

Střední škola - Waldorfské lyceum
Křejského 1501
Praha 4
tel. 272770378, lyceum@wspj.cz



Projekt „Vzdělávání pro adaptabilitu“
Registrační číslo CZ.2.17/3.1.00/32274

Evropský sociální fond
Praha & EU: Investujeme do vaší budoucnosti

Základní informace k waldorfské pedagogice na střední škole

(Waldorfské lyceum v širším kontextu)

Metodický komentář

Mgr. Pavel Kraemer, Ph.D.

Waldorfské lyceum v Praze

květen 2012

Obsah

<u>Obsah.....</u>	<u>2</u>
<u>1 Waldorfská pedagogika a dnešní svět</u>	<u>5</u>
<u>1.1 Waldorfská pedagogika a klíčové kompetence v kontextu současné situace na trhu práce</u>	<u>5</u>
<u>1.2 Čtyři oblasti klíčových kompetencí.....</u>	<u>5</u>
<u>1.3 Kompetence ve waldorfských školách.....</u>	<u>6</u>
<u>1.4 Waldorfské školství v kontextu alternativní pedagogiky.....</u>	<u>7</u>
<u>1.4.1 Antroposofie a waldorfská pedagogika. Její universálnost.....</u>	<u>8</u>
<u>1.4.2 Je antroposofie vědou?.....</u>	<u>9</u>
<u>1.4.3 Lze antroposofii chápat jako určitý světonázor? Zdroje častých nedorozumění.....</u>	<u>9</u>
<u>1.4.4 Jednotlivé alternativní pedagogické směry a jejich vztah k waldorfské pedagogice.....</u>	<u>10</u>
<u>2 Waldorfská škola včera a dnes.....</u>	<u>14</u>
<u>2.1 Krátká historie světového waldorfského hnutí.....</u>	<u>14</u>
<u>2.2 Vznik waldorfských škol v Čechách.....</u>	<u>17</u>
<u>2.3 Právo používat jméno waldorf – právní definice waldorfské školy.....</u>	<u>17</u>
<u>2.4 Definice waldorfské školy podle Evropské rady waldorfských škol.....</u>	<u>18</u>
<u>2.5 Charakteristika několika typů současných waldorfských škol.....</u>	<u>19</u>
<u>2.5.1 Školy zaměřené gymnaziálně-umělecky.....</u>	<u>19</u>
<u>2.5.2 Školy usilující o těsnou návaznost školy a světa práce.....</u>	<u>21</u>
<u>2.5.3 Interkulturní škola v Mannheimu.....</u>	<u>23</u>
<u>2.5.4 Školy pro žáky s disciplinárními, psychickými a sociálními problémy.....</u>	<u>23</u>
<u>2.5.5 Školy směřující k inklusivní a intuitivní pedagogice</u>	<u>24</u>
<u>3 Waldorfská lycea v České republice.....</u>	<u>24</u>
<u>3.1 Specifika české střední waldorfské školy oproti německé střední waldorfské škole.....</u>	<u>24</u>
<u>3.2 Přejít ze základní školy na waldorfské lyceum.....</u>	<u>25</u>
<u>4 Waldorfské lyceum v Praze</u>	<u>26</u>
<u>4.1 Časové rozvržení výuky na waldorfském lyceu v Praze.....</u>	<u>26</u>

4.1.1 Týdenní počet hodin.....	26
4.1.2 Počet vyučovacích týdnů v roce.....	26
4.1.3 Hlavní vyučování.....	27
4.1.4 Pravidelné týdenní hodiny.....	27
4.1.5 Projekty a praktika.....	27
4.1.6 Otázka druhé či třetí epochy.....	28
4.2 Koncepce výuky na waldorfském lyceu v Praze.....	28
4.2.1 Fenomenologická metoda v přírodovědných předmětech.....	28
4.2.2 Struktura hlavního vyučování v přírodovědných předmětech.....	28
4.2.3 Trojčlenné vyučování a trojčlennost člověka.....	30
4.2.4 Struktura hlavního vyučování v humanitních předmětech.....	31
4.2.5 Trojčlenné vyučování a předpoklady jeho úspěšnosti.....	32
4.2.6 Rozvoj myšlení a stupně úsudku.....	33
4.2.7 Celkový přehled koncepce výuky na waldorfském lyceu vycházející z rozvoje stupňů úsudku	35
4.3 Sociální kolektiv, třídní učitel a kolégium učitelů	35
4.3.1 Skladba žáků přijatých do prvního ročníku pražského lycea.....	36
4.3.2 Utváření nového třídního kolektivu.....	36
4.4 Praktika, projekty a klíčové kompetence.....	37
4.4.1 Zeměměřičské praktikum v 1. ročníku.....	37
4.4.2 Lyžařský kurs v 1. nebo 2.ročníku.....	40
4.4.3 Sociální praktikum ve 3.ročníku.....	41
4.4.4 Cesta za uměním ve 3.ročníku.....	41
4.4.5 Ročníkové práce ve 3.ročníku.....	42
4.4.6 Podnikové praktikum ve 4.ročníku.....	42
4.4.7 Další praktika a projekty.....	42
4.5 Mezinárodní spolupráce pražského lycea.....	43
4.6 Vzdělávání učitelů pražského lycea.....	43

<u>4.7 Úspěšnost absolventů waldorfského lycea na státních maturitách a jiných srovnávacích testech</u>	<u>44</u>
<u>5 Waldorfská literatura</u>	<u>44</u>
<u>5.1 Literatura k obecným a mezipředmětovým tématům</u>	<u>44</u>
<u>5.2 Primární prameny</u>	<u>44</u>
<u>5.3 Sekundární prameny</u>	<u>45</u>
<u>5.3.1 Literatura k historii waldorfské pedagogiky</u>	<u>45</u>
<u>5.3.2 Úvod do waldorfské pedagogiky</u>	<u>45</u>
<u>5.3.3 Vývojové fáze dítěte z hlediska waldorfské pedagogiky</u>	<u>46</u>
<u>5.3.4 Literatura k učebnímu plánu waldorfské školy</u>	<u>46</u>
<u>5.4 Waldorfská pedagogika na střední škole</u>	<u>48</u>
<u>5.5 Literatura k portfoliím a klíčovým kompetencím</u>	<u>48</u>
<u>5.6 Literatura k jednotlivým předmětům</u>	<u>49</u>

1 Waldorfská pedagogika a dnešní svět

1.1 *Waldorfská pedagogika a klíčové kompetence v kontextu současné situace na trhu práce*

V České Republice se často hovoří o kompetencích, především o tzv. klíčových kompetencích v souvislosti s modernizací školského systému. V souladu s evropskými trendy již není hlavním cílem výuky hromadění znalostí, ale osvojení si kompetencí, tedy schopnosti správně jednat v konkrétních profesionálních, ale i osobních situacích. Podobné cíle sleduje waldorfská pedagogika již od okamžiku založení první waldorfské školy v roce 1919, i když tyto cíle formuluje trochu jinými slovy. V době svého založení byl odklon od konkrétních znalostí a vědomostí směrem k podpoře osobnostního rozvoje pro většinu společnosti novinkou, dnes se ovšem tento trend pomalu stává mainstreamovým. Zatím spíše na úrovni oficiálních prohlášení a deklamací, praxe ve školách pořád ještě většinově probíhá ve starých kolejích. Je velmi důležité, aby si waldorfští učitelé dobře osvojili terminologii klíčových kompetencí, aby mohli navenek srozumitelněji komunikovat své záměry.

Volání po kompetencích vychází ze současné situace na trhu práce, kde jsou výše než konkrétní znalosti či dovednosti ceněny vlastnosti osobnostního charakteru. Metodické, sociální a osobnostní kompetence mají často větší váhu než kompetence odborné. Není totiž příliš pravděpodobné, že určitá škola dá člověku přesně ty odborné kompetence, které bude v dané firmě či instituci potřebovat. V souvislosti s neustále se měnícím světem technologií bývají věci naučené na škole či universitě v okamžiku nástupu do práce často zastaralé. Firmy často nabízejí v prvním roce práce odborné zapracování, osvojení si přesně těch znalostí a dovedností, které bude dotyčný potřebovat. Co ale naopak firmy vyžadují, je schopnost se učit, rychle se zorientovat v nové problematice, být iniciativní, být schopný samostatně vymýšlet nové postupy. To všechno jsou klíčové kompetence. V následující kapitole uvedeme systém klíčových kompetencí, na který se budeme v dalším textu odvolávat.

1.2 *Čtyři oblasti klíčových kompetencí*

V tomto textu budeme vycházet z klasifikace kompetencí běžné v německé jazykové oblasti. G. Lehman a W. Nieke¹ v souvislosti s jejich rozšířeným konceptem učení propojují různé oblasti kompetencí s konkrétními činnostmi:

¹ Gabriele Lehman und Wolfgang Nieke, „Zum Kompetenz-Modell“ 1999/2000
www.uni-rostock.de/bildung/unterricht/unterrichtsentwicklung/unterrichtsentwicklung.htm

obsahově-odborné učení	metodicky-strategické učení	sociálně komunikační učení	afektivní učení
vědění (fakta, pravidla, pojmy, definice, atd.), chápaní (jevy, argumenty, vysvětlení) poznání (souvislosti) usuzování (posuzování tezí témat a opatření)	excerptování, rešeršování, strukturování, organizace, plánování, rozhodování, utváření, udržování pořádku, vizualizace atd.	naslouchání, zdůvodňování, argumentace, otázky, diskuse, kooperace, integrace, vedení rozhovorů, prezentace atd.	rozvoj sebedůvěry, to že nás nějaká metoda nebo téma „baví“, rozvoj identifikace a angažovanosti, tvorba hodnotových postojů atd.
Odborné kompetence	Metodické kompetence	Sociální kompetence	Osobnostní kompetence

Tento systém je velmi blízký antroposofické metodice, jednotlivé oblasti kompetencí odpovídají čtyřčlennosti člověka v antroposofické antropologii.

1.3 Kompetence ve waldorfských školách

Velmi dobrým nástrojem prokazování kompetencí je portfolio. Portfolia se poslední dobou na evropských waldorfských školách začínají ujímat, s portfolii pracuje i pražské waldorfské lyceum. Více o problematice kompetencí a portfolií v kontextu waldorfských škol je možné si přečíst v portfoliové příručce. Z této příručky nyní citujeme pouze jeden závěr²:

„Síla waldorfské pedagogiky je v rozvíjení sociálních a osobnostních kompetencí. To ovšem neznamená, že by odborné či metodické kompetence byly na nižší úrovni než na klasických školách, tuto domněnku vyvrací celá řada výzkumů. Více rozvinuté sociální a osobnostní kompetence totiž vedou k vyšší vnitřní motivaci k učení a tudíž k větší efektivitě předávání odborných a metodických kompetencí. V klasickém školství bývá hlavní motivací komparativní úspěch, tzn. vynikání v rámci třídy, které bývá objektivizováno známkovým hodnocením. Tato motivace ale funguje jen pro nejúspěšnější část třídy, většina ostatních často nemá buď vůbec žádnou motivaci, anebo motivaci negativní – strach z toho, nebýt nejhůřší, nepropadnout. Nejméně motivována bývá prostřední část třídy – ti, kteří bez velkého úsilí projdou, ale nijak nevynikají. Lepší výsledky (co se týče odborných a metodických kompetencí) než waldorfské školy dosahují školy elitní, tj. školy, do které je přijímána pouze „nejkompetentnější“ část populace.

² Pavel Kraemer: Portfoliová příručka pro učitele, 2012, Waldorfské lyceum Praha

*Metodické, sociální a osobnostní kompetence bývají často souhrnně nazývány **klíčové kompetence**. Většina těchto kompetencí je totiž velmi universální, netýkají se jen nějakého konkrétního oboru. V určitém smyslu se tedy dá říci, že profil waldorfské školy tkví v rozvíjení klíčových kompetencí.“*

1.4 Waldorfské školství v kontextu alternativní pedagogiky

Po revoluci si waldorfské školy musely vydobýt právo na existenci. Právo na větší svobodu ve vzdělávání obhajovaly spolu se školami Montessori a s hnutím domácího vzdělávání. V mnohém se jejich zájmy setkávaly i s dalšími pedagogickými hnutími, jako např. s hnutím Kritického myšlení. V současné době je velká část společnosti otevřená alternativním metodám, waldorfské elementy se objevují ve velkém množství jak alternativních, tak i klasických škol. Podobná situace je i v Německu, nové státní rámcové programy pro německé základní školy vykazují velkou podobnost s programem waldorfské školy. Ve Švýcarsku státní systém používá mnohé waldorfské metody už po desetiletí. Podobně je tomu i ve Skandinávii.

Určitý problém je ale v tom, že waldorfské metody se často používají vytržené z kontextu, v kterém vznikly, často bývají špatně pochopeny nebo nevhodně aplikovány. Což se samozřejmě občas děje i na samotných waldorfských školách. Nicméně na waldorfských školách alespoň existuje určitý systém, který se snaží problémům tohoto typu předcházet - existuje ucelený systém waldorfského vzdělávání, na školách zpravidla působí zahraniční mentoři s dlouhodobou zkušeností, waldorfská pedagogika se alespoň jednou týdně nějakým způsobem probírá na učitelských kolegiích, na některých waldorfských školách funguje systém vzájemných hospitací.

Velký přínos waldorfské pedagogiky je v tom, že pracuje opravdu v dlouhodobém horizontu, v učebním plánu waldorfské školy tvoří 12 či 13 let školní docházky velmi propracovaný a promyšlený celek. Věci, které se probírají v určitém věku, staví na tom, co se dělalo dříve a připravují půdu pro budoucí ročníky. Tato návaznost není v prvé řadě míněna ve smyslu obsahově-logické návaznosti, (Tak tomu bývá na klasických školách, kde se de facto vychází z mírně upravené vědecké systematiky. Začíná se se základními pojmy a poučkami, z nichž se dále odvozují další, složitější pojmy a poučky)

Z dlouhodobého hlediska daleko důležitější je návaznost ve smyslu podpory vývoje osobnosti žáka. Odborné znalosti a věci čistě kognitivního typu je možné si osvojit krátkodobě, zato klíčové schopnosti jako systematičnost, výdrž, schopnost samostatného myšlení, iniciativnost, sociální kompetence, je možné získat jen v dlouhodobém horizontu, na těchto schopnostech je třeba pracovat celá léta. Učitel či kolégium učitelů při tom musí mít hlubší znalosti vývojových zákonitostí dětské psychologie. A právě ty poskytuje waldorfská pedagogika a antroposofie, duchovní věda, z které tato pedagogika vychází.

V současné době společnost od škol stále více požaduje výuku, která podporuje rozvoj klíčových kompetencí. Tyto požadavky se zrcadlí v oficiálních dokumentech Evropské unie, v Bílé knize vzdělávání, v rámcových učebních programech. To vysvětluje zvýšený zájem o metody waldorfské pedagogiky, protože právě waldorfská pedagogika nabízí postupy, které - v dlouhodobém horizontu - k osvojení klíčových kompetencí skutečně vedou. Ale pouze tehdy, pokud izolovaně neaplikujeme jednotlivé "waldorfské postupy", pokud po dobu několika let výuku organizujeme tak, abychom, vycházejí z objektivních zákonitostí vývoje dítěte a z konkrétní situace školy, třídy a učitele, organizovali celý výukový proces skutečně promyšleně.

Bylo by jistě pěkné, kdyby se svět waldorfských škol více propojil s jinými pedagogickými proudy. Otázka je, jak by toto propojení mělo konkrétně vypadat, co by mělo být jeho cílem a co by mohlo přinést oběma stranám.

Pro waldorfské školy by mohlo být setkávání se s pedagogickými osobnostmi velmi inspirativní. Mohlo by přinášet nové úhly pohledu, zajímavé informace o tom, jak se jiné školy či jiní učitelé vypořádávají s nejrůznějšími dobovými problémy, jak reagují na rychle se měnící požadavky společnosti. Nezapomeňme, že waldorfská pedagogika není něco, co bylo jednou vymyšleno a co se už nemá proměňovat. Naopak, konkrétní formy waldorfské pedagogiky musí být stále znovu vytvářeny, vycházejí jednak z konkrétních dětí a učitelů a jednak z požadavků doby. Velká propracovanost, určitá "zaokrouhlenost" waldorfské pedagogiky a jejich tradičních forem totiž může spolu s velkou pracovní vyřízeností waldorfských učitelů vést k tomu, že přestanou sledovat dění v okolním světě, aktuální trendy a nové výzvy, uzavrou se do svého "waldorfského světa".

Pro druhou stranu by soustavnější zabývání se nejen teorií, ale i praxí waldorfské pedagogiky mohlo vést k hlubšímu pochopení waldorfských principů a metod, což by mohlo vést k zefektivnění působnosti "waldorfských elementů", které už nebudou existovat izolovaně a bez kontextu, ale vycházet z hlubšího pochopení jak waldorfské pedagogiky, tak i konkrétní situace. Lidé mimo waldorfské kruhy to zatím nemají snadné. Především v Čechách téměř úplně chybí podrobnější literatura o waldorfské pedagogice - na rozdíl od Německa, kde na toto téma existují desítky až stovky titulů. Waldorfské semináře zpravidla bývají pouze víkendové, většinou jednou do měsíce. Soustavnější vzdělávání zatím neexistuje - na rozdíl od německy mluvících zemí, Skandinávie nebo Maďarska, kde je možné waldorfskou pedagogiku studovat na denním studiu.

Větší vzájemné propojení by mělo ještě jednu těžko oddiskutovatelnou výhodu. Stalo by se snazším obhajovat společné zájmy, jako například větší svobodu ve vzdělávání, odpor k plošnému testování apod.

