

# **UČEBNÍ PLÁN WALDORFSKÉ ŠKOLY**

## **PEDAGOGICKÉ POJETÍ A CÍLE VYUČOVÁNÍ**

*Tobias Richter*

## K PUBLIKACI

*Tato publikace vznikla v rámci projektu Ústavu pro svobodné alternativní školství Pedagogické fakulty v Ostravě za finanční podpory Open Society Fund Praha a Vzdělávací nadace Jana Husa v Brně.*

*Cílem skupiny překladatelů - vesměs waldorfských učitelů - je zprostředkovat svým kolegům a dalším zájemcům pohled na praxi waldorfské pedagogiky očima zkušenějších pedagogů zejména z německých, rakouských a švýcarských waldorfských škol.*

*V této souvislosti považujeme za nezbytné poukázat na to, že oficiálním podkladem pro práci českých waldorfských škol je Vzdělávací program waldorfská škola, schválený Ministerstvem školství ČR, jenž se v mnohém ohledu přirozeně odlišuje od obsahu – nikoli však od smyslu – této publikace.*

© Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart 1995

© Translation: Magdalena Geryšerová, Petra Chotěborská, Iva Kuňáková, Martina Kupková, Iva Olšová, Tomáš Boněk, Karel Dolista, Tomáš Petr, Dušan Pleštil, Petr Šimek, Tomáš Zdražil; 1998

ISBN

## **Úvodní poznámky k překladu německého originálu**

Německý výraz „Lehrplan“ překládáme obvykle jako „učební plán“, i když by z hlediska obsahu byl bližší výraz „učební osnovy“.

Pod pojmem „waldorfské školy“ se zároveň rozumí i školy Rudolfa Steinera.

Všude, kde se v textu vyskytuje označení nižší stupeň, střední stupeň anebo vyšší stupeň (resp. nižší třídy atd.), se tím rozumí následující rozdělení tříd na waldorfských školách:

nižší stupeň = 1.až 4.třída

střední stupeň = 5.až 8.třída

vyšší stupeň = 9.až 12.třída.

Nižší a střední stupeň se někdy spojuje do pojmu 'základní stupeň'.

Německý výraz „Menschenkunde“ překládáme buď jako „nauka o člověku“, nebo jako „anthroposofická antropologie“, čímž odlišujeme Steinerovo pojetí této vědy od dnešní antropologie.

Německý originál knihy samozřejmě neobsahuje žádnou zmínku o výuce českého jazyka. V tomto ohledu odkazujeme na knihu „Utváření výuky v 1. až 8. třídě waldorfské školy“.

## OBSAH

# OBSAH

## OBSAH

**Musíme zde uvést, že kromě uvedených autorů se na jednotlivých předmětech podílelo svými doplňky a návrhy mnoho učitelů<sup>1</sup> - jak jednotlivců, tak skupin. Srdečný dík jim všem! Prosíme o porozumění, že je zde nemůžeme jednotlivě vyjmenovat.**

---

<sup>1</sup> Zde i v celém textu není pod pojmem učitel specificky míněn pouze muž, nýbrž vždy označuje i učitelky. Obdobně to platí pro pojem žáci a žákyně.

## Úvodní slovo

Na začátku byl čin Caroline von Heydebrandové, která z pokynů k učebnímu plánu, jež najdeme v přednáškách a konferencích Rudolfa Steinera, geniálně vytvořila "učební plán waldorfské školy". Díky stručnosti a pregnantnosti, ale také odvaze ponechat pojetí určitou zlomkovitost, vznikl obraz s bohatými konturami. Na pozadí vývoje, který mezitím prodělal učební plán veřejných škol, a celé diskuse o vzdělávacích programech vedené od 70. let, se ovšem obraz, Heydebrandovou vykreslený, ukázal přece jen jako příliš "propustný". Důsledkem bylo, že stále více škol podávalo na úřadech vlastní učební plány a vzdělávací programy, až nakonec vyvstala otázka, zda není dobré po 75 letech činnosti waldorfské školy podat věcné informace o vlastní práci.

Touto otázkou se zabýval Haagský kruh, konference, ve které spolupracují osobnosti evropského a amerického hnutí waldorfských škol. Přitom se ukázalo, že se to může podařit pouze ve smyslu "hřebenové túry": na jedné straně bylo třeba objasnit svobodu, kterou každá škola potřebuje, aby přiměřeným způsobem přistupovala k vyvíjejícímu se dítěti (které musí tvořit základ učební plánu), na druhé straně však bylo třeba ukázat, že i na školách stále probíhá plodná a rozumná pedagogická práce. Jednalo se tedy o následující otázku: Je možno rozpracovat po liniích to, co ve smyslu pedagogiky Rudolfa Steinera odpovídá substanci vyučování přiměřeně jak věkovým stupňům, tak i jednotlivým předmětům - aniž by to působilo jako normy?

Abychom s tímto nikoli nenáročným cílem postoupili kupředu, použili jsme jako základ znění, které zpracoval Tobias Richter s rakouskými kolegy a které pak společně propracovali další kolegové z mezinárodního hnutí waldorfských škol. K tomuto grémiu patřili Tobias Richter, Georg Kniebe, Bengt Ulin a Shirley Noakes i vedoucí Pedagogické sekce\* Dr. Heinz Zimmermann. Návrh, který takto vznikl, jsme potom ve formě omezeného počtu výtisků dali k dispozici nejprve německým školám jako podklad pro diskusi. Hovořilo se pak o něm jak při interních sjezdech učitelů, tak i na sjezdu delegátů. Tímto způsobem, který je v hnutí waldorfských škol jistě vzácný, byly vysloveny nejen závažné připomínky, nýbrž i takové produktivní a podnětné návrhy, které dané téma rozváděly. Zčásti se vztahovaly na předměty, zčásti na věkové stupně, ale i na celkové pojetí. Z toho bylo zřejmé, že se v první fázi podle názoru učitelstva ještě

---

\* v orig.: Pädagogische Sektion der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft am Goetheanum, Dornach

nepodařilo dostačujícím způsobem uskutečnit hlavní ideu - svobodu učitele na jedné straně a výpověď o vlastní práci na straně druhé. Poté si Pedagogické výzkumné středisko\* pod vedením G. Knieba předsevzalo nejen všechny návrhy prostudovat, nýbrž také tam, kde to bude nutné, vypracovat v nových odborných grémiích návrhy další. Toto se konečně podařilo a další dva kolegové - Dietrich Esterl a Christof Wiechert - ještě jednou kriticky prohlédli celý rukopis. Dbali také na to, aby se v něm neobjevilo žádné omezení ve formě závazných norem.

Nynější znění vydává Pedagogické výzkumné středisko znovu jako rukopisný tisk v omezeném nákladu, aby bylo možno i nadále sbírat a později zapracovat další zkušenosti a zlepšení. Je jisté, že hnutí waldorfských škol musí po 75 letech také jednou vystoupit na veřejnost s vlastním pojetím učebního plánu a jeho intencemi. V početných spisech je již dnes ostře kritizováno, že učitelé citují podklady k učebnímu plánu, které není možné přezkoumat, protože nejsou běžně přístupné. Tyto podklady pocházejí většinou ze "Stockmeyera", velmi záslužného a nepostradatelného sborníku, který již patří mezi úctyhodná díla.

Zbývá mi ještě srdečně poděkovat všem kolegům, kteří se na této práci podíleli, obzvláště pak Tobiasu Richterovi, který prošel celou tou cestou plnou zákrut i vyjasnění a nikdy přitom neztratil radost ze spolupráce.

*Stefan Leber*

---

\* v orig.: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart



## Předmluva

Každý učitel se musí vypořádat s nějakým učebním plánem. Waldorfského učitele se to týká v ještě větší míře, neboť přece platí, že učební plán se musí vytvářet, aktualizovat a realizovat v neustálém dialogu s vyvíjejícím se dítětem či mladým člověkem: vlastním učebním plánem je samo dítě. Všechny návrhy Rudolfa Steinera na podobu učebního plánu směřují k tomu, aby učitel chápal dítě v jeho vývoji a naučil se správně číst projevy jeho bytosti, aby mu potom prostřednictvím obsahu vyučování mohl "pomáhat v rozvoji". Přitom "jak" je přinejmenším stejně významné jako "co".

Z tohoto hlediska by mělo množství pedagogických, didaktických a metodických odkazů Rudolfa Steinera waldorfskému učiteli stačit ke koncipování vlastního učebního plánu. Této práce by neměl být nikdo zproštěn!

Předložená sbírka vznikla z letitého úsilí nikoli jednoho jednotlivého učitele, nýbrž velkého počtu kolegů, kteří chtěli svými podněty přispět k utváření učebního plánu na svobodných waldorfských školách. Toto utváření však v konečné fázi nutně zůstává individuální.

V okamžiku písemného zachycení prožívá každý, kdo stojí v živém pedagogickém procesu, nedostatečnost, omezení a zúžení, které jsou spojeny s takovým opovážlivým činem. Nakreslená čára je stopou pohybu, pohybem přivedeným do klidu - a to platí i pro zde předložené výklady.

V naději, že se každému vychovateli-umělci podaří z mrtvé formy stvořit něco živého, vyvinout **vlastní** formu, **vlastní** obraz učebního plánu, odvážili jsme se přece jen realizovat tento pokus o ztvárnění vzdělávacích cílů a návrhů učebních témat.

Intenzivní studium Steinerova pedagogického díla dokáže vždy znovu zažehnout nadšení, které je pro výchovné úkoly potřebné tak jako obnovující síla. Za to chci také na tomto místě vyslovit Rudolfovi Steinerovi jako prvnímu nejsrdečnější dík.

Poděkovat chci také mnoha kolegům, kteří svými příspěvky, dodatky a podněty tento projekt učebního plánu podpořili, resp. vůbec ho umožnili.

Zvláštní poděkování náleží panu Georgu Kniebovi z Pedagogického výzkumného střediska a Dr. Heinzu Zimmermannovi, vedoucímu Pedagogické sekce při Goetheanu, kteří tento záměr podporovali nejen koordinační činností, nýbrž i podnětnými impulsy a také tím, že nám dodávali odvalu v dobách "prudkého protivětru".

Nejsrdečnější dík patří také paní Karle Seyringerové za její dlouholetou neúnavnou pomoc při tvorbě rukopisu.

*na Michaelský svátek 1995*

*Tobias Richter*

# ČÁST I. PEDAGOGICKÉ POJETÍ A CÍLE WALDORFSKÉ ŠKOLY

## I.1. K VYDÁNÍ UČEBNÍHO PLÁNU

*"Co budeme vyučovat a jak budeme vychovávat, to bychom měli přejímat pouze z poznání vyvíjejícího se člověka a jeho individuálních vloh."<sup>2</sup>*

*Rudolf Steiner*

Odkazy Rudolfa Steinera ke ztvárnění učebního plánu waldorfské školy sebrala roku 1925 C. Heydebrandová a přehledně je pro rodiče a vychovatele popsala v dílku *"O učebním plánu svobodné waldorfské školy"*. Později vyšly sice podrobnější, ale právě tak opatrně formulované *"Podněty Rudolfa Steinera pro vyučování na waldorfské škole"* E.A.K. Stockmeyera. V obou spisech se autoři vyhýbají všemu programovému a dogmatickému. Pro obsahy vyučování je při vši individuální diferenciaci obecně určující to, co je společné, co je z hlediska vědy a nauky o člověku základem jednotlivých kroků zrání mladého člověka.

Význam učebního plánu waldorfské školy popsala zásadním způsobem C. Heydebrandová: "Ideální učební plán musí překreslovat proměnlivý obraz vyvíjející se lidské přirozenosti na různých věkových stupních, ale jako každý ideál i ony stojí proti bohaté životní skutečnosti a musí se jí přizpůsobit. K této skutečnosti patří mnohé: patří k ní individualita učitele, který stojí před třídou, patří k ní i sama třída se vši osobitostí každého jednotlivého žáka, patří k ní období světových dějin a určité místo na Zemi se svými platnými školskými zákony a úřady – místo, na němž stojí škola, která chce učební plán uskutečňovat. Všechny tyto danosti modifikují ideální učební plán a vyžadují změny i dohody; a výchovný úkol, který nám klade bytost dospívajícího člověka, může být vyřešen jen tehdy, když je učební plán pohyblivý a tvárný."

Na začátku 90. let vypracovala skupina rakouských učitelů pro rakouské ministerstvo školství *"Učební plán waldorfských škol"*, který

---

<sup>2</sup> Rudolf Steiner, *Die Pädagogische Grundlage und Zielsetzung der Waldorfschule* (Pedagogický základ a stanovení cíle waldorfské školy), str. 8

zahrnuje učební plány vzniklé v průběhu let v různých zemích a které se staly podkladem pro pracovní skupinu vytvořenou v roce 1992. Představa, kterou zde tato skupina předkládá, má zásadně **orientační charakter příkladu, nemá být až do podrobností závazným vzdělávacím programem**. Chce však objasnit, co je obsaženo v konceptu vzdělávání a výchovy, vycházejícím z antroposofické nauky o člověku, a co je možno rozvíjet. Jiný způsob pojetí by byl podstatě waldorfské školy cizí.

## I.2. VZNIK SVOBODNÉ WALDORFSKÉ ŠKOLY

*„Nemáme se ptát, co potřebuje člověk vědět a umět pro současný sociální řád, nýbrž: Co je v člověku jako vloha, kterou můžeme rozvinout? Pak bude možné z dorůstající generace dodávat sociálnímu řádu stále nové síly. Pak bude v tomto řádu vždy žít to, co z něj utvoří plnohodnotní lidé, kteří do něj vstoupili; z dorůstající generace bychom neměli dělat to, co z ní chce udělat existující sociální řád.“<sup>3</sup> Rudolf Steiner*

Waldorfskou pedagogiku rozvíjel Steiner na základě duchovně nauky o člověku od roku 1906 v přednáškách i v písemných pracích. V době převratných změn na konci 1. světové války začal popisovat současné postavení školy v kulturním, hospodářském a sociálním životě. Těchto myšlenek se chopil Emil Molt, ředitel továrny na cigarety Waldorf Astoria, který usiloval nejen o další vzdělávání pro své dělníky, nýbrž chtěl také zřídit školu pro jejich děti. Na jeho prosbu převzal Steiner koncepci a vedení nové školy a dal jí široký pedagogický základ. Povolal první kolegium učitelů a s ním pracoval ve více než sedmdesáti přednáškách, seminářích a konferencích. Při svých návštěvách ve vyučování rozpracoval prvky waldorfské pedagogiky a kolegiální samosprávy školy až do praktické úrovně.

„Svobodná waldorfská škola“ byla otevřena 7. září 1919 ve Stuttgartu jako „sjednocená obecná a vyšší škola“ a byla od počátku obecně

---

<sup>3</sup> Rudolf Steiner, viz pozn.2

přístupná. Svým dvanáctiletým procesem vzdělání pro všechny děti může být považována za první formu německé „*Gesamtschule*“.\*

Steinerem koncipovaná pedagogika vedla v Německu i jiných zemích k zakládání dalších škol. Německý národně socialistický systém školy zakázal. Roku 1945 nastalo opětovné budování waldorfského hnutí, které se pak se stále rostoucí rychlostí šířilo po celém světě.

Dnes roste ve veřejné sféře pozornost vůči waldorfské pedagogice tou měrou, jak se úkoly výchovy a školy stále neodbytněji vtírají do vědomí rodičů a zodpovědných osob.

### I.3. UČEBNÍ PLÁN A NAUKA O ČLOVĚKU

*„Je jednou z nejhorších chyb myslet si, že pedagogika je věda o dítěti a ne o člověku.“<sup>4</sup> Janusz Korczak*

Moderní věda a praxe o výchově stále častěji požadují, aby se v utváření učebního plánu, v didaktice a metodice verifikovala pedagogicky zaměřená antropologie.

Waldorfská pedagogika vychází ve své práci z nauky o člověku, formulované Rudolfem Steinerem. Ta se opírá o moderní empirickou vědu a je rozšířena pohledem do sféry duševní a duchovní skutečnosti. Tato nauka o člověku umožňuje diferencované chápání vývojových kroků dětství a dospívání, v nichž se rozvíjejí a proměňují jednak vztah ke světu, jednak dispozice k učení.

Oprávněnost vyučovacích témat spočívá v tom, že respektují věkovou kategorii žáka.

Tvoření tříd se proto řídí principem stejného věkového ročníku bez propadání, protože tu neplatí nějaká výkonnostní norma nebo jiné nepedagogické direktivy, nýbrž výkon, jakého je konkrétní žák schopen.

Waldorfští učitelé chápou školu jako pedagogicky utvářený organismus a svůj úkol jako vědomou, celistvou podporu dospívajícího člověka v oblasti učení, kreativity a utváření osobnosti.

---

\* tj. školy, která spojuje pod jednou střešou všechny třídy od 1. do 12. ročníku

<sup>4</sup> Janusz Korczak, *Wie man ein Kind lieben soll* (Jak máme milovat dítě), str.23

Předměty, které slouží k získání kognitivního vědění, jsou rovnocenné předmětům technologickým a zabývajícím se konkrétním životem, stejně jako předmětům prakticko-uměleckým.

Mnohotvárný obsah výuky a cvičení má charakter "nástroje", pedagogického prostředku.

Vzdělávací práce nemá stavět jen na zprostředkování obsahu a na úspěšně ukončených předchozích pracích a toto pak rozvádět dál, nýbrž má brát ohled na "dlouhodobé působení" právě aktuálních prvků učebního plánu a přispívat k tomu, aby to, co se žáci naučili a co získali jako zkušenosti, mohlo později ještě zrát a zdokonalovat se. V souladu s obsahem a strukturou výuky máme zasívat "semena": učební látka musí později v novém kontextu nabízet podněty k obsahovému růstu pro nové aspekty a úhly pohledu. Měli bychom podporovat a uchovávat svobodnou vůli k učení, zkoumající přístup ke skutečnosti, připravenost k tvůrčí činnosti a ke společenskému spoluutváření. Pak můžeme uznat vzdělání za nástroj rozvoje a proměny.

Veškeré vyučování má být podle Steinera naukou o životě. Technologie by sice měla být zakotvena na vyšším, tedy středoškolském stupni jako předmět, ale neměla by se omezovat pouze na něj. Technické a aktuální otázky musíme probírat přiměřeně věku žáků tam, kde vznikají.

Do vyučování bychom měli realisticky, způsobem blízkým životu, integrovat aktuální témata současnosti, jako například sociální výchovu, ekologii, zdravotědu, sexuální výchovu, dopravní výchovu, výchovu k ochraně životního prostředí, informatiku a tak dále.

Ve formě rámcového učebního plánu a v rozmanité praxi vyučování a cvičení nachází mnohotvárnost sociálního, kulturního a hospodářského života pedagogicky přiměřený výraz.

**Svoboda ve vyučování** je podmínkou a lidským předpokladem pro důvěryhodné naplnění úkolu "výchovy ke svobodě". Škola, která chce být živá a aktuální, musí vyzývat své učitele k neustálému dalšímu tvoření metod a učebního plánu; totéž musí platit pro rozdělení učební látky a přiměřenou volbu témat v konkrétní práci při vyučování. Proto i didaktické zásady mají pouze charakter vůdčích motivů.<sup>5</sup>

**"Princip příkladu"** je pro uskutečnění rámcového učebního plánu na waldorfské škole zásadní. Učitel dá někdy podle požadavků doby přednost novým tématům před starými (aniž by se vzdal vzdělávacího cíle), nebo některá vědomě opomine. Musí proto osvědčit odvahu k výběru podle

---

<sup>5</sup> viz: Část II. Horizontální učební plán

pedagogických potřeb a nesmí pevně danými obsahy a množstvím látky ohrozit svobodnou vůli k učení, radost z vědění, zvědavost, badatelské zaujetí a údiv. Výběr učebních obsahů musí být ovšem podroben následující zkoušce: které oblasti témat mají všelidskou, respektive celosvětovou dimenzi? (například vyprávění ze Starého zákona; přechod od ptolemaiovského obrazu světa k obrazu kopernikovskému; motiv Fausta jako pravdivý výraz lidského zápasu o poznání apod.); která témata jsou spojena s určitým národem? (nordická mytologie, indiánské mýty o stvoření světa, místní pověsti, zeměpis jednotlivých zemí, písně národů, národní dějiny atd.); v čem se vyjadřují dobové otázky? (Zolův *"Germinal"*, Dickensův *"Oliver Twist"*, kultura *biedermeieru*, hnutí osmašedesátého roku, Lenzův *"Vzor"*<sup>\*</sup>, postmoderna atd.) Tak vzniká vzdělávací rámec, který je ovšem živý, který může být překračován, rozšiřován a aktualizován, který by však ve své všelidské dimenzi neměl cokoli redukovat a zužovat kvůli otřepanému argumentu modernosti. Často se pak ukáže, že takové redukování je málo prozíravé.

Waldorfská výchova má **křesťanský charakter**, který prolíná celým vyučováním a je nadkonfesní. Žádné dítě by nemělo vyrůstat bez náboženského poučení. Náboženství vyučují diferencovaně podle přání rodičů buď zástupci jednotlivých konfesí a náboženských společenství, anebo učitelé školy vyučují "svobodné křesťanské náboženství".

Tato oblast témat získala dnes další rozměr: v době, v níž dominuje vědeckost prostá všech hodnot, tempo, racionalita, účelovost a boj o přežití, zároveň s tímto vítězstvím materialismu bolestně prožíváme ztrátu smyslu bytí. To je příčinou vzniku různých hnutí, která tento smysl hledají. Přitom mnozí lidé dosti často pocítují konfesně náboženské obsahy jako spirituálně neuspokojivé a objevují různé esoterní, magicky okultní nauky a praktiky jako něco, co jim přináší smysl. Tím, že se tyto regresivní projevy stavějí pod jednu střechu - ať už se jmenují *New Age*, postmoderna nebo multikultura, podléhá člověk iluzi o budoucnosti. Charakteristickým znakem přítomnosti je zkušenost člověka s lhostejností, ztrátou hodnot a s rozpadem norem. Pro budoucnost se však bez regresivních kroků musíme učit orientovat se uznáním vnitřní hodnoty světa a člověka. To předpokládá samostatnost a schopnost úsudku. Abychom nemuseli zemřít duchovní smrtí současnosti, ale mohli jí vzdorovat, potřebujeme mnohem méně obsahů, zato však mnohem více činností. Ovšemže je "únik ze Země snadnější než spiritualizace Země"<sup>\*</sup>. V tomto smyslu je učební plán ve

---

\* Siegfried Lenz, *Das Vorbild*

\* W. Schad, 1987, str. 100

svém jádru křesťanský, přičemž to, co je křesťanské, je patrné zejména v metodice a v jednání učitele vůči žákovi. Jsou to především tři vlastnosti, které musíme vytvářet: Steiner je označuje jako "pozornost, lásku a píli"<sup>\*\*</sup>. Ty patří neodlučitelně k sobě a mají ve svém vývoji působit právě opačně než návod "Jak se osvobodit od vnějšího světa"<sup>\*\*\*</sup>, takže rozvíjejícímu se člověku narůstají schopnosti a síly ke zvládnutí životních úkolů ve světě. Waldorfská pedagogika a pedagogické formy, které z ní vycházejí, vyžadují specifické učitelské vzdělání i další vzdělávání jak v oblasti pedagogiky, tak v oblasti umělecké.

