

Co je to waldorfská škola?

Přednáška Tomáše Zdražila 12. dubna 2002 v Praze

Zabýváme se tu dnes typem školy a druhem vzdělávání, který existuje bezmála 85 let ve světě, který se v tomto období, v těchto 85 letech, změnil k nepoznání, ve světě, v němž se změnil snad všechny předpoklady pro každou pedagogiku, pro každý školský model: změnil se charakter společnosti, změnil se politické poměry, životní styl a svět povolání a profesních zaměření, životní prostředí a řada dalších okolností. Přesto můžeme říci, že tento školský model nejen přežil, ale dokonce se ve světě dynamicky rozvíjí. Tento rozvoj bych rád doložil několika čísly: v roce 1955 (tedy 36 let od svého založení) existovalo ve světě jen asi 40 těchto škol, za dalších dvacet let, v roce 1975, jich ale existovalo už 100, po dalších pěti letech, v roce 1980, už 200, v roce 1990 jich bylo více než dvakrát tolik - 500, a dnes jich je v 57 zemích světa asi 900.

Podíváme-li se na mapu rozšíření waldorfských škol ve světě, zjistíme, že se waldorfským školám nikdy nedařilo ve společenských systémech s totalitními rysy. Byly a jsou jakýmsi indikátorem svobody ve společnosti. Tak se téměř nevyskytují v islámském světě, byly zakázány ve fašistických zemích a také v České republice mohly waldorfské školy vznikat až po pádu komunistického režimu. Nyní u nás máme devět waldorfských škol s přibližně tisíci třemi sty žáky, a to ve městech Brno, Ostrava, Pardubice, Písek, Praha, Příbram a Semily. Dnes už tak můžeme hledět na dvanáctiletou historii zdejších waldorfských škol.

Mohla by nás při těchto počtech napadnout otázka, proč se zde zabývat těmito několika školami, když se v rámci školství celé České republiky jedná pouze o zlomek procenta škol i žáků.

Tady si ale musíme uvědomit, že tyto školy v mnohém ohledu přesahují svým významem pouze hranici těchto několika institucí či měst. Zaprvé můžeme říci, že se jedná o několik barevnějších míst na jinak ne příliš pestré mapě českého základního školství. Navíc víme, že se v průběhu své existence ve školských systémech různých zemí prokázaly jako průkopníci progresivních pedagogických trendů. Řada principů, které jsou od počátku součástí koncepce waldorfských škol, se postupem doby začala objevovat a uskutečňovat i v ostatních typech škol a staly se teprve později, někdy i po desetiletích, velmi aktuálními. Zmínil bych např. **koedukaci, autonomii školy, odstranění selekce, ekologickou výchovu, mezipředmětové vztahy, projektové vyučování, slovní hodnocení, vyučování dvou cizích jazyků od počátku školní docházky, řemeslnou a uměleckou výchovu, uskutečňování principů programu "zdravá škola", instituci školního lékaře, integraci všeobecného a odborného středoškolského vzdělávání, organickou školskou architekturu a další.**

První waldorfská škola vznikla po první světové válce v roce 1919 ve Stuttgartu. Její založení bylo vlastně dobročinným skutkem podnikatele Emila Molta, který ji zřídil jako školu pro děti zaměstnanců své firmy jménem Waldorf-Astoria. Molt se obrátil v otázkách pedagogického vedení školy na Rudolfa Steinera, originálního myslitele a spisovatele, který tehdy žil ve Švýcarsku a který byl tehdy na jedné

straně znám propagací principů svobody a rozmanitosti ve školství a na druhé straně pro celistvou antropologii lidského vývoje, tedy specifický způsob poznávání člověka, který nazýval anthroposofická duchovní věda a který má silně praktické aspekty. Steiner pak sestavil první učitelství sbor této nové školy, stanovil rámcový učební plán, zorganizoval výuku a působil v prvních letech života školy jako poradce a vedoucí každoročních vzdělávacích kurzů a seminářů.

