

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

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



Evropský sociální fond  
Praha & EU: Investujeme do vaší budoucnosti

**Sborník přeložené metodologické literatury**  
**v rámci projektu Vzdělávání pro adaptabilitu**  
**v letech 2011 až 2012**

**Díl III.**

**Impulzy k jednotlivým předmětům**

## Obsah všech sborníků

### Díl I: Impulzy k pochopení dítěte

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

### Díl II: Impulzy k pedagogice

Rüdiger Iwan: Východiska pro utváření nové podoby středního stupně	3
Rüdiger Iwan: Podněty k novému uchopení 12. třídy	41
Wolfgang Weirauch: Přivést prameny k bublání ( <i>Rozhovor s Rüdigerem Iwanem</i> )	49
Michael Brater: Nové typy waldorfských středních škol	69
Myšlenky Rudolfa Steinera týkající se středního stupně WŠ	86
Douglas Gerwin: Průvodce učebním plánem waldorfských středních škol	110
Betty Staley a kol.: Přístupy (gesta) na základní a střední škole	113
David Sloan: Jak udržet ideály nedotčené	119

### Díl III: Impulzy k jednotlivým předmětům

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

# Dirk Rohde: Co znamená „živé“ vyučování? (předmluva)

z německého vydání Was heist „lebendiger“ unterricht?, Tectum Verlag 2003

přeložil Pavel Lomička

## Předmluva

Pedagogika se neodehrává v teoretických diskuzích, jakkoliv mohou být často důležité, ale v praxi, v konkrétním vyučování. A tam se před námi otevírá tematika, která si zaslouží mnohem více pozornosti, fantazie a péče, než se jí zpravidla věnuje. Jde o proces, který se nachází mezi učební látkou a jejím zprostředkováním mladému člověku: snaha o takovou výstavbu vyučování, aby v něm jak předmět vyučování, tak tento mladý člověk, co nejvíce uplatnili.

Na tomto poli existují mistři, v jejichž podání se vyučování mění v živoucí děj. Jedním z takových mistrů je Martin Wagenschein. Jeho cílem nebylo nikdy pouhé zprostředkování učiva, nýbrž pochopení, díky kterému se člověk v duchu zcela ponoří do věci a jejích souvislostí a osobně se s nimi spojí.

Vycházejíce z Wagenscheina rozvíjeli Hans Christoph Berg a Theodor Schulze od 80. let minulého století novou nanejvýš zajímavou „didaktiku umění vyučování“. Významná témata jsou v ní zpracována do tzv. učebních celků, ve kterých k Wagenscheinovu principu exemplárního a genetického vyučování přibývá dramaturgie. V takovémto učebním celku je vyučování, zejména co do činností předpřipraveno, zároveň ale konkrétnímu učiteli ponechává ve vyučování dostatečný tvůrčí prostor.

Na tento stav věcí navazuje ve své dizertaci Dirk Rohde z pozice waldorfského učitele. Nejprve předkládá podrobný úvod do „didaktiky umění vyučování“, dále však její horizont posouvá především *dvěma* směry, které činí obsah knihy zvláště významným:

*Jedním* z hlavních témat je živé vyučování, t.j. vyučování, které překonává vše schematické, pouhé vršení skutečností vedle sebe, a vyvolává čilou aktivitu duševních i duchovních sil – jak u žáků tak u učitele. V pedagogice byly doposud rozpracovány některé důležité aspekty tohoto tak důležitého tématu. Dirk Rohde jde ovšem dále, když tuto oblast odkrývá od jejího středu tím, že nám srovnáním neživé přírody a živého organismu vysvětluje 12 kvalit živého a s velkou přesvědčivostí dokládá, že to samé platí i pro vyučování. Dirk Rohde nám pak ukazuje, jak tyto kvality lze použít jako kritéria pro jistější úsudek o živosti vyučování. Ještě důležitější však je, že, když se jimi zabýváme, stáváme se schopnějšími vyučování živě utvářet. To lze působivě sledovat na dvou učebních celcích, které Dirk Rohde vytváří, provádí v praxi a dokumentuje protokoly z vyučování.

Jako učitel, který již léta vyučuje chemii a biologii na waldorfské škole v Marburgu, se Dirk Rohde *dále* věnuje vztahu mezi „uměním vyučování“ a „uměním výchovy“ (waldorfská pedagogika), velmi fundovaně líčí podobnosti i odlišnosti a různou praxi obou koncepcí. Výklad zde vede k praktickým důsledkům především k hladké integraci dvou učebních celků do epochového vyučování na waldorfské škole. Podle zkušeností Dirka Rohdeho se to daří v 9. respektive 12. třídě s tématy „Fenomény hoření ve Faradayově svíčce“ a „Goethova metamorfóza rostlin“ ve vyučování chemie respektive biologie.

Tuto knihu Dirka Rohdeho je možné doporučit každému, kdo se zabývá školou a vyučováním. Neboť svým výkladem o živém vyučování otevírá jednu z nejdůležitějších dimenzí pedagogiky a ukazuje nepřekonatelně názorně na dvou dobře podchycených příkladech, jak se žáci a žákyně s překvapivou samostatností a nesmírnou duchovní svěžestí zapojují do takového vyučování. Živé vyučování je v časech stále přiškrcenějšího vyučování zcela zjevně nesmírně důležitým úkolem.

Dr. Ernst-Michael Kranich

(Freie Hochschule Stuttgart, Seminar für Waldorfpädagogik)

## **I. Úvod. Otázky a předpoklady**

Záměrem autora je nalézt v teorii i v praxi styčné body mezi „uměním vyučování“ a waldorfskou pedagogikou a ukázat, že jejich setkávání může být oboustranně přínosné. Pro lepší pochopení východisek této studie budou po formulaci výchozích otázek dizertace krátce představeny základy obou pedagogických přístupů.

### **1. Úvod: umění výchovy a umění vyučování**

V posledních 20 letech rozvinuli Hans Christoph Berg a Theodor Schulze pedagogický přístup Martina Wagenscheina do podoby „umění vyučování“, které se zakládá na exemplárně-geneticky-dramaturgické metodice. Berg rozvíjel své myšlenky v různých variacích na univerzitě v Marburgu, především při práci v seminářích a podařilo se mu své metody přenést i do školského prostředí v Marburgu. Jako učitele na marburgské waldorfské škole mě tyto podněty nemohly úplně minout. Zároveň mě moje vlastní učitelské působení vedlo k důkladnému zabývání se waldorfskou pedagogikou a v ní obsaženým uměním výchovy. Přitom záhy upoutalo mou pozornost množství styčných bodů, shod ale i rozdílů obou těchto přístupů. Sledoval jsem je dále včetně jejich teoretického pozadí a pokusil jsem se do svého vyučování biologie a chemie v 9. – 13. třídě přenést základní rysy „umění vyučování“. Ukázalo se to jako velmi plodné a proto jsem se rozhodl zpracovat své zkušenosti i písemně. Zároveň mi bylo jasné, že i opačným směrem mohou z waldorfské pedagogiky vzejít podněty k prohloubení didaktiky „umění vyučování“.

Při srovnávání obou pedagogických konceptů se ukázala klíčová role, kterou zde hraje pojem „živého“. Oba přístupy usilují o živé vyučování, co to ale znamená? Právě sledování této otázky se ukázalo jako nesmírně přínosné, protože tento pojem, kromě toho, že spojuje oba přístupy, nabízí i možnosti propojení s didaktickou tradicí a otvírá možnost získání konkrétních postupů pro vyučovací praxi. Moje bádání tak nabralo směr od genetického k živému.

### **I.2 Výchozí otázka: Od genetického k živému.**

Didaktika „umění vyučování“ nabízí učitelům především dvojí: řadu v praxi již více či méně vyzkoušených vyučovacích jednotek takzvaných učebních celků a návody pro vypracování vlastních učebních celků. Já

jsem začal zavedením již existujícího učebního celku „Faradayova svíčka“ do mého vyučování chemie v 9. třídě. Jako druhý krok jsme pak existující historickou předlohu – „Metamorfózu rostlin od J. W. Goetha – sám zpracoval do podoby učebního celku a vyučuji jej od té doby pravidelně v hodinách botaniky ve 12. třídě. S oběma celky se pojí výchozí otázka:

*V jaké podobě jsou učební celky integrovatelné do vyučování na waldorfské škole?*

Při práci na obou učebních celcích jsem si uvědomoval, že didaktika se zde orientuje na kritéria, která jsou velmi blízká tomu, co biologie označuje za kritéria života. Je zajímavé, že v pedagogické literatuře se pojem živého, také velmi často objevuje, z části explicitně jako například ve formulaci „živé vyučování“, z části implicitně například při používání pojmů jako „organické“, „genetické“ apod.<sup>1</sup> Zdálo se mi proto smysluplné osvětlit i pedagogické užití tohoto pojmu z biologických pozic. V návaznosti na to jsem se pokusil o didaktickou transformaci získaných výsledků tak, aby byly použitelné pro vyučování. Podle mého je tím možné ještě přesněji pochopit, o co se didaktika umění vyučování snaží a je možné lépe rozlišit její učební celky os jiných forem vyučování, a tím vlastně přispět k jejímu teoretickému zázemí. Všechny tyto úvahy se dají shrnout do druhé otázky:

*Do jaké míry skýtají biologická kritéria života vodítka k použití učebních celků ve vyučování?*

Pro přiblížení se těmto otázkám je třeba nejprve krátce představit jak umění vyučování, tak waldorfskou pedagogiku. Jenom tak se pedagogické pozadí této práce a v ní předkládané výsledky stanou skutečně srozumitelnými.

### **I.3. Styčné body mezi uměním vyučování a waldorfskou pedagogikou**

*„Nemohou posoudit, jestli jsou waldorfské školy nejlepší ze všech možných škol. Ovšem považují je za nejlepší, jaké dnes máme, a přejí jim, aby jimi zůstaly i v budoucnosti.“<sup>2</sup>*

Co přivedlo Martina Wagenscheina v roce 1983, v jeho 87 letech a při zpětném pohledu na jeho vlastní bohaté, bojovné a kritické pedagogické působení k takovému výroku? Již v roce 1921, dva roky po založení waldorfské školy, se Wagenschein jako 27 letý učitel matematiky a fyziky, setkává s antroposofickým hnutím. Některé jeho prvky na něj zapůsobí, nestane se však jeho součástí, a pokračuje po své vlastní, jiné cestě, která ho už roku 1923 přivádí do Oddenwaldschule, ve které byla pěstována silně vyznařující reformní pedagogika. S waldorfským hnutím se ale v následujících desetiletích opakovaně setkává. „S waldorfskými školami a jejich učiteli jsem později zažil mnohá přátelská setkání a rozhovory.“<sup>3</sup> „Nejraději jsem v sedmdesátých letech jezdil do Švýcarska za skupinami mladých učitelů, které si říkaly Svobodný

---

1 Blíže viz kapitola II.3

2 Wagenschein, *Erinnerungen für morgen*, s.25

3 *ibid*, s. 24

pedagogický kruh a podobně. Lidé s vlastní hlavou (a takoví, kteří se o to snažili), které neuspokojovala oficiální nabídka, si zvali na víkendy inspirující lidi. Waldorfské učitelé přitom jen zřídka chyběli.“<sup>4</sup>

Vrcholem pak byla spolupráce s mnohostranným antroposofem Hugo Kückelhauserem: „Na kresby Huga Kückelhausera jsem již narazil, ale považoval jsem ho za výtvarníka, jeho pole působnosti však muselo být mnohem širší, protože se mě lidé opakovaně ptali, zda ho neznám: v našem přístupu k přírodě byla totiž znát značná příbuznost. To se také potvrdilo: V roce 1973 se se mnou Kückelhaus spojil, přes jednoho Tübingenského studenta, koncem roku mě navštívil a pozval mě, abych se zúčastnil na jaře 1975 jím připravovaného kongresu „Organismus a technika“ v rámci mezinárodního veletrhu řemesel „Exempla 75“ v Mnichově a přednesl tam přednášku. Referáty tohoto kongresu měly uvádět a doprovázet velmi nezvyklý druh výstavy „Pokusnou laboratoř prožívání orgánů“. Její návštěvníci neměli pouze jako v muzeích na koncertech a ve školách svými smysly pasivně přijímat, nýbrž se měli aktivně účastnit, experimentovat při „pokusech a hrách k prožití smyslů“. Souhlasil jsem a rok jsem pracoval na přednášce „Zachraňte fenomény!“ Zatímco Kückelhaus se ve velmi širokém záběru obracel na všechny, obracel jsem se já k učitelům (a tím ovšem i ke všem, kdo někdy byli žáky), zejména pak k učitelům fyziky, protože jsem věděl, že školní děti musí často přetrpět fyziku, která jim tuto přírodní vědu jako takovou vlastně nepředvede, ale rovnou stoupá do vědeckého aparátu, abstrakce, laboratoří, techniky a matematizace, takže děti se na ní děti vůbec nepodílejí vlastním pozorováním, nasloucháním, jednáním. Odsouzení k roli pouhého diváka, nemohou být ani jedinkrát smyslově-tělesně skutečně přítomni a tak nejsou také schopni žádné abstrakce.“<sup>5</sup>

Zmíněná přednáška „Zachraňme fenomény!“ shrnuje ve skvěle koncentrované formě Wagenscheinovy celoživotní a centrální pedagogické důrazy. Byl celým srdcem fyzikem a matematikem a viděl, že většina lidí si přes obvyklé školní postupy nezíská žádný přístup ke krásám těchto věd. Staví proto vedle těchto postupů svou vlastní cestu zaměřenou především na tyto dva obory, která je podle jeho názorů a zkušeností podstatně slibnější: Geneticky – exemplárně – sokratovsky přes setkání s fenomény (podrobněji k tomu ve následující kapitole). Tento silný důraz na fenomény, hraje také ve waldorfské pedagogice ústřední roli a to ve všech předmětech, čili zde můžeme najít mnoho společného. Wagenschein to potvrzuje: „Jediné školy, které neničí přímý, fyziognomický pohled na svět, nýbrž ho zachovávají, jsou, pokud je mi známo, waldorfské školy.“<sup>6</sup>

Z těchto pozic také Wagenschein usiluje o takovou podobu školy, která bude jeho fenomenologický přístup co nejvíce podporovat. Její uskutečnění zažil v letech 1923 až 1932 na Geheebově Odenwaldské škole. K tomu se v následujících desetiletích stále vrací a touží po jejím širším prosazení, než k jakému tehdy došlo: „Žádné ročníky, žádné propadání, místo toho předmětové skupiny, kurzové vyučování, epochové vyučování, koedukace, radikální zhuštění tzv. látky na tematické okruhy, žádné známky, ovšem úsudky ano a s tím také odstranění motivace rivalitou, určitá možnost volby a koncentrace na vybraný „volitelný předmět“. Konečně řemesla, muzický život a sport jako konstitutivní ne dekorativní prvky.“<sup>7</sup> Mnohé z toho (byť

---

4 ibid, s. 116

5 Wagenschein, *Erinnerungen für morgen*, s.118n.

6 Wagenschein, *Naturphänomene sehen und verstehen*, s. 22

7 ibid., s. 18

z různých důvodů ne všechno) je dnes ukutečněno v celosvětovém měřítku: na waldorfských školách. I to přímo vybízí k realizaci Wagenscheinových didaktických návrhů právě ve waldorfské škole.