#### **I.4. PROCESY VYUČOVÁNÍ A UČENÍ, zejména epochové vyučování, cvičné hodiny, praktika a projekty, hodnocení výkonu, doučování**

*"Všechno, co v hlubším smyslu nazýváme vynálezy, objevy, je význačný výkon, projev originálního smyslu pro pravdu, který - v tichosti dávno utvořený - znenadání rychlostí blesku vede k plodnému poznání. Je to odhalení, vycházející z nitra duše a rozvíjející se na vnějším světě, které dává člověku tušit jeho podobnost s Bohem. Je to syntéza světa a ducha, která poskytuje nejblaženější ujištění o věčné harmonii bytí."<sup>6</sup>*

*Johann Wolfgang von Goethe*

Tvorba učebního plánu, rozvrhu hodin i výběr témat v jednotlivých vyučovacích předmětech se snaží přihlížet k **rytmickému průběhu** školního roku, týdne a dne a odpovídat přirozeně odůvodněnému střídání klidu, ochoty vnímat a potřeby pohybu. Teoretické, umělecké a praktické

---

<sup>\*\*</sup> R. Steiner, GA 298, str. 56

<sup>\*\*\*</sup> H. Hemminger, 1987, str. 43

<sup>6</sup> J.W.Goethe, *Naturwissenschaftliche Schriften - Aphorismen und Fragmente* (Přírodovědné spisy - Aforizmy a fragmenty), str. 752



vyučovací předměty jsou v učebním plánu pokud možno "komponovány" tak, že průběh vyučovací práce takové střídání dovoluje a vznikají přestávky, které vedou ke zpracování učební látky a jejímu trvalému osvojení.

Tak staví metodika vyučování a učení se na rytmickém sledu **tří fází každého samostatného procesu - poznání, porozumění a ovládnutí** obsahu:

- 1) prožívání, pozorování, experimentování;
- 2) vzpomínání, popisování, charakterizování, zaznamenání;
- 3) zpracování, analýza, abstrahování, zobecňování (utváření teorií).

Musí se ovšem brát ohled na to, že není možné v průběhu jedné vyučovací jednotky dojít až k "upevnění učební látky" ve třetí fázi. Po prožívání ve fázi 1) a po popisu ve fázi 2), je vsunuta přestávka, během níž můžeme také v průběhu noci získat odstup od toho, co jsme přijali. Teprve následující den probíhá poslední učební krok. Tím se waldorfská pedagogika snaží přihlídnout k polaritě spánku a bdění, neboť vývoj nejen kognitivních, ale i duševních schopností předpokládá určité časové rozpětí mezi učěním a zapomináním, mezi procesem vědomým a podvědomým, mezi bděním a spánkem. To, co se člověk tímto způsobem naučí, co projde spojením umělecké a praktické stránky, odpovídá snaze waldorfské pedagogiky o to, aby se na procesu učení podílela celá bytost člověka. V této metodě učení se také zrcadlí výchovný cíl Steinerovy pedagogiky: učinit mladého člověka způsobilým pro svobodu a nechat ho do ní vstoupit; tvoření úsudku má proběhnout teprve tehdy, když jsou všechny smysly aktivovány a to, co má být přijato, se ztvárnilo v zážitek, neboť "úsudek, který není vystavěn na přiměřeném základu pokladů duše, hází tomu, kdo si jej tvoří, kameny do jeho životní cesty"<sup>\*</sup>. Proces učení je svým významem stejně důležitý jako výsledek. Tím je žákovi dána možnost, aby si s obsahy vyučování osvoji také induktivní metodu, která pohled do světa nezakrývá předpojatými a tradovanými teoriemi, nýbrž jej školí, a tak činí vlastní zkušenost základem poznání. "Jen ten, kdo jedná z poznání, realizuje svou životní svobodu."<sup>\*</sup>

S tím také souvisí, že v žádném teoretickém vyučovacím předmětu není pro výběr učební látky a témat zcela určující systematika vědeckého učiva; učitel je mnohem více pověřen, aby pro každý věkový stupeň našel přiměřenou učební látku, aby nenabízel nějaký zjednodušující přehled, nýbrž konkrétně a živě podal ucelený výběr. Z toho vyplývá, že **vyučovací**

---

\* R. Steiner, TB 658, 1987, str. 50

\* P. Schneider, 1987, str. 174

## **práce může nastat jen v bezprostředním kontaktu mezi žákem a učitelem.**

Tento popis ukazuje, že waldorfská pedagogika pohlíží na vyučování a učení se jako na celkový, totální, nikoliv abstraktní proces. V učitelé vyžaduje v tomto směru umělce, to znamená toho, kdo existenciálně stojí v aktuálním pedagogickém procesu a společně s žáky stále nově utváří a umožňuje setkání se světem a kdo přitom vychází z rozpětí vztahu mezi světem a člověkem. Umění tedy neznamená určitý předmět, nýbrž proces aktivního spojování poznání a jednání v Schillerově smyslu (viz "Dopisy k estetické výchově"). Člověk by měl pud k poznání tak silně proniknout láskou k poznání, aby si v této činnosti počínal jako tvůrčí umělec nebo jako ten, kdo umělecké dílo prožívá a z tohoto prožitku potom sám tvoří.

Osobitost vyučovacích předmětů sama vede k tomu, že se výuka ve waldorfské škole člení na vyučování hlavní a odborné, a přitom se jako didaktická forma užívá **epochové vyučování a jednotlivé hodiny**: teoretické, umělecké a praktické vyučovací předměty se vyučují ve formě epochy, pokud je účelné **uzavřené zpracování určité jednotky učební látky**. Ostatní předměty, především vyžadují-li stálé **cvičení**, se zařazují jako **odborné vyučování**. Typickými předměty hlavního vyučování jsou mateřský jazyk, matematika a geometrie, zeměpis a nauka o hospodářství, dějepis a sociální vědy, biologie, fyzika, chemie, umělecké vyučování a dějiny umění, stejně jako příslušné předcházející předměty na prvním stupni.

Matematika je předmět, u kterého zřetelně vystupuje stálé procvičování jako druhý prvek ve vyučování a učení se. Učební plán proto přibírá pro matematiku ještě navíc další hodiny odborného vyučování. Jiné předměty dovolují pravidelnou normální formu odborného vyučování. Jestliže však v uměleckých, řemeslně-praktických předmětech i v cizích jazycích zadáme úkoly, které spolu navzájem souvisí, může se odborné vyučování proměnit ve formu vyučování epochového.

Didaktickou formou epochového vyučování se práce ve vyučování stupňuje, a nedá se tedy vyjádřit počtem hodin odborného vyučování; samo kvantitativní srovnání proto nemůže mít dostatečnou výpovědní hodnotu.

Převážná část učebního plánu je závazná pro všechny žáky, protože je odvozena z obecné situace určitého věkového stupně. Až na několik málo výjimek neexistuje na waldorfské škole zejména žádná podstatná diferenciacie mezi pohlavími. Předměty jako ruční práce, zahradnictví, dílny a technologie navštěvují jak chlapci, tak dívky. V mnoha předmětech dělení sice probíhá, ale ne podle pohlaví nebo výkonu, nýbrž tak, abychom získali vyvážené skupiny. Výjimku tu může tvořit vyučování cizím

jazykům, při němž se uplatňují nejrůznější formy diferenciacie, mezi jinými i dělení do výkonnostních skupin.

**”Pasivní” učební pomůcky**, převážně učebnice tradičního typu, sekundární prameny a audiovizuální pomůcky novější technologie oslabují kontakt mezi učitelem a žákem. Zprostředkovávají prefabrikovaný pohled na svět, který často zůstává anonymní, a jsou výsledkem zkoumání a hodnocení, která neprovedl učitel. Proto nacházejí ve vyučování waldorfských škol - a to především pouze na vyšším stupni - jen omezené uplatnění v případech, kdy podněcují k samostatné práci.

**”Aktivní” učební pomůcky**, tedy v podstatě čítanky, primární literatura, sbírky textů, originální dokumenty, vlastní pracovní listy, statistiky nebo příručky jsou ve stále rostoucí míře součástí vyučování na středním stupni. Žák se učí sám vyučovací látku zachytit, ve zkrácené formě ji zaprotokolovat a sledované procesy popsat dokumentovat a systematicky vymezit (v ”epochových sešitech”).

Forma osvojování učební látky je přípravou k vlastním samostatným pracím: **k projektům a ročníkovým pracím, které předpokládají tvůrčí zpracování obsahů učiva**. Tak mohou žáci v 8. a 12. třídě vypracovat ročníkové práce, které mají spojovat prvky teoretické, umělecké a řemeslně-praktické; jejich témata si žáci svobodně volí. Učitelé, rodiče nebo odborníci, které si žáci sami vyberou, mohou působit jako poradci; učitelé pak ročníkovou práci pečlivě sledují a jsou nápomocni radou. Pedagogickým cílem ročníkové práce je její naplánování a souvislé provedení, jež má být důkazem samostatné a tvůrčí činnosti.

Pojmy **‘výkon’** a **‘soutěž’** jsou ve waldorfských školách chápány pedagogicky: chceme dosáhnout výkonu ”ze sebe” (subjektivního), jímž se v učení projevují a rozvíjejí nadání, síly porozumění, úsudku a vůle [a]; a dále výkonu ”o sobě” (objektivního) ve smyslu dosažení určitého cíle a hodnoty konkrétní osobnosti, jejích pokroků a její spoluúčasti v sociální oblasti [b].

[a] Zpěv, hudba, divadlo, řemeslné, umělecké a sochařské práce se ve smyslu první definice hodnotí nikoli pro svou vlastní uměleckou hodnotu, ale jako výkony mladého člověka, který se prostřednictvím této činnosti, stejně jako prostřednictvím jiných (např. kognitivních) činností, vzdělává a který na této činnosti roste v soupeření se sebou samým, ne v soupeření s ostatními. Tato kritéria jsou základem pro posuzování všech výkonů ve vyučovacích předmětech. **Posuzujeme-li výkon** tak, že jím hodnotíme výkon jedince a máme ho jako kritérium při výběru žáků, pak to vede spíš jen k využití nadání než k jeho podpoře. Takové posuzování výkonu je právem považováno za

nehumanní. Školní výkony se oceňují stejně jako výkon člověka v životě (třeba v povolání), dokázal-li své schopnosti a nadání rozvinout na nejvyšší míru. Tomuto způsobu posuzování výkonu odpovídá vysvědčení se slovním hodnocením, nikoli podle normované stupnice známek.

[b] Ve smyslu druhé definice výkonu se snaží waldorfská škola dosáhnout toho, aby žáci, zejména na vyšším stupni, výkon "o sobě" rozeznali, ocenili a naučili se pokud možno sami takového výkonu dosáhnout.

Waldorfská škola vede žáky také ke **státem uznávaným zkouškám** tak, jak to odpovídá dané zemi a jejímu zkouškovému řádu. Protože škola neprovádí žádnou diferenciaci podle výkonu, bývají ve třídách žáci, kteří chtějí složit různé typy závěrečných zkoušek. K nim potom vznikají přípravné kurzy, protože učební plán waldorfských škol se nekryje s plány škol veřejných. Takové vyučování představuje pro učitele i žáky neustálý kompromis, který se musí vytvářet individuálně.

Pokládá-li třídní nebo některý odborný učitel za nutnou doplňující individuální terapeutickou nebo odbornou pomoc žákovi, stanoví se - společně s doučujícím učitelem, často i ve spolupráci se školním lékařem nebo s jinými therapy - doba trvání, metoda i obsah **doučování a podpůrného vyučování**. O jeho průběhu a úspěchu se po skončení vede rozhovor s třídním nebo odborným učitelem.

S poukazem na zásadní význam výchovy v prvních sedmi letech života se při waldorfských školách zřizují také ještě **mateřské školy** (pokud je to přání rodičů, pak i s **předškolními skupinami**). Péče o děti ve waldorfské mateřské škole má rodinný charakter, který odpovídá tomuto věku a který mají děti prožít. Výchovu dítěte před vstupem do školy je třeba obsahem i metodou od školy oddělit; musíme ji koncipovat jako samostatnou vzdělávací oblast, abychom vytvořili vhodný základ pro budoucí tělesný, duchovní a duševní vývoj dítěte.

Jak ve volné hře, tak i při řízené činnosti vychovatelé pozorně sledují **specifické vývojové kroky** v této životní fázi a přihlížejí k nim přiměřeně k věku dítěte. Základním principem pro učení a vývoj dítěte není učení řízené zvenčí a vědecky zaměřené na poznatky, nýbrž podpora učení nápodobou, jež se rozvíjí individuálně z nitra dítěte.

Požadujeme-li od dětí tohoto věku, aby se zapojily do předem daných učebních programů a činností, pak může vynucené přizpůsobení se metodám a obsahům kladeným zvenčí pouze oslabit rozvoj volných sil a potřebnou individualizaci. Děti se mají těšit na dobu, kterou budou trávit při učení ve škole - a budou se těšit, jestliže budou moci prožívat **dětskou**

**hru**, která je základem **tvůrčí činnosti** člověka s jejím bohatstvím a rozmanitostí.

## I.5. SAMOSPRÁVA ŠKOLY

*"Nemohu samozřejmě říci, zda to bude lepší, když to bude jinak; ale tolik mohu říci, že to musí být jinak, má-li to být dobré."<sup>7</sup>*

*Georg Christoph Lichtenberg*

Založení waldorfské školy představuje realizaci jedné části mnohem širěji pojatého Steinerova konceptu obnovy celého "sociálního organismu"; z něj vyvozuje, že např. pedagogika, která chápe jako základ své didaktiky a metodiky vyvíjejícího se člověka, se nemůže podrobit žádnému výsoštnému, a tím chladně rozhodujícímu nařízení.

"Člověk se jako vychovatel, jako vyučující uplatní jen tehdy, když vystupuje svobodně, individuálně vůči těm, které má vychovávat, vyučovat. Musí si uvědomit, že směrnice jeho působení závisejí na poznacích o přirozenosti člověka, o podstatě sociálního řádu a podobně, ale ne na předpisech a zákonech daných zvenku. ...Neboť z takového samostatného článku sociálního organismu budou vycházet lidé se zápallem a chutí k působení v sociálním organismu; ze školy regulované státem nebo hospodářským životem mohou přece vyjít jen lidé, kterým tento zápal a chuť chybí, protože důsledky moci pocít'ují jako něco umrtvujícího - moc by je neměla ovládat, dokud nebudou uvědomělymi spoluobčany a spolupracovníky tohoto státu a tohoto hospodářství. ...Zařízení, která by chtěla uspořádat školství podle pouhých hledisek hospodářského řádu, by byla pokusem o takové utiskování. To by vedlo k tomu, že by svobodný duch ze své přirozené podstaty neustále revoltoval. Nutným důsledkem řádu, který by chtěl z vedení výrobních procesů zároveň organizovat školství, by byly kontinuální otřesy společenské stavby..."<sup>\*</sup>

Organizační, administrativní a finanční opatření pro chod školy prostřednictvím školního spolku, práce v jednotlivých třídách, práce kolegia učitelů, dokonce celá škola je pro učitele, žáky a rodiče (zákonně

---

<sup>7</sup> G.Ch.Lichtenberg, *Sudelbücher* (Knihy břídila), str. 470

<sup>\*</sup> Rudolf Steiner, GA 4, 1962, str. 27 ad.

zástupce) na kratší nebo delší čas oblastí života, která sama o sobě představuje další učení se ve spoluutváření a spoluzodpovědnosti a neustálé ověřování schopností sociálního formování rodičů (zákonných zástupců), přátel školy, učitelů a žáků a (představenstva) spolku školy. Škola žije z iniciativ, ze spolupráce a spoluzodpovědnosti všech, kteří se na jejím životě podílejí. Musí být proto organizována jako samosprávná.

Prožívání samosprávy a vlastní organizace představuje důležitý výchovný prvek; je to hodnověrný základ pro zprostředkování učební látky z oblastí sociálních věd a její aktivní vykonávání a prožívání je důležitou přípravou na pozdější spolupráci mladých lidí v jiných oblastech života.

”Svobodná waldorfská škola” ve své práci usiluje o uskutečnění **demokraticko-republikánského** způsobu života. Tato snaha se nevyčerpává ve formálních pravidlech zastupování zájmů a spolurozhodování, nýbrž znamená založení spolupráce na spoluzodpovědnosti. Škola proto chápe sebe samu jako školní společenství rodičů (zákonných zástupců), učitelů a žáků. Podle zodpovědnosti a specifických úkolů, které tyto skupiny osob v danou chvíli vykonávají, mají všichni povinnost a právo jejího spoluutváření.

Vlastní zodpovědnost za výchovnou a vzdělávací činnost, kterou Rudolf Steiner požadoval, je určitým rizikem, neboť svoboda nositelů je sice zajištěna institucionálně - a pokud je škola státem dokonce finančně podporována, pak i materiálně, ale učitelé se musejí zodpovídat před lidmi, kterým toto školské zařízení slouží: před dětmi a jejich rodiči\*. Couvnout a skrýt se za nějaká nařízení není možné, protože učitel si píše svá nařízení sám.

**Formy spolupůsobení a spolupráce**, které se týkají rodičů (zákonných zástupců)\*\* , přátel školy, učitelů a žáků, tvoří širší společenství školy a patří k němu práce ve spolku školy a v jednotlivých iniciativách, dále školní slavnosti, kurzy, výstavky, přednášky, koncerty, zkrátka práce na vzdělávání dospělých včetně veřejnosti.

Spolupráci mezi rodiči a školou slouží zejména:

**Třídní schůzky:** vývoj a pedagogickou situaci žáků na různých věkových stupních je možné prohodit především při třídních schůzkách. Možnost nahlédnout do různých oblastí vyučování, jeho úkolů a výchovné hodnoty pomáhá rodičům podílet se na životě školy a zájmech žáků. Třídní schůzky tak mohou podporovat společenství třídy a školy, a měly by proto pamatovat na práci třídy v rámci celé školy. Třídní schůzky svolává a

---

\* viz S. Leber, 1974

\*\* v dalším textu je toto formální upřesnění vypuštěno

zodpovědně vede třídní učitel nebo ten, který třídu doprovází. Při výběru témat, která se budou probírat, přihlíží k přání rodičů. Třídní schůzky by se měly konat během školního roku několikrát, podle potřeby a přání.

**Návštěvy v rodinách a konzultační hodiny pro rodiče:** pedagogické problémy jednotlivých žáků a osobní otázky rodičů se projednávají při návštěvách v rodině a při konzultačních hodinách pro rodiče v rozhovoru s učitelem, kterého se otázka týká.

**Společné třídní schůzky a konference rodičů:** konference učitelů a představenstvo spolku školy nebo pracovní kroužky (iniciativy rodičů) organizují přednášky a diskuse, ve kterých se projednávají všeobecné otázky a problémy života školy, které s sebou přináší samosprávné vedení a které se týkají zájmů všech rodičů a učitelů.

**Školní slavnosti, měsíční slavnosti,<sup>8</sup> přednášky, koncerty, výstavy, semináře:** tyto akce mají přispět ke zdůraznění a prohloubení kontaktu mezi rodiči, učiteli, žáky a veřejností. Umělecké a řemeslné kurzy, stejně jako pedagogické pracovní skupiny mohou rodičům, ale i přátelům a hostům dát možnost, aby se dále vzdělávali na základě vlastní zkušenosti a vlastní činnosti a získali náhled do způsobu práce a stanovování cílů na svobodné waldorfské škole.

**Třídní společenství** se zakládá na společné práci ve vyučování a na společném působení učitelů a žáků při plnění všeobecných vzdělávacích úkolů. Otázky školního řádu, bezpečnosti na pracovišti, výkonů a kázně se řeší ve společných rozhovorech mezi učiteli, rodiči a žáky. Žáci - zejména z tříd vyššího stupně - mají poznat, že v organismu školy také společně nesou zodpovědnost za práci školy; je možné zřídit fórum žáků vyššího stupně sestavené ze zástupců různých tříd, aby žákům radilo v obecných otázkách nebo provádělo specifické školní akce (např. rady při volbě povolání).

**Spolupráce učitelů** se odehrává na týdenních konferencích. Konference učitelů slouží společné pedagogické práci, podněcuje k individuální badatelské činnosti a k dalšímu vzdělávání učitelů, učitelé se vzájemně informují, radí a podporují. Konference se radí a autonomně rozhoduje o všech pedagogických i administrativních záležitostech školy. Rodiče a žáci se jí mohou dovolávat proti opatřením a rozhodnutím

---

<sup>8</sup> Při měsíčních slavnostech předvádějí třídy ukázky z vyučování. Tak může společenství celé školy vnímat různá vyučovací témata a poznat jednotlivé třídy, respektive jednotlivé žáky a žákyň - jak napovídá jméno, mohou se tyto slavnosti konat každý měsíc. Na veřejné měsíční slavnosti jsou zváni rodiče a hosté.

jednoho učitele i konference samé ve všech pedagogických a administrativních otázkách školy. Součástí samosprávy učitelů tvoří i to, že její předseda je demokraticky volen a rozdělení úkolů se může vždy znovu měnit. V některých zemích musí být sice "mluvčí" konference ustanoven "ředitelem školy" (podle předpisů zákona o soukromých školách), který se navenek, zejména v záležitostech správy školy zodpovědně stará o spolupráci se školskými úřady; tím ale není zpochybněna nebo snížena autonomie a společné pedagogické a administrativní vedení i zodpovědnost kolegia učitelů ve vnitřním vztahu.

Od první do sedmé, respektive osmé třídy vyučuje ve třídě převážně třídní učitel; pro jednotlivé předměty (zejména cizí jazyky, umělecké a praktické předměty) se ustanovují odborní učitelé. Vyučování od osmé, respektive deváté do dvanácté třídy zajišťují odborní učitelé. Každou třídu vyššího stupně vede jeden nebo dva učitelé (předseda třídy, tutor). Vzdělání může waldorfský učitel získat na semináři pro waldorfské učitele buď postgraduálním, nebo řádným studiem.



## ČÁST II. HORIZONTÁLNÍ UČEBNÍ PLÁN PRO NIŽŠÍ AŽ VYŠŠÍ STUPEŇ

### II.1. POROVNÁNÍ HORIZONTÁLNÍHO A VERTIKÁLNÍHO UČEBNÍHO PLÁNU

Horizontálním učebním plánem je míněn pokus popsat didaktické sladení různých vyučovacích předmětů v určitém vývojovém období dítěte a mladistvého člověka. Za jednotlivými obsahy vyučování musíme však stále vidět dítě, které představuje pro učitele vlastní "učební plán", vlastní "výchovný program". Především podle něj se musí učitel orientovat.

V následujícím textu vyjmenujeme a popíšeme témata vyučování a epoch. Vedle konkrétně věcné stránky je podstatná stránka kvalitativní, která koresponduje s duševním, duchovním a tělesným vývojem dítěte. Proto nemůže být žádný waldorfský učitel zbaven povinnosti učební plán si samostatně uzpůsobovat, když už jej sám nevytváří.

### II.2. HLEDISKA NAUKY O ČLOVĚKU ve vztahu k metodice a didaktice nižšího stupně

Dříve, než tu tato hlediska pro základní školu a později pro vyšší stupeň načrtneme, je nutné podívat se na sedm let před obdobím školní docházky:

**První sedmiletí**, které předchází vstupu do školy, se vyznačuje obzvláště intenzivní činností smyslu dítěte, stejně jako málo filtrovanou reakcí dítěte na smyslové zážitky. V tom se projevuje výrazná síla oddanosti, která se zaměřuje na celé okolí. Dítě tu potřebuje příklad dospělého člověka a okolí, které vnímá. To, co prožívá, převádí dítě v jednání, které zase přispívá k rozvoji organismu. Nápodoba tak v neposlední řadě vychovává smyslový organismus. Když je kromě jiného dosaženo určitého stupně propracování mozku, osvobodí se síly, které utvářely orgány, natolik, že se nyní samy stanou přístupnými pro výchovu. Toto je okamžik **školní zralosti**. Tyto síly můžeme ovlivnit jen obrazem a myšlenkami, pamětí a rytmem. Vnější znakem poměrně ukončeného

utváření orgánů je vytvoření druhých zubů; to musíme odlišovat od jejich viditelného prožezávání, které se v některých jednotlivých případech může ještě táhnout celá léta. Jiným znakem, na který bychom měli hledět při přijímání do první třídy, je dostatečný růst končetin do délky, schopnost koordinovaných pohybů a určité výkony paměti. Ovšem jednoznačné konstatování školní zralosti je dnes stále těžší.

