

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

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



**Evropský sociální fond**  
Praha & EU: Investujeme do vaší budoucnosti

## **Sborník přeložené metodologické literatury**

**v rámci projektu Vzdělávání pro adaptabilitu**

**v letech 2010 až 2012**

**Díl II.**

**Impulzy k pedagogice**

## Obsah všech sborníků

### Díl I: Impulzy k pochopení dítěte

Eugene Schwartz: Dítě tisíciletí	3
Betty Staley: Dospívající 90. let. Co potřebují, co chtějí 252	
Götte – Loebell - Maurer: Vývojové úkoly a kompetence	263

### Díl II: Impulzy k pedagogice

Rüdiger Iwan: Východiska pro utváření nové podoby středního stupně	3
Rüdiger Iwan: Podněty k novému uchopení 12. třídy	40
Wolfgang Weirauch: Přivést prameny k bublání ( <i>Rozhovor s Rüdigerem Iwanem</i> )	48
Michael Brater: Nové typy waldorfských středních škol	68
Myšlenky Rudolfa Steinera týkající se středního stupně WŠ	85
Douglas Gerwin: Průvodce učebním plánem waldorfských středních škol	107
Betty Staley a kol.: Přístupy (gesta) na základní a střední škole	110
David Sloan: Jak udržet ideály nedotčené	116

### Díl III: Impulzy k jednotlivým předmětům

Dirk Rohde - Co znamená „živé“ vyučování?	3
Peter Kiss: Výuka dramatické výchovy na středním stupni	12
Hans-Heinrich Breth: Parsifalovská epocha jednou jinak – portfolio jako celoroční cíl	14
Albert Schmelzer: metodika výuky dějepisu (z knihy Kdo chce dělat revoluce)	24

## Rüdiger Iwan

### Východiska pro utváření nové podoby středního stupně

### Projektové práce a zkoušky na poli napětí mezi školou a světem práce

Překlad Eva Flachowsky, korektury Adéla Hattanová

překlad vybraných částí I. vydání z r. 2003

#### O autorovi

Iwan Rüdiger, nar. 1955 v Porúří. Po studiu germanistiky a tělovýchovy byl od roku 1979 učitelem na středním stupni Waldorfské školy v Engelberg a od roku 1988 na Waldorfské škole ve Schäbisch Hall. Kromě toho je autorem početných divadelních her, jež inscenoval se svými žáky, a od roku 1999 je obchodním jednatelem neziskové organizace „Perpetuum novile - organizace pro školní projekty, s. r. o.“ Mezi jeho další činnosti patří poradenství pro vývoj individuálních konceptů na středních stupních waldorfských škol.

Adresa autora: In den Breitwiesen 22, 74523 Schwäbisch Hall

telefon (07 91) 8 56 5215, fax (07 91) 8 565216, e-mail: [perpetuum.novile@t-online.de](mailto:perpetuum.novile@t-online.de)

#### Předmluva

Střední stupeň churaví a často tvrdá kritika z úst rodičů je nemilým průvodcem naší práce v 9. až 12. třídě. Skeptičtí rodiče jsou často schopní nás úplně demotivat. Vzpomínám si, jak si již před dvaceti lety (ale mohlo by to být i dnes) přisadila jedna ze zkušených „waldorfských matek“: „Mateřská škola? Výborně! Období třídního učitelství – tak to je v pohodě! Ale střední škola – o ní se raději nebudu vyjadřovat“ A docela to sedělo.

Od dob neúspěchů v mezinárodních srovnávacích testech PISA roste kritika školského systému. Ale ani waldorfská škola není ušetřena kritiky a především střední stupeň se stále častěji stává terčem stížností a nespokojeností. Ve vyšších třídách se zorný úhel „přirozeně“ zužuje jenom na závěrečné zkoušky. Kromě toho také rostou nároky i na nižší třídy waldorfské školy. Běda tomu, kdo je nesplní!

Není možné výše zmíněný výrok relativizovat odkazem na nekompetentnost posuzujícího nebo na vnější tlaky, které nás nutí k tomu či onomu. Měl by spíš sloužit jako pobídka, provokace, která nás svými ostrými hroty odkazuje na pravdivý obsah skrytý uvnitř. Především však můžeme tímto způsobem usoudit z kritiky samotné, kudy má vést cesta ke změně.

Celkovou koncepci středního stupně waldorfské školy touto cestou však nezískáme, zabředli bychom znovu do starého způsobu myšlení. Jedná se totiž o to, že není dobré fixovat se na minulost, na chyby jiných, či na to, co ostatní měli udělat, ale neudělali. Podstatné je, že se každý z nás vydal určitou cestou a ze své zkušenosti může mluvit o vlastních krocích vpřed, z nichž se dají vyčíst čím dál zřetelnější cíle. Že tím nedojdeme k ucelenému obrazu, nepovažuji za nedostatek. Právě naopak! Rozsáhlých dokonale promyšlených konceptů bylo v minulosti dost. Spíše chyběla fantazie k jejich

konkrétnímu uskutečnění, protože až v okamžiku pokusu o realizaci ideálů začíná opravdové dobrodružství.

Jedná se o novou odpověď na starou otázku o vztahu školy ke světu práce. Ačkoliv je nerozlučně spojena s okamžikem zrodu waldorfského školství, byla důsledně zapomenuta poté, co se první pokus o realizaci stal pouhým torzem.

Velké odpovědi na tyto otázky tím pádem zůstaly spíše výjimkou (jako např. Hiberniaschule, Kasselský model střední školy a regionální střední škola Jurasüdfuss v Soloturnu). Většina waldorfského hnutí setrvává na vzdělávání k lidství, jež se zjevně odkazuje na mnohost civilizačních fenoménů a slouží ke kompenzaci jejich negativních dopadů, avšak postrádá odvalu k plodnému střetu s nimi. Waldorfské školy dnes často vykazují konzervativní sklony k zachování starých struktur. Kdyby byly konzervativní ve vztahu k hodnotám (k zachování hodnot či dokonce k jejich novému utváření), dopřály by svým formám vědomou proměnu. Avšak, co vznikalo na začátku, se obvykle „slepě“ traduje dále.

Přítomnost nedostatku vůle ke změně ve „vlastních řadách“ nás vedla ve snaze se osvobodit z pasti oprávněné, nicméně neplodné, kritiky, k založení vlastní iniciativy, z níž nakonec vznikla oficiální organizace. Mluvím o neziskové organizaci „Perpetuum novile - organizace pro školní projekty, s.r.o.“, v níž nová odpověď na staré otázky získává konkrétní obrysy. Zároveň se tím dostávají snahy o změny za hranice waldorfského hnutí až do oblasti státní vzdělávací politiky, s čímž je silně spojena otázka zkoušek a jejich mocenské pozice, protože právě v tomto bodě je u našeho hnutí znatelná ochablost, přizpůsobení se a ztráta profilu. Ale právě v této zdánlivě nezdolatelné překážce se nachází možnost konkrétního směřování do budoucnosti. A chce-li waldorfské hnutí jít tímto směrem, musí se také otevřít, protože vývoj v dnešním smyslu je svým charakterem kooperativní a všestranný.

Chceme-li udržet krok s dobou, dosáhnout její výše, nemůžeme opomenout otázku zkoušek. Sít škol zabývajících se aktivně otázkou vývoje nové kultury zkoušení je v současnosti rozhozena již po celé německy mluvící oblasti (zahrnuje mimo jiné gymnázia z Baselu, obecné školy z Vídně, základní školy z Baden-Württembergska, ... a některé waldorfské školy!). Můžeme se na tomto vývoji podílet ale můžeme i možnost dalšího vývoje ztratit. Dostali jsme se totiž k mezníku, jež vyžaduje krok do neznáma. Nemůžeme se zastavit jen kvůli tomu, že se bojíme dalšího kroku, jež by nespadal do „vlastního rámce“ a nedržel by se „našich představ“.

V dnešní době jsou především v hospodářské oblasti vyžadovány inovace, jež staví na vratkých světonázorových základech a nerozumí sobě samým. Ale jak je možné porozumět tvořivosti, byť bychom chtěli vytáhnout jen jeden květ z tolika chválené kytice celistvých kompetencí, bez toho, abychom se podívali na živoucí pojem lidské inteligence a na přítomné tvořivé Já?

Jedná se tedy vždy o práci na poznání a v porovnání s minulostí ještě silněji o schopnost jednat; možná umělecky, ale určitě s duchem podnikavosti. Hledáme archimédovský bod, jež vyvrátí zdánlivě dané nutnosti. Ty námi mohou cloumat jen tak dlouho, dokud v nich nerozpoznáme a nezískáme zpět myšlenky zrodilší se ze schopnosti tvořit. Avšak přesně vzato se jedná hlavně o to, abychom vnitřní jednání, jež uskutečňujeme intenzivní myšlenkovou prací, obrátili pro jeho úplnost navenek. Čeho tím můžeme dosáhnout, činíme-li tak s vážností a vytrvalostí, o tom pojednává tato kniha.

## Škola – svět práce: nová forma přemostění a její historická návaznost

### Pokus o systematizaci

Projektová metoda je rozhodujícím prostředkem, který dokáže rozvázat „gordický uzel“ svírající především střední stupeň, a to hlavně v době blížících se závěrečných zkoušek. Navážu-li ještě jednou na začátek knihy, musím zmínit ještě další problematický aspekt „běžné“ výuky, a sice frontální způsob vyučování. Kdo se neodhodlá tuto formu překonat – a zde musí každý začít ve vlastním nitru – nemůže plně porozumět, čemu se dále budu věnovat. Mohlo by pak dojít k tomu, že projektová metoda by byla nahlížena pouze jako záchranný pás, který nás vytáhne ze vzniklých těžkostí, a vedení heslem *škola „out“, projekt „in“* bychom kapitulovali před všemi těžkostmi. Avšak dříve či později, a často spíše dříve, bychom se s tímto postojem navrátili k naší staré, alespoň částečně jisté, výukové metodě. Během té alespoň za normálních okolností žáci sedí ve svých lavicích.

Projektová práce je náročná a nemůže nahradit metodicky vystavěnou výuku. Naopak ji předpokládá. V takovém případě dokáže zahojit nejen zlomeniny vzniklé nastavením školského systému, ale také školský systém samotný, který zlomeniny způsobil. K tomu je zapotřebí vlastní organizaci. Přesněji řečeno takovou, jaká vznikne ze stávající organizace a umožní, aby dosavadní učení zaměřené na předmět (či obor) mohlo být pozdviženo k formě učení zaměřené na úkol.

Projektová práce přichází s idejí, která je zprvu možná nejasná a poněkud vágně uchopená, avšak postupně se stává jasnější a krok po kroku se s ní učíme zacházet. Nakonec povede ke vzniku vlastní organizace. Nebylo-li by tomu tak, postrádal by náš projekt ruce i nohy, a my přeci chceme jít a jednat. Projektová práce vlastně představuje něco živoucího, jako je to u každého skutečného uměleckého díla. Kromě toho dokáže v jednotlivých předmětech osvobodit pojem „umění“ z jeho zapouzdřeného chápání.

Celistvě uchopené umělecké dílo<sup>1</sup> zahrnující vedle hereckých výkonů a eurytmie i hudbu, tanec, pantomimu či výtvarné dílo, bude nutně - k politování všech zúčastněných - zahrnovat také organizační a finanční stránku: *(vždyť jsme jen chtěli pracovat umělecky!)* Finanční a organizační zátěž pak zůstává na bedrech jedinců. A to všechno se obvykle nazývá projektem. K projektu našeho významu to však nestačí. Naším ideálem je tvůrčí podnikatel a podnikavý umělec (mohli bychom říci podnikatel „umělec“ a umělec „podnikatel“). Prostě lidé, kteří investují své současné prostředky do vizí budoucích cílů (Benediktus Hardorp) a rozvíjí své ideály podobným způsobem, tj. „... jako umělci, protože i oni odpovídají na skutečnost tvořivou silou fantazie“ (Günter Faltn).

Chceme-li realizovat ideje tohoto druhu, vyžaduje to po nás – demokraticky řečeno – rovnoprávné zacházení se všemi potřebnými prostředky. Stejně jako se slovy, tóny a barvami zacházíme také s penězi, čísly, časovými a prostorovými strukturami apod. Umění v tomto širokém slova smyslu stojí teprve na svém začátku, avšak jeho díla se postupně budou uskutečňovat i za hranicemi dosud uzavřeného společensko-kulturního rámce. Svým rovným přístupem ke všem prostředkům způsobí překvapivé změny.

Nachází se tímto směrem – doposud spíše tušený – bod obratu o plných 180 stupňů? Bod, ve kterém nastavíme plachty uměleckému duchu?

---

<sup>1</sup>Něm. „Gesamtkunstwerk“.

### Projektová metoda umožňuje:

- přesměrování celého vyučování na konkrétní cíle
- spolupráci všech zúčastněných
- aby proces učení probíhal v reálném životě
- zážitek života jako zkoušky
- novou formu kontaktu a spolupráce s veřejností
- osvojení schopnosti jednat v reálných situacích
- novou podobu odpovědi na dilema „specializace kontra všeobecný rozvoj osobnosti“ v době dospívání

### Přesměrování celého vyučování na konkrétní cíle

Projektová práce posiluje důraz na úkol, což se dá u jednotlivých účastníků „vyčíst“ ze stupňované vůle se zapojit. Doposud uváděné příklady zpravidla spojoval základní rys, a sice časové omezení – tj. pevně stanovená doba, do kdy vše musí být dokončeno. Právě proto nechceme nepřetržitě šilhat po hodinkách. Namísto toho chceme podpořit zodpovědnost každého ve vztahu k požadované školní práci či projektu jiným způsobem. Příkladem, jak dokončit celý úkol (projekt), je představení, v klasickém pojetí tím máme na mysli inscenaci. V pozměněné formě k tomu může přibýt rozhovor v bance při vyřizování žádosti o krátkodobý úvěr.

### Spolupráce všech zúčastněných

Nejprve se uskutečňuje mezi žáky samotnými. Výchozím bodem musí být individuální výkon jednotlivce. Úkol se však dá vyřešit jen na základě spolupráce, což vyžaduje týmovou práci. Pro učitele to představuje výzvu, aby se osvobodil od své „mentality osamělého bojovníka“ - zvlášť tehdy, pokud není možné daný úkol zvládnout pouze v jedné osobě. Touto cestou se otevírají nové možnosti vzájemného setkávání se mimo budovu školy, protože rodiče také mohou fungovat jako odborníci či spoluvůrci. V závislosti na obsahu projektu a rozmanitosti zdrojů z řad rodičů se může spolupráce rozrůst na další zástupce rozličných veřejných institucí a podnikatelských subjektů. Díky tomuto „otevření se“ mohou žáci zažít, že se na základě své spolupráce na projektu stali součástí širších souvislostí.

### Proces učení v reálném životě

Získejme pro naše žákyně a žáky takový život, který nabízí prostor pro učení. Tedy takový pracovní svět (se svými mnohými institucemi a podniky), do něhož se dá vstoupit po předložení vizitky „Projekt“! Přesněji řečeno žáci se pak pohybují v prostoru, který už není školou, ale zároveň pro ně

osobně ještě nepředstavuje skutečnost pracovního života. Tento druh zážitku učení je zaměřen dovnitř na subjekt, který se prostřednictvím svého jednání navenek střetává a vyrovnává se světem. Podstatné je vzájemné a střídavé působení mezi „neobvyklými“ mimoškolními zážitky a jejich „konvenčním zpracováním“ ve škole.

#### Zážitek života jako zkoušky

Možnost vyzkoušet si různé role mimo školu je vlastně také forma zkoušky, ve které pak mohou hodnotit i účastníci z vnějšku. Především znatelné to u nás bylo při vyjednávání úvěru v bance. V mírnějších podobách se tak dělo i v mnohých dalších situacích, ve kterých se žáci museli zpočátku novým způsobem otevřít dalším „spolupracovníkům“ našeho projektu.

#### Nová forma kontaktu a spolupráce s veřejností

Žáci se touto cestou mohou stát „vyslanci“ školy. Jedná se o jakýsi „vedlejší produkt“, vedlejší efekt, který zprvu nebyl vůbec zamýšlen, avšak nabývá nepostradatelného významu. I zde stojí úkol v popředí. Spojuje žáky se zúčastněnými podniky na základě určitých záležitostí a otázek, i když jen v krátkodobém horizontu. Touto cestou si mohou účastníci utvořit vlastní názor na doposud neznámou školu bez toho, aby se jim o škole jen teoreticky vyprávělo. Konkrétní setkání se samotnými žáky vidím jako příležitost, jak pozitivně prezentovat obraz školy na veřejnosti.

#### Schopnost jednat v reálných situacích

Setkání s vnějším světem po žácích vyžaduje také hravost, protože jejich „výstupy“ místy mohou mít charakter divadelní improvizace. Ve vlastní práci se pak prostřednictvím jednání odráží schopnost uplatňovat vlastní ideje a získané znalosti.

#### Nová forma odpovědi na dilema „specializace kontra všeobecný rozvoj osobnosti“ v době dospívání

Znamená-li specializace, že ovládneme určitou činnost, a je-li celistvostí to, že neztrácíme souvislosti, ve které tato činnost stojí, pak právě příklad projektu umožňuje plodné spojení obojího. Právě díky svému podnikatelskému charakteru dokáže projekt spojit oba směry lidského úsilí, které nemusí stát v protikladu nebo se ztrácet jeden druhému. Právě pochopení a smysl pro celistvost praktického života, jak jej vyžadoval ve své době i Rudolf Steiner, je v uvedeném příkladu rozvíjeno překvapujícím způsobem.

#### Hodina zrození waldorfské školy

23. dubna 1919 přednáší Rudolf Steiner dělníkům Waldorf-Astoria, továrny na výrobu cigaret. Zprvu spíše rezervované posluchačstvo si získává především následující perspektivou: „Vy všichni, jak tu sedíte, od 15letých učňů po 50leté dělníky, trpíte tím, že ve vás byla „zasypána“ výchova k lidství,

protože od určitého okamžiku jste se museli postavit tváří v tvář tvrdé výchově ve škole života. Skutečná škola vám již nebyla dopřána.“

V návaznosti na tuto přednášku se uskutečnila schůze podnikové rady. Během ní byl Rudolf Steiner vyzván, aby převzal uspořádání a vedení jedné ze škol založené podnikem Waldorf-Astoria. (viz. Herbert Hahn ve své přednášce „Zrod waldorfské školy“). Když už ne pracovníci, tak alespoň jejich děti mají mít školu, která jim poskytne skutečnou výchovu k lidství před vstupem do pracovního života.

S odhodláním založit novou školu logicky vyvstává pokus o založení takové školy, která by integrovala praktické zaměření odborných škol. Má se jednat o školu s praktickým a zároveň gymnaziálním typem vzdělávání. Přemostila by dobu mezi základní a vysokou školou a zároveň by poskytla dětem dělníků „náhradu za to, co by jinak absolvovali v učňovském oboru“. Má dojít k znovusjednocení dvou typů vzdělávání – praktického odborného (či učňovského) typu a všeobecně vzdělávacího gymnaziálního typu. Ve společenském vnímání se jedná o dvě různé úrovně, které se uskutečňují na oddělených cestách.

„Jedná se vskutku o prastarý negativní fenomén oddělování s dvoutisíciletou tradicí, (...). Koncept naší školy vznikl před více než dvěma tisíci lety, a sice ve starověkém Řecku. Tehdejší sofisté vyvinuli učební kánon později známý jako „*Septem artes liberales*“, sedm svobodných umění. *Septem artes liberales* jsou jádrem gymnaziálního učebního plánu humanitního zaměření. Vychází se z toho, že vzdělání, které se neváže ke kánonu sedmi svobodných umění, je určeno pro ty, kteří budou pracovat manuálně. Stávají se z nich řemeslníci, řecky „*banausos*“, tedy „*banausané*“. Rozdělení, které se táhne do dnešní doby. (...)“.

Nedávné 19. století ukotvilo toto rozdělení do propastných hlubin. V jedné z monografií o Wilhelmu von Humboldtovi v této souvislosti nacházíme velmi poučnou pasáž: „Wilhelm von Humboldt byl tvůrcem humanistického gymnázia do té míry, do jaké konkretizoval duchovní základy, na kterých dodnes spočívá. (...) Byl představitelem německého idealismu v duchu osvícenství. (...) Humboldt nebyl křesťanem, a přesto nemohl jinak, než věřit v hodnotu člověka, jež vyvěrá z jeho individuality a její věčné určenosti. Domníval se, že Řekové tuto hodnotu objevili jako první a Evropa jejich objev zdělila. Přitom však přehlédl, že se v antice jednalo jen o privilegované jedince, kterým bylo umožněno rozvíjet svou osobnost. Tento „objev“ byl připsán ve prospěch jen nepatrné menšiny. Ve prospěch davu, tedy směrem k běžnému člověku, se myšlenkami příliš neplýtvalo.

Lidské pochopení antického Řecka určilo pojetí vzdělání. Člověk oddělil vzdělání od jeho vztahu k činnosti, k práci, ke společenské praxi a vytyčil mu mlhavé místo všeobecnosti, které si vystačí samo o sobě a uskutečňuje své naplnění v rostoucí individualitě. Gymnázium se stalo dle přání Humboldta místem realizace takového druhu vzdělávání. Toto vzdělávání tedy již nepřipravovalo na činnostně-praktické soužití ve společnosti, která se už tehdy znatelně stávala stále složitější a různorodější, byť byla stále společným světem. V základu se jednalo o domyšlivou izolaci nového humanismu od nehumanistického okolního světa. Němci z více než pěti generací absolvovali humanistická gymnázia. Měli se stát „věrným obrazem Řeků“. Ve skutečnosti se jimi však nestali. Místo toho z gymnázií vyšli Němci s narušeným vztahem ke světové skutečnosti.“

V první waldorfské škole seděly u jednoho stolu pohromadě děti jak z buržoazních kruhů, tak z proletářského prostředí. Za jedněmi stál historicky podmíněný nárok na vzdělávání nastavený dle



jedné společenské třídy, který „ztratil“ zájem o sociální otázku, i když ona během 19. století získávala na významu. Druzí pocházeli z masy „ztracených“, kteří se vyučili z nutnosti a ve prospěch fungování strojního výrobního procesu.

Společné setkání, jak známo, však netrvalo dlouho. Už v roce 1921 opouštěly proletářské děti v houfech teprve necelé dva roky existující waldorfskou školu. Na starostlivou otázku, pravděpodobně Emila Molta<sup>2</sup>, odpovídá Steiner odkazem na bolestivý bod: „Není možné je z pohledu jejich celkového životního nastavení (...), v jejich vnitřní duševní náladě (...) povznést k tomu, co obvykle nazýváme vyšší školou (...). Škola by se musela zařídit takovým způsobem, jak jsem již popsal ve svých národně pedagogických přednáškách. Pak by se ukázalo, jakou cestou je možné tyto žáky provést k opravdovému vzdělání. Dokud jsme nuceni zahrnovat gymnaziální stanovy čistě buržoazní školy, není nic, co by nebylo ušito na míru buržoazie, a pak se proletariát do ní nevejde.“

Erhard Fucke v této souvislosti navazuje: „Již zmíněný kompromis – maturita - zabraňuje tomu, aby se vytvořila taková škola, jak ji koncipoval Rudolf Steiner v tzv. národně pedagogických přednáškách.“

„Tato formulace nám dává jasně na srozuměnou, že waldorfská škola již po necelých dvou letech po svém založení nebyla tou školou, kterou vlastně Rudolf Steiner (...) chtěl mít.“ (viz. Klaus J. Fintelmann v rozhovoru k citované pasáži).

Pravděpodobně došlo k tomu, že osoba pověřená zajištěním právních náležitostí (spojených s integrací praktické části vzdělávání) nakonec svůj úkol nevyřešila. Na konferenci dne 23. 3. 1921 se k tomu Rudolf Steiner vyjádřil následovně: „Nikdo nepochyboval, že Strakosch byl povolán k všeobecně vzdělávací škole (tehdy se jednalo o předchůdce dnešních odborných škol, pozn. autora). Mělo se jednat o druh prakticko-gymnaziálního vzdělávání, o lidskou vzdělávací instituci.“ K tomu K. Fintelmann: „Rudolfu Steinerovi se podařilo společně s Emilem Moltem přesvědčit sociálně-demokratického ministra školství, že vznikající soukromá základní škola při továrně Waldorf-Astoria je realizací ideje jednotné školy, kterou tolik propagovali právě sociální demokraté. Strakoschovi se však nepodařilo ukázat, jak by vypadala konkrétní realizace myšlenky „jednotné školy“, o kterou jsme tolik usilovali.“

Daná otázka se během zmíněné konference dostala ještě naposledy na přetřes. Konec konců jedná se o otázku, „která je nejožehavější: Jak vyplnit čas mezi základní a vysokou školou? (...) Není-li učňovský (či odborný) výcvik toho typu k dispozici, existuje pak nějaká možnost, že podniky přijmou do svých provozů tyto lidi?“

A když zazní odpověď: „Kdo se nevyučil u uznávaného mistra, nemůže být zaměstnán“, zazní poněkud rezignované shrnutí: „Nedá se nic dělat! Vše je již vyměřeno, snad nám už jenom chybí zákon o tom, jak správně držet vidličku.“

Bezprostředně na to následovalo zvolání podobající se iniciativě spolubojovníka: „Měla by se prostudovat otázka: Jakým způsobem se mohou zřídit školy dalšího vzdělávání, mají-li splňovat smysl uvedený v národně pedagogických přednáškách? To by se pak waldorfská škola měla pokusit protlačit také na úřadech.“

---

<sup>2</sup>Zde bohužel v zápisech z konferencí chybí jména účastníků. Výjimku tvoří jméno Rudolfa Steinera.

Waldorfská škola by musela, ale neudělala to a „Rudolf Steiner sám tuto intenci z opodstatněných důvodů nemohl prosadit osobně.“

Od té doby rozvíjí waldorfská škola svůj řemeslně-umělecký profil, a i když tak činí pravdivě a do hloubky, přesto vše zůstává přeci jenom bez znatelného vztahu k reálně existujícímu a s nesmírnou dynamikou se dále vyvíjejícímu světu práce.

Ke společensko-politickým snahám o prosazení rozšířeného profilu nedochází. A dokonce i důrazné výzvy Rudolfa Steinera vyznívají do prázdna: „Celé hnutí waldorfských škol je na kočku, dokud zastánci zapálení pro její ideály nedokáží vyvinout porozumění, že je potřeba šířit myšlenky propagující nezávislost škol na státě. Je potřeba posbírat veškerou odvahu a se vší silou nastoupit cestu osvobození této školy od státní moci. Protože waldorfské hnutí má jen tehdy smysl, vrostle-li do svobodného duchovního života.“

Poměry však zůstávají podle starého nastavení. Slova, která se dotkla srdcí dělníků „*v hodině zrození waldorfské školy*“, zůstala nenaplněna.

### Poslání práce

Teprve v 50. letech Fintelmann opět naváže na již vypracovaný bod. Je to ovšem v době, kdy se adresát někdejších slov Rudolfa Steinera, tedy proletariát, začíná ztrácet v nově „roztřídně“ poválečné společnosti.

Prostřednictvím hibernské pedagogiky se klene oblouk, který začíná u her v mateřské škole. Dále zastřešuje umělecko-řemeslný stupeň řemeslných výrob a základní stupeň technického všeobecného vzdělání (se zámečnickým, strojním, chemickým a elektrikářským praktikem). A uzavírá vše uvedením do specializace konkrétního povolání (zámečník, elektrikář, stolař nebo krejčí).

„Steiner mluví v některých svých přednáškách o *učení se učení*. To je pojem, který se později stal všeobecně známým. Steiner říká, že bychom měli mladistvým po dosažení jejich zralosti předat schopnost učit se po celý život. V této souvislosti jsem si ujasnil, co vlastně tímto praktickým všeobecným vzděláním činíme. Zprostředkováváme díky tomu schopnost pracovat a s tím spojenou schopnost učit se v profesním životě. Jelikož tato schopnost učení byla předávána se základními technickými pracemi, představovala zároveň schopnost specializovat se. Žáci tuto schopnost získali na celý život a už se jim neztratí...“

Školní sdružení *Hibernia* získalo povolení pro celkem 12 různých typů škol. Vzniká „gesto“, které se svého času snažil Steiner marně uskutečnit: profesní vzdělání vtažené *do* školy, které zároveň představuje vzdělávání k lidství a dostává se do nového, rovnoprávného vztahu se všeobecným vzděláním.

Sledujeme-li na tomto místě Fintelmannovy myšlenky obsažené v jeho antroposofické studii „*Poslání práce v procesu směřování k plnému lidství*“<sup>3</sup>, můžeme v nich vnímat provázanost s dějinami a uvědomit si dalekosáhlost waldorfského hnutí.

---

3Něm. Menschenwerdung.

Fintelmann rozlišuje mezi prvním a druhým „*dorůstáním do plného lidství*“ a ptá se na poselství práce v tomto vývoji: „Když se, z historického pohledu vzato, podíváme zpět na tento proces *směřování k plnému lidství*, objevíme, že člověk a nástroj jsou ve svém pozemském bytí nerozlučně spojeni. (...) Střídavý průběh, v němž se bytost na základě schopnosti vytvářet nástroje stává pozemským člověkem, vrcholí v době tzv. středověku v „*člověku řemeslníku*“. Korunovací celého vývoje se stal řemeslník středověku, což můžeme poznat podle toho, že člověk už nacházel sám sebe ve své práci. Stal se mistrem, vtiskl do výrobku mistrnou práci svých rukou.

Fintelmann to vyjádřil následovně: „Dnes žijeme v ozvěnách tohoto prvního, kdysi dokončeného, a proto uzavřeného dorůstání do plného lidství. Abychom se mohli podílet na novém procesu, jenž se nachází teprve ve svých začátcích a směřuje do daleké budoucnosti pozemského a kosmického bytí, musí člověk<sup>4</sup> navrátit práci její nevinnost. Toho dosáhne tím, že ji už nebude nadále spojovat se svými emocemi.

Dříve práce člověku umožňovala, aby se skrze ní stal člověkem. Mohl se opětovně nacházet ve svých výrobcích a zažít uskutečnění sama sebe bezprostředně ve své činnosti. Zatímco nový svět práce je skrz naskrz zobjektizovaný a zvěcněný nebo, jak se říká, člověku odcizený. To je ale podle Rudolfa Steinera předpokladem pro to, aby v práci došlo k začátku nového tvůrčího procesu.

V moderních vědeckých procesech již nikdo nemůže pracovat jen sám pro sebe; vše, co člověk vytvoří, vstupuje do objektivních pracovních souvislostí a dostává odtamtud také svůj smysl a svoji hodnotu.

Také člověk sám o sobě žije z toho, co vytvořili jiní. Pokud se chce jednatlivec podílet na zmíněné proměně díla z rukou mistra v dílo, které zahrnuje celý svět a pochází z mnohých mistrovských rukou, musí se nutně specializovat. Bude-li chtít uchopit toto druhé dospívání do plného lidství, musí jeho postoj k práci nutně kořenit v altruismu. Avšak pro vývoj člověka a světa se stává altruismus uzdravující silou teprve tehdy, vyrůstá-li z vědomí činného člověka. (...) Specializace v pracovní činnosti musí odpovídat univerzálnosti ve vědomí pracujícího člověka.“

To vede Fintelmanna k otázce volby povolání. A povolání bude podle něj odpovídat charakteru nového světa práce jen tehdy, pokud se o budoucnosti jednotlivce nebude rozhodovat na základě jeho sklonů a zájmů, ale bude-li se on cítit povolán k tomu, co odpovídá objektivnímu vývoji světa.

Fintelmann cituje Steinera: „Venku se nachází organismus, souvislost - pro mě za mě se to může nazývat i strojem, na tom nesejde - každopádně to, co si žádá a volá člověka.“

Nejedná se tedy o to, co dělám rád já jako jednatlivec. Rozhodující je otázka: „Kde je mě zapotřebí a co se musím naučit, abych obstál tam, kde mě potřebují?“ V tomto kontextu se řemeslně-umělecká práce ve waldorfské škole stává „dílem mistrovských rukou“, v němž člověk našel sám sebe.

Z historického pohledu žije waldorfská škola ještě dnes v ozvěnách dokončeného, a proto uzavřeného dorůstání do plného lidství započatého ve středověku. Je však potřeba opustit tento již uzavřený proces, což se v moderním pracovním světě projevuje přechodem a následně odcizením.

Již ve své době Steinerem ostře kritizovaná „buržoazní tendence k vydělování“ se zdá být rozhodující i v dnešní době. Waldorfská škola se dostává do nebezpečí osudného zajetí, které se

---

4 Zde Fintelmann cituje z jedné Steinerovy přednášky.

podobá někdejšímu humanistickému gymnáziu. I když se i tam zprvu vycházelo z dobrého zárodku založeného na ideji čisté výchovy k lidství<sup>5</sup>, nepostačilo to k tomu, aby tato myšlenka odvrátila osud, který lidstvo svádí ze správné cesty vývoje.

V dnešní době se mnozí domnívají, že hospodářství má být osvobozeno od státního vlivu, který prý jen brzdí ekonomickou prosperitu. Humboldt ve své době snažil uchránit člověka před státním zásahem. Avšak pro vědomé uchování a rozšiřování svobody vzdělávání není rozhodující její obhajoba, ale otevírající se gesto tvoření a spolupráce.

Druhé dorůstání do plného lidství zahrnuje celý svět. Prostor, který mu může nabídnout škola, se bude s dospívající mladou generací stále zužovat. Touha po účasti na tomto procesu dorůstání přivedla mladé lidi do waldorfské školy. Ale bohužel zažíváme negativní reakce pohybující se někde mezi rezignací a rebelií, protože ve waldorfské škole tyto duše ještě stále nenašly místo, které uzřely ve svých „snech“ kdysi dávno před svým narozením.

### **Nově uchopená cesta do světa práce – iniciativa Regio**

*Regionální střední stupeň Jura Südfuss* se v roce 1992 otevřel zcela novému nastavení. Vydává se totiž opačným směrem, než tomu obvykle bývá: místo toho, aby se kladly pracovnímu světu školské podmínky, škola „vysílá své děti“ do „reálných“ míst, kde se také mají učit. V jistém smyslu tím přetváří základní principy odděleného dvouproudeho vzdělávání. Zde již nejsou využívány pedagogické možnosti školy ve prospěch profesní přípravy, jež má odpovídat potřebám jednotlivých podniků, ale právě naopak: podniková praxe jako taková zde slouží ke všeobecnému vzdělávání.

Mám zde na mysli směřování iniciativy *Regio*, která vzešla ze spolupráce tří škol Rudolfa Steinera - v Bielu, Langenthalu a Solothurnu. 9. a 10. třídy zde jsou vyučovány zvlášť po školách, avšak žáci 11. a 12. tříd se spojí do jedné třídy a navštěvují školu v Solothurnu. *„Školní výuka probíhá už jen ve třech dnech pracovního týdne. Ve dvou zbývajících dnech se z žáků stávají praktikanti. Vydávají se do velmi rozličných podniků a zařízení, aby tam mohli spolupracovat a učit se.“*

Nejedná se zde o formu odborného vzdělávání či přípravy na výkon určitého povolání. Je zde mnohem více posílen důraz na to, aby škola novým způsobem vychovávala mladé lidi, utvářela jejich osobnost a rozvíjela jejich schopnost jednat v reálném světě. Avšak *„... toho nemůžeme dosáhnout tím, že bychom nadále jednoduše aktualizovali již v minulosti vzniklé pedagogické koncepty. Musíme být naprosto otevření a v našich školách nastoupit na zcela nové cesty“*.

Zakladatelé iniciativy *Regio* si kladli především následující dvě otázky: *„Dají se současné nové nároky kladené na školní vzdělávání vůbec zvládnout, pokud by škola, jako tomu bylo doposud, stále představovala oddělenou instituci s uměle vytvořeným „učebním“ prostorem?“* a *„Můžeme současnou mládež skutečně (...) připravit na požadavky a příležitosti moderního života, pokud jim až do konce jejich 2. desetiletí, někdy dokonce ještě během jejich 3. desetiletí, upíráme přímý střet s motorem společenských proměn, dnes tak podstatným, (...) totiž se světem práce a hospodářství?“*

Bylo rozhodnuto, že se do škol již nebude vtahovat svět práce, ale že se mu bezpodmínečně obrátíme vstříc. *„Svět práce také nebude zavalen speciálním pedagogickým programem, ale bude*

---

5 Idea, jež vytanula samotnému Humboldtovi, avšak Steinerem byla rozhodujícím způsobem prohloubena.

*přijat v naprosté otevřenosti a šíři takový, jaký je; s přesvědčením, že v každé práci, pokud je „pravdivá“ a hospodářsky smysluplná, tj. je jí zapotřebí, bytostně tkví prvek utvářející osobnost, jež se dá odkrýt a pedagogicky uchopit.“*

Srovnajme právě citované se slovy Rudolfa Steinera z již zmíněné přednášky *Hodina zrození waldorfské školy* (můžeme zde vysledovat jak souznění obou záměrů, tak také jejich diametrálně odlišné nasměrování): *„Milióny mladých lidí jsou každým rokem ve svých čtrnácti vytrženi z toliko lidského vzdělávacího procesu a jsou tím či oním způsobem nastrčeni do hospodářského života. (...) A právě vědomí nedostatku výchovy k lidství, které jim bylo v určitém okamžiku odštěpeno, je tím, co zatrplo v duších proletariátu až do hloubi jejich nitra.“*

Steiner tedy byl očividně přesvědčen, že nechráněná, přímá konfrontace s požadavky pracovního světa v člověku přímo uhasila to, co bylo povoláno k výchově k lidství. Podobně jako školy, které jsou součástí iniciativy *Regio*, se i Steiner snažil najít cestu, jak vyvážit dvojnost „učení a práce“. Pravděpodobně však byl přesvědčen, že se práce propastně vzdálila od procesu učení a měla by proto být re-pedagogizována právě v ochranném prostoru školy. Připomeňme si však již uvedené základní otázky zakladatelů iniciativy *Regio*. Vychází z toho, že každá pravdivá a hospodářsky potřebná práce v sobě skrývá prvek utvářející osobnost, který je potřeba odkrýt. Proč by pak ale práce měla přinášet to, čemu dříve důsledně bránila? Odpověď na tuto otázku v sobě skrývá rozhodující význam. Vystává zde nutnost nastoupit cestu hledání, která by měla vést k mnohotvárnému sjednocení toho, co z historického hlediska bylo po dobu tisíců let rozděleno; hledání cesty, jak sjednotit dvě původně sesterské síly.

### **Od taylorismu k „lean“ managementu**

Již jsem se zmiňoval o druhém dorůstání do plného lidství a taktéž o „nevinnosti“, kterou člověk navrátí práci jedině tehdy, přestane-li ji spojovat se svými emocemi. Za touto stručně uchopenou výpovědí se skrývá z historického hlediska cesta slzavým údolím.

Rudolf Steiner žil v době nedožité krize. V tutéž dobu se americký inženýr a podnikový organizátor Frederick Winslow Taylor rozhodující měrou zasloužil o další vývoj konceptu vědecky uchopeného vedení podniku. Především šlo o soubor opatření proti praktikám dělníků pracujících

v americkém ocelářském průmyslu. Jako příklad můžeme uvést vědomé protahování pracovního postupu. Výrobní proces byl proto rozložen na jednotlivé dílčí kroky, jež se opětovně propočítaly. Ze získaných výpočtů pak byly eliminovány přebytečné činnosti a skryté přestávky. Pracovník se doposud snažil schovat ve „skrytých přestávkách“. Nyní se však stal přebytečným a byl bezbranně vydán napospas pracovnímu postupu, který diktoval stroj.

*„Již před první světovou válkou byl taylorův systém předepsanou formou v inženýrských kruzích německého průmyslu a na tehdejší evropské poměry byl nejmodernějším průmyslem. Avšak nikoliv jen proto, aby se (...) vyrovnal americkému špičkovému strojnímu průmyslu.“* Při zavádění taylorové organizace práce byl kladen minimální důraz na vyvážení sociálních opatření jako je například kompenzační zvýšení platu. To mělo za následek bouřlivé pracovní boje, dokonce *„také ve Stuttgartu u Roberta Bosche, ačkoliv jeho opatření byla vždy dávana za vzor.“*

Žádná stávka však nemohla zabránit tomu, „*aby se během první světové války, především pak po schválení Hindenburgského programu v roce 1916 a bezprostředně po náhlém ukončení enormně nafouklé válečné výroby, prosadilo přijetí taylorismu.*“

Tento počín se podle Steinera dotkl duší proletariátu, které poté do hloubi nitra zahořkly. Kromě toho se však navrátila práci její „nevinnost“, protože ti, kteří byli doposud nuceni, aby jí sloužili, se s ní již nemohli spojit emotivně. Každý, koho se to týkalo, se tím dostal do boje o bytí či nebytí. Ten se odehrával jak v nitru, tak i navenek.

Rudolf Steiner na tento světově dějinný okamžik reagoval z několika hledisek. Se svým konceptem trojnosti se do toho pustil ve velkém stylu. Vyšel vstříc situaci dělníků a představil novou konkrétní formu jim určeného vzdělávání: „*(Dělník) sám sebe může zažít jen jako část části, a to, co vytváří, opět jen jako střípek části z části. Omezením jeho pracovního místa se zároveň zúží jeho vědomí. Zúžení prvního musíme přijmout jako fakt, jež náleží k modernímu pracovnímu procesu. Zúžení druhého musíme překonat jako zlo, jehož není zapotřebí.*“

Obraz celku práce by měl být patrný pro všechny, kteří se na ní podílí. Vyjdeme-li ze situace továrny na výrobu cigaret *Waldorf-Astoria*, pak to znamená, že: „*Každý pracovník a každá pracovnice by měl/a být vzdělávací formou seznámen/a s pracovními postupy, k nimž dochází v ostatních sektorech. Měl/a by však také dostat obraz rostliny tabákovníku jako takové, dále obraz míst, kde se pěstuje, a kultury země, v níž se pěstuje. Nadto by měl/a být „vyučován/a“ o tom, jak se dále postupuje při rozdělování hotového produktu a o hospodářských a finančních procesech spojených s tímto rozdělováním. Podobným způsobem by měli být zaměstnanci z obchodního oddělení seznámeni se všemi praktickými pracovními postupy celého výtvaru.*“

Tím jsme získali zpět do našeho vědomí nejen nám již odcizený pracovní postup, ale zároveň jsme našli praktický přístup k altruismu jakožto bytostnému jádru nového světa práce a s ním spojeného dorůstání do plného lidství. Chceme-li tento svět práce zpřístupnit dospívajícím, předpokládá to, že jim ho představíme ještě v bezpečném prostoru školy, a to s jeho lidskou podobou, místo toho, abychom je postavili bezbranně doprostřed „světa bez emocí“.

Steinerova odpověď tehdy směřovala jediným správným směrem. Výše naznačený koncept pracovního vzdělávání z roku 1919 se dnes zdá být jakousi projektovou skicou, avšak s tím rozdílem, že učitel, který ji vytvářel, by v daném podniku také býval našel pomocnou ruku. Tím jsme však předběhli dějinný vývoj.

Velká vlna taylorismu se nespoutanou silou přežene přes Evropu v 20. a 30. letech, taktéž toliko hospodářsky zázračným poválečným Německem. Reportáže Güntera Wallraffa z průmyslových oblastí, při nichž vychází především z vlastních zkušeností s dopadem taylorického pracovního systému na Fordovy montážní linky, nám jsou dostatečným odkazem. Teprve v 80. letech se následkem pádu „železné opony“ a zatažením do procesu globalizace objevuje vůle ke změnám. Následně se v 90. letech převalí další vlna, a to nejen přes německé podniky: *lean management*. Ten se zdál být tou správnou odpovědí na vzniklou situaci, avšak bez správného porozumění jeho významu.

Ptám-li se svých známých, co si pod pojmem *lean management* představují, dostávám pravidelně odpověď: „*Propustit pokud možno co nejvíce lidí a ze zbytku vytáhnout, co je možné.*“ Nesetkáváme

se zde jen s definicí laiků, ale i se zažitou praxí, do níž se nové, pozitivní porozumění hospodářské práci okamžitě deformovalo. Oba „otcové“ tohoto způsobu uvažování, Daniel T. Jones a James Womack, často zažili následující scénu: *„Americký manažer pozve jednoho i druhého guru „Lean Thinking-u“ a předvede jim, jak ze subdodavatelů, spolupracovníků a zákazníků vyždímá to poslední. Poté, s náležitě vypjatou hrudí, položí otázku, zdalipak uskutečnil ideje „lean businessu“ náležitým způsobem. Tento bodrý člověk se poté dozví Womackovu a Jonesovu odpověď, že jeho obchod nelze nazvat „lean business“, totiž „hubeným“ obchodem, ale měl by se správně nazvat „mean business“, totiž „hrabivým“ (doslova neférovým) obchodem.“*

O co nám tedy jde, když ne o pustošení sociálních vztahů? *„Lean management pečuje o vztahy. Jde nám o to, aby se spolupracovníci, subdodavatelé a zákazníci přitáhli k úzké spolupráci na věci samotné. Jednotlivé kroky se poté stávají věcnějšími (ve smyslu odbornosti a přiměřenosti) a tím se mohou snížit rizika a náklady. K tomu je zapotřebí vzájemné důvěry.“* A jak se tedy v duchu lean managementu podnik „zeštíluje“, aby vykazoval vyšší míru efektivnosti? *„Předpokládá se přítomnost sociálního zabezpečení, jež zachytí následky zefektivňování, čímž máme na mysli zrušení nadbytečných pracovních a administrativních míst a následné otevření nové pracovní oblasti.“*

Mějme na paměti, že naši dva pionýři jsou spíše „překladači“ lean managementu, který je součástí pracovní kultury v Japonsku, a tudíž se musí myslet na odlišnost západního světa, do něhož se snažili tuto ideu implantovat. Nejednalo se jim o „bratrství v obchodním životě“, které by vyrůstalo z niterného impulsu: *„Jasně vidíte, že v hospodářském životě se vztahy lidí urovnávají na základě zlepšování vztahů k věcem.“* *That's it*, tak bychom lakonicky, americky mohli okomentovat „dovoz“ z Japonska, který se přes okliky dostal i do Německa. Ano, skutečně můžeme říci, že „je to ono“: *„Celosvětová bratrská spolupráce v hospodářském životě tedy nezačíná ohromnou dávkou srdeční energie, ale spočívá ve společných snahách zlepšovat pracovní postupy, i když tím ztratíme pracovní místa a kompetence, jež jsme si oblíbili, a k tomu taktéž musíme dát vale oddělením a manažerské hierarchii. Toto vylepšování je pravděpodobně tím nejduchovnějším, čím můžeme přispět do světa práce.“*

Cítíme závan takového hospodářství, jež se podílí na druhém dorůstání do plného lidství, a jež se nás dotýká ve své objektivitě a zároveň ve své srdeční svěžesti. Tím se započaly proměny, na které nyní ještě nemůžeme poukázat v jejich plném rozsahu. Také se zde nemůžeme přímo věnovat otázce, do jaké míry tím kapitalismus získal na lidskosti, nebo zda se tu nejedná o proměny, které místo zdánlivé lidskosti v nečekaném okamžiku nasadí výsměšný úšklebek. Jedná se nám zde

o poklad (který je - jak známo - ukryt po povrchem) a nikoliv o draka (který - jak známo - sedí na něm.)

Náš výklad, jež zatím musí zachovat metaforickou podobu, nám přeci jenom otevírá několik zjištění: Procesem odcizování se na úrovni celosvětového hospodářství započalo něco, co je zatím waldorfským hnutím v větší části ignorováno. Jedná se o jediné správné a přiměřené gesto, jež přivádí odborné vzdělávání zpět do ochranného prostoru škol. Avšak zatím zůstalo historií nevyužito.

Umělecko-řemeslné uspořádání středoškolského konceptu má své „místo“ v prvním dorůstání do plného lidství a hrozí, že při pokračujícím vývoji směřujícím k dokončení druhého dorůstání se

z něho stane model, který s přibývajícím dobou odstaví školu jako celek mimo dějinný vývoj. Zakladatelé iniciativy *Regio* se právem ptají: „... jakým vývojem si má tato pedagogika projít a které nové formy musí nalézt, aby i v měnících se podmínkách mohla nadále sledovat své záměry?“

### Nové smýšlení ...

Změny v posledních 15 letech směřují k uskutečnění toho, co Rudolf Steiner měl během svých kurzů v továrně *Waldorf-Astoria* jasně před očima – z vědomého úsilí odstranit specializace. Každý flexibilní pracovní model vyžaduje sjednocení s ostatními, vychází tedy ze „spolupřemýšlení“ o práci druhého. To představuje teprve začátek vzájemného pronikání obou cest lidského úsilí – uskutečňuje se prokázáním specializované dovednosti a zároveň znalostí souvislostí, v nichž se činnost nachází. Svět práce je velkým polem, na kterém se můžeme učit a rozvíjet nejen tuto vnitřní schopnost poznání, ale zároveň vnější schopnost jednat. Heslem je *spolupráce*. Organizace se následně této proměně odpovídajícím způsobem přizpůsobí. Rozhodnutí, která vyžadují vzhled do komplexních okolností, jsou dnes vyžadována mnohem méně ze shora od „plánovací kasty“, jak tomu bylo za taylorových dnů, ale jsou předpokládána již u jednotlivých týmových (spolu)pracovníků, od základny (zespod) počínaje.

Činnost v moderním podnikání bychom mohli popsat následujícím způsobem: na prvním místě se nachází tzv. „myšlenkové továrny“. Myšlení je vyžadováno, a to ne až se stoupáním v technicky členěné hierarchii, ale naopak, mnohem více se očekává od týmového vedoucího směrem „dolů“. Bezmyšlenkovitě prováděné úkony vymírají, bývají zpravidla přebírány počítačem. Co zbývá, je jen myšlení, jež činí člověka člověkem, pokud tedy k myšlení skutečně plně dospějeme.