Učební plán první waldorfské školy se dodnes obsahově sice v mnohém změnil, jednak vzhledem k jiným - aktuálním - potřebám dnešní doby a společnosti, jednak vzhledem k požadavkům dnešní školské správy, ale v neposlední řadě také vzhledem k rozšíření waldorfské pedagogiky do různých zemí, na všechny kontinenty a do často velmi odlišných kulturních prostředí (Japonsko, Egypt, Rusko, Argentina ad.). Nezměnily se ale principy, podle nichž se učební plán tvoří. Ty totiž spočívají v něčem, co bych nazval jakousi esencí této pedagogiky a co se ukázalo jako velmi plodný základ všech waldorfských škol. Je to ono už zmíněné specifické chápání vývoje dítěte a člověka vůbec, jak je pěstuje waldorfská pedagogika. Kdybych měl popsat její obecný charakter, řekl bych, že se jedná o jakousi rozšířenou vývojovou psychologii, o celistvou antropologii dětského vývoje, která usiluje o syntézu všech zásadních aspektů lidské bytosti, rozdělené jinak na řadu oborů, jako je anatomie, fyziologie, psychologie ad. Nejedná se o žádnou hotovou vědeckou teorii, nauku, žádný recept na to, co dítě kdy potřebuje. Ne. Jedná se o pomůcku, která učitelům pomáhá v každém dítěti hledat jedinečnou individuální bytost, která se v různých obdobích dětství objevuje v různých podobách a projevech. Waldorfská antropologie tak nemá pouze chladnou intelektuální a vědeckou povahu, má spíše takovou povahu, že se snaží v učitelích probudit opravdovou úctu před individualitou dítěte, skutečné respektování této individuality, to znamená, snaží se také učitele proměnit v jeho smýšlení, v jeho chování, v jeho postoji k dítěti, které má vychovávat a vyučovat. **Poznávání vývojových zákonitostí a životních potřeb člověka v období dětství a dospívání, člověka mezi narozením a jeho dospělostí, v konkrétní podobě dětí, které vyučuje, je tedy nejdůležitějším úkolem waldorfského učitele. K tomu přistupuje úsilí o úctu, o zájem a obětavou lásku k těmto "svým" dětem.**

Dostáváme se tu k významné charakteristice waldorfských škol:

Školní vzdělávání chápou waldorfské školy jako vývojovou pomoc, jako podporu vývoje. Waldorfská škola se neptá v první řadě na to, co by všechny děti měly znát a umět v 1., 2. nebo 5. třídě podle nějakých abstraktních předpisů, ale především se ptá na to, co se ve kterém období v dětech rozvíjí a co je nutné v nich podpořit.

Chceme-li rozvíjet celého člověka, nesmíme nic opomenout. Z toho vyplývá první důsledek pro školu: **vzdělávací nabídkou školy musí být rozvíjeny vždy všechny duševní i tělesné kvality, myšlení, cit i vůle - hlava, srdce i ruce a nohy.** Už proto naleznete v učebním plánu waldorfské školy širokou škálu předmětů, od pohybových předmětů jako je sport, gymnastika, specifická waldorfská umělecká pohybová výchova nazývaná eurytmie, přes praktické rukodělné a řemeslné předměty jako ruční práce, pěstitelské práce, řezbářství, kovářství, kovotepectví a další, přes ryze umělecké předměty jako

malování a kreslení, modelování, zpěv, hra na hudební nástroj, recitace až k cizím jazykům a klasickým předmětům jako matematika, český jazyk, dějepis, zeměpis, přírodopis, fyzika a chemie atd. Namítnete, že tyto předměty jsou z velké části obsažené i ve vzdělávacích programech jiných než waldorfských škol. Ano, zvláště ty teoretické jsou stejné nebo je jich dokonce víc. Waldorfským školám jde ale o to, aby měl **každý předmět stejnou váhu a důležitost** a navíc, a to je podstatné, **aby se v každém předmětu důsledně pracovalo se všemi duševními silami člověka**. Např. aby se nezapomnělo na srdce a ruce ani v matematice, fyzice nebo v dějepise. A tak vznikají fyzikální epochové sešity, které jsou malými uměleckými díly. Tak se v matematice hrají pohybové hry na bázi násobilkových řad. Tak se v dějepise recitují texty a zpívají písně starých kultur, tak se dramatizují významné historické okamžiky, kreslí a malují základní umělecká díla jednotlivých epoch atd., atd.

Dnešní školství trpí tím, že téměř nebere na některé oblasti lidského vývoje ohled, soustřeďuje se na paměť, reprodukcí myšlení, a kvality, jako je zájem, prožitek, volní činnost, činnost, často "hází přes palubu". Následkem pak je, že se žák podvědomě nebo často i vědomě cítí být nespokojen, že ztratí motivaci a chuť do práce a do učení. S tímto pedagogickým neduhem se waldorfská škola popsaným způsobem pokouší vyrovnat. V každém věku musí ale vyučování s ohledem na psychický vývoj vypadat poněkud jinak: na počátku školní docházky je to především pohyblivost a činnost rukou spolu se silným prožitkem všeho dění, které se v dítěti rozvíjí. Je zkrátka potřeba hodně věci dělat, oslovovat dítě přes pohyb a přes schopnost věci prožívat. Ke konci povinné školní docházky se prožívání spojuje mnohem více s kritickým stále samostatnějším myšlením. Tady je na místě exaktní pozorování fyzikálních a chemických pokusů, přesný popis a vyvozování fyzikálních zákonů. Myšlení tím dostává objektivitu, kterou si jen pomalu získává. Těmto aspektům je třeba ve vyučování věnovat zvláštní pozornost.