Hlavním znakem životního období **mezi sedmým a devátým rokem** je výrazná ochota dítěte učit se bez potřeby produkovat vlastní úsudky. Pro tento věk je charakteristická paměť, síla představování, radost z rytmického opakování a často touha po zpodobení světa, které by podněcovalo fantazii. Oddanost vůči dospělým stále existuje, neprochází ale prostřednictvím smyslového vjemu a nápodobou, nýbrž soustřeďuje se zejména na osobu, ke které si dítě vybudovalo vztah a která svými slovy působí stejně jako činy. Otázky dítěte vůči učiteli znějí: "Vidíš mě skutečně?" "Můžeš mi napomoci k setkání se světem?" Z toho vyplývá stanovisko učitele a jeho vztah k žákům. Na tyto zásadní otázky odpovídá dítěti prostřednictvím vyučování zaměřeného nikoliv na zprostředkovávání světa, ale na jeho prožívání. Pokud učitel v této zkoušce před žáky obstojí, budou ho také akceptovat jako autoritu.

V období, kdy vyučuje třídní učitel, můžeme u dítěte velmi mnoho dosáhnout, když je oslovíme umělecky, například prostřednictvím obrazů. Nemyslíme přitom jenom ty viditelné obrazy, ale především slovní obrazy, tedy vyprávění, která vyvolávají názorné představy. Tím ale umělecká oblast není ještě zdaleka vyčerpána. Umělecky to ve svém nejširším rozsahu znamená jednotu díla a vůle, jevu a ideje v aktivní, vnitřní i vnější činnosti. Abychom tohoto dosáhli, musí společně působit hudba, sochařské umění, pohybové umění, malířství, básnictví a hra. Umělecky ale také znamená, že vedle vnitřní "plasticity vyučování" musíme brát ohled na časový sled "dramaturgie vyučování", která nesmí být únavným, nýbrž podněcujícím, živým, a tím také ozdravným prvkem.

V prvních dvou až třech školních letech ještě **doznívá období napodobování**. Na to musí brát výuka ohled a vyučování musí vytvářet takový prostor pro učení a zkušenost, který tomu odpovídá a ve kterém nejsou příliš vysoko oceňovány kognitivní úspěchy v učení oproti úspěchům sociálním, afektivním a volním. Dítě ještě necítí potřebu oddělovat já a svět; ve věcech okolního světa také neexistuje žádná ostrá hranice mezi mrtvým, oživeným a oduševnělým.

První **odloučenost** prožívá dítě přibližně v **devíti letech**, to znamená ve 3. třídě. Uvědomí si výrazněji předěl mezi sebou a dospělými. Autorita učitele, která byla zprvu téměř přirozeně danou zákonitou výhodou ze

strany dítěte, je nyní již nevědomky zpochybňována. Dítě chce prožít, že učitel hovoří a jedná skutečně na základě obsáhlé životní jistoty, ve kterou dříve s naprostou samozřejmostí věřilo. Tuto otázku ovšem téměř nikdy nevysloví, zůstává pod hladinou vědomí. Dítě chce nyní uctívat tam, kde dřív dětsky milovalo. Chce však od nynějška také cítit, že jeho uctívání je opodstatněné. To znovu staví učitele a vychovatele před didakticko-metodické otázky: to, co ze světa vnášíme do školy, má respektovat oddělení dítěte od okolního světa a zároveň musíme metodicky doprovázet vystoupení dítěte ze "zlatého pozadí prvního dětství do barevnosti světa". To znamená, že reálné setkávání dítěte se světem nesmíme zaměřovat za chladnou střízlivou vědeckost, která není spojena s člověkem. Čím silněji dítě "ztrátu ráje pociťuje", respektive čím dále tato ztráta postoupila, tím důrazněji mu musíme dopřát postavení, ve kterém bude středem našeho zájmu.

Mezi **desátým a dvanáctým rokem věku** začíná nové období vývoje dítěte: tělesná stavba ztrácí harmonii, kterou se vyznačoval střed dětství. Růst končetin začíná převažovat. Svalový systém výrazně získává na významu. V psychickém vývoji se objevuje zřetelná pohotovost ke kritice a nová schopnost kauzálního myšlení teď musí nacházet potravu. Učitel musí ukázat cestu intelektualitě, která se nyní plně chápe svých práv. Tázavý, zkoumavý pohled žáka se musí - a také se bude - stále výrazněji zaměřovat na neživou přírodu a její zákony. Především je to ovšem stále ještě člověk, kdo bádá, zkoumá a objevuje - ne nějaký nástroj, který nejsme schopni prohlédnout. Teď ale člověk hledá zákonitosti, které existují a platí nezávisle na něm. Musíme respektovat nejen smysl, který požaduje členění prostoru, nýbrž i potřebu členění času (historické procesy). Ale i zde je to člověk, který je utváří, respektive je jimi utvářen, a historické veličiny, které přiřazujeme k určitým datům, nejsou abstraktní.

Vrchol tohoto úseku vývoje, který představuje zároveň **konec druhého sedmiletí**, se vyznačuje obsáhlým komplexem symptomů puberty. Dítě si uvědomuje "procesy přestavby" v těle a ty ovlivňují rovnováhu duševního života. Objevuje se nevyrovnanost a odmítání tradic. Soukromý život vybočuje ze zažitých rytmů. Třídní učitel se dostává na hranice svého vlivu. Mladí lidé nyní přemýšlejí o mnoha samozřejmostech uplynulých let, a tím se navenek stávají neaktivními. Z toho je můžeme vyvést fyzickými požadavky, které pociťují jako určitou výzvu. Učitel se bude snažit odvést jejich zájem od nich samotných na fungování světa (techniky), který je obklopuje. Technika, průmysl a práce se stávají důležitými tématy. Kauzalita je nyní důležitou kategorií myšlení.

“Nejnálehavějším úkolem výchovy v mladistvém věku je výchova vůle. Teprve jeho vyřešením se může mladý člověk jen krok za krokem samostatně zabydlet v ‚cizím světě‘. Pokud se v tomto světě aktivně a cíleně uplatní, dospívá ke stále novým zkušenostem parciální suverenity vlastní bytosti vůči tomuto světu. Získá také zkušenost, že tato suverenity se principiálně může rozšiřovat, i když každé rozšíření vyžaduje namáhavou práci.”\*

Když se mladý člověk, který se chce nově orientovat ve světě, cítí dost svobodný, objeví vnitřní boj i u druhých a to mu může pomáhat. Stejnou měrou, jakou se cítí mladí lidé ve světě izolování\*\*, hledají a požadují orientující holistický obraz světa. Mnohem více než dříve je začínají zajímat souvislosti napříč tradičními odvětvími vědění. Podle těchto potřeb a zkušeností se učitelé musejí orientovat při volbě metodiky a didaktických prostředků.

Jestliže musel učitel od 1. do 3. třídy ovládat ”řeč vesmíru” a přiblížit ji dětem tak, aby ji slyšely, ve druhé fázi nechával jevy světa, aby se výrazněji vyslovovaly v dialogu s člověkem, a nyní, v období oněmění navenek, musí vyvíjet schopnost vyslechnout vnitřní řeč, vnitřní slova mladého člověka.\*\*\*

## II.3. HORIZONTÁLNÍ UČEBNÍ PLÁN NIŽŠÍHO STUPNĚ

### A. 1.-3. ročník

Jestliže se vyučování nemá redukovat na zprostředkování vědomostí a dovedností, nýbrž má znamenat výchovu a vzdělání v širokém slova smyslu, musíme nejprve zodpovědět otázku, proč vůbec vychováváme. Vedle společenského a kulturního aspektu odpovědi existuje ještě jeden lidsky zásadní: výchova má začít tam, kde by člověk bez ní nebyl s to pozvednout se nad svou podstatu danou přírodou, respektive později by nebyl schopen sebevýchovy. Zdravé dítě žije zprvu ve svém okolí, je v tomto svém světě orientováno na pohyb a vůli a řídí se svými instinkty, pudy, žádostmi a přáními. Bez příkladu, bez určování směru by muselo setrvat na určitém stupni nesvobody. Má-li se nyní dítě vydat na cestu k

---

\* E. Fucke, 1993, str. 48

\*\* viz D. Boßmann, 1982

\*\*\* pokračování: viz kapitola II.4.

sobě samému a ke svobodě, musí v tomto směru prožívat svět jako cvičné pole a výzvu. Duchovně individuální část bytosti dítěte najde bez pomoci vychovatele jen těžko cestu, kterou by se do vlastní tělesnosti a do "tělesnosti světa" vžila tak, aby jí ani jedna, ani druhá nepřekážela v její cestě k samostatnosti, schopnosti úsudku a - v odpovídajícím věku - k možnostem svobodného rozhodování.

"Jako příslušníci lidské, a nikoli zvířecí říše se musíme ptát: Proč vychováváme? Proč zvířata vrůstají do svých životních úkolů bez výchovy? Proč vůbec musíme my, lidé, člověka vychovávat? Proč to není tak, že si člověk nazíráním a napodobováním jednoduše osvojí to, co potřebuje pro život? Proč musí nějaký vychovatel, nějaký pedagog zasahovat do svobody dítěte? - To je otázka, kterou většinou neklademe, protože tu věc pokládáme za zcela samozřejmou.

Nejedná se o nic menšího, než že mezi sedmým a čtrnáctým rokem věku dítěte uvádíme do správného spojení myšlení s chtěním, s vůlí. A v tom je možno pochybit. Proto musíme vychovávat, protože u zvířete se spojení myšlení - pokud zvíře má nějaké snové myšlení - s vůlí - pokud zvíře nějakou vůlí má - uskutečňuje samo od sebe; u člověka nedochází k tomuto spojení myšlení a vůle samovolně. U zvířete je to přirozené jednání, u člověka se musí toto spojení stát mravním, morálním jednáním. Člověk se může stát mravní bytostí, protože teprve zde na Zemi má příležitost své myšlení spojit se svou vůlí, uvést je ve spojení. Celý lidský charakter, pokud vychází z nitra, spočívá na tom, že správná harmonie je vyvolána lidskou činností mezi myšlením a vůlí."<sup>\*</sup>

Možnost, jak didakticky chápat to, co jsme už dříve naznačili, nám nabízí předmět,<sup>9</sup> který je běžnému vzdělávacímu programu cizí - **kreslení forem**: základní cvičení s přímkami a křivkami, které mají děti zprvu prožívat pokud možno celým tělem (chození, běhání, velké pohyby paží a rukou) a které jako kresby do jisté míry ustrnou v klidu, vyžadují od dítěte soustředěné vedení v oblasti, jež jim je elementárně vlastní - v oblasti pohybu. Tyto formy jsou zpočátku "bezvýznamné" -

---

\* R. Steiner, GA 307, str. 87 ad.

<sup>9</sup> Řazení vyučovacích předmětů není schematické ani libovolné. Pokusili jsme se ten předmět, ve kterém je možné pregnantně charakterizovat vůdčí motiv každého ročníku, dát vždy na začátek. Na to navazující předměty jsme volili buď pro jejich příbuznost, nebo naopak kontrast, a to kontrast ve smyslu věkovém i ve smyslu tematického obsahu jednotlivých ročníků. Podrobný popis a zdůvodnění jednotlivých předmětů najdete ve vertikálním učebním plánu (kap.III.).

nemají žádný vnější smysl a nic nezobrazují. Tak je v tomto "bezúčelném" vyučování možné pochopit (prstem), ohmatat, "prožít" kvalitu, podstatu formy. Toto prožití podstaty prostřednictvím činnosti je jedním ze základních motivů prvních tří let školy. Je nasnadě, že kreslení forem ještě nad to představuje vynikající prostředek pro výuku psaní, a může být tedy chápáno i jako příprava k němu. Ve 2. a 3. ročníku k těmto základním cvičením přibudou další cvičení: symetrie a vytváření forem z předem daných prvků buď podle určitých zákonitostí, nebo volně. Děti prožívají kreslení kvalitativně a jejich myšlení, představování i volní činnost se obrací na „vnímavé citění“<sup>\*</sup>; anebo jinak řečeno: toto vnímavé citění je oslovováno jako smyslový orgán.<sup>\*\*</sup>

Také vyučování **mateřského jazyka** zpočátku směřuje k uchopení kvality hlásek, rýmů a rytmu a zaměřuje se na formu a významový obsah písmen. V odvození tvaru písmene z obrazu, který představuje charakter hlásky, si může dítě vytvořit individuální vztah k jednotlivým písmenům a potom později k celému psaní. Právě v počátečním vyučování by u dítěte nic nemělo narážet na nezájem. Ve 2. ročníku se k velkým tiskacím písmenům přibírají malá tiskací, takže ve 3. ročníku můžeme přejít k psacímu písmu (v anglicky mluvících školách se někdy tiskací písmo ve druhé třídě přechází a za pomoci dynamického kreslení forem se cvičí hned psací písmo). Teprve ve 2. třídě se používá čítanka. Předtím čtou děti ve škole jen to, co samy napsaly. Ve 3. ročníku se přibližujeme "kulturnímu světu", začíná první gramatika, která člení jazykový prostor na tři druhy vět (oznamovací, tázací a pocitové) a tři základní slovní druhy (podstatná jména, přídavná jména, slovesa).

**Vyučování cizích jazyků** musíme na tomto místě jmenovat jako rovnocenné s výukou mateřštiny. Od 1. ročníku se děti učí přímou metodou dva živé cizí jazyky. Psaní ani gramatika se v časovém období, o kterém mluvíme, nevyučují. Mnohem víc jde o to, aby se v básních, vyprávěních a pohádkách děti ponořily do jazykového prostoru cizí řeči. Prožívají přitom jiný způsob popisu, jiný způsob pohledu, jiný postoj ke světu. To je jeden z nejdůležitějších předpokladů pro živé utváření pojmů, stejně jako pro obsáhlejší "světový názor", který není jednostranně (a tedy neperspektivně) veden pouze mateřským jazykem.

**Látka k vyprávění**<sup>10</sup> respektuje "cestu dítěte na zem": zatímco v **pohádkách** (1. ročník) prožívá celistvost, jednotu člověka, zvířete,

---

\* v orig.: *empfindendes Gefühl*

\*\* viz E.-M.Kranich a kol., *Formenzeichnen* (Kreslení forem), Stuttgart 1992

<sup>10</sup> viz kap.III.1 'Mateřský jazyk (němčina)'

přírody a nebes, ve 2. ročníku se tato jednota diferencuje v **legendy a bajky**, aby potom ve vyprávění Geneze a **Starého zákona** nechala dítě prožít člověka v jeho zodpovědnosti vůči Zemi a Bohu (3. ročník). (To ovšem platí zejména pro křesťansky orientované kulturní oblasti. Waldorfské školy například v buddhistických, hinduistických, mohamedánských a izraelských kulturních oblastech musejí hledat jiná odpovídající témata.)

**Prvouka** ve 3. ročníku opět ve svých tématech "práce na poli a stavba domu" poukazuje na tuto "cestu do světa". Přitom musíme poznamenat, že polní práce i stavba domu se také - a to především - provádí prakticky. Předtím bylo úkolem prvouky upozornit dítě na přírodní jevy, aby je dovedlo prožívat v jejich proměnách v průběhu roku a dne. Samozřejmě se musí obsah tohoto vyučování řídit podle konkrétního okolí: to znamená, že na pobřeží například probíráme stavbu hrází, rybolov a podobně. To, co je věkově přiměřené tomuto období, obsahuje zároveň pedagogické prvky dlouhodobé přípravy k chápání hospodářských a ekologických souvislostí, které má žák získat později.

Také ve **vyučování počtů** najdeme pohyb, který vychází z bytostné celistvosti a individuality čísel (1. ročník) a vede přes počítání se čtyřmi základními početními úkony (které se probírají současně a z hlediska důležitosti jsou rovnocenné) a s nimi spojené kvality až k písemnému znázornění početních operací ve 3. ročníku. Rytmické počítání násobkových řad a počítání z paměti, která se v prvních letech intenzivně procvičují, dávají dětem bezprostřední prožitek pohybové stránky duchovní činnosti, jež představuje zřetelný protipól k zavádění písmen.

Ještě výrazněji můžeme tento protiklad prožít při **malování vodovými barvami**, kde jde o zažití vnitřního "tónu" určité barvy: jaké vjemy vyvolává? Jaké duševní kvality jsou spojené se třemi základními barvami, modrou, žlutou a červenou? Cílem výuky malování není obkreslovat fyzické předměty nebo ilustrovat, nýbrž prozkoumat duševní prostor a naslouchat vnitřní řeči barev.

Jestliže jsme v předchozím odstavci hovořili o tónu a barvě, musí - ve smyslu sounáležitosti prostoru a času - **hudební vyučování** prvních tří ročníků určovat vnitřní barevnost tónů. Přitom je však důležité, aby dítě zpočátku nebylo pevně svazováno duševní náladou, která je pro ně v té podobě, jak ji nacházíme v tóninách či v durové a mollové tonalitě, ještě vnějškovou záležitostí. Dítě by spíše mělo tóny a prostor svobodně prožívat tak, jak je to možné například v kvintové náladě. Muzicírování s flétnou, s dětskou harfou a lyrou, které snad můžeme porovnat s

psaním, zpočátku zahrnuje jen naučené písničky. První "gramatika" nebo první "pravopis" v hudbě (notový zápis) začíná tehdy, když se ve 3. ročníku přechází k hraní se základním tónem, neboli ke hraní "perspektivně diatonickému". Je-li flétna nástrojem formování a diferenciacce proudu dechu, nástrojem zcela zrozeným ze zpěvu, pak společnými cvičeními se smyčcovými nástroji získáváme nový významný prvek. Jestliže dříve byly obě ruce ve stejném vztahu k proudu dechu, tak při tažení smyčce pravou rukou, tvoření tónu levou a při korigujícím naslouchání přibývá nový aspekt dovednosti (řemesla), který je ale ovládán duševně pocitovou oblastí. Přitom žáci poznávají kvalitativně utvářený čas.

Spojení mezi oblastí prostoru a času představuje **vyučování eurytmie**, ve kterém se v pohybových prostorových formách viditelně znázorňují tóny řeči a tóny hudby. Právě toto umění je s to harmonizovat chování dítěte v jeho rozpětí mezi bdělým smyslovým vnímáním a pohybovou vnější akcí tím, že se obrací na vnímavé citění. Vyučování eurytmie uvádí dítě do prostoru a učí ho uchopovat jej v jeho dimenzích.

V průběhu prvních tří let chceme dítě opatrně dovést k prožívání vlastní tělesnosti ve spojení s pohybem. Protože pozornost, která se při výkonnostně orientované **tělesné výchově** zaměřuje na vlastní tělo, v sobě skrývá tendenci k sebestřednosti, a tím k egoismu, pokoušíme se v prvních dvou letech rozvíjet tělesnou obratnost dítěte ve **hrách**. Při nich vyučujeme a cvičíme především tradiční pohybové a kolové hry, které všechny mají silné sociální prvky. Ve 3. ročníku pak probíhá přechod k "opravdové" tělesné výchově, ve které se předtím nacvičené harmonické pohyby orientují na určitý cíl.

S rozvojem obratnosti v tělesném smyslu rovněž souvisí výuka **ručních prací**, které se účastní stejně chlapci i dívky. Právě výcvik a rozvoj jemné motoriky je obecně pedagogickým záměrem, který není specificky vázán na některé pohlaví. Vývoj jemné motoriky tak odpovídá neuronovým procesům v mozku. Protože se jedná o řemeslo\*, je důležité vyrábět smysluplné věci, které se dají upotřebit, např. chňapky, čepice, sítky apod.

**Souhrnně** můžeme tyto tři roky snad nejlépe charakterizovat tak, že v nich máme dítě uvést na **cestu do světa** s přihlédnutím k elementární potřebě prožít také "**vnitřní stránku**" **přírody, jazyka, zvuku** a

---

\* v němčině spolu souvisí výrazy řemeslo (*Handwerk*, doslova dílo rukou) a ruční práce (*Handarbeit*, doslova práce rukou)



člověkem vyvinuté kulturní techniky. Důležité přitom je, že se dítě učí cítit **vážnost a úctu nejen k tomu, co existuje**, nýbrž také k tomu, kdo něco dokáže. Tak se vedle pocitu zdomácnění ve světě zároveň rozvíjí **potřeba také něco umět**, která dává učení motiv a cíl.

Jestliže bylo předškolní období charakteristické silnou touhou po pohybu, dítě tedy bylo zaměřeno na pohyb v prostoru, musíme mít na zřeteli novou stránku, která se ohlašuje výměnou zubů: vůli orientovat se vnitřně, kvalitativně, duševně. Musí začít správná **korelace mezi navenek aktivním a vnitřně přemítajícím životem. Je úkolem učitele, aby v tomto smyslu naučil dítě také správně “dýchat”**.

## **B. 4.-6. ročník**

Nejpozději od 4. ročníku se setkáváme s jinou duševní situací dítěte než v uplynulých třech letech. Vztah k přírodě a lidem se vyznačuje větším odstupem. Ze světa, se kterým dítě tvořilo jednotný celek, se stává okolní svět: ”A doba po ukončeném desátém roce života dítěte je zcela mimořádně důležitá, protože právě tady - jako na významném životním mezníku - vyvstávají otázky, člověku by se chtělo říci celé hory otázek, které se všechny vztahují ke snaze pocitově se odlišit od okolí, odlišit se také od vychovatele. ... Tyto otázky nemusejí být vysloveny, ale jsou tu. Dítě se pocitově ptá, zda se učitel chová v životě obratně, zda učitel především stojí v životě pevně, zda učitel ví, co chce; a dítě má hlavně velmi jemný cit pro celkovou duševní situaci učitele.”\*\*

Jestliže dítě dříve prožívalo sebe sama v celistvosti prostoru a času, chce nyní začít tyto veličiny myšlenkově členit. Přitom vedle prostorové diferenciacie nastupuje i diferenciacie časová. Pojmy předtím a potom dítě nejen silněji prožívá, nýbrž uvědomuje si také jejich vzájemný vztah. Tím také okolo dvanáctého roku věku (6. ročník) přichází okamžik, kdy se dítě na příčiny nejen ptá, nýbrž je i hledá, respektive chce je samo vytvořit, aby mohlo pozorovat účinky. V následujícím líčení se chceme ve všech vyučovacích předmětech pokusit uvést na příkladech to, co jsme výše naznačili:

V **jazykovém vyučování** začínáme jazykový prostor časově diferencovat, což platí pro **mateřštinu** stejně jako pro **cizí jazyky**: ”Před devátým rokem má dítě k jazyku zcela pocitový vztah. Ale jeho sebevědomí by se nemohlo rozvíjet, kdybychom do něj trochu nevnesli

---

\*\* Rudolf Steiner, GA 303, str. 178 ad.

myšlenkový prvek. Proto je tak důležité, abychom přiblížili myšlenkový prvek oklikou přes rozumně naučená gramatická pravidla, především na mateřštině, pak ale také na cizím jazyce, přičemž pravidla teprve následují učení jazyka.\*\* Pro vyučování cizích jazyků to znamená začátek psaní cizí řečí, u ruštiny pak zavedení abkuby. V časování děti prožívají a chápou vztah jazyka v čase. Vyučování mateřského jazyka nabízí jazykově adekvátní výrazové formy pro diferencující se duševní život. Tak zažijí žáci změnu stanoviska a vztahu nejen při skloňování, nýbrž musí definovat vlastní pozici v rozlišování mezi přímou a nepřímou řečí, mezi aktivem a pasivem (5. ročník).\*\* Dodatečným aspektem vztahu k realitě, respektive rozlišování mezi přáním, úmyslem a realitou, představuje pro žáka 6. třídy zpracování konjunktivu. Tento vztah k realitě je ještě podpořen nácvikem psaní obchodních dopisů. Ve vyučování cizího jazyka tomu odpovídají konverzační cvičení, která se vztahují ke konkrétním životním situacím.