Spočíval-li ideál taylorismu v chovu stád bezmyšlenkovitých pracovníků, jež vykonávali své úkoly pod úrovní vlastní inteligence, je tomu dnes již jinak. Podnikání se stává místem, kde se všichni zúčastnění učí myslet a jednat. Myšlení se chce bezprostředně stát činem. Jednat znamená, že ve svém jednání cíleně zohledňují činy těch přede mnou a těch, kteří přijdou po mně. Čin jednotlivce má v jeho vědomí obsahovat stále jasnější obraz o tom, co se stalo předtím, a o tom, co bude následovat. Je zřejmé, že je k tomu zapotřebí celé síly intelektu.

Počítač naproti tomu sice plně pracuje se všemi informacemi a na nich vystaví vlastní obraz, ale objeví-li se chyba, panovačně stáhne veškerou energii nově nainstalovaného programu jen a jedině na ni samotnou. Tím práce počítače spíše vykazuje ochromující tendence, ačkoliv bychom zároveň při jeho obdivuhodné schopnosti nadhledu očekávali tendence osvobozující. Nic však nejde, pokud nejdu já. A „moje“ cesta je stále méně ohraničována a postupně začíná zahrnovat celý svět, „díla“ všech. Avšak na schopnost, kterou chci rozvíjet, je vyvíjen citelný tlak.

Domníváme se, že toto úsilí o vyšší formu vědomí je možné uchopit vlastníma rukama, protože se silně zhušťuje až dovnitř do atmosférického. Kapitál zatěžuje, místo toho, aby nesl. Na místech, kde se počítá při výrobních procesech na čtyři desetinná čísla, se každá chyba může ve svém důsledku ukázat jako konečným uklouznutím. K tlaku vyvíjeného ze strany objednavatele se popřípadě přidruží zájem *vlastníků podílových listů* celého podniku. Každý, kdo se ocitá pod takovým tlakem, začíná propouštět, což následně představuje tlak pro ty, jež jsou propuštěni. Hospodářský život je však právě



proto obléhán a vydán všanc nebezpečím, protože v sobě skrývá neskutečný potenciál pro budoucí vývoj. Avšak nemůžeme se nechat paralyzovat drakem, jež sedí na pokladu.

Škola se vůči tomuto vývoji chová staromódně. Raději izolovaně organizuje rozvrh, učební plán a rozvrstvení učební látky, jakoby chtěla konzervovat poměry druhé průmyslové revoluce, ač se nacházíme na vrcholu třetí průmyslové revoluce. Waldorfská škola dostala do vínku dar budoucnosti, jež spočívá v její epochové výuce. Učители totiž byla ponechána svoboda doplňovat zpočátku otevřeně nastavený učební plán vlastními představami. Avšak místo toho, aby se waldorfská škola rozvíjela, dostává se tam, kde se nachází státní školy, do každodenní izolace. Ta je zde či tam spojená s mentalitou osamělého bojovníka. Pokud se podíváme na rozvíjené formy „objektivní“ hospodářské spolupráce, škola se vedle nich z historického pohledu již dávno stala žákem, jemuž je radno, aby začal co nejdříve navštěvovat doučování.

### **Projekt nebo praktikum?**

Iniciativa *Regio* si zvolila otevřené gesto. Jejím bytostným prostředkem je praktikum. Obhajujeme projektovou metodu jakožto nástroj, jež je schopen vytvořit most vedoucí do nového světa práce. Jak? Projektová metoda činí ze dvou oddělených světů jeden společný *třetí svět*. Nachází se „mezi“. Jeho místem je „jak ... tak“, popř. „bud' ... anebo“. Pro žáky již není běžnou školou a zároveň ještě nepředstavuje pracovní život, který je čeká v budoucnosti. Nicméně se nejprve podívejme na nedostatky našeho konceptu.

V již zmíněné evaluaci iniciativy *Regio* se dozvídáme, že zde: „*Vyvstává otázka týkající se proměny školy v rámci jejího otevření se pracovnímu světu skrze spojení škola-podnik.*“ Dále se rozvádí: „*Takové propojení se po obsahové stránce ve skutečnosti děje (v rámci zapojených škol) jen ve výjimečných případech. Spíše získáváme opačný dojem, že totiž oba díly – škola a podnik – stojí odděleně vedle sebe.*“

Výpovědi učitelů to jen potvrzují: „*Pokud se vysloveně nezeptám, nedozvím se vůbec nic.*“ Pokus spojit oba světy se podle výpovědí účastníků stává „spíše křečí“. Z úst učitelů pak slyšíme: „*Jsou to dva světy. (Žáci) v pondělí stěží přichází s nějakým zážitkem ze svého podniku. Stejně náročné je pro ně i to, aby do svého podniku vzali s sebou úkol, jež jim byl zadán ve škole. Náš most je zabarikádován.*“

A jak to vnímají žákyně a žáci? „*Ještě jsem nikdy neměl/a potřebu, abych ve škole vyprávěl/a o svých zkušenostech z praktika.*“ Nebo: „*Že škola a pracovní svět nespolupracují, považuji za naprosto v pořádku.*“

Proč tedy všechny ty snahy? Proč křečovitě vést dohromady něco, co se nechce spojit? Pomysleme však na to, že „zažitá křeč“ představuje následek strukturálních podmínek, z nichž vycházíme a v nichž pracujeme. Abychom je povznesli do našeho vědomí, je zapotřebí překonat jisté apatie. Jinak řečeno, odpovědi na tyto otázky musí vycházet z daných struktur a náležitě je „zpětně“ potvrdit. Jedině tyto odpovědi jsou ve své jednoznačnosti výjimečně plodné.

Co se žákyně a žáci ve své práci naučili, se zde samozřejmě nemůže ocenit v náležitém rozsahu. Zůstává stále otázkou, jak zprůchodnit most. Nedá se otevřít právě projektovou metodou, která vychází z podmínek vytvářejících strukturu?

Neměla by se však, z perspektivy učitele, projektová metoda zvolit také právě proto, aby byl vyzdvižen učitelský stav? Ve „frontálním otevření se“ školy směrem k pracovnímu světu je právě učitel tím, kdo často ztrácí. To je dáno hlavně „historickým ofsajdem“, do kterého jej už před dávnou dobou „vmanévrovala“ samotná instituce. Učitel pak tedy ztrácí na své reputaci. Drasticky řečeno: *Copak ten vůbec umí – v porovnání s lidmi „venku“?* Snaha pozdržet historicky podmíněné oddělení procesu učení od práce se zde stává bumerangem, který se vrací těm, co ho kdysi vyhodili do vzduchu. Ve Švýcarsku se setkáváme s pozitivnější formulací: *„Škola podílející se na iniciativě Regio má, na rozdíl od toho - a očividně je to také názor žáků - naplňovat a nadále si uchovat svůj vlastní vzdělávací úkol.“*

Opravdu jen uchovat?

Učitel projektové metody se na základě rozvíjení ideje také podílí na procesu, který vede do světa práce. Přebírá odpovědnost a sám se učí. Tato skutečnost může změnit jeho profesní obraz. Namísto toho, aby se stoletá podoba stále jen opětovně restaurovala, dochází zde k její renovaci.

Odpovězme si ze školní perspektivy vzato ještě radikálněji: *Svobodný duchovní život waldorfské školy se opětovně nachází v podnikatelských aktivitách tam venku a může se nadále utvářet jen na základě převrácení své dosavadní organizace.* K tomu je zapotřebí, aby se na tom podíleli učitelé i učitelky. Je zapotřebí *stálého* tvoření! Jinak by se (tento duchovní život) ztratil. Ve společné spolupráci lidí z rozdílných oblastí nejen pracovního života se nachází rozmezí, které se stává hracím prostorem pro všechny.

V projektu je pak zapotřebí také ideje, která je formována na základě práce během praktika. V tom se nachází obtíž, která po překonání nabízí odpovídající přínos. Projektový nápad, ideje, se stávají vizitkou žáků při vstupu do bohatě rozčleněného světa různorodých institucí, které jsou zkušenostním místem, do jehož středu jsou vedeni všichni účastníci projektu. Stává se koncentrovaným místem. Pokud ho nedokážeme najít, pak se praktikum s jistotou stává alespoň cestou k vytváření osobnosti. Avšak najdeme-li ho, mohl by být tím svobodným prostorem, který otevírá svůj hrací prostor všem zúčastněným. Rudolf Steiner tomu říkal *svobodný duchovní život.*

Z uvedených projektových příkladů je zřejmé, že mají blízko k charakteru hry, což jsme mezitím připsali k záporům našich projektů. Naproti tomu jsou žáci „Regio“ škol „vyučováni“ skrze práci s reálným charakterem. *„Odhlédneme-li od jednoho podniku, nacházíme ve všech ostatních praktikách učení, které se uskutečňuje výhradně v reálném pracovním světě se „skutečnými úkoly“. Žáci se skutečně učí v životě a ze života.“* Mezitím se podniky také naučily zacházet s našimi praktikanty způsobem, jež odpovídá cílům iniciativy Regio – přistupují k nim spíše jako ke spolupracovníkům než jako k učňům. Žáci se učí zažívat skutečnost: *„Zde již není „film“ nebo „nějaký příběh“ nebo zpráva o něčem, co se možná kdysi stalo někomu jinému. Naopak zde zcela zpříma zažívají na vlastní kůži a vidí vlastníma očima, že realita může být také tady a teď.“*

*„Praktika se stávají biografickým krokem z nezávaznosti dosavadního školního života do závaznosti života. Pracovat reálně znamená, že se zavazujeme a přebíráme zodpovědnost.“*

Slovy žáků: „*Najednou jste někým, s kým se počítá.*“ Nebo: „*Spolupracujete s ostatními a najednou si uvědomíte, že přebíráte obrovskou zodpovědnost.*“

Předtím jsme obšírně představili hodnotu „nové práce“ a je možné ji nalézt i zde. Není pak zbytečné, abychom hru odstavili na vedlejší kolej? Nejedná se nám totiž o naprosté odstranění hravého přístupu jako takového. Může se totiž plně zhodnotit v našem rozšířeném uměleckém přístupu. Můžeme na to nahlížet i z další perspektivy: umění zapouzdřené v sobě samém je povoláno do dosud zcela neznámého hospodářského terénu, aby se v něm poznalo coby bezodkladná a nutná podpůrná síla. Kdo jiný než tvůrčí člověk zůstává ve světě práce jeho bytostnou součástí?

Charakter hry přesto nepředstavuje nutnou součást projektové metody. V následujících kapitolách rozvineme komplexní příklad projektu, jež vyžaduje spolupráci na reálném úkolu. Mám na mysli spolupráci waldorfských a státních škol! Mosty nabývají překvapujících forem ...

### **Pilotní projekt “Perpetuum novile”, všeobecně prospěšný školní projekt, s. r. o.**

#### **Oboustranné porozumění ...**

*Perpetuum novile*, všeobecně prospěšný školní projekt, s. r. o. byl založen na podzim roku 1999. V jedné části společenské smlouvy je výstižně popsána zakládající myšlenka a směr celého záměru: „*Předmětem společnosti je podpora výchovy mladých lidí ve školní, mimoškolní a pracovní oblasti, především pak ve spolupráci s podnikatelskými subjekty. Tím má být rozvíjeno především porozumění mladých lidí hospodářským aktivitám podniků a porozumění podnikatelských subjektů impulsům mladých lidí.*“ Chtěli jsme nalézt nové odpovědi na starou otázku týkající se vztahu waldorfské školy k pracovnímu světu. Zakladatelům stálo za to založit vlastní organizaci, pomocí níž by docházelo k realizaci těchto ideálů. Hledání, jež je v celém waldorfském hnutí bez pochyby podceněno a nedostatečně reprezentováno, se tím dostalo do pohybu.

Kromě toho naše organizace uschopňuje k činům právě na základě spolupráce rady, vedení společnosti a vedoucího projektu, čímž je nesrovnatelně dynamičtější a představuje vpravdě podnikatelské počínání. Sice se jedná o instituci, ta však svým dvojitým zaměřením, jednak na školu a zároveň i na podnikání, nespadá do jednostranné institucionální účelovosti. Staví mosty mezi oběma oblastmi, pro žákyně i žáky, pro práci i učení.

#### **Jeden projekt a mnoho úkolů**

V areálu *Demeter*, podniku Christiana Hiße v Eichstetten (u Freiburgu), měl být vybudován chlív pro 20 krav a k němu měla být připojena výrobná sýru. Vlastník svůj záměr nabídl školám jako projekt, tedy jako možnost získat zkušenosti na rozhraní mezi školní výukou a reálnou pracovní zakázkou. To bylo v roce 1999.

Do dneška se odehrálo následující: na jaře 1999 pracovali žákyně a žáci 11. třídy Svobodné waldorfské školy v Heidelbergu na předběžné studii plánové stavby chlěva. V pěti pracovních

skupinách se žáci zabývali následujícími oblastmi: 1. „etické“ zacházení se zvířaty, 2. výroba sýru, 3. energetická koncepce, 4. architektura, 5. financování. Na konci školního roku se podařilo vše dokončit. Z celoroční práce vzniklo 100stránkové kompendium, jež bylo slavnostně předáno Christianu Hißovi. Jeho části byly převzaty do reálného stavebního plánu: *„Celá studie pro mě byla velkým přínosem, poskytla mi mnoho informací, byla mi v mnohých ohledech velmi nápomocná. Vyloženě se povedla. Přesněji řečeno: je to tak, že celý základ architektonické výstavby jsme převzali z této studie, měnili jsme jenom detaily jako např. střechu.“*

Ve školním roce 1999 – 2000 jeden ze zapojených žáků pokračoval v tématu ve své ročníkové práci zaměřené na statiku. Kontakty s diplomovaným inženýrem v rodinném kruhu, samostudium příslušné odborné literatury, kontakty s architektem reálného stavebního projektu a s vlastníkem samotným vytyčily okruh, v němž se žák od samého začátku pohyboval se svými statickými výpočty. Nutno dodat – zcela samostatně! Co ho především přitahovalo, byla skutečnost, *„že se jednalo o projekt, o něco reálného. Statika bez vztahu k reálnému projektu by mě tak moc nezajímala.“* K tomu přibýly další ročníkové práce jako např. „Koncept požární ochrany“. (Jelikož se jedná o samostatnou stavbu, která není připojena k obydlí části, bylo zvoleno střežící zařízení založené na výpočetní technice.)

Také 11. třída Svobodné waldorfské školy v St. Georgen se připojila k našemu projektu, a to ve své řemeslné výuce. Jejím cílem bylo zhotovení dřevěných trámů, jež budou umístěny na viditelných místech. Měly být za tímto účelem zpracovány s důrazem na estetičnost. Proto se žáci pustili také do vyřezávání. Zvolili si rostlinné motivy. Nejprve byli žáci uvedeni do celého projektu vedoucím projektu. Poté vznikaly první návrhy rostlinných motivů v modelářské hlíně. Poté, co byly přivezeny dřevěné trámy, začali žáci vyřezávat motivy přímo do dřeva. Rozhodující při tom všem byla nakonec práce pro ostatní. Tak se k tomu vyjádřil i jejich učitel, pan Geier: *„Motivace byla jasnější než kdy jindy, protože se jednalo o zakázku, jež se dostane ven.“* A také, že vše bylo vyvezeno v termínu. *„K tomu se jinak v řemeslné výuce dostáváme jen těžko, věci zůstávají ležet a nejsou nikdy dokončeny.“* I další zlozvyky byly odstraněny, jako např. ten, že ti rychlejší jdou dříve domů nebo přebírají jen dílčí a ohraničené pracovní postupy jinde. *„Ti, kteří byli rychleji hotovi, pomáhali těm, kteří byli pomalejší ... To, že rychlejší pomáhají pomalejším, není jinak obvyklé. Skutečně se jednalo o společnou věc.“*

### **O radosti žáků, když vědí více než učitel**

V prosinci 2000 byl navrácen a potvrzen předběžný návrh stavby. Obsahoval také doplněk od zemské rady pro ochranu životního prostředí, v němž se požaduje vypracování plánu na rostlinnou výsadbu v přilehlém prostranství. Úkolu se zhostil pan Götte, vyučující předmětu zahradnictví a zároveň třídní učitel 7. třídy Svobodné waldorfské školy ve Wiehre.

Dotyčná třída byla s úkolem seznámena v lednu 2001, o celém projektu byly vedeny rozhovory. „Kameny úrazu“ jako „ornitologický“, „ekologický“ nebo „botanický“ byly odstraněny již na začátku. Byly prodiskutovány důležité rámcové podmínky jako výsadba výhradně domácích druhů rostlin. Na prostranství má vzniknout malý rybník. Na střechu chléva má přijít solární zařízení s ohledem na stromy (či budoucí stromy) okolo stavby. Götte rozdělil společný projekt do tematických celků jako „domorodé dřeviny“, „biotop, rybník, potok, dešťová voda“, „plazi a obojživelníci“ a další. Jednotlivá témata byla určena ke zpracování ve skupinách.

Poté byla třída (41 žáků) rozdělena do dvou skupin a byl jim nabídnut výběr z celkem 8 témat. Malé pracovní skupinky vznikaly spontánně. Dalším krokem byla četba. Kdo mohl, sehnal si odbornou literaturu z městské knihovny. Ostatním byl dán důležitý zážitek: podpora ze strany učitele. Avšak již v 5. třídě naléhal na to, aby každý měl svůj čtenářský průkaz. Nyní se to velmi hodilo pro samostatné nastudování jednotlivých problematik (základní orientace v druzích ptáků, plazů, způsob shromažďování dešťové vody apod.).

Předběžný vrchol celého projektu představoval výlet do Eichstetten, kde se třída seznámila se zadavatelem úkolu a důsledně si prozkoumala stavební území. Žáci vyhotovili nákresy, jež byly důležitým podkladem k dalším krokům jejich práce. Také se vypořádali s konkrétními podmínkami jako např. přesné vymezení místa stavby chlévy, dráha slunce během dne, koryto potoka apod.

Skupina „domorodé dřeviny“ šla ještě dále: určila v přilehlém území již vysázené ovocné stromy. Právě s těmito dřevinami skupina již počítala při svém plánování, bylo však ještě potřeba prodiskutovat vše s panem Hišem a přistoupit k několika málo změnám. *„A vůbec! Plánovaný jeřáb obecný by vyrostl příliš vysoko a překážel by solárnímu panelu. Musí se tedy pozměnit místo jeho výsadby.“*

Podobně se dařilo skupině „savci“. Teprve nyní viděli na vlastní oči konkrétní místo výstavby – odlehlý dvůr – a bylo jim jasné, že mnohá zvířata, jimž chtěli poskytnout životní prostor, ho zde již dávno mají. Pak byla na řadě skupina „plazi a obojživelníci“. Podrobně vysvětlila svému zadavateli životní rytmus konkrétního druhu ropuchy. *„Pro ještěrky a mloka je příhodným místem suchá stěna, do níž se mohou stáhnout.“* Místo její možné výstavby se určilo přesněji během rozhovoru. A co odborníci na rybník? Ti se zasazovali o hloubku 2 metrů plánovaného rybníčka, což se zase zdálo moc panu Hišovi, protože by to představovalo nebezpečí pro malé děti, které by si na dvoře v budoucnu hrály. Naši odborníci se do toho však vložili a přicházeli s věcnými argumenty jako např. lepší cirkulace vody. Avšak i přes živost celé diskuse nedošlo na jejím konci ke sjednocení názorů.

Poté se přistoupilo ke spolupráci (tedy k pokusu o spolupráci) s odborníky z jednotlivých úřadů. Bohužel se spolupráce nezdařila. Jedna skupina žáků se obrátila na úřad na ochranu životního prostředí (odtamtud také přišly návrhy na rostlinnou výsadbu) a předložila vlastní dotazy. Odpovědí jim bylo odmítnutí ve znění: *„Nejedná se o náš rezort“*. Další odmítnutí následovalo na žádost o návštěvu odpovědné osoby ve škole. Odůvodněním byl nedostatek personálu – indispozice všech pracovníků daného rezortu.

Ze zemědělského úřadu se nicméně podařilo získat alespoň tabulku o krmných hodnotách pro přežvýkavce. Výsledkem podrobné studie bylo doporučení dvou konkrétních druhů trav. Avšak tyto druhy se nakonec ukázaly jako zcela nedostačující pro mléko, jež mělo být dále použito pro výrobu sýra! *„Jakých bylin a travních směsí je tedy zapotřebí?“* Bylo nutné se porozhlédnout ještě na jiných místech ...

Když se už nezdařila spolupráce s úřady, naučili se účastníci alespoň mnohému ze spolupráce v rámci vlastní třídy. Spolupráce vznikala jednoduše na základě potřeb věci samotné. Např. odborníci na ptačí druhy se ujednotili s odborníky na stromy na jeřábu obecném, protože jeho bobule jsou upřednostňovány určitým druhem ptactva. Poté, co byly upřesněny představy o hnízdění upřednostňovaných ptačích druhů, bylo zapotřebí se podělit se svými poznatky a prohodit vše se

skupinou „keře“. Vlastní návrh na osídlení území ohroženým ptačím druhem by přeci nic nepřinesl, kdyby nebyl v souladu s plánovanou výsadbou keřů.

Zapojený učitel v závěru shrnul své poznatky z průběhu celé práce následovně: *„Žáci se naučili pracovat v rámci dvojic. Díky projektu se posunuli více směrem k samostatnosti. S tím je také spojena vzájemná pomoc jak mezi malými skupinami, tak mezi oběmi velkými skupinami.“*

Žáci shrnuli své výsledky do dvou složek s vlastními nákresy a psanými pracemi. Srdeční záležitostí se stal plán rostlinné výsadby: vedle podrobných informací o ptačích druzích, plazech, keřů apod. zahrnuje také doporučení formulované jako volitelný seznam doplněný údaji o místech určených jednak pro zřízení rybníku a zachycování vody, tak pro výstavbu suché zdi a výsadbu stromů...

Projekt trval celé tři týdny při hodinové dotaci dvou hodin týdně a jedné doprovodné exkurze. Ostatní vznikalo po výuce (podle odhadu účastníků se jednalo asi o 2/3 celé práce, jež vznikala v této době).

A to nejlepší ze všeho? Pravděpodobně to, že zapracováním se do určitých oblastí žáci pronikli hlouběji a věděli mnohem více o daném tématu než jejich učitel. Měli obrácený zážitek jinak obvyklého průběhu výuky, kdy učitel „je již před nimi“. Zde se pro ně odehrálo něco zcela zásadního. Obzvláště radost a motivace k učení se vznikla právě v okamžiku, kdy si uvědomili, že učitel o tom, co nyní zpracovávají, nic neví! *„A teď mu to vysvětlíme.“* K tomu je dlužno ještě dodat, že na začátku celého projektu si žáci stanovili podmínku. Totiž že to, co navrhnu ve svých plánech, chtějí v následujícím roce také zrealizovat.

Mezitím se chlív nachází ve výstavbě. Pokud se vše podaří, nemělo by nic bránit druhé etapě na začátku léta 2002. Poté bude platit dvojnásob poznámka jednoho žáka, který k celému projektu podotkl: *„Všechno se mi jeví jako skutečně zajímavé, obzvláště po té, co jsem pochopil, o co jde.“*

### **Struktura a důvěra**

Podobně jako u našeho projektu je zapotřebí pevné půdy pod nohama v každém projektu. Již od samého začátku našich snah jsme právě z tohoto důvodu pořádku pravidelná pracovní setkání, na nichž se seznámili všichni účastníci projektu a postupně se také „spřátelili“ s naším poněkud neobvyklým záměrem. K naší první výzvě se připojilo 15 učitelek a učitelů z celkem 8 škol. Vedle učitelek a učitelů z waldorfských škol z Freiburgu se zapojili vyučující z jednoho gymnázia, jedné obchodní školy, jedné technické střední školy a vyučující z dvouleté odborné přípravy. Dále se připojil architekt, poradce pro výstavbu chlíva, odborník na výrobu sýra, starosta obce a firemní zástupci z okolí. Rozmanitost takového rázu považujeme za podstatný předpoklad veškerého úspěchu, proto jsme se intenzivně snažili o vedení dialogů za hranice institucí.

V rámci toho všeho jsme se setkali se zajímavým „dělicím“ obratem v oblasti zkoušek: na všech běžných školách v republice se začínaly vytvářet strukturální východiska pro volnější pracovní formy. Vzorem byla jedna ze základních škol ve Baden-Württembergu. Avšak pro všech 1217 škol Baden-Württembergu se projektové zkoušky staly závazné od školního roku 2001/2002. Jednalo se o dlouho připravované „sedmimílové kroky“ vpřed. Dokonce i královská cesta k maturitě poté umožňovala odbočku přes „výběrový seminární předmět“. Sice se jedná o přísně včleněnou část do systému

„výkonu a odměny (známkování)“, avšak právě zde se nám nabízí rozhodující bod, na který je možné navázat s naším záměrem.

Nejprve se zapojily waldorfské školy. Především v tradici zakotvená ročníková práce jim dovoluje se svým zaměřením na individuální výkon flexibilní přemostění k projektu. Pak i z toho důvodu, že „stojí mimo výuku“ a není tudíž potřeba se stále znovu vypořádávat s překážkami institucionálně „svázané“ výuky. Na zapojených waldorfských školách sice nebyly k dispozici výchozí koncepční body pro realizaci projektových prací, avšak tento strukturální nedostatek byl v popsáných případech bohatě vyrovnán iniciativou a odhodláním jak učitelů, tak žáků. Tam, kde se naopak dalo navázat na již vybudovanou strukturu, docházelo ke ztroskotání celého záměru na základě nedostatku důvěry zapojených žáků, učitelů či lidí z vnějšku.

Žákům z technické střední školy bylo nabídnuto téma „Energetický koncept pro plánovaný chlév“ v rámci projektové práce. Po prvotní rezonanci následovaly pochybnosti, že se jedná o příliš „veliké“ téma. Návrh na prodiskutování a přizpůsobení tématu tak, aby odpovídalo daným možnostem, se nezdařilo zrealizovat. Svoboda daná při konkretizaci úkolu (potenciální) účastníky projektu vytrvale iritovala.

V průběhu roku se nicméně připojily další státní školy. Tak tomu bylo např. také u 7. třídy jedné základní školy v Eichstetten. S výhledem na nadcházející projektovou zkoušku v 9. třídě si začali osvojovat schopnosti v oblasti dokumentace. Konkrétně se jednalo, jak jinak, o dokumentaci výstavby chléva! Uskutečnila se několikrát setkání s vrstevníky z Freiburgu. Probíhaly rozhovory

o již uskutečněné práci na plánu výsadby. Na základě rozhovorů byl celý plán výsadby vyhodnocen, zdokumentován a posléze presentován.

Dále se připojili žáci gymnázia zaměřeného na výživu a žáci starohumanitního gymnázia ve Freiburgu. Obě skupiny pracovaly na tématech spojených s mlékem v rámci svého výběrového seminárního předmětu. Jejich „výběrové (odborné) výsledky“ se měly odrazit ve formě předběžné studie k plánované výstavbě sýrárny. Tato studie měla zahrnovat do detailu rozpracované představy o potřebném zařízení, druzích sýra, odbytu na trhu, financování apod. Kromě toho byly vyžadovány dílčí specializace jako biotechnologie, etické (humánní) zacházení se zvířaty či zákonodárství spojené s potravinářskou oblastí. Byly uskutečněny návštěvy u odborníků, mluvilo se s architektem a se zadavatelem celého projektu. Také byla umožněna exkurze do blízkého muzea sýru a taktéž návštěva jedné nedaleké výroby sýra ve Francii. Vždyť i my nakonec chceme „přijít sýru na chuť“ a seznámit se se vším okolo jeho výroby. Teorie a praxe, škola a svět práce – to již známe z první předběžné studie z Heidelbergu. A přeci se jedná o něco zcela nového ... „*perpetuum novile*“.

## Otázka zkoušek jest otázkou klíčovou

### Ve stavu obležení

Jak ovlivňuje školu, učitele, žáky a výuku dosud platná podoba zkoušek spojená se zákonnými opatřeními? Dostává se tím na denní světlo problematika související se zavedením maturitních zkoušek před 200 lety. Problematika, která je hluboce zakořeněna v mentalitě všech zúčastněných. Zároveň se však nabízí překvapující šance k rozvoji. Je stále zřetelnější, že ten, kdo chce prostřednictvím projektů zavádět nové učební a pracovní metody, musí brát na zřetel také formy zkoušek a taktéž je stále rozvíjet. Jinak jeho snahy zůstanou širší veřejností nepovšimnuty.

Co však udělala zákonná opatření s waldorfskými školami? Nejprve se podívejme na minulost. Když jsem před více než 20 lety začínal na waldorfské škole, existovalo ještě dvanáct tříd ve své úplné a čisté podobě. Teprve v návaznosti na ucelenou 12letou dobu vzdělávání následovala příprava na státní zkoušky. Středoškolská závěrečná zkouška tehdy náležela 13. třídě. Také maturita samotná a její povinně volitelné či volitelné předměty tehdy nevrhaly předem stín na vše, co se před nimi mělo uskutečnit. Na vysokých odborných školách tehdy ještě neexistovala závěrečná zkouška.

Postupně se však začal tento obraz měnit. Vše začalo přesunem závěrečné středoškolské zkoušky již do 12. ročníku - na základě státního nařízení. Tyto všechny změny spojené s maturitními předpisy představovaly velkou ránu. Učinily nás méně atraktivními. Nemohli jsme si dovolit takovou rozmanitost přípravných kurzů, jakou nabízela naše státní konkurence. Ostatně jsme také byli nuceni ke stále průběžnému přizpůsobování se obsahům cizích učebních plánů (především, co se týče nadměrného množství učební látky). Profil školy se začal drobit.

To, co jsme si chtěli zachovat (např. ročníkové práce), se tak muselo posunout o ročník níže. Nebyl to jenom ústupek ohledně výuky, ale odehrával se v nitru nás samotných, ocitli jsme se ve stavu obklíčení. Kruh nepřátelských sil nás svíral stále těsněji. To, co jsme zažívali jako vlastní pedagogické úsilí, nám bylo vzato. Ne najednou, ale postupně, což se v případě obležení, v němž se hraje na čas, stává o to nepříjemnějším.

Na jedné konferenci, která souvisela s tímto žalostným tématem, nám jeden kolega chtěl přiblížit následujícím obrazem beznaději našich dvou zneprátených táborů (waldorfských škol a státního monopolizovaného školství) - řekl, že jsme nuceni podílet se na kvadratuře kruhu.

Tak to přece nejde, to musí být každému jasné bez dalšího vysvětlování. Ti žáci waldorfských škol, kteří chtějí získat vysvědčení o způsobilosti ke studiu na vysoké škole, se musí poprat s požadavky, které jsou stále přebírány z učebních plánů státních gymnázií. Tímto přebíráním si rozhodnutí zvnějšku plíživě budují svoji samovládu. Vlastní pedagogický profil se ztrácí tím více, čím rychleji se snažíme o včasnou reakci na rostoucí požadavky zvnějšku. Zkouška se díky změnám takového charakteru stává osvědčeným prostředkem, jak ověřovat naplňování učebních plánů. Ústavněprávně zaručené svobody jsou podrývány „dobrovolným“ přizpůsobením učebních plánů na požadavky kladené zkouškami. (Pravdou jest, že touto instrumentalizací si stát znovu získává svůj ztracený podíl na monopolu v oblasti vzdělávání.)

Sice si většina waldorfských škol zachovala vlastní závěrečnou zkoušku ve formě ročníkových prací, nicméně se mezi oběma zkouškami již od začátku setkáváme s předem určeným nerovnovázným rozdělením ve vnímání závažnosti. Ústřední pedagogické úsilí, které je vloženo do



procesu vzniku a dokončení ročníkové práce, tj. žákova schopnost organizovat si samostatně své učení, se tak stává pod tlakem blížících se závěrečných zkoušek pouze okrajovou záležitostí. Toto dilema má svoji tradici. Stalo se tradicí považovat střední stupeň waldorfské školy za jakousi waldorfskou obdobu gymnázia.

Teprve později mi vysvitne, že obraz „kvadratury kruhu“ v sobě nabízí uměleckou výzvu. A opravdu. Již před mnoha tisíci lety se v této souvislosti člověk neměl poddávat malomyslnosti, ale měl pocítit výzvu. Oba velké symboly – čtverec symbolizující Zemi, kruh symbolizující nebe – se v Asii propojily ve skutečných architektonických „projektech“. (V Indii ještě dnes existuje zřícenina mohamedánského klášterního objektu se zbytky mešity ze 13. století. Její základy jsou ve tvaru čtverce. Než však vnitřní prostor doroste ke své klenbě, prochází jeho proporce proměnou – ze čtverce v osmi-, v šestnácti- a v dvaatřicetihran až najednou naváže kruh, na němž trůní kupole.)

V současnosti se z různých stran usiluje o „cirkulaci kvadratury“, o otevření zaběhnutých představ, jež máme o zkouškách. Pohled „přes plot“ nabízí vývoj, jež stojí za povšimnutí.

#### Popište, co vidíte vlastníma očima ...

Jako vždy se vše zdá být poněkud strnulé. Chtěli byste si upravit svoji vázanku, než vstoupíte do noblesního hotelu v blízkosti Schwäbisch Hall, ... no, pokud ji tedy máte. Je to místo, které je vyhrazeno spíše pro lidi v jemně pruhovaných oblecích, než pro ty, jež přemýšlí napříč. Nicméně dnes večer, jak se zdá, zde uslyšíte něco nového. Pracovní skupina „škola-hospodářství“ zve k semináři o posuzování a hodnocení klíčových dovedností.

Bernd Weisschuh z oddělení pro vzdělávací politiku podniku Daimler-Chrysler AG představil nový model „Vzdělávání v dialogu“ určený pro 7500 učňů a pracovníků tohoto celosvětového podniku. Po něm je na řadě Thomas Schenk ze školského úřadu v Ludwigsburgu. Jedná se o projekt „Impulzy základního školství“, který se má pokusně zavést na samotných základních školách v Baden-Württemberg.

Základní školy se bohužel netěší nejlepší pověsti, jelikož jsou označovány jako zbytkové školy a tím pádem vystaveny velkému tlaku, který vede k hmatatelným změnám. Zatím se ona novinka zavedla na 420 základních školách, tj. na více než jedné třetině všech 1217 škol tohoto typu v dané spolkové zemi.

Thomas Schenk vypráví nadšeně o stavbě solárního panelu, organizaci a realizaci odpoledního programu pro důchodce, inscenaci loutkové hry, o úkolech, které učitelům znemožňují vyhýbat se spolupráci. Nedostatky již nejsou směrodatnými ukazateli, namísto nich je věnována pozornost potenciálu jednotlivých žáků. Sledující třídobý takt „příprava – realizace – prezentace“ dostává své *valé* dosud převládající orientace na produkt, popř. na výsledek. Ústní zkouška ve starém stylu se jeví jako zpátečnická, zkouška vycházející z projektu, ukazuje směrem vpřed. A měření výkonu? Máme-li se orientovat na bodové škále 1 – 60, nedostáváme se opět do starých kolejí? Ne zcela! K tomu bychom nyní museli ještě přidat známkové hodnocení. Jedno je však jasné: co se zde hodnotí, je zbaveno důrazu na výkon a je čísly jednoduše neuchopitelné.

Naši kolegové, kteří se zhostili tohoto úkolu, si sice nejprve vyhotovili důmyslný katalog kritérií, s nímž se procházeli otevřenými řadami pracujících žáků, aby zde přidali kladný bod za spolupráci a tam zase ubrali bod u schopnosti řešit problém. Teprve poté jednomyslně uznali, že tudy cesta nevede. Kromě toho se s tužkou a papírem v ruce cítili v daných situacích poněkud nevhodně. Dali si říct a vydali se cestou doporučenou Thomasem Schenkem: popište, co vidíte vlastníma očima, co vnímáte. Vše si napište s časovým odstupem od doby samotného pozorování, pokud možno až další den.

Evaluace místo hodnocení? Evidence místo známky? Zodpovědná spoluúčast žáka na procesu učení? Hodnocení, které se v částech otevírá v dialogu mezi učícími se (tj. učitel i žák)? To, že dojde ke skutečným změnám, se ukáže až na konkrétním místě v brožuře vydané ministerstvem. V oddíle o „hodnocení“ se pak např. můžeme dočíst, že: „Účastníci projektu mohou být požádáni o radu. Žádost o radu, rozpoznání chyb, pojmenování potíží či společné řešení problémů jsou taktéž výkonem.“ Tím se setkáváme se skutečnou revolucí v chápání významu pojmu „výkon“.

#### Nová „zkouška z chyb“

Uvedme si příklad zkoušky dle nového „stříhu“. Představme si žáka u zkoušky z matematiky, který si neví rady s konkrétním příkladem. Osloví učitele, přesněji řečeno učebního poradce, a odehraje se následující dialog:

**Petr:** Promiňte prosím, ale nemohu se dostat přes tento příklad.

**Učitel:** (poněkud strnule) Aha!

**Petr:** (s pohledem na příručku) Zde je napsáno, že požádání o radu taktéž ...

**Učitel:** Jenom v klidu! (poněkud se probere, ve změněném tónu) No, tak mi tedy řekněte, Petře, kde jste se zadrhl.

**Petr:** (Rozpačitě se poškrábe.) Hmm!

**Učitel:** Pojmenujte své těžkosti.

**Petr:** Upřímně řečeno mám pocit, že troskotám už na základních početních úkonech. Zde.

Vidíte! (Nakloní se nad list, učitel s ním.) Mé mezivýsledky nesouhlasí. Sice vím, jak použít vzorečky, ...

**Učitel:** A co nyní máte v plánu?

**Petr:** Jak jsem už říkal, zlepšit se v základních početních úkonech.

**Učitel:** A jak toho chcete dosáhnout?

**Petr:** No, nejraději bych si to procvičil s Pavlem. Ten si je zcela jist – a navíc je velmi ochotný pomoci. Mohu?

**Učitel:** Samozřejmě! (Petr jde k Pavlovi, učitel se vrací ke svému pultu. Dělá si vlastní poznámky a při tom kýve hlavou: požádání o radu, rozpoznání chyby, pojmenování těžkostí, společné řešení problému ... vstane a podívá se na Petra, jež se s Pavlem usilovně zamýšlí nad svými příklady. Najednou mu bleskne hlavou – výkony. Zaváhá, na okamžik jakoby ztratil pevnou půdu pod nohama, musí se posadit ...).

Takto si pravděpodobně nepředstavujete maturitní zkoušku, ani dnes a ani v budoucnosti. Bod, ke kterému touto parodickou studií však směřujeme, není ničím jiným než archimédovským bodem. Kdo jej vezme vážně jako výchozí bod, vyzíská z něj také zděděné pojetí výuky.

Ponejprve - na závěr zmiňované zaváhání našeho imaginárního kolegy se neděje náhodou. Jako učitelé jsme totiž po staletí cepováni k vidění chyb a následně k pocitu vlastnictví pravdy, což vede k poznání slabin druhého. Kdo by s tímto modelem chtěl pořádně zatřást, nechť si je vědom, že se chápe pevně posazeného základu. Jenom nepodceňme nevyočitatelnost působení takového rituálu! Formuje naše porozumění *věděni* rozhodujícím způsobem a zabraňuje jeho přetavení do živoucího, více než jsme si sami schopni uvědomit.

V 9. až 12. třídách (ve waldorfských školách) se vše točí kolem „psaní – opravování – vrácení“; vše tváří v tvář hrozivým a stále rychleji se blížícím zkouškám. V některých předmětech se zdá, že se výuka zúží a zaměří výlučně tímto směrem. Forma opravování „z vnějšku“, která je žákovi po celou dobu jeho vzdělávání vštěpována, v něm samozřejmě upevňuje styl vedení, jež se nutně stává anachronismem, pokud mladého člověka chceme naší výchovou postupně vést ke svobodě.

Jedná se o hluboce zakořeněný starodávný rituál, v němž žák píše (nejlépe v pevně stanoveném a těsném časovém limitu) a učitel opravuje (a přerušuje tím učební proces na rozhodujícím místě). Ve chvíli, kdy se práce odevzdává, mizí téměř vše, a v okamžiku, kdy se práce vrací žákovi, zmizí úplně všechno – pohledem na známku vyhasne veškerý zájem. Zájem, který se až do tohoto okamžiku samozřejmě a výlučně zúžil na výsledek samotný. To je mnohanásobný apel na pohodlnost a jednostranné směřování od „mít (výsledek)“ k „stávat se (procesem)“<sup>6</sup>. Žák přebírá poselství a věří, že, učení je definováno ze svého konce. Co musí souhlasit, je výsledek – ten je již od začátku vnímán jako vlastnictví učitele. Již od začátku je žák zapřísahán k duševnímu postoji, který je podobný pouhému přijímači všeho, co se odehrává na rovině obsahů vědomí, místo aby měl postoj „tvořitele“.

Naše pedagogické snahy, byť seberozsáhlejší, jsou ze strany systému zásadním způsobem podrývány a výchova jako taková je korigována směrem k duševně rozumovému<sup>7</sup>. To jistě stačí k tomu, abychom v životě reagovali určitými pojmy na určité situace. S jistotou to však nestačí k tomu, abychom se podíleli na spoluvytváření vlastní otevřené cesty k povolání – toť výzva vlastní biografie.

Kde jen zůstal onen proces – nikoliv však ten krátký, jež učitel zakryje svými opravnými značkami, ale proces umělecký, v němž žákovi zprostředkujeme zážitek vlastní vnitřní aktivity, díky němuž můžeme usilovat o okamžiky svobody a poznání?

---

6, „být v procesu“

7orig. „Verstandesseelenhaftigkeit“

### Hrozný argument

Nedávno jsem narazil na rozhovor v časopise „Focus“. Opět se jednalo „o školu a učitele“, kterým v posledních letech samotná společnost téměř bez výjimek dává špatné známky. A je to ještě horší. Před nedávnem spolkový kancléř Gerhard Schröder označil učitele za „líné pytle“. Tuto nadávku směřoval přinejmenším na většinu učitelů.

Nikoho neudivilo, že rozhovor přiměl ředitele škol k obraně svého cechu. Jeden z nich uvedl, že práce kolegů skutečně začíná teprve doma. Každý učitel stráví v průběhu školního roku průměrně 1000 (!) hodin opravováním. Úsilí, jenž je zde vynaloženo na obranu proti výtkám, je sice chvályhodné, samo o sobě však není argumentem. Je to strašné: na 1000 hodin ročně zkamenět do pozice, která kdysi rozhodující měrou spoluvytvářela sebevědomí učitelského cechu. Dnes však brzdí vývoj.

Nikdy jsem ještě nepotkal učitele, který by si liboval v prohrabování stohů sešitů z různých tříd rozložených na vlastním domácím psacím stole. V lepším případě se jedná o povinnost, která však časem vychladne a již od začátku byla nepříjemností. Prostě to patří k věci, pověstný rub, druhá strana mince. Podivuhodně málo je rozšířeno povědomí o tom, čím se člověk po rozhodující část roku ve své pracovní době zabývá – a především – co tím způsobuje.

Zdá se, že výkon se dá zprostředkovat pouze v třídobém taktu: zkouška – oprava – známka. Zkoušky jsou právě zaměřeny na uchopení těchto částí spektra výkonu. To je ale jen zdánlivě dokonalý systém. Obzvláště v dnešní době se podáváme nátlaku takových systémů, a to nejen v oblasti školství či výchovy, ale také v hospodářství, politice, v nejlepší společnosti... . Kdo však smýšlí tímto způsobem, přísně vzato, nepřemýšlí vůbec. Jenom přijímá – intelektuálně (a možná příliš pocitově<sup>8</sup>)

### Nová kultura zkoušek

Pokud dokážeme změnit svůj vztah k chybám takovým způsobem, že začneme žáky podporovat a obrátíme se směrem od vnějšího hodnocení k sebehodnocení, dostaneme se k novému a netušenému rozvoji vzdělávání a našeho učitelského povolání vůbec.

Spisovatel Jurek Becker byl jednou tázán, jakže a zdalipak se mu daří jeho práce. Odpověděl, že „psaní není ničím jiným než nekonečnou řadou pochybností, jenž musí být nakonec překonány ve prospěch vzniku ucelené věty.“ Za touto odpovědí je znát vroucí snaha, která směřuje rovnou do centra umělecké práce. A jak často Jurek Becker své věty asi měnil („opravoval“), než je nechal stát ve své konečné podobě! Určitě to tak činí z vnitřní aktivity, v níž právě pochyby tvoří ústřední roli. Dokáže se povznést nad své myšlenky a pocity ve vztahu k určitým situacím a nad prožitek sebe sama. Jeho vnitřní práce mu dovolí dosáhnout okamžiků objektivity. Činnost duše vědomé<sup>9</sup> je kvalitou, která se chce v dnešní době stát silou tvořící civilizaci.

---

<sup>8</sup>orig. „gemüthhaft“

<sup>9</sup>orig. „Bewusstseinsseelentätigkeit“

Chceme-li podporovat rozvoj učitele, musíme sebe i žáky probudit pro otázky týkající se chybování. Musíme rozšířit své porozumění pojmu „výkon“. Z tohoto rozšířeného pojetí pak může vznikat nová kultura zkoušek.

### Chacun pour soi ...

Den písemné práce. To není žádný běžný den! My, gymnazisti tercie, sekundy nebo primy, jsme rozdíl zaznamenali už ráno při snídani. Ať už nám byly práce zadávány či vráceny s danou známku měřící náš výkon, pociťovali jsme vše silně v břišní oblasti – druh pocitů, jež byl pro tyto dny příznačný.

Avšak náš učitel francouzštiny tento rituál velmi miloval. Jakožto zástupce hierarchického pořádku, jímž se patřičně cítil být, nám rozdál listy se zadáním. Dal nám pokyn k současnému obrácení listu, na němž jsme všichni v tentýž moment spatřili totéž zadání a pro jehož zpracování nám byl vyměřen jednotný časový rámeček. Mávnutím ruky tak otevřel průchod spoustě nahromaděné energie. Bedlivě sledoval své svěřence, kteří se ihned přičinili, aby vše vypracovali včas. Poté se stáhl na svůj vyhlídkový post za učitelský pult, zatímco všichni vzrušeně škrábali svými pery po papírech. „*Chacun pour soi et dieu pour tous.*“ (Každý za sebe a bůh za nás za všechny.)

Náš příklad (i když se značně subjektivním zabarvením) nabízí jasný obraz staré podoby zkoušky, která ve svém protikladu ke zkoušce nové nepotřebuje „nic víc“ než změnu paradigmatu. Můžeme si zde pomoci zjednodušenou představou proměny kukly v motýla. Avšak s tím rozdílem, že přerod, jež máme zde na mysli, se neodehrává podle přírodních zákonů, ale může být uskutečněn jedinečně člověkem samotným.

Vraťme se k našemu příkladu:

Již tehdy jsme vše pociťovali velmi přesně. Nevystačili jsme si však s „*Chacun pour soi ...*“, ale přimkli jsme se k motu tří mušketýrů: „*Všichni za jednoho a jeden za všechny.*“ Podklady, jimiž jsme si vzájemně vypomáhali sice představovaly možnost tvrdých sankcí, ale bylo-li potřeba, zajistili jsme jejich nápomocnou přítomnost důmyslnějšími metodami.

### **K proměně dochází v jednotlivostech**

#### Zaměření na úkol místo fixace na čas

Představme si klasickou zkoušku, v níž časový limit rozhoduje „o bytí a nebytí“ žáka. Jakmile odbije poslední povolená minuta, na cokoliž žák přijde až po ní, jakoby už nebylo (např. na schodech při východu ze školy, kde se zdá být mnohé jasnější a srozumitelnější než v dusivé a napjaté atmosféře probíhající zkoušky). Vše, co se odehraje v žákově vědomí „po“, jakoby neexistovalo. Zkoušejícího zajímají jen ty žákovy schopnosti, kterých je schopen v dané hodině či dvou hodinách na daném místě.

Jedná se o starou formu, kdy hrál rozhodující úlohu primát času. Nová podoba zkoušky je zaměřená na úkol, který je důležitější než přísný časový rámec.

### Individuální nastavení úkolů namísto standardizace

Naši výmluvou pro standardizaci je spravedlnost. Nemůžeme přeci jednomu přidat a druhému ubrat – např. na čase. Avšak můžeme měřit stejným způsobem výkony všech, když je přeci každý individuálně nadán a urazil „jinou“ cestu, než se dopracoval ke „svému“ výsledku? V popředí zde nestojí žák, ale byrokratické předpisy a poslušnost v jejich naplňování.

Jako ilustrační příměr k takovému přístupu si představme zkoušejícího přísně sedícího za svým pultem - v krásné krajině - který se vší vážností a seriózností vysvětluje svým žákům, v čem spočívá splnění zkoušky. Ještě je nutno dodat, že žáci jsou rozličnými stvořeními z této zmíněné krajiny. V první lavici sedí vážná vrána s neklidnou opicí, za nimi se tlačí slon, zlatá rybka úzkostlivě plave ve svém akváriu sem a tam. V poslední lavici, zcela nenápadně, sedí pes a tuleň. Každý netrpělivě čeká na zadání úkolu.

V zadní části prostoru třídy se nachází mohutný vysoký strom a konečně ... zadání: „Vaším úkolem je vylézt na tento strom v daném časovém limitu.“ Slonovi spadne chobot, zlatá rybka vytřeští oči, pes si čistí uši, jakoby neslyšel správně, opice je už na cestě do koruny stromu ...

Stará forma zkoušky si zakládala na jednotnosti úkolů, nová zkouška je založena na jejich individuálním nastavení. Nikoliv stejným metrem, ale nechť je měřen každý po svém.

### Dovednosti namísto znalostí

Všem nám jsou dobře známy mnohasetstránkové učební plány, které musíme mermomocí splnit, nejlépe v přesně vyměřeném počtu hodin. V první řadě je zde kladen důraz na krátkodobou paměť, jakoby to byla jediná část mozku (natož pak člověka), jež má být procvičována a rozvíjena.

Stará forma zkoušky si zakládá na znalostech, na jejich hromadění a na úplnosti (kvantitativní nikoliv kvalitativní). Nová forma si zakládá na schopnostech, na osvojení a používání (aplikaci) vědění, na užití vědomostí v konkrétních příkladech a na prohlubování již osvojeného (mj. vědění).

