

# **Vědecké základy waldorfské pedagogiky, G. Assenza**

**doc. Gaudenz B. Assenza, D.Phil. (Oxon), M.P.A. (Harvard), m.prof. KU [1]**

Katolická univerzita v Ružomberku  
Filozofická fakulta, Katedra politologie, Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

[gaudenz.assenza\(at\)ku.sk](mailto:gaudenz.assenza(at)ku.sk) <http://ff.ku.sk/kpo>

Naše globální civilizace dnes stojí uprostřed velkých změn přinášejících unikátní kombinace problémů a možností. Přímo před našima očima se mění přírodní svět v podobě v jaké existoval po milióny let. Rostoucí množství jednotlivců si uvědomuje obecnou krizi hodnot a smyslu, vnitřní i společenské odcizení a pracuje na pozitivních alternativách. Zdá se, že v tomto historickém okamžiku stojíme před výzvou k celkové transformaci vedoucí k hlubšímu porozumění souvislostem a k uvědomělejšímu spojení se světem kolem nás i v nás.

Ve třetím tisíciletí je proto nutné lidi inspirovat k soběstačnějšímu, svobodnějšímu a zodpovědnějšímu způsobu života. Vystává potřeba vytvořit prostor pro nové sociální, ekonomické a politické struktury, které budou napomáhat rozvoji těchto kvalit. Vzdělávání budoucnosti by mělo být svým obsahem i formou orientováno na objevování, rozvíjení a kultivaci všech tvůrčích stránek lidského bytí, jež se neomezují pouze na racionální intelekt. Za jeho nedílnou součást je nutné považovat také umění, zážitkové vzdělávání, práci na vlastním rozvoji, zdokonalování praktické zručnosti, péči o sociální vztahy a péči o Zemi.

Klíčovým faktorem určujícím charakter naší odpovědi na tuto výzvu je vzdělání. Když se zeptáme, v čem spočívá současné vzdělání, zjistíme, že ideál, jehož cílem je harmonický rozvoj lidského ducha, duše i těla a dosažení stavu, ve kterém může člověk plně rozvinout své vlohy, byl nahrazen jiným cílem. Místo schopnosti živě myslet zaujalo kvantum úzce zaměřených, mechanicky zapamatovatelných encyklopedických poznatků, pod jejichž vlivem je skutečný osobnostní růst myslitelný jen stěží. Výuka působí nezdánlivě svou formou a mnohdy i obsahem spíše jako stěna bránící hlubšímu existenčnímu propojení vnitřního světa žáka s jeho vnějším prostředím, než jako most pojící život mladého člověka s lidskou společností a přírodním světem. Požadavek formálního zvládnutí znalostí je chápán jako hlavní podmínka pro společenský postup, zatímco to, co by mělo tvořit hlavní cíl výuky – rozvoj přirozené zvědavosti a touhy po poznání světa i sebe sama, tvůrčí vynalézavost a kladný postoj k životu a jeho výzvám – bývá často zcela odsunuto na vedlejší kolej.

I v oblasti vzdělávání existuje množství výjimek tvořených rozdíly v celkovém přístupu ke vzdělávání v jednotlivých zemích a také v rozdílné míře otevřenosti standardního státěm podporovaného školství vůči alternativám vnášejícím do procesu výuky nové, inspirativní podněty. Jedním z hlavních proudů, jenž se během posledního století výraznou měrou zasloužil o zásadní inovace v pedagogické teorii i praxi, je waldorfské školství založené rakouským filozofem a polyhistorem Rudolfem Steinerem (1861–1925).

První waldorfská škola byla otevřena v roce 1919 v Německu. V současnosti funguje na světě víc než 1 000 waldorfských škol a víc než 2 000 školek. Mnohé z nich se díky skvělým výsledkům ve své činnosti těší finanční podpoře státu. Stejně jako ostatní humanisticky orientované alternativní školy klade i waldorfská škola na centrální místo vnitřní zdraví dítěte, které se snaží podporovat rozvojem podmínek napomáhajících k budování pozitivního postoje

vůči sobě samému, sebeaktualizaci, psychické integraci, osobnostní autonomii a komplexnímu vnímání světa.