Nebo jinak: když se podíváme na průběh vyučovacího dne, měli bychom se ptát, jak sestavit vyučování, abychom ten den žádnou zásadní část člověka neopomněli, a dál, jaké předměty je nejvhodnější vyučovat ráno, jaké před polednem, jaké po poledni. Waldorfská škola se v denním rozvrhu hodin drží psycho-fyziologických zákonitostí a potřeb lidského organismu: ráno do desáté jedenácté hodiny přicházejí předměty, které kladou největší nároky na pozornost, soustředění – tzv. hlavní předměty, poté před obědem předměty, které mají volnější komunikativní charakter - např. oba cizí jazyky, které navíc potřebují pravidelně opakování, a pak další více umělecké předměty - hudba, malování, kreslení ad. a nakonec - po poledni - dílny, tělocvik, ruční práce. Zpočátku pracujeme převážně s hlavou, poté s citem a srdcem a nakonec s rukama, s pohybem. Tělocvik ráno na waldorfské škole nenajdete, matematiku odpoledne taky ne.

Tím přicházíme k dalšímu významnému rysu pedagogiky waldorfských škol: **učební látka a její osvojení není smyslem a cílem vyučování, ale nástrojem a prostředkem k rozvoji různých duševních, tělesných a duchovních schopností a k podpoře celkového vývoje dítěte.**

Jeden příklad za všechny: Tak např. nejde přitom, když se děti učí psát, pouze o abstraktní osvojení si kulturní techniky. Pokud se psaní pojímá takto, trpí citové a volní schopnosti člověka. Ve waldorfské škole se při psaní vychází z kresleného a malovaného obrazu, což ostatně odpovídá i vývoji písma v historii lidstva, tedy nejde jen o představu a dovednost, ale o zapojení celého člověka, který se v zájmu spojuje s tím, co dělá. Samozřejmě, že se dítě i tímto postupem naučí psát a následně také číst, ale ten podstatný rozdíl spočívá v tom, že dítě se nedostává do stavu rutinního mechanického nácviku, nýbrž že celým procesem prochází oživené a se zájmem. Tak bych mohl uvádět příklady ze všech předmětů včetně dějepisu či fyziky, kde bychom viděli, jak je rozvoj schopností dítěte první hledisko při zpracovávání látky učitelem. Že při takovém zpracování předmětů není k motivaci žáků třeba známkování a klasifikace, jistě nemusím rozvádět. Waldorfské školy dokazují, že **běžné známkování a klasifikace, jejichž negativní dopady jsou známy, ve škole nejsou nutné**. Výkon žáků se tím nejen nesnižuje, ale roste. To dokazují jednak výsledky absolventů waldorfských základních škol u nás v ČR, jednak ale i mnohaleté zkušenosti zahraničních waldorfských škol.

Takový způsob výuky ovšem vyžaduje u učitelů mimořádné pedagogické schopnosti, především speciální připravenost a vzdělání. Oni totiž musí svůj předmět a svou látku nejen ovládat, ale i přetavit a proměnit do takové podoby, aby podněcoval dítě v konkrétní vývojové situaci popsaným způsobem. **K tomu je nezbytným předpokladem, což tvoří další konstitutivní princip waldorfské pedagogiky, aby byl učitel po celou dobu výkonu svého povolání v nikdy nekončícím procesu sebevzdělávání a sebevýchovy. Sebevýchova jako předpoklad výchovy a sebevzdělávání jako předpoklad vzdělávání.** Do učitelského vzdělávání patří v první řadě dětský vývoj, či v širším smyslu slova lidský vývoj, a vedle toho látka všech hlavních předmětů. Na waldorfských školách se třídy žáků ujímá **třídní učitel, který se s touto skupinou žáků spojí na sedm až osm let a vyučuje zde pokud možno všechny hlavní předměty**. Nespecializuje se tedy na látku vybraných předmětů, které případně vystudoval, ale specializuje se na skupinu žáků, kteří tvoří jeho třídu. Na základě důkladné znalosti své třídy dokáže správně připravovat vyučování, které se své třídě snaží "ušít na míru". V jiné třídě by musel tentýž předmět vyučovat jinak. Hlavní předměty vyučuje systémem tzv. **epoch**, což jsou bloky ranního vyučování, které trvají okolo 100 až 120 minut a v nichž se tři až pět týdnů učí jeden předmět. Epochové vyučování umožňuje se do probírané problematiky opravdu zahloubat a oslovit skrytější vrstvy dětské duše, hlubší vrstvy paměti. Představte si, že se může násobilka rytmicky odříkávat jako básnička, že se s ní hrají pohybové hry, že se potom nakreslí graficky, takže z ní vyjdou krásné geometrické obrazce a že se pak samozřejmě také počítají příklady, kde se používá. Tam jsou činné jak končetiny, tak zážitek a cit, tak hlava a myšlení.

