

2. Obecná charakteristika waldorfských škol

Waldorfské školy lze charakterizovat jako školy nestátní, volné (svobodné), jednotné, koedukované a všeobecné. Tyto přívlastky jim přísluší již od počátků jejich existence. Jak uvádí Barnes (1980), Steiner vyhověl Moltově žádosti s podmínkou, že půjde o školu přístupnou všem dětem (nezávisle na jejich sociálním, ekonomickém, rasovém či religiózním zázemí), že tato škola bude nabízet 12 letý všeobecně zaměřený učební plán všem těmto dětem bez výjimky, že to bude škola koedukovaná (ve všech ročnících) a nezávislá na ekonomických a politických kontrolách. V zájmu osvětlení některých širších souvislostí si nyní základních rysů waldorfských škol blíže povšimnu.

Antroposofové a učitelé waldorfských škol považují v současnosti za vhodné, aby měly jejich školy status škol *nestátních* s tím, že vliv státu a jeho školského aparátu by v nich měl být zminimalizován na nejnižší možnou míru. Podle Tautze (1990:2 – 3) přináší tato situace pro waldorfské školy dva úkoly: „konkrétně vzdělávací úkol k žákům školy a dále úkol vytvářet kulturní centrum, jež může působit na okolí“.

Waldorfské školy však vždy byly a jsou nuceny přistoupit na jistá elementární „pravidla hry“ se státem, neboť jejich nestátní charakter pochopitelně zcela nevylučuje jistý vliv státu na jejich výchovné i hospodářské politice. V různých zemích lze zaznamenat rozmanitou míru státního vlivu na jednotlivé stránky

chodu těchto škol. Ona „dohoda“ školy se státem se týká zejména vzdělávací, někdy i dalších oblastí a může přímo ovlivňovat i míru finanční participace státu na chodu waldorfské školy (sr. Root, 1987). Jak např. uvádí Howard, v anglicky mluvícím světě se stala první waldorfskou školou, jež obdržela od státu finanční příspěvek, waldorfská škola ve Vancouveru (pro zajímavost, šlo o 64 000 \$ pro školní rok 1978 – 79). Tento příspěvek byl ovšem vázán na dvě podmínky: 1. všichni učitelé získají do 5 let od data obdržení příspěvku státní učitelskou kvalifikaci; 2. ve škole budou moci být uplatňovány testy studentských schopností (sr. 1978 – 79). Míra, po kterou je možné ustupovat tlakům zvenčí, bývá v hnutí waldorfských škol předmětem řady diskuzí a polemik. Nezřídka se waldorfské školy raději dobrovolně zřikají finančních výhod nabízených státem či jinými vnějšími subjekty, aby nemusely, je-li to možné, činit v pojetí své práce ústupky.

Charakter státní školské politiky však ekonomickou situaci školy primárně ovlivňuje. Jestliže např. v Holandsku jsou tyto školy, dodržují-li zmíněnou „dohodu“ se státem a mají-li příslušný počet žáků, dotovány státem plně (stejně jako všechny další školy splňující zmíněná kritéria), pak v německy mluvících zemích jsou waldorfské školy takto podporovány zčásti a v anglicky mluvících zemích i leckde jinde bývají waldorfské školy většinou odkázány na vlastní zdroje – příspěvky dárců, finanční participaci rodičů, pomoc jiných, solventnějších waldorfských škol, atd. Děje se tak v posledně zmíněných zemích i přes nelibost rodičů – daňových poplatníků a navzdory dnes již velmi rozšířené tendenci pohlížet na odmítavý postoj státu k subvencování jiných než státních škol jako na anachronismus.

Nestátní charakter waldorfských škol souvisí i s jejich dalším často uváděným rysem. Tyto školy bývají označovány jako

školy *volné (svobodné)*. Rudolf Steiner viděl v sociálním životě přirozené formování 3 oblastí: ekonomické, determinované vztahem člověka k jeho okolí; politicko – právní, podmíněné vztahy člověka k člověku; kulturní, určované vztahem člověka k jeho vyšší bytosti, k jeho spirituálnímu jsovcnu. Tyto oblasti by měly být, podle Steinera, na sobě nezávislé.