Hlavním nástrojem waldorfské pedagogiky stimulujícím jedinečný potenciál žáků je rozvoj jejich vlastní **tvořivosti** prostřednictvím kreslení, malování, pohybu, dramatických představení, poezie a modelování s hlinou. Na prvních stupních tyto aktivity napomáhají rozvoji imaginace, zatímco na vyšších stupních v žácích rozvíjejí plastické myšlení. Umění se takto stává základem a nástrojem pro uchování pohyblivosti duševních schopností, které se metamorfují i do analytických schopností, matematického myšlení a fyzikální představitivosti. Celkově vysoký důraz na umělecké prostředky, který je navíc podporován esteticky mimořádně působivým prostředím výuky, vede žáky k vysokému oceňování umění a kultury, jež se v jejich pozdějším životě promítá v aktivní účasti na uměleckém a kulturním životě společnosti.

Na rozdíl od standardní výuky je ve waldorfském školství kladen mimořádný důraz na kontinuitu. Ve vztahu mezi učitelem a žákem se to projevuje tak, že ve většině případů jsou děti ve věku od 6 do 14 let provázeny výukou jedním učitelem. Ten je pak schopen všechny své svěřence za tuto dobu důkladně osobně poznat, díky čemuž následně dokáže působit nejen jako zkušený a kompetentní pedagog reflektující jejich silná a slabá místa, ale také jako citlivý a vnímavý přítel a rádce schopný napomáhat rozvoji a podpoře jejich nejnvtitnějších talentů. Samozřejmě je tento učitel ve svém úkolu podporován širokou paletou úžeji zaměřených pedagogů.

Klíčové předměty jsou vyučovány v tzv. „epochách“, blocích zaměřených na konkrétní téma po dobu 4 týdnů. V tomto období se žáci každé ráno po dvě hodiny zaměřují na jeden z hlavních předmětů: mateřský jazyk, matematika, prvouka, přírodověda, vlastivěda, přírodopis, zeměpis, dějepis, fyzika a chemie. Takto koncentrovaný způsob výuky, při kterém se žáci mohou nerušeně ponořit do probíraných témat, jim na rozdíl od neustálého střídání učební látky příznačné pro standardní rozložení hodin umožňuje mnohem hlubší proniknutí, zkušenostní zvládnutí a následnou integraci probírané látky. Po uplynutí jedné epochy se začíná nová epocha přinášející do žákova života další podněty. Přestože se žáci s tématy náležitě k dotyčné epoše po jejím ukončení jistý čas přímo nestřetávají, poznání nabyté díky koncentrované výuce není zapomenuto. Naopak, po uplynutí celého běhu epochami a opětovném návratu k jednotlivým tématům se získané poznání vrací prohloubené a obohacené zkušenostmi získanými v ostatních odvětvích.

Vedle těchto bloků tvoří pevnou součást výuky i předměty vyžadující stálou pozornost, především umělecká výuka a cizí jazyky (ty se žáci začínají učit už od 1. ročníku). Celý proces waldorfské výuky je úzce spjat se snahou o podporu přirozeného vnímání rytmů dne, týdne, měsíce a roku, které je umocňováno slavením sezónních svátků příznačných pro danou roční dobu. Výuka je protkána rozvíjením orální narační tradice, která je do kurikula vnášena prostřednictvím recitace, dramatických vystoupení a rozsáhlého čerpání z poezie, příběhů, mýtů a legend všech kultur.

Centrální místo na waldorfských školách má také pohyb v jeho nejrůznorodějších podobách, počínaje vycházkami do přírody, tradičními hrami, sportem, přes eurhythmii a gymnastiku, až po rozvoj ručních řemesel a rozličných praktických zručností.