Také v **hudební výchově** se pracuje na "hudební gramatice": to znamená, že v souvislosti s výukou počtů, v níž se ve 4. ročníku procvičuje zejména počítání se zlomky, nyní přidáváme časové hodnoty k notovému zápisu, s nímž jsme začali pracovat již ve třetím ročníku. Vztahy vedlejších tónin k tóninám hlavním vedou k rozpracování kadence (ne hudebně teoreticky, ale prakticky muzikálně) a na základě duševního příčinného principu se především v 6. ročníku procvičuje rozdíl mezi dur a moll jako "vyjádřená" velká a malá tercie. Podle toho se také z jednohlasu vyvíjí kanonický vícehlas až k jednoduché polyfonii.

**Výuku eurytmie** musíme bezpodmínečně vidět ve spojitosti s jazykovou výchovou a hudbou: v hláskové eurytmii nyní ještě více cvičíme formy pro gramatické jevy a v tónové eurytmii formy různých tónin, v 6. ročníku pak durovou a mollovou náladu. V rytmické chůzi se prostřednictvím notových hodnot viditelně vyjadřuje vztah k počtům a ve vlastním pohybu po geometrických formách vztah ke geometrii 5. a 6. ročníku.

Jestliže v 1. ročníku byla ve **vyučování počtů** východiskem pro prožívání čísel v jejich odlišnosti jednota, ve 4. ročníku začíná počítání ve znamení podobného motivu. Jednota, celek se rozpadá, a přesto mají části zákonitý vztah k celku: jde tedy o počítání se zlomky. Že zlomky nepředstavují jen "prostorovou" odlišnost, ale můžeme je chápat také z

---

\* R. Steiner, GA 303, str. 226

\*\* charakter přímé a nepřímé řeči v českém jazyce tomuto požadavku neodpovídá

dynamického, tedy časového hlediska, o tom jsme se již zmínili v popisu hudební výchovy. Přes desetinné zlomky čili desetinná čísla v páté třídě vede cesta - jako příprava logicky kauzálního myšlení - k trojčlence a procentovému počtu, nebo jinak řečeno k prvnímu matematickému zkoumání příčin.

Volné **kreslení forem** získává ve zpracování proplétaných motivů výrazně konstruktivní prvek. Krása se musí spojovat s přesností. To vyžaduje bdělost a pozornost. V 5. ročníku se kreslení forem proměňuje v **geometrické kreslení**, nejdřív ovšem bez kružítka a pravítka. Protože díky čtyřletému kurzu kreslení forem děti důkladně prožily kruh, přímkou nebo úhel, získaly s nimi zkušenosti, mají nyní tyto tvary co možná nejpřesněji kreslit. Teprve potom, když se ruka a oko dostatečně procvičí, začíná v 6. ročníku geometrie s kružítkem. Kde ale najdeme ve vyučování kreslení kauzální hledisko, nebo lépe hledisko příčiny a důsledku? Tady musíme poukázat na černobílé kreslení uhlím, které se vyvinulo z **malování**. K **akvarelům** přibývá v 6. ročníku kreslení uhlím, a to vede k zobrazování světla a stínu. Správné vržení stínů máme - podobně jako v geometrii kreslené od ruky - přesně vnímat a **uhlem** "hledat" dřív, než je začneme konstruovat.

Tak jako se z kreslení forem vyvine geometrie a z malování vodovými barvami kreslení uhlím, tak také dřívější **prvouka**, která představovala celek, celistvost, se nyní diferencuje podle prostoru a času: na jedné straně přes vlastivědu k zeměpisu a dějepisu a na druhé straně k fyzice a přírodovědě, která se od 6. ročníku provádí i prakticky ve výuce zahradnictví.

**Vlastivěda** (4. ročník) se vztahuje na proměny geografických a především hospodářských poměrů širšího okolí. Přitom by měly zřetelně vyvstat jak historické proměny, tak i závislost na půdních poměrech a jiných daných přírodních podmínkách. Na začátku vlastního zeměpisu v 5. ročníku se probírá celkový pohled na vlast a její polohu vůči jiným zemím, až ke krátkému systematickému přehledu o celé Zemi. Sociální aspekt zeměpisu - soužití národů a zodpovědné zacházení s přírodou (ekologie) - hraje již v tomto věku důležitou roli. V souvislosti s tím se také musíme zmínit o **astronomii**. V tomto předmětu je důležité postupovat přísně fenomenologicky, tj. cvičíme se v popisu pozorovatelných astronomických jevů. Představy vzniklé na základě pozorování můžeme potom myšlenkově proměňovat a pokusíme se obsáhnout astronomické poměry nad celou Zemi. "Teď děti pochopí, že ,astronomické poměry', vyzkoumané předem ve vyučování, ovlivňují

tvářnost a vegetaci Země.”\* Zároveň si musíme všimnout toho, co jsme již poznali v jazykovém vyučování: jednak obchodních dopisů, jednak konverzačních cvičení. Ve výuce zeměpisu jde také o to, abychom nechali děti prožívat vzájemné soužití lidí a jejich vzájemnou hospodářskou závislost.

Na význam kvalitativního **přírodovědného vyučování** jsme již poukázali výše: první **nauka o zvířatech** začíná pozorováním člověka. On je zároveň měřítkem, se kterým svět zvířat poměřujeme, tzn. on je ve svém organismu nespécializovaný, zatímco každý zvířecí druh vytváří specifické dovednosti jednostranně a většinou na úkor dovedností ostatních: jednotlivé smysly, určité způsoby pohybu atd. včetně orgánů, které k tomu patří (oči, čich, končetiny). To všechno se nachází také v člověku, zůstává to u něj ale v náznaku a ve vyrovnaném poměru k ostatním schopnostem. Tím je člověk do jisté míry syntézou, stejně jako praobrazem celé zvířecí říše; každá zvířecí forma se dá odvodit z lidské postavy cestou extrémního jednostranného vývoje. V pozorování **světa rostlin** přirovnáváme vzestupnou posloupnost od nižších rostlin k vyšším k vývojovým stádiím dítěte a mladého člověka: to, co probíhá u dítěte jako duševní vývoj a co žáci z vlastního prožívání důvěrně znají, to nyní stojí před očima v jednotlivých za sebou následujících formách rostlin jako fyzicky viditelný obraz narůstající diferenciaci a vytváření nových schopností. K tomu přistupuje souvislost rostliny se zemí a sluncem, její proměny v průběhu roku a v náznaku také na povrchu celé Země. Tím jsou ve vyučování biologie od samého počátku přítomny jako vnitřní linie oba ústřední vůdčí motivy - myšlenka evoluce a ekologický aspekt, a to ve formě dítěti přiměřené (ne zdětinštělé!).\* V přírodovědě se v 6. ročníku poprvé vynořuje minerální svět s vlastní epochou **mineralogie**. Ta stojí samostatně vedle epochy zeměpisu.

**Vyučování dějepisu** má začít tehdy, když je dítě schopno odpoutat se od své současné časové vázanosti a rozvíjet časové představy, které se v určité obrazné konkrétnosti vztahují k minulosti. Tento okamžik nastává přibližně mezi jedenáctým a dvanáctým rokem věku. Tak dětem v 5. třídě líčíme dějepisné obrazy ze života východních národů, to jest události ze staroindických, staroperských, mezopotamských, egyptských a řeckých dějin. V 6. ročníku mají být děti uvedeny do dějin Říma a středověku a dozvědět se, jaké kulturně-historické změny znamenaly pro Evropu například křižácké výpravy (příčemž tu opět musíme přihlížet k

---

\* E. Fucke, 1993, str. 175

\* viz G. Grohmann, 1992

aspektu kauzality!). “Západ v mnohém zaostával za Orientem. Co se potom tak krásně rozvinulo jako průmyslová činnost ve městech Itálie a také v severněji položených městech, to vše vzniklo díky křížáckým výpravám. Tady můžete tedy probouzet obrazy duchovního kulturního pokroku této doby.”\*\*

Sotva existuje jiná oblast, která je tak orientována na kauzalitu jako **fyzika**, která nyní v 6. ročníku začíná. Přitom zpočátku vůbec nejde o fyzikální teorie a tvoření hypotéz, nýbrž o zážitek základních fyzikálních jevů v oblasti akustiky, optiky, nauky o teple, magnetismu a statické elektřiny. Pozor: mechanika se vynechává; ta doplňuje učivo v 7. ročníku. K tomu uvedeme dva aspekty: mechanika představuje střetnutí se silami tíže a požaduje, aby je žáci prožili, nechceme-li zůstat v šablonovitě nezávazné rovině. Čím silněji vrůstá mladý člověk do časového období “pozemského dozrávání”, tedy do puberty, a hrozí, že sám tíži podlehne, respektive že své nové narůstající síly prožije neuspořádaně, tím spíše je může v mechanice vy-nalézt a užitečně využít. Za druhé je mechanika onou dodavatelkou modelů fyzikálních procesů, která dominovala fyzice nejméně po celé 19. století, a tím ztížila a jednostranně racionalizovala kvalitativní chápání nemechanických oblastí fyziky. Důležité však je - a to nemůžeme ani dost zřetelně zdůraznit - že prožívání musí předcházet vědění.\*\*\*

V praktických vyučovacích předmětech nastupuje rovněž rozšíření a diferenciacce. Jmenujme alespoň **zahradnictví**, v němž žáci zažívají vztah času k prostoru ve vývoji rostliny.

V **ručních pracích** se učí křížkový steh, což se doplňuje s kreslením proplétaných obrazců. Vyučování se věnuje prostorovému utváření: při pletení s pěti jehlicemi mohou vzniknout ponožky nebo rukavice a při šití látkových zvířátek musí existovat nejprve jasná tvarová představa, podle které se zhotovuje stříh (hledisko příčiny a následku je snad zřejmé). Nyní se ale tyto “měkké” ruční práce rozšiřují o “tvrdé” **řemeslné vyučování**,<sup>11</sup> kterého se samozřejmě zase účastní chlapci i dívky. Při opracovávání dřeva je možné nádherně zažít, co znamená “přiměřenost”. Dřevo a nástroj si vzájemně odpovídají a musíme je používat tak, jak to odpovídá jejich povaze. To se nacvičuje při řezání pilou, vyřezávání, rašplování a broušení. Jestliže vnější odpor materiálu

---

\*\* Rudolf Steiner, GA 295, 28.8.1919

\*\*\* P.Buck / M.v. Mackensen, 1990

<sup>11</sup> O vyučování, které předchází řemeslné výuce: viz kapitola III.17(b) ‘Řemesla’

je při ručních pracích - s výjimkou práce s kůží - relativně nepatrný, klade dřevo v tomto směru podstatně vyšší odpor. Toho musíme využít a praktickou činností dát těmto požadavkům formu.

Podobný motiv můžeme objevit v **tělocviku**: pohybové hry získají jednoznačný cíl, zařadíme-li hry s během (např. štafetovým), při nichž se bez splnění určitých nároků nic nepodaří. A to je stejně zřetelné při cvičení na nářadí, které nyní začíná, při lehké atletice či při plavání, kde úkol spočívá v umění pohybovat se přiměřeně v jiném prostředí.

V minulé kapitole o 1. až 3. třídě měla potřeba něco umět motivační charakter a něco podobného můžeme vidět v **látce k vyprávění** pro tyto tři roky: v tématech vyprávění se vždy poukazuje na to, co přijde, co bude v následující třídě předmětem dějepisu, a dítě tak prožívá svou **duševní a duchovní odrazovou sílu**.

### **Shrnutí**

V období dospívání, ve kterém probíhá **distancování od okolí**, je nanejvýš důležité, aby se **spojení mezi světem a dítětem nepřerušilo**, nýbrž aby se prostřednictvím hlubšího a diferencovanějšího prožívání a chápání posílilo nebo také nově rozvinulo. Umět **pracovat ve světě** (jak to umožňují předměty, které nyní přibyly) také znamená učit se **svět chápat**. Jestliže pracuji z pochopení, které je morálně zdůvodněné, **pracuji také na světě**. Tento příklon ke světu mohou také označit za aktivně praktickou lásku.

### **C. 7.-8. ročník**

Nyní se budeme věnovat období lidského vývoje, které je chápáno jako negativně zatížené svým krizovým charakterem a je také takto popisováno ve velkém množství publikací o pubertě. Dítě na prahu k mladistvosti mezi dvanáctým a čtrnáctým rokem vstupuje nyní skutečně do zcela jiného poměru vůči světu. To, co se fyzicky manifestuje jako druhá proměna postavy často enormním růstem, to zahrnuje také velmi citelnou vnitřní proměnu. Jestliže bylo chování dítěte až do této doby zřetelně charakterizováno duševní niterností, nyní proráží tento duševní život až k vnějšímu světu. “(Člověk) se propracovává systémem dechu, systémem oběhu až k napojení svalů ke kostem. Propracovává se zcela na svou lidskou periferii a s pohlavní zralostí proráží do vnějšího světa. Teprve potom stojí plně ve vnějším světě.”\* Volbou slov se Steiner v přednášce pokouší vystihnout dramatickost této situace. Její bouřlivá síla

---

\* R. Steiner, GA 303, str. 238

často vyděsí okolí tak, že kvůli tomu zapomene, že dítě je vyděšeno podobně. Toto vyděšení, jež dítě prožívá velmi hluboce jako něco zdrcujícího, má ale zůstat okolím nepozorováno, protože člověk se chce v této nové sféře ukázat jako individualita teprve tehdy, až nabude jistoty. Předtím zůstává mnohé úkrytem, zakletím, maskou.

“Uprostřed dětství existuje ... pedagogický požadavek, abychom chápali, že dítě vstupuje do **svého** času v rytmu myšlené minulosti a tušené budoucnosti.”\*\* Tato tušená budoucnost má pro dítě v onom období již “nádech existenciality”. V tom se cítí zároveň osaměle, i spojeno s celým lidstvem. S pojmem pohlavní zralosti je to ještě zřetelnější: ten vyjadřuje to, co je druhově specifické pro dané pohlaví. S pojmem “pozemské zralosti” se tento vztah rozšiřuje o odpovědnost vůči světu, vůči Zemi.\*\*\* Ještě obsáhleji to formuluje Steiner: “Podle principů waldorfské školy se pokoušíme především vzdělat člověka tak, že se vhodným způsobem odhalí to, co je v celém člověku skryto jako vloha, a na druhé straně to, co ho správně staví do světa.”# To, co se často označuje jako “rozvrácenost” a “potloukání se”, můžeme také posuzovat a chápat jako hledání mladého člověka v novém duševním světě, a tím také v nově pocítovaném světě fyzickém.

Vedle proměny fyzické a duševní podoby probíhá u dítěte při přechodu k období mladistvosti také duchovní změna vědomí. Ve zvýšené míře se nyní začíná rozvíjet pojmové myšlení, které usiluje o vytváření vztahů mezi jednotlivými jevy, a tím chce z odloučení, z osamělosti sáhnout po nové celistvosti. “Všechno prožívání se musí pozvednout do původního myšlení. Jinak otupí a vytváří jen touhu po senzacích. Nemáme se zabývat strukturami a výsledky odborné vědy, ale základním prvkem vědecké činnosti: souhrnným myšlením.”\*

Oblast **chemie**, která v 7. ročníku přibývá, představuje výzvu a šanci ve smyslu toho, o čem jsme se již výše zmínili: jednak má žák poznat svět látek a prozkoumat jejich vlastnosti, za druhé platí, že z toho, co vnímáme, máme tvořit pojmy, které člověka zahrnou do procesu bádání, a tím mu napomohou k novému, prohloubenému setkání se světem. “Skutečnost není obsažena v abstraktním pojmu, ale v přemýšlivém pozorování, které nesleduje ani pojem, ani vjem jednostranně, sám o

---

\*\* H.Müller-Wiedemann, 1989, str.119

\*\*\* Pozemská zralost (v orig. *Erdenreife*) je výraz, který užívá waldorfská pedagogika jako smysluplnější označení pro pubertu.

# R. Steiner, GA 307, str. 198

\* P.Buck / M.v. Mackensen, 1990, str. 22

sobě, nýbrž souvislost obou.”\*\* Je nasnadě, že hotový, mrtvý svět anorganické chemie nabízí k tomuto účelu jedinečné a v “dramatických” pokusech působivé možnosti. Zároveň na začátku epochy stojí oheň a proces hoření (pro duše dětí a mladistvých “spřátelený” zážitek!), jež pak vedou přes pálení vápna ke kyselinám, zásadám a kovům, přičemž tu vždy hraje roli technický a kulturně- historický aspekt.

Jiný způsob kladení otázek vyžaduje vyučování chemie v 8. ročníku. Organické přírodní jevy a procesy jsou mnohem složitější a podstatně obtížněji pochopitelné. Současně stojí na počátku i v centru vyučování člověk, v němž se tyto procesy odehrávají. Procesuální stránka organických životních pochodů, tvorby a změny látek vyžaduje myšlení, které respektuje jejich organický, živý charakter, a tvoření pojmů, které odpovídají výše načrtnutému aspektu zodpovědnosti “pozemské zralosti”.

Těžištěm vyučování **fyziky** v 7. ročníku je téma podobně “mrtvé” (či lépe řečeno suché) jako anorganická chemie: mechanika. Tímto tématem oslovujeme dva aspekty: jednak to odpovídá hledání takové praktické podoby a proměny světa, jakou můžeme použít a znovu najít v podnikových, hospodářských, průmyslových a dopravních poměrech. Jednak je možné se při samostatném cvičení a “hře” s mechanickými pokusy seznámit s vědeckou systematikou, neboli žák může zkoušet a uspořádat své myšlenkové kroky. Rozšíříme-li nyní mechaniku i do jiných oblastí fyziky, případně tyto oblasti mohou být chápány prostřednictvím mechanické interpretace (například parní stroj, telegraf, hydrostatika a hydraulika atd.), pak máme témata pro osmý ročník. Stejně jako předtím upouštíme od modelových představ a atomů, ale začínáme v jednotlivých oblastech procvičovat kvantitativní stránku, tedy vzorce: a k tomu nabízí právě mechanika 7. ročníku všechny předpoklady (např. “zlatá pravidla mechaniky”, výpočty rychlosti zvuku, výpočty tlaku atd.). Přitom je zajímavé, že do té míry, do jaké se exaktní vjemy zlepšují aparaturami a měřícími přístroji, a člověk se tak svým prožíváním nenorí tak hluboko do jevů, je zase na druhé straně nově vtahován tím, že podle fyzikálních zákonů konstruuje přístroje, aparatury a stroje (viz dále fyziku v 9. ročníku). Díky tomu však probíhají rozhodující změny v hospodářském životě, které s sebou ovšem přinášejí tíživé převraty v sociální sféře.

Ve **vyučování zeměpisu** vstupují (po víceméně systematickém přehledu v 6. ročníku) do zorného úhlu jednotlivé světadíly, které ještě

---

\*\* R. Steiner, TB 81, str. 197



nebyly probrány. Přitom mají stát v popředí duchovní a kulturní poměry cizích krajin. Zaměření výuky na kulturní jevy obrací kromě toho pozornost dětí od všedních materiálních zájmů na duševní otázky, na odlišnost cizích národů, a tím je připravuje na vlastní duševní vývoj, který v dospívání nastává.

Podobné rysy najdeme v **přírodovědě**: také zde stojí člověk v centru a Steiner radí, abychom v 7. třídě probírali témata z nauky o zdraví a o výživě, protože tento rok je posledním okamžikem, kdy dítě ještě může neegoisticky pozorovat člověka, protože dosud prožívá jeho všeobecnost. Nabízí se tu spolupráce se zahradnictvím: nauka o užitkových rostlinách, celosvětový původ potravin atd. V 8. třídě pak začíná výuka o lidském těle. Středem epochy nauky o člověku je důkladné zpracování kostry a mechaniky svalů i kostí, a to i ve srovnání se zvířecími kostrami. K tomu patří i to, že oko a ucho probereme jako smyslové nástroje.

Tomuto "objevu člověka" předchází ve **výuce dějepisu** 7. ročníku objevy a prozkoumání nových světa, objevy přírodních zákonů a uměleckých zákonitostí. Začátek přírodovědného myšlení v době renesance, stejně tak jako objev individuálního duševního života ve střetu s dosud platným obrazem světa a víry mají jednoznačně vztah k psychologické situaci dítěte na začátku puberty. Vznik industrializace, průmyslová revoluce a člověk jako tvůrce sociálních řádů až do přítomnosti, to jsou témata, která mají mladého člověka v 8. ročníku stále hlouběji uvádět do světa. Tím, že prostřednictvím kulturních dějin prožívá proměnu světa působením člověka a je přijetím kauzálního pozorování metodicky uváděn do vnějších reálných souvislostí, se může stát občanem tohoto světa.

Renesanční objev úběžníku, ve kterém se všechno sbíhá nebo z nějž všechno vychází, utváří také témata **kreslení a malování**. Cvičení v kreslení perspektivy a studie podle děl velkých mistrů (Leonardo, Dürer) připojují k umělecké stránce prvek struktury a zákonitosti. Jestliže jsme dospěli k této "osvěživě" mrtvé oblasti kreslení, musíme ji začít znovu oživovat. Nyní můžeme podniknout pokus, při kterém obsah obrazu - tj. jeho duševní stránku - převedeme do barev. Tím ovšem nemyslíme kolorování, nýbrž vhodné převedení, které sice není přesné, ale je věcně správné.

**Vyučování mateřského jazyka** v 7. ročníku by mohlo být přípravou. Tématem jsou kromě jiného citoslovce, která vlastně neznázorňují nic jiného než projevy pocitů. Je třeba poznat je a převést do jiných výrazových prostředků jazyka. V období, kdy mladí lidé oněmi

a hledají vlastní jazyk, znamená jazykové vyučování významnou pomoc. Musíme pěstovat zejména společné sborové i sólové recitování jak vázané řeči, tak i prózy. Z hlediska “hledání jazyka” můžeme práci pojmout ještě jednou zcela nově a začít 8. ročník různými druhy vět a pro ně charakteristickými texty. Živý zájem mohou vyvolat cvičení, která se ptají na převahu určitého temperamentu ve větné stavbě jednotlivých míst textu. Sangvinický, melancholický, cholericový, flegmatický charakterový rys - když si jich žáci všimnou, začnou nejen jinak hledět na sebe navzájem (a často s opravdovým pochopením), ale se zesílenou schopností vnímání si také odkryjí přístup k typickému způsobu vyjadřování jednotlivých básníků v epických dílech. Příklady v literatuře možná není zpočátku snadné najít, ale jestliže se staneme všímavými ke zvláštnostem temperamentově zabarvených výrazových prostředků, bude nás hledání a nacházení příkladů těšit.\* Toto téma je pak přechodem ke stylistickým úvahám a cvičením, stejně jako k probírání zvláštností epického a lyrického básnictví. Zvláštní pozornost přitom patří “přestrojení”, zakódování jazyka v metaforách, synekdochách atd. Zřejmý prospěch může přinést, jestliže třídní učitel následuje podněty Rudolfa Steinera, opakující se v konferencích, a zpracuje s žáky některá místa z Herderových “Idejí k filosofii dějin a lidstva” krátce předtím, než přejdou na vyšší stupeň\*. Drama, **hlavní téma** této epochy, se nemá jenom číst nebo přednášet jako balada, nýbrž nastudovat v nějakém větším divadelním projektu v třídní hře. Přitom podstatným prvkem při práci na nějakém jazykovém uměleckém díle je sociální součinnost.