### Kreativita vedle analytické kompetence

Příkladem nám může být vzdělávání v jazyce – konkrétně v literatuře. Jistě je na místě pouštět se s žáky i do tak nesnadných úkolů, jako je analýza textu, např. básně. Nemůže nás však překvapit otázka pochybujícího žáka: „A to už před psaním věděl, že si musí svoji báseň sestavit z daných celků, jak jsme si je nyní pojmenovali?“ Jistě, že ne, ale naše analýza nám může pomoci při zpětném uchopení plnosti, jež se v tvůrčím díle na různých rovinách nachází.

Stará forma zkoušky si zakládala na osvojení analytické kompetence; nová zkouška klade důraz na rozvíjení tvůrčích schopností.

### Transparentní způsoby hodnocení místo odcizeného opravování

Jakékoliv zkoušky (ať už průběžné školní testy či státní maturita), které stojí ve stínu konečného „správně“ či „špatně“, infantilizují žáka, snižují ho na úroveň, které ve svém vývoji není hoden. Znejistělý žák je ve svém strachu téměř zcela oddán svému učiteli (či anonymní autoritě schované za zdmi státní byrokracie), protože ten mu vyměří správnost jeho práce. Žákova samostatnost je ta tam.

Hodnocení skryté za závojem autority je u nové formy zkoušky nahrazeno sebehodnocením a dialogem všech (!) zúčastněných. Nová forma zkoušky je založena na transparentnosti procesu hodnocení namísto dosavadní anonymizace.

### Otevření prostoru pro „učení se“ namísto vyhýbání se chyb

Tím se dostáváme k chybám a chybování. Kolik zajímavého nebylo ve výuce vyřčeno, protože se žák či žákyně obávali, že by řekli něco, co by mohlo být špatně! V tradičním čtyřstupňovém modelu učňovského výcviku „vysvětlit – předvést – opakovat (napodobovat) – procvičovat“ se setkáváme s přístupem, jež klade správnost jen na stranu učitele. Ten usiluje o pokud možno úplné zamezení chyb na straně žáka při osvojování nového učiva. Tímto modelem se také řídí staré zkoušky. Co je „správné“, však není individuální. Propásneme-li vlastní chyby, okliky, které nás na čas odvedou ze „správné cesty“, propásneme také „randezvous“ s našimi vlastními těžkostmi, s překážkami, které nás mohou dovést k nám samotným. Právě ony (střetnutí s nimi, jejich uchopení či zvládnutí) umožňují skutečný proces učení se novému – proces vědomého učení.

Stará forma zkoušky si zakládala na zabránění chybám, nová vidí v samostatném poznání chyby součást výkonu - společný „hodnotící“ rozhovor namísto odcizené opravy.

### Skupina namísto zdánlivého oddělování

Jednoduše řečeno - skupinovou nebo týmovou spoluprací nemáme na mysli „on to někdo (za mě) udělá“, i když si to mnozí takto zjednodušeně představují. V rámci nové formy zkoušky je nahrazen izolovaný výkon jednotlivce projevem individuálního, který se uskutečňuje v týmové práci. Zkouška již nebude uzavřeným představením odděleného jednotlivce, ale uskutečněním schopnosti vnímat a jednat v rámci skupinové práce. Obsahem zkoušky se stanou úkoly a jednání, které jsou součástí otevřených situací.

### Smíšené formy

Nová podoba zkoušek se během následujících let dostane na veškeré stupně státního školského systému a způsobí výrazné změny. Doslova dojde ke „smíšeným formám“, protože bude samozřejmě bedlivě sledováno, aby se vanička nevybila i s dítětem - vedle nového se zachová také již do jisté míry osvědčené. Nebude se tedy jednat o naprostou náhradu všeho dosavadního. Např. předávání a zkoušení vědomostí, jež je legitimní právě v gymnáziích, bude bedlivě střeženo, aby nedošlo k jeho

zpochybnění. Ale prvek dovedností si vedle toho získá plné opodstatnění. Malé krůčky, např. v podobě volitelných předmětů, jsou jen začátkem. Prostor k tomu již získaly především ty školy, jejichž nouze byla největší, např. na základních školách v Baden-Württembergu.

Nikdo nezůstane ušetřen, ani učitelé s největšími předsudky. Kdo by si chtěl udělat obrázek o rozměru dopadu nastávajících změn, necht' si přečte nejnovější knihu *Grundera a Bohla* „Nové formy hodnocení výkonu“. Především deset případových studií v druhém díle, které pokrývají rozpětí od základní školy až po gymnázium a názorně odkazují na prakticky vyzkoušenou proměnu.

### Střední škola v Bielefeldu

Byl jsem jednou hostem v modelové střední škole v Bielefeldu, která byla zřízena v dobách velké vzdělávací euforie podle představ a plánů známého pedagoga Hartmuta von Hentig. Škola hledala cesty, jak vychovat své žáky k samostatnosti především na poli vědy. Hledala a našla zcela nové možnosti přechodu mezi střední školou a univerzitou.

Okolí školy v sobě nemělo nic, co by vytvářelo dojem domácího prostředí. Budovy univerzity, vedle nich parkovací domy – stavby, které působily ještě víc zbytečněji či smutněji. Žádná stopa po estetičnosti. Vše bylo hranaté a praktické, jakoby to bylo vylito do předem daných forem. Střední škola ležící v bezprostřední blízkosti se ničím od tohoto bezutěšeného prostředí nelišila. I zde byl beton, šedé schody a na některých zdech jsme viděli umělecké výtvořiny zhotovené sprejovými barvami.

Teprve vstupem dovnitř do školy se vše proměnilo. Výchozí uspořádání si můžete představit následovně: několikapatrová budova, jejíž všechny prostory jsou umístěny na ploše jednoho podlaží a jsou zbaveny zdí. Také zdi sborovny byly odstraněny. Nyní přistupme k vybavení: menší schody vedoucí nahoru a dolů činí pohled do prostoru rozmanitějším. Kromě toho umožňují smysluplnější využití v každodenním provozu. Velkorysé prostory pro práci, učení a život nám nahrazují velmi dobře známé chodby. Ty se ve středu zdejší budovy vůbec nevyskytují. V jiných školách chodby běžně spojují jednotlivé učebny, zde nikoliv. Nachází se zde přechody mezi jednotlivými oblastmi, které většinou slouží také výstavám různých projektových prací. Žádná z oblastí není redukována jen pro jeden konkrétní účel.

Předměty jsou realizovány v souvislosti se samotnou architekturou – otevřené pracovní prostory místo uzavřených místností. Každá oblast má svoji vlastní formu ohraničení. U jedné se upřednostňuje použití pohyblivých zástěn, které se podle potřeby dají posouvat či odstranit. Jinde se nachází prostor, který je uzavřen do skleněného domu vytvořeného svépomocí. Nebo se můžeme usadit pod stropem, který je podobný střeše zhotovené ze spletců, ... rozmanitost otištěná do mnohosti „malých domů“ pod jednou velkou střechou. Domy si jsou vzájemně otevřené a snadno dostupné.

Při své návštěvě jsem se dal do rozhovoru s Felixem Winterem, zdejším pracovníkem a odborníkem na alternativní možnosti hodnocení výkonů žáků. Před nedávnem zde ve spolupráci s místním ředitelem Ludwigem Huberem uspořádal seminář k tématu „Výkony vidět, rozvíjet a hodnotit“.



*„Nakonec jsme mnoha zájemcům museli odříct, protože jich bylo více než 400, což překračovalo hranici našich možností“, zdůrazňuje v souvislosti na odezvu, kterou seminář vyvolal.*

*„Opět se něco děje. Přitom je vlastní kritika číselných známek již staršího data. Už od 70. let vychází řada zveřejněných vědeckých prací především s výsledky empirických výzkumů. Odkrývají škodlivé vlivy, jimiž trpí pedagogický vztah mezi učitelem a žákem, stojí-li ve středu místo věci samotné jakýsi zástupný systém znaků. Avšak ani početná zveřejnění vědeckých výzkumů nezdolala školský systém byrokraticky závislý na číselném známkování. Je však taky možné, že do teď chyběla alternativa.“ O té jsem již slyšel. Kouzelným slovíčkem je „portfolio“. Místo zástupného systému založeného na číselné známce se má přistoupit k přímo nahlédnutelnému výkonu. Založení takové složky vede v první řadě k dokumentaci jednotlivých výkonů, nikoliv k jejich hodnocení.*

*„Avšak nikoliv v první řadě“, vysvětluje Felix Winter, „protože hodnocení je také důležité. Samotný žák má sám formulovat svá stanoviska k jednotlivým částem portfolio. Také učitel přidává svá stanoviska a za jistých okolností může docházet k vzájemné výměně a doplňování hodnocení od spolužáků – to je však ještě potřeba vyzkoušet a prozkoumat. Rozdílné práce činí druhé zvědavými, známky vyvolávají žárlivost. Jednostranné hodnocení ze strany učitele, které se zpravidla uskutečňuje během opravování, se má proměnit v dialog zúčastněných.“*

Co všechno se však má stát součástí takové složky?

*„Vlastně by rozmanitost dokumentů měla odpovídat rozsahu samotného pojmu „výkon“: fotografie dokumentačního charakteru, kresby z realizace pokusu, pracovní listy z jednotlivých pracovních stanovišť apod.*

*Na druhé straně může portfolio pomoci při rozšiřování významu pojmu „výkon“. Když jsme ještě byli žáky, byl nám výkon obsahově zúžen na požadavky stanovené konkrétní školou. A tutéž perspektivu nyní předáváme žákům jako učitelé. Domnívali jsme se a stále se domníváme, že rámec výkonu končí tam, kde končí požadavky a zkoušky naší školy.“*

Kdo tedy rozhoduje, co vše má patřit do tak rozmanité složky?

*„Myslím si, že rozhodnutí se zakládá – opět – na spolupráci zúčastněných. Přičemž by učitel měl převzít vedoucí roli – tedy jasně určit, že ta a ta práce z posledního měsíce se má zařadit. Další pravidla vyvstanou v konkrétních situacích. Důležité však pro mě je, že existují fixní body, dle nichž se žák může orientovat, avšak zároveň volně pohybovat. Nejsou pro něj pevně svazující okovy. Z učebního procesu jako takového se postupně rodí zřetelnější představa o tom, co je vhodné zařadit: karikatura, rozhovor, zpráva, rešerše, nahrávka vlastní skladby apod. Co se nakonec do složky zařadí, se v závěru dohodne a ujednotí s učitelem. Číselné hodnocení odcizuje proces učení sobě samému, portfolio jej může obohatit.“*

#### Portfolio – moderní podoba epochového sešitu

Přímé předložení výkonů je uskutečněním takového hodnocení, které se orientuje k věci samotné. Portfolio (složka s výkony) je jejím nejdůležitějším podkladem. Dopadu známkování se v úvodu své knihy věnuje nejznámější průkopník portfolio v Rakousku, Rupert Vierlinger: *„Věc sama o sobě, totiž*

*samotná hodnota žákovy výkonu, zůstává jakoby zakryta závojem, je-li hodnocena známkou. Objeví se jenom jako stín na zdi (chceme-li použít Platonovo podobenství o jeskyni). Naproti tomu přímé předložení výkonů otevírá ateliér zvaný škola. Nechává adresáta nahlédnout do oblasti již zvládnutého. Staví do středu zájmu nikoliv zástupný systém znaků, ale věc samotnou. Komplex subjektivismu (který se vplížil v podobě známkování) je rozpuštěn do té míry, že zůstává pouze jediný subjektivismus, který nás provází životem a který by nikdo nechtěl ztratit. Např. při volbě partnera nechce nikdo být zastupován nějakým zmocněncem, který rozhodne za nás. Týká se to nejen intimních vztahů, ale také obchodního partnerství či volby budoucího spolupracovníka.“ (...) Přímé doložení výkonu vychází přímo ze života a může školu osvobodit od zástupného znakového systému, který je jako takový životu vzdálený.*

Vierlingerovi se podařilo v 70. letech<sup>10</sup> vytvořit skutečnou „všeobecnou školu“<sup>11</sup> pro 10leté až 14leté - tedy školu bez škatulkování do výkonnostních kurzů. V porovnání s tak široce rozpřaženou heterogenitou, (jež sahá od budoucího pomocného pracovníka až po maturanta s vyznamenáním), se používání pětistupňového rakouského známkového systému zdálo obzvláště malicherné. Vyvstává nám paralela k waldorfské škole, která také byla založena jako škola bez známek a s otevřeností pro širokou rozmanitost. Skutečně překérní byla situace ve Vierlingerově všeobecné škole, když zažil známkování.

Je nám to ještě jasné? Všimáme si vůbec toho, že dochází-li v 11. třídě k rozdělování do skupin, má to zpravidla očividný dopad již na 10. třídu, která není jen roztržena, ale může také dospět ke svému naprostému rozkladu a zániku – jakožto fungujícího kolektivu žáků a učitelů! Samozřejmě, žáci i rodiče přeci vyžadují známky. Zrcadlí nám tím společenskou konvenci a stávají se tím nechtěně služebníky stagnace v tomto začarovaném kruhu. Tato skutečnost je nám pak zpravidla vítanou omluvou.

Vierlingerovy úspěchy zůstaly v jeho době bez uznání. Sice jeden ze svých školních pokusů s „přímými předlohami výkonů“ ohlásil, ale školská byrokracie ho odmítla s odůvodněním: „Modifikace, to prosím ano, ale proboha žádné pokřivení stávajícího obrazu.“

Na cestě domů jsem se ještě zahloubal a zapřemýšlel: neměli jsme naše mnohé dary, které nám byly vloženy do kolébky, už dávno intenzivněji rozvíjet a dát je na odív veřejnosti a zažít s nimi zasloužený úspěch! Měsíční slavnosti, ročníkové práce, epochové sešity, ... to jsou prostředky přímého doložení výkonů a my je dávno máme! Ale jak tomu tedy je?

Např. již roky se ve školách debatuje o epochovém sešitě *versus* zavedení učebnic. Máme používat vytvořené učebnice nebo si je máme napsat sami? Je to nutně rozpor, který nepřinese vytoužené ovoce už proto, že otázkou není podchyceno, o co by se vlastně v současnosti mělo usilovat? Kdybychom se pro odpověď chtěli ponořit do pojednání Rudolfa Steinera do jeho celkem 19 pedagogických přednášek, nenarazíme na žádnou zmínku o tom, že by používání učebnic odmítal, avšak bývá kritizována jejich kvalita. Narazíme jen na dvě pojednání k tématu epochových sešitů, jimž je přiřčena k dobru skutečnost, že víme, co v nich je napsáno, protože jsme si je sami napsali. (V druhé přednášce se jedná o otázku ekonomičnosti přípravy na pozdější zkoušky právě díky vedení epochových sešitů.)

---

10V době, kdy byl vedoucím jedné z rakouských akademií (podobné centru pro pedagogické bádání).  
11Z něm. „Gesamtschule“, pozn. překl.

Můžeme zmíněné považovat za relevantní východisko, pomyslíme-li už jenom na to, jakým vývojem učebnice od té doby prošly? Je to odůvodnění pro neslučitelnou polarizaci učebnic a epochových sešitů? Jediným očividným výsledkem této diskuze do dneška zůstává stagnace. Mezitím se však portfoliová složka stala moderní podobou epochového sešitu.

### Kameny se dostávají do pohybu

Práce s portfoliem našla v našem kolegiu velmi příznivou odezvu. Vytvořili jsme koncept pro jeho zavedení od 9. třídy. Zaměřili jsme se především na jeden aspekt portfoliové práce: na formu portfolia, tj. jaké uspořádání zvolit, aby složka na příjemce působila srozumitelně a jasně mu z ní vyvstalo vše zvládnuté. Pro „povinné“ práce, jako např. ročníková práce, to není tak ožehavé téma. Je to celkem jasné - prostě jsou součástí složky, učitel je opravil a vhodně okomentoval. Ale pak tu jsou práce, jejichž zařazení si zvolil žák na základě individuálního rozhodnutí, jako např. fotografická dokumentace školního výletu, tématické výstřižky z novin a vlastní komentáře k nim apod. V rozhovoru s Rupertem Vierlingerem jsem byl několikrát upozorňován na to, že při dosavadních skrovných pokusech ještě nedošlo k vlastní kultuře portfolia.

V literatuře jsem našel upozornění jednoho učitele z technického gymnázia: „*Samostatné vedení a zodpovědnost za portfolio dělá mnohým žákům a žákyním zpočátku velké problémy.*“ Složky často vykazují „*mezery a nedostatek pečlivosti*“. Právě zde narážíme na bod, jež se může stát výchozí myšlenkou pro naši práci na formě a uspořádání portfolia.

V prvních týdnech školního roku se v jednorázové koncentrované akci zapojí výtvarní učitelé (také odborníci zvnějšku), učitelka knihvazačství a budou se s žáky věnovat jenom praktické stránce vytváření jednotlivých součástí portfolia – od úvodního listu přes styl používaného písma až po podobu složky jako takové, jež má sloužit k vkládání a uspořádání listů. (Velmi doporučuji předem uskutečnit odpovídající nácvik i v kolegiu – můžeme zadat úkol „ztvárnění jednoho z listů portfolia“. Následně se můžeme setkat s překvapujícím rozvojem fantazie ve vlastních řadách.) S žákyněmi a žáky se tímto způsobem může pracovat již na druhém stupni, např. při vytváření plakátu pro představení divadelní hry v 8. třídě. Na středním stupni pak můžeme navázat a studenty více rozvíjet k samostatnosti a vlastní odpovědnosti.

Ve slovníku pro slova cizojazyčného původu se dočítám, že slovo *portfolio* je „složkou s řadou tištěných grafik nebo fotografií jednoho nebo více umělců /.../“ (doplnil bych ještě ... za účelem konkurzu, soutěže, ucházení se o pracovní či studijní místo). Skutečně existují tradiční cesty vzdělávání, které se nemusí ptát po našem vysvědčení, ale spíše nám položí otázku „Co umíš?“ Pro školu je to mj. příležitost rozšíření významu slova „umění“ nad rámec jednoho předmětu do pojmu, jež svým významem zastřešuje a zahrnuje vícero předmětů a oblastí.

### Stavební kameny nové kultury zkoušení

#### Existuje život po maturitě?

Nedávno jsem se dostal do rozhovoru s Erichem Hunzikerem, jedním z kariérních poradců ve Švýcarsku.

Dle jednoho názoru se ve Švýcarsku zuřivě rozmohla důležitost maturity. Bez maturity nelze dosáhnout řádného povolání – to je zásada, kterou rodiče předávají dětem a ta pak u nich nachází přijetí. Nedávno panu Hunzikerovi jeden z učitelů říkal, že z jeho 21 žáků chce maturovat 15. Nikoli však proto, že by je k tomu vedl obzvláštní zájem či konkrétní cíl, ale protože prý nic jiného neumí. Pro mnohé je pohodlnější mluvit o studiu na gymnáziu, než aby se vážně poprali s otázkou volby povolání. Nadto jsou žáci znejistělí, zda by obstáli před požadavky světa práce. K tomu přicházejí rady učitelů, kteří z vlastní zkušenosti doporučují klasické školské vzdělávání gymnaziálního typu.

Přidržíme se však změn z posledních let, které se svým charakterem staly otřepanými pravdami. Do budoucna, a jistě velkou mírou již dnes, se prohlubuje nejistota vycházející z nestálosti a rozmanitosti profesního vývoje jedince. Již nekráčíme ve šlépějích otce, nemluvě o opouštění vlastních cest, které také ztrácí jednoznačný směr. V globalizovaném – tzv. flexibilním - světě práce si dosaženým vzděláním získáváme pouze vstupenku do profesního života, nikoliv celoživotní jistotu vybraného povolání. Něco jako celoživotní povolání v dřívější, např. děděné podobě již neexistuje! Nově přichází nejsou znejistělí jen vyhlídkou neustálých změn, ale také skutečností, že vybrané povolání samo o sobě už není pevně ohraničeno. Místo jasně vytyčeného pole se setkávají s rozmanitými úkoly přicházejících z vícero oblastí.

Nejedná se jen o rozpad jasně vymezených oblastí daného pracovního místa, ale i – pozitivně řečeno – o narůstající individualizaci. Zdá se tedy, že u každého jednotlivce je podstatnější rozvíjení schopnosti orientace a osvojování namísto pouhého přijímání toho, co je požadováno z vnějšku. (V této souvislosti – bohužel se špetkou tragičnosti – si všímám toho, že právě obraz učitelského povolání zůstává ve vztahu k těmto změnám nedotčen.)

Závěrečná zkouška<sup>12</sup> – maturita – dodneška odpovídá svému doslovnému významu: uzavírá. Svým způsobem se zrcadlí sama v sobě. Vyžaduje po zkoušeném, aby se zcela zaměřil na úzký okruh daného předmětu a věnoval se obsahům tak, jak stojí samy o sobě. Zkoušený pak v zajetí jednosměrného zaměření a hutnosti látky, kterou je potřeba zvládnout, už od samého začátku ztrácí veškerou schopnost orientace. Při volbě povolání se v mladém věku nesetkáváme se zcela vyvinutými schopnostmi, ale se schopnostmi, které je potřeba nadále rozvíjet. „Existuje život po maturitě?“, ptala se opakovaně sebe sama jedna z žákyň při své přípravě na zkoušky (ty nakonec úspěšně zvládla), čímž však přesně vystihla účinek, který tyto zkoušky vyvolávají.

I přes sílící změny ve světě práce se zkoušky stále drží své fosilní povahy. Politováníhodná statistika studentů, kteří přerušují své studium či vzdělávání, je jen produktem samotného systému. (Pro názornost - v Německu při přípravě na konkrétní povolání přerušuje v prvním roce studia 25% studujících, ve Švýcarsku zase na akademické půdě přerušuje svá studia 1/3 začínajících studentů).

---

12V němčině se setkáváme se dvěma výrazy: „Maturität“ - zkouška dospělosti; a „Abitur“ - zkouška odcházejícího žáka z dané školy.

### Kultické<sup>13</sup> vytahování kořenů

Všimněme si toho, kdo předepisuje formy zkoušek – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, něm. *Ministerium für Kultus und Sport* – přičemž slovo „kult“ nám slovník cizích slov vykládá jako „danou formu uctívání boha“. Zkouška v tradované formě je realizována „předpersonálně“ (z něm. „vorpersonal“, mohli bychom říci „neosobně“). Zaměřuje se na jednotlivce jen do té míry, jakou představuje jeho zařazení – jakožto šifry bez tváře – do anonymního systému hodnocení. Vskutku vykazuje tato forma zkoušky očištné rysy katarze – závan smrti a znovuzrození v pevně daném racionálním světě. Jsou nám přece dobře známy následující pocity: před zkouškou – „to nepřežiješ“ - poté následuje třesení v kolenou, s nímž zkoušený vstupuje do místnosti, kde se celá zkouška má odehrát – pak nečekaná otázka, ztráta naděje v úspěšné zvládnutí zkoušky ...“už jsem nevěděl, co vlastně říkám“... a konečně neuvěřitelný údiv nad štěstím, že patříme k těm, kteří si gratulují - „ty jsi to přežil!“.

Maturita se zdá být právě v nejistých časech nepostradatelnou vstupenkou do úspěšného pracovního života. Ale zároveň je tato zkouška „smíšeným králem“, protože je zaměřena nejenom na naprosto intelektuální stránku věci, ale v základu se živí zastaralými kultickými pozůstatky. Již ze svého základu totiž navyšuje důraz na intelektuální stránku, která však postrádá smysl. Jistě, byly doby, kdy zkoušející byli svatými strážci pokladu vědění a neklidně se tázali až do okamžiku, kdy neofytovi došel dech a mohli ho na prahu těsně před vstupem odmítnout pro jeho nedostatečnou připravenost. Naštěstí je doba takových zkoušek za námi. Ale samotná změna chování zkoušejících nestačí k tomu, aby došlo ke změnám v základu a smyslu zkoušky jako takové. Přátelská atmosféra, která doprovází praktikování zaběhnutého rituálu k proměně nepostačí. Systémové danosti budou i nadále způsobovat nepravosti, pokud si účastníci zkoušek budou myslet, že se jedná o objektivní danosti namísto toho, aby si uvědomili, že zde mluvíme o myšlenkách, které jsou přístupné lidské schopnosti tvořit.

Nyní je zřejmé, proč reakce kolem zkoušek často hraničí se stavem hysterie. Dlouholetá přátelství právě s waldorfskou školou často poukazují v tomto momentu na bod zlomu. Závěrečné zkoušce je připisován tak silný význam, že vrhá dobré (či špatné) světlo na celou školní docházku. Při neúspěchu najednou vnímáme roky před tím jako promarněné, něco jsme zameškali, udělali špatně. Zkouška takovým způsobem neblaze působí na schopnost úsudku a je pramenem rozmanitých iluzí vztahujících se k hodnocení minulých let. Máme pocit, že minulost se bumerangovým pohybem otiskla přímo do zkoušek.

Chceme-li závěrečnou zkoušku proměnit, musíme tak učinit v jejích samotných základech. Musíme si uvědomit dalekosáhlost kořenů, jimiž se staré drží při životě a které je potřeba oklestit a vytrhnout do posledního kořínku. Zkouška, která je zaměřena neosobně, nemá budoucnost. Avšak chceme-li zasadit novou zkoušku, neměli bychom opomenout důležitost pevnosti a hloubky nových kořenů. Přichází zkouška ve znamení „poznáš tak, jak budeš poznán“<sup>14</sup>, která také nepostrádá určitou formu napětí, avšak s tím rozdílem, že už ze své podstaty je zaměřena na „Já“ každého jednotlivce a nikoliv na prvek strachu, jako tomu bylo doposud.

---

<sup>13</sup>Následující pasáž si „pohrává“ s německým označením pro ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, jež se nazývá „Ministerium für Kultus und Sport“, přičemž německé slovo „Kult“ či „Kultus“ taktéž označuje kult, uctívání či náboženské zbožňování.

<sup>14</sup>Něm. „Du wirst erkennen, so wie du erkannt wirst.“

Není již potřeba „ministerstva kultu“. Místo něj se přidržme ducha živoucího pojmu *lidské inteligence* a člověka samotného.

### Zkouška jako pomoc při celoživotním procesu učení

Pověření, prezentace a zpětná vazba – tři kroky na začátku cesty k nové kultuře zkoušení.

Pověření – v prvním kroku – činí samotného žáka v oblasti hodnocení výkonu subjektem zkoušky. Doposud musel čelit „rozsudku“ komise. Nyní však vnímá vlastní právo, coby dospívající jedinec, na zprostředkování pedagogického závazku, který vůči němu mají přítomní učitelé. Jedná-li se stále o otázku „výchovy ke svobodě“, proč by měla kapitulovat před otázkou „Kdo mě zkouší?“ Kdo hodnotí můj výkon, co přesně má být posuzováno? Z jakých kritérií se vychází? Při zodpovězení těchto otázek dochází ke shodě mezi všemi účastníky zkoušky. A tím – přísně vzato – celá zkouška již započala.

Prezentace – v druhém kroku – je rozšířením dosavadního principu ústních zkoušek. Nejedná se o centrální požadavek, jemuž doposud čelili všichni „bez rozdílu“; také se již nesetkáváme se sítím (tj. jednotně daným měřítkem), kterým byli všichni každoročně proséváni. Je zde kladen mnohem větší důraz na to, jak si jednotliví žáci s danými požadavky poradí. Individualizace kurikula patří budoucnosti. V prezentaci každý sám za sebe ukáže, kam na této cestě zatím došel.

Zpětná vazba – ve třetím kroku – je přemostěním mezi výkonem a adresátem, avšak nikoliv v technickém procesu, ale v lidském setkání. Napomáhá také při orientaci ve volbě povolání, které se tím stává integrální součástí zkoušky. Předpokládejme, že máme již řadu zkušeností z rozmanitých praktik a projektů na středním stupni waldorfské školy, které se dotýkaly mnohých oblastí pracovního života, a nyní se ve zkušební komisi setkáváme vedle učitelů i se zástupci různých směrů povolání - teprve tehdy zkouška získává svůj skutečný smysl. Hodnocení přítomných může znít následovně: „Tedy z mé perspektivy se žák se svým výkonem kvalifikoval obzvláště pro výkon ...“ nebo „Z mého pohledu chybí žákyni k tomu, aby mohla vykonávat povolání ..., následující schopnosti ..., o nichž si však myslím (podle toho, jak na mě působila), že je schopna je do budoucna rozvíjet.“ Zkoušející tím vyslovují doporučení namísto toho, aby udíleli oprávnění! Všichni do jednoho se tak stávají orientačními body pro každého žáka na jeho cestě k individuálnímu utváření pracovní (kariérní) biografie. Jedná se o skutečnou pomoc na cestě rozvíjení klíčových dovedností namísto dosavadního procházení labyrintem kreditního systému, připomínající bojovky z pionýrských táborů našeho dětství. Dosavadní systém vedl studenty ke klamné víře v metodu pokusu a omylu, začínali studovat různé studijní obory a brzy je zase opouštěli.

Výkony, které jsou požadovány a mají být hodnoceny, by se měly uskutečňovat v procesu, a to tím způsobem, že pro jednotlivého žáka či žákyni již nebudou představovat závěrečné vyúčtování po dokončeném procesu učení, ale stanou se pomocí v procesu učení a poslouží k rozvoji samostatnosti, schopnosti sebeřízení a sebehodnocení. Nechme si opětovně rozplynout na jazyce ono „jako pomoc při procesu učení a nikoliv jako konečné vyúčtování“. Apeluji zde na proměnu schopnosti úsudku, který se hluboce dotýká skryté povahy lidského myšlení a otázky svobody či nesvobody. Nahlížet na

hodnocení výkonu jako na pomoc při procesu učení znamená ve svém konečném důsledku to, že sebereme zkoušce její charakter „uzavírání“ a konečného vyúčtování. (Je také poněkud nepřiměřené předkládat cosi jako závěrečné vyúčtování v období, kdy se mladý člověk z hlediska vlastní biografie teprve rozvíjí, otevírá.)

Mějme tedy na mysli otevřenou formu zkoušení, která bude pomoci při teprve začínajícím procesu celoživotního učení!

### Sedmimílové kroky v kantonu Basel ...

Pak jsem se opět dostal do Švýcarska, nyní do Baselu. Přijal jsem pozvání komise pro obnovu maturitních zkoušek v kantonu Basel. Právě písemně zpracované podklady již odvedené práce mě přivedly do údivu - zkouška starého stylu, zaměřená na memorování a následné vyptávání se na získané znalosti, byla zcela odstavena a místo ní se setkávám s podstatným rozšířením o prvek dovedností, který přináší z kvalitativního hlediska zcela nový pohled. Z celé akce byla znát vůle i nadále pokračovat tímto směrem. „Zkouška na základě portfolia“<sup>15</sup> zněl název mé přednášky – díky ní jsem mohl upozornit a podpořit všechny přítomné kolegyně a kolegy z gymnázií v kantonu Basel, aby se i nadále vydávali sedmimílovými kroky již vytyčeným směrem.

Jak už bylo řečeno, portfolio je složka, ve které si žák shromažďuje vlastní práce k tématům probíraným ve výuce. Tím se nám nabízí účinný prostředek proti zastaralému paradigmatu centrálně stanoveného a pokud možno ve stejném čase zadaného úkolu. Cílem už není dělat to, co dělají všichni, ale to, co já jako jednatel na základě daného požadavku dokážu vytvořit. Metoda portfolií nám umožňuje realizaci výše uvedených tří kroků – pověření, prezentace a zpětné vazby. Tyto kroky by se mohly stát nedílnou součástí nové kultury zkoušení. V Baselu tento model nejen že v mnohých zarezonoval, ale také dozrál do fáze realizace. Pro waldorfskou školu je jako stvořený a skutečnost, že s tímto modelem nepřišly samotné waldorfské školy, ukazuje na rozhodující nedostatek vůle k obnově ve vlastním školském hnutí. Avšak i v této oblasti nacházíme chvályhodné výjimky, jako kupříkladu snažení *Iniciativy pro výzkum praxe*<sup>16</sup>, která se ve spolupráci se švýcarskými školami snaží o vývoj nových forem hodnocení a jejich uvedení do konkrétní školské praxe.

### Projekt „Nová kultura zkoušení“

Se střední školou v Bielefeldu jsem mezitím začal spolupracovat na projektu, který se zaměřuje na vytvoření nových forem hodnocení a zkoušení a na jejich uvedení do praxe. To znamená vytvoření takových forem, které jsou otevřené, přiměřené týmovým formám učení a zároveň testovatelné. Je naplánováno první setkání. Ve spolupráci se střední školou v Bielefeldu je vytvořena v rámci projektu „*perpetuum novile*“ síť sdružující státní i soukromé školy a další subjekty. Na naši výzvu zareagovaly školy ze všech německy mluvících regionů: gymnázia v Baselu, regionální střední stupeň Jurasüdfuss, obecné školy ve Vídni, základní školy v Baden-Württembergu, projektové školy spadající pod

---

15Něm. „Portfolio-Prüfung“.

16Něm. „Initiative für Praxisforschung“.

univerzitu v Erfurtu a další. Jako spolupořadatele získáváme vysněného partnera - řetěz drogerií *dm Drogeriemarkt*; naše první setkání se uskuteční v Karlsruhe v centrále celého koncernu.

Během příprav se dostávám do kontaktu s jedním spolupracovníkem z Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy<sup>17</sup> v Hessensku. Dozvěděl se skrze různá zveřejnění o naší iniciativě a telefonicky se doptává na obsahy a stanovené cíle. Na konci telefonátu po mém obširném výkladu si slyšitelně povzdechne a s politováním přizná, že je vše moc zajímavé a že by také rád přišel, ale že by poté při návratu do práce musel bojovat s ještě silnější frustrací, že nedokáže ničím pohnout. Zajímá mě přesně „proč“, vždyť jeho představená je vedoucí všech všeobecných škol v Hessensku. Jako odpověď slyším znatelné postěžování si, že ona přeci nemá žádný vliv na zkoušky. Tato pravomoc leží v rukou CDU, a jak sám vím, tato strana příliš nepodporuje další vývoj v oblasti všeobecných škol ... V závěru mu ještě směle vysvětluji naši strategii: na základě realizace mají nové zkoušky získat na významu - budeme klást důraz na uznání zkoušek založených na portfoliích - a díky portfoliím a kontaktům s podnikatelskými subjekty získáme přímý přístup do světa práce a vytvoříme tím nový způsob přechodu ze školy do světa práce, tedy nikoliv primárně přes ministerskou byrokracii, dodávám stvrzujícím tónem. Můj partner na druhém konci telefonu mi přeje mnoho štěstí při realizaci tohoto mnohoslibného postupu.

Nová kultura zkoušení potřebuje čas. Začíná se zavedením portfoliové práce v 9. třídě. Pracuje se tak, aby žáci byli schopni provést sebehodnocení svých prací, které je obohaceno zpětnou vazbou učitele a na konci roku uzavřeno dokončením portfolia a prezentací celé složky. Vše může být doplněno rozhovory, které vytvoří takový obraz zkoušky, který bude pomoci v celoživotním procesu učení a ne hrůzou ze závěrečného zúčtování. Jak to pak ale vypadá ve 12. třídě? Tam, kde se vše stává těsným a doposud rozvíjené waldorfské prvky jsou již dávno vystaveny tlaku a jsou na ústupu?

## **Rüdiger Iwan: Podněty k novému uchopení 12. třídy**

překlad Eva Flachowsky, korektury: Adéla Hattanová

součást knihy *Východiska* pro utváření nové podoby středního stupně

Rovnováha mezi impulsem a formou ve waldorfské škole?

S úmyslem rozpoutat debatu upozornil Christof Wiechert před nějakou dobou na útrapy každodenního chodu školy. Ty jsou velkou měrou formovány svérázným životem určitých forem. Vezměme si příklad známého problému ohledně vytváření rozvrhu. Právě jeho přímocí v naplánovaném počtu hodin a přesné vyhrazení určitého časového úseku na ty či ony aktivity nás vede již od začátku do začarovaného kruhu, nemluvě o ztrátě prostoru k *umění výchovy*.

---

<sup>17</sup>Něm. „Kultusministerium“.



Avšak i jiné formy, byť s pedagogickým záměrem, mohou vést k obtížím, pokud budou přebírány pouze jako formy bez původního impulsu, z něhož se zrodily. Vytratí-li se původní impuls, nastoupí místo něj primát *zachování tradic*. „Odsud je to už jenom krůček k dogmatizaci ...“ Wiechert tento problém demonstrovuje na příkladu *rytmické části* v hlavním vyučování.

Konec konců však „*můžeme narazit kdekoli na formy, které musíme buď znova oživit, naplnit vlastní fantazií, nebo se jich musíme umět vzdát*“. To se kupříkladu týče také *stavby domu* ve 3. třídě. Jedná se jenom o jednu z možností. Podobně je tomu se známou *dřevěnou vařečkou* v 5. třídě. Ani v jednom ze zmíněných příkladů se nejedná o pevně daný obsah waldorfského kurikula. Jedná se o návrhy zmíněné Rudolfem Steinerem. Z respektu k jeho osobnosti nebyly podrobeny kritice a zároveň se nejednalo o návrhy, jež by se setkaly s velkým nadšením.

Rudolf Steiner: „*Pane Wolffhügel, s dílenskými pracemi pravděpodobně ještě nemáte příliš velké zkušenosti!*“ Pan Wolffhügel reaguje, načež Rudolf Steiner pokračuje: „*Jistě nemůžeme nic namítnout proti tomu, že děti vyřezávají vařečku. Určitě by neměly dělat nic, co by jim osobně bylo vzdáleno.*“ (Konference 16. ledna 1921, GA 300a)

Očividně však vyřezávání vařečky přirostlo k učitelským srdcím a stalo se zvykem, na němž můžeme pozorovat *tradiční* záměnu formy za impuls.

Nenechme se tedy dlouho pobízet k debatě a hledejme další výzvy k rozhovoru (a následně proměně). Pojdme se podívat blíže na další „vařečky“, především ty z 12. třídy.

### **První vařečka: Ročníková práce**

Před nějakou dobou jsem navštívil waldorfskou školu ve východním Německu, kde jsem měl větší prostor k tomu, aby se podrobněji podíval na vystavené ročníkové práce 12. třídy. V jedné z prací jsem četl úvodní zájmová slova: „*Ponejprve mě vůbec nenapadlo, že bych mohl zvolit jako téma ročníkové práce jeden z mých koníčků. Nevědomě jsem vlastně pro svoji práci už často něco dělal.*“

Klaus J. Fintelmann a Peter Schneider již v roce 1985 upozornili na tento choulostivý bod: z pohledu na ročníkové práce je patrné, že „*pokročilé praxi waldorfské školy něco chybí*“. Jistě nemůžeme popřít, že „svobodným“ výběrem tématu, jeho písemným zpracováním, praktickou realizací a konečnou prezentací dáváme prostor k „individuální identifikaci“. Čeho se nám však nedostává je jiná kvalita, a to „sociální identifikace“. K tomuto bodu můžeme nalézt velmi vhodné doplnění, a to v podobě *společensky potřebného úkolu*, jemuž se přiblížíme nejlépe v „učňovském“ procesu, tj. v profesní přípravě na budoucí povolání. Ačkoliv tzv. *hobbyismus* představoval nebezpečí již pro „tvůrce“ původní ideje ročníkových prací, zůstává i nadále koncepčně nevyřešen.

### **Druhá vařečka: Třídní výjezd**

„*A kromě toho na waldorfské škole už nemáte nic jiného, co byste mohli nabídnout?*“ zaznělo rozhořčeně z rodičovských úst. Otázka byla položena po prezentaci jednoho z dvanáctáků. Informoval

rodiče o stavu plánovaného třídního výjezdu, v jaké fázi se nachází jeho příprava, jaký je plánovaný cíl a program ... Jednoznačně však bylo z jeho popisu znát, kam se touto tradiční závěrečnou akcí směřuje: k pláži (s pískem), doufejme se sluníčkem, k volnočasové zábavě. K tomu samozřejmě také patří výlety do atraktivních měst. Malý kulturní prográmek (abychom učinili zadost umění) se nakonec také přilepil. A konečně náklady, vše má svoji cenu ...

Na jeho jednostranném podání bylo znát, že se již jedná o tradici: *výjezd ve 12. třídě*. Tato tradice je již po několik let úspěšně rozvíjena. Kromě toho výborně slouží již beztak kvetoucí turistické branži. Při tom mi vyvstal nekompromisní postoj mého kolegy ze sousední waldorfské školy, který považuji za směrodatný – postavil své dvanáctáky před následující alternativu: „*Bud' zde budeme mít smysluplný úkol, z něhož záměr výjezdu vyvstane, nebo výjezd jednoduše nebude!*“ Zrodil se projekt na podporu jedné z irských školek. Byl cele organizován pouze žáky a zábava jim také nechyběla – zrodila se z velké výzvy a z „radosti na věci samotné“.

### **Třetí vařečka: Třídní hra**

Třetí pilíř 12. třídy je sice ohrožen vnějšími podmínkami, avšak ve své formě zůstává již po dlouhou dobu nepozměněn – třídní hra – jak známo, slovo „drama“ znamená jednání, čin. A kde jinde se můžeme stát snadněji akceschopnými než na prknech, jež znamenají svět? A co nás může osvobodit nejvíce k činům než samotná hra?

Divadelní hra již má své tradiční místo v rámci celé školní docházky a zdá se, že nejlépe napomáhá k jejímu důstojnému ukončení. Vskutku může divadelní hra „uschopnit k akceschopnosti“ nejen svým dějem, jež se odehrává na jevišti, ale také vším, s čím se potýkáme kolem vzniku hry samotné. Každý, kdo již byl zapojen, ví, kolik práce předchází samotnému jednání na jevišti. Vše – od výběru hry až po organizaci a zajištění samotného představení – se za předpokladu „pedagogického vedení“ stává prostorem k učení a získání schopnosti jednat.

Avšak schopnost, jíž se učíme na jevišti (a kolem něho), v dnešní době vyžaduje překonání hranic, jež jsou tradičně divadelnímu žánru připisovány. To se nakonec týká každého umění! Schopnost uměleckého jednání je živena ze samotného pramene ať už hudby, malby či divadelního herectví apod. Avšak dílo samotné, k němuž náš umělecký počín směřuje, přesahuje vše to, co by spadalo jen do jedné „přihrádky umění“. Taky zde nemáme na mysli spolupůsobení různých uměleckých oblastí, jež by vyústily v *celostní umělecké dílo*<sup>18</sup>. Příhodně bychom náš záměr mohli vyjádřit pojmem Josepha Beuyse: *Sociální sochaření*<sup>19</sup>!

Každopádně má naše umělecké dílo svůj původ v jednotlivém – vychází z jeho schopnosti, z jeho dovednosti – avšak směřuje k celku, k oblastem doposud odepřeným umění jako takovému. Tím míním schopnost rozvíjenou zpočátku na úzkém prostoru jen jedné z uměleckých oblastí, která nyní může uzrát ve své specifičnosti a zároveň se také *chce* rozpráhnout za vlastní hranice.

---

18Něm. Gesamtkunstwerk.

19Něm. Soziale Plastik.

Konec konců se jedná o změnu, o možnosti proměny instituce či systému a všech doposud neuchopitelných okolností. Zdá se nám, že se jedná o vnější věcná omezení, avšak ve skrytu manipulují naše myšlení. Zde míněná proměna se netýká jen „středně velkých“ institucí jako jsou podniky či školy, ale také jedné z „největších institucí“ - globálního tržního hospodářství.

Všude nacházíme pobídky k činům, které je zapotřebí rozpoznat a přijmout!

Již samotný rozvoj v oblasti informační technologie s rostoucí neústupností vyzývá umělce či umělkyni uvnitř každého z nás. Ve vztahu k tomuto aspektu dospěl Michael Brater ve své studii (kterou pokládám za jednu ze směrodatných studií) ke zjištění, že počítačová technika v určitém ohledu štěpí práci: na jednu stranu zde máme informatizační část, jež se týká počítače a lidské zásahy činí přebytečnými, na druhou stranu zde je neinformatizační část, jež se čím dál ostřeji vymezuje proti umění. Vyjádřím-li to vyhrcočněji: *„Čím více bude svět ovládán počítači, tím více se bude lidská práce orientovat na vše dobrodružné, otevřené, na vše nepředvídatelné a nevypočitatelné – tím více lidská práce získá na uměleckém charakteru.“*

S výhledem na nadcházející tisíciletí: budeme umělci nebo již nebudeme ...

### **Ze tří utvořme jednu ...**

Naše tři zmíněné „vařečky“ již nemusí míchat jenom vedle sebe, ale mohou vytvořit společně nové a nové „pokrmu“.

Vezměme si zmíněný příklad třídy, která se rozhodla pro pomáhající projekt v Irsku. Tito mladí lidé se rozhodli postavit tváří v tvář zcela novému úkolu. Ukazují nám, že je-li nápad jednou uchopen, může se stát východiskem pro obrat v řetězci doposud znovu a znovu opakovaných forem. Důležité je začít včas s formulováním celé ideje, má-li se cesta uskutečnit na konci 12. třídy, měli bychom počítat přibližně s ročním předstihem.

Nyní k samotnému nápadu. Již na první pohled se nám otevírají početné možnosti, jak zapojit výuku, můžeme sem zahrnout předměty jako náboženství, zeměpis, dějiny, dějiny umění, angličtinu apod. Na co bychom se konkrétně v jednotlivých předmětech zaměřili, by vyvstalo z rozhovoru příslušných vyučujících s žáky dané třídy. Rozhodující roli pak také hraje ekonomická stránka celé akce, tedy spořivé zacházení s vlastními zdroji.

V průběhu 12. třídy však pro celou akci zbude jen málo prostoru vedle všech příprav na různé typy zkoušek<sup>20</sup> a s výhledem na blížící se maturitní zkoušku. Vše se děje pod citelným tlakem a velkým množstvím probírané látky ve vícero předmětech. Avšak zachováme-li si náš integrativní přístup, najdeme možnosti, jak posloužit i v rámci povinností naší „akci navíc“. Všechny ty mouchy, které je potřeba pobít, můžeme lapit jednou ranou.

Než se zcela rozběhneme s naším projektem, vraťme se ještě jednou k formě ročníkových prací a k zamýšlené proměně jejího doposud jednostranného a individualistického ražení. Díky projektům jako

---

<sup>20</sup>Míněné jsou zkoušky, jak se s nimi setkáváme v německých 12. třídách, např. „Realschulprüfung“ a „Hochschulreifeprüfung“.

je ten náš si můžeme vytyčit oblast, jež nabízí nejen široký záběr a hloubku problematiky, ale také teoretickou stránku a praktickou činnost. Jednotlivá témata ročníkových prací mohou konec konců korespondovat se společensky nutnými úkoly spojenými s naším projektem.

Tak se mohou propojit a rozvíjet jak individuální tak i zmíněná sociální identifikace!

Nyní by se žáci mohli zaměřit jen na „maličkosti“ z širokého spektra tématických možností. Ty se dají propojit např. s výukou náboženství a dějin, prozkoumá-li některý z žáků pozadí akutních konfliktů v Irsku apod. Takové práce se pak neodehrávají jen mimo výuku, ale nachází své propojení s tím či oním vyučovaným tématem. „*Já“ bych tak mohl odprezentovat „svůj“ referát v rámci dějepisu již v průběhu školního roku.* Téma by se pak znovu objevilo u závěrečných zkoušek z dějepisu. (Byť se jedná o státní zkoušky, nabízí se zde více volného prostoru než bylo doposud využito.)

Rozhodně se nabízí velké množství možností, jak se pomocí výjezdu přiblížit ke zvolenému tématu. V našem případě by se např. jednalo o rozhovory se svědky konfliktu. Nasbírané podklady se následně mohou zpracovat a dovést až do formy prezentace. Můžeme zapojit i další předměty jako výuku informatiky a knihvazačství. Zhotovíme knihu, jež by dokumentovala náš celý projekt a při závěrečné prezentaci by se představila žasnoucí veřejnosti.

Z výše zmíněného je patrné, že dnešní waldorfské škole chybí něco, co se ve světě práce rodí již od 19. století a samo ze sebe se opět obnovuje: spolupráce! Legitimní styčný bod a znamení vnitřní příbuznosti oblastí, jinak toliko odlišných. Spoluprací se uskutečňuje více než jen běžná péče o třídní, kolegiální a školní společenství – dává potřebné nasměrování do budoucnosti. Takový objektivní smysl pro společenství by ve jménu společné práce pomohl opět uspořádat mezilidské vztahy.

A co třídní hra? Umění? Samozřejmě bych ho již rád rozpoznal v dosavadní spolupráci! I přes zachování ustanovené formy může divadelní hra nalézt své místo v rámci projektu. Avšak i v tomto případě vstupujeme na novou půdu. Pokud si vezmeme náš příklad s mateřskou školkou v Irsku, můžeme přivést tamním hostitelům umělecký dárek (s ohledem na očekávané publikum).

Zcela jinak by to samozřejmě vypadalo, kdyby umění bylo výchozím bodem celého nápadu. Např. kolega z naší školy táhl ve své třídě po dobu tří let (od 9. do 12. třídy) projekt, který se točil kolem marionet. Zahrnoval jak stavbu loutky, tak i vedení účetní knihy o financování celého projektu. Z tohoto bodu by otázka ohledně závěrečného třídního výjezdu a ročníkové práce vyprovokovala zcela jiné odpovědi.

A vůbec, každá další 12. třída nese s sebou něco jiného. Čím dříve se vydáme na cestu hledání a rozpoznání, o to individuálněji se začne také utvářet fyziognomie dané třídy. To by se také obtisklo hlouběji než doposud do daných forem, jako jím je např. rozvrh hodin. Ten by se nyní mohl utvářet v souladu s „individualitou“ současné třídy.

Směřujeme zde příliš vysoko? Chceme dojít příliš daleko?

Tak začněme tedy od malého. Uchopme celek za jeden z jeho cípků. Nezáleží na velikosti prostoru, v němž se pohybujeme, ale na tom, že se začne utvářet a rozpozná se jako šance. Poté může a bude růst.