1.4.1 Antroposofie a waldorfská pedagogika. Její universálnost.

Principy waldorfské pedagogiky mají universální charakter, nemají platnost jen pro určitou světonázorovou, náboženskou či etnickou podskupinu lidstva. Nevychází totiž, jak bývá někdy mylně chápáno, z žádného konkrétního dogmatického systému, nejsou závislé na víře v něco. Vycházejí z antroposofie, která není systémem pravd, ale cestou poznání. Tato cesta byla před více než 100 lety formulována Rudolfem Steinerem v jeho díle "Filosofie svobody," a dále rozvinuta v četných knihách a přednáškách. Jedná se o určitou metodiku poznání člověka. Pokud na základě této "metodiky" dojdeme k určitým názorům, můžeme si tyto názory ozkoušet v konkrétní učitelské praxi. A může si je ozkoušet i ten, kdo se sám nejde antroposofickou cestou poznání. Tím, že si takovéto názory bude určitý člověk opakovaně ověřovat, může časem dospět k důvěře v antroposofickou cestu poznání. Nebo k této důvěře nedospět. Zda k této důvěře dospěje nebo ne, nezávisí ovšem pouze na schopnostech a povaze člověka, který si "antroposofické" poznatky ověřuje. Závisí to samozřejmě i na schopnostech a povaze těch "antroposofů", kteří k daným poznatkům dospěli. I když se jistě snažili správně "aplikovat" antroposofickou metodiku, jsou lidmi do menší či větší míry chybnými, do menší či větší míry do svých výzkumů vnášejí jednostrannost svých osobností, čímž i získané názory získávají menší či větší subjektivní odstín anebo můžou dokonce být jednoduše chybné. V tradovaných formách waldorfské pedagogiky se skutečně určité omyly či nedorozumění vyskytují.

Dialog s "newaldorfským" světem vydatnou mírou přispívá k odhalení těchto omylů či nedorozumění. Jistě by se na některé omyly přišlo dříve, kdyby byl tento dialog v minulosti intenzivnější.

1.4.2 Je antroposofie vědou?

Rudolf Steiner antroposofii chápal jako „novodobou duchovní vědu“. Snažil se v duchovních otázkách postupovat stejně exaktně, jako je tomu ve vědách přírodních. V tomto smyslu mu byly přírodní vědy a matematika velkým vzorem.

Mnozí představitelé české vědecké obce vidí situaci úplně jinak. Antroposofii považují za jeden z mnoha iracionálních, nejasných a logicky neuchopitelných proudů uvnitř hnutí New Age. Domnívají se, že duch antroposofie zásadně odporuje duchu vědeckému poznání. Tyto názory často vycházejí z velmi povrchní znalosti díla Rudolfa Steinera, mnohé argumenty, jimiž útočí na antroposofii, byly vyvráceny zakladatelem antroposofie před více než sto lety.

V Německu, kde existuje velmi široké antroposofické hnutí zasahující do všech oblastí života, je situace velmi odlišná. Antroposofická medicína je oficiálně uznávána, je proplácena zdravotními pojišťovnami. Existují tam antroposofické vysoké školy, kterým je přiznán status university. To všechno souvisí s faktem, že v rámci německého právního systému je antroposofie považována za vědu, tzn. vědeckou metodiku.

1.4.3 Lze antroposofii chápat jako určitý světonázor? Zdroje častých nedorozumění.

Souhrn náhledů získaných antroposofickou cestou poznání bývá někdy nazýván "antroposofickým světonázorem", což je ale vzhledem k tomu, že různí antroposofové vidí celou řadu věcí různě, dosti vágním pojmem. Ten, kdo tento pojem používá, by si měl být této vágnosti vědom. Pokud někdo používá pojem "antroposofický světonázor" ve smyslu světonázor Rudolfa Steinera, je třeba být neméně opatrným. Není totiž vůbec snadné na základě nesmírně rozsáhlého a komplikovaného odkazu Rudolfa Steinera tento světonázor zrekonstruovat a správně pochopit. S pojmem "antroposofického světonázoru" bývají spojena četná nedorozumění, často např. není vůbec jasné, zde mluvčí tento pojem používá v prvním nebo druhém výše zmíněném smyslu. Často se stává, že si mluvčí sice myslí, že tento pojem používá ve smyslu světonázor Rudolfa Steinera, ve skutečnosti tento světonázor ale zná pouze z druhé ruky, ve formě světonázoru těch antroposofů, s kterými se ve svém životě potkal. Pokud tyto úvahy přeneseme do prostředí waldorfských škol, snadno nahlédneme neplodnost nekonečných diskuzí na téma, zda něco je či není waldorfské, zda nějaký učitel je či není waldorfský. Každý s diskutujícími si přitom pod pojmem "waldorfský" evidentně představuje něco jiného. Místo diskuze o tom, či daná věc či daný člověk jsou či nejsou v souladu s "waldorfskou pedagogikou", by bylo přínosnější diskutovat o tom, jak daná věc či daný učitel konkrétně působí na děti, v čem a pro koho a proč je toto působení negativní či pozitivní. Mimochodem - diskuze na téma "Co je a co není waldorfské" působí na lidi mimo waldorfský systém často dosti odpuzujícím, sektářským způsobem. Proritou by nemělo být "učit waldorfsky", ale učit dobře. Na tom se shodnou všichni.

1.4.4 Jednotlivé alternativní pedagogické směry a jejich vztah k waldorfské pedagogice

1.4.4.1 Hnutí domácího učení - homeschooling movement

Stále více lidí není spokojeno s klasickým školstvím a volí cestu domácího učení. Hnutí domácího učení pochází ze Spojených států, začalo sílit v sedmdesátých letech dvacátého století. U nás se toto hnutí rozvíjí od revoluce; rodinám, které se chtějí vydat touto cestou pomáhá Asociace domácího vzdělávání. Právně situace vypadá tak, že si rodič najde základní školu, u které chce zapsat své dítě, s příslušným učitelem prokonzultuje, jak bude vypadat domácí učení, co si má dítě osvojit atd. Ke konci roku či pololetí příslušný učitel dítě nějakým způsobem prozkouší, může to být jakoukoli formou. Vše záleží na dohodě. Na úrovni prvního stupně je možné se takto napojit na jakoukoli základní školu, na druhém stupni v současné době existuje pouze šest škol v republice, které mají právo přijímat děti na domácí učení. Mnozí rodiče si přejí doma učit podle waldorfské pedagogiky.

1.4.4.2 Pedagogika Marie Montessori

Systém Montessori a systém waldorfských škol jsou dva nejrozšířenější alternativní pedagogické systémy na světě. Oba systémy jsou staré zhruba 100 let. Mnoho alternativně zaměřených rodičů volí právě mezi těmito dvěma systémy. Systém Montessori výchovu chápe jako realizaci svobody dítěte, které má více možností rozvíjet tvořivé síly. Zajišťuje svobodný a spontánní rozvoj dítěte. Hodnocení je bez známek. Přizpůsobuje tempo možnostem dítěte bez zvonění, zasedacího pořádku a trestu. Poskytuje dětem volnost v upraveném prostředí tak, aby bylo bohaté na aktivity.

Učitel by neměl bránit dítěti ve zkušenostech, musí mu věnovat pozornost. Ne naopak. Učitel k dítěti chová respekt a staví se k němu, jako by jednal s dospělým člověkem. Nemá právo s žákem manipulovat a zaměřovat se na jeho špatné vlastnosti, hledá negativní rysy sám v sobě. Učitel a žák jsou rovnocennými partnery, proto k němu projevuje maximální vstřícnost, otevřenost, trpělivost. Dítě si tudíž samo určuje tempo výuky. Pedagog dává dítěti možnost svobodné volby, ale zároveň pomáhá a radí tam, kde je dítě nerozhodné. Maximální volnost udílí dítěti tehdy, když je schopno samo převzít zodpovědnost. Zasahuje, když se dítě nudí, nedokáže si vybrat činnost nebo jsou-li porušována pravidla. Postupně v dítěti utváří vlastní zodpovědnost.

Ve waldorfských školách hraje daleko větší roli přirozená autorita učitele, především u menších dětí hraje vlastní rozhodování menší roli. Zodpovědnost za vlastní rozhodování přebírají děti později. Nicméně stejně jako v systému Montessori je i ve waldorfské pedagogice konečným cílem výchova k svobodě.

1.4.4.3 Lesní školky a školy

První pokusy o realizaci výuky kompletně v přírodě probíhaly už na počátku 20. století ve Velké Británii. Od roku 1968 existují lesní MŠ v Německu. V České republice se – odhlédneme-li od pokusu Eduarda Štorcha ve dvacátých letech – lesní školky začaly rozšiřovat po revoluci. V posledních několika letech se lesní školky začínají přímo lavinovitě rozšiřovat. Nicméně protože tee-pee ani jurta nespĺňují hygienické požadavky na podobu školského zařízení, vznikají u nás zatím lesní školky v podobě různých klubů a bez nároků na dotace. Na ministerstvu životního prostředí už po mnoho let

pracuje stálá skupina zabývající se tématem lesních školek v kontextu ekologické výchovy, ministerstvo školství se lesními školkami zatím příliš nezabývá.

Výuka v lesních školkách probíhá za každého počasí a po celý rok v přírodě. Zázemím bývá jurta, tee-pee nebo maringotka, ale převážnou část dne děti pobývají venku. Cílem je jednak utváření vztahu k přírodě a jednak zdravý životní styl. V lesních mateřských školách ve větší míře využívány elementy waldorfské pedagogiky a pedagogiky Montessori. Celá řada učitelek z lesních škol absolvovala kurzy waldorfského vzdělávání. Většina rodičů z lesních školek je waldorfským přístupům velmi otevřená.

V Německu dokonce existují lesní školky, které 100% vycházejí z waldorfské pedagogiky. Zakladatelé lesní waldorfské školky Kastellaun v obou směrech nevidí žádný rozpor:

„Rozhodli jsme se pro koncept waldorfsky orientované lesní školky, protože jsme přesvědčeni, že basální kompetence, které jsou pěstovány ve waldorfských školkách se nejlépe rozvíjejí při činnostech ve volné přírodě. Rozvoj motoriky (tělesná a pohybová kompetence), podpora smyslového vnímání (smyslová a vjemová kompetence), rozvoj kreativity (kompetence k tvořivosti a fantazii) a podpora sociálního chování (sociální kompetence) mají venku v lese optimální podmínky.“

V ČR zatím neexistuje přírodní základní škola, pravděpodobně je ale jen otázkou času, až takové základní školy vzniknou. V Praze existuje od roku 1993 soukromé reálné gymnázium Přírodní škola. Tato škola příležitostně spolupracuje s waldorfským lyceem, s nímž má mnoho styčných bodů:

- Hlavní filozofií je, aby škola byla plnohodnotným životem tady a teď, ne pouze přípravou na profesi v budoucnu
- Malý, vzájemně provázaný kolektiv školy, přátelská atmosféra, důraz je kladen na společenství, které společně žije, tvoří a je otevřené okolnímu světu.
- Studijní výjezdy, časté společné pobyty celého školního kolektivu mimo Prahu (6–8 týdnů ze školního roku).
- Snaha o výchovu k samostatnosti, rozvoj samostatného myšlení, důraz na vlastní zodpovědnost
- Mnohé výzkumné, tvůrčí a umělecké projekty

1.4.4.4 Martin Wagenschein, Hans Christoph Berg a didaktika umění vyučování

Cílem Martina Wagenscheina, proslulého německého didaktika matematiky a fyziky, protagonistu genetického a exemplárního vyučování a sokratické metody, nebylo nikdy pouhé zprostředkování učiva, nýbrž pochopení, díky kterému se člověk v duchu zcela ponoří do věci a jejích souvislostí a osobně se s nimi spojí.

Vycházejíce z Wagenscheina rozvíjeli Hans Christoph Berg a Theodor Schulze od 80. let na univerzitě v Marburgu novou a nanejvýš zajímavou „didaktiku umění vyučování“. Významná témata jsou v ní zpracována do tzv. učebních kousků (Lehrstücke), ve kterých k Wagenscheinovu principu exemplárního a genetického vyučování přibývá dramaturgie. V takovémto učebním celku je

vyučování, zejména co do činností předpřipraveno, zároveň ale konkrétnímu učiteli ponechává ve vyučování dostatečný tvůrčí prostor.

V tomto proudu je mnoho styčných bodů s waldorfskou pedagogikou. Waldorfskou pedagogiku a didaktiku umění vyučování propojil waldorfský učitel Dirk Rohde z německého Marburgu ve své doktorské dizertaci³. Jeho doktorská dizertace se zabývá pro waldorfskou pedagogiku ústředním pojmem „živého vyučování“. Dirk Rohde ve své práci analyzuje 12 kvalit živého a s velkou přesvědčivostí dokládá, že podobné kvality existují i pro vyučování. Když se těmito kvalitami zabýváme, stáváme se schopnějšími vyučování živě utvářet.

1.4.4.5 Intuitivní pedagogika

Hnutí intuitivní pedagogiky vzniklo ve Švédsku před 30 lety z iniciativy Pära Ahlboma (1932) - skladatele, hudebníka, eurytmisty a waldorfského učitele. V osmdesátých letech spolu se svými spolupracovníky založil v Järnře ve Švédsku školu Solvik. Skupina kolem Pära Ahlboma se snažila hlouběji pochopit dětský svět, „vzpomenout“ si na to, jak zažívali svět a dospělí kolem sebe ve svém vlastním dětství. Dětský svět se jim přestal jevit jako jakési ideální, čistě pozitivní období, pochopili, že si děti zažívají mnohá traumata, která jim způsobují dospělí, aniž by si to sami uvědomovali. Aby člověk byl dobrým učitelem, musí si být těchto věcí vědom, musí se doopravdy dokázat vcítit do duše dítěte. Zakladatelé školy Solvik ji pokládali za waldorfskou, protože vycházeli z antroposofie a z pedagogických idejí Rudolfa Steinera. Od hlavního proudu waldorfské pedagogiky se však jejich pojetí značně lišilo.

Pär Ahlbom a jeho kolegové ve škole Solvik se snaží dosáhnout toho, aby se dítě stalo vnitřně svobodným člověkem, kterého není možné zmanipulovat, který si samostatně utváří svůj vlastní život. Který ví, co chce a neplete si to s tím, co od něho chce jeho okolí nebo společnost. Na to, aby to děti dokázali, musí mít kolem sebe dospělí, kteří jsou sami takoví. Proto hlavním požadavkem, kladeným na učitele v Solviku, je být sám sebou. A stále znovu o to usilovat. Od takového učitele děti nasávají všechno to, co má ve své duši rád. Děti se totiž učí nejen ze slov, ale daleko více z činů a vnitřních postojů učitele.

Učební plán je sice rámcově dán, nicméně daleko více než na jiných školách se vychází z pedagogické intuice. To samozřejmě klade velké nároky na učitele. Proto existují školení této intuitivní schopnosti vedené panem Ahlbomem nebo jeho žáky Marcelem Desaxem, Merete Lövli nebo Dieterem Schwartzem, které se několikrát do roka konají v Německu, Švédsku, Finsku a dalších zemích. Školení sestávají z uměleckých a pohybových cvičení a pedagogicko-psychologických rozhovorů.

V Praze se do roku 2012 konaly pouze víkendové semináře vedené Pär Ahlbomem, Dieterem Schwartzem či Marcelem Desaxem.

Poměrně rozšířený je názor, že intuitivní pedagogika je ve skutečnosti určitá lepší alternativa k waldorfské pedagogice. Ve skutečnosti se nejedná o alternativu, spíše o prohloubení waldorfského impulsu, nebo dokonce návrat k pramenům waldorfské pedagogiky. Intuitivní pedagogika se snaží důsledně prosazovat ideu výchovy k svobodě, která je cílem waldorfské pedagogiky. To, že tento ideál bývá v praxi waldorfského mainstreamu ne vždy důsledně uskutečňován, není způsobeno

³ Dirk Rohde: Was heisst 'lebendiger' Unterricht?, Tectum Verlag 2003

waldorfskými principy, ale nedokonalostí jednotlivých učitelů. K svobodě může totiž vychovávat jen ten, kdo v sobě dostatečně rozvinul vnitřní svobodu. Školení intuitivní pedagogiky jsou do velké míry zaměřené právě na osvobození se učitele od vlastní vnitřní nesvobody. Samo rozvolnění tradičních forem waldorfské pedagogiky nepřinese nic dobrého, pokud nebudou učitelé usilovně nepracovat na rozvíjení vlastní vnitřní svobody. Mnoho lidí si myslí, že jsou naprosto vnitřně svobodní, že tuto vnitřní svobodu už mají. V drtivé většině případů se bohužel jedná o sebeklam.

O intuitivní pedagogice byl natočen film *Film Autonomie statt Anpassung (Autonomie místo přizpůsobení)*, který je možné získat i v české a slovenské verzi.

Z intuitivní pedagogiky se snaží vycházet i na některých německých waldorfských školách – Freie Waldorfschule Elztal u Freiburgu, Kleinmachnow u Berlína. Pravděpodobně nejbliž švédskému originálu je škola Windrater Talschule u Essenu.



Waldorfschule Kleinmachnow

1.4.4.6 Interkulturní pedagogika

Aban Bana z indického Heyderabádu se dlouhodobě zabývá tématem „waldorfská pedagogika v různých kulturách světa“. Zabývá se učebním plánem waldorfské školy v 1. až 7. třídě a otázkou, do jaké míry je tento učební plán univerzální a do jaké míry by měl vyrůstat z místních poměrů, z místní kultury. Toto téma je v Indii vysoce aktuální vzhledem k velké náboženské, jazykové a národnostní rozmanitosti země.

V zásadě lze říci, že u nejmenších dětí, tedy dětí první, druhé třídy je třeba především stavět na místních tradicích, pohádky, bajky a legendy by měly vycházet z kultury a náboženství daného místa. Nicméně je dobré už v první třídě ojediněle vyprávět pohádky z jiných kulturních okruhů, aby se už v tomto raném věku položil základ pozdější výchovy k interkulturní toleranci a světoobčanství. V následujících třídách postupně stoupá podíl učební látky z jiných kulturních okruhů. Waldorfská pedagogika může být skutečně účinným lékem proti v současné době stále silnějším sklonům k rasově, kulturně a nábožensky motivované netoleranci a uzavírání se vůči cizím vlivům.

