

Číslo 1/2008

Člověk a výchova

Časopis pro waldorfskou pedagogiku



Téma: Ekologie a ekologická výchova

Chcete-li

- napomoci uskutečňování waldorfské pedagogiky u nás,
- přispět k vytvoření pluralitní vzdělávací nabídky v ČR, jejíž součástí budou i waldorfské školy a další alternativy, a podpořit vytvoření svobodného vzdělávacího prostředí, kde bude práce iniciativních a reformních pedagogů ceněna, nikoli byrokraticky blokována,
- být informováni o dění ve waldorfských školách a čerpat inspiraci ze zkušeností českých i zahraničních pedagogů, včetně množství podnětů pro své vlastní vzdělávání,

STAŇTE SE

PŘÍZNIVCEM WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY

jako přispěvatel Asociace waldorfských škol ČR.

Svým příspěvkem 365 Kč ročně podpoříte vše, co AWŠ obstarává pro waldorfské školy i širší veřejnost. Mimo jiné podpoříte

- vzdělávací semináře waldorfské pedagogiky a další vzdělávací a osvětové akce - přednášky, umělecké kurzy atd.,
- informování o waldorfské pedagogice, vč. vydávání původní české i překladové pedagogické literatury, která se zabývá klíčovými výchovně vzdělávacími otázkami a poskytuje potřebnou inspiraci a metodickou oporou,
- poskytování pomoci waldorfským školám a iniciativám
- prosazování práva na svobodnou volbu vzdělávání u nás; tj. aby o způsobu vzdělávání svého dítěte mohl rozhodovat informovaný rodič a uplatňovat ho mohl iniciativní a zodpovědný pedagog, neobtěžovaný přemírou byrokratických šablon.

Jako podporovatele Vás budeme informovat o dění ve waldorfských školách, principech celostní pedagogiky, i o mnoha dalších, souvisejících tématech:

4x ročně obdržíte zdarma časopis *Člověk a výchova* (rozsah cca 60 stran), který 2x ročně vyjde i s přílohou *Studánka* pro výchovu v raném věku.

JAK SE PŘIHLÁSIT?

Své kontaktní údaje (jméno, adresa, email, příp. telefon + zvolené identifikační číslo – viz níže) odešlete nejlépe: 1) pomocí webového formuláře na stránce **www.iwaldorf.cz**

nebo emailem na adresu **obec@iwaldorf.cz** a zároveň zaplatte příspěvek na naše konto č. **213 997 115 / 0300**. *Důležité: Abychom Vaši platbu mohli identifikovat, uveďte jako **variabilní symbol** zvolené identif. číslo, které jste poslali s Vašimi kontaktními údaji. Doporučujeme Vaše telefonní číslo (v případě nejasností lze plátcí přímo zavolat).*

nebo: 2) svou adresu nám pošlete i s penězi poštovní poukázkou (typu C) na adresu: Asociace waldorfských škol, Tyršova 485, 513 01 Semily. Do zprávy pro příjemce napište „Příznivec WP“ a doplňte pokud možno i svou emailovou adresu.

Své případné dotazy směřujte laskavě na: obec@iwaldorf.cz nebo telefon 775 723 334

Děkujeme Vám za Vaši podporu!

OBSAH ČÍSLA 1/2008

Úvodník.....	2
Verše pro děti.....	3
Rozhovor: L. Šperková: S dětmi se cítím dobře	4
Téma: Ekologie a ekologická výchova	8
Výchova k péči o životní prostředí.....	8
Ekologický impuls waldorfské pedagogiky.....	13
Roční stoly	21
Epocha polních prací.....	23
Ekologická výchova v Čimicích	29
Cesty pro děti.....	30
Zahradní jezírko	34
Možnosti vytváření zajímavých biotopů.....	40
Zahrada pro děti.....	43
Ekologické výukové programy na Sluňákově	45
Environmentální vzdělávání na Lipce	50
Manuál „Učíme se v zahradě“	51
Grant zvyšování jakosti řízení ve WŠ Příbram	52
Pokusy s vodou pro děti.....	52
Recenze.....	55
Tomáš Zdražil: Rudolf Steiner – Vyučování a zdraví.....	55
Radomil Hradil: Rokytky – putování k pramenům	60
Seriál: K založení první waldorfské školy ve Stuttgartu v roce 1919 – 1. díl	60
Představujeme nové waldorfské iniciativy	62
Waldorfská pedagogika v Jeseníku se chce stát skutečností!	62
Stalo se ve školách	64
Pozvánky na akce	65
Umění: Hundertwasser: „Tento dům je moje duše“	67



ČASOPIS JE SPOLUFINANCOVÁN EVROPSKÝM SOCIÁLNÍM FONDEM
A STÁTNÍM ROZPOČTEM ČESKÉ REPUBLIKY.

Časopis Člověk a výchova vydává Asociace waldorfských škol ● Vychází čtyřikrát ročně ● Redaktoři: Lucie Hradilová a Radomil Hradil ● Redakční rada: Tomáš Zdražil, Leoš Převrtil, Ivan Smolka, Lucie Hradilová, Radomil Hradil ● Kontakt na redakci: Radomil Hradil, U kolejí 320/14, 161 Praha 614, e-mail: radomil.hradil@pro-bio.cz ● Distribuce: ZŠ a SŠ waldorfská, Tyršova 485, 513 01 Semily, e-mail: obec@iwaldorf.cz, telefon Distribuce: 775 723 334 ● Registrační číslo: MK E ČR 8089 ● Grafická úprava, sazba a tisk: Reprotisk s.r.o., Šumperk ● Ilustrace na obálce: Markéta Kotková ● Uzávěrka tohoto čísla byla 18. února 2008.

Úvodník

Vážení a milí čtenáři,

s přicházejícím jarem jsme se rozhodli obměnit šatník a trošku jsme převlékli kabátek; věříme, že Vás svěží obrázek na obálce od malířky Markéty Kotkové potěší stejně jako nás. Venku se sice probouzí jaro – letos už od ledna – ale s ním i mnohé naše obavy o osud této planety a všech jejích obyvatel. Zemědělci a zahrádkáři s napětím očekávají, co přinese tento rok a jestli zase nebude příliš suchý a horký, lesníci počítají škody z poslední vichřice, meteorologové a vodohospodáři s neklidem pohlíží na každý větší déšť, jestli se nevylijí řeky. Říkáme si, že jsme to v posledních desítkách let krajině, půdě i Zemi pěkně zavařili, a chtěli bychom, aby se další generace chovaly k přírodě jinak, lépe než my. I když dnes už v zemědělství pracuje mizivé procento obyvatelstva, chtěli bychom, aby z dnešních dětí vyrůstali lidé, kteří si budou vážit půdy a na ní vyrůstajících potravin. I když se stále více stěhujeme do měst a žijeme mezi auty a domy, betonem a asfaltem, chtěli bychom, aby naše děti znaly přírodu a milovaly rostliny i zvířata. I když naše děti znají divokou přírodu už jen z dokumentárních snímků nebo jako kulisu akčních filmů, i když všude kolem sebe vidí jen narovnané a zahloubené řeky, velká pole bez mezí a remízků, velké louky bez zvířat, velká města bez přírody, chtěli bychom, aby snad, jednou, napravily, co my jsme pokazili. Jak ale mohou být naše děti jiné než my sami?

Proto chceme-li vychovávat naše děti k úctě a lásce k živým tvorům, musíme je sami milovat. To je naše hlavní pedagogické „opatření“ v rámci ekologické výchovy a hlavní předpoklad naší pedagogické úspěšnosti, ať už jako rodičů, nebo jako učitelů.

A na tomto základě pak můžeme dále stavět. Jak? O tom se dočtete v časopisu, který držíte v rukou. Dozvíte se nejen o tom, jak waldorfské školy vychovávají k odpovědnému vztahu k životnímu prostředí, ale nahlédnete také pod pokličku epochy polních prací v několika školách, seznámíte se s ročními stoly (ano, i ty patří k waldorfsky pojaté ekologické výchově v raném věku), projdete se po jedné inspirativní školní zahradě, stanete se na chvíli malou bruslařkou na jednom zahradním jezírku a poznáte, jak se dělá hotýlek pro hmyz. Podíváte se na návštěvu do ekologických center Sluňákov a Lipka, abyste viděli, jaké zajímavé programy pro děti dělají. No a také si spolu s dětmi můžete vyzkoušet několik jistě napínavých pokusů s vodou. Kromě hlavního tématu samozřejmě nebudou chybět ani další z vašich oblíbených rubrik: rozhovor, tentokrát s brněnskou učitelkou Lucií Šperkovou, recenze knížek, novinky ze škol, pozvánky na akce a poněkud delší výlet do oblasti výtvarného umění, dnes za rakouským malířem a architektem, ale také ekologem Friedensreichem Hundertwasserem. A jako novinka na Vás čeká první díl seriálu o začátcích waldorfského hnutí z pera Tomáše Zdražila.

Doufáme, že pro Vás bude i toto číslo inspirativní a že se s novou chutí pustíte do poznávání a obdivování přírody a předávání své lásky dětem.

Radomil Hradil a Lucie Hradilová

Verše pro děti

Jaroslava Frýdová

Pro Tomáše F., 2. třída

Jak okřídlený kůň je horlivost a pile,
včas koni uzdu dej,
jej dobře osedlej,
snáz dosáhneš svého cíle.

Pro Jana Z., 4. třída

Malé semínko vskrytu spí
v temném země klínu,
po letech strom se košatí,
dárce je vlahého stínu.

Ten zázrak neudál se proutku mávnutím,
že křehký klíček mohutný strom vytvořil,
jen nenápadnou usilovnou prací,
jen tím, že denně lopotil se ze všech sil.

Pro Aleše Z., 5. třída

Houslaři dílo zdařilo se,
je jako nástroj drahocenný -
však pro lenocha nemá ceny,
byť skvěl se na zdi v plné kráse:
nástroje dary jsou;
jejichž hodnota je teprv celá,
když někdo na ně hraje, něco s nimi dělá.

Jaroslava Frýdová je třídní učitelkou 5. waldorfské třídy v ZŠ Praha - Dědina

S DĚTMI SE CÍTÍM DOBRĚ

Rozhovor s Lucií Šperkovou, třídní učitelkou 9. třídy ZWS Brno

Lucie, v minulém čísle jsme se věnovali otázce únavy, na kterou si učitelé často stěžují. Ty říkáš, že povolání waldorfského učitele je sice náročné, ale že toho, co dostáváš, je mnohem víc. Co to pro Tebe je? Co Ti tato profese dává?

Moje profese mi dává strašně moc. Přispívá k mému osobnímu rozvoji – nutí mne být tvůrčí, stále se něco učit a pohotově reagovat v nejrůznějších situacích. S dětmi, malými i velkými, se cítím dobře – mám ráda upřímnost a těžko rozumím dospělým lidem, kteří stále něco naznačují, a já si mám pak všechno domyslet. To mi dělá problémy. Děti jednájí přímo. A to mi vyhovuje. Když ti v nižších třídách namalují obrázek nebo něco vyrobí, je to od srdce. Pubertáči chválou víc šetří, kladné momenty musí člověk trochu hledat. Ale když už se na tebe usmějí a třeba v hodině dějepisu překvapeně prohlásí: To je fakt zajímavý!, To mě překvapilo!, tak je to dvojnásobná radost. A když se největší rebelové občas nabídnou, že sami s něčím pomůžou..., to je dobíjení baterek!

Jak se Ti daří skloubit práci učitele s rodinou a navíc se zvyšováním kvalifikace? Kromě toho také, pokud vím, zastupuješ vaši brněnskou školu v Asociaci WŠ...

Ještě jsem taky ve Školské radě, ve správním kolegiu a nevím, kde ještě. Jak říká jeden můj kolega: „Ty se furt někam cpeš.“ A kdo by to měl dělat? Určitě ne kolegové s malými dětmi nebo někdo, koho by tato práce ničila. Já mám dvě velké děti, 15 a 18 let, které mou péči už



tolik nepotřebují. O to víc se můžu věnovat škole.

Moje kvalifikace? Jsem původně stavební inženýrka. Kvalifikaci si zvyšuji v Olomouci na Pedagogické fakultě. Když jsem se tam hlásila, podívovali se vybranému oboru. Vysvětlila jsem jim, že nechci studovat matiku ani fyziku, protože těch jsme měli na škole dost. A dějepis, přírodopis a další předměty podobného typu se dají nastudovat samostatně. Ale taková čeština! To je hotová věda! Pán na studijním sice se smíchem poznamenal něco o ženské logice, ale já od té doby vesele studuji češtinu a v přestávkách si prohlížím nádhernou Olomouc.

Waldorfskou kvalifikaci si zvyšuji na seminářích během celého roku.

Co Tě vlastně přivedlo k povolání waldorfské učitelky?

Jídlo... Když bylo mému synovi asi pět let, přišla kamarádka, která má podobně starého

syna, s tím, že tady kousek je školka, kde docela dobře a nápaditě vaří. To, že je to waldorfská školka, jsem vůbec nevěděla, ale synovi se tam líbilo a hlavně mu chutnalo. Dobrý důvod, proč se zajímat o waldorf, ne?

Druhým důvodem bylo asi to, že mám nesyšící dceru a vlastně všechno, co zdravé děti pochytají z rozhovorů lidí okolo (věty, slova, miliony otázek a odpovědí...), jsem se s ní docela složitě musela učit. A když pak dcera začala chodit do školy a já přemýšlela, do čeho se pustím, co vlastně umím, vyšlo mi, že díky dceři umím docela dobře učit. A ve waldorfské škole zrovna hledali němčinářku a vychovatelku a někoho na ruční práce... A už to bylo!

Takže mě k waldorfu vlastně přivedly moje děti.

To je hezké. V čem vůbec vidíš největší přednosti waldorfské školy, tedy co se týče působení waldorfské výuky na dítě?

Nechci tady moc opakovat to, co se stále dokola (a oprávněně) opakuje na seminářích a také rodičům – že waldorfská pedagogika působí na celou bytost dítěte, ne jen na jeho hlavu. Jsem praktik. A z hlediska praktického je velkým přínosem waldorfské školy už to, že zde učí lidé kreativní, s bohatou fantazií, zajímaví se o vše nové. Tento svůj postoj učitelé zprostředkovávají i dětem a díky němu také dokážou děti do vyučování mnohem více vtáhnout.

Jednou z věcí, které se provádějí ve waldorfské škole, ale jinde v této podobě prakticky neexistují, je tzv. rozhovor o dítěti. Praktikujete ho i ve vašem kolegiu učitelů v Brně? Můžeš nám ho trochu přiblížit? Jak se ve vaší praxi projevují jeho účinky?

Rozhovory o dítěti děláme. Třídní učitel týden dopředu na kolegiu oznámí, o kterém dítěti chce příště mluvit. Všichni si ho pak máme



během týdne více všimát. Na konferenci třídní učitel dítě představí: popíše jeho zevnějšek, chování, rodinné prostředí, ukáže jeho sešity, eventuálně jiné práce. Potom o dítěti promluví ostatní učitelé. Nakonec ještě třídní učitel položí otázku, kterou si v souvislosti s tímto dítětem klade. A další týden poreferuje o tom, zda se na chování dítěte něco změnilo. Někdy mluvíme o tom samém dítěti znovu, jindy už to není třeba.

Takže – rozhovory o dítěti se nám daří někdy méně, někdy více. Vždy jsou však přínosem alespoň pro nás, učitele. Uvědomíme si věci, které jsme dříve vědomě nevnímali. Třeba to, že dítě, které se nachází ve složité rodinné situaci a řeší vztah k jednomu z rodičů, reaguje naprosto odlišně na učitele-muže a na učitelku-ženu.

Součinnost kolegia, kolegium učitelů pojímané jako společenství, to je také velmi osobitý rys waldorfské pedagogiky. V čem Ty vnímáš význam utváření takového společenství a jak se vám to v Brně daří?

Už jsem říkala, že výhodou waldorfské školy je, že se zde schází lidé tvořiví, přemýšliví – vlastně silné individuality. V kolegiu to může někdy být skoro i nevýhoda, pokud se nám nepodaří naladit se na stejnou nebo alespoň podobnou vlnu. Ale zase jde o to učit se – naslouchat druhým, i když mají třeba úplně opačný názor, a hledat kompromisy. A to je nám užitečné i jinde, nejen ve škole.

V našem brněnském kolegiu teď máme docela dobré vztahy, daří se nám na důležitých věcech se dohodnout. Příští rok ale někteří učitelé odcházejí, noví přijdou a zase může být všechno jinak...

Pro správnou či dobrou účinnost waldorfské pedagogiky je důležitá také úzká spolupráce s rodiči, a to nejen při organizování slavností, ale i při uplatňování individuální výchovy jednotlivých dětí. Jakou s tím máš zkušenost?

Moje zkušenost je taková, že největší nadšení projevují a největší pomoc jsou ochotni poskytnout rodiče, kteří školu zakládají. Ti ostatní už přistupují do rozjetého vlaku a záleží jen na nich, jestli přispějí k tomu, aby jel dál klidně bez nehod, nebo jestli se spolehnou na to, že ostatní vše nějak zařídí.

V našich třídách často bývá nepočetné, avšak velmi aktivní jádro, které třídu táhne. Ostatní pomáhají, jak jim čas, práce, okolnosti dovolí.

Všichni to však s námi určitě myslí dobře. Všichni chtějí, aby naše škola byla co nejlepší. I když se někdy rozcházejí v tom, co znamená to „nejlepší“ a jak toho dosáhnout.

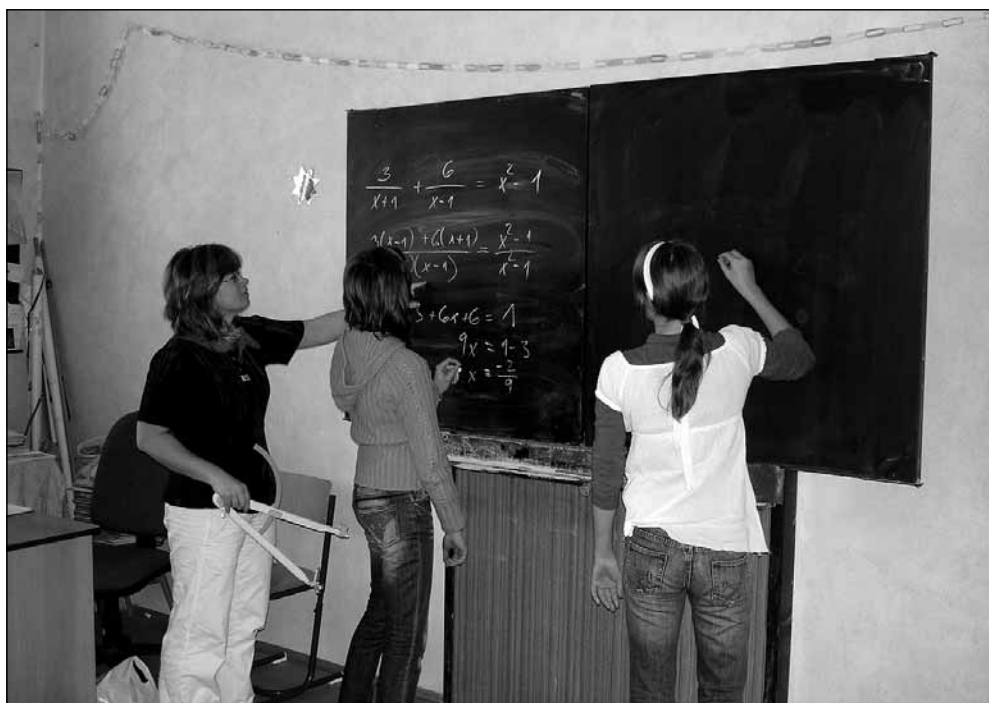
A zase jsme u toho, u těch kompromisů. A u vysvětlování a naslouchání atd. Velmi si vážím rodičů, kteří jsou ochotni s námi touto cestou jít.

Nyní v Brně připravujete každoroční setkání waldorfských učitelů z celé ČR. Co pro vás učitele a pro Tebe konkrétně znamená tato možnost potkat se s ostatními? Určitě je to spousta práce navíc...

Hurá – práce navíc! Sem s ní! Už jsme organizovali olympiádu pátých tříd, takže toto setkání učitelů není naší první velkou akcí. Přesto se někteří kolegové trochu zalekli. Jsem ale přesvědčená, že přínosů pro školu bude víc než negativ. Poznáme nové lidi – nové učitele z jiných škol, setkání nás inspiruje k další práci s dětmi, s rodiči, s veřejností. Uvidíme se s kolegy, které dobře známe, popovídáme si, dozvíme se, co je jinde nového. Náhdera! Co může být lepšího?

Z čeho máš ve vaší brněnské škole radost, co se vám daří, a co by sis naopak přála změnit?

Ve škole se nám teď docela daří spolupracovat s rodiči, s veřejností a s vedením klasické školy. Děti jsou taky fajn. Letos máme první deváťáky. Všichni čekáme, jak zvládnou přijímačky. A hlavně – jak se jim povede na dalších školách a vůbec v životě.



Co bych si přála změnit? Abychom se nemuseli tolik zabývat administrativou, aby naše škola byla situovaná více v přírodě, abychom se s kolegy setkávali i někde jinde než jen ve škole.

V tomto čísle se věnujeme ekologii a ekologické výchově. Co dělá vaše waldorfská škola pro to, aby v dětech vypěstovala lásku a odpovědnost vůči životnímu prostředí, krajině, Zemi?

Mám pocit, že výuka ekologie je u nás často nošením dříví do lesa. Děti z naší školy mnohdy pocházejí z rodin, které ekologicky uvažují a žijí – třídí odpad, zbytečně neplývají, často i kupují biopotraviny... V Brně také skvěle funguje Lipka – Dům ekologické výchovy s několika pracovišti, kam s žáky pravidelně chodíme na ekologické i jiné programy.

V nižších ročnících si tedy můžeme dovolit „učit ekologii“ i „jen tak mimochodem“ – tím, že chodíme do přírody, pracujeme s přírodními materiály a třídy v tomto duchu zdobíme.

Ve vyšších třídách pak vedeme diskuse na téma: Je ekologičtější koupit si živý vánoční strom (speciálně pro tyto účely vypěstovaný, např. pod dráty elektrického napětí) nebo umělý (zatíží přírodu nerozložitelným odpadem nebo ho spálí ve spalovně – unikají nebezpečné plyny) nebo stromek v květináči (u kterého je diskutabilní, jestli přežije přechod do bytu a zpět)? Nebo: kupovat mošt ve skleněné láhvi (která je těžká, na jednom autě se jich převezne méně, po vrácení se musí složitě proplachovat) nebo PET lahev (kterou potom vrátím do kontejneru a z ní se vyrobí umělá vlákna)? Tyto debaty naše děti milují.

Lucie, vzpomeneš si na nějaký zážitek s dětmi, který se Ti obzvlášť zapsal do paměti, kdy Tě děti, jak se říká, dostaly?

Opravdu se mi stává, že mě děti „dostanou“. Vzpomínám si na jednu pěknou příhodu, která se stala asi v páté třídě. Byl červen, hezké počasí

a já jsem dětem řekla, ať si druhý den vezmou plavky, že se půjdeme koupat k rybníku. Další den jsem se ráno probudila, bylo zataženo a mrholilo. Řekla jsem si, že se asi koupat nepůjdeme, že je zbytečné si brát plavky, a šla jsem do školy bez koupacích potřeb. Tam mě čekal šok: všechny děti do jednoho měly plavky, ručník a vše, co jsem řekla. Někteří rodiče mi potom vyprávěli, jak to své ratolesti rozmlouvali: Plavky si neber, určitě se koupat nepůjdete! A odpověď zněla: Ale mamí, paní učitelka to tak řekla!

Poučila jsem se, jak velký vliv může mít slovo učitele. A také od té doby sama také dodržuji vše, co chci po dětech, i kdyby se mi to v tu chvíli zdálo sebevic nesmyslné.

Myslím, že už ani nemusím dodávat, že se vyjasnilo a jediný člověk, který se nekoupal, jsem byla já...

Lucie, baví Tě být učitelkou?

Moc!

Děkuji Ti za rozhovor a přeji Ti, ať Tě to nikdy bavit nepřestane.

Připravil Radomil Hradil

Lucie Šperková se narodila a žije v Brně. Absolvovala gymnázium a VUT. Jako stavební inženýrka pracovala půl roku, potom byla doma s dětmi. Má neslyšící dceru, s níž zůstala doma deset let. Studovala přitom němčinu, později waldorfský seminář a po nástupu do waldorfské školy doplňující pedagogické studium. V současné škole je třídní učitelkou 9. třídy ve waldorfské škole v Brně. Říká o sobě: „Všechno, čím jsem v životě byla, mě bavilo. Těším se na věci příští.“

Téma: Ekologie a ekologická výchova

VÝCHOVA K PÉČI O ŽIVOTNÍ PROSTŘEDÍ

Pedagogické know-how waldorfských škol

Dušan Pleštil

Slovo ekologie a ekologický je dnes v nejrůznějších souvislostech skloňované ve všech pádech. Děje se tomu v takové míře, že to mnozí vědci, kteří se dnes věnují ekologii (tedy vědě zkoumající vzájemné vztahy mezi organismy a vztahy mezi organismy a prostředím) již delší dobu s nelibostí sledují. Někteří by nejraději svou vědu přejmenovali. Ekologická výchova by se tedy neměla plést s ekologií, a proto se dnes nazývá spíše environmentální výchovou¹. Již samotné slovo výchova v názvu dnes tolik prosazovaného předmětu nebo spíše pedagogické oblasti napovídá, že se bude zaměřovat zejména na rozvíjení smyslu pro hodnoty, na vytváření postojů, zkrátka na rozvoj osobnosti, podobně jako výtvarná nebo hudební výchova. Nebude patřit k předmětům orientovaným na výkon. V tradiční škole to pak většinou přináší to, že environmentální výchova není žáky i rodiči vnímána jako nezbytná součást školy. Jak je tomu ale na waldorfské škole?

¹ „Environment“ je anglický ekvivalent českého výrazu „životní prostředí“ nebo německého „Umwelt“.

Kompozice waldorfského učebního plánu

V osnovách waldorfských škol bychom předmět ekologická nebo environmentální výchova hledali většinou marně, odhlédneme-li od epochy ekologie, která bývá v deváté třídě součástí učebního plánu například skandinávských waldorfských škol. Paradoxně se však zdá, že naše waldorfské školy jsou ve srovnání s běžnými základními školami v environmentální výchově úspěšnější. Ukazuje se totiž, že žáci waldorfských škol jsou si více vědomi problémů životního prostředí a vykazují větší aktivitu k jeho ochraně. Ve srovnávací studii v oblasti utváření vztahu k životnímu prostředí, uskutečněné v roce 2006 na Fakultě životního prostředí Univerzity J. E. Purkyně v rámci bakalářské práce, dochází její autorka na základě svého výzkumu k závěru, že „vztah žáků základních waldorfských škol k životnímu prostředí je zodpovědnější a hlubší“.²

Výsledky této drobné, ale velice zajímavé sondy do práce waldorfských škol naznačují plodnost jejich pedagogického úsilí. Ukazují totiž jednak zostřené vědomí žáků, které se projevuje v zájmu o svět, a také jejich větší ochotu zapojit svou vůli tam, kde je třeba pro životní prostředí něco vykonat. Waldorfské škole se to nejspíše daří právě proto, že k zodpovědnému, pečujícimu vztahu k přírodnímu světu nevede děti a dospívající mladé lidi prostřednictvím jednoho předmětu nebo formálně zařazených „ekologických průřezových témat“, ale samotnou kompozicí svého učebního plánu, který odpovídá vývojovým potřebám jednotlivých věkových období. Tajemství pedagogického působení waldorfské školy není v jednotlivostech, spočívá v „souladu celku“, abych použil Goethova slova.

První podněty výchovy k zodpovědnému vztahu k životnímu prostředí přicházejí ve waldorfské pedagogice již v předškolním období. Přírodní materiály, z nichž jsou vyrobeny hračky i další vybavení školky, umožňuje dítěti zažívat přirozený svět a rozvíjet bazální smysly³. Každodenní procházky známým prostředím za každého počasí umožňují prožívat přírodu v její elementární, živelné podobě. V hlubokém prožitku z pravidelně slavených svátků nalézá dětská duše přirozenou oporu v koloběhu ročních dob. V době, kdy se dítě nejsilněji učí prostým napodobováním, má možnost sledovat a následovat vychovatelky při péči o rostliny na pozemku školky nebo přímo při práci na malé zahrádce. To, co si dítě získá napodobováním, vtiskuje se hluboko do jeho tělesnosti, stává se doslova základem jeho pozdějšího zdravého postoje ke světu. Každé duševní hnutí, každé gesto, které svědčí o niterně prožívaném, pečujícím vztahu ke světu, je v tomto období působivým výchovným prostředkem.

Ekologická výchova v předškolním a raném školním věku

V prvních školních letech, přibližně v první a druhé třídě, má třídní učitel rovněž možnost mnoho udělat v oblasti rozvíjení vztahu k přírodnímu světu. V našich waldorfských školách je zcela běžné, že přijímají i děti, které neprošly waldorfskou mateřskou školkou. Téměř všechny děti jsou dnes navíc vystaveny intenzivnímu vlivu médií a vyrůstají často v doslova „denaturovaném“ světě. Nelze se potom divit, že se učitelé ve stále větší míře setkávají s bezohledným a bezcitným chováním dětí vůči sobě navzájem i k přírodě. A právě v tomto raném čase školní docházky dává waldorfská pedagogika třídnímu učiteli opravdu účinný nástroj, který mu umožňuje prohloubit

2 Janatová, A.: Utváření vztahu k životnímu prostředí na waldorfských základních školách České republiky, bakalářská práce na Fakultě životního prostředí Univerzity J. E. Purkyně, Ústí nad Labem 2006.

3 Bazálními smysly rozumíme smysly, které umožňují člověku vnímat jeho vlastní tělo. Patří mezi ně životní (viscerální), rovnovážný, pohybový smysl (propriocepce) a hmat.



Ilustrační foto: Helena Janků

a posílí v dětech cituplný vztah k životnímu prostředí. Jsou to drobná vypravování, v nichž věkově přiměřeným způsobem ožívají věci a bytosti světa přírody. Přibližně do období vývojové krize v devátém až desátém roce života zažívá dítě sebe a svět v souladu, neuvědomuje si protiklad já a svět, který je tak samozřejmý pro dospělého, ale i pro dítě po devátém roce. Dítěti je v tomto období zcela přirozené, že věci a bytosti přírody jsou, tak jako ono samo, oduševnělé, že cítí, promlouvají a jednají jako lidé. Úkolem učitele je, aby se dítě na základě těchto vyprávění, v nichž například v rozhovoru slunce, růže a kapky rosy ožívají reálné přírodní děje, spojovalo se svým okolím, aby pro ně procítalo.⁴ Oslovujeme takto nikoli dětský intelekt, ale zejména pocity, které umožní, aby se dítě v sympatii spojilo s přírodním světem. Až bude později poznávat svým vlastním úsudkem zákonitosti přírody v přírodovědě, nebude to odtažitě, lhostejně, chladně poznávání. Půjde o poznávání proniknuté duševní vřelostí a pocitem spřízněnosti s přírodou. Svět nebude mlčenlivým souborem objektů, ale bude k němu promlouvat řečí, které bude rozumět. A v takovém světě nebudou děti lhostejnými pozorovateli, budou ho chránit a pečovat o něj.