### Jako křeček ve svém kole ...

Poslední léto jsme s naším kolegiem uskutečnili výlet do zámku Freudenberg u Wiesbaden, ke zkušenostnímu poli Hugo von Kükelhaus. Návštěva se svým způsobem týkala témat „Utváření“ a „Hrací prostory“. Matthias Schenk, současný vedoucí *Iniciativy*, byl naším průvodcem tamním areálem. Jeho řeč na mě velmi zapůsobila. Hned na začátku se rozhodně a s humorem chopil „odvážné“ metafory ke stavu<sup>21</sup> kolegia. Pomohl si obrazem a nás postavil do jeho středu: do „křeččího kola“. To je tedy místo našeho každodenního pobytu! A nejenom to. Rozhýbává naše aktivity a zároveň je jejich středem! Smáli jsme se tomu. Také jsme se smáli představě nás coby křečků. Jak se ze svého kola díváme nevráživě na všechny, co stojí venku a nejsou zatíženi příliš velkými nároky a dovolují se ptát po smyslu a cílu stále téhož nekonečného otáčení. A přeci!

Na cestě k utváření se setkáváme s mnohými překážkami. Už jenom to, že ty rozhodující překážky jsou viděny rozhodně příliš malým počtem osob. Zástupným příkladem za mnohé je rozvrh hodin, ochranný štít života školy. Tam, kde by se jednotlivé předměty měly stáhnout ve prospěch vlastní proměny a otevřenosti, se místo toho rozrůstají ve své oddělenosti. Čistě vegetativně, což jak známo, nepostačí k rozkvětu.

To se týká také přetížení. Lépe řečeno: existující forma samosprávy je podstatnou příčinou tohoto přetížení. Zcela organizovaná jako kolegiální vedení, jako společenství, postrádá individualizovanou zodpovědnost a spolupráci. Z takové samosprávy se nemůže zrodit chuť ke změnám. Vždyť jsme zcela zaneprázdnění „rotací“ samotného kola. A prosadí-li se přece jenom někde nějaká změna, ukáže se celá organizace jako příliš elastická a v okamžiku oslabení jedinců mrští vše zpět do starých forem. I když tak rádi mluvíme o organismu: organizace není tím, kdo učí.

Uskutečnění ideje se chtě nechtě potýká s plánováním, např. na rozmezí jednoho školního roku. Tedy s něčím, co je strnulé a neměnné. A je tu pak také zkušenost, že je to právě ona dobře naplánovaná hodina, která se nepovede. Také jistá předzkušenost z dob, kdy jsme se teprve „učili“ učitelskému řemeslu a kdy jsme si výuku připravovali na minuty přesně, nám uzavírá otevřenost vlastního pohledu na věc.

Učitelé jsou do morku kosti solitéry, osamělými bojovníky. Připravít si výuku v rámci čtyř stěn, to ano. Ale mimo ně? Poměrně často to jsou právě umělci, kteří větří „neumělecké“ právě tam, kde je snaha otevřít prostor pro utváření hodnot konkrétní ideje nad rámec oddělených předmětů.

Vedoucí známé Reformní základní školy v Altingen (která již léta pracuje s projektovou metodou) zmínil před nějakou dobou v telefonním rozhovoru: *„Z jednoho předmětu jako takového se jen ztěžší nabízí možnosti dalšího utváření. Avšak sejde-li se mnoho předmětů kolem jednoho nadpředmětového projektu, pak jako bychom ... komponovali hudební dílo.“*

Petr Selg nedávno ve své historické studii objasnil tuto problematiku v její celé radikalitě. V roce 1924 se jednalo o medicínské pokusy na zvířatech, jež měly vést k výrobě přípravku proti slintavce a kulhavce. I přes počáteční přijetí byly na základě iniciativy z antroposofických kruhů následně ze stran

---

<sup>21</sup>Něm. „Ist-Zustand“.

ministerstva zastaveny. Rudolf Steiner, jak dokládá Petr Selg, nikdy nezmiňoval, že by „nepřátelský vnější svět“ či „možné nepříznivé podmínky zapříčiněné vnějšími okolnostmi“ byly zodpovědné za ono selhání: „Mnohem více považuji vnitřní chybné počínání se všemi jeho důsledky za onen vlastní účinný moment.“ Slovy Steinera: „A tak i nadále a bez ustání točíme jedním šroubem.“ Každý, kdo chce realizovat zásadní proměny, je již obeznámen se skřípáním v závitech vlastní samosprávy.

A jak známo, šrouby se točí samy kolem sebe. A to nás k činům neuschopní.

Co si tedy počít? Začněte i navzdory tomu všemu! „Nečekej na to, až se všichni přihlásí k tvému záměru nebo zda se vůbec budou chtít zapojit. Mohl bys čekat velmi dlouho. Inovace jsou radostí iniciativ.“ (Otto Herz)

### **Portfolio a projekt ...**

Na jedné z konferencí první waldorfské školy (20. 6. 1922) vyjádřil jeden z kolegů svoji obavu ohledně žáků na středním stupni (patrně počínaje 9. třídou, kdy už skončilo období třídního učitele) a jejich pocitu „rozlitanosti“. Rudolf Steiner energicky přitakal jeho poznámce („S tou rozlitaností jste trefně popsal jeden z projevů.“) a dále rozvedl: „Jedná se o hrozné nebezpečí. Snažím se proti němu bojovat tím, že doporučuji zachování třídnictví jednoho učitele na tak dlouho, jak je to jenom možné. Tím již předem můžeme zabránit zmíněné rozlitanosti. Ale i tam, kde je již nutné, aby nastoupili různí učitelé, by k této rozlitanosti nemělo docházet.“

Nemělo by, ... avšak ve skutečnosti představuje čím dál větší nebezpečí.

Nezdá se vám také, že jakmile se rozváže nit mezi třídním učitelem a žáky, tak se žáci začnou podobat sbírce volných listů, které se na středním stupni bezcílně rozletí na různé strany? Postrádané nasměrování pak bude překonáno teprve s výskytem prvních milníků věštících závěrečné zkoušky a vyžadující tomu odpovídající selektivní chování. Portfolio jakožto „nosič volných listů“ může přeměnit přetrvávající bídný stav v něco nového, co bych nazval „novou kulturou“.

Žák sám volí práce z různých předmětů, z nichž sestaví svoji dokumentaci. Tím vzniká propojení mezi oddělenými předměty, červená nit, kterou si upřede každý sám za sebe. Kromě toho má portfolio také umělecko-řemeslný charakter a může se na konci školního roku vystavit a prezentovat jako „ročníková práce“. Na základě vyhotoveného portfolio se kromě jiného může rozhodným způsobem rozvíjet kultura dialogu nad výsledky žákovy práce.

Tím mohou smysluplně srůst dvě metody, jedna přichází ze spodu v podobě portfolio, druhá se k ní přidává ze shora v podobě projektu. K takovému spojení dochází díky tomu, že první metoda se výborně hodí k dokumentaci a reflexi druhé, tedy projektových aktivit. K této přeměně není zapotřebí změn v „nepříznivých podmínkách zapříčiněných vnějšími okolnostmi“. Učitelé se notoricky vymlouvají na to, že by rodiče měli nejprve méně tlačit směrem k závěrečným zkouškám...

Z mého pohledu můžeme právě rodiče nadchnout příležitostmi, jež se nám nabízí v práci s portfolio. Také je tím uklidníme v jejich obavách o vlastní dítě, o němž nevědí „jak si stojí“. Kromě

toho se jedná o skutečnou alternativu k výše zmíněnému bídnému stavu bezcílné rozlitanosti. Čeho pak je skutečně v první řadě zapotřebí, je připravenost mezi učiteli ke skutečným proměnám.

Je toho hodně a obvyklé rozdělení – jedna třetina pracuje na inovacích, druhá třetina je vlídně pozoruje a třetí třetina „je převezé“ - se nedá tak snadno rozhodit, aby se mohl podpořit růst něčeho nového.

Na konferenci z 29. 7. 1920 se jednalo o zřízení následné 9. třídy ve waldorfské škole založené v předešlém školním roce s osmi ročníky. Rudolf Steiner zahrnul do úvah ohledně pokračujícího ročníku také celé období mezi „národní školou“ a vstupem na vysokou školu. *„Pak tu máme otázku závěrečných zkoušek. Nejedná se tu o tak jednoduchou záležitost už jenom z toho důvodu, že chceme, aby náš střední stupeň byl uznán státem. Tím se vlastně stáváme nevěrni našemu principu. Stáváme se závislími na státě.“*

Jelikož tu máme na jedné straně *požadavky lidské přirozenosti* a na straně druhé *danosti výukových plánů*, jež nelze skloubit, vyjadřuje se Rudolf Steiner se vsí radikálností: *„Skutečný smysl bude mít zakládání 9. třída jen tehdy, pokud budeme výhledově počítat se založením zcela svobodné vysoké školy.“*

Jak známo, 9. třída nakonec založena byla. Tím byl učiněn i první krok dlouhé cesty *přizpůsobování se*. Vývoj závisí na nás samotných více, než bychom tušili během našeho obvyklého vyčkávání *„až se vnější okolnosti změní“*. Také oficiální povolení ztratí na své strašlivosti, pokud se rozhodneme jej překonat ve prospěch nového.

Pokud znovu nastoupíme tam, kde jsme jednou začínali – jakožto hnutí, jež si klade za úkol proměnu společnosti – nebudeme vystaveni zániku instituce, jejíž veřejné aktivity se zúžily na obranu proti příležitostným útokům z vnějšku.

Svobodný duchovní život lze rozvíjet i za našimi čtyřmi stěnami. Žáci se nenechají vychovávat mezi takovými stěnami. Svobodný duchovní život náleží všem lidem. Jsme-li ochotni jej vytvářet společně a spolupracovat s ostatními, pak se i nám dostane jeho plnosti. Pokud se však budeme omezovat jen na své řady, pak ztratíme i jeho zbytky.

# Wolfgang Weirauch: Přivést prameny k bublání

## Rozhovor s Rüdigerem Iwanem z časopisu Flensburger Hefte

Překlad Irena Heinrichs

**Rüdiger Iwan**, nar. 1955 v Gelsenkirchenu.

Po studiích pracoval jako učitel vyššího středního stupně ve waldorfských školách, od roku 1979 waldorfské škole Engelberg, od roku 1988 ve Schwäbisch Hall. Od roku 1999 vede Perpetuum novile – školní projekt, s.r.o. Ve spolupráci s firmou DaimlerChrysler a učnovskými školami vytvořil úspěšný projekt „Nové cesty ve vzdělávání“, šance pro mládež, které se přes špatné

známky otevírá přístup k atraktivním vzdělávacím místům (vyučení se v oboru). Zakladatel mezinárodní sítě Portfolio, sdružující osoby z Rakouska, Švýcarska a Německa, které při své pedagogické činnosti pracují s portfolii na školách, vysokých školách, popř. na univerzitách.

Rüdiger Iwan je ženatý, má čtyři děti a žije ve Schwäbisch Hall.

Další informace:

[www.perpetuum-novile.de](http://www.perpetuum-novile.de); [www.portfolio-schule.de](http://www.portfolio-schule.de)

Na naší společnost se valí vlna problémů, vlna sociální a sexuální zpuštělosti, ztráty hodnot a přibývajícího násilí – obzvláště mezi dětmi a mladistvými, protože jejich rodiče už se o ně nestarají. Následky této vlny pociťují nejdříve mateřské a poté i další školy. A každá školní forma, každá jednotlivá škola, každý učitel se musí ptát, jak se tomuto fenoménu postavit. To platí i pro školu waldorfskou. Ani waldorfské školy nejsou ostrovy blahoslavených, vzdálené problémům naší společnosti, nýbrž stojí uprostřed působení všech problémů stejně jako ostatní školy. Z tohoto důvodu je příhodné přezkoumávat také formy a ztvárnění současné waldorfské pedagogiky.

Rüdiger Iwan, sám waldorfský učitel, podrobuje značné části dnes uplatňované waldorfské pedagogiky místy trochu trpké kritice. To bude pro některé šokující, pro druhé přehnané, pro další z duše mluvící. Neboť Rüdiger Iwan přezkoumává téměř celou současnou waldorfskou pedagogiku. Takové přezkoumávání může být ale i velmi léčivé, když jím člověk příhodně reaguje na změny ve společnosti, na nové generace a na vlnu zpuštělosti.

V předmluvě Iwanovy nové knihy „Nová waldorfská škola. Úspěšný model se renovuje“ (Reinbek bei Hamburg, 2007) se k tomu uvádí: „Rüdiger Iwan, sám zkušený waldorfský učitel, umožňuje pohled od zákulisí a objasňuje nutnost moderního vývoje, který tuto školu přibližuje skutečnému životu. Navrhuje model školy budoucnosti, neboť waldorfská škola musí zůstat perspektivní pro budoucnost, aby zůstala sama sebou. Tak bude renovován úspěšný model, aby se waldorfská škola mohla stát opravdovou alternativou ke konvenčnímu školnímu systému.“



**Wolfgang Weirauch:** Ve vaší nedávno zveřejněné knize „Nová waldorfská škola“ (nakladatelství Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 2007) píšete v úvodu provokativní větu: „Waldorf využil 20. století k tomu, aby do něj nedorazil. A to už začalo 21.!“ Co je podle Vás to zpátečnické na waldorfském systému v jeho současném ztvárnění?

**Rüdiger Iwan:** Objasním to nejprve na jednom příkladném výroku: Objevil jsem nedávno v časopise „Umění výchovy“ výrok Dietera Centmayera. Píše v něm, že slovní hodnocení (coby školní vysvědčení) stejně jako waldorfská pedagogika patří k nejrevolučnějším vymoženostem doby. Na příkladu slovních hodnocení bych na Vaši otázku mohl odpovědět podrobněji. Revoluční tato slovní hodnocení nejsou a hodnoceno historicky jsou dokonce překonána. I kdybychom chtěli ve verbálním posudku vidět ideál waldorfské pedagogiky, je nutné konstatovat, že už za dob Steinera nebyl verbální posudek žádnou revoluční novinkou. Velice podrobně byli verbálně charakterizováni už Karl Marx a Gerg Büchner – poslední Wilhelmem Diltheyem. Dokonce i v tehdejší pruském školství bylo ještě zvykem psát takovéto posudky a nedávat známky. Poté, co bylo na konci 19.století ve školském systému zavedeno známkování, obnovil Steiner jednoduše řečeno verbální posudky.

**W.W.:** A co by bylo na řadě dnes?

**R. Iwan:** Verbální posudky by musely být sepsány ve formě hodnotícího dialogu, dialogu coby feedbacku mezi všemi zúčastněnými. O verbálních posudcích ovšem nelze říci, že jsou stejně revoluční novinkou jako poprvé v roce 1919 a že ještě stále nebyly dobou pochopeny. To je prostě nehistorické.

Podobně bychom mohli mluvit o stagnujících impulsech waldorfské pedagogiky, které se zachovaly jen jako forma, ze strany Steinera se zakládaly ale na jiné idee.

## **Pohled zevnitř s tendencí oslepnout**

**W.W.:** Jak na to přijde, že hnutí waldorfských škol si dlouhodobě myslí, že se trvale proměňuje, že vlastní stále ještě revoluční koncepci, ačkoli musí – i když je jiného názoru než Vy – na mnoha místech objevovat stagnaci?

**R. Iwan:** Ačkoli je waldorfská škola konzervativní, myslí si mnozí waldorfští učitelé, že je waldorfská pedagogika v současnosti stále ještě inovativní. Obecně je to zaprvé otázka vlastního pohledu na svět.

Jestliže se člověk vyjadřuje a pohybuje na jazykové úrovni, které rozumí jen v jeho vlastních kruzích a nemá možnost korespondovat s tím, co se pedagogicky vyvíjí v takzvaném vnějším světě, dostává se na vedlejší kolej. Když je k tomu navíc stále přetížen a nepodívá se, alespoň teoreticky skrze studium literatury „přes okraj svého talíře“ nebo nenavštíví jiné školy, popř. nenaváže nové pracovní kontakty – když to všechno člověk nemůže, nechce nebo na to nemá čas, vznikne u něj cosi jako vnitřní pohled, který má v sobě zaslepovací tendenci a který se tu a tam i vysvětluje nesprávným způsobem. Zde chybí často reálný pohled ven.

Nedávno se mi jedna kolegyně, která k nám před rokem přišla z jedné státní školy, zmínila, že při obědě mluvila s našimi kolegy o nejnovější publikaci Hartmuta von Hentigse a některých jiných

novějších odborných výchovných statích – a narazila při tom na úplnou neznalost. Člověk samozřejmě nemusí znát vše, co bylo zveřejněno. V dnešní době nelze přecíst všechno; tato kolegyně nabyla ovšem dojmu, že se vůbec nezajímali o jiné pedagogické oblasti. Bylo to pro ni znamením, že se příliš zabírají vnitřními záležitostmi, popř. že se tzv. smaží ve své vlastní šťávě.

..

## Kdo zasedne na pódiu?

To je také něco, na co se sám sebe zas a znovu ptám: Může to, co je právě na konferenci přednášeno, chápat i někdo z jiných kruhů? Nebo jinak řečeno: do jaké míry se během rozhovoru na konferenci v tichosti předpokládá, že člověk věří řečenému, aby mohl s pojmy, které jsou mu k dispozici, komunikovat? Právě když se komunikuje antroposofickými pojmy, předjímá se mlčky velmi mnoho, zachází se s pojmy, jejichž dimenze je těžko uchopitelná a navenek nezprostředkovatelná. To si lze uvědomit například, když dojde k nečekané situaci. Předčasem k nám přišel pan Kraus z SWR (rozhlasová a televizní stanice Südwestrundfunk), aby natočil kromě jiných dokumentací i na naší škole. V návaznosti na ně se konala i pódiová diskuse. A v tomto okamžiku vyvstala otázka: Který z našich kolegů na pódiu zasedne?

V tu chvíli si člověk uvědomí, že na takové pódium mohou zasednou vlastně jen dva nebo tři z celého kolegia. Samozřejmě, že taková veřejná diskuse není žádná laskomina; ale v takovou chvíli si lze uvědomit, že jsou na člověka jako waldorfského pedagoga veřejností kladeny požadavky. Existují ovšem i pozitivní zprávy: Alanova vysoká škola (Alanus-Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter bei Bonn, Německo) založila pod vedením Josta Schierena univerzitní studijní obor prozatím jako součást základního studia. S tímto studijním oborem se lze později stát učitelem jak na waldorfské, tak i na základní a montessori škole. Toto studium je od počátku utvářeno formou dialogů, tzn. o různých pedagogických směrech je diskutováno v dialozích. Studující se mohou svobodně rozhodnout, na které škole budou následně působit. Něco takového považuji od základu za pozitivní a vhodnější než apelovat na waldorfské konferenci na to, abychom se více zabývali i jinými pedagogickými směry. Na Alanově vysoké škole je zabývání se jinými pedagogickými směry strukturálně zakotveno. Nelze se stále jen účastnit jedných a těch samých konferencí a jen apelovat na to, abychom byli otevřenější světu, je nutné chopit se problémů konkrétně.

Z tohoto důvodu jsme také založili společnost pro školní projekty Perpetuum Novile, pomocí které spolupracujeme i se státními školami. Skrz toto není naše spolupráce jen jakýmsi koníčkem, nýbrž jsme bytostně součástí vývojových projektů. Podle mého názoru lze takovou činností dosáhnout požadované otevřenosti.

## Waldorfská škola byla myšlena zcela jinak

**W.W.:** Leží počátek stagnace popř. konzervatismu waldorfských škol již v první škole z roku 1919 nebo se toto ustrnutí vplížilo pozvolna?

**R. Iwan:** V mé nové knize se stále pohybuji mezi póly prvopočátků waldorfského hnutí a z něj se utvářejících praxí různých waldorfských škol. Otázka – kde hledat počátky „špatného ducha“ - je

oprávněná. Moje teze v návaznosti na Christopa Lindenerga („Učit se beze strachu, jednat sebevědomě“, vyd. Reinbek bei Hamburg 1975) je, že waldorfská škola měla být od začátku zcela jinou školou. Již počátek měl trhliny. K obratu došlo v prvních třech letech hnutí waldorfských škol mezi lety 1919 a 1922. Potom došlo již k zakotvení strukturálního konzervatismu.

## Dosáhněte mnoha, mnoha měsíčních oslav

**W.W.:** To je jistě velké rozčarování. Mohl byste tedy představit myšlenku této nové školy, jak ji měl na mysli Rudolf Steiner?

**R. Iwan:** Tuto novou revoluční, zcela jinou školu bych snad mohl ozřejmit z jednoho vedlejšího úhlu pohledu. Dříve existovalo tzv. Modré pondělí, vždy jednou za čtyři týdny bylo volno, podle württembergského zákona; možná má toto Modré pondělí původ již u řemeslníků ve středověku.

O takovém pondělí se ale žáci neměli ulívat a tak bylo ve waldorfském školním systému zavedeno něco, co nazval Erich Gabert – myšlenka, aby žáci představovali svou práci jiným žákům. Z této myšlenky, aby žáci hovořili s jinými žáky o své práci, lze vygenerovat i myšlenku nové waldorfské školy.

Současná oslava měsíce vypadá tak, že přibližně 600 žáků, sedících v sále, shlíží asi 12 vystoupení. Bylo by ovšem možné organizovat tento princip i zcela jinak a to podle mota: „Dosáhněte mnoha, mnoha měsíčních oslav!“

**W.W.:** Takže svobodně podle Che Guevary?

**R. Iwan:** Přesně, mé základní moto by mělo být pozitivním přetvořením jeho: „Dosáhněte mnoha, mnoha Vietnamů“. Přitom mám na mysli, aby princip měsíčních oslav byl zindividualizován a rozpuštěn. Ve své knize jsem to zobrazil pomocí příkladu jedné třetí třídy a epochy Stavby domu. Tato třetí třída ukazuje druhé třídě, jak se jim vedlo coby stavitelům vlastních domů. Vše lze organizovat tak, aby každý žák stál u svého domu, u svého místa a ze svého domu udělal malou výstavu a žáci druhé třídy pak jdou od domu k domu a nechají si od třetáků vyprávět o své práci. Ti předvádí své domy a vypráví druhákům, co je příští rok čeká. Žákům to pomáhá osvětlit horizont, ukázat, že se každý z nich nachází na cestě učení a pozitivně naplňovat jejich stav očekávání.

**W.W.:** V čem spočívá tato proměna paradigmat?

**R. Iwan:** V tom, že stav očekávání není probouzen učitelem, ale jinými žáky, že učitel výrazně ustoupí do pozadí. Toto ustoupení učitele nebylo ve waldorfské pedagogice na počátku předpojata, nýbrž zcela naopak. Školní oslava byla utvářena tak, že nejprve držel proslov Steiner a následně měli proslovy učitelé. A vždy bylo učiteli řečeno, co očekává žáky v příštím roce. Myšlenka, aby žáci žákům prostřednictvím své práce a svých portfolií ukázali, co je očekává a aby jim bylo dovoleno o tom spolu hovořit, je podle mého odhadu pramenem pro budoucí waldorfskou pedagogiku.

## Nový pramen bublá v žácích

Proti tomu se ovšem staví různé světonázorové či ustálené pohledy, jako např. že by žáci něco takového neuměli či neměli dělat. Kdybychom ovšem tento pramen objevili, získáme šanci vzepřít se tomu, co ve svém FLENSBURGSKÉM SEŠITĚ označujete jako „konec kultury“. Potom je možné postavit tomu „spouštění závor“, „zabahnění“ vlastního psychického vývoje něco nového na odpor. Tento nový pramen bublá v žácích samých. Velice často jsem zažil, jak žáci s vděčností přijali příležitost: „Budu velmi šťastný když mi dovolíš, abych se stal sám aktivním, abych diskutoval s jinými žáky a později cizími lidmi o mé práci, místo aby nás 600 žáků zatleskalo nějakému projevu na pódiu.“ Dialog mezi Já a Ty je sociální učení a učení se na předmětu.

Tento pramen je něco tak nového jako království Schamballa, které se vynoří v knize Michaela Endeho „Jim Knopf“. Jestliže jako učitelé umožníme, aby se ze žáků toto království vynořilo a připravíme podmínky pro komunikaci k tomu nutnou, potom se to stane tou silou, jež může žáky opravdu povzbudit.

## Individualizované formy

**W.W.:** Z hlediska mnoha malých měsíčních oslav uvažujete tak, že vždy ta nejbližší vyšší třída bude té hned následující představovat své práce daného školního roku?

**R. Iwan:** Ano, tak to může být. Ale když někdo stejně jako já rozpoznal a zažil ten základní impuls, potom se míře a fantazii meze nekladou. Například když myslíme na deváťáky, se kterými se po pětítýdenní epoše bez domácích úkolů zorganizuje společný večer s rodiči, na kterém žáci svým rodičům prezentují výstupy z této epochy. Rodiče by si mohli vyhledat vždy nové skupiny a s nimi diskutovat o obsahové stránce jejich práce. Takový večer rodičů a žáků je přeměněnou měsíční slavností.

Další možnost spočívá v tom, že žáci-kmotři z 10. a 11. tříd jdou ke svým „kmoťencům“ do 2. a 3. tříd a nechají si ukázat práce, které ve školním roce vytvářeli. Neboť ti malí ukazují svým rodičům i na konci týdne, na čem pracovali. Chci tím jen naznačit, že zformování tohoto principu se nekladou žádné hranice. Důležité je u všeho, že se jeden učí od druhého. Samozřejmě musí být vše zorganizováno tak, aby z toho každý něco individuálně měl, aby se to nestalo další hromadnou akcí. Kolektivní organizační forma v našich waldorfských školách mnohé ničí. To platí jak pro velký okruh konferencí a velké měsíční oslavy, tak pro velké večeře akce. Všichni musí přijít a poddat se tomu dobrému – a tím se to dobré zkazí!

## Mladiství se chtějí podněcovat sami

Oproti tomu v individualizovaných formách lze individuální impuls prožít kreativně. Často jsem zažil, že se to podařilo, když mi deváťáci do vyhodnocení napíší, že by příště rádi pracovali s cizími lidmi. Potom je možné v dalším školním roce společně s žáky a rodiči zorganizovat dvou až třídní formy setkání, kterých se zúčastní i externí odborníci; a tito odborníci pracují potom 2-3 dny se žáky. Žáci to

prožívají později takto: „Představovat naše práce cizímu člověku je něco úplně jiného.“ Odborník také nesmí žákům hodiny o něčem referovat, o to žáci nestojí. Chtějí být aktivní a navzájem se podněcovat. Steiner k tomu říká, že v tomto věku je podněcující výchova vším. Děti a mladiství se chtějí sami podněcovat a chtějí vyprávět o sobě. Firma, která přijde zvenku, je pak pro žáky výzvou, ale i vnitřním uspokojením, radostí. Žáci se například tři týdny připravují na návštěvu nějaké firmy a musí ji potom vyprávět, co je podnik. Pro žáky to představuje enormní nárůst ostražitosti. Takového pokroku ve vývoji může učitel sám stěží dosáhnout, ač je vyučování přesto zajímavé. Ke zdrojům, které v sobě žáci mají, je nutné se dostat jinými cestami.

Všeobecné zpustnutí všech oblastí společnosti stále pokračuje, a jestliže v žácích neprobudíme tyto hluboce uložené prameny a nepřivedeme je k bublání, nevytvoříme v nich žádné vzpřímené síly, kterých je v dnešní době velmi potřeba.

**W.W.:** Proč byl Steiner nepřitelem domácích úkolů, popr. proč představují domácí úkoly návrat ke staré pedagogice?

## Pedagogika nátlaku

**R. Iwan:** Nejprve je nutno říci, že Steiner nenahlížel na domácí úkoly izolovaně. Byly pro něj součástí tzv. Pedagogiky nátlaku, jak ji nazýval. Další součástí pedagogiky nátlaku pro něj představoval učitelem vykonávaný učební plán. Vlastně chtěl otevřenou, téměř fragmatickou nabídku, vytvářenou v celek teprve žákem a učitelem společně.

Dalšími součástmi byly pro Steinera všechny formy selekce a zjišťování výkonu, tedy třídní práce, známky, testy ve všech variantách – a k nim patří i v nejširším slova smyslu domácí úkoly. Pro Steinera znamenají domácí úkoly vynucovaný pocit povinnosti, a tím i jeho předčasné přenášení na žáka a psychické zakotvení v něm. Oproti tomu, když se vyučuje zdravě, vzniká pocit povinnosti jako vloha. Když se chce pocitu povinnosti dosáhnout domácími úkoly, vyučuje se naopak morálně.

Na závěr jedné konference hovořil Steiner o nepostoupení ve škole a o tom, že abychom mohli používat všechny již vypočítané staré prostředky, museli bychom přibrat i nepostoupení z ročníku; nebo se všech zřekneme, tedy i nepostoupení. Že do waldorfské školy nejsou integrovány opakovací roky, nebylo na počátku pevně stanoveno, nýbrž se to tak vyvinulo v prvních dvou letech. Jestliže chceme žáky vzít s sebou, nesmíme podle Steinera používat staré prostředky, jinak se dostaneme do rozporu. Kdyby se zavedly metody pedagogiky nátlaku, muselo by se zavést i propadnutí; když se toho všeho ale chceme zříci, musíme se důsledně zříci i domácích úkolů. Teoreticky byla Steinerova idea správná, prakticky ji jeho kolegové ovšem nevykonávali. Ideou bylo, namotivovat žáky tak, aby pracovali na základě samotného zájmu. A to zní v uších cechovní, popr. povinnostní frakce zbytečně lidumilsky.

## Učení se dialogem

Dnes ale existují možnosti – které učitelé za doby Steinera neměli k dispozici -, kterými žáky k takovému učení animovat lze. Já je nazývám učení se dialogem.

**W.W.:** Můžete to nějak blíže objasnit?

**R. Iwan:** Je potřeba to zosnovat pečlivě. Jednotlivý žák musí sám rozpoznat, že je to on, kdo vlastní motor k rozhýbání toho automobilu – toho samohybu – a může to sdělovat svým spolužákům. Každý žák tak může rozpoznat, že když svým spolužákům něco vysvětlí, tak tím i sám procitne; a naopak - i když mu budou klást otázky oni, také tím o další kousek prohlédne.

Když se začnou žáci učit formou dialogu, když se povzbuzuje schopnost iniciativní síly každého z nich, musí učitel z mnohého slevit, neboť na počátku nedosáhne takové úrovně, jakou by si vlastně jako učitel přál. Zpočátku jsou žáci velmi nešikovní – první hodiny připomínají občas první nemotorné pokusy malého dítěte o chůzi. Ale ani dítěti se neříká, aby chodilo, teprve až to bude umět. Pamatuji si ještě na mého dědu, kterému šlo dětské povídání na nervy a který řekl, že děti mají přestat povídat a začít mluvit až tehdy, až to budou umět!

Dávám žákům možnost rozběhnout se neohrabaně a nejprve v omezeném rozsahu procitnout a tím získat možnost rozběhnout se neohrabaně a nejprve v omezeném rozsahu procitnout, a tím získat možnost vykročit do světa aktivním učením se. Pozvolna bude možné pozorovat nárůst kvality a po několika týdnech – např. v případě jedné 12. třídy – jsou na úrovni, o kterou jsem usiloval. Ale základů, na kterých stojí, dosáhli sami. To činí žáky šťastnými. Nejsou pak totiž míněni, že jde o Input-Output (vstup-výstup), předvedení – napodobení, nýbrž že v tomto případě překonávají učení se napodobou a přechází k vlastní iniciativě. Vlastní iniciativa musí mít ale možnost velmi pomalého růstu. Člověk musí mít stále na mysli, že se počáteční nešikovnost změní na kvalitu. To je pedagogika vycházející z individuála!

## **Svoboda musí být efektivní**

**W.W.:** Zním mnoho waldorfských žáků, kteří waldorfskému vyučování vytýkají příliš malý tlak, popř. příliš nízké požadavky na výkon. Všechno je tak volné, že nedojde na samotnou aktivitu. Žáci chtějí být testováni. Myslíte si, že si to žáci nebudou přát, když se bude postupovat tak, jak jste právě popsal?

**R. Iwan:** Na každý pád. Je potřeba ovšem rozlišovat. Nadaný má zájem učit se a bude dobře prospívat; i když je vyžadován výkon. Potom se ale dostáváme do středního pásma a tam už je to horší. Žáci ze středního pásma frontální vyučování dobře nezvládají, i když je jakkoli dobré. Nejsou příliš schopni učit se sami. Oni často vyžadují více tlaku a to se potom na učitelově práci projeví tak, že je opravdu nechává psát více testů, popř. zadává více domácích úkolů a vrací se samozřejmě i ke známkování. Učitel sahá po starých prostředcích nátlakové pedagogiky, neboť to žáci vyžadují. Žáci nám nedostatek tlaku často vytýkají a my se tím necháme zahnat do kouta. Když chtějí tlak, tak jim ho dáme. Potom učitel ale možná do toho revolučního verbálního hodnocení napíše: „Fritz byl dobrý. Jeho sešit za 2. Pracoval dobře.“ Něco takového z toho často vzejde. Tak to ale nemůže být. Často je to také důsledek přepracování učitele. Často se učitelé nechají zmást a myslí si, že žáci ani žádné slovní hodnocení nechtějí a vepíší mu tam známku.

Z této situace se lze dostat jen popsáním radikální řešení, např. volnou formou domácích úkolů, jež jsem exemplárně vyvinul. Tato svobodná forma je nejen hezčí, ale i efektivnější. Formy učení, jež

dnes nabízím – a je to mnohem reálnější než v letech 1919/1922 -, jsou mnohem efektivnější než všechny staré formy pedagogiky nátlaku. Touto metodou převyšuji vyučování mého kolegy, který se sice nazývá waldorfským učitelem, ale ve waldorfské škole vyučuje jen jakousi pohodlnější variantu pedagogiky státní školy. Převyšuji každého kolegu tím, že i žákům 13. třídy dám pocit svobody a nenechám se zahrnout do kouta ani maturitou. Na druhou stranu jsou i výsledky skutečně lepší. Nenechám se ani nést hlavním proudem, který říká: My bychom rádi, ale nemůžeme, protože se musíme připravit na maturitu. A nemůžeme, protože žáci i rodiče tento tlak vyžadují.

Já ovšem říkám, že můžeme velmi dobře a žáci i rodičové budou spolupracovat. Musí jít ovšem o správnou alternativu a svoboda musí být efektivní. Špatnou alternativou je onen začarovaný kruh, kdy na školu přichází jen učitelé, kteří takové biflování chtějí, dále žáci, kteří chtějí tento tlak a samozřejmě především rodiče, kteří chtějí, aby jejich děti zvládly maturitu a ukořistily poslední pracovní místa na světě.

## Vražedná jáma pedagogiky

**W.W.:** Ve waldorfských školách existuje vyučování v epochách a ve většině případů trvají tyto epochy tři týdny. Ve své knize píšete, že původně to nebylo myšleno ani tak schématicky, ani že by to tak být muselo. Jak je možné s obory přesahujícím vyučováním v epochách experimentovat?

**R. Iwan:** Ve své knize jsem vypracoval několik příkladů - a vyučování v epochách k nim patří -, na kterých bych chtěl exemplárně ukázat, kde ztratila waldorfská pedagogika svou základní ideu a kde tradovala formu. Vyučování v epochách je proto nejpresvědčivějším příkladem. Existuje ještě mnoho příkladů, které jsem ale pro svou knihu nevybral, protože se nedají tak jasně prokázat.

Celosvětově tvoří princip waldorfské pedagogiky vyučování v epochách, tedy ráno asi jeden a půl hodiny určitého předmětu po tři týdny. A poté zpravidla probíhají hodiny jednotlivých odborných předmětů. Někdy je to propagováno dokonce jako řešení prvotní problematiky rozvrhu hodin.

V tzv. Lidově pedagogických přednáškách z května roku 1919 označil Steiner tento taktický rozvrh hodin za vražednou jámu pedagogiky. Za Steinerových časů byla výchozí poloha – jestliže to trochu vyhrotíme – asi následující: Jestliže chceme zničit u dítěte jeho schopnost být pozorným, musíme jeho školní učební dobu zorganizovat do hodinového taktu. A všechny obory musí být vyučovány učiteli, kteří neznají souvislosti s jinými předměty a kteří spolu nekomunikují. Když takovéto vyučování provádíme po mnoho let, je schopnost být pozorným u dítěte opravdu zničena.

## Povýšit životní téma na princip epoch

**W.W.:** A jak si Steiner princip epoch vlastně představoval?

**R. Iwan:** V žádném případě mu na mysli nevytanulo tří až čtyřtýdenní vyučování v epochách, nýbrž myslel na nějakou životní epochu v každém školním roce dítěte. V každém roce života vystoupí do popředí zájmu dítěte nějaký životní námět, vnitřní téma, a na tomto námětu by dítě chtělo růst a stávat se autentickým. Tento námět chce dítě převádět i do vnější podoby. Člověk to zná od vlastních

děti – ať jsou to nějaké hračky, se kterými si po několik měsíců hrají více než s ostatními věcmi, ať je to později např. stavebnice pro chemické pokusy atd. Steiner hledal takový druh životního tématu - a tedy výchovu vycházející z dítěte samotného. Proto mluvil o principu epoch.

K tomu se přidává ještě něco, co bylo od počátku přehlíženo: Steiner mluvil o tom, že je potřeba nově zorganizovat také podmínky vnějšího okolí, aby si dítě téma, které pro něj vystupuje do popředí, mohlo i prožít. Steiner to popisuje na příkladu dítěte obchodníka s bavlnou Spechta, jež bylo považováno za slabomyslné a jemuž byl domácím učitelem. Na tomto místě je ovšem nutné kriticky dodat, že šlo o soukromé školní vyučování. Tehdy mohl ještě vyučování dětí organizovat otec rodiny, a když byl zámožný, mohl si najmout soukromé učitele. Steiner to měl tenkrát tedy lehčí než současný učitel ve školním organismu. Důležité ale je, že se Steiner domluvil se všemi učiteli, kteří se rovněž dítětem během dne zabývali, a udělal si komplexní představu o tom, jak zařadit svou činnost s dítětem do celkového vyučovacího dne.

Nestačí tedy jenom hledat téma dítěte, ale je potřeba také zorganizovat věci kolem. Pro instituci waldorfské školy to znamená, že musí být organizována tak, aby vnější organizace vyučování neškodila práci na vnitřním tématu žáka. Naopak musí být práce na tomto vnitřním tématu podporována veškerým děním ve waldorfské škole. Zde ovšem vyplouvá na povrch celá problematika rozvrhu hodin.

Neboť výše popsaného nelze dosáhnout tím, že se bude ve třídě se čtyřiceti žáky každé ráno vyučovat hodinu a půl matematika či jiný předmět. To není princip epoch.

**W.W.:** Co je tedy princip epoch?

**R. Iwan:** Přibližme to, o čem jsem Vám vyprávěl předtím, o partnerství v dialogu: ve kterém se ptáme žáka, jaké téma ho zajímá, co ho zajímá na předstíraných učebních látkách a kde se učitel odpovídajícím způsobem snaží utvářet vyučování tak, aby si žák mohl svůj zájem i odžít.

**W. W.:** A jak to lze ve škole zorganizovat, aniž by takt udával jako dříve rozvrh hodin?

**R. Iwan:** Učební doba nesmí být v systému organizována tak, aby ničila individuální učení. Jde o velkou výzvu, již jsem ve své knize popsal na příkladu 2. stupně jedné základní školy v Tübingenu. Tam došlo k jistému rytmickému posunování, flexibilitě, rozvrhu hodin na základě spolupráce kolegů, jež po dobu jednoho roku spolupracují na jednom konkrétním projektu. Právě před naším rozhovorem mi telefonovala jedna učitelka gymnázia v Hockenheimu, která mi vyprávěla, že pro příští školní rok plánují v 6. třídě epochální vyučování ve formě dvou dopolední týdně a spolupráce šesti učitelů. Všech šest učitelů bude pracovat obsahově metodicky společně a ne jen vedle sebe. Mají za úkol organizovat tato dopoledne během celého školního roku společně se žáky.

## **Ruší se hranice mezi předměty**

**W.W.:** Abychom to pojali prakticky: máme příslušné životní téma žáků odpovídajícího ročníku, máme učitele, jež spolupracují, rovněž volnost v čase – jak se to teď ale rozdělí mezi jednotlivé předměty? Přijde jednou ten učitel, podruhé onen, vyučují všichni dohromady, klade se někdy důraz více na jazyk jindy na matematiku atd.? Můžete to ještě trochu konkretizovat?



**R. Iwan:** To je obsáhlá otázka, jež nelze zodpovědět jedním kompletním programem. Pomohu si proto zkušeností 2. stupně jedné základní školy v Tübingenu, tzv. Altigským modelem; nezakládá se ovšem na waldorfském učebním plánu. Ale pokouší se během školního roku přiřazovat k sobě předměty, které se podílejí na stejné projektové myšlence. Spolupráce mezi předměty na sebe během celého roku navazuje, předměty se sobě tak říkajíc postupně více podobají, až se – v horkých fázích projektu – jejich hranice ruší. A žáci, jimž jsou po sobě jdoucí hodiny k dispozici jako celkový časový prostor, se mohou koncentrovaně věnovat práci, zatímco si jejich učitelé tak říkajíc jenom podávají kliku. Tato škola exemplárně ukázala, jak na základě projektové metody vycházet nejprve z předmětu a potom postupně rušit jejich hranice. To je ale jen jeden model.

Udávání taktu rozvrhem hodin vzniklo z taylorismu, tedy z průmyslové produkce 19. století. Zrušit toto udávání taktu a dostat se k organizování času, jež podporuje individualitu, je pro pedagogiku jedna z nejtěžších organizačních otázek vůbec.

Abychom se vrátili k waldorfské škole: Když chceme použít principu partnerského dialogu, mohli bychom zasednout s příslušným kolegiem a ptát se, kde se obsahově jednotlivé předměty dotýkají – vztaženo na epochy plánované pro příští rok. Potom lze zkusit otevřít větší učebny a nemuset pracovat vedle sebe. Mohly by se například dva předměty, jež se obsahově podobají nějaké epoše, položit do prvních dvou odborných hodin následujících po epoše. Odborný učitel by se mohl například zeptat epochového učitele, co by ohl obsahově zařadit do svého vyučování, aby v době epochy mohl obsahově ve svém vyučování navázat. Když se to povede, neprobíhá epocha jen v první hodině apůl, nýbrž získává epoše podobný útvar mezi osmou až dvanáctou hodinou. Práce tří nebo čtyř kolegů se sobě stále více podobá, ne však že by pracovali stejně, nýbrž že umožní žákům během delšího časového období denně prožít individuální nasazení. Nejedná se o kompletní odstranění rozvrhu hodin, ale o rušení některých hranic ano. Všude ve světě, kde nějaké školy působí v pedagogice jako předjezdci, naleznete tomu odpovídající spolupráci mezi kolegy – ale ve waldorfských školách bohužel téměř nikdy.

## Čtvrteční konference se mění

**W.W.:** Každý čtvrtek se koná takzvaná čtvrteční konference, která se táhne přes čtyři hodiny a které se účastní většina učitelů. Není to plýtvání časem a energií? Neměly by se úkoly a pole působnosti spíše delegovat a samospráva školy organizovat jinak?

**R. Iwan:** Vyjádřil bych to pro jednu pozitivně, neboť nechci být vždy jen tím velkým reptalem. Jedna školní poradkyně a má kolegyně, Brigitte Pietschmann, a já jsme léta na cestách s workshopy. Tyto workshopy se tak zaměřují na jednání, že kolegové již po dvou nebo třech hodinách získávají pocit, že mohou přinášet vlastní impulsy nebo že nabývají dojem navázání kontaktu se dvěma, třemi nebo pěti lidmi. Jsou tu k dispozici i cíle, ke kterým se lze ubírat, přičemž je člověk jednotlivě tázán, takže celkové dění osciluje mezi aktivitou jednotlivců a pléna. Tuto oscilaci (výkyvy) ve workshopech nacvičujeme a to vede k tomu, že nám v následujících vyhodnocovacích konferencích kolegové sdělují: „To byla opravdová konference! A dokonce jsme i pracovali a nesešli jen v kruhu a nenechali si od někoho vyprávět cosi, co se možná 80% z nás vůbec netýká.“

Ve čtvrtěních konferencích dochází ke skutečnému promrhání zdrojů jednotlivých lidí, neboť jen málokterí mluví a něco popisují a velká většina mlčí. Kolektivní formu čtvrtěních konferencí – kdy se vždy jen jeden ujímá slova – lze zrušit. Když je sledován záměr, aby jednotlivec získával pocit, že se s ostatními jednotlivci a zároveň se všemi společně dostává do konkrétního pracovního vztahu, mohl z takového workshopu vyklíčit zárodek pro proměnu celé čtvrtění konference jedné školy. Když se ovšem čtvrtění konference – takzvané srdce jedné školy – nepromění, zadosí cosi v tomto bludném balvanu jakoukoli snahu po změně.

## Ostatní nemají téměř žádný hlas

Mnohé z toho, k čemu dal Steiner podnět, nebylo uchopeno či dále rozvíjeno. V případě čtvrtěních konferencí se ovšem nelze vracet ke vzoru prvních konferencí, neboť konference se Steinerem nemohou stát příkladem těm dnešním. Při těchto konferencích přišel Steiner a učitelé mu kladli otázky. Steiner jim předkládal návrhy řešení popř. odpovědi. To vedlo k tomu, že jen jeden jediný člověk na konferenci měl hlavní slovo. Steiner byl hlásnou troubou, velkým věštcem a když se v současnosti na konferencích čte, je alespoň pro mě těžké akceptovat, že jeden říká téměř všechno a ostatní nemají téměř žádný hlas. Velmi zřídka se vstupovalo do dialogu a neexistoval ani žádný vedoucí diskuse, který dohlížel na to, aby byly jednotlivé příspěvky uváděny do souvislostí. A když se pak člověk ptá po původním vzoru čtvrtěních konferencí, musím bohužel konstatovat, že se tento nachází někde v prvních konferencích se Steinerem. Tenkrát neexistoval žádný program jednání, žádné vedení diskuse a zpravidla ani žádná názorová výměna, nýbrž Steiner jen odpovídal na kladené otázky.

**W.W.:** Mohlo se stát, že mnohé příspěvky ostatních nebyly těsnopisně zaznamenány, popř. nebyly zveřejněny?

**R. Iwan:** Mluvil jsem o tom s Waltrem Kuglerem ze správy pozůstalosti Rudolfa Steinera a ten mi sdělil, že nelze vycházet z toho, že těsnopisy těchto konferencí byly dokonalé, ani že byly obzvláště přesné. Vždy existují úseky, kdy stenograf přestal zapisovat. Přesto si nemyslím, že by jejich kritické vydání, kterého by bylo jistě potřeba, nějak principiálně změnilo mnou předložené námítky. Dojem, který jsem z těchto konferencí získal, se tím podle mého odhadu nezmění. Přínos tehdejších konferencí spočívá v tom, že jeden moudrý a vědoucí člověk sděloval věci nevědoucím.

## Steiner rozhněván opouští konferenci

1919 se pracuje na waldorfské škole a konferencích pracuje zcela euforicky – což je typické pro pionýrskou fázi každé organizace -, a v roce 1922 se vše obrátilo v úplný opak. Dne 21.6. 1922 opustil Steiner vztekly a rozhněván konferenci. V letech mezitím došlo ke zvratu počátečního entuziasmu možná až k institucionální ztuhlosti. K tomuto vývoji dochází i dnes na téměř každé škole: na počátku elán pionýrské fáze a po několika letech institucionalizace jeho vyprchání, kdy se člověk zklamaně ohlíží zpět.

Konferenční forma, jak byla tenkrát pořádána, nemůže být modelem pro dnešek a je potřeba ji celou přetvořit. Ve skryté formě existuje tento vzor na waldorfských školách dodnes. Jeden vypráví a

všichni ostatní mu naslouchají. Když se dotýčný ještě připraví a sáhne hlouběji, jsou ostatní rádi, že přináší trochu podstatného. Ale tím to končí. Někdo vypráví něco chytrého a moudrého, ale to nevede k tomu, že je vytvářeno kolegium, jež společně pracuje na jedné věci. Opak je pravdou: kolegiu je tímto spolupráce znemožněna. Kdo takto stráví na konferenci šest či více hodin, neudělal konkrétně pro individuální práci – např. příští den ve vyučování – vůbec nic. Člověk byl odstřižen od spolupráce s ostatními, protože už zase věnoval deset hodin svých časových zdrojů na něco jiného.

## Díra ve středu

**W.W.:** Jaké existují alternativy?

**R. Iwan:** Kolektivní organizační forma musí být převedena do individualizované, jež umožňuje spolupráci.

**W.W.:** Menších pracovních skupin, menších grémií?

**R. Iwan:** Ano, ale to nestačí. Dodnes existují na waldorfských školách grémia, která spolupracují několik hodin - a nemusí být bezpodmínečně efektivní. Reorganizace konferencí podle vzoru, jež jsem naznačil ve workshopech, musí být provedena velice pečlivě a musí u účastníků probudit jejich individuální schopnost zodpovědnosti. Současné čtvrtěční konference vedou ovšem nejjistějším způsobem k tomu, že tato schopnost ochabuje. Já osobně jsem z těchto čtvrtěčních konferencí prchnul, neboť si svou individuální zodpovědnost nechci nechat zničit.

**W.W.:** Co na to říkají vaši kolegové?

**R. Iwan:** Například, že bych mohl na konferencích naslouchat. Na to jim namítám, že nejsem génius, jež je schopen šest až osm hodin sledovat nejrůznější a nejzmatenější myšlenkové konstrukce, popř. ta nejprotichůdnější vyjádření kolegů a že do nich nemohu vstupovat, aniž bych věděl, jakého závěru se chtějí dobrat, popř. k čemu to všechno vede. Nejsem žádný svatý, neumím to. Cítím ovšem, jak takové konference ničí mou schopnost zodpovědnosti a něco podobného pociťuji i u mých kolegů. Na těchto konferencích bývají vyzdviženy myšlenky, jež jsou ovšem po jedné hodině už zapomenuty. Všechny tyto impulsy k ničemu nevedou, neboť kolegové využívají čtvrtěčních konferencí k tomu, aby se jako věrné ovce shledali ve stádu a neboť si tento čas jenom odsedí. Zapomínají, že jde o to, aby se na základě své vnitřní zodpovědnosti stávali činnými lidmi. Ale tyto impulsy konferenci ničí. Jde o díru ve středu každé waldorfské školy.