Téma interkulturní pedagogiky začalo být velmi aktuální i v německu, kde žije až 20 procent imigrantů. První interkulturní waldorfská škola vznikla asi před 10 lety v dělnické čtvrti Mannheim-Neckerstadt. V této čtvrti tvoří asi 50 % populace přistěhovalci z nejrůznějších evropských i mimoevropských zemí. Děti přistěhovalců kromě toho, že zpravidla patří spíše k nižší vrstvě, nejsou často nikde kulturně zakořenění – do německého prostředí se těžce adaptují, mají problémy s osvojením jazyka, který často ovládají pouze na rudimentární úrovni. Kromě toho často nedostatečně ovládají i jazyk svých předků, nezřídka v něm neumí psát a číst. O kultuře země, z které pocházejí, mívají často jen mlhavou představu. Za této situace se Albert Schmelzer a Christoph Doll

spolu s dalšími spolupracovníky z manheimského učitelského semináře rozhodli vytvořit nový typ waldorfské školy, jejíž cílem je právě integrace dětí migrantů, jejich sblížení s většinovým německým obyvatelstvem. Samotnému založení školy předcházela mnohaletá teoretická příprava, bez které by jistě takto kvalitní projekt asi sotva vznikl. Škola si v Mannheimu poměrně rychle získala velmi dobré jméno, začala být podporována místními i spolkovými úřady.

V interkulturní škole tvoří děti imigrantů o něco méně než polovinu, větší část tvoří německé děti. Děti si v první až třetí třídě vybírají jeden jazyk „potkávání“ – děti cizího původu „svůj“ jazyk – turečtinu, polštinu, srbsčinu, ruštinu, španělštinu či japonštinu. Německé děti si z těchto jazyků můžou vybrat kterýkoli. Hodina bývá vedena rodilým mluvčím. Další zajímavostí jsou svátky. Slaví se zde daleko více svátků než v kterékoli jiné škole, protože se slaví svátky pocházející z různých kultur. Je zajímavé, že i větší část učitelů je neněmeckého původu. To škole dodává skutečně mezinárodní atmosféru.

Model interkulturní školy si velmi brzo získal přízeň společnosti i úřadů, nedávno byly založeny waldorfské interkulturní školy v Berlíně a Dortmundu.

2 Waldorfská škola včera a dnes

2.1 Krátká historie světového waldorfského hnutí



Emil Molt



Budova první waldorfské školy na Uhlandshöhe



Rudolf Steiner

První waldorfská škola vznikla po první světové válce v roce 1919 ve Stuttgartu. Její založení stálo v širším kontextu hnutí sociální trojčlennosti. Ihned po skončení první světové války, už listopadu 1918 Rudolf Steiner před nejširší veřejností vylíčil svou ideu trojčlennosti sociálního organismu a navrhoval, aby jí bylo využito v novém uspořádání sociálního řádu ve střední Evropě. Podle těchto myšlenek, které Steiner zčásti předložil již během války několika vlivným osobnostem evropského politického života, měl v nově strukturovaném společenském organismu zaujmout kulturní život v nejširším smyslu (k čemuž patří i výchova a školství) zcela nezávislé postavení.

Švábský podnikatel Emil Molt, majitel továrny na cigarety Waldorf-Astoria ve Stuttgartu, který byl po mnoho let členem Anthroposofické společnosti, se těchto myšlenek chopil. Zpočátku pomáhal Rudolfu Steinerovi propagovat myšlenku sociální trojčlennosti, poté co se ukázalo, že se hnutí sociální trojčlennosti jako celek neprosadí, se rozhodl realizovat alespoň jednu jeho část – svobodný duchovní

život, svobodné školství. V dubnu roku 1919 se spolu s pedagogy E. A. Karl Stockmeyerem a Herbertem Hahnem obrátil na R. Steinera a poprosil ho, aby se ujal vytvoření koncepce školy, pedagogického vedení a stanovení učebního plánu. Tři týdny poté je škola schválena ministerstvem, po dalších dvou týdnech kupuje Emil Molt z vlastních budoucí budovu školy – tehdejší vyhlídkovou restauraci na stuttgartské Uhlandshöhe. Steiner pak na základě návrhů E.A. Karla Stockmeyera sestavil první učitelský sbor této nové školy. Průměrný věk učitelů byl 32 let. Kromě toho Steiner stanovil velmi stručný, heslovitý rámcový učební plán pro prvních osm tříd.

Pro budoucí učitele školy uspořádal Steiner na konci srpna 1919 dvoutýdenní třídní kurz, kterým položil základ anthroposofické pedagogiky. Tento kurz byl později vydán ve třech svazcích: **Obecná nauka o člověku, Metodika a didaktika, Seminární hodiny**. Dne 7. září 1919 mohla být škola otevřena.



učitelské kolégium první waldorfské školy ve Stuttgartu, září 1926

7. září 1919 začala Svobodná waldorfská škola ve Stuttgartu svou práci s 256 dětmi v osmi třídách se dvanácti učiteli.

V roce 1924 bylo ve waldorfské škole již 787 žáků a žákyň ve dvanácti třídách s paralelními třídami a 47 učitelů, o několik let později asi 1100 žáků a 76 učitelů. K rychlému vzestupu došlo proto, že zpočátku posílali do waldorfské školy své děti jen zaměstnanci továrny, brzy ale využívali předností této výchovy i anthroposofové.

Rudolf Steiner se velmi aktivně účastnil pedagogických konferencí ve waldorfské škole na Uhlandshöhe, školu totiž, nehledě k tomu, že převážnou většinu času působil v Goetheanu u Basileje, velmi často navštěvoval. Zápisy z těchto konferencí byly později vydány. Bohužel zatím neexistují v českém překladu.

Jak vyplývá z tehdejších jeho výroků, nepokládal Rudolf Steiner založení Svobodné waldorfské školy jen za jednotlivou událost, nýbrž za začátek celého školského hnutí, které by se mělo rozšířit právě tak, jako jeho idea sociální trojčlennosti také na neanthroposofické obyvatelstvo. Jím jmenovaného počtu sta škol, kterých by bylo zapotřebí, aby se v jejich součinnosti mohl prokázat „celý přínos“ této výchovné práce, nebylo sice za jeho života ani zdaleka dosaženo, ale dnes je toto číslo dávno překročeno a hnutí roste dál. Je potěšitelné, že waldorfské hnutí přitom zůstává ve Steinerově smyslu nositelem školy otevřené pro všechny lidi bez rozdílu, to znamená, že nezáleží na tom, zdali rodiče dětí vychovávaných ve waldorfské škole jsou nebo nejsou anthroposoficky orientovní.

Až do své smrti se Steiner ještě podílel na založení řady škol, a to v Dornachu (1921), Kolíně (1921), Essenu (1922), Hamburku (1922), Haagu (1923), Kings-Langley (severně od Londýna, 1923), Londýně (1925) a Basileji (1926). V období mezi světovými válkami vzniklo v Evropě a v Severní Americe celkem 19 škol. V Německu způsobily politické poměry Třetí říše nucené uzavření waldorfských škol.

Mezi lety 1938 a 1941 byly všechny waldorfské školy buď zakázány, nebo ukončily samy svou činnost kvůli přitěžujícím zásahům zvenčí, které předcházely hrozícímu zákazu.

V roce 1945 se v Německu muselo začínat opět od začátku. Ve východním Německu (NDR), kde se k moci dostali komunisté, zůstal ovšem nový začátek omezen jen na jediný pokus. Waldorfská škola, která v Drážďanech začala svou práci, musela být roku 1949 na příkaz úřadů opět uzavřena. Zato ve všech velkých městech Německé spolkové republiky byly waldorfské školy po válce obnoveny a byly zakládány další. Od roku 1946 jsou sjednoceny ve „Svazu svobodných waldorfských škol“ (Bund der Freien Waldorfschulen). V roce 1951 bylo v Západním Německu 24 škol. Stálemu novému a novému zakládání škol však neodpovídal počet dobře připravených waldorfských učitelů. Proto Bund nařídil dočasné přerušení zakládání waldorfských škol, které až na některé výjimky (např. Rudolf Steiner Schule Bochum) platilo až do začátku šedesátých let.

Ze střední Evropy se anthroposofické školské hnutí dále šířilo do dalších zemí západního světa. Waldorfské hnutí rostlo zpočátku spíše pomalu - v roce 1960 bylo 77 škol v 17 zemích světa. V sedmdesátých letech došlo k prudkému nárůstu počtu waldorfských škol. V roce 1975 bylo na světě už 113 škol, roku 1992 567 škol. Po roce 1989 vznikla řada waldorfských škol v postkomunistických státech, vznikají i waldorfské školy v Africe a Asii. V roce 2000 je už 877 škol, dnes, v roce 2012, existuje 1023 waldorfských škol. Nejsilněji je zastoupena Evropa s více než 60% všech waldorfských škol, z nichž přibližně třetina je v Německu (229 škol). Ze střední Evropy se anthroposofické školské hnutí dále šířilo do dalších zemí západního světa. Waldorfské hnutí rostlo zpočátku spíše pomalu - v roce 1960 bylo 77 škol v 17 zemích světa. V sedmdesátých letech došlo k prudkému nárůstu počtu waldorfských škol. V roce 1975 bylo na světě už 113 škol, roku 1992 567 škol. Po roce 1989 vznikla řada waldorfských škol v postkomunistických státech, vznikají i waldorfské školy v Africe a Asii. V roce 2000 je už 877 škol, dnes, v roce 2012, existuje 1023 waldorfských škol. Nejsilněji je zastoupena Evropa s více než 60% všech waldorfských škol, z nichž přibližně třetina je v Německu (229 škol), a Severní Amerika, kde se nachází 15% škol. Nejvíce waldorfských škol je v Německu – 229. O univerzalitě tohoto pedagogického směru svědčí také to, že své příznivce nachází na všech pěti kontinentech.

Ze střední Evropy se anthroposofické školské hnutí dále šířilo do dalších zemí západního světa. Waldorfské hnutí rostlo zpočátku spíše pomalu - v roce 1960 bylo 77 škol v 17 zemích světa. V sedmdesátých letech došlo k prudkému nárůstu počtu waldorfských škol. V roce 1975 bylo na světě už 113 škol, roku 1992 567 škol. Po roce 1989 vznikla řada waldorfských škol v postkomunistických státech, vznikají i waldorfské školy v Africe a Asii. V roce 2000 je už 877 škol, dnes, v roce 2012, existuje 1023 waldorfských škol. Nejsilněji je zastoupena Evropa s více než 60% všech waldorfských škol, z nichž přibližně třetina je v Německu (229 škol), a Severní Amerika, kde se nachází 15% škol. Nejvíce waldorfských škol je v Německu – 229. O univerzalitě tohoto pedagogického směru svědčí také to, že své příznivce nachází na všech pěti kontinentech.

Zajímavé je také sledovat, v jakém období vznikaly jednotlivé školy. Zatímco v Severní Americe, západní Evropě a Austrálii počet škol v posledních třiceti letech narůstá plynule, východní Evropa svůj hlavní rozmach zažila v 90. letech, tedy bezprostředně po pádu komunistických režimů. Od roku 2000 je nejvýraznější nárůst v Jižní Americe a především v Asii, kde se za posledních deset let více než dvojnásobil počet waldorfských škol, konkrétně nejvíce v Izraeli, Japonsku a Indii.

2.2 Vznik waldorfských škol v Čechách

Vznik prvních waldorfských škol v České republice mohl nastat až po změně politického systému v listopadu 1989. V letech 1990–1992 bylo založeno prvních šest základních škol - v Písku, Příbrami, Ostravě, Praze, Semilech a Pardubicích. Z hlediska zřizovatele jsou téměř všechny základní školy státní, s výjimkou později vzniklých škol v Českých Budějovicích a Olomouci a v září 2012 otevírané školy v Karlových Varech. Práci škol zaštiťuje a vůči veřejnosti a v legislativní oblasti školy zastupuje Asociace waldorfských škol České republiky. Ta zabezpečuje také další vzdělávání učitelů, podílí se na publikační činnosti vydáváním knih a časopisu „Člověk a výchova“, koordinuje součinnost mezi stávajícími školami a vyjadřuje se ke vzniku nových škol. V České republice je 11 základních waldorfských škol, 4 střední školy a jedna škola léčebně pedagogická.

2.3 Právo používat jméno waldorf – právní definice waldorfské školy

Jméno waldorf je ochranná známka, majitelem této ochranné známky je německý svaz waldorfských škol (Bund der Freien Waldorfschulen), největší waldorfská organizace na světě. Některým zemím, jako např. České Republice, bylo toto právo delegováno. To znamená, že o udělení jména waldorf často rozhoduje místní waldorfská asociace. V našem případě se jedná o Asociaci waldorfských škol v České Republice. K tomu, aby škola mohla získat jméno waldorf, musí splňovat určité podmínky, které vycházejí z podmínek, které stanovil německý Bund.

Hlavní kritéria, která určují, zda má být dané škole uděleno jméno waldorf, jsou podle rozhodnutí německého Bundu z roku 2009 následující:

Pedagogická oblast:

- třídní učitel vede třídu po dobu 6-8 let
- epochové vyučování
- výuka cizích jazyků od první třídy
- výuka eurytmie
- celoškolní akce jako měsíční a roční slavnosti
- třídní akce – výlety, praktika, nacvičování divadelních představení
- rozvrh hodin vycházející z psychologicko-hygienických kritérií
- slovní vysvědčení, která kromě výsledků popisují i vývoj žáka a dávají mu podněty do budoucna
- společenství třídy zůstává až do 12. třídy zachováno bez ohledu na individuální výkony žáků

Organizace školy:

- všichni učitelé se podílejí na nějaké formě vnitřní a vnější evaluace
- každý učitel s týdně účastní pedagogické konference
- o pedagogických otázkách rozhodují společně učitelé, v žádném případě by o těchto věcech neměl rozhodovat jeden člověk

- za ekonomické a právní aspekty odpovídají společně učitelé a rodiče (právní forma této odpovědnosti vychází z konkrétní situace a z právních poměrů země)
- je možná časově omezená delegace jednotlivých úkolů na konkrétní osoby nebo skupiny

Všechny školy, kterým bylo uděleno jméno waldorf, jsou uvedeny v každoročně vycházejícím seznamu všech světových waldorfských škol.

O něco svobodněji je pojata definice waldorfské školy podle Evropské rady waldorfských škol, organizace založené roku 1991 Christopherem Clouderem. Tato organizace zastupuje waldorfské hnutí v Bruselu u institucí Evropské Unie.

2.4 Definice waldorfské školy podle Evropské rady waldorfských škol

Waldorfské vzdělávání v Evropě -Principy a záměry-květen 2009 (výňatky)

- *Vzdělávání ve waldorfských školách si klade za cíl připravit mladé lidi prostřednictvím zkušeností na aktivní zapojení se do společnosti a na další vzdělávání, sebeobjevování a poznávání světa.*
- *Pedagogický přístup je holistický, umělecký a obrazotvorný, mezioborový a mající přesah do dalších předmětů⁴.*
- *Klíčovými body jsou osvojení různých relevantních dovedností a rozvoj různorodých kompetencí a smysluplných pozitivních učebních předpokladů.*
- *Vzdělávací étos škol a zařízení je všeobecný a neselektivní co se týče pohlaví, národnosti a náboženství nebo jiné víry, etnického nebo sociálního původu, individuálních schopností, kompetencí a, pokud to podmínky dovolují, dalších učebních potřeb.*
- *Základem vzdělání mladého člověka je rozvoj racionálního, logického myšlení, podpora schopností pro sociální a emocionální učení, zajištění příležitostí pro praktické zapojení se do světa a podněcování tvoření otázek týkajících se života a jeho smyslu, které v člověku postupně zrají.*
- *Osnovy a vzdělávací přístup mají za cíl vyrovnávat šíři obsahu a analytického zaměření napříč celým spektrem předmětů.*
- *Umělecké přístupy k výuce a učení se a podpora zájmu a zkoumání jsou uznávané jako účinné a pokrok přinášející vlivy v životě mladého člověka a v jeho vzdělávání.*
- *Cizí jazyky se vyučují od prvního ročníku školy.*

⁴ *Rozšířené učení* – děje se tam, kde se vyučování a učení znovu objevuje nebo kde pokračuje v dalších vyučovacích hodinách. Např. téma „místního zeměpisu“ může přerůst do hudební výchovy, výtvarné výchovy nebo anglického jazyka v průběhu daného školního dne či týdne. Elkind (1999) zmiňuje tento koncept v diskuzi o postmoderní kvalitě waldorfského vzdělávání.

- *Rozvoj a používání různých technologií ve společnosti jsou představovány v širším kontextu jiných disciplín, včetně přírodních a společenských věd. Rozšířené využití ICT ve společnosti je uznáváno a vzdělávací přístup k ICT a k aplikaci ICT do života mladých lidí je zařazen do kontextu historických, kulturních, sociálních a technologických změn. ICT gramotnost je považována za důležitou dovednost pro život a je formálně uvedena do vyučování a rozvíjena od puberty.*
- *K přírodnímu světu a vědě je přístupováno z různých teoretických stanovisek a úhlů pozorování.*
- *Po 16. roce vstupují mladí lidé do dalšího stupně vzdělávání, a proto se rozdíl v učebních stylech, osnovách a způsobech učení stanou základními aspekty procesu učení a vzdělávací zkušenosti. Tyto aspekty jsou podporovány a obohacovány rozsáhlými zkušenostmi řízeného studia v základních předmětech, samostatných projektech a pracích na portfoliích, taktéž v praktických (učňovských) pracích a službách ve společnosti. Tímto procesem učení a rozvoje začíná mladý člověk nabývat schopnosti sebereflexe a sebeuvědomování, schopnosti osobní zodpovědnosti a samostatného etického chování a dále na nich pracuje.*

Plné znění dokumentu “Waldorfské vzdělávání v Evropě - principy a záměry” je na stránkách Evropské rady waldorfských škol: www.ecswe.org.

