

7. K učebnímu plánu waldorfské školy a práci učitele s ním

Jsem si vědom, že základní rysy učebního plánu waldorfských škol byly již u nás zveřejněny (sr. např. Carlgren, 1991; Kranich, 1990; Rýdl, 1990). Nebudu tedy uvádět výčet předmětů (témat) učebních plánů jednotlivých waldorfských škol v jejich dílčích modifikacích. Při pohledu na učební plán a práci učitele s ním se zaměřím především na způsoby integrace učebního plánu, jež, po mém soudu, s charakterem práce (s kompetencemi) učitelů waldorfské školy v této oblasti velmi těsně souvisejí.

Základ ke koncepci učebního plánu waldorfských škol podal Rudolf Steiner již v prvních dvou dekádách tohoto století. Až do konce svého života pak Steiner tyto myšlenky propracovával a zpřesňoval. Byl k tomu, kromě jiného, veden i nutností reagovat na vnější okolnosti, přistoupit na určité kompromisy v učebním plánu (sr. Stockmeyer, 1969). V dnešních waldorfských školách je tedy v zásadě užíván původní Steincův učební plán navržený pro první waldorfskou školu. Hlavní rozdíly mezi učebním plánem Steinera a jeho dnešními podobami plynou zejména z potřeby modernizace (aktualizace) učiva a jeho adaptace na rozdílné kultury a společnosti, v nichž waldorfské školy postupně vznikly. „Ačkoliv se změnilы hodnoty, zvyky, ekonomika a kultura společnosti, základní potřeby dětí zůstaly stejné. Výuka ve waldorfských školách směřuje

právě k těmto základním a vývojovým potřebám“ (Ogletree, 1979:Preface).

Východiska pro stavbu učebního plánu

Základním kritériem výběru učebního obsahu je pro waldorfské učitele poznání člověka a jeho rozvoje, k čemuž je jim klíčem Steinerova teorie lidského rozvoje (sr. např. Steiner, 1966, atd.). Z ní vychází i teorie školní připravenosti, postavená na tzv. koncepci růstu. Jde v ní o růst tzv. životních sil, bioplazmatické energie. Podle této teorie potřebuje člověk bioplazmatickou energii pro činnost, fyzický růst a myšlení. V průběhu vývoje dítěte je tato biologická energie využívána zejména pro fyzické zrání, později se přeměňuje v energii podporující myšlení.

Steiner má za to, že okolo 7. roku věku dítěte dokončuje biologická energie fyzického růstu svůj úkol v rozvoji mozku a hlavy a teprve poté jsou růstové síly uvolněny pro energii podporující myšlení. Děti by tedy neměly být ve svém vývoji „urychlovány“ předčasným přechodem z jednoho stupně intelektuálního rozvoje na druhý. Steiner je přesvědčen, že jestliže dítě získává jedno, musí „obětovat“ druhé. Myšlení vyžaduje mentální energii stejně jako fyzický rozvoj si žádá energii růstovou. Proto snahy nutit dítě učit se věci nepřiměřené jeho věku jsou nutně neefektivní, neboť dětské bioplazmatické síly (růstové síly) nejsou úplně osvobozeny od úkolu fyzického rozvoje. Podobné snahy naopak zapřičiňují, podle Steinerova názoru, odliv růstové energie z jiných oblastí (např. oblastí emocionálního dozrávání). Dítě, jež se musí učit naukové předměty dříve, než je k tomu vyvinuto, může později trpět nedostatečnou emocionální či motivační vybaveností. Steiner tedy tvrdí, že předčasným intelektuálním rozvojem dítěte obětujeme

jeho fyziologický rozvoj. Domnívá se však, že co smí být v dané fázi „obětováno“, je rozvoj mozku. Nutno podotknout, že na problémy sociální, emocionální nevyrovnanosti v důsledku předčasné intelektuální zátěže poukazují i pedagogika a psychologie nevycházející z antroposofie (sr. např. Ogletree, 1990; Ilg; Arnes, nedatováno).

Strukturou učebního plánu se tedy ve waldorfských školách zohledňují Steinerova teorie rozvoje člověka a teorie přenosu bioplazmatické energie. Steiner má např. za to, že umělecké aktivity a soustředěné tělesné aktivity (např. eurytmie, hudba, umění, řemesla, apod.) podporují účinnost růstových neboli bioplazmatických sil. Intelektuální učení má naopak, podle Steinera, tendenci bránit růstu a „promarnit“ růstové síly malých dětí. „Výživa“ bioplazmatických sil během let růstu tak dovoluje fyzickému tělu a bioplazmatickým silám zůstat déle poddajnějšími, ohebnějšími. Dítě má proto větší kapacitu pro intelektuální růst a tvořivost. Myšlení bude mít tedy k dispozici více energie, bude-li tato energie uvolněna od úkolu fyzického růstu (sr. i Ogletree, 1979).

Praktickým důsledkem těchto východisek je to, že akcent na výuku naukových předmětů, na rozumovou výchovu vůbec, je na základním stupni waldorfských škol (ve srovnání s praxí mnoha jiných škol) poněkud oslaben. Jistým limitem mohou být pro školu závazné požadavky státu (vzdělávací standardy). Tím, že waldorfské školy oproti mnoha jiným školám zdánlivě „zpožďují“ intelektuální rozvoj dětí do doby, než považují dítě za kognitivně a motivačně dostatečně připravené, získávají prostor, jenž využívají pro uvádění šířeji pojatého učebního plánu. Takový učební plán pak slouží i jako relativně pevný základ pro budování učebního plánu na středním stupni waldorfských škol.

Charakter učebního plánu

Na výchovu je tedy ve waldorfských školách nahlíženo jako na vývojový proces, v němž jsou určité předměty zaváděny ve specifických fázích intelektuálního a osobnostního rozvoje. Smyslem je, podle pedagogů waldorfské školy, upravit učební plán potřebám dítěte. „Hlavní důležitost je po celou dobu přikládána vnitřnímu formování a prožívání studenta, neboť zdrojem jsou studenti, nikoli učební látka“ (Reinsmith, 1989:17). Richards k témuž dodává: „Prožití sebe sama jako zdroje, lidské bytosti jako zdroje, historie lidstva jako zdroje, vývoje vědomí jako zdroje, budoucího rozvoje jako zdroje – to je ve waldorfských školách formativní faktor“ (1980:70). Sekvence, do nichž jsou předměty (témata) řazeny, sledují, podle Steinera, vývoj lidského vědomí. Autor stojící mimo prostředí waldorfských škol, E. J. Ogletree, má za to, že tu jsou „předměty uspořádány do souslednosti tak, že jsou slučitelné s psychologickým a kognitivním rozvojem dítěte“ (1979:Preface). Učební obsah tak získává cyklický charakter.

Učební plán waldorfských škol je relativně velmi bohatý. Pedagogové waldorfských škol se tím usilují zohlednit skutečnost, že schopnosti a nadání dětí se velmi odlišují. I proto tu nalezneme vedle „tradičních“ předmětů např. i knihařství, mechaniku, pletení, přadení, tkaní, zahradnictví, zeměměřičství, atd. Touto rozmanitostí nabídky se chtějí učitelé waldorfských škol co nejvíce přiblížit stavu, kdy každé dítě pro sebe najde v učebním plánu něco zajímavého, něco, v čem bude mít šanci vyniknout. Tak má „obecně přijatá vzdálenost mezi nadanými a nenadanými tendenci mizet. Každé normální dítě je v nějaké oblasti nadané“ (Huebner, 1972:2; sr. i Noddings, 1991). Toto opatření považuji za pozoruhodný výraz respektu k člověku, k plně šíři lidských schopností. Učební plán, orga-

nizovaný okolo podstatných témat, má tak relativně univerzální charakter.