V roce 1976 byl Wagenschein dotázán, co se můžeme dnes naučit od Odenwaldské školy. Jeho odpověď: „Skoro všechno...Je to v zásadě to, o co dnešní školská reforma usiluje, ale nedaří se jí to, protože její návrhy se vždy padnou do rukou stranám a politikům a jsou jimi rozcupovány.“<sup>8</sup> Tak daleko Wagenschein zachází přitom sám zůstává vždy na rozhraní. Jako čerstvě vystudovaného učitele ho to táhne k reformní pedagogice do Odenwaldu, pak ale zase zpět do státní školy nejprve po sedmi letech přechodně a za další dva roky definitivně (1932). Jeho reformní snahy zůstávají uvnitř systému, jeho cesta ho vede přes stávající státní instituce, navzdory veškerému nadšení jinými samostatnými reformními pokusy. V tom jde waldorfské hnutí dále a usiluje jedním ze svých dvou základních pilířů o naprosté vyvážení školství zpod státní kontroly: „Občas se stává, že nějací představitelé nebo učitelé ze státních škol přijdou a chtějí by něco z waldorfské pedagogiky, využít pro zlepšení vlastních škol... První, co by měli udělat, spočívá v tom, že by se měli zříci jakékoliv závislosti na státu... To je to, co by si lidé mohli z našeho úsilí ve školství vzít především: hnutí za svobodné školy proniká do stále více hlav, takže by z toho mohlo být skutečně mohutné hnutí za svobodu ve školství.“ (Rudolf Steiner)<sup>9</sup>

Druhým Steinerovým požadavkem je tzv. „umění výchovy“ vycházející z poznání vyvíjejícího se člověka, tj. založení pedagogiky na hlediscích, které si učitel získává co možná nejpodrobnějším poznáním vyrůstajících dětí a mladých lidí, které vyučuje: „Jde přitom o to, aby si učitel především získal ty správná hlediska: předně poznání vyvíjející se lidské přirozenosti, tak jak se v dětství projevuje; za druhé, aby došel k tomu, jak toto poznání vyvíjející se lidské bytosti proměnit v umění výchovy.“<sup>10</sup>

Tento přístup zaznívá i u Wagenscheina: „Studium – v Giesenu – mi otevřelo matematiku a didaktiku naráz. Zažíval jsem sám na sobě, jak se matematika může díky jednomu učiteli otevřít a vinou jiného uzavírat... Ludwig Schlesinger... ten s námi dokázal dobře diskutovat... patřil ovšem k nejlepším mezi vyučujícími: Ti nečetli z rukopisu, co by teď měli říci, ale četli posluchačům na očích, na co by se právě chtěli zeptat.“<sup>11</sup> Předbíhání, kterého se vyšší školy stále znova dopouštějí, spočívá v tom, že jako strukturu vyučování mají před očima systematickou stavbu hotové vědy a zapomínají na dítě. Přitom rovněž zapomínají rozlišovat ve vědě mezi vývojem a hotovou podobou, a nepředkládá ji dítěti v jejích vývojových stupních, toto předbíhání se projevuje všude, kam se člověk podívá.“<sup>12</sup>

V dalším rozvíjení jeho pedagogického přístupu, hraje ovšem u Wagenscheina přizpůsobení pedagogického působení aktuálnímu stupni vývoje žáka jen podřízenou roli. Často zdůrazňuje touhu po poznání a radost z objevování, kterou lze u dětí nalézt (srovnej jeho knihu *Kinder auf dem Wege zur Physik*). Rozmach těchto sil ho ale zajímá jen do té míry, že může být podnícen určitým způsobem vyučování. Vývojové zákonitosti duševních proměn dospívajících, prostředím dané rozdíly a jiné vlivy jsou pro něj méně důležité.

---

8 idid., s. 18

9 Steiner, *Konferenzen I*, s. 218

10 Steiner, *Die Waldorfschule und ihr Geist*, s.37

11 Wagenschein, *Erinnerungen für morgen*, s.19n.

12 Wagenschein, *Naturphänomene sehen und verstehen*, s. 177n.

„Umění vyučování“ rozvinuté Hansem Christophem Bergem a Theodorem Schulze v návaznosti na Martina Wagenscheina, zůstává v zásadních bodech věrné směru, který Wagenschein vytyčil, takže i uvedené styčné body s waldorfskou pedagogikou zůstávají zachovány. Berg s vehemencí usiluje o pestrost a různorodost školství, o prostředí, ve kterém nejrůznější typy škol existují rovnoprávně vedle sebe: „Abychom se dopracovali k ucelené, kompletní školní nabídce s bohatou a pestrou škálou škol potřebujeme množství nejrůznějších variací a odnoží stejně jako důležitých samostatných proudů – dohromady tak 15 až 20 druhů škol. Jako ilustraci morfologické důležitosti pestrosti školního prostředí lze použít les: pokud velmi pečlivě vysázíme les ze samých jedlí a pilně o něj pečujeme, bude to stále jen monokultura, ke správnému „smíšenému lesu“ patří vedle jedlí nebo smrků také duby, buky, jasan, javory, břízy...“<sup>13</sup> Berg je výborným znalcem waldorfského hnutí, což se projevuje v mnoha jeho odborných pracích. Několik let byl také členem pracovní skupiny významných waldorfských učitelů a pedagogických odborníků z německých vysokých škol (výsledky debat v této pracovní skupině vyšly v knize *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik* vydané Fritzem Bohnsackem a Ernst-Michaelem Kranichem, 1990 Beltz, Wien, Basel). Mohl tak nasbírat množství zkušeností se styčnými body mezi uměním vyučování a waldorfskou pedagogikou. S tím souvisí i to, že se v posledních letech mezi jeho doktorandy objevili i představitelé waldorfského hnutí.

#### I.4 Krátké představení umění vyučování

„Martin Wagenschein je člověkem, který v době, kdy je naše přežití závislé na systému vysoce specializovaných vědních a technických oborů, nepřestal požadovat, aby byl každý člověk zároveň pánem svého vnímání, poznávání a myšlení. A za to mu dlužíme dík.“<sup>14</sup>

(Hartmut von Hentig)

#### Martin Wagenschein:

Kdo byl vlastně tento Martin Wagenschein? Narodil se roku 1896 jako jediné dítě svých rodičů a strávil dětství a dospívání v prostředí cihelny u Gießenu, kterou jeho otec vedl. Po celý život si zachoval náklonost k životu na venkově. Prožil život dlouhý – 92 let, který strávil na různých místech, převážně v severním Bádensku a jižním Hesensku. Jeho hlavním zájmem byla pedagogika a v ní především jeden určitý aspekt, kolem kterého se pohybovalo celé jeho myšlení a dílo: Úsilí o podle jeho názoru správné a skutečné pochopení přírodních jevů. Nešlo mu ani o to, aby žáci měli co největší znalosti oboru, ani o to, aby připravili na zkoušky, kterými by získali přístup k dalším stupňům vzdělání a kariéry, nýbrž o to, aby se žáci tak intenzivně zabývali vybranými příklady lidských objevů, až tyto příklady proniknou nehlouběji do jejich nitra a uchopí celou jejich bytost. Aby tak žáci na základě vlastní aktivity prošli celý poznávacím procesem tak důkladně, aby nakonec mohli na počátku stojící problém objasnit v celé jeho hloubce. „To se stane, když spojíme nějaký div s něčím, co je nám již důvěrně známo, když v podivuhodném najednou rozpoznáme jen převlečeného starého známého.“<sup>15</sup> Tím si žáci, dle jeho mínění, získají správné, úplné poznání nějakého jevu. S tímto úsilím se Wagenschein cítí být součástí tradice, odkazuje se mimo jiné na Lichtenberga ale i

13 Berg, *Suchlinien*, s. 139

14 Wagenschein, *Verstehen lernen*, s.22

15 Wagenschein, *Naturphänomene sehen und verstehen*, s. 185



hlouběji do minulosti, až do starověku: „Čerpám z minulosti [a tím zdůrazňuji, že neříkám nic nového]. Už u Hérakleita nacházíme výpady proti prázdné učenosti. Nanejvýš jasně to říká Lichtenberg: Rychlé rozmnožení poznatků, které provází jen málo vlastního přičinění, není příliš plodné; učenost se může vrazit do listí, aniž by přinesla ovoce. Najdeme mnohé plytké hlavy, které toho překvapivě mnoho vědí. To, co si člověk musí sám vydobýt, sám objevit, na co musí sám přijít, nechává za sebou v myšlení cestu, kterou lze pak použít i v jiných situacích.“<sup>16</sup> K tomuto Lichtenbergovu úsudku dospívá po delší době pedagogického působení na různých školách také sám Wagenschein. „Sám objevit“ se stává jeho hlavním důrazem, a z něj také přistupuje k pojetí vzdělání: „Chceme, aby dítě naslouchalo, zvědovalo a pak bylo uchváčeno a vtaženo do věci, kterou by pak samo svobodně chápalo. Toto *uchváčené chápání* je pro mne zásadním rysem vzdělávacího procesu... Člověk může být vzdělán jen skrze setkání, která ho *uchvátí*, kterým *odevzdá*, a která ho pak pohnou k chápání a poznávání.“

### Wagenscheinova didaktika

Jako učitel i jako vysokoškolský pedagog Wagenschein neúnavně snaží probouzet zájem o svůj přístup, předávat své bohaté zkušenosti a ovlivnit vývoj didaktiky zejména v Německu. Za to se mu dostává uznání a úcty ale setkává se i s odporem. Důležité přitom je, že se mu daří oslovit množství lidí a mnoho jich podnítit, aby se s jeho návrhy kriticky vyrovnávali. Za všechny zde uvedme Hartmuta von Hentiga, který ve svém úvodu k Wagenscheinově knize *Verstehen lernen*<sup>17</sup> nejprve shrnuje význam Wagenscheina jako pedagoga a pak vyvrací osm „obvyklých a nejčastějších námitek“<sup>18</sup> proti Wagenscheinově didaktice.

Hentig volí jako východisko otázku „Jak daleko je Měsíc?“ Wagenschein ukázal na příkladech, jak můžeme na odpověď na tuto otázku s dětmi ve vyučování jednoduše, názorně a působivě zjistit místo prostého konstatování: „384 000 Km.“ Hentig jeho postup představuje a dodává k němu: „Wagenschein postavil na místo konečných výsledků jednoduchý princip řešení – postup, který bezprostředně objasňuje, podněcuje k dalšímu vývoji a navíc je zábavný... To je jeho didaktika v kostce: zprostředkování mezi zkušeností a poznáním.“<sup>19</sup> Podle Hentiga jde Wagenscheinovi o to, aby přivedl člověka nejprve do kontaktu s konkrétními smyslově vnímatelnými fenomény a teprve potom se systémem vědění, který o nich lidstvo vypracovalo a který je mnohem obtížněji přístupný, než fenomény samotné – ne naopak. „Odhalení této obtíže a její didaktické zpracování v jeho dílech je Wagenscheinovým největším, a přinejmenším v naší době nejpřínosnější zásluhou.“<sup>20</sup> Svým důrazem na přivedení žáků před fenomény, není Wagenschein „nějakým výjimečným pedagogem, je opravdovým pedagogem.“<sup>21</sup> Daří se mu skutečně žákům přiblížit záhadné fenomény a vysvětlit jim je jejich věku a rozumovým schopnostem přiměřeným způsobem – Hentig to ukazuje na příkladu magnetismu: Wagenschein začíná překvapivým fenoménem, že magnet přitahuje svou silou železnou pilinu i přes dřevěnou desku stolu. K zodpovězení otázky, jak to magnet dělá, nabízí Wagenschein několik různých cest, které stupňovitě staví jedna na druhé, přičemž je stále zachovávána

16 Wagenschein, *Naturphänomene sehen und verstehen*, s. 175

17 Wagenschein, *Verstehen lernen*, s.7-22

18 Ibid., s. 13

19 Wagenschein, *Verstehen lernen*, s.9

20 Wagenschein, *Verstehen lernen*, s.10

21 Wagenschein, *Verstehen lernen*, s.10

nejtěsnější blízkost rozumovým schopnostem žáků. Wagenschein se tu opírá především silně obraznou, ale pokud možno obecně srozumitelnou volbu slov.

Hentig následně uvádí osm nejčastěji vznášených námitek proti Wagenscheinově didaktice, a předkládá na ně Wagenscheinovy zevrubné a argumentačně silné odpovědi, na jejichž stranu se také rozhodně staví. Hlavní Wagenscheinovy teze podle Hentiga jsou: **1.** Potřebujeme sice dorůstající generaci, která bude znát nejnovější stav vědění, nedosáhneme toho však tím, že ji jen seznámíme s nejnovějšími výsledky, nevysvětlíme jim ale cestu, která k nim vedla. „V první řadě jde o to vnímat vědu opět jako nástroj, ne jako penzum vědomostí nebo náročnou do sebe orientovanou intelektuální aktivitu.“<sup>22</sup> Pak **2.** nebudou přírodní vědy těžší než ostatní obory a **3.** jejich matematizace nebude překážkou, protože nestojí na začátku, ale na konci přírodních věd. Učitel ovšem může připravovat kvalifikovaný vědecký dorost jen tehdy, když na to bude **4.** během svého studia řádně didakticky vzdělán; dobrá didaktická příprava učitele je stejně důležitá jako jeho vědecká fundovanost a to první nesmí být zatlačováno druhý do pozadí. Jen tak může být **5.** „zdánlivá alternativa mezi vyučováním vycházejícím ‚z věci samotné‘ a vycházejícím ‚z dítěte‘“<sup>23</sup> překonána a může být vyučováno zároveň přiměřeně věci i dítětem. Pro Wagenscheina (dle Hentiga) nejenže ‚pedagogika z dítěte‘ není ‚dávno ztroskotanou snahou‘<sup>24</sup>, nýbrž právě klíčovým pedagogickým hlediskem. To naproti tomu vyžaduje věku přiměřený jazyk bez zbytečného a předčasného zavádění mnoha odborných termínů. Když se člověk ‚spokojí se slovy‘, ‚nechá se představitelství brzy odradit‘.<sup>25</sup> Žádnou z těchto pedagogických snah **7.** nelze nahradit pokračující technizací každodenního života a okolí ani **8.** nemají zůstat omezené na základní školu, nýbrž mají se stát výraznou součástí celého školství. Pro Hentiga Wagenscheinovy návrhy nejenže nejsou překonané, nýbrž dokonce stále platné a stále ukazující správným směrem (v roce 1991 stejně jako v roce 1969): „Především však vidím v jeho myšlenkách podněty pro jeden z nejdůležitějších úkolů příštího desetiletí: vytvoření vědeckých didaktik.“<sup>26</sup> Hentig se tak rozhodně připojuje k Wagenscheinovým úvahám a zakončuje svůj text výše uvedeným vzdáním díky a chvály.

Martin Wagenschein sám vyjařuje svoje úsilí následovně: „Vidím – a ještě více to vidí druzí, kteří mi to říkají –, že mám určitý specifický úkol. Vychází bezprostředně z praxe vyučování a to fyzikálního. Jeho cíl ale není oborový v úmyslu slova. Spočívá v humanizaci matematizovaných přírodních věd jejich sjednocení s uměleckými a religiózními silami v člověku.“<sup>27</sup>

### **Genetické – sokratické – exemplární podle Wagenscheina:**

Jakými cestami se tedy pokouší Wagenschein a jeho následovníci Berg a Schulze tento cíl dosáhnout? Wagenschein vychází ze svých vlastních pedagogických zkušeností a metodou pokusu, omylu a reflexe o nich, vyvíjí během let metodu, kterou nazývá *geneticky-sokraticky-exemplární*. Největší zásluhou Berga a

22 Wagenschein, *Verstehen lernen*, s.15

23 Wagenschein, *Verstehen lernen*, s. 18

24 Wagenschein, *Verstehen lernen*, s. 14

25 Wagenschein, *Verstehen lernen*, s. 18

26 Wagenschein, *Verstehen lernen*, s. 21

27 Berg, *Suchlinien*, s. 35

Schulzeho pak je, že Wagenscheinovy metodické náměty kriticky uspořádali a zpřesnili. Přitom zavedli jako čtvrtou kategorii ještě *dramaturgický* aspekt.