**W.W.:** A waldorfští kolegové to nepozorují?

**R. Iwan:** Ale ano, myslím, že ano.

## Vnější kompetentní orgány jsou nutné

**W.W.:** Ale proč to není změněno?

**R. Iwan:** Podle mého mínění tu chybí nějaký kompetentní vnější orgán, jež by školní vývojové procesy zcela svobodomyšlně doprovázel a podporoval. Pro kolegium je velmi obtížné, aby něco takového zevnitř dokázalo. S jednou waldorfskou školou jsem to však zažil. U kolegů na jednom našem workshopu se aha-efekt dostavil. Následně chtěli na jejich škole mnohé změnit. Co z toho vzešlo nevím. To je opět příznačné. Mohl bych se soukromě pozeptat, ale čekám na oficiální zpětné hlášení. Na tomto lze pozorovat, jak zde chybí vnější instance, jež by školní vývojové procesy doprovázela a podporovala. Podle mého názoru by to ale neměl být Svaz svobodných waldorfských škol.

Tento vnější orgán musí takové kolegium oslovit a říci mu: „Vy jako škola chcete změnit podobu konferencí tak, aby formy individuální spolupráce mezi vámi kolegy podporovala, a ne je ochromovala.“ Tento externí orgán by ovšem musel v jistém časovém období toto kolegium doprovázet, neboť ono to samo o sobě zevnitř nezvládne. Kdybych já sám v takové škole seděl a předsevzal si, že s kolegy takové změny zevnitř provedu, šlo by o herkulovskou sotva realizovatelnou záležitost. Ale nějaký vnější řídicí orgán, jež by školní vývojové procesy zvnějšku cíleně doprovázel a hodnotil, aniž by je jednostranne kontroloval, ano.

## Trhliny ve vedení a mocenské struktury

Zde ovšem panuje ve waldorfské scéně paradigma: Všichni jsme stejní, jsme autonomní. A to samé v tomto případě znamená, že nikdo opravdu nemůže převzít vedoucí úlohu. Jestliže tuto vedoucí úlohu jasně nevyznačíme a nezinstitutionalizujeme, zbyde nám jen vedení skrze neformální mocenské struktury, popř. objevíme v místech, kde bychom potřebovali vedení, jen díry. Vedení musí být definováno i delegováno pozitivně. Jestliže nezbudujeme prostou hierarchii, nedostaneme se z bahna, ve kterém vžijeme.

## Portfolio na základě školní písemné práce

**W.W.:** Co představuje práce s portfolii a může být uskutečňována v nějaké waldorfské škole?

**R. Iwan:** Když hovořím o práci s portfolii, řeknu zpravidla hned na počátku: Zapomeňte na pojem portfolium. Neboť tento pojem v sobě skrývá nebezpečí, že se stane jakýmsi typem hesla. Když mluvíme s kolegy o práci s portfolii, jsou snad i nadšení a chtějí se práci s portfolii následně i věnovat. Ve skutečnosti ale žádný z nich přesně neví, co práce s portfolii znamená. A to potom vede k vyhoření (burnout) smyslu tohoto pojmu. Proto představuji tuto práci jako jistou kulturu učení, popř. její prvky jako jakýsi pestrý vějíř. Jestliže chceme takovou práci prakticky popohnat kupředu, měli bychom přirozeně tyto prvky shrnout i do nějakých desek, jež můžeme prezentovat navenek.

Rád bych ovšem práci s portfolii ozřejmil na nějakém příkladu. Budu v něm vycházet ze starého paradigmatu o školní písemné práci. Mám na mysli tradiční písemnou práci, kterou si učitel bere

s sebou domů a známkuje ji. Ve škole neexistuje nic zavedenějšího a zároveň nic horšího než tento zvyk. Tento obvyklý důkaz výkonu se při práci s portfolii stavá učební šancí. V rámci dosavadních školních písemných prací píší žáci několik hodin nějakou slohovou či matematickou práci, možná při

tom ani nepodvádí, práci odevzdají a učitel ji opraví a oznámkuje. Jak se může z takového postupu stát učební šance? Touto cestou učebního procesu se může stát práce s portfolii.

Ve svém vyučování nechávám žáky například psát slohovou práci. Celý proces ovšem organizuji tak, že mi tuto slohovou práci nedávají domů, abych ji oznámkoval, nýbrž je nechám tento druh textu, tuto verzi č.1 dále zpracovávat. To představuje značnou překážku, neboť žáci jsou připraveni na starý způsob. V nejhorším případě by žák práci rád odevzdal, dostal známku, všechno založil a zapomněl.

V procesu se žáky lze společnou práci ovšem utvářet tak, že se jim tato verze č.1 vysvětlí jako pouhý podklad pro budoucí práci. Objasní se jim také, že díky dialogu s ostatními mohou svou práci dále zpracovávat. Žák se musí učit zpracovávat svou práci na základě určitých kritérií v dialogu

s ostatními. Tímto způsobem naleznе žák jistá místa ve své práci, která by mohl vylepšit – a z toho vzniká potom verze č.2.

**W.W.:** U tohoto bych se ještě rád chvíli zdržel, abych to pochopil, i prakticky. Necháte je psát slohovou práci – ale jak to pak pokračuje? Přeci nemůže každý žák číst práci ostatních žáků? Jak organizujete ten krok od verze č.1 k verzi č.2? Kteří žáci s kterými se dostanou do dialogu? Rozdělíte žáky do menších skupin tak, že například skupina o pěti žácích čte všech pět slohových prací a hovoří o nich formou dialogu?

## Tvořit učební partnerství

**R. Iwan:** Je pravdou, že každý žák nemůže číst každou slohovou práci. Mohu to pro jednu vysvětlit zase z opačného konce ze strany učitele. Při mých workshopech imaginárně přivádím učitele k polici, kde mají všechny své poznámky, zápisy, přípravy na hodiny, obrázky, zadání úkolů atd. A ukládám jim úkol: vyberte ze svých materiálů takové, které o vašem učení v posledních dvou letech vypovídají něco důležitého. Vyhledejte něco, co je pro vás dodnes důležité, neboť to pro vaše vlastní učení znamenalo klíčový zážitek. Poznamenejte si, co vás k tomu napadá, vyprávějte to svému sousedovi a vysvětlíte mu, co tyto procesy vypovídají o vašem vlastním životě.

Učitelé na workshopech toto dělají rádi, dělají si poznámky, vypráví svým sousedům a zjišťují že sami vybrali něco zajímavého, právě tak ovšem jejich sousedi vybrali něco zajímavého. Poznávám právě významně svého souseda tím, že se dozvídám, které učební kroky pro něj byly ty nejdůležitější. Jde o vzájemný aha-zážitek. Tím svého souseda také lépe poznáváme. Právě tak se člověk učí intenzivněji chápat svou práci.

Potom učitelé vyzvu, aby z těchto poznámek sestavili souvislý text. Učitelé mají nejprve poznámky a potom i verzi č.1. Následně vytváří učitelé učební partnerství a čtou si vzájemně se svými sousedy své texty. Partner B, jež naslouchá textu partnera A, se vžije do postavení pomáhajícího posluchače a kladením otázek mu pomůže k lepšímu pochopení jím předčítaného textu. Tyto procesy je ovšem nutné nacvičovat, a to především kladení otázek, které by člověku pomáhaly objasnit lépe jeho práci. Nato napíše osoba A svou verzi č.2. Poté jsou oba kolegové sezení k sobě a osoba B vysvětluje osobě A, jaké kpokoroky vidí ve verzi č.2.

To co jsem Vám tu právě líčil, trvá asi 4 hodiny. Mojí zkušeností je, že všude, tam, kde jsme to s kolegií nebo ve workshopech prováděli, jsme docílili fantastických výsledků. Učební energie, jež se přitom uvolňuje, radost z učení, která se mezi kolegy okamžitě objevuje, je velkolepá.

## **Učební proces – portfolium**

Následně – po poznámkách verze č.1 a verze č.2 – můžeme podstatu portfolia rozvíjet dále. Představte si, že byste tyto tři verze měl zprostředkovat nějaké třetí osobě a vysvětlit jí, co jste při jednotlivých krocích dělal a co jste se naučil. Můžete vysvětlovat jednotlivé kroky a zároveň i zaznamenávat části, na kterých je možné pozorovat vaše pokroky v učení. A zde je možné tuto třetí osobu požádat, aby jako posuzovatelka tento učební proces popsala. Je požádána, aby Vám dala zpětnou vazbu.

Z toho se může postupně vyvinout kultura tím, že se dosavadní bodový systém zaznamenávání výkonu převede do procesu, jež se pak vnějšímu pozorovateli také jako proces jeví a zároveň je pro aktéra tohoto procesu utvářen tak, že se o svém učení naučí i hovořit. Někjaký žák by z toho mohl vytvořit následující: „ Zde jsem vybral své nejlepší tři práce tohoto školního roku a budu vám teď vyprávět, proč jsou tyto práce dobré.“ Nebo: „ Mám zde práci, již jsem čtyři- nebo pětkrát vylepšil a nyní vám budu vyprávět, jakých pokroků jsem na této cestě dosáhl.“

Když to tak žáci budou dělat, získáme na konci školního roku různé sešity, různá portfolia, která přispějí k tomu, že žáci jednak budou vědět, co v nich stojí a také čím během tohoto procesu procházeli. Podobně popsal Steiner i tzv. Epochové sešity, které měly také přispívat k tomu, aby žáci věděli, co si do nich zapsali. V současnosti se však běžného waldorfského žáka ptáme, kde má svůj epochový sešit a co v něm stojí. Často jsou texty v něm dokonce opsané. V extrémním případě byl dokonce týden nemocný a opsal všechny texty od svého kamaráda ze třídy. Často pak lze pozorovat, že tito žáci vůbec neví, co to tam opisují. Když se na konci školního roku zeptáte ve třídě vyššího stupně, co v jednotlivých epochových sešitech stojí, všimnete si, že o tom žáci zpravidla nemají ani ponětí.

To se může přihodit i při práci s portfolii, když se žáci opakovaně neučí a nejsou vyzýváni k tomu, aby se učili o svém pokroku a práci hovořit. Této jazykové schopnosti se musí člověk naučit. Ta nepadne z nebe. Tato jazyková schopnost je něco, co je nutné jako kulturu postupně rozvíjet ve skupinkách o dvou až pěti žácích.

## **Žáci se díky práci individuálně poznávají**

Mohu to možná vyjádřit ještě jednodušeji, nebo tomu člověk nemusí bezpodmínečně hned rozumět: Můžete se například se žáky 7. či 8. třídy bavit o tom, jaký je dobrý epochový sešit. Žáci se k tomu mohou všestranně vyjadřovat a týden předtím, než mají být odevzdány epochové sešity, se společně sejdou: vyloží své epochové sešity a vzájemně si je prohlížejí. Před každým sešitem leží arch papíru, do kterého může každý zapsat, co se mu na daném sešitě líbí či nelíbí. Zároveň může dát druhému nějaký tip, jak by sešit mohl zlepšit nebo jaké podněty si sám z tohoto sešitu odnáší. To lze provádět ve třídě, jež je do určité míry intaktní.

Tímto způsobem vstoupí žákyně a žáci do procesu, v němž se vzájemně podporují, neboť se učí vnímat kvalitu vlastní práce. Výsledek bude velmi zřetelný: Epochové sešity se stanou postupně lepšími. Budou přetvářeny, neboť žáci najednou objeví nová kritéria, na která by bývali sami nepřišli.

Takže já nevezmu epochové sešity s sebou domů a nebudu je sám opravovat, nýbrž zapojím do tohoto procesu žáky. Posunu tento proces kupředu a zorganizuji toto vzájemné posuzování. Žáci se na své práci individuálně poznávají a epochový sešit získá tvar, stane se z něj proces, jež se vyvíjí.

Tyto procesy lze pak rozvíjet i dále. Ve vyšších třídách je možné vytvářet „portfolia učebního procesu“. Když se žáci navíc učí prezentovat svou práci třetí straně, vrůstají do zodpovědnosti za svou práci. Jestliže je tohoto procesu docíleno zdravě, staré principy ve smyslu - „chci vědět, jak si stojím, potřebuji tlak, chtěl bych dostat známku“ - se vytratí.

Pomocí portfolia učebního procesu je tak žák integrován a nezůstává jen stranou, nýbrž vrůstá také do procesu. Současně se u učitele doma nehromadí stovky epochových sešitů, kterými je beztak naprosto přetěžován. V nejhorším případě napíše učitel na závěr sešitu: „Fritzi, tvůj epochový sešit je dobrý“. Něco takového nemá samozřejmě žádný smysl. Procesním portfoliem ovšem žákův smysl pro kvalitu zapojujeme.

## Místo probírání učiva nabývání schopností

**W.W.:** Netrvá takový proces strašně dlouho? Jak přitom vycházíte s časem?

**R. Iwan:** Já ani nevím, co si počít s otázkou žáků – jak má být slohová práce dlouhá? Odpovím jim vždy, že nezáleží na kvantitě, nýbrž na kvalitě. To samé platí pro vyučování. Měli bychom se zaměřit na nějaké konkrétní zacházení s učební látkou nebo schopností? Zde se dostáváme do bodu, kdy musí dojít k opravdové změně postoje. Neboť zde jde o obory přesahující cíle jako např. sociální kompetenci. Člověk věčně a s citem koresponduje s ostatními jejich práce. Zakládá se tím nová kultura, kvalifikace přesahující obory. Takto jsme hodnotili práce až do maturity.

Jestliže tuto kvalitu rozpoznáme, nalezneme i čas se o ni starat. Přirozeně se přitom budeme dostávat i k tomu, že musíme pracovat ekonomicky a exemplárně. Představy dokonalosti, že musíme, popř. že bychom chtěli probrat všechno učivo, se potom samozřejmě ochotně vzdáváme. Důležitým cílem je vedle odborných znalostí i učení se učení. Neboť nezáleží tolik na tom, abychom žákům předali učivo, které pro ně bude důležité jen pro jednu, nýbrž na tom, aby se u nich vytvářela schopnost rozpoznávání situačních momentů. Zde se dotýkáme prapůvodního habitu učitele, jeho vnitřního nutkání, probrat pokud možno „vše“. Práce s portfolii se chápe samého jádra, starého „Adama“ v učiteli a zkouší ho změnit.

## Epocha dějepisu

**W.W.:** Ve své knize popisujete průběh jedné epochy dějepisu ve 12. třídě a podáváte zprávu o jistém 160ti-stránkovém podkladu, který jste dodal žákům. Co tento podklad obsahuje?

**R. Iwan:** Ten jsem sestavil z různých materiálů a rozmnožil jej pro žáky jako pracovní podklad. Jde o pragmatické řešení mezi jednou učebnicí a mnoha poletujícími listy, po kterých bych jinak musel sáhnout.

**W.W.:** A jak pokračujete dále, když na začátku epochy rozdáte tento rukopis? Musí jej žáci nejdříve pročíst nebo jak postupujete?

**R. Iwan:** Není to tak, že si na začátku epochy všichni žáci přečtou všechno, nýbrž že jsem na začátku epochy rozdělil mezi žáky různé role expertů. Organizační část je velmi náročná. Není možné jen rozdat rukopis a očekávat, že se z toho rozvine samostatná práce. Každému žákovi musí být přiřazena role, i tomu nejslabšímu; snad s výjimkou případů, jež potřebují terapii. Dávám žákům možnost, aby se jako experti nejprve někde umístili. Celé časové období probírané v dějepise (19. a 20. století) jsem rozčlenil do pěti období a ke každému časovému úseku jsem přiřadil dvě skupiny o pěti žácích; např. pro období Výmarské republiky; skupina A a B vždy o pěti žácích zpracovává období Výmarské republiky. Každý ze žáků ve skupině má nějaký určitý odborný úkol. Jeden se dívá jen po datech a faktech této doby. Druhý zjišťuje prameny. Někdo jiný se věnuje politickým biografii, jež jsem mu vyhledal. Další zkouší sestavit souvislé vyprávění o celém období. Každý v těchto skriptech najde něco, s čím může pracovat. Nyní se žáci pokouší o převzetí svých rolí expertů. Může z toho vzniknout krátký referát o celkové době trvání Výmarské republiky. Ti nadaní se samozřejmě okamžitě pustí do práce. Ale i ti méně nadaní jsou přes počáteční obtíže schopni se svou látku naučit.

## Od nejisté chůze k běhu

Expert ze skupiny A jde následně k odpovídajícímu expertu skupiny B a oba si vzájemně vypráví, co se naučili. Vzájemnými otázkami si oba lépe ujasní svou učební látku. Často se přihodí, že jeden hovoří a druhý si ho se široce otevřenými očima prohlíží. Žáci bývají skrze výklad učitele připraveni naslouchat, aniž by něco přijali; podobně naslouchají i spolužákovi. Potom je potřeba se žáky mluvit o tom, co se vlastně od posluchače vyžaduje, že nejde o pouhé naslouchání. Nato se stávají aktivnějšími a jeden si všímá toho, co ten druhý říká a ptá se ho, čemuže sám zatím ještě neporozuměl; a ten druhý si to potom musí v textu přečíst ještě jednou. Učí se rozumět tomu, co říká. Poté co oba experti spolu hovořili, vyměňují si informace s jinými experty. Nejprve s těmi ze stejné tématické skupiny. Později se podívají i přes „okraj talíře“ své tématické skupiny. Stále znovu opakují, obměňují, doplňují, mění a rozšiřují své vědění. A dostávají se postupně od nejisté chůze k běhu. Po dvou až třech týdnech máte kolem sebe žáky, ze kterých můžete být jenom nadšeni; je prostě ohromující, co všechno potom dovedou!

**W.W.:** Děje se to všechno v jedné učebně? Není to problematické?

**R. Iwan:** Naše učebny jsou názorným příkladem zcela špatně pochopené pedagogiky. Potřeboval bych dvakrát tak velkou učebnu nebo foyer s mobilními stěnami (lze je využívat zároveň jako nástěnky), s lákavými židlemi a stoly, jež lze všechny variabilně přemísťovat. Dvojnásobný počet metrů čtverečních není v běžných školách možný a tak musím v tomto směru improvizovat. Ve výše jmenované 12. třídě to bylo tak, že žáci posedávali po celé školní budově, také venku a na chodbách – a všude se konalo vyučování!



## Vědí, jak si osvojit vědění

Nyní může nějaký jiný učitel namítnout: „To co si tu žáci samostatně osvojují, může být přeci špatné!“ Přesně tak! To může být zpočátku opravdu špatné. To smí být špatné. Ale všechny nesrovnalosti se postupně sami od sebe opravují. Jestliže vše zakončíme zkouškou – před druhými žáky, rodiči – popř. v případě této 12. třídy před externím zkoušejícím, který zjišťuje školní zralost pro vysokou odbornou školu -, dojdeme k velmi dobrému výsledku. Na konci se pracuje na opravdu vysoké úrovni.

Potom mají žáci oblažující pocit – a to je to, co waldorfské žáci ještě potřebují - , že něco umí! O waldorfských žácích se zas a znova vypráví, jak jsou v pohodě, dobře se vypořádávají se životem, jak jsou umělecky a sociálně nadaní. Hned po škole objíždí celý svět a poradí si stejně dobře v Honolulu jako v Německu, všude si najdou práci a člověk si říká, že je to pro život velmi praktické. Tak to může i být; ale nedostatek vedení může být pro mnohé nevýhodou. Nejistota ve vědění může být tímto druhem portfoliové učební kultury překonána. Zároveň vědí i to, jak se k vědění propracovat.

## V obvyklých formách nemůžeme zůstat

**W.W.:** Situace mnohých mladistvých – obzvláště v problematických částech naší republiky – se stává rok od roku problematičtější: např. frustrace na odborných školách, neboť sotva nějaký žák získá učňovské místo (možnost učební praxe). A to při stále více rozmáhajícím se zabíjení času násilnickými hrami a z toho vyplývajícím zhoršením výkonu ve školách a především sexuální zpustlostí a pornorizováním řeči a celého chování žáků. Rozšiřující se pornorizování řeči se nezastaví ani před waldorfskými školami, dokonce se místy vetřelo již do řeči v mateřských školách. Problém vězí v tom, že si děti myslí, že ví všechno a použijí každý výraz, aniž by prohlédli jeho hlubší sexuální význam. Především bývají příliš brzy konfrontováni se sexuálními praktikami např. tak, že jim přihlížejí u rodičů, provádějí Gang Bangs a na každý pád pravidelně konzumují porno na internetu. Měl byste odpověď na to, jak je možné ze strany waldorfské pedagogiky s těmito relativně novými jevy zacházet?

**R. Iwan:** Na pornorizování mládeže neznám zatím odpověď. Z hlediska neperspektivnosti mladistvých jsem již roky na cestách s mou společností „Perpetuum novile.“ S mladistvými, často s migračním pozadím, provádíme projekty a snažíme se je zachytit tím, že jim dáváme perspektivu. Proti sexuálními zpustnutí nenabízím žádný projekt. Co bych ale nutně doporučoval – i když to teď může působit jako trochu nepřímou souviselost: v případě kulturního úpadku nemůžeme setrvávat v obvyklých formách. Musíme nalézt ty nejbližší vyšší formy a prameny a společně se žáky je rozvíjet, jinak nelze vámi zmiňovaným fenoménům nic postavit do cesty. Proti vlně, o které jste mluvil, nemohu jít přímo. Nemohu ani vydávat rozkazy či držet proslovy, nýbrž musím svobodné síly v dětech a mladistvých probouzet jiným způsobem, než tomu bylo doteď, a především v nové intenzitě. Bez mezí a hranic nelze slušnosti jen tak dosáhnout. Pokud má být orientace v dnešní době mediální záplavy, jež se na žáky valí, vůbec možná, pak je to možné pouze skrze výše popsané probouzení svobodných sil v žácích, kdy si konkrétně prožijí přechod od Já k Ty.

## V jaké době to vlastně žiji?

Když si žáci na internetu – např. na chatu -odžívají cokoli libovolné a každým kliknutím začínají novou biografii – mám proti tomu bojovat? Ne! Místo toho posiluji zcela jiným způsobem přechod od Já k Ty. Velice dobře ty nedisciplinované žáky v 5. a 6. třídě waldorfské školy chápu. Na tomto školním stupni je někdy slyšet více randálu než vyučování. Aktuálně se lze tomuto „vylití z břehů“ ubránit. V současnosti aplikovaná metodika s jistotou není ničím, co bude účinkovat i v dalších desetiletích. Přeložím pro jednu, co vlastně tato řeč dětí mladistvých je, co vlastně vnitřně cítí a myslí: Človče, v jaké době to vlastně žiju?! S jakými věcmi jsem konfrontován?! A teď tu musím sedět v šiku se 40 lidmi a hledět vpřed a přihlížet učiteli, jak on to umí. Možná jsem ale do této školy a třídy přišel proto, abych na základě principu učebního partnerství, svými vlastními komunikativními cestami, věcně i osobně probouzel něco v druhých a díky druhým i v sobě samém. A tyto mé probouzecké síly budou omezovány, neboť tu ztuhle sedím v řadě a musím se koukat dopředu.

Jedna žákyně mi po epoše, při které se s popisovanou formou aktivního učení seznámila (a s ohledem na to, co jinak ve své školní éře zažila), napsala: „Je těžké zbavovat se starých návyků; návyku ráno co ráno usednout do lavice a s pohledem strnule upřeným kupředu snít do konce svůj sen, jenž byl přerušen ranním pronikavým zazvoněním budíku.“ Možná si žáci ve skutečnosti myslí: Jestliže máme mít v této době šanci neklesnout ke dnu, potom nám musíte dát možnost ožít jiným způsobem než formami, které jste nám dovolili až dosud.

A když potom žáci přijdou na měsíční oslavu, říkají si: to se mě přeci vůbec netýká! Hledím dopředu a zažívám tam třídy 1 až 12 a mám na nich poznat, jak se odvíjí má učební cesta. Já se ale nechci jen na někoho dívat, chci být sám tázán. Musíme jednoduše nalézt nové cesty, abychom osvobodili síly, jež v žácích dřímají. Ve waldorfském hnutí se často mluví o velkých lidských souvislostech, konkrétně nemají ovšem jednotlivé učební biografie děti žádnou šanci se vyjadřovat a jedna na druhé se rozvíjet.

## Celodenní škola

**W.W.:** Kriminolog Christian Pfeiffer vyzýval ve svém rozhovoru v této knize k záchraně odpoledne kvůli narůstající zpustlosti médií. Jaký je Váš osobní postoj k celodenní škole?

**R. Iwan:** Ve své nové knize jsem se tomuto tématu nevěnoval; ale z toho, co jsem v tomto rozhovoru a v mé knize rozvinul, možnost celodenní školy vskutku vyplývá. Odpoledne by se ovšem neměla zvrhnout v provádění domácích úkolů a neměl by se vyčerpat ani pro zábavné programy, nýbrž musela by být důsledným pokračováním mnou navržených svobodných vyjádření. Celodenní škola by musela žákům nabízet odpolední rozvíjení toho, s čím započali dopoledne.

## Perpetuum novile

**W.W.:** Co s Vaší společností školních projektů „Perpetuum novile“ děláte?

**R. Iwan:** Chopili jsme se toho, co se ztratilo v letech 1919 až 1922. Z tehdejšího Hnutí trojčlennosti vyšel požadavek na spojení reálného světa se světem školním. Tehdejší požadavek spočíval v tom, že měli dělnické děti navštěvovat školu. Měla to být ovšem taková škola, kde by žáci skrze učení navazovali styk s reálným světem. Tento impuls se u většiny waldorfských škol vytratil a jen několika málo byl znovu uchopen, především školou Hibernia ve městě Herne v Porúří. nebo od 90tých let regionálním vyšším stupněm v Jurasüdfuss ve Švýcarsku.

My z „Perpetuum novile“ se tohoto impulsu také chápeme a hledáme proletářské děti dneška. Nacházíme je však ve školním systému, jež je pilně vyselektovává, až se po čestném kolečku se svým špatně ukončeným základním, popř. středním vzděláním (Hauptschule, popř. Realschule) přistanou někde, kde nemají výhled na žádné dobré vzdělávací místo. V tomto bodě zahajujeme svou práci my. Snažíme se učení a práci opět propojovat tím, že rozvíjíme přechodný management mezi odbornými školami a podniky.

Žáci mohou např. během pětiměsíčního projektu získávat zkušenosti v odborném světě a kvalifikovat se tím mnohem více než kdyby měli jen pouhé vysvědčení. Vytváří si rovněž portfolio, se kterým se mohou opakovaně ucházet o místo. Takto se pokoušíme o vyvinutí nového přístupu mezi profesí a školou, jež se nezakládá na starých selektivních elementech – vysvědčení, nýbrž na principu: Ukaž, co dovedeš. Vlastně pracujeme na něčem, co lze velice dobře označit, na něčem, co měla učinit Kulturní rada Hnutí trojčlennosti v roce 1919 – pracujeme na osvobození školství od státu, tak aby byl přechod od školy k profesi umožněn svobodnou cestou – dohodou mezi oběma partnery. S gymnázii to ovšem nedělám. Pouze s odbornými školami a podniky, neboť to mladým lidem dává novou perspektivu.

# Michael Brater: Nové typy waldorfských středních škol

*Regionale Oberstufe Jurasüdfuss v Solothurnu ve Švýcarsku*

Překlad Pavel Kraemer



## **Vor 15 Jahren, die Pionierklasse**

(Fotos aus dem Buch "Die Schule am Wildbach", Verlag am Goetheanum Dornach)

### 1.1

#### **Rámec, pozadí a cíle**

Regionální střední stupeň Jurasüdfuss ("Regio"), sídlem ve waldorfské škole v Solothurnu, vzniká ze spolupráce tří waldorfských škol v Bielu, Langenthalu a Solothurnu. Zatímco 9. a 10. třídy pracují ve třech základních školách ještě odděleně, ale podle společných pedagogických a vyučovacích zásad, žákyně a žáci 11. a 12. třídy se sejdou v novém třídním kolektivu. Tento společný střední stupeň - který jako takový má už modelové rysy, jež by se vyplatilo blíže zkoumat - vzhledem k tomu, že se zde sejde větší počet žákyň a žáků a že lze využít pedagogického potenciálu všech tří škol, otvírá mnohostranné možnosti diferenciaci a především individualizace pedagogické práce.

Přitom byl vyvinut úplně nový koncept pro obě poslední třídy (11. a 12. ročník), který radikálně mění dosud obvyklé představy o všeobecně vzdělávací škole a její reformě:



Thomas Stöckli



Heinz Bläsi

*Vyučování se koná už jenom tři dny v týdnu. Oba další dny chodí žákyně a žáci individuálně jako "praktikanti" do různých závodů a zařízení, aby se tam učili spolupracovat.*

Tím praktikuje regionální střední stupeň Jurasüdfuss náběh k *duální formě všeobecného vzdělání*, protože při závodních praktikách vědomě nejde o nějakou formu výcviku nebo přípravy k povolání, ale v první řadě o to, aby se posílily možnosti *školy* působit nově a moderně při jejím pedagogickém úkolu utváření schopností a osobnosti. Proto se také praktika nenabízejí a neprovádějí jen pro část žáků - třeba pro "prakticky nadané" nebo "slabší" - ale právě *pro celou třídu*, tedy také např. pro ty, kteří později budou maturovat a studovat. Závodní praktika v rámci regionálního středního stupně Jurasüdfuss se tím liší podle cíle a přístupu fundamentálně od známých forem "Schnupperlehre"

nebo doučovacích kurzů v přípravě k povolání.



Ve vlastním pojetí "Regio" se k tomu říká:

*"Aby mladí lidé byli schopni utvářet svůj život smysluplně a zodpovědně uchopit příslušné problémy, klade regionální střední stupeň vedle speciálních vědomostí velkou váhu na široce založené intelektuální, umělecké a praktické vzdělání... Na tomto základě a s tímto cílem kráčí regionální střední stupeň po nových cestách."*

"Regio tím jde o nový koncept všeobecného vzdělání, a za tím stojí smysl školy, podle kterého má škola za úkol vychovávat mladé lidi, utvářet jejich osobnost a rozvíjet jejich schopnost jednat ve světě. Tento klasický výchovný úkol školy není dnes ve většině případů respektován v kruzích učitelek a učitelů. Obecně známé problémy normální školy, působit "výchovně", u nich vedou stále více k tomu, že své úkoly resignovaně redukuje na učení kulturních technik a poskytování vědomostí, protože dnes vzhledem k převaze jiných výchovně působivějších instancí a vzhledem k radikálně změněným společenským rámcovým podmínkám (týká se to především zvýšených požadavků na vývoj osobnosti žákyň a žáků) škola už nemá šanci vytvářet osobnost žáka či žákyně.

Učitelkám a učitelům "Regio" je naproti tomu jasné: Jestliže se chceme i dnes ve škole držet cíle tvorby osobnosti, jestliže chceme svým žákyním a žákům pomoci rozvinout ty schopnosti, které potřebují ke komunikaci s moderním světem, *můžeme to jen tehdy, když nebudeme jednoduše přejímat pedagogické koncepty minulosti*. Mnohem spíše musíme být připraveni *vykročit ve škole na zcela nové cesty*, protože společenské prostředí a tím i podmínky výchovy se pronikavě změnilo. V prezentaci "Regio" se k tomu konstatuje:

*"Společenské, politické a hospodářské prostředí, do kterého naši mladí lidé vyrůstají, se od základu mění. Žákyně a žáci musí být na tuto změnu tak připraveni, aby později byli sto v ní obstát."*

S tím související výchovné úkoly sice - zvláště pro školu, která se (jako "Regio") dovolává waldorfské pedagogiky (pedagogiky podle Rudolfa Steinera) - nejsou nové a právě waldorfská pedagogika vyvinula hojné formy a metody, jak také škola může přispět ke tvorbě osobnosti. *V radikálně změněném výchovném prostředí se však tyto výchovné úkoly samotnými obvyklými prostředky, formami a metodami školního vzdělávání (včetně waldorfských škol) už nedají vyřešit*. Zakladatelé "Regio" byli naopak přesvědčeni o tom, že škola musí být dnes nově promyšlena, a že všechno to, co dosud činí školní pedagogiku, musí být důkladně přezkoumáno, do jaké míry to ještě stačí novým požadavkům (aby se příp.dala rozvíjet). Waldorfská pedagogika k tomu mohla poskytnout nosný základ, její kořeny a důrazy přece v principu odpovídají těmto novým úkolům. Ale právě pro waldorfské pedagogové si položili otázku, jak nově se tato pedagogika musí vyvíjet a jaké musí najít nové formy, aby mohla za změněných podmínek dál sledovat svoje záměry. Především dvě otázky trápily zakladatele:

- Je vůbec možné zvládnout nové požadavky na školní vzdělání, když škola zůstane jako dosud výhradně separovanou institucí s "umělým učebním prostorem" ?

- Je dnes opravdu možné připravit dospívající popsaným dialektickým způsobem na požadavky a šance moderního života, když jim do konce druhé desetiletí, některým dokonce až hluboko do třetího

desetiletí jejich života upíráme jakoukoliv přímou komunikaci s dnes podstatným motorem společenských změn, ve kterém se shora popsané problémy individualizující se společnosti

kladou bezprostředně prakticky, totiž se světem hospodářství a práce? Jak se vlastně mají mladí lidé vyrovnat s ústředními otázkami formy a rozhodování, které jim bude klást svět práce, když jim škola neposkytne prostor ani doprovod pro poznávání tohoto světa a první pokusné kroky? Nemůže svět práce jako příkladné místo, kde se zrcadlí rychle měnící se vývoj moderního společenského života, zároveň využít jako zkušební a tím učební pole pro formování oné "schopnosti samostatného úsudku a jednání", když zkušenosti tam učiněné budou doprovázeny a reflektovány školou?

Na pozadí těchto myšlenek uzrálo v "Regio" rozhodnutí pojmout *komunikaci se světem práce* do nabídky vzdělávání.

"Regio" tak jistým způsobem převrací základ *duálního vzdělávání*, tím, že nevyužívá pedagogické možnosti školy pro odborný výcvik v závodech, nýbrž odbornou praxi v závodech pro všeobecné vzdělání: Skutečná, vážná práce je poznána a uznána jako *prostředek k tvorbě osobnosti* a využita jako rozšíření pedagogických prostředků pro školní výchovnou úlohu. Je to patrné mj. v tom, že účastníci zůstávají i po právní stránce *žákyněmi a žáky "Regio"*, tedy sdružení škol, které uzavírá se závody smlouvu o praxi a pověřuje učitele s plným učebním úvazkem, aby jako vedoucí doprovázel žáky-praktikanty v závodech a udržoval stálý kontakt mezi závodem a školou.

Tím, že žákyně a žáci "Regio" ve svých závodních praktikách *pracují, aby se učili*, jejich pracoviště se tedy stává učilištěm, překonávají tradiční oddělení práce a učení, které všeobecně vzniklo s industrializací a obě činnosti přidělilo velmi rozličným oblastem života, institucím a životopisným úsekům. Dnes je všude v pracovním životě patrná spornost tohoto oddělení - od znovuoahalení pracoviště jako neodřeknutelného učiliště v rámci výcviku k povolání přes koncepty jako "sama se učící organizace" až k požadavku "celoživotního učení", které také rozhodně nemůže být úplně v separátních učebních institucích, ale naopak musí probíhat dalekosáhle jako učení v procesu práce. Tomu zase odpovídá vědomí, že práce a učení patří k sobě, přičemž učení představuje něco jako subjektivně pojatou "vnitřní stranu" práce.

Témata jako "formy práce prospěšné učení", "spontání" nebo "neformální" učení, action learning, "práce a osobnost" ap. vyjadřují aktuální zájem výzkumu o toto spojení.

Závodní praktika "Regio" mohou být hodnocena jako praktický pokus ono historické oddělení práce a učení *překonat ze strany učení*. Práce tu není posuzována podle aspektu výkonnosti nebo hospodárnosti, ale *výlučně* z hlediska, aby byla prostředkem, který může sloužit učení příp. *tvorbě a rozvíjení osobnosti*.

Tím "Regio" sahá do minulosti po starších konceptech pracovní pedagogiky<sup>1</sup>, kterých soustavně a vědomě užívá *pro vzdělávací a výchovné úkoly školy*. Nové je na tom především to, že k tomu práci pro úkoly a účel školy zvláště pedagogicky neranžuje a neupravuje (jako je tomu v některých německých waldorfských školách ve formě vlastních školních dílen<sup>2</sup>), ale že se odvážně a bez předsudků věnuje *reálnému světu práce* a ten tak, jak je, bez "pedagogizování", využije v sobě

vlastních formách a poměrech pro učební a vzdělávací cíle školy. Tento svět práce se také nazahrne nějakým speciálním pedagogickým programem, ale bude pojat - ve vší šíři a otevřenosti - tak, jak je, s přesvědčením, že v každé práci, pokud je "opravdová" a hospodářsky smysluplná, tj. je zapotřebí, je obsažen podstatný prvek vytvářející osobnost, který je nutno odhalit a pedagogicky využít<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Srovnej např. shrnující Lempert, Hoff, Lappe, Konzeptionen zur Analyse der Sozialisation durch Arbeit, Berlín 1979; K. Fintelmann, Studie über die Integrierbarkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung, Bonn 1979; Georg, W. Kissler, L., (Hsg), Arbeit und Lernen, Frankfurt 1981; také Brater, M., Eingliederung durch Arbeit, Dornach 2/1994; Brater, M., Munz, C., Zusammenarbeit von Schule und Handwerk, Weinheim 1996, <sup>2</sup> např. u škol v Herne, Kasselu a Norimberku,

<sup>3</sup> v této radikálnosti se "Regio" liší od podobných školních modelů v Kakensdorfu příp. Gröbenzelli u Mnichova, které kladou těžiště na dílenské závody popř. vytvářejí přehlednou pedagogickou situaci, nebo od "město-jako-škola" v Berlíně, které zvolilo závodní praktika zaměřená podle školních učebních potřeb.

Ale v jaké *formě* z hlediska dosavadního radikálního oddělení obou životních oblastech školy a světa práce by se to mělo dít? Myšlenka vnést svět práce do školy byla brzy zavržena,

neboť se nezdálo z mnoha důvodů být smysluplné pokoušet se ve škole simulovat svět práce, tím by se nemohlo nikdy "zobrazit" právě to, na čem záleželo, totiž právě *realita* tohoto světa práce ve své rozmanitosti a komplexnosti. Také integrace výcviku do školní nabídky se nejevila dostačující, byl by přitom přece možný stále jen některý nemnohý výcvik, avšak nikoliv pro mladé tak obtížné střetnutí s individuální *volbou* povolání z velké hojnosti možností.

Pak tedy nevnášet svět práce do školy, ale jít se školou do světa práce? Jediné stávající pedagogické místo pro mladé ve světě práce byl dosud regulérní výcvik, a ten by neposkytl čas, aby mladí dodatečně ještě mohli jít do školy. Ti by tím byli pro školu ztraceni a už by nebyli žákyněmi a žáky. Kromětoho právě nešlo při pedagogickém počátku "Regio" o kvalifikační odborné učení, ale o učební kroky, které leží daleko *před* vlastním výcvikem, totiž právě v osobním střetnutí s mnohostí povolání a s docela jinými životními a pracovními podmínkami světa povolání se všemi jeho nároky na osobnost mladistvého.

Tak postupně vznikla myšlenka na *řešení praktikem*, ale praktikem, které nespočívá v krátkém poznávání světa práce, nýbrž by mělo nabízet příležitost k intenzivní komunikaci s ním.

Tyto úvahy vedly ve spojení se školně politickým příkazem vytvořit inovativní profil pro školu s volnou dispozicí, která je odkázána na to, aby zainteresovala rodiče, žákyně a žáky pro svou nabídku, k rozhodujícímu kroku, otevřít v "Regio" tradiční školu a formou praktik přímo spolupracovat s "opravdovým" světem práce.

*"Na tomto základě a s tímto cílem kráčí regionální vyšší stupeň Jurasüdfuss novými cestami. Iničiátoři této diferencované společné školy vycházejí z myšlenky, že o pravdě se blížícím všeobecném vzdělání*



*se dá mluvit jen tehdy, když pole působnosti světa povolání se partnersky zahrne do školního života. V těchto velkých společenských souvislostech se má rozvíjet odpovědné jednání."*

O něco později se říká:

*"Vedle množícího se aktivního podílu žákyň a žáků na tvorbě vyučování (skupinové vyučování) a omezené individuální volby oboru přikládáme také vazbě na svět práce prostřednictvím mistrových a mistrů odborného výcviku velký význam jak pro hledání osobnosti a povolání, tak pro společenskou schopnost."*

## 1.2

### Model "Regio" v přehledu

Jak tedy konkrétně vypadá tato spolupráce se světem práce (na niž se výhradně vztahuje předchozí diskuze) ?

Už v 9. a 10.třídě, když jsou žákyně a žáci vyučováni ještě na svých základních školách, zúčastní se vyučování předmětu volba povolání, vyvinutého zvláště k tomu účelu a orientovaného

silně biograficky, které vyučuje zkušený, profesionální poradce povolání. Toto vyučování volby povolání nemá za cíl nalézt povolání, ale - vedle prvního uvedení do moderního světa práce - směřuje k tomu, aby žákyně a žáci byli citlivější k osobnímu dialogu se světem práce. Vyučování volby povolání se sice koná ještě jako "vyučování", ale v obou třídách je už spojeno s řadou *týdenních praktických cvičení* ve světě práce, při nichž záleží na získání prvního živého dojmu z podstatných oborů práce moderní společnosti: zemědělské praktikum, lesnické praktikum, zeměměřičské praktikum, průmyslové praktikum, kuchařské praktikum, první pomoc, sociální praktikum.

K tomu přistupují jednotlivé projekty časově aktuální, jako snad v epoše informací (??) pomoc Rumunsku popř.týden míru. Účast na těchto praktikách a projektech je pro všechny žákyně a žáky závazná. Tyto aktivity jsou až do 10.třídy ještě pojaty do obsázného učebního plánu škol Rudolfa Steinera:

*"Těžiště v tomto školním roce spočívá v obsáhlém všeobecném vzdělání jak ve vědeckém, uměleckém, tak i v profesním směru. Vyučuje se převážně v epochách."*

V 10.třídě se musí žákyně a žáci (a jejich rodiče) *rozhodnout*, jestli chtějí od 11.třídy nastoupit do nově utvořené části vyššího stupně s integrovaným odborným výcvikem:

*"Die Regionale Oberstufe Jurasüdfuss (dále jen "Regio") je zásadně otevřena všem mladistvým, kteří si s sebou přinesou přiměřené školní vzdělání a zájem a ochotu pracovat pro střední školu s odborným výcvikem a rozšířenou nabídkou výcviku podle školního učebního plánu Rudolfa Steinera."*

Nyní mohou přistoupit také žákyně a žáci jiných škol. Jako mimořádně podstatné se ukázalo, aby účast žákyně a žáků na tomto dalším vzdělávacím procesu byla absolutně *dobrovolná* a závisela na jejich individuálním odhodlání. Žákyně a žáci tří základních škol, kteří by se rozhodli proti "Regio", by měli všestranně atraktivní alternativy na jiných školách, a změnit školu by většinou museli tak jako tak. Přesto se vždycky jen v několika jednotlivých případech rozhodnou proti přestupu do "Regio". Naopak počet žákyně a žáků, kteří mění jinou školu za "Regio", stále roste +.

+ Takže pro školní rok 1999/2000 musela být dodatečně zřízena další 11.třída.

Žákyně a žáci, kteří nastupují do 11.třídy, musí se nyní samostatně starat o místo praktikanta v závodě, který si zvolí. Mohou se poptat v závodě, který už pečoval o žákyně a žáky "Regio" nebo mohou na vlastní pěst hledat nové závody (to je v praxi normální případ a vede ke stálému rozšiřování počtu závodů, které se zúčastní "Regio". Je jich v současnosti přes 200).

Teprve když žákyně nebo žák pár týdnů před začátkem školního roku stále ještě nemá praktikantské místo, vybere pro ně vedoucí školních praktik s jejich spoluúčastí ve svém seznamu více závodů, z nichž potom jeden musí přijmout. Podmínkou je, že žákyně a žáci na takovém praktikantském místě pracují nejméně 1/2 roku (ke zrušení je třeba zvláštní důvod a stává se to velmi

zřídka). Potom mohou praktikum buď prodloužit, nebo si najít jiné praktikum v jiném závodě případně ve zcela jiném odvětví.

Pro toto praktikum platí tytéž podmínky: dohoda se uzavírá na 1/2 roku, prodloužení je možné. Tímto způsobem mohou žákyně a žáci intenzivně - právě spoluprací - poznat maximálně 4 závody ze čtyř odvětví. Mohou však také strávit v jednom závodě celý rok nebo i více.

Ti, kteří si zvolili povolání najisto, mohou za jistých podmínek absolvovat praktika obou roků ve svém příštím povolání. Pro ně pak platí zvláštní úprava, že se jim, po dohodě s kantonálním úřadem příslušným pro výcvik k povolání, tato doba započte jako první rok do navazujícího úplného učení. K tomu je ovšem třeba dodržovat určitá pravidla při provádění praktika, které pak musí stačit požadavkům regulérního vzdělávání. Mimoto musí žákyně a žáci paralelně navštěvovat zaváděcí kurzy pro příslušná povolání, které patří k prvnímu roku učení.

Pole činnosti a kombinace praktik jsou individuální a určují je žákyně a žáci sami (pokud najdou závod, který je přijme). Školní vedoucí pomůže jen je-li dotázán. V daném případě ostatně informuje nový závod o "Regio" a pomůže při formulaci smlouvy ap.

Obsahová podoba praktika je věc závodu. "Regio" připomene závodům, že žákyně a žáci mají spolupůsobit na skutečné práci, a aby pokud možno přebírali úkoly, které by jinak musel udělat někdo jiný (ne tedy úkoly k procvičení nebo ke hře, ani studijní situace). S praktikanty se má v rámci jejich zvláštních podmínek zacházet jako se "skutečnými spolupracovníky" a mají získat pokud možno realistický pohled na pracovní podmínky tohoto odvětví a povolání. To také vylučuje, aby praktikanti byli celou dobu zaměstnávání jednoduchými pomocnými pracemi (kdyby se to přece jen stalo, byl by to důvod k předčasné změně místa).

Na tomto pozadí má praktikum v závodech velmi různé formy: některé závody s tím spojují dobu řádného zaučení, jiné integrují praktikanty do běžné práce, ještě jiné vytvářejí vlastní praktikantská místa se speciálním přizpůsobením úkolů.

Také formy vedení v závodech jsou různé, i když je spíš pravidlem, že každý praktikant má příslušného kontaktního partnera nebo "vedoucího" nebo "mistra", který zároveň funguje jako jeho odborný a disciplinární představený (bližší popis viz níže kap.3).

Školní vedoucí, kterého "Regio" zvlášť pověřila, navštěvuje praktikantky a praktikanty během prvních praktikantských týdnů v závodech a naváže také kontakty s vedoucími v závodech. Kdyby nastaly problémy, mohou ho přivolat všichni zúčastnění kdykoliv. Současně se snaží, v kontaktu se závodními vedoucími a v osobním rozhovoru se žákyněmi a žáky, kontinuálně sledovat jejich vývoj. K tomu má k dispozici mj.v rámci školních dnů týdenní tzv."třídní hodinu", ve které může s celou třídou řešit nastalé otázky.

Od žákyň a žáků se vyžaduje vedení tzv."pracovní knížky", ve které důkladně a zpravidla denně odborně korektně popíší, na čem pracovali (odborná část), kromě toho, jaké přitom učinili zkušenosti, jak se jim samotným vedlo a jaké otázky jim zůstaly otevřené. Tyto pracovní knížky každého půl roku prohlédne a ohodnotí závodní vedoucí (odbornou část) a školní vedoucí.

Na konci každého praktika dostanou žákyně a žáci od svého závodu vysvědčení, tzv."kvalifikaci". K tomu dává škola k dispozici formulář, který vyzývá závodní vedoucí, aby přistoupili zejména na tzv."klíčovou kvalifikaci". Závodní vysvědčení se stanou součástí školních závěrečných vysvědčení.

Finanční odměňování praktika škola výslovně neupravuje, nýbrž ponechává na vůli závodů počínat si v tom tak, jak to odpovídá současným závodním zvyklostem. Následkem toho se vyskytují velmi značné rozdíly v placení praktikantů. Žákyně a žáci to vyrovnávají pokud se mezi sebou domluvili, že dají všechny odměny za praktika do společného "hrnce", z něhož pak každý dostane stejný podíl. Tento postup si žákyně a žáci organizují a spravují sami a "dědí se" z generace na generaci.

Počátkem školního roku a po půl roce na začátku nového praktika pracují žákyně a žáci plně dva týdny výhradně v závodech, potom dva dny v týdnu mimo prázdniny a při zvláštních školních aktivitách (jako snad určité projekty). Také když závod výjimečně nabízí víc praktikantských míst, pracují žákyně a žáci zásadně individuálně, tedy mimo svou navyklou sociální vazbu.

Na školní výuku zbývají při tomto časovém rozvrhu už jenom 3 dny týdně. Má-li být dodržen bez podstatných škrtů rozsah látky předestřený v učebním plánu - už s ohledem na ty, kteří

chtějí jít k maturitě - znamená to nutně odpolední vyučování. Proto školní den trvá od 7.40 ráno do 16.00 nebo 16.30 odpoledne, se 45 minutovou polední přestávkou. Odpolední vyučování berou všichni zúčastnění jako výzvu (viz níže kap.4). Přesto se škola nezříká - přiměřeně ke svému nároku na "celistvé vzdělání" (viz výše) - zvláštností bez přímé relevance pro zkoušky, jako např. filozofie, informatiky, italštiny, účetnictví, knihvazačství, stavby nástrojů, lidového tance, kamenictví, popř. vůbec široké palety uměleckých oborů, které jsou typické pro učební plán waldorfské školy. Část této široké nabídky si mohou žákyně a žáci svobodně zvolit. K tomu přistupuje ve školním roce nejméně

jednotýdenní umělecký projekt (divadlo, pěvecký sbor, orchestr, eurymie) a týdenní akční projekt (1999 to byl týden míru, jindy také týden ekologie příp. týden "Umění Rumunska"). Pro žákyně a žáky, kteří se chtějí připravit na externí maturitní zkoušku, je kromě toho nutné sobotní vyučování matematiky a francouzštiny.