Dalším důležitým příspěvkem k environmentální výchově jsou praktické epochy ve třetí třídě, které provázejí důležité krizové období, v němž se začíná proměňovat vztah dítěte ke světu. Klíčová je v tomto ohledu epocha zemědělství, kde se dítě seznamuje s jakýmsi archetypem láskyplné a moudré péče o zemi. Tím, že také samo, doslova v potu tváře, zažije všechny polní práce od přípravy půdy, přes setí, sklizeň a mlácení obilí, čištění a mletí, až k upečení chleba, pocítí v období, kdy je to ještě docela snadné a přirozené, hlubokou úctu k těmto činnostem a půdě, která člověka živí. A opět je to cit a prožitek opravdového vztahu k půdě, nezastřeného manipulativními přístupy

⁴ Bližší k těmto vyprávěním, které nazývám „duchaplné příběhy“ jako období těžko přeložitelného německého výrazu „sinnige Geschichten“ viz Pleštil, D.: Velký úkol malých příběhů, in: Člověk a výchova 2002/2, str. 2-10.

py moderního zemědělství, který bude v pozadí duše nadále znít. A bude znít i v dospělosti, když se bude rozhodovat například nad tím, jaký způsob nakládání s přírodou a krajinou podpoří koupí určitých potravin, svým životním stylem.

Výuka přírodopisu

Z vlastního vyučování přírodopisu vyberu z mnoha jen jeden motiv, který mi však přijde stěžejní pro rozvoj hlubšího vztahu k přírodě a světu. V epoše přírodopisu ve čtvrté třídě je tématem člověk a jeho vztah ke světu zvířat. V sedmé přednášce metodicko-didaktického kurzu pro učitele první Waldorfské školy⁵ hovoří Rudolf Steiner v souvislosti s touto epochou o jedinečném charakteru lidských rukou ve srovnání s končetinami zvířat. Ty slouží k pohybu a k získávání potravy a jsou specializované s ohledem na způsob života zvířete. Ruce člověka jsou díky jeho vzprímenosti osvobozeny od zátěže služby omezenému účelu. Jsou doslova orgánem svobody. Steiner zde zcela revolučně nestaví na nejvyšší stupeň lidství dokonalý mozek, ale lidské ruce, orgány svobodné tvůrčí činnosti. Význam tohoto motivu pro výchovu k zodpovědnému vztahu ke světu si uvědomíme tehdy, podíváme-li se na situaci současného světa. Ještě nikdy v historii nemělo lidstvo tolik informací o fungování ekosystémů, působení nejrůznějších chemických látek na organismy nebo o genomu mnoha organismů včetně člověka. Snad nikdy dříve však člověk nezasahoval do těchto přírodních souvislostí tak ničivě, tak manipulativně. O problémech víme, ale co jsme schopni a ochotni udělat pro jejich řešení, ukazují například reakce státníků a ekonomů na nezpochybnitelný fakt globálního oteplování. Hlava ví, ale ruce jsou ochromeny. Mohl bych takových motivů popsat ještě mnoho, snad to však postačí pro ilustraci toho, že napravení našeho vztahu k životnímu prostředí, a tedy i výchova k péči o životní prostředí není problémem intelektuálním, ale především morálním.

V úvodu jsem naznačil, že waldorfská pedagogika působí celkem své kompozice. Cílem takového působení by mělo být nejen zostřené vědomí důležitosti správného vztahu k přírodě a šetrného nakládání s ní, ale zejména probuzení činného pečujícího vztahu samotného. V učebním plánu waldorfské školy začíná vlastní přírodopisné vyučování ve čtvrté třídě tématem člověk a zvířata, v páté třídě se k poznávání světa zvířat přidává úvodní botanika, v šesté třídě se k botanice přidružuje základní geologie a mineralogie, aby ji od sedmé do desáté třídy, tedy v období dospívání a pubertálního hledání sebe sama, vystřídal biologie člověka. V jedenácté a dvanácté třídě přichází nové uchopení všech říší přírody zejména v evoluční souvislosti. Po celou dobu je však hlavním motivem člověk a jeho vztah k přírodnímu světu. Celý dvanáctiletý koncept waldorfské školy by měl nakonec přivést dospívajícího člověka s jistou zralostí úsudku až do víru nejjhavější současnosti, která si žádá skutečně netradiční uvažování v souvislostech. Tak se dnes například žáci první Waldorfské školy ve Stuttgartu setkávají ve dvanácté třídě s epochou globalizace, v které je vyučují v tandemu dva učitelé, jeden přírodovědně, druhý humanitně vzdělán, aby dokázali uchopit skutečně celou šíři problému. Mladí lidé po odchodu ze školy mohou pak vstupovat do světa s opravdu zostřeným vědomím o otázkách současného světa. Kdybychom však na tomto místě uzavřeli vyličení kompozice výchovy k zodpovědnému vztahu k životnímu prostředí, ochudili bychom ji o podstatnou součást.

5 Steiner, R.: Waldorfská pedagogika. Metodika a didaktika, Opherus, Semily 2003, str. 115.

Zralost dětí pro zemi a školní zahrada

Při pozorném čtení výše uvedené koncepce přírodovědného vyučování je možné si všimnout opravdu propracované stavby učebního plánu. Od elementárního pohledu na člověka prochází dítě sestupně jednotlivými přírodními říšemi od té člověku nejbližší, zvířecí, přes rostlinnou až k minerální. V šesté třídě dítě sestoupí v geologii, obrazně řečeno, na pevnou zemi. Děje se tak i v jeho vlastním vývoji, protože kolem dvanáctého roku se začínají projevovat první příznaky puberty. Navzeme-li ji však pouze obdobím pohlavního zrání, soustředíme naši pozornost příliš na fyziologické projevy této vývojové fáze a nezahrneme do tohoto pojmu převratnou proměnu duševního života dítěte. Proto se mi mnohem příhodnější zdá Rudolfem Steinerem používaný pojem zemská zralost (Erdenreife). Dítě se postupně stává zralým pro zemi a pro práci na ní. A právě v tento moment vstupuje do vyučování nový předmět, jímž je zahradnictví,



Společná příprava pozemku v epoše zemědělství, WŠ Příbram.

či snad lépe pěstitelství, praktické rozvíjení pečujícího vztahu o životní prostředí.⁶ Práce na školní zahradě provází dítě složitým obdobím puberty a je zařazena každý týden většinou po celý rok od šesté do osmé třídy. V deváté třídě pak na pěstitelství navazuje zemědělské praktikum, ve kterém po dobu jedné epochy, zpravidla dva až tři týdny, pracují žáci na vybraných statcích. V období, kdy má pubertální dítě sklon příliš se zabývat sebou samým, odvádí tento předmět jeho pozornost k rostlinám nebo zvířatům, které potřebují jeho péči, ať se mu zrovna chce nebo nechce. To, že je třeba něco udělat, vidí dítě samo, svět to od něho žádá, nikoli jen autorita dospělého. Školní zahrada je skutečným cvičištem pečujícího vztahu ke světu a domnívám se, že důležitost pěstitelství na školách ještě poroste s tím, jak se bude každodenní život dětí přírodě vzdalovat.

Zejména v této praktické části výchovy k zodpovědnému vztahu k životnímu prostředí mají waldorfské školy u nás ještě co dohánět, protože vyučování pěstitelství je vesměs stále „polem neoraným“. Bez něho však naše snahy vychovávat děti a mladé lidi k tomu, aby o světě nejen mnoho věděli, ale byli ochotní pro něj i něco udělat, budou kulhat na jednu nohu. Úkol rozvinout pedagogicky plodné pěstitelství může být ale pro nás také zdrojem nového nadšení k tomu, abychom společně posunuli naše školy o kus dál.

Mezilitulky redakce

Dušan Pleštil (1973) vystudoval učitelství biologie a chemie na Přírodovědecké fakultě UK v Praze. Tamtéž na Katedře filosofie a dějin přírodních věd obhájil doktorskou práci na téma Pojetí živé přírody v přírodovědných spisech J. W. Goetha. Devět let působil jako třídní učitel na Základní škole waldorfské v Semilech, kde nyní vyučuje na středoškolském stupni biologii a chemii, na základním stupni pak pěstitelství a řezbářství.

⁶ Ke konkrétnímu obsahu tohoto předmětu viz článek v tomto čísle časopisu, případně Keiser, Ch.: Vom Schatz im Acker. Schulgarten, Landwirtschaft, Ökologie - Naturerziehung an der Waldorfschulen Tübingen und Heidelberg, Tübingen 2003.

EKOLOGICKÝ IMPULS WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY

Andreas Suchantke

Waldorfská pedagogika se snaží vycházet ve své didaktice vždy ze specifické vývojové situace žáků dané jejich věkem. Vzhledem k tomu, že děti nejnižších tříd se od dospívajících dětí liší nejen ve svých kognitivních schopnostech, ale především ve svém prožívání okolního světa, musí být i metodika na tomto stupni jiná než v pozdějším dětském a mladistvém věku. Musí mít „dětskou povahu“, v neposlední řadě i proto, že v prvních školních letech prožívají děti silnou afektivní náklonnost vůči látce, která pak zůstává nosným a trvalým základem pro pozdější vědecký a praktický přístup k dotyčnému tématu: je určující pro pozdější etický postoj. Protože tato oblast má velký význam a zároveň představuje specifický prvek waldorfské pedagogiky, bude v následujícím výkladu pojednána zvláště podrobně. To ovšem neznamená, že by vědeckému vzdělání byla přičítána menší důležitost.

Společenské prostředí a očekávání dětí

Je samozřejmé, že do dětí se ve značné míře otiskují stanoviska a postoje panující v rodině. Vůči ekologické krizi vládne v mnoha oblastech lhostejnost, otupení, vytěsnění – lidé nechtějí mít s každodenními katastrofickými zprávami nic společného. S aktivní angažovaností se lze setkat jen u menšiny. U většiny dětí k tomu přistupuje odcizení vůči přírodě, které je důsledkem současného životního stylu. „Přírodou“ se převážně projíždí autem nebo je prožívána v televizních filmech. Přírodní prostředí dětí nemá nic, co by se alespoň vzdáleně blížilo senzačním záběrům z těchto pořadů, a je prostě nudné.

Předpoklady pro ekologickou výchovu jsou vše jiné než příznivé. Ilustrovat to může jeden svým způsobem typický příklad: Mladá, dosud nezkušená waldorfská učitelka převzala v jed-

nom německém velkoměstě třídu a zcela bezradně stála před chaotickou divokostí těchto dětí. Napadlo ji, aby dětem umožnila odreagovat jejich nezvládanou motoriku na každodenních ranních procházkách. Přitom si zděšeně všimla, „jak zlé jsou mnohé děti k rostlinám a malým zvířátkům; je to postoj, který by se dal popsat jako zahnat, zašlápnout, zamáčknot.“

Na druhé straně se mnoho mladých lidí (a dětí) aktivně zapojuje do ochrany životního prostředí. V každé obci jsou skupiny mládeže, které se zasazují o ochranu přírody, pozorují ptactvo, zavěšují hnízdní budky a podobně. Ve velkých organizacích ochrany přírody je značný nával mládeže, která se s nadšením angažuje v nejrůznějších aktivitách. Z celkového pohledu je to však jen menšina, která je v tomto směru motivovaná.

Hledání orientace na ekologickém pedagogickém poli

Otázka, která na to navazuje, zní: Co by měla, ba co musí udělat škola, aby napomohla utvoření tohoto postoje u většího počtu dětí a mládeže a aby ho rozvíjela? Že předpoklady k tomu nejsou jednoduché, ukazuje zmíněný příklad. Protože se však jedná o velmi významný požadavek dnešní doby a zároveň o velkou příležitost, musíme podniknout v podstatě všechno, co je vůbec myslitelné.

Než se této otázce můžeme blíže věnovat z hlediska waldorfské pedagogiky a jejího přínosu, musíme se krátce podívat na dva rozdílné přístupy k ochraně životního prostředí a jeho profylaxe; ty jsou z hlediska ekologické pedagogiky, jak si ukážeme, velmi významné.

1. *Antropocentrická* motivace se orientuje na kvalitu života člověka a pomocí ekologicky šetrných technologií, například redukcí škodlivých emisí, hledáním alternativních

energií, bezodpadovými technologiemi, ekologickým zemědělstvím atd., se snaží omezit poškození životního prostředí a redukovat ho.

2. *Ekocentrický* nebo *biocentrický* přístup je zaměřen na přírodu kvůli ní samé: ochrana velryb nebo jiných ohrožených druhů zvířat a rostlin nebo cenných přírodních ekosystémů atd. Otázka užitého efektu pro člověka nehraje roli.

Oba směry mají své opodstatnění a svůj smysl a nutně se doplňují: Čistě antropocentrický postup zůstane koneckonců vždy u napravování a léčení příznaků, protože se nezabývá životními podmínkami přírody (půdního života, lesů atd.). Je to v podstatě odedávna běžný a nereflektovaný postoj, podle něž je příroda rezervoárem surovin, které jsou nám dle libosti k dispozici a se kterými je pouze třeba v budoucnosti inteligentněji zacházet. Přitom se přehlíží, že přežití je možné jen v rámci trvale zdravé biosféry a že ta může existovat jen tehdy, bude-li člověk respektovat její vlastní zákony a její požadavky. Tento postoj je samozřejmý u ekocentrické motivace. Má však ještě jinou přednost: apeluje na idealismus, který latentně nebo otevřeně žije ve většině mladých lidí – možnost angažovat se v něčem, co má smysl, ba víc, dělat něco pro ustrkovaného, vykořisťovaného, utiskovaného bratra, pro naše přírodní bližní.

Ekocentricky orientovaná ochrana životního prostředí má velký emocionální náboj. Lidé, kteří se v této oblasti angažují a s nasazením všech sil za ni bojují, mají pro mnoho mladých velmi silné vyzarování; moderními hrdiny jsou pro ně ochránci přírody z Greenpeace. Ukazuje se zde zajímavá paralela s vývojem v 19. a v první polovině 20. století: sociální svědomí, které se vytvořilo v boji za práva vykořisťovaných otroků, nevolníků a průmyslového proletariátu, se dnes rozšiřuje za hranice lidské společnosti na přírodu. Ústředním úkolem waldorfské pedagogiky by měla být podpora

tohoto vývoje všemi prostředky. Především v tom spočívá šance, jak žáky skutečně oslovit a motivovat. Ekologická výchova orientovaná převážně antropocentricky nebude úspěšná. Výzkumy Langeheina a Lehmana⁷ (1986) velmi zřetelně ukázaly, že se takovou výchovou sice zvedá úroveň poznatků, avšak nevzniká nejmenší ochota aktivně se zasazovat o ochranu životního prostředí. Děti a mladí lidé pouze berou skutečnosti na vědomí, aniž by přitom byli intencionálně jakkoli motivováni.

Privést děti a mládež k přírodě

Vraťme se ještě jednou ke zkušenosti učitelky s destruktivním a agresivním chováním jejích žáků vůči zvířatům a rostlinám. Při hledání možností, jak děti přivést k jinému zacházení s živými tvory, jim začala vyprávět příběhy o zvířatech a rostlinách. Nešlo ovšem o pouhý výčet vědeckých fakt, nýbrž o vyprávění plné fantazie, takřka poetické – o dešťové kape, která visí na špičce listu a všechno vidí: celý svět kolem dokola, nebe a hvězdy, které se v ní všechny zrcadlí. Co vypráví mravenec hlemýždi, když se potkají. Děti začaly zvolna naslouchat a dožadovat se dalších příběhů. A časem se změnilo i jejich chování navenek, v zacházení s přírodou samotnou: šneka odnesly opatrně stranou, aby ho nikdo nezašlápl. Děti, podněcené vyprávěnými příběhy, začaly objevovat přírodu, rostliny a zvířata: navázaly s nimi vztah, který se dále rozvíjel. Přátelství a náklonnost k přírodě rostly a v dalších letech se prohlubovaly a rozšiřovaly; opakovaně chodily do jednoho kousku lesa, kterým protékal potůček, pozorovaly ho v průběhu roku a podnikaly mnoho dalších věcí. „Brzy to byla naše cestička, náš potok, náš strom a park, naše veverka a kosi. Když potůček v létě vyschl, byly děti smutné a rozhořčené (Kam se poděla naše voda?)

⁷ R. Langeheine a J. Lehman: Die Bedeutung der Erziehung für das Umweltbewusstsein. Inst. Päd. Naturwiss. Universität Kiel 1986.

a naléhaly, aby byla voda do koryta vrácena. K tomu se připojila vnitřní potřeba odhalit příčinu vyschnutí – a tu pak také objevily.“ Pozorování vedlo k prvním podnětům k zamýšlení, k počátkům skutečného badatelského zapálení. A především: teprve až vznikne náklonnost, láska a přátelství k rostlinám a zvířatům, k lesu a k potoku, může se rozvinout přístup k přírodě založený na ochraně a péči. Pokud se emocionální úroveň zanedbá, děti se s přírodními objekty nespojí. Předčasné nebo výlučné oslovování racionální úrovně ve vyučování postaveném na „vědeckém“ přístupu nedá vzniknout emocionální vazbě a je zajisté tou nejnevhodnější metodou k rozvíjení etiky odpovědnosti.

Se vši zřetelností to vyslovila již Rachel Carsonová, autorka epochální knihy „Mlčící jaro“, a obracela se při tom hlavně na rodiče dětí: „Má-li v dítěti zůstat živý jeho dar úžasu,

pak je třeba alespoň jednoho dospělého, který s ním tuto schopnost bude sdílet a dokáže spolu s ním prožívat radost, překvapení a zážrak světa, který nás obklopuje.“ Na otázku mnoha rodičů: „Jak mohu svému dítěti předat něco o přírodě, když nedokážu poznat dokonce ani jednoho ptáka od druhého?“, odpovídá: „Jsem pevně přesvědčena o tom, že pro dítě a rodiče, kteří to dělají, není ani zpola tak důležité vědět, jako spíš cítit. Jestliže odborné znalosti představují setbu, z níž později uzraje poznání, jsou city, pocity a smyslové vjemy živnou půdou, kterou semena potřebují, aby mohla vzejít. Léta raného dětství jsou dobou, v níž je připravována půda. Až se jednou probudí duše, smysl pro krásu, pro tajemno nového a neznámého, city sympatie, soucitu, obdivu a lásky, pak požadujeme také vědomosti a znalosti o předmětech, které oslovují naše city. Dosáhneme-li toho, bude to trvalé.“



Ilustrační foto: Helena Janků

Emocionální přístup k přírodě v prvních školních letech

Popsaný postup učitelky je prototypem metody praktikované na waldorfských školách. Je založena na tom, že se konkrétním způsobem bere ohled na fakta vývojové psychologie. Vychází se tak z toho, že děti v předškolním věku a v prvních třídách základní školy prožívají skutečnost jinak než mladistvý a dospělý člověk. Takto orientovaná metoda věkově specifického rozlišování v didaktice stojí na základech, které se do značné míry shodují s výzkumnými výsledky Piagetovy školy, ačkoli byly vytvořeny zcela nezávisle.

Svět, jak ho prožívá dítě do svého 9., 10. roku života, není svět věčný, jak je tomu u mladistvého a dospělého, ale „animistický“ – pro dítě neexistují „věci“, objekty, protože všechno prožívá jako živé a oduševnělé: strom, měsíc i kámen jsou cítící, vnímající bytosti jako dítě samotné. A tyto bytosti také nejsou izolované jevy nezávislé na dítěti, ale všechny mají k di-

těti vztah (měsíc, který při večerní procházce putuje po nebi spolu se mnou, to dělá proto, že chce vědět, kam jdu). Vystává obraz jednotného, propojeného světa spřízněných bytostí, které obklopují dítě stojící v jejich středu. Dítě je dosud včleněno do světa, který je mu přiřazen, který je k němu obrácen; neví zatím, co je odcizení. Samozřejmě, že to všechno je dávno více či méně překryto vlivy moderního přetech- nizovaného informačního světa. Že se však skutečně jedná o překrytí či pohřbení dětského způsobu prožívání, nikoli však o jeho zničení, to ukazuje na začátku popsána zkušenost učitelky. Tuto zkušenost lze učinit ve všech případech, kdy se vychovatel nenechá zmást a je si jist svou věcí.

Předčasná kognitivně-abstraktní, „vědecká“ metodika vyučování by tendence moderního světa ještě posílila – tendence, které dítě příliš brzy vytrhávají z jeho včlenění do světa prožívaného jako spřízněný a důvěrně známý. K od- poutání se dochází samovolně během prvních



Děti z WŠ Semily vysévají obilí. Foto: Ivana Šimková

školních let s pozvolna procitajícími schopnostmi tvořit obecné pojmy a operacionálně a kauzálně myslet. Tento vývoj by neměl být uměle urychlován, naopak je důležité, aby se předchozí animistická fáze mohla plně rozvinout: až později odezní, zůstane i při nastupujícím odcizení zachována v podobě základní nálady spřízněnosti s okolním světem, s přírodou – což je podstatný předpoklad nového zájmu, tentokrát na kognitivní úrovni, na úrovni zaměřené na jednání.

Učitelé a učitelky (včetně mateřských škol) na tomto věkovém stupni budou tedy přírodní jevy přibližovat dítěti vhodným způsobem, přičemž budou brát ohled na další schopnost tohoto věkového stupně, totiž schopnost fantazie, to znamená vytváření a rozvíjení vnitřních obrazů: vyprávění, pohádky atd. jsou obrazně a živě prožívány s takovou intenzitou, že dítě poznávaný jev nereflektuje, nýbrž je bezprostředně vtaženo. Tím tyto vnitřní obrazy získávají pro dítě vyšší realnost než věcný vnější svět; ten je prožíván do té míry, nakolik může být nitroduševně zakoušen.

Přibližování přírody tedy nezačneme názorným vyučováním, při němž do třídy přineseme zvířata a rostliny, ale vyprávěním příběhů. Tyto příběhy, které učitel sám vytváří, nemají být fantastické, nýbrž fantazijní a mají obsahovat reálné okolnosti. Tím se nejprve rozšiřuje vnitřní pohled, vnitřní horizont zkušeností. V dalším kroku pak na procházkách a výletech dochází k reálným setkáním s dotýcnými objekty; aniž by je na to bylo třeba upozorňovat, objevují se děti mravence, kapky rosy atd. – vnímají je, protože je „uvnitř“ už znají; každé setkání se tím stává radostně prožívaným shledáním. A to platí dokonce i pro děti přírodě odcizené a zaplavené médií, jak jsme si je představili na začátku.

Od přírodopisu k přírodní vědě

Skutečný přírodopis začíná teprve tehdy, až proběhne určitý krok odpoutání se z vnitřního

pocitu propojení se světem. Tento první dětský emancipační proces vede i v mezilidské oblasti k silnějšímu prožívání sebe sama vůči ostatním lidem. Lidé a svět jsou „jiní“ než člověk sám; jestliže rostliny a zvířata, kameny, stromy, měšic atd. byly původně vnímány jako živé a nadané duší, pak toto prožívání zvolna pohasíná, v další fázi je živé a oduševnělé to, co je v pohybu, a nakonec, v nyní dosaženém věku, už jen to, co se samo pohybuje – tedy lidé a zvířata. Toto oddělování a první odcizení vytváří vůbec předpoklady k tomu, aby člověk prožíval něco „jiného“ a aby to poznával v jeho specifické existenci. Teprve teď je možná objektivita a zároveň se probouzí velký zájem o svět a přírodu, otázky po zvláštěnostech a osobitostech toho či onoho zvířete atd. Také smyslové vnímání získává novou kvalitu; děti začnou nesmírně mnoho objevovat, vidět, stávají se z nich vynikající pozorovatelé svého přírodního (a lidského) okolí, „životního prostředí“⁸ – což je pojem, který je teprve nyní v plném rozsahu oprávněný.

Tyto otázky a zájem jsou výrazem potřeby dětí obnovit uvolňující se spojení s bytostmi, které je obklopují, tentokrát ovšem na jiné úrovni – na úrovni porozumění a poznání. Této potřebě musíme nyní v plném rozsahu vyhovět. První zoologie ve čtvrté třídě tak začíná tím, že se rozpracovává specifický „motiv“ každého zvířete probíraného ve výuce. Typická pro většinu zvířat je jejich specializace, to znamená vysoce funkční rozvinutí specifických tělesných schopností – například zraku u dravých ptáků (orel), ovládnání končetin při šplhání ve skalách (kozorožec) nebo na stromech (veverka), trávení u přežvýkavců. Z příslušných zvláštností zároveň vyplývá specifické začlenění do stejné specifického životního prostoru, do určité „niky“. Obojí se navzájem doplňuje a patří k sobě jako klíč a zámek. Tím jsou zahrnuty oba aspekty, které platí pro každý živý organismus: druhově typický charakter a začlenění do vazeb ekosystému, v němž žije, resp. rostlina žije.

⁸ v něm. *Umwelt*, tedy „okolního světa“

K tomu přistupuje další věc: Úkol učitele se neomezuje na to, aby zvíře představil, nýbrž ho v jeho chování a projevech vylíčil tak živě a názorně, aby si ho žáci mohli plasticky představit. Když se například vypráví o tom, jak kozorožec odvážně a obratně šplhá po skalní stěně, o bystrém zraku kroužícího orla, jemuž neujde nejmenší pohyb dole na zemi, prožívají děti nově spřízněnost s tímto tvorem. Cítí – samozřejmě ne vědomě, neverbalizují to: I já jsem orel, kozorožec atd. To se pak nezřídka projevuje zřetelným, třebaže dětem ne zcela vědomým způsobem: Jestliže líčení kozorožce a jeho kousků probíhá příliš dramaticky, začnou si na kozorožce hrát a už šplhají po stolech a lavicích. Melancholické dítě přitahuje naopak spíše lastura, která své pravé poklady (perlu, perleť) ukrývá hluboko v nitru pod ne nápadnou skořápkou atd.

Je to však ekologická pedagogika? Je to jeden aspekt, jedna oblast z toho, co se ve waldorfských školách podniká. My ji považujeme za zvláště důležitou: nové a nové hledání mostů, spojujících s přírodou, na afektivní úrovni u dítěte, stejně jako na úrovni kognitivní, jakmile začne přírodopis, který je zvolna převáděn ve vědecký způsob nahlížení světa.

Tak například v ekologii, která v některých waldorfských školách (především ve skandinávských zemích) zaujímá v osmé a deváté třídě značný prostor. Myšlení v ekologických pojmech je školením pro inteligenci, pro myšlení v komplexních souvislostech a vzájemných vztazích. Vedle výuky biologie je dalším důležitým předmětem zeměpis: klimatické a půdní předpoklady pro vytváření vegetačních pásem; nutnost znát jejich ekologické zvláštnosti jako základ pro smysluplné využívání; chyby koloniální doby a dnešního intenzivního obhospodařování oproti (mizejícím) pěstitelským metodám původních kultur, vysoce přizpůsobeným místním podmínkám; význam moří a lesů; otázky lokální a globální ochrany přírody a životního prostředí; antropologické

aspekty ekologie. V oblasti výuky biologie je vedle základů vědecké ekologie třeba zmínit především vývoj ekosystémů (ekogeneze, sukcese, dlouhodobé změny v důsledku posunu tektonických desek atd.). V evoluční biologii přistupuje ke klasickým tématům koevoluční aspekt. – Jen pro úplnost poukážme ještě na mnohostranné možnosti ve výuce chemie, kde lze provádět rozbory na výskyt škodlivých látek, rozbory vody atd.

V poslední, dvanácté třídě se usiluje o mezi-předmětovou syntézu s cílem pojmut „Gaiu“, tedy Zemi v její diferenciaci a evoluci a dále charakter a funkci jednotlivých přírodních oblastí; ambivalentní postavení člověka mezi destruktivními a evolučně konstruktivními možnostmi; vztah mezi přírodou a kulturou, mezi biologickou a mentální evolucí.

Sociální aspekt ekologie

Jak jsme již naznačili, zažíváme dnes první náznaky rozšíření sociálního povědomí za hranice lidské společnosti na přírodu. To má dopady počínaje ochranou přírody až po realizaci právního řádu. Tyto tendence jsou posilovány výsledky vědecké ekologie, které zásadně opravují a rozšiřují tradovaný obraz „boje o přežití“ jako prakticky jediné hnací síly v živé přírodě. Zvláště důležitý při tom zřejmě bude poznatek, že každý organismus je dvojitým způsobem vevázán do svých životních souvislostí: na jedné straně přispívá svým rozmnožováním k zachování vlastního druhu, na druhé straně specificky přispívá k trvání svého ekosystému. Rostliny jako „producenti“ umožňují existenci živočišné říše a člověka; dravá zvířata kontrolují svým lovným tlakem populaci své kořisti, udržují je na úrovni snesitelné pro ekosystém a zároveň je chrání před přemnožením a z něj vyplývajícím nadměrným vyčerpáváním potravní nabídky; činnost žížal hraje rozhodující roli pro půdní život a růst rostlin; bakterie a houby zajišťují svou rozkladnou činností navracení

živin do půdy a jejich zpřístupnění pro nový rostlinný růst.

Podobný dvojí vztah existuje v lidské společnosti: na jedné straně má každý právo na uspokojení svých základních životních potřeb a naplnění osobních požadavků; zároveň každý jednotlivec nějakým způsobem přispívá svou profesní činností k obecnému blahu.

Ještě důležitější než toto srovnání je zkušenost, že v přírodě neexistují „jednosměrky“ v tom smyslu, že by někdo jenom bral, ale nedával. Pokud se to stane základní zkušeností – zdůrazňuji „zkušeností“, nikoli indoktrinací – vyvstane z toho jakoby samozřejmě otázka, zda je oprávněný panující postoj, kdy přírodu bezohledně vykořisťujeme, využíváme, aniž bychom přispívali k jejímu zachování. A zda vykrvácení přírody, které dnes zažíváme jako námi způsobené, není důsledkem tohoto postoje: že jsme doposud opomněli podat z naší strany nezbytný příspěvek k jejímu dalšímu – zdravému – životu. Má-li se to stát zkušeností, musí na tomto místě nutně následovat přechod do praxe.

Prakticky orientované vedení k přírodě

Zapojení praxe, aktivního a pečujícího přístupu k přírodě v nejrůznějších oblastech je nutné, aby se již v zárodku zabránilo chybnému chování, zmiňovanému na jiném místě, totiž že si žáci osvojí fundované poznatky a snad i rozvinou přiměřené smýšlení a etiku, avšak k praktické realizaci v podobě odpovědného chování nedojde. Dobře informovaný, avšak jednání neschopný současník je ukázkovým typem dnešního člověka (takzvaný sběrač informací). On je koneckonců vinen tím, že se děje tak málo k odvrácení hrozící ekologické katastrofy. Proto musí být přednostním cílem každé pedagogiky to, aby vedla žáka ke skutečné svéprávnosti; ta mu dá možnost, aby to, co pozná jako správné a nutné, sám, z vlastního rozhodnutí a bez vnějšího donucení realizoval v praxi.



Děti na biodynamickém statku ve Fořtu.

Foto: Ivana Šimková

Pro pečující přístup k přírodě je vhodná zejména práce v bohatě členité, pokud možno intaktní kulturní krajině: tato krajina je utvářena člověkem a zároveň poskytuje prostor pro množství původních, nedomestikovaných rostlin a živočichů. Ve waldorfských školách začínají „pozemky“ již v mateřské škole, ovšem zcela na úrovni napodobování a jednoduchých úkonů, uvedených učitelkou školky. Děti zažívají vysévání a klíčení, kvetení a zrání. Poznávají činnost včel a žížal.

Epocha zemědělství ve třetí třídě tento motiv znovu uchopuje, nyní jsou to ovšem žáci, kdo práce sám vykonává: zorají kousek půdy, povláčí ho, potom vysejí zrno a doprovází jeho růst, později ho sklídí, vymlátí, obilí pomelou a nakonec z něj upečou chléb. Pokud je to možné, odehrává se tato činnost vždy půl dne nebo celý den každý týden na vhodném statku, přičemž děti vidí a doprovázejí spoustu zemědělských

činností, zacházení se zvířaty atd. Při tom všem se stává prožívanou zkušeností, že je nejprve nutná láskyplná péče a ošetřování, než člověk získá právo sklízet – péče, která musí vycházet z životních podmínek rostlin a zvířat.