Podobně se to týká celého **vyučování cizích jazyků**. Cvičení, kdy žáci zapisují vlastní zprávy a vyprávění, se pojí k výuce zeměpisu, k národopisné oblasti, a tedy k tomu, co je obecně lidské. “Co jsem však řekl ve vztahu k charakteristice řeči, ukazuje, že je právě velmi potřebné - jestliže chceme dnes člověka rozvíjet a dát mu opravdu lidské vzdělání, nejen specializovaně lidské - abychom ve vztahu k jazykové stránce skutečně vyrovnali jiným jazykem to, co z génia řeči působí na lidskou přirozenost z jednoho jazyka.”\*\* V této souvislosti se také podívejme na **látku k vyprávění**: do okruhu pozornosti dítěte se posouvá všechno, co zájem o cizí národy a kmeny rozšiřuje na celou Zem. To rozvíjí v dětech pochopení pro odlišnost.

---

\* viz E. Dühnfort, 1980, str. 269-295

\* viz E. Dühnfort / O. Oltmann, *Der Mensch ist der erste Freigelassene der Schöpfung* (???), Stuttgart 1989

\*\* R. Steiner, GA 307, str. 200

Ještě jednou poukažme na vztah k zeměpisu a dějepisu v **astronomii**: přiměřeně k těmto předmětům můžeme popsat Koperníkův obraz světa a probrat astronomické poměry v různých částech Země. Ovšem východiskem není teorie, nýbrž “pozorovaná astronomie”. Podobně jako ve vyučování fyziky v 8. ročníku se v **matematice** objevují vzorce. Třeba v návaznosti na vzorce, užívané v úrokovém počtu (6. ročník), začíná algebra a řešení rovnic. Potom se také žáci seznámí s analyzujícím “prožitím perspektivního pohledu” v matematice při odmocňování. To je vyvažováno, jakoby “vysvobozeno”, umocňováním. Žáci poprvé vstupují do oblasti záporných čísel. Výše zmíněné souhrnné myšlení můžeme cvičit i v oblasti praktických kupeckých počtů, např. v účetnictví, jehož základní pojmy můžeme probrat již v 7. ročníku.\*\*\*

V **geometrii** se procvičují především důkazové úlohy - ať je to u shodnosti trojúhelníků nebo vůbec při celkovém určení trojúhelníků pomocí úhlů a poloměru kružnice opsané nebo vepsané, nebo i u různých důkazů Pythagorovy věty až k větám o výškách a odvěsnách, které na to navazují. Opakované a neustálé procvičování právě popsaných důkazů je školením vůle a rozvíjející se schopnosti úsudku. Perspektivní konstrukce představují spojnici s výukou dějepisu a kreslení, konstrukce zlatého řezu zase umožňuje navázat na nauku o člověku 8. ročníku.

Jestliže se mladý člověk snaží získat v geometrii přesné úsudky a pojmy, pak v **oblasti hudby** se mu něco podobného podaří podstatně obtížněji. Přesto bychom i v této oblasti, která je schopna vyjadřovat duševní procesy, měli dát mladému člověku jakousi možnost orientace. Se zvláštním ohledem na společenství však přitom je (stejně jako dříve) vlastní hraní a zpěv rovnocenné s nasloucháním. Právě hudba - podobně jako to vidíme u eurytmie - má v tomto období zásadní sociální a terapeutické možnosti, protože může mladého člověka vysvobodit z jeho počínajícího osamění a spojovat ho s ostatními. Ve výuce nemůžeme probírat jen různé skladatele a hudební směry, nýbrž musíme rozvíjet schopnost žáků chápat zhudebnění, tzn. umělecký “překlad” (viz malování a kreslení).

Zde navazuje **eurytmie**, ve které se studují balady a humoresky. Hlásková eurytmie je zároveň oporou a ”interpretační pomocí” pro jazykové vyučování a tónová eurytmie je doplněním a průvodkyní hudební výchovy. Nadto se v ní při společném eurytmizování, jak jsme již výše naznačili, cvičí, rozvíjejí a pěstují potřebné sociální schopnosti:

---

\*\*\* viz M.Brater / C.Munz, 1994; E.Fucke, 1993

“obsáhnutí prostoru”, nástup a odchod, stání, chůze, gestika - a to každý jednotlivě sám pro sebe (období ostychu, oněmění a neobratnosti) i ve skupině.

V souvislosti s vyučováním mateřského jazyka jsme již připomněli **divadelní hru** v 8. ročníku. Má-li se taková hra připravit a provést, má to podstatně širší dosah než hry a scénky, které patřily k vyučování (mateřského jazyka, cizích jazyků, vlastivědy, nauky o zvířatech, dějepisu) již od 1. třídy. V této hře se poprvé objevuje možnost zpodobnit duševní pocitové projevy ještě pod ochranou a maskou nějaké role, která však zároveň může mít charakter impulsu a motivu. Nadto je na konci období základní školní docházky možné vytvořit symbiózu všeho, co se žáci naučili, prací na scéně (malování a dílny), při šití kostýmů (ruční práce), při kreslení plakátů (kreslení), na choreografii (eurytmie, hudební výchova).

V popisu **výuky ručních prací** v 1. až 3. ročníku jsme hovořili o rozvíjení zručnosti. Tato zručnost se nyní využívá v oblasti ručních prací, která je spíše řemeslně technická. Stále více teď jde o účelovost a užitečnost (viz vyučování fyziky - mechanika) ve spojení s estetickými požadavky. Tak je možné například vyrábět boty a umělecky je ztvárňovat podle jejich použití a jejich nositele. Vedle toho se cvičí šití na šicím stroji, aby se příští rok mohly vyrábět složitější kusy oděvu: košile, blůzy, kalhoty, sukně a šaty.

Jestliže v 7. a 8. ročníku můžeme o ručních pracích hovořit jako o umělecko-řemeslné činnosti, pak **vyučování v dílnách** lze nyní označit jako řemeslně-umělecké. Také zde vznikají předměty denní potřeby jednoznačně v duchu uměleckého řemesla. Při navrhování tvaru jde přitom o jednotu funkce a estetické stránky, např. u salátových příborů, svícňů, stojánků na pohlednice atd. Práce na pohyblivých hračkách předpokládá základní znalosti z mechaniky, protože mechaniku výrobku má žák nejen chápat, nýbrž i navrhnout.

U obou posledních vyučovacích předmětů přistupuje moment, který dosud ještě nebyl jednoznačně charakterizován a popsán - sebezapření. Na to, co z pohodlnosti, antipatie nebo bojácnosti vede k neúčasti na událostech života a světa, zaměřujeme pozornost nejdříve v zahradnictví a začínáme na tom aktivně pracovat. Již skutečnost, že jsou žáci vystaveni povětrnostním vlivům, je zprvu určitou výzvou; potom se ale učí i těžší zahradnické práce, jako třeba pikýrování. Žáci by měli pokud možno prakticky prožít celý zahradnický rok: od setí, obdělávání a pěstování (zalévání, okopávání, pletí) až ke sklizni, ale i k prodeji výpěstků. K tomu je třeba vědomí zodpovědnosti. Právě to ve zvýšené míře vyžaduje

péče o keře a stromy, protože se nevztahuje jen na okamžitý výsledek, nýbrž požaduje uvažování na celá léta dopředu.

Jestliže v dějepisu šlo dosud převážně o chápání minulosti na základě prožitku, přičemž v 8. ročníku již může existenciálně probleskovat budoucnost, je zahradnictví předmětem zodpovědně orientovaným na budoucnost.

Okamžiky sebezapření, z nichž vyplývá radikální prožívání a vnímání sebe sama, se zřetelně objevují ve **vyučování tělesné výchovy**. Široký výběr možností nabízí rozmanité skoky a cvičení na nářadí. Je třeba také dále cvičit vytrvalost v intenzivnějším pěstování běhu. Míčové hry nabízejí vedle individualizace důležitou a doplňující sociální stránku. S pohlavní zralostí začíná poprvé v průběhu prvních osmi školních let diferenciací, dělení podle pohlaví: u chlapců se nyní víc trénuje síla, u dívek spíše tělesná pružnost.

Podobně jako u třídní hry existuje v 8. ročníku **možnost** uskutečnit s třídou **ročníkové práce**. Témata a metody jsou rozmanité, avšak s cílem osvědčit se ve vlastní práci, v samostatné formulaci, v grafickém provedení a v řemeslném nebo hudebním cvičení a výsledek této snahy dokumentovat. (Přitom může před mnohým z žáků znovu zřetelně vyvstat motiv sebezapření.) Právě v období, ve kterém je často tak těžké mladého člověka “dostihnout”, nabízí taková individuální práce možnost navázat s ním nový věcný kontakt, který se pak může rozvinout v další spolupráci již se “souhlasem” mladého člověka.

### **Shrnutí:**

- a/ dovést žáky k zacházení se zákony světa
- b/ v nich neoněmět, nýbrž v rozhovoru s nimi najít vlastní novou řeč
- c/ prožívat, že poznatky nás činí způsobilými k věčnému usuzování
- d/ ve vytváření úsudků nechat vznikat nové otázky.

“Než propustíte dítě ze školy,<sup>12</sup> musíte v něm předtím založit schopnost, aby už nevězelo všemi vlákny duše uvnitř těla, ale ve vztahu k myšlení, citění a chtění se stalo na těle nezávislým.”\*

## **II.4. HLEDISKA NAUKY O ČLOVĚKU <sup>13</sup>**

---

<sup>12</sup> Je míněno po 8. ročníku; Steiner navrhl nejprve rámcový plán pro 1. až 8. třídu.

\* R. Steiner, GA 294, 5.9.1919

<sup>13</sup> pokračování kapitoly II.2.

## k metodice a didaktice vyššího stupně

Doba před pohlavní zralostí a po ní (pozemskou zralostí) svádí k tomu, abychom toto vývojové období posuzovali odděleně. Avšak zvláštnost tohoto období nemůžeme pochopit bez toho, co předcházelo a co bude následovat. Vzhledem k významu, který dnes doba pozemské zralosti získala, je přiměřené přiřadit jí její vlastní období - dospívání. Právě zde můžeme zřetelně vidět, jak probíhá přechod z jednoho vývojového stadia do druhého. Ohlašuje se duševně i tělesně, vrcholí v určitém jednoznačném, často dramaticky prožívaném fyziologickém procesu, který si od této chvíle hájí svou platnost a “zní dál”. Toto “znění” se ale nevztahuje na biologický proces dospívání (který s vytvořením schopnosti rozmnožování překročil svůj vrchol), ale spíše na souběžný vnitřní duševní proces dospívání. Steiner shrnuje tento proces jako **nové, třetí zrození**, a sice zrození pocitového, neboli duševního těla. (Prvním zrozením je proces, který běžně označujeme jako narození, začátek životní cesty; druhé zrození je období, kdy je vybudování a přetvoření orgánů dítěte ukončeno výměnou zubů a kdy síly, které utvářely tělo, jsou volné pro utváření paměti a představ.)<sup>\*</sup> Před tímto “třetím narozením” byly pramenem duševního života vjemy. Od této chvíle dosáhly nového stupně samostatnosti. Nitro vystupuje vůči vnějšku ve vztahu, který je ještě třeba formovat. Tento vztah se navazuje mimo jiné prostřednictvím úsudku. Všechna vyučovací látka má odpovídat této potřebě, respektive ji podněcovat a uspokojovat. Přítom uspokojení neznamená uklidnění - nic není tomuto životnímu období vzdálenější než samolibý klid! Je to zážitek zákonitosti, která je dostupná myšlení, kterou může myšlení přezkoumat a kterou mladý člověk odhalil nad morální i estetickou rovinou jako platnou, a tím i pravdivou. Tím je dána možnost konat to, co poznáme jako potřebné, i když velmi osobní část pociťování (ta, která se právě nově “nezrodila”) do toho nemá žádnou chuť. Tak může mladý člověk objevit **povinnost** jako prapůvodně vlastní úkon a může pocítit **zodpovědnost** za vlastní jednání. Důležitým se stává zaujetí stanoviska, stejně jako “vlastní řeč” (a obě tyto věci vedou k vlastnímu jednání.) Jestliže toho mladý člověk v první fázi tělesně i duševně dosáhne a bouřlivá stránka, která tento proces často provází, odezní, vstoupí na novou rovinu svého vývoje.

---

\* srv. R. Steiner, GA 9 a GA 34

Přibližně s ukončením šestnáctého roku můžeme pohlížet na krizi nebo přechod puberty jako na ukončený děj. Tělesné proporce se znovu harmonizují. Sílí sklon k vážné práci. Ovšem vážnost se ocitá v nebezpečí, že se stane excentrickou. “Mladý člověk si při vší skromnosti připisuje důležitou úlohu pro blaho lidstva a uzpůsobuje své životní plány podle této představy.”\*\* Tady učitel může a musí pomoci, když například podněcuje vytváření úsudků. Mladý člověk se má naučit zacházet s úsudkem věcně. Zřetelně cítí a hledá “ideální obraz” - ve vlastní bytosti, stejně jako v bytostech druhých i ve světě. To, co během tohoto hledání najde, jen zřídka stačí, a jeho komentáře jsou jednoznačné a nemilosrdné. Tady se z mladého člověka snadno stává skeptik. Učitel, který tu reprezentuje vědu, by měl žákům předvádět zdařilé poznávací kroky. Pesimismus v poznání není duševní náladě v tomto věku prospěšný, i když ve slovech mladých může zaznívat. Projeví-li se, znamená to pro dospělé výzvu: ukažte mi, že to tak není. “Období mládí je zastíněno zcela objektivní tragikou: mladý člověk nachází v reálném životě jen zřídka to, co hledá - dospělého člověka, který určuje sám sebe a nedá se ovlivňovat zvenku.”\* Jestliže mají žáci pocit, že škola stojí mimo životní dění, pak ji v tomto období neakceptují. Škola musí zodpovědně zkoumat a nabízet možnosti, které vedou k bezpečné orientaci v prostoru “tady a teď”. Mladí přitom demaskují všechno, co se jim nabízí jako pseudoaktuality nebo senzací. Hledání opravdovosti a pravdy konkretizuje hledání nesplnitelného ideálu. Úkolem učitele je umožnit přitom dospívajícímu pozitivní zkušenosti, neboť když se toto nepodaří, nenajde mladý člověk “základ své existence v tom, co dává jeho bytí trvání a směr *sub specie aeternitatis*. Zůstane prázdný; bez opory stojí v proudu času.”\*\*

Výchova, která se řídí takovými životními otázkami, nikdy nepostrádá hodnoty. Jestliže dříve bylo úkolem učitele volit, zvažovat a zprostředkovávat, dospívající by v něm nyní měl a musí prožívat člověka, který má své vlastní otázky, zkoumá a hledá. Nejsou to jen výsledky, které mají povzbuzující, rozvíjející charakter, ale spíš procesy, které učitel prodělává a v nichž sám sebe vychovává a rozvíjí. Úspěšný je tu ten učitel, který sám odložil svého “starého Adama” a zůstává tím, kdo se neustále učí.

---

\*\* J. Piaget, 1974, str. 3

\* E. Fucke, 1993, str. 49

\*\* W. Fischer, 1966, str. 158

S ukončením 12., případně 13. třídy, není ještě uzavřeno třetí sedmiletí. Poslední úsek tohoto biografického období už ale nemá být stráven ve škole. V mladých lidech se probouzí vůle nastoupit výchovu k povolání nebo určité speciální vzdělání, jasněji se chápou životních cílů. Kde to mimořádné vlivy (vojenská nebo civilní služba, nedostatek vzdělávacích míst) ještě oddalují, tam pozorujeme buď nepokoj, nebo pozvolné vyčerpání vůle k učení, ale v každém případě překážky v cestě k dokončení vzdělání. Z tohoto důvodu se na různých waldorfských školách vyvinuly rozdílné modely vyššího stupně, které nabízejí bohaté a diferencované praktické vzdělání a které se úspěšně praktikují již mnoho let (Kassel, Nürnberg, Wanne Eikel, Nordheide, abychom jmenovali alespoň některé). Ukončením školní docházky tu není maturita ani zkouška zralosti pro odborné školy<sup>\*\*\*</sup>, nýbrž vyučení např. v oboru truhlář, zahradník, elektroinstalatér, kovodělník, dámský krejčí nebo vzdělání pro práci v sociální sféře. Pedagogika, která cítí zodpovědnost vůči celému životu člověka, vidí v institucionální škole přípravu na mnohem větší školu života. Rozpoznat úkoly pedagogiky a přijmout je - to je vyhrazeno svobodným osobnostem, v jejichž nitru zasvitne a začne působit "já jako jádro duše."<sup>\*</sup>

Tento výchovný úkol se musí v praxi pro dospívajícího člověka konkretizovat trojím způsobem:

- důvěrným seznámením se Zemí a s úkoly, které klade;
- prožitím světa v jeho mnohotvárnosti, jež neustále rozšiřuje náš obzor;
- objevováním vlastní individuality.

Takto připraven má mladý člověk jako samostatná osobnost svobodně a zodpovědně přispět svým individuálním podílem k utváření společenských a dobových poměrů a učit se spoluutvářet budoucí vývoj.

Pro výchovnou praxi waldorfské školy to znamená, že cvičení intelektuálních schopností se musí sjednotit s péčí o síly fantazie a o utváření charakteru. Proto pokládáme umělecké a praktické činnosti za rovnocenné kognitivnímu vyučování nebo zprostředkovávání vědomostí a dovedností. Tyto oblasti se mají navzájem pronikat. Vzdělání nedosáhneme jen intelektuálním tréninkem, je to celistvý proces. Pedagogika se nesmí omezovat na odborný obsah, týká se celého člověka. Podaří-li se rozvíjet a podporovat stejnou měrou intelekt, city i vůli a zprostředkovat a uvádět do života svobodu, rovnost a bratrství, může se žák nebo učitel považovat za "úspěšného". Pak se lidé nebudou zpěčovat

---

<sup>\*\*\*</sup> podobná zkouška na českých školách není

<sup>\*</sup> R. Steiner, GA 9, str. 45



životním výzvám, nebudou v krizích rezignovat, nýbrž spíš budou pomáhat objevovat smysl a hledat nové cesty, kterými sami půjdou. Forma každého vyučování se promění ve “vychovatelské umění”, neboť metodou veškerého vyučování je v praxi umělecká práce a ta předpokládá učitele, který je tvůrčí a rozvíjí sám sebe. Zároveň je **metodou vhodnosti**: pravá látka ve správné podobě v pravý čas.

Podají-li se učitelé dopracovat se k vývojovým zákonům a chápat je (a takový požadavek musíme na waldorfského učitele klást), stal se způsobilým “číst” v lidské bytosti. Jednotlivé fyziologické, stejně jako duševní jevy jsou ve vývojovém procesu dospívajícího mladého člověka jako písmena, která čekají, až je spojíme do přiměřených souvislostí (příčemž výrazem “přiměřený” nemáme na mysli momentální stav, nýbrž schopnost vystihnout celou bytost člověka). Tady si dovolíme porovnání s rostlinou, kterou můžeme v její úplnosti pochopit jen s přihlédnutím k celému procesu jejího vývoje. Když toto “čtení lidské povahy”<sup>\*\*</sup> vede k pedagogickému jednání, které podporuje celou bytost dospívajícího mladého člověka, stal se tím učitel pro výchovu kompetentním. “Může plně převzít zodpovědnost za výchovu, která spadá do oblasti školy. ... Prakticky užitou se ale stává antropologie vždy jen v jednotlivém učiteli. Pro něj pak učební plán není nějakým předpisem, který má naplnit. Neboť plán vzniká na základě podmínek vývoje v určitém věku.”<sup>\*</sup>

## II.5. HORIZONTÁLNÍ UČEBNÍ PLÁN VYŠŠÍHO STUPNĚ

### A. 9. ročník

V přehledu horizontálního učebního plánu chceme ukázat charakter 9. ročníku.<sup>14</sup>

V **dějepise** probíráme období od 15. do 20. století s cílem zprostředkovat žákovi vůdčí myšlenky této epochy a na základě toho v něm vzbudit pochopení pro přítomnost. Velké myšlenky, ideály uvádějí nový vývoj (Francouzská revoluce, americké boje za svobodu atd.). Na těchto příkladech se jasně ukazuje problém, který je již sám o sobě pro

---

<sup>\*\*</sup> R. Steiner, TB 658, str. 100

<sup>\*</sup> E. M. Kranich, Weinheim??? 1990, str. 98

<sup>14</sup> viz pozn.9

mladé lidi v tomto věku problémem: že cesta od ideálu k uskutečnění vyžaduje vnímání skutečnosti, že násilí a ztroskotání mohou být následkem morální nekompromisnosti. Poslední “bílá místa” ze zeměkoule mizejí, vědomí začíná zahrnovat Zemi jako celek. Touto epochou bychom měli probudit zájem o svět.

Ve **fyzice** se probírá centrální oblast lidské badatelské činnosti: parní stroj, lokomotiva, spalovací motor, elektromotor (eventuelně 8. třída), telefon. Žák se v 9. ročníku vypořádává s racionálně uspořádanou technikou 18. a 19. století. Parní lokomotivu a telefon charakterizují podobné kvality: spojení, komunikace. Rozhodující přitom je, aby žák poznal také lidi, jejich ideje a intence, které k vynálezům vedly. V nich může techniku ještě chápat jako “lidskou myšlenku, která se stala světem” a pohled do dílny těchto myšlenkových pochodů, stejně jako životopisy vynálezců, nabízí ještě hřejivý obraz, jenž probouzí nadšení morálně nezatížené dnešním kulturním pesimismem.

V **matematice** je středem našeho zájmu kombinatorika až k počtu pravděpodobnosti; představuje dobré cvičné pole pro abstraktní logické myšlení. Provádíme všechny druhy rekurentních početních postupů i výpočty ploch a objemů.

V **geometrii** se snažíme na vnitřně vytvořené představě rovnoplochých, zejména platónských těles provádět předem postupy, které potom realizujeme především v konstrukčně jednoduchých a prostorově názorných způsobech zobrazení příčného řezu, ovšem v kolmém rovnoběžném promítání. Podobně můžeme postupovat u definice kuželoseček – to, že je můžeme definovat z prostorových představ elipsy, paraboly a hyperboly, představuje nový prvek oproti 8. ročníku.

V **biologii** probíráme stejnou oblast jako v přírodopise 8. ročníku: systém kostí a svalů člověka a smyslové orgány. Jedná se tedy o ty organizace, jejichž prostřednictvím se člověk přímo staví do zevního světa. V dalším rozvíjení toho, co jsme v minulém školním roce začali, můžeme nyní do utváření a funkce systému kostí proniknout podstatně hlouběji. Vždyť mladý člověk má právě co dělat s uchopením tohoto systému a s překonáním tíže. Z tohoto hlediska se musíme dívat i na téma “smyslové organizace”: smyslové orgány umožňují (mladému člověku) dosáhnout dál za oblast vlastního těla, kterou často pociťuje jako příliš těsnou.

V **zeměpise** začíná s vyšším stupněm pohled na Zemi jako celek. V 9. ročníku se nejprve podíváme na horniny, které pokrývají její povrch. Síly osobnosti, které se v mladém člověku nově probouzejí, avšak jsou ještě neuspořádané, a dále také rozvíjející se schopnost úsudku zaměřujeme na geologické jevy. Věcně přiměřené pochopení pro fyzický základ našeho

bytí s jeho tektonickými a geomorfologickými procesy může právě žákům tohoto věku napomoci v orientaci a dát jim jistotu.