Nejprve k Wagenscheinovu přístupu, který Berg popisuje takto: „Wagenschein by především nadšeným a odpovědným učitelem fyziky a matematiky, který celou šíří a hloubkou svého lidství miloval přírodní vědy, děti a především přírodu. (Shledával) běžné vyučování chladným – a v důsledku toho také nevědeckým a neekonomickým – a tak hledal a našel z odpovědnosti vůči Keplerovi a Galileovi, vůči dětem a laikům, kapkám rosy a Měsíci, věcně a lidsky přiměřenější způsob vyučování: genetické-sokratické-exemplární vyučování.

**Peter Kiss:**  
Několik poznámek k osnovám dramatu třetím stupni  
waldorfské školy v Budapešti  
Překlad Magdalena Ferencová

Koncepce

Hodiny dramatu jsme na střední škole zavedli před sedmi lety. Nechtěli jsme obětovat užitek dramatu a divadla na úkor pouze jediné hry ve 12. ročníku. Divadelní hra, a to zvláště „celovečerní“, má své vlastní principy, požadavky a potřeby a děti jim musí dostat pomocí všech svých skrytých talentů pro divadlo, ale bez kompetence. Naše hodiny dramatu v 9.,10. a11. ročníku nemají žádný takový výstup jako komplexní hry, ale zato můžeme svobodně používat prostředky, témata, cvičení, které nejlépe odpovídají věku, vyspělosti, zájmům a potřebám žáků. Naším cílem je zlepšit způsob komunikace mezi žáky navzájem, včetně emoční stránky, a pomoci jim porozumět lidskému konání a reakcím. Nesnažíme se je naučit tolik divadelním dovednostem, místo toho jim pomáháme nalézt svůj vlastní přirozený projev. Na první pohled se to může zdát méně užitečné než hraní hry, ale pokud vezmeme v úvahu kvalitu jejich práce, vidíme, že je to mnohem přínosnější. Dříve, když jsem začínal hrát se 12. třídou hru na jevišti, čelil jsem problémům, že ne mnoho studentů bylo vlastně schopno zahrát tak složité postavy, které ve hře byly. Dnes je mým problémem to, že ve hře není dostatek hlavních rolí, a tak nemohu dát příležitost všem dětem (a tak jsme v procesu neustálého psaní vysoce kvalitních divadelních her, které by splňovaly tyto požadavky, ale to už je jiný příběh...)

Jak na to...

Průvodce osnovami

- Na začátku buď nepoužíváme žádný text, nebo jen omezeně (třeba jedno slovo). Účelem je, aby byl eliminován text jako vědomý nástroj a byla zaktivizována představivost žáků. Skutečnost budujeme z představivosti, ne z textu.
- Snažíme se udělat drama tak zábavné, jak jen může být. Snažíme se zapojit humor. Každý ročník má velmi praktické zaměření: je zakončen zkouškou, ve které žáci musí předvést představení složené ze cvičení, scének, souboru pohybů atd., se kterými přišli do styku během roku.
- Naše požadavky na studenty jsou na začátku každého ročníku velmi jasně formulovány.

Devátý ročník

Třída je rozdělena do dvou skupin. Každá třída má po dobu půl roku každý týden 90minutový blok. Druhá polovina má jiný umělecký předmět a poté se prohodí. Žáci devátého ročníku jsou na vrcholu fáze puberty: jsou zmateni, mají nízkou sebedůvěru a jsou velmi kritičtí vůči sobě i okolí. Tyto projevy snadno vyústí v zábrany, a tak je nutná opatrnost a obratnost, když s divadelní prací začínáme.

- Věci musí být velmi praktické. Pracujeme s „hrubým materiálem“. Žádné duchovní „abakadabra“, žádná emocionální práce, žádný text nebo jen ve velmi malé míře. Drama s devátým ročníkem je více řemeslem než uměním.
- Pro děti je snazší ztvárnit povahy, které jsou jim hodně vzdálené a tak si mohou vytvořit odstup a zdržet se příkrých soudů, ke kterým mají sklony
- Fyzická námaha. Nejlepší způsob, jak odložit zábrany, je unavit tělo.
- Není nutné zakončování, dospět k nějakému konci. Pracujeme s myšlenkami a nápady. Zadáme úkol (např.: projít imaginárními dveřmi tak, aby bylo zřetelné, o jaké dveře se jedná, kam vedou a kdo jsme) a usilujeme o co nejvíce řešení, ale jednotlivé scény nepropracováváme. Dokonalá a přesná práce není pro devátáky. Kvantita je nad kvalitu.

- Udržujeme je v bezpečné vzdálenosti od intelektuálního. Pryč s texty, složitými myšlenkami a vztahy. Namísto toho pracujeme s nesmyslnými texty (řekněme jenom s čísly nebo jmény), obecnými místy, typickými vztahy (setkání kluka s holkou, chycení zloděje), gesty, scénky bez mluvení.
- Prvky pohybového divadla. Fyzické napodobování, pohybové improvizace. Obrazy, lidské sochy. Instrukce musí být velmi přesně zformulována. Příliš velká svoboda v pohybech vyvolává zmatení a nejistotu.
- Musí se cítit bezpečně!!!

### Desátá třída

Desáťák se stále ještě necítí bezpečně, má-li analyzovat své emoce, osobnost, názory, takže stále pracujeme se stereotypy a běžnými místy. Nicméně zesiluje zájem o hlubší nahlížení do hloubky věcí. Takže začínáme „zkoušet“. Studenti vytváří scénky podle zadání a když je hrají, tak to musí dělat opakovaně s tím, že berou zřetel na další instrukce učitele. Napodobování dosahuje u desáťáku hlubší úroveň: předchází mu přesné pozorování.

Třídu dělíme na tři části. Každý týden, po dobu jednoho trimestru, mají dvakrát po devadesáti minutách dramatiky, zatímco další dvě třetiny se zabývají různými uměleckými a řemeslnými činnostmi.

- Pozorování a napodobování zvířat (pro toto cvičení často chodíme do zoo) připodobňování chování zvířat lidským charakteristikám
- Práce s „bezobsažnými“ scénami (text s nekonkrétním smyslem: *Viděls to? Viděl, a co? Nevím, jenom se ptám. Neptej se! apod.*) Studenti dají textu kontext.
- Vnitřní monolog: nástroj zlepšující přesnost myšlení, zaměření se na pocity, zjasňování věcí v mysli.
- Práce se statutem a temperamenty, postoje a záměry.
- Diskuse nad scénami, které byly předvedeny. Studenti si všímají zjevných i skrytých motivů; mohou si navzájem pomáhat zjasňovat myšlenky a pochopení vztahů.
- Lze použít prvky klauniády.

### Jedenáctá třída

Poté, co přežili nejtemnější roky puberty, studenti zažívají rostoucí zájem o porozumění pravidel, která se skrývají za jednotlivými jevy. Je jasně cítit jejich probouzející se touha po intelektuální. V jedenácté třídě dochází k posunu od obecného k individuálnímu. Pohybujeme se od *kdekoli* k *tady a teď*. Místo typických charakterů se začínáme zabývat osobnostmi. Učební plán tohoto ročníku se soustředí především na texty ze skutečných her a básně. Postup je stejný jako byl v desáté třídě.

- Seznamování se s výstavbou role pomocí nacvičování jednotlivých scén z divadelních her. Tím se zabýváme velmi důkladně.
- Hlavní důraz je stále (a provždy) na „autentickém hlase“ studentů a přestože jim poskytujeme jim určité techniky, nikdy jim nedovolujeme schovat se za tyto techniky nebo řešit situace pouhým uplatněním rutiny.
- Vážná práce s básněmi.
- Používání prvků z předchozích ročníků (vnitřní monolog, zvířecí charakter) ve více sofistikované podobě a pro velmi specifické účely.

### Dvanáctá třída

Tento ročník má pouze jediný cíl: uvést do dokonalého souladu vše, co se studenti dosud naučili, v absolventském představení.

## Hans-Heinrich Breth

# Parsifalovská epocha jednou jinak – portfolio jako celoroční cíl

z časopisu *Erziehungskunst*, ročník 2004, sešit 6, s. 655-664 přeložil Tomáš Chvátal

*Poznámka na úvod: V říjnu roku 2003 jsem se ve Witten-Annen účastnil setkání vedeného Rüdigerem Iwanem a Klausem-Peterem Freitagem, které bylo zaměřeno na téma portfolio. Poznatky a myšlenky, které jsem zde získal, jsem se pokusil integrovat do mé parsifalovské epochy, kterou jsem vedl ve své jedenácté třídě ve čtyřech předvánočních týdnech. V následující zprávě mi nepůjde o to, abych zde představil kompletní portfolio z této epochy (viz rámeček č.1). Spíše bych zde chtěl popsat svůj pokus překročit obvyklou strukturu výuky v této epoše a vydat se cestou, která může vyústit v celoroční portfolio z předmětu Němčina<sup>28</sup> v 11. třídě.*

### Bádání namísto převyprávění

Mnoho epochových sešitů na středním stupni se navzájem v jedné věci podobá: velká část jejich obsahu sestává z převyprávění té látky, která byla probírána ve vyučování. Učitelé sice důrazně apelují na žáky, aby v epochových sešitech dokumentovali i své vlastní myšlenky a vlastní vyrovnávání se s probíranou látkou, tyto apely však zůstávají nevyslyšeny.

Příčina spočívá podle mého názoru v tom, že nemáme učebnice. Žáci chtějí uchovat to, co ve vyučování zjistili, ať už se to týká samotné látky, společných interpretací nebo výsledků debat nad materiály, které byly žákům dány k dispozici. Při tomto objemu většinou již nezbyde čas na vlastní vyrovnání se s tématem, které by se oddělovalo od toho, co bylo vypracováno ve třídě.

Pro parsifalovskou epochu jsem chtěl nalézt metodu, s jejíž pomocí by žáci mohli jednak látku batatelským způsobem zpracovat, a zároveň by přitom měli více času na to, aby mohli své vlastní vyrovnávání se s tématem vést písemně.

Individuální výkon jednotlivce mě stát v popředí všeho. K tomu mě napadly tři prostředky: *sbírka* mnou vypracovaných *textů*, kterou jsem dal žákům k dispozici, měla nahradit epochový sešit; práce ve vyučování měla být pak dokumentována pomocí *protokolů o vyučovacích hodinách* a čas, který byl tímto ušetřen, měli žáci věnovat *zpracování prohlubujícího tématu* podle vlastního výběru.

Druhým těžištěm pro mě bylo to, že jsem chtěl se žáky vyvinout metody, které by vedly k sebereflexi a k pozorování vlastního učebního procesu. Oba dříve zmíněné typy textů, jak *prohlubující téma*, tak *učební zpráva*, měly být počátkem portfolia, které mělo být ozkoušeno jako nový způsob, který by doložil dosažený výkon.

Pro obě dvě tato těžiště jsem hledal vhodné metody.



Gawan potkává Sigune – žákovská práce

28 Pozn. překl.: v českých poměrech jde o předmět Český jazyk a literatura.

### Rámeček č.1: Co je to portfolio?

Krátce shrnuto: jedná se o přímý doklad dosaženého výkonu. V tomto případě však o výkonu žáka nevyovídá slovní hodnocení učitele ani známky, nýbrž zde sám za sebe mluví výsledek žákovy práce. Forma portfolio se může lišit v závislosti na smyslu a účelu, pro které je určeno. Základní strukturální kroky jsou ale u každého vytváření portfolio stejné:

- *Sběr*: Všechny práce jsou zdokumentovány a ve vhodné formě shromážděny dohromady.
  - *Výběr*: V závislosti na účelu a zacílení portfolio jsou pak z celého souboru vybrány vhodné práce.
  - *Prohloubení/formování*: Při celkovém pohledu může nyní vyvstat přání, aby nějaké téma bylo ještě prohloubeno. Portfolio se poprvé uspořádává.
  - *Reflexe*: Na základě výše popsaných kroků je reflektován vlastní učební a pracovní proces.
  - *Komunikace*: Je zahrnuto co možná nejvíce osob, zapracovávají se obdržené komentáře.
  - *Prezentace*: Hotový výsledek je prezentován odpovídajícím příjemcům.
  - *Zpětná vazba*: V žádném případě by neměla být vynechána, protože pak by chyběla velmi důležitá část portfolio – ta přijímající.

Podrobněji o tomto tématu hovoří: *Rupert Vierlinger: Leistung spricht für sich selbst, »Direkte Leistungsvorlage« (Portfolios) statt Ziffernzensuren und Notenfetischismus, Heinsberg 1999 a Felix Winter: Leistungsbewertung, Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen, Hohengehren 2004; In: Erziehungskunst, číslo 3/2002, zaměřené na téma známek, zkoušek, vysvědčení.*

## Učení skrze bádání

### Čtecí brýle

Jakým způsobem je možno dosáhnout toho, aby cizokrajná látka sepsaná neobvyklým jazykem byla přesto čtena tak pozorně, aby mohla být zvnitřněna a byla tak k vnitřně dispoziční pro další práci v epoše? Žákům, pro které je těžké rozvinout zájem o téma, jsem chtěl dát jako podnět jednu otázku, jedno téma, s jehož pomocí mohou danou látku zkoumat a k němuž si musejí dělat poznámky. Vysloveným knihomolům pak zase pomůže zapisování pozorování k tomu, aby se v tématu neztratili a nezapomněli se uprostřed knihy. Proto tedy každý žák dostal v dostatečném předstihu před epochou spolu s prozaickým vydáním parsifalovského eposu od Wilhelma Stapela<sup>29</sup> zadáno též jedno speciální téma, tedy jednu otázku, místo či osobu, k níž si měl během čtení dělat poznámky. Žáci měli celou knihu přečíst před začátkem epochy.

Při zpětném pohledu mohu říci, že tato metoda přinesla výsledek, který jsem si přál. Jen velmi málo žáků nedočetlo knihu do konce a díky „čtecím brýlím“ jsem měl ve třídě pro každé téma, které bylo třeba v průběhu epochy probrat, jednoho experta, z čehož jsem měl velkou radost.

O prvním vyučovacím dni jsme si v hrubých obrysech shrnuli děj celého eposu, a to tak, že jsem na základě 64 iluminací z rukopisu n (Cod. Pal. germ. 339, k nalezení na internetu)<sup>30</sup> nechal žáky krátce vylíčit každou jednotlivou událost. Díky tomu jsme byli všichni na počátku na stejné úrovni.



29 Pozn. překl: v českém prostředí máme prozaické převyprávění eposu také k dispozici, vytvořil je Pavel Kříšťan („Parsifal“, Praha 1993).

## Téma k prohloubení

Jak se může žák, který nemá dostatečný přehled o celém textu, rozhodnout, jakým tématem se bude zabývat hlouběji? Tuto otázku jsem se snažil vyřešit tím, že jsem studenty ve skupinové práci nechal na základě jejich objevů se *čtenářskými brýlemi* vytvořit kánon témat, která by v rámci následujících tří týdnů chtěli zpracovat. Do konce prvního epochového týdne si pak každý žák měl vybrat své vlastní, nezadané téma k prohloubení. Toto téma měl se mnou probrat, pokud možno již s návrhy materiálů a náčrtem způsobu, jak postupovat. Ve prospěch tohoto prohlubujícího tématu jsem se v této epoše vzdal zadávání domácích úkolů. *Studijní skupina* měla být místem, odkud si žáci berou podněty (pro své téma – pozn. překl.) a kde mohou svou práci prodiskutovat.