Zmíněný, velmi humánní aspekt práce waldorfských škol, by mohl být, soudím, i podnětem pro práci našich běžných škol. Účinnou péčí o žáky méně nadané v naukových předmětech považuji za nutný požadavek na práci moderní školy (sr. i návrhy na transformaci čs. školy, ale také např. Kejkliček, 1987 – 88). Nabídkou vhodných „kompenzací“ v rámci programu základní školy lze pomoci – za jistých podmínek – značnému procentu dětí.

Jestliže je tedy cílem výchovy ve waldorfských školách „...rozvoj vnitřní životní síly (stamina) a flexibility, jež dovolí dětem přistoupit k životu a být za něj odpovědný“ (Querido, 1987:36), pak je k tomuto cíli směřováno i relativně širokým učebním plánem.

Přes existenci hlavních témat se ovšem v učebních plánech waldorfských škol zřetelně projevuje snaha nenadřazovat žádný předmět či skupinu předmětů nad druhé. Také proto jsou všechny předměty (témata) zařazené do 1. – 8. ročníku waldorfské školy pro všechny žáky bez rozdílu povinné. „Dítě je integrovaným organismem, proto jeho tělo, duše a duch, každý musí být plně ochraňován, vyživován a rozvíjen. Proto jsou ve waldorfské škole eurytmie, gymnastika, řemesla, výtvarná umění a hudba stejně důležité, jako naukové předměty“ (Kotzsch, 1989:72). Howard dokonce považuje prvně zmíněné předměty za „jádro učebního plánu waldorfské školy, protože podporují tvořivost a iniciativu...“ (1977:10). Dívky se tak účastní i práce se dřevem a kovem, chlapci pletou, háčkují, atd. Smyslem je dát všem dětem široký, nespécializovaný základ – každý z různých předmětů totiž rozvíjí dílčí aspekty široké

palety lidských kvalit. Nezanedbatelné rovněž je, že „každý předmět má svůj morální obsah“ (Edmunds, nedatováno:12).

U žáků „základního stupně“ waldorfských škol tedy nejde v žádném případě o svobodu výběru předmětů, tak jako je tomu v různé míře u některých jiných přístupů. „Děti nedělají, co chtějí, naopak. Jsou vyučovány tak, že se učí mít rády to, co dělají“ (Ogletree, 1979:Preface). Pedagogové waldorfské školy předpokládají, že pokud by žáci měli možnost volit si předměty, činili by tak zejména s ohledem na své vlastní přednosti, což by mohlo vést v důsledku k prohlubování jejich vlastních nedostatků v některých oblastech. Svoboda vychovávaných v tomto smyslu přichází částečně v úvahu až na středním stupni waldorfských škol. Vše je přitom činěno s přesvědčením, že jsou takto probouzeny a rozvíjeny schopnosti, které každá lidská bytost potřebuje. „Přirozeně, někdo je nadanější na matematiku a další na přírodní vědy či historii, ale matematik potřebuje humanitní předměty a historik matematiku a přírodní vědy. Volba povolání je ponechána na svobodném rozhodnutí dospělého, avšak předchozí vzdělání by mělo dát každému paletu prožitků a zkušeností, z nichž si může vybrat podle vlastních zájmů, schopností a životních okolností. Ve waldorfské střední škole pracují starší studenti na speciálních projektech a v jisté míře si předměty a činnosti vybírají sami, avšak cíl zůstává: každý studovaný předmět by měl přispět k rozvoji vyrovnané, harmonické individuality“ (Barnes, 1991:53).

V této souvislosti bývá někdy uváděno, že waldorfské školy nejsou příliš vhodné pro děti s opravdu mimořádným nadáním v některé oblasti, má-li být toto velmi intenzívně rozvíjeno (upřednostňováno).

Integrační tendence v učebním plánu waldorfských škol

Učební plán waldorfských škol není – jako celek – zaměřen, jak bývá někdy uváděno, „antiintelektualisticky“; jeho pojetí je holistické. Vychází se tu relativně důsledně z přesvědčení, že předměty musejí vytvářet jeden celek. „Jsme pevně zavázáni myšlence svobodných umění a snažíme se integrovat všechny předměty tak, aby žádný z nich nebyl vyučován ve vakuu, bez souvislostí k jiným předmětům. Tím, že ve vyučování vztahujeme látku ve všech předmětech k jiným oblastem, připravujeme děti na to, aby mohly postupně odpovídat na rozhodující otázky života“ (Querido, 1987:36).

Učební plán waldorfských škol lze považovat za antropocentrický. Základem jeho integrace je uvedení všech poznatků do vztahu k člověku. Výchova tu také studiem člověka začíná. Člověk je nahlížen ze „spirituálně – vědeckého“ pohledu, postupně je vysvětlován jeho vztah ke světu a k vesmíru, přičemž akcentováno je v jistém smyslu ústřední, centrální místo člověka ve světě.

Pedagogika waldorfských škol kritizuje pohled „tradiční“ vědy na člověka a poukazuje na důsledky tohoto pohledu pro výchovu ve škole. „Vědecké myšlení, tj. způsob, kterým přírodní vědci myslí, objektivně a odosobněně, prostoupil sféru výchovy. Poznatky a informace jsou ve školách předávány bez odkazu k člověku. Jaký má smysl učit o hvězdném nebi či rostlinné přírodě, jestliže nejsou poznatky vztahovány k nám coby lidským bytostem? Člověk je v centru všech věcí. Vztahovat všechny věci k člověku neznamená podporovat egocentrismus, ale učit člověka najít si své místo ve světě. Pokud jsou poznatky předávány bez odkazu k člověku, není divu, že se člověk stává apatickým či dokonce destruktivním. Nedostatek nezbytné spirituální výživy v letech, která jsou formativní, vydá-

vá mysl na pospas sloganům, polopravdám a všem dalším negativním vlivům“ (Wilkinson, 1986:2).

Integrace učebního obsahu má na waldorfských školách své místo i proto, že „není sporu o tom, že nelze děti učit jen to, co je základní; děti musejí být nejen schopny použít to, co se naučily v takových situacích, kde je to nejnmutněji požadováno, ale musejí být tím, co se učí, také stimulovány a inspirovány. To je také jádrem. A to může být správně integrováno jen tehdy, vidí-li děti, jak vše je částí vývoje člověka a společnosti, jíž ony samy jsou budoucími reprezentanty“ (Howard, 1977:10).

I v tomto smyslu je tedy obtížné činit mezi skupinami předmětů rozdíly. „Uplatněním myšlenky celostnosti a usouvztažňováním všeho k lidské bytosti se stává každý předmět uměním, přírodní i společenskou vědou“ (Wilkinson, 1986:2). Cílem je tedy „prezentovat historii, přírodní vědy a kulturu jako integrované studium všeho, co je spojeno s lidstvem“ (Kanaley, 1988:12).