2.5 Charakteristika několika typů současných waldorfských škol

2.5.1 Školy zaměřené gymnaziálně-umělecky

2.5.1.1 Waldorfská škola v Birsecku u Dornachu (Birseckschule)



Plně vybudovaná waldorfská škola má první až dvanáctou třídu, pozoruhodné je široce vybudované řemeslně-umělecké zázemí, které se každým rokem dále rozšiřuje. Škola je většinou navštěvována dětmi ze vzdělaných, velmi často antroposofických rodin, což souvisí z bezprostřední blízkostí Goetheana. Proto mají i intelektuální předměty dosti vysokou úroveň. Na této škole strávila více než půl roku Kateřina Sirotková z pražského waldorfského lycea, zde je výtah z její zprávy:

Rudolf Steiner Schule Birseck má třicetitříletou tradici. Škola byla vybudována rodiči na území bývalé továrny u vlakového nádraží v Aesch. Kromě školní budovy je na školních pozemcích i škola eurytmie a

obytné domy pro rodiny žáků školy. Rudolf Steiner Schule Birseck je soukromá škola. „Ředitelé“ školy jsou vždy tři učitelé. Ti se o školu starají z právního hlediska. Dále je školní rada, kde je dalších 6 učitelů. Ti se starají o správný běh školy, vzdělávání atd. Pak je správní rada, kde má každý učitel svůj úkol. Vedení školy se účastní i rodiče. Ti se starají zejména o financování. Jsou tři zástupci z rodičů, kteří vybírají školné, aby učitelé nevěděli, kolik jaký žák platí. Výše školného je podle příjmů rodiny. Vedení školy se každý rok mění. Do vedení školy se mohou zapojit i žáci. Od druhého stupně základní školy jsou v každé třídě zvoleni dva zástupci, kteří za třídu vždy mluví na studentských radách, kterých se účastní i zástupci kolegia. Ti pak požadavky žáků přednesou na zasedání školní rady.



Učitelský sbor

Škola má díky své dlouholeté tradici spoustu pevně zaběhnutých akcí a projektů. Ve škole je spousta dílen na práci s nejrůznějšími materiály - dřevo, kámen, hlína, papír, látka, vlna, vosk... Na školní zahradě pěstují různé rostliny a zvířata.



Ve školní budově je velký divadelní sál vybavený výborným světelným vybavením a kostýmy. Každá třída každý rok hraje velké divadlo. V posledním ročníku jsou jejich představení téměř na profesionální úrovni. Škola nabízí žákům navštěvování školního orchestru ve dvou úrovních. Studenti končí téměř každý den kolem páté hodiny.

Ve vyšších ročnících jsou pak různé praxe a praktika mimo školní budovu. Vzhledem k tomu, že je to škola soukromá, má jen 12

ročníků bez maturity - stát maturitu soukromým školám nepovoluje. Na poslední maturitní ročník přestupují žáci na státní gymnázia, s kterými má Rudolf Steiner Schule uzavřenou smlouvu, že žáci mohou přestoupit jen na základě vysvědčení, nemusí tedy dělat žádné testy.

Vzdělávání žáků se propojuje i mezi ročníky. Každé pondělí je na začátku vyučování shromáždění vyšších ročníků (9. – 12. ročník). Říkají se zde různé aktuality z kultury, světové politiky a nebo, když měl nějaký žák při epoše zajímavý referát, řekne ho i svým ostatním spolužákům. Na konci tohoto setkání se vždy společně říká ranní průpověď.

Každý čtvrtrok je školní slavnost pro žáky i veřejnost, kde každá třída ukazuje, co se za tu dobu učila - něco málo ze zajímavé epochy nebo odborného předmětu



2.5.2 Školy usilující o těsnou návaznost školy a světa práce

2.5.2.1 Rudolf Steiner Schule Bochum

Waldorfská škola v Bochumi, která vznikla roku 1958 jak tehdy první škola v německém Porúří, se už od svého založení vyznačovala velkou progresivitou. V této škole se například zrodila myšlenka ročníkových prací. V poslední době škola intenzivně pracuje na rozvoji portfolií. Jednak se snaží portfolia stále zlepšovat – tak, aby jednak odpovídaly pedagogické situaci, a jednak byly srozumitelné dnešnímu světu práce. Bochumská škola je ze všech německých škol v tomto ohledu nejdále, je napojena na tamní hospodářskou komoru a celou síť zaměstnavatelů, které toto směřování podporují, a leckdy i svým pohledem „zvenku“ korigují. Propojenost se světem zaměstnavatelů je především zásluhou Franze Glawa, waldorfského učitele z Düsseldorfu, který se touto problematikou zabývá již 10 let. Samotná portfolia rozvíjejí především Frank de Vries a Angelika Sharpey. Oba se spolu s pražským waldorfským lyceem a dalšími evropskými školami účastnili dvouletého mezinárodního Comenius projektu věnovaného vývoji celoevropského modelu portfolií. S portfolií je spojena příprava na budoucí povolání, která je v bochumské škole důležitým předmětem už od 10.třídy.

2.5.2.2 Waldorfská škola v Soloturnu (Rudolf Steiner Schule Solothurn)

Waldorfská škola v Soloturnu, je školou UNESCO, má 10 tříd. Navazuje na ní regionální střední škola Jurasüdfuss. Výuka v 8. až 10.třídě je protkána mnohými projekty, nejdůležitější z nich jsou: lesnické praktikum v 8.třídě, zemědělské praktikum v 9.třídě, horské praktikum v 10.třídě, zaměřené na ekologii, hotelové praktikum v 10.třídě, humanitární praktikum v Rumunsku v 10.třídě. Z těchto a

dalších projektů žáci zhotovují portfolia. Další silnou stránkou školy je individuální poradenství žáků – jak profesionální, tak i osobnostní. V profesionálním poradenství se s žáky řeší buď otázka jejich dalšího studia po 10.třídě nebo otázka jejich budoucího povolání a s tím spojené odborné profesní přípravy. V osobnostním poradenství žákům učitel pomáhá zvládat osobní krize apod. Velmi intenzivní je též práce na sociálních kompetencích žáků – žáci se učí přebírat zodpovědnost, rozdělovat si úkoly mezi sebou apod. Mistrovsky zvládnuté jsou právě třídnické hodiny, vyznačující se na jedné straně hloubkou a na druhé straně i velkou efektivitou.

2.5.2.3 Regionální střední škola Jurasüdfuss v Soloturnu (Regio/ROI)



Vor 15 Jahren, die Pionierklasse
(Fotos aus dem Buch "Die Schule am Wildbach", Verlag am Goetheanum Dornach)

Tato střední škola byla ve své době jedinou střední waldorfskou školou v německy mluvící oblasti, kde se kombinovala klasická výuka s dlouhodobými praxemi. Nyní už takových škol existuje více – např. Schule und Beruf v Basileji nebo některé německé školy. Tři dny v týdnu probíhá klasická výuka, dva dny praktikum. Začíná se 10.třídou, podobně vypadá i 11. a 12.třída. V 10.třídě se sejdou žáci z nejrůznějších švýcarských waldorfských i newaldorfských škol, kterým je blízký tento praktický koncept. Škola umožňuje se už poměrně brzy seznámit s realitou světa práce, ozkoušet si „nanečisto“ jaké to je, někde pracovat. Studenti si praktika vybírají vždy na dobu alespoň půl roku, poté zpravidla místo změň. Škola spolupracuje se sedmi stovkami zaměstnavatelů z blízkého i dalekého okolí. Ve škole pracuje na plný úvazek mentor praxí, který jednotlivá místa objíždí, komunikuje se studenty i zaměstnavateli, řeší případné konflikty, hraje roli zprostředkovatele a spojovacího článku mezi školou, studentem a zaměstnavatelem.

Rodiče mají dnes strach: Najde si mé dítě ve světě dobrou práci? Ona praktická část výuky pomáhá bojovat proti tomuto strachu. Studenti i jejich rodiče mohou vidět, že zvládnou svět práce – a přitom dostanou i státem uznávaný diplom. Na začátku existence školy sice někteří učitelé říkali, že se třemi dny školy není možné připravit žáky na univerzity, ale ukázalo se, že když nejsou studenti jen ve škole, je motivace studentů mnohem vyšší. Už nejsou úplně typickými žáky, nýbrž sami přejímají zodpovědnost za své učení.

Kromě toho existuje na škole dlouholetá portfoliová tradice, portfolia se dělají prakticky z veškeré výuky a ze všech praxí. Je možné si udělat portfoliovou složku v rámci mezinárodně uznávaných a certifikovaných systémů. (ipf, CH-Q aj.) S vývojem těchto portfoliov a s jejich oficiálním uznáním pomáhá soloturnský „Institut für Praxisforschung“ - Institut pro praktický pedagogický výzkum. Mnohé švýcarské vysoké školy a mnozí švýcarští zaměstnavatelé tato portfolia uznávají.

2.5.3 Interkulturní škola v Mannheimu

První interkulturní waldorfská škola vznikla asi před 10 lety v dělnické čtvrti Mannheim-Neckerstadt. V této čtvrti tvoří asi 50 % populace přistěhovalci z nejrůznějších evropských i mimoevropských zemí. Děti přistěhovalců kromě toho, že zpravidla patří spíše k nižší vrstvě, nejsou často nikde kulturně zakořenění – do německého prostředí se těžce adaptují, mají problémy s osvojením jazyka, který často ovládají pouze na rudimentární úrovni. Kromě toho často nedostatečně ovládají i jazyk svých předků, nezřídka v něm neumí psát a číst. O kultuře země, z které pocházejí, mívají často jen mlhavou představu. Za této situace se Albert Schmelzer a Christoph Doll spolu s dalšími spolupracovníky z manheimského učitelského semináře rozhodli vytvořit nový typ waldorfské školy, jejíž cílem je právě integrace dětí migrantů, jejich sblížení s většinovým německým obyvatelstvem. Samotnému založení školy předcházela mnohaletá teoretická příprava, bez které by jistě takto kvalitní projekt asi sotva vznikl. Škola si v Mannheimu poměrně rychle získala velmi dobré jméno, začala být podporována místními i spolkovými úřady.

V interkulturní škole tvoří děti imigrantů o něco méně než polovinu, větší část tvoří německé děti. Děti si v první až třetí třídě vybírají jeden jazyk „potkávání“ – děti cizího původu „svůj“ jazyk – turečtinu, polštinu, srbštinu, ruštinu, španělštinu či japonštinu. Německé děti si z těchto jazyků můžou vybrat kterýkoli. Hodina bývá vedena rodilým mluvčím. Další zajímavostí jsou svátky. Slaví se zde daleko více svátků než v kterékoli jiné škole, protože se slaví svátky pocházející z různých kultur. Je zajímavé, že i větší část učitelů je neněmeckého původu. To škole dodává skutečně mezinárodní atmosféru.

2.5.4 Školy pro žáky s disciplinárními, psychickými a sociálními problémy

2.5.4.1 Internátní škola Schlössli Ins



Tato škola je školou speciální, je určena pro žáky sociálně znevýhodněné, psychicky labilní, málo motivované, často pocházející z problematických rodin. Škola, která se nachází v idylickém prostředí švýcarské jezerní oblasti, má první až desátou třídu. Škola, která je na rozdíl od obyčejných waldorfských škol plně podporována státem, má vybudováno široké řemeslné a zemědělské zázemí. Velkou část dne tráví žáci v dílnách, kde se učí nejrůznějším řemeslům. Velký důraz je kladen na sociální soužití. Každý den se děti shromažďují k společnému zpěvu a vyprávění, vše probíhá formou zaběhlých rituálů. Často se stává, že některé děti jsou dočasně neschopné se alespoň trochu soustředit na vyučování, popř. natolik ruší, že znemožňují veškerou výuku. Tyto děti dočasně přestanou navštěvovat klasickou výuku, místo toho intenzivně pracují v dílnách. Ti, kterým ani toto nepomůže, jsou vysíláni na detašovaná pracoviště do zahraničí (např. do Jižní Francie), kde jsou izolováni od zbytku světa a musí se – samozřejmě pod dohledem dospělého – popasovat se životem.

O škole a jejich zakladatelích existují dvě knihy a jeden film. Škola patří pod UNESCO, přijíždějí sem návštěvy z celého světa.

2.5.5 Školy směřující k inklusivní a intuitivní pedagogice

2.5.5.1 Windrater Talschule

Windrater Talschule byla založena asi před 15 lety z impulsu Matthiase Braselmana a Bärbel Bläser, kteří dříve působili na nedaleké Rudolf Steiner Schule Bochum. Chtěli vytvořit školu, kde by spolu se zdravými dětmi byly i děti postižené a pokud možno co nejvíce se účastnili společné výuku. Šlo jim o inkluzivní vzdělávání, ne integraci. Při založení školy spolupůsobili Georg Kühlewind, Henning Köhler, učitelé se po léta vzdělávali na školeních Pära Ahlboma.

Ten kdo tuto školu navštíví je nucen konstatovat, že vztah učitel-žák je zde opravdu výrazně jiný než na běžných waldorfských školách, je nesen v duchu „intuitivní pedagogiky“, která důsledně prosazuje princip „být sám sebou a nepřizpůsobovat se.“

3 Waldorfská lycea v České republice

3.1 *Specifika české střední waldorfské školy oproti německé střední waldorfské škole*

I když v zahraničí, především v Německu, existuje více než osmdesátiletá praxe waldorfského školství a více než sto středních waldorfských škol, není možné tamější praxi jednoduše kopírovat. To je třeba si uvědomit při četbě zahraniční literatury, popř. při návštěvách zahraničních škol. A to hned z několika důvodů:

Za prvé: V Německu, ale i ve většině západních zemí, bývá waldorfská škola, obsahující první až dvanáctou (někdy třináctou) třídu, jednou, nedělitelnou institucí. Škola je z hlediska pedagogického, právního i ekonomického jedním celkem. Žáci přecházejí plynule ze základní školy na střední, neprobíhají přijímací zkoušky. Velká většina žáků skutečně zůstává, spíše ojediněle přibude někdo nový, kdo nechodil na waldorfskou školu.

U nás je situace výrazně jiná, z právního hlediska jsou základní a střední škola dvě různé instituce. Na střední školu musí být vyhlášeno přijímací řízení, které nikterak nesmí zvyhodňovat waldorfské žáky. V desáté třídě, prvním ročníku střední školy, se tak sejdou žáci, kteří jsou na waldorfské škole poprvé, s žáky, kteří absolvovali devítiletou základní waldorfskou školu. V pražském waldorfském lyceu tvoří žáci z waldorfských základních škol maximálně polovinu třídy, někdy jen třetinu nebo čtvrtinu. Podobně je tomu i na jiných waldorfských lyceích.

Protože učební plán německá waldorfské školy staví na tom, čím si žáci prošli v základní waldorfské škole, je třeba tento učební plán přehodnotit.

Za druhé: V Německu trvá základní škola pouze osm let, proto je devátá třída považována za první rok střední školy. Podobně jako na klasických školách, je první ročník střední školy jakýmsi novým

začátkem, veškeré učivo se probírá znova, ale na vyšší úrovni. Čtyři roky střední školy (9. až 12.třída) tvoří nerozdělitelný, vzájemně provázaný celek.

U nás začíná střední škola až po deváté třídě. Není možné jednoduše zkopírovat učební plán německé waldorfské školy a posunout ho o ročník výš, z deváté třídy udělat desátou, z desáté jedenáctou atd. Jednak proto, že učební plán určitého ročníku vyplývá z vývojových specifíků určitého věku, a jednak proto, že velmi podstatná, ne-li hlavní část výuky ve třinácté třídě (čtvrtý ročník SŠ) musí být věnována přípravě na maturitu, popř. na přechod na vysoké školy. Tudíž učební obsahy vyplývající z vývojových hledisek, je možné uplatnit jen v menší části třinácté třídy.

Proto je nutné německý učební plán velmi výrazně přebudovat, věci, a alespoň část učební látky deváté třídy rozprostřít do čtyř let naší střední školy.

Pokud bychom si situaci zjednodušili tak, že bychom tento problém jednoduše proignorovali, a německý učební plán desáté až dvanácté třídy jednoduše zkopírovali, zůstaly by znalosti našich absolventů fragmentární, protože, jak už bylo řečeno, základní středoškolské vzdělání poskytuje v Německu učební plán deváté až dvanácté třídy jako celek.

Za třetí: Při bližším pohledu se tamější střední waldorfské školy od sebe liší, každá totiž vyrostla z jiných podmínek; ti, kteří tvoří koncepci školy vycházeli z různých pohnutek, měli různé priority. Přičemž tendence k diferenciaci poslední dobou narůstá. Ve Švýcarsku mezi většinou waldorfských škol se středním stupněm existuje dohoda, že si absolvent osmé třídy určité školy může vybrat tu střední školu, jejíž profil mu nejvíce vyhovuje, přičemž i nadále platí své původní škole pořád stejné školné. Waldorfské hnutí dospělo k jasnému poznání toho, že neexistuje jeden správný model střední školy. Proto i u nás je třeba hledat vlastní profil školy vyrůstající na jedné straně z waldorfských vývojových hledisek a na straně druhé ze specifických místních podmínek.

3.2 Přechod ze základní školy na waldorfské lyceum

Jak už bylo řečeno výše, v České republice v současné době existuje 11 waldorfských škol. Školy v Písku, v Příbrami, v Ostravě, v Praze- Jinonicích a v Praze Na Dědině, v Semilech a v Pardubicích už mají všech devět tříd, jejich absolventi tedy mohou postupovat na některé z waldorfských lyceí do Prahy, Semil či Ostravy, popř. do Příbrami, kde existuje waldorfsky zaměřené gymnázium a učební obory. Při přijímacích pohovorech na waldorfskou střední školu je kromě všeobecného rozhledu a vyspělosti kandidáta velmi důležitá motivace. Rozhodnutí jít na střední školu tohoto typu by mělo být vědomé, na rozdíl od základní waldorfské školy by to už nemělo být primárně rozhodnutí rodičů. Tato motivace bývá často u newaldorfských žáků vyšší, pro waldorfské žáky totiž systém není ničím novým, je pro ně určitou samozřejmostí.

V následujícím se výkladu se budeme soustředit na waldorfské lyceum v Praze, základní věci jsou na dalších dvou českých waldorfských lyceích v Semilech a v Ostravě podobné, na případné důležité odchylky upozorníme.