Již při volbě témat (viz rámeček č. 2) jsem byl velmi překvapen. Žáci si dobrovolně a ze svého zájmu vybírali taková témata, která bych jim já sám váhal zadat. Někteří žáci již v průběhu čtení věděli, co bude jejich prohlubujícím tématem, jiní potřebovali delší poradenský proces. Tento proces byl pro mě velmi napínavý, neboť jsem díky tomu získal intuitivní vhled do toho, čím se žáci vnitřně zabývají. Na konci prvního epochového týdne jsme si všechna témata shrnuli. Pouze čtyři žáci změnili v průběhu práce své téma.



### Rámeček č.2: Výběr témat, která si žáci zvolili

- Co znamená krása v souvislosti s Repanse de Schoye a Kundrie a jaký vztah mají tyto dvě ženy ke Grálu?
- Železná konstrukce draka z Herzelojdina snu
- Barvy v Parsifalovi v souvislosti s hudebními aspekty
- Duchovní pozadí materiálních témat v Parsifalovi
- Obrazy a jejich význam
- Grál. Pokus o vizuální ztvárnění
- Velký pátek. Parsifalova proměna
- Parsifal a Gawan. Porovnání jejich vývoje v duchovním i fyzickém ohledu
- Odění středověku. Kresebné přiblížení.
- Srovnání aspektu „muži“ v tehdejší a dnešní kultuře.
- Znak v parsifalovském eposu. Jejich motivy, barvy, jejich význam.
- Sepsání písňového textu o vztahu Parsifala a Fajrefise. Srovnání se středověkou písní.

30 Pozn. překl: oba díly lze v elektronické podobě nalézt na internetových stránkách Heidelberské univerzitní knihovny (<http://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/cpg339i> a <http://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/cpg339ii>)



## Učební prostory

Je i v případě středověkého tématu možné vytvořit v každodenním životním prostředí takové učební prostředí, které bude podporovat badavé učení? Můj pokus v této oblasti se rozvinul na třech úrovních různých médií:

Ve třídě, kde se konala výuka, jsem rozvěsil pohledy, parsifalovské motivy (miska Grálu, svaté kopí, znaky atd.), faksimile středověkých rukopisů a fotografie z míst spjatých s tematikou Grálu. Mým úmyslem bylo, aby se žáci mohli o přestávkách pomocí pozorování a imaginace vžít do tohoto cizokrajného světa a aby třída svou atmosférou podporovala vyučovací proces.

Ve školní knihovně jsem zřídil *epochovou příruční knihovnu*, ve které žáci mohli nalézt doplňující a pokračující literaturu k parsifalovské epoše. Na přání žáků zde byla umístěna i „vztahující se“ (antropozofická) literatura. Zde se mohli žáci inspirovat při výběru svého prohlubujícího tématu. Příruční knihovna byla žáky dobře přijata. Probírali se v knihách a částečně i ve zbylých částech knihovny objevovali tituly, které pak navrhovali zařadit do parsifalovské příruční knihovny.

Stejně tak jsem chtěl vtáhnout i další médium, *internet*. Protože jsme ještě nevypracovali kritéria, jak se rozeznají kvalitní stránky od šuntu, nechtěl jsem rešeršování pro *prohlubující téma* přenechat jen intuici studentů. Na svých vlastních stránkách jsem umístil odkazy, s jejichž pomocí studenti mohli nalézt podstatné stránky k tématu (například k písňovému rukopisu Manesse nebo ke křížovým výpravám). Zde jsem také zveřejňoval všechny učební materiály a protokoly jednotlivých hodin; možnosti umístit na stránky i vlastní práci však využil pouze jeden žák. Zvláště mě potěšilo, když jsem slyšel, že jedna žákyně, která byla na výměnném pobytu v cizině, se na těchto stránkách pravidelně informuje o naší práci, kterou doma vykonáváme.

Pro ty žáky, kteří neměli možnost pracovat s internetem nebo kteří vědomě nechtěli používat toto médium, byl ve třídě k dispozici počítač, v němž byly materiály shromážděny v tištěné formě.

## Reflexe učebního procesu v učební zprávě

V akčním bádání (Aktionsforschung), v konstruktivistické didaktice a ve freinetovské pedagogice existují metody, které jsem upravil pro své záměry:

### Učební deník

Jak se mohu dozvědět o svých silných a slabých stránkách? Jak mohu cíleně pozorovat můj proces učení a sklízet z toho plody? K povaze celé věci náleží i to, že zápisky týkající se těchto otázek potřebují chráněný prostor. K učebnímu deníku má tedy mít přístup pouze pisatel sám. Žáci si sem měli každodenně zapisovat, co se naučili a především jak se to naučili. Tak se učební deník stal nejdůležitějším podkladem pro učební zprávu na konci epochy.

Coby pomocný prostředek pro žáky jsem formuloval otázky, které by měli žáci ve svém deníku zohlednit (viz rámeček č. 3) a předsevzal jsem si, že na konci každého hlavního vyučování nechám vždy deset minut pro psaní učebního deníku. Již od třetího dne chtěli žáci psát raději doma: třída

#### Rámeček č. 3: Otázky pro učební deník

- Co jsem se dnes naučil/a?
- Jak jsem se to naučil/a?
- Jak jsem se při tom cítil/a?
- Co mě při učení podporovalo?
- Co mě při učení brzdilo, co mi ho ztěžovalo?
- Co se mi již podařilo?
- Co chci příště dělat lépe?.

pro ně nebyla dost intimní. Jen několik málo žáků mi sdělilo, že si s touto metodou nevědí rady. Ti se orientovali mnohem více na zřetelné výsledky než na malé každodenní kroky v učení. Těmto studentům pomohlo, když jsem jim doporučil, aby se nesoustředovali na výsledky, nýbrž aby pozorovali proces.

### **Učební skupina**

Jakým způsobem se může podařit to, aby pokud možno všichni žáci mluvili se svými spolužáky o své práci a jakým způsobem může být podpořena práce na učebním deníku? Těchto dvou věcí jsem se snažil docílit pomocí *učebních skupin*. Ty měly sestávat ze třech až čtyřech žáků, kteří se spojí na základě vlastního výběru. V každé skupině má být přítomna základna důvěry, aby zde mohlo být představeno i to, co je nehotové, fragmentální a ještě nedomyšlené do konce. Zde mohou proběhnout i první krůčky k tomu, aby se žáci navzájem zrcadlili a radili si v práci.

Učební skupiny jsem zažil jako něco velmi živého. Ve dvaceti až třiceti minutách mohli žáci jednak dodatečně probrat to, co slyšeli ve vyučování, zadruhé zde ale také měli čas, aby mohli reflektovat svá prohlubující témata. Zcela postupně se učební skupina etablovala jako užitečná metoda učení.

### **Pracovní žurnál**

Abych ulehčil práci s danou látkou, rozhodl jsem se, že studenti budou vytvářet pracovní žurnál, aby i na něm mohli sledovat svůj učební pokrok. Stejně jako v obvyklém cvičném sešitě zde měly být zachyceny všechny práce, poznámky, myšlenky, návrhy, krátce všechno, co má něco do činění s epochou. Žurnál se ale od cvičných sešitů lišil v tom, že vždy měla být popsána jen jedna strana sešitu a členové učební skupiny, učitel nebo další lidé, kteří by si zde četli, by pak na volné stránky mohli umísťovat své komentáře, opravy a doplňky.

U této metody se žáci drželi ztatečně zpátky. Dělal si mnoho zápisů, vzájemně je brali na vědomí a diskutovali o nich. Nedalo se ale pozorovat, že by si vzájemně do sešitu psali nějaké komentáře. Když jsem se je sporadicky snažil povzbuzovat, aby využili možnost písemného komentování, měl jsem jen nevelký úspěch.

### **Červená nit**

#### *Protokoly hodin*

Protokoly hodin byly žáky velmi ceněny. Přečtením protokolů na počátku vyučování mohli žáci dobře navázat na látku předchozího dne a byli pak vnitřně přítomní a připraveni na novou látku. Vlastní nároky žáků na protokoly, které měly být přece uveřejněny, a laskavé a zároveň kritické poslouchání spolužáků během ranního předčítání protokolů způsobilo velmi potěšující vysokou úroveň prací. Samozřejmě, že to nebylo pro všechny žáky snadné, a tak bylo dobré, že měli denně dvě verze.

### **Ztráty a zisky**

Mateřský jazyk není nejoblíbenějším předmětem každého žáka! Nahlédnout to je pro vyučujícího mateřského jazyka již dostatečně bolestné. Když jsem si předsevzal, že zavedu do

vyučování nové pracovní formy, přibyla k tomu ještě mnohem větší bolest. S dotací čtyř týdnů byla má parsifalovská epocha, měřeno obvyklými poměry, bohatě časově dotovaná. Abych ale nechal žákům čas pro *učební skupiny* a *učební deník*, což bylo samozřejmě třeba stihnout v rámci hlavního vyučování, musel jsem se vzdát padesáti až šedesáti procent látky, která pro mě byla důležitá! Když mi tato skutečnost v průběhu mých příprav vyvstala v konkrétních obrysech, bylo to pro mě otázkou odvahy, abych dokázal opustit bezpečnou půdu mnohaletých zkušeností a vydat se na kluzký led nové nevyzkoušené formy.

Jako zisk, který vyvažuje tuto ztrátu, jsem zažil neobyčejně vysokou pozornost žáků. To jsem si první epochový týden vykládal tím, že žáci doufali, že by v rámci výuky mohlo vykristalizovat jejich prohlubující téma. Když pak ale žáci našli svá témata, pozornost žádným způsobem neklesala, možná proto, že ve vyučování byly probírány věci, které byly důležité pro jejich vlastní téma. Každý žák uchopil parsifalovskou látku za jiný konec a obohacoval nyní diskuze ze svého příslušného aspektu. To bylo zcela nový zážitek nejen pro mě jako učitele, nýbrž také žáci viděli, že se jejich spolužáci také vážně látkou zabývají, byť ze zcela jiného úhlu pohledu. Naše diskuze v hodině získala kvalitu, která žáky i učitele přivedla v údiv. Každý den se na tom podíleli téměř všichni žáci, i ti, kteří jinak jsou méně aktivní.

### Jistota úsudku skrze kompetenci

Abychom představili žákovské práce rodičům a učitelům, kteří v dané třídě učí, pozvali jsme je na prezentační večer. Na úvod jsem představil počátek epochy a žáci líčili své konkrétní zážitky s jednotlivými učebními obsahy a metodami. Poté zbylo dost času na to, aby si hosté mohli prohlédnout vystavené práce a promluvit si o nich s příslušnými žáky. Výsledky těchto rozhovorů byly pak krátce zaznamenány do předtištěných formulářů pro zpětnou vazbu a pak přiloženy k daným pracím. Večer ukončil zpětný pohled na to, co jsme právě zažili.

Před tímto večerem pro rodiče se studenti stále znova vzrušeně a úzkostlivě ptali: „Musíme o tom něco říkat?“ – „Zajímá to vůbec rodiče?“ – „Kdo tam kromě nich ještě přijde?“. Již pár minut poté, co večer začal, se tyto obavy ukázaly jako neopodstatněné a zažili jsme lidsky vřelý večer, který byl nesen vzájemným zájmem. Dospělí a žáci se setkávali v úctě a uznání, témata z epochy Parsifala stála v popředí. Všude se nacházely skupiny dospělých i žáků ve vzrušeném hovoru, neboť i žáci zde měli poprvé možnost vnímat práce svých spolužáků mimo vlastní učební skupinu.

V reflexi se rodiče vyjádřili, že doposavad vůbec netušili, jakými zásadními otázkami se žáci zabývají. Ohromila je i otevřenost, s jakou byly

### Výňatky z učebních zpráv

„Když se ohlédnu za epochou, tak mohu s jistým uspokojením říci, že jsem až doteď v průběhu celého mého studia nezažil žádnou epochu, u které bych bezprostředně poté dokázal poznat takové výsledky – výsledky, které mě v mnoha věcech obohatily.“

„To, co bylo pro mě na celé té práci myslím nejtěžší a s čím jsem potřeboval nejvíce pomoci, byla vlastní interpretace. Během epochy bylo pro mě vždy zajímavé zabývat se určitými tématy hlouběji a skrze to objevovat zcela nové významy. Nicméně k takovému prohloubení přispívala celá třída a nešlo o to, aby zde zazněl jen jediný názor jednotlivce. Když jsem pak zpracovával mé vlastní téma a šlo zde o mou vlastní interpretaci, uvědomil jsem si, že to rozhodně není tak lehké, že vlastně vůbec nevím, jak mám začít a jak mám postupovat a že to potřebovalo nejprve několik myšlenkových impulzů od někoho, kdo už má větší zkušenosti a vědomosti. To je tedy něco, co ještě bude vyžadovat procvičování...“

„Ale tady nevzrostlo jen mé poznání, ale také schopnost myšlení, technika dělání si poznámek a psaní na počítači, ... Jednou mou slabostí bylo, že jsem se včas nepostaral o svůj pracovní materiál a že jsem zpočátku nebral dostatečně vážně práci ve skupinách. Dalším problémem bylo, že jsem si dost smysluplně nerozdělil pracovní čas a že tak vždycky znovu docházelo ke zpožděním.“

reflektovány vyučovací procesy a osvětlováno vyučování takovým způsobem, že bylo možno zažít jak silné stránky, tak i slabiny. Na druhou stranu žasli i žáci, kolik nových znalostí mohli o tomto večeru získat z rozhovorů s rodiči a svými spolužáky. Díky tomu, že se intenzivně zabývali jedním tématem, se stali kompetentní a mohli si proto stát za svým názorem. Udělali tak další krok na cestě k jistotě úsudku.

Na konci večera se všichni zúčastnění shodli, že by se byli bývali rádi seznámili s ještě více pracemi a že by se rádi v budoucnu zasadili o podobné možnosti k výměně názorů. Někteří rodiče si na pár dní vypůjčili žakovská portfolia.

## **Od předavatele vědomostí k průvodci při učení**

Pro žáky bylo důležité vědět, že navržené metody také sám používám a že stejně jako oni také pracuji na portfoliu. Z toho pak povstal tento článek. Následující řádky pocházejí z mé *učební zprávy*:

„S výjimkou doby, kdy jsem začínal učit, jsem se ještě nikdy netěšil na začátek epochy tak jako teď. Bylo mi jasné, že se mohu dotknout jen omezeného výběru témat, protože i čas byl omezený. Určil jsem proto napevno jen témata pro první tři dny (Gamuretovy činy a Parsifalovo dětství) a v tomto čase jsem chtěl zjistit, jaké hlavní otázky třída má. Vycházel jsem vždy z toho, že musím žákům látku co nejvíce přiblížit.

Jak se ale vyučování nakonec vyvíjelo jinak! Co se stalo? Při přípravě epochy jsem si sice stanovil cíl nechat žáky pracovat samostatněji, ale vposledku jsem neměl dost odvahy, abych svým žákům naplno svěřil výzkum. V tomto ohledu jsem zažíval každý den nová překvapení: několik dní před začátkem epochy se mě ptal jeden žák, jestli nemám nějakou jednodušší knihu, ve které by bylo možné si přečíst shrnutí Parsifalova příběhu. Na mou protiotázku, kam až knihu četl, odpověděl: „Do strany 30.“ (Kniha má 400 stran!). Po týdnu trvání epochy mě ten samý student, když jsme prodiskutovali jeho prohlubující téma, překvapil tím, že intenzivně pročítal těžkou sekundární literaturu a mimoto do poloviny epochy zvládl také dočíst Parsifala do konce. /.../ Dualita učitel/žák byla pozastavena, byli jsme nyní partneři na společné cestě. Náš společný zájem patřil parsifalovskému eposu.