V **chemii** mají žáci proniknout do procesů vzniku látek: produkty spalování a pražení, výsledky zuhelnatění, rozklad organických látek až k vytváření humusu, vznik ropy, procesy přeměny v rostlině. Na destilaci prožije žák těkavost a opětné zhuštění látek, číření a čištění, tedy procesy, uprostřed nichž sám stojí.

**Umělecká výchova**, která je zařazena jako nový předmět na začátku vyššího stupně, má pro 9. ročník ústřední význam. Má vytvářet protiváhu k závažnosti přírodovědných, anorganicky neživých předmětů (fyzika, chemie) a k jejich přísné zákonitosti a seznámit mladého člověka se světem svobody, v němž jsou určující pořádky, stvořené člověkem. Setkání s velkými mistrovskými díly sochařů a malířů v něm má vzbudit radost z umění a zprostředkovat mu zážitek toho, že v umění vstupuje člověk do prostoru, v němž může prožívat svobodu.

V **kreslení** se pracuje výlučně v oboru temnoty a světla, černobílého kreslení (eventuelně můžeme použít i linoryt), tedy zcela v polaritě, ve které žák 9. třídy žije. Při vědomém zacházení s touto polaritou prožívají žáci v tvůrčí práci potřeby duše.<sup>15</sup>

Ve vyučování **mateřského jazyka** stojí vedle sebe také dvě hlavní témata. Jedna epocha se zabývá hlavními osobnostmi klasiky a jejich idejemi. Tady se také zároveň objevuje otázka přátelství (např. mezi Schillerem a Goethem). Tato otázka postihuje změny v kolektivu třídy i v bytosti mladých lidí. Dalším tématem je humor. Humor nám dává odstup od věcí, který si má žák v pubertě vypěstovat. Kromě toho se ve světle humoru zmírňuje ostrost kritiky a sebepoznání na únosnou míru. Smích je individuální činností jedince, který si tímto duševním hnutím tvoří předpoklad k překonání něčeho zdánlivě nesdělitelného. Ovšem ke slovu se musí dostat i protiklady smíchu - duševní hnutí jako soucit, útrpnost a pláč. V esteticky podníceném rozvíjení obou duševních kvalit zakusí žák 9. třídy široké "rozpětí" mezi jevy světa a různé možnosti, jak tyto jevy lidem zprostředkovat. V gramaticko-syntaktické oblasti výuky usilujeme o pochopení a praktické procvičování různých literárních stylů a forem.

V proudu distancování se od svého okolí se mladý člověk také odpoutává od mateřského jazyka. To u něj může vést ke vzniku vlastního idiomu, do něhož se soustředí přednostně výrazy některého cizího jazyka. Tento sklon k odcizení řeči můžeme využít při **vyučování cizích jazyků**,

---

<sup>15</sup> viz úvodní poznámku ke kapitole III.16. 'Umělecká výchova'

s jeho pomocí však také můžeme účinně pracovat proti úpadku jazyka, který obvykle toto odpoutání doprovází. V hrubém přehledu systematicky opakujeme gramatiku, neboť pro to, co se žáci dosud cvičením naučili, se nyní otevírají nové možnosti porozumění. Žáci se seznamují se způsoby myšlení, které jsou v mateřštině neobvyklé, a odstup, který takto získají, je těší. Ke čtení můžeme použít životopisy badatelů, techniků a jiných velkých osobností té doby, kterou se zabýváme ve vyučování dějepisu. V úctě k lidem, kteří byli svým bližním příkladem na cestě ke zmocnění se Země, zrají ideály a cíle mladých lidí.

**Hudební výchova** vychází z podobného hlediska. Na základě životopisů velkých hudebníků může žák rozvíjet zájem o jejich nesmrtelná díla. Tak jako ve vyučování mateřského jazyka můžeme i tady srovnávat dva velké klasiky: Mozarta a Beethovena. Pro baroko je možné použít srovnání Händela a Bacha. Rozdíl mezi barokem a klasicismem žákům objasníme na příkladech děl jednotlivých umělců. Žáky vedeme k tomu, aby instrumentální a vokální díla prožívali nejen pocitově, nýbrž i z pohledu “gramatiky hudebního jazyka”, aby sluchem poznávali proměny sledu tónů a reprodukovali je, a tak aby také chápali metamorfózu stylu mezi barokem a klasicismem. Všechno, co nějak souvisí s proměnou, se setkává s pochopením, a vystupňováno uměním může mladému člověku pomoci udělat si jasno ve vlastním “procesu přestavby”. Od 9. ročníku žáci také zpívají ve školním sboru, respektive hrají ve školním orchestru vyššího stupně.

Ve vyučování **eurytmie** se věcně a střízlivě převádějí do pohybu a formy básně a skladby vždy z takového období, které má pro žáky 9. třídy zvláštní důležitost. Umělecké prvky mají být chápány vědomě a nesmí tu chybět humor.

**Vyučování zahradnictví** může na tomto stupni zabírat delší časové období (utváření krajiny, stavba cest, schodů, plotů atd.) nebo může vyústit v **zemědělské praktikum**. Dva až tři týdny žijí žáci v selských rodinách a pracují na statku a na poli. Kromě mnoha jiných nových věcí prožívají mladí přírodu existenciálně jako prvek, který určujícím způsobem formuje každý den i celý život.

V **řemeslném vyučování** se při **truhlářských pracích** žáci seznamují s jednoduchými způsoby spojování dřeva a učí se je používat. V oboru **textilních prací** se šije podle vlastnoručně vyrobených stříhů (sukně, bunda). Při **měditepectví** (podle okolností i v 10. ročníku) a **pletení košíků** se vyrábějí různým způsobem podobné předměty: misky a poháry, respektive různé druhy košíků - vnitřní prostor tu vždy vzniká tvrdou prací z vnějšku.

Pro ty žáky, kteří se učí pouze jeden cizí jazyk, probíhá alternativní vyučování. Může být řemeslně praktické nebo řemeslně umělecké, jako například **loutkové divadlo**. Je to vyučování, ve kterém se žáci pokoušejí v intenzivní práci propůjčit mrtvé věci - loutce - život, duši. Sami vyrábějí marionety, maňásky, loutky, stavějí kulisy, přebírají režijní úkoly, zařizují osvětlení atd. Při představení žáci s pocitem radosti a nadšení poznají, že prostřednictvím mnoha střízlivých mechanicko-technických procesů tady vyučování nakonec přece jen vede k “novému životu”.

### **Vzdělávací kritéria pro 9. ročník, zdůvodněná naukou o člověku**

Jestliže sledujeme intence učebního plánu, přesahující rámec jednotlivých předmětů, můžeme zřetelně poznat vzdělávací cíle, o které z hlediska nauky o člověku v tomto věku jde:

- a) Strukturování myšlení; rozvíjení intelektu; jednoduché logické, kauzální usuzování; přechod od pocitového úsudku (8. ročník) k rozumovému.
- b) Vypořádání se s přehledně uspořádanými a snadno srozumitelnými obsahy; od objevu (7., 8. ročník) k vynálezu. Analytický postup v chápání celkových souvislostí.
- c) Rozvíjet zájem o svět; sbírat poznatky faktografického vědění. Seznámit se s technikou jako “pátou, člověkem stvořenou říší”; objevit ji jako “myšlenku, která se stala světem”. Člověk jako tvůrce kultury. Prožití rozmanitosti světa.\*
- d) Seznámit se s idejemi a ideály, které vedou k “reálným” výsledkům: ideály s volným charakterem jako duševní opora; životopisy, které mají charakter příkladu (“idealista”).

### **B. 10. ročník**

Jak vypadá desátá třída v porovnání s devátou? Při práci výrazněji vyrůstají z “masy” jednotlivé osobnosti. Žáci mají udělat kroky k vlastní aktivitě, k “nalezení sebe sama”, a to zprvu v oblasti myšlení. Jasnost v myšlení a narůstající schopnost úsudku mají žákovi napomoci stále více se osvobozovat od záliby v sympatiích a antipatiích. Proto sem patří analyzující podrobný výklad zákonitostí, které můžeme poznat myšlením.

Steinerovy návrhy učebního plánu pro **biologii** znějí: “Učinit srozumitelným člověka jako jednotlivou bytost. ... Fyzický člověk se svými

---

\* viz H. Schirmer, 1993, str.165

orgány a orgánovými funkcemi v souvislosti s duševnem a duchovnem."\*\*  
Východiskem ovšem musí být morfologické pojednání, na něž potom postupně navazuje fyziologické a psychosomatické zkoumání orgánů. Mladému člověku se tím otevírá oblast vlastní bytosti, v níž probíhají ty vývojové procesy, kterým je právě v tomto věku tak intenzivně vydán napospas.

V **zeměpise** se nyní celkové pozorování rozšiřuje na vodní a vzdušný obal Země až ke klimatickým zónám a dalším sférám (nitro Země, vnější vrstvy), stejně jako na jejich rozmanité souvislosti a pohyby. Tím zároveň dál pracujeme na základech chápání biosféry a ekologie. Cílem vyučování je, aby mladý člověk stále více uznával Zemi jako živý organismus, který nanejvýš citlivě reaguje na zásahy do svých rytmů a koloběhů.

V **zahradnictví** zaznávají podobné motivy kultivace, tvoření kultury: pokud se v 10. ročníku zahradnictví vyučuje, je jeho obsahem "mystérium chmelu", tedy jeden ze zcela zvláštních druhů šlechtění. Tak jako v 9. ročníku může zvláštní formu vyučování zahradnictví představovat zemědělské praktikum, mohlo by nyní na místo zahradnictví nastoupit lesnické praktikum (také zde je zřejmý kultivační aspekt!). Toto praktikum nemusí být jen alternativou, nýbrž může také představovat rozšíření a prohloubení výuky.

V epoše **dějepisů** vystupuje do popředí aspekt, který má zřejmý vztah k zeměpisu: "vývoj lidstva a kulturní vývoj v závislosti na Zemi". Kočovní způsob života a naproti tomu usazení se na jednom místě (které je zvláštností kultur Egypta a Řecka) mají být chápány na základě tehdejší geografické situace. Přitom můžeme prožít jak souvislost mezi člověkem a Zemí, tak vývoj člověka, který z příbuzenského společenství vyrůstá stále více a více v individuum.

Epocha **mateřského jazyka** začíná podobně. Je-li to němčina, může žák při práci s nordickou mytologií na základě výtahů z Eddy, islandských ság, Hildebrandovy písně, stejně jako na příkladech ze starohornoněmeckého básnictví zažít, že staré svazky vystřídal vznik vlastní zodpovědnosti. Při probírání "Písně o Nibelunzích" se kromě jiného dotýkáme i vývoje od starogermánského spoutání rodovými svazky ke křesťansko-etickému vědomí. V takové epoše eventuálně můžeme metodicky sledovat ještě jiný výchovný aspekt. Nabízí se tu příležitost pochopit vývoj německého jazyka ze středohornoněmeckého prostřednictvím posouvání hlásek a srovnávací gramatiky a uvědomit si i jeho konstrukční principy.

---

\*\* R.Steiner, GA 300/2, 17.6.1921

K výtvarným uměním, která se stávají v **umělecké výchově** předmětem uměleckých úvah, přibývá jako další druh básnictví, jazykové umělecké dílo. Tím se k uměním prostoru přidružuje "umění času". Zákony utváření básnictví - rytmus, zvuk, obraz - zkoumáme na epických, lyrických a dramatických příkladech a procvičujeme ve vlastních literárních pokusech (tzv. "epocha metriky a poetiky"). Ve druhé epoše je možné v pozorování malířství pokračovat rozhovorem o umění na sever od Alp (Dürer, Holbein, Grünewald, Rembrandt). Do popředí se celkově posouvá - tak, jak to u žáka 10. třídy odpovídá jeho potřebě pochopit a poznávat - sledování kompozičně formálních hledisek a principů formy.

Výuku **eurytmie** podporuje metrika a poetika vhodnými příklady, které vyjadřujeme sborovými pohyby. Pohybové formy mají žáci vytvářet samostatně.

V **cizích jazycích** si teď přijde na své humor. Žáky baví vnímat pointy bezprostředně podle smyslu (bez překladu). Zároveň se rozvíjí první porozumění pro styl. Proto se stále víc používá nezkrácená literatura. K radosti z jasného myšlení se může přidružit radost z gramatiky jako nástroje. Shoda časů v přímé a nepřímé řeči ve francouzštině i průběhový čas a perfektum v angličtině vyžadují přesné myšlení a odpovídající způsob vyjadřování. Používáme také popis určitého stavu a jeho zdůvodnění: argumentace v cizím jazyce podporuje schopnost tímto jazykem myslet.

V **hudební výchově** se snažíme vytvořit základ schopnosti pro opravdové chápání hudby. Příklady k tomuto chápání nacvičujeme při sborovém zpěvu a v komorním orchestru. Na příkladech průběžně rozvíjíme nauku o harmonii.

Epochy matematiky, fyziky, chemie, projektivní geometrie a zeměměřičství jsou si podobné svým přístupem. Princip vzdělávání se ve zvlášť zřetelné formě ukazuje na látce **fyziky**. Nikde nejsou přírodní zákony přehlednější a ve svém odvození zřetelněji pochopitelné, než v oblasti klasické mechaniky. Mladý člověk může postupovat od experimentu k pozorování a dále k zákonitosti, ke vzorci a výpočtu, aniž by narazil na něco nepochopitelného, co by nebyl s to prohlédnout. Rozvíjíme jasné pozorování, tvoření logických závěrů, chápání kauzálních vztahů a analytické myšlení. Vstoupit do praktického života je úkol, který žák 10. třídy dokáže zvládnout.

**Zeměměřičské praktikum** nabízí velkolepé pole působnosti k utkání žáků se Zemí - alespoň její malou částí - tím, že ji odpovídajícím způsobem měří a zakreslují. Tuto část znají po týdenním, dvoutýdenním praktiku "jako své boty". Výsledkem je, že "člověk" se vyzná - jak v

technickém, tak i v zeměpisném smyslu - a zároveň se naučil přesnosti. V úzkém vztahu k tomuto praktiku je i látka trigonometrie, která tvoří hlavní část první **matematické epochy** a užívá se v zeměměřičství. Kosinová věta pomáhá také ve fyzice provádět statické výpočty.

V oblasti rekurentních početních postupů, umocňování a logaritmů můžeme pracovat na dalších matematických zákonitostech. Matematika má v tomto ročníku všude vykazovat praktický vztah k životu.

Oblast iracionálních čísel a neperiodičnosti\*, z níž lze odvozovat zákonitost zlatého řezu, poukazuje již na jiný zákon v obrazu člověka, a tím uvádí do 11. ročníku.

V **chemii** pracujeme na polaritách kyselin a zásad a na krystalizaci solí. Tato epocha je v přímé souvislosti s **geometrií**, která se zabývá rýsováním pravidelných a nepravidelných těles a jejich symetrickými zákonitostmi.

V **technologii** popisujeme cestu od vlákna přes nit až k textilnímu zpracování a řemeslně ji také realizujeme. Podobně jako v zeměměřičství a jiných praktických předmětech je žák korigován nepopíratelnou "objektivitou" samotného výrobku. Důraz tu můžeme klást na užitnou hodnotu výrobku. Kromě toho můžeme probrat i další technická zařízení z praktického života, jako je např. přehazovačka u kola, splachovací zařízení atd.

Na **vyučování informatiky** se musíme dívat jako na dílčí oblast technologie, v níž máme zodpovědně objasňovat požadavky, které dnes tato oblast na člověka klade. To znamená, že žáci mají pochopit hlavně základní prvky počítače a principiálně porozumět způsobu jeho práce. V tomto ročníku se v souvislosti s fyzikálními základy a matematickými znalostmi nabízí i možnost řemeslně zpracovat nejjednodušší základní stavební prvky automatického řízení odtoku???

Potřebě žáka podílet se na smysluplném praktickém zaměstnání vychází vstříc praktikum **první pomoci**. Zasáhnout v pravém okamžiku, umět udělat to, co je správné, vědět si rady - to dodává jistotu.

V **uměleckém vyučování** experimentujeme s polárními zákonitostmi konvexních a konkávních tvarů. Vycházíme přitom z praktických základních cvičení. V malování (pokud v 10. třídě malujeme) dále rozvíjíme dovednost při vrstvení akvarelových barev.

**Pro 10. ročník znějí tedy vzdělávací kritéria, zdůvodněná naukou o člověku, takto:**

---

\* v orig.: *Inkommensurabilität*



- a) Dosáhnout objektivitu a jasnosti v myšlení; logické, kauzální usuzování (rozumový úsudek - pojmový úsudek).
- b) Analyticky poznávat zákonitosti ve světě. Vypořádat se s čistě materiální, fyzickými smysly pochopitelnou stránkou světa. Stát se (plně) vědomým občanem Země. Pochopit svět v jeho zákonitostech. Zájem se zaměřuje dovnitř.\*
- c) Jednota poznání: svět je opravdový.
- d) Přesnost v jednání, v životní praxi.
- e) Rozvíjet stále víc zodpovědnost za vlastní činy.

### C. 11. ročník

Pozorujeme-li učební plán 11. třídy, můžeme podle jednotlivých předmětů a jejich obsahu poznat, co je v tomto ročníku tematicky významné a přesahuje hranice jednotlivých předmětů: jevy svým způsobem ukončené, jevy ve stavu pohybu a jevy obnovy a přerodu.\*\* Z této trojnosti se ale tušivý pohled zaměřuje vždy znovu na něco, co ukazuje za konečný bod - do oblasti hloubky a šíře (až do nekonečnosti). “K pohledu do dálky (9. třída) a pohledu zpět (10. třída) se nyní přidružuje touha po “nahlédnutí dovnitř”\*\*\*.

Něco podobného se ukazuje i v **matematice** (např. u posloupností a řad), kde je cílem, abychom nekonečné součty překonali pojmem limitní hodnoty. Je to ale zřejmé také v nauce o buňce a při mikroskopických pozorováních v **biologii**, resp. v ekologických cvičeních. Zde po pohledu do mikroskopu také vždy následuje pohled do makroskopické velikosti celistvé biosféry. Toto nápomocné “převrácení” možná žáci již znají z úvodu do projektivní geometrie.

Ve **vyučování chemie** se můžeme pokusit zprostředkovat celkový přehled tím, že se k individuálnímu charakteru prvků dopravujeme prostřednictvím spolupůsobení chemických substancí. V této souvislosti je možné probrat periodickou soustavu, která se ovšem nezavádí jako předpokládaný uspořádávající princip, nýbrž jako zvláštní objev, v němž se zračí (jen) určité zákonitosti.

Podobná hlediska můžeme najít také v tématech **fyziky**. Jestliže to v 10. ročníku byla účinnost sil v mechanice, kterou bylo možno odvodit ze smyslových pozorování, pak v 11. ročníku jsou to účinky

---

\* viz H. Schirmer, 1993, str. 165

\*\* v orig.: *Zu-Ende-Gekommenes, Prozessuales, Erneuerndes*

\*\*\* viz H. Schirmer, 1993, str. 165

elektromagnetického pole, záření až k radioaktivitě a teorie o výstavbě hmoty. Ve své časově celistvé logické jednoznačnosti v sobě nesou protiklad, a tím ukazují rovněž do určité oblasti skutečnosti, která je nepředstavitelná. Fyzika a chemie mohou být tímto způsobem chápány jako navzájem související jednota.

Tak se také ve druhé **epoše matematiky** zákonitosti euklidovské geometrie rozvinou z pohledu projektivní geometrie. Nekonečno má být myšlenkově pochopeno prostřednictvím střetu s "nekonečně vzdálenými prvky" (nevlastní bod, nevlastní přímka, nevlastní rovina). V nauce o vlnění uvádíme do praxe obsah trigonometrie z 10. ročníku a vytváříme matematickou základnu pro pochopení vlnové teorie jako pozadí veškerého bezdrátového přenosu informací (fyzika 11. ročníku). Také na sférické trigonometrii prožívá žák trigonometrii roviny převedenou na vyšší úroveň. Ta stejně jako analytická geometrie představuje spojení aritmetiky a geometrie. Jako v mnoha jiných předmětech se tím v 11. ročníku navzájem propojují dvě oblasti, které žáci až posud prožívali a rozvíjeli jako oddělené pracovní obory: začínají se odkrývat souvislosti.

Jevy, které jsou svým způsobem ukončené, a jevy, které se nacházejí ve stavu pohybu a obnovy,<sup>\*</sup> jsou tématy **vyučování dějepisu**, které se zabývá trojím dědictvím antiky. Toto dědictví ve svém vystupňování přispělo k rozvoji a rozšíření křesťanství. Otázky po smyslu života a utrpení, jak je např. líčí epos o Parsifalovi, mohou žáci znovu najít jak v duchovních a kulturních dějinách středověku, které v tomto roce probíráme, tak i v rozpoložení vlastní duše. To, co je v této historické epoše podstatné, objasňují protiklady i procesy zápasu za jejich překonání: papež a císař, církev a stát, křesťanství a islám, Augustinův "Boží stát", scholastický spor o univerzálie atd.

Ve **vyučování mateřštiny** (němčiny) můžeme probrat středověký epos "Parsifal" jako příklad vývojového románu. Naivní dětinskost, dobrodružství, rytířskost, zkušenost se světem, dospívání i odpoutání se od rodičů jsou biografické paralely. Jako praobrazy křesťanství se tu vynořují obrazy smrti, kříže i zmrtvýchvstání. Otázka položená Amfortasovi znamená základní úroveň chápání lidských situací. Ve druhé epoše můžeme probrat literaturu následujících století až do přítomnosti s těžištěm na Parsifalově motivu.

V **cizích jazycích** stojí nyní v popředí četba velkých básníků a dramatiků (v angličtině především Shakespeare). Kromě toho se můžeme v

---

<sup>\*</sup> v orig.: *Zu-Ende-Gekommenes, Prozessuales, Erneuerndes*

obměněné formě chopit témat mateřského jazyka a nastudovat hru v cizím jazyce.

Pro **epochu zeměpisu** tohoto ročníku existují dvě hlediska: na jedné straně můžeme nyní žáky vést až za hranice toho, co si dosud dokázali představit. Tomu může - podle staré tradice - posloužit úvod do **kartografie**, v níž se matematicky i kreslířsky dopracujeme k různým projekcím zeměkoule do roviny. Také **astronomie**, někdy vyučovaná v samostatné epoše, vede člověka za hranici pozemských představ. Na druhé straně začíná mladý člověk v 11. třídě zřetelněji hledat duševně a sociálně své vlastní místo, svou "vnitřní vlast". Tomuto hledání vychází vstříc hospodářský zeměpis, protože v něm pozvedáme do vědomí další "schránu", kterou vytvořil sám člověk. Jako bytost, která je nositelem kultury a hospodářství, dobývá člověk prostor a rozvíjí stále obsáhlejší vědomí prostoru.

**Vyučování technologie** probíhá ve znamení tématu "energie a látka". V něm promýšlíme různé možnosti získávání energie (tepelné, atomové, vodní a větrné elektrárny, získávání sluneční energie) až do technických detailů, ale zabýváme se i následky neuvážené manipulace s energií. Nikde se neprojevuje nezpochybnitelná kontinuita "světa, ve kterém žijeme" zřetelněji než na poli energie. Propojení k fyzice a chemii, stejně jako k ekologii je samozřejmé. Téma "látky" vede žáky k výrobě a zpracování papíru a ke všemu, co souvisí s industrializací tohoto oboru (až k tiskařským médiím, resp. k problému recyklace).

Ve **vyučování informatiky** spočívá vývoj mezi 10. a 11. ročníkem v chápání procesů, které už nejsou smysly postižitelné. Vztah příčiny a účinku, který v 10. třídě bylo ještě možné sledováním pracovních postupů krok za krokem pozorovat, musejí nyní žáci zvládat jen myšlenkově. Elektrostatická pozorování se přenášejí v podobě představ do nevnímání oblastí. Fyzikálně technické pozadí tvoří polovodiče a techniky jejich zpracování.