Ve 12.třídě, která končí školním interním závěrem, musí žákyně a žáci navíc vypracovat několikátýdenní individuální závěrečnou práci na téma, které si sami zvolí, která musí mít teoretickou a praktickou část a musí být prezentována před školní interní veřejností (témata závěrečných prací mohou být čerpána ze zkušeností závodních praktik, mnoho žákyň a žáků - i když zdaleka ne všichni - toho využívají).

Po ukončení jedenácté a dvanácté třídy dostanou žákyně a žáci závěrečné vysvědčení odpovídající vzdělání, které vykazuje výkony a schopnosti dosažené ve školních předmětech i na pracovišti.

Podle nadání a chování v práci mohou na 12.třídě navazovat:

- učení, střední odborná škola
- gymnasium
- maturitní škola pro absolventy škol Rudolfa Steinera (MARS) v Curychu, Bernu a Glariseggu (čas přípravy až k maturitě = 1 1/2 roku)
- škola pro výtvarníky
- konzervatoř
- učitelský seminář
- seminář pro učitelky mateřských škol, škola pro ošetřovatelky aj.

### **2.3.3. Povolání a praktika**

Pro jaká povolání se rozhodli žákyně a žáci ročníku 1998/99 ?

Ukazuje se pestrý obraz rozmanitých oborů a činností, který je ještě diferencovanější a pestřejší, když si všimneme, že pod "řemeslo" jsou zahrnuty tak různé činnosti, jako truhlářství, pokrývačství, pozlacovačství, pekařství, zahradnictví, krejčovství, kamenosochařství a výroba dekorací. Jsou zastoupena všechna podstatná neakademická povolání, ale také akademická v oborech lékař, zvěrolékař, architekt a inženýr. *Nejoblíbenější jsou druhy povolání na poli sociálním* (jednoznačně vede mateřská školka), následují řemesla. Málo je zastoupena oblast průmyslu (zvláště proto, že u zvolených průmyslových závodů jde spíše o zvětšené řemeslné závody) a obchodu, a také "moderní", údajně perspektivní povolání v oblastech informatiky a médií se vyskytují jen rozpačitě. S ohledem na

"perspektivnost" volených oborů a povolání musíme asi vzít v úvahu nějaké otazníky, ale je zcela zřetelné, že to není to hledisko, z něhož žákyně a žáci vycházeli při volbě.

I tak můžeme konstatovat, že zřetelně jsou *favorizovány služby před výrobou*; v tom odpovídá volba praktik žákyně a žáků trendu na trhu práce, vývoji ke společnosti služeb, který už zasáhl také klasická řemesla, která si někteří zvolili.

Ve volbě praktik se odráží u žákyně a žáků také určitá "*odtrženost od ekonomiky*"; dokonce u míst v maloobchodě jde o knihkupectví a obchod se sportovními potřebami, tedy obchody, při jejichž volbě nejspíš rozhodoval druh zboží; z hlediska Nešvycara je zvlášť neslýchané: zcela chybí bankovníctví a zrovna tak čistě kupecké činnosti. Bylo by zajímavé zjistit, jestli u žákyně a žáků jiného typu školy je to podobné, nebo jestli tento závěr vyjadřuje tendenci speciálně Steinerových škol.<sup>5</sup>

5Šetření absolventů Waldorfské školy v Kasselu z roku 1982 přineslo podobný, ovšem ještě postatně výraznější závěr; srv.M.Brater, E.U.Wehla, Bildungs- und Berufsbiographien ehemaliger Kasseler Waldorfschüler, Frankfurt/M (Diesterweg)

1982

**Tab. 1: Praktikanti podle druhů povolání a podle pololetí**

11/1 11/2 12/1 12/2\*

-----  
péče o staré lidi 1 1 1 -  
pomoc postiženým 3 2 3 2  
mateřské školky 4 3 5 3  
nemocnice - - 1 1  
sociální pedagogika 1 1 1 1  
*sociální celkem* 9 7 11 7  
lékařská praxe, MTA - 2 - -  
zvěrolékař 2 3 2 2  
úřady / správa 1 1 2 3  
zemědělství - 1 - -  
EDV 1 1 2 2  
řemesla 7 5 4 5  
průmysl 3 4 - -  
restaurace, hotel - 1 1 3  
médiá, reklama 2 2 2 1  
divadlo 2 - - -  
maloobchod 1 1 1 -  
kancelář ing. / architekta 1 1 - -  
-----

\* 1 nemocný, 1 zvláštní dohoda

Na druhé straně je však nutné podtrhnout, že žákyně a žáci obou tříd "Regio" se většinou věnují pracím, které jsou jim z dosavadních školních zkušeností nové a cizí (nejméně snad mateřské školky a umělecké pracovní oblasti). Dalo by se celkem očekávat, že budou "opatrnější" a budou se pohybovat v pokud možno známém terénu. Zřejmě je to jinak, z rozdělení praktikantských míst se dá odvodit, že

žákyně a žáci jsou otevřeni a přístupni novému, neznámému. Také ze šíře volby se dá poznat, že nejde o nějakou vyloženou módu nebo o soustředění na trend určitých povolání, ale o absolutně individuální rozhodnutí. Tady se lze domnívat, že se přiměřeně projevuje vyučování volby povolání z 9. a 10.třídy, je však možné zde najít plody waldorfské výchovy, jejíž silné zdůrazňování *uměleckého prvku* podporuje právě takové chování: pokud možno otevřeně a nenuceně přistupovat k situaci a orientovat se v tom, co v dané situaci je možné. Žákyně a žáci zřetelně využívají svoji šanci opravdu

poznat v rámci "regio" jim dosud neznámou část světa a učinit velký krok " pryč od školy a od dosavadního života".

Během obou roků se nevyskytuje ani náznak tendence koncentrace v souvislosti se snad stále realističtější tj.omezovanou volbou povolání: zatímco v prvním pololetí 11.třídy se 29 žákyň a žáků rozdělilo do 13 oborů povolání (to dává "koncentrační index" 2,2), ve druhém pololetí 12.třídy je to 10 oborů povolání pro 23 žákyň a žáků (tj. 2,3 žákyň a žáků na obor povolání). Rozmanitost, a tím individualizace praktik je zachována, není znatelné nějaké "řízení".

### 2.3.4. Specifické rozdíly podle pohlaví

Obraťme se k otázce specifické volby povolání podle pohlaví: jak silně působí tradiční ustálení rolí na "mužská" a "ženská" povolání při volbě praktikantských míst?

Tabulka 2 - pro niž byla sečtena všechna praktikantská místa čtyř zkoumaných pololetí - ukazuje na tradiční rozdělení rolí: *povolání v sociální oblasti jsou doménou děvčat, průmysl a EDV zase chlapců.*

#### Tab. 2: Obory praktik podle pohlaví

muži ženy

-----  
péče o staré lidi - 3

pomoc postiženým 1 9

mateřské školky 3 12

nemocnice - 2

sociální pedagogika - 4

*sociální celkem 4 30*

lékařská praxe, MTA - 2

zvěrolékař 5 4

úřady / správa 5 2

zemědělství 1 -

EDV 6 -

řemesla 11 10

průmysl 7 -

restaurace, hotel 3 2

média, reklama 5 2

divadlo 1 1

maloobchod 2 1

kancelář ing. / architekta - 2

-----

U řemeslnických povolání se zdá být poměr vyrovnaný. Bližší zkoumání však ukáže, že v řemeslech existuje jasná diferenciacce podle pohlaví: dívky praktikují jako pozlacovačka, švadlena, dekoratérka (výjimečně také v truhlářství), chlapci jako pokrývač, tiskař, pekař, mechanik jízdních kol, truhlář.

Více méně vyrovnaný je poměr pohlaví u zvěrolékaře a při práci v restauraci. V oboru médií a reklamy praktikovala obě děvčata výlučně u reklamního fotografa, ostatní činnosti v tomto oboru jsou "mužskou" záležitostí.

Je pozoruhodné, jak se tu při školou neřízené volbě reprodukuje tradiční vzory rolí, které se nemění ještě ani ve 12.třídě. Pro politiku pracovního trhu to není nedůležité také proto, protože děvčata zřejmě nadměrně couvnou před tím, čemu dnes říkáme "perspektivní povolání" a ráda se stáhnou do sociální oblasti, v níž v budoucnosti sice nejspíš bude dost práce, ale podmínky se budou zhoršovat. Z pohledu vědeckého průvodce je volba praktik specificky podle pohlaví tak výrazná a křiklavá, že by se to pro "regio" mělo stát prvním podnětem k zamyšlení, jak by v budoucnu dívkám dodala více odvahy věnovat se i "mužským" činnostem.

#### **5.4.1 Vývoj chování v práci a v učení**

##### **5.4.1.1 Poměr žáků v závodech k práci a k učení**

Všeobecně jsou závody s praktikem, se žáky a se školou velmi spokojeni. S Konceptem "regio" souhlasí nadšeně ještě i potom, když mají s praktikanty několikaletou zkušenost.

Praktikanti jsou všeobecně vnímáni jako velmi angažovaní, otevření a motivovaní, odhodlaní pustit se do praktik a chytit se práce. Ne všichni se plně zařadí hned od začátku do stávajícího teamu, někteří se trochu drží zpátky, mnozí zpočátku pochopitelně dělají odborné chyby, a jsou také takoví, kteří přistupují k práci klackovitě a spíše musí být brzděni. Ale obecně tyto problémy zmizí po několika málo týdnech příp. po pohovoru nebo po několika pokynech. Nejnešťastnější praktika jsou ta, při nichž se už po velmi krátké době ukáže, že tato oblast povolání je pro mladistvého zcela nevhodná a sen o povolání splaskl. Taková situace je naštěstí velmi řídká (ve zkoumaném roce jen u jednoho žáka) a řeší se v úzké spolupráci závodu

s mladistvým a školním vedoucím. Přitom se situace dá zvládnout velmi pružně a vždy se najde zcela individuální řešení.

Závody, které mohou srovnávat praktikanty z "regio" a z jiných škol, zjišťují že praktikanti z "regio" mají tendenci být motivovanější a otevřenější, také ještě trochu vzdálenější od reality. Ale nevidí žádný důvod, proč by podobný model nemohl být praktikován i s jinými, např. státními školami:

**"Dá se to jistě dělat i se státními školami. Potřebuje to čas a hodně pohovorů. Když si státní škola ten čas najde, bylo by to naprosto možné."**

Až na velice málo výjimek jsou závodní vedoucí vesměs plni chvály na pohotovost žáků v práci od začátku a na nepředpojatost, s jakou akceptují i těžší nebo nepříjemnější práce a na elán, s jakým přistupují k práci. Kromě toho se zdá, že se většině praktikantů podařilo bez větších problémů zařadit se do pracovního procesu a do současných teamů.

**"F. se nebál převzít nejtěžší práce a záměry; jeho humor přispívá k teamovému duchu."**

**"Jsou velmi kreativní."**

**"Žáci jsou hrdi na hotovou práci"**

Někteří závodní vedoucí jsou spokojeni také s tím, jak rychle se praktikanti už hned zpočátku vyznají v prostředí pro ně přece úplně novém a jak brzo jsou schopni samotni "vidět" práci.

To všechno jsou dobré předpoklady, postoje, které si žáci přinášejí s sebou a na kterých se dá potom stavět. V tom se nepochybně vyjadřuje právě vysoká motivovanost žáků, a v tomto pozitivním postoji k práci lze vidět také zdařilou výchovu předchozí školy, v každém případě znamenají méně učebních efektů samotných praktik, ačkoliv samostatná práce na mnoha nových úkolech a častá změna prostředí nepochybně přispívají k pozitivnímu postoji k práci a k věcné pohotovosti podávat výkony, kterou vyzvedává tak mnoho zástupců závodů. Žáci vesměs netrvají na formálních pozicích, když zákazníci nebo práce vyžadují zvláštní přístup, stejně jako se všeobecně nemusejí teprve učit pracovat podle požadavků práce a ne podle hodin. To všechno jsou

zjevně přístupy k práci, které si přinášejí s sebou už ze školy nebo z domova: obecně nebylo pozorováno, že by se žáci "regio" pokoušeli předem ulejšvat nebo hledat pro sebe nejlehčí cestu, naopak plně spolupracují a orientují se přitom tím, co je třeba:

**"Rozený číšník a barman přijde o víkendu dobrovolně, když hoří." (pozor.ved.)**

**"I ve svém volnu se ujme práce pro mateřskou školku." (pozor.ved.)**

**"R. přenocuje u zvěrolékaře, aby v případě potřeby byl k dispozici." (pozor.ved.)**

**"Pochopil, že za každou sebe skromnější práci je mnoho úsilí a péče. Proto se začínají vůči jiné práci jinak chovat." (př.škol.ved., muž., 11.tř., reklamní grafik)**

**"Ví, jak se rozměří, vypočtou a konstruují střechy. Šéf ho víckrát napomínal, aby byl přesnější a pracoval plynule. Že se mu to časem podařilo, učinilo ho sebevědomějším a ví, co si může dovolit. D. se nikdy neulejšval před obtížnější prací, ba dokonce ji vyhledával. Silně ho vzrušovalo pracovat v létě při vysokých**

**teplotách a v zimě pod nulou. Ale také v tom viděl potvrzení svých schopností. °Vydržel jsem to°." (prac.výcv., muž., 12.tř., pokrývač, př.škol.ved.)**



O výjimkách z tohoto obecně velmi pozitivního postoje k práci se dovídáme tehdy, když praktikant někdy na práci nestačí, nebo když se ukáže, že si zvolil nevhodný obor. Pak mohou nastat motivační krize, které závod může těžko zastavit.

**"Velmi špatný. Jednoduše napodoboval a z tohoto stadia nikdy nevykročil. Nemohla jsem odhalit žádné místo v textu, které by nějak odráželo jeho střetnutí s mateřskou školkou nebo s výchovou dětí... Jednoduše se nesl s proudem a dělal to, co se mu řeklo."**

(př.škol.ved.k prac.výcv., muž., 12.tř., mateřská školka)

Ukazuje to také, že jinak velké pracovní odhodlání žáků pochází v podstatě z toho, že jim práce dělá radost, že k ní tedy přistupují se zájmem a s chutí. Z hlediska mistrů není v této oblasti mnoho co učit a rozvíjet. Otázka spíše zní, jak dobrý základní postoj k práci udržet při krizích nebo znova najít, a někteří praktikanti se musí spíše naučit rozdělit si své síly,

v některých situacích se držet zpátky a také někdy říci "ne", když by hrozilo, že ho práce přetíží.

**"J. prodělal v posledním půlroce velmi pozitivní vývoj. Obyvatelky ho mají rády a těší se na něj. Velmi dobře chápe potřeby jednotlivců, přináší nové myšlenky a také je realizuje. J. má vynikající pozorovací nadání a umí je také konstruktivně slovně vyjádřit. U organizátorských prací získává rychle přehled a pracuje účinně, protože má smysl pro realitu. J. se na práci**

**s duševně postiženými lidmi velmi hodí."** (záv.ved., muž., 12.tř., domov postižených)

**"Pečovala skoro výhradně o Patricii, když tu byla. Proto cítila za tohoto člověka enormní zodpovědnost. Sama si vymýšlela plno věcí, her a pohybů, které Patricii opravdu pomáhaly, např. učit se chodit bez opory. Úspěch ji povzbudil a velmi posílil její pracovní vystupování a schopnost rozhodovat."** (prac.výcv., žen., 12.tř., domov postižených, př.škol.ved.)

Zatímco vzdělavatelé pokud jde o pracovní chování zjišťují málo vývoje, protože z jejich hlediska tu vlastně ani nebylo moc co rozvíjet, pro samotné žáky to vypadá poněkud jinak. Ze své vnitřní zkušenosti hovoří také s ohledem na svůj postoj a chování v práci o důležitých zkušenostech z učení, o kterých jsme se zmiňovali už v kapitole 3, např.pokud jde o střet s chybami a poučení se z nich, nebo zvládání krizí, omylů, zoufalství, situací, kdy člověk už vlastně neví jak dál, velkých vnitřních překážek a náporů zoufalství. V mnohých zanechala hluboký dojem podstatná zkušenost, že po takových krizích, když se to hned nevzdá, vlastně člověk pokročil o kousek dál. To znamená, že se skutečně naučili rozumět zkušenostem s chybami a krizemi a využívat jich jako *produktivních impulzů a šancí rozvoje*:

**"Prožitím a protrpěním krizí jsem dospělejší."** (žen.doz., 12.tř.)

**"Zpočátku se spíše držela zpět, byla nejistá a vyčkávala. Časem si začala víc důvěřovat a nabyla odvahy. (Praktikantské místo) jí dodává nutné sebevědomí a radost z rozhodování."**

(škol.ved., žen., 11.tř., skupina postižených)

Praktika se tak stala pro každého žáka prostorem zkušeností se sebou samým, střetnutí s prací i samotnou prací.

**"Práce v divadle se mi velmi líbila... myslím, že jsem se něco naučila především pokud jde o vlastní iniciativu; naučila jsem se vzít práci do ruky a mít odvalu a začít, i když úplně přesně nevím jak. Neurčitost a kolektivní fungování se mi velmi líbilo i přes nedostatek pravidel. Na druhé straně jsou nestálost a výkyvy intenzity práce také velmi namáhavé."** (prac.výcv., žen., 11.tř., práce na divadle)

#### **5.4.1.2 Přístup žáků k práci a k učení ve škole**

Jaký význam má vlastně na jejich chování ve škole, když žáci a žákyně jsou dva dny v týdnu v pracovním životě, v tak jinačí situaci, jako jsou praktika v závodech? Jak se žákyně a žáci chovají ke svým učitelkám a učitelům? Potřebují a vyhledávají ve škole něco jiného než jiné žákyně a žáky? Učitelé pozorují u žákyň a žáků "regio" řadu zvláštností, z nichž je zřetelné, že přinesli do školy nový potenciál. Fakticky má škola co činit s docela jinými "dětmi" než dříve, v době bez praktik v závodech.

#### **Žákyně a žáci jsou uvědomělejší a náročnější**

Žákyně a žáci se svým učitelům vesměs jeví jako náročnější, protože se uvědoměleji učí, skrblí se svým časem a vědí přesněji, co chtějí. To u mnoha žáků vede k neobvykle jasnému uvědomění si, co očekávají od školy a od toho, co se tam chtějí naučit:

**"V části třídy se projevuje úsilí zvládnout co nejvíce látky. ...Žákyně a žáci jsou náročnější. Očekávají, že ve vyučování se dovedí víc."** (uč.int.)

**"Postoj těchto žákyň a žáků k práci je mnohem lepší:**

**"Teď za to musíme vzít°. Jsou si vědomi, že za tři dny musí více vstřebat. Velmi dobře vědí, že je málo času. Dělají úkoly, ačkoliv se to nevyžaduje."** (uč.int.)

**"Tady je jiný postoj k práci. Jsou tu už čilejší než ve (srovnávané škole)."** (uč.int.)

**"Naše žákyně a žáci jsou tu pohotovější. Také někdy naříkají, ale tady se tvoří osobnost."** (uč.int.)

Podobně hovoří např.jedna žákyně o sobě:

**"Víc se vyptávám, jsem asi bdělejší."** (žen.int.,12.tř.)

#### **Více samostatnosti a angažovanosti**

Pozoruhodnou se některým učitelkám a učitelům jeví větší samostatnost těch žákyň a žáků, kteří si vůči škole a učitelkám a učitelům počínají "dospěleji", méně potřebují (nebo vyhledávají) autoritu učitele a zčásti se učí z vlastního popudu, pokud berou vážně učitele a látku, kterou nabízí:

**"Žákyně a žáci tu chodí do školy jinak. Vlastně tu chodí do školy jen ze zájmu, protože je netlačí žádná závěrečná zkouška. To pro nás znamená: nejen projít látku, tady musíme vzbudit i nadšení."**  
(uč.int.)

**"Už nevnímají školu jako autoritu. Více se na ni vyptávají a kladou více požadavků"** (int.uč.)

**"Žákyně a žáci už nechtějí být opečováváni."** (uč.int.)

Žákyně a žáci mají tendenci jevit se svým učitelům zralejší, samostatnější, sebevědomější a "dospělejší" než stejně staří žáci jiných škol (i když jsou samozřejmě důležité výjimky).

V zásadě zaznamenávají učitelky a učitelé velkou ochotu se učit a pracovat u žáků, kteří jim sebevědoměji a připraveněji vycházejí vstříc:

**"Identifikace Žákyň a žáků se školou je velmi vysoká. Pozorujeme vysokou angažovanost, právě proto, že to je obtížné."**

(uč.int.)

To souhlasí s postřehy žákyň a žáků o sobě popř.o svém "žákovském chování":

**"Všeho se chápu mnohem vážněji."** (žen., 11.tř.)

**"Můj postoj k učení je teď jednoznačně zacílenější a efektivnější. Nyní spíš vím, co od školy chci, vyžadoval jsem to a dodatečně čerpám z látky svůj osobní prospěch."** (muž., 11.tř.)

**"Učím se mnohem rychleji a specifičtěji."** (žen., 11.tř.)

**"Pracuji ve škole samostatněji a spolehlivěji."**(žen.,11.tř.)

**"Jít do školy, to byl dříve mus."** (žen., 11.tř.)

**"Chodím také mnohem raději do školy, protože vím, že potom budu 2 dny pracovat."** (žen., 11.tř.)

**"Myslím, že zesílila moje motivace učit se. Teď vidím, co se ještě musím naučit, abych se mohl vyučit svému povolání."**

(žen., 11.tř.)

**"Ano, musím změnit dimense! Naučit se být stručnější (písemně), více zachytit."** (muž., 11.tř.)

**"Teď opravdu chápu, proč chodit do školy!" (muž.,11.tř.)**

U většiny žaček a žáků ovlivňuje "regio" vesměs zřetelnou změnu chování vůči škole, a to tak, že by to mohlo učitelky a učitele nadchnout: žáci sami pozorují, že se chovají méně typicky žákovsky, ale že ke škole přistupují s očekáváním, s nároky a větší motivací. Už to samotné by mohlo být pro "regio" úspěchem, že osmnáctiletí se ve škole začínají stávat *sebevědomými partnery, které je nutno brát vážně*, kteří vědí, proč chodí do školy a co od ní chtějí.

# Myšlenky Rudolfa Steinera týkající se středního stupně WŠ

Sbírka citátů z díla Rudolfa Steinera s článkem Fritze Koegela

Sestavil a úvodem opatřil: Guenter Altehage

Překlad Pavel Kraemer

## Základní myšlenky a jejich historický vývoj

Ještě dnes, 77 let po vzniku waldorfského hnutí je jedna z jeho nejpalčivějších otázek tato: Jak vyplnit čas mezi základní a vysokou školou (Rudolf Steiner, konference 23.03.1921). Následující článek Fritze Koegela a na něj navazující sbírka citátů z pedagogického díla Rudolfa Steinera ukazují jaké možnosti utváření středního stupně (doba mezi základní a vysokou školou) viděl Rudolf Steiner začátkem 20. let.

Výše citovaná otázka podněcuje k tomu, abychom se k odpovědi blížili ze dvou stran: Ze strany základní školy a ze strany vysoké školy. Rudolf Steiner sám se přidržoval tohoto postupu. Jako redaktor týdeníku „Časopis pro literaturu“ a jako přednášející se v Berlíně v letech 1898-1899 zapojil do diskuse o reformě vysokého školství. Aby mohl jasně vysvětlit tehdy revoluční návrh jednotné vysoké školy pro všechna povolání, rozvinul v této souvislosti též první základní myšlenky pro nižší vyučovací stupně. Prostor mezi tím ležící, časově odpovídající gymnazijním letům zůstal nejdříve vynechán; bylo jen poznamenáno, že reálné gymnázium za svůj vznik vděčí napůl poznání a napůl vůli. Dvacet let po katastrofě první světové války chtěl Rudolf Steiner obnovit kulturní životu duchu ideje sociální trojčlennosti. V onom prvním rozhovoru v dubnu 1919, který vedl Rudolf Steiner s Emilem Moltem, Herbertem Hahnem a E.A.K.Stockmeyerem za účelem založení školy, navrhl R.Steiner, aby školní docházka do osmnáctého roku života byla rozdělena na dvě části: na „jednotnou školu budoucnosti“ končící po dovršení 16-tého roku života a na první dva roky všeobecného studia nově koncipované vysoké školy (podle idejí z let 1898-1899).\*

V dubnu a květnu 1919 - bezprostředně po založení první waldorfské školy ve třech tzv. „Lidově pedagogických přednáškách“, jsou načrtnuty metody a obsahy výuky této „Jednotné školy budoucnosti“. Co se týče doby po 14-tém roce, jsou načrtnuty hlavní předměty a zvláštní styl výuky ve „specializované jednotné škole“, která by měla překonávat všechny stavové rozdíly.

V poslední přednášce se začíná mluvit o utváření (vyššího) středního stupně. V těchto lidově pedagogických přednáškách znovu zaznívají myšlenky vztahující se k reformě vyššího školství z let 1898-1899. Jsou ale prohloubeny poukazem na překonání specializace antroposofií. Je zdůrazněna nutnost „duševního spojení mezi vyučujícím a tím, kdo je vyučován“. Dále je řeč o nových učitelských schopnostech, které v lidstvu dnes ještě spí. K myšlenkám o budování středního stupně, jak je vyložil v lidově pedagogických přednáškách, se R.Steiner vrací na konferencích s učiteli v letech 1921-1923. Tehdy, dva roky po jejím založení se první waldorfská škola začíná rozšiřovat o střední stupeň a je třeba diferencovat výuku. Nedostatek finančních prostředků však neumožňoval uskutečnění těchto myšlenek.

Zatímco v těchto letech učitelé zvažují rozličné návrhy organizace středního stupně, přednáší R.Steiner pro veřejnost v Basilejském učitelském kursu a v tzv. Vánočním kursu. Tam R.Steiner podává antroposofické základy učebních metod a obsahů a líčí to, co se tehdejší waldorfské škole už podařilo.

Rámec toho, co bylo dosaženo opouští R.Steiner jen ve 14-té přednášce vánočního kurzu nazvané „Estetická výchova“. Zde navazuje na diferenciaci pohlaví a rozvádí svou ideu diferenciaci středního stupně, která spočívá na posunech těžiště v nabídce vyučovacích témat, ale nechává nedotčenou vlastní výchovu člověka. Že tyto myšlenky zní trochu jako závěť lze vyčíst z budoucího času závěrečných vět: „Až tu jednou bude antroposofické umění výchovy, postaví do života mnohem praktičtější lidi než materialističtější výchova dneška“.

*\*Emil Molt:Nástin mého života, příloha 10, Stuttgart 1972.*

Dosažené tedy nebylo tím, co bylo zamýšleno. Další myšlenku související s myšlenkou diferenciaci středního stupně, jak byla vyslovena ve 14-té přednášce, lze nalézt v jednom nedatovaném poznámkovém sešitu (str. 29). Naléhavě a programově se tam požaduje estetická výchova jako protipól vyučování praktických předmětů, které jsou v dnešní technické době nutností. Po druhé světové válce dostalo waldorfské hnutí nový impuls k propracování otázky středního stupně. Z této průkopnické doby pochází následující článek Fritze Koegela „Výroky R.Steiner-a o diferenciaci středního stupně“. Považujeme za vhodné tento článek uvést před sbírku citátů, neboť nabízí ve stručné formě přehled myšlenek R.Steiner-a k tomuto tématu, a neboť vzešel z práce na waldorfské škole, na které byla roku 1952 poprvé zavedena diferenciaci vyššího stupně. Seznam literatury (str. 9) udává v chronologickém pořadí veškerá místa v literatuře, z níž je citováno. Následují vysvětlivky (str. 10). V tabulce nalezneme (vlastně místo věcného rejstříku citovaných míst) jakési panorama, které udává pojmy vztahující se k organizaci vyučování na středním stupni, vždy s příslušným udáním zdroje. Ve zdrojových textech jsou tyto pojmy zdůrazněny tučným písmem. K ulehčení porozumění je střední sloupec tohoto panoramatu z obou stran obklopen základními představami o základní a vysoké škole, tak jak je známe z méně známých článků „Časopisu pro literaturu“ a z „Lidově pedagogických přednášek.“ Výše citovaná otázka, kterou tehdy R.Steiner označil za neaktuálnější, si waldorfské hnutí musí klást stále znovu. Na každé waldorfské škole musí být totiž nově zodpovězena podle potřeb doby a požadavků jejich žáků. Ve Stuttgartu 16. 4. 1998 Guenter Altehage

Výroky Rudolfa Steinera o diferenciaci na středním stupni WŠ

Nejdříve budiž poukázáno na koncepci „jednotné školy“, která je Steinerovou odpovědí na záměr Emila Molta založit školu.

**1. V autobiografii E.Molta\*** je zveřejněn rozhovor mezi R.Steinerem, E.Moltem, Herbertem Hahnem a E.A.K.Stockmeyerem, který se konal 25.4.1919.

E.Molt chce použít 100 000 marek z přebytku akciové společnosti Waldorf Astoria na založení tzv. „svobodné školy“, která by měla být jednotnou školou ve smyslu sociální trojčlennosti a antroposofie. Rudolf Steiner navrhuje školu odpovídající tehdejší rakouské nižší reálce, (která končí desátou třídou po dosažení 16-tého roku života). Učební plán je silně přírodovědecky zaměřen „důležitější než matematika je myšlenka“. To bude jednotná škola budoucnosti. Oba následující ročníky by v budoucnu měly být přiřazeny k univerzitě a složit všeobecně vzdělávacím cílům předcházejícím odbornému studiu.

Toto je náčrt „jednotné školy“, která končí už 10-tou třídou. Další všeobecné vzdělání je úkolem vyššího školství, a otázka dalšího vzdělávání těch, kteří se budou věnovat praktickému povolání, zůstává otevřená. Nelze ovšem přehlédnout důraz, který je zde kladen na dovršený 16-tý věk života.

Po dvou a půl týdnech konkretizuje R.Steiner svou představu tím, že „jednotnou školu (viz. lidově pedagogické přednášky) rozdělil na jednotnou základní školu a specializovanou - i když jednotnou střední školu - po 14-tém roce.

2. V první ze **tří přednášek o lidové pedagogice** (květen, červen 1919 ve Stuttgartu) udává R.Steiner jednu slovní charakteristiku naší doby: „Lidé jsou vybaveni antisociálními pudy, instinkty a instinktivní schopností chtít porozumět druhému člověku“. To nazýváme už jen zřídka. Na druhé straně si naše technická kultura, která je svou podstatou altruistická, žádá lidi, kteří v ní pracují bez egoismu. V technice (která požaduje člověka bez egoismu) a v soukromém kapitalismu, (který může vzkvétat jen díky egoistickým pudům) se střetávají dva neslučitelné protiklady. Z této problematické situace nás může vyvést jen duchovní život, který skoncuje se starým přístupem. To znamená myslet lidově pedagogicky a to povede k jednotné škole pro všechny lidi. Jak vypadá koncepce tohoto školního modelu? Nižší stupeň je „jednotná základní škola“, protože „vývojové zákony mezi 7 a 14-tým resp.15-tým rokem života jsou pro všechny lidi stejné“.Na středním stupni sedí vedle sebe „truhlář nebo strojař s někým , kdo se možná stane učitelem“- to nazývá R.Steiner „specializovanou, i když pořád ještě jednotnou školou“. Tady se zřetelně poukazuje na diferenciaci nebo dokonce specializaci hned po základní škole. To, co kvůli výše uvedeným požadavkům doby musí být **pro všechny společné**, je „živá výchova, která umožňuje člověku účastnit se života“. Zahrnuje na jedné straně **výuku praktického života** (zemědělství, řemesla, obchod, průmysl) a na druhé straně to, co R.Steiner nazývá **světonázorovou výchovou** (historie, zeměpis a to, co se týká poznání přírody ve vztahu k člověku, aby člověk poznal člověka v rámci jeho postavení v kosmu.

Otázku, proč R.Steiner považoval právě tyto předměty za nepostradatelné, lze zodpovědět, podíváme-li se na morální kvality, které jimi mohou být rozvinuty:

Praktická životní nauka

Umožňuje, aby člověk v životě zakotvil, probouzí rozhodnost, iniciativu, sociální cítění.  
(12.přednáška z 3.9.1919, „Umění výchovy. Metodika a didaktika,“ GA 294) 192)

Světonázorová výchova

Zeměpis probouzí zájem o svět a lásku k lidem.  
(3. přednáška „Doplňujícího kurzu“ 14.6.1921, GA 302)  
Dějepis prohlubuje náboženské cítění.  
(12.přednáška „Basilejského kurzu,“ 7.5.1920, GA 301)  
Přírodopis by měl vylíčit člověka jako kosmickou bytost.  
(Lidově pedagogické přednášky, 1.přednáška 11.5.1919, GA 192)

Další citáty lze najít v knize Fritze Koegela uvedené v seznamu literatury.

Je okamžitě vidět, že v těchto dvou klíčových částech výuky – „Praktická životní nauka“ a „Světonázorová výchova,“ které jsou nutné pro všechny, spočívá řešení dobových problémů, tak jak je viděl R.Steiner. V tom je obsaženo vše, co nesmíme diferencovat ani specializovat.

3. K myšlence diferencovaného středního stupně se R.Steiner vrací **na konferenci dne 16.1. 1921**. Tam je vznesen dotaz, jak lze zabránit tomu, aby děti dělníků po osmé třídě opustily školu. R.Steiner odpověděl, že tomu lze zabránit jen tím, že výuku rozšíříme o věci, které by byly jistou náhradou za to, co by se žáci naučili na učilišti. „Museli bychom naše vyšší třídy zařídit tak, jak to stojí v mých Lidově pedagogických přednáškách“. R.Steiner byl toho názoru, že hlavní problém je, že je třeba děti dovést až k maturitě. Přesto by to ale mělo být možné i pro ty, kteří pracují manuálně. „Ti, kteří se hodí na manuální práci, musí být **více vyučování v praktických dovednostech**, aniž by se tím škola rozštěpila. Myslím si, že bychom odchodu dělnických dětí zabránili tím, že bychom školu nechali vyústit v jakési vyšší učiliště. O něco později v téže konferenci říká R.Steiner, že proletář by měl být přijat na vyšší školu jen jako někdo, kdo se snaží dostat mezi buržoazii. A říká to ještě jednou takto: „Museli bychom školu zařídit tak, jak jsem to popsal v Lidově pedagogických přednáškách. Pak by se ukázalo, jak žáci získají správné vzdělání.“

4. Téhož roku (1921) je myšlenka diferenciaci dále rozvedena ve 14-té přednášce „Vánočního kursu pro učitele“ (**Zdravý vývoj tělesně-fyzický jako základ svobodného rozvoje duševně-duchovního**).

Rudolf Steiner říká, že když mladý člověk vstupuje do věku diferenciaci podle pohlaví, zároveň dozrává k tomu, aby se účastnil i jiných diferenciací života, a že musí být uveden do skutečného života. O něco dále říká: „Zde už také přichází v úvahu to, že žáci a žákyně nyní vstupují do věku, kdy musí být určitým způsobem diferencováni - pochopitelně jednotliví žáci i jinak -, ale především podle toho, zda se budou věnovat spíše intelektuálnímu nebo spíše praktickému zaměstnání. Ty žáky, kteří se podle svého nadání hodí spíše k intelektuálnímu zaměstnání, musíme v tomto smyslu vychovávat a vyučovat.... Ale i je bychom měli co možná nejdříve seznámit se záležitostmi vnějšího řemeslnického života. A naopak žáka, který se bude věnovat řemeslu, musíme v rámci možností jeho úsudku seznámit s tím, v čem spočívá intelektuální zaměstnání“. To, že tato praktická stránka by měla být pěstována samotnou školou, dále rozvíjí na jednom modelu. To, co je možné ve věznicích (že se tam vyrábějí předměty, které lze potom i prodat), by mělo být možné i ve škole. Výše uvedená tvrzení se vztahují k modelu, který R.Steiner načrtnul v Lidově pedagogických přednáškách: Společný základní stupeň až do osmé třídy a na něj navazující specializovaný resp. diferencovaný střední stupeň, který ale všechny žáky spojuje všeobecně závaznou částí výuky.

Diferenciaci je ve všech předmětech **orientovaná na budoucí povolání** - a jak říká R.Steiner ve vánočním kursu- záleží zde na **nadání**.

V konferencích z let 1921-1924 (tedy během výstavby středního stupně) se z různých důvodů projednává myšlenka individualizace, diferenciaci a rozvětvení.

5. **V konferenci 26.5.1921** se ptají R.Steiner, zda by žáci, kteří se chtějí **hudebně** vzdělávat, mohli být uvolněni z hodin, kde je těžkou prací snižována šikovnost jejich prstů (!). Rudolf Steiner odpovídá: „V tomto směru bychom mohli učební plán **individualizovat**. To bychom mohli udělat“. Nejenže to považujeme za možné, dokonce říká: „Měli bychom také myslet na to, abychom měli zvláštní místnosti, kde by se dalo cvičit. Žáci musí získat to, co dává **obecně lidské vzdělání**. Jinak můžeme specializovat“.
6. Otázka, zda bychom měli začít zároveň s řečtinou a latinou, vede k překvapující možnosti: R.Steiner považuje specializaci nějaké waldorfské školy na staré jazyky za možné, kdyby bylo dost jiných waldorfských škol (**konference 15.3.1922**).
7. **Na konferenci 15.10.1922** mluví R.Steiner starostlivým tónem o tom, co bylo dosaženo v prvních třech letech. Když pak učitelé požadují více hodin, odmítá to: „Počet hodin dosáhl maxima..., tím se u dětí snižuje koncentrace. Bylo by nutné, abychom nechali rozhodnout samotné děti...“ O něco později: „Že bychom děti nechali účastnit se všeho, to nepůjde. „Ještě později zhruba na tyto tři větve: **humanistickou, reálkovou, uměleckou**. Museli bychom zavést rozdělení.“ Ze strany učitelů je namítáno, že žáci se chtějí účastnit všeho. Na to R.Steiner: „Příliš málo se pěstují dovednosti, spíše se jednoduše přijímá.... a když jim vštípíme tak malý pocit zodpovědnosti, myslí si: Tady se mohu účastnit všeho možného.“
8. **Na konferenci 28.10.1922** odpovídá R.Steiner na otázku týkající se možnosti umělecké větve: „Možná, že uděláme od 12. třídy uměleckou-humanistickou větev a reálkovou větev. Tímto dělením bychom se měli zabývat.“
9. **Na konferenci 30.3.1923** se objevila otázka týkající se eurýtmie. Na konci jedenácté třídy - **byla to první třída, která směřovala k maturitě** (maturita měla být na konci dvanácté třídy) - byla velmi aktuální otázka, jak se vyhoví požadavkům této zkoušky. Přitom R.Steiner rozhodl připravit na tuto zkoušku jen ty, kteří ji chtějí dělat. Když uslyšel, že několik dívek se chtělo stát



**eurytmistkami**, položil otázku, zda by tyto dívky nemohly být uvolněny z **hodin, které nechtějí mít**. Mohly by přejít do eurytmické školy a tam se učit.

- 10.** Je pro něho ale důležité, aby se to stalo v rámci školy. To vyplývá z jednoho případu projednávaného **na konferenci 19.6.1924**:  
Byl vznesen dotaz, zda lze jednomu žáku jedenácté třídy, který chce studovat hudbu, poradit, aby opustil školu, neboť škola takového vzdělání poskytnout nemůže. R.Steiner radil zaujmout stanovisko, že má **školu dodělat**.

- 11. Na konferenci 25.4.1923** je pod tlakem blížící se maturity položena otázka rozvětvení školy. R.Steiner odpovídá: „Pak bychom museli mít **od 14.roku dvojité třídy**. Na to ale nemáme dostatek učitelů.“ Ptá se, jak vypadá bilance, a říká k tomu, že se musí něco najít, aby škola disponovala dostatečnými prostředky: „ Jinak není možné zařídit určité věci, které by byly žádoucí. Na takovéto větvení nesmíme myslet.“

Obdivuhodná na těchto vyjádřeních R.Steiner je strýzlivost, s jakou R.Steiner z konkrétních daností rozvíjí své rady. Pozornost si zaslouží fakt, že od 14.roku považuje individualizaci, diferenciaci, specializaci a např. větvení za možné, a je toho názoru, že účast žáků na všem, co nabízí škola, vede k snížené koncentraci žáků.

Stuttgart 26.8.1974

Fritz Koegel

Myšlenky Rudolfa Steinera ke střednímu stupni Waldorfské školy

**Seznam míst citací**  
(chronologicky seřazeno)

Všechny citáty lze (až na dvě výjimky) najít v níže uvedených svazcích Souborného vydání (GA) vydávaného správcem literárního odkazu R.Steiner.

- |                          |  |       |
|--------------------------|--|-------|
| 1. GA31 (1989)           | Sebrané články ke kulturním a současným dějinám 1887-1901.   |       |
|                          | Gymnaziální reforma a požadavky doby (1898)  | S.232 |
|                          | Vyučování na vysoké škole a požadavky přítomnosti (1898)   | S.238 |
|                          | Vysoká škola a veřejný život (1898)  | S.301 |
|                          | Collegium logicum (1898)   | S.337 |
| 2. Stockmeyerův protokol | Emil Molt, Nástin mého života, Stuttgart 1972<br>Rozhovor R.Steiner s E.Moltem, H.Hahnem a E.A.Stockmeyerem 25.04.1919, dodatek 10 | S.256 |
| 3. GA 192 (1991)         | Duchovědné pojetí sociálních a pedagogických otázek  |       |

	1. přednáška o lidové pedagogice 11.05.1919	S. 81
	2. přednáška o lidové pedagogice 18.05.1919	S.104
	3. přednáška o lidové pedagogice 01.06.1919	S.127
4. GA 300a (1975)	Konference	
	16.01.1921	S.255
	3.03.1921	S.273
	26.05.1921	S.278
5. GA 303 (1987)	Zdravý vývoj tělesně-fyzického jako základ svobodného rozvíjení duševně duchovního	
	14.přednáška, 05.01.1922	S.253
6. GA 300b (1975)	Konference	
	15.10.1922	S.137
	28.10.1922	S.158
7. GA 300c (1975)	Konference	
	30.03.1923	S.16
	25.04.1923	S.34
8.	Poznámky o estetické výchově jako protipólu praktických předmětů z poznámkového sešitu.	

### Další literatura

Další citáty k otázkám diferenciaci, hlavně v souvislosti s maturitou a výukou cizích jazyků, nalezneme v díle Hellmuta Hubera "O životních podmínkách waldorfské školy", Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart 1969.

Další sebraná praktická tvrzení R.Steiner o diferenciaci ve waldorfské škole najdeme v díle Fritze Koegela "K životní nauce, hře v předškolním věku, věcné nauce a vyučování technologie v základním a středním stupni waldorfských škol", Stuttgart 1984

Nejobsáhlejší nauky o člověku, spjaté s diferenciací středního stupně, najdeme v díle Erharda Fuckeho "Nárys pedagogiky mladistvého věku", Stuttgart 1991

V díle "O hodnotě praktické práce", Stuttgart 1996 se Fucke rozhodně staví za integraci práce orientované na budoucí povolání a diferencovaně líčí její výchovnou hodnotu a její sílu vytvářet osobnost.

### Vysvětlivky použitých zkratk

1. GA303 1987 označený svazek **303 úplného vydání** spisů R.Steiner, vydávaného správcem literárního odkazu R.Steiner, rok1987
2. 34/312,313 znamená, že se příslušná místa nachází ve svazku 34 úplného vydání

na str.312 a 313.

3. Stockm 256 označuje protokolovou poznámku nacházející se v díle E.Molta "Nástin mého života" na str.256.
4. 300 a,b,c Konference, svazky I,II,III
5. .... Znamená, že chybí jeden nebo více odstavců
6. ... Znamená, že chybí jedna nebo více vět
7. | Znamená: Text následující po této čáře je na další straně úplného vydání označené na okraji

**Citáty** seřazené podle úplného vydání

**Tučně zvýrazněná místa jsou zdůrazněna vydavatelem**

#### GA 31 Sebrané články ke kulturním a současným dějinám 1887 - 1901

1981

##### ***Naše doba a gymnaziální reforma*** (1898)

....

- 31/233** ...ale naší úlohou není předávat nové generaci nějaká přesvědčení. Měli bychom je přivést k tomu, aby používali vlastní úsudek, vlastní schopnost chápání. Nová generace by se měla naučit dívat otevřenýma očima do světa.  
Zda o to, co předáváme mládeži, pochybujeme či nikoli, na tom nezáleží.

- 31/233** Naše přesvědčení platí jen pro nás. Seznamujeme s nimi mládež, abychom jí řekli: Tak se na svět díváme my, podívejte se, jak se svět jeví vám. **Máme probouzet schopnosti, a ne předávat přesvědčení.**  
Mládež nemá věřit našim „pravdám“, nýbrž našim osobnostem. Že jsme **hledající**, toho by si dospívající měli všimnout. **A na cesty hledajících je máme přivést.** Jak se my vypořádáme s věcmi, řekneme našim potomkům. Necháme na nich, jak se to povede jim.

##### ***Universitní vyučování a požadavky součastnosti*** (1898)

....

- 31/238** ... Neboť nelze popřít, že mnohé z toho, co se dnes na katedře říká, lze snadněji a pohodlněji získat z existujících učebnic. A především nechá taková reforma více vystoupit do popředí **osobnost univerzitního učitele.** A nic nepůsobí na člověka víc, než právě osobnost. Svérázným, i když subjektivně zbarveným pojetím se otevřený duch povzbudí víc, než nespočtem (objektivních) skutečností...Těžištěm univerzitního vyučování musí být **inspiration učitelem.** Proto přednášky s všeobecnými hledisky a osobním pojetím. U **zkoušek** se ale neptejte na to, co kdo dělal během svých studií, nýbrž na to, co dotyčný dovede. Jak své schopnosti získal, to musí být

lhostejné. Praktická cvičení můžeme uspořádat pro ty, kdo je potřebují, ale nevnucujeme je povinně těm, kdo vyhoví požadavkům zkoušky i bez nich.

### **Vysoká škola a veřejný život (1898)**

.....

**31/304** ...Nižší školy mají záviděníhodnou úlohu, neudělat z člověka nic víc než člověka v nejuplnějším smyslu toho slova. Mají se ptát: Jaké vlohy má tento člověk a co musíme podle toho rozvíjet v dítěti, **aby se v něm v harmonickém souladu zjevila podstata člověka?** Zda se dítě později stane lékařem či stavitelem lodí, to může být pedagogovi, kterému bylo v šesti letech svěřeno k výchově, úplně lhostejné. Z toho dítěte má udělat člověka.

.....

**31/305** ...Skutečná **gymnaziální pedagogika** by musela především zodpovědět otázku: Co **máme rozvíjet v člověku mezi 12. a 18. rokem?** Že by úsudek získaný na základě skutečného psychologického poznání nějak vylepšil učební plán dnešních gymnázií, o tom silně pochybuji.

.....

**31/306** ...Už jsem poukázal na to, že pedagogika to ještě nedotáhla k tomu, aby našla cíle a metody výuky pro člověka **mezi 11. a 18. rokem**. Také ještě nedokáže zodpovědět otázku: Do jaké míry může vyučování a výchova v tomto věku ještě sloužit obecné lidské přirozenosti, a do jaké míry musí už člověku dát možnost získat předběžné vědomosti pro budoucí povolání? Tuto otázku lze pojmout ještě jinak. Můžeme říci: **Máme rozhodnout mezi požadavky obecné lidské přirozenosti a požadavky veřejného praktického života.**

.....

**31/307** Jejich snažení (politiků majících na starosti vysoké školy) musí být dvojitý. Především musí jednotlivé vědy najít pro nejlepší metody výuky. Neboť o nějaké všeobecné vysokoškolské pedagogice nemůže být řeč.

**Na nižších školách hledáme obecnou lidskou přirozenost**, a ta požaduje **zcela obecné zásady**, podle kterých se jednotně vyučují všechny předměty. **Na vysoké škole** uplatňují jednotlivé vědy svá zvláštní práva. **Chemie si žádá jiný způsob výuky než právo.** Přitom přichází v úvahu ještě něco jiného. Stupeň vzdělání, který člověk dosáhne na vysoké škole, ho později přivede do vyššího společenského postavení. Bude, abych tak řekl, mluvit do věcí ke kterým je potřeba úplně jiného vzdělání než to, které získal ve svém oboru. Protože je veřejné společenské působení člověka zcela neoddelitelné od jistých vyšších povolání, vzniká úloha dát **vysokoškolákovi** vedle přípravy na povolání ještě odpovídající **všeobecné vyšší vzdělání.**

**31/308** ...Mladý člověk se unaví přednáškou, jejíž obsah, co se týče učební látky, neovládá. Jen si představme, co znamená poslouchat přednášku o chemických teoriích, když člověk nic o chemických teoriích neví. A naopak si představme potěšení mladého člověka, který se z nějaké příručky naučil chemické teorie, a který pak poslouchá universitního učitele, jak v živé řeči vykládá své pojetí těchto teorií - **v živé řeči**, která všem věcem, i těm nejabstraktnějším propůjčuje osobní kouzlo. Toto kouzlo se ale objeví jen tehdy, když vysokoškolský učitel nečte, nýbrž volně přednáší. Pak působí přednáška na studenta tak, jak má. Učitel dává posluchači něco, co nemůže žádná tištěná kniha zprostředkovat. A jen takoví lidé by měli navštěvovat vysokou školu, kteří jsou schopni si přečíst příručku či učebnici. Mladým lidem, kteří přichází na univerzitu, je zpravidla **18 let**. Kdo jednou v životě jako chemik něco rozumného vykoná, ten v tomto věku chápe učebnici chemie, čte-li ji. Máme-li **maturitní zkoušku** na gymnáziu přisoudit nějakou rozumnou úlohu, pak to musí být ta, aby maturant porozuměl libovolné vědecké knize, která začíná od základu a metodicky dále postupuje. Kdo toho není schopný, neměl by být prohlášen za zralého k návštěvě university nebo jiné vysoké školy.

.....