Při uplatňování různých forem integrace vycházejí učitelé waldorfských škol také z předpokladu, že tak jako svět (vesmír) je sám o sobě celostným a integrálním, tak i všechny síly dětské bytosti působí společně. Tedy „duševně – duchovní síly“ působí a jsou v lidské bytosti přítomny stejně jako fyzicky (sr. Steiner, 1965). Proto je každá část obsahu prezentována jako část celku. „Pocitujeme celek v každé části, děti objevují, jak jsou spojeny přímo s látkou fyzického světa a jeho záhadami, přímo se světem věcí, citů a činů – světem nerostů, rostlin a zvířat, zeměpisu, čísel, nebo příběhů a přírodních věd, rodiny a přátelství, společnosti a institucí, představ a tvořivosti, všech umění“ (Richards, 1980:76). Jde také o pomoc každému dítěti realizovat jeho latentní schopnosti v každé oblasti – psychomotorické, emocionální, kognitivní.

Za základ pro postupnou integraci, jež prohlubuje a rozšiřuje prožitek každého předmětu (tématu) a současně přináší další aspekty poznání, pokládají učitelé waldorfských škol spirálovitý učební plán realizovaný zejména v epochových blocích (viz následující kapitola). Jestliže rozvíjející se spirálovitý učební plán nabízí vertikální integraci z roku na rok, pak stejně důležitá je i horizontální integrace umožňující studentům zapojovat plnou šíři jejich schopností v každé fázi rozvoje.

Velmi důležitá role je v integraci obsahu přisouzena uměním, jež prostupují v podstatě všemi předměty a jsou pěstována i samostatně ve speciálních hodinách. „Umění je vyučováno ne proto, aby se z dětí staly umělci. Jde však o to vystavit děti zdravému vlivu barvy, procvičit jejich tvořivou energii a vůli a paralyzovat tak tendenci naší doby oddělit imaginaci od učení... Také hudba je základním komponentem učení ... Život je vnitřně hudební. Interval, tón, polyfonie – to vše ovlivňuje naše myšlení a uspořádání zkušenosti. Tak může být ve výchově hudba protkána s botanikou, geometrií, astronomií. Tanec je vyučován jako kombinace zvuku, pohybu a jazyka a je vyjádřen v jedinečné formě zvané eurytmie“ (Reynolds, nedatováno:145).

Steiner měl za to, že umělecké vyjádření je pro kultivaci pozitivních návyků a vzorů dětí a zvláště pro zajištění toho, že budou později schopny v životě projevodovat citlivý zájem o svět kolem nich, vhodnější, než jakékoliv jiné formy aktivity. Podle Steinera dovolují umělecké činnosti dítěti dát vnější vyjádření impulsům, jež vycházejí z vnitřního života. Tento proces uvádí vnitřní přirozenost dítěte do styku s jeho fyzickou bytostí, a proto má umění důležitý vliv dokonce i na fyzický růst a rozvoj. Tento intenzivní svazek mezi tělem a duší je zvláštní charakteristikou dětství a je možné jej záhy vidět v instinktech

dítěte dát fyzické vyjádření citům a emocím, tvrdí Steiner. Mohou-li děti vytrýbit tyto city prostřednictvím uměleckých aktivit, pak mohou být nejplněji, nejčistším způsobem a nejspokojivěji vyjádřeny jejich nejhlubší potřeby.

„Umělecké aktivity by tu však neměly být pouze „expressivní“, musejí být také formativní, jak pokud jde o rozvíjející se vztah dítěte k vnějšímu světu, tak i s ohledem na vnitřní svět dětské duše. Proto jsou umělecké aktivity „vetkány“ do celého kurikula waldorfských škol, neboť zvláště na základním stupni mají pro dětskou přirozenost fundamentální význam. Vedením každého dětského uměleckého vyjádření podporuje učitel rozvoj postojů, návyků, životních vzorů... Uměním zasahujeme samotnou duši dítěte, a tak se „umění“ stává živým elementem nejen každé činnosti v kurikulu, ale dokonce každé chvíle strávené ve škole“ (Holland, 1981:7).

V učebním plánu waldorfských škol je patrna snaha dosáhnout souladu mezi vědou, uměním a náboženstvím. Právě tento soulad „pravdy (vědy), krásy (umění) a dobra (náboženství)“ se má, podle Steinera, stát základem pro vhodné vzdělání. Způsob spojení těchto tří oblastí je ve waldorfských školách pozoruhodný.

Pedagogiku waldorfských škol lze tedy zařadit k těm přístupům, které se usilují o širší, celostný pohled na výchovu a vzdělání. I v českém prostředí je však již „... stále více zřejmé, že otázka vztahů umění a vzdělání ... v pojetí vzdělávání nabývá nových dimenzí... [Jde o]... sepětí vědy a techniky s ostatními oblastmi kultury, v níž je věda zakotvena, především s uměním. Přehlížení těchto vztahů ochuzuje zdroje, z nichž obsah vzdělání čerpá, a také postupy, jimiž se získává. Vyučování se ... nezajímalo o rozvíjení představivosti žáků, kultivaci jejich intuice, kreativity v činnostech praktických i teoretických, ne-

vytvářelo prostor pro uplatňování aspektů emocionálních, stranou zůstával svět fantazie, symbolů a metafor“ (Skalková, 1992:65 – 66).

Kotásek v podobných souvislostech předpovídá „setkání vědců s oblastmi umění a spirituality“ (1991:1). Je zřejmé, že „Školské systémy všech zemí musí dříve nebo později zasáhnout důsledek toho, že současná věda naráží na určité limity své analyticko – syntetické metody, své scientistní objektivity. Lze očekávat, že v budoucí vědě dojde k vážným posunům... Lze očekávat, že se na podstatně vyšší rovině znovu ozvou některé metody, které známe ze starověku a středověku. Nikoli jako opakování, a tedy něco zastaralého, ale jako opomíjená dimenze v určitém smyslu jednostrané, a proto limitované vědy“ (1991:1).

Významným argumentem proti téměř výlučnému postavení dnešní vědy (v učebních obsazích) je i to, že „Důsledné, avšak svou povahou ne vždy demokratické myšlení vědy (objevy nejsou a nemohou být výsledkem parlamentního jednání a expertní rozbor nesmí sklouznout na úroveň kompromisu, ale naopak musí zachovat radikální různost variant) je jediným tvarem myšlení, který si žáci osvojují a odnášejí do života. To ovšem nevede k výchově demokratických občanů. Tímto způsobem myslící lidé totiž mohou demokracii jako něco vnějšího dodržovat, ale těžko ji mohou vytvářet“ (Kotásek, 1991:2).

Navzdory relativní bohatosti učebního plánu není ve waldorfských školách, zdá se, tak výrazně pocíťován problém přemíry poznatků a jejich fragmentálnosti. Při volbě témat tu nejde o snahu extenzívně pokrýt celé spektrum poznatků oboru. Uplatňován je naopak pečlivý výběr tématu, jež je následně probíráno do hloubky. Upřednostňován je tedy „monografický“, nikoli „přehledový“ přístup (sr. Cipro, 1986). Jde v něm

o výběr charakteristického, typického, čímž je žáku poskytována představa o principech fungování celého oboru. Např. „u rostlin si učitel vybere jednu typickou, tu charakterizuje velmi důkladně. Nejde tu o podání encyklopedického přehledu celé říše rostlin. Děti však získávají z důkladné charakteristiky jedné typické rostliny bohaté zážitky, které jim – vedle informací – slouží i jako základ pro tvorbu postoje“ (Zuzák, 1992:nestránkováno). Tak se postupuje zejména na základním stupni waldorfské školy.