Neméně důležitá je však při tom zkušenost, že člověk je schopen spolupracovat s přírodou tak, že to je oběma ku prospěchu. Dnes velmi rozšířený názor, že člověk v podstatě nemůže jinak, než zacházet s přírodou destruktivně, a že se ani nikdy jinak nechoval, je prokazatelně chybný a má původ v „nekulturním obrazu člověka v biologii“. Ve všech kulturách byly doby konstruktivní, partnerské spolupráce s přírodou, která prospívala nejen člověku, ale která dávala i samotné přírodě rozmanité evoluční impulsy. Rozpracování těchto dobře doložených fakt může být obsahem nejrůznějších předmětů – zeměpisu, dějepisu, biologie (ekologická interakce člověka a přírody). Přitom se současně chybné chování nijak nebagatelizuje, v konfrontaci s konstruktivním přístupem k přírodě však získává jiné postavení: nezůstává už při jednostranném, k rezignaci vedoucím pohledu na člověka jako „rušivý faktor“ přírody, nýbrž povzbuzuje to k hledání jiných cest. Tady by však bylo třeba a znamená měnicího se vědomí vůči přírodě ještě leccos vykonat. Například výuka dějepisu, která pojednává výlučně lidskou kulturu, v podstatě už neodpovídá době. Musí se k tomu připojit pohled na vzájemný vztah člověka k přírodě, který znal fáze neobyčejně plodné „kooperace“ (vyšlechťení kulturních rostlin, vytváření bohatě členité klasické kulturní krajiny v období vrcholného středověku atd.).

To, co v epoše zemědělství zůstává zatím epizodou, se ve výuce zahradnictví v šesté až deváté, resp. desáté třídě stává kontinuálním učebním předmětem a vrcholí dvoutýdenní praxí mimo oblast školy: v lesnické nebo zemědělské praxi deváté a jedenácté třídy.

Rudolf Steiner zdůvodňoval zavedení výuky zahradnictví tím, že „lidé, kteří ve škole jed-

nou prošli touto výukou, se dokážou rozhodovat, zda je nějaká zemědělská metoda či opatření správná nebo chybná, nikoli proto, že se to naučili, ale na základě jistoty citu. Takové vyučování procvičuje dokonce i morální síly. Účinek takového vyučování se později projeví dokonce i v sociálním postoji dospělého.“ V těchto slovech je v podstatě předjímána krize moderního zemědělství a zároveň navržena cesta k jejímu řešení: zemědělství představuje už dávno celospolečenský úkol a chování spotřebitelů koneckonců určuje, jakým směrem se vydá. Lhostejnost a neznalost, to znamená odcizení se produkci však stojí v cestě uplatňování jakéhokoli vlivu. To by se změnilo ve chvíli, kdy by zahradnictví nebo zemědělská praxe patřily k všednímu školnímu dni. Neboť vyučování míněné citovanými slovy nechce vzdělávat budoucí zahradníky, nýbrž školit „jistotu citu“. Kdo se nějaký čas intenzivně věnuje určité činnosti, získá jednak „správný cit“, který mu řekne, zda je nějaká metoda přiměřená, jednak ho to spojí (pokud to dělá správně) s daným problémem; člověk se angažuje, a právě to je míněno oněmi „morálními silami“.

Žádána je iniciativa a angažovanost učitele

Dosavadní výklad se zabýval kurikulárním rozměrem, tím, co je v učebním plánu waldorfských škol považováno za závazné. Jak ukazuje v úvodu zmiňovaný příklad učitelky, není to však nic platné, nenaplní-li učitel ze své iniciativy a fantazie učební plán životem a samostatně ho neutváří.

Učební plán waldorfských škol nejenže ponechává jednotlivému učiteli svobodu v tom, aby samostatně dával podobu tematickým okruhům, které bývají zpravidla nastíněny velmi obecně, ale přímo k tomu vyzývá. Vychovatel je přitom odpovědný v první řadě vůči svým žákům, je to totiž jedině on, kdo ze znalosti jejich individuálních schopností i jejich věkem

podmíněného dosaženého stupně vývoje může rozhodnout, jak má didakticky a metodicky postupovat. Není divu, že to pak jsou také především pedagogicky silně motivované, samostatné osobnosti, kdo se rozhoduje pro činnost na waldorfské škole. Důsledkem toho je, že stejně jako v jiných oborech je zde i v oblasti ekologické pedagogiky sotva přehlédnutelná spousta aktivit.

Odpověď na otázku, zda má být vyučován zvláštní předmět „nauka o životním prostředí“, tak vyplývá sama od sebe: ekologická témata by měla prostupovat všechny učební oblasti a objevovat se všude tam, kde se to nabízí. Právě v této otázce je žádána iniciativa a angažovanost učitelů – institucionalizovat to nelze. Nopak by se mělo přímo zabránit tomu, aby se to stalo „povinností“, povinným předmětem, který by byl nakonec vyučován rutinně a bez vnitřní účasti. Ekologická krize je zdaleka nejnaléhavější

otázkou současnosti, jde o přežití lidstva a celé biosféry. Řešení a východiska lze najít jen na základě svobodného nasazení všech.

Z německého originálu „Der umweltpädagogische Ansatz der Waldorfpädagogik“, publikovaného v časopisu Erziehungskunst č. 4/1995, přeložil Radomil Hradil. Vybral Dušan Pleštil.

Andreas Suchantke se narodil r. 1933 v Basi, studoval biologii v Německu a Švýcarsku. Dlouhá léta působil jako učitel ve Škole Rudolfa Steinera v Curychu, poté pracoval ve vzdělávání učitelů v Německu, Švédsku, Rusku, Brazílii a na Novém Zélandu. Absolvoval opakované výzkumné pobyty v Izraeli, východní Africe, Brazílii, Peru a v Nepálu. Je autorem několika knih a mnoha časopiseckých publikací.

ROČNÍ STOLY

Jana Gažiová, Kateřina Dvořáková



Roční stolky jsou malá zákoutí s přírodninami a přírodními bytostmi, která zobrazují právě probíhající roční období v přírodě a svátky roku. Mohou mít celou řadu různých podob, které záleží mimo jiné na věku dětí. V mateřské škole a v prvních školních letech bývají stolky velmi pestré. Roční období zpravidla symbolizuje jedna výrazná postava (Matička Země, paní Zima či Zimní král, bytost Léto ap.), kterou doplňují drobné postavičky (kořenové dětičky, květinové víly, skřítkové). Starším dětem stačí už jen náznak v podobě pěkně vystavených a upravených přírodnin (kamínky, větvičky, mech, květiny, samorosty ...), svíčka nebo pěkný obrázek v jednoduchém dřevěném stojánku. Pro vytvoření co nejvěrnější atmosféry se jako podklad, případně pozadí, používají jednobarevné šátky z hedvábí nebo organtýnu – zelený jako jarní louka, bílý jako zasněžená krajina apod. Roční stolky mohou vyprávět nejen o dění v přírodě, ale také se proměňovat podle svátků. Letos se dětem ve škole v období michaelské slavnosti na stolečku objevily váhy, na nichž váží dobré a špatné skutky. Stolky mají své místo nejen ve školním prostředí, ale i doma. Může se dokonce stát, že v rodině budou roční stolky dva – jeden ve společném rodinném prostoru, druhý v dětském pokoji. Dětem bychom neměli násilně vnucovat naši představu, ale měli bychom jim poskytnout pravdivý vzor, podle kterého si svůj roční stolek vytvoří. Pokud děti mohou zdobit a vytvářet něco samostatně, stanou se vnímavější k okolí, budou si více všimnat dění v přírodě. Přirozeně pak rozpoznají významné události celého roku, dokonce nás v mnohém mohou před-

běhnout. Důležité svátky a události roku bychom pak měli prožívat s nimi. V loňském Zvonku č. 7 jsme například psaly o tom, jak se u ročního stolku může vyprávět adventní příběh putování Josefa a Marie do Betléma a dětem tak živě a obrazně přiblížit toto vánoční téma.

A jak se takový roční stolek správně tvoří? To není nikde dáno ani předepsáno. Je dobré vybrat pěkné místo – poličku, skříňku, koutek, ke kterému mají děti dobrý přístup. Dospělý, který stolek vytváří, by se měl spolehnout na své vlastní pocity, naladit se na rytmus přírody a pokusit se vytvořit obraz, který bude živý a pravdivý, v souladu s jeho vnímáním přírody a krásy. Děti se velmi rády stávají spoluvůrci – z procházek nosí přírodniny, aranžují květiny, modelují z vosky, rády mění a dotvářejí jeho podobu. Učitelé ho mohou využít třeba i pro podporu postřehu a jednou za čas se zeptat, co se na stolku změnilo. Roční stolky jsou tedy malým kouskem přírody, živým obrazem, skrze nějž děti vnímají přirozený rytmus roku a získávají, doufáme, úctu k přírodě a všemu živému. Velkým kouzlem je, že beze slov, pouze řečí barev a symbolů, vypořádají o přírodních zákonitostech, které děti takto mohou spoluprožívat. Dospělí se dokáží díky svým zkušenostem orientovat v rytmu roku, dítě však ne, a tak mu prostřednictvím ročního stolu spolupomáháme naplňovat základní životní potřebu rytmu a řádu.



Roční stůl. Foto: Eva Jirovcová.

Převzato ze Zvonku, zpravodaje waldorfských tříd při MŠ Nerudova a ZŠ Hluboká nad Vltavou č. 9-10/2007, www.waldorfcb.cz.

Jana Gažiová (1972) vystudovala PF JU v Českých Budějovicích, žije tamtéž s manželem a třemi dětmi, Annou (9), Magdalénou (6) a Kryštofem (1). Je členkou WCollegia a stará se o účetnictví. V letech 2001–2004 absolvovala Waldorfský seminář v Pisku pod vedením T. Petra.

Kateřina Dvořáková (1972) vystudovala FF UK v Praze. Žije v Českých Budějovicích s manželem a dvěma dětmi, Šimonem (8) a Magdalénou (7). Je členkou WCollegia a ve waldorfských třídách při ZŠ Hluboká nad Vltavou vyučuje angličtinu. V letech 2001–2004 absolvovala Waldorfský seminář v Pisku pod vedením T. Petra.

ŽIVOT PRAŽSKÝCH DĚTÍ V PŘÍRODĚ A EPOCHA POLNÍCH PRACÍ

Zuzana Kubištová

Škola v přírodě

Epochou polních prací jsme navázali nejen na epochu Starého zákona, která předcházela a která končila vyhnáním z ráje a slovy „chléb svůj v potu tváře dobývati budeš“; navázali jsme též na naši dvouletou „školu v přírodě“, kdy jsme po dva roky každý čtvrtěk po celý rok a za každého počasí trávili celý den v přírodě. Jinonická škola má to štěstí, že stojí blízko přírodní rezervace Prokopské a Dalejské údolí, která nám po 20 minutách chůze dává pocit, že jsme někde daleko, daleko v divoké přírodě. Děti zde týden co týden mohly zažívat hlavní nosné téma druhého sedmiletí, že svět je krásný. Skutečnost vyživující a obohacující všechny články lidské bytosti.

Naše pravidelná škola v přírodě (dále ŠVP) nám dávala možnost navázat blízký vztah s místy, která jsme pravidelně navštěvovali, a pozorovat přírodu v proměně čtyř ročních období. Celý rok pozorovat, kromě veškeré vegetace, „naš šípkový keř“, „naš modřín“ atd. Týden za týdnem jsme mohli sledovat, jak se s podzimem všechny síly stahují do země, v zimě spící přírodu s překvapením, že pupeny stromů jsou již utvořené a jen čekají na volání jara, které nám pak ukázalo houževnatou sílu prvních fialek a zářivou zeleň děložních lístků javorových semen, které se draly zpod vrstvy tlejícího mokrého listí v lese, to vše doprovázeno odpovídajícími pohádkovými příběhy. Děti dychtivě objevovaly, co se od minula změnilo, kdo najde novou rostlinku.

V první třídě jsme ŠVP doprovázeli sešitem, do něhož děti kreslily své zážitky. Ve druhé třídě to byl „sešit-herbář“, do něhož děti kreslily rostliny s jejich názvem a místem růstu.

Propojení s vyučováním se nabízelo mnohdy samo, skládali jsme písmena, formy a číslice

z dřívěk a kamínků, počítali, co se dalo, četli nápisy, vyšlapávali formy ve sněhu. Krmili jsme zvířata, čistili studánku a přednášeli jí básně. Jelikož mají tato místa jedno z nejstarších osídlení Prahy, mohli jsme si vyprávět příběhy z nejstarší historie přímo na místech, kde se podle legend odehrály. Svou jeskyni tu má také sv. Prokop.

Vyprávění, ať už pohádek, legend nebo příběhů, mělo v přírodě své neopakovatelné kouzlo, které nesmírně obohacovalo duše dětí. Poslouchaly pozorně a z poetických příspěvků bylo možno vypořadovat jejich bytostné spojení s přírodou až po tušení elementárních základů bytí.

Téměř každý čtvrtěk nám osud připravil nějaký nečekaný zážitek. Viděli jsme dravce při lovu, ale také pastýře se stádem ovcí a koz a úlohu ovčáckého psa. Jednou dokonce stahování stromů koňmi z nepřístupných míst, kam nesmí technika. Vidět, jak kůň poslouchá povely člověka a složitě manévruje s kladou mezi stromy, bylo pro děti velkým zážitkem. V rozsahu tohoto textu není možné postihnout všechny zážitky. Nemluvě o rozvoji tělesných dovedností. Šplhání po stromech, na laně, po skalách. Cvičení rovnováhy, stavění přístřešků z větví, veškeré zimní radovánky, míčové hry a hry vůbec. Vyřezávání a pouštění lodiček po potoce. To by vydalo na samostatný článek.

Pro mne bylo nesmírně poučné a zajímavé pozorovat chování různých temperamentů dětí v určitých situacích. ŠVP dala dětem velkou možnost hlubšího navázání vztahů a přátelství mezi sebou navzájem. Bylo zajímavé pozorovat nově vznikající kontakty mezi dětmi, které by se možná ve třídě nenašly. Děti nejen prohloubily své ohleduplné chování k přírodě, ale také vůči sobě navzájem. Chovaly se velmi zodpo-



Na poličku.

vědně a ukázněně. Respektovaly pravidla, která jsme si určili. Velmi se posílila naše vzájemná důvěra a přátelství.

Epocha polních prací

Nyní se tedy vraťme k popisu epochy polních prací. Začala jsem vyprávěním o rostlince, které dal Bůh ten jedinečný úkol, proměnit v sobě slunce a darovat se člověku v podobě zrna, z něhož lidé upečou kulatý bochník ve tvaru slunce. V tomto příběhu jsme si nově oživila naši průpověď před jídlem „Ze zrna chléb...“. Dále jsem vyprávěla o tom, jak lidé v dávných dobách nejdříve sbírali zrnka divokých obilných klásků, ale pak přišli domů, zjistili, že je cestou někde vytrousili. Jaké bylo jejich překvapení, když v létě našli celou dlouhou řádku obilí. Tu je napadlo založit poličko. I vyklučili les

a vynosili kamení, poličko vypleli a zahnutou větví zorali brázdy a zaseli první obilí.

Následovalo vyprávění o důležité pomoci všech živlů a jak člověk postupným vývojem došel k dalším pomocníkům (žížala, kůň, pluh, válec, brány...).

V rytmičké části jsme po celou dobu této epochy pohybově ztvárnili hru „Zrno a chléb“, která se stále více spojovala s postupujícími pracemi na poličku. V úvodu epochy se děti seznámily s obilím. Každý druh k nám přišel zahalen příběhem. Poznávaly jsme stvolý i zrno – pšenici, žito, ječmen a oves. Každý na svém klásku spočítal počet zrněk, a pak děti objevovaly jejich tajemství. Teprve když držíte zrnko v prstech častěji, zjistíte i poslepu, že protáhlé je zrnko ovesa a zakulacené je zrnko pšenice atd. Vše jsme samozřejmě výtvarně ztvárňovali.

Tyto poznatky jsme se vydali rozšířit o další na výstavu přibližující život venkovského obyvatelstva středního Povltaví v muzeu Špýchar v Prostřední Lhotě. Viděli jsme zemědělské stroje i drobné zemědělské nářadí a předměty užívané v tradičních venkovských domácnostech v 19. století. Děti si tak mohly lépe představit, co nás zanedlouho čeká. Viděly všechny stroje a nářadí, s nimiž jsme se chystali pracovat.

Dostatečně teoreticky připraveni, vydali jsme se s dětmi na rozlehlou zahradu k Horáčkům na Slapy. Děti se nemohly dočkat. Pan Horáček nás přivítal, seznámil s prostředím a se všemi stroji a stal se naším hospodářem.

Počasí nám přálo a i slunce vědělo, že ho budeme potřebovat. V dosud zarostlé louce se skrývalo naše budoucí políčko. Děti vybavené holíčkami, motyčkou, pracovní náladou a odvahou nejprve vytrhávaly velký plevel a trsy trávy. Potom vlastními silami protáhly pole plečkou, která pomohla uvolnit i hluboko zarostlé kořeny plevelů a trav. Hurá! Dosud zarostlá louka tak začala vypadat jako pole. Práce však bylo ještě dost a většinu z ní děti doprovázely úryvky z naší rytmické části, takže obojí bylo posléze těsně propojeno. Nejvíce se děti těšily na činnost fyzicky nejtěžší – orbu. Zapřažené jako koně společně táhly pluh, který obracel hroudy zeminy, aby se půda provzdušnila (...co vespod bylo, navrch pokládám...). Nabídku pana Horáčka, že políčko zoře traktůrkem, děti jednohlasně odmítly a orbu dokončily samy. Velké hroudy pak vláčely pomocí bran; pole bylo připraveno přijmout zrno. Svačina a čaj, který nám paní Horáčková při každé návštěvě políčka vařila, chutnaly pak dvojnásob.

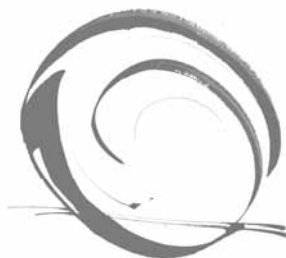
Vše má svou chvíli, a tak nastal čas setí, který jsme vybrali dle výsevního kalendáře. Byly to opravdu posvátné chvíle, kdy děti kráčely v řadách vedle sebe a v rytmu básně odevzdávaly zrnka obilí zemi a pak je přitlačovaly válcem.

*Odměřuj krok i rozmach měř,
zem získá život, omládne, věř!
Tam padlo zrno, spí a má klid,
ve spánku sílí, nech ho snít.*

*Když pak procitne, dere se ven,
vede je moudrost, jde za světlem.
Žádné se světu neztratí,
ať padne, Bože, kam chceš Ty.*

A tak se stalo, že s každým ušlým krokem zůstalo v zemi tolik zrníček, ze kterých, jak věříme, s pomocí slunce, deště, sněhu i mrazu vyroste a dozraje zdravé obilí, které, když Bůh dá, sklídíme ve správný čas a v příštím školním roce ze zrna umeleme mouku a upečeme chléb. Chléb plný energie a síly dětmi do něj vložené.

Zuzana Kubištová se waldorfskou pedagogikou zabývá od roku 1989, v letech 1991 až 2001 působila na waldorfské mateřské škole v Praze na Petřinách. Absolvovala tříletý seminář waldorfské pedagogiky u T. Zuzáka a od r. 2005 pracuje jako třídní učitelka ve WŠ Praha - Jinonice. Má dva dospělé syny a čtyřměsíčního vnuka.



NA PODZIM JE POLE HOLÉ, V NĚM SE ZRNKO SKRÝVÁ DOLE

O jedné z částí vyučování na waldorfských školách podporující vztah dětí k ekologii

Kristian Ostrřížek

V době, kdy se v teoretických pedagogických kruzích hovoří o ekologické gramotnosti dětí a studentů a kdy se hledají stále nové způsoby, jak tuto gramotnost nejen zprostředkovat žákům, ale snad jim ji i „vryt pod kůži“ na celý zbytek života, můžeme pohled zaměřit na projekt, který již po několik desítek let funguje ve třetích a čtvrtých třídách waldorfských škol po celém světě. Je jím epocha příhodně nazvaná „Ze zrna chléb“. Její charakteristika snad vyplyne z následujícího vyprávění, jež popisuje proces této epochy, který jsem měl to štěstí zažít se svou tehdy třetí třídou.

Veškeré práci předcházela dlouhodobá příprava, která nezahrnovala nic menšího než sehnat prostor pro pole a stát se teoretickým (pro sebe) a praktickým (pro děti) zemědělcem, který ví, co se patří. Děkuji zpětně dědečkovi své ženy, jenžto je zemědělcem duší i tělem a zažil ještě dobu, kdy se „věci dělaly postaru“. Jeho bohaté vyprávění mi bylo velkým zdrojem inspirace – vždyť coby kdysi městské dítě zcela mi unikaly zákonitosti polních systémů a všech těch „ruchadličích“ okolností kolem setby a sklizení...

Protože v říjnu onoho roku ještě nebylo zřejmé, kde bychom měli možnost pracovat, měli jsme jasno v tom, že ozimovou setbu už nestihneme. Nakonec došlo k domluvě s děkanstvem na Svaté



Hoře a my dostali k dispozici prostor na pozemku půdy církevní. Měli jsme radost a čekali na první pěkné počasí, abychom mohli jít vyměřit pole a přichystat vše potřebné. Pak nastal onen slavnostní den, kdy jsme se vydali na louku železem doposud neraněnou. Ponejprv jsme v kruhu s dětmi poprosili všechny bytosti toho místa o přízeň a o prominutí, a pak se pustili do práce, která měla trvat týden se vším všudy. Vykolíkovali jsme prostor asi 5x10 metrů (používali jsme starých měr, oblíbenou se stala „učitelská stopa“), na řadu přišly motyky a rýče a zbavení se drnů. Poznávali jsme houževnatost některých travin a vlastností půdy, která byla vskutku člověkem netknutá – zbavit se veškerých kamenů byla tvrdá řehole laických buddhistických mnichů. Tu jsme občas objevili historicky cenné relikvie – kosti zvířat, keramické úlomky, zvláště tvarované kusy železa; to vše dávalo podnět fantazii k vymýšlení pradávných mýtických příběhů, vážících



se k onomu místu... Ze života hmyzu nám zpestrovali chvíle mravenčí kolonie, pavoučí číhači, brouci potemnici – každý objev jako záminka pro krátkou „naučnou“ přestávku. Neskutečné nadšení dětí bylo příkladné – nikdo neměl potřebu lenošit, naopak nám práce rychle ubývala v příjemném slunečním dni. Vyčištění pole a jeho předběžné zrytí nám trvalo dva dny, poté jsme se s vypůjčeným pluhem pustili do orání. Nemajíce koně, museli jsme si vystačit s lidskými zdroji. Do dlouhého lana je zapřaženo všech sedmáct dětí, první brázda je brzy vyorána. Pak se děti za pluhem střídají, až máme půlku pole zoranou, ani nevíme jak. Druhý den se ovšem veškerá námaha odrazí na fyzickém stavu – jen horko těžko se dáváme dohromady, oudy bolí, záda jakbysmet... Jako pomoc shůry narážím ve škole na tři sedmáky a tři deváťáky, kteří hlasitě projevují své „nadšení“ z hodin hudební výchovy. Spásný nápad uvolnit je z muk

muzikálních; jejich vděk je projeven nebývalou aktivitou a opravdovou pomocí, se kterou nám pomáhají doorat zbytek pole.

Máme před sebou poslední den a tedy seti a válení pole. Se slavnostní náladou a za zpěvu písní sejcích sedláků (jak si také připadáme) skrápíme poličko deštěm zrníček, branami ještě zavláčíme a mírně zatlačíme do země společnou rojnicí. Vztyčíme ještě symbolického strašáka, společně poděkujeme a znavení, leč s dobrým pocitem se vydáváme zpět do školních škamen. Čekání do podzimu si krátíme občasnou vycházkou, abychom se podívali, jak se nám daří. Ke konci školního roku to vypadá na chudičkou úrodu, ale nezoufáme, je nám všem tak trochu jasné, že naše práce ponese plody až v dalších letech dalším třídám, neseme si v sobě hrdost průkopnické činnosti. Naše úsilí nebylo korunováno mohutnou sklizní, těch pár klásků by nedalo dohromady

ani na dvě housky, ale díky panu Lánskému, bývalému učiteli na naší škole a jejímu velkému příznivci, a jeho ženě, kteří jsou na své zahradě aktivními biodynamickými zemědělci, máme možnost prožít i žně a s darovanou částí obilí pokračovat v procesu. Na podzim tedy přichází mláčení obilí, mletí v ručních mlýncích, zadělávání těsta a pečení... Pro mě jako učitele by byla satisfakcí za celou námahu jen ona samotná, opravdu posvátná chvíle, kdy děti ve svých rukách držely ještě teplé pečivo a s největší uctivostí, která se doslova zračila v jejich tvářích, sborově odříkávaly průpověď před jídlem. Poctivě odpracované jídlo...

Závěrem

Děti pochopily cestu, jakou musí urazit pokrm, než se k nám dostane. Od té doby jsem nezaznamenal, že by někdo vyhodil svačinu do koše... Děti se naučily úctě k zemi. Jenom člověk, který si neuvědomuje, že mu dává potravu, na ni plive a zaneřádá ji odpadky... Děti se naučily jistě dávat trpělivosti – to, čemu dáme impuls nyní, může nést plody až po nějaké době... Děti se naučily znát cenu lidské práce, získat k ní vztah a mít možnost porovnat aktivní a pasivní přístup k pracovnímu procesu... Ve zkratce – bez práce nejsou koláče.

Osobně považuji tuto část vyučovacího procesu za jednu z nejpřírodnějších za celou dobu školní docházky. Vnitřní kvalitu této epochy cítím v dětech dodnes a věřím, že si ji s sebou ponесou dále celým životem.

Z rukou země vzácný dar,
na slunci nám uzrával.

Slunce, Země – bratři milí –
vděčnost jste v nás probudili.

Kristian Ostržek je třídním učitelem 6. třídy na Waldorfské škole Příbram a učitelem anglického jazyka; třídu vede od první třídy. Je otcem dvou dětí.

EPOCHA POLNÍCH PRACÍ VE 3. A 4. ROČNÍKU V PÍSKU

Jednou z důležitých epoch 3. třídy a zároveň i 4. třídy je epocha „Ze zrna chléb“. S plánováním této epochy je nutno začít s velkým předstihem a mít hned na začátku 3. třídy jasno, kde budeme sít, co budeme sít apod. Naše nynější 4. třída obhospodařovala poličko za školou. Poličko je maličké a využívané dlouho jen k pěstování obilí. Bylo tedy nutné pohnout ho. Přivezli jsme chlévskou mrvu a jejího zarýpání se ujali tatínkové. Ke konci října jsme seli ozimé obilí, které nám přinesl tatínek zemědělec. Naučili jsme se básničku, za jejíž rytmické podpory jsme zaselí. Potom jsme malá semínka chodili opatrovat, očima popotahovat a pak i proplít. Práli jsme si sníh, na jaře déšť, který bohužel nepřicházel. Dělal nám to velkou starost. Ale zrníčka byla tak silná a odvázná, že krásně vzešla a obilí narostlo do silných klasů. Tatínek zemědělec v červenci pokosil a obilí svázal do otepi. V září s příchodem do nové školy jsme oddělili zrno od plev. Z každého klásku jsme vydrobili zrníčka. Byla to velká zkouška trpělivosti, protože vzít do ruky každé zrnko... No a pak již práce špěla k radostnému konci. Děti semlely ve třídě na mlýnku mouku – byla jí menší mistička, což bylo překvapení. Z mouky zadělaly děti za velké pomoci těsto a vytvořily dva bochánky. Chléb byl upečen a s velkou zvědavostí a radostí sněden. Na tomto celém procesu přípravy půdy, setí, sledování růstu, sklizně a pečení si děti uvědomily, kolik živlů, sil, činností a času je nutné k tomu, aby si ukrojily kousek chleba.

Alena Havlíčková, třídní učitelka 4. třídy

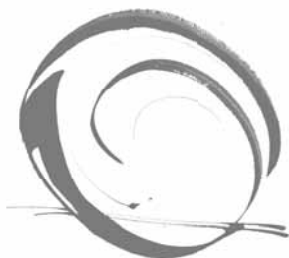
Převzato z internetového oznamovatele Listy ZŠ svobodná a MŠ Písek, říjen a listopad 2007.

OBILÍ VE 3. A 4. TŘÍDĚ V SEMILECH

Nejprve naši rodiče rozorali půdu na setbu obilí. Týden na to jsme rozseli. Museli jsme se o něj starat. Každý týden jsme se chodili na naše obilí dívat, jednoho dne jsme zjistili, že z našeho malého obilíčka vyrostlo velké obilí. Pak jsme ho pokosili nůžkami, odnesli do třídy a začali jsme ho vymlacovat cepy. Když jsme ho vymlátili, tak jsme ho roztřídili na zrníčka a nečistotu. Museli jsme ho vyfoukat fukarem a oddělit slupky od zrní. A potom se ještě musí přebrat od kamínků a zbylých plev. Teď ho právě meleme a těšíme se, až z něho upečeme chleba. Napřed se udělá kvásek, a pak pojedeme k paní Válkové a budeme u ní péct chleba. A každý si ho odnese domů a každému určitě bude chutnat. Mňam!

Napsali společně žáci 4. třídy

Převzato z časopisu Sdružení přátel Waldorfské školy v Semilech Wšetečka č. 1/2008, <http://caso-pis.waldorf-semily.cz/>



EKOLOGICKÁ VÝCHOVA V ČIMICÍCH

Vážení přátelé, v rámci ekologické výchovy na naší škole s dětmi pravidelně navštěvujeme ekologické programy v Toulcově dvoře. S mými sedmáky také pravidelně provádíme čištění Čimického potoka. V minulém roce jsme v okolí potoka dokonce objevili užovku obojkovou. Pro všechny to byl velmi silný zážitek. Před Vánoce jsme s dětmi připravili nadílku zvířátkům v čimickém háji. Ozdobili jsme některé stromky tím, že jsme na ně pověsili jablíčka, mrkvičky a jiné dobroty. Také v pracovním vyučování pracujeme co nejvíce s přírodním materiálem. Ve výtvarné výchově děti velmi baví dělat obrázky z vlny technikou plstění plstící jehlou. S dětmi pravidelně navštěvujeme jezdeckou školu v Troji, kde děti kromě jízdy na koni mají také výuku péče o koně. Rádi bychom jeli na školu v přírodě na ekologický statek, kde bychom se mohli také věnovat péči o zvířata na statku. Pokud by nám někdo mohl nabídnout možnost pobytu na statku s ubytováním a stravou za rozumnou cenu, byli bychom velmi rádi.

Marek Kropáč, Základní škola logopedická a základní škola praktická, Libčická 399, Praha 8 - Čimice, m.kropac@centrum.cz, tel.: 737 823 096.

CESTY PRO DĚTI

Prožívání přírody na školním pozemku

Josef Weimer

Protože si dnes lidé hodně stěžují na oslabenou vnímavost dětí a na jejich snížené schopnosti a možnosti přijímat smyslové vjemy, nedala mi jako učitelé zahradnictví spát otázka, jak tomu můžeme napomoci již utvářením školního pozemku a jeho cíleným využíváním. Při plánování novostavby Školy Rudolfa Steinera v Dietzenbachu se naskytla možnost realizovat několik stěžejních myšlenek:

- Obvyklé části pozemku (školní dvůr určený k trávení přestávek, vstupní oblast, parkoviště, zahrada atd.) mají být navzájem jasně odlišeny.
- Na pozemku má být zastoupeno co nejvíce různých prvků přírodních ekosystémů: divočina, les, louka, pole, křoví, zahrada, voda.
- „Okružní cesta“ po pozemku by měla umožňovat prožitek různých aspektů.

