

8. K vnitřní organizaci výuky na waldorfských školách

Domnívám se, že vnitřní organizace výuky ve waldorfských školách zřetelně podporuje integraci učebního plánu, napomáhá eliminaci fragmentálnosti učiva a směřuje k ideálu kontinuity ve výuce. Východiskem pro ni je kritický postoj k tradiční organizaci školské výuky, zejména k rozdrobenému školnímu dni na mnoho 40 – 45 minutových period, k prezentování dezintegrovaného konglomerátu předmětů a také k faktu, že žák se setkává ve výuce s přesprávaným vysokým počtem učitelů, z nichž mnozí jej vyučují relativně krátkou dobu. Všechny tyto momenty považují učitelé waldorfských škol za překážku dosažení „pravdivé kontinuity“ ve výchově.

Neplatí a v praxi waldorfských škol nikdy neplatilo, co o ní napsal v jedné z prvních česky psaných zmínek Josef Hendrich, že totiž „rozvrh hodin jest odstraněn“ (1926:90). Rozvrh hodin tu existuje a bývá relativně pevně stanoven. Jeho součástí jsou různé vyučovací formy. Nejčastěji se jedná o hromadné vyučování, v němž určující roli má vyučovací jednotka zvaná epocha. Dalšími, nikoli nevýznamnými formami výuky, jsou pak tradiční jednotky – obvykle 40 – 45 minutové. Zajímavým jevem jsou tzv. moduly (obdoby projektu). Svě místo tu má v rámci této organizace vedle hromadné výuky i výuka skupinová.

Velká důležitost se ve waldorfských školách přikládá správnému členění vyučovacích jednotek teoretických, uměleckých

a praktických aktivit do sekvence v průběhu dne. Východiskem výstavby denního rozvrhu je rozdělení předmětů do tří přirozených skupin. Do první skupiny předmětů je na základním stupni škol obvykle řazeno trivium, dějepis, zeměpis a přírodní vědy, na středním stupni pak všechny „akademické“ předměty kromě moderních jazyků. Druhá skupina předmětů sestává především z cizích jazyků, třetí skupina pak je představována zejména uměními, řemesly a tělesnou výchovou. Ke každé z těchto skupin přistupují učitelé na waldorfských školách po stránce organizační odlišně. Tak je vytvářen specifický rozvrh dne, týdne, měsíce, roku (sr. Baravalle v., 1979).

Zatímco první skupina předmětů je vyučována během prvních dvou period dne v tzv. epoše (bloku epoch), a to po všechny dny několika po sobě jdoucích týdnů (obvykle 3–6, v nižších ročnících i déle), druhá skupina následuje vždy po předmětech první skupiny, a to většinou v tradiční vyučovací jednotce dlouhé 40–45 minut. Jedná se zejména o předměty vyžadující stálé procvičování. Zařazením této skupiny předmětů (cizí jazyky, zčásti i matematika a mateřský jazyk, někdy umělecké, případně řemeslné aktivity) za epochové vyučování je mj. sledován záměr nabídnout žákům v této fázi dne komunikativní formu učení. Tyto předměty plné rytmických prvků, poezie, zpěvu či her jsou umísťovány za epochu i proto, že „rytmická práce je po práci spíše intelektuálně zaměřené osvětlením“ (Harwood, 1945:100).

V pozdních dopoledních hodinách, případně odpoledne, přistupují žáci (studenti) ke studiu předmětů třetí skupiny. Předměty druhé a třetí skupiny jsou probírány v průběhu celého školního roku, a to obvykle v tradiční vyučovací organizaci. Matematika a mateřský jazyk se však objevují jak v blocích, tak i v tradičních organizačních jednotkách.

Smyslem tohoto rozvržení vyučovacího dne je vedle dosažení výraznější kontinuity práce i ohled na rovnováhu a rytmus. Během dne by mělo být působeno na intelekt (zejména v epochách), city (hlavně ve druhé skupině předmětů), jakož i na vůli (především ve třetí skupině předmětů). Jde tedy o přiměřené působení na všechny stránky člověka v průběhu každého dne. Učitelé waldorfské školy jsou přesvědčeni, že takto jsou respektovány klid i aktivita dítěte. Žák je klidnější a pozornější ráno, méně klidný a méně pozorný odpoledne. Proto jsou intelektuálně orientované předměty zařazeny dopoledne, umělecké a tělesné aktivity odpoledne.

Výuce v epoše předchází každé ráno zhruba 15 – 30 minutový úsek plný uměleckých aktivit a „sžívání se“. Někdy se tato fáze stává přímo součástí epochy, bezprostředně s ní splývá. Domnívám se, že zařazení „průpravné fáze“ před epochu do rozvrhu waldorfských škol je přirozenou reakcí na to, co „je známo již od J.A.Komenského, že ve vyučovacím dnu a půldnu jsou fáze „zapracování se“, což je patrné zejména v první hodině vyučování. Dále jsou hodiny vrcholné aktivity žáka (druhá a třetí hodina)“ (Mojžíšek, 1984:49).