Pracuje se tedy podle podobného principu, jenž charakterizoval v jiném kontextu Příhoda: „jest možno znázornit celek v jeho integrální části, makrokosmos v mikrokosmu,...jest na příklad možno v pampelišce prostudovat celý rostlinný, ba organický svět“ (1936:49). Zkušenosti učitelů waldorfských škol naznačují, že tento přístup žáky tolik neopotřebovává a neunavuje rozsáhlým a nepřitažlivým paměťovým učením, jejich zvědavost a chuť do učení se udržují snadněji.

Fragmentálnost učiva je problémem mnoha škol po staletí. Již Komenský radil vybrat základní věci a zajistit celistvost vzdělání. Stavěl se za svedení každého vědění do zpočátku velmi jednoduchých základů podávaných jako celkový obraz (sr. Patočka, 1958:157). Ze starší doby jsou známy i četné další počiny (např. Pestalozzi a další).

Od počátku tohoto století se těmto otázkám věnoval u nás mj. i Chlup, který hovořil o potřebě „syntetické výchovy“, jež by vycházela ze sociálních a mravních ideálů a mohla by čelit „extrémnímu partikularismu“ (1908). Ve třicátých letech pak Chlup konstatoval roztržštěnost střední školy, přičemž „překonat krizi školskou a hlavně středoškolskou znamená vzdát se nekonečných přehledů poznatkových a vrátit se k základním idejím, které spínají poznatky s růstem duševních forem v pev-

nou jednotu. Tyto základní ideje nahradí často tisíce fakt a jednotlivostí, které jsou obsahem přírůček, slovníků a naza-
kalují mysl otevřenou pro pochopení zákonitostí jevů“ (1935:96). Svě myšlenky Chlup dále rozvíjel v padesátých le-
tech v tzv. teorii základního učiva.

Integrační tendence v pojetí učiva patří k aktuálním problé-
mům naší školy i dnes. Imperativem je redukce učiva. „Množ-
ství informací, které se žákům předávají, se stále zvyšuje. Děje
se tak i proto, že informace jsou silně přeceňovány...“ (Kotá-
sek, 1991:1).

Řada cest k integraci je přitom známa. Lze hovořit např.
o těchto postupech (sr. Pařízek, 1984): koordinace učiva, sce-
lující disciplíny, úloha třídního učitele jako integračního čini-
tele, spolupráce učitelů – pedagogické konference, úloha
praxe a umění při integraci učebního plánu. Přestože prakticky
každý ze zmíněných postupů lze v praxi waldorfských škol
nalézt specifickým a pozoruhodným způsobem realizován,
v tomto spisku se omezím na první dvě zmíněné cesty.

Koordinace

Typickým příkladem koordinace na úrovni mezipředmě-
tových vztahů je využívání učiva již probraného v jiných před-
mětech (př. na waldorfské škole využití látky probrané v ma-
teřském jazyce při výuce jazyků cizích – vždy zhruba o rok
později). Výuka psaní, čtení a později i geometrie se opírá
o zručnosti a zkušenosti dětí získané z kreslení forem volnou
rukou. Obsah výuky cizích jazyků vhodně doplňuje znalosti
dětí ze zeměpisu a dějepisu, na druhé straně se o již získaný
rozhled opírá. Podobně hudební výchova, ev. i výtvarná výcho-
va se ve své teoretické části často odvolávají na znalosti dětí
z dějepisu, zeměpisu, fyziky, cizích jazyků a dalších disciplín –

a naopak je v jiných případech vhodně doplňují (biografie skladatele, fyzika, francouzského malíře, apod.). Řadu příkladů koordinace lze nalézt ve vztahu výuky dějepisu, zeměpisu a přírodních věd, apod.

Koordinaci tu vychází vstřícně nejen skutečnost, že všechny hlavní předměty (témata) vyučuje na základním stupni obvykle jeden (třídní) učitel, a že i učitelé odborných předmětů, pracují-li s danou třídou, bývají s třídním učitelem v úzkém kontaktu. Výhodou mohou být v tomto případě i specifické organizační formy, jež umožňují mnohem variabilnější metodické postupy.

Pro ilustraci uvádím charakteristiku výuky cizích jazyků, z níž je řada momentů koordinace, myslím, patrná. Opírám se zejména o práci známého autora z prostředí waldorfských škol, René Querida (1987).

Výuka cizích jazyků na waldorfských školách neprobíhá v blocích, ale postupuje celým školním rokem. Steiner doporučoval, aby byly děti vzdělávány pokud možno ve dvou kontrastních (nepříbuzných) cizích jazycích (sr. Stockmeyer, 1969), jejichž výuka by probíhala třikrát týdně, od 1. do 12. ročníku.

Počátek výuky cizím jazykům ovšem sahá na waldorfských školách již do mateřské školy. V této fázi děti poslouchají slovní projev učitele a imitují jej. Mnoho prostoru je věnováno recitaci, řečovým cvičením, písni, rytmickým cvičením. Jde o to, aby děti získaly cit pro jazyky a vyvinuly si pokud možno čistou výslovnost. Porozumění je v této fázi druhotné. Dobrý řečový rozvoj samozřejmě předchází čtení. „Jazyky ve skutečnosti skýtají velký prostor pro uplatnění rytmických sil a procvičování – dle zlatého pravidla, podle něhož na začátku má být pohyb“ (Harwood, 1958:136).

Při výuce cizím jazykům tedy zdůrazňují učitelé waldorfských škol výraznou roli imitativně hudebních schopností dětí. Ačkoli jsou tyto schopnosti, podle Steinera, od šesti či sedmi let věku dále poněkud oslabovány, může s nimi učitel v prvních ročnících školy velmi tvořivě pracovat. Důležité také je, že v této době je hlasové ústrojí ještě velmi tvárné. Za rozhodující podmínku úspěchu se považuje, aby byly děti v počátečních třídách „ponořeny“ do živé atmosféry mluveného slova. „Ať už je vyučována francouzština, španělština nebo němčina, třída by se měla na 45 minut každé jazykové hodiny stát součástí té či oné konkrétní země. Nemělo by tu být řečeno ani jedno slovo v mateřském jazyce dítěte“ (Querido, 1987:71).

Učitel by v počátcích výuky cizích jazyků neměl zdůrazňovat obtíže slovní zásoby či gramatických pravidel. „Děti získávají z nálady jazyka dostatečné porozumění prostřednictvím mluveného slova. Není třeba poskytovat žádný překlad: živým uvedením ve francouzštině a za pomoci tabule může být snadno vyjádřen obecný smysl. Učitel pak také může žáky požádat, aby podstatu jeho vyprávění krátce převyprávěly v jejich jazyce“ (Querido, 1987:73).