V **uměleckém vyučování** vystupují do popředí přesahující témata a souhrnná hlediska: příbuznosti a polarity druhů umění vedou ke srovnávání malířského a plastického umění s uměním hudebním a básnickým. Vůdčími motivy pozorování se stávají protiklady jako například apolinsko-dionýský a impresionisticky-expressionistický. Hudbu jako další časové umění můžeme uvést v samostatné epoše, ale také ji můžeme spojit s malířstvím v jedné integrované epoše.

Odpovídající cestou přes impresi a expresi můžeme jít i v oblasti **malování**. Podobné je to i v **modelování**: zde se pokoušíme dát na lidském těle výraz jednoduchým duševním projevům, resp. náladám

(otázka, odpověď, rozhovor, radost, smutek). Modelováním se seznamujeme s "tělem jako zrcadlem duše". Také zde probíhá pokus vymodelovat "objektivní" v oblasti "subjektivního".

Směr, kterým se snaží ubírat vyučování hudby, podporuje i **vyučování eurhythmie** tím, že cvičí apolinské a dionýské básně a hudební skladby, probírá charakteristiky stylů a podněcuje tvoření úsudku. Básnictví a hudba se mají spojit do jednoho elementu. Samozřejmost, s jakou dítě žilo ve vlastním pohybu a kterou v pubertě ztratilo, si nyní musí mladý člověk na novém stupni vydobýt a vypracovat si vlastní identitu v gestice a pohybu.

V 11. ročníku může také proběhnout **sociální praktikum**, které výraznou měrou poznamená celý školní rok.<sup>16</sup> Tři týdny pracují žáci v nemocnicích, na klinikách, v domovech a školách pro postižené. Tím, že zde mladí lidé prožívají "nedostatky, vady", stavíme proti "duchu současné doby" dimenzi lidskosti. Tak v nich můžeme probudit nové vědomí pro kvality smyslových vjemů. To, co může ještě nadto vzniknout v dlouhodobém výhledu jako schopnost tolerance vůči nedostatkům druhých lidí nebo i vlastním, v sobě skrývá další možnosti vývoje.

#### **Vzdělávací kritéria pro 11. ročník zdůvodněná naukou o člověku:**

- a) Vypracovat si objektivitu v cítění, a tím vzrůstající schopnost úsudku v duševní oblasti (posouzení vkusu, styl, zákonitosti v sociální oblasti).
- b) Vnést do myšlení pohyblivost a to, co bylo v 10. ročníku zákonité, přísně logické, dovést do nové dimenze.
- c) Podporovat myšlení v souvislostech (syntéza); procesuální myšlení, které přesahuje myšlení čistě kauzální (vztah střídání příčin - procesy zpětné vazby).
- d) Myšlení nekonečna; cit pro to, co je ne-smyslové.
- e) Zážitek překonání temnoty, utrpení a rezignace.

#### **D. 12. ročník**

Způsob kladení otázek osmnáctiletého, devatenáctiletého mladého člověka je jiný než u sedmnáctiletého. Často zní takto: "Jak já jako

---

<sup>16</sup> viz pozn.17

jednotlivec konkrétně působím na sociální, hospodářské, technické a politické skutečnosti? Kde je moje stanovisko?”

V učebním plánu 12. ročníku vlastně shrneme vývoj všech dvanácti školních let. Má se zde jako na velkém obraze objevit to, co je nejdůležitějším vzdělávacím aspektem waldorfské školy: člověk - duše všeho stvoření; člověk jako centrální bytost ve vesmíru. To je v hrubých obrysech základní téma 12. ročníku, které zasahuje do všech předmětů.

Úloha a **vyučování biologie** zní: témata minulých let, stejně jako schopnosti, které si žáci vytvořili, musíme dovést do souhrnného přehledu. Zvláštní význam přitom náleží oproti anorganickým vědám biologii. Tak nás v tomto posledním školním roce čekají dvě epochy biologie: botanika vyšších rostlin a zoologie celé zvířecí říše s výhledem na člověka. Tak jako se dítě, vrůstající do života, věnovalo na nižším a středním stupni světu prostřednictvím důvěrně známého člověka a sestupovalo přírodními říšemi až k mineralogii, tak může mladý člověk na konci vyššího stupně - obrácenou cestou od nejjednodušších forem života přes pohled do vzestupné posloupnosti oblastí přírody až k otázce po člověku - najít **motiv vývoje** jako životní motiv.

Také **zeměpisu** připadá v tomto ročníku shrnující role. Žáci stojí na prahu plnoletosti, zaměřují svůj pohled na situaci ve světě a na svou osobní budoucnost. Jsou zralí znovu se chopit mnohých “právních” otázek z předchozích let i z jiných předmětů. Těžištěm výuky může být kulturní rozdílnost lidstva na Zemi, jeho rasy, kultury i společensko- politické skutečnosti. Tím je rozvedeno téma 7. a 8. ročníku, nyní ale až k pochopení duchovních sil, jejichž prostřednictvím získává Země svůj lidský ráz. Můžeme hovořit o kulturní “schráně” Země.

Podobným způsobem má žák 12. ročníku pochopit svébytné jazykové a myšlenkové styly **cizích jazyků** a seznámit se s nejdůležitějšími impulsy lidí každého kulturního okruhu v jejich mateřtině. Tak může v mladém člověku vzniknout fundované kvalitativní pochopení pro příspěvky různých kulturních okruhů ke světovým dějinám a v důsledku toho také hlubší pochopení pro vlastní kulturu a jazyk.

Poznat, pochopit a popsat vlastní řeč hudby 20. století je jedním z cílů **hudební výchovy**. Přitom si žák musí být vědom toho, že on sám stojí uprostřed hudebních otázek přítomnosti. Zájem o skladatelské směry naší doby může žák obecně prožít na současné situaci lidstva.

Při výuce **mateřského jazyka** si žák dále vypracuje literárně-historický přehled až do současnosti, a tím získá způsobilost k rozšifrování písemnictví jako symptomu vývoje lidského vědomí. Jmenovaný přehled by se neměl zastavit na hranicích mateřského jazyka, nýbrž měl by

zahrnout i světovou literaturu. Podrobný výklad moderního obrazu člověka, jak se odráží ve světové literatuře 19. a 20. století, může vést k intenzivní práci na Goethově “Faustovi”. Toto drama nabízí možnost utkat se s moderním obrazem vědy, jejími vymoženostmi a hranicemi.

Určitou obdobu k zeměpisu najdeme ve Steinerových návrzích učebního plánu pro **dějepis**: kromě jiného tu jde o dosažení kvalitativního pochopení vnitřní výstavby periodického souhrnného vývoje kultur (co je to pravěk, středověk, novověk v tom kterém historickém kulturním okruhu?). V této epoše jednoznačně klademe důraz na to, aby žáci historicky definované jevy prožívali jako vnější aspekt určité vnitřní vývojové souvislosti, což představuje pokračování kauzálního vyučování v oblasti historie. Ve výuce to vede k vědomému uchopení vlastního stanoviska i k pochopení, že dějiny utváří svými činy anebo ne-činy každý jednotlivec: působí tak na své okolí, a proto musí a má také nést spoluzodpovědnost. Vyučování dějepisu ve 12. třídě, doplněné sociální vědou, si předsevzalo změnu pozorování: po chronologicky členěné výstavbě následuje nyní výstavba v tematických souvislostech, procesech a průřezech různými tématy. Mladému člověku máme na základě změny stanoviska zprostředkovat nahlédnutí do filosofie a metodiky historické vědy.

Aby politické vzdělání bylo živé, tvoří ve **vyučování sociálních věd** východisko k probírání látky případy, které žáci zpracovávají ve skupinách (např. jednání před nejvyššími soudy, vyjednávání kolektivní smlouvy, aktuální návrh zákona před Spolkovým sněmem), a také exkurze. Obsahem výuky je evropský státní, právní a hospodářský život od francouzské revoluce až k modernímu státu současného 20. století, který poskytuje občanům sociální péči. Na rozvoji občanských a lidských práv se konkrétně studují vývojové linie, s jejichž pomocí se analyzují např. konflikty mezi východem a západem nebo severem a jihem. Tak se také zde díky exemplárnímu rozboru dílčích úseků nejrůznějšího směru uzavírá velký obraz naší lidské kultury (tato výuka může ovšem také probíhat od 9. třídy v odborných hodinách).

V epoše **chemie** se pokoušíme od obvyklého kauzálně-analytického přístupu látkové chemie dovést žáky k chemii, orientované na procesy - a to tím, že zavádíme různé chemické modelové představy a diskutujeme o nich. Středem pozornosti jsou procesy metamorfózy, s různými druhy bílkovin se pracuje fenomenologicky a kvalitativně. Tímto způsobem mají žáci pozorovat kvalitativní souvislosti tak, jak to odpovídá jejich věku, a učit se je také chápat. V popředí stojí biochemie; je třeba znázornit

takovou chemii, která neotravuje životní prostředí, nýbrž může na ně i na člověka působit léčivě.

**Vyučování technologie** může podle důrazu buď navazovat na pracovní výsledky z výuky chemie (téma, na něž klademe důraz, by se pak nazývalo “chemická technologie”), nebo rozvádět počítačovou technologii z 11. ročníku. V prvním případě je možné probírat např. oblasti průmyslu a výroby umělých hmot, nebo se formou laboratorních prací zabývat problémy zatížení životního prostředí, likvidace odpadů, recyklace. Pokud se v tomto ročníku koná průmyslové praktikum, v návaznosti na něj můžeme prohodit otázky zdravotní zátěže pracovních míst. Přitom je možné zkoumat nové technologie a zkoušet jejich způsobilost pro řešení praktických problémů. Je-li těžiště v počítačové technologii, navrhuje žák ve **vyučování informatiky** kromě jiného programy, jejichž funkční schopnost se nakonec musí osvědčit v provozu. Tak dospívající prožívá, že člověk není vůči stroji v pozici otroka, nýbrž v pozici utvářejícího neboli formujícího ducha.

Podobně fenomenologicky jako v chemii postupujeme i ve **fyzice**. Poté, co byl žák v 11. ročníku uveden do pod-smyslových oblastí fyziky, vydává se ve 12. ročníku na nové cesty v oblasti optiky. Vedle použitelnosti kvantové teorie pro mikrokosmos a teorie relativity pro makrokosmos budujeme způsob poznání související s člověkem. Na základě pozorování a myšlenkového objasnění skutečných událostí se pokoušíme najít vztah k “podstatě světla”. Otázky stanoviska nabývají centrálního významu. Z otázek, které přitom vzniknou, jasně vyplyne zvláštní postavení člověka ve světě. Souběžně s tím můžeme v **umělecké výchově** při malování rozpracovat Goethovu nauku o barvách. Umělecká výchova kromě toho nabízí možnost zabývat se **malířsky** nebo **sochařsky** tou částí lidského těla, která nejvýmluvněji vypovídá o individualitě: hlavou. V malování a modelování nebo při práci s kamenem dává žák “své” hlavě nezaměnitelný tvar lebky a výraz obličej. Disharmonie nebo “porušení” vzhledu vedou k otázkám typu “je lidské tělo výrazem duše a ducha?”

O něco podobného se snaží **eurytmie**, kde je úkolem vytvořit pro základní gesta určité hudební skladby nebo básně odpovídající formu, takže se v uceleném uměleckém výkonu ukáže osobitost, ikonologie čili vnitřní kvalita uměleckého díla. Mladý člověk má v závěrečném eurytmickém vystoupení umět ukázat, že se dovede i svou postavou a pohyby vyjádřit jako osobnost.

Jestliže v 11. ročníku vedla cesta v analytické geometrii ještě od názorně geometrické oblasti do oblasti algebraické, je tomu nyní ve

**vyučování matematiky** v 12. ročníku opačně. V matematické analýze si má žák z čistě číselného přístupu v integrálním počtu a diferenciálním počtu vytvořit přístup, který je spojen s pochopením souvislostí. Limity posloupností mají žáci chápat jako představitele nekonečného procesu. Vymezením pojmu “derivace funkce v bodě” má žák pochopit novou dimenzi matematiky: derivace dvou funkcí, které se obě blíží nule, dává něco zcela nového. To bychom neměli jen používat, žák to má prohlédnout, zakusit a prožít. Teprve potom se k numerickému procesu připojí i grafické zobrazení. Z rovnice najít geometrickou reprezentaci, z geometrické reprezentace poznat rovnici - tak se pokoušíme v žákovi vytvořit vnitřní aktivitu a podnítit jeho pochopení pro kvalitativní stránku matematiky, což je nakonec pro opravdové chápání **užité fyziky** nevyhnutelné. V této souvislosti je možné také ukázat, že rovnice stejného typu mohou být použity v aplikované fyzice nejrůznějším způsobem: v optice, elektřině, v mechanice (let do vesmíru); kvalita a kvantita se rozpadají. Na vytvořených základech integrálního počtu má žák poznat, že i v oblasti vyšší matematiky odpovídá určitému matematickému početnímu postupu (diferencování) postup k němu opačný, který zase otevírá novou rovinu matematické uchopitelnosti světa.

Ve druhé epoše můžeme podle toho, co jsme probírali v 11. ročníku, vystavět projektivní **geometrii** na středovém promítání (perspektivě) nebo můžeme probírat sférickou geometrii. Takto uvedená projektivní geometrie vytváří souvislosti, které usnadňují pochopení jejího použití v “kavalírské perspektivě” a při rýsování perspektiv jak v **epoše architektury**, tak na **umělecké exkurzi**. Ve sférické geometrii se můžeme zaměřit víc na rýsování nebo na výpočty, vést ji spíš směrem k astronomii, nebo zůstat v jejím užití na Zemi.

Další možnost, kterou máme ve druhé epoše matematiky, spočívá v tom, že matematiku, botaniku, astronomii, embryologii a geometrii spojíme do jednoho velkého celkového obrazu. To ale velmi závisí na stupni vývoje třídy. Naprosto jiný pojem “tolerance” než při sociálním praktiku v 11. ročníku zaměstnává žáky během **průmyslového praktika** ve 12. ročníku.<sup>17</sup> Tady může jít např. o toleranci ve výrobním procesu nějakého kovozpracujícího průmyslového podniku. Žák během tohoto několikatydenního praktika prodělá při práci, s pracujícími lidmi, a tím i sám se sebou nejrůznější zkušenosti. Smyslem praktika je poznat

---

<sup>17</sup> Právě aspekt tolerance dokazuje, že sociální a průmyslové praktikum lze vzájemně zaměnit.



hospodářský život “od základů”; žák prožívá, co to znamená sloužit ve spolupráci s jinými lidmi společnému hospodářskému cíli. Seznamuje se s možnostmi a problémy naší moderní společnosti, založené na dělbě práce, a může v praxi pozorovat, jak se chybný výkon na “dílním místě” projeví na celkovém procesu výroby, na celku. Samozřejmě se mladý člověk naučí ve výrobním procesu přesně obsluhovat nějaký stroj, provádět zkoušky materiálu a jiné kontroly: na “vlastní kůži” pozná, kolik osobní síly vyžaduje, aby člověk vědomě včlenil mezi polaritu “práce - volný čas“ třetí, duchovně tvůrčí prvek. Tím toto praktikum plní vzdělávací úkoly v nejširším smyslu slova.

Zodpovědnost jednotlivce za společenství a zkušenost, že v úsilí všech o společný cíl může vzniknout víc, než si dovedeme představit součtem jednotlivých schopností, se zřetelně projeví v “**třídní divadelní hře**”. Na základě velké divadelní hry, opery, muzikálu, kabaretu a podobně prožije třída - naposledy - sebe sama ve svých společných možnostech. Jazyk, gestika, hudba, zpěv (eventuelně eurytmie), inscenování, scéna, osvětlení, vytvoření programu a plakátů - to všechno se musí připravit a zvládnout v několika představeních, často v několikanásobném obsazení.

Pokud má waldorfská škola svůj vlastní způsob zakončení studia, může platit následující: každý žák má za úkol zpracovat jednak téma prakticko-umělecké, jednak teoretické (přesahující do různých předmětů) jako **ročníkovou práci**, kterou se zabývá po celý školní rok vedle vyučování. Každý žák má přitom k dispozici poradce. Praktické závěrečné práce jsou prezentovány veřejně formou výstavy, případně odpoledního nebo večerního představení. K teoretické práci musí každý žák pronést veřejný referát s navazující diskusí. Dát této prezentaci odpovídající formu patří také k úkolům 12. třídy.

Protože povaze 12. třídy odpovídá vytváření univerzálního souhrnného obrazu, objevuje se jako hlavní téma **umělecké výchovy** architektura jako univerzální “královna umění”, v níž může součinnost všech umění vyvrcholit v ideji celistvého uměleckého díla. Výuka zde musí přihlížet i k potřebě chápat smysl a podstatu umění; filozofovat nad uměním - “estetika” - se stává důležitým tématem 12. třídy.

Dvanáctý ročník tu jako část zastupuje celek - tedy 12 let waldorfského vzdělání. Má přispět svým dílem ke vzdělávacímu cíli, jímž je “člověk” a který Rudolf Steiner v roce 1920 formuloval takto:

“Člověk poznávaje svět najde sebe sama,  
a v poznávání sebe sama zjevuje se mu svět.”

**Vzdělávací kritéria pro 12. ročník,  
zdůvodněná naukou o člověku:**

- a) Na základě smyslového pozorování, skutečné události se učit vystihnout kvality.
- b) Tvořit souvislosti, vytvářet vnitřní vztahy, a tím zviditelnit působení duchovních sil ve světě; postupovat synteticky vytvářením idejí. Prožívat souhru duchovní a viditelné sféry, formy a látky.
- c) Projít určitý proces tam i zpět; požadovat vnitřní aktivitu.
- d) Postoupit od kauzálně analytických k teologickým úvahám. Učit se celkovému pohledu na zákon, nutnost, svobodu a zodpovědnost. Proniknout člověka a přírodu, člověka a společnost (část a celek).
- e) Konfrontovat se s otázkou osudu; zabývat se otázkami celého lidstva.
- f) Žák 12. třídy má prožívat hranice<sup>\*</sup>; cvičit se ve změně způsobu myšlení místo hlásání této změny.

---

\* v orig.: *Grenzgängertum*

# ČÁST III. VERTIKÁLNÍ RÁMCOVÝ UČEBNÍ PLÁN

## Vyučovací předměty

### 1. - 12. ročník

Jestliže horizontální učební plán podával souhrnný pohled na jednotlivé odborné oblasti v rámci jednoho ročníku, respektive více ročníků, vertikální učební plán představuje chronologickou strukturu učebních témat a proměny, respektive vývoj vyučovacího cíle v rámci jednoho předmětu.

K tomuto plánu ovšem musíme důrazně podotknout, že waldorfská pedagogika je pedagogikou permanentního obnovování - směrem dovnitř i směrem navenek. To znamená, že vyzývá jednotlivého učitele, aby na základě vnímání vývojové situace dítěte a proměňující se situace časově prováděl pedagogické zkoumání. Výsledek tohoto zkoumání se mu zobrazí v učebním plánu. Tak byly také míněny podněty, které dal Rudolf Steiner prvním waldorfským učitelům ve svých přednáškách *“Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky”*, v navazujícím kurzu *“Umění výchovy. Metodika a didaktika.”* a v *“Seminárních rozpravách a přednáškách k učebnímu plánu”*.<sup>\*</sup> Steiner pevně počítal s **pedagogickou fantazií, zodpovědností učitele vůči vyvíjející se individualitě** mladého člověka a s **bezpodmínečným nasazením** pro vše, co učitel **pozná jako metodicko-didaktickou nezbytnost**. “U nás ve waldorfské škole je na jedné straně pevně daná pedagogika, na druhé straně ale máme tu největší možnou svobodu. ... Celý náš učební plán je pouze svým duchem něčím pevně daným; zatímco ve vztahu k jednotlivým činům má člověk tu největší myslitelnou svobodu.”<sup>\*\*</sup>

“Pevně daná pedagogika”, “jen svým duchem pevně daná” vyplývá na jedné straně z výše uvedené “nauky o člověku”. Ještě dnes je pro učitele waldorfské školy zřídlem, z něž se jim do práce v konferencích i do vlastního studia vlévají impulsy pro jejich pedagogické činy. Na druhé straně z této nauky také vyplývá způsob, jak se má zpracovávat učební látka.

---

\* postupně: GA 293, GA 294, GA 295

\*\* R. Steiner, GA 307, 8.8. 1923, Slova k výstavě žákovských prací

“Musíme se tomuto učebnímu plánu přiblížit tak, že se vpravíme do situace, kdy si je vlastně v každém okamžiku sami tvoříme tím, že se učíme vyčíst ze sedmého, osmého, devátého, desátého roku atd., co máme v těchto letech pěstovat.”\*

Následující rámcový plán je míněn jako takový pokus. Bude-li se dále jen tradovat a do písmene následovat, vymkne se tomu, co chápeme jako waldorfskou pedagogiku. Na druhé straně nesmí učitel také nikdy provádět libovolné subjektivní změny a přestavby stěžejních témat, podložených naukou o člověku, aniž by předem provedl důkladné a zodpovědné pedagogické zkoumání.

Na tomto místě proto musíme odkázat na vzdělávání učitelů a postgraduální vzdělávání, které dá učiteli, pracujícímu na waldorfské škole, schopnost utvářet učební plán výše načrtnutým způsobem. Takové vzdělání **začíná** na některém semináři pro waldorfskou pedagogiku, **pokračuje** v týdenních konferencích a **rozšiřuje se** a prohlubuje v odborných kurzech.

---

\* R. Steiner, GA 294, 14. přednáška

# III.1. MATEŘSKÝ JAZYK (NĚMČINA)

## 1. - 12. ročník

### Nadřazené aspekty a všeobecné cíle pro 1.- 8. ročník

Všemu, co se týká vyučování mateřského jazyka, přikládal Rudolf Steiner zvláštní význam. V rozsáhlé kapitole své “Nauky o člověku” se na jednom místě ve vztahu k člověku jako **mluvící** bytosti vyslovil, že “jazyk je proměněný pohyb a proměněná rovnováha člověka”. (1)<sup>18</sup>

Na základě mnoha fenoménů Steiner prokázal vazby a obdoby, které u dítěte existují mezi procesem učení chůze a osvojováním řeči. Když malé dítě, které leze, začíná projevovat touhu vzpřímit se, pak přání, které tomu předcházelo, v něm vyvolaly síly nápodoby, zaměřené na dospělě v jeho okolí. Schopnost tuto touhu realizovat však propůjčuje duchovní jádro individuality, “já”. “Je to já, které člověka vzpřimuje.” (1) Tímto procesem probíhá “naladění člověka, jeho orientace ... takovým způsobem, že se celá rovnováha vlastního organismu a všech jeho pohybových možností včlení do rovnováhy a pohybových možností vesmíru, v němž stojíme. Zatímco se učíme chodit, hledáme vůči vesmíru stav rovnováhy, odpovídající člověku.” (2)

Něco podobného probíhá i při osvojování řeči, kdy dítě vrstá do **duševního** okolí, pokouší se najít v něm svou “vzpřímenost” jako své pohybové možnosti.

Rovnováha vzniká mezi protichůdnými silami (působení tíže - překonání tíže) nebo směry (nahore - dole; vpředu - vzadu; vpravo - vlevo). Může být ale také vytvořena v protikladném působení nebo souhře mezi dvěma různými **oblastmi**. Jevy tohoto druhu jsou s jazykem spojeny rozmanitým způsobem: například - hovořit (mluvit) a slyšet (naslouchat); - v jazyce působí plastický prvek, který je spojen s vytvářením hlásek jazyka, a rytmicko-melodický, hudební prvek, který slovo a větu prozvučí. Nakonec tu existují ještě dvě oblasti, v nichž je - pokaždé jiným způsobem - jazyk nejvíce “sám sebou”: jednak básnické slovo (z nejstarších dob tradované jako mytologie a kultické texty), a potom tvar a stavba jazyka, jež sice jsou v prvním obsaženy, přesto však jsou něčím zvláštním a svébytným.