Výchova náleží do sféry kulturního života. „Výchova je uměním, nikoli prostředkem k tréninku pro průmysl nebo k in-doktrinaci dětí jakoukoliv politickou ideologií“, uvádí Demanett (1988:12), podle kterého kulturní život může být nazírán jako spojení „staré trojice“ – vědy, umění a religie. Pedagogika waldorfské školy staví na předpokladu, že tato trojice vychází v podstatě ze stejného zdroje, z duše člověka. Máme-li tedy vychovávat správně, „musí být naším úkolem pomoc v rozvoji malého vědce, malého umělce a malého kněze, kteří žijí v každém dítěti“ (Demanett, 1988:13).

Antroposofové se domnívají, že společnost může být obrozena jedině přispěním lidí, kteří jsou svobodní (u nichž byly svobodně rozvinuty jejich přirozené síly). Ve výchově by tedy nemělo jít o vštěpování určitého světového názoru. Vychovatelé by se spíše měli usilovat rozvinout vlohy svých svěřenců do té míry, aby tito byli v dospělosti schopni vlastní orientace, samostatného, odpovědného a sociálně pozitivně zaměřeného jednání. Jde tedy o to „vychovávat lidi, kteří jsou schopni vnímati všechno, co se děje ve světě, kteří mohou každého dne, vidí-li něco nového, své pocity, své úsudky vyvíjeti podle této novosti. Nesmíme vychovávat lidi spokojené se sebou, uzavřené do svého nitra, nýbrž musíme vychovávat lidi, kteří mohou svobodně a otevřeně předstupovat před svět a kteří mohou svobodně a otevřeně jednat ve smyslu toho, co je prospěšné světu.“ (Steiner, nedatováno – a: 51).

Podle Ogletreeho ovšem waldorfské školy „nejsou ani školami řízenými podle tradičních linií, ani nepatří k některé z moderních „self – expression“ či otevřených škol, kde jsou děti podporovány, aby si na různých stupních vybíraly obsah a aktivity, jež pak mohou vykonávat podle svého zálibení. Naopak, waldorfští učitelé jsou přesvědčeni, že jejich práce musí být životním uměním odvozeným ze znalosti potřeb rozvoje dětí, tedy ze znalosti nevycházející z tradice, z teoretického programu diktovaného společností, či snad dokonce z pouhých přání dětí“ (1979: Preface). Učitelé waldorfských škol věří, že uplatňováním výchovných opatření, jež volí oni sami s respektem k vývojovým potřebám dítěte, jak se je v každé individualitě dítěte snaží rozpoznat, umožňují jedinci svobodný, tedy nenásilný, přirozený rozvoj jeho vnitřních sil (sr. zejm. kapitolu o učebním plánu). Nejde proto o svobodnou výchovu v tom smyslu, že si žáci ve značné míře sami volí program, ale o výchovu k takovému stupni rozvoje, kdy bude mladý člověk schopen sám svobodně a odpovědně jednat.

Výsledkem relativního osvobození se od vlivu státní byrokracie je ve waldorfských školách nejen nezávislost v řízení škol, ale i relativní volnost při tvorbě obsahu, forem, metod a prostředků výuky, v přípravě učitelů, atd. Jde v podstatě o celkový přístup k věci výchovy.

Myslím, že je vhodné zmínit se tu ještě o jednom aspektu práce waldorfských škol. Velmi často se v literatuře diskutuje o vztahu antroposofie^{***} a waldorfských škol, zejména o otázce indoktrinace ve waldorfských školách. Antroposofie tu není obsahem výuky (za nezbytný základ se ovšem považuje v přípravě učitelů). Z antroposofie vycházejí výchovné postupy. I zde však záleží na tom, jak jednotliví učitelé, učitelské sbory antroposofii chápou, jak s ní pracují. Přes řadu shodných zá-

kladních rysů všech waldorfských škol nemůžeme očekávat jejich uniformnost. Rozmanitost je přirozená i vzhledem k místním podmínkám každé školy včetně kulturního a společenského kontextu, v němž škola existuje. Náboženství je na waldorfských školách prezentováno jako jeden z předmětů, a to vždy buď bezkonfesijně, nebo v různých konfesích. Podezření z indoktrinace, které bývá někdy newaldorfskou veřejností vyslovováno, waldorfské učitelé odmítají. Přesto považují za vhodné uvést v tomto kontextu Rýdlův názor, že ačkoliv je na waldorfských školách v souvislosti s výukou náboženství prezentován zejména morální aspekt náboženství s ohledem na správnou hodnotovou orientaci žáků, může být takto nepřímo působeno i na jejich světonázorovou orientaci (sr. 1990b).