Je samozřejmé, že tak specifický přístup ke vzdělávání si vyžaduje také specifický přístup k hodnocení. Ve waldorfské pedagogice se neuzívá hodnotícího systému běžného na

standardních školách. Každému waldorfskému žákovi a všem jeho jedinečným vlohám a talentům je věnována osobitá pozornost a péče. Důraz je kladen na pozorování, hloubkovou studii a slovní popisování postupu žáků při jejich snaze o plnění úloh a rozvíjení představovaných témat. Povrchní a nepřesné metody kvantifikace výkonu pomocí známek, jež u žáků často vede k frustraci, komplexům a ochabování jejich vůle k poznávání pro vlastní osobní růst a pro poznávání samotné, jsou nahrazeny laskavým a empatickým povzbuzováním žáků k co nejvyšší snaze zvládnout všechny disciplíny podle jejich nejlepších možností. Vedlejším důsledkem uplatnění těchto postupů je mimo jiné zásadní snížení prvků sociálně negativních jevů, jako je například agresivita, šikanování, či apatie.

Výsledkem takto komplexně pojímané výuky je vysoce vyvinutá imaginace a emoční živost, která v žácích, bez ohledu na jejich přirozené danosti, napomáhá rozvíjet hluboký zájem o obsah výuky a zároveň podněcuje budování široce rozvětvených vztahů s učiteli a s ostatními žáky. Obsah výuky i zvolené učební metody jsou vždy úzce propojené se stupněm emočního, intelektuálního a fyzického vývoje žáků, kteří tak přistupují ke každému tématu v tom nejvhodnějším období jejich vlastní životní dráhy – látka nepřichází ani příliš brzo, ani příliš pozdě. Každý žák je v jednotlivých předmětech veden k univerzálnímu rozvoji jeho individuálních daností, který zamezuje tak častému předčasnému ustrnutí v jednostrannosti a specializaci.

\*\*\*

Tolik stručné, úvodní představení principů waldorfské pedagogiky. První otázka, která v člověku vyvstane po tomto stručném úvodu, se zřejmě týká možných problémů, jimž bude muset waldorfský žák čelit v případě svého přestupu na standardní státní školu. Zdálo by se, že waldorfská pedagogika, se svým silným zaměřením na umění a emoční rozvoj, nebude schopna v žácích vypěstovat dostatečně vyvinuté racionální schopnosti potřebné k zvládnutí silně faktograficky orientovaného standardního vzdělávacího systému podporovaného státní administrativou. Opak je pravdou. Waldorfské školy totiž v monitorovacích vědomostních testech dosahují porovnatelných, častěji však nadprůměrných výsledků.

To, co se do výsledků těchto kvantifikujících testů nedostane, je to, že žáci waldorfských škol se v porovnání se žáky běžných škol učí s daleko větším nadšením a zájmem. Waldorfské žáky jsou si díky zkušenostně orientovanému vzdělávacímu procesu mnohem jistější svými vědomostmi, cítí se být svými učiteli a spolužáky více podporováni, a co je nejdůležitější, jsou vysoce citliví vůči výzvám a potřebám přinášným naší náročnou moderní dobou.

Další, velice častá námitka vznášená vůči školám waldorfského typu se týká stupně jejich přímého spojení s antroposofií – duchovním proudem založeným Rudolfem Steinerem. Jelikož jsou námitky tohoto typu poměrně závažné a jsou velice často postaveny na dezinterpretacích a argumentech vytržených z původního kontextu, musíme tomuto bodu věnovat více pozornosti.

První otázka, které je nutné se věnovat tedy zní: **Jaká je vazba waldorfské pedagogiky na učení antroposofie?**

Antroposofie je filozofický a světonázorový duchovní proud integrující prvky novoplatonské filozofie, křesťanství a východních náboženských systémů s výsledky snažení moderní vědecké metody poznávání. Přestože její jádro není přímo přítomné v obsahu výuky, bezesporu představuje jeden z klíčových zdrojů waldorfské pedagogiky. Waldorfská metodika

výuky a práce s dítětem je totiž výrazně ovlivněna Steinerovým chápáním skladby lidské bytosti založené na holistickém přístupu ke člověku. Dalšími důležitými prvky přítomnými ve výuce jsou: Steinerem detailně rozpracovaná Goethova teorie barev, která je následně aplikovaná při terapeutické práci s žáky; bio-dynamické pojetí přírody, člověka a jejich vzájemného vztahu a eurytmické pohybové umění umožňující pomocí pohybu těla zkušenostně uchopit hlubší význam slov a hudby.