Samotné vyučování bylo znatelně uvolněnější než obvykle a nestálo mě tolik sil, protože žáci byli sami aktivní a přinášeli mnohem více otázek než doposud. Má úloha v epoše se rychle proměňovala od předavatele vědomostí k moderátorovi učební diskuze, v níž téměř všechny příspěvky přinášeli sami studenti. U mnoha otázek jsem také musel přiznat, že k tomuto tématu sám nic nevím a tak jsme pak mohli společně bádát o vhodných cestách k odpovědi. Stal jsem se zde průvodcem učebního procesu žáků, což bylo velmi plodné i pro můj vlastní učební proces.“

Na konci epochy jsem žákům rozdál dotazníky, v nichž měli na základě deseti otázek (viz rámeček č. 4) zhodnotit epochu a mou práci. Jeden žák se v této reflexi vyjádřil: „Museli jsme sami myslet, a protože jsme při výuce nemuseli poslouchat učitele, nýbrž jsme zjišťovali, co si o látce myslí naši spolužáci, bylo to také mnohem zajímavější“. Zpětné vazby byly věcné a ukázaly mi, kde jsou východiska pro zlepšování v rámci dalších epoch: přesněji zavést a vysvětlit metody, redukovat a zpřesnit otázky pro učební deník. Všichni chtěli dovést započatou práci až k portfoliu.

A závěrečné poučení? Objem mé práce pro tuto epochu byl enormní a dalece překračoval normální a rozumnou úroveň. To by měli napodobitelé i žáci určitě vědět. Tento objem a úsilí se ale vyplatily takovým způsobem, že my všichni můžeme být z výsledkem velmi spokojeni. Jsem si vědom toho, že ne každý předmět a ne každá epocha je vhodná pro stejný postup, jaký jsem zde popsal, přesto bych chtěl svým kolegům dodat odvahy, aby takovéto metody vyzkoušeli. Žáci nám ukazují cestu. Kdo by se chtěl na materiály k epoše podívat na internetu, nalezne je na webové stránce [www.breth.de](http://www.breth.de) ve složce „Unterricht“/“Parsivalepoche“ (Učení/Epocha Parsifala).

**O autorovi:** Hans-Heinrich Breth, narozen v roce 1951, studoval evangelickou teologii, posléze tesař, vyškolen na waldorfského učitele, čtyři roky působil v sociální terapii jako vedoucí dílny, od roku 1989 učitelem vyššího (tedy středoškolského) stupně pro němčinu a sociální vědy a zároveň členem představenstva Svobodné waldorfské školy u Bodamského jezera, od r. 1999 pečuje o rozvoj kvality pro 22 mateřských školek v oblasti Bodamské jezero/Švábsko; ženatý, čtyři děti.

*Barevné studie k parsifalovské epoše – žákovská práce*



#### Rámeček 4: Otázky k epoše

- Jaký je Váš celkový dojem z epochy?
- Získali jste nové znalosti? (Uveďte prosím příklady)
- Jaká témata Vás zaujala? Jaká ne? Proč?
- Jak hodnotíte materiály, které Vám byly dány k dispozici?
- Dokázali jste pracovat s pomocí doporučených pracovních technik?
- Jak hodnotíte způsob práce „podpořený internetem“? Dokázali jste takto pracovat?
- Jak hodnotíte pracovní atmosféru ve třídě?
- Jaký styl vedení vyučování Vám nejvíce přinesl? Jaký naopak nejméně?
- Když srovnáte tuto epochu s dosavadními epochami mateřského jazyka: Co je hlavní rozdíl? Co bylo lepší? Co horší?
- Co mi jinak ještě chcete říci k epoše:

Prosím, vyplňte dotazník co možná nejpodrobněji, podpořte tím můj učební proces a pomůžete udržet či zlepšit kvalitu budoucích epoch.

# Albert Schmelzer: Kdo chce dělat revoluce

(část věnovaná charakteristice výuky dějepisu)

Překlad Karel Dolista, korektury Adéla Hattanová

## I. Úvahy k metodám a učebním cílům

### 1. Historická realita a metodika – Symptom, obraz, pojem

Proč se vlastně zabýváme dějinami a co je smyslem výuky dějepisu? Běžná odpověď je rychlá: Studium dějin slouží poznání minulosti a výuka má za cíl zprostředkovávat právě toto vědění. Vždyť na jakou schopnost apeluje vyučující, jestliže klade otázky jako je tato: Kdo tvořil společně s Césarem triumvirát? Kdy byl Augšpurský mír? Co si představíte pod pojmem systém rad? Obrací se na dříve osvojené, nyní z paměti vyvolávané vědění. V ideálním případě se vynoří představa Pompea a Crassa, z paměti se vynoří rok 1555 a pojem systém rad se vybaví díky svému podstatnému, kdysi naučenému prvku, jímž je imperativní mandát.

Nakolik se takovýto pohled výuky dějepisu zprvu zdá být samozřejmým, je jednostranný a jsou-li toliko kognitivní aspekty výuky povýšeny na program, vede to u žáků a žákyň k nudě a tím i ke ztrátě obliby výuky dějepisu s tím spojené, která se mezitím dostavila<sup>1</sup>. Jak by mohlo vypadat jiné, komplexnější pojetí tohoto předmětu?

*Úvodní příklad: Ceremonie ranního probouzení za Ludvíka XVI.*

Jeden příklad může posloužit jako výchozí bod našeho pojednání. Když se při probírání Francouzské revoluce mluví o absolutismu, hledá převážně kognitivně orientovaná pedagogika rychlou cestu k vytvoření pojmu a k vypracování definice, která by mohla znít třeba následovně: „Po nabytí přesvědčení, že královská moc je neomezená, absolutní, nazývá se Ludvíkem XVI. vykonávaná a mnohými knížaty napodobovaná forma vládnutí ‘absolutní monarchie’. Pro absolutismus je charakteristické to, že moc ve státě přísluší pouze právoplatnému panovníku a od něj vychází.“<sup>2</sup> Jinak se však bude postupovat, položí-li se důraz na hlubší prožívání historických událostí a souvislostí. Tehdy totiž půjde především o to co nejvíce plastickým líčením jednotlivých scén, dějů a postav vykreslit mnohostranný obraz absolutismu tak, aby žáci dostali chuť se do dějin ponořit. Abychom to ukázali názorněji, vezměme si jednu zvlášť typickou scénu: Ceremonie probouzení za Ludvíka XVI.<sup>3</sup>

Líčení můžeme začít detailním popisem zámku ve Versailles (viz obr. 1), abychom pak postupovali třeba takto: Parketové podlahy galerií zrcadlí radostné fresky nástrovní malby,

velikými obloukovými okny proudí dovnitř světlo a láme se v zrcadlech na protějších stěnách. Těmito slavnostními galeriemi kráčí každého rána průvod pážat, služebnictva a lokajů, komtes, markýz a baronek, vévodů, opatů, biskupů a ministrů – zářný výběr šlechty národa. Na galerii vedoucí k osobním komnatám jeho Majestátu, krále, začíná sféra moci velkokomorníka pana de Brezé a je pouze jeho galantním gestem, jestliže dá jedné z dam přednost. V rozhovoru a se smíchem následuje panstvo. Před dveřmi ložnice již čeká druhá společnost, která k tomuto posvátnému místu dorazila jinou cestou; je to družina velmistra garderoby, krejčí, parukáři, lazebnice, pradleny, žehlíčky, lampaři, jejichž jediným úkolem je rozsvěcet a zhasínat bezpočet svíců a holičů, krátce ti, jimž se dostalo vyznamenání osobně sloužit jeho Majestátu..

Monsieur de Brezé dvakrát udeří o parket holí ze slonoviny, na jejíž špici září safír velký jako pěst a neviditelné ruce otevřou obě křídla zlacených dveří do královské ložnice. Pohled všech míří na protější stěny, kde na vysokém podstavci pod baldachýnem stojí královo lůžko. Jeho Majestát spočívá v bílé hedvábné noční košili pod vyšivanou péřovou pokrývkou. Ludvík XVI., ač teprve 34 let stár, působí poměrně obtloustle. Jeho dobrotivá, ještě poněkud ospalá tvář se svěšenými očními víčky a začínající dvojitou bradou je vše jiné, jen ne majestátní; tenké pramínky vlasů visí nenapudrované a roztřepené. Dvorská společnost se hluboce pokloní a vyřkne ranní pozdrav, který král nejmilostivěji opětuje.

Nyní začíná ranní toaleta a obřad oblékání, který se táhne až do jedenácté hodiny; může být s parodistickou obratností detailněji a humoristicky líčen, přičemž by nemělo zůstat opomenuto, že se král nakonec zajímá o denní program a má velkou radost, že je plánována pouze návštěva večerního divadelního představení a tak bude přece jen čas věnovat se své lásce – zámečnickému řemeslu.

Co tedy předstupuje před záky při takovéto scéně za předpokladu, že se podaří ji živě a expresivně vylíčit? S jistotou lze říci, že se mladistvým přiblíží dějiny, které se ukáží být mnohovrstevným, komplexním jevem.

#### Ke komplexnosti dějin

První vrstva dějin se týká jejich vnější stránky. Určité události se odehrávají na určitých místech v určitém čase. Ale tato vnější kostra zahrnuje druhou vrstvu a sice vrstvu působících sil žijících v jednání osob a podmínek jejich jednání – například sociálních a ekonomických poměrů. Krom toho existuje jako třetí rovina duševní zbarvení, emocionalita, která doprovází scénu, osobu či také dějinnou epochu. Konečně otázka po původu působících sil odkazuje na čtvrtou, duchovní dimenzi. Týká se samotných impulsů dějin a nevyčerpává se ve vědomých motivech lidského jednání. Právě líčená scéna ukazuje, jak se v soustředění na jedinou osobnost objevuje něco, co se formuje nejen ve Francii a současně v pruském a ruském absolutismu, nýbrž i v centrální perspektivě malířství či ve zdůrazňování vědomí já ve filosofii člověka jako je René Descartes, což je tedy očividně výraz všeovlivňujícího ducha doby.

Od té doby, co existuje reflexe historiografie, usiluje se o uchopení vlastní podstaty dějin a tím oněch jednotlivých vrstev.<sup>4</sup> Přitom se v 19. století se vznikem moderní historické vědy

prosadila tendence potlačovat starší historicko-filosofické a idealistické přístupy a ve smyslu přírodovědecké orientace zaměřovat dějinné bádání na kriticko-empirické uchopování daných faktů. V době, která následuje byly podniknuty četné snahy jednak k ocenění nezbytnosti empirie, jednak však k překonání hrozícího redukcionismu na pouhou chronologii. Sociálně historické přístupy upozornily na podmínky lidského jednání, přístupy zabývající se dějinami vědomí pak upozornily na jeho motivy; současně si lidé uvědomili oprávněnost uměleckých výkladů dějin jak se objevují v historickém dramatu či románu. Zkoumání zabývající se dějinami mentality k tomu ukázala na dlouhodobě probíhající proměnu hluboko zakořeněných postojů - například ke zbožnosti či ke smrti. Tím se naskytá otázka po příčinách takovýchto změn. V kontextu těchto pozorování a kladení otázek se může otevírat pohled na zprvu nezvyklou vrstvu historického pohledu, na niž Rudolf Steiner poukazoval v četných přednáškách a která je charakterizována jako čtvrtá dimenze dějin. Je účinné zasahování duchovních bytostí do chodu dějin.

Analýza univerzálně historického vývoje může takovouto vrstvu prohloubit. Vykopávky a dokumenty ukazují, že v určitých dobách nezávisle na sobě vplývaly do dějin lidstva jisté inovace. Skoro současně na Eufratu a Tigridu, na Indu a Chuang-che (Žluté řece) dochází k zakládání měst, téměř současně probíhal přechod od mytického k myslícímu vědomí. V „Době osové“, jak tuto dobu nazval Karl Jaspers, působili v Číně Lao-c' a Konfucius, v Indii Buddha, v Íránu mladší Zarathuštra, v Palestině proroci Eliáš a Izajáš, v Řecku vystoupili filosofové Hérakleitos a Platón.<sup>5</sup> Podobně bylo evropské lidstvo kolem roku 1400 uchopeno novou duchovností. Probouzející se sebevědomí nalézalo svůj výraz v perspektivě a v renesančním portrétu, v humanismu a ve vědecké metodě kontrolovaného pozorování a experimentu.<sup>6</sup> Na všechny tyto jevy lze pohlížet jako na „symptomy“ duchovního působení. Jak to v návaznosti na výklady Rudolfa Steinera kdysi formuloval Christoph Lindenberg, je symptom „vnějším výrazem nadsmyslového děje“.<sup>7</sup>

Uvědomování si duchovního působení v dějinách nemá za předpoklad odborně vědecká speciální zkoumání jak by svrchu řečené nám mohlo vsugerovávat, nýbrž vychází s bdělého spoluprožívání událostí doby. Průběh 20. století s totalitarismy a terorem, s vyražďováním národů a válkami až po nedávné brutality na Balkáně otřesně ukázal, že jsou události vymykající se kategorii toho, co může být pokládáno za normálně lidsky možné. V této souvislosti se mluvilo o zásahu zla a démonična, o posedlosti jednotlivců a celých národů.

Takovýto pohled nelze spojovat s omlouváním dotyčných aktérů a jejich zodpovědností, spíše přivádí pozornost k tomu, že existují individuální i kolektivní zakalení vědomí, která mohou být branami vpádu negativních bytostí a jejich působení. Stejně tak budeme nacházet osobnosti, které právě v pekle největší nehumánnosti působily ve smyslu povstání svědomí a které se modlitbou a meditací vědomě otevřely pozitivní duchovosti. Jakkoli můžeme zde naznačené fenomény osobně hodnotit a posuzovat – dějinné chápání odpovídající dnešní době je nebude moci bez povšimnutí míjet.

Tím se dají dosavadní úvahy shrnout. Jak bylo naznačeno, symptomatologicky orientované pojetí dějin se snaží získat pokud možno co nejkomplexnější pohled na historickou skutečnost. K pohledu na jednání podmíněná geografickými, klimatickými a ekonomickými poměry a svobodnou lidskou činností přistupuje umělecké vžívání do atmosféry určité epochy či osobnosti i pozornost



upřená na působení duchovních bytostí ovlivňujících běh dějin skrze nápady, vize, sny nebo také patologická zakalení vědomí.