Utváření školního pozemku

Nový školní pozemek bylo původně intenzivně obdělávané kukuřičné pole s mírným jižním sklonem; v průběhu následujících let byl zformován tak, že vzniklo mnoho malých členitých míst, která poskytovala spoustu možností pohybu pulzujícímu sociálnímu životu školy. Tato místa měla v malém odrážet motivy krajiny v širším okolí, navíc však měla doplňovat, co jí chybí.

Podstatným členícím prvkem jsou různě utvářené cestičky a místa: povrch šterkového trávníku tvoří luční trávy odolné vůči sešlapávání, vstupní oblast je z „římské“ dlažby ohraničené piskovcovými deskami. Hlavní cesty jsou pokryty vodopropustným materiálem. Jsou zde travnatá, písková a kůrová místa ke hraní, cestičky z kůrového mulče, ušlapané luční pěšinky, dřevěný můstek přes náš potůček.

Modelované zemní valy přirozeně oddělují školní zahradu od školního dvora a školní pozemek od okolí a nahrazují ploty. Člení pozemek tak, aby vznikaly vnitřní prostory, jako je školní dvůr, zahrada, sad, plochy ke hraní pro děti různého věkového stupně, zákoutí pro rozhovory a k zastavení se atd.

Tyto protáhlé, různě široké a vysoké kopce jsou osázeny rozmanitými původními stromy a keři. Zatím mladé stromky rozvinou za několik let charakteristické tvary svých korun.

Keře jsou vysázeny ve skupinách podle druhů a ukazují svůj charakteristický růstový habitus. Různý vývoj pupenů, listů, květů a plodů nás většinou nevědomě doprovází během roku. Ptáci a hmyz si již dávno tuto oblast osvojili jako svůj životní prostor a především ji také objevili mladší žáci jako místo ke hraní.

Dešťová voda ze střech naší školní budovy a z našich zpevněných ploch teče potůčkem, krátký kousek otevřeným, do jezírka na východním konci školního pozemku. Ten je opatřený přepadem, který odvádí přebytečnou vodu do drenážního příkopu. Tak se živel vody dostává do nejkldnějšího a také nejhluběji položeného kouta našeho asi dva hektary velkého školního pozemku. S výjimkou bíle kvetoucího leknínu jsme sem nic nevysazovali. Vrby, sítiny, kosatce, blatouchy i vrbovky se v mokřadní zóně jezírka usídlily samy od sebe. Jezírko skýtá životní prostor vážkám, ropuchám a skokanům, kteří tady v létě pořádají své koncerty. Objevil se zde dokonce párek ka-

Pozemek školy Rudolfa Steinera v Dietzenbachu

1. školní budova
2. školka
3. dílny
4. zahradní domek

- | | | | |
|---|------------------|---|-------------------------|
| ≡ | dlažba | | valy osázené rostlinami |
| ∴ | louka | # | trvalky |
| — | štěrkový trávník | | kůrový mulč |
| — | písek | | ranní obchůzka žáků |



Skizze: 14/8/99
J. Wanner

chen s mláďaty. Tichá vodní plocha, v níž se zrcadlí nebe a oblaka, ani v létě nikdy nevysychá, za deštěů se může hladina zvýšit až čtyřikrát; z jezírka se mezitím stal opravdový biotop.

Jednou z myšlenek, z níž jsme při utváření našeho pozemku vycházeli, bylo podnitit lidi k užasnutí nad proměňujícím se okolím při vnímání každoročně se vracejících motivů rostlinných květů nebo při setkání se zvířaty, resp. jejich hlasy. U vchodu do areálu školy a na školním dvoře jsme proto založili záhony trvalek, které ukazují běh roku v neustále se proměňujícím barevném obzoru. Mezi pnoucími a keřovými růžemi se během roku objevují trvalkové vrcholy jako různé kosatce, pivoňky, odrůdy stračky, letní lilie, proskurníky, vytrvalé slunečnice a podzimní astry. Ty jsou doprovázeny a obkloповány cibulovinami (taloviny, sněženky, krokusy, narcisy, hyacinty a tulipány), ale také pelyňkem, zvonky a dalšími; vysázeli jsme též pomněnkovec velkolistý a brčál, které pokrývají velké plochy. Záhony jsou zčásti lemovány polokeři (jako jsou yzop, levandule, šalvěj, rozmarýn a dobromysl), které intenzivně lákají motýly a šíří svou vůni.

Na jihu je pozemek ukončen školní zahradou: tady mohou žáci zažít pracujícího člověka. Na založených, osetých, osázených a opečovávaných záhonech tu mohou každý den zažívat neustálé proměňování. Na zryté části vidí jednoleté a dvouleté potravní rostliny v jejich vzniku a zániku, resp. zrání a sklizni. Hlavní cesta je lemována modrou, žlutou a červenou barvou matečných trvalek. Za nimi je malá ovocná školka, oplocená proti hlodavým králíkům, a bylinková zahrada. Bobulová ovocná zahrada člení plochu a odděluje ji od úložných míst pro kompost, zeminu, dřevo, kameny a větvičky z řezu keřů. Vedle zeleninové zahrady se ještě nachází asi tisíc čtverečních metrů veliké obilné pole, které obdělává třetí třída.

Mezi jezírko a zeleninové záhony (resp. pole) se začleňuje louka s ovocnými stromy, na níž se nacházejí naše běžné ovocné druhy (např. jablůň, hrušeň, švestka, mirabelka, broskvoň, třešeň) v různých odrůdách.

Každá první třída sem s učitelem zahradnictví vysadí ovocný strom a při občůzkách ho navštěvuje. Ovocné stromy, naroubované na velmi vzrůstném semenáči, jsou samozřejmě zatím mladé, protože jsme se do školy nastěhovali teprve před šesti lety. Dva staří ovocní stromové veteráni reprezentují zašlé časy. Stojí na okraji sadu a jsou výrazem stáří, které má velmi individuální ráz. Tyto dva stromy s oblibou a bohatě plodí. V sadu stojí také náš včelín. Zároveň je louka mezi stromy shromaždištěm při požárním poplachu, kdy každá třída stojí před svým stromem.

Naše školní zahrada sousedí na jihu s odvodňovací strouhou, která je porostlá zestárlým trnkovým křovím a malým topolovým hájkem, kterým prochází naše poznávací stezka. Za ním rostou jednotlivé keře jako šípkové růže – anebo břízy, ve vysoké travní a bylinné flóře, která se nikdy neseká. Na tomto „území nikoho“ mezi školním pozemkem a městem se vytvořila jakási savana, „divočina“, ponechaná sama sobě.

My jsme ji prostě začlenili do naší občůzky. Tím máme kolem školní budovy všechny prvky, které může krajina vykazovat a jak je může poskytnout například katastrální území staré vesnice.

Ranní občůzka

Tuto mnohotvárnou nabídku našeho školního pozemku se nám už několik let daří vědomě využívat pro vnímání přírody: všichni žáci procházejí jednou za týden v průběhu roku tuto cestu na své „ranní občůzce“. Jaké kvality okolí přitom vnímají? Co prožívají sami u sebe, když na občůzce školním pozemkem procházejí různými krajinnými prvky?

Třídy jedna až osm chodí na tuto cestu ve stanovený den týdne v úvodní rytmické části hlavního vyučování, vždy asi na deset až třicet minut, za každého počasí, i za deště a krupobití. Ve vyšších třídách už je občůzka hluboce zakořeněným zvykem. Děti se na ni těší, nikdy nezapomenou, že to je den jejich občůzky, často se předem ptají, kdy zase půjdou. Pro některé žáky je to jejich nejhezčí den – zvláště pro děti, které se dají ve třídě obtížně zvládat. Mnozí si stěžují a jsou zklamaní, když na ranní cestu pozemkem nemohou jít. Děti ve druhé třídě myslí na to, že je dnes „zahradní den“, a přicházejí do školy už v gumových holínkách.

Jsou třídy, které chodí spořádaně ve dvojicích, někteří žáci se zavěsí do učitele a využívají příležitost, aby ho jednou měli pro sebe. Jiní si na občůzce povídají s kamarádem nebo kamarádkou. Cholerikové někdy utečou, někteří chodí rádi sami, protože jsou tak lépe slyšet ptáčci. Cesta jim poskytuje možnost setkání se sebou samým. Nálada bývá někdy klidná, jindy vzrušená. Jsou žáci, kteří chtějí pracovat, například vytahat orobinec z jezírka, jiní by rádi přinesli objevený žabí potěr do třídy.

Děti se nesmírně rády schovávají v křoví nebo ve vysoké trávě nebo si lehnou na louku, aby měly tělesný kontakt se zemí, rostlinami, vzduchem, mrazem nebo slunečním teplem. Pátáci si rádi prohlížejí půdu a srovnávají její rozměklost z minulého týdne s tou dnešní. Na školní zahradě projevují děti často svou hravost. Šestáci a sedmáci obvykle běží ke „svým“ záhonům, aby je zkontrolovali, a na obilném poli si podle vlastního těla poměřují, o kolik porostlo žito za minulý týden.

Oblíbeným místem dětí je jezírko. Rády tu pozorují žáby a vývoj pulců na jaře, nad vodou tančící, třpytící se vážky v létě. V zimě rády loví kusy ledu ze zmrzlé vody a obdivují sklovité destičky nebo je házejí na zamrzlou hladinu, aby poslouchaly cinkot tříštícího se ledu.

Dojmy z obchůzky jsou velmi rozdílné. Učitel nepoučuje a nepřednáší, nanejvýš na něco upozorní, nebo ještě lépe: tiše pozoruje, a působí tím jako vzor.

Děti si spontánně všimnou jinovatky, která namrzá na jemně větvených rostlinách, kapek rosy, které se sbírají na listech, barev slunečního východu, štiplavého chladu zimního větru, mlhy v trávě, vlhkosti půdy, bláta na poorané půdě v porovnání s pevnějšími travnatými plochami, štěbetajícího králíčka obecného. V této oblasti je také často vidět hopsající králíky, volající koroptve a občas i prchající srnku, nehledě na všechny ty maličké červíky a brouky.

Někteří učitelé upozorňují během obchůzky například na světlo, určité rostliny nebo barevné kvality. Jiní kolegové se po obchůzce zeptají: Tak copak jste dnes viděli?

Podstatných změn si žáci všimnou okamžitě: řehušnice na louce tu minulý týden ještě nebyla, houby v hájku jsou nové, housenky babočky pavího oka úplně sežraly listy kopřiv.

Podle třídy děti hrají také rytířské a indiánské hry s honičkami v houští – tak se propojuje tělesný pohyb a vyžívání fantazie.

Když žáci v pozdním létě procházejí po úzké pěšince „územím nikoho“, jsou vidět jenom hlavy vykukující z vysoké trávy; děti se cítí být skryté a i ve skupině pak dovedou být jako pěny.

V hájku jsou žáci jako ve sloupové síni; ponoření do „zeleně“, naslouchají chvění topolových listů, které na svých lesknoucích se čepelích rozkmitávají sluneční jas. Z tohoto vnitřního prostoru se jako z oken mohou dívat do sadu nebo na obilné pole.

Když vyjdou z háje, ocitnou se u jezírka. Tady se jim otevře další pohled na sever: často tam bývají vidět káňata kroužící na širé obloze nebo se nedaleko, dvacet metrů nad sousedním polem, vznášejí poštolka – prudce třepetá křídly a vypadá to, jako by stála ve vzduchu.

Plody obchůzky zahradou

Po ranní obchůzce je většina dětí vyrovnaná a může dobře sledovat vyučování. Často následuje ještě týž nebo další den ohlédnutí. Někdy si děti i stěžují na mokré ponožky nebo studené nohy – jsou to zkušenosti s přírodou, na něž naše městské děti dnes už i přes „nejlepší“ oblečení nejsou připravené.

Že taková ranní obchůzka může přinést plody nejen u malých dětí, které se pro zvířata a rostliny dají poměrně snadno nadchnout, ukazují naše zkušenosti se středoškoláky: při ranní procházce jako „rytmickém cvičení“ se mohou oči mladých dospělých dívat jinak na fenomény přírody.

V bezútešném listopadovém dešti se světlo lomí v dešťových kapkách na holých větévkách; staré listy sotva opadaly, a už jsou vidět nové pupeny. V reflexi, která pak ve třídě na procházku příležitostně navazuje, byl patrný nejen oživující účinek pobytu na čerstvém vzduchu – aktuální setkání vlastní osobnosti s přírodou mnohdy umožnilo též fenomenologická pozorování, napří-

klad různého působení vzdáleností za mlhy, nebo i prohloubené zamyšlení nad viditelným „zemří, by ses zrodil“, nad koloběhy a vývojem, nad vztahem jedince k přírodě a kosmu.

Takové zkušenosti ukazují, že na této obchůzce lze podporovat něco, co se plně projeví teprve tehdy, až naši žáci budou stát v životě jako dospělí.

A tak s touto obchůzkou spojuji naději, že:

- děti v tomto opakovaném prožívání krajiny proměňující se v běhu roku do sebe pojmom „praobrazy“;
- z těchto zážitků vyvstane našim městským dětem „kvalita domova“, která bude působit proti vykořenění dnešních lidí z přírody;
- prostřednictvím vnímaného dospějí k úžasu: neboť úžas je předstupněm zájmu a rozvinutý zájem je předpokladem toho, abychom své okolí dokázali vzít do svého srdce.

Z německého originálu „Wege für Kinder“, publikovaného v časopisu Erziehungskunst č. 7-8/2001, přeložil a mezititulky opatřil Radomil Hradil. Vybral Dušan Pleštil.

Josef Weimer (1954) absolvoval vzdělání na zahradnického mistra a Institut waldorfské pedagogiky ve Witten-Annen, obor třídní učitel a učitel zahradnictví. Dále se vzdělával u Jochena Bockemühla a Andrease Suchantka. V letech 1981-1987 budoval terapeutické zahradnictví při klinice pro drogově závislé. Od roku 1990 pracoval jako učitel zahradnictví na škole Rudolfa Steinera v Dietzenbachu.

ZAHRADNÍ JEZÍRKO

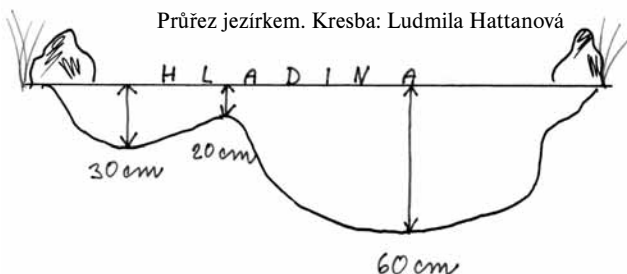
Ukázky z ročníkové práce žákyně 8. třídy WŠ

Ludmila Hattanová, Lucie Hradilová

Před třemi lety jsme při jedné společné procházce okolo zčásti zatopené cihelny v Blatě poblíž našeho rodiště nedaleko Pardubic jen bezmocně zůstaly přihlížet, jak bagry zasypávají zdejší jezero – biotop, který se sám vytvořil po těžbě cihlářské hlíny. Brzy se tato část krajiny měla proměnit v silniční obchvat. A tak nad ním právě probíhal archeologický průzkum. Dozvěděly jsme se, že osídlení tohoto místa sahá do doby dvou tisíc let př. Kr. Lidé už tu tedy žijí nepřetržitě po 4 000 let. V zemi byly patrné stopy po kůlech přístřešků pro lidi, po ohradách pro zvířata, která chovali. Za několik týdnů i sem přijela těžká technika a „proměnu“ místa dokonala. Do- cela spontánně se zrodil společný

nápad – zkusit vytvořit jezírko na naší zahradě. Nejen pro oživení; alespoň částečně jsme tím chtěly vrátit krajině kousek její ztracené tváře. Při tom pak vznikala sestřina ročníková práce v 8. třídě pardubické waldorfské školy na téma „zahradní jezírko“. Vybraly jsme z ní následující pasáže jako inspiraci těm, kteří by si tento biotop chtěli také vytvořit.

Průřez jezírkiem. Kresba: Ludmila Hattanová



Materiál a náradí

K založení jezírka je nezbytné použít vhodný materiál a náradí. Nejdůležitější je fólie. Ta se prodává v zahradnických potřebách v různých provedeních. Existuje několik druhů fólií, ze kterých je třeba pečlivě vybírat. My jsme si zvolili pevnou černou rybniční fólii o tloušťce 0,5 mm. Fólie mohou být spleené z menších kusů, nebo vcelku. Vhodnější jsou fólie z jednoho kusu, protože u nich nehrozí netěsnost. Dále jsou zapotřebí kameny různých vhodných velikostí pro okrasu a zatížení fólie nebo pro vytvoření úkrytů pro vodní živočichy. Kameny se dají nasbírat například v lese u potoka nebo na horách. My pocházíme z kraje, kde se dá najít vápenec a především opuka, takže naše jezírko lemuje většina kamenů z opuky. Nejlépe však uděláme, když si je přivezeme z potoka z lesa. Kameny by měly být velké asi jako lidská hlava. Z náradí potřebujeme zahradní rýč, lopatu, kolečko a šikovní ruce na vybírání malých ostrých kamínků.

Jak vybrat vhodné místo pro založení jezírka

Místo pro založení jezírka vybíráme podle toho, k jakému účelu chceme, aby jezírko sloužilo. Jezírko sloužící k okrase se hodí na dobře viditelné místo, kde svítí slunce a kde nebude ničemu překážet. Takové jezírko se hodí i do místnosti. Stačí k tomu okrasný květináč na vodu, který můžeme podle fantazie dozdobit, a pár vodních rostlin menšího vzrůstu. Potom stačí jen umístit květináč na světlé místo a průběžně dolévat vodu.

K jezírku určenému pro chov ryb je zapotřebí větší vodní plochy a více péče o samotné ryby, tj. pravidelná výměna vody a krmení ryb. Jestliže je u takovýchto typů jezírek vodní plocha velká, je vhodné nainstalovat čerpadlo pro výměnu vody. Tento typ jezírka se hodí do velké zahrady a většinou se nezakládá z fólie, ale pomocí hotové plastové nádrže.

Jezírko sloužící pro odpočinek a relaxaci může být sestaveno z tekoucí vody, která vytéká z fontánky nebo z vršku skalky, dole se shromažďuje a čerpadlem čerpá nahoru. Fontánky se dají běžně zakoupit v zahradnických potřebách a skalku si můžeme vyrobit na zahradě a vysázet vhodné rostliny.

Další typ jezírka spíše slouží jako útočiště pro různé živočichy, hmyz, obojživelníky nebo pro ryby. Takové jezírko se hodí do zahrady, kterou chceme něčím oživit. Toto jezírko se dá založit především z fólie. Fóliové jezírko by mělo být na slunném místě a jeho vývoji bychom měli nechat volný průběh. Jezírko může mít také kombinovaný účel, například pro okrasu a zároveň pro chov ryb nebo pro relaxaci odpočinek a jako útočiště pro vodní živočichy. Potom už záleží na naší představivosti, fantazii a kreativitě. My jsme se při výběru místa pro naše jezírko řídili podle velikosti zahrady a slunného místa. Jezírko jsme založili vedle dvou broskvoní, kterým se tam už předtím moc nedařilo, a tak tačka jednu skácel.

K vodní ploše se většinou létají napít ptáci. Proto je dobré, aby kolem jezírka byl přehledný a otevřený prostor, aby je nepřekvapila například kočka.

Zakládání jezírka a jeho údržba

Pro založení fóliového jezírka je důležitý návrh, který by měl udávat, jak a kde bude jezírko hluboké, jak bude velké a kam vysázet různé druhy vodních rostlin. Ještě před vysazováním rostlin musíme myslet na to, že některá rostlina roste na březích, některá z poloviny ve vodě, některá v hloubce a některá pod hladinou vody. Dokonce některé rostliny, například voňanka žabí nebo okřehek menší, plavou na hladině. Než vykopeme jámu, naznačíme si její obvod a zkontrolujeme, jsou-li břehy v přibližně stejné výšce. Vykopaná jáma by měla být bez ostrých kamínků a větviček, které by fólii mohly poškodit. Fólie je nejlepší černá neprůsvitná, protože potom pro oko působí větší hloubkou a méně



Odebírání drnu.

se na ní uchycují řasy. Naše jezírko mělo štěstí na státní svátky: založili jsme ho na Velikonoční pondělí a další práce jsme prováděli na Svátek práce a další 8. 5. (na Den vítězství v r. 1945). Do vykopané jámy jsme položili fólii, kterou jsme na březích zatížili kameny. Potom jsme začali napouštět vodu a dorovnávat fólii. Vykopaná hlína se může použít na nový záhon nebo do kompostu. My jsme ji dali na nepouží-



Výhloubená jáma.

vaný záhon a zaseli jsme tam trávu. Jako první rostlinu jsem zasadila blatouch bahenní, který má rád vlhkou půdu, a proto jsem ho zumístila na břeh. Ke břehu jsem také zasadila pomněnky, mátu peprnou a kapraď samec. Rákos obecný jsem zasadila na mělčinu, stejně jako plavín leknínovitý a rozrazil potoční. Leknín bílý jsem zasadila do květináče s hlínou a položila na dno do hloubky. Vod'anku jsem nesázela, protože plave na hladině. Okřehek menší jsme nechtěně koupili spolu s plavínem a od té doby se tam rozrůstal. Na podzim jsme ho ale museli zadržet, protože už zakrýval skoro půlku hladiny. V různých knihách o vodních rostlinách se uvádí, že okřehek je plevelnatá rostlina.

Jako první obyvatelé se hned po dvou dnech ukázaly bruslařky. Postupem času jich přibývalo.

O dokončené jezírko se není třeba nějak speciálně starat, jen v létě občas dopustit vodu. Na zimu se vodní rostliny stáhnou pod hladinu a zanedlouho hladinu pokryje led a vodní živočichové se dostanou do stavu hibernace, tedy do zimního spánku. V této době má voda v jezírku ve formě ledu schopnost roztahovat se, a proto před zimou není vhodné dopouštět vodu. Na podzim můžeme vybírat spadané listy od vlašského ořechu, protože jeho šťávy desinfikují a ničí malé vodní bakterie. Některé rostliny se mohou rozrůst tak, že buď zakrývají celou hladinu, nebo přerůstají přes okraje, a nemusíme se bát je zkrátit. Po zimě se voda zdá být zkalená a špinavá, ale časem se sama vyčistí; tomu napomáhají „vodní blechy“, jinak perloočky. Vodu také čistí mikroorganismy, tedy bakterie neviditelné pouhým okem.

Pozorování

Jezírko jsem pozorovala od toho okamžiku, kdy vzniklo. Přišla jsem na to, že každá rostlinka a každý živočich má v jezírku nějaké postavení a nějaký úkol. Dalo by se říci, že vše se vším souvisí a má nějaký význam. Tento celek je nazýván ekosystém. Z počátku jsem u je-

zířka trávila spoustu času, hlavně odpoledne a večer.

Hned za dva dny od založení jezírka se na hladině objevily dvě bruslařky a k hladině se létal napít různý hmyz. V létě to byly hlavně vosy, které nosí vodu do hnízda, aby ho lépe ochladily. Postupně se začaly rozrůstat vodní rostliny a ve vodě se tvořilo více a více úkrytů pro vodní hmyz a živočichy.

Pod velkými listy plavínu leknínovitého se v řasách zabydlela plovatka bahenní, do kořínků okřehku se ukryly larvy a mezi kameny se našel úkryt i pro zvědavé návštěvníky jezírka.

Čím více bylo v jezírku rostlin, tím více se voda začala zelenat. Potom se v té špinavé vodě objevily larvy komárů. Ti se rádi usazují ve stojaté a špinavé vodě a bylo jich tam víc a víc. Nevěděli jsme, co máme dělat, a proto jsme tomu nechali volný průběh.

Komáří larvy se začaly vytrácet možná tím, že se z nich vylíhl komár, nebo tím, že se jimi živi znakoplavky. Znakoplavka je velmi dravý vodní hmyz a živi se menšími organismy nebo larvami.

Ve vodě se začaly objevovat vodní blechy, které dodnes přispívají k čisté vodě. V době, kdy léto bylo asi v polovině, se voda jen hemžila vodními blechami, které sháněly potravu. Bylo jich tam opravdu mnoho. Zpozorovala jsem, že když na vodu padl nějaký stín, tak z toho místa odpluly všechny vodní blechy a okolo stínu se to jen hemžilo. Asi také proto ve vodě začalo ubývat komářích larev. Larvy se ztrácely proto, že voda v jezírku byla čistší, a to komáří larvy nemají rády. Také se zvýšil počet jejich predátorů, například znakoplavek.

Od té doby jsem ve vodě neviděla ani jednu komáří larvu. V létě se jezírko stalo útočištěm pro horkem znavený hmyz a poskytovalo odpočinek, osvěžení a stín. Dokonce se přiletěla podívat i velká vážka; patrně nejen podívat, ale i naklást vajíčka. Zjistili jsme to podle toho, že se vždy tzv. kladélkem dotkla vodní hladiny a přitom tam zřejmě vpustila vajíčko. Asi po měsíci se pod hladinou začaly prohánět a shá-

nět potravu její larvy, protože na nic jiného nevypadaly. Ty larvy se ze dne na den stávaly dravějšími a dokonce si troufaly i na mrtvou bruslařku. I náš kocour se často v horkých letních dnech chodil napít studené vody.

V parných dnech se začaly vyskytovat znakoplavky, larvy potápníků a vodní pavouci. Ti jsou velmi rychlí a pohotiví a k tomu dokážou dýchat pod hladinou. Pod vodou si staví tzv. vzduchové kesony, aby mohli dýchat i pod hladinou vody.



Hotové jezírko se rychle stává součástí zahrady.

Dvěma slovy: Jezírko ožilo. Ke konci prázdnin začaly některé rostliny vadnout nebo odkvétat. Leknín se začal stahovat pod hladinu, plavín své listy také stáhl, blatouch úplně uschl. Rákos také začal usychat, protože ho náš kocour často okusoval. Na podzim napadalo na hladinu listí a voda už nebyla tak průzračná.

Ubylo i hodně živočichů, kteří se chystali na zimní spánek. Voda byla studenější a studenější. Až jednou ráno, když jsem šla do školy, byl na jezírku tenoučký led. Říkala jsem si, kde

jsou asi bruslařky. Asi za týden na jezírko začal padat sníh. Napadlo ho asi 30 cm a bylo vidět jen na březích vyčuhující kameny. Letošní zima nebyla moc bohatá na sníh, a tak jsme na jezírko už nemuseli dávat žádné chvojí. Když sníh roztál, hladina vody mírně stoupla a voda byla trochu zkalená. V lednu ale zprůzračněla. V průběhu ledna se nic moc nedělo. V únoru už začaly vyrážet některé rostliny. Na začátku března se jezírko začalo „probouzet“. Suchý rákos jsme odstranili, aby mohl růst nový a také aby to kocoura nespádalo k okusování. Leknínu začaly vyrůstat malé lístky a celý začal růst směrem k hladině.

Zahlédla jsem i pár malých znakoplavek, jak si shánějí potravu. Konečně v polovině března jsem na hladině zpozorovala dvě bruslařky, jak se prohánějí po hladině.

Na zimu se kamsi ukryly a teď na jaře sháněly potravu. V dubnu se jezírko začalo opět rozrůstat. Začal růst rákos a hned ho začal okusovat náš kocour. Do vody napadaly odkvetlé lístky z nedaleké meruňky a hladina vypadala, jako kdyby na ní byl sníh.

Nedávno jsme zjistili, že ve vodě žijí asi čtyři pulci a máme z toho velkou radost.

Jezírko očima bruslařky

Začalo léto. Malá bruslařka už vyrostla a může poprvé sama prozkoumat vzdálené břehy svého rodného jezírka. Zatím se mohla podívat jen kousek před rákosí, které jí dosud poskytuje bezpečný úkryt před nebezpečným dravým hmyzem. Zvědavost a hlad jí donutily k tomu, aby se podívala ještě dál. „Trochu jsem se bála a měla jsem strach, že na mě spadne list uschlý horkým sluncem,“ říkala si bruslařka. Také se ještě moc neumí orientovat, a proto se pro začátek rozhlédne, aby věděla, kde je veliký kámen, co vyčnívá z vody, kde se po hladině plazí plavín a kde je její domov. Čeká na ni spousta dobrodružství, ale v tom jí pořád ještě brání velký hlad. Za chvíli do vody spadl komár a utopil se. Tak ho ulovila. Když se dosyta najedla, vydala se na protilehlý

břeh jezírka. Než se dostala ke břehu, cestou minula voďanku. „Chvilku si na rostlině odpočinu a vydám se zase dál,“ řekla si bruslařka. Když se dostala až ke břehu, uvědomila si, že tam není jediná, ale viděla spoustu jiných vodních živočichů, které předtím nikdy neviděla. Bylo to pro ní něco nového a zajímavého.

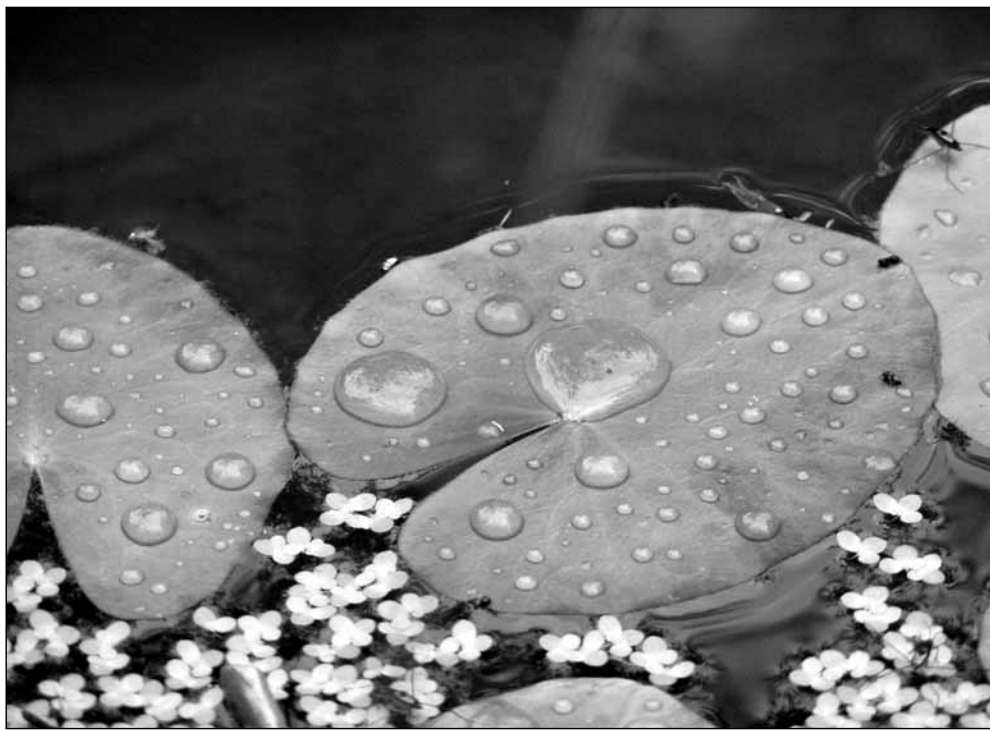
Když si prohlížela jezírko, tak se najednou z ničeho nic nepatrně a neobvykle zachvěla hladina vody. Bruslařka sebou trhla a rychle se vzdálila a vyčkávala, co se bude dít. Kolem jezírka najednou někdo prošel, chvíli si ho zaujatě prohlížel a potom na březích zalil rostliny a zase odešel. Bruslařka člověka neviděla poprvé a řekla si, že se lidí nemusí bát, protože si vzpomněla na to, jak k jezírku chodili i jiní lidé a vždy s dobrým úmyslem, právě tak, jako tentokrát. Dál si všechno důkladně prohlížela. Potkala spoustu svých kamarádek bruslařek a potkala larvu komára, která byla zrovna před vylíhnutím. Za chvilku z ní vylétl komár. Naše bruslařka také umí létat, ale jen na krátké vzdálenosti a ještě to nikdy nezkusila. Byla ráda, že se udrží na vodě.