4 Waldorfské lyceum v Praze



Pražské waldorfské lyceum se podařilo založit roku 2006 díky dlouholetému úsilí ing. Ivana Smolky, nynějšího ředitele waldorfského lycea, který dříve působil na Základní waldorfské škole v Praze – Jinonicích. Při zakládání školy byla nápomocná partnerská škola v německém Prienu am Chiemsee, která lyceu spolu s organizací IAO ve Stuttgartu poskytovala mentorskou pomoc. Lyceum rostlo postupně, začalo se s jednou třídou o 30 žácích a několika učiteli. Po čtyřech letech se škola naplnila všemi čtyřmi třídami, počet učitelů (včetně externistů) narostl na 20. V roce 2010 odmaturovali první studenti, o rok později složila následující třída poprvé státní maturitu, umístila se na prvním místě mezi všemi středními odbornými školami.

4.1 Časové rozvržení výuky na waldorfském lyceu v Praze

4.1.1 Týdenní počet hodin

Zhruba lze říci, že studenti na střední škole absolvují kolem 32 vyučovacích hodin (45 min) týdně, což znamená hlavní vyučování (80 min neboli 2,4 vyučovací hodiny) a čtyři následné hodiny každý den. Ve skutečnosti se vzhledem k velkému množství předmětů - žádná střední škola nemá tolik různých předmětů jako škola waldorfská - často stává, že se týdenní počet hodin vyšplhá až na hranici 35 vyučovacích hodin. Vyučovat více než 35 vyučovacích hodin týdně není ze zákona dovoleno. Nicméně i 32 hodin týdně je pro studenty opravdu hodně, je třeba to zohlednit při zadávání domácích úkolů.

4.1.2 Počet vyučovacích týdnů v roce

Přesný počet plných vyučovacích týdnů v roce se každý rok trochu mění, nicméně je možné vycházet z počtu 40 plných vyučovacích týdnů. To znamená, že pokud vyjdeme z počtu 42 vyučovacích týdnů, z nichž některé jsou neúplné, tyto neúplné sloučíme, nakonec se dostaneme k počtu necelých 40 týdnů. Protože se, jak bude zmíněno níže, v každém ročníku konají 3-4 projektové či praktické týdny, dostáváme se k počtu 36 klasických výukových týdnů. Z hlediska počtu epoch to znamená, že každá třída může mít v roce 12 třítydenních nebo 9 čtyřtydenních epoch. Z hlediska počtu hodin je jedna třítydenní epocha ekvivalentní jedné týdenní hodině po celý rok. (2,4 h x 5 dnů x 3 týdny = 36 h)

4.1.3 Hlavní vyučování

Těžiště výuky na střední waldorfské škole je v tzv. epochách, kdy se ráno vždy od 8.00 do 9.50 po dobu tří až čtyř týdnů probírá určitý předmět. Z hlediska rytmů učení jsou ideální čtyři týdny. Každá epocha má určité centrální téma, na kterém se exemplárně ukazují určité obecně platné zákonitosti, určitý styl myšlení či určité metodické postupy. Za tuto dobu se studenti s tématem epochy osobně spojí, a to nejen na úrovni myšlení, ale i na úrovni citu a vůle. Toto hlubší propojení s předmětem je právě tím, co umožňuje osvojení si nejen odborných a metodických kompetencí, ale i kompetencí sociálních a osobních, kromě toho si zde studenti osvojují i určité hodnotové postoje.

4.1.4 Pravidelné týdenní hodiny

Po hlavním vyučování následují tři až čtyři další hodiny, které probíhají v klasickém týdenním rytmu. Zde se probírají ty věci, které vyžadují pravidelné opakování. Především v těchto předmětech se budují metodické kompetence studentů. Co se týče kompetencí odborných, je zde možné se naučit poměrně velké množství učiva, nicméně není možná taková hloubka jako při hlavním vyučování. Jedná se o následující předměty:

Cvičné hodiny českého jazyka a matematiky: Tyto předměty probíhají také v epochách. V epochách se studenti seznamují s novými idejemi, hlouběji se ponoří do podstaty určitého problému, ve cvičných hodinách jde především o tom, aby se to, co bylo pochopeno a procítěno na epoše, stalo díky pravidelnému a dlouhodobému procvičování, reálnou schopností studenta. Je možné dávat nové informace, pokud nevyžadují hlubší pochopení, např. informace encyklopedického charakteru, faktografie. Zde je však třeba podotknout, že není dobré probírat faktografickou stránku určitého tématu dříve, než byl v epoše položen myšlenkově-emocionální základ. To znamená nejdříve epocha a potom podrobnější fakta na cvičných hodinách, a ne naopak.

Cizí jazyky: Zpravidla se jedná o němčinu a angličtinu, tři hodiny týdně.

Umělecké a řemeslné předměty: Eurytmie - dvě hodiny týdně, hudební, dramatická a výtvarná výchova - dohromady kolem čtyř až pěti hodin týdně, řemesla (zpravidla práce se dřevem a kamenosochařství) - dvě až čtyři hodiny týdně. Je důležité, aby pokud možno každý den byl nějaký umělecký předmět, aby výuka nebyla intelektuálně přetížena.

Pravidelná praktika: Týká se předmětů biologie, fyzika, matematika (zde zpravidla deskriptivní geometrie). Tyto praktika nevycházejí ze západní waldorfské tradice, spíše z místní situace a z potřeby žáky více aktivizovat, dát jim prostor k samostatnému experimentování, měření atd. V průměru jedna až dvě hodiny týdně.

4.1.5 Projekty a praktika

Celotýdenní nebo vícetýdenní projekty v jistém smyslu znamenají vystupňování principu hlavního vyučování. V projektech, které se zpravidla konají mimo školu, se určitým tématem zabýváme jeden nebo více týdnů, a to od rána do večera. Ukazuje se, že se tímto způsobem daří velmi silně aktivovat vůli studentů, což bývá v klasických školních podmínkách daleko složitější. Zpravidla se jedná o tři až čtyři týdny v roce. V případě týdenních uměleckých projektů, které se konají přímo ve škole, se osvědčilo nechat běžet ranní epochu, a až následné hodiny nahradit projektem. O jednotlivých projektech a praktikách se dočtete níže.

4.1.6 Otázka druhé či třetí epochy

Na některých českých (Ostrava) a zahraničních středních školách se osvědčilo epochový princip rozšířit i další předměty, mít paralelně dvě až tři epochy. Velmi často jsou takto epochově vyučovány jazyky - např. po dobu jednoho měsíce každý den němčina, další měsíc každý den angličtina. Nebo jsou určitou dobu pouze cvičné hodiny z češtiny a pak zase cvičné hodiny z angličtiny. Stejně tak řemesla a některá umění také probíhají v epochách. V otázce správnosti zavedení druhé či třetí epochy nejsou waldorfské školy jednotné, kromě toho často nelze tyto epochy zavést z rozvrhových a personálních důvodů. Z těchto technických důvodů totiž není možné tyto epochy zavést pouze lokálně, pouze v některé třídě. Zpravidla se nový systém musí zavést celoplošně, na celé škole. To vůbec nebývá snadné, mimo jiné i proto, že vždy existuje nějaký kolega-externista, který tento nový systém nemůže skloubit se svým dalším zaměstnáním. Samozřejmě, že stejně těžký je i přechod od systému paralelních epoch k systému klasickému.

4.2 Koncepce výuky na waldorfském lyceu v Praze

4.2.1 Fenomenologická metoda v přírodovědných předmětech

V přírodovědných předmětech se na waldorfské škole vychází z pozorování jevů, fenoménů. Následně jsou žáci povzbuzováni k tomu, aby sami nacházeli zákonitosti, dospívali k určitým teoriím. Tyto teorie by přitom neměly mít modelový charakter (diskuze o modelech patří až do 12. či 13. třídy), spíše by měli nacházet vztahy mezi pozorovanými jevy. Vzhledem k tomu, že pro větší část studentů prvního ročníku je tento přístup nový, je třeba metodicky začít úplně od začátku. Především je třeba studentům vysvětlit rozdíl mezi tím, co vidím, a tím, co si myslím. Pro mnoho studentů to vůbec není samozřejmé. Dále by se měli naučit jasně a přesně formulovat pozorování a zákonitosti. A to jak ústně, tak i písemně. V následujícím oddílu se podíváme podrobněji na metodický postup při výuce přírodovědných předmětů.

4.2.2 Struktura hlavního vyučování v přírodovědných předmětech

Hlavní vyučování bývá při fenomenologické výuce členěno na tři části. Toto členění má zásadní význam, proto se na něj podíváme podrobněji. Slovo dáme ing. Petru Jiroutovi, který vyučuje fyziku na waldorfském lyceu⁵:

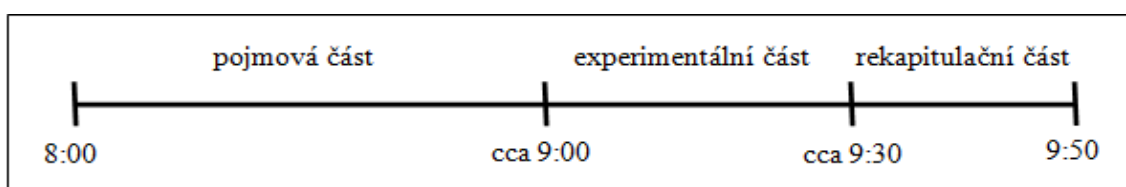
"První část se děje okolo 9:00 hodin nebo později a jedná se o stanovení a pozorování nového problému. Tuto fázi můžeme pracovníě nazvat jako fázi vjemovou. Ještě tentýž den, na konci každého vyučování, následuje rekapitulace a současně nalezení prvního stupně abstrakce problému. Tuto druhou fázi nazvěme fázi rekapitulace anebo zdůraznění. Třetí fáze se koná začátkem dalšího vyučovacího dne, tedy po osmé hodině ráno. Ve třetí fázi se má dospět k úplnému zobečnění problému a tedy nalezení pojmu. Zdůrazněna má být zákonitost, vzorec, univerzální princip. Jednotlivé fáze na sebe musí navazovat, přitom nemusí být změna vyučovací fáze studenty bezprostředně pozorována..."

...Jedno téma tedy zpracováváme ve třech fázích. Pořadí a časování fází je voleno tak, aby mezi druhou a třetí fází proběhla noc. Student jde tedy spát a má příležitost problematiku následující

⁵ Petr Jirout: **Metodický komentář k obsahu výuky fyziky, 2012, Waldorfské lyceum v Praze**

den nově uchopit. Mohu potvrdit zkušeností, že jakékoli předčasné další rozebírání problémů, např. bezprostředně po fázi rekapitulace, nemá žádný význam. Studenti a také učitel jsou ještě bezprostředně pod vlivem první, vjemové fáze a jakkoli se mohou snažit, není pro ně možné mluvit o problematice s patřičným odstupem. Vezmeme-li si zážitky týkající se dané nové problematiky s sebou do noci, potom je pro nás skutečnou zkouškou, do jaké míry jsme vjemovou fází skutečně prožívali a co v nás zanechala. Časový odstup je tedy žádoucí."

Délky jednotlivých částí nejsou nikterak pevně stanoveny, závisí totiž na charakteru probíraného tématu a příslušných experimentů, kromě toho na schopnostech příslušné třídy a daného učitele. Nicméně bylo by dobré, aby se určitý rytmus zachoval alespoň po dobu dané epochy. Ondřej Ševčík⁶, učitel chemie na waldorfském lyceu v Praze, své vyučování zpravidla člení následujícím způsobem:



Tyto tři části vyučování souvisí s třemi různými náladami. V první, pojmové části, převládá nálada přemýšlení. V této části nepůsobí učitel frontálně, snaží se nevysvětlovat, spíše klade nastoluje otázky a nechá studenty, aby sami přemýšleli. Měl by tedy na chvíli zapomenout na své obsáhlé znalosti a zkušenosti, a vžít se do role studentů, kteří pouze pozorovali určitý experiment nebo řadu experimentů, a k nějakému vysvětlení toho, co se dělo, musí dojít sami. Je tedy možné říci, že nálada této první části je demokratická. Dejme znovu slovo Petru Jiroutovi:

"Vlastní poznávací fáze může být zahájena různě, studenti jsou již připraveni na to, že budou tázáni, co se dělo ve včerejším pokusu, proč se to tak dělo a jaký to může mít další význam. Přesto musí mít ovšem vyučující precizně připravené konkrétní otázky, aby mohl reagovat na dílčí odpovědi jinak než: ano dobře, ne je tomu jinak. Fáze se podaří pouze tehdy, pokud se studenti skutečně rozdiskutují a rozdiskutují se jen pokud nejsou stavěni do rolí správných a špatných odpovídajících. Vyučující musí umět, pokud je to jen trochu možné, reagovat na dílčí odpovědi dalšími upřesňujícími otázkami, bez ohledu na míru správnosti a nesprávnosti těchto odpovědí. Ideální je, pokud vzniknou fáze, kdy studenti nediskutují pouze s učitelem, ale i mezi sebou. Učitel potom diskusi usměrňuje a je zřejmé, že pokus a přírodní zákonitost mají své zákony a nejsou závislé na tom, jestli učitel jejich správnosti požehná nebo ne..."

...Výsledkem celého procesu je fyzikální poznatek, zákonitost, zákon, zapsaný na tabuli a přenesený do žákovských sešitů. V ideálním případě nadiktoval tuto zákonitost učiteli někdo ze studentů, případně ji sám napsal na tabuli pro všechny, eventuálně nadiktoval zbytku třídy."

V druhé, experimentální části je nálada úplně jiná. Učitel se svým experimentem zde má dominantní postavení, jedná se tedy o frontální výuku. Působí ale nikoli slovy, nýbrž činy - předváděním

⁶ Ondřej Ševčík: **Metodický komentář k obsahu výuky chemie, 2012, Waldorfské lyceum v Praze**

experimentu. Studenti bedlivě sledují, co dělá učitel, co se následně děje na experimentálním stole. V této části by hodiny by mělo panovat absolutní soustředění. Petr Jirout tuto část popisuje následujícím způsobem:

"Pokusy prováděné učitelem musí být konány za naprostého klidu, všichni studenti musí mít dobrý výhled na místo, kde se pokus provádí a pokus musí být srozumitelně vystaven... Většinou lze udělat výstavbu experimentu natolik jasnou, že není potřeba, aby učitel jakkoli verbálně vstupoval do provádění experimentu... V tichosti prováděné pokusy vytváří téměř posvátnou atmosféru a zpravidla není problém studenty ke klidu přimět... Jak již bylo zmíněno, je pozorování pro studenty velmi namáhavou záležitostí a je třeba tuto skutečnost nepodceňovat. "

Třetí, rekapitulační fáze, je v určitém smyslu oddechová, není třeba tak velké myšlenkové nebo vjemové pozornosti. Vládne tedy trochu uvolněnější nálada. Je třeba si vytvořit vnitřní obraz toho, co jsme právě viděli. Vnitřní obraz by měl být co nejpřesnější, ale zároveň, aby byl skutečným obrazem, musí být do určité míry i prodchnut citem. Proto je dobré se v této části "charakterizace" pokusu nevyhýbat slovům s určitým citovým nábojem. Čím více bude vnitřní obraz prodchnut citem, tím spíše si ho žáci příští ráno vybaví. Učitel zde klade otázky typu "Co jste pozorovali v této části pokusu?", "Co se dělo vpravo dole?", "Jak přesně se to dělo?", "Jakou to mělo barvu?" ... Dejme ještě jednou slovu Petru Jiroutovi:

"Tato fáze bývá mnohdy podceňována, dokonce vynechávána... Jedná se zároveň o jakési udržení rovnováhy. Student si má připomenout, co zažil ve vjemové fázi, přitom by se však neměl snažit o uhádnutí skutečností, které ho čekají následující výukový den... Jsou připomenuta fakta, žáci jsou tázáni, jaký byl průběh hodiny a často se podivují nad tím, jak je někdy těžké oživit v paměti hodinu staré události. Velmi žádoucí je, aby byl experimentální stůl v této části vyučování pryč z dohledu žáků a neodlákával tak pozornost."

4.2.3 Trojčlenné vyučování a trojčlennost člověka

Členění hlavního vyučování souvisí s trojčlenností člověka tak, jak ji chápe antroposofická antropologie, která se ve waldorfských kruzích často nazývá "naukou o člověku". Člověk se projevuje ve třech rovinách: Rovině těla, duše a ducha. Pozorování experimentů, které se děje ve střední části hodiny, souvisí s čistě fyzickým, smyslovým vnímáním. Zde je tedy aktivní tělo, naše smysly. Ty by se měly co nejvíce soustředit. Rekapitulace na konci hodiny je aktivitou duševní, jde o to, aby se uvnitř duše vytvořil duševní obraz toho, co vnímaly smysly. Nyní tento duševní obraz prochází nocí, což znamená, že se na něm v noci nevědomě pracuje. Další den po probuzení v člověku vyvstává už duchem proměněný obraz, v první části hlavního vyučování se subjektivní duševní obraz z předchozího dne posouvá do objektivní roviny, do roviny objektivního světa idejí, do roviny ducha. Obrazně řečeno vychází se z toho, že člověk v noci "byl" ve světě idejí a následující ráno si pouze musí "vzpomenout" na to, co tam "viděl". Konec konců podobnou zkušenost popsali četní významní vědci, vyprávějí o tom, jak dlouho zápasili s určitým problémem - tzn. vnitřní duševní aktivitou si utvářeli jeho obraz - až posléze se jednoho rána probudili a najednou před sebou jasně viděli řešení daného problému.

Toto vše souvisí i s výše zmíněným různým vztahem učitele k studentům v různých částech hodiny. V první části hodiny, kde je aktivní myšlení neboli duch, jsou učitel i studenti na stejné úrovni, jsou naprosto rovnocenní partneři. Duchovní individualita učitele vůbec nemusí být více vyvinutá, než

individualita jeho žáků. V druhé části hodiny, která souvisí s tělesným vnímáním, tělesnou zkušeností, kterou můžeme získat pouze tady na Zemi, se projevuje určitá nadřazenost učitele jako toho, kdo má více pozemských znalostí a zkušeností. V poslední části hodiny, kde dominuje duševní prvek, učitel pouze vytváří určité duševní naladění, dává svým žákům příležitost si vytvářet své, vlastní, individuální duševní obrazy. Zde nemá smysl o něčem diskutovat, každý danou věc vnímá jinak, vytváří si vlastní obraz. Je ale možné se vzájemně obohacovat, vžívat se do toho, jak to vidí někdo jiný. I zde má učitel možná určitý, i když menší náskok. S oborem je totiž více duševně spjat. Nicméně vzhledem k potlačování duševního elementu v klasickém systému studia, ale i vůbec v celé dnešní společnosti, je docela možné, že svěží duševní síly mladého člověka mohou v některých případech předmět "obejmout" intenzivněji než samotný učitel.