I v naší pedagogice a psychologii se často hovoří o určitých nutných pravidlech pro rozvrhování předmětů v průběhu dne: „po předmětech těžších, vyžadujících větší vypětí duševních sil, by měly následovat předměty lehčí, které nevyžadují takové duševní, ale zvláště rozumové vypětí. Při střídání předmětů se bere v úvahu i samotná povaha předmětu ve vztahu k možnostem a podmínkám pracovní činnosti žáků. Pokud předmět vyžaduje sedavé zaměstnání a jistou intenzitu duševní činnosti, má se střídát s předmětem, který zase vyžaduje jisté uvolnění duševní činnosti anebo víc pohybu“ (Velikanič, 1967:72; sr.

i Dvořáček, 1932; Kriebel, 1929 – 30; Mojžíšek, 1984; Plecer, 1929 – 30; Vrána, 1934; atd.).

Podobně se v naší pedagogické literatuře hovoří i o tom, že „... dochází k poklesu aktivity v poslední hodině před obědem“ (Mojžíšek, 1984:49), stejně jako, že „odpoledne, po obědě je pozorován mírný útlum, způsobený zažíváním a odkrvením mozku, poté aktivita stoupá a opět klesá“ (tamtéž). Obecná křivka aktivity žáka je tedy všeobecně známá.

Přesto Velikanič ve svém šetření (1967) konstatuje, že navzdory známým požadavkům pedagogiky, psychologie, jakož i hygieny apod. se v praxi našich škol objevují nejčastěji následující chyby: nerespektování křivky pracovní výkonnosti žáků (předměty vyžadující intenzivnější duševní činnost jsou začleňovány na první nebo poslední vyučovací hodinu – 39,2%), výskyt tzv. „lehčích“ a „těžších“ dnů v rozvrhu týdne (20,2%), nesprávné začleňování předmětů vyžadujících dostatek světla (psaní, kreslení, rýsování, deskriptivní geometrie apod.) do rozvrhu (23,5%), nerovnoměrné rozdělení hodin v týdnu (dvou a tříhodinové předměty jsou od sebe v týdenním rozvrhu buď velmi blízko, nebo příliš daleko – 9,3%), nesprávné začleňování předmětů jako je psaní, kreslení, technické kreslení, deskriptivní geometrie, apod. po tělesné výchově nebo pracovním vyučováním (2,9%). Největší výskyt chyb tohoto druhu konstatuje zmíněný autor v rozvrzích škol druhého cyklu, nejmenší na prvním stupni základních škol.

Pro ilustraci daného stavu jsem požádal třídní učitele jedné brněnské základní školy o poskytnutí týdenního rozvrhu jejich tříd. V každém ročníku šlo vždy o jednu třídu. I v této minisondě se potvrdily slabiny, o nichž Velikanič vypovídal (Pol, 1992b).

Domnívám se, že organizace výuky na waldorfských školách se pravidlům, o nichž hovoří i tzv. „tradiční“ pedagogika, přibližuje v četných ohledech mnohem zřetelněji. Rozvrh hodin vypadá tedy na waldorfských školách v zásadě takto:

10 – 11: Epocha – mateřský jazyk, matematika, zeměpis, dějepis, přírodní vědy, apod.

11 – 11.45: Hudba, zpěv, nástroje, náboženství.

11.45 – 12.30: cizí jazyky, praktická perioda.

přestávka

14.00 – 15.30: Ruční práce, řemesla, tělesná výchova, exkurse.

Mladší děti mívají rozvrh kratší (a odpolední činnosti jsou přesouvány do pozdně dopoledních hodin), starší děti mohou mít rozvrh delší (sr. Wilkinson, 1975).

Epocha

Specifickou organizační jednotkou je na waldorfských školách tzv. epocha. Jak již bylo uvedeno, jedná se obvykle o dvouhodinovou jednotku umístěvanou vždy na začátek rozvrhu dne. V jejím rámci se probírá vždy jeden z tzv. hlavních předmětů, obvykle po dobu 3 – 6 týdnů nepřetržitě. Poté nastupuje do epochy další hlavní předmět (téma), přičemž předmět (téma) právě skončený přichází na řadu opět za několik týdnů, měsíců, někdy i za delší dobu.

Dobu trvání epoch (dvě, v některých případech dokonce tři „klasické“ vyučovací jednotky) zdůvodňují pedagogové waldorfských škol „čerstvostí“ dítěte. „Na základním stupni školy je pro děti obtížné udržet si a přenést entusiasmus z jedné 45 minutové periody v jednom týdnu do podobného časového

úseku v příštím týdnu. Mnohem efektivnější je budovat rostoucí pocit objevování den ode dne“ (Glas, 1974:7).