Od prvního do třetího ročníku se děti nezabývají psanou formou jazyků. Učitel by měl při svých vyprávěních brát ohled na svět dětské zkušenosti. Umělecké a pohybové aktivity mohou pak zájem dítěte a jeho učení jen umocnit. V této době „může být mnoho vykonáno uváděním dětí do ročních období; do dne a noci; do říše přírody: kamenů, rostlin a zvířat; do částí těla; do hovoru o čase; do průběhu dne s jeho mnoha činnostmi. Tyto činnosti mohou být vyjadřovány mimicky a dramaticky: spíme, probouzíme se, otevíráme oči, vstáváme, umýváme se, oblékáme se, snídáme s rodinou. Co jíme? Co si oblékáme? Jak jdeme do školy? atd... Ve třetím ročníku může být takto do

výuky vhodně vetkáno nakupování, probírání času a mnoho jiných denních činností, o kterých se dítě učí v hodinách jiných předmětů“ (Querido, 1987:73).

Tématicky tedy výuka cizích jazyků v mnohém koresponduje s tím, co se děti dozvídají v jiných disciplínách. Staví se na již probraném jinde a také je „připravována půda“ pro další, vyšší stupeň výuky různých témat (předmětů). Tak je podporován rozvoj dětí v cizích jazycích i v ostatních předmětech.

Vedle takto zaměřené konverzace je tu v popředí řada uměleckých aktivit, jež podporují procvičování jazyka – recitace, zpěv, hry, ale i chvíle, kdy děti „pouze“ poslouchají příběhy vyprávěné učitelem. Děti rozumějí mnohem víc, než jsou zatím schopny vyjádřit. Rozhodně sem rovněž patří i uvádění lidových písní a drobných dramatizací. Podle názoru učitelů waldorfských škol sehrává příznivou roli i fakt, že dítě zůstává díky vyučování cizím jazykům poněkud déle „mladší“. Pokračuje totiž období pohádkových her a bajek, které nastupují ve výuce cizích jazyků později, než při vyučování mateřského jazyka. Hodiny cizích jazyků tak mohou být využity jako proces jakési „reedukace“ – zejména v případech, kdy děti trpěly v předchozím období nedostatkem podobných prožitků. „Ztracené“ dětství tak může být částečně „nalezeno“ prostřednictvím dětských říkanek, písní a pohádek cizí země (sr. Harwood, 1958).

Ve čtvrtém, pátém a šestém ročníku vstupují děti do nové fáze vývoje (sr. Steinerovu teorii lidského rozvoje). Učitel proto postupně začíná některé básně, příběhy, dialogy osvojené dětmi v prvních třech ročnících psát. Děti by měly být postupně schopny psát jednoduché diktáty a také odpovědi na otázky, které již byly řešeny ústně.

Ke konci čtvrtého ročníku by měly děti plynně číst a také úhledně psát. Nežřídka se tu opakuje (v zájmu zdokonalování

psaní) a dbá se na zvládnutí elementárních gramatických obtíží jazyka. Učitel proto postupně přichází se strukturou gramatiky. Začíná od sloves, slov konání. Děti se učí konjugace rytmicky nazpaměť:

„Ich bin, du bist, er ist – tlesk, tlesk!...“

Wir sind, Ihr seid, sie sind – tlesk, tlesk!...“

(Querido, 1987:75). To vše s vytleskáváním, podupáváním, příslušným pohybem.

Po slovesech uvádí učitel podstatná jména – pojmenování, což již je vlastně abstraktnější činnost, aby pak přešel k adjektivům a adverbium reprezentujícím citový element jazyka. Současně uvádí učitel přísloví, idiomy a etymologické derivace slov (sr. Querido, 1987).

Ve výuce cizích jazyků se tu považuje za zvlášť důležité, aby děti měly příležitost ukázat, co již vykonaly – v poezii, zpěvu, hrách. Výbornou příležitostí k tomu jsou slavnosti a různá shromáždění, kde všechny ročníky prezentují celé škole, rodičům a další veřejnosti to, co se naučily. Jazyky tu bývají hojně využívány (sr. Harwood, 1958).

Gramatická pravidla cizího jazyka jsou v zásadě rovněž vyučována vždy zhruba rok poté, co si je děti osvojily v mateřském jazyce. Tím si i znovuvybavují gramatickou látku mateřského jazyka, na níž se staví. Také zde je velmi důležitá spolupráce učitelů.

V dalších ročnících je mnohé z toho, co bylo již dříve procvičováno, rozvíjeno poezií, písněmi a cvičeními na výslovnost. Navíc jsou uváděny tištěné materiály.

Vyznamné místo zaujímají v této fázi vypravování a pře-
vypravování – zpočátku legend a pohádek, v páté a šesté třídě
historických biografii, apod. Učitel živě a dramaticky vypráví,
používá mimiku, pracuje s tabulí, případně svými kresbami.
Příběhy by měly být krátké, děti by měly pochopit pointu – to
napoprvé. Příště by již děti měly být schopny text podrobněji
rozebrat, potřetí pak převyprávět celý příběh, jehož první verzi
může učitel napsat na tabuli. Tímto učitel uvádí žáky do proble-
matiky stylu, morfologie, syntaxe, dramatizace her, atd.

Převypravování příběhů hraje velmi významnou roli rovněž
v sedmém, osmém a devátém ročníku. Spolu se čtením před-
stavuje podstatnou část výuky cizích jazyků. Učitel přitom
často bere zřetel na obsah epochových bloků zeměpisu a děje-
pisu, které děti již absolvovaly: v 6. roč. – římskou historii,
středověk, v 7. roč. renesanci, v 8. roč. revoluce, v 9. roč. –
moderní historii. Od 5. (případně 6.) ročníku jsou žáci uváděni
do zeměpisu země, jejíž jazyk se učí. Tato látka je přitom
vyučována – pokud možno – v jazyce příslušné země. Probí-
rány jsou tu obvykle i zvyky a obyčeje jednotlivých regionů
země, folklór těchto lidí, lidové kroje, jídlo, legendy, průmysl,
přírodní zdroje, apod.

V 9. – 12. ročnících je v cizích jazycích zavedeno pečlivě
naplánované kurikulum literatury. Postupuje se od básní, k po-
vídkám a později románům a divadelním hrám. I zde se zdů-
razňuje řada souvislostí s výukou domácí literatury.

Podle Steinerova přesvědčení procházejí mladí lidé v 9.
ročníku tzv. revoluční, „černobílou“ fází svého rozvoje. Proto
může např. v němčině učitel uvést díla mladého Schillera,
mladého Goetha. Ve francouzštině by se měl učitel zabývat
francouzskou revolucí, k níž se vhodně vztahují básně Victora
Huga, André Cheniera, povídky Alfreda de Vigny, Honore de

Balzaca, ukázky z Bídníků Viktora Huga či Hraběte Monte Christa Alexandra Dumase. V této době, protože intelektuální schopnosti studentů vyžívají, je opakována a upevňována gramatika a struktura jazyka.

V 10. ročníku hraje v životě studentů hlavní roli romantika. Učitel jazyků proto vybírá příklady z lyriky a věnuje se i aspektům historie jazyka. Studenti si začínají více uvědomovat zvláštnosti jazyka. Má se za to, že čím více přivádí učitel příkladů a srovnání z latiny, řečtiny či jiných jazyků, tím lépe.

11. ročník je zasvěcen probírání dramatu. Ve francouzštině by mohlo např. jít o prožití rozdílu mezi Racinem, Corneillem a Moliérem. V německé literatuře lze kontrastovat drama Goetha a Schillera. V tomto období je také probírán Parsifal. Na programu je ovšem i historie hudby, a tak se může učitel jazyka nechat inspirovat k tomu, aby ve svých hodinách spojoval i tyto a další aspekty obecného kurikula. Může např. věnovat pozornost životopisům velkých skladatelů dané země.