Další charakteristikou waldorfských škol je jejich *jednotnost*. Waldorfská škola byla od samého počátku zamýšlena jako vnitřně rozčleněná, avšak jednotná dvanáctiletá škola, což je, podobně jako např. v případě jenských škol (a zejména s ohledem na dobu vzniku), pozoruhodné. I dnes platí, že „Waldorfské pedagogové považují dvanáctiletou školní výchovu každého normálně nadaného žáka za požadavek doby... Tímto je v zásadě naplňována snaha odstranit pedagogicky a sociálně nesprávný způsob výběru, panující v trojčlenném školském systému a vytvořit rámcový typ společné školy pro žáky různého nadání“ (Kranich, 1990:11).

Přestože i vnější organizace waldorfských škol podléhá vždy specifikům místa jejich existence a dalším okolnostem, obvykle jsou tyto školy organizovány (ev. jejich postupný vývoj k takové organizaci směřuje) jako osmileté základní školy (často členěné na dva stupně), k nimž bývá připojena čtyřletá střední škola se svými 9. – 12. ročníky. V některých zemích je zřizován ještě

13. ročník pro zájemce o přípravu ke státní maturitní zkoušce (podobnou cestou se ke státní maturitě dostávají v řadě případů i absolventi montessoriovských a dalších tzv. alternativních škol). Můžeme se však setkat i s výjimkami v této organizaci. Např. v Holandsku, kde je sedmiletý základní stupeň waldorfských škol výsledkem kompromisu mezi státní koncepcí školství a představami a koncepcí pedagogů waldorfských škol. Základní stupeň waldorfských škol v této zemi tedy sestává ze sedmi ročníků, střední škola pak má ročníků pět. Na mnoha místech v různých zemích bývá k základní a střední waldorfské škole volněji připojena ještě škola mateřská. Úplnost této organizace závisí vždy na specifických okolnostech vývoje konkrétní waldorfské školy.

Zmíněná vnější organizační struktura (8 + 4) nepůsobí dnes zejména v prostředí tzv. tradičního školství právě soudobým dojmem. Za výrazně otevřenější, flexibilnější i demokratičtější bývá často považován model 6 + 6 či jeho analogie (vždy s vnitřně bohatě diferencovaným středním stupněm). Domnívám se ovšem, že na rozdíl od případů u nás převažujícího modelu 8 + 4 s vnějším způsobem diferencovanou střední školou, se ostří problémů struktury 8 + 4 v prostředí waldorfských škol výrazně otupuje – zejména díky automatickému postupu všech žáků, kteří mají zájem a běžné předpoklady, až do 12. ročníku, dále pak charakterem učebního plánu (hlavně jeho všeobecným zaměřením) a některými dalšími okolnostmi.

Základní a střední stupeň pracují, pokud jde o organizaci výuky, v zásadě jednotně. Výjimkou jsou situace, kdy je v daném místě a v daný moment pocíťován nedostatek žáků v určitých ročnících. V těchto případech, které však nebývají typické (zřídka se objevují např. v některých malých, nově založených waldorfských školách v USA), dochází ke spojování dvou sou-

sedních ročníků do jedné třídy. Jak uvádí např. Holland (1981), je-li už z těchto důvodů nutno k podobnému kroku přistoupit, pak se učitelé usilují využít této situace výchovným způsobem – starší žáci pomáhají mladším, apod.

Naznačená jednotnost přináší své výsledky např. i v tom smyslu, že na waldorfských školách nemívají žáci (studenti) zřetelnější problémy při přechodech z jednoho stupně školy na druhý, v tzv. okrajových ročnících. Je tu možné sledovat dobrou návaznost, pro niž jsou – mimo jiné – vytvořeny předpoklady i dlouhodobým a specifickým působením třídního učitele a obvykle také velmi dobrou spoluprací učitelů školy.

K výraznější diferenciaci dochází až na středních waldorfských školách, v období mezi 9. – 12. ročníkem. Jejím smyslem je reagovat na specifické potřeby a nadání žáků, vyjít vstříc jejich zaměřenosti na určitý druh profesí, aniž by však byl oslaben akcent na všeobecný charakter učebního plánu. Posilovány jsou tu různé formy praktické výuky, specifičtější je zaměřena výchova k povolání, apod. (sr. Kranich, 1990). Široký všeobecný základ pro všechny však zůstává nadále zachován.