Výtka, že ve výchovně-vzdělávacím procesu je eliminována schopnost kritického myšlení, se zakládá na nepochopení a nedostatečném rozlišování mentálních mohutností. Waldorfská pedagogika rozhodně nepotlačuje zdravé kritické myšlení (naopak, to je v kurikulu podporováno při výuce jak přírodních, tak i humanitních předmětů). To, o co jde ale v první řadě, je podpora rozvoje živého, organického myšlení, které skutečně může být jednostranným rozvojem analytických, s levou mozkovou hemisférou souvisejících schopností, zatlačeno do pozadí. Důsledky na celistvý vývoj jednotlivce jsou zásadní. Ruský filozof Vladimír Solovjov popsal rozdíl mezi živým, organickým myšlením a běžným racionálním, na analytický rozbor zaměřeným myšlením následovně:

*„Organické myšlení je obecně charakteristické jednak pro opravdové filozofy-mudrce a jednak pro lidové masy. Co se týká lidí stojících uprostřed, kam patří většina tzv. vzdělaných, racionálně uvažujících lidí, kteří se díky orientaci na čistě formální rozvoj rozumových schopností odcizili přirozenému „naivnímu“ pohledu na svět a zároveň nedosáhli uceleného filozofického vědomí, těm nezbyvá než se omezit na abstraktní myšlení, které sice dokáže analyticky rozložit bezprostřední skutečnost, ale není schopné spojit ji do nové, vyšší jednoty. Schopnost analýzy je nezbytná jako prostředek přechodu od instinktivního myšlení k celistvému a zároveň vědomému pohledu na svět, ale pokud by mělo zůstat jen u ní, je zcela neplodná až škodlivá, protože se ve své omezené podobě stává předmětem skutečné pýchy lidí polovzdělaných (mezi které spadá většina tzv. vědeckých odborníků pochybného významu a povrchního vědění) na to, že nejsou součástí lidové masy žijící v pověrách a že nepatří ani mezi pravé filozofy, kteří se podle nich oddávají mystickým fantaziím.“ [2]*

Oba přístupy se ani zdaleka nevyklučují, naopak, jsou plně komplementární. Problémy však vyvstávají, když se jeden z nich stane dominantním. Záměrem tohoto apologetického článku však není detailní analýza a reflexe těchto a mnoha dalších specifických prvků přítomných ve waldorfské pedagogice, které mohou být různými posuzovateli tohoto pedagogického systému pokládány za problematické – důkladné odpovědi na snahy zpochybnit opodstatněnost těchto prvků a jejich kladný vliv na kognitivní a emoční vývoj žáků byl vypracován mnoha vysoce kompetentními odborníky s dlouholetými zkušenostmi v daných oblastech.

Vhodnějším než snaha hájit anthroposofické prvky přítomné v systému waldorfské výuky se zdá být poukázání na opodstatněnost hlubšího, platonizmem inspirovaného kontextu, do kterého je anthroposofie zasazena. Ten je samozřejmě v některých ohledech zásadně odlišný od konvenčního výkladového rámce moderního novověkého diskurzu vycházejícího z newtonovsko-karteziánského pojetí světa. Liší se tedy ontologický rámec i epistemologická metoda. Tady je ale důležité poukázat na to, že centrálním tématem velkého množství filozofických a na filozofii vědy orientovaných proudů, které se etablovaly během posledních sta let, je právě zásadní dobře podložená kritika zmíněného newtonovsko-karteziánského pojetí. U stále rostoucího množství myslitelů dochází k poznání, že množství problémů, kterým v současnosti naše civilizace čelí – ať už se jedná o možnost ekonomického a ekologického kolapsu, energetickou a potravinovou krizi, anebo o subtilnější problémy jako

existenční nihilismus, skepse a extrémní hodnotový relativizmus – je spojeno právě s důsledky dlouhodobé jednostranné orientace na perspektivu informovanou newtonovsko-karteziánským výkladem světa.