Ve 12. ročníku je zvláštní důraz položen na soudobou literaturu dané země (jazykové oblasti).

Ve vyšších ročnících mohou být navíc studenti vyzýváni, aby prezentovali výsledky svých bádání v různých oblastech. Hovoří se např. o politické situaci, sociálních podmínkách, aspektech vlády a systému soudnictví konkrétní země. Jiní studenti hlouběji zkoumají psychologické rysy: př. srovnání Francouzů a Němců. Další ve svých pojednáních seznamují ostatní s řemesly a průmyslem konkrétního regionu. Takové projekty prezentuje student v cizím jazyce veřejně před celou třídou, pak jsou poznatky sumarizovány ve formě eseje v cizím jazyce, a to již každým studentem třídy.

Vyučování cizím jazykům ve waldorfských školách není tedy orientováno pouze úzce pragmaticky. Tamější učitelé se snaží jít dále, než k základní znalosti jazyka. Vycházejí totiž z toho, že „jazyk je prostředkem komunikace mezi lidskými bytostmi, a je snad jedním z nejdůležitějších prostředků. Je také bránou k pochopení každého národa, jeho vlastního ducha, individuality, hudebnosti, a vyjadřuje se v nespočetných projevech každodenního života“ (Querido, 1987:80).

Jedním z cílů vyučování cizím jazykům na waldorfských školách je znovuprožití ducha jazyka, což by člověku mělo dále pomoci v porozumění jinému národu, jinému způsobu myšlení, jinému způsobu uvádění všeho do vztahu k životu. Bez takového mostu ztrácíme mnoho okouzujícího a úchvatného, mezi lidmi jsou takto zasévána semena nedůvěry a předsudků, tvrdí učitelé těchto škol.

Navíc výukou cizích jazyků si žáci pronikavěji uvědomují mateřský jazyk – znovuobjevují jeho vlastní dílčí schopnosti vyjádření řeči, prózy, poezie. I proto se ve waldorfských školách při výuce jazyků zhruba od 4. ročníku dále věnuje zvláštní pozornost srovnávání přísloví a idiomatických výrazů v rozdílných jazycích. Po celou dobu, od samého začátku, je na zřeteli i krásný, melodický způsob řeči. Konečně, velká pozornost se současně věnuje sociálnímu úkolu výuky cizích jazyků (sr. Querido, 1987).

Scelující disciplíny

Podle Durbinové (1986:6) uvádí učební plán waldorfské školy děti do dvou „překlenujících“ oblastí studia. Waldorfské „puristé“ je nazývají „Historie: cesta probouzející nitro“ a „Geografie: cesta probouzející vnější smysly“. Obě vedou dětským světem fantazie a působí postupně dále, do konkré-

nějsích studií reálného světa. V jistém smyslu bychom je mohli považovat za scelující disciplíny.

Osmileté „historické“ kurikulum staví na Steinerově koncepci vyvíjející se dětské spirituality, etického vědomí a intelektuálního uvědomování se. Důležitým aspektem práce waldorfských škol je pozornost udílená nejen tomu „jak“, ale také „kdy“. Vychází se přitom z přesvědčení, že dítě, vyvíjející se v čase, rekapituluje nejen biologické zákony lidské rasy, ale v náladě, citech a způsobech vnímání znovuprožívá celou historii člověka. Jde tedy i o znovuprožívání psychologické a také kulturní historie. Steiner totiž nepřijal představu, že lidská bytost dřívějších kultur měla totéž, izolované chápání přírody, jaké má lidská bytost dneška. Domnívá se, že lidé starších kultur pěstovali teorie, které až teprve později začaly být považovány za mýty. Steiner proto chápe tyto mýty spíše jako validní popisy reálné zkušenosti spojené s rozdílným typem vědomí. Dnes víme, říká Steiner, že naše moderní vědomí je v podstatě dualistickým chápáním nás samých tváří v tvář světu, což rodí nyní různé stupně odcizení. To se začalo probouzet, tvrdí Steiner, u řeckých filozofů a obecněji pak v Evropě v době renesance. Moderní věda se zrodila právě z takového pocitu odcizení, jenž postupně potkává každé dítě moderní doby ve fázi adolescence.

Za historickým vývojem bychom měli vidět, podle Steinera, postupný proces inkarnace lidského ducha. „Vracejíc se k Platonovi, definoval Steiner úkol výchovy spíše jako probuzení toho, co je již v dítěti, než jako vštípení faktů či pojmů do mysli zvnějšku. Učitelé waldorfských škol se proto domnívají, že kurikulum musí odpovídat zrajícímu vědomí dítěte“ (Rein-smith, 1989:19).

To je podstatný základ, z něhož vyrůstají Steinerova doporučení pro kurikulum ve waldorfských školách. Prostřednictvím takového kurikula může být podporován organický proces „usazování se ve vlastním těle“. Takto může být lidská bytost vedena k tomu, aby „byla doma ve světě“.

Proto např. Steiner doporučuje, aby se s mladšími dětmi vždy, kdy je to možné, postupovalo od celku k části, od živého k neživému, od činnosti ke znalosti, od člověka k přírodě. Proto psaní předchází čtení a žák při něm bude čerpat z imaginativního prožitku a z činnosti. Např. předtím, než seznámí učitel žáky s písmenem W, může jim vyprávět příběh o moři, příběh plný větru (Wind) a vln (Waves). Děti budou předvádět (napodobovat) vlny, recitovat básně o vlnách a malovat vlny. Od malování přejde učitel k formálnějšímu cvičení formy písmene – abstrakci, avšak abstrakci zrozené z živoucího prožitku. Dítě takto následuje v podstatě tentýž proces, jakým byl proces historického vývoje psaní – z piktogramů k našemu současnému písmu. Děti rovněž uslyší a budou vyprávět mnoho příběhů a básní ve svém mateřském jazyce a ve dvou cizích jazycích, a to dříve, než bude položen důraz na samotné čtení a psaní. Hudba a rytmus jsou pro malé děti důležitými prožitky, dlouho předtím, než jejich význam plně pochopí (sr. např. Davy, 1973).

Souhlasím se Stewartem, jenž tvrdí, že ve waldorfských školách „písmena a psaná komunikace nejsou považovány za pouhé konvenční symboly, ale jsou pociťovány jako cosi, co vychází z rudimentárnějších potřeb a primitivnějších znaků“ (1968:162). Řečeno slovy Steinera, rostoucí vlastní identita dítěte „začíná směřovat k Zemi“.

Podobně se postupuje ve věku 9 – 10 let, tedy v ústředním období druhého sedmiletí, kdy u dítěte roste vědomí osamo-

cenosti, individuality jiných, jakož i vlastní. Steiner říká, že dítě v té době potřebuje bezpečnost minulosti, kterou však není pouze jeho mělké, nehluboké dětství v rodině, ale i jeho hluboké druhové dědictví. V oné bezpečnosti minulosti se může dítě začít smířovat s polaritou kontinuity na jedné straně a oddělenosti na straně druhé. Může začít těmto procesům rozumět. Podle Steinerova názoru je pro tato osobní a vesmírná témata vhodným zdrojem právě Starý Zákon: Adam, Noe, Abrahám, Mojžíš a další – všichni s pocitem poslání, ale také s pocitem původu (sr. i Stewart, 1968).