---

<sup>18</sup> Uvedená literatura je většinou míněna jako nabídka pro učitele, aby měl pro vlastní výběr co nejširší možnosti. Pro jiné než německy mluvící oblasti je nutné vypracovat nové seznamy literatury té které země. Uvedené tituly mohou snad posloužit jako kritéria výběru.

Do této rozmanitosti se dítě postupně vžívá s touhou zdomácnět v ní a ve vyrovnání prožívat harmonii, aby si tím mohlo stále víc a víc vytvářet vlastní pole působnosti - **svou** řeč. Na počátku osvojování si řeči stojí nevědomá snaha dítěte prožít rovnováhu mezi vlastním projevem a “přijímáním jazykových sdělení” - tedy všech jazykových projevů, s nimiž se na dítě dospělí z okolí obrací a kterými je podněcují k tomu, aby se samo vyjadřovalo. Z toho i ze všeho dalšího vyplývá, že čím výrazněji protichůdné strany navzájem rozehrají své síly, tím prostornější “střední pole” se otevře, neboť tím bude řeč působivější a bude nás vybízet, abychom se v ní pohybovali. V dobrých dětských verších žije na jedné straně radost z **hlásek** (samohlásek i souhlásek), na druhé straně **rytmus a intonační melodie**. Tyto verše je třeba podle věku dítěte rozšířit o básně, balady, uměleckou prózu a první hry, zároveň ale také diferencovat a stále více pozvedat do vědomí. (2a) Jednotlivý komplex “básnictví” tak tvoří jeden pól a pozorování stavby jazyka, gramatika, pól druhý. Co z proudění sil mezi těmito póly vznikne, to se objeví jako schopnost jazykového sdělení, rozhovoru a také sebeutvrzení v řeči.

Objeví-li se u dítěte ve škole slabiny v této střední oblasti – chudý jazyk či nechuť k mluvení, mohlo by se zdát samozřejmé, abychom odstraňovali nedostatek tam, kde vznikl, čili abychom se pokoušeli úzké a zploštělé střední pole jako takové vyplnit. Waldorfská pedagogika jde odjakživa jinou cestou: snaží se oživit a rozvíjet oba **póly**. Od prvního dne školy se snaží rozmanitými způsoby cvičit a pěstovat vnímavost pro všechny umělecké stránky řeči. Ve 3. ročníku začíná pak s vyučováním gramatiky, které zabírá široký prostor. Všechno ostatní (schopnost převyprávění; popisování; rozšiřování slovní zásoby; také schopnost čtení a jistota v pravopise) sídlí v oblasti vzájemného zápolení sil obou pólů, živí se z “rovnováhy” mezi nimi a může být určováno jednou víc z té, podruhé zas výrazněji z oné strany.

Jestliže přijmeme tento přístup, je potom smysluplné rozdělit následující náměty pro učební plán 1.-8. třídy do skupin “péče o jazyk a jazyková výchova”, “gramatika” a “ústní a písemné vyjadřovací schopnosti” (pod to spadají: počáteční vyučování; sloh; pravopis; rozšiřování slovní zásoby apod.). Přitom **“hlediska a hlavní náměty k vyučování”** zabírají daleko větší prostor než **“návrhy učebních témat”**. Tyto návrhy mají své hlavní místo v rozsáhlém odkazu na literaturu.

### *Odkazy na literaturu*

(1) R. Steiner, GA 224, přednáška z 28.4.1923

(2) R. Steiner, GA 306, přednáška ze 16.4.1923

(2a) Pomocí k naladění na takovou přípravu může být kniha M. Tittmanna, Stuttgart 1989. – Dobrým pramenem básní je vždy *Des Knaben Wunderhorn* (Chlapcův kouzelný roh), Reclam Verlag, Stuttgart 1987. – Jako další antologie můžeme doporučit: E. Bühler/ M. Lobeck: *Scheine Sonne scheine* (Sviť, slunce, sviť), Bern, Stuttgart 1987; – H. Ritter a kol.: *Eins und alles* (Jedno a vše), 9.vydání, Stuttgart 1991; - J. Kruss a kol.: *So viele Tage wie das Jahr hat* (Tolik dní, kolik jich má rok), Bertelsmann Verlag, 4. vydání 1992. – Hezký svazek je také F. Gull/ F. Pocci: *Kinderheimat* (Vlast dětí), Insel TB sv.111. – Jako antologie, která stojí za zmínku, vyšel r.1989 v nakladatelství Reclam *Die Wundertüte* (Kouzelný kornout), vyd. H.J. Kliewer. Vedle starých věcí, které se již dají těžko jinak sehnat, obsahuje svazek nové a nejnovější básně, žertovné básně, nápadité básně beze smyslu - rymované i nerymované. Některé z nich jsou ovšem sporné.

## 1. ročník

### Péče o jazyk a jazyková výchova

Péči o jazyk a jazykové výchově se od 1. ročníku věnuje zvláštní pozornost. Možnosti k tomu otvírá zvláštní forma **hlavního vyučování**, které se svou **“rytmickou částí”** na začátku a **“vyprávěním”** na konci zajišťuje pravidelnost a klid v každodenním průběhu výuky. Hlavní vyučování trvá bez přestávky jednu a tři čtvrtě hodiny.

Po společném přednesu ranní průpovědi začíná rytmická část. V ní se střídají recitace básní s krátkými hudebními cvičeními (zpěv, hra na lyru a flétnu). Školní věk se na rozdíl od předškolního období vyznačuje tím, že vedle delších a vcelku také náročnějších dětských básní můžeme recitovat básně autorů jako např. C. Brentano, Achim von Arnim, Goethe, Mörike, Theodor Fontane atd. Patří tu i písně a kolové hry; hlavní části programu se mění teprve po několika týdnech. Podoba a realizace rytmické části požadují od vyučujícího, aby posílil svůj vlastní vztah k lyrickým jazykovým útvarům a aby se cvičil v přednesu, který je jim přiměřený. Vzdělání waldorfských učitelů zahrnuje i jazykové školení - “utváření řeči”<sup>\*</sup>: na mnoha školách patří ke kolegiu specialista, který se jím zabývá; ten pak podporuje třídního učitele v jeho přípravném snažení. Velmi důležité je, aby před prvním přednesem básně před třídou ji už učitel uměl bezpečně z paměti a aby se mimo to důvěrně seznámil se všemi jejími hláskovými, rytmickými a dalšími prvky. Učitel básně nejprve žákům předřikává a pak je stále víc a víc

---

\* v orig.: *Sprachgestaltung*

vybízí, aby recitovali s ním - tímto způsobem jim může báseň “vštipit”, to znamená vtělit ji do jejich paměti umělecky odpovídajícím způsobem.

Rytmická část zahrnuje i jazyková cvičení (jazykolamy) jak pro třídu jako celek, tak pro jednotlivé děti, pokud jejich řeč vyžaduje zvláštní sledování a péči. Také “orientační cvičení” mají v rytmičké části své místo. Poslední čtvrt hodina hlavního vyučování, **vyprávění**, zase zcela patří umělecky utvářené řeči. V jedné přednášce pro učitele z Basileje Steiner řekl, že veškerá výuka jazyka by se měla pojímat především umělecky.

“Instinkt pro jazyk, ten si dítě do školy přinese. Cit pro styl jazyka musíme pokud možno v dítěti vypěstovat do devátého roku života.” (3)

Steiner dává sám bezprostředně podněty, které se vztahují na vyučování gramatiky (viz dále). Účinnou pomoc ale nabízí také vyprávění v učebním plánu prvních tří ročníků. V 1. třídě patří vyprávění lidovým pohádkám. Učitel má vyprávět pohádky z paměti v pohádkovém stylu. Obrazy a motivy pravých pohádek patří ke všeobecnému duchovnímu bohatství lidstva. A přece to, jak tento “poklad” v tom kterém národě vystupuje, jak se v jeho jazyce dochoval tradicí, nabízí příslušníkům tohoto národa přístup, který je pro ně nejlepší; a z toho vyplývá i zvláštní pohádkový styl, který k tomuto jazyku patří. Z toho nutně vyplývá, že třídní učitelé, kteří vyučují ve východní i západní Evropě, na Blízkém i Dálném východu, v severních i jižních státech Ameriky, v Africe nebo Austrálii, sáhnou samozřejmě po pohádkovém bohatství té které krajiny či země, a z něj budou vyprávět tak jasně a dobře, jak to odpovídá velkým pohádkovým obrazům.

V německy mluvících oblastech nabízí kongeniální jazykovou formu pro pohádky styl bratří Grimmů; tato forma nejlépe zajistí, že se svět pohádkových obrazů stane “průhledným” pro skutečnosti, které stojí za ním. Je to jednoduchá, převážně souřadná stavba vět - pokud je vypravěč převezme a důsledně dodržuje, pomáhá zamezit tomu, aby se sem vměšovaly subjektivní city, které by strhly pohádky z jejich oblasti imaginace dolů do všedního světa, kde ztrácejí veškerou platnost.\* Otázka hodnoty, kterou pohádky mají pro zdravý duševní vývoj dětí, by vyžadovala zvláštní úvahu. (4) Tady nám jde o roli jazyka. Zkušenost ukazuje, že tam, kde se třídní učitel věnuje stylu pohádek s potřebnou vážností, rychle mizí očekávání toho, na co jsou děti zvyklé z pohádkových filmů a desek, a místo toho se dostaví samozřejmě ochota naslouchat. Jinak utvářený způsob mluvení, pohádkovou řeč, počítají

---

\* Můžeme doporučit úplné třísvazkové vydání z nakladatelství Reclam Verlag. I doslov vydavatele Heinze Rölleke stojí za povšimnutí.



děti jako něco nového, do čeho mohou vrústat. Rády pak doslovně přebírají věty i celé pasáže.

Tady také začínají první cvičení v převyprávění; učitel “vypráví dále teprve tehdy”, když děti část z předešlého dne samy převyprávěly. To může začít již krátce před vyprávěním ve “střední části” hlavního vyučování; z počátku vyvolává učitel pouze ty jednotlivce, kteří se dobrovolně přihlásili, ale postupně by mělo být každé dítě schopno postavit se před třídu a vyprávět, v nejhorším případě zprvu s pokud možno nenápadnou pomocí učitele.

## **Gramatika**

Ještě se nevyučuje. Věnovat pozornost stavbě řeči je na začátku výlučně úkolem pro učitele - měl by např. sledovat, jak formuluje své věty, uvědomovat si třeba nápadně časté používání určitých slovních druhů nebo syntaktických jevů v textech rytmické části a ve vyprávění.

## **Ústní a písemné vyjadřovací schopnosti**

### **Počáteční vyučování čtení a psaní**

V prvním roce patří tato oblast téměř výlučně zavádění písma. K této činnosti, která klade větší nároky na motoriku, může dítě najít vztah daleko snadněji než ke čtení. Přechod od psaní ke čtení proběhne potom později téměř sám od sebe, pokud mu ponecháme dostatek času.

Mnohým dětem a rodičům (většinou matkám) tak ušetříme obavy a starosti. Pomalý postup je podmíněn poznatky z nauky o člověku. Existuje k tomu mnoho výkladů v pedagogických spisech a přednáškách Rudolfa Steinera. (5) Pro pěstování schopností, které čtení a psaní vyžaduje, musejí duševní procesy růstu (které se nedají vynutit předčasně - nebo jen ke škodě dítěte) smysluplně souznít s vyučováním. Jak složité souvislosti to jsou, víme z psychologie:

“Zvládnutí psaní v dětském věku je léta trvající intenzivní proces, který má na určité buněčné systémy přeladující účinky. ... Psací činnost je obtížná, protože zaměstnává řadu komplikovaných pohybů; složité sledy pohybů se však ... podaří dokonale jen tehdy, když jsou dobře nacvičeny. Tento nácvik je opticko-motorickým paměťovým výkonem, který má materiální podklad. Můžeme si představit, že cvičením způsobená funkční shoda v pohybových centrech centrálního nervového systému vyvolala ty nejjemnější změny.” (6)

Východiska k zavádění písma se opírají o dvě skutečnosti: jednak o řeč jako **znějící** element (viz výklad k rytmické části) a jednak o **formy**, které najdeme ve znacích písma.

Než se objeví první písmeno, předchází mu několikátýdenní kreslení přímek a křivek na papíry velkého formátu v nejrozmanitějších obměnách. (7) Tak v oblasti elementárních cvičení položíme základ, na němž děti mohou dojít ke psaní a později - ze zkušeností, které přitom udělaly - i ke čtení.

Teprve po předešlé kreslení forem se objevují písmena. O znacích souhlásek obecně platí, že mají být nápaditými "obrazy" okolního světa.

"Tím, že se v malování snažíme zachytit buď ostře ohraničené předměty nebo pohyby, můžeme vyvinout téměř všechny souhlásky." (8)

Obraz, který sloužil jen k uvedení, musíme samozřejmě rychle převést do písemného znaku, protože jinak by náš postup neodpovídal zákonitostem písma.

Na zvláštní charakter samohlásek poukazuje skutečnost, že se mohou vyskytovat jako citově zabarvená citoslovce. Obdiv může znít jako ááá!, údiv jako óóó! Podobné citové zážitky, vložené do krátkého líčení a znázorněné obrazem, se mohou stát základem pro tvar samohláskových znaků. Cennou pomoc nám tu nabízejí zkušenosti, které mají děti z vyučování eurymie.

Cesty k různým písmenům jsou tak obohaceny a oživeny z nejrůznějších stran. Jestliže vyučování zpočátku probíhá podle syntetické metody a známe už několik písmen, je velmi oživující získat další znak ještě neznámého písmene analytickým postupem. Takový znak se objeví jako hláska uvnitř slova, které napíše učitel na tabuli a o němž dětem řekne, co znamená (např. 'b' ve slově tuba či 'z' ve slově dóza potom odhalíme při vyslovování). Taková záměna syntézy a analýzy znamená víc než jen pomoc v učení. Steiner uvádí, že dítě potřebuje oba způsoby činnosti tak, jako bdění a spánek či jako vdech a výdech. (9)

Podstatnou roli hrají v počátečním vyučování také cvičení, která slouží bezpečnému, vědomému zvládnutí stran vpravo a vlevo. Rudolf Steiner to nazývá: "... nechat dítě, aby se samo na sobě stalo šikovným v názorném obrazném myšlení." Děti například vyzveme: "Položte (rychle!) svou pravou ruku na levé koleno, na pravé ucho; dotkněte se prostředníkem levé ruky palce na pravé ruce; ukazováčkem pravé ruky palce na levé noze; dotkněte se pravou rukou zezadu levého ramene; ukazováčkem pravé ruky palce na levé noze!" atd. Cvičení se mají "provádět rychle, duchapřítomně". Časově je jejich místo v rytmické části. Také při kreslení forem je zrcadlení (vpravo-vlevo; nahore-dole) zaměřeno na orientaci v prostoru. (10)

Vedle zavádění forem s příslušnými cvičeními vypráví učitel ve střední části vyučování krátké obrazné příběhy. Ty zaměřují pozornost dítěte na přírodu, život lidí i techniku okolního světa a vedou k jazykovému zvládnutí těchto témat tak, jak to odpovídá věku dětí. Obsah zároveň nabízí látku k rozhovorům - stejně jako dění jednotlivých ročních dob, svátky v průběhu roku, ale i zprávy dětí o tom, co zažily, nebo řešení hádanek. Během rozhovorů vedeme dítě k tomu, aby mluvilo tak zřetelně a hlasitě, aby mu všichni rozuměli; ostatní děti zase vedeme k pozornému naslouchání. Do obou těchto způsobů chování vrůstají dnes mnohé děti jen za trpělivého, důsledného vedení a stálého cvičení.

Přibližně do poloviny prvního školního roku by měla být zavedena všechna písmena. Velká tiskací písmena procvičujeme při psaní krátkých textů. Materiál: sešity formátu A4 a silné voskové pastelky - tak zůstanou písmena v odpovídající velikosti (přibližně tři řádky na stránce sešitu). Neusilujeme o víc než o rostoucí jistotu v poznávání obrazů jednotlivých slov (tedy ještě žádné skutečné čtení!).

Zkušenost ukazuje, že při takovém postupu se u dětí sníží obtíže ve čtení a psaní. (11)

### ***Odkazy na literaturu***

- (3) R.Steiner, GA 301, přednáška ze 4.5.1920
- (4) Vyjádření Rudolfa Steinera k významu pohádek najdete v dílech:  
*Märchendichtungen im Lichte der Geistesforschung. Märchendeutungen* (Pohádkové básnictví ve světle duchovního bádání. Výklad pohádek), jednotlivé vydání Dornach 1988.  
*Wie erwirbt man sich Verständnis für die geistige Welt?* (Jak získáme pochopení pro duchovní svět?), GA 154, 1985, přednáška ze 17.4.1914.  
*Die Mission der neuen Geistesoffenbarung* (Poslání nového duchovního zjevení), GA 127, 1989, přednáška z 19.12.1911
- (5) Jmenujme alespoň tato Steinerova díla:  
GA 294, 1. a 5. přednáška  
GA 303, přednáška z 29.12.1921  
GA 306, přednáška z 18.4.1923
- (6) F. Kainz: *Psychologie der Sprache* (Psychologie řeči), Stuttgart 1967, 4. sv., str.52
- (7) E.-M. Kranich a kol.: *Formenzeichnen* (Kreslení forem), Stuttgart 1992; zejména články E.-M.Kranicha, M.Jünemann a H. Berthold-Andrae.
- (8) R. Steiner, GA 307, 9.přednáška
- (9) viz (3), 10. přednáška
- (10) R. Steiner, GA 311, přednáška z 15.8.1924; dále viz (3), přednáška z 28.4.1920

- (11) W. Holtzapfel: *Das Rätsel der Legasthenie* (Hádanka dyslexie), in: *Erziehungskunst*, 4/1966.  
M. Glöckler: *Gibt es legasthenische Kinder in der Waldorfschule?* (Najdeme ve waldorfské škole dyslektické děti?), in: *Erziehungskunst*, 9/1988

## 2. ročník

### Péče o jazyk a jazyková výchova

Ve druhém školním roce zůstává zachován základní charakter rytmické části, ale dovednosti se oproti předchozímu roku dále rozvíjejí. Vedle sborového přednášení se děti stále více cvičí v samostatném přednesu těch básní, které se již naučily. Hrajeme krátké příběhy - jako zvláště vhodné se ukazují ty, které mají výrazně rytmickou řeč.\* V souvislosti s vyprávěcí látkou tohoto roku můžeme recitovat nebo ještě lépe dramatizovat bajky, nabízejí se i krátké hry s tématy z legend. (12)

**Látku k vyprávění** tvoří ve 2. ročníku bajky a legendy. Co se týká obsahu, představují tyto dvě tematické skupiny obrazným způsobem hraniční projevy lidské přirozenosti: v bajkách (zvířecích i jiných) to jsou jednostrannosti, vyplývající z tělesně duševního organismu lidské bytosti (lakota, lstivost, závist); legendy zase přesahují obraz člověka: světec v sobě harmonizuje jednostrannosti a ze svého obrácení se k Bohu čerpá sílu, aby mohl sloužit bližním. Existuje mnoho příkladů, jednak ze středoevropské a jihoevropské oblasti, jednak - se zcela jiným zabarvením - z evropského severozápadu (Irsko, Skotsko). Jazykově dávají bajky stejně jako legendy příležitost uvést děti (jak poslechem, tak vlastním převyprávěním) do stylu, který se výrazně odlišuje od řeči pohádek. Stručná a jasná řeč bajek (autorů jako Ezop, Leonardo da Vinci, Goethe, Lessing) vyvolává u dětí zprvu údiv (“to už je konec?”), dokud nezpozorují, že je tu zřejmě ještě cosi k přemýšlení. Rozhovor s úvahami nad obsahem by se ovšem neměl konat hned, nýbrž teprve po několika dnech, po opakovaném vyprávění a převyprávění dětmi. “Chlad” ve stylu bajek je bohatě vyvážen cituplným vyprávěním o životech a činech svatých.

### Gramatika

---

\* Například Clemens von Brentano: “Hrozný příběh o kohoutkovi a slepičce” z knihy “Chlapcův kouzelný roh”. Jedná se o “řetězovou” pohádku, jaké existují i v jiných jazycích - např. v angličtině.

Ve 2. ročníku, stejně jako v prvním, gramatiku nevyučujeme a platí pro ni totéž, co již bylo řečeno výše.

## Ústní a písemné vyjadřovací schopnosti

### Psaní a čtení

Druhý ročník v podstatě znamená pokračovat a rozšířit to, co jsme v 1. ročníku začali. Přitom se děti důvěrněji seznamují s písmem a psaním. To, co jsme již koncem 1. třídy tu a tam procvičovali, zabírá nyní širší prostor: poznávání obrazů slov; analýza slova; psaní lehčích slov z paměti na tabuli; hledání zaměnitelných hlásek a písmen (jedná se o totéž, co A. a E. Kernovi, zastánci globální metody čtení -konceptu, o kterém se diskutovalo od 30. až hluboko do 60. let - označovali za budování nebo odbourávání tvaru nebo za "čarování"). Učitel se snaží pozorně vnímat, které děti se při takových individuálních úkolech u tabule plaše drží v pozadí, snaží se rozeznat, zda u těchto dětí není důvodem nějaká zvláštní slabina. Té by pak měl uvážlivě a opatrně předejít, dříve než si ji dítě samo příliš bolestně uvědomí.

Zavádíme malá tiskací písmena. Rozměrná písmena psaná silnými voskovými pastelkami se proměňují v přehlednější písmo používáním barevných pastelek. V souvislosti s tím by se mělo ještě víc než dosud procvičovat zvládnutí nelinkované stránky sešitu (formát A4), přičemž například na levé straně sešitu vyznačené body umožňují a ulehčují "vidět" řádky. Snahu orientovat se na stránce podporuje také úsilí o pěkný vzhled stránky, estetický zájem o vlastní psaní. Tomu příkládal Rudolf Steiner velký význam, protože tím může "písař" zůstat intenzivněji spojen se svou činností. (13)

S možností zapsat teď i delší básně a krátké příběhy nabývají sešity pro děti znovu na významu. Jako předchůdci první čítanky představují pro děti - stejně jako jejich první sešity - vlastní slabikář a slouží jako základ pro stále se rozšiřující společná cvičení v rozeznávání slovních obrazů.

Cílený výcvik čtení se zřetelným důrazem začíná několik měsíců po začátku školního roku. Vhodnou dobou pro to může být například advent. Pak se objeví první čítanka. Mnohé děti už mezitím **umějí** číst. Ty budou pomáhat těm pomalejším, které je následují. (14)

Waldorfská pedagogika na základě poznatků z nauky o člověku rozhodně odmítá vzdělávání "časných čtenářů", ale na druhé straně nepodceňuje skutečnost, že radost ze čtení a čtenářský zájem se staly velmi vzácnou hodnotou - a tato tendence se bude stupňovat. Třídní učitelé se pokoušejí působit proti tomu kromě jiného pečlivě vedenými

třídními knihovnami; příležitostným představením nějaké knihy; pěstováním kontaktů s veřejnými knihovnami; probíráním problému na třídních schůzkách; rozhovory s rodiči. Třídní učitel nyní důkladně připravuje první pravopisná cvičení nevelkého rozsahu a ukazuje dětem, jak je mohou smysluplně provádět. (15)

Psaní textu, který si žák sám vybere nebo vymyslí, ještě přenecháváme přání a ochotě každého jednotlivce.