O pozitivních aspektech vyučování třídního učitele bych mohl dlouho mluvit. Řeknu ale jeden z nejdůležitějších: nejde o to „nalít“ do žáků kvanta informací, ke kterým nemají žádný dobrý vztah, spíš k tomu pociťují odpor. Jde o to, probrat méně, ale do hloubky. Dnešní společnost má takové technické možnosti získávání informací, že úkolem školy přestává být tyto informace předávat (stejně budou za několik málo let zastaralé), **úkolem školy je zprostředkovat hlavně zájem o tyto informace, to znamená zájem o svět, vztah ke světu a zprostředkovat dále něco jako základní kostru poznatků,**

na které se dá stavět a základní metodu, jak se v tom kterém oboru orientovat. Nejen vědět, ale chápat vědomosti v souvislostech, je důležité.

Je opakující se zkušeností waldorfských učitelů, že **proces neustálého učení se a sebevzdělávání učitele působí motivujícím způsobem na žáky**. Učitel, který si osvojuje postupně v průběhu roku jednotlivé hlavní předměty a vyučuje je, se stává v očích žáků přirozenou autoritou a budí v nich zájem o probírané téma.

Takový způsob vyučování a výchovy musíme pojímat jako umělecký proces. Z učitele se stává umělec. Protože, jak prokomponovat takovou vyučovací hodinu, skládající se z rozmanitých složek: látka, věk žáků, složení třídy, denní doba, místo, situace atd., to je umělecký problém a vyžaduje nejen duchapřítomnost, ale i umělecké schopnosti. Předpokladem je jemná schopnost pozorovat, nápaditost a smysl pro jedinečnost každého okamžiku, což jsou předpoklady uměleckosti každého pedagoga.

Mohla by nás napadnou otázka: když jsou waldorfské školy tak "dobré", proč jich je ve světě "jenom" 900 a nejsou jich tisíce? Odpověď se nabízí: waldorfských škol je tolik, kolik je waldorfských učitelů... - a těch je málo. Tak má jen sousední Německo přibližně padesát rodičovských iniciativ, usilujících o vznik waldorfské školy. Jejich hlavním úkolem je nalézt odpovídající učitele. Rovněž u nás máme několik měst, kde by si rodiče přáli základní waldorfskou školu a několik, kde usilují dokonce o zřízení střední waldorfské školy, jak je to ve světě s delší tradicí waldorfských škol běžné.

Waldorfské školy u nás pracují stejně jako všechny ostatní státní základní školy. Mají ovšem svůj vlastní vzdělávací program a našli bychom výrazné odlišnosti i v jejich správě a organizaci. Hlavní spočívá v tom, že nejdůležitějším orgánem vedení školy je učitelská konference, která zasedá každý týden na celé odpoledne a které se účastní všichni vyučující. Řeší se tu společně všechny zásadní otázky pedagogického a technického fungování školy. Ředitel má na waldorfské škole spíše vykonávat rozhodnutí konference, reprezentovat školu a zodpovídat za její chod navenek, především komunikovat s okolím a úřady.

Dalším významným prvkem organizace školy je, že se na jejím životě podstatnou měrou podílejí i rodiče žáků. Účastní se všech důležitých okamžiků školy - svátků, slavností, bazarů, výletů, někdy dokonce v určitých projektech i spolu připravují nebo doprovázejí vyučování. Spolupráce rodiny a školy je nezbytným předpokladem pro zdárný vývoj žáků.

Co bych chtěl ještě zmínit, je mezinárodní spolupráce waldorfských škol. Tyto školy nemohou jinak, než setkávat se a spolupracovat s partnerskými školami, institucemi vzdělávajícími učitele i nadacemi v dalších evropských zemích a patří opět k prvním, které uskutečňují možnosti sjednocující se Evropy. Tvrdím, že byste v Evropě a vlastně na všech světadílech nenašli žádný jiný školský model tak propojený jako waldorfské školství. Vždyť je spojuje nejen společný pohled na člověka, ale i rámcový

učební plán. Tak má semilská waldorfská škola partnerskou školu v německém Norimberku, Pardubice v holandském Eindhoven, Příbram spolupracuje se švédským Lundem atd.

Na závěr se tak opět vracím k začátku, k původní otázce. Škola tohoto typu nejen že po tři čtvrtě století existence není zastaralá, ale její aktualita stále poroste, pokud se jí bude dařit zmíněné principy stále znovu oživovat.