Stále jasněji se ukazuje, že světonázor není jen způsob, jakým se díváme na svět, protože vedle toho, že spoluvytváří vidění vnějšího světa, sahá i mnohem hlouběji a formuje naši nejvnitřnější bytost, buduje její struktury myšlení a rozšiřuje nebo zužuje její možnosti poznávání. Jednostranný intelektuální rozvoj dominující kulturní dynamice naší společnosti přinesl v průběhu posledních čtyř staletí velké množství technologických, ekonomických a politických triumfů. Stejně pravdivé je však i to, že tyto triumfy slouží relativně primitivním existenčním touhám, které v průběhu nesčetných století prošly jen minimální proměnou. Do lidských rukou byla vložena nesmírná moc, jež, poznamenána velmi nerovnoměrným růstem v oblasti poznání, zatím není doprovázena dostatečně rozvinutou schopností jí adekvátně vládnout, protože růst v oblasti poznání empirického světa nebyl doplněn a prohlouben obdobným růstem v oblasti morálního sebezdokonalování a kultivace vědomí. Pokud taková moc není podporována chápáním světa, které v lidech umocňuje schopnost vnímat skutečnost jako intimní propojenou síť komplexně utvářených vztahů, pokud je naopak doprovázena předpokladem, podle kterého je lidské vědomí jen pouhým ostrůvkem smyslu, osamělou a izolovanou jiskřičkou světla obklopenou nezměrným prostorem celkem zbaveným jakéhokoliv smyslu, pak se lidská motivace na kolektivní i individuální úrovni nutně musí zhroutit do služby mělkému utilitarismu. V takovém chápání světa se prostředky původně sloužící jako schůdky k dosažení vyšších cílů mění na cíle samotné. Antroposofie je jedním z těchto směrů usilujících o vyvážení mnoho století trvajících působení jednostranného newtonovsko-karteziánského vnímání světa. Čím se však od veliké většiny různých moderních a postmoderních proudů liší je to, že vedle komplexní kritiky omezení příznačných pro tuto perspektivu přichází s mnoha funkčními a progresivními modely a waldorfská pedagogika je jen jedním z mnoha dalších (kupř. biodynamické zemědělství, antroposofická medicína, organická architektura, sociální trojčlennost, atd.).

S tímto problémem je velice úzce provázaná i **výtka nevědeckosti směřovaná na antroposofii**. Diskuse o vědě a jejích metodách probíhá už po staletí a nemůže být nikdy zcela uzavřena. Je-li vůbec možné učinit konečný závěr v souvislosti s vědou, pak je to ten, že neexistuje exkluzivní vědecká autorita stojící nad ostatními a že jakýkoli pokus vytvořit takovou autoritu byl často zdrojem vědecké stagnace, omylu a omezování. Velice sporná situace nastává, když se skupina lidí začne stavět do role nadřazené autority. Dává tím totiž najevo, že se nepovažuje za subjekt rovnocenný ostatním, ale za instanci, která je povolána provádět selekci. Považuje sama sebe za normu a vše ostatní, co se neztotožňuje s jejím pohledem na svět, pojímá jako odchylku. Místo ekvipolence je nastolena hierarchie, vztah nadřazenosti a podřízenosti. S takovým principem je spojeno úsilí o moc. Představuje touhu vytvořit monopol vědeckosti, vymezovat cesty vědění a prosadit svůj pohled, aby platil i pro ostatní. Výsledkem je homogenizace, která vede k ustrnutí.

Skutečně tvořivý vývoj vědy spočívá v živé debatě a v otevřenosti vůči novým myšlenkám a metodám. Historie vědy ukazuje, že spory o metodu a teorii jsou nutné a že je důležité neomezovat se v procesu hledání cest a způsobů poznání. Věda nepřináší „pravdu“, ale přibližuje se k mnoha možným pravdám prostřednictvím různých přístupů. Lidské kulturní dějiny ukázaly, že výklady považované v určité době za platné byly mnohokrát vyvráceny.<sup>[3]</sup> Thomas Kuhn v knize *Struktura vědeckých revolucí* popisuje tři fáze těchto revolucí. První fází je odhalení určité anomálie, zjištění, že něco v tradičně uznávaném výkladu nefunguje. Druhou fází je krize, kdy po opakovaných neúspěšných pokusech přizpůsobit objevenou

anomálii výchozímu koncepčnímu modelu nastává jeho zavržení. Ve třetí fázi vzniká nové paradigma nebo model, který často obsahuje komponenty předchozího modelu, ale přesahuje ho.[4]