Oproti některým názorům, že děti bývají často unavené i po 45 minutové vyučovací jednotce, argumentují učitelé waldorfských škol tím, že únava dětí přichází, „protože vyučování působilo na intelektuální porozumění a nikoli na to, co je rytmické, co má cit, co má pohyb a vůli... Děti musejí prožít a vyjádřit věc v rytmu a pohybu předtím, než po nich můžeme žádat, aby věc znaly... Všechny vyučovací jednotky a první dlouhá epocha zvláště, by proto měly být miniaturami celého dne, který je jakýmsi zhuštěním celého člověka. Jestliže se ve vyučovací jednotce postupuje od vědomého učení k rytmu a k činnosti, pak neexistuje problém, že by i mladší děti byly za dvě hodiny unavené. Děti ovšem musejí být svou činností hluboce upoutány, měly by ji vykonávat všemi svými silami myšlení, cítění a vůle. To také znamená, že musejí mít dost času na to, aby mohly do věcí proniknout“ (Harwood, 1945:100 – 101).

Epochové vyučování zabraňuje podle názoru učitelů waldorfských škol povrchnosti. Aplikací epoch lze snáze dosáhnout toho, že děti nezapomenou probrané ihned s příchodem dalšího učitele a předmětu. Je tu také prostor na „prožití“ látky, na její „osahání“. „Steiner věřil, že se epochy stanou praktickým nástrojem pro implementaci pedocentrického obsahu koncentrovaného spíše na úplnost prožitku, než na pouhou rozumovou znalost“, domnívá se Glas (1974:9) a lze s ním souhlasit. Podle tohoto autora mohou být epochy i účinným prostředkem pro orientaci pozornosti dětí na věci významné (1974:8).

Význam zkušenosti, celostných prožitků a praktické činnosti ve vzdělávání je ovšem doceňován i v naší novější pedagogické teorii a patří k charakteristickým rysům dnešních ná-

hledů na nutnost transformace naší školy. „Podstatným na lidském vědění však nejsou informace, ale zkušenosti... Informace zůstávají jakýmsi vnějším obsahem paměti. Ta však lehce selhává. Zkušenosti spjaté s celostným, tj. i tělesně vnímaným prožitkem, jsou trvaleji vepsány do našeho vědomí a podvědomí, takže je naopak obtížné se jich zbavit“ (Kotásek, 1991:1). Navíc, jak známo, „praktická činnost žáků zároveň mění povahu získaných vědomostí, diferencuje je a rozčleňuje“ (Klapka, 1973:27).

Větší otevřenost naší školy netradičním formám výuky by, zdá se, mohla být prospěšná. Delší vyučovací jednotky, v tomto případě epochy, jsou totiž útvarem, který pro celostný prožitek vytváří mnohem příhodnější podmínky. Při jejich aplikaci by se dalo, soudím, s větším úspěchem uvažovat i o adekvátnějším vztahu učitel – žák (žáci). Bylo by pak snad mnohem reálnější požadovat po učitelích, aby stavěli své žáky do rolí aktérů vlastního poznání, aby častěji než dosud opouštěli sdělovací metodu vyučování a uplatňovali místo ní aktivizační didaktické postupy, o nichž se již dlouho hovoří. Je zřejmé, že „udržuje-li [škola – pozn. M.P.] nadále převážně transmittivní metodu vyučování, vystavuje se do situace ohrožení a rozpadu...“ (Štech, 1991:11).

Rytmus, který se úpravou výuky do epoch ve waldorfské škole vytváří, je srovnáván s procesem vdechování a vydechování. Ačkoliv se časový rozsah zasvěcený jednotlivým částem tohoto procesu mění s ohledem na věk dětí, základní model zůstává konstantní. Nejprve je připomenuto téma, které se objevilo předešlého dne ve formě obrazu nebo příběhu. Toto téma navozuje prožitek. To, co si děti pamatují, je nyní shrnuto, uvedeno do jistého řádu a zhodnoceno na úrovni odpovídající věku dětí. Poté je tu prožíváno téma nové – je sdělováno,

komunikováno jako prožitek. Např., „jestliže ve 4. ročníku při bloku epoch studia zvířat byla první den tématem kráva, je toto téma následujícího dne rekapitulováno a „vytaženo“ do úrovně reflexe (pouze v některých případech bývá po několik dní vyučováno dál), aby pak bylo uvedeno zcela odlišné zvíře, např. lev, jehož silné běžecké a skokanské schopnosti po dramatickém popisu přímo volají. Jeho tělo, životní zvyky, prostředí, jeho postavení ve světě zvířat vytvářejí obraz plný barev, který si děti v následné konverzaci (dokud jí učitel nedá nový směr) doplňují, rozšiřují a prohlubují vlastní imaginací. Nyní, když se takto zapůsobilo na celou dětskou bytost, se děti dychtivě chápou svých pracovních sešitů a přeměňují své nadšení do činnosti. Malují nebo modelují lva, případně o něm něco píší. Atmosféra ve třídě se stává uvolněnou...“ (Rist, Schneider, 1979:356).