### Význam obrazu

Pro výuku je nyní důležité uvědomit si, jakým způsobem může být takovéto komplexní chápání dějin podáváno. Příklad uvedený na začátku ukazuje směr. Vyprávění dějinných událostí vystupuje plnohodnotně vedle metod studia textů a pramenné analýzy. Konkrétnost a představitelnost nejsou opakem pojmového pronikání, nýbrž právě jeho předpokladem. V této souvislosti je zajímavé pozorovat, jak v historicko-didaktické diskusi po paušálním odmítnutí vyprávění v sedmdesátých letech mezitím dochází k rehabilitaci „narativní“ výuky dějepisu.<sup>8</sup> Přitom bylo poukázáno na fundamentální rozdíl mezi mluvně zprostředkovaný obraz a obraz televizní. Slovem je vyvolávána vnitřní imaginační schopnost, hotově podávaný televizní obraz ji ochromuje. Didaktik dějepisu Rolf Schörken k tomu píše: „Kreativní schopnost naší imaginace ... není při pohledu na (pohyblivé) obrazy podporována. Hotové obrazy činí vnitřní představu zbytečnou, představové obrazy již nejsou vyvolávány. Avšak individuální síly, ať již jsou tělesné či duchovní povahy, které nebyly v mládí po delší dobu podporovány, zůstanou nedovyvinuté. Výsledkem jsou v nejlepším případě pragmatici bez fantazie.“

Pokud se tak dnes někdo vyjádří, nemusí se již dávno obávat výčitky přehánění. Hlavní problém výuky na všech typech škol a u téměř všech věkových stupňů a předmětů dnes představuje trvalý neklid a neochota či dokonce neschopnost se soustředit. Zde vězí příčina toho, proč se pedagogické zaměstnání stalo tak neradostným a učitelské povolání tak namáhavým. Očividně u této změny chování celých žákovských populací hraje vedle mnoha dalších faktorů svou roli také určitý druh podvýživy imaginativních sil. Učitel, jenž umí dobře vyprávět, může v nepokojné třídě překvapivě rychle získat klid a pozornost. Stačí mu vlastně jen začít a po druhé nebo třetí větě může být slyšet spadnout špendlík. Je tomu, jako by žáci vyprahle toužili naslouchat a (tak bych nyní dle své teorie pokračoval) chtěli nechat působit své vlastní síly představ, protože to přináší obzvláštní požitek.<sup>9</sup>

Vedle bezprostřední blízkosti praxi je na takovémto vyjádření pozoruhodný poukaz na souvislost rušivého chování žáků a nedostatečné podpory jejich fantazie. Bude užitečné, pokud se touto korelací budeme podrobněji zabývat, protože se otevře pohled pro všeobecnou potřebu mnoha žákyň a žáků. Neuspokojuje je hromadění intelektuálního vědění, spíše chtějí být podněcováni k intenzivnějšímu prožívání světa. Na takovémto pozorování se podnětným způsobem ukazuje, že Rudolf Steiner v pohledu na 20. století poukázal na dalekosáhlou změnu v duchovní konstituci člověka. Rudolf Steiner říká, že vývoj intelektuality v posledních třech až čtyř staletích byl spojen s „bezobraznými silami“, které si inkarnující duše přinesly z doby před narozením. Tyto síly vedly ke schopnosti abstraktního myšlení a vytvářely jasnější sebevědomí v míře, v níž se člověk abstrahující činností odděloval od bezprostředního prožívání světových jevů. Takto nabyté schopnosti konturovaného, paměťově reprodukovatelného tvoření představ a ostré pojmové analýzy utvářely moderní civilizaci a mohou působit dále, avšak samy nepostačí.

V budoucnosti bude totiž zapotřebí prožívat v nitru nejen reflektující duchovno zrcadlící to, co se již stalo, nýbrž prožívat duchovno, které je tvůrčím způsobem činné. Základem takovéto nové duchovnosti je nadání obrazotvornými silami, které jsou od 20. století duším dány. V přednášce z 11.9.1920, v níž Rudolf Steiner toto rozvádí, se říká: „... a nyní začíná – a v tom možná vězí důvod bouřlivosti naší doby – nyní začíná čas, v němž duše z duchovního světa sestupující počítám a zrozením do světa pozemského si s sebou přináší obrazy“.<sup>10</sup>

Co je míněno těmito „obrazy“ či - jak bude později řečeno - těmito silami „obrazotvorného líčení“,<sup>11</sup> které jsou pojímány nejen lidským já, nýbrž chtějí být uchopovány plností duševního prožívání? Jedno je z kontextu bezprostředně zřejmé. Nejde o „odrazy“ něčeho, co se už stalo, nýbrž o tvořivé, formující síly, o síly vůle, které vedou ke schopnosti fantazie a imaginace. Když tyto síly nejsou angažovány (například při nudné a příliš abstraktní výuce), hledají si ventil: Rolfem Schörkenem zmíněný „trvalý neklid“ ve třídách je jedním z následků. Krom toho se rovněž nabízí otázka, zda dnešní problematika násilí nemá zde své kořeny. Nevězí za výtržnictvím některých mladistvých také hluboké zklamání z příliš abstraktního světa, v němž se potkávají již jen s klamnými, virtuálně nereálnými zážitky? V každém případě Rudolf Steiner poukázal v bezprostřední návaznosti na předcházející výklady také na následující perspektivu. Síly vůle, které se nemohou angažovat v duševnu, nacházejí své vyžití v tělesné brutalitě. „Tyto síly se neztrácejí, rozpínají se, stávají se bytostnými, vstupují dokonce do myšlenek, citů, do volných impulsů. A jací z toho vzejdou lidé? Rebelové, revolucionáři, nespokojení lidé, lidé, kteří nevědí co chtějí, protože chtějí něco, co nelze vědět, protože chtějí něco, co není slučitelné s žádným sociálním organismem, protože si pouze představují něco, co by mělo vstupovat do jejich fantazie, ale do ní nevstoupilo, nýbrž vstoupilo do jejich sociální pudovosti.“<sup>12</sup>

Pokusme se shrnout ještě jednou dosavadní myšlenkový pochod. Otázka po překonání jednostranně kognitivně orientované výuky dějepisu vedla nejprve k reflexi podstaty dějin vůbec. Přitom se dějiny ukázaly být komplexním děním, v němž do sebe zasahuje vícero vrstev skutečnosti. Zeměpisnými a historickými daty vyjádřitelná vnější stránka událostí v prostoru a čase, jednání historických postav odehrávající se v konfrontaci s vnějšími podmínkami, duševní atmosféra charakterizující historické subjekty či události a konečně duchovní impulsy dějin. V zabývání se otázkou po adekvátním způsobu jak takový komplexní fenomén přiblížit žákyním a žákům jsme se podívali na obraz podávaný mluveným slovem. Za předpokladu, že se vyučujícímu podaří vyprávět živě, vyvolává jeho mluvené slovo síly fantazie a imaginace a tím vede přes podněcení k niternému dotváření obrazu v prožívání dějin, ke skutečnému zážitku. Takovýto přístup nevyklučuje pronikání líčeného obrazu pojmy, spíše toto tvoření pojmů připravuje. Obraz nenahrazuje pojem, nýbrž utváří předpoklad, aby se tento mohl utvořit.

## *Od obrazu k pojmu – úvod do živého myšlení*

V následujícím budiž naznačeno, jak se s tím dá zacházet ve výuce a jaké úvahy tvoří základ takovéto metodiky.<sup>13</sup> Opět se dá vyjít z příkladu svrchu uvedeného, z líčení ceremonie za Ludvíka XVI. Po takovémto či podobném líčení stačí většinou již jen kratičká otázka jako třeba „Co vás při tom napadá?“, abychom vyvolali reakci žáků. Vyjdeme-li z těchto reakcí, nabízí se možnost charakterizovat panovnický systém absolutismu z různých hledisek. Nejprve si povšimneme, jak rozchazovací muselo být celkové udržování dvora, bylo-li již samotné probouzení tak nákladné. Tento dvůr čítal kolem dvaceti tisíc lidí, náklady odpovídaly desetíně ročních příjmů francouzského národa.

Nadhodíme-li otázku, odkud peníze pocházely, padne nám do oka sociální nespravedlnost. Šlechta a klérus byly osvobozeni od daní, daňová povinnost tížila bedra „třetího stavu“, měšťanstva a sedláků, kteří tvořili 98% obyvatelstva. Francouzská společnost krátce před vypuknutím revoluce se jeví jako sud stělného prachu. Pracující vrstvy neměly žádná politická práva, zatímco parazitující skupiny požívaly privilegií jako zproštění daní, vrchnostenské soudy, výlučné právo lovu. Jak však můžeme z líčení ceremonie probouzení odvodit, král byl zcela neschopen provést naléhavě nezbytnou změnu. Dobrosrdečnost a dobrá vůle nemohou nahradit duchovní kompetenci.

Tím byly naznačeny dva metodické kroky, líčení a charakterizování. Třetí krok, tvoření pojmu by neměl bezprostředně navazovat, nýbrž následovat až další den. Proto „epochové vyučování“ praktikované na waldorfských školách, každodenní vyučování v bloku trvajícím hodinu a tři čtvrtě, nabízí možnost probírání a prohlubování jednoho tématu po vícero dní.<sup>14</sup> Tak například jestliže v úterý proběhlo líčení a první, spíše pocitová charakterizace, můžeme se ve středu v rozhovoru při vyučování vypracovat pojem absolutismu. Ten bude žáky popsán třeba takto: francouzský absolutismus byl přepychový systém vládnutí spočívající na nespravedlivém uspořádání stavů. Na špici státu stál král, který vládl neomezenou mocí.

Takový pojem je o to méně schématický a bledý, oč intenzivněji byl vyvozen z historických skutečností a symptomů. Tak bude moci s přibývajícimi znalostmi a schopnostmi žákyň a žáků růst. Takovýto růst je myslitelný v několika směrech. Je možné tento pojem rozšířit zeměpisně tím, že se neprobere pouze francouzský, nýbrž také německý a ruský absolutismus a pohovoří se o tom, čím se liší od anglického vývoje. Krom toho je přínosné tento problém prohloubit i z hlediska kulturního. Absolutismus se pak dá chápat jako výraz duchovní povahy dané doby neprojevující se pouze na politickém poli. Je viditelný rovněž v centrální perspektivě a architektuře, dokonce ve filosofii 17. Století je viditelná tendence postavit doprostřed lidské „já“. Pokud se toto sebevědomí demokratizuje, hrozí revoluce – reálné historické dění je uchopováno ve své duchovně historické logičnosti.

Další možnost nechat pojem dále růst nabízí rozšíření chronologické. Existovalo ve staré egyptské říši také něco takového jako absolutismus? Nebo: nebyly postavy jako Hitler a Stalin také absolutními panovníky? Jak je tomu s politiky současnosti? Takovéto otázky vyžadují vypracovat souvislosti a rozdíly. Sice i v Egyptě existoval suverénní panovník, faraón, avšak byl pro svůj úřad

připravován a nábožensky k němu oprávněn díky spirituálnímu školení, zatímco náboženské pozadí v evropském absolutismu vybledá v ideologii. Vždyť jak jinak si vysvětlit, že v zámku Versailles tvořila ložnice krále centrum celého rozlehlého stavebního komplexu, zatímco zámecká kaple byla zapuzena do postranního křídla? Byl tedy absolutismus něčím jako teokracií bez charismatických vůdců?

Stejně tak může pohled na 20. století vést k zajímavému srovnání. I Hitler a Stalin byli absolutními vládci, ale oni jimi byli na rozdíl od absolutistických králů 17. a 18. století nikoli na základě dědického následnictví. Lze tedy chápat absolutismus jako „diktaturu rodem“?

Náznaky postačí, abychom poukázali oč při tvoření pojmů jde. Nikoli podávat strnulé stereotypy a hromadit je jako mrtvé vědění, nýbrž podněcovat živý myšlenkový proces, který jednak úzce naváže pojem na zkušenost a jednak jej udržuje živým, takže skrze něj může dopadat světlo porozumění na zdánlivě odlehlé a nesouvisející životní oblasti. Právě toto cvičení myšlenkových cest se jeví být výzvou pedagogice doby, v níž může být možnost opatřování informací uspokojivě být svěřena počítači. Škola dnes nemusí, jak říká Hartmut von Hentig, podporovat útěk „z myšlení do vědění“<sup>15</sup>, žádá se od ní opak, skrze cvičení činit vědomějším, že „k myšlení náleží také porozumění a pochybování, otázky a zamýšlení se“.<sup>16</sup>

Při uplatnění tohoto postulátu může být Rudolfem Steinerem podněcený metodický trojkrok pomocí, vždyť nás vyvádí ze schematické definice a uvádí nás do skutečného prožívání obsahů světa. Pro naši dnešní přítomnost se může význam takového přístupu z hlediska nauky o člověku stát ještě jasnějším, pokud na okamžik vystoupíme nad předmět dějepisu a uvědomíme si, jaké duševní síly vyžadují ony jednotlivé metodické kroky vůbec

Především půjde vždy o to, „napojit“ žáky na určitý světový jev, aby tak byli cele angažováni. To se může dít buď plastickým líčením nebo – třeba ve výuce fyziky či chemie – vnímáním fenoménu či experimentem. V pozorování a prostorově-časové představě jsou oslovovány síly myšlení a vůle, zároveň je v prožívání sympatie a antipatie oslovováno současně i cítění.

Poté, co na tomto stupni (za předpokladu, že přirozeně) vyučovaná látka žákům „dojde“, je oslovován celý člověk, platí v následujícím začít dojmy činit vědomými, dávat prostor k vyjádření pocitů, které se dostavily v konfrontaci s probíraným jevem. Ten César byl opravdu posedlý ctižádostí, když překročil Rubikon! Zvláštní, že jsme ty dvě polokoule z mědi od sebe nemohli odtrhnout poté, co byl odčerpán vzduch! Jestliže síra hoří už při sebemenším horku, pak musí být s ohněm příbuzná! V charakterizování přírodních jevů, druhém metodickém kroku, žije především cítění.

Teprve na třetím stupni následující den, při zpracovávání fyzikální a chemické zákonitosti, historického pojmu či intence nějaké postavy, jsou vyžadovány myšlenkové schopnosti. Přitom antroposofická pedagogika dbá na to, že ve spánku probíhá „trávení“ a zobektivňování nabytých dojmů.<sup>17</sup> V myšlenkovém pronikání jak Steiner říká „duchovních fotografií toho, čeho jsme se v uplynulém dni účastnili v hlavě“<sup>18</sup>, stává se světový jev duchovním vlastnictvím, propast mezi člověkem a světem je překlenuta. V této souvislosti hraje rozhovor ve vyučování rozhodující roli. Umění vyučujícího spočívá především v tom, uvádět v chod zajímavé navozující otázky pro

komunikaci žákyň a žáků mezi sebou tak, aby docházelo k mnohotvárnému utváření pojmů. Cílem výuky je nikoli akumulování znalostí, nýbrž proměna člověka, vyžadování poznávacího postoje zaněčujícího myšlenkovou vůli na zájmu o svět a tím je záležitostí nejen hlavy, nýbrž celého člověka.

Do takového metodického přístupu mohou být nenásilně integrovány pracovní formy jako pramenná analýza a skupinová práce. Obzvláště dobře se k tomu hodí dvě místa během výuky. Je to fáze charakterizování a fáze pojmového prohloubení. Přitom je nutno dbát na rozdílné funkce pramenů. Text, karikatura či fotka použité ve fázi charakterizování by měly být voleny smysluplně tak, aby byla podnícena ne ještě pojmová suma líčeného tématu, nýbrž spíše pocitové zaujetí postoje. Například při probírání absolutismu může text popisující, jak při bohoslužbě stála vysoká šlechta obrácena tváří ke králi a ne k oltáři charakterizujícím způsobem prohloubit význam monarchy. Jinak se to má tehdy, jestliže po pojednání o absolutismu se vypracovává centrálně-perspektivní struktura zámeckého komplexu (obr. 1). V tomto případě jde o to pojem rozšířit a prohloubit srovnáním s analogickými kulturními symptomy. Jistě na vhodných místech, třeba u Hitlerovy řeči, se nebudeme chtít zřici zvukové nahrávky, filmu, či filmové ukázky. Je při tom ovšem třeba dbát na to, aby žákyň a žáci jednoduše nekriticky nekonzumovali, nýbrž aby byla podněcována vnitřní aktivita intenzivním myšlenkovým zpracováváním vykládané vyučovací látky. Tím se tato úvaha opět dostává k adresátům a spolutvůrcům vlastního vyučování – k žákyňám a žákům -, současně s výchozí otázkou co je smyslem výuky dějepisu.

#### *Úvahy k učebním cílům*

Poukažme na závěr na některé úkoly. Ústředním motivem rozhovoru ve vyučování bude na různých třídních stupních téma vývoje. Jak se během dějin měnily společenské poměry, formy vládnutí, způsoby soužití, jak se měnil způsob, jímž člověk chápal sám sebe? Dá se v tom rozpoznat určitá dynamika? Co to znamená pro budoucnost? Takové a podobné otázky překonávají moc faktů, činí vědomou proměnlivost toho, co právě trvá, platí a vládne a povzbuzují k utváření nových forem. Je-li například při změně forem vládnutí od teokracie přes monarchii až po demokracii patrná emancipační linie, může následovat otázka, zda si nelze představit ještě svobodnější formy soužití, než jaké jsou v dnešních demokraciích běžné. Pak se bude moci mluvit třeba o ideji samosprávy a její realizaci, například ve svobodném, na státu nezávislém školském systému. Výuka dějepisu takto praktikovaná není muzeálním zabýváním se minulostí, nýbrž podnětem k zorientování se v současnosti a k utváření budoucnosti.