Diferenciace žáků do skupin ovšem může být uplatňována i na základním stupni waldorfské školy. Dbá se přitom, aby v každé skupině žáků byly děti různého nadání, sociálního původu, případně profesionální orientace. Snahou je vytvořit dostatečný prostor pro všechny žáky – schopné i méně schopné. „Odlíšná nadání žáků ve třídě mohou být využita ve prospěch celé třídy. To předpokládá třídy s různorodou prospěchovou (výkonovou) úrovní“ (Rist; Schneider, 1979:31). V tomto směru, v této „sociální koedukaci“, bývají učitelé waldorfských škol velmi úspěšní.

V souvislosti se specifickým využíváním rozmanitosti schopností dětí při zavádění skupinových forem výuky vzniká často

otázka, zda může být učitel schopen vést třídu dětí s tak široce odlišným nadáním v průběhu osmi let (sr. pojetí práce třídního učitele – viz kapitola o kategoriích učitelů waldorfských škol), aniž by znevýhodňoval děti bystré, anebo naopak děti pomalejší. „Kurikulum umožňuje učiteli brát ohled na žáky intelektuálně silné, ale současně poskytovat všem dětem stejnou sociální, prakticko – uměleckou a intelektuální stimulaci, a podporovat tak jejich vzájemné vnímání, poznávání a úctu“ (Rist; Schneider, 1979:40), všímají si autoři publikace vydané mimo prostředí waldorfských škol.

Pro život a práci ve waldorfských školách platí zásada, že spolupráce žáků (studentů) jasně převažuje nad jejich vzájemnou soutěživostí. Velmi silně jsou kritizovány koncepty kompetitivnosti ve výchově, jež navozují ve svých krajnějších podobách až absurdní situace, kdy žák může dokonce profitovat z nezdaru jiného žáka (není nezajímavé srovnat tento postoj pedagogů waldorfské školy např. s pragmatickou pedagogikou Johna Deweye, pro kterého byla spolupráce základním principem výchovy mladého pokolení pro tzv. ideální demokracii). „Není-li hodnocení založeno na dosažených známkách, jež podporují egoismus, ale zcela jasně na záměru podporovat každého žáka, ve třídě se rozšíří podobný postoj. Navíc, lišící se schopnosti jsou navzájem podporovány, vytvářejí jistou rovnováhu celku. Tato souhra různých nadání je ještě zvýrazněna, jestliže učitel využívá ve vyučovacím procesu temperamentové dispozice dětí“ (Rist; Schneider, 1979:40).

Struktura ročníků je na waldorfských školách stejná jako na mnoha jiných školách, všichni žáci postupují společně ročník od ročníku. Rozdíl je však v tom, že waldorfské školy se snaží důsledně přijímat děti do každého ročníku ve vhodnou dobu – v tu, jež odpovídá stupni rozvoje každého z nich. Na těchto

školách se tedy nejen neznámkuje jako ve většině jiných škol, ale ani nepropadá. Žáci spolu obvykle zůstávají jako skupina po celý průběh školní docházky. Smyslem tohoto opatření je také vyhnout se situacím známým z praxe mnoha jiných škol, kdy je žák za neúspěch i v jednom předmětu „napravován“ opakováním všech předmětů (je mu tedy, podle učitelů waldorfských škol, předkládán učební plán neodpovídající jeho vývojovým potřebám) a vytržením ze sociální skupiny svých spolužáků. V mnoha případech taková „náprava“ rezultuje ve ztrátu či pokles motivace a zájmu žáka o školu a následně v další nepříznivé efekty (sr. např. Pol, 1994a). Vyskytnou-li se ovšem ve waldorfských školách žáci, kteří evidentně a dlouhodobě nestačí, a jimž nepomáhají ani nejrůznější formy doučování, bývají přeřazováni do systému vyučování ve zvláštních waldorfských školách. Na naznačených pozicích se tu tedy nesetrvává nijak dogmaticky.

Velká důležitost je ve waldorfských školách přikládána sociální stránce výchovy. „Komunita třídy, ve které se každý člen může rozvinout za stejných podmínek jako ostatní a může se s ostatními od vstupu do školy až do puberty srovnávat, vede k dosažení zdravé rovnováhy“ (Rist; Schneider, 1979: 41 – 42). „Učitel má povinnost dát dětem příležitost žít v komunitě“, uvádí jeden z pedagogů waldorfské školy (Root, 1987:35). To, že třídy ve waldorfských školách vykazují více prvků komunity, než třídy ve školách tzv. tradičních, potvrzují i další autoři (sr. např. Schneider, 1987).