Podle Edmundse potřebuje dítě čas k tomu, aby mohlo dostávat i dávat. Proto je ovšem nutno epochu uzpůsobit: začít tak, aby se dítě ponořilo do poslechu (příběhu, popisu či čehokoliv jiného prezentovaného jako nový obsah). Teprve poté děti samy vstupují do činnosti – recitují, pohybují se po třídě nebo se věnují některé z forem rytmických cvičení. Ke konci epochy se začínou děti obvykle zabývat individuální prací (píší, kreslí, modelují apod. – vždy se vztahem k tomu, co přináší předmět). Myšlení, city a vůle jsou tedy zatíženy rovnoměrně, stejně jako je rovnoměrný nápor na receptivní a aktivní síly dítěte, což v průběhu let vytváří pocit zdraví, bezpečí a celkové vyrovnanosti. Konkrétní podoby zmíněného přístupu záleží mj. na věku dětí a charakteru učební látky. Společný je vždy cíl – procvičit dítě ve všech jeho schopnostech (sr. Edmunds, nedatováno).

Epochy mají ovšem ve waldorfské škole, jak již bylo naznačeno, i vertikální rovinu svého uplatnění.

V epochách je patrné i úsilí po respektování tzv. tří denního cyklu v učení, což souvisí se Steinerovými názory na potřebu zohlednění hygieny spánku a bdění. Podle Steinera probíhá ve spánku pozitivní proces, kdy prožitky dne jsou „sneseny“ dolů a „usazeny“ hlouběji v duši. Spánkem se to, co získáváme během dne, dostává do zvyků a do schopností. Steiner říká, že co je nabízeno cestou myšlení a smyslové percepcce, klesá v průběhu první noci až k rytmickému systému a může být evokováno příštího dne z oblasti života citů. Poté to klesá a vrací se k nám třetího dne utvrzováno dětskou vůlí. Proto v epochách to, co bylo vyučováno první den, může být znovu-vyvoláno prostřednictvím konverzace, příště shrnuto a v konečné podobě třetí den zaznamenáno. „Znovu zde spirituální symbolismus Steinera spojuje myšlenky a mentální aktivitu s činností těla“, komentuje tyto názory autor stojící mimo prostředí waldorfských škol (Stewart, 1968:164). Hygiena spánku by se tedy měla stát, podle Steinera, záležitostí přímo související s výchovou.

Podle protagonistů pedagogiky waldorfské školy působí veškeré vyučování na vědomí, polovědomí a nevědomí. To znamená, že věc, která je známá pouze hlavě, je známá jen částečně, a že je třeba čas k tomu, aby se v dítěti mohl usadit opravdový cit pro předmět. Takový čas je zčásti využit pro malování obrázku, recitaci či malé dramatické formy – vztahující se k tématu. Každé ráno tak učitel apeluje na myšlení dětí prostřednictvím živého rozvoje předmětu (tématu), poté stimuluje cit poezií, rytmickým pohybem či hraním (dramatizací) a konečně totéž téma vede k činnosti údů prostřednictvím psaní, kreslení nebo modelování. Tak navozuje, v sou-

ladu s teorií, během jedné vyučovací jednotky pohyb tématu od hlavy k srdci a od srdce k ruce.

Podle Trostliho „Jde o přirozený proces lidské bytosti. Vyučování podle této sekvence zajišťuje, že se dítě bude důkladněji učit to, co je vyučováno a že bude posilována jeho záliba v učení“ (1988:49).

Steiner k této organizaci uvádí, že epochy jsou pevně vymezenými vyučovacími jednotkami s určitým obsahem, v nichž „zůstane dospívající člověk tak dlouho soustředěn na jednu věc, jak to odpovídá potřebě v daném stadiu jeho rozvoje“ (1964:48; sr. také Rýdl, 1990:72).

Epochy jsou zavedeny proto, aby učitelé mohli „skutečně věcně, týden od týdne, měsíc od měsíce uvádět vyrůstajícího člověka do činnosti tak, jak to kdy právě vyžadují postupně se vyvíjející síly jeho lidského organismu. Je tedy nutno vyčíst, odposlouchat způsob, jímž se vývin lidské bytosti chce brát, co máme s dítětem toho kterého věku podniknout. Tu ovšem potom nelze pracovat dle těchto rozvrhů, které určují to a to zaměstnání hodinu nebo tři čtvrti, pak se překotně přeběhne k jinému, pak k třetímu ap.“ (Steiner, 1938:49). Tyto rozvrhy podle Steinera způsobují, že většina z toho, co se odehrálo ve výuce v prvních 45 minutách, je následujícím dnem snadno smazána, čímž dochází v myslích dětí k zmatku (sr. 1967). Naopak v epochách může učitel využít prostor pro vytvoření nálady (atmosféry), která není okamžitě smazána příchodem příštího učitele (sr. Glas, 1974).