Najednou se hladina vody u břehu rozčeřila.

Bruslařka se ani nelekla, protože to byl mourovatý kocour, který se tam často chodívá napít. Tentokrát měl opravdu velkou žízeň a hladina se pořád čeřila. Bruslařka si přála, aby ten kocour už odešel, protože by se pak stěží udržela na hladině. Konečně kocour odešel. Neodešel úplně, ale přišel k rákosí a začal ho okusovat. To bruslařku tak dopálilo, že měla sto chutí kocoura odehnat. Ji se to samozřejmě nepodařilo, ale podařilo se to veliké vázce, která na sebe upoutala jeho pozornost, a kocour ji ihned začal honit. Za chvíli to vzdal, protože málem spal do vody, a radši šel pryč. Dlouho se nic zajímavého nedělo.

Bylo veliké horko a schylovalo se k bouři. Na hladinu začaly padat malé kapky deště a potom větší, které dělaly na hladině kola. Bruslařka se skryla v rákosí a tam přečkala slabou bouřku. Po slabém dešti přesto přibýlo nepatrně vody.

Po bouři ještě dlouho do večera svítilo Slunce, a dokonce se na krátkou chvíli objevila



Bruslařka (vpravo) na listu leknínu.

duha. Nastal západ Slunce, který předváděl krásné barvy a prozrazoval klidnou letní večerní náladu. Když Slunce zapadlo, začal vycházet Měsíc v úplňku, který se za cvrčení cvrčků odrážel v hladině jezírka. Najednou k jezírku zase někdo přišel. V ruce nesl dalekohled a hvězdnou mapu. Chvilí se dalekohledem díval na Měsíc, potom si něco vyhledal v té mapě a zamířil objektivem na opačnou stranu. „To musí být krásný zážitek, takhle se dívat na nebe se spoustou hvězd,“ říkala si bruslařka. Po chvilce zasnění se také dala do pozorování hvězd. Nevěděla, že lidé hvězdy zařazují do jednotlivých souhvězdí, a vlastně jí to bylo jedno, vždyť to pro ni byly pořád hvězdy. Velkou část oblohy osvětloval Měsíc, na který bruslařka obrátila svůj pohled a lámala si hlavu, jak to, že je Měsíc pořád stejný, proč se neotáčí jako naše Země?

Ale to asi jako bruslařka není schopná pochopit. Člověk si pořád zaujatě prohlížel oblohu, až

najednou přes velkou část oblohy prolétlo velmi rychle něco bílého, něco jako ohnivá čára.

Zahlédla ji i bruslařka, lekla se. Bruslařka nevěděla, že atmosférou prolétl meteor, který před dopadem celý shořel. Najít meteorit je velký sen mnoha lidí. Naše bruslařka ještě neměla svůj životní sen, protože je ještě moc malá a málo toho zažila. Za chvíli člověk odešel.

Za chvilku se zase otevřely dveře, vyšel z nich kocour a dveře někdo zevnitř zavřel a zamkl je. Kocour se chvíli rozhlížel a pak zamířil k jezírku napít se vody. Za pár okamžiků už spala. Spala tak tvrdě, že ji neprobudil ani hluk kolem projíždějícího kamionu. Byla hluboká noc. V zahradě bylo ticho, kromě cvrčků, kteří pořád nacvičovali nové písně na dobrou noc. Ty písně byly dlouhé a krásné, zvláště když byl úplněk a venkovní teplota ukazoval asi patnáct stupňů.

Bruslařka pořád nerušeně spala. Zdálo se jí, že žije ve světě lidí. Ve snu poznala jejich každo-

denní radosti a starosti a bylo jí jich trochu líto. Najednou ji ze snu něco vyrušilo a probudila se.

Měsíc stál už vysoko nad obzorem. Bruslařku vyrušil prudký vítr a rozčeřil hladinu. Oblohou projel blesk. Bruslařka se začala trochu bát. Zase začalo přšet a citelně se ochladila voda v jezírku. Jak rychle bouřka přišla, tak zase odešla, tato ale byla silnější než odpoledne. Bruslařka zase tvrdě usnula. Tentokrát se jí nic nezdálo. Možná ano, ale na to už si nedokázala vzpomenout.

Z domu vyšla nějaká paní a otevřela výběh. Z něj radostně vyběhl pes. Ten pes byl německý ovčák a jmenoval se Agina. Agina proběhla zahradou a cestou potkala kocoura. Ten se jí lekl a vyšplhal na štíhlou meruňku.

Za chvilku zase vyšla ta paní a chystala se kamsi odjet autem.

Bruslařka se asi dvě hodiny vyhřívala na slunci a pozorovala Aginu. Agina si jezírka vůbec nevěšimala a také se vyhřívala na slunci. Bruslařka měla hlad, a tak se vydala hledat potravu. Když se nasýtila, dala se do prozkoumávání dosud ne-

prozkoumaných míst. Vydala se na protější břeh k blatouchům. Cestou minula voďanku a trs okřehku. Dostala se až ke kamenům. Blížilo se poledne a zvyšovala se teplota vody a bruslařka hledala stín. Našla ho pod nadzvednutým listem plavínu a byla tam až do odpoledne. Bylo ticho.

Za dlouhou chvíli se ozvalo cvaknutí kliky u branky. Právě přišla malá postava a hned si sedla před jezírko. Bruslařka si ji bedlivě prohlížela. Ta postava měla světlé, vzadu pevně svázané vlasy. Potom vstala a na březích zalila rostliny a odešla. Už bylo pozdní odpoledne a vzduchem vál jemný vánek. Za několik dní bruslařka zjistila, že už není malá, ale že se podobá spíše dospělým bruslařkám. Také už se tolik nebála jako dříve a měla více odvahy a poprvé v životě se cítila být samostatná.

Ludmila Hattanová je žákyní deváté třídy ZWŠ v Pardubicích; její sestra **Lucie Hradilová** je redaktorkou časopisu *Člověk a výchova*.

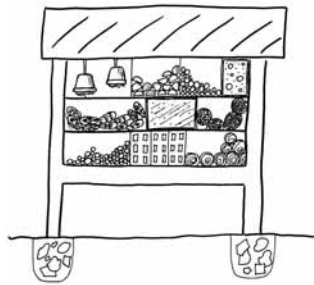
MOŽNOSTI VYTVÁŘENÍ ZAJÍMAVÝCH BIOTOPŮ

Radomil Hradil

Chceme-li vytvořit místa pro život různé fauny, kde bychom zároveň mohli s dětmi pozorovat její vývoj a chování, nabízí se nám celá řada možností. O jednom z neživějších a „divácky“ nejděčnějších biotopů, o zahradním jezírku, se podrobně píše v předchozím příspěvku. Věnujme tedy nyní pozornost některým dalším, poněkud méně populárním, avšak neméně atraktivním.

Hotýlek pro blanokřídlý hmyz

Některé druhy blanokřídlého hmyzu, například samotářsky žijící včely, se vyvíjejí v chodbičkách ve dřevě. Dříve si vyhledávaly díry vyvrtné dřevokaznými brouky v mrtvých stromech, později, když se začaly mrtvé stromy z krajiny důsledně odstraňovat, v trámčích různých zahradních staveb a plotů; dnes se však staví nosné konstrukce z kovu



Multihotel pro hmyz - příklad.



Multihotel pro hmyz - příklad.



Ke zhotovení hotýlku pro blanokřídlé stačí kus špaluku a vrtáky.

nebo cihel a dřevo se impregnuje. Tyto druhy tak nemají kde hnízdit. Nabídnutou možností vezmou rády zavděk. Stačí vzít trámeček třeba 10 x 10 cm v průměru o délce 20 až 30 cm a navrtat do něj různě veliké otvory: použijeme vrtáky 1 až 10 mm. Hotýlek můžeme opatřit jednoduchou stříškou a zavěsit na závětrnou stranu na budovy, kůlny, altány, pergoly atd. Včelky záhy hotýlek objeví, nanosí do dírky pyl, nakladou vajíčko a otvor „zašpuntují“ hlinou rozmělněnou slinami. Podle toho poznáme, které pokojíky jsou obydlené. Až se vylihne mladá včelka, zátku prokouše a vyletí. Oplodněná samička si prázdný pokojík sama vyčistí a celý koloběh začne nanovo. Do menších otvorů se někdy nastěhují lumčící, kteří sem dotáhnou ochromenou kořist, jíž se pak larvička živí.

Můžeme ovšem rovnou vytvořit celý „multihotel“ pro nejrůznější nájemníky. Kromě vyvrtaného dřeva do něj můžeme umístit svazky

stonků slunečnice apod. nebo bezových větvíček, dále třeba šišky, voštinové cihly atd., zkrátka materiál se škvírami a otvory, kam se jako do úkrytu stahují pavouci, škvoři a další hmyz a členovci.

Ideální je ovšem kombinace s dalšími biotopy a především s prostřeným stolem, tedy s potravní nabídkou v podobě různých kvetoucích rostlin.

Hromada kamení

Zhotovení je prosté: na slunné místo někde v koutě školní zahrady nasypeme hromadu různě velikých kamenů. Kombinace tepla, které kameny ze slunce přijímají a zvolna pak vydávají, a škvír a dutin mezi kameny je ideálním prostředím především pro studenokrevné plazy, zejména ještěrky, které se zde rády vyhřívají. Zároveň tu najde úkryt spousta brouků, pavouků apod.

Suchá zídka

Je to vylepšená obdoba hromady kamení, která najde uplatnění zejména na svažitém pozemku. Vytvořenou terasu můžeme zpevnit zídkou



z kamenů, které však nespojujeme maltou, ale klademe volně na sebe (proto „suchá“ zídka), maximálně prosypáváme hlinou. Spáry můžeme osadit netřesky a rozchodníky, tedy suchomilnými, sukulentními rostlinami.

Bylinková skalka

Dalším slunným biotopem je bylinková skalka: je to obdoba klasického alpina, ovšem místo okrasných květin sem vysázíme teplomilné byliny – levanduli, tymián, mateřídoušku, šalvěj, dobromysl atd. Máme přitom na paměti, že taková šalvěj nebo dobromysl se rozrostou v dosti velký keřík.

Základem bylinkové skalky je hromada nepříliš humózní zeminy, kterou osadíme kameny; mezi ně pak vysazujeme byliny. V permakultuře se často používá bylinková spirála. Skalku lze zpestřit umístěním kusů mrtvého dřeva (které ovšem můžeme položit porůznu i jinde na pozemku) jako biotopu pro stínky,



Bylinkovou skalku lze zpestřit kusy mrtvého dřeva.

brouky atd. Například střevlici v mrtvém dřevě houfně přezimují.

A samozřejmě můžeme skalku ozvláštnit i instalací uměleckých artefaktů, třeba vytesaných do kamene.

Hromada klesť a listí

Hromada klesť ve stinném koutě pozemku poslouží jako úkryt ježkům, rejškům a spoustě hmyzu. Dospadu dáme spadané listí a přihodíme klesť. Případně můžeme před navrstvením materiálu vykopat v zemi prohlubeň a zakrýt deskou nebo plochými kameny tak, aby zůstal volný otvor, kterým sem může vlézt ježek nebo jiný obyvatel.

Také v hromadě listí může ježek spokojeně přezimovat, stejně tak může ovšem posloužit za přibýtek třeba slepýšům.

Zelená střecha

Posledním, poněkud speciálním biotopem, o kterém se zmíníme, je zelená střecha. Když zastavíme plochu, bereme ji přírodě; vytvořením zelené střechy ji přírodě zase můžeme vrátit. Vhodné jsou rovné nebo jen málo sko-

sené střechy garáží, zahradních domků, kůlen, ale třeba i králikárna nebo vodárna. Dnes se dokonce dělají zelené střechy na obytných a správních budovách nebo výrobních halách.

Střechu izolujeme kvalitní fólií, kterou můžeme podložit nebo i zakrýt starým kobercem nebo textilií, abychom ji chránili před protržením. Kraje obložíme kameny a do takto vymezeného prostoru nasypeme asi 3 cm silnou vrstvu substrátu (písek a hlína v poměru 1:1); tato vrstva časem slehne asi na 1 cm. Do substrátu usadíme tu a tam kameny a vysázíme suchomilné netřesky a rozchodníky (nejlépe ke kamenům, pod nimiž substrát tak rychle nevysychá). Ty se postupně, během 1 až 2 sezón, rozrostou a povrch střechy zcela pokryjí. Kromě toho, že pojímá vodu, slouží porost jako úkryt pro hmyz a pavouky, a když sukulenty rozkvetou, také jako pastva pro včely, pestřenky a jiné tvory. A po celý rok potom jako pastva pro oči!



Střecha s rozchodníky a netřesky je pastva pro oči i pro hmyz.

Bližší informace lze najít na internetu a v odborné literatuře.



ZAHRAHA PRO DĚTI

Alexandra Gugerelová - Katharina Ritschelová

Přírodní zahrada - místo her i celostního vývoje

Přírodně utvářená místa, na kterých si naše děti mohou hrát, jim nabízejí zážitky daleko přesahující obvyklý rámec ekologické výchovy. Neboť pestré a proměnlivé zahrady pozitivně ovlivňují sociální chování, tvořivost a celkovou osobnost dítěte.

Lidský vývoj je možný teprve prostřednictvím pohybu. Díky pohybu se dítěti otevírá svět, dítě krok za krokem vstupuje do kontaktu se svým okolím. Mnohotvárné zahrady napomáhají větší pohyblivosti a obratnosti, lepšímu ovládnutí těla a podporují sebedůvěru. Za pomoci smyslových vjemů si dítě osvojuje kvality jako drsný a hladký, hlasitý a tichý, horký a studený, sladký a kyselý, nahore a dole. Pozorováním, hmatáním, čicháním i opakovaným rozpoznáváním se zostřují jeho smysly a vnímavost. Zejména menší děti nevnímají své okolí prostřednictvím svých duševních schopností, tedy na základě myšlení a představování, ale především prostřednictvím smyslů, své činnosti a svého těla. Pestré, různorodé okolí podporuje celostní vývoj dítěte v každém jeho věku.

Protiváha přetechnizovaného světa

Prožívání přírody představuje protiváhu našeho přetechnizovaného světa a je stále ještě dost atraktivní na to, aby děti odlákalo od počítače, televize nebo videa. Nová média totiž nemohou a ani nesmí nahradit bezprostřední kontakt s okolním světem. Aby si například dokázalo něco víc představit pod pojmem kmitání, musí dítě tento pohyb samo zažít. To jsou takzvané primární zkušenosti, neboli – česky řečeno – zkušenosti

z první ruky. Používáním vlastních tělesných a duševních sil se dítě učí správně odhadovat možnosti své i svého okolí, učí se sebejistému pohybu. Takový odhad mu televize nikdy nemůže dát.

Dětská přání

Děti mívají své vlastní představy o místech vhodných ke hraní, představy, o kterých sice nemluví, ale podle kterých se chovají. Svě okolí vnímají děti velmi citlivě. Všimněte si svého dítěte! Určitě má na zahradě svá oblíbená místa, kam si chodí hrát.

Pokud si děti mohou vybrat, zdržují se rády v úkrytu nízkých stromů, slují, zákoutí, křoví nebo laťových plotů. Prostory, jejichž stěny mohou děti ohmatat a vyzkoumat s nataženými rukama, jim dávají pocit ochrany a bezpečí. Děti mají také rády přehled, z koruny stromu nebo ze stromové chýše objevují a stráží zahradu jako své království.

Ale potřebují také prázdné, volné plochy, místo k dovádění. Podobná lákadla jako houpačka, lano zavěšené na větví, strom uzpůsobený ke šplhání nebo klády k udržování rovnováhy jsou pro děti výzvou k intenzivním hrám. Prostory ke stavění a budování, s větším pískovištěm, potůčkem, štěrковиštěm nebo blátivou louží poskytují dětem možnost tvořivé práce a hry. Členitý pozemek s palouky, terénními vlnami, velkými kameny, na které se dá vyšplhat, děti fascinuje.

Zahrada smyslů

Primějte své děti k tomu, aby si jednou zkusily přivonět ke květinám, ohmatat kůru stromů a zaposlouchat se do zvuků zahrady! Zostří to jejich smyslové vnímání a vypěstuje v nich citlivost pro neobyčejnou mnohotvárnost přírody. Časně vytvořený vztah k přírodě vede sám od sebe k odpovědnému zacházení se „zeleným životem“.



Ilustrační foto: Helena Janků

• Cítíš to?

Zvláštní pachové prožitky zůstanou ve vzpomínkách velmi intenzivní a živé. Byliny jako levandule, rozmarýn a šalvěj, tymián, máta peprná a meduňka mohou být dobrým materiálem pro čichací experimenty vašich dětí.

• Sáhni si!

Popsat strom podle toho, jak vypadá, dovede člověk raz dva. Jak ale vypadá po hmatu? Jaký je jeho kmen a jaký list? Drsný, rozbrázděný, hrbolatý, smolnatý, jemný, žilnatý nebo lámavý? Než se nadějete, vynaleznou bezpochyby vaše děti náležitou hru na poznávání stromů.

• Slyšíš?

Kdo bude pozorně naslouchat a plížit se zahradou s otevřenýma očima, zjistí, že tu v žádném případě není sám! Tady si pobzukuje včelka. A tady zase bručí pantáta čmelák! Nejen běžná domácí zvířata jsou pro děti zajímavá: stačí je jen lehce upozornit na mnohotvárnost živých tvorů, které mají přímo před nosem, a jejich zvědavost se jistě probudí!

• Vidím je!

Právě na pestré kvetoucí louce mohou vaše děti zkoumat nejrůznější brouky, kobylky, mravence, housenky a jinou drobnou havěť. V záhonu zeleniny objeví leckterého slimáka, anebo tlustou žížalu, která se právě zavrtává do země. Na základě vlastního pozorování děti pochopí,

že i ten „nejneatraktivnější“ hmyz má důležitou funkci pro ekologickou rovnováhu!

Dětsí oblíbenci

K těm patří jistě slunéčko sedmitečné, které je nejen hezké napohled, ale požívá také mšice! Na motýly se musí opatrně, jinak vezmou do zaječích. Žluťásek řešetlákový, babočka kopřivová, babočka paví oko, babočka bodláková, babočka admirál a otakárek ovocný bývají častým hostem ekologicky obhospodařovaných



Ilustrační foto: Helena Janků

zahrad. Ježek se většinou odváží ze svého úkrytu teprve navečer a pospíchá přes cestu. Jeho potravu tvoří především hmyz a slimáci. Někdy bývá vidět i další hmyzožravec rejsek. Své hnízdo z trávy si s oblibou staví někde pod naskládaným dřevem.

A někdy do zahrady zabloudí i veverka, aby si tu „nakradla“ oříšky.

Hračky ze zahrady

Děti přistupují k okolnímu světu téměř vždy prostřednictvím hry. Neustále vyhledávají setkání, která podníčí jejich fantazii. Sotva na zemi objeví list, kousek dřeva nebo plod nějakého stromu, začnou si s nimi hrát a probudí je k životu. Přírodniny se však také výtečně hodí k vlastnoruční výrobě hraček nebo jako kreativní ozdoba pokoje. Příkladem takového zahradního materiálu vhodného na hraní jsou plody stromů a keřů (malé šištičky olše lepkavé, žaludy, březové šištičky, šišky smrku, jedle nebo borovice, kaštiny, lískové a vlašské ořechy, šípky atd.), květiny, trávy a stvoły se semeny, kousky dřeva a kameny. Pro hru na indiány je líska se svými ohebnými větvemi na luk a šípky prakticky nepostradatelná! Mochyně se svými podzimními oranžově červenými plody, skrytými v lampióncích listů, je nápadná a určitě stojí za zevrubnější prozkoumání dětskou rukou. Dýně je oblíbenou zeleninou pro vyřezávání

strašidelných obličejů. U hledíků se dá stiskem prstů vesele hýbat jejich „tlamičkou“.

Sbírání zkušeností na celý život

Zahrada není pro děti jen místem, kde tráví svůj čas, ale také místem jejich vývoje. Ponořené do hry zde mohou objevovat své vlastní schopnosti. Na zahradě jsou děti při hře konfrontovány s živými tvory, kteří vytvářejí naše životní prostředí. Poznávají zde rostliny i zvířata a rozvíjejí pochopení pro vztahy a souvislosti v přírodě.

Přírodní zahrada je pro děti obzvlášť podnětným místem her a objevování!

Vybráno z publikace „Zahrada pro děti“; vydaly EUPRI, PRO-BIO a Gengel r. 2002 jako sešit v rámci složky Přírodní zahrada. Rakouský originál vydala dolnorakouská vláda, St. Pölten 2001.

EKOLOGICKÉ VÝUKOVÉ PROGRAMY NA SLUŇÁKOVĚ

Kateřina Bílá

Nedaleko Olomouce v obci Horka nad Moravou byla na začátku roku 2007 otevřena nová nízkoenergetická budova. Stavba, která je v rámci celé ČR výjimečná, slouží Centru ekologických aktivit Sluňákov, které působí jako obecně prospěšná společnost při olomouckém magistrátu. Vedle stavby se nachází 15-hektarový pozemek, přímo sousedící s CHKO Litovelské Pomoraví. Tento pozemek, koncipovaný jako biocentrum, je zatím využíván především k výukovým programům pro děti. Budova ekologického centra slouží jako turisticko-informační a zároveň pobytové centrum. Jednou z mnoha činností Sluňákova je vzdělávání školní mládeže v oblasti ekologie prostřednictvím jednodenních a týdenních výukových programů. Mimoto jsou zde pořádány i odborné semináře pro pedagogy a veřejnost z ekologie, pedagogiky a příbuzných oblastí.

Jednodenní ekologické výukové programy jsou určeny pro děti předškolního věku, žáky základních a středních škol. Sluňákov nabízí 32 denních ekologických programů. Ucelenou nabídku lze nalézt na www.slunakov.cz.

Při ekologickém výukovém programu se snažíme dětem přiblížit přírodu ve vazbách a souvislostech, vzbudit v nich touhu poznávat a podpořit přirozený vztah k přírodě. Náplní programu jsou zejména praktické činnosti, tvořivé aktivity a hry, to vše doplněné výkladem. Důležitými prvky jsou prožitková výchova, smyslové vnímání, dramatická výchova a hry podněcující spolupráci. Program shrnuje, upevňuje a prohlubuje učivo, obohacuje ho o ekologickou a environmentální



Foto: Sluňákov

problematiku. Napomáhá odhalovat vzájemné vztahy a souvislosti, klade důraz na mezipředmětový přístup k dané problematice.

Programy probíhají nejčastěji dopoledne, jejich časová náročnost je různá: 1,5 až 3 hodiny.

Krátké představení vybraných ekologických výukových programů:

Barevné jaro

MŠ, 1. třída, délka programu 90 minut, budova Sluňákov.

Cílem tohoto programu je seznámit děti s jarními změnami v přírodě. Během úvodní pohádky děti přichází na to, co všechno nového a zvláštního se na jaře v přírodě děje. Děti si užívají jaro všemi smysly – poslouchají zvuky jara, zažijí jarní barevnost, pozorují a poznávají jarní rostliny, zamýšlejí se nad chováním živočichů na jaře. Program završí motýlí hra, na kterou si děti samy vyrobí barevné motýly, které si pak odnesou domů. Protože pozornost malých dětí nevydrží dlouho, činnosti se v programu poměrně rychle střídají.

Koulelo se koulelo

MŠ, 1. třída ZŠ, délka programu 120 minut, budova Sluňákov.

Program seznámí děti s ročními obdobími a typickými činnostmi v těchto obdobích. Celý program propojuje jablňo měnící se v průběhu ročních období. Čtyři dřevěné makety jabloní děti zdobí dle toho, do jakého ročního období strom patří. Tím se učí, jak stromy v různých obdobích vypadají, jak se připravují na zimu. Během programu se děti seznámí se čtyřmi skřítky Jarníčkem, Letníčkem, Podzimníčkem a Zimníčkem. Ti jednotlivě provází děti danými obdobími. Skřítki mají pro děti nachystané vždy něco zajímavého. Například skřítek Jarníček si s dětmi zatančí na rozkvetlé jarní louce. Skřítek Letníček sehraje s dětmi divadlo o pestrém životě pod letní jabloní.

Skřítek Podzimníček zase vezme děti na návštěvu ke svému kamarádovi krtkovi, který je pozve na průzkum do své nory a ještě dětem povypráví spoustu zajímavostí ze svého života. Skřítek Zimníček vezme děti do pohádkové zasněžené krajiny. Děti si do školy odnesou mrazivě malované svatební šaty.

Jak si housenka pletla kabátek

MŠ, 1. třída ZŠ, délka programu 120 minut, budova Sluňákova.

Děti si uvědomí barevnost a odlišnost různých motýlů, prohloubí své znalosti o motýlech a jejich zajímavém životě. V úvodní divadelní pohádce sehraji děti s lektorem vývoj motýla, kdy se z vajíček na kopřivových listech postupně vyvine housenka, která se zakuklí a z kukly vyletí barevný motýl. Následující příběh vypráví o vybíravé housence, která byla parádivá a chtěla mít nejkrásnější kuklu. Nakonec se z housenky vylíhla noční můra, která lítá jen potmě a parádit se nepotřebuje. Děti si dále vyrábí obtiskem barevné motýly. Na závěr programu děti ochutnávají a poslepu poznávají různé druhy šťáv – stejně jako motýli sají nektar.

Stezkou skřítků Trávníčka

MŠ, 1. třída ZŠ, délka programu 120 minut, biocentrum Sluňákova.

Tento program probíhá celý venku v areálu biocentra. Je určen pro malé děti, které si mají především užít přírody a zjistit, jak je příroda rozmanitá, barevná, voňavá, přívětivá...



Foto: Sluňákov



Foto: Sluňákov

Skřítek Trávníček žije na louce za Sluňákovem a musí umět spoustu věcí, aby na louce mohl být. Musí znát všechny barvy, musí vědět jaký význam pro květiny má voda, musí znát spoustu zvířat a rostlin, které zde žijí. Děti se vydávají jeho stezkou a pokusí se naučit stejné věci, jako umí on. Třeba se dětem na konci za odměnu ukáže!

Vodní hrátky

3. až 5. třída ZŠ, délka programu 120 až 150 minut, budova Sluňákova i terén.

Ve „Vodních hrátkách“ si děti okusí vodní živel ve všech podobách, prozkoumají život v udu i pod hladinou, zamyslí se nad tím, jak je voda vzácná a jak ji chránit. V létě patří k programu terénní pozorování. Zdůrazněny jsou fyzikální vlastnosti vody, na které děti při pokusech samy přicházejí a přemýšlí, jak tyto vlastnosti vody využívají živočichové. Formou hry se děti seznamují se zvířaty a rostlinami vyskytujícími se u vody. Po tomto seznámení následuje pantomima, kdy některé děti předvádí rostlinu nebo zvíře žijící u vody a zbytek dětí hádá. Nezapomíná se ani na využití vody v domácnosti. Zdůrazněno je, kde a jak můžou děti doma vodou šetřit a proč je vlastně důležité takto se chovat.

Na návštěvě v říši hmyzu

4. až 7. třída ZŠ, délka programu 180 minut, budova Sluňákova.

Hmyz se vyskytuje všude kolem nás a někteří lidé se hmyzu dokonce bojí či štítí. Program „Na návštěvě v říši hmyzu“ má za cíl seznámit žáky se životem hmyzu, hmyzí rozmanitostí a především s tím, co je to vlastně hmyz. Žáci zjistí, že hmyzu není třeba se bát, naopak, že hmyz je velmi

zajímavá a pestrá skupina. V druhé části programu pracují žáci samostatně na pěti různých stano-
vištích, kde pozorováním, pokusy a čtením textu zjišťují informace, které doplňují do pracovních
listů. Při závěrečném opakování jsou už žáci odborníky na hmyz – tzv. entomology.

Čarování s vodou a u vody

6. až 9. třída ZŠ, délka programu 150 minut, biocentrum Sluňákov.

Rybník můžeme považovat za malý ekosystém. Žáci zkusí prozkoumat život v rybníku a okolo
něj, budou mít možnost srovnat své pozorování s tekoucí vodou potoka. Zkusí odhadnout, jak
dlouho a k čemu všemu lidé využívají vodu. Při pokusech žáci zjistí nejdůležitější vlastnosti vody.
Dále se zaměří na potravní řetězce, živočišný systém a vývoj živočichů od mláďete po dospělce.
V závěru programu zkusí žáci promyslet, jak je voda důležitá v krajině. Zkusí si totiž vymodelovat
vlastní funkční krajinu.

Čichám čichám člověčinu

8. až 9. tř. ZŠ, SŠ, délka programu 150 minut, budova Sluňákov.

Program rozvíjí vztah žáků ke zvířatům, učí je rozpoznat zvířecí potřeby, řeší otázku zneuží-
vání zvířat, problematiku velkochovů hospodářských a kožesinových zvířat. Ukazuje možnosti
řešení problematiky ochrany zvířat. Žáci během programu pracují v pracovních skupinách, jsou
vybízeni ke spolupráci a k vyjadřování vlastních postojů. Program začíná u jednotlivce, pokračuje
společnými aktivitami a končí simulační hrou, při které se žáci stávají součástí intenzivního hos-
podářství v roli zvířete. Program je doplněn videoukázkou.

Co trápí svět

8. až 9. třída ZŠ, SŠ, 180 minut, budova Sluňákov.

Nad problémy celé planety se žáci zamyslí v programu „Co trápí svět“. Zmíněny jsou proble-
matika chudoby, migrace, odlišnost kultur, humanitární pomoc a rozvojová spolupráce. Žáci na
vlastní kůži zažijí, jak stísněně se mohou cítit lidé v přelidněných oblastech, názorně vidí, jak je
prostorově rozdělena celosvětová populace a jaký je HDP jednotlivých oblastí. Nosným prvkem
celého programu je simulační hra „Neviditelná ruka trhu“, ve které skupiny žáků představují jed-
notlivé země (bohaté, rozvojové a chudé). Na hře je pěkně vidět, jak se využívají zdroje v chudých
zemích, jak funguje humanitární pomoc atd. V další části programu žáci zjistí, jaké dopady na
životní prostředí mají všední činnosti – např. psaní sms.

Novinkou v činnosti Sluňákova jsou týdenní pobytové programy pro školní kolektivy. Programy
vychází z osnov více předmětů, rozšiřují znalosti v rámci předmětů: biologie, přírodopis, zeměpis,
vlastivěda, prvouka, přírodověda, ekologie, dějepis, základy společenských věd, občanská výcho-
va. Do všech programů je zařazeno seznámení s provozem a technologií nízkoenergetické budovy.
Součástí pobytových programů je terénní exkurze do Litovelského Pomoraví (na kolech, lodích
či pěšky) nebo do okolí Olomouce. Konkrétní podoba programu je přizpůsobena věku dětí, pro
mladší účastníky je kladen větší důraz na prožitkové a rukodělné aktivity, zatímco starší účastníci
mají možnost projevit a utvářet si vlastní názory na aktuální environmentální témata.