- 31/310** Na nižších stupních škol musí být učební látka uspořádána tak, aby mohla být co nejlépe zprostředkována mladému člověku.
- 31/311** Zde se například nemáme ptát do jaké podoby se vyvinula nauka o zvířatech, nýbrž co je z této nauky nutné zprostředkovat šesti až jedenáctiletému člověku, aby výuka odpovídala **potřebám mladé lidské duše**, a kromě toho byla zařízena tak, aby se v každé jednotlivé osobnosti co možná nejlépe zjevila **lidská přirozenost ve své harmonické celistvosti**. Něco, co především přichází v úvahu při vysokoškolském vyučování, je okolnost, že vysoká škola nemůže považovat za cíl výuky člověka obecně, nýbrž jen **specializovaného člověka, právníka, chemika a strojaře**. Aby mu chemie, právo, strojnictví atd. byly zprostředkovány podle nejnovějšího stavu vědy, to může vysokoškolák požadovat. Může ale také požadovat od vysoké školy ještě něco jiného. Musí mu dát možnost, být připraven na společenské postavení, které mu přinese jeho povolání.
- 31/312** Společenské postavení strojaře si žádá jisté znalosti z historie, filozofie, statistiky, národohospodářství atd. **K získání těchto znalostí dle svobodné volby** musí vysoká škola nabídnout příležitost. To bude možné jen tehdy, když **k fakultám pro vědy týkající se povolání** přistoupí **fakulta pro všeobecné vzdělání**, v které najde student vše to, co potřebuje k doplnění svého speciálního studia, zaměřeného na budoucí povolání. Vysoká škola musí ze svých posluchačů udělat **dokonalé lidi povolání a nositele současné kultury**. Je přirozené, že takovou úlohu lze splnit jen tehdy, existuje-li **jednotná vysoká škola pro všechna povolání**. Neboť jen taková jednotná škola může tak říkajíc nabídnout obraz, mikrokosmos současné kultury. Jen taková vysoká škola může elektrotechnikovi nabídnout možnost poučit se o nejnovějším stavu zoologie, pokud k tomu cítí potřebu. Dnes existující technické, zemědělské vysoké školy, umělecké akademie atd. musí být přičleněny k univerzitám. Je-li dosaženo tohoto cíle, pak můžeme říci: Jak musí být zařízena jednotná vysoká škola, aby splňovala výše naznačenou dvojitou úlohu? Tato otázka je kardinální otázkou skutečné vysokoškolské pedagogiky. Taková pedagogika je svou podstatou zásadně rozdílná od veškeré pedagogiky nižších škol. Tato posledně jmenovaná pedagogika staví do popředí **obraz obecné lidské přirozenosti** a má odpovědět na otázku: Jak máme uspořádat výuku, aby se člověk, kterého vyučujeme, co nejvíce přiblížil tomuto obrazu? Vysokoškolská pedagogika se nezabývá takovýmto obrazem lidské přirozenosti, ona se zpočátku vůbec nezabývá člověkem, nýbrž institucí, vysokou školou, z které má udělat **obraz současného stavu kultury**. Jak se pak jednotlivý člověk podle volby svého povolání, podle svých lidských potřeb a sklonů, včlení do organismu vysoké školy, to je především jeho věc. **Za nebezpečnou pro vývoj vysokého školsví** považují tendenci chtít vytvořit jakousi **vysokoškolskou pedagogiku** podle vzoru pedagogiky nižších stupňů. Byla by to smrt university, kdybychom vytvořili jakousi šablonu, podle které by se měla např. filosofie **vyučovat podle určitých zásad** tak, jak se vyučují např. počty v obecné škole. Mladý člověk, který přijde na universitu, rozhodně nechce trpět kantorskou otázkou, kterou si klade učitel v obecné škole: Jak musím vyučovat, abych posluchači metodickým postupem co nejlépe vysvětlil můj předmět? Mladý člověk se chce dovědět: Jak si člověk kterému naslouchám, představuje filosofii, jakou jí dává podobu vycházející z povahy této vědy? Nejvíce **přitažlivé na universitním vyučování** je dle mého názoru to, že posluchač ví: Mám zde co do činění se skutečnými vědci, kteří mluví tak, jak si to žádá jejich osobnost a jejich věda, a kteří **se nenechají spoutat pedagogickými pravidly**.
- 31/314** Vidíte, co od vysoké školy požadují. Má sjednotit největší dokonalost mikrokosmu daného **stavu kultury** s co největší mírou svobody. Posluchači má být dána možnost co možná nejvíce vstřebat **současnou kulturu**. Ve svém vývoji by ho ale neměla doprovázet nějaká omezující pravidla .

V souvislosti s tím bych chtěl poukázat na barbarské předpisy těch států, které si osobují právo pevně stanovit průběh a dobu studia. Přirozeně souvisí všechny takové předpisy s ponižováním a umrtvováním, které musí individuum vytrpět ze strany státu. Vzhledem k nekonečné odlišnosti individualit je barbarským požadovat od nadaného člověka, aby studoval medicínu stejně dlouho jako člověk méně nadaný. Vždy je třeba brát v úvahu, že někdo může absolvovat za dva roky to, na co jiný potřebuje pět let.

.....

#### Collegium Logicum (1898)

.....

**31/339** Je naprosto nutné, aby každý, kdo se zabývá nějakým vědeckým odvětvím, to činil na pozadí **všeobecného vzdělání**. Veškeré jednotlivé vědomosti vidíme v pravém světle jen tehdy, když je uvažujeme v souvislosti s obecnými cíli veškerého poznání. A to dovede jen ten, kdo si osvojil všeobecné vzdělání.

**31/340** A to lze získat jen tehdy, pokud bude jako základ veškerého vzdělání přednášen určitý souhrn filozofických poznatků. Takové poznatky nám dává logika, psychologie a některé obecné části filozofie.

Ten, kdo do nich není zasvěcen, je sice schopen ovládat metody některé speciální vědy, ale nemůže porozumět cílům duchovního snažení. Nemůže nám své vědění zprostředkovat tak, abychom ho viděli v souvislosti s celým kulturním vývojem. Bylo by smutné, kdyby na vedoucích místech správy škol nebylo vůbec žádné porozumění pro tyto jednoduché pravdy. Na gymnáziu nebo na vyšším učilišti by neměl vyučovat nikdo, kdo neví, co jeho obor znamená pro celý duchovní život lidstva. Učitel dějepisu musí vědět, jaký mají v lidské duši historické poznatky vztah k matematickému, přírodovědeckému vědění. K tomu musí především znát logické metody, kterými se řídí všechny vědy, a musí rozumět psychologii, aby dokázal svou speciální vědu uvést do správného poměru k celistvému vzdělání lidské duše.

<b>Stockm.</b>	<b>Emil Molt, Náčrt mého života</b>	<b>Stuttgart 1972</b>
Příloha 10: <b>Z poznámek E.A.K.Stockmeyera</b> . Rozhovor Rudolfa Steinera s Emilem Moltem, Herbertem Hahnem a E.A.K.Stockmeyerem v pátek 25.4.1919.		

.....

**S. 256** Pan Steiner doporučuje vybudovat **školu** ve smyslu tehdejší rakouské nižší reálky, která by vedla až k **dovršenému 16. roku**, tedy až k sekundě. Vyučování by mělo v němčině vést až k obchodnímu dopisu, v dějepisu by měli být po celkovém kursu dějepisu probrány dějiny vlasti, v zeměpise stejně tak po celkovém kursu vlastivěda, měly by být vyučovány řeči, (především angličtina), matematika a fyzika se zvláštním zřetelem k mechanice, přírodní historie, kreslení, především malování, zpěv a cvičení.

Dr. Steiner navrhl jako normu následující rozvrh hodin:

Náboženství: 2 hod.	Matematika: 4 hod.
Němčina: 4 hod.	Fyzika: 3 hod.
Jazyky: 6 hod.	Přírodní historie: 3 hod.
Dějepis: 3 hod.	Kreslení: 4 hod.
Zeměpis: 2 hod.	Zpěv: 2 hod.
	Cvičení: 2 hod.

Dr. Steiner zdůrazňuje, že výuka latiny je pozůstatek klášterních škol, hodnotnější je řečtina, gymnázium vytváří vzdělávací mumie a v budoucnosti určitě zmizí. Mnohem důležitější než latina je mechanika.

Takto utvářená škola se stane **jednotnou školou budoucnosti**, dva roky, které jí ještě chybí do konce dnešních úplných škol - nižší a vyšší prima, se v budoucnosti znova připojí k universitě, jejíž struktura se změní tak, že první dva roky studia budou v budoucnosti sloužit všeobecnému studiu, zatímco odborné studium začne až o něco později. Systém zkoušek se musí změnit tak, že odpadnou státní zkoušky a zůstane doktorská zkouška jako vlastní akademická zkouška, ale ani tato zkouška nebude žádným privilegiem. V životě platí svobodná konkurence.

<b>GA 192</b>	<b>Duchovédné pojetí sociálních a pedagogických otázek .</b>
<b>1991</b>	<b>Sedmnáct přednášek, Stuttgart 21.4.-28.9.1919, část:</b>

**“Tři přednášky o lidové pedagogice“**

#### **4. přednáška (1. přednáška o Lidové pedagogice) (11.5.1919)**

.....

**192/91**

...Musíme si přitom uvědomit, že ten, kdo skutečně myslí a jedná ve smyslu stoupajícího kulturního vývoje, nemůže dnes jinak, než za zásady školní výchovy a školního vyučování uzнат to, co samo leží v lidské přirozenosti. Poznání lidské přirozenosti **od pohlavní zralosti** - to musí být základem veškerých zásad všeobecné lidové výchovy.

Z tohoto a z mnohých podobných věcí snadno nahlédnete, že vyjdeme-li z tohoto základu, nemůže vzniknout nic jiného než **jednotná škola pro všechny lidi**. Je totiž jasné, že tyto zákony, které se odehrávají ve vývoji člověka zhruba mezi sedmým a patnáctým rokem, tyto zákony jsou pro všechny lidi stejné. A nemělo by se jednat ve výchově a vyučování o nic jiného, než o to, zodpovědět otázku: **Kam až musím dovést člověka do jeho čtrnáctého nebo patnáctého roku?** Jen to znamená lidově pedagogicky myslet....

.....

**192/93**

A tak se ukáže, jak lze použít vše to čím je konvenční lidská kultura: **Jazyky, čtení, psaní**. To, můžeme v těchto letech dobře využít k tomu, abychom rozvinuli **myšlení** vyvíjejícího člověka. Možná to dnes zní podivně, ale myšlení je na člověku to nejvíce vnější.

Musí být rozvíjeno na tom, co nás staví do společenského organismu. Pomyslete jen na to, že člověk se do světa nerodí s vlohami ke čtení a psaní, nýbrž že to spočívá na lidském soužití. A právě za účelem rozvoje myšlení bude muset poměrně brzy nastoupit rozumná výuka jazyků. Pochopitelně ne těch jazyků, jimiž se mluvilo za starých dob, nýbrž těch jazyků, kterými mluví dnešní civilizované národy, spolu s nimiž žijeme. Rozumná výuka jazyků, nemající nic společného s gramatickými šílenostmi, které se dnes pěstují na středních školách, výuka jazyků musí být pěstována od nejnižších tříd.

Pak se bude jednat o to, aby vědomě byla pěstována taková výuka, která by pracovala s **cítěním** a s ním spojenou **pamětí**. Zatímco všechno to (a děti mohou v tomto ohledu vstřebávat neobyčejně mnoho, když se to dělá správně), co se týká **aritmetiky, počtů a geometrie**, stojí uprostřed mezi myšlením a cítěním, působí na cit vše to, co přijímáme pamětí.

Tedy vše to, co se např. v dějepise má vyučovat, se má vyučovat skrz vyprávění bájí atd. Tyto věci mohou jen naznačit.

Pak se ale jedná o to, už v těchto letech pěstovat speciální kulturu vůle. K tomu patří veškerá **tělesná a umělecká cvičení**. Tam budeme v těchto letech potřebovat něco úplně nového.

**192/94** Počátek byl učiněn tím, co nazýváme **eurytmií**. Vidíte dnes mnoho z tělesné kultury v dekadenci, v úpadku: mnoha lidem se to líbí. Do této situace chceme postavit něco, co je skutečně oduševnělou kulturou těla, dávanou mladému člověku místo dosavadního čistě tělesného cvičení. Jen ta ale může vytvořit vůli, která člověku vydrží po celý život, zatímco jakákoliv jiná výchova vůle má to specifikum, že bude během života znova oslabena různými událostmi a zkušenostmi života.

Zvlášť v této oblasti je ovšem třeba postupovat racionálně. Zde se ve **vyučování utvoří spojení** na které dnes ještě nikdo nemyslí, např. kreslení se zeměpisem. Pro vyvíjejícího se člověka by mělo obrovský význam, kdyby se mu na jedné straně dostalo skutečně rozumné výuky kreslení, ale v těchto hodinách kreslení byl také přiveden k tomu, aby řekněme, namaloval glóbus z různých stran, maloval pobřeží a řeky Země a třeba něco z astronomie, planetární systém atd. Pochopitelně je třeba to udělat ve správném věku, nezačínat u sedmiletého dítěte, ale před uplynutím čtrnáctého či patnáctého roku je to nejen možné, nýbrž je to dokonce něčím, co nesmírně blahodárně působí na vyvíjejícího se člověka, pokud je to děláno správně. **Možná od dvanáctého roku.**

Pro výchovu citu a paměti bude pak nutné v mladém člověku vyvinout **živé porozumění přírodě**. Mezi obyvateli měst je dnes bohužel nespočet těch, kteří, když je přivedeme na pole, nerozeznají pšenici od žita. Nejde tu o názvy, ale jde tu o živý vztah k věcem.

Ten, kdo rozumí podstatě člověka, ví, co obrovského člověk ztrácí, když se včas (a vývoj lidských schopností se musí dít vždy ve správný čas) nenaučí takto rozlišovat, když se nenaučí - víte, že mluví jen symptomaticky- rozlišovat pšeničné zrno od žitného. To, co je zde míněno, zahrnuje přirozeně velmi, velmi mnoho.

.....

**192/96** Budeme se muset v této době naučit **nechat člověka, ať se účastní života**, a vy uvidíte, že když v této době zařadíme vzdělávání tak, aby se člověk mohl účastnit života, a když budeme zároveň schopní vyučovat **efektivně**, pak bude možné, abychom člověku dali **živé vzdělání**. A to nám také umožní, aby ten, kdo směřuje k řemeslu, se mohl také účastnit **vzdělání pro život**, které má začít **po čtrnáctém roce života**. Musí být vytvořena možnost k tomu, aby se ti, kteří se brzy přikloní k nějakému řemeslu nebo ruční práci, také mohli účastnit toho, co vede k získání světového názoru. **Před jedenadvacátým rokem** by v budoucnosti nemělo být člověku podáváno **nic, co je pouhým vědeckým výsledkem**, co pochází jen ze specializace ve vědě. Do této doby by do vyučování mělo být přijímáno jen to, co je zrale zpracované. Tady lze postupovat nesmírně efektivně. Musíme mít pouze jasnou představu o tom, co to v pedagogice znamená pedagogicko - didaktická efektivita.

Především nesmíme být líní, chceme-li **pracovat pedagogicko - efektivně**. Často jsem Vás upozornil na zkušenosti, které jsem měl já osobně. Byl mi předán mírně slabomyslný člověk v jedenáctém roce jeho života. Podařilo se mi ho po dvou letech - díky pedagogické efektivitě - dovést k tomu, že dohnal vše to, co zameškal do svých jedenácti let, kdy ještě vůbec nic neuměl. Ale toho jsem byl schopen jen díky tomu, že jsem jeho tělesnost a duševnost zohlednil ve vyučování tak, aby probíhalo **co možná nejefektivněji**. Toho bylo často dosaženo tím, že jsem sám použil tři hodiny na přípravu, abych toho člověka vyučoval tak, že jsem mu něco, co by jinak trvalo celé hodiny, vštípil během půl nebo čtvrt hodiny, což bylo s ohledem na jeho fyzický stav nezbytné. Sociálně myšleno, můžeme připojit: Byl jsem tehdy nucen to všechno dělat pro jednoho chlapce, kolem kterého se pohybovali tři jiní, s nimiž se takto zacházet nemuselo. Ale pomyslete si, kdybychom měli rozumný sociální systém výchovy, tak bychom mohli takto vyučovat celou řadu takových lidí; neboť zda tímto ekonomickým způsobem vychováváme jednoho nebo čtyřicet chlapců, to je jedno.



Já bych nenařikal nad počtem žáků ve škole; toto nařikání ale souvisí se zásadou efektivního vyučování. Jen musíme vědět: až do čtrnáctého roku člověk nesoudí, a nutíme-li ho k tomu, aby soudil, ničíme jeho mozek. Dnešní počítačové stroje, které staví úsudek na místo učení se počítat z paměti, je zmetek v pedagogice; ničí, činí dekadentním lidský mozek. Úsudek člověka můžeme přestovat až **od čtrnáctého roku**. Tehdy se tedy mohou objevit všechny ty věci, které se týkají např. **logického pojetí skutečnosti**. A vy uvidíte, až budou v budoucnosti ve vzdělávacích ústavech **sedět vedle sebe truhlář nebo strojař a ten, kdo bude možná jednou učitelem**, pak zde bude něco, co je sice **specializovanou, ale zato pořád ještě jednotnou školou**. V této jednotné škole bude však všechno to, co je třeba k životu. Kdyby to tam nebylo, zapadli bychom do sociálních problémů ještě hlouběji než teď. **Praktická životní nauka** musí být v každém vyučování.

Pro věk mezi patnáctým a dvacátým rokem se bude vyučovat - ovšem rozumně a efektivně - vše, co se týká zemědělství, řemesla, průmyslu a obchodu. Tímto věkem nebude moci projít žádný člověk, aniž by získal nějaký pojem o tom, co se děje v zemědělství, obchodě, průmyslu a řemesle. Tyto věci budou muset být vystaveny jako disciplíny, které jsou mnohem nutnější než mnohé z toho, co je dnes náplní vyučování v těchto letech. Pak by v tomto věku měly přistoupit všechny ty věci, které bych teď rád nazval **světonázorová výchova**. K tomu bude především patřit **dějepis a zeměpis**, a vše to, co se týká **poznání přírody**, ale také vždy ve vztahu k člověku, takže člověk pochopí **člověka jako součást kosmu**.

**192/99** ...dnes můžeme slyšet, jak se říká: Přednášky by měly zaujmout co nejmenší prostor, ale mělo by být hodně seminářů. Tyto semináře, ty známe. Sejdou se věrní stoupenci profesora, kteří se učí přesně podle poukazů tohoto profesora, aby jak se říká, vědecky pracovali. Udělají tam své práce a budou pořádně duchovně vydrézováni. A následky této duchovní drézury, ty zažíváme už teď. Vše směřuje k **duchovní drézúře**.

Něco úplně jiného je, když člověk v těchto letech, kdy má směřovat k **odbornému vzdělání**, svobodně naslouchá dobré přednášce a má pak příležitost se svobodně, i když v návaznosti na přednesené, ponořit do tématu. Cvičení mohou následovat, ale **zlovyk seminářů musí přestat**. Ty jsou produktem druhé poloviny devatenáctého století, kdy šlo o drézúru, ne o svobodný vývoj člověka.

Především je ale, mluvíme-li o tomto stupni vzdělání, třeba říci, že určitý základ vzdělání musí být stejný pro lidi všech společenských tříd. Zda se mám stát lékařem, právníkem, nebo učitelem na gymnáziu nebo reálce - tyto školy v budoucnosti nebudou už pochopitelně existovat - to je jedna věc, vedle toho musí každý vstřebávat to, co je **všeobecným vzděláním člověka**.

**192/100** Toho se člověku musí dostat, ať už se stane lékařem, strojařem, architektem, chemikem či inženýrem, musí mít možnost, aby se mu dostalo téhož všeobecného vzdělání, ať už bude pracovat hlavou či rukama. To bylo až do dneška málo zohledněno...

.....

**192/103** ...Nemůžeme např. přehlédnout, čeho všeho se dá dosáhnout **efektivním vyučováním**. Často jsem řekl: Ve třech až čtyřech hodinách - musel by k tomu být zvolen správný věk - ve třech až čtyřech hodinách můžeme mladé lidi dovést od začátku geometrie, přímky a úhlu, až k Pythagorově větě. A měli byste vidět, jakou mají lidé obrovskou radost, když po třech, čtyřech hodinách vyučování pochopí Pythagorovu větu! Ale vzpomeňte si na to, kolik zbytečností se probere v dnešním vyučování, než se dostanou k této větě! Jde o to, že jsme vyplývali nesmírně mnoho duševní práce, a to se pak ukazuje v životě, to vyzařuje do veškerého života, a to vyzařuje až do těch nejpraktičtějších oblastí života...

**5. přednáška (2. přednáška o Lidové pedagogice) (18.5.1919)**

.....

**192/119** ...Protože se lidé někdy neučili učit se ze života, protože se pořád jen učí, aby věděli to či ono, myslí si: Víím tohle, jsem specialista v tomto oboru; ty víš tohle, jsi specialista v tomhle oboru. Na to si lidé zvykli, ale nikdy se nedostali k ničemu jinému než k tomu, že ve školách absorbovali nějaké vědění a absorbování tohoto vědění považovali za ideál. Ale jde přece o to, abychom se naučili učit se tak, abychom, ať už jsme jakkoliv staří, mohli až do své smrti zůstat žáky života. Dnes lidé s učením zpravidla končí, a to i když absolvovali vysokou školu, ve dvacátých letech svého života. Už se nemohou od života nic naučit, jen pořád melou dokola to, co se do té doby naučili. Nanejvýš tu a tam udělají nějaký malý postřeh. Ti, kterým se vede jinak, patří dnes k výjimkám. To, na čem záleží, je abychom našli takovou pedagogiku, aby se člověk **po celý život od života učil**.

**192/120** V životě neexistuje nic z čeho bychom se nemohli poučit.....

.....

**192/122** ... Duchovní život v pedagogice, ten už sám o sobě činí nutným, abychom nejen jednostranně připravovali pro kulturní život, nýbrž abychom ve všech třech člancích lidské bytosti skutečně **duchovně působili**. Vždy jsem tvrdil, že ten, kdo nikdy nepracoval rukama, nemůže správně vidět žádnou pravdu, a že nikdy neobstojí správně v duchovním životě. Má se dosáhnout právě toho, aby člověk přecházel sem a tam mezi třemi oblastmi trojčlenného sociálního organismu; aby navázal reálný vztah ke všem třem jeho článkům; aby pracoval, skutečně pracoval ve všech třech. Možnosti k tomu se dostaví.

**192/123** Porozumění pro to | se však musí dostat do hlav budoucích vychovatelů mládeže.

Pak se probudí ještě jiná schopnost: schopnost **překonat specializaci** a dostat se k tomu, co se snažíme vytvářet tím, co se zde nazývá **antroposofie**. Musí být dosaženo toho, aby se nikdy nepřetrhla nit k všeobecně lidskému nazírání, k náhledu na to, čím je vlastně člověk; abychom se nikdy neutopili ve specializování, a přesto mohli našeho člověka postavit do specializace. Ostatně to vyžaduje mnohem aktivnější život, než ten, který je dnes většinou oblíbený.

**6. přednáška ( 3. přednáška o Lidové pedagogice ) (1.6.1919)**

.....

**192/128** Je nutné, aby se dbalo na to, aby v budoucnosti mohl vyvíjející se člověk setrvat u jedné věci tak dlouho, jak je koncentrované setrvání u jedné věci nutné vzhledem k vývojovým stavům člověka.

**192/129** Takže by se například, řekněme, muselo pečlivě prozkoumat, pro jaký věk je nutné vyvíjejícímu se člověku zprostředkovat, řekněme, matematické, fyzikální pojmy. Pak by k tomu neměla být zvolena ta nejhorší cesta, že se k tomu totiž vyhradí tři nebo pět hodin týdně, nýbrž toto osvojování látky by se pro vyvíjejícího člověka mělo stát **epochou**, tzn. musel by se na ni po nějakou dobu soustředit, aniž by byl neustále rušen něčím jiným. Tzn. muselo by nám ze skutečné pedagogiko-psychologické antropologie být např. jasno, v jakém věku máme člověka seznámit s něčím z aritmetiky. V tomto věku by muselo být těžiště přesunuto na aritmetiku; v tomto věku by musel být celý den využit k tomu, aby byla hlavní pozornost zaměřena na aritmetiku. To pochopitelně není míněno tak, že by se člověk musel zabývat matematikou od rána do večera, nýbrž tak, jak jsem byl jednou nucen to dělat, když jsem na výchovu dostal jedenáctileté psychopatické dítě. Tehdy jsem se pokoušel postupovat efektivně: Domluvil jsem si se všemi osobami, které byly zodpovědné za vývoj dítěte, že jsem načrtl úplný plán toho, co by se mělo dělat s dítětem v době, kdy jsem chtěl, aby se jeho duše soustředila na nějakou určitou věc: Tolik a tolik času se mohlo zpívat, hrát na klavír atd. Nejedná se o to, naplnit duši nějakou učební látkou, nýbrž o to, zařídit celý vývoj tak, aby se duše v určité epoše života mohla sama od sebe soustředit na jednu věc, a abychom dříve než

přejdeme k něčemu jinému, to v nějaké konkrétní oblasti lidského vzdělání dotáhli k určitému zakončení. Řekněme tedy: Je třeba popřemýšlet o tom, kolik aritmetiky máme v určité životní epoše člověku vstípit. Tuto životní epochu je pak třeba

**192/130** uzavřít tak, | aby mladé vyvíjející se dítě mohlo získat pocit: Teď jsem v této věci něčeho dosáhl. Až pak smíme přejít k nějakému dalšímu předmětu.

.....

**192/135** Zcela určitě nežádám zrušení přednášek, jen poukazuji na to, že se dnes přednáší, aniž by se brala v úvahu kulturně-historická skutečnost, že byl jednou vynalezen knihtisk, že to, co je pouze předčítáno, pronikne do mozků mnohem snadněji, když si to člověk přečte v nějaké napsané knize. Ale také upozorňuji na to, že to nejlepší, co můžeme získat z dobře napsané knihy, je sotva desetinou toho, co skutečně vzejde z bezprostřední osobnosti vyučujícího díky tomu, že vznikne **duševní spojení mezi vyučujícím a tím, kdo je vyučován**. To se ale může stát jen v takovém duchovním životě, který spočívá sám v sobě a sám se spravuje, ve kterém se může plně rozvinout individualita a kde tradice nepanují po staletí (tak jak je tomu u univerzit a jiných vysokých škol), nýbrž kde má jednotlivec možnost, být až do všech jednotlivostí sám sebou. Pak právě z ústního vyučování vzejde to, o čem lze říci: Vypudili jsme vše to, co chce do lidstva přijít skrz umění knihtisku, uměním ilustrace atd. Ale právě tím, že jsme to vypudili, jsme získali možnost vyvinout **zcela nové učitelské schopnosti**, které dnes v lidstvu ještě spí. Tyto věci náležejí - dokonce v první řadě - sociálním otázkám přítomnosti. Neboť teprve až budeme mít vyvinutý cit, smysl pro tyto věci, budeme moci též proniknout do toho, co je vůbec dnešku třeba.

.....

**192/136** ...Místo toho, aby byl zrak lidí odvrácen k prastarým kulturním epochám, které získaly svou strukturu za zcela jiných společenských poměrů, by právě v tomto věku, kdy se

**192/137** rodí jemně vibrující pocitová duše, **od čtrnáctého, patnáctého roku**, měl být člověk bezprostředně uveden do současného života. Musel by se seznámit s tím, co se děje na **poli, v řemeslech** a musel by poznat nejrůznější **obchodní vztahy**.

To všechno by člověk měl vstřebat. A představme si, jak by pak úplně jinak vykročil do života, jak by byl samostatným člověkem, a jak by si nenechal vnutit to, co je dnes často vychvalováno jako nejvyšší výtvarný výsledek kultury, a přitom ale není ničím jiným než ukázkou nejpustší dekadence.

.....

**192/140** Dnes jsem Vám na jedné straně líčil, jak by rozumné školství, které si hledí soustředění více než rozvrhu hodin, vneslo do člověka samostatný úsudek a rozumnost. Stejně tak by na druhé straně schopnost skutečného proniknutí naší společnosti sociálním uměním vytvořila správnou **kulturu vůle**. Neboť nikdo nemůže mít vůli, kdo ji nevychoval **pravou uměleckou výchovou**. Toto tajemství souvislosti umění s životem, a konkrétně s volným elementem člověka, toto tajemství poznat, je jeden z nejpřednějších požadavků budoucí psychologické pedagogiky, a veškerá budoucí pedagogika musí být psychologická. Budovatelé této psychologie budou dokonce sotva moci být někým jiným než právě umělci, kteří mají ve svých žilách ještě trochu psychologie, zatímco psychologie jinak z našeho vzdělání vymizela....

.....

<b>GA 300a</b> Konference s učiteli Svobodné waldorfské školy ve Stuttgartu, 1919-1924 První svazek. První a druhý rok školy.
---

## Konference 16.1.1921

.....

**300/260** X.:Mnoho rodičů vezme děti po osmé třídě ze školy a postaví je do nějakého povolání. Proletáři jsou přehnaně citliví.

*Dr.Steiner:* To půjde pravděpodobně těžko, pokud nebudeme schopni rozšířit výuku ve vyšších třídách něčím, co by lidé mohli přijmout jako náhradu za to, co by se jejich děti naučili na nějakém učilišti. Pak bychom museli naše vyšší třídy zařídit tak, jak to stojí v mých Lidově pedagogických přednáškách. Pak bychom mohli dosáhnout toho, aby děti zůstaly. Neuděláme to však taktó, pak se těžko dosáhne toho, aby je zde rodiče nechali. Mnoho rodičů nepochopí, kam směřují jejich děti. Stále stojíme před problémem, jak děti dovést až k maturitě. To je věčná potíž. Musíme hledat nějaké východisko. Přesto by mělo být možné **přivést děti k maturitě, i když pracují manuálně. Ti, kteří se hodí k praktické práci, by museli být vyučováni více prakticky, aniž bychom školu větvali.** Nemyslím si, že pokud bychom nechali školu vyústit do nějakého „vyššího učiliště,“ že bychom se tím vyhnuli tomu, aby po 15-tém roce určitý počet žáků opustil školu.

X.: Přeji si jen, aby proletářské děti mohly ve škole zůstat co nejdéle.

*Dr.Steiner:* V prvé řadě nemají rodiče porozumění pro to, co v sociálně demokratických kruzích neprojde. „Naši chlapi by se měli stát někým lepším.“ - pro to by možná porozumění měli. Dnes je takové smýšlení rozšířeno velmi málo. Možná by se chopili příležitosti nechat dívky levně vyučovat.

**300a/261** Jiným způsobem proti tomu, co tkví v lidských zvyklostech, nic okamžitého nedosáhneme. Také to nebudeme mít lehké s dětmi, které neprošly celou školou od nejnižších tříd, tedy s těmi, kdo přišli později, které jsme měli jen rok v 8.třídě. Nebude lehké je teď nechat postoupit do vyšších tříd. Tyto děti nevypadají na to, že by mohly postoupit. V 8. třídě jsme zas tolik proletářů neměli.

X.: Devět jich odešlo. Je těžké dát žákům 8.třídy to, co budou potřebovat pro vyšší třídy.

*Dr.Steiner:* Celé jejich vnitřní duševní rozpoložení je takové, že je nelze přivést k tomu, co se obvykle nazývá školou. Do vyšší školy, která je vlastně buržoazní, lze proletáře přijmout jen jako někoho, kdo se chce dostat mezi buržoazii. Museli bychom **školu zařídit tak, jak jsem to popsal v Lidově pedagogických přednáškách.** Pak by se ukázalo, jak přivést tyto žáky ke správnému vzdělání. Dokud jsme nuceni mít něco ze struktury gymnázia, což je čistě buržoazní instituce (neexistuje nic, co by nebylo přizpůsobeno buržoazii), nebude se sem proletář hodit.

.....

## Konference 23.3.1921

.....

**300a/276** X.: Chtěli bychom vznést otázku, školy pro další vzdělávání.

*Dr.Steiner:* Existují konkrétní možnosti? Musíme konečně určit učební osnovy 10.třídy. Tam se musí dostat něco, co je opravdovou životní praxí. Ale škola pro další vzdělávání? Existují pro ni snad konkrétní možnosti?

X.: Jedná se o děti, které ze školy odešly, abychom ty nějak zaměstnali. Ted' to nebylo možné kvůli nedostatku místa a peněz. Museli bychom to připravit pro příští rok.

*Dr.Steiner:* Příprava by spočívala v tom, postarat se o to, aby nás úřady akceptovaly.

X.: Je to tak, že se plánují nestátní školy pro další vzdělávání. Musí prokázat, že jejich učební osnovy nejsou horší.

*Dr.Steiner:* Museli bychom udělat tu šílenost, že bychom děti strčili do speciálních škol. To nemůžeme udělat, chceme-li zůstat u naší pedagogiky. Můžeme zavést jen to, co člověka posune někam dál. Chceme-li zřídit školy pro další vzdělávání, musíme to zařídit tak, aby z toho děti něco měly pro svůj lidský vývoj. My rozhodneme, jakou chceme zřídit školu. Žádný člověk nepochyboval o tom, že Strakosch byl povolán na všeobecnou školu pro další vzdělávání. Mělo by to být jakési **prakticky- gymnaziální další vzdělávání**, lidská škola pro další vzdělávání. Zřídit něco jiného, k tomu nemáme nejmenší podnět. Není přece nutné, abychom dělali to, co ostatní dělají také.

X.: Ta věc se má tak: Děti, které půjdou do nějakého povolání, musejí navštěvovat jednu ze státních škol.

*Dr.Steiner:* Ti, kteří půjdou do takových odborných škol, ti přece nepřicházejí k nám. Nikoho takového v našich třídách mít nebudeme. Co nám chybí, je možnost vyučovat děti **od patnáctého roku** podle našich osnov. To bylo tehdy konstruováno. Otázka je předběžně vyřízena. To jsme už jednou projednávali; nemůžeme se tím zde dále zabývat. **Nejaktuálnější je otázka: Jak vyplnit čas mezi základní a vysokou školou?** Kdybychom tuto možnost mohli vytvořit tím, že bychom úřady dohnali k tomu, aby nás uznaly, pak bychom zde měli obrovský nával. Neexistuje možnost, aby někdo tyto lidi přijal do nějakého podniku, když nemohou jít do učení?

X.: Kdo se neučil u uznávaného mistra, nemůže být zaměstnán.

*Dr.Steiner:* Nemůžeme nic dělat! Vše je tak nalajnováno, že jediné ještě neexistuje zákon, jak se má držet vidlička. Musela by být studována otázka, jak je možné zřídit školy pro další studium, aby mohli být školami **ve smyslu Lidově pedagogických rozprav**. Waldorfská škola by se musela pokusit si to na úřadech prosadit. Museli bychom škole zjednat více vážnost.

#### **Konference 25.6.1921**

.....

**300a/288** X.: Děti z vyšších tříd, které se chtějí hudebně vzdělávat, musí začít cvičit. Nemohly by být uvolněny z hodin, které těžkou fyzickou prací zhoršují šikovnost jejich prstů?

*Dr.Steiner:* V tomto směru bychom mohli **učební plán individualizovat**. To bychom mohli udělat. Měli bychom ale také myslet na to, abychom měli speciální prostory ke cvičení.

**Musí zůstat to, co dává obecně lidské vzdělání; jinak můžeme specializovat. ....**

<b>GA 300b</b>	<b>Konference s učiteli Svobodné waldorfské školy ve Stuttgartu,1919-1924</b>
<b>1975</b>	<b>Druhý svazek. Třetí a čtvrtý rok školy.</b>

#### **Konference 15.10.1922**

.....

**300b/146** Ptají se na volbu pro ty, kdo se chtějí hudebně vzdělávat.

*Dr.Steiner:* Bude-li se dělit, pak budeme muset **dělit na tři skupiny: Humanistickou, reálkovou, uměleckou.** Museli bychom zavést toto trojí dělení. Zda to půjde bez podstatného zvýšení členů kolegia, na to se musím podívat do rozvrhu.

.....

#### **Konference 28.10.1922**

.....

**300b/174** Ptají se na uměleckou větev.

*Dr.Steiner:* S tím chceme začít příští školní rok. Musím říci, že by se mi přičilo dělat např. v hudbě větvení. To bychom museli udělat, pokud tu budou takoví, které vzděláváme více umělecky. Možná že to uděláme od **12. třídy, jedna umělecko-humanistická a jedna reálková větev.** Bylo by skutečně příliš brzo, už teď chci zavést uměleckou větev. Bylo by to něco vynikajícího, vzorového, kdybychom mohli mít uměleckou střední školu. Ale to bychom museli mít umělecké vedení. A to se nedá udělat mávnutím ruky. Tímto dělením se budeme zabývat.

.....

<b>GA 300c</b>	<b>Konference s učiteli Svobodné waldorfské školy ve Stuttgartu,1919-1924</b>
<b>1975</b>	<b>Třetí svazek. Pátý a šestý rok školy.</b>

#### **Konference 30.3.1923**

.....

**300c/27** *Dr.Steiner:* ...Teď by bylo žádoucí, abychom k maturitě dovedli jen ty, kdo ji skutečně chtějí udělat. Otázka maturity je pro nás klíčová. Ale možná jich nakonec nebude tak strašně mnoho. Je snad tolik dívek, které chtějí dělat maturitu?

X.: V jiných vyšších třídách jsou mnozí, kteří se chtějí věnovat eurytmii.

*Dr. Steiner:* Ti by neměli jít k maturitě... Nyní je otázka, zda by to nešlo udělat tak, aby ty, kdo se chtějí stát eurytmistkami, byly osvobozeny z hodin, které nechtějí mít. Ty mohou **přejít do eurytmické školy** a tam se účastnit výuky.

.....

#### **Konference 25.4. 1923**

.....

**300c/36** ...Můžeme dnes vůči světu antroposofii zastupovat tak, aby lidé se zdravým lidským citem - neboť zdravý lidský rozum dnes neexistuje - mohli přijmout antroposofii, získat pro ni citové porozumění. Dnes je však pro někoho, kdo k tomu nemá zvláštní předpoklady, a kdo absolvoval

dnešní gymnaziální vzdělání, nemožné pochopit jisté antroposofické pravdy. Pro určité věci existují dnes meze představivosti.

Pomyslete *na Kolísavou* chemii, ta je pro dnešního chemika něčím nepředstavitelným. Schopnost představit si ji můžeme vypěstovat do **18.a 19. roku**, do uplynutí měsíčního cyklu.

Po osmnácti, devatenácti letech se objeví tatáž konstelace měsíce. To je okamžik, až ke kterému je třeba se dostat, abychom pochopili určité pojmy.

.....

- 300c/37** Zvláště těžké to je s dnešní mládeží. Má silnou tendenci odmítat veškeré ideje, vůbec se o ně nestarat. Proto zdivočí, pokud nepřijme antroposofii. Je vehnána do něčeho hrozně tragického, když prodělá gymnásium a stane se z ní akademická mládež. Pro žáky, kteří ve čtrnácti letech odejdou do praktického života, toho dokonce můžeme vykonat víc.

.....

- 300c/39** X.: Nebylo by možné provést větvení?

*Dr. Steiner:* Pak bychom museli **od čtrnáctého roku** zavést **dvojitě třídy**. K tomu nemáme dost učitelů. Dostáváme se do peněžních problémů. Zajímala by mne bilance. Bilanci bychom měli mít v hlavě.

Mluví se o bilanci.

*Dr. Steiner:* Ano, ale to nejdůležitější není, abychom měli bilanci, ale abychom v pokladně pořádkem měli to, co nutně potřebujeme. Dál to nějak půjde, ale musíme pro to něco udělat. Jinak není možné zařídit jisté věci, které by byly žádoucí. Na takové větvení bychom neměli myslet.

.....

### GA 303 Zdravý vývoj lidské bytosti: Úvod do antroposofické pedagogiky a

didaktiky.

Vánoční kurz pro učitele, Dornach, 23.12.1921-7.1.1922.

#### 14. přednáška, Estetická výchova, 5.1.1922.

.....

- 303/253** Středověký spisovatel Augustinus se snaží jinak přistupovat k pojmu astrálního těla. Musím zdůraznit, že u Augustina ještě najdeme to členění člověka, které zde líčím. Augustinus pochopitelně nevychází z vědomého antroposofického bádání, Augustinus ještě čerpá z instinktivního jasnozření, které kdysi lidstvo mělo. A způsob, jakým Augustinus charakterizuje ten aspekt astrálního těla, který se v člověku rozvine s nástupem pohlavní zralosti, je pro život člověka zcela charakteristický. Augustinus totiž vlastně říká: Astrálním tělem se člověk seznamuje se vším tím, co bylo člověkem do lidského vývoje uměle vneseno. Stavíme-li dům, vyrábíme-li pluh, konstruujeme-li stroj na předení, je to tak, že lidské **síly, které** přitom přicházejí v úvahu, **jsou vázány na astrální tělo**. Člověk se ve skutečnosti díky svému astrálnímu tělu seznamuje s tím, co ho v jeho okolí obklopuje z toho, co člověk sám vytvořil.

- 303/254** Proto je to skutečně založeno na pravém poznání člověka, když se ve výchově a vzdělávání snažíme člověka od okamžiku, kdy projde pohlavní zralostí, **uvést do těch aspektů života, které byly vytvořeny samotným člověkem**. To je dnes ostatně mnohem komplikovanější věc než za časů svatého Augustina. Tehdy byl život kolem člověka mnohem jednodušší. Ale právě tomu, co

jsem v předešlých dnech nazval duševní efektivitou ve výchově a vzdělávání, tomu se musí podařit se dnes dívat **na pohlavně zralého člověka** tak, aby byl v době **od 15-tého do 20-tého roku nebo ještě o něco déle** vychováván tak, že je postupně uváděn do umělého lidského světa.

**303/255** Pomyslete jen, kolik celé naší civilizaci v tomto směru vlastně chybí. Položte si otázku: Nežije dnes snad bezpočet lidí, kteří používají telefon, tramvaj, nebo dokonce parník, aniž by měli nějakou představu o tom, co se vlastně děje v parníku, telefonu, nebo při pohybu tramvajového vozu? Člověk je uprostřed naší civilizace přece zcela obklopen věcmi, jejichž podstata mu zůstává neznámá. To se může zdát bezvýznamné těm, kteří věří, že pro život člověka má význam jen to, co se odehrává ve vědomém životě. Jistě, ve vědomí můžeme docela dobře žít tak, že si koupíme lístek na tramvaj a jedeme do stanice, do které se chceme dostat, nebo dostaneme telegram, aniž bychom měli nějaké ponětí o tom, jak vznikl, bez toho abychom někdy viděli Morseův přístroj. Můžeme říci, že pro obyčejné vědomí je to lhostejné, ale pro to, co se odehrává v hloubce lidské duše, to lhostejné není. Člověk je ve světě, který používá, a jehož podstatu nechápe, jako člověk ve vězení bez okna, kterým by mohl vyhlížet do volné přírody.

**303/256** Tímto poznáním musí být umění výchovy veskrze prodchnuto. Tím, že člověk, jak jsem to včera charakterizoval, vstoupí do **diferenciace podle pohlaví**, uzraje také k tomu, aby vstoupil do **jiných diferenciací života** - musí být totiž uveden do skutečného života. Proto, když se u našich waldorfských dětí blíží čas **pohlavní zralosti**, dáváme do učebního plánu věci jako **předení či tkaní**. Pochopitelně tím pro nás vzniká velký úkol, a je těžké učební plán zpracovat tak, abychom stále sledovali tendenci přijímat do učebního plánu od doby pohlavní zralosti vše to, co člověka činí praktickým pro život, to jest takovým, který rozumí světu, ve kterém žije. Ve waldorfské škole musíme přirozeně také bojovat s vnějšími překážkami dnešního života. Musíme přece žáky a žákyně přivést k tomu, aby případně mohli navštěvovat universitu v dnešním slova smyslu nebo technickou vysokou školu a podobně. Proto musíme do učebního plánu vnést také všechno to, co bychom za jiných okolností možná nepovažovali za nutné, co tam ale ze zmíněného důvodu dát musíme. Zařadit učební plán **duševně efektivně** právě pro ty žáky a žákyně, kteří dosáhnou věku pohlavní zralosti, to nám dělá velké starosti. Je to velmi namáhavé, ale jsme toho schopni. Dokážeme to tím, že sami vyvineme smysl pro to, co je v životě nejdůležitější, a to potom co nejefektivněji vštíjíme žákům a žákyním tak, aby co nejdříve poznali, co vlastně činí, když telefonují, nebo jak souvisí tramvaj s různými jinými zařízeními atd. Musíme v sobě vyvinout schopnost dotáhnout to až k tomu, abychom všechny tyto věci pochopili z jednoduchých principů; potom můžeme tyto věci žákům a žákyním v příslušném věku smysluplně vysvětlit. Neboť to je to, o co se musíme snažit – seznámit žáky a žákyně s podstatou našeho kulturního života. **Ve vyučování chemie nebo fyziky musíme vše připravit tak**, jak se to hodí v příslušném věku **před pohlavní zralostí**, abychom mohli - když se dostaví pohlavní zralost - na tom co nejefektivněji vystavět to, co se týká zcela praktických otázek života.

Zde už také přichází v úvahu to, že **žáci a žákyně** nyní vstupují do věku, kdy **musí být** určitým způsobem **diferencováni** podle toho – **pochopitelně jednotliví žáci i jinak** -, ale především podle toho, **zda se budou věnovat spíše intelektuálnímu nebo spíše praktickému zaměstnání**. Přitom musíme brát v úvahu to, že umění výchovy založené na skutečném poznání člověka uzná jako samozřejmost to, že jednotlivé články člověka směřují k **celistvosti**. Musíme vědět, jak k této celistvosti směřovat. Pochopitelně musíme ty žáky a žákyně, kteří se svým nadáním hodí spíše k intelektuálnímu zaměstnání, vychovávat a vyučovat v tomto smyslu. Ale k tomu, co se i později bude vyvíjet jednostranně, musí přistoupit jiný vývoj, aby se to v jistém smyslu pozvedlo k něčemu celistvému. Vštěpujeme-li na jedné straně žákům a žákyním impulsy vůle - neboť astrální tělo požaduje, rozvíjí-li své volní impulsy určitým směrem, aby impulsy poznání v něm také obsažené byly rozvíjeny | též druhým směrem - , musíme impulsy poznání pak rozvíjet tak, aby člověk měl alespoň jisté porozumění - a **sice názorné porozumění - pro ty obory praktického života**, které mu umožní pochopit praktický život v jeho celistvosti.



**303/257** Je např. velkým nedostatkem naší civilizace, že se – volím teď extrémní případ – že se najdou statistici, kteří počítají, kolik mýdla se v určitém kraji spotřebuje, a přitom nemají nejmenší tušení o tom, jak se mýdlo vyrábí. Nikdo nemůže se skutečným porozuměním statisticky určit spotřebu mýdla, nemá-li jisté ponětí, alespoň povšechné, o tom, jak se vyrábí mýdlo. Vidíte, že dnes, kdy se život stal tak komplikovaným, že věci, které je třeba brát v úvahu, je ohromná spousta, bude muset princip **duševní efektivity** hrát co možná největší roli. Výchovný problém, o který se zde jedná, je následující: Efektivně najít to, co musí být pro tento věk učiněno. Šlo by to snadno učinit, kdyby nám pořád ještě v těle nevězely strusky ze všech možných výchovných zařízení, které se tradicí dostaly do přítomnosti, a které nemají v současném životě žádné oprávnění. Řek by se asi divně zatvářil, kdyby mladí lidé byli, dříve, než by je postavili do řeckého života - asi tak, jak to děláme s našimi gymnazisty – byli uvedeni do egyptského nebo chaldejského života. Ale o takovýchto věcech ještě vůbec nelze mluvit, protože musíme brát ohled na rozpory dnešního života.

**303/258** Nyní se jedná o to, abychom toho, kdo se bude věnovat spíše intelektuálnímu zaměstnání, pokud možno co nejvíce **seznámili** s věcmi, týkajícími se řemeslného života, a naopak **toho, kdo se bude věnovat řemeslu**, v rámci možností jeho úsudku **do jisté míry seznámili s tím, o co jde v intelektuálním zaměstnání**. Přitom je třeba zdůraznit, že **se musíme alespoň snažit pěstovat tuto praktickou | stránku života školou samotnou**. Ani řemeslu bychom vlastně neměli vyučovat proto, abychom mladé lidi hned strčili do továrny mezi dospělé. Naopak bychom měli uvnitř školy sami vytvořit možnost k tomu, abychom zohlednili praktickou stránku života, aby mladý člověk to, co si během krátké doby, abych tak řekl **na modelu**, osvojil, mohl převést do praktického života. Toto osvojování si na modelu může být totiž natolik praktické, že se příslušná věc dá vnést i do praktického života. Také nevím, proč by nemělo být možné – v našich věznicích se nám přece už podařilo zaměstnat vězně výrobou věcí, které venku hrají nějakou roli – proč by také v našich školních dílnách nemohly být vyráběny věci, které lze potom prodat. Ale aby mladý člověk co možná nejdéle zůstal ve školském prostředí, které by mělo být zdravé, na to je třeba dohlédnout; neboť prostě odpovídá vnitřní bytosti člověka, aby se do života dostával postupně, ne aby byl najednou vržen do života ...

.....

**303/260** Chceme-li nyní chlapce a dívky od doby pohlavní zralosti tímto způsobem také bezprostředně uvádět do praktického | života, můžeme být jako učitelé často uváděni v zoufalství tím, jak jsou dnes lidé neobratní. A musíme se ptát: Existuje nějaký způsob, jak v době školní povinnosti, tedy mezi výměnou zubů a pohlavní zralostí, z člověka udělat šikovnou, zručnou bytost? A budeme-li si všimát skutečného života a ne teorií, necháme-li se vést životem, ne abstraktními idejemi, dospějeme - pokud budeme sledovat cíl učinit člověka praktickým - k tomu, že člověku **v době mezi výměnou zubů a pohlavní zralostí** vštípíme co nejvíce krásy, co nejvíce uměleckého pojetí života. Čím více člověku vštípíme porozumění pro krásu, tím lépe bude v době pohlavní zralosti připraven vstoupit do oblasti praktického života, aniž by mu tím byly způsobeny škody pro celý další život. Jen tehdy se můžeme bez nebezpečí snažit porozumět tramvajovému vozu nebo lokomotivě, když jsme se ve správném věku naučili esteticky vnímat obraz nebo plastiku. To je to, na co především musíme myslet. Krása musí být chápána jako něco, co patří do života. Všude je třeba vyvinout porozumění pro to, že krásu není nic izolovaného, ale něco, co je postaveno do života. A v tomto ohledu se dnešní civilizace musí právě za účelem vyučování a výchovy mnohé naučit.