„Je proto mnohem lepší probírat stejný předmět den po dni po tři, čtyři, pět týdnů a pak jej nechat odpočinout – proto, aby to, co bylo naučeno, mohlo přejít do zapomnění a stát se schopností. Děti tento princip samy přirozeně prožívají v jejich soukromých zájmech. Když přijde období stavění letadélek

nebo sbírání známek, ...vše ostatní je zapomenuto – po čtyři či pět týdnů žije dítě v „horečce“ známek, papíru, lepidel, nůžek,... dokud je vášeň „horká“. Pak je záliba s překvapivou náhlostí odložena, hračka týdnů leží opuštěna kdesi v horní policičce, byla nalezena záliba nová“ (Harwood, 1945:100 – 101).

Principiálním faktorem determinujícím organizaci výchovných opatření není tedy učební obsah, ale metoda výuky. „Existuje zásadní rozdíl mezi vyučovacími jednotkami – epochami v blokovém uspořádání, v nichž je jeden předmět nebo téma probíráno několik týdnů a pak na určitý čas ponecháno v klidu, a kontinuitou pravidelných (tj. celým školním rokem kontinuálně postupujících) vyučovacích jednotek“ (Rist, Schneider, 1979:30 – 31).

Glas (1974:8) upozorňuje na rozdíl mezi epochovým blokem a projektovou metodou. „Projekty spojují mnoho předmětů v jeden podnik a tím demonstrují vzájemnou spjitost mnoha oborů vědomostí, z nichž ani jeden není důležitější, než druhý. Důraz je výrazně na souhře (vzájemném působení). Vlastní zákony a struktura předmětu se stávají sekundárními. Epocha (blok epoch) se týká sama o sobě v podstatě jednoho předmětu. Jiné předměty jej přicházejí podpořit a vztahují se k širší síti odkazů, ale takové exkursy do oblasti vztahů nedovolují odvracet se od základní struktury předmětu, na který je epocha (blok epoch) soustředěna.“

Epochové vyučování plně umožňuje rozvinutí metody celostního a obrazného vyučování, typického právě pro výuku na waldorfských školách. Nejde tu totiž o pouhé vyučování oboru samotného, ale i o jeho široké souvislosti s ostatními disciplínami, se světem, jenž žáky obklopuje.

Tak je období velmi intenzivní koncentrace na předmět následováno obdobím „zapomínání“ ve smyslu plodné tvořivé změny (přestávky), jež má na proces učení příznivý vliv. Nové aspekty, nové vhledy vyrůstají „samy od sebe“ – pro období nového epochového bloku. Každý takový blok však musí mít svůj vnitřní tvar, např. začátek, vrchol a konec. Pro výuku akademických předmětů to znamená, že během periody musejí žáci zvládnout specifickou, strukturovanou a celistvou oblast vědění. V technických a uměleckých oborech jde o to, že objekt či práce musejí být v této periodě dokončeny a určitá technika zvládnuta (sr. Rist, Schneider, 1979).

„Je například bez dalšího jasné, jak blahodárné je pro dítě, když se může po delší dobu zabývat jednou a toutéž dobovou epochou – dejme tomu např. řeckou kulturou. Celé vyučování – nejen vyučování v příslušném tématu, které probíhá ve vyučovací epoše – pak dostává jednotné ražení náladového prvku. Ve vzpomínce hledí žák nazpět na takovou vyučovací epochu jako na dějinnou epochu lidstva a jeví se mu jako produševnělá. Je-li vyučování vedeno zajímavě, nenudí žáky. Kdyby se však běžné vyučování, které by bylo samo o sobě nudné, roztáhlo ještě na epochu, bylo by to nesnesitelné“ (Kolisko, 1927:28 – 29).