*Kateřina Bilá vystudovala na Přírodovědecké fakultě UP obor Ochrana a tvorba životního prostře-
dí, od roku 2005 lektoruje výukové programy na Sluňákově.*

ENVIRONMENTÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ NA LIPCE

Alena Uhříčková

Lipka, školské zařízení pro environmentální vzdělávání, vznikla před šestnácti lety v Brně na ulici Lipová, s myšlenkou věnovat se dětem i dospělým v oblasti ekologické výchovy.

Naším posláním bylo a stále je přispívat k osvojování ohleduplnějších, méně konzumních a odpovědnějších postojů lidí k přírodě a inspirovat je k trvalému zájmu o aktivní péči o životní prostředí. Toto poslání se snažíme naplňovat různými způsoby, a proto zájemcům nabízíme půldenní ekologické výukové programy a pobytové terénní programy pro základní i střední školy; přírodovědné, ochrannářské a přírodovědně tvořivé kroužky pro děti i dospělé; akreditované vzdělávací akce pro učitele; praktikum ekologické výchovy pro studenty vysokých škol; informační servis pro učitele environmentálně zaměřených škol; tradiční i netradiční akce podporující tvořivé a nekonzumní přístupy ke svátkům a kurzy práce s přírodními materiály (pletení z proutí i slámy, předení, tkání a podobně).

V průběhu let se Lipka rozrostla o několik dalších pracovišť, kde také probíhají výše jmenované aktivity: Rozmarýnek v Jundrově má krásnou permakulturní zahradu, kterou děti velmi rády využívají při svých hrách i pozorování. Lesní škola Jezírko u Soběšic je zase typická svými programy o lese, neboť u něho přímo leží. Rychta Krásensko se ve větší míře věnuje středoškolákům, kteří sem jezdí na týdenní pobyty. Studenti provádějí terénní pozorování, která potom na Rychtě zpracovávají a vyhodnocují.



Foto: Lipka



Foto: Lipka

Naše programy se zajímavou formou věnují různým tématům, od poznávání jednotlivých biotopů až ke globálním problémům. Snažíme se, aby pro děti nebyla příroda pouze virtuálním světem, ale aby v ní rády pobývaly, pozorovaly, hrály si. V programu **Půda nebo hlína** se například hledání půdních živočichů na zahradě střídá s uměleckou činností (modelování živočichů z hlíny a točení na hrnčířském kruhu) a s pokusy, při nichž si děti na kopečcích půdy zkoušejí vodní i větrnou erozi. Dotek s přírodními povahami považujeme za velmi důležitý.

K poznávání využíváme všech smyslů. Například v programu **Babka bylinářka** poznávají děti bylinky na naší zahrádce čichem i hmatem. Ochutnávají čaje z nich uvařené, vyrábějí si měsíčkovou mast a tymiánový ocet, šijí voňavé panenky.

Často se snažíme jít ke kořenům – k původu věci i potravin. Program **Jak roste chléb** dává dětem možnost částečně zažít zpracování obilí od mláčení cepy přes mletí zrna na mouku až k pečení chleběnků v troubě nebo ve venkovní chlebové pícce, kterou s námi postavily děti z waldorfské třídy ZŠ Masárova v Brně.

Název **Jak krtek ke kalhotkám přišel** naznačuje téma dalšího programu – zpracování lnu (lámání, vyčesávání, předení i tkání). **Běžela ovečka**, program o zpracování ovčího rouna, není zasvěcen jen manuální práci, ale i významu ovcí v krajině a možnostem ochrany orchidejových luk.

Starším dětem je určen program **Jako prase v žitě**, který se věnuje hospodářským zvířatům, jejich domestikaci. Diskutujeme o tom, jak se žije zvířatům ve velkochovech a na ekofarmách, ochutnáváme biopotraviny a zmíníme se i o alternativě vegetariánství. Využíváme prvků dramatické výchovy a pomáháme dětem třídit si názory v diskusích.

Výčet našich programů i metod práce by mohl být ještě mnohem delší, ale já bych vás raději pozvala přímo k nám na Lipku (www.lipka.cz).

Alena Uhríčková vystudovala PdF MU v Brně, pracuje na Lipce od jejího vzniku jako pedagožka, nyní vedoucí pracoviště Lipová. Věnuje se hlavně práci s mladšími dětmi a řemeslným kurzům pro dospělé.

MANUÁL „UČÍME SE V ZAHRADĚ“

V rámci česko-německého projektu „Školní zahrady jako přírodní učebny v ČR a v Německu“ vznikl rozsáhlý manuál o problematice školních zahrad, který vydalo středisko pro vzdělávání a výchovu v přírodě Chaloupky; autorský kolektiv vedla Mgr. Květoslava Burešová. Manuál „Učíme se v zahradě“ přináší uživatelům pohled do minulosti školních zahrad na českých školách, upozorňuje na palčivé skutečnosti odcizování dětí přírodě, především však přináší spoustu praktických rad, jak zahradu založit, udržovat a jak ji s dětmi využívat ke vzdělávání a výchově. Více než osm desítek praktických aktivit rozepsaných krok za krokem spolu s nákresy a fotografiemi usnadní pedagogům jejich práci a přinese radost z pobytu s dětmi venku. Aktivitu jsou zařazeny do oborů a průřezových témat Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Důležitou součástí manuálu je i kapitola o bezpečnosti práce na zahradě a inspiraci jistě přinese galerie vzorových zahrad z celé republiky. Začleněny jsou také zkušenosti se školními zahradami z Německa.

Publikace je určena všem zájemcům o využívání školní zahrady jako přírodní učebny.

Z úvodního slova Erazima Koháka:

„... Proto mé srdce jása nad touto knížkou. Je nakažlivá svým nadšením a pochopením pro smysl školních zahrad, avšak nejen to. Vede za ruku dál, návodem jak na to. Přál bych si, aby se dostala do škol, nakazila tam lidi svým nadšením a vybavila je znalostmi. Obé jim přináší. Šťastnou cestu, milá knížko!“

Publikaci je možné si objednat na e-mailové adrese: iveta.vorlickova@chaloupky.cz nebo na tel. 567 216 881. Cena manuálu je 500 Kč, k ceně bude připočteno poštovné a balné.

Zdroj: www.ekovysocina.cz

GRANT ZVYŠOVÁNÍ JAKOSTI ŘÍZENÍ VE WŠ PŘÍBRAM

Občanské sdružení „Společnost WŠ“, které pracuje při WŠ Příbram, iniciovalo přihlášku školy ke grantu zvyšování jakosti řízení. Po zařazení do projektu bylo ustanoveno devět pracovních skupin. Skupina číslo osm s pracovním názvem „Společnost – výsledky“ zpracovává v počáteční fázi mimo jiné i otázky životního prostředí. Jako pomocné body jsou navrženy tyto:

- stav právního vědomí organizace v oblasti legislativy související s životním prostředím (na mezinárodní, národní i regionální úrovni) a vědomí odpovědnosti za naplňování stanovených požadavků;
- stanovení aspektů, které ovlivňují životní prostředí, a identifikace existujících i potenciálních vlivů a vyhodnocení rizik;
- v oblasti vlivů na životní prostředí například dosažené výsledky ve snižování zátěže (půda, voda, vzduch), snižování spotřeby energií, snižování spotřeby zdrojů, snižování produkovaných odpadů...;
- přístup k systematické péči o životní prostředí – stanovení environmentální politiky, cílů a programů pro jejich naplnění včetně stanovení priorit a zabezpečení kvalifikovaného přístupu k výše uvedeným činnostem, výchově, vytvoření komunikačních cest uvnitř i vně organizace, poskytnutí odpovídajících zdrojů;
- podíl na širších aktivitách v oblasti péče o životní prostředí – mezinárodních, národních, regionálních, oborových apod. – konkrétní činnosti, výsledky a případná ocenění;
- monitorování stavu a konkrétní výsledky dosažené na základě systematického přístupu k environmentálnímu řízení (metody sledování a získávání údajů, sledované parametry, vývojové trendy);
- je možné prokázat prostřednictvím nezávislých průzkumů nebo jinými prostředky, jaké mínění má okolí o škole z výše uvedených hledisek?

Máme za sebou teprve počáteční zpracování tématu. Vidíme, že společně úsilí o zlepšení situace nejen v této oblasti by mohlo přinést své plody. Bude záležet na všech zúčastněných, jak budou ochotni projekt podpořit a věnovat se mu. Tato snaha o zkvalitnění není prvním pokusem na půdě waldorfské školy. Mnohé nápady po několika počátečních překážkách, které se nepodařilo „zdotat“, ztroskotaly. Jak se nám povede nyní?

Zamyšlení nad body, které se týkají zlepšování a péče o životní prostředí, může posloužit i jiným zájemcům o tuto problematiku.

Za Společnost WŠ Příbram Eva Lánská



POKUSY S VODOU PRO DĚTI

Yveta Kožíšková

Chceme-li se s dětmi pustit do různých „hrátek“ s vodou, jde vždy o to, jaký sledujeme cíl a jaké pomůcky jsou nám v dané chvíli dostupné. Jiný cíl i vybavení budou mít rodiče

doma či na výletě, jiný učitel ve škole. Obecně vzato, jedním z hlavních cílů těchto pokusů je navodit v dítěti určitou bdělost vůči tomu, co se kolem něho děje a co již běžně nevnímá. Nenápadně ho upozornit na to, že všude kolem něho se dějí věci, které navzdory tomu, že se opakují, jsou neobyčejné, ba až zázračné. Děti uvyklé „zázrakům“ televize, počítačů

a moderních technických vymožeností ztrácejí schopnost žasnout, ztrácejí schopnost aktivně objevovat, schopnost bavit se místo „nechat se bavit“. Proto kdykoli se nám podaří zaujmout dítě nějakým jednoduchým pokusem, třeba s vodou, můžeme si připsat velký úspěch a zásluhu. Není to dnes již jednoduché. S oživením schopnosti žasnout nad takovými jevy, jako je vír, se zároveň v dětech i v nás samotných probouzí nový vztah k přírodě i k obyčejným věcem kolem nás.

Proud vody

K tomuto pokusu docela postačí vodovodní kohoutek a umyvadlo. Co se děje, když otočíme vodovodním kohoutkem? Pomalu otevíráme vodovodní kohoutek. Zprvu jen pomalu kape. Potom jsou kapky stále rychlejší, zmenšují se, až se nakonec spojí do jednolitého vodního vlákna. Je průhledné, a jak otáčíme dál kohoutkem, je stále silnější. O takovém klidném toku vody říkáme, že je „laminární“. Víme, že voda nyní proudí shora dolů, ale vidět to vlastně není. Na spodním konci se paprsek vody většinou roztrhá do mnoha kapek. Když budeme kohoutkem otáčet ještě trochu víc, vodní proud se stočí a zakalí se. Najednou bude neprůhledně bělavý, začne bublat a stříkat. Proud vody se změnil z „laminárního“ na „turbulentní“. Pozoruhodné je, že právě jinak průhledný vzduch, který s sebou voda strhává, způsobuje, že voda ztrácí svou průhlednost.

Než se objeví turbulentní proudění, prochází proud vody některými změnami, které nejsou u každé vodovodní baterie stejné. Mnohé baterie mají v místě, kde vytéká voda, zabudované sítko, které můžeme i prstem nahmatat. Toto sítko způsobuje, že voda teče z kohoutku spíše turbulentně. Turbulentní voda se nám zdá měkčí.

Překážky v proudu vody

V prvním pokusu šlo o odlišení různých typů proudění. V druhém se poprvé setkáme

s tzv. kapilárními vlnami. K tomu nám opět postačí vodovodní kohoutek a umyvadlo, dále vlastní prst, pingpongový míček a jehla, případně celá řada předmětů, které si můžeme sami zvolit. Otočíme vodovodním kohoutkem jen tak, aby proud vytékající vody zůstal laminární, tedy průhledný a rovnoměrný. Nejprve v proudu podržíme prst, tím zrušíme jeho pravidelný tvar. Pod prstem teče voda turbulentně. Nad prstem vzniká něco nového. Laminární proud jakoby se zde hromadil, udělal se na něm jemný kruhovitý vzor. To jsou „kapilární vlny“. Nejlépe to uvidíme na tenkém proudu vody, který přerušíme asi 2 cm pod výtokem z ramene baterie. Zkusme teď napíchnout na jehlu pingpongový míček a podržet jej uprostřed tenkého proudu vody. Voda teče kolem míčku a pod ním se znovu stéká do jednoho proudu. Vypadá to, jako by voda zůstala viset na míčku.

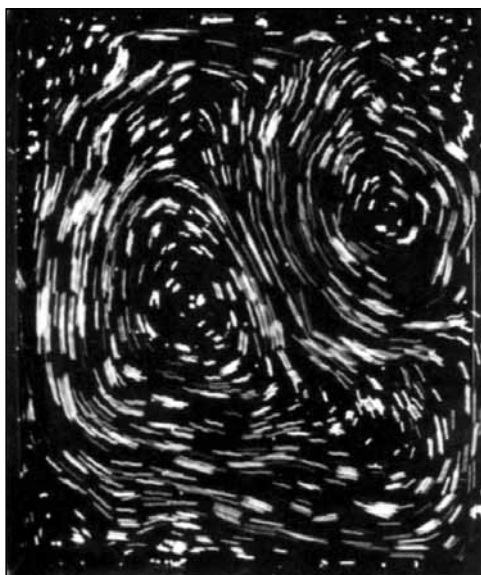
Dále si můžeme vzít třeba dřevěné prkénko a vnořit ho do proudu vody. Pozorujeme, jaký proud se tvoří pod prkénkem, když ho držíme v proudu rovně či šikmo, vysoko nebo nízko. Zkusíme natočit prkénko tak, aby se vytvořil vodní závoj, a všimáme si, jak se na prkénku a ve vodních závojech tvoří zřetelné kapilární vlny. Můžeme vyzkoušet, jak proudění vody ovlivňují jiné předměty (slámka, tužka, lžice, vidlička, nůž, hřebek, kostky ze stavebnice, lopatka na písek, sítko atd.). Vezmeme si tenkou fólii z umělé hmoty, přehneme ji tak, aby voda stékala přes zaoblený přehyb. Co se děje? Dole pod fólií se voda zase poměrně klidně stéká do jednoho proudu. Tento tvar změní proud málo, takové protažené kapky proto nazýváme „lineárně proudivé útvary“. Teď ohneme fólii tak, aby vznikl plochý žlábek. Podržíme jej v proudu vody, jednou více prohnutý, podruhé plochý, potom přidáváme nebo ubíráme vodu. Přitom si můžeme všimnout jedné zvláštní vlastnosti vody: člověk by si myslel, že voda v žlábkův poteče přímo tou nejkratší cestou; čím víc se ale blíží ke konci žlábků, tím se

vodní proud stále více stáčí hned na tu, hned na onu stranu, zkrátka neteče rovně. Podobně tečou také řeky. Oblouky, které voda tvoří, se nazývají meandry.

Prstencové víry ve vodě

K tomuto pokusu si budeme muset připravit pomůcky – kapátko, trochu obarvené vody (například potravinářským barvivem), zavařovací sklenici, teplou a studenou vodu.

Vezmeme dvě sklenice od zavařeniny a naplníme jednu studenou, druhou horkou vodou. Obě sklenice necháme asi pět minut stát. Tím se teprve voda náležitě zklidní. Vezmeme si kapátko a nabere do něho obarvenou vodu. Pustíme kapku barevné vody z malé výšky na hladinu v jedné a potom ve druhé sklenici. Můžeme také ponořit kapátko do vody a stisknutím gumy vpustit trochu barvy do čisté vody. Uvidíme, jak do vody klouže prstenec víru a klesá dolů. Nakonec se rozplyne. Někdy se tvoří malé vedlejší kroužky. Barevná voda se



Kousky papíru plovoucí na hladině vody v obdélníkové vaně zviditelňují vodní proudy. Foto převzato z knihy Voda – učme se jí rozumět.

jako mrak zvolna rozplývá ve sklenici. V teplé či dokonce horké vodě se prstence vírů udrží déle než v chladné. Můžeme si všimnout, jak se vír při svém putování vodou zavíjí do sebe. Tento jev se nazývá „prstencový vír“.

Co se ještě děje v obou sklenicích s vodou? V horké vodě se barva velmi rychle rovnoměrně rozprostřela. Naproti tomu ve studené vodě stojí barevná voda dole při dně sklenice, v horní části sklenice se voda skoro neobarvila. Počkáme chvíli, jak dlouho potrvá, než se barva v chladné vodě úplně rozplyne. Někdy to trvá celé hodiny! Jedním z poznatků z tohoto pokusu je, že teplá a studená voda se mísí různě rychle.

Studené a teplé vodní proudy

Předem si vyrobíme barevné kostky ledu z obarvené vody. Kromě pomůcek z předchozího pokusu můžeme tento obohatit použitím ohříváče – elektrické spirálky.

Vezmeme jednu ledovou barevnou kostku a vhodíme ji do sklenice s klidnou studenou vodou. Studená obarvená voda z plovoucí tající kostky proudí pomalu dolů.

Stejný pokus teď zopakujeme s teplou a potom horkou vodou. Také teď proudí obarvená chladná voda ke dnu sklenice, ale podstatně rychleji. Mění se také tvar barevných mráček, rozbíhají se daleko živěji.

Když studená voda klesá dolů, dá se předpokládat, že teplá bude stoupat nahoru. Vyzkoušejme si to: opatrně vpouštíme horkou obarvenou vodu z kapátka do sklenice se studenou vodou. Horká voda klesne nejprve rychlým pohybem dolů, potom opět stoupne, rozprostře se a nahoře u hladiny se zklidní.

Daleko lépe to bude vidět, když do sklenice se studenou vodou vložíme malý ponorný vaříč – spirálku. Obarvená voda, kterou vkapáváme kapátkem do blízkosti horkých závitů vaříče, zřetelně stoupá nahoru.

Dokončení v příštím čísle

TOMÁŠ ZDRAŽIL: RUDOLF STEINER – VYUČOVÁNÍ A ZDRAVÍ

Takto nazvanou, zhruba stotřicetistránkovou sbírku citátů Rudolfa Steinera připravil a v němčině vydal v roce 2006 Tomáš Zdražil. Jeho cílem, jak uvádí v předmluvě, bylo pomoci pedagogům v uvědomování si zdravotních účinků, následků a souvislostí jejich pedagogického konání. Vyučování pak budou moci tím více používat jako nástroj na podporu vývoje svých žáků.

Kniha je členěna podle jednotlivých předmětů či oblastí výuky na kapitoly Řeč, Psaní a čtení, Vyprávění a poslouchání, Počty, Dějepis, Přírodopis, Náboženská výchova, Hudební výchova, Eurytmie, Tělesná výchova a Ruční práce a knihu pak uzavírá kapitola nazvaná Výchova, vyučování a jejich proměny během života. Editor sám poukazuje na to, že ve sbírce chybí několik důležitých předmětů, jako například cizí jazyky, fyzika, chemie, zeměpis, malování, kreslení, dílny atd., což je ovšem dáno tím, že „Rudolf Steiner se explicitně o jejich účinku vyslovoval jen velmi málo nebo vůbec.“ K tomu editor podotýká:

„Mnohé údaje lze z uvedených předmětů rozšířit nebo přenést i na předměty chybějící a jsou platné jak zde, tak tam. U jiných musíme nejprve jejich účinky na zdraví studovat. Učiteli se zde otevírá nevyčerpatelné pole praktického bádání.“

V knize je uvedeno celkem 97 vybraných citátů z více než 40 svazků Steinerova Souborného vydání. Dříve než si některé z nich ocitujeme, uveďme si editorova závěrečná slova z jeho předmluvy: „Je ojedinělé, aby se pedagog tak zevrubně, mnohostranně a detailně zabýval účinky vyučování na zdraví, jak to ve svém díle učinil Rudolf Steiner. Ukazuje to, jak důsledný byl ve své ‚pedagogice založené na skutečném poznání člověka‘, jak detailně se snažil sledovat každou pedagogickou činnost až do jejích tělesných, duševních, morálních a sociálních zdravotních účinků a tím brát ohled na celého člověka. Tato sbírka pramenů chce dokumentovat tento jedinečný a do budoucna ukazující pedagogický postoj a přispět k jeho ocenění.“

Zdražil, Tomáš (edit.): Rudolf Steiner – Unterricht und Gesundheit. Quellensammlung aus dem Werk Rudolf Steiners. Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen e.V., Stuttgart 2006. (www.waldorfbuch.de)

„...zatímco při pouhém rozumovém, myšlenkovém pozorování světa hraje v člověku hlavní roli nerv, a krev pak jen do té míry, že ve velmi jemných proudech jako nositel vůle oživuje nerv, pak při mluvení a při zpěvu se činnost krve i nervů zapojuje rovnoměrně, do jisté míry se vnitřně udržuje v rovnováze. Nerv se projevuje tím, že působí v procesu dýchání a za pomoci orgánů řeči a zpěvu uvádí do pohybu vzduch. Krev se projevuje tím, že se jako dosud nediferencovaný živý tělesný projev podílí na celém tomto uvádění vzduchu do pohybu za pomoci orgánů řeči a zpěvu. Tady se nerv a krev účastní stejně.“ (GA 277, s. 317)



„Proti těmto věcem se však lze všemi možnými směry prohrěšit. Můžete se například prohrěšit proti celé zdravotní konstituci dítěte, budete-li ho hodinu zaměstnávat tím, co se obvykle nazývá gramatikou. Stačí, když se děti zabývají rozlišováním všeho, co nazýváme podmět, předmět, přívlastek, oznamovací způsob, podmiňovací způsob atd., všemi těmi věcmi, které ho zajímají jen napůl, a dítě tím uvedeme do stavu, kdy (zatímco musí rozlišovat, jestli je něco oznamovací způsob nebo podmiňovací způsob) celá jeho snídaň, dušička nedotčená, začne v jeho organismu vařit, a pro dobu, která bude ležet možná o patnáct až dvacet let později, tak v dítěti vypěstujeme žaludeční indispozici, střevní nemoci atd. Střevní nemoci pocházejí velmi často z výuky gramatiky. To je opravdu neobyčejně důležité. A skutečně, celá nálada, kterou učitel vnáší do školy, se na základě nesčetných jemných souvislostí přenáší na děti.“ (GA 300b, s. 265)

„Ano, můžeme vyslovit předpoklad, že celá gramatika už vlastně spočívá v lidském organismu. Budeme-li vycházet z tohoto předpokladu, dospějeme k tomu, že si řekneme: jestliže v pravý čas a živým způsobem vyzvedneš vědomou gramatiku z nevědomého cvičení gramatiky, pracuješ prostě na tom, aby si dítě vytvořilo vědomí Já. A s tímto poznatkem v těle, abych tak řekl, musíme pak okolo 9. roku, kdy obvykle náležitě procítá vědomí Já, všechno směřovat k tomu, abychom do vědomí pozvedli to, co v dětském organismu nevědomě spočívá. Potom dítě dosáhne tohoto rubikonu ve vývoji ve svém 9. roce normálním, příznivým způsobem, potom správně pozvedneme nevědomí do vědomí. Potom pracujeme se silami v dítěti, které se chtějí vyvíjet, nikoli se silami, které nejprve do dítěte zvenčí vnášíme.“ (GA 301, s. 101)

„A to je to, co naše doba opět potřebuje: udělat z hlav celé lidi. U lidí současnosti je jen náhodou, že mají k hlavě ještě něco přivěšené. Všechno, co vykonávají pro vnější život, totiž vykonávají hlavou. Například ruce jsou vlastně pouhé nástroje. Představte si, že někteří lidé mají už dnes rukopis, který by se dal beze všeho – i pomocí perových strojů, které by se připojily k hlavě – vytvořit uměle. Kdyby měl člověk cit pro to, že i v jeho pažích a rukou žije duch a že písmo vzniká pažemi a dlaněmi, kdyby tomu tak bylo, pak by se vůbec nemohlo vyučovat psaní (...), neboť výuka psaní je dnes výlučně výukou hlavy, která paže a ruce používá pouze jako vnější nástroje, jako stroje.“ (GA 222, s. 37)

„Musíme pochopit následující věc: rytmická soustava, která je základem všeho uměleckého, se neunaví. Činnost srdce, činnost dechu probíhají neúnavně od narození až do smrti. Unavit se člověk může jen prostřednictvím své intelektuální soustavy a své soustavy vůle. Myšlení unavuje, tělesný pohyb unavuje. Protože je však myšlení a tělesný pohyb v životě přirozeně ve všem, proto všechno v životě unavuje. U dítěte však musíme dbát na to, aby únava nastávala v co nejmenší míře.

V co nejmenší míře nastane tehdy, když v tomto důležitém školním věku zaměřujeme vyučování na uměleckost; tehdy totiž apelujeme na rytmickou soustavu, tehdy dítě unavujeme nejméně.

Co se děje, když apelujeme na intelektuální soustavu? Když apelujeme na intelektuální soustavu, když dítě vedeme vnitřním podnětem k myšlení, k myšlení jako takovému, pak připadají v úvahu ty síly organismu, které člověka vnitřně zpevňují, síly, k nimž patří uvnitř organismu zejména síly ukládající soli, síly ukládající vápník, síly tvořící kosti, síly tvořící šlachy, síly tvořící chrupavky, tedy všechno, co způsobuje v člověku pevnost. To je to, co se v organismu rozvíjí myšlením, vynuceným myšlením. A člověk vnitřně pracuje na svém zpevnění, když bdí. Takže

bdělému životu připisujeme přílišné vnitřní zpevnění, pokud usilujeme o to, aby bdělý život byl příliš intelektualistický. Necháme-li dítě příliš mnoho myslet, vneseme do organismu vlohu k rané skleróze, k ranému vápenatění cév. Tento zpevňující prvek je tím, co se uskutečňuje vynuceným myšlením, co je jím zvláště podněcováno.“ (GA 307, s. 123)

„A záleží na tom, abychom myšlení nikdy, nikdy, nikdy neodpoutávali od názornosti, jinak se dítěte brzy zmocní intelektualismus, abstrakce a my dítě zkazíme. Vysušíme ho a kromě toho v něm vypěstujeme – ještě budeme mluvit o výchově ducha, duše a těla – vypěstujeme v něm také vyschnutí fyzického těla, tedy sklerózu.“ (GA 311, s. 89)

„Jsou ovšem učební předměty, jimiž můžeme onomu příliš silnému vtahování Já ostatní ústrojností zabránit. To je především zeměpis, dějepis a všechno, co se vztahuje k malování, kreslení. Nádherným způsobem je to možné zejména tím, budeme-li dějepisnou látku vyprávět tak – to je na tom to důležité – aby si dítě vytvořilo na vyprávění silnou duševní účast, abychom podnítili jeho silnou duševní účast na osobnostech, úctu nebo třeba i nenávisť, pokud osobnost, kterou líčíme, je nenáviděnihodná. Tím v dějepise velmi přispíváme k tomu, aby se dítě nestalo příliš materiální.“ (GA 302a, s. 59)

„Co je základem vnímání hudby, můžeme popsat takto: Pokaždé, když vydechujeme, je mozek, mozkovna, vnitřní prostor hlavy tímto dechem podnícen k tomu, aby svůj mozkový mok nechal klesat dolů míchou až do oblasti bránice; je podnícen pokles. Nádechu odpovídá opět opačný děj: mozkový mok je hnán k mozku. Kdyby tomu tak nebylo, neztrácel by mozek tolik ze své váhy, kolik je nutné, aby nerozmačkal cévy, které leží pod ním; kdyby tolik ze své váhy neztrácel, naše cévy by rozmačkal. Mozkový mok stoupá a opadáva v arachnoideálním prostoru, v rozšířeních, která jsou elastická a méně elastická, takže při tomto stoupání a opadávaní protéká mozkový mok přes méně elastická rozšíření, přes leccos více či méně se rozšiřujícího. Tím vzniká nádherný rytmický účinek. Celý lidský organismus, pomineme-li hlavu a končetiny, se vyjadřuje v tomto vnitřním rytmu. To, co proudí uchem dovnitř v podobě tónu, co v nás žije jako tónová představa, se stává hudbou, když se to setkává s vnitřní hudbou, která vzniká tím, že celý organismus je zvláštní hudební nástroj, jak jsem právě popsal.“ (GA 271, s. 177)

„K tomu je ovšem třeba rozvinout jednu věc, která má význam pro morální výchovu a také pro správný vývoj religiózní nálady a na co se dnes často nebere dostatečný ohled: musí záhy začít rozvíjet v dítěti čestný, ale také zcela upřímný pocit vděčnosti. Jistě, v přirozeném vztahu, v samozřejmém vztahu, který musí panovat mezi vyučujícím a vychovatelem a dítětem mezi výměnou zubů a pohlavní zralostí, musí vyrůstat láska a tomuto rozvíjení lásky je třeba věnovat velkou péči. Avšak vděčnost musí být rozvíjena tak, že dítě cítí přijímání. Ať je to cokoli, to, co druhý přijímá, vyvolává pocit vděčnosti. V ožívání vděčnosti se rozvíjí nesmírné obohacení duše. Už u velmi malého dítěte bychom měli dbát na to, aby vrůstalo do pocitu vděčnosti. Jestliže na to u malého dítěte budeme dbát, pak se tento pocit vděčnosti, jakmile dítě vstoupí do druhé životní epochy, modifikuje, promění v lásku. Láska dostane ve všech životních poměrech ono zvláštní zabarvení, že je prostoupená vděčností. Kdo trochu dovede pozorovat sociální život lidí, ten ví, jak důležitým impulsem by právě ve velkých sociálních otázkách bylo, kdybychom lidi dokázali opět vychovávat tak, aby v nich žila vděčnost. Neboť tato vděčnost je mostem, který jinak nemůže být od lidské duše k lidské duši, od lidského srdce k lidskému srdci zbudován.“ (GA 304a, s. 143)

Připravil a z němčiny přeložil Radomil Hradil

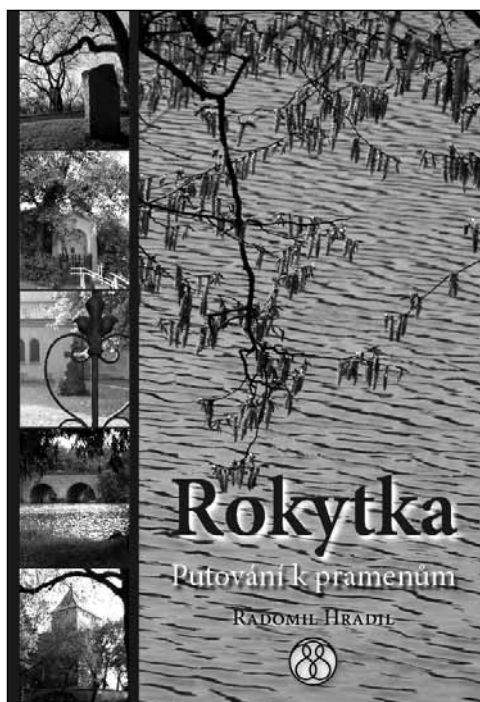
RADOMIL HRADIL: ROKYTKA – PUTOVÁNÍ K PRAMENŮM

Dostal jsem k recenzi knihu o řece, přečetl ji a teď přemýšlím, jak vám ji přiblížit. Kniha je vázaná, pěkně graficky vypravená, má 180 stran a skoro na každé straně barevnou fotografii. Nejprve však pro ty, kdo nejsou z Prahy a okolí: Rokytka je říčka, která pramení východně od Prahy a v pražské Libni se vlévá do Vltavy.