Další charakteristika waldorfských škol, *koedukovanost*, byla již částečně naznačena v předchozích pasážích textu. Nachází tu svůj výraz, jak již bylo také uvedeno, i v přístupnosti těchto škol všem dětem bez rozdílu pohlaví, sociálního zázemí, rasových, národnostních, majetkových, religiálních či jiných pomě-

rů. Stejnou měrou se týká všech stupňů waldorfských škol. Často je považováno učitelé waldorfských škol za ideální, je-li každá třída složena z žáků (studentů) rozmanitých etnických, socioekonomických a religiózních prostředí, neboť právě díky životu a práci v této rozmanitosti může žák (student) patřičně rozvíjet své sociální vědomí.

Mohlo by se zdát, že ekonomické problémy některých waldorfských škol se ve svých důsledcích musejí dotknout i jejich původního poslání coby škol přístupných všem dětem bez ohledu na jejich sociálně – ekonomické zázemí. V USA byl dokonce zaznamenán nižší zájem o tuto výchovu ze strany rodičů dělnických a dalších na žebříčku sociální prestiže relativně nízko postavených profesí (ve srovnání s rodiči z jiných vrstev). Zkušenosti učitelů waldorfských škol ovšem ukazují, že relativní finanční náročnost tu patrně nebude jediným či dokonce hlavním důvodem nižšího zájmu zmíněné části populace. Ve waldorfských školách je obvykle velmi dobře propracován a důsledně uplatňován systém odstupňovaných poplatků za školné (v závislosti na příjmu rodičů), systém různých podpor a stipendií. Účelem je, aby případný zájemce i z ekonomicky nejnižších vrstev mohl být do školy přijat. Hlavní příčiny uvedeného jevu tedy tkví patrně jinde.

Konečně, posledním rysem, o němž se tu stručně zmíním, je *všeobecný* charakter waldorfských škol. V souladu s Hetheringtonovou (1956) se domnívám, že waldorfské školy jsou všeobecné zejména ve dvojitým smyslu:

1. stojí proti principu segregace dětí podle jejich odlišných intelektuálních kapacit;
2. stojí proti předčasné specializaci, jsou pro spojení věd a umění.

O všeobecném charakteru waldorfských škol bude blíže pojednáno zejména v pasážích věnovaných charakteru učebního plánu waldorfských škol. Také řadu dalších důležitých aspektů práce waldorfských škol zmíním v dalších částech.

*** Antroposofie pracuje s fyzickou, duševní a duchovní realitou, je kristocentrickým směrem, hlásí se tedy ke křesťanství, operuje však, kromě jiného, i s některými prvky známějšími zejména z východních směrů – karmou, inkarnací a reinkarnací, vícečlennou lidskou bytostí, atd. Jde, podle mého soudu, o systém velmi otevřený, umožňující tvořivou a soustavnou práci a rozvoj. V tomto spisku, jak už jsem předeslal, nevěnuji antroposofii speciální pasáž – krátká charakteristika by nemusela být dostačující a na rozsáhlejší pojednání není prostor. Za nevhodnější považuji odkázat čtenáře na dostupnou a česky psanou literaturu antroposofie. Část této literatury (zejména vydané před 2. svět. válkou) uvádím v seznamu použité literatury. Pokud jde o novější (a snáze dostupná vydání), podle mých informací vyšly jen do listopadu 1993 v nakladatelství Baltazar, jež se antroposofické literatuře věnuje, tyto publikace:

Steiner, Rudolf: Filozofie svobody.

Gruneliusová, E.M.: Výchova v raném dětském věku.

Lievergoed, B.C.J.: Vývojové fáze dítěte.

Andrae, J.V.: Chymická svatba Christiana Rosenkreutze roku 1459.

Streit, J.: Proč děti potřebují pohádky.

Steiner, R.: Theosofie.

Steiner, R.: Hlavní body sociální otázky.

Steiner, R.: Výchova dítěte a metodika vyučování.

v. Heydebrand, C.: O duševní podstatě dítěte.

Schneider, W.: Ti, kdož hledají ducha a „Boží přátelé“.

Steiner, R.: O poznávání vyšších světů. Stupně vyššího poznání.

Křišťan, P.: Parsifal.