Výhodou epoch je, podle názoru učitelů waldorfských škol, i to, že umožňují žákům nerozdělovat pozornost na mnoho předmětů. Žák prý tak žije svým studiem plněji, bystřejší žák prohlubuje svůj zájem a je stimulován intenzifikovat tvořivou práci. Pomalejší žák, jenž může být ve 45 minutové periodě sotva výrazněji osloven, má v epoše čas rozvinout svůj zájem o předmět a pracovat efektivněji. Van Maanen k tomu dodává, že v epochách se takto „dosáhne vyrovnávání úrovně mezi žáky více a méně nadanými. Podle rytmu nadaných žáků, šlo by

vyučování rychle dopředu. To znamená, že nadaní musejí „příbrzdit“. Vedlo by to k úvaze, že ti nadaní přinášejí oběť méně nadaným, ale není to přesná pravda. Pravdou je, že nadaní musejí příbrzdit, ale toto příbrzdění je výhodou i pro ně. Důležité na tom je, že s razantností nadaných jsou taženi i méně nadaní. Když ale ti lepší žáci sestoupí na úroveň horších, znamená to, že ve třídě něco nehraje. Správné je to, když ti lepší udávají tón a rytmus, což je výhoda pro oba typy dětí“ (1990:6).

Je na místě podotknout, že epochové vyučování (stejně jako princip výstavby denního rozvrhu) mají své místo nejen na základní a střední škole, ale i v učitelských seminářích.

Prodlevy mezi jednotlivými epochami konkrétních disciplín vzbuzují v okruhu „newaldorfské“ veřejnosti často mnoho rozpaků. Zkušenosti učitelů waldorfských škol však hovoří vcelku jednoznačně. „Při zahájení nového bloku epoch se obsah předcházejícího i po několikaměsíčním odstupu vždy zase rychle vrací do podvědomí žáků. Je známo, že člověk si nejlépe zapamatuje to, čím se kdy na základě vlastního zájmu intenzívně zabýval. A právě výuka v epochách odpovídá svými postupy principům racionálního a soustředěného učení i potřebě účelných přestávek“ (Kranich, 1990:24).

I v naší pedagogické literatuře se praví, že „výsledky v předmětu nezávisí na tom, kolik let se předmět vyučuje, ale na čase, který se mu věnuje v kratším období (v průběhu dne, týdne, měsíce anebo půlroku). Dokazují to například některé pokusy s vyučováním cizích jazyků“ (Velikanič, 1967: 70 – 71). Dobré výsledky v tomto ohledu přinesla i praxe pokusných škol ve Zlíně (sr. např. Vrána; Císař, 1939).

„Jestliže je na konci každé epochy, každého týdne, každé periody stručná, ale pečlivá rekapitulace vykonané práce, je pozoruhodné, jak mnoho může být znovuvyvoláno o rok nebo

dokonce o několik let později...obsah je dítětem zažit a vstřebán (asimilován), nikoli pouze zařazen. Jestliže nejsou vyučovací jednotky pouze pojmově zaměřeny, ale jsou-li prosyceny imaginací, přijalo-li je dítě s radostí, jestliže jimi byla doslova rozprouďena krev života a mohou-li „zapadnout“, usadit se, být na jistý čas „zapomenuty“, pak když jsou znovuvyvolány, stávají se zkušeností (prožitkem). Pokud však namísto popisu a charakterizace dáváme dítěti hotová tvrzení a definice, pokud je vyučovací obsah tím, co by mělo být pamatováno ve stejné formě po celý život, pak zatěžujeme mysl nepříznivě působitelnými věcmi...“ (Edmunds, nedatováno: 48 – 49).

Za pozornost stojí, že Steiner měl v úmyslu ponechat epochové vyučování (v samotných začátcích první waldorfské školy krátce vztahované i na výuku cizích jazyků) zhruba po dobu prvních tří čtvrtin školního roku. Poslední čtvrtinu chtěl věnovat systematickému opakování látky probrané v epochách (sr. Stockmeyer, 1969). Praxe waldorfských škol však k tomu nedošla, epochy jsou vyučovací jednotkou prostupující v zásadě celým školním rokem. Přesto se ve waldorfských školách obvykle opakuje, neboť „je patrně dobrou myšlenkou zrekapitulovat všechny předměty, které byly probírány v epochách – na konci pololetí nebo školního roku“ (Wilkinson, 1975:35).

45 minutovky nebo epochy?

Zavedením epoch dochází ke specifické úpravě učebního plánu. Jde o konsolidaci příslušného počtu hodin určitých předmětů – v průběhu školního roku i celé školní docházky. V našich školách se k tomuto opatření nepřistupuje příliš často, konstatují četní autoři. Již Vrána např. uvádí: „Naši žáci se učí zároveň vždy více než 10 předmětům, jimž jsou věnovány týdně často i jen „útržky“ časové po jedné, po dvou, po třech

vyučovacích hodinách. Není ... jisté, že nejhodnějším řešením jest zařaditi do rozvrhu najednou všechny vyučovací předměty. Mnohé zkušenosti... svědčí o opaku“ (1934:85 – 86). Tentýž autor (tamtéž) považuje tzv. volný rozvrh zejména v kontextu výuky v elementárních třídách základní školy při systému vyučování třídním učitelem za velmi užitečný. Umožňuje totiž učitelé volit předměty v délce, kterou považuje za vhodnou. Rovněž Velikanič konstatuje, že v našich školách se projevuje spíše úsilí rozkládat počet hodin určitého předmětu do několika ročníků, ale s menším počtem hodin týdně. Tím vzniká v jednotlivých ročnících mnohopředmětovost, která potom nedovoluje vzhledem k celkovému počtu hodin v týdnu v jednotlivých ročnících přidělit určitému předmětu víc než jednu nebo dvě hodiny týdně“ (1967:69 – 70).