4.2.4 Struktura hlavního vyučování v humanitních předmětech

Na rozdíl od přírodovědných předmětů neexistuje na waldorfských školách jasný konsensus o tom, jak by měla konkrétně vypadat podoba tří částí hlavního vyučování v humanitních předmětech. Nemáme tu totiž onen jasný začátek - experiment, který objektivně pozorujeme, od kterého se potom odvíjí veškerá další výuka. Většinou to nemáme onen prvotní, fyzický vjem, např. historii už nemůžeme přímo zažívat, pouze nepřímo - četbou či poslechem vyprávění. A v jakémkoli vyprávění už je určitý subjektivní element, ne všechno musí být pravda, kromě toho tu už nepřímo zaznívá i určité osobní hodnocení či interpretace. Máme tu sice archeologické nálezy, nicméně je jasné, že ze samotných archeologických nálezů si historii neodvodíme. Určitě ne na střední škole.

Uvedeme zde pojetí trojčlennosti hlavního vyučování, ke kterému dospěl Tomáš Chvátal, učitel dějepisu na waldorfském lyceu v Praze⁷:

"Ve waldorfské pedagogice se uplatňuje rozdělení epochového vyučování do třech fází. Naplnit tyto fáze ve výuce dějepisu tak, aby měly smysl, není úplně jednoduché... Základem při nastiňování nového tématu je pro mě druhá třetina hodiny. Zde se studenti poprvé seznamují s novou látkou - většinou zde používám výklad, ve vhodných situacích může nastoupit také předem připravený a konzultovaný referát studenta. Ve třetí třetině hodiny volím různé metody bližšího poznání daného tématu: používám práci s připravenými písemnými prameny, pozorování a popis hmotných pramenů, vysuzování z mapy, případně vyprávění nějakého konkrétního životopisu atd. Cílem zde je, aby si studenti téma blíže „osahali“, aby se s ním osobně spojili (pozitivně či negativně), aby v nich vyvstaly otázky či emoce. Pokud v této fázi studenti budou excitováni, nebo dokonce rozčilení, splnila svou úlohu – toho však samozřejmě není třeba dosáhnout vždy a za každou cenu. Druhou možností je zakončit hodinu spíše jistým „uhlazením“ a uklidněním, studenti se s právě probíraným tématem mohou spojit tak, že si překreslují do sešitu obrázky daného archeologického naleziště, vykreslují si mapku zachycující právě popsané procesy, píše krátkou úvahu o tom, jak na ně působí probírané téma atd. V každém případě je důležité, aby téma nebylo již uzavřeno, studenti by měli cítit, že se jím budeme zabývat ještě následující den. Často v průběhu první či druhé fáze studenti vysloví (nebo vykřiknou) důležité otázky typu: „Proč se tak stalo?“, „Jak to mohli lidé dopustit?“ atd. Pokud bychom tyto hodnotící otázky zodpověděli ihned, sebrali bychom tím většině studentů příležitost si nad nimi popřemýšlet. Proto studenta, který otázku vyslovil, pochválím a doporučím všem, aby si otázku zapsali a doma si nad ní popřemýšleli. S tím, že následující den na ni budeme hledat odpověď společně. Poté přichází v podstatě nejdůležitější fáze výuky – která se však vůbec neodehrává ve

⁷ Tomáš Chvátal: **Metodický komentář k obsahu výuky dějepisu, 2012, Waldorfské lyceum v Praze**

škole. Během dne jsou vyřčené obsahy postupně nevědomě zpracovávány a vyhodnocovány, vynořují se také další otázky. Zvláště v noci (v ideálním případě, kdy studenti spí a neponocují) mozek zpracovává vše, co bylo v hodině řečeno a pomalu k tomu zajímá svůj postoj, který už je zralejší a promyšlenější než bezprostřední reakce. Však se také říká, že „ráno je moudřejší večera“. Z tohoto důvodu také vedu studenty k tomu, aby domácí úkoly (jsou-li nějaké) vypracovávali spíše večer – pokud se úkolu věnují až pět minut před vyučováním, velký prospěch už z něj mít nebudou.

Úvodní část dalšího dne je pak věnována zhodnocení předchozího tématu, při němž již můžeme využít to, že k němu máme odstup jednoho dne. Nejednáme a nepřemýšlíme tedy pod vlivem okamžitých impulsů, nýbrž s rozmyslem a schopností uchopit téma z různých stran. Metody, jak v této fázi pracovat, mohou být rozličné. Nejčastěji se ptám na otázky, které minulou hodinu vyvstaly a ze studentských odpovědí tvořím stručný strukturovaný zápis. Vedou studenty k tomu, aby si pak tuto část zapsali – protože i když si to mnohdy neuvědomují, přicházejí zde jedny z nejdůležitějších zjištění. Pokud jsou otázky dobře zvoleny, rozběhne se naprosto spontánně velmi kvalitní debata, kterou je někdy dokonce nutno ukončit, aby mohlo nastoupit další téma."

4.2.5 Trojčlenné vyučování a předpoklady jeho úspěšnosti

To, co bylo popsáno výše, je určitý ideální stav, ke kterému je třeba směřovat, který je ale ve skutečnosti narušován četnými vlivy. Především, aby proces dobře fungoval, je nutná určitá duševní hygiena. Pokud je člověk po hlavním vyučování přehlcen nesčetnými dalšími znalostmi, dojmy a silnými zážitky úplně jiného charakteru, efekt se oslabuje, protože duše člověka není schopná všechny tyto dojmy strávit, tyto nestrávené dojmy nedávají duši prostor intenzivně vnitřně žít se zážitky a myšlenkami z hlavního vyučování.

Toto by mělo být zohledněno v rozvrhu, další hodiny by měly být v určitém smyslu odlehčené. Zde se samozřejmě dostáváme do konfliktu s vnějšími požadavky, nutností povrchně se naučit větší množství určitých informací a teorií za účelem úspěchu u maturitní či přijímací zkoušky, či jako nutný předpoklad porozumění látce na určité vysoké škole. Tyto formální znalosti je dobré odsunout do druhé části studia, do dvanácté a především třinácté třídy. Pokud se jedná o čisté memorování faktů, ne učení se teoriím, je možné se tomu věnovat už od prvního ročníku, jde o jednoduché, rytmické učení zpaměti, které "nekonkuruje" s hlavním vyučováním, které má za účelem hlubší citově-myšlenkové proniknutí do určité oblasti.

Velmi důležité je to, čím se studenti zabývají večer před usnutím a kdy jdou spát. Pokud člověk velmi málo spí, nebo usíná při televizi či podobných aktivitách, je výše zmíněný proces "procházení nocí" narušen. Nejvíce bývá tento proces narušován pod vlivem konzumace alkoholu.

Je jasné, že na to, co student dělá ve svém volném čase, nemá škola bezprostřední vliv, není možné zde studentům nic přikazovat. Na druhou stranu může harmonická výuka na lyceu, dobré vztahy s učiteli a se studenty, kteří žijí zdravým životem, mnoho podnětů pro volnočasové aktivity, které nepřímo vycházejí z vyučování, výrazně přispět k zlepšení situace.

Také nezapomínejme, že utápění se v pasivní zábavě a konzum návykových látek nezřídka souvisí s nízkým sebevědomím. Pokud je vzdělávací proces na waldorfské škole veden správně, měl by toto sebevědomí posilovat. Vše závisí na tom, zda dáváme ve škole studentům přiměřeně náročné úkoly, se kterými se vnitřně identifikují. Pokud si student často zažije pocit úspěchu, stoupá mu

sebevědomí. Bohužel ve skutečnosti výuka často sklouzává do čistě pasivní, frontální polohy, někdy nazývané "waldorfské kino", nebo se žákům sice dávají úkoly, ale tyto úkoly nejsou přiměřené. To znamená, že jsou buď příliš lehké (student to zvládne i bez námahy) a nebo příliš těžké (zvládnou to jen ti zvlášť nadaní) anebo jsou násilím vnucené, jsou to úkoly, které studenti z nejrůznějších důvodů dělat nechťejí, a dělají je jen pod hrozbou sankcí.

4.2.6 Rozvoj myšlení a stupně úsudku

Koncepce rozvoje myšlení na pražském lyceu staví na rozvoji tzv. stupňů úsudku. Tento pojem pochází od W.Rautheho⁸, charakterizuje jednotlivé úrovně myšlení, kterými by si studenti waldorfské střední školy měli projít. V deváté třídě, která v Německu již patří ke střední škole, jsou úsudky mladistvých ještě velmi silně zbarveny sympatií a antipatií, je třeba aby se učili vycházet z faktů, z pozorování. Rodí se „praktická síla úsudku“. V jednotlivých, konkrétních jevech by měli být schopni rozeznat příčinu a následek. V desáté třídě se myšlení začíná odpoutávat od konkrétních případů, žáci začínají nahlížet složitější a obecnější zákonitosti, chápat složitější teorie. Začíná se probouzet „teoretická síla úsudku“. V jedenácté třídě se úsudek stává osobnější a niternější. Je více prodchnut citem, začíná chápat i jemné nuance. Jedná se o „oduševnělý úsudek“. Ve dvanácté třídě úsudek dozrává, stává se skutečně individuálním, je prodchnut silou vlastní vůle. Propojuje se s biografickými cíli a impulsy. Člověk dospívá k „individualizovanému úsudku“.

Nad tématem stupňů úsudku kolégium pražského lycea opakovaně pracovalo, mimo jiné i pod vedením belgického mentora přírodovědných předmětů Janem Deschepperem z německého Prienu am Chiemsee.



Kolégium nakonec dospělo k trochu modifikované a rozšířené verzi stupňů vývoje úsudku⁹. Ve 4.ročníku nebo-li 13.třídě se na povrch více dostávají praktické otázky, které souvisí s tím, že student brzy opustí školu a „vydá se do světa“. Odpovídající typ úsudku byl nazván „praktický úsudek“. Zde je tabulkový přehled jednotlivých tříd, stupňů úsudku a výběr témat, nad kterými se v jednotlivých třídách pracuje:

Jan Deschepper přednášející na téma „Stupně úsudku“

⁸ Rauthe, Wilhelm: Stufen der Urteilskraft, in: Zur Menschenkunde der Oberstufe, Pädagogische Forschungsstelle Stuttgart 1990

⁹ <http://www.wlyceum.cz/web/studium/pojeti-studia/>

Stupně vytváření samostatného úsudku

	1. ročník	2. ročník	3. ročník	4.ročník
CHARAKTER ÚSUDKU	teoretický úsudek	oduševnělý úsudek	individualizovaný úsudek	praktický úsudek
ZÁKLADNÍ TÉMATA	příčiny věcí a jevů vnější zákonitosti	záměrnost jednání vnitřní zákonitosti	způsob myšlení světonázorové otázky	realizace vlastních cílů zapojení do současného světa
HLAVNÍ OTÁZKY	<ul style="list-style-type: none"> - Co je příčinou? - Jaké musí nastat podmínky? - Jaké je možné nalézt společné zákonitosti? - Dokážeme předpovědět výsledek? 	<ul style="list-style-type: none"> - Co bylo impulsem? - Proč jsou věci zrovna takové? - Proč události probíhaly právě tímto způsobem? - Jaké jsou záměry lidského jednání? 	<ul style="list-style-type: none"> - Co je motivem vývoje, smyslem života? - Jakými způsoby se lze dívat na svět a který způsob pohledu je přiměřený? - Jak se uskutečňují ideje? 	<ul style="list-style-type: none"> - Jak se zapojit do života? - Kde mohu použít své schopnosti a dovednost? - Mohu já jako jednatelce nějak ovlivnit věci ve světě? - Za co se dokážu postavit?
NA ČEM PRACUJEME	<ul style="list-style-type: none"> - porovnávání - chápání důsledků z příčin a podmínek - symetrie, polarity - kompozice, forma - hledání zákonitostí v jevech, které může myšlení přezkoumat - mechanické, konstrukční, či vývojové principy - přesnost v jednání - objektivita, jasnost v myšlení - hledání vlastního postoje, počátek individuální samostatnosti (a zodpovědnosti) 	<ul style="list-style-type: none"> - analýza - chápání procesů - myšlení nekonečna - abstraktní myšlení, obrazné pojmy - věci, které nevidíme, ale můžeme si je představit - cyklické pojetí času - utváření prostředí člověkem - lidské vztahy, sociální zákonitosti - nahlédnutí dovnitř, niternost - subjektivita - rozvoj empatie, vcítění se - život jako cesta 	<ul style="list-style-type: none"> - syntéza - chápání celků - souhrnné přehledy - procesy přeměny - sledovat budoucnost v dnešním stavu věcí - vnímat ideu ve skutečnosti - hledání světonázoru a stylu myšlení - vlastní stanovisko - pochopitelnost světa - zodpovědnost jednotlivce za společenství - spolupráce na dosažení cíle 	<ul style="list-style-type: none"> - reflexe skutečnosti - chápání svého místa ve společnosti - kladení si vlastních cílů - cílené jednání - samostatná vůle - sebe prezentace - nasměrování profesního zaměření - situace ve světě a má osobní budoucnost v něm - otevřenost k tomu, co přináší život - ochota přijmout zodpovědnost

4.3.1 Skladba žáků přijatých do prvního ročníku pražského lycea

V pražském waldorfském lyceu tvoří žáci z waldorfských základních škol maximálně polovinu třídy, v některých třídách jen třetinu nebo čtvrtinu. Ostatní žáci pochází z nejrůznějších základních škol nejen z Prahy, ale i z dalších míst České Republiky. Waldorfští žáci pocházejí z několika různých waldorfských škol. V Praze jsou dvě základní waldorfské školy, v některých městech jako Pardubice či Písek jsou základní waldorfské školy bez středního stupně. Někteří žáci pocházejí ze zahraničí, především ze Slovenska, kde se zatím nepodařilo otevřít waldorfské lyceum. Ojediněle se objevují i žáci z dalších zemí.

4.3.2 Utváření nového třídního kolektivu

Na začátku prvního ročníku pražského lycea se vytváří nový třídní kolektiv. Ten se skládá z waldorfských i newaldorfských žáků, z žáků pražských i mimopražských, z žáků s velmi vyhraněnými zájmy i žáky zatím spíše nevyhraněnými. Tuto velmi různorodou skupinu je třeba stmelit, aby se ze třídy stal dobrý kolektiv. Podpora sociálních kompetencí - vzájemné tolerance, umění naslouchat a vcítit se do druhého člověka, nebát se říci vlastní názor a učinit to adekvátním způsobem - patří k profilu waldorfské školy. Posilování třídního kolektivu se dosahuje několika způsoby:

4.3.2.1 Role třídního učitele

Z dlouhodobého hlediska je to především úloha třídního učitele, který třídu doprovází v ideálním případě po celé čtyři roky studia. Ten se snaží sociální situaci ve třídě vnímat, hovoří s rodiči a vyučujícími v dané třídě, se samotnými žáky vede individuální rozhovory. Každý týden se koná třídnická hodina. Právě zde je velký prostor k řešení sociálních problémů, společnému rozhodování apod. Tato hodina by neměla mít pouze technický charakter. Právě ze sociálního hlediska je možné doporučit, aby měl třídní učitel první epochu. To je velmi důležité pro nastavení správné přátelské, ale přitom pracovní atmosféry, kromě toho se na začátku zavádějí základní pravidla, která právě třídní učitel dokáže nejlépe vysvětlit a obhájit. Konec konců si je velké míry stanovuje sám. Za zmínku také stojí iniciativa Ondřeje Ševčíka, který jako třídní prvního ročníku pražského lycea kromě třídnické hodiny zavedl ještě další týdenní "projektovou" hodinu. Na této hodině se pracuje nad tématy, které v třídě žijí, nebo které si třída přímo vyžádá. Tím se vytváří naprosto svobodný prostor, který není svazován žádnými vnějšími požadavky - učebním plánem, nutností si osvojit určité učivo apod.

4.3.2.2 Pedagogická kolégia

O třídě jako sociálním organismu se pravidelně mluví na čtvrtěčních pedagogických kolégiích. Kromě jednotlivých žáků se projednává i sociální klima ve třídě. Otázkou je, do jaké míry je třída celistvý organismus, do jaké míry se spíše rozpadá na jednotlivé skupinky. Další otázkou je existence žáků, které žijí mimo kolektiv třídy, s téměř nikým nekomunikují. Je velmi důležité, aby třídní učitel od svých kolegů slyšel, jak se jednotliví žáci chovají u různých vyučujících, jen tak získá celistvý obraz.

4.3.2.3 Adaptační týden



Z krátkodobého hlediska k vzájemnému seznámení a stmelení kolektivu slouží tzv. adaptační týden, který se zpravidla koná v pěkném přírodním prostředí, a začíná hned po nástupu do školy na začátku září. Důležité je zde i seznámení se s učiteli. Učitelé mají v tomto ohledu určitý náskok, znají žáky z přijímacích rozhovorů, někdy žáci posílají tzv. vstupní portfolia, v nichž prezentují sebe a své zájmy.

4.4 *Praktika, projekty a klíčové kompetence*

V této části popíšeme hlavní projekty a praktika na pražském waldorfském lyceu. U jednotlivých projektů či praktik je třeba si položit otázku, jak souvisí s charakterem jednotlivých ročníků, s jakými předměty nebo jinými událostmi souvisí. Neměly by být něčím izolovaným. Na prvním důležitém praktiku, praktiku zeměměřičském, si podrobně ukážeme, jaké klíčové dovednosti rozvíjí, u dalších praktik kompetence jen stručně naznačíme.