Na jednotlivých příkladech, které bych chtěl pokud možno redukovat na to nejjednodušší, uvidíte, co to vlastně znamená vyvinout v dítěti životem kypící, životem napájený smysl pro krásu. ...

.....

**303/263** ...A pak, až bude člověk správně uveden do této skutečnosti, vytvoří se v člověku smysl, který je, abych tak řekl, **opakem smyslu pro vše pouze praktické**, který bude správně prožit, když si vnitřně osvojíme smysl pro krásu, který je ovšem naplněn životem.

.....

Estetická výchova jako protipól praktických předmětů  
( poznámky Rudolfa Steinera v poznámkovém bloku )

1. Praktické předměty musí po pubertě nutně vstoupit do vyučování. Člověk musí poznat smysl moderní technické doby. Ve škole, ne ve továrně.
2. K tomu musí být ale estetickou výchovou vytvořen protipól. Vjemy krásna spojují člověka s jeho dětstvím a skrze ně s věčností. Jsou tím, čeho je třeba k tomu, abychom získali odvahu vykročit za hranice poznání a dali víře obsah zážitku. Zvyšují hodnotu práce a ospravedlňují odpočinek. V poznání má člověk něco, co ho vede k obrazu božství, v impulsech vůle to, co je zatím pouze zárodkem. V krásnu je tento obraz naplněn kouzlem skutečnosti a přesto nepůsobí naléhavě jako impuls vůle.
3. Přetrhává spojení s duchem, není-li zachováno krásou. Krása spojuje „JÁ“ s tělem.

Poznámka: O kontextu, v kterém stojí tato poznámka, není známo nic bližšího. Dle názoru pana Waltera Kuglera ze správy pozůstalosti Rudolfa Steinera v Dornachu by tato poznámka mohla být napsána pro tzv. „Vánoční kurz“, GA 303, nebo pro kurz v Ilkley, GA 307. Pro poslední variantu mluví anglická poznámka na témže listu.

## Douglas Gerwin: Průvodce učebním plánem waldorfských středních škol

překlad Pavel Kraemer, říjen 2011

Následující učební plán byl původně napsán pro rodiče studentů na „High Mowing School“, na které autor vyučuje literaturu, historii a vědu o životě (zoologie, sociologie, apod., pozn. překl). Učební plán je zde přetištěn jako typický-nikoliv však definitivní-tématický nástin učebních osnov waldorfských středních škol.

Zjednodušeně řečeno má každý ze čtyř let v učebním plánu na střední škole hlavní myšlenku a metodu, které pomáhají vést studenty nejen při studiu vnějších jevů, ale i jejich vlastním lidským vnitřním vývojem. Je zřejmé, že tato témata a metody jsou přizpůsobeny každé specifické skupině studentů a berou v úvahu skutečnost, že se mladí lidé vyvíjejí vlastním tempem. A proto toto „zjednodušení“ Přesto ale můžeme identifikovat určité zápasy a boje, které jsou společné pro téměř každého mladého člověka. Ačkoli mladí lidé procházejí vývojem různou rychlostí, jejich vývoj má i přesto mnoho společných stránek.

### 9. třída

Když žáci vstupují na střední školu, vstupují také s novou silou do materiálnosti svých těl (se začátkem puberty) a do nemateriálnosti abstraktního myšlení. V tomto protikladu je napětí, často boj a občas vzpoura. Učební plán pro 9. třídu odráží tyto obrovské vývojové změny a konflikty. Umožňuje studentům vidět, jak se jejich vnitřní prožitky odrážejí ve vnějších jevech. Například ve fyzice studenti studují protiklad tepla a chladu, v chemii rozpínání a kontrakci, v dějepise konflikty a revoluce ve Francii, Rusku a v USA, v zeměpise srážky tektonických plošin.

Během chaosu a napětí, které doprovázejí tento boj, musejí studenti rozvíjet svoje schopnosti přesného pozorování. V technických předmětech popisují a překreslují přesně to, co se stalo během laboratorních experimentů (zatím bez podrobného teoretického vysvětlení), v humanitních předmětech musejí přesně převyprávět pořadí událostí nebo popsat povahu osoby, aniž by se ztratili ve zmatku detailů. Cílem je zde cvičit schopnosti přesného pozorování a reflexe, aby tak mohli prožít jistotu svého myšlení uprostřed obrovského množství jevů. Schopnost bdělého vnímání tvoří základ pro pozdější studium, které pokračuje až daleko za hranice střední školy.

Učební plán v této třídě může být shrnut základní otázkou: Co se stalo? Co se zde děje? Co jsi viděl a slyšel?

Závěrečná poznámka pro devátou třídu. Na rozdíl od učebních plánů ostatních typů středních škol, které v deváté třídě začínají s počátky západní kultury a pokračují postupně až do moderní doby, začíná náš učební plán v moderním světě: v dějepise 19. a 20. století, v současné literatuře krátké povídky, ve vědě důležité objevy poslední doby, atd. Znovu zjišťujeme, že žák v deváté třídě chce získat zkušenosti, které mají původ v současnosti. Touha objevit starověké počátky věcí se ještě neprobudila.

### 10. třída

Po konfliktech deváté třídy začíná student desáté třídy objevovat určitou rovnováhu mezi násilným střetem protikladů. Fysiologicky můžeme pozorovat u chlapců vyrovnanější držení těla, což souvisí s tím, že jejich končetiny dorůstají v poměru k jejich doposud daleko větším chodidlům. U děvčat sledujeme větší sebejistotu a duševní rovnováhu. V duševním životě už mohou studenti desáté třídy začít s hledáním určitého systému v chaosu protikladů.

Učební plán pomáhá tomuto hledání tím, že nabízí předměty, které zahrnují rovnováhu. V chemii se probírají kyseliny a zásady, ve fyzice zákony mechaniky, ve vlastivědě (earth science) samoregulační se procesy různých klimatických systémů, v astronomii rovnost dostředivých a odstředivých sil, v embryologii hra mužských a ženských vlivů.

Studiem rovnováhy v přírodních a lidských jevech mohou studenti najít vlastní opěrný bod. V tomto procesu musí cvičit schopnosti srovnávání, nalézají rovnováhu mezi protikladnými jevy, a tak hodnotí jejich význam a původ.

Studenti mohou objevit, že při tomto porovnávání protikladů můžou vzniknout nové formy, např. v mracích a přílivu, v planetách a slunečních soustavách, v mužské a ženské sexualitě. Tento objev může na druhé straně stát na počátku touhy poznat původ věcí a najít zdroj jejich forem v počátcích vesmíru nebo v historii lidského jazyka. Jinými slovy, studium dávných údobí může nyní začít na hlubší úrovni.

Tento rok můžeme shrnout základní otázkou: Jak? Jak se něco vztahuje k něčemu jinému? Jak se ovlivňují tyto protikladné jevy? A jak vznikají?

## 11. třída

Se vstupem do druhé poloviny studia na střední škole se stává generalizování o vývoji studentů mnohem obtížnější. Šestnáct let je však věk, v kterém studenti nalézají nové rozměry svého vnitřního života, pocitů a skutků. Otázky, které jsou hlubší a individuálnější, začínají vystupovat na povrch. Je to také věk, kdy studenti často cítí nutnost změnit školu, nebo dokonce úplně skončit se studiem.

V těchto vnitřních pobídkách hovoří nový, naléhavý hlas: „Nech za sebou to, co ti bylo dáno, a vydej se na svou vlastní cestu!“ Rostoucí nezávislost se projevuje i navenek: O tom svědčí změny v oblékání, účesu, snaha najít si krátkodobá zaměstnání, nebo i čerstvé vlastnictví řidičského průkazu.

Učební plán pro tento rok dovoluje studentům, aby se ve větší míře oddělili od svých stejně starých spolužáků a vydali se na dosud neprozkoumanou cestu do neviditelných míst života. Určitým způsobem můžeme charakterizovat tento rok tématem neviditelnosti, jmenovitě se jedná o studium těch předmětů, které zavádějí studenty do oblastí nepřístupných našim smyslům. Taková cesta vyžaduje nový způsob myšlení - myšlení, které se nemůže opřít o to, co nám dávají naše smysly, a zároveň vyžaduje důvěru, že nás toto myšlení povede správnou cestou.

V literatuře je tato cesta k neviditelnému zdroji sledována v hlavním vyučování, ve kterém se probírají Grálové legendy a Danteho *Božská komedie*. V ostatní předmětech je to podobné. V chemii studenti vcházejí do neviditelného království atomu (neviditelného proto, že člověk nemůže prostým okem „vidět“ atomy), ve fyzice prozkoumávají neviditelný svět elektřiny (který můžeme vidět pouze v jeho efektech, ne v jeho podstatě), v dějepise znovu prožívají středověk a období renesance, v kterých se muži a ženy vydávají na své individuální cesty do neznámých (a v některých případech i nepoznatelných) míst, v projektivní geometrii sledují rovnoběžky až do společného bodu v nekonečnu, což je bod, který existuje, ačkoliv není vidět.

Když shrneme tento rok, můžeme říci, že se podobá horizontu, který pobízel Kolumba a volal ho, aby se vydal mimo jeho viditelný okraj. Rozměry třídy jsou ohromně zvětšeny, aby mohly pojmut i ty nejvzdálenější místa studentovy představivosti a zájmů. Ve všech předmětech provádí student samostatné práce a úkoly. Kromě toho musí každý student zpracovat vědecké projekty, které sám vymyslí a připraví.

Tyto cesty do neviditelných končin vedou k základní otázce, která má posílit studentovu schopnost nezávislé analýzy a teoretizování. Otázka zní: Proč? Proč jsou věci takové? Proč historické události probíhaly právě tímto způsobem? A ještě daleko hlubší otázky „proč“ nalézají svou cestu do třídy, jsou to otázky, které se ptají na osud, význam života a sociální zodpovědnosti.

## 12. třída

Dvanáct let waldorfské školy je někdy přirovnáváno k obrovské věži. V první třídě do ní mladý člověk vchází a začíná stoupat po dlouhém spirálovitém schodišti. V každém patře může vidět oknem jenom určitou část okolní krajiny. Některá „okna“ učebního plánu jsou umístěna nad sebou, ale jsou v různých patrech (např. „okna“ v sedmé a jedenácté třídě, nebo v osmé a deváté). Je samozřejmě

prospěšné vyjít celé 12-ti roční schodiště. Přesto je pozoruhodné, jak rychle se zapojí studenti, kteří se zúčastní tohoto výstupu, částečně díky periodickému opakování předmětu, ačkoli je to často opakování na různé úrovni a za různým účelem.

Ve 12. třídě studenti jako by otevřeli padací dveře ve střeše na této věži, a vykročili na otevřenou plošinu. Nyní poprvé vidí celé panoráma krajiny, které do té doby viděli jenom z jedenácti různých perspektiv.

Jinými slovy, poslední rok má být nejen postupnou syntézou výuky, kontrolou a přípravou pro další stupeň vzdělání, ale i zcela vědomým umístěním sama sebe do centra tohoto panoramatu. Učební plán v tomto roce slouží oběma cílům tím, že nabízí předměty, které syntetizují mnoho témat (historii světa, architekturu, Fausta) a vztahují tato témata k centralitě člověka. Další příklady: studenti studují vztah lidí k různým živočišným skupinám (v zoologii), nebo velkým myslitelům (např. transcendentalistům) a spisovatelům (např. ruským spisovatelům, kteří se zabývali otázkou našeho místa ve světě). Úkoly ve stále větší míře nutí studenty k tomu, aby spojovali a syntetizovali nesourodé disciplíny ve snaze oslovit základní otázku učebního plánu v tomto roce: Kdo? Kdo to je, kdo se nazývá člověkem? A kdo stojí vzadu za vnější hrou událostí a jevů a utváří je do syntetického celku?

V tomto smyslu není učební plán ve dvanácté třídě pouze opakováním témat všech čtyřech tříd středního stupně, ale zároveň se vrací do bodu, kde waldorfský učební plán v první třídě začal – začínáme a končíme obrazem celku. Rozdíl je ale – doufáme – v tom, že student ho teď vědomě uchopí.

Shrnutí:

9. třída	cvičí schopnosti pozorování s otázkou: Co?
10. třída	cvičí schopnosti srovnávání s otázkou: Jak?
11. třída	cvičí schopnosti analýzy s otázkou: Proč?
12. třída	cvičí schopnosti syntézy s otázkou: Kdo?

# Přístupy (gesta) na základní a střední škole

Betty Staley, Hans-Joachim Mattke a Douglas Gerwin

překlad Pavel Kraemer

*Poslední den konference byl věnován rozdílu mezi základní a střední waldorfskou školou. Přednášející považovali za důležité, aby adolescenti pocítili, že na střední škole nastane něco radikálně „nového a jiného“ - samozřejmě, aniž by se vytratil smysl integrovaného waldorfského vzdělávání od mateřské školy až po dvanáctý ročník střední školy.*

*První schůze byla vedena Betty Staleyovou, která učila na waldorfské škole v Sacramentu. Jako třídní učitelka, provázela svou třídu z osmého do devátého ročníku.*

Přechod mé třídy z osmé do deváté znamenal začátek střední školy. Jako třídní učitel ke své třídě přistupujete a zacházíte s ní určitým způsobem. Jste, řekněme, králem či královnou třídy. Na schůzi učitelského sboru svou třídu reprezentujete jako její ochránce. Ovšem jako středoškolský učitel nebo třídní poradce už nemáte ke třídě stejný vztah. Na střední škole učíte studenty ze všech ročníků, takže ono ochranné hájemství je na jiné úrovni. Nyní už nežijete na hradě či v pevnosti. Je to spíše vesnický trh. Zde je skupina učitelů, kteří své studenty doprovázejí při jejich uvědomování, a kteří jsou spíše radou starších než králi či královnami. Nálada je také jiná.

Na základní škole se dítě identifikuje s třídním učitelem, ale na střední škole tomu tak není. V desáté třídě student vystupuje samostatně. Není už tak silně vázán na svého učitele, což je projevem zvětšující se nezávislosti mladého člověka a nového gesta třídního učitele.

Jiný vztah středoškolských učitelů a studentů se projevuje při meditativní práci - přemítání o studentech. Jedno z cvičení, které provádíme je, že si před usnutím vybavujeme naše studenty. Tím učitel rozvíjí svůj duchovní vztah k dětem. Je to jakoby děti procházeli jeho vědomím. Spíš než k uličníkovi nebo dítěti, které dělá chybu při řešení matematické úlohy, se učitel obrací k vyššímu já dětí. Toto mu pomáhá následující den začít svěže.

Třídní učitel svou třídu sleduje a zaměřuje se na ni, ovšem u středoškolského učitele je tomu jinak. Ten si musí vybrat, zda-li se zaměří na všechny studenty, které učí (může jich být přes sto) a nebo na třídu, kterou právě učí. Středoškolský učitel se často musí ptát "Které studenty vedu duchovně" nebo „Jak je vedu duchovně?“

Další rozdíl středoškolského učitele a učitele základní školy se projevuje ve vztahu k dětem. Na základní škole prochází učitel jednotlivé třídy postupně spolu s dětmi, Tak učitel a děti tvoří stálý tvar, jen předměty, které jsou vyučovány se mění. Každé léto učitel připravuje nový učební plán (kurikulum), což mu pomáhá udržovat pružnost. Nevýhodou je, že následující rok učitel nemá možnost učební plán upravit na základě zkušeností roku předcházejícího. To může nastat až po osmi letech, kdy si učitel bere jinou třídu zcela od začátku.

Na střední škole je to naopak. Konstatním aspektem je učební plán - kurikulum, spíše než konkrétní třída. Učitel má každý rok znovu možnost učit tentýž předmět, učí se z chyb a je inspirován

k vyzkoušení nového přístupu. Obzvláště vzrušující je, že středoškolský učitel učí pravděpodobně devátou, desátou, jedenáctou a dvanáctou třídu, a to v různých úrovních svého předmětu. To znamená, že učitel může navazovat na to, co bylo vyučováno v předešlém roce, může dále rozvíjet téma. Vlákna mohou být spřádána rok za rokem tak, že studenti chápou předmět stále hlouběji.

Vyučovaný předmět je středoškolskému učiteli prostředkem pro setkávání se studenty. To znamená, že pokaždé, kdy učitel učí tentýž předmět, setkávání mají různý charakter. Tvořivost středoškolského učitele leží ve schopnosti přetvářet předmět umělecky tak, aby oslovoval studenty, kteří jsou v tu dobu ve třídě. Navíc skutečnost, že poznává studenty během jejich středoškolských let, mu pomáhá vnímat jejich zájmy a potřeby. Učitel pak může lépe oslovovat studenty, nebo se soustředit na určitý aspekt svého předmětu, protože studenti ve třídě o něj jeví zvláštní zájem.

Místo tvorby nového učebního plánu se každé léto středoškolský učitel dostává hlouběji do svého předmětu. Nachází způsoby, jak ho učinit zajímavějším, přístupnějším, více uměleckým. Učitel zná děti, které bude v nadcházejícím roce učit, takže část svého letního přemítání by měl věnovat tomu, jak reagovat a vyhovět potřebám oněch studentů.

Samozřejmě, že je-li učitel zodpovědný za osm či deset hlavních hodin, není možné každým rokem revidovat všechny. Avšak důležité je přijít s něčím novým. Například je osvěžující podívat se na předmět z nového úhlu - v hodinách literatury se věnovat novému básníku, spisovateli, či literárnímu dílu, ve fyzice sledovat nové experimenty. Takto si učitel udržuje svěžest a nehrozí mu vyčerpanost, nuda a stagnace, což je pastí pro středoškolského učitele. Učitel pak vyučuje předmět místo toho, aby učil studenty, a předmět využíval pouze jako způsob výuky studentů.

Přístup třídního učitele by se během přechodu z jedné třídy do další měl měnit. Pokud k sedmákům přistupuje stejně jako v šesté třídě, nastává problém, který se během roku může prohlubovat. Učitel se musí vnitřně měnit právě tak, jak se mění děti. Cesta z první do osmé třídy je tvořena proměnami a možnostmi vnitřního růstu. Jak učitel tak dítě se učí jeden od druhého. Učitel je stejně tak svědkem, jako účastníkem změn ve vývoji dítěte - od prvňáka ještě obklopeného nebeským světlem až k osmákovi, který touží po přechodu do teenagerovského (pubertálního) prostředí.

Během čtyřletého vývoje (od deváté do dvanácté třídy), zažívá středoškolský učitel změny, které se navenek nejeví tak radikální jako změny na základní škole. Ovšem vnitřně se student vyvíjí. Z nejistého rebela, s kterým se v deváté třídě dá těžko vyjít, se stává duševně vyrovnaný, sebevědomý a cílevědomý student dvanácté třídy, který je připraven odejít do světa.

Středoškolský učitel je konfrontován s módní a populární kulturou - v oblékání, jazyce, v hodnotách, které studenti na střední školu přinášejí. Učitel potřebuje rozvíjet gesta, která budou v tomto světě vnímána se zájmem. Měl by nacházet způsoby, jak probudit idealismus. Měl by se také vyhnout příliš kritickému posuzování, což by mohlo působit cize, nepříjemně a odtažitě.

Protože každá devátá třída je jiná, a protože středoškolští učitelé znají třídní učitele jednotlivých tříd, mohou zhodnotit přednosti a slabosti oněch tříd a pomoci je harmonizovat. Uvedu příklad třídního učitele, který ve své třídě kladl důraz na sociální citění. Když se třída dostala na střední školu, studenti silně vnímali své sociální společenství (svou komunitu). Podporovali jeden druhého a při projektech pracovali společně ve větších skupinách. Středoškolský sbor se soustředil na dovednosti, v kterých

byli studenti slabší, proto, aby se dostatečně všestranně vyvíjeli. Brzy se tomu tak stalo. Silný sociální impuls už ze základní školy doprovázel třídu během čtyř středoškolských let. Učitelé byli za tento silný základ, který studenti přijali za svůj už v předchozích letech, vděční.

Jiná třída byla zase extrémně akademická. Byla velmi dobře připravena na střední školu, ale sociální stránka si zasluhovala pozornost. Někteří studenti přišli první den deváté třídy s atašé aktovkami, takže vypadali jako malí právníci, a jejich komunikační dovednost tomu odpovídala. Protože neměli silný sociální impuls, potřebný k tomu, aby jejich duše mohli vzkvétat, do jedenácté třídy vedli velký zápas. Středoškolští učitelé s touto třídou bojovali. Bylo velmi obtížné urovnat a harmonizovat tuto třídu, protože postrádala zkušenost ve spolupráci, zážitek vřelého srdce jednoho k druhému a k celé škole jako komunitě. Soutěžili jak mezi sebou, tak se svými učiteli.

Sociální element se musí vyvíjet už na základní škole, kde děti přirozeně žijí svými pocity. Je obtížné toto zavádět na střední škole, protože studenti se mnohem více zhloubávají do svého vlastního myšlení. Sociální vědomí už musí být v nich, ať už rozvinuté nebo ještě ne. Když se středoškolský učitel snaží vnést toto vědomí, které mělo být kultivováno a ošetřováno už dříve, studenti tomu vzdorují a nepřijímají to.

Je mnoho vývojových oblastí, které jsou na základní škole připraveny a na střední škole přetvořeny. Učitelé základních škol své středoškolské kolegy obdarovávají svou prací, kterou s dětmi během jejich formujících let odvedli. Středoškolští učitelé jim naopak pomáhají připravovat předměty, které jim nejsou tak blízké, takže mohou formulovat svá očekávání toho, co by děti měly do konce osmé třídy zvládnout. To třídnímu učitelovi pomáhá stanovit pro svou třídu cíle. Příležitostně by středoškolský učitel mohl učit v hlavních předmětech sedmé nebo osmé třídy.

U středoškolského učitele hledá třídní učitel obraz toho, kam by děti v budoucnu měly dojít. Když v osmé třídě děti končí školu a vycházejí do společnosti, jejich výchovně - vzdělávací proces není dokončen. Je to jako cesta do tmavého tunelu, kam je waldorfský učitel nemůže doprovázet. Avšak jestliže má škola i střední stupeň, středoškolský učitel je může doprovázet na cestě do tunelu i z něj. Není neobvyklé, že třídní učitelé pociťují toto: „Udělal jsem tolik pro to, abych své žáky dovedl na krásné místo, ale podívejte se, co děláte mým miláčkům, co se jim to stalo. Je to, jako byste popírali moji práci.“ Učitelé základní školy mohou zaznamenat ohromné a ne vždy příjemné změny, jimiž teenageři procházejí. Vlasy, oblečení, chůze, celková osobnost se tvoří.

U adolescenta se vyvíjejí nové schopnosti, nové kapacity. Rudolf Steiner popsal zrození astrálního těla jako velmi něžný, ale zmatený zážitek. Teenager mu vzdoruje tomu a bojuje s tím, aby nezažíval nepříjemné pocity, podivné impulsy, nové myšlenky. Zažívá stav nerovnováhy. Je to jako zemětřesení v základech. Není divu, že teenageři nevědí komu, nebo v co věřit.

Další záležitost, kterou se škola musí zabývat je kontakt středoškoláků s mladšími dětmi. Ty v sedmé a osmé třídě už čekají na vstup na střední školu. Začínají napodobovat své starší spolužáky. Ovšem studenti deváté a desáté třídy obvykle nejsou těmi nejlepšími vzory. Naštěstí žijí studenti jedenácté a dvanácté třídy ve větší rovnováze a mohou být lepšími vzory. Středoškolští studenti mohou pomáhat s výukou dětí základní školy.



Jedna starší (seniorská) třída měla velmi láskyplný vztah k prvňákům. Na Halloween jim přišli pomoci vyřezávat dýně. Učitel musel pokrýt lavice novinami a na každou dát dýni a nůž. Studenti z dvanácté třídy pomáhali prvňákům. Nálada ve třídě byla sladká a nostalgická, protože ti starší vzpomínali na své dětská léta. Byli velmi trpěliví a pozorní. Když zazvonilo na oběd, měli dilema, zda si pospíšet za svými kamarády nebo raději pomoci prvňákům dokončit jejich úkol.

Existuje mnoho způsobů, jak mohou školáci z vyšších tříd škole přispět. Mohou pomoci s opravami budov, děláním chodníků, sázením květin. S mladšími dětmi mohou hovořit o drogách a alkoholu. Mohou pomoci s různými projekty.

Je nezbytné, aby rodiče středoškoláků byli vedeni k pochopení rozdílných gest základní a střední školy. Rodiče mnoho let chápali důležitost ochranného přístupu /gesta/, ale teď se setkávají s rozdílným gestem, které je otevřenější. Středoškolský student potřebuje více nezávislosti, více svobody a více zodpovědnosti. Protože mládež rozvíjí prostor pro nezávislý úsudek, bude pravděpodobně riskovat a dělat chyby. Učí se žít s následky. Rodiče je před nimi ale chtějí chránit, což zřídkakdy pomáhá.

Změna je patrná také v umělecké práci, která je studenty odváděna. Mladší pracují měkčeji, obklopení krásou. V hlavních předmětech tráví hodně času vytvářením a zkrášlováním pracovních sešitů. Zdobí jejich stránky, pohybují se v bohatém světě barev. Jejich smysly jsou vyživovány. Studenti střední školy nemají tak moc času na zkrášlování své práce. Dostali se do jiného světa krásy - krásy myšlenky a nápadu. Keats řekl: „Krása je pravdou, pravda krásou. To je vše, co na zemi znáš a potřebuješ znát.“ Středoškolští studenti hledají pravdu. To nemusí být vždy hezké, ale je to skutečné. Snaží se porozumět protikladům, s kterými se setkávají, znát jak to ošklivé, tak to krásné. Nespokojí se s kreslením květin na okrajích stránek svých sešitů. Chtějí pochopit a kreslit i tmu, která ve světě existuje. Myšlenky, které se vyvíjejí, pojednání, která píšou, výzkumy, které sledují, diskuze, které vedou, projekty, do nichž se zapojují - tím vším vyjadřují krásu. Jasně vyjádřená myšlenka, dobře vázaná kniha, pozorně odvedený experiment, dramatická scéna, která diváka zasáhne, ekologicky zaměřený projekt, laskavá ruka na rameni kamaráda, když je těžko, moment porozumění - toto jsou projevy krásy ve středoškolském životě. Dříve děti žili snově, ale středoškolský student se potřebuje probrat.

Pokud rodiče nejsou informováni o těchto proměnách, mohou si udělat pokřivený obrázek toho, o čem je waldorfská škola. Když jejich děti opouštějí krásný, výživný svět základní školy, rodiče mohou pociťovat jakousi ztrátu. Na základní škole pracují s třídním učitelem, kterého děti vnímají jako autoritu a který se stará o sociální život, akademický život a tak dále, ovšem na střední škole tomu tak není. Jednotlivé třídy mají učitele, kteří učí i jiné třídy. Rodiče si nejsou jisti, s kterým učitelem by měli hovořit. Když měli s třídním učitelem osobní kontakt, bylo to jednodušší.

Během deváté třídy je potřebné, aby rodiče oceňovali nové schopnosti, které se v jejich dětech vyvíjejí a vnímali, jak je v tom škola podporuje. Je nezbytné s nimi diskutovat, protože rodiče si nejsou jisti svými schopnostmi provázet děti. Potřeba cítit sílu komunity může být podporována třídními schůzkami, ve kterých rodiče diskutují o problémech, jež je provázejí. Nacházejí způsoby, jak si vzájemně pomoci, podpořit se.

Ve výběru svých hrdinů - dospělých, kterým důvěřují, ke kterým cítí sympatie, nebo s kterými mohou sdílet společné zájmy, mají středoškolští studenti svobodu. S mladšími učiteli probírají jiné záležitosti, než se staršími. Na základní škole se děti, pokud potřebovaly probrat něco osobního, obracely na třídního učitele. Důraz se kladl na pocity. Během puberty je probouzející se intelekt připraven k tomu být stimulován Na základní škole . waldorfské vzdělávání připravuje základ pro abstraktní a konceptuální uvažování. Ovoce tohoto procesu je sklízeno na střední škole. Někteří rodiče ale nechtějí , aby se jejich děti příliš rychle dostaly do akademického života. Stále chtějí navazovat na stará léta. Na třídních schůzkách by učitelé měli s rodiči adolescentů probrat proces probouzení intelektu, včetně výkladů různých aspektů myšlení, které se u dospívajících vyvíjejí. Je užitečné mluvit o potřebě získat studijní návyky a schopnosti provádět nezávislý výzkum, kdy si studenti berou větší zodpovědnost za svou práci. I v životě středoškoláka hrají rodiče důležitou roli. Gestem ochrany je ale vystřídáno gestem podpory.

Často se vyskytuje případ rodičů, kteří chtějí , aby nádherný svět dětství pokračoval i v deváté třídě. Středoškolské učitele kritizují za to, že jsou příliš nároční. Ale stejně tak jsou kritičtí, když si jejich dítě v jedenácté třídě nevede dobře ve fyzice. „Jak bude mé dítě připraveno na skutečný život?“ Rodič, který si učiteli stěžuje „Dáváte mému dítěti příliš domácích úkolů, potřebuje více času, aby bylo s rodinou“, může stejně tak dobře být tím samým rodičem, který dospívajícímu povoluje, aby si v noci bral práci (třeba za pultem ve fast foodu).

Středoškolský učitel zaznamenává napětí mezi rozvojem duševního života adolescenta a setkáváním se s nároky, který si svět klade - nároky university aj. Jednou záležitostí, která k tomuto napětí přispívá, jsou známky. Některé školy se zdráhají známky dávat, některé je nedávají vůbec. Některé ve známkování cítí hodnotu. Důležité je, že rodiče a studenti jsou obeznámeni s tím, co známky znamenají a co ne. Pokud se známkuje, vkrádá se nový element. Soutěživost, strach, úzkost. Pozornost je více věnována známkám než práci. Dále dochází ke vzdálení se učitele a žáka. Například v den testu se atmosféra, původně vstřícná a přátelská, může změnit v chladnější. Učitel nyní hodlá posuzovat práci studentů. Ti cítí, že jejich budoucnost je dána v sázku. Jejich důslednost v dělení domácích úkolů, či studiu nových materiálů bude nyní prověřována testem. Považují za velmi užitečné mluvit se třídou o tom, co se testem prověřuje. Potřebují vědět, že výsledky testů nebudou vaší mysl pálit celé příští desetiletí. Trocha humoru je také pomůže zklidnit a uvolnit.

Pokud škola nedává známky, měli by být používány jiné hodnotící metody. Projekty, účast ve třídě, pojednání, čtení zadaných úkolů - to vše figuruje v celkovém hodnocení studenta. Ať už jsou známky dávány či ne, je dobré rodičům a studentům napsat krátkou anekdotickou zprávu o tom, čeho student v hodinách dosáhl. Během let, která jsem strávila psaním těchto zpráv, jsem zjistila, že jsou velmi užitečné. Modely se stávají zřetelnějšími v komentářích, které pak tvoří celkový dojem. To se týká jak studentových slabostí, tak jeho předností. Zprávy také pomáhají pochopit a zaznamenat vývoj, který student prodělal během čtyř let svého studia.

Dalším rozdílem mezi střední a základní školou je, že studenti potřebují jasně znát učitelova očekávání. Středoškolští učitelé se účastní mnoha aktivit a potřebují se naučit, jak se svým časem zacházet, jak vybírat priority. Pokud hodláte známkovat projekty, ale přitom nevěnujete dost pozornosti testům, a vaši studenti tak tráví mnoho hodin studováním a přitom nedokončí své projekty, pak budou zmateni. Potřebují pochopit vaše očekávání.To, s čím se tady setkáváme, je

vědomí. Musíme pomoci studentům na cestě k probuzení a udržení bdělosti. Jinak se škola stává pouze systémem bytí. U jakéhokoliv jiného systému studenti nacházejí zkratky a učí se vyhýbat a obcházet. Musíte je celý čas držet při zemi, na vlastních nohou, a to tím, že měníte své požadavky. Takto se jejich reakce a odezvy nestanou mechanickými.

Další oblastí, kde se studenti učí souladu se systémem, jsou testy SAT a ACT. Waldorfské školy se liší v tom, jak s těmito zkouškami zacházejí - některé k nim nabízejí přípravné kurzy, jiné očekávají, že student podstoupí test privátně. Testy každopádně nejsou ignorovány. To studentům pomáhá vnímat test jako druh hry. Zároveň vidí, že se člověk může a měl by se učit pravidla. Ujasněme si ještě, že test má málo společného se skutečným učením. Pozornost testu věnujeme proto, že je považován za vstupní lístek na universitu. Samozřejmě, že někde nepřihlížejí k testům jako k určujícím pro přijetí. Někteří waldorfští učitelé se ptají na míru své odpovědnosti, když svým studentům pomáhají „otvírat dveře“. Rudolf Steiner si byl jist tím, že mají zodpovědně všechny studenty připravovat na to, co přichází - otvírat jim dveře. Tak zodpovědně, jak jen mohou. Nemůžeme zatáhnout oponu a předstírat, že svět venku nemá žádné požadavky. Nemůžeme arogantně říkat: „Provádíme jen prosté waldorfské vzdělávání a ať se našim studentům stane cokoliiv poté, co opustí školu - to už je jejich věc, jejich osud“. Také se na základě studií vyjasňuje, že vysoké bodové skóre u SAT testů vůbec nemusí zaručovat úspěchy při výkonech na vysoké škole. Na kalifornských univerzitách je studentův výkon sledován a po prvním roce studia se jeho známky spolu se známkami ze SAT testů posílají zpět na školy. Jestliže si na universitě vede bídne a přitom ho střední škola hodnotila vysokými známkami, vyvstává zde otázka týkající se důvěryhodnosti školního hodnocení. To také vyvolává pochybnost, zdali student z té určité školy bude vybrán na universitu, kde jeho výkon bude sledován.

Gesto (přístup) učitele základní školy je často sociálního druhu. V tom smyslu, že je patrná zvláštní energie, která vychází z práce s mladšími dětmi. Středoškolský učitel naopak dbá na to, aby byl více samotářem, intelektuálem. Gesto je nezávislé. Ovšem to, co učitelé základních a středních škol s sebou přinášejí, se může vzájemně doplňovat.

# David Sloan: Jak udržet ideály nedotčené

překlad Pavel Kraemer

Navštívil jsem před několika lety schůzku rodičů waldorfské školy, kde rodiče vypočítávali přednosti waldorfského vzdělání: svěžest, otevřenost a nadšení patrné v jejich dětech; neutuchající péče učitelů, umělecký prvek, jenž prolíná všemi oblastmi učebního plánu; vědomí společenství, které zde pro sebe i pro své děti našli. Potom se debata obrátila k budoucnosti a k tomu, kolik studentů bude ve svém vzdělání pokračovat na waldorfské střední škole. Mnozí rodiče zaníceně hovořili na podporu waldorfské střední školy, jiní však přišli s upřímnými obavami:

"Má dcera je už na této škole deset let. Říká, že chce změnu ... chápete, nějaký větší prostor, kde je více společenského vzruchu. Jak jí mám říct ne, když to chce?"

"Já si jenom nejsem jist tím, že waldorfská střední škola moje děti připraví pro SKUTEČNÝ život."

"To, co mému synovi waldorfská škola měla dát, to už získal. Co může waldorfská střední škola nabídnout takového, co by nemohla poskytnout jiná dobrá soukromá škola?"

Opravdu, co waldorfská střední škola dnešním mladým lidem nabízí? Je lákavým, nicméně přežitým reliktem dřívějších dob, nebo je prozíravým protijedem na tíseň odčerpávající energii a tvůrčí sílu celé generace?

Jak to, jak někdo vychovává mladé lidi závisí do velké míry na tom, jak na tuto bouřlivou fázi života nahlíží. Někteří učitelé oficiálního proudu považují adolescenci za něco jiného, než čím ve skutečnosti je. Považují ji za doutnající rebelii, kterou je potřeba udusit dřív, než se rozhoří nebo ji případně považují za nemoc, kterou dokáže vyléčit pouze čas. Jiní zase pokládají léta střední školy jednoduše za období přípravy na školu vysokou nebo na zaměstnání. Nepřekvapuje potom, že se naše střední školy začínají podobat vojenským kasárnám, nápravným zařízením pro mladistvé či církevním školám.

Učitelé waldorfské střední školy však adolescenci přikládají větší význam. Považují ji za důležité období ve vývoji člověka. V období dospívání dochází k vážné proměně člověka a uvolňují se mocné vnitřní síly pro budoucnost. Pouze v prvních letech života procházejí děti dramatičtější změnou než v období dospívání. V adolescenci začínají mladí lidé poprvé vědomě kout své vlastní identity a utvářet své vlastní hodnoty. Mají matné představy o tom, co se snad stane jejich životním cílem. Jedině v pubertě se v nich probouzejí pocity současně bolestné a současně radostné, pocity čehosi známého, co v nich umírá a vědomí zcela nového vnitřního světa, který se v nich rodí.

Co umírá? Nevinnost dětství. Adolescence je často ve waldorfských kruzích připodobňována biblickému obrazu vyhnání z ráje, který je skutečně věrným obrazem umírání a odhazování rajske nevědomosti dětství. Nepřihodí se to náhle. William Blake popisuje "věžeňské mříže", jež se kolem nás od okamžiku našeho narození začínají stahovat. Do puberty se zdá tento ráj, kterým dětství se svými nekonečnými dny her, bohatého života fantazie a nedostatku vědomí sebe je, být pouhým snem. Ztráta lehkomyšlnosti a bezstarostnosti dětství dokáže léta dospívání proměnit v období hlubokého smutku.

Co se rodí? V rovině fyzické je to schopnost reprodukce. Těla těchto mladých lidí se proměňují, aby byla schopná plodit děti. Stejně tak tajemně se proměňuje jejich vědomí a stává se citlivější, aby

mohli být schopni přijímat nové myšlenky. Jejich vnitřní život získává zcela náhle dimenze, o kterých nikdy netušili, že existují. Je to tak trochu, jako když někdo prochází svým starým pohodlným domovem a objeví úplně novou podlahu či ukryté křídlo dosud neznámých pokojů s novým širokým výhledem, popřípadě tajné záchody.

Stejně tak spatřují učitelé waldorfských škol v adolescenci střetávání dvou elementárních lidských zkušeností: ztrátu dětství s jeho kouzelnou nevinností a zrození dospělosti spolu s jejím potenciálem plození. Učitel střední školy tak musí být současně porodním asistentem a současně utěšovatelem, člověkem, který obstarává porod i umírání, k němuž dochází v nitrech studentů.

Uprostřed těchto traumatických změn se v mladém člověku začíná objevovat pramínek ideálů. Tyto ideály stojí na tom, že svět má smysl, že život jedince má smysl a že člověk může pozitivně ovlivňovat svět. Dospívající člověk si tyto ideály potřebuje uvědomit a ujistit se o nich. Potřebuje mít zkušenosti, které mu to dotvrdí. Proto mladí lidé touží po třech fundamentálních zkušenostech:

- najít smysl svého života
- objevit mezilidské vztahy a pocítit své spojení se světem a
- mít pocit, že mohou něco ve světě změnit

Dospívající, kteří se ve svých ideálech utvrdili a udrželi si je, adolescenci samozřejmě přežijí a stanou se z nich fungující dospělí. Kromě toho však také s větší pravděpodobností získají vládu sami nad sebou a nad svým osudem. A s větší pravděpodobností se z nich stanou zdraví dospělí, kteří ve vnitřním růstu pokračují ještě dlouho poté, co jejich fyzické tělo začalo chátrat.

Bohužel právě dnes více než kdy dříve mladí lidé hladovějí po takovémto přístupu. Obrovskou tragédií středních škol v naší zemi lze vyvozovat od tohoto prostého faktu: představa mladé generace o světě přesahuje možnosti, které se scvrkly a seschly do cynického, pasivního názoru, že jedinec ve skutečnosti mnoho neznamená a rozhodně nemůže zanechat hlubokou stopu v celkovém běhu věcí. Touha mladých lidí po inspiraci, po potvrzení ideálů je nenaplněná.

Následkem toho se stávají nesnesitelně kritičtí či ponoření sami do sebe.

John Taylor Gatto, newyorský učitel, píše v roce 1991 po pětadvacetileté praxi na státních školách :

*Je zapotřebí znovu uvážit základní premisy školního vzdělání a rozhodnout se, co vlastně chceme všechny děti naučit a proč. Po 140 let se tento národ pokoušel stanovovat výukové plány shora dolů z jakéhosi ve výškách se tyčícího příkazového centra, tvořeného "odborníky", ústřední elitou sociálních inženýrů. Nefunguje to, neboť jsou jeho výchozí předpoklady mechanické, antihumánní a nepřátelské rodinnému prostředí. Životy lidí lze kontrolovat technickým vzděláním, ony však budou vždy znovu odpovídat patologickými zbraněmi: drogami, násilím, sebeustrukcí, lhostejností.*

Poté Gatto podává výčet nepříznivých dopadů, které státní systém školství na mladé lidi má: nedostatek zájmu, špatná schopnost soustředění, nedostatečné uvědomování si minulého a budoucího, nedostatek soucitu, účinný materialismus a strach z intimity.

Výukový plán ve waldorfské střední škole vědomě směřuje k tomu podporovat a povzbuzovat ideály adolescentů a uspokojovat v nich touhu po hledání smyslu světa i sebe sama. Chce to vyhnout se (a pokud je to nutné, léčit) destruktivní dispozice ducha a mysli, jež jsou v dnešní době mezi mladými lidmi tolik rozšířené..

Aby člověk mohl nalézt svoje místo ve světě, musí se nejprve pro svět a pro jeho dění probudit. A to vyžaduje schopnost pozorování. Dokonce i dospělí jsou zřídkakdy tak pozorní, aby zaznamenali to, co má jejich druh nebo dítě v určitý den na sobě. Adolescenti si nemusí vůbec uvědomovat, co se děje kolem nich. Jednou jsem požádal studenty, aby zavřeli oči a řekli mi, jakou barvu má moje košile. Jeden žák odpověděl, " Já ani nevím, jakou barvu má moje košile!"

A tak ve waldorfské střední škole usilujeme o to podněcovat a zostřovat schopnost pozorování. Na hodinách chemie musí studenti jasně a přesně popisovat, co se děje, když zapneme pod kádinkou s vodou tepelný zdroj. V hodině mateřského jazyka musí podrobně popisovat nejrůznější předměty, jako např. tužku, žalud, apod. všimnout si jeho barvy, struktury, tvaru. V dějinách umění a hodinách anatomie v deváté třídě, studují podrobně řeckou sochu nebo kreslí zázrak kosterního systému. Pomocí toho se podoba člověka, jejich lidské podoby, stávají zdrojem údivu a krásy namísto laciného a bezduchého vypočtení médií.

Toto cvičení v pozorování přechází do sféry společenské a morální. Studenti se učí pozorovat druhé lidi a uvědomovat si jejich potřeby a problémy. Student trénovaný v pozorování si s větší pravděpodobností všimne, že se jeho spolužák necítí dobře nebo, že je nemocný a spíše udělá nějaké gesto pomoci než ten, kdo se ztrácí v mlze svého pubertálního ponoření se do sebe. Pozorování světa je prvním a nezbytným krokem k tomu, aby na něj člověk mohl mít nějaký pozitivní vliv.

Dějepis se ve waldorfské střední škole vyučuje takovým způsobem, aby se ukázalo vzájemné propojení všech epoch, všech kultur a všech oblastí života. Např. v desáté třídě, když se studenti učí o starověkých kulturách, jsou často fascinováni paralelou mezi egyptským způsobem uchování lidského těla balzamováním a posedlostí naší kultury zůstat mladý prostřednictvím cvičení, kosmetiky a chirurgických procedur. Hudba se prezentuje společně s matematikou, protože pochopení jednoho bez druhého není možné. Umělecká díla Michelangelova se studují ve vztahu s anatomickými objevy Vesaliovými. Tak není pro studenta waldorfské střední školy dějepis pouhým seznamem událostí a dat, ale živoucí přehlídkou lidského úsilí a lidské aktivity. Postupným poznáváním a obdivováním této přehlídky, získává student smysl pro význam a spojitost lidských dějin a lidské kultury.

Učitelé waldorfské střední školy též tlačí na potenciál studentů, aby utvářeli svůj svět. Dějiny pulsuje krví reálných živoucích jedinců. Mladí lidé se učí o životech a úspěších významných osobností lidských dějin: o Sokratovi, o Johance z Arku, o A. Schweitzerovi, o W. Churchillovi, atd. Poznávají je jako skutečné postavy z masa a kostí, které v sobě nesou božskou jiskru. Vidí je jako lidi, kteří byli schopni něčím pozitivně přispět světu. Mladí lidé se učí, že jedinec může svět skutečně pozitivně utvářet.

Člověk, který je schopen se účinně vyjádřit, objeví s větší pravděpodobností smysl života a více bude schopen ovlivňovat svět. V hodinách mateřského jazyka pracujeme vědomě na tom, abychom slovům znovu vrátili jejich význam a hodnotu. Jak už předpověděl George Orwell ve svém románě

"1984", existuje v naší době mnoho sil, které podminovávají základy našeho lidství - náš jazyk. Strašlivých rozměrů nabývá "novojazyk" (politicky usměrněný jazyk - pozn.překl.). Rakety jsou "nositelé míru," daně jsou "prostředky zvýšení státních příjmů" a v určitých kruzích "špatný" znamená "dobrý" a "studený" se zaměňuje za "horký". A proto je ve všech oblastech výuky mateřského jazyka ve waldorfské střední škole -včetně ranních veršů a týdenní písemné úlohy, skupinové recitace a memorování velkých básní a pasáží z prózy - adolescentovi dána možnost se jasně a přesně vyjádřit v psaném i mluveném projevu. Pubescenti si jsou zcela přirozeně nejistí tím, kým jsou a jaké jsou jejich limity a možnosti. Přes všechnu svou předstíranou odvahu, mohou být stejně křehcí jako semínko, které na jaře právě začalo klíčit. V procesu sílení získávají schopnosti potřebné k tomu, aby se dokázali postavit výzvám, jež jim bude život stavět.

Sem samozřejmě patří základní znalosti a schopnosti v matematice, mateřském jazyce, přírodních a humanitních vědách, stejně jako schopnosti umělecké a řemeslné. Ty jsou na většině současných středních škol považovány za podružná cvičení v sebevyjádření.

Ve waldorfské střední škole jsou umění a řemesla, stejně jako byla v průběhu prvních osmi let, esenciální částí jádra výuky. Studenti pokračují ve hře na hudební nástroje, zpívají ve sboru, provozují eurythmii. Učí se vázat knihy, kreslí postavy v perspektivě, tepají stříbrné náramky, tkají šálu.

Tento výcvik studenty připravuje na nejrůznější situace, kterými budou v životě obklopeni. Poskytuje jim též hluboko podloženou víru v sebe a ve vlastní schopnost učit se a uplatňovat nové dovednosti. Kromě toho pomáhají studentům řemesla a umění i v akademické oblasti studia. R.Steiner si uvědomoval mimořádný terapeutický a pedagogický význam umění a řemesel. Jsou nositeli a kultivátory myšlenek. Napomáhají schopnosti myslet, usuzovat, logicky uvažovat, utvářet si představy a pojmy. Modelování s hlinou, provozování eurythmie, tkaní, to vše zušlechťuje myšlenkové síly, které mladému člověku umožňují pochopit poezii i gramatiku.

A tak se mladým lidem na waldorfské střední škole umožňuje přejít od dětství k dospělosti. Ideály, jež s takovou žhavostí a vášní tryskají ven, se tu snaží rozpoznat a podpořit. Mladým lidem se zde pomáhá nalézt jejich místo ve světě a smysl jejich vlastního života. Pomáhá se jim pochopit a pocítit to, že mohou ve světě něco změnit.

Je třeba zde poznamenat, že kromě toho připravuje waldorfská střední škola své studenty na "velký" svět vysoké školy či na zaměstnání stejně tak jako nebo ještě lépe než ostatní střední školy, státní či soukromé. Dosud nevznikla lepší a podrobnější studie o absolventech waldorfské střední školy, než je přehled napsaný před několika lety v Německu. Všechny náznaky zatím ukazují, že si vedou dobře na univerzitních půdách, že jsou přijímáni a vynikají na kvalitních vysokých školách a že jsou schopni být úspěšní ve svých zaměstnáních a profesích.

Pro dítě, které má základní waldorfské vzdělání, se výhody zkušenosti střední školy ještě umocňují. Semínka zasetá před léty během prvních školních let rostou a začínají kvést. Žák desáté třídy, který se seznámil se světcí a s postavami Starého zákona ve druhé a třetí třídě, se s nimi znovu setkává při studiu Bible jako literatury. Student jedenácté třídy zjišťuje, že volnou rukou kreslené geometrické obrazce v páté třídě jsou základem pro studium projektivní geometrie.

R.Steiner považoval léta střední školy za kritické údobí života. Od začátku chtěl, aby bylo waldorfské vzdělání zkušeností dvanáctiletou a ne pouze osmiletou. Léta střední školy jsou skutečně

příliš kritickým obdobím života na to, aby děti odešly k učitelům a vychovatelům, kteří si neuvědomují, čím opravdu adolescence je. Zatímco je však v dnešní Severní Americe přes sto základních waldorfských škol, je zde pouze dvacet waldorfských škol středních. Doufejme, že pro blaho adolescentů zítřka bude toto číslo v následujících letech růst.

Všeobecně hledá většina učitelů a vychovatelů dneška zoufale nějaké pojetí, nějaké účinné pojetí, jímž by bylo možné dospívající lidi zapálit. Waldorfský učební proces jednoduše takovýmto pojetím je. Už po několik desetiletí nenápadně vychovává mladé lidi a vypouští je do světa s jejich ideály nedotčenými. Možná, že nadešel čas, aby byl učební systém waldorfských středních škol uznán a přijat širší pedagogickou veřejností