Skutečnost, že v tradiční škole bývají větší než 40 – 45 minutové úseky (vyučovací jednotky) využívány obvykle pouze v souvislosti s pracovním vyučováním, výtvarnou výchovou a některými dalšími, většinou spíše „výchovními“ předměty neznemá, že o zavedení jiných, delších jednotek výuky část naší pedagogické veřejnosti neuvažovala. Chlup se domníval, že tradiční 45 minutová vyučovací hodina je natolik odlišná pokud jde o činnost, které v jejím rámci probíhají, že během takto krátké doby je téměř nemožné dosáhnout efektivní výuky a žáci proto musejí doma mnohem namáhavěji doplňovat to, co by mohli (při jiné organizaci výuky) získat ve škole. Podle Chlupova názoru by v našich školách nebylo vhodné zcela přeměnit rozvrh hodin na dvouhodinové vyučování, ale v didaktických a psychologických důvodech pro tradiční 45 minutové vyučování spatřoval jisté omezení. Kritizoval vyučovací proces, „kte-
rý roztříštěn ve stereotypním hodinovém střídání nedává učite-

li a žactvu dosti času k hlubokému, uvědomělému vyučování a učení a který není v soulase se zákonitostmi fyziologie činnosti vyšší nervové soustavy“ (1960 – 61:283). Již v roce 1935 považoval Chlup na středních školách „za účelnější vícehodinové vyučování, soustředěné na jeden nebo dva dny v týdnu“ (1935:140). V roce 1960 pak doporučoval alespoň experimentálně zavést dvouhodinové vyučování od osmého školního roku. V tom se shoduje s názory některých dalších našich i zahraničních pedagogů tzv. tradiční školy využívat tuto formu až ve vyšších ročnících (sr. např. Dobřík, 1963 – 64; Walton, 1972).

Není rovněž bez zajímavosti, že Chlup navrhoval takto organizovat výuku v předmětech dějepis, zeměpis, fyzika, chemie, přírodopis, částečně pak v matematice a v mateřském jazyce. V zásadě je jeho návrh shodný s praxí waldorfských škol, v nichž jsou právě tyto předměty od samého počátku považovány za hlavní – vyučované v epochách. Podle Chlupa „Okolnost, že by žáci neměli roztržštěnu domácí přípravu na velkou řadu předmětů, že by se soustředili nanejvýš na předměty tři, z nichž dvouhodinové předměty svou didaktickou hloubkou byly dostatečně pochopeny ve škole, tato okolnost by zajisté uvedla do školního života více klidu a přispěla by podle znalců fyziologie, hygieniků k naležitě profylaxi v nervové soustavě žactva“ (1960 – 61:285).

Ve své době u nás praxi dvouhodinovek s úspěchem uplatňovala i Dívčí pokusná škola měšťanská v Brně Na Zvonařce (sr. např. Kriebel, 1936; Kriebel, 1938).

Experimentálně pak dokazoval v podmínkách slovenské školy přínosnost dvouhodinové výuky v mateřském jazyce a v matematice Velikanič (1967:81 – 82). I on konstatoval, že „učivo v jednotlivých hodinách je povětšinou roztržštěné. Často se přerušuje v momentě, kdy učitel ještě nedosáhl předpokládaný

výsledek. Pokud chce učitel v následující hodině navázat nové učivo na předchozí, musí je zopakovat a tím zbytečně ztrácí čas. Ve dvouhodinovce však má dost času i při využití rozličných moderních názorných pomůcek učivo probrat, procvičit a shrnout“ (1967:82). Velikanič zkoušel dvouhodinovou výuku v literární výchově v 8. třídě ZDŠ a v aritmetice a geometrii v 6. třídě ZDŠ. Stejný učitel pracoval vždy současně jak v takto organizované výuce, tak i v tradičních 45 minutových vyučovacích hodinách. Probírána byla tatáž témata. Závěry experimentu hovořily jasně pro dvouhodinové vyučování. „Výsledky vyčíslené v průměrných známkách ... zřetelně hovoří, že žáci experimentálních tříd, ve kterých se patričná témata probírala ve dvouhodinovkách, mnohem lépe pochopili a osvojili si příslušné učivo, než tomu bylo v jednohodinovkách“ (1967:81 – 82).