\*\*\*

Názorová pluralita a diverzita vyvažující dominantní vnímání světa je více než kdy jindy hlavní podmínkou zdárného překonání výzev, kterým celá naše lidská společnost čelí. Waldorfská pedagogika vycházející ze specifického, duchovně orientovaného přístupu ke světu, který v žácích přirozeně podporuje empatii, emoční hloubku, tvořivost a důvěru ve vlastní schopnosti, sehrává při snaze uschopnit mladé lidi k tomu, aby dokázali pozitivně zodpovědět výzvy přinášené dnešním životem, klíčovou úlohu. Vědomí nutnosti integrovat do způsobu výuky i do způsobu života přímé, na vlastní zkušenosti založené povědomí o hlubším, duchovním rozměru života, jehož přítomnost je při snahách o řešení aktuálních problémů naprosto klíčová, je patrné i z ladění UNESCO Světové deklarace k vysokoškolskému vzdělávání pro dvacáté první století:

*„...vzdělávání by mělo mít za cíl utvářet novou společnost – bez násilí a bez vykořisťování – tvořenou vysoce kultivovanými, motivovanými a jednotnými jedinci, inspirovanými láskou k lidství a vedenými moudrostí.“[5]*

Cílem výchovně-vzdělávacího procesu inspirovaného waldorfskou pedagogikou je podporování tvorby etických vzorů napomáhajících kultivaci moudrosti, růstu osobní integrity, zvyšování míry celospolečenské odpovědnosti a hlubokého respektu ke kulturní rozmanitosti.

Budoucnost každé země závisí na tom, zdali se jí pro třetí tisíciletí podaří vychovat lidi schopné uvědomělejšího, soběstačnějšího, svobodnějšího a zodpovědnějšího způsobu života. Standardní školský systém byl zformován v době, jež je dnes minulostí. Když se nám ho nepovede proměnit takovým způsobem, aby vycházel v maximální možné míře vstříc potřebám dětí dneška, proplýváme ty nejvzácnější zdroje, kterými pro budoucnost disponujeme: dětskou kreativitu, radost z objevování, zvědavost a radost z učení. Právě pro naše děti je nutné vytvořit prostor pro aplikaci nových kulturních, sociálních vzdělávacích vzorů, napomáhajících rozvoji jejich nejvzácnějších talentů.

Výchova proto musí být svým obsahem i formou orientována na objevování, rozvíjení a kultivaci všech tvůrčích stránek lidského bytí. Ty se zdaleka neomezují pouze na racionální intelekt, ale také na emocionální, etický a spirituální rozvoj, péči o sociální vztahy a Zemi v globálním měřítku a na citlivé vnímání umění a kultury jako zrcadla jedince a společnosti. Waldorfská pedagogika v sobě tyto prvky spojuje ve vrchovaté míře a může pro většinu vzdělávacích institucí v tomto sloužit jako příklad.

[1] Rád bych ocenil pomoc Vladimíra Lobotky a Jiřiny Janošákové při tvorbě textu.

[2] Solovjov, V.: Čtení o boholidství. Refugium, Olomouc, 2000, s. 146–147.

[3] Např. dříve odsuzované přikládání baněk nebo pijavic provádí dnes běžně Institut klinické experimentální medicíny (IKEM) v Praze. V plastické chirurgii se pijavice přikládají přímo, v kardiologii se extrahuje hirutin ze slinných žláz k rozpouštění hematomů.

[4] Kuhn, Thomas: Struktura vědeckých revolucí. Praha, Oikoymenh, 1997 (1962).

[5] Světová deklarace k vysokoškolskému vzdělávání pro dvacáté první století, §6d, UNESCO, 1998.

Prevzaté z waldorf.sk