4.4.1 Zeměměřičské praktikum v 1. ročníku



Toto praktikum se většinou koná na konci školního roku, trvá týden až dva týdny. Je určitým vyvrcholením studia. Studenti pod vedením učitele, ideálně učitele matematiky, vyměřují určité území a následně kreslí mapu. Jedná se v jistém smyslu o završení hlavního cíle prvního ročníku, kterým je rozvoj teoretického úsudku. Zde si studenti mohou v praxi ověřit, nakolik jsou jejich teoretické znalosti z epochy trigonometrie a jejich schopnost myšlení schopny správně pojmut určitou část reálného světa. Jedná se tedy o určitou "kompetenční zkoušku". Pokud je student či skupina studentů schopna samostatně vyměřit určité území a správně narýsovat mapu, je možné říci,

že jsou v této oblasti kompetentní. Tato kompetence v sobě skrývá celou řadu jednotlivých schopností a dovedností, na zeměměřičském praktiku je možné realizovat celou řadu dílčích cílů.



Zde dejme slovo odborníkovi, Petru Jiroutovi, geodetovi a učiteli matematiky na pražském lyceu¹⁰:

„ 1. Žáci si uvědomovali důležitost předem stanovených pravidel

Ať již máme na mysli cíl kursu (mapu) anebo jeho průběh, jednalo se o práci s jasně daným výsledkem, která se nedá „ošidit“. .. Pracovních úkonů je celá řada a mají zákonité pořadí, které vyplývá z podstaty věci... Z žáků byla cítit důvěra, že řád vymyšlený někým jiným má smysl a především si mohli tento smysl ověřit, pokud přinášeli vyučujícím výsledky a chtěli vědět, jestli jsou tyto výsledky správně. Pokud se vyučující v něčem nemohl vyznat, museli záznam předělat."

2. Žáci zažili kolektivní odpovědnost a význam rozdělení zodpovědnosti

Někteří z určených vedoucích skupin měli ze své funkce větší, někteří menší radost. Rovněž ostatní členové skupin své vedoucí rádi, někteří méně rádi poslouchali. Postupem času však žáci stále více zažívali, že funkce vedoucího je zodpovědná a také nutná a že koordinace práce skupiny se dá dělat dobře anebo špatně... Každá skupina vykonává svou práci, přesto se sousední skupiny musí velmi starat o výsledky své práce navzájem. Pakliže některá skupina něco vyhotoví špatně, je tím často přímo poškozena práce jiné skupiny a společná mapa.

3. Žáci si uvědomili rozmanitost matematických kompetencí

...Účastníci kursu žili zpočátku v domnění, že nejsnadnější práci a také nejlepší výsledky budou mít ti z žáků, kteří jsou dobří v matematice. Na konci kursu bylo však všem jasné, že věc se má zcela jinak. Žáci dobří v teoretických výpočtech si dokázali dobře poradit s výpočty, ... stávalo se však, že titíž žáci přinášeli výsledky, které bylo nutné přeměřit. Naopak ti žáci, kteří se cítili matematicky slabí, plnili často nenahraditelnou úlohu ve skupině, protože si dokázali práci uspořádat anebo vedli přehledný náčrt. Z této skutečnosti vyplývaly otázky po tom, jak se vlastně pozná matematicky „slabý“ anebo „silný“ žák (celý zeměměřičský kurs je úzce spojován s matematikou pro svoji návaznost na trigonometrii a kartografii) a také otázky, co jsou vlastně matematické kompetence. ...Chci vyzdvihnout důležitost zážitku některých žáků, od kterých se zpočátku čekalo, že jejich přínos pro společnou práci bude spíše slabší a nakonec se tito žáci stali nepostradatelnými pro skupinu.

¹⁰ Petr Jirout: **Metodický komentář k zeměměřičskému praktiku, 2012, Waldorfské lyceum v Praze**

Takovéto zážitky žáků byly nepostradatelnou oporou pro veškerou výuku matematiky v následujícím školním roce, protože v řadě žáků bylo probuzeno doposud dřímající sebevědomí a někteří poznali důležitost správného zápisu při řešení matematických úloh.

4. Žáci si ověřili vlastní trpělivost při komplexním pracovním úkonu

Různí jedinci anebo skupiny reagovaly různě na situaci, kdy se ukázalo, že je nutné, aby přeměřili část své dosavadní práce. Někteří šli přeměřovat bez reptání, v některých se probudila nervozita. Motivací ve všech takových případech však nebyl učitel, který zadal další úkol, tj. přeměrování, nýbrž nedostatek přímo viditelný v mapě. Učitel tak hraje daleko více roli pomocníka při řešení objektivního problému a k žákům má bezprostřednější přístup. Žáci se v těchto situacích leccos dozvěděli o sobě samotných a o sobě navzájem a mohli tak své chování lépe reflektovat a případně korigovat.

5. Žáci získali větší důvěru v teoretický předmět

Zejména v prvním ročníku střední školy kladou žáci často otázky po smyslu jednotlivých matematických témat a úloh, které v rámci hodin matematiky řeší. Pouze ústně sdělené nastínění možných aplikací dílčích matematických témat zanechá v žácích často stejně jen nedokonalou představu. Někteří z nich pak vyjadřují nedůvěru a označují matematické problémy za uměle vytvořené. Při zeměměřickém kursu žáci viděli na konkrétních činnostech, že by bez teoretických znalostí ani zaměřování terénu, ani vytvoření konečné mapy nepřicházelo v úvahu. Řada konkrétních otázek po účelu trigonometrie byla zeměměřickým kursem samotným zodpovězena. Zároveň se toto konkrétní propojení teorie s praxí stalo jakýmsi příkladem pro to, že ne vždy je význam teoretických znalostí viditelný hned od počátku, přesto však existuje.“

Podívejme se nyní podrobněji na jednotlivé dílčí kompetence z hlediska výše zmíněné systematiky kompetencí:

Odborné kompetence:

- mnozí žáci v praxi dopochopili látku trigonometrie (bod 5)
- žáci si procvičovali schopnost přesného měření (bod 3)
- žáci si procvičovali výpočty (bod 3)

Metodické kompetence:

- žáci si osvojí správné pracovní postupy a uvědomí si jejich význam (bod 1)
- žáci si zažili význam správného zápisu (bod 1)

Sociální kompetence:

- žáci se museli učit jasně komunikovat své postupy a výsledky (bod 1)
- žáci se naučili akceptovat roli vedoucího, popř. si tuto roli sami zkusili (bod 2)
- žáci byli nuceni se zajímat o práci jiných skupin, zažili si význam společné zodpovědnosti (bod 2)

- žáci se naučili ctít přednosti a schopnosti těch žáků, kteří jsou jinak v matematice slabí (bod 3)

Osobnostní kompetence:

- žáci tradičně silní v matematice si uvědomili své slabiny (bod 3)

- u mnohých žáků se posílilo sebevědomí (bod 3)

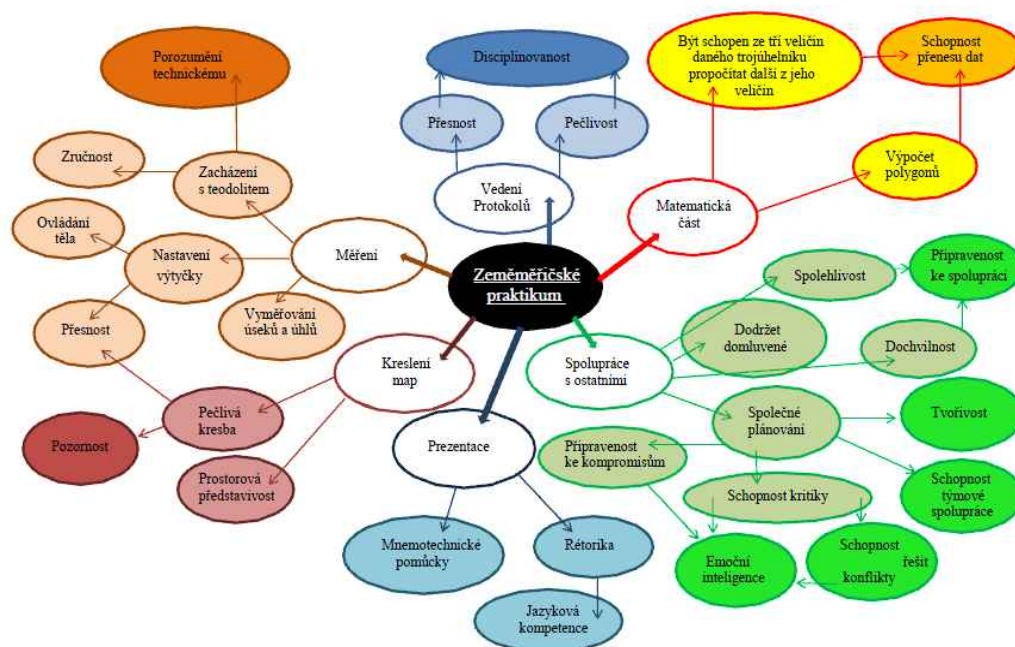
- žáci získali důvěru ve vlastní myšlení, začali si cenit teoretických úvah (bod 5)

- žáci se více dověděli o svých vlastních nedostatcích (bod 4)

- žáci se cvičili v trpělivosti (bod 4)

- žáci se učili akceptovat vlastní chyby (bod 4)

To, jak je ve skutečnosti komplexní struktura kompetencí související se zeměměřičským praktikem, nám ukazuje následující diagram z knihy Franka de Vriese o kompetencích na waldorfské škole¹¹:



Kompetence osvojené během zeměměřičského praktika

4.4.2 Lyžařský kurs v 1. nebo 2.ročníku



¹¹ Frank de Vries: Dokládání osvojených kompetencí a doprovázení na waldorfských školách, 2012, Waldorfské lyceum v Praze

Lyžařský kurs je určen státem, nejedná se o waldorfskou iniciativu. Přesto se dá tento kurs velmi dobře využít k stmelení sociálního kolektivu třídy, je v tomto smyslu jakýmsi pokračováním adaptačního kursu.

4.4.3 Sociální praktikum ve 3.ročníku

Ve třetím ročníku, v němž je stěžejním tématem osobní zodpovědnost za svět kolem nás, je určitým vyvrcholením sociální praktikum. V Německu trvá zpravidla tři týdny, u nás je zkráceno na dva týdny. Studenti si vyberou určitou instituci sociálního zaměření, kde po dobu jednoho nebo dvou týdnů pracují. Nejčastěji si studenti vybírají mateřské školy, instituce pro postižené a domovy důchodců. Občas se vyskytují i zdravotnická zařízení nebo uprchlická centra. V průběhu praxí jsou studenti navštěvováni odborným vyučujícím a třídním učitelem, aby mohli přímo na místě vnímat, jak se danému studentovi daří, popř. v případě nutnosti zasáhnout či pomoci. Velmi důležité jsou reflexe studentů, které se odehrávají v rámci třídy za přítomnosti odborného vyučujícího a třídního učitele. Studenti tak získají celkový přehled o tom, jaké to je pracovat v různých institucích sociálního charakteru.

V určitém smyslu je sociální praktikum navázáním na téma 2.ročníku Parsifal – otázka životní cesty a smyslu života. S otázkami, které se probíraly ve 2.ročníku, jsou studenti nyní bezprostředně konfrontováni ve vnějším světě.

Je jasné, že v popředí je zde rozvíjení sociálních kompetencí: ochota pomoci, schopnost vcítit se do jiného člověka, ohleduplnost, zvládání konfliktních situací. Často je sociální praktikum důležité i v osobnostní rovině, z osobnostních kompetencí je možné zmínit trpělivost, výdrž, samostatnost a odolnost vůči stresu.

4.4.4 Cesta za uměním ve 3.ročníku



Ve třetím ročníku je třítydenní epocha architektury, která v určitém smyslu završuje výuku dějin umění. Ze všech umění je architektura nejpevněji a nejtrvaleji posazena do světa, v tomto smyslu rezonuje s hlavními tématy 3.ročníku – pochopení vnějšího světa, různé úhly pohledu a jejich syntéza, systematizace vědění. Na výuku architektury navazuje týdenní cesta za uměním, zpravidla do Itálie či Francie. Zde se žáci bezprostředně seznamují s díly velkých sochařů, malířů a architektů. To, co pozorují, často také kreslí, k tomu mají na lyceu vynikající tříletou přípravu.

4.4.5 Ročníkové práce ve 3.ročníku



Na konci třetího ročníku si studenti vyberou podle svých zájmů a schopností téma ročníkové práce. Také si mezi učiteli najdou vedoucího ročníkové práce. Práce má teoretickou, praktickou a uměleckou část. Na tématu studenti pracují po větší část 3.ročníku, v druhém pololetí práci veřejně obhájí. Často bývá obhajoba spojena s prezentací umělecké či praktické části (divadelní hra, hudební skladba, výstava obrazů, prezentace bojového umění atd.)

4.4.6 Podnikové praktikum ve 4.ročníku

Ve čtvrtém ročníku studenti přemýšlejí o své budoucnosti, o svém budoucím povolání. Často však mívají velmi zkraslené představy o reálném světě práce. Teď mají během týdenního až dvoutýdenního praktika jedinečnou možnost si tyto své představy porovnat s realitou. Zde jsou konfrontováni s reálným světem v daleko větší míře, než na to byli zvyklí. Jsou kladeny velké požadavky na jejich samostatnost. Musejí si sami najít příslušnou instituci, podepsat smlouvu o zajištění praxe, dohodnout si pracovní hodiny a konkrétní náplň práce. Také si vedou pracovní deník. Celý proces je doprovázen třídním učitelem a vedoucím odborné praxe, kteří studenty navštěvují, řeší případné problémy atd.

4.4.7 Další praktika a projekty

Kromě výše zmíněných a podrobněji popsaných praktik a projektů se na waldorfském lyceu, vycházející z konkrétní situace a charakteru třídy konají i další akce: tvorba poetického almanachu v 1.ročníku, ekologické a biologické praktikum (zpravidla 2. či 3.ročník, na Slovensku), umělecký týden či výjezd (zpravidla ve 2.ročníku, propojují se zde výtvarné umění, hudba a eurytmie, popř. i řemesla), v některých třídách bývá divadelní projekt (v německých waldorfských školách tradičně ve 12.třídě), v posledním ročníku se osvědčil podnikatelský projekt propojující ekonomie a právo. Škola se též účastní mezinárodních projektů, buď naše třídy vyjíždějí do zahraničí nebo přijímají zahraniční waldorfské třídy. Za projekt lze také považovat výuku v cizím jazyce, kdy na jeden nebo dva týdny přijede zahraniční lektor a učí určitý předmět v cizím jazyce. Dalším projektem jsou individuální stáže studentů, kdy jsou jednotliví žáci na měsíc, případně i na delší dobu, vysíláni do zahraničních waldorfských škol (doposud se jednalo o Německo, Švýcarsko, Maďarsko, Rusko).

4.5 Mezinárodní spolupráce pražského lycea



Waldorfské lyceum v Praze má velmi bohatou síť mezinárodních kontaktů. To je dáno jednak centrální lokací Prahy, jednak hustou sítí více než 700 evropských waldorfských škol. Kromě toho navazování kontaktů napomáhá i fakt, že někteří učitelé lycea sami studovali nebo dokonce vyučovali v zahraničí. Mezinárodní spolupráce se odehrává v několika rovinách:

- individuální studijní výjezdy studentů do zahraničí
- studijní pobyty zahraničních studentů u nás
- mezinárodní výměnné zájezdy tříd
- zahraniční mentoři přijíždějící na týdny metodické podpory
- zahraniční docenti na tříletém waldorfském semináři organizovaném waldorfským lyceem
- účast v mezinárodních projektech (portfolio)

4.6 Vzdělávání učitelů pražského lycea

Kromě odborného vysokoškolského vzdělávání se učitelé pražského lycea vzdělávají i v oblasti waldorfské pedagogiky. Waldorfské lyceum ve spolupráci s Asociací waldorfských škol v České Republice od roku 2010 organizuje tříletý víkendový seminář pro učitele waldorfských lyceí a vyučující na druhém stupni. Na seminář jsou zváni přední odborníci z německých, švýcarských a skandinávských waldorfských škol. Podstatná část kolégia se spolu s asi 30 dalšími účastníky z jiných škol tohoto semináře účastní. Někteří členové kolégia kromě toho studují na pražském waldorfském semináři pro třídní učitele, vedeným Dr. Tomášem Zuzákem. Naši učitelé pravidelně vyjíždějí za dalším vzděláváním na učitelský seminář do německého Kasselu, účastní se mezinárodních waldorfských konferencí. Kromě toho jezdí na hospitace do zahraničních škol.

Určitá forma praktického vzdělávání ale probíhá i na týdenních pedagogických konferencích, kde učitelé diskutují o pedagogických tématech, jednotlivých třídách a žácích a dále rozvíjejí koncepci školy. Na lyceum několikrát do roka přijíždějí zahraniční mentoři, kteří hospitují v hodinách a pracují jak s jednotlivými vyučujícími, tak i celým kolegiem. Kromě toho na lyceu od roku 2011 existuje i vlastní, interní mentorský systém a systém zavádění nových učitelů.

4.7 Úspěšnost absolventů waldorfského lycea na státních maturitách a jiných srovnávacích testech

Ve školním roce 2012/13 se ve státní maturitní zkoušce pražské waldorfské lyceum umístilo na prvním místě v České republice v rámci středních odborných škol. Kromě toho se tentýž rok 2.ročník umístil na 1. místě v rámci středních odborných škol v testech čtenářské gramotnosti. Tyto výsledky ukazují, že nehledě na velmi odlišný vzdělávací program a profil školy, je waldorfské lyceum plně kokurenceschopné i z hlediska klasických testovatelných kritérií.

5 Waldorfská literatura

Waldorfská literatura je velmi rozsáhlá, existují stovky publikací. Z této velmi bohaté literatury je v češtině k dispozici jen velmi málo. Většina literatury existuje pouze v němčině, podstatná část i v angličtině či ruštině. V dalším se zaměříme pouze na literaturu v češtině.

5.1 Literatura k obecným a mezipředmětovým tématům

5.2 Primární prameny

Už ke konci 19.století se Rudolf Steiner příležitostně vyjadřoval k otázkám školství. Některé z jeho myšlenek z tohoto období je možné si přečíst ve sborníku **Myšlenky Rudolfa Steinera týkající se středního stupně**.