Prakticky se v běžných školních podmínkách při výuce matematiky snažil ověřovat některé postupy vedoucí rovněž k dvouhodinové vyučovací jednotce Talafous, a to na podkladě praxe lipeckých učitelů (sr. 1963 – 64). V rovině kritiky a návrhů na změnu zůstal další představitel školské praxe Dobřík (1963 – 64:164 – 165). Ani tento autor, ani další výrazněji nepozorňují na potřebu metodické úpravy delších vyučovacích jednotek, na skutečnost, že sama formální úprava by – při zachování tradičních postupů – mohla mít na účinnost výuky ještě negativnější dopad, než jak se děje v tradiční 45 minut dlouhé vyučovací formě.

Konečně, k otázce zavádění různě dlouhých vyučovacích jednotek do škol (státních i nestátních) se vyslovují i nedávné návrhy na reformu naší školy. Zřetelné jsou v zásadě dvě tendence. Jestliže návrh JČMF vyslovuje obavu, že „užívání neověřených postupů, např. formou odlišné délky vyučovacích

hodin a jejich seskupování může vést k neúčelnému masovému experimentování s celou generací našich dětí“ (Odpověď, 1992:1), pak návrhy ČMOS PS, IDEA, NEMES a PedF UK považují za nezbytné delegovat pravomoci i v organizaci výuky do rukou každé školy (ředitelů, učitelů, přičemž případné změny by měly být konány i ve spolupráci se školskou správou a zástupci rodičů). Podmínky pro realizaci těchto změn jsou vyslovovány v zásadě dvě: ohled na státem dané standardy a ohled na hygienické, psychologické a medicínské aspekty vyučování (sr. Odpovědi, 1992:1; Odpověď, 1992:8).

Za pozoruhodný a s praxí waldorfských škol v mnohém související považují názor Štechův, opublikovaný na podporu návrhu skupiny PedF UK (1991:11 – 12): „Dosavadní organizace vyučování (převažující uzavřenost ve zdech školy, rozčlenění výuky na rychle se střídající krátké 45 minutové úseky) vyplývá z transmittivního modelu a ani neumožňuje přechod na participativní formy vyučování. Časová organizace se totiž neřídí vnitřní logikou poznávání toho či onoho tématu, ale naopak – učení se musí přizpůsobit a vtěsnat do předem dané (pro všechny předměty a poznávací aktivity bez rozdílu) struktury hodin. Pak ovšem nelze zavádět ani „badatelské“ aktivity, ani metody skupinové výstavby poznatků, ani vyučování na místech společenské produkce poznání... Je nutné uvažovat, zpočátku alespoň experimentálně, o změnách časového a organizačního uspořádání klasického rozvrhu hodin a podob vyučování. Takové změny vyučovací metody, které přibližují učení dětí tomu smyslu, jaký má v mimoškolním světě, ovšem vyžadují nutně přestavět tradiční strukturu vyučování. Učitel musí mít možnost volit vyučovací jednotky kratší nebo delší než 45 minut, podle potřeby úkolu a činnosti samé... Uspořádání jednoho vyučovacího dne do dvou až tří bloků si lze ještě představit poměrně snadno. Organizačně složitější by zřejmě bylo pláno-

vat i vícetýdenní nebo měsíční cykly, umožňující pružněji reagovat na potřeby vedení dlouhodobé a systematické poznávací práce. S využitím počítače a při dobré vůli alespoň části pedagogického sboru (což může být někdy problém největší) se i tento problém dá zvládnout.“

Úvahy o potřebě změny tradičních vyučovacích forem již našly svou praktickou odezvu i v projektu Obecné školy.

Zavedení dvouhodinovek by mohlo, zdá se, odstranit rozpor mezi objektivně daným obsahem vyučování a potenciálními schopnostmi žáka. Umožnilo by ovšem i zmenšit počet vyučovacích jednotek a tím i počet předmětů, na něž se žák musí doma připravovat – jeho domácí příprava by tedy mohla být hlubší a důkladnější. Zmírněn by tak mohl být i tlak na psychiku žáků případným zmenšením četnosti zkoušení, která je při široké paletě předmětů probíraných každý den značná (sr. Velikanič, 1967). Takováto organizace by, konečně, znamenala i odlišnou přípravu a rozvržení práce učitele, mohla by však s sebou nést i větší nároky na jeho metodické vybavení.

Epocha by tedy, soudím, mohla být jednou z cest proti dnes převládající praxi, kde „Dosavadní rigorózní oddělování školních předmětů, převaha faktografie podávané nutně autoritativně (z podstaty věci – fakta se prostě sdělují), nedostatek předmětů nabízejících debatní přístupy a možnosti různých interpretací určitých faktů (např. práce s texty uměleckými, historickými, materiálem občanské výchovy, atd.), vedou k tomu, že děti žijí v autoritativním prostředí“ (Kotásek, 1991:2).