Od 11. roku začínají mít děti – podle Steinera – smysl pro čas podobně jako dospělí. Intelekt se stává probuzenějším a kritičtějším. Pro toto období navrhoval Steiner, aby učitelé uváděli řeckou mytologii, která „začíná jako mýty a končí jako fakta“, kdy se řecká kultura a vědomí přesouvají od mytologie k filozofii a připravují tak cestu pro prozaičtější svět Říma. V podobných příkladech lze pokračovat v učebním plánu waldorfských škol až do střední školy. Je tedy zřejmý princip, podle něhož se tu postupuje: „správnou věc ve správnou chvíli“. Proto jsme tu svědky spirálovitého či cyklického procesu, v němž se předměty (témata) během let opakují, ale vždy v odlišné, dětskému vývoji odpovídající podobě. Dějepis proto začíná v základní škole pohádkami, pak přechází v legendy a přes mýty pokračuje až k historii různých období západní civilizace. Postup je tedy následující: 1. roč.: pohádky; 2. roč.: bajky, legendy o svatých; 3. roč.: příběhy Starého Zákona; 4. roč.: nordické mýty; 5. roč.: mytologie Indie, Persie, Egypta a Chaldei, Řecka, řecká historie; 6. roč.: římská a středověká historie; 7. roč.: renesance a století objevů; 8. roč.: moderní historie (sr. např. Holland, 1981).

Na střední škole je odbornými učiteli uvedeno mnoho z těchto fází historie znovu, ale již hlouběji a kritičtěji, neboť síla myšlení roste ke schopnostem analyzovat a třídit (sr. i Reinsmith, 1989). Učitelé waldorfských škol mají za to, že právě tato sekvence bere ohled na rozvíjející se lidské vědomí.

Výuka zeměpisu (zpočátku vlastivědy) postupuje od bezprostředního okolí dětí až k pochopení obsáhlosti vesmíru ve studiu astronomie. Zeměpis je tu, analogicky k četným dalším „netradičním“ přístupům, jedním z ústředních předmětů učebního plánu. Podle Querida (1987) může zeměpis v široce pojatém kontextu harmonizovat a syntetizovat všechny přírodní vědy během celých dvanácti let.

Steiner k tomu dodává: „Vyučováním dítěte tímto způsobem umísťujeme dítě do prostoru a ono se začne zajímat o svět. Výsledky takové výchovy uvidíme v mnoha směrech. Dítě, s nímž studujeme zeměpis inteligentním způsobem, bude mít láskyplnější vztah k lidem, než dítě, které nemá žádný cit pro to, co blízkost v prostoru znamená; neboť takové dítě se bude učit pociťovat, že žije bok po boku jiných lidských bytostí a začne si jich vážit a respektovat je. Tyto věci hrají v morální výchově dětí velkou roli a nedostatek pozornosti k zeměpisu zčásti zapříčiňuje velký úpadek bratrské lásky mezi lidmi v posledních letech, ač by měla převažovat“ (citováno podle Norris, 1990:24 – 25).

Jestliže v dějepisu jde ve waldorfské škole spíše o pozornost měnícímu se vědomí lidstva, jak je vyjádřeno v kulturách minulosti, pak ve výuce zeměpisu tu je snahou spojovat „extenzivní povrchový přístup“ – tedy to, co bývá obvykle probíráno v tradiční škole v dějepisu. Nejde, jak říká Glas, o umělé rozdělení: „...stupeň mentální zralosti, žádoucí pro studium civilizací, je rozdílný od stupně potřebného pro studium oriento-

vané na povrchové zkoumání historie, jež začíná od života, jak jej nacházíme dnes“ (Glas, 1990:nestránkováno).

Jako všechny předměty, i zeměpis je vyučován v nižších třídách imaginativně. Děti jsou již v mateřské škole seznamovány s rostlinami a vedeny k péči o ně. Tím je rozvíjen, předpokládá se tu, jejich smysl pro zvědavost a vděčnost za vše, co Země tak hojně dává. Přírodní příběhy mohou posilovat vztah mezi dítětem a Zemí.

V prvním ročníku je podporován zájem dětí o jejich bezprostřední okolí – domov, třídu, spolužáky. Přitom jsou vedeny i k odpovědnosti za svou místnost, rostliny v ní, za výzdobu, za jiné děti. Rovněž cizí jazyky, které se děti od první třídy učí, skýtají pro zeměpis „příležitost rozvinout cit pro rozdílné kultury za pomoci pohybu, písni a recitace. Zážitek cizího jazyka pomáhá žákům v porozumění zvykům, tradicím a přírodnímu prostředí odlišných zemí“ (Norris, 1990:24).

Spojitosť se zeměpisem nacházíme i při výuce čtení ve druhém, příp. třetím ročníku. Děti v této době začínají čtení od písmen, které „nalezly“ v přírodě (př. V – valley – údolí, které učitel popíše v příběhu). Dítěti jsou tak neustále odhalovány krásy světa přírody a při kreslení, psaní a čtení se často využívá pozorování. Zeměpisem prostupují legendy, bajky a další příběhy, jež jsou vyprávěny ve 2. a 3. ročníku – připomínají žákům společné dědictví všech lidí na Zemi.

Ve třetím ročníku přichází blok zemědělství, v němž si děti uvědomují zemědělcovu závislost na sezónách, dozvídají se o tom, jak je chován dobytek, pěstováno obilí. I když je blok uváděn ve třídě, děti také, je-li to možné, navštěvují farmy a mají tak příležitost vidět, jak se oře, seje, vyrábí máslo, peče chléb, atd. Takto jsou prožívány praktické aspekty zeměpisu,

což kulminuje tím, že děti společně konstruují na školním pozemku jakýsi „příbytek“ pro školu.

Místní dějepis a zeměpis jsou uváděny ve čtvrtém ročníku. Děti se učí zeměpisnou konfiguraci regionu a také se seznamují s jeho historií. Kreslí mapky a obrázky, případně studují atlasy. Tím, že děti poznávají svůj region i kreslením a malováním, jsou více zapojeny, než kdyby se jim pouze prezentovala tištěná mapa. Časté výlety a také exkurze – do místních továren, obchodů, na historická místa, apod. – jsou běžnou součástí programu. Zeměpis začíná tedy od centra, kde děti žijí, a v průběhu jednotlivých ročníků postupuje směrem vně (analogie s postupy některých dalších reformních směrů).

V šestém ročníku jsou na programu další kontinenty, hovoří se o polaritě východ – západ. V sedmé třídě se děti učí o zbylých světadílech, aby na konci osmého ročníku měly takto pokryt celý svět.

Během hodin učitel zdůrazňuje i obyvatele zemí, způsob, jak se vypořádávají s elementy jejich konkrétního prostředí. Děti se např. dovídají, jaké je to žít v džungli, ve stepi, ve vysokých horách, u moře. Zamýšlejí se nad tím, co obnáší život v oblasti monzunů a velkých such. Tak se učí o účinku prostředí a také o vlivu počasí na lidi v různých zemích. postupně takto poznávají i půdu a její zdroje v různých místech světa. Později se učí o obchodu a výměně. Na střední škole pak je snahou vést studenty prostřednictvím této výuky k překonávání úzkého nacionalismu. Studenti by měli dospět k bratrství, porozumění a vzájemné pomoci. Má se za to, že zeměpis může v rozvíjejícím se dítěti stimulovat hlubší sociální uvědomění, smysl pro vděčnost za štědrost Země.