K tomuto prvnímu aspektu přistupuje druhý. Výuka dějepisu může podnítit k lepšímu chápání druhého, cizího člověka. Obzvláště důležité jsou v této souvislosti multiperspektivní líčení a prameny. Jak se Evropané dívali při objevení nových zemí na Indiány? Jak tomu bylo naopak? Ve vžívání se do způsobu pohlížení na svět u druhého dochází k duševní pohyblivosti, která, je-li neustále cvičena, může vést k sociálnímu porozumění a toleranci.

Nakonec bude výuka dějepisu angažovat žákyň a žáky také v rovině citění a vůle. Budou jednu myšlenku či postavu vehementně kritizovat, s jinou se budou identifikovat. Jednak se tím tříbí jejich pohled na svět, jejich světonázor, jednak zde mohou zazářit impulsy k utváření vlastního

života. Ten, kdo měl možnost zažít dobrou výuku dějepisu, si vzpomene, jak se mohl nadchnout pro Rosu Luxemburgovou, Gándhího, či takového Martina Luthera Kinga! Takovouto poznámkou není pronášeno slovo nekritického obdivu, nýbrž spíše slovo způsobu vyprávění, činícího zakusitelnými situace, v nichž se líčené osobnosti nacházely, jejich motivy a vnitřní i vnější zápasy a tak umožňuje, aby se zřetelně ukázalo to, co samy v životě vykonaly.

Výuka dějepisu pojatá a praktikovaná jako podnět k orientaci v současnosti, k sociálnímu porozumění a individuálnímu nalézání smyslu je tak vzděláváním člověka a sice v obsáhlém smyslu jak to Ernst Bloch napsal v úvodu ke své knize o Thomasi Münzerovi: „Chceme být vždy pouze sami sebou. Tak se i zde vůbec neohlížíme, nýbrž sebe samotné do toho živě vmísíme. A také ti druzí se tím proměnění vracejí, mrtví se vracejí, jejich činy chtějí být námi ještě jednou žity ... Především Münzer je dějinami v plodném smyslu; on a to co jeho jest a vše minulé, co se vyplatí zaznamenat, je zde k tomu, aby nás zavazovalo, nadchlo podporovat stále šířeji to, co je nám trvale určeno.“<sup>19</sup>

## 2. Probuzení pro svět. K učebnímu plánu deváté až dvanácté třídy

Jedním z budoucích úkolů antroposofické pedagogiky je, aby učební plán waldorfské školy, (který vznikl z rozhovorů s Rudolfem Steinerem během konferencí s kolegiem první Waldorfské školy a byl pak v osmdesátileté praxi stále rozvíjen) byl pojmán stále více ve své umělecké jednotné kompozici. K tomu je zapotřebí živých pojmů schopných nejen vystihnout situaci žákyní a žáků, která z pohledu nauky o člověku prochází změnami, ale také schopných zaostřit pohled na společné nasazení jednotlivých vyučovaných předmětů. Předkládaný příspěvek chce být pokusem vedeným tímto směrem tak, že pohlíží na výuku dějepisu v souladu s předmětem němčiny. Vyjděme z jedné skicy mladistvého věku.

Jedním z nejnápadnějších fenoménů na prahu pozemské zralosti je rostoucí kritická schopnost žákyň a žáků. Většinou nepočíná sebekritikou vlastní osoby, nýbrž se obrací navenek, útočí na „nemožné“ věci ve vlastní škole nebo atakuje nelidskost společenských poměrů. Čtrnáctiletý žák píše perzifláž na obecně známou báseň „Knecht Ruprecht“:

Zvenčí, z lesa přicházím;  
les už zničen i s mlázím!  
Všady na vrcholcích stromů  
kyselý déšť blesků, hromů  
z brány nebeské se line  
jedu plyn, jímž všechno hyne.  
A jak se tak prodírám temným chvojím,  
Hle – střela SS20, jíž se bojím:  
„Knechte Ruprechte“, volá, „starý brachu,  
seber se a pospěš v střelném prachu!  
Všeho nyní rychle nech,  
nebe je už v plamenech.“

Jakkoli se kritika zdá být zdrcující, je na konci delší básně jednoznačně vyjádřen impuls, z něhož celá báseň vzešla:

Řekněte, chcete jednat v míru a ne se zlostí,  
nebo této básni dáte stát se skutečností?

Za kritikou – a to by měl učitel umět rozlišovat – stojí u mladistvých zpravidla ideál, touha po jiném, „lepší“ světě. Ovšem dospívajícím připadá těžké své cíle realizovat. Duševní síly nejsou často ještě tak harmonizovány, aby předsevzaté mohlo vést k činům. Symptomatické může být v této souvislosti líčení hodiny matematiky z pohledu šestnáctileté žákyně.

„Tak, dnes se chci soustředit! Elipsa se dá lépe kreslit tehdy, když ... ach, on dnes zas vypadá tak dobře ... Tam bylo něco s tangentami ... Teď právě osloven mluvím s jinou. Je to zlé, když je člověk při každé maličkosti žárlivý ... Aha, diagonála ... Proč jsem vlastně tak zbabělá jej jednou oslovit, mohla bych zavolat a zeptat se ho něco na domácí úkoly; pokud nebudu dál dávat pozor, bude to tak jako tak nutné! ... Všechny přímký paralelně s osou ... Muselo by to být krásné s ním chodit, už jen vnějškově bychom se k sobě dobře hodili ... Pak změřit vzdálenost kružítkem? Jakou vzdálenost? Chtěla jsem přece dávat pozor! ...“<sup>20</sup>

Je zřejmé co se zde odehrává. Představa potřebného činu, předsevzetí naráží na ještě rozkolísaný citový život, proto vůli schází stálost. Každý, kdo je ve styku s mladistvými, narazí na tuto diskrepanci duševních sil. Intelektuální schopnosti se rozvíjejí rychle, síly vůle zůstávají v embryonálním stavu. Tím se napětí mladistvého věku stává viditelným. Z jedné strany začíná niternost individuálního duševna, ze strany druhé ještě chybí možnost uvádět tuto niternost do vztahu ke světu. Rudolf Steiner tuto situaci popisuje tak, že subjektivita naráží na objektivitu, na vnější svět a vlastní tělesnost, která má být uchopena.<sup>21</sup> Přesnějšímu porozumění z pohledu nauky o člověku se tato situace otevře tehdy, když překonáme redukcionismus antropologie popisující člověka jako dvojčlennou bytost sestávající z těla a duše a otevřeme se obsáhlejšímu způsobu pohledu jak to učinil Rudolf Steiner ve svém navázání na Aristotela a Hermanna Imannuela Fichteho.<sup>22</sup>

Přitom můžeme rozlišovat čtyři „bytotné články“ člověka: první je fyzické tělo jako prostor naplňující, z minerální tělesnosti sestávající tělo, druhé je životní tělo jako nositel životních procesů, které začleňují látky do jemu nadřazené souvislosti a způsobují to, že tělo dostává určitou podobu a roste, třetí je tělo pocitové jako zprostředkovatel vědomí, počínaje prostým smyslovým vjemem přes život citů až po myšlenkový život, a jako čtvrté je pak já jako individuální, duchovně tvůrčí bytotné jádro.

V mladistvém věku tyto bytotné články vstupují do vztahu. Tělo pocitové a já jako nositelé niternosti chtějí proniknout fyzické a životní tělo vlastními impulsy. Přitom se odehrává děj, který Rudolf Steiner srovnával s procesem procitání.<sup>23</sup>

Zatímco ve stavu spánku existuje pouze volná vazba mezi pocitovým tělem a já na jedné straně a životním a fyzickým tělem na straně druhé – symptomem pro to je bezvědomý stav

hlubokého spánku -, při procitnutí vstupuje pocitové tělo a já do fyzické a živoucí tělesnosti a „vyzývají“ k vědomí a intencionální činnosti.

Uvědomění si zážitků z ranního probouzení neprobíhajícího pokaždé bez problémů proto nabízí – jaksí metaforicky – porozumění turbulencím odehrávajícím se v mladistvém věku.

### *Ranní probouzení*

Jak se tedy probouzíme? Přese všechny individuální rozdíly lze rozlišovat stupně probouzení. Žáci deváté třídy, které jsme požádali, aby ještě vylíčili, jak se ráno probouzejí, je popsali následovně. První pocity při probouzení se jeví jako kolísání mezi dnem a snem. Vnější svět je ještě dalece vzdálen a je vnímán z perspektivy „nadhledu“. Jedná žákyně píše: „Zvuk budíku vytrhávající mne ze spánku ve mně probouzí věci, které jsem si předcházejícího večera pro tento nový den předsevzala. Tyto myšlenky jsou ovšem rychle opět zapuzeny snem strhávajícím mne nazpět do spánku. Tak je doba probouzení neustálým zápasem mezi snovým světem a realitou.“

Avšak nevyhnutelně se dostávají požadavky vnějšího světa – často v podobě budící matky. Právě pro „ranní mrzoutství“ se na druhém stupni procitání dostavuje úlek před světem. Cholerický chlapec poznamená: „první co při probuzení vnímám je hlas mé matky, která mi říká, že mám vstávat. Pak slyším jak vytahuje rolety a jsem v tu chvíli trochu agresivní, nemám však žádnou sílu k odporu. Někdy potom řeknu: ‚Nech mě být!‘ nebo něco podobného. To jsem ale potom vůbec pořádně nevěděl. Už se také stalo, že jsem později u snídaně často vůbec pořádně nevěděl jak jsem tomu, kdo mne budil docela hodně nadával.“

Jakkoli může být bránění se probuzení příležitostně silné, bývá v normálním případě překonáno, nějak jsme nakonec přece jen vstali. Jedna dívka líčí tento volný impuls jako dění neprobíhající bez dramatickosti: „Teď si začínám myslet, že se z téhle postele nedostanu! Nechci ven! Šest a šest minut! Je tu teplo a tma, vím, že venku je zima a světlo. Šest a devět minut. Do háje, teď musím ven, jinak budu mít zase příliš málo času v koupelně. Konečně jsem venku a rozsvécím.“

Jsme vůbec bdělí, když se rozžehne světlo a opustí lůžko? Zajisté ne pokaždé. Teprve když nás něco překvapivého vytrhne ze zajatých kolejí navykého konání, procitáme k vědomému tvoření úsudku a spoluutváření světa.

Naše úvaha ukazuje, že proces procitání probíhá ve čtyřech stupních. Od rozpomínání se na sny přes zaleknutí se vnějšího světa k uchopení vlastního těla a dále ke smysluplnému konání. Můžeme se ptát, zda je možné, že těmito čtyřmi stupni člověk prochází rovněž v mladistvém věku, zda je možné, že tyto tři stupně nám umožňují podobně pohlížet i na učební plán deváté třídy a tříd následujících?

### *Devátá až dvanáctá třída – proces procitání?*



Podívejme se nejprve na 9. třídu. Při veškeré turbulenci utváří u žákyň a žáků bezprostřednost, otevřenost a schopnost se nadchnout často atmosféru jevící se být jakoby prozářenou leskem ideálů. Na ochotu stanovit si ideální impulsy životním cílem navazuje výuka němčiny tím, že se probírají biografie Goetha a Schillera a jejich vybraná díla. S jakými motivy se žákyně a žáci setkávají? Například se o mladším Schillerovi dozvědí, že si coby dítě ve věku šesti let nechal uvázat černou zástěru a černou čapku a že potom – napodobujíc svůj vzor – pastora Mosera – kázal. O čem přitom mluvil není těžké uhodnout, byl-li Schiller ve svém dětství pln vášně obdarovávání. Nejen své vlastní přezkové střevíce, nýbrž i knihy a šatstvo svého otce, ba dokonce ložní prádlo rodičů bylo rozdáno potřebným. Motivy dětství se nacházejí u dospělého Schillera opět. Kázání metamorfovalo v pojetí divadla jako „morálního ústavu“, bratrství v kosmopolitismus. Svými dramaty kreslí Schiller názorné životní tabló různých evropských zemí a tím významně přispívá k porozumění mezi národy.

Něco zcela jiného proznívá Goethovým životem. Dítě staví oltář, u něhož jsou nad sebou uspořádáni reprezentanti přírody. Oltář vrcholí dýmajícím „františkem“ Räucherkerze, která je zapálena za pomoci lupy paprsky vycházejícího slunce: symbol lidské duše osvícené duchovním světlem. Člověk v souvislosti kosmu – to je Goethovo téma až po jeho pozdní přírodovědná bádání. Při srovnávání Goetha a Schillera můžeme zažít přinejmenším tři prvky.

Pohled na výuku dějepisu potvrzuje idealistickou tendenci v učebním plánu deváté třídy. Oproti osmé třídě, v níž se probírají dějiny průmyslové revoluce s jejími sociálními a ekologickými důsledky až po současnost,<sup>24</sup> jde nyní o „vůdčí ideje“ novověku<sup>25</sup>, o boj za svobodu, rovnost a bratrství. Přitom v deváté třídě nemohou být liberální, demokratické a socialistické ideje probírány pouze teoreticky. Mnohem spíše je třeba v živém líčení dát prožít, jak tyto impulsy lidi motivovaly a vedly k jejich ohromnému zanícení. Tím, že jsou žáci konfrontováni s tak rozdílnými osobnostmi jako Mirabeau a Robespierre, Franklin a Lenin, Martin Luther King a Gándhí, ale i Hitler a Stalin, seznamují se s velkolepostí, ale i s jednostrannostmi moderních sociálních impulzů. Dále jsou vedeni k myšlenkové konfrontaci s ideologiemi, na nichž se zakládaly diktatury dvacátého století opovrhující člověkem.

Podíváme-li se na pojetí učebního plánu pro předměty němčina a dějepis v deváté třídě, ukáže se nám tento plán být odpovědí na první stupeň procitání: Žákyně a žáci jsou vybízeni k tomu, aby své sny, touhy a ideály brali vážně, probírání historických postav poskytuje oporu vlastnímu duševnu, které je počátečním způsobem pronikáno pojmy a projasňováno morální silou úsudku. Vůdčím motivem deváté třídy se ukazuje být motto „Rozpomeň se na vlastní impulsy!“.

Zcela jiný je duktus desáté třídy. Jako učitelé často nabýváme zřetelného dojmu, že se žákyně a žáci ohromně změnili, že tělesně upadli do tíže, duševně se však stali navýsost senzibilními a citlivými. Stále silněji je prožívána osamělost. Dívka z desáté třídy píše:

Slzy jsou tam  
kde stojí zdi.  
Láska je tam  
kde ji nikdo nehledá.

City jsou uvězněny.  
Kde? V tobě.  
Pochopení toho  
nenacházíš nikde.