V roce 1907 byla vydána kniha **Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy**, která načrtává základní principy waldorfské pedagogiky. Tato kniha je rozpracováním přednášky, kterou pronesl Rudolf Steiner roku 1905 v pražské kavárně Louvre. Pak se po delší dobu odmlčel, k pedagogickým tématům se vrátil až v souvislosti se zakládáním první waldorfské školy. V dubnu 1919 se v souvislosti s hnutím sociální trojčlennosti, o kterém pojednává kniha **Hlavní body sociální otázky**, konaly **Lidově pedagogické přednášky**. V létě roku 1919 měl Rudolf Steiner ve Stuttgartu čtrnáctidenní kurz waldorfské pedagogiky, který byl určen budoucím učitelům první waldorfské školy, která byla otevřena v září 1919. Později tento kurz vyšel v knižní formě ve třech svazcích: **Obecná nauka o člověku, Metodika a didaktika, Seminární hodiny**.

Během následujících let měl Rudolf Steiner na různých místech pedagogické přednášky. Důležité, sice přeložené, ale doposud oficiálně nevydané, jsou přednášky z roku 1921 věnované tématu střední školy **Forma vyučování na základě poznání člověka**. Podstatou sedmiletých cyklů se zabývá *Altehağuv* výbor **K vývojovým fázím prvních tří sedmiletí**. Nedávno byly vydány přednášky k tématu **Anthroposofie a pedagogika**

Rudolf Steiner se velmi aktivně účastnil pedagogických kolégií ve waldorfské škole na Uhlandshöhe, tyto konference vyšly v němčině, ruštině i angličtině. Do češtiny zatím nebyly přeloženy.

Na základě zápisů těchto kolégií a Steinerových přednášek jeden z prvních učitelů, *Karl Stockmeyer*, vydal knihu **Učební plán waldorfské školy**, která obsahuje úryvky ze Steinerových pedagogických přednášek. Pouze některé části byly přeloženy do češtiny, zatím nebyly vydány.

G. Altehage (vyd.): Myšlenky Rudolfa Steinera týkající se středního stupně. WL Praha

G. Altehage (vyd.): K vývojovým fázím prvních tří sedmiletí. Opherus 2002.

Steiner, R.: Hlavní body sociální otázky. Baltazar 1993.

Steiner, R.: Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy. Baltazar 1993.

Steiner, R.: Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky. Opherus 2003.

Steiner, R.: Waldorfská pedagogika. Metodika a didaktika. Opherus 2003.

Steiner, R.: Waldorfská pedagogika. Seminární hodiny. Opherus 2006.

Steiner, R.: Forma vyučování na základě poznání člověka. WL Praha

Steiner, R.: Anthroposofie a pedagogika. AWŠ ČR 2011.

Karl Stockmeyer: Učební plán waldorfské školy. Částečně přeloženo. WL Praha

5.3 Sekundární prameny

5.3.1 Literatura k historii waldorfské pedagogiky

O vzniku a vývoji první waldorfské školy se můžete dočíst v článcích *prof. Tomáše Zdražila* v časopise *Člověk a výchova* z roku 2008. Širší rámec pedagogiky v historickém kontextu je popsán v knižce *Petera Selga Duchovní jádro waldorfské školy*. Devadesát let praxe waldorfských škol je popsáno v známé knize **Výchova ke svobodě**. Mnoho zajímavého je možné se dočíst v knize *Karla Stockmeyera Učební plán waldorfské školy*, jejichž některé části byly přeloženy do češtiny. O vzniku a vývoji první waldorfské školy v souvislosti se jménem waldorf se je možné se dočíst v brožurce *Hansjörg Hofrichtera Waldorf - jméno a jeho příběh*.

G. Altehage (vyd.): Myšlenky Rudolfa Steinera týkající se středního stupně. WL Praha

Frans Carlgren, Arne Klingborg: Výchova ke svobodě. Baltazar 1991.

Hansjörg Hofrichter: Waldorf - jméno a jeho příběh. BFWS Stuttgart 2004.

Peter Selg: Duchovní jádro waldorfské školy. AWŠ ČR 2011.

Karl Stockmeyer: Učební plán waldorfské školy. Částečně přeloženo. WL Praha

Tomáš Zdražil: K založení první waldorfské školy ve Stuttgartu v roce 1919. *Člověk a Výchova* 2008

5.3.2 Úvod do waldorfské pedagogiky

Velmi pěkná je kniha *Fransy Carlgreny Výchova ke svobodě*. Pro velmi rychlé, sběžné seznámení stačí i brožurka *E.M. Kranicha* o waldorfských školách. O waldorfské pedagogice z hlediska vztahu učitel-žák pojednává knižka bývalého waldorfského pedagoga českého původu *Tomáše Zuzáka Hledání vztahu jako základ pedagogiky*. Podrobnější a konkrétnější než předchozí knihy je materiál sestavený Pedagogikou sekce Goetheana **Utváření výuky v první až osmé třídě WŠ**. Z univerzitního prostředí vzešla knížka *Milana Pola Waldorfské školy: izolovaná alternativa nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Vědecky je zaměřena i kniha *Víta Ronovského Anthroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky*, která se věnuje původu waldorfské pedagogiky, podrobně rozebírá goethanistickou teorii poznání a fenomenologickou metodu a

analyzuje anthroposofickou antropologii. Praktické rady budoucímu třídnímu učiteli udílí kniha *Eugena Schwartze Příručka pro přežití waldorfského učitele*.

Frans Carlgren, Arne Klingborg: Výchova ke svobodě. Baltazar 1991.

E.-M.Kranich: Waldorfské školy. Opherus 2000.

Pol, Milan: Waldorfské školy: izolovaná alternativa nebo zajímavý podnět pro jiné školy?

Masarykova Univerzita Brno 1996.

Ronovský, Vít: Anthroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky. Fabula 2011.

Schwartz, Eugene: Příručka pro přežití waldorfského učitele. AWŠ ČR, 2008.

Zuzák, Tomáš: Hledání vztahu jako základ pedagogiky. Fabula 2004.

Kolektiv autorů Pedagogické sekce při Goetheanu: Utváření výuky v první až osmé třídě WŠ.

Ostravská univerzita 1998.

5.3.3 Vývojové fáze dítěte z hlediska waldorfské pedagogiky

Základní knihou jsou *Lievegoedovy Vývojové fáze dítěte*. Světem nejmenších dětí se podrobně zabývá *E. M. Gruneliusová* v knize **Výchova v raném dětském věku**. O něco staršími dětmi se zabývá vnímavý průvodce světem dítěte pro rodiče, vychovatele i učitele od *Caroline von Heydebrandové* **O duševní podstatě dítěte**. Takzvaným prvním „rubikonem“ - přelomovým obdobím kolem devátého roku, se zabývá *Hermann Koepke* v knize **Devátý rok života**. Fenomémem tzv. dětí „indigo“ se zabývá kniha *Siegfreda Woitinas* **Indigové děti**.

E. M. Gruneliusová: Výchova v raném dětském věku. Baltazar 1992.

Caroline von Heydebrand: O duševní podstatě dítěte. Baltazar 1993.

Hermann Koepke: Devátý rok života. Praha. Strom 1998.

Bernard C.J. Lievegoed,,: Vývojové fáze dítěte. Baltazar 1992.

Woitinas, Siegfried: Indigové děti. Fabula 2004.

5.3.4 Literatura k učebnímu plánu waldorfské školy

Neexistuje žádný obecně závazný učební plán waldorfské školy. Každý waldorfský učitel by v ideálním případě měl učební plán vytvářet na základě bezprostřední zkušenosti s danou třídou, vycházeje z vlastních individuálních impulsů. Waldorfský učitel by měl být plně svobodný, to znamená nikdo by mu neměl předepisovat, co má učit. Setkávání individuality učitele s individualitami dětí by mělo určovat obsah a formu vyučování. Tento fakt vysvětluje, proč existuje celá řada waldorfských učebních plánů, které v sobě odrážejí různá pojetí a různé individuální zkušenosti jejich autorů.

První učební plán sestavila pro potřeby úřadů *Caroline von Heydebrandt* ve dvacátých letech na základě zkušeností na první waldorfské škole na Uhlandhöhe ve Stuttgartu. Je velmi stručný, nejde do větších podrobností. Steiner totiž kladl velký důraz na to, aby byl učební plán co nejvíce heslovitý, bez jakýchkoli vysvětlování. Tento učební plán byl přeložen do češtiny, ale doposud nebyl vydán.

Po druhé světové válce, v souvislosti s neexistencí podrobnějšího učebního plánu, sestavil *Karl Stockmeyer*, jeden ze zakládajících učitelů první waldorfské školy, podrobně okomentovanou sbírku podnětů Rudolfa Steinera týkajících se učebního plánu: **Učební plán waldorfské školy**.

První kapitoly jsou věnovány obecnějším otázkám, pak následují jednotlivé předměty (vertikální učební plán) a jednotlivé ročníky (horizontální učební plán). Jednotlivé kapitoly jsou opatřeny podrobnými úvody, Steinerovy výroky jsou zasazeny do příslušného kontextu a patřičně okomentovány. *Stockmeyer* čerpal z osobní zkušenosti spolupráce s Rudolfem Steinerem, ze Steinerových přednášek o pedagogice a ze stenografovaných záznamů těch pedagogických kolégií, na kterých byl Rudolf Steiner osobně přítomen. Tyto záznamy byly později vydány, bohužel bez uvedení jmen vystupujících učitelů. Tyto jména je nicméně možné dohledat v archivu ve švýcarském Goetheanu. Sbíрка bývá často nazývána **Stockmeyerův učební plán**. To je ovšem trochu zavádějící, protože Steiner na kolégiích velmi často pouze reagoval na informace o tom, kdo co učí. Steiner často navrhoval, jak by bylo možné pokračovat. To znamená, že mnohé jeho výroky jsou čistě situativní a nemají vůbec žádnou obecnou platnost. Jeho rady byly šity na míru konkrétním učitelům, jejichž schopnosti, ale i omezení, dobře znal. Kromě toho přes všechny *Stockmeyerovy* snahy není vždy jasný kontext daného výroku. Přesto bychom toto dílo vřele doporučili všem čtenářům, kteří jsou do určité míry obeznámeni s životem a dílem Rudolfa Steinera. Po pečlivém čtení totiž ve čtenáři může vyvstat určitý obraz Steinerova působení na první waldorfské škole, jeho snah a záměrů, jeho postoje k práci jednotlivých učitelů i celého kolégia.

Po roce 1989 se ve Východní Evropě otevřela možnost zavedení waldorfské pedagogiky v rámci systému státních škol. Některé východoevropské vlády nicméně požadovaly podrobnější učební plán. Protože do té doby žádný takový neexistoval, musel být teprve napsán. Za jeho sestavení zodpovídal *Tobias Richter*, který tehdy inicioval vznik waldorfských škol ve Slovinsku. Proto se tomuto učebnímu plánu říká Richterův učební plán. Poslední aktualizované vydání je z roku 2010. Původní název **Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule** se do češtiny zkráceně překládá jako **Richterův učební plán**. Tento učební plán byl přeložen do češtiny, jeho vydání se připravuje.

Každý z předmětů sestavovala skupina autorů, z nichž každý pojímal výuku trochu jinak, probíral trochu jiná témata. To je třeba si uvědomit, pokud na někoho někdy seznam probíraných témat působí trochu nekoncepčně. Jedná se o „součet“ několika různých koncepcí, proto zpravidla není reálné odučit veškeré uvedené učivo. Z Richterova plánu bohužel není možné zpětně vyčíst, jakou koncepci měl určitý člen pracovní skupiny.

Kratší a lépe čitelný je pracovní materiál vydaný v Dornachu pedagogickou sekcí Goetheana, který nese název **Utváření výuky v první až osmé třídě WŠ**. Jeho český překlad vyšel před mnoha lety v poměrně malém nákladu.

V poslední době bylo nutné vzhledem k požadavkům doby, ale i formálním požadavkům Evropské unie, waldorfský učební plán přeformulovat v jazyce kompetencí. Tento učební plán je podrobně popsán v knize *W. M. Göttheho, P. Loebela a K.-M. Maurera: Vývojové úkoly a kompetence ve vzdělávacím plánu waldorfských škol*.

Iniciativa, která se snaží o prosazení Evropské waldorfské maturity (EWB) na úrovni Evropské unie, pracuje na novém učebním plánu, přizpůsobený požadavkům certifikačních společností ve Velké Británii, které budou EWB spolu s waldorfskými školami vytvářet. V současné době (2012) je hotových pouze několik předmětů.

V rámci Rámcového vzdělávacího programu (RVP) si každá česká základní škola, tedy i jednotlivé waldorfské školy, vytváří své školní učební plány (ŠVP), které jsou k nahlédnutí na webových stránkách jednotlivých waldorfských škol. Na středních školách je situace odlišná, vzhledem k velkému množství studijním zaměření existují desítky Rámcových vzdělávacích programů. Waldorfská lycea si prosadila svůj vlastní rámcový vzdělávací program s názvem **Kombinované lyceum**. Tento RVP je kompromisem mezi waldorfskými požadavky a požadavky jiných českých lyceí. Na základě tohoto RVP každé waldorfské lyceum vypracovává svůj vlastní učební plán (ŠVP). Tyto učební plány jsou na webu jednotlivých waldorfských lyceí.

Caroline von Heydebrand: Učební plán svobodných waldorfských škol. WL Praha

W. M. Götte, P. Loebell, K.-M. Maurer: Vývojové úkoly a kompetence ve vzdělávacím plánu waldorfských škol. překlad první části knihy . WL leden 2012

Tobias Richter a kol.: Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy, manuskript AWŠ

Karl Stockmeyer: Učební plán waldorfské školy. Částečně přeloženo. WL Praha

Kolektiv autorů Pedagogické sekce při Goetheanu: Utváření výuky v první až osmé třídě WŠ. Ostravská univerzita 1998.

5.4 Waldorfská pedagogika na střední škole

Dosud nebyla vydána žádná česká kniha věnovaná výuce na waldorfské střední škole. Obecně věku dospívání je věnovány knihy Juliana Sleigha Rodičovský průvodce dospíváním a Přátelé a milenci. Částečně se problematice věnuje sbírka citátů R. Steinera vydaná **G. Altehagem K vývojovým fázím prvních tří sedmiletí**. Velmi praktická a aktuální je zatím nevydaná kniha **Thomase Stöckliho Pedagogika mládeže**, nebo také článek **Betty Staley o dospívajících 90.let**. Podobně zaměřen je i její článek **Přístupy a gesta na základní a střední škole**. Snad brzo vyjde kniha amerického waldorfského učitele **Eugene Schwartze Dítě přelomu tisíciletí**. V této knize porovnává autor generaci dnešních mladistvých s generacemi jejich rodičů a prarodičů, zkoumá jaké nové impulsy přinášely jednotlivé generace mladých lidí. Konkrétně výuce na střední waldorfské škole se věnuje **Rüdiger Iwan** ve své knize **Východiska pro utváření nové podoby středního stupně**. Rozebírá zde vývoj waldorfských středních škol od jejich vzniku až po dnešek, navrhuje nové modely škol, vedoucích do budoucna.

G. Altehage (vyd.): Myšlenky Rudolfa Steinera týkající se středního stupně. WL Praha

G. Altehage (vyd.): K vývojovým fázím prvních tří sedmiletí. Opherus 2002.

Julian Sleigh: Přátelé a milenci. Fabula

Julian Sleigh: Rodičovský průvodce dospíváním. Fabula

Betty Staley, H.J. Mattke a Douglas Gerwin: Přístupy a gesta na základní a střední škole: WL Praha

Betty Staley: Dospívající 90. let. Co potřebují, co chtějí. WL Praha

Thomas Stöckli: Pedagogika mládeže. WL Praha

Eugene Schwartz: Dítě přelomu tisíciletí. WL Praha

Rüdiger Iwan: Východiska pro utváření nové podoby středního stupně. WL Praha - částečný překlad

5.5 Literatura k portfoliím a klíčovým kompetencím

Hans-Heinrich Breth. Parsifalovská epocha jednou jinak – portfolio jako celoroční cíl. Přeloženo z časopisu *Erziehungskunst* 2004/6, WL Praha

Thilo Koch a spolupracovníci: Průvodce k EPC. WL Praha
Rüdiger Iwan: Východiska pro utváření nové podoby středního stupně. WL Praha - částečný překlad
Pavel Kraemer: Metodická příručka k portfoliím. WL Praha
Pavel Kraemer: Okomentované příklady portfolií. Dodatek k metodické příručce. WL Praha
Markus von Schwanenflügel: Závěrečné waldorfské portfolio. Pro a proti. WL Praha
Frank de Vries: Dokládání osvojených kompetencí a doprovázení na waldorfských školách. WL Praha

5.6 Literatura k jednotlivým předmětům

Ojediněle se začíná objevovat i literatura k jednotlivým předmětům. Zde je seznam materiálů vydaných v knižní formě:

Kateřina Dvořáková: Výuka cizích jazyků v pojetí waldorfské pedagogiky. Se zaměřením na 1. stupeň ZŠ. Praha, Univerzita Karlova 2011
Dostal, Jan: Život s duchem jazyka I,II. Opherus 2008
Dostal, J.; Steiner R.: Tvořivá řeč a cvičení výslovnosti pro rozvoj tvořivé řeči. Opherus 2003.
Ernst-Michael Kranich: O podstatě zvířat. Úvod do gotheanistické zoologie. AWŠ 2012
Seiler-Hugova, Ueli: Barvy - vidět, prožívat, rozumět. WaldPress 2009.

Na waldorfském lyceu v Praze se pracuje na středoškolských metodických materiálech. V různém stádiu rozpracování se nacházejí materiály z následujících předmětů: Chemie, Zeměpis, Zeměměřičství, Dějepis, Dramatická výchova, Mateřský jazyk a literatura, Fyzika, Angličtina.

V Praze v červenci 2012

Kontakt: Pavel Kraemer, Waldorfské lyceum Praha, Křejského 1501, Praha 4, kraemerp@volny.cz