Od devátého ročníku přicházejí v zeměpisu na řadu geologické fáze a různé vrstvy Země, jež je probírána jako morfo-

logický celek. Studenti zkoumají elementy země, vody, vzduchu a ohně, strukturu masívů Země a změny způsobené přírodními vlivy – větrem, počasím, erupcemi, zemětřesením, atd. V jedenáctém ročníku nastupují dějiny kartografie. Studenti postupně vytvářejí obraz Země. Vycházejí přitom z toho, jak tento obraz chápaly jednotlivé lidské kultury. Učí se tím i kreslit, odhadovat, plánovat.

Ve dvanáctém ročníku jsou všechny aspekty zeměpisu zopakovány, shrnuty a vztaženy k jiným oblastem – k dějepisu, religii, mineralogii, botanice, zoologii, atd. Probírají se i ekonomické aspekty. Studenti si připravují výstupy na taková témata jako např. „Role Číny dnes“, „Rozvoj Afriky v posledních 50 letech“, apod. Na řadu přicházejí sociální souvislosti zeměpisu, hovoří se o zdrojích jednotlivých zemí (př. svět bavlny, zlata, apod.). Tím se studenti učí i o vzájemné závislosti lidí bez ohledu na rasu, víru. Učební látka je syntetizována, diskutuje se o budoucnosti lidstva. Studenti by již měli mít rozvinut smysl pro krásu, vděčnost k přírodě.

Zeměpis na waldorfských školách by tak měl přispět ke stále se zvětšujícímu uvědomování se vychovávaných, k jejich vědomí, že jsme jako lidské bytosti odpovědni za Zemi, jež člověku skýtá obživu. Ve skutečnosti sama příroda a její nádherné projevy vyzývají lidské bytosti rozvíjet hlubší smysl pro bratrství a větší odpovědnost k životu, říká René M. Querido (sr. 1987).

Učitel a učební obsah na waldorfské škole

Učební plán má na waldorfské škole spíše orientační charakter. Jde o svého druhu určující linie, doporučené motivy a okruhy, jimž až sám učitel (učitelský sbor) dává konkrétní tvar. „Teprve tehdy se učební plán stává jedním z faktorů waldorfské pedagogiky“ (Rýdl, 1990a:68). Každý učitel (učitel-

ský sbor) má tedy při volbě konkrétní náplně jednotlivých předmětů (tématických bloků) i při volbě dalších prostředků výuky značnou volnost. „Výchova nemůže být dogmatická. Jde o umění, jež vyrůstá ze souhry mezi učitelem a vyučovaným“ (Wilkinson, 1986:2). Přesto jsou obvykle zohledňována Steinerova doporučení (v praxi dlouhodobě ověřená). Velmi důležité je, aby učitel Steinerova doporučení, ev. i zkušenosti kolegů či jiných waldorfských škol tvořivě rozpracoval. Současné však je stejně tak důležité, aby postupoval i s ohledem na kontext, v němž on a jeho žáci žijí. Nejde jen o místní prostředí, ale i o širší kulturní souvislosti. I tato otázka bývá někdy předmětem polemik. Např. některé připomínky amerických autorů stojících mimo prostředí waldorfských škol, kteří pozorovali práci několika tamějších waldorfských škol, obsahují výtku, podle níž obrazy a příběhy, kterými jsou žáci uváděni do předmětů (témat), bývají někdy až příliš eurocentrické. Vyslovována je obava, zda tím nepostrádají pro tamější žáky výraznější vztah k jejich historické tradici (sr. např. Uhrmacher, 1992).

V metodách, jimiž učitelé waldorfských škol uvádějí své žáky (studenty) do učiva, jsou záměrně zdůrazněny obraz (image), rytmus a pohyb. Vhodnost vyučování a učení za pomoci obrazu je známa již od dob Komenského a dodnes se všeobecně uznává (sr. např. i Anderson, 1985, Arnheim, 1989; Broudy, 1988; Dewey, 1972; Eisner, 1982; atd.).

Podobně významná role je dnes částí tzv. tradiční pedagogické veřejnosti přiznávána i rytmu (sr. např. Whitehead, 1967). Ve waldorfských školách je považován rytmus za prostředek, umožňující vyučovat v pravém smyslu „ekonomickým“ způsobem (sr. Leichter, 1980; blíže – viz následující kapitola).

Organickou součástí metod vyučování a učení mnoha předmětů (témat) učebního plánu je ve waldorfské škole i řada pohybových aktivit. I pro tento postup lze nalézt podpůrné argumenty z řad „tradičního“ prostředí. Např. Dewey (1938), Noddings (1992) a mnozí další podtrhují ve svých pohledech zejména kvalitu *přítomného prožitku (zkušenosti)*. Všechny tyto prvky, o jejichž nedostatečném docenění v prostředí tzv. tradičních škol se často hovoří, tedy učitelé waldorfských škol běžně využívají k naplňování výchovných a vzdělávacích cílů. Jeden z autorů stojících mimo prostředí waldorfských škol shrnuje svá pozorování výuky ve waldorfských školách takto: „Připusťme hypoteticky, že žáci, kteří procvičují matematiku za pomoci pracovních listů a různých časově ohraničených kvízů, jsou ve výpočtech lepší, než žáci waldorfské školy. Jestliže však prvně jmenovaní žáci skutečně nemají matematiku rádi, zatímco waldorfské žáci ano, jak rozhodneme, kdo z nich je na tom lépe? Waldorfské žáci, zdálo se mi, měli matematiku v oblibě, a to samo o sobě je důležité“ (Uhrmacher, 1992:14).

Důležité přitom je, že pro učitele „Principiálním faktorem determinujícím organizaci výchovných opatření není učební obsah, ale obecná metoda výchovy. Např. v zahradničení v 5. a 6. ročnících je považováno za zvláště důležité, k tomu, aby žáci prožili roční cyklus. Výuka proto probíhá v pravidelných vyučovacích jednotkách po celý rok. Od 7. ročníku, kdy jsou žáci schopni intenzivnější a diferencovanější praktické práce, mají blok epoch, ve kterých plní vybrané úkoly“ (Rist; Schneider, 1979: 30 – 31).

Volnost přísluší učitelům waldorfských škol, jak je zřejmé, i ve výběru materiálů, s pomocí kterých vyučují. Pracuje-li učitel se zřetelem k duševním specifikům, individuálním přednostem i nedostatkům žáků, snaží-li se podle toho organizovat

výuku a pronikat ji „živoucím" obsahem, ztrácejí, podle p e-
sv d ení u itel t chto škol, b žné u ebnice sv j význam.
U ebnice „postrádají vztah ke konkrétní pedagogické situaci"
(Kranich, 1990:23). Roli u ebnic spl ují materiály, které si
u itel sám, ev. ve spolupráci s kolegy vytvá í. Velký význam je
v této souvislosti p íkládán žakovským pracovním a epocho-
vým sešit m (sr. Carlgren, 1991; Kranich, 1990; Rýdl, 1990a,
1990b; atd.).

Každý u itel v krok v práci s u ebním látkou by m l tedy
odpovídat d tským vývojovým pot ebám. U itel se tak stává
architektem u ebního plánu, jeho kompetence jsou v tomto
ohledu mimo ádn široké.