Autor putuje proti proudu Rokytky od soutoku s Vltavou přes řadu obcí (dnes většinou již městských částí) až k pramenům nad obcí Tehov. Ukazuje nám současný stav a historii řeky (jakou může mít řeka historie? – třeba kudy a jak dříve tekla, než ji lidé začali regulovat podle svých sobeckých představ). Přibližuje nám podobu okolního přírodního i člověkem již využitého či zneužitého prostoru a především nás seznamuje s historií míst i jednotlivých zajímavých objektů na této trase a snaží se hledat jejich vztah k sledovanému vodnímu toku, resp. k bytosti, která stojí za ním (či nad ním?). A protože to vše autor činí formou velmi čtivou, lze tuto knihu doporučit k přečtení všem lidem, bydlícím v úžším či širším okolí Rokytky, aby se dozvěděli něco o svých kořenech, o souvislostech míst, o vědeckých cílech k putování či o zajímavých lidech.

Nejste-li však od Rokytky nebo fandové mistopisné literatury všeho druhu, je tato kniha určena i vám? Zde si musíme položit otázku, je-li tato kniha něčím výjimečná.

Když v roce 1996 vydal známý příbramský a brdský regionalista Jan Čáka svou velkou knihu „Zmizelá Vltava“, byl to počin, který zde dosud neměl obdoby. Ne že by před tím nikdy u nás nevyšla žádná kniha věnovaná řece, to určitě ne – vycházely knihy rázu přírodovědného, knihy fotografické či turistické, ale žádná nepojala řeku jako přírodní, ale především jako svébytný kulturně-historický fenomén. Vždyť který autor taky před na-



psáním knihy chodí skoro půlstoletí objekt svého zájmu pozorovat, kreslit, fotografovat, naslouchat (lidem kolem řeky) či u něho tábořit – a pak o něm ještě s takovou pokorou píše! Také je tato kniha stále na trhu a to již ve 3. vydání.

Mezitím ale čas mírně pokročil a na trhu je dnes podobných (i když ze shora uvedených důvodů ne tak poctivých) knih o řekách celá řada. Z dokumentárního cyklu České televize o řekách vznikla kniha „Zpět k pramenům“, z rozhlasového cyklu vznikly dvě knihy „Tepny krajiny“, věnované řekám Olomouckého a Moravskoslezského kraje; známý vodácký autor Z. Šmíd vydal podobně zaměřenou knihu o Otavě; na trhu je zcela zvláštní kniha věnovaná jen soutokům řek na našem území; jiná úžasná kniha ukazuje celou Vltavu na his-

torických pohlednicích, a to nejsme s výčtem zdaleka u konce.

Možná že tou odlišností či výjimečností knihy o Rokytku jsou čtyři samostatné kapitoly, které věnují více prostoru úvahám, o kterých se jiní autoři zmíní v jednom odstavci, pokud vůbec. Je to kapitola „Jak teče řeka“, která nám dává nahlédnout do podstaty proudění vody, a dále kapitola „Život řeky“, která se vedle základního popisu říční fauny zabývá vztahem řeky k sídlům a především otázkou, zda lze řeku považovat za něco více než jen koryto s vodou. V té souvislosti je zde citován německý waldorfský pedagog a spisovatel Joachim von Königslöw, pro kterého jsou řeky osobnostmi, stejně jako lidé. Třetí zvláštní kapitola se jmenuje „Lidé a řeka“ a klade si otázku, co mohou lidé dnes učinit pro zlepšení svého vztahu k řekám (a vodě vůbec) a pro zlepšení života řeky samotné. Jsou zde informace o novodobých pokusech s léčbou krajiny, zajímavé nápady pro navázání osobního vztahu k řece i praktická doporučení, co může každý ve svém denním životě dělat, aby čistota vody v tocích byla co nejlepší. Zde mi vedle doporučení používat šetrné čistící a prací prostředky chybí ještě obecnější doporučení k větší střídmosti ve využití nejrůznějších chemických přípravků, kam lze zařadit i kosmetiku, protože lidé dnes používají kvanta zbytné chemie, která, byť bez fosfátů, prochází volně čistírnami odpadních vod a dostává se do toků. A konečně poslední, skoro závěrečná (a pro mě nejhezčí) kapitola je věnována smyslu putování.

Úplně v závěru knihy je krátké vysvětlení, kde vzala Rokytky své jméno. Myslím, že tato informace zde mohla být dále (být víceméně spekulativně) rozvíjena, protože podle mého názoru je jméno pro poznání osobnosti (řeky) dost důležité. Obecně – kde berou řeky a potoky svá jména? Vedle názvů nejasných a názvů utvořených z vlastních jmen (sídlíšť či osobních) to jsou především názvy utvoře-

né z apelativ. Vedle prostých apelativ („voda“, „řeka“, „potok“), což je způsob velmi dávný a v lidovém jazyce dosud značně rozšířený, jsou to především jména odvozená od charakteru vody a řečiště (velikost, délka či tvar toku, rychlost toku, zvuk vody, hloubka a množství vody, vlastnosti vody, povaha dna, vodní flóra či fauna či funkce toku – např. Křivoláč, Bystřice, Mrlina, Bublava, Teplá, Kamenice ad.) a pak podle charakteru terénu, kterým voda protéká (povrchové útvary, nestromová i stromová vegetace či činnost člověka – např. Podhora, Bahenský potok, Travná, Lupenice, Jestřábice, Mlýnský potok ad.). A právě od stromové vegetace má jméno i Rokytky (původně Rokytnice). Slovo „rokyta“ (starobylé slovo pro druh vrby) je často základem názvů vodních toků i v jiných slovanských zemích. V české hydronymii nacházíme např. odvozeniny Rokytky, Rokytník či Rokytnice⁹. Vrby dřív rostly prakticky u všech vodních toků a zřejmě ne ojediněle. Proč jen tři ze stovek našich vodních toků mají po nich jméno? A mají tyto tři toky něco společného? Kdo ví.

A co mně v knize chybí? Především asi vysvětlení, proč se autor, který prožil většinu svého života na Moravě, pak několik let poblíž Labe a Berounky a až po vydání této knihy se stal Pražanem, rozhodl zabývat právě říčkou Rokytkou? Kde se vzal ten impuls seznámit se osobně s osobností Rokytky? Třeba to vysvětlí na nějaké besedě.

Připravil František Kožíšek

Radomil Hradil: Rokytky - putování k pramenům. Fabula, Hranice 2007. 180 stran, celobarevná, vázaná, bezmála dvě stě vyobrazení, jmenný rejstřík.

⁹ Olivová-Nezbedová, L. a kol.: Pomístní jména v Čechách. O čem vypovídají jména polí, luk, lesů, hor, vod a cest. Academia, Praha 1995.

K ZALOŽENÍ PRVNÍ WALDORFSKÉ ŠKOLY VE STUTTARTU V ROCE 1919 – 1. DÍL

Emil Molt a jeho firma Waldorf-Astoria

Tomáš Zdražil

V tomto čísle nacházíte úvodní část seriálu o vzniku první waldorfské školy ve Stuttgartu. Leccos z jejího života je známé, mnohé však nikoli, přestože by to pro nás navzdory devadesáti letům, které nás od této pohnuté doby dělí, mohlo být zajímavé a inspirativní ducha-přítomnosti zúčastněných i originálními a nekonvenčními postupy.

Za zakladatele waldorfské školy je oprávněně považován Rudolf Steiner. Bez něj by waldorfská škola především neměla svou pedagogiku, vycházející z antroposofické antropologie. Své jméno ale tato škola obdržela od firmy, kterou vlastnil člověk, jehož je nutno považovat vedle Rudolfa Steinera za spoluzakladatele této první školy, za člověka, z jehož iniciativy škola vůbec vznikla a který školu v počátcích také finančně zajistil. Byl to Emil Molt.

Narodil se roku 1876 ve Švábském Gmündu, ovšem již ve třinácti letech osiřel a byl donucen se o sebe postarat. Prošel si tvrdým obdobím vyučení, vojenskou službou a v roce 1896 se stal zaměstnancem řecké firmy Hamburger & Co. V této době byl svým nadřízeným vyslán na řadu let do Řecka, aby se zde v jedné z největších řeckých firem seznámil s fungováním světové ekonomiky. Již ve třiceti letech měl odvahu založit s malým kapitálem vlastní cigaretovou firmu o sotva šedesáti lidech. Jméno jeho podniku pocházelo od stejnojmenného newyorského hotelu, který dal postavit ve Spojených státech známý vystěhovalec Johann Jakob Astor, původem z malého jihoněmeckého bádenského městečka Walldorf, odtud Waldorf-Astoria. Jméno, dobře znějící po celém světě, a neúnavná čínorodost Molta malé firmě evidentně svědčily. V roce 1919 už měl Molt přibližně tisíc zaměstnanců, Waldorf-Astoria bylo podle vlastní reklamy „zvučné jméno pro náročného kuřáka“ a Molt sám byl v této době jakožto „komerční rada“ na vrcholu své společenské kariéry.

Emil Molt byl vedle svého praktického a obchodního nadání i člověk velmi zcestovalý, navíc s širokými kulturními zájmy. Již roku 1900 se seznámil s teosofií, o několik málo let později s Rudolfem Steinerem. Postupem let se stal jedním s hlavním aktérů teosofického, později anthroposofického života ve Stuttgartu vedle dalších žáků Rudolfa Steinera (ostatně stejně jako Molt schopných podnikatelů) jako byli Adolf Arenson, Carl Unger nebo Jose del Monte.



Továrna Waldorf-Astoria ve Stuttgartu

V době první světové války si počínal obchodně úspěšně, na druhou stranu posiloval charitativní činnost, převážně pro dělníky svých továren. Po válce se velmi aktivně zapojil do tzv. hnutí sociální trojčlennosti a snažil se v mnohém přizpůsobit těmto myšlenkám i svůj podnik. Z jeho úsilí vzešla rovněž idea založit školu pro děti svých zaměstnanců, tedy myšlenka, která se měla ukázat jako ta nejplodnější.

Začínáme tedy prvním dílem vzpomínek Emila Molta na okolnosti vzniku waldorfské školy v roce 1918 a 1919.



Emil Molt se svou ženou Bertou, učitelkou ručních prací ve Waldorfské škole

„Z tohoto života vyrostl jiný oddenek hnutí za sociální trojčlennost, hnutí waldorfských škol. Říkám úmyslně „hnutí“. Neboť i při založení waldorfské školy se jednalo o vytvoření prvního modelového zařízení pro mnohé další.

Než začnu vypravovat o ní, musím zmínit pokusy o další vzdělávání dospělých v rámci továrny Waldorf-Astoria, neboť se jednalo o předchůdce školy. Po pádu starého politického režimu nebyli všichni dělníci v mé firmě vzhledem k nedostatku surovin plně zaměstnáni. To by je ale z dlouhodobého hlediska deprimovalo a demoralizovalo. Prostřednictvím duchovní práce i tím, že měli příležitost se něco naučit, jsem se snažil zvýšit jejich motivaci k práci. Každý pátek se konala výuka v cizích jazycích, v malování, v dějepise, zeměpise a dalších předmětech. Pro dívky jsme nabízeli kurzy v šití a vyšívání. K tomu přistoupily orientační kurzy o základních lidských teoretických i praktických otázkách. Zvláštní postavení měly přednášky v továrních halách, které se konaly jednou za týden a věnovaly se provozu podniku i aktuálním společensko-politickým tématům. Aby se výuky mohli účastnit skutečně všichni, pojímal jsem hodiny jako pracovní dobu a také jsem je tak finančně hodnotil. Později, když už rozpočet podniku tyto zvláštní výdaje neumožňoval, byly tyto hodiny financovány z půlky z provozních prostředků, dělníci měli zbylou polovinu uhradit z vlastních peněz. Tu zájem o další vzdělávání výrazně opadl. – Často jsem přednášel sám o hospodářských a provozních tématech, dojednával jsem přátele na další témata, ve kterých se lépe vyznali oni. Vedle přednášek v továrních halách se také navzájem navštěvovali pracovníci z jednotlivých oddělení továrny, přičemž vedoucí jednotlivých oddělení referovali vždy o charakteru jejich práce. Tímto způsobem si měli všichni pracovníci továrny učinit představu o celku podniku, takže například ženy, které měly na starosti čištění tabáku, měly představu o tom, co se dělo ve strojní hale. O tabáku jako surovině, o jeho nákupu, různých druzích atd., dále také o jeho prodeji, reklamě a distribuci jsem přednášel sám. Cílem bylo, aby lidé v továrně překonali jednostrannost své speciální činnosti. Úspěch na sebe nedal dlouho čekat. Všeobecný horizont se rozšířil a vztah jednotlivce k jeho dílčí práci se posílil. Myšlení dělníků oživilo, z mnohých otázek, z mnoha vyjádření bylo cítit vážnost hlubšího zamyšlení. Tak mi jednou řekla jedna dělnice: „Vy možná seženete dobrý tabák, pane Molte, ale aby cigareta skutečně chutnala, na to je zapotřebí lásky a ta je od nás!“ Na organizaci celého našeho vzdělávání jsem získal Herberta Hahna, který fungoval jako jakýsi ministr školství. Moje žena a já jsme se s ním již řadu let dobře znali.

S naším vzděláváním se nám tedy dařilo pramálo. Ukazovalo se, že se dospělí musí schopnost učit se zase naučit. Pro většinu z nich to bylo velmi obtížné, aby se po pracovní době ještě jednou skutečně namáhali. Postupně se našich kurzů účastnilo čím dál méně lidí a brzy přestali chodit úplně. Já jsem se z toho poučil, že je třeba začít s dětmi, pokud chcete s úspěchem vzdělávat síly a probouzet zájem. Aby se mládeži umožnilo něco, čeho už v dospělosti nelze dosáhnout, chtěl jsem otevřít cestu ke vzdělání všem dětem, nezávisle na příjmu rodičů. Díky zkušenostem, které oni sami získali při vlastním vzdělávání, byli touto myšlenkou moji dělníci okamžitě nadšeni. Jejich radost byla všeobecná a velká.¹⁰

23. dubna 1919 měl Rudolf Steiner přednášku pro dělníky podniku Waldorf-Astoria a po přednášce bylo naplánováno také setkání s tzv. podnikovou radou. Tam sdělil Molt Steinerovi svůj úmysl založit školu a požádal ho o její vedení. Molt přislíbil na provoz školy 100 000 marek ze zisku roku 1918. Pokud měla škola v září 1919 začít fungovat, bylo zapotřebí vykonat mnoho práce: koupit budovu a zařízení, získat úřední povolení, sestavit a připravit učitelské kolegium, určit učební plán. Vzhledem k tomu, že se blížila doba letních prázdnin, vždyť byl konec dubna!, byly na to všechno všeho všudy dva měsíce času.

Pokračování příště

Tomáš Zdražil (1973) studoval dějepis, archivnictví a pedagogiku v Praze, Stuttgartu a Bielefeldu, je autorem disertace k tématu „Podpora zdraví a waldorfská pedagogika“, v letech 1998 až 2007 byl třídním učitelem na základní a odborným učitelem na střední waldorfské škole v Semilech, od r. 2007 působí jako učitel na Semináři pro waldorfskou pedagogiku ve Stuttgartu.



Představujeme nové waldorfské iniciativy

WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA V JESENÍKU SE CHCE STÁT SKUTEČNOSTÍ!

Sdružení vzniklo na popud Daniely Nováčkové v lednu r. 2005, založeno na široké platformě názorů na alternativní vzdělávání. Zastánci škol s programem Začít spolu nebo Zdravá škola, Waldorfská škola, Montessori i Církevní škola se shodli na názvu Sdružení pro alternativní vzdělávání. Celkem brzy se však aktivně zapojení členové shodli na podpoře jediného modelu – waldorfské pedagogiky.

Jeseník je bývalé okresní město s 12,5 tisíci obyvateli, třemi základními školami, do kterých se ročně запиše necelá stovka dětí. Asi jedné čtvrtině těchto dětí chceme nabídnout alternativní výuku v podobě waldorfské pedagogiky. Demografické poměry v Jeseníku jsou hodně podobné poměrům v Semilech, jen ten duchovní základ teprve budujeme. Prý jde dnes všechno rychleji, tak uvidíme. Za tři roky života našeho sdružení jsme uspořádali řadu přednášek, besed a tvořivých dílen. Zúčastnili jsme se několika velkých akcí (Bambiriáda, Den Země...), publikujeme v místním tisku a spolupracujeme s MC Krteček, kde se částečně podílíme na jeho programu. A taky pracujeme sami na sobě. Myslíme si, že se tak waldorfská pedagogika dostala do povědomí lidí, které to zajímá. Máme už jednu paní učitelku v semináři, která se těší, že u nás začne učit.

¹⁰ Emil Molt: Entwurf meiner Lebensbeschreibung. Stuttgart Verlag Freies Geistesleben 1972, S. 202n.



Doufáme, že půjde příkladem pro ty váhající a že se nám přihlásí další.

Jednali jsme již se zřizovatelem i s ředitelem školy a vypadá to tak, že pokud na ně bude dostatečný počet rodičů vyvíjet legitimní tlak, waldorfská třída má šanci na svůj zrod. Na tiskové konferenci, kam nás pozvalo vedení města prezentovat naše sdružení i náš nadcházející „Zápis nanečisto“, nám vyjádřili svou podporu. Dnes nám to dokonce napsali oficiálně: „Město Jeseník vyjadřuje podporu Sdružení pro alternativní vzdělávání v Jeseníku a jejich waldorfské iniciativě, alternativnímu pedagogickému směru – waldorfské pedagogice.“

Naše sdružení teď čeká zatěžkávací zkouška. 21. února uspořádáme Zápis do waldorfských tříd v Jeseníku, abychom měli představu, kolik rodičů na Jesenícku si našlo svou cestu k waldorfské pedagogice. Pokud uspějeme, budeme mít snazší jednání s úřady. Bude nás pak čekat ještě více úsilí v hledání a přípravě budoucích učitelů v Jeseníku. Jsme na cestě. Na cestě proměn nás samých. Na cestě, na jejímž konci je něco smysluplného pro dnešní svět, pro rodiče a hlavně pro dnešní děti.

Vy, kdo již na waldorfských školách učíte, vy, kdo jste je zakládali a dnes je třeba řídit, se asi jen usmíváte nad tím vším naším počínáním, zavalení spoustou dalších problémů, které my ještě nevidíme. Od začátku jsme věděli, že je to nelehký úkol, a že waldorfská škola v Jeseníku je sen, pro který jsme se rozhodli pracovat, i kdyby to mělo trvat roky.

Nelze nezpomenout všechny ty, kteří nám pomáhají v naší mravenčí práci. Děkujeme svým rodinám a omlouváme se svým vlastním dětem, že pro snahu o vytvoření něčeho krásného pro druhé zanedbáváme vás, pro které jsme to vlastně všechno začali. Děkujeme všem obětavým, opravdovým lidem, kteří k nám jezdí propagovat waldorfskou pedagogiku. Zejména manželům Kožušníkovým, m. Smolkovým, m. Štuksovým, m. Šiprovým, m. Mílkovým, m. Dostalovým, m. Kusznírovým, Anežce Janátové a Rudolfu Prixovi, Leoši Pěvrátlovi, Ostravské waldorfské škole, kde studují naše seminaristky, olomoucké iniciativě, Semilským za Wše(tečku)... a všem, kteří nás podporujete, pomáháte nám a myslíte na nás. Děkujeme. Těšíme se na setkání iniciativ v Brně!



31. ledna 2008, Luděk Vršan, předseda Sdružení pro alternativní vzdělávání v Jeseníku, nar. 1966 v Karvině, vystudoval VUT v Brně; s manželkou Marií a čtyřmi dětmi, Bárrou (20), Jakubem (14,5), Dominikou (12,5) a Ondřejem (6) žije v České Vsi, kde pracuje jako konstruktér.

Stalo se ve školách

ČESKÉ BUDĚJOVICE – LEGENDA POKRAČUJE

Znáte ty nekonečné seriály? Ordinance, Ulice, Rodinná pouta? Nedíváte se? Nemáte na čem, že? Ale něco o nich víte alespoň z nějakého semináře, přednášek Uwe Buermanna nebo od maminky... My v Budějovicích se taky nedíváme, MY TO ŽIJEME! Náš kus se jmenuje „Waldorfská škola v Českých Budějovicích“ a běží tu od roku 2001! Oč v něm jde? Snad jen pro ilustraci pár střípků: V pilotním dílu si skupina nadšenců usmyslela, že pro své děti prosadí vznik základní waldorfské školy v Českých Budějovicích. Přes všemožné těžko i lehce uvěřitelné zápletky skončila první řada celé série v roce 2002 tím, že škola nevznikla. Druhá řada jasně potvrdila, že hlavní hrdinové jsou akční a silní, přesto scénárista ani v roce 2003 neumožnil důležitou katarzi celého příběhu, a i když už se schylovalo k happyendu, jako deus ex machina zasahuje MŠMT a celou akci nadšených waldorfů maří. V trojce, která běžela v roce 2004, ti nesmrtelní zoufalci založili k údivu již trochu unavených diváků školku. Čtyřka v mnohém připomínala dvojku a zdálo se, že scénáristovi dochází dech, děj se monotónně opakoval, stále stejné postavy, školka sice dobrá, ale škola stále v nedohlednu, věrní diváci sledovali děj prakticky jen ze zvyku, když najednou ve zcela beznadějně šedi náhle velké světlo – waldorfské třídy na Hluboké! To byl šok, ze zoufalců se stávají oslavovaní hrdinové. Zde se ukázala genialita scénáristova i režisérova. Seriál nabral nový dech, získal nové diváky i herce, vysílací čas byl pravda trochu vzdálený většinovému divákovi, ale objevily se i pro něj pěkné díly, třeba ve 421. části, jak se šťastné děti rády učí ve škole se svou třídní učitelkou – to už hraničilo s kýčem, ale budí; roky 2005 a 2006 byly pro hlavní hrdiny těmi šťastnějšími. Po několika změnách v realizačním týmu přichází v roce 2007 pátá řada, která se prakticky vysílá dodnes, běží každý den a hlavním

hrdinům jde překvapivě o ... vznik waldorfské školy v Českých Budějovicích! Nutno podotknout, že pětka je dost napínavá a v lecčem předčí i čtyřku, třeba jak si hrdinové založili o.p.s., nebo každý díl o projednávání záležitosti v Radě města – diváci to mají rádi, ale pravdou je, že srdcaři a žlučníkáři by u toho být neměli... Předposlední lednový díl kupříkladu – jako blesk z čistého nebe: Rada města nabízí hrdinům pronájem Základní školy Máj II. Žádali o tyto prostory? Nežádali. Ale jsou rádi! No ale to není konec, nene! V únorových dílech budou vyjednávat o výši nájemného a všech podmínkách pronájmu, to budou zase díly pro silnější náatury. Ani po těchto jednáních pětka nekončí, neboť se bude čekat na vyjádření shůry... A vzpomeňte na dvojku! Jak to tehdy vypadalo nadějně! Bude se historie opakovat? Věřme ve scénáristovu genialitu, nezdolnost hlavních hrdinů... a v happyendy!

Za realizační tým Radka Konířová

Radka Konířová (1972), absolventka PF JU v Českých Budějovicích a waldorfského semináře v Písku. Ve waldorfských třídách v ZŠ Hluboká nad Vltavou vede dramatický kroužek. Má dvě děti, v současnosti je na mateřské dovolené a připravuje se na roli třídní učitelky na waldorfské škole.



Protagonisté seriálu WŠ v Českých Budějovicích...

WALDORFSKÁ MARTINSKÁ SLAVNOST

*„Temno je kol – kolem,
sníh je a mráz,
kam asi kůň nese Martina zas.....“*

Byl jednou jeden listopadový den a právě poprvé ve městě zasněžilo. V mrazivém ranním čase se na dvoře školy objevily děti. Bylo jich na dvě stě. Zahrály a zazpívaly. Tak začala Martinská slavnost ZŠ waldorfské v Ostravě.

Dopolední výuka, odpolední přípravy lampiónů a cesta za světlem.

Ti malí od první do čtvrté třídy se vraceli za tmy do školy, kde je čekala svatomartinská husa s nádivkou a spousta dalších dobrot od rodičů. A také spacáky, polštářky a hračka k usinání. Spali totiž ve škole.

Ještě před večeří zahlédlo pár dětí v dálce na kopečku jakési podivné zjevení a začal padat

drobný sníh. Zdálo se jim, že vidí koně s jezdcem. Jen tak se v dálce zablýskl a zase se ponořil do tmy. Co to bylo? Bílý kůň? „Asi je vycpaný“, řekl někdo z chlapců. To už u oken byla stovka dětí. A ticho, úžas, překvapení. Znovu se zablesklo a kůň s jezdcem se dali do pohybu. Velmi zvolna se blížili ke škole. Už bylo možno rozeznat jezdcovo rytířské brnění, rudý plášť a meč.

A kůň se blížil tak pomalu... Nebyl vycpaný, byl nádherně živý, krásně běloučký a velmi vznešený.

Jezdec krokem projíždí kolem oken plných dětí a zastaví se pod lampou. Všichni ho vidí úplně zblízka. Jen tak tam stojí. Kůň a jezdec. Děti už procitají z úžasu, otvírají okna a pohledem hledají nás dospělé. Všichni se dávají do zpěvu a Martin na bílém koni poslouchá. Pak tasí meč, vztyčí jej k pozdravu, kůň zafrká a pomalu majestátně odchází do tmy.

Prožila Vlasta Henchozová

Pozvánky na akce

PŘÍPRAVNÁ EURYTMICKÁ SKUPINA

Po ukončení pětiletého dálkového vzdělávání eurytmie v Čechách je i nadále nedostatek učitelů eurytmie na mimopražských waldorfských školách. Zájem široké veřejnosti o hlubší poznání eurytmie stále narůstá. Na základě této situace je možné přemýšlet o dalším vzdělávání. Pokud byste měli v budoucnu zájem o studium eurytmie, chystáme se již nyní připravit skupinu lidí, která by se pravidelně 3-4x v roce setkávala a společně se seznamovala s teoretickou i praktickou stránkou eurytmie.

V případě zájmu o tuto iniciativu zasílejte své přihlášky a kontaktujte: anastazie.pesko-va@volny.cz nebo tel. 602 612 112.

Přihlášky zašlete prosím co nejdříve. Zájemcům bude zaslán 1. termín společného setkání, které proběhne s největší pravděpodobností v měsíci květnu.

*Za organizaci a přípravu Hana Giteva
a Anastazie Pešková*

POJĎTE SI (S NÁMI) HRÁT

V týdnu **od 5. do 12. 7. 2008** Vás zveme na 10. ročník tradičního, ale přesto vždy nového letního semináře s Danielem Wirzem v Bukovíně u Brna. Na programu je:

- „Goethovské“ („waldorfské“, na podstatu, na prožitek zaměřené) **pozorování živočichů**

chů, lektor Daniel Wirz (CH), waldorfský pedagog, mentor w-tříd v Brně, básník, autor několika knih o výchově a vzdělávání dětí. Pozorování přírody s D. Wirzem, to se (řeceno slovy Járy Cimrmana) „neochodí“. Pokaždé lze vidět nově, každý člověk vidí jinak a každý pozorovaný „objekt“ nám má co říci. Obohacen je každý, kdo se účastní. Příroda mluví k nám všem a promlouvá i o nás. Jen jí naslouchat...

- **Hra a pohádka - cesta k dítěti v nás, vedou Maria Luisa Nüesch (CH) a Irmgard Beckert (D)**. Obě mají dlouholetou praxi v práci s dětmi, zabývají se též významem hry v životě člověka. Ukazují dospělým lidem, jak v dnešní době zachovat dětem jejich dětský svět, v němž jediné mohou zdravě dospívat. - Ptáte se, kdo je „dítě v nás“? Připomeňme si, kolik je obrazů madon s dítětem... Poodhrneme maličko roušku tajemství? Může „dítě“ přinést něco nového do našeho všedního života? Radost, lásku? Schopnost vidět svět, sebe, druhé lidí dětskýma očima? V tomto smyslu je „dítě v nás“ příslibem budoucnosti...
- K tomu: humor, společenství, společné vaření, živá krajina v okolí městečka Křtiny.

Podrobné informace, nezávazné dotazy a závazné přihlášky (nejlépe do 1. 6. 2008) na adrese:

Hana Dynková, Ferrerova 17, Brno, tel. 548 535 160, dynkovi@volny.cz.

DÍTĚ JAKO HÁDANKA – LETNÍ KURZ WP V PARDUBICÍCH

Asociace waldorfských škol v ČR, skupina Vzdělávání Pardubice ve spolupráci se Základní školou waldorfskou v Pardubicích vás zvou na 18. letní kurz waldorfské pedagogiky v Pardubicích. Téma: „**Dítě jako hádanka - rozhovo-**

ry o dítěti z pohledu lékařského a pedagogického“. Kurz se koná v Základní škole waldorfské v Pardubicích, Gorkého ulice 867 ve dnech 20. 7. až 25. 7. 2008. Zájemcům, kteří se ozvou e-mailem na adresu janmilde@seznam.cz (předmět: INFO kurz 2008), zašleme v květnu přihlášku a podrobné informace. Poštovní adresa: Ludmila Mildeová, Železničního Pluku 1362, 530 02 Pardubice.

ZÁŽITEK A POCHOPENÍ PODSTATY ČLOVĚKA JAKO PŘEDPOKLAD CESTY VNITŘNÍHO VÝVOJE

Pro obnovení zřídla své vlastní osobnosti jste zváni na víkendové pracovní setkání na Moravě.

Koná se 4. - 6. dubna 2008 v Krásensku v Moravském krasu.

Waldorfská pedagogika je nesena duchem svobodného vývoje člověka. Nebude-li v našem nitru obnovována a cvičena, může být занесена denními starostmi, stane se tradováním forem a zanikne. Život nás nutí svými požadavky „co se musí udělat“. Život vede k závislosti na světě a k vyčerpání (burn out syndrom). Vnitřní cesta je morální odpovědnost k našemu vlastnímu vývoji. Zanedbání vyvolává vnitřní nespokojenost. Vnáší do světa disharmonii, místo aby disharmonii světa řešila. Světu nejlépe pomůžeme, když se budeme stále znovu a znovu pokoušet nastolit pořádek ve svém nitru. Je to to nejlepší, co můžeme pro druhé udělat. To platí v rodině, v učitelském sboru nebo kdekoliv jinde.

Kontakt: Hana Dynková, Ferrerova 17, Brno, tel. 548 535 160, dynkovi@volny.cz.



„Každý musí být kreativní.“

„Krásná umění musí být krásnými.“

„Ráj je ovšem tady, my ho však jen ničíme.“

„Věřím, že malířství je religiózním zaměstnáním.“

„Co Bůh rozdělil, nesmíme násilím spojovat.“

„Příroda je krásná, umění je krásné, obojí patří dohromady.“

„Rovná linie je bezbožná, vede lidstvo k zániku.“

„Mou snahou je osvobodit se od všeobecného klamu naší civilizace.“

„Jen kdo tvořivě myslí a žije, přežije v tomto i v onom světě.“

Výše uvedené názory patří do úst svěbytného a po setkání s jeho dílem nezapomenutelného rakouského malíře, grafika, ekologa a architekta, člověka mnoha snů a ideálů, člověka mnoha vrstev a mnoha jmen, mnoha obdivovatelů i mnoha odpůrců, jménem *Friedensreich Regentag Dunkelbunt Hundertwasser*. (1)

Už v tom jméně je zašifrován celý jeho život...

„TENTO DŮM JE MOJE DUŠE“

Každý konec v sobě skrývá začátek...

a na začátku lze pro toho, kdo umí číst v knize života, možná vidět až na konec...

avšak tu cestu od začátku ke konci, se všemi jejími spletitými zatáčkami, překážkami a slepými uličkami, nedokáže předpovědět ani jasnozřivec...