Melancholická základní nálada těchto řádků prostupuje často celé třídy, šíří se atmosféra uleknutí se světa. V této souvislosti se ukazuje zajímavým, že Rudolf Steiner důrazně poukazoval na to, jak se v přechodu k desáté třídě musí zásadně změnit veškerá výuka, chceme-li v tomto těžkém věku života nalézt přístup k žákům.<sup>26</sup> Odpovídajícím způsobem jinak znějí údaje pro učební plán. V dějepise by měly být rané kultury lidstva probírány ve vztahu k jejich geologickým předpokladům. „Východisko tedy brát z klimatu, ze zóny, ze zemské formace a na tom zakládat dějepis. Závislost na pohořích a nížinách, jak se mění národ sestupující z hor do údolí.“<sup>27</sup>

Tento poukaz může být prospěšný při probírání kultury Mezopotámie. Co se musí stát, aby národ - Sumerové -, pocházející patrně z východu,<sup>28</sup> se nastěhoval do Mezopotámie a tam využil úrodnosti náplav? V dialogu se žáky lze nyní rozvinout myšlenku, že bylo zapotřebí postavit hráze, budovat kanály, vyvinout zavlažovací systémy. Kolika lidí k tomu bylo zapotřebí? Kde mají bydlet? Jaká povolání budou vznikat? Takovýmito a dalšími s tím souvisejícími myšlenkami se nyní z podmínek krajiny a klimatu konstruuje obraz jedné rané městské kultury pro zhruba deset tisíc lidí s četnými povoláními a jedním centrálně řízeným chrámovým hospodářstvím. Přitom se cvičí schopnost kauzálního úsudku. Doporučuje se uvádět archeologické nálezy a pramenné texty teprve po vynaložení námahy utvořit si obraznou představu vlastní vnitřní činností. Tyto nálezy a texty jaksi nabízejí kontrolu exaktnosti použité fantazie. Tímto způsobem můžeme projít celé dějiny raných kultur. Vůdčím hlediskem je přitom kladení otázek, jak se národy tvořivě zákonitě vypořádávaly s „hmotnými“ podmínkami vnějšího světa.

Také ve výuce němčiny v tomto věku nejde tolik o to, co se zakládá na individuálně-duchovním impulzu jako spíše o zvnějška ovlivněné, normativní jednání. Když probíráme starohornoněmeckou a středohornoněmeckou literaturu od Hildebrandovy písně až po píseň o Nibelunzích, ukáže se, jak určitý morální kodex v podobě vyžadované krevní msty a odplaty určuje nejen život jednotlivců, nýbrž i osud celých národů. I zde se dá vnitřně konstruovat ve smyslu vztahu „jestliže-pak“, jako například musí vazal Hagen jednat, když jeho paní byla zhanobena. Na stupni 10. třídy učební plán jasně poukazuje na uvědomování si vnějších zákonitostí. Ve věku vyznačujícím se určitým zaleknutím se vnějšího světa jsou žákyně a žáci vedeni k poznání, že svět je zákonitě uspořádán a že tedy k němu mohou navázat myšlenkový vztah. Výzva „Poznej zákony světa!“ se ukazuje být základním motivem 10. třídy; může zde být hlavně cvičena kauzální schopnost úsudku.

Naproti tomu je z pohledu nauky o člověku situace v 11. třídě jiná. Počáteční bouře pohlavního zrání jsou překonány. Viditelnými se stávají první životní plány, zakládají se první hlubší partnerství. V centru výuky němčiny v této třídě stojí zabývání se *Parsifalem* Wolframa z Eschenbachu. Tím se ve středověkém hávu udeří na strunu moderní tematik: zazní otázka individuálního vývoje. Parsifal nejprve věrně, leč pošetile následuje pokynů své matky, pak authority

svého učitele Gurnemanze odkazujícího jej na dvorská pravidla jako směrnice jeho jednání. Svého životního cíle, grálu však takto Parsifal dosáhnout nemůže, k tomu je zapotřebí individuální otázky zrozené z láskyplného zájmu o utrpení bližního. Tuto otázku však může položit teprve tehdy, když prošel „údolím“ vlastní bolestné zkušenosti a opuštěnosti Bohem, jak naznačuje jeho jméno „parce-val“ = „skrze údolí“. V Parsifalově cestě od „tumbheit“ (důvěřivé naivity) přes „zwífel“ (pochybnost) k „sælde“ (požehnání) je vyjádřena klíčící otázka mladistvého po vlastním životním motivu. Seznámení se s vývojovými romány jako je *Demian* Hermanna Hesseho nebo *Zanzibar aneb Poslední důvod* Alfreda Andersche může tuto tematiku dále prohloubit. Také metodicky odpovídá *Parsifal* aktivitě vnitřního hledání charakteristické pro atmosféru 11. třídy. Imaginativní svět díla se otevírá toliko trpělivému nahmatávání a opatrnému výkladu jeho obrazných kvalit.

Rudolf Steiner doporučoval, aby výuka dějepisu zabývání se Parsifalem připravila a prohloubila.<sup>29</sup> Tímto odkazem není míněno pouze to, že žákyně a žáci mají samozřejmě zakusit, jak mniši, rytíři a sedláci ve středověku žili. Spíše je třeba v dějinách hledat vnitřní podobnost s Parsifalovým hledáním. Z víru pohybu římského světa, rodícího se křesťanství a germánských národů vzniká ve středověku intenzivní tazání po podstatě křesťanství, úsilí vyvolávající nejrůznější odpovědi. Jak různé jsou životní koncepty dominkánů a františkánů, templářů a albigenských katarů! S těmito pohyby předstupují před mladistvého životní koncepty zvoucí jej k ujasňování si svého vlastního udělování smyslu a životní orientace. Je vyžadována existenciální síla úsudku. Motto výuky dějepisu a němčiny v 11. třídě zní: „hledej svůj vlastní životní motiv!“

Dvanáctá třída představuje závěr skutečné waldorfské školy.<sup>30</sup> Jak v učebním plánu dějepisu tak i němčiny je slovo „přehled“ klíčem k pochopení základního úkolu tohoto stupně.<sup>31</sup>

V dějepise se pozornost zaměří na změnu mentality jednotlivých dějinných epoch. Jak se v historickém vývoji měnil postoj ke smrti, vztah k přírodě, jak se měnily sociální formy? Tím, že sledujeme takovéto a podobné otázky, je jednak uchopováno historické povědomí současnosti, jednak lze vytušit perspektivy budoucnosti.

Podobný cíl sleduje epocha němčiny, v níž se na základě exemplárních příkladů zpracovává přehled dějin literatury. V jakém bodě vývoje se nacházíme dnes a jak je třeba jednat, abychom v živé konfrontaci se zkušenostmi minulosti tvořili budoucnost? Takovéto kladení otázek vyžadující prorockou schopnost úsudku je charakteristické pro 12. třídu. Objevuje se také při probírání Goethova *Fausta*, motivy jako tragédie vědce, setkání se zlem nebo otázka biografického vývoje se ukazují být eminentně novověkými, moderními tematickými celky. Věta „probud' se k prorockému úsudku a vědomému utváření světa!“ vystihuje úkol pro 12. třídu.

### *Zpětné ohlédnutí a pohled vpřed*

Byl zde učiněn pokus charakterizovat vývojové kroky mladistvého věku jako stupně probouzení se a chápat pojetí učebního plánu jako živou odpověď na tyto stupně. Tím byl rozpracován podnět Rudolfa Steinera, jenž v jedné přednášce ze 30. srpna 1924 požadoval, že by po „tvořivé“ výchově v prvním sedmiletí a „oživující“ výchově ve druhém sedmiletí měla ve třetím sedmiletí následovat „probouzející“ výchova.<sup>32</sup> Snad toto pojednání může být podnětem, aby to, co zde bylo učiněno

pro ohraničenou oblast předmětů němčina a dějepis na středoškolském stupni bylo rozšířeno na další oblasti, aby se postupně dospělo k uchopení celkové koncepce učebního plánu. Jak se brzy ukáže, kompozice není žádné schéma, spíše obsahuje kontrapunktů a momentů napětí. Tak je v dějinách umění proces probouzení se soustředěně prožíván v epoše deváté třídy ponořením se do umění Egypta, Řecka a renesance. Stojíme-li před egyptskou sochou, například sochou Racheffa (dříve též Chefren nebo Chafre) ze 4. dynastie, jeví se být tělo neživě statickým. To, co je povahy duševně-duchovní a je vyjádřeno obrazem Hóra-sokola, působí zvnějšku. V řecké plastice, například u Myrónova Diskobola z pátého století před Kristem je postava ožívá, nemá však ještě individuální výraz. V renesanci pak vystupuje navenek niternost. Michelangelův David je již probuzen jak ke vnímání vlastního těla, tak k sebevědomí.

Tak mohou různé epochy přispět v často obtížném procesu probouzení mladistvých pro svět a jejich vlastní vyšší já. Nám vychovatelům je uloženo vyznat se v mnohosti a spletnosti vztahů nejrozličnějších předmětů a rozpoznat vždy adekvátní metodický přístup k jednotlivým ročníkům, abychom procitli k plodné pedagogické praxi.

- <sup>1</sup> R. Schörken, *Historische Imagination und Geschichtsdidaktik (Historická imaginace a didaktika dějepisu)*, Paderborn 1994, str. 130
- <sup>2</sup> Eugen Kaier (vyd.), *Grundzüge der Geschichte (Základní rysy dějin)*, Sv. 3, Frankfurt am Main <sup>9</sup>1972, str. 6.
- <sup>3</sup> Hippolyte Taine, *L'ancien régime*, Paris 1891, str. 134 nn.; srv. též O. Zierer, *Bild der Jahrhunderte (Obraz staletí)*, Sv. 17, Murnau 1952, str. 16 nn.
- <sup>4</sup> Zde může být toliko stručně zmíněna diskuse o různých historicko-metodických přístupech a její vztah k „symptomatologickému“ pojetí dějin u Rudolfa Steinera. Symptomatologie tvoří pozadí líčení vyučované látky, není však sama tematizována. Srovnej k tomu další jako např. Rudolf Steiner, Antroposofie a duchovní věda, přednáška 7.11.1917 a Dějiny novověku ve světle duchovnědného bádání, přednáška 17.10.1918 v *Doplnění dnešních věd antroposofií*, GA 73, německy *Die Ergänzung heutiger Wissenschaften durch Anthroposophie*, Dornach <sup>2</sup>1987; R. Steiner, *Symptomatologie dějin. Devět přednášek (Geschichtliche Symptomatologie. Neun Vorträge)*, GA 185, Dornach <sup>2</sup>1962; R. Steiner, *Historické poznání. K symptomatologii dějin (Geschichtserkenntnis. Zur Symptomatologie der Geschichte)*. Vydal Ch. Lindenberg, Stuttgart 1982, str. 145 nn.; J. Heisterkamp, *Světové dějiny jako nauka o člověku. Bádání k pojetí dějin u Rudolfa Steinera (Weltgeschichte als Menschenkunde. Untersuchungen zur Geschichtsauffassung Rudolf Steiners)*, Dornach 1989; A. Bartoniczek *Imaginativní poznání dějin. Rudolf Steiner nás vede k proměněnému dějinnému poznávání (Imaginative Geschichtserkenntnis. Rudolf Steiners Hinführung zu einem verwandelten historischen Erkennen)*, tištěný manuskript.
- <sup>5</sup> J. Gebser. *Ursprung und Gegenwart (Původ a přítomnost)*, Stuttgart <sup>2</sup>1986, str. 38 nn.
- <sup>6</sup> K Jaspers, *Vom Ursprung und Ziel der Geschichte (O původu a cíli dějin)*, München 1949.
- <sup>7</sup> Ch. Lindenberg, Auf dem Wege zu einer geschichtlichen Symptomatologie (Na cestě k symptomatologii dějin), v časopise *Die Drei*, 7-8/1979, str. 409 n.
- <sup>8</sup> Srv. k tomu: R. Schörken, *Historische Imagination und Geschichtsdidaktik (Historická imaginace a didaktika dějepisu)*, viz poznámka 1, str. 117-127.
- <sup>9</sup> Tamtéž, str. 125.
- <sup>10</sup> R. Steiner, *Geisteswissenschaft als Erkenntnis der Grundimpulse sozialer Gestaltung (Duchovní věda jako poznání základních impulsů sociálního utváření)*, GA 199, Dornach 1967, přednáška z 11.9.1920, str. 258; srv. také: A. Schmelzer, *Erziehung in apokalyptischer Zeit (Výchova v apokalyptické době)*, Dornach 1996, str. 80n., str. 94n.
- <sup>11</sup> Tamtéž, str. 259
- <sup>12</sup> Tamtéž str. 258.
- <sup>13</sup> A. Schmelzer *Erziehung in apokalyptischer Zeit (Výchova v apokalyptické době)*, Dornach 1996, str. 116n.
- <sup>14</sup> R. Steiner, *Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung (Forma vyučování na základě duchovních poznatků o člověku – český překlad Karla Dolisty - manuskript)*, GA 302, Dornach <sup>5</sup>1986, přednáška ze 14.6.1921.
- <sup>15</sup> H. von Hentig, *Die Schule neu denken (Myslet školu nově)*, Mnichov/Videň 1993, str. 45.
- <sup>16</sup> Tamtéž, str. 42.
- <sup>17</sup> Srv. k tomu S. Leber, Die Impulsierung der menschlichen Entwicklung und der neueren Geschichte aus der Sphäre des Schlafes, v: *Der Rythmus von Schlafen und Wachen (Rytmus spánku a bdění)*, Stuttgart 1990, str. 9n.
- <sup>18</sup> R. Steiner, viz výše (pozn. 14), přednáška ze 14.6.1921.
- <sup>19</sup> E. Bloch, *Thomas Münzer*, Berlín 1976, str. 9.
- <sup>20</sup> I. Johanson, *Ich übe die Verteidigung. 37 Texte von Jugendlichen, (Cvičím obranu. 37 textů mladistvých)*, Stuttgart 1993, str. 38-208.
- <sup>21</sup> I k následujícímu: R. Steiner, viz výše (pozn. 14), přednáška z 16.6.1921
- <sup>22</sup> Srov. k následujícímu také: S. Leber, *Die Menschenkunde der Waldorfpädagogik. Anthropologische Grundlagen der Erziehung des Kindes und Jugendlichen (Nauka o člověku ve waldorfské pedagogice, antropologické základy výchovy dítěte a mladistvého)*, Stuttgart 1993, str. 38-208.
- <sup>23</sup> Srv. R. Steiner, na uvedeném místě (pozn. 14), přednáška ze 16.6.1921.
- <sup>24</sup> Srv. Ch. Lindenberg, *Geschichte lehren. Thematische Anregungen zum Lehrplan, (Výuka dějepisu. Tématické podněty k učebnímu plánu)*, Stuttgart 1981.
- <sup>25</sup> R. Steiner, *Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule 1919 bis 1924 (Konference s učiteli Svobodné waldorfské školy 1919 až 1924)*.
- <sup>26</sup> R. Steiner, *Erziehung und Unterricht aus Menschenkenntnis*, GA 302a, Dornach <sup>4</sup>1993, Vortrag vom 21.6.1922. (Výchova a výuka na základě poznatků o člověku – přednáška)
- <sup>27</sup> R. Steiner, viz výše (pozn. 25), sv. 3, 24.4.1923.
- <sup>28</sup> Srv. W. v. Soden, Sumer, Babylon und Hethiter bis zur Mitte des zweiten Jahrtausends v. Chr., in: *Propyläen Weltgeschichte*, (Sumerové, Babylón, a Chetitě až do poloviny druhého století př. Kr.) vydal G. Mann a A. Heuss, sv. I, 2, Frankfurt am Main
- <sup>29</sup> R. Steiner, viz výše (pozn. 25), sv. 3, 3.7.1923.
- <sup>30</sup> 13. třída může být z tohoto pojednání vyňata, protože slouží již bezprostřední přípravě na maturitu podle směrnic té či oné země, srv. D. Esterl, *Welche Abschlüsse gibt es an Waldorfschulen? (Jaké závěrečné zkoušky existují na waldorfských školách?)*, Stuttgart 1997.
- <sup>31</sup> R. Steiner, viz výše (pozn. 25), sv. 3, 29.4.1924, 30.4.1924
- <sup>32</sup> Srov. R. Steiner, *Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik (Antroposofická nauka o člověku a pedagogika)*, GA 304a, Dornach 1979.