje mu. Ne všem všeho stejně ve stejný čas.

Učitel a antroposofie

Její znalosti mu usnadňují pochopení podstaty waldorfské pedagogiky, stejně jako sledování dalšího posteinerovského vývoje. Musí znát hodně o dětech, proč se v určitém věku tak chovají, kdy povolit anebo přitáhnout. Bohužel, pedagogika J. A. Komenského k nám proniká oklikou přes waldorfskou pedagogiku a další alternativní směry zvenku.

R. Steiner hovoří o čtyřech požadavcích na učitele waldorfské školy:

1. Musí být člověkem iniciativním, ve všem co dělá, ať jsou to věci velké či malé;
2. Musí být jedním z těch, kteří se zajímají o existenci celého světa a lidstva...
Vstupovat do všeho, co se jakkoli týká každého jednotlivého dítěte v jeho péči – i lidstva jako celku;
3. Musí být tím, kdo nikdy nečiní kompromisy ve svém srdci a myslí s tím, co považuje za nepravdivé;
4. Nesmí se nikdy stát starým („vyčichlým“) a „kyselým“ – musí být „svěžící“ a stále se snažit takový zůstat.

Výzkum a srovnávací studie

Mnoho se hovoří ve spojení s waldorfskou školou o úrovni čtení. O tom, proč jsou tyto školy s odlišným vzdělávacím programem poměřovány kritérii běžné školy.. U nás je těchto studií, které se seriózně touto problematikou zabývají, ještě málo. Něco PPP v Příbrami (PhDr. E. Kubíková – srovnání úrovně čtení na konci 3. třídy ve Waldorfské škole v Příbrami), J. Průcha, ČŠI. Těžko se paušalizuje. Potvrzuje se, že děti v čase, kdy sami chtějí, zvládnou obdivuhodné věci. Chce to jen důvěru.

U čtení: zvládnutí celé řady funkcí, dítě vnímá pravou hemisférou (umělecká, obrátky) a v 8 letech přepólování a dítě vnímá jako symbol: tedy číst později a bez problémů, výsledky se v 9-10 letech srovnají (výsledky srovnání úrovně čtení byly pro děti z waldorfské školy příznivé – v průměru četly pomaleji, ale všechny dovedly reprodukovat, co četly, věděly, co čtou. Pak je třeba si říct – co chceme vlastně za dovednost?

Ambice a přístup rodičů

Co očekávají od výchovy a vzdělání dětí: současné směry sledují dítě jen po dobu školní docházky, bez toho, že by hledaly souvislosti mezi obdobím školní docházky a pozdějšího života. Waldorfská pedagogika se snaží vnímat veškeré souvislosti života až do jeho konce. Waldorfská škola ve svém uměleckém pojetí a výchově ke svobodné individualitě vytváří podmínky pro neuvěřitelně bohatý život (waldorfská škola žije od rána do večera - umění, dílny, pohybové aktivity) a i z tohoto důvodu

patří ve vztahu k drogám mezi nejméně problémové školy. Empirických výzkumů, které by do této diskuse mohly přispět, není mnoho. Souvisí to mimo jiné i s určitou (a mnohdy oprávněnou) skepsí řady představitelů hnutí waldorfských škol k empirickým metodám výzkumu. První a dosud největší z relevantních zkoumání provedli v Německu tři nezávislí němečtí autoři (vedoucí týmu Bernhard Vier), sponzorovaní tehdy západoněmeckým ministerstvem školství v Bonnu. Výsledky vyvracejí představu laické veřejnosti o waldorfských školách jako producentech „krásných duší“, jež jsou však slabé pro úkoly reálného života. Tento výzkum také podpořil existenci 12 leté všeobecné školy pro veškerou mládež běžné populace, ať již se připravuje na další studia nebo pro jiné uplatnění, jako oprávněnou. Autoři zkoumali vzorek 1460 bývalých studentů waldorfských škol v Německu, nar. v letech 1946 a 1947. Jasně se ukázalo, že vzdělanostní úroveň respondentů byla výrazně nad tehdejší průměrem.

Závěr

Ve 20. století se dostává do popředí nejen objektivní pravda (nezpochybňuje se věda), ale i subjektivní pravdy (rehabilitace subjektu, individuality, důsledky politické...); to co vyhovuje mně, to je pro mě dobře! Waldorfská škola je v tomto správná (umožňuje to části lidí, orientované jinak, spokojenost naplněním subjektivní představou).