Odjakživa snil Hundertwasser sen o tom, že bude stavět. Směřoval k tomu všechno, co tvořil: své obrazy, své texty, „Plesnivý manifest“, manifest „Pryč od Loose“, „Obnažené řeči“. Později, když představil své architektonické ideje a modely – zatravněné střechy, „právo na okno“ – širokému publiku v televizním vysílání „Něco si přeji“, se tento sen přiblížil uskutečnění. Ale možná, že by zůstal i nadále snem, kdyby tehdy Vídeň neměla podnikavého a riziko milujícího starostu, který si řekl: Aha, tady máme originálního muže s výjimečnými nápady, který věří, že nás o nich dokáže přesvědčit. Proč ho nevízt za slovo? Proč mu nedat příležitost a nepodívat se, co z toho vzejde? Jméno toho starosty je Leopold Gratz.

15. prosince 1977, tedy na Hundertwasserovy 49. narozeniny a pět let po uvedeném televizním vysílání, napsal starosta Gratz:

„Milý Friedensreichu Hundertwassere! ... Jménem města Vídeň Vám nabízím pozemek k postavení domu podle Vašich idejí a přání (se zatravněnou střechou osázenou stromy). ... Prosím, navštívte mě, abychom ... to spolu projednali. Srdečně Váš Leopold Gratz.“

Hundertwasser, jak si asi dovedete představit, byl druhý den na radnici a tam byl hned určen profesionální architekt, který Hundertwasserovy představy převede do praxe a nakreslí potřebné plány. Tak jednoduché to ale nebylo... Po rozhovoru se starostou následovala totiž dlouhá odýsea

po magistrátu od úředníka k úředníkovi („od Pontia k Pilátovi“), protože nikdo nebyl oprávněný, nikdo informovaný, jeden ho posílal k druhému, úředníci se stavěli hlouš, brzdili, blokovali, slibovali, „mlžili“...

Teprve v červnu 1978 bylo vybráno místo na rohu ulic Kegelgasse a Löwengasse ve třetím okrsku, kde měl nový obytný dům stát. Paradoxem je, že ani intervence starosty nestačila k tomu, aby úředníci plnili své sliby. A tak po telegramu kulturního městského rady Helmuta Zilka do Benátek, v němž Hundertwasserovi oznamuje udělení Ceny města Vídeň, reaguje tento:

„Chcete-li mě poctít, udělejte konečně ty opakované sliby pravdivými a postavte můj dům a realizujte právo na okno. ... Největší poctou a vyznamenáním pro mne je, že mne necháte něco učinit pro Vídeň...“

A věci se konečně daly do pohybu.

V září představil architekt Josef Krawina svůj první návrh domu, z jehož strnulé geometričnosti však byl Hundertwasser hluboce zklamán. Pokusil se nejprve zanést změny přímo do plánů, ale brzy poznal marnost svého snažení, a tak si obstaral 50 krabiček od zápalek, aby je stupňovitě slepil (stupně se později staly střešními zahradami, objevil se i náznak dvou budoucích věží) a aby předvedl, o co mu vlastně jde – nejen dekorovat fasádu a vysadit na střechu pár stromů, ani geometrii nemocnou budovu přeměňovat na organickou „jako lékař, který nejprve někomu zlomí nohu, aby pak dokázal, jak rychle a dobře umí léčit“ – ale že mu jde o něco zcela nového, o jakýsi „pohádkový zámek“ pro obec.

Následovala však ještě dlouhá výměna návrhů a protinávrhů, než došlo k rozchodu architekta a umělce a než byl nalezen jiný, pro Hundertwasserovy architektonické představy ideální partner – architekt Peter Pelikan. Protože to byl zároveň zaměstnanec magistrátu na 19. okrsku, měl najednou Hundertwasser od Pelikanových kolegů úředníků dostatek podpory. Angažmá Petera Pelikana způsobilo, že nic nebylo nemožné, že i problémy našly rychle svá konstruktivní řešení. Tím nastala fáze realizace projektu – od projednání v září 1982, přes stavební povolení v březnu 1983, položení základního kamene 16. srpna 1983 a oslavu zdvižení krovu 17. července 1984, až po 5. září 1985, kdy nový starosta Helmut Zilk téměř hotový dům představil na tiskové konferenci veřejnosti. Následný „Den otevřených dveří“ přilákal kolem 70 000 návštěvníků!

Přes nepřízeň úředníků provázela Hundertwassera po celou dobu obrovská podpora a zájem veřejnosti a během stavby i nadšení stavebních dělníků. A Hundertwasser denně nasedal na svoje



Hundertwasser na stavbě Hundertwasserova domu ve Vídni, 1985

motokolo a vyrážel ke stavbě, aby mohl sledovat, pomáhat a upřesňovat a korigovat celý průběh, každý jednotlivý prvek...

Podívejme se na příkladu Hundertwasserova domu ve Vídni, jaké prvky z jeho ideologie tu byly použity, protože tyto prvky můžeme najít i v dalších jeho realizovaných nebo navržených (ve fázi modelů) architektonických projektech:

A/ ekologické jako

- zatravněné střechy s trávou, keři a stromy, které vyrůstají z půl až jeden metr silné vrstvy humusu (viz obr. Nájemce stromu, str. 72);
- tzv. „nájemníci stromů“: stromy „bydlící“ na malých balkonech, zapuštěných do fasády (viz obr. níže v textu Nájemce stromu);
- že celý dům je postaven z atypických, ale „pravých cihel“.

B/ architektonické jako

- Sloupy, které buď nesou a zdobí, anebo nemají nosnou funkci, ale zakrývají vedení, kabely, trubky, přitom je pro ně typická různorodost forem, náklonu (část sloupu může stát svisle a část šikmo) a jejich pokrytí barevnou keramikou. Pro Hundertwassera jsou sloupy symbolem stromů.
- Okna různých velikostí a proporci, v nepravidelných rozestupech umístěných do fasády, jsou vnitřně členěna křížem a „korunována“ barevným svorníkem.
- Cibulové věže zářící jako koruna domu a připomínající jeho nadšení pro arabskou kulturu.
- Víceúrovňové byty propojené výběžkovitě vedenými schodišti, jejichž umístění je plasticky nebo barevně naznačeno na venkovní fasádě.
- Nerovné podlahy, šikmé plochy, kulaté rohy a zvlněné zdi, na něž mohou v chodbách děti spontánně malovat, proškrabovat a vyrývat.

C/ výtvarné jako

- nepravidelné obložení kachlemi v koupelnách a v kuchyních;
- barevné mozaikové obrazce a ornamenty na svislých plochách;
- nerovné linie na vnitřních stěnách i vnější fasádě, vytvořené kontrastními barevnými plochami nebo zvlněnými pásy z barevných keramických úlomků;
- výrazné a harmonické kombinace čistých barevných ploch.

Sám Hundertwasser při každé příležitosti zdůrazňoval, že tento jeho dům není bio- nebo ekostavbou, jak byl v médiích často označován. Není „soběstačný“, co se týče využití přirozených energií. Nemá sluneční kolektory a větrné generátory, ani „humusové toalety“. Nemá instalace pro solární ohřev vody, pro tepelnou výměnu, pro zisk bioplynu ani pro vodními rostlinami čištěnou odpadní vodu. Na zatravněných plochách nelze chovat ovce ani kozy, pouze pěstovat něco málo ovoce a zeleniny.

Přesto dnes patří Hundertwasserův dům (2) spolu s jeho Domem umění k atraktivitám města Vídeň, k architektonickým senzacím, a pro množství pro- i protinázorů se vyplatí prohlédnout si ho zblízka, nadýchnout se atmosféry v umělecké kavárně a prohlédnout si prodejní galerii nebo zajít na stálou výstavu Hundertwasserova díla v Hundertwasserem přestavěném Domě umění. (Ze všech jeho architektonických projektů je nejen prvním, ale nám, Čechům, snad nejlépe dostupným.) A nám musí být zřejmé, že co se nepodařilo Hundertwasserovi z jeho ideálů uskutečnit v těchto prvních projektech, toho se pokusil dosáhnout v těch dalších... (3)

A nyní se vraťme v čase nazpět, do Paříže roku 1960, neboť jsme pozváni do galerie Quatre Saisons, abychom si poslechli „jiného“ Hundertwassera:

„Musím vám sdělit něco velmi důležitého.
Bez peněz můžete žít šťastně.
Musíte zůstat nezávislími a soběstačnými.
Nesmíte se nechat vykořisťovat.
Malíři, kteří přijdou do Paříže, aby tvořivě pracovali,
jsou ohroženi mnoha nebezpečími.
Budou ujařmeni.
Když nemají peníze,
musí se prostituovat.
Aby dostali výstavu,
musí se prodávat.
Jedni musí dělat něco jiného než malovat,
musí si své peníze vydělávat jako pomocné síly.
Druzí se musí nechat vydržovat od žen,
nebo se musí vydat zálibám homosexuálních sběratelů.
Víte, jak je jednoduché žít bez peněz?
Musíte jíst jen kopřivy.
Můžete žít ze špenátu, který
si z nich připravíte.
Kopřivy rostou všude.
Jsou úplně zadarmo.
Tyhle kopřivy jsem našel za
Musée des Colonies v St. Mandé/Seine.
Rostou všude na opuštěných místech.
Jezte je!“

Hundertwasser každou větu ještě jednou zopakuje a pak s jedním pomocníkem prochází mezi publikem a na papírových talířích rozděljuje kopřivy, uvařené během projevu ve velkém prádelním hrnci na podiu. Dovedete si asi představit, že pro diváky to je recese a kopřivy jim zůstávají ležet na talíři, ale Hundertwasser přede všemi zcela vážně pojí tři celé stvolý. Chutnají po mýdle, a tak mu je z nich později nevolno.

Hundertwasser si liboval v takových demonstrativních a pro konzervativně myslící občany provokativních akcích. Můžeme si položit otázku, odkud se v něm vzala potřeba veřejného vyjadřování svých názorů a co tím sledoval: „Gramatika vidění“, „Plesnivý manifest“, výše uvedená „Kopřivová akce“, „Linie z Hamburku“, „Obnažené řeči“. Byly výrazem jeho hledání pravdy umělce-člověka? Odrážely potřebu odhalovat přetvářku ve společnosti?

Byly obrazem jeho v mladých letech těžce zkoušené duše? Co nám říkají o jeho temperamentu, charakteru? Chápeme z nich, o co mu šlo – jeho pozemskou misi?

Odkud jsme přišli? Kdo jsme? Kam jdeme?

Hundertwasser vyrůstal ve Vídni jako jedináček. Jeho otec Joseph Maria Stowasser, sudetský Němec, povoláním technický úředník, zemřel roku 1929 – jen několik měsíců po narození syna. Malý Friedrich tak vyrůstal u své matky, babičky a tety. Po matce získal židovský původ. V tehdejší Rakousku musela být jeho rodina velmi opatrná před vzrůstajícím vlivem nacistů.

První třídu absolvoval ve Vídni v Montessori škole, která byla známa svými metodami volného a kreativního vyučování. Byl nápadný svým „neobvyklým smyslem pro barvy a formy“, měl však problémy s matematikou a němčinou, což matku velmi trápilo. Marně se mu pokoušela vysvětlit, že učení je přece důležitější než jeho věčné malování. V roce 1937 tlak nacismu natolik zesílil, že se rodina rozhodla z důvodu bezpečnosti přestoupit na katolickou víru a Friedricha přihlásit do katolické školy. Více než malování se přísně a důsledně vyučovalo matematice a němčině. Tehdy vyjádřil před matkou poprvé nechuť ke škole – on přece nechce nic než malovat! Přesto získal maturitu, ale pak se ještě jednou obrátil ke škole zády, když po třech měsících studia opustil vídeňskou Akademii umění. Klasické studium nesplnilo jeho očekávání, a tak se dále učil jako autodidakt.

Otcův původ jeho a matku uchránil před deportací do koncentračního tábora, kam bylo jinak odvezeno 69 blízkých i vzdálených příbuzných z matčiny strany, také jeho babička a teta.

Pocit ohrožení z dětství formoval jeho názory i tvůrčí práci.

V jeho obrazech nacházíme v různých variacích stále stejné znaky jako:

- plochy, hustě členěné souběžně běžícími živými liniemi (ale možná je to jen jedna jediná linie, která nemá počátek ani konec coby nekonečná čára), které vyvolávají dojem proudění;
- ohrady z ostře zašpičatělých latěk;
- padající rudé kapky jako krev nebo voda;
- nepočítané množství oken ve všech směrech a nikdy v jedné řadě;
- kulaté lidské hlavy s množstvím očí;
- organické růstové kruhy, spirály a labyrinty, vyvolávající dojem prostoru nebo tunelu;
- a hlavně krycí, čisté a zářivé barvy – svítivá žluť a pálivá červeně, tlumená chladivou zelení a tišící modrou; barevné souzvučky, které nás „bolí“;
- i kombinace mnohem klidnějších zelených, hnědých a šedých tónů, do nichž „vtrhne“ některá ze živých barev, aby se o to více rozzářila k životu;
- obrysy, dekorativně oddělující kontrastní barevné plochy a nechávající vystoupit formy do popředí;
- hledání rovnováhy mezi barvami a formami.

Jeho obrazy mluví řečí symbolů, nadvláda linií a záliba v ornamentech působí graficky, prostor není vytvářen barvou, ale liniemi, přičemž barva má sdělovací význam (viz barevný obr. na obálce, obraz Třetí kůže). I tady je dům kolem oploceného rudého čtverce nádvoří tichý a jen žlutá okna zastupují život v něm. Ale z té palčivé červeně jde strach, a přesto se cítíme být do ní vtahováni tak jako červené kapky padající z nebe a z oken. Ve spirále je „život i smrt“ a věčný „koloběh přírody“ a „minulost i budoucnost“. Je v ní „pohyb vpřed i zpátky“, pohyb, který je jasně určen a nelze z něho ven. Ani životní cesta není dokonalá a přímočará, zato má své výšky a hloubky, a jsme-li na konci, jsme současně zase na začátku něčeho nového.

Vedeme-li náš pohled odzdoła nahoru, vnímáme ve výrazném vodorovném členění nejprve vlnitý pruh černé plochy a modravých linií, které se stávají těly pro lidské hlavy s černými otvory očí a úst. Bezprostředně na hranatých hlavách leží žlutozelený pruh domů, stromů a modrých oken, jejichž překrýváním a rozházením po ploše vzniká dojem prostoru. Nad nimi uprostřed se klene brána ze šedého kouře, vystupujícího až nad horní okraj obrazové plochy.

Brána nám zároveň otvírá pohled na západ slunce pronikajícího modří oblohy. A stromy jako by opustily lidský svět a vyšly si na procházku do nebe... Snad hledat ztracený ráj? Snad vrátit se tam, odkud přišly...

Náš pohled můžeme ale vést také shora dolů, a pak lze vidět jiné vztahy. Třeba nebeská klenba a klenba kouře drží jako magnet pestrý pás přírody a pyramidu z domů, v nichž žijí lidé, jejichž černé oči skrývají hlubiny lidské duše...

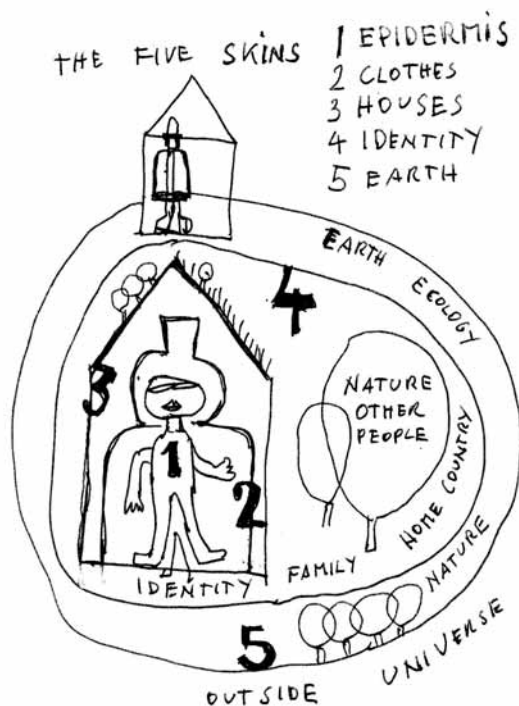
Je však i třetí úhel pohledu, jsme-li upoutáni nejdříve světlým pásem ve středu. Pak se nám může zdát, že příroda a stavby jsou prostředníkem mezi lidmi a vesmírem, i most či brána naplňuje symbolicky tuto ideu...

Název tohoto obrazu „Třetí kůže“ je zároveň šifrou Hundertwasserova pojetí člověka a jeho postavení ve světě. Pro Hundertwassera má člověk těch kůží pět.

Ta první, přirozená kůže, je kůží původní pravdy. Zatímco tu druhou kůží – své šaty – člověk odkládá, prohlašuje své právo na třetí kůží – dům. Čtvrtá kůže se týká působení člověka na sociální okolí, jeho nasazení pro uchování identity, pátá kůže má globální zájmy a tím i ekologické požadavky. Jeho návrh společnosti je určen všem těm, kteří nechtějí potlačit jak velkou výzvu své osobitosti a tím svého bytí, tak respekt před organickou integritou koloběhu přírody.

Mladí videnští umělci se scházeli v uměleckém sklípku Galerie des Art-Club blízko Kärtnerstraße, kde byly stěny, na něž vystavovali svá díla, obloženy slámou. Podle toho tento klub přejmenovali na „Strohkoffer“ (z něm. „slaměný kufr“). Tady vystavil Hundertwasser i své obrazy po návratu z Maroka a Tuniska na podzim 1951. Byly zcela jiné, než jak bylo tehdy ve Vídni obvyklé: nesly v sobě pohádkovou atmosféru Středomoří, poezii arabského světa, přirozenost člověka, žijícího bez rádia, auta a pevného místa. Po těchto zážitcích se Hundertwasserova paleta zjasnila, vrozený smysl pro barvy a formy našel své typické, od této chvíle velmi osobité vyjádření – nejprve v malbě, ale později i v architektuře. Studijní cesty (po Itálii – Toskána, Řím, Neapol, Sicílie, Florencie, do Paříže za francouzským umělcem a později přítelem René Bro, do Tangeru, Marrákeše a Tunisu) mezi jeho jednadvacátým a třiadvacátým rokem se staly základní inspirací pro jeho umělecký styl.

V klubu ‚Strohkoffer‘ sedával Hundertwasser sám, snílek ponořený do sebe, až po třetím oslovení zareagoval. Vždy velmi otevřeně a s dětskou vážností odpovídal na všechny otázky. Dokázal nadšeně vyprávět a náhle upadnout do hlubokého mlčení. Nenechal se ovlivnit ideá-



Pět kůží podle Hundertwassera.

ly a idoly své doby, ale akceptoval je a sám byl také ostatními mladými umělci akceptován ve své odlišnosti. Chtěl být nápadný a zároveň zůstat neviděn před zvědavými pohledy, čemuž odpovídalo i jeho oblečení: vatované kabáty, pruhované vesty, úzké kalhoty a ponožky pestřích barev, na nohou nemoderní, ale pohodlné boty z hověžiny, které si sám ušil.

Jeho ručně pletený barevný pulovr a patchworkem šité sako manifestovaly jeho ideál soběstačnosti a dokonalé nezávislosti jedince na společnosti. I pro své přátele představoval živoucí rozpor, „introverta, který extrovertuje“ (vyjádření autora Hundertwasserovy biografie Wielanda Schmieda). Jako by to byla otázka vůle a svobodného rozhodnutí nikdy se nestát dospělým, vědomě se rozhodl pro naivitu a myslel, že dokáže naučit i druhé být šťastnými. Snil sen o ráji, ráji vně i uvnitř nás a snažil se o jeho uskutečnění v celém svém díle:

*„Žijeme v ráji
Ale nevíme o tom
Žijeme v ráji
A jen ho ničíme.“*

Při hledání pozemského ráje, zeleného ostrova a ekologické idylly nalezl Nový Zéland. Bay of Islands na severu ostrova se mu stal v druhé půli života novým domovem a pro jeho loď Regentag (4) posledním kotvištěm. Tady sázel stromy, zakládal kanály, nechal růst trávu a keře na střeše svého malého studia. Nazval ho Bottle-House, lahvový dům, podle prázdných lahví, z nichž byly vytvořeny stěny. Tady žil podle přírodních receptů a svým hostům servíroval k jídlu, co sám nasbíral: salát z kopřiv, pampelišek a česnekové trávy se sojovou omáčkou, k tomu připravil pšeničné placky z rozemletého slepičího krmiva nebo vlastní chléb z pšenice a žita.

Jeho misionářská duše chtěla zlepšit podmínky pro lidské individuuum, ukázat cestu rovnoprávného soužití člověka s přírodou ať už vlastním příkladem nebo manifesty, a později hlavně architekturou. Posledním manifestem bylo jeho přání být pohřben na svém pozemku na Novém Zélandu pod liliovníkem – nahý, zabalen do navržené Koru-vlajky, 80 cm hluboko do země, kterou tak miloval a s níž chtěl zůstat spojen navěky. Blízko moře...

*„Na vodě, myslím si, je všechno možné:
nese tě, a přece není pevná,
otvírá pohled do dálky
a blízko, docela blízoučko jsi obloze.“*

Všude, kam se na svých cestách dostal, byl u cíle (5) – nikde nebyl doma, ale přece jen se cítil nejvíce doma tam, kde byly stromy. A když nebyly, tak si je maloval na papír, protože měl stále s sebou miniaturní výbavu ve velikosti pouzdra na pero a tužku, tvořenou akvarelovými knoflíkovými barvami, štětečkem a nádobkou na vodu.

Stromy mu symbolizovaly přátelství, chápal, že v sobě spojují právo přírody a právo člověka na život...

Ve svých 44 letech, v roce 1972 prezentoval televiznímu publiku v pořadu Eurovise „Něco si přeješ“ své návrhy a modely k zalesnění střech a k individuálnímu tvarování fasád a poté je shrnul v manifestu „Tvoje právo na okno – tvoje povinnost ke stromům“. Každý podnájemník má mít právo na individuální utváření části fasády kolem vlastního okna, a to tak daleko, kam až svou

rukou dosáhne, když se vykloní z okna. A dále má povinnost starat se o jeden strom, ať už vyrůstá odkudkoliv. Byl toho přesvědčen, že i rostliny mají právo růst na našich střeších. Považoval za důležité, aby se příroda směla rozšiřovat. Mezi stromy a lidmi existuje partnerský vztah. Stromy nám dávají kyslík a my jim kysličník uhlíčitý. Na naše střechy prší. Proč by tam tedy nemohly růst rostliny?

Hundertwasser snil o kráse, věřil ve svou misi zlepšit svět a ochránit přírodu. Cítil se být nositelem poselství a nevadilo mu být vystaven zuřivosti odpůrců. Byl hrdý na své chyby.

Měl skoro masochistickou radost z nedorozumění a nevadilo mu, když forma jeho manifestů zastínila obsah. Zájem obyčejných lidí byl pro něho důležitější než učená akademická diskuse. Bavilo ho bořit estetické konvence. Svůj program krásy oznamoval pokud možno šokujícím způsobem. Měl ducha odporu, bořitele tabu a jinak myslícího.

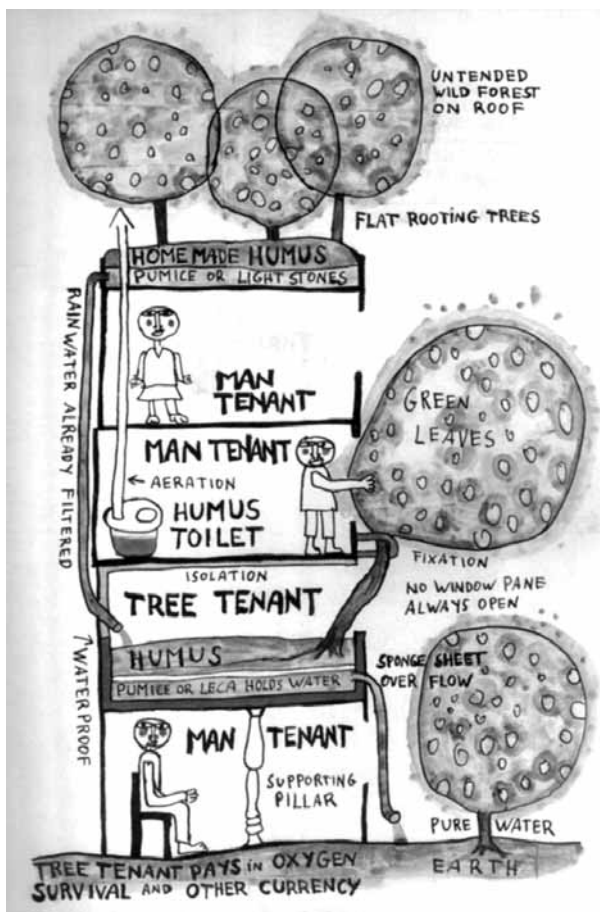
A na tomto místě není ani možné uvést všechny jeho aktivity a projekty, všechny jeho zajímavé myšlenky a vize.

A tak závěrem už jen poznámka k jeho ekologickým aktivitám, které lze sledovat od jeho 51.

roku života: mluvil o ekologii, proti atomové energii a také o přírodě a člověku přirozenější architektuře před politiky v Senátu USA, v Berlíně, ve Vídni, Oslu. Svými plakáty, proslovy a demonstracemi podporoval akce na ochranu přírody.

Jeho myšlenky lze shrnout do poselství určeného nám, naslouchajícím:

1. Člověk jako obraz Boha je určen ke kreativě. Kdo je tvůrčí, získává individualitu a je v souladu s přírodou.
2. Náš vztah k přírodě, vegetaci, ke stromům má mít religiozní charakter. Síly růstu a uvadání, které se v přírodě projevují, musíme mít za svaté. Musíme v rostlinách vidět starší sourozence, kteří tu byli před námi a budou snad i po nás. Jsme v přírodě hostem...
3. Člověk musí konečně po dlouhém ničivém vývoji uzavřít mírovou dohodu s přírodou:
 - musí se učit řeči přírody, aby se s ní mohl dorozumět;
 - musí žít v harmonii s jejími zákony;



První návrh k obrazu „Najemci stromu“, 33x21 cm, Vídeň, 1973

- musí přírodě vrátit teritoria, která si protiprávně přivlastnil;
 - věta v bibli „podmaň si zemi“ se musí změnit v příkázání „zacházej s přírodou šetrně“;
 - tvoření člověka a tvoření přírody nesmí déle vytvářet protiklady, ale harmonicky se sjednotit;
 - všude, kde se objeví spontánní vegetace, musí být člověkem tolerována;
 - lidská společnost se opět musí stát bezodpadovou. Co vyhodíme jako odpad, musí být znovu zapojeno do koloběhu přírody.
4. Vše, co je pod volnou oblohou vodorovné, patří přírodě, co je svislé, patří lidem. Volná příroda musí růst všude tam, kde padá sníh a déšť; kde je v zimě vše bílé, musí být v létě zelené.
 5. Roku 1958 - v „Plesnivém manifestu“ i dříve - vysvětlil, že rovná linie je bez Boha a vede k úpadku. Člověk ani příroda nejsou z rovných linií a pravých úhlů. Co se týče architektury, je netvářící, reproduktivní a mechanicky vykonstruovaná. Je to architektura rastru-sítě.
 6. Hundertwasser propaguje „nekontrolovatelné nepravidelnosti“, jak je nacházíme v růstu rostlin. Mnohost znamená bohatost a krásu, stejnost forem naopak hřích, proto chce, aby se člověk snažil vše zpracovat ve výtvarné a architektonické formě.
 7. Architekt, zedník a obyvatel domu by měla být jedna osoba. Toto spojení signalizuje konec odcizení. Svět bude opět přehledný a zvladatelný, neboť člověk převezme zodpovědnost za sebe a vlastní životní prostor, a stane-li se silným, tak i za vlastní dobu.
 8. V architektuře se Hundertwasser vyjádřil za úplnou svobodu stavění, za toleranci plevele, plisně a zvětrávání ve stavbách, proti monotónnosti a prázdnotě, za koloběh a recyklaci, za mírnou revoluci ve všech oblastech. V „právu na okno“ cílí na individualitu člověka a jeho tvůrčí rozvoj a v „povinnosti ke stromu“ podmiňuje začlenění přírody do našich staveb, aby nám to neustále připomínalo, že

BEZ SPOJENÍ S PŘÍRODOU JSME ZTRACENI!

Připravila Jana Stránská

Jana Stránská pracovala devět roků ve WŠ v Pardubicích, z toho osm let jako třídní učitelka; tři roky působil ve WŠ v Hofu (mentorská práce, výuka dějin umění a dílen v 5. a 6. třídě); v současnosti působí v Anglii.

Poznámky k textu:

- (1) Narodil se jako Friedrich Stowasser. V roce 1949 objevil, že slovanská slabika „sto“ znamená „hundert“, a změnil své jméno na Hundertwasser. Jméno mělo symbolizovat jeho lásku k vodě. Později zjistil, že jméno Stowasser pochází z tirolského dialektu „Stauwasser-Stehwasser“. Ve svých 32 letech žil rok v Japonsku, kde se jeho křestní jméno transkribovalo do japonských písemných znaků jako „Friede“ a „reich“. Roku 1961 změnil své křestní jméno na Friederich a po roce 1968 na Friedensreich, což mělo symbolizovat jeho úkol přinášet mír. Slova „Hundertwasser“ a „Friedensreich“ měla po 13 hláskách, a symbolizovala tak i jeho šťastné číslo. Jméno Regentag (česky „deštivý den“) si připojil po koupi své lodi v roce 1968 a o 10 let později si přidal i poslední Dunkelbunt (česky „tmavopestrý“). V té době mu bylo 50 let a zabýval se návrhem vlajky míru pro Blízký Východ. K tomu zveřejnil „Manifest míru“, jenž rakouský kancléř Bruno Kreisky poslal státním představitelům Blízkého Východu.
- (2) Prohlídka Hundertwasserova domu je možná jen zvenčí, protože je to soukromý obytný dům, jehož nájemníci chtějí nerušeně žít. Mnozí z nájemníků poznali Hundertwassera osobně a oblíbili si ho. Po jeho

překvapivé smrti 19. 2. 2000 vytvořili iniciativu k založení Společnosti přátel Hundertwasserova domu ve Vídni a k provozování webové stránky, na níž kromě informací uveřejnili i množství fotografií z průběhu stavby. Viz www.hundertwasserhaus.at.

- (3) Hundertwasser vytvořil 37 architektonických děl; jejich seznam najdete na webu Wikipedie aj.
- (4) Od dětství ho provázela touha po moři, lodích a dalekých cestách. Tento sen se mu splnil ve 42 letech. V roce 1968 totiž zakoupil v Palermu na Sicílii starou, už vysloužilou přepravní loď ‚San Giuseppe T‘, která 60 let přepravovala zboží mezi Severní Afrikou a Marseille. Přeplavil se na ní do Benátské laguny a tam ji nechal roku 1972 přestavět na ‚Regentag‘ (Deštivý den). Peter Schamoni dokonce natočil v letech 1970-72 film ‚Hundertwasser-Regentag‘.
- (5) Ovládal 4 jazyky: němčinu, angličtinu, francouzštinu a italštinu, trochu uměl japonsky. Začal se učit rusky, arabsky a česky!
Paříž pro něho byla centrem uměleckého světa. Nedaleko koupil starý selský statek La Picaudière, kousek země naprosté nezávislosti mezi loukami, poli a ovocnými sady.
Nejraději měl Benátky, kde každý kámen vypráví dějiny jako naplnění jeho ‚Plesnivého manifestu‘: ‚každý si smí svůj příbytek uvnitř i vně vymalovat podle svých představ‘.

Na poslední chvíli

SEMINÁŘ S REGULOU SCHMID

WŠ Příbram vás srdečně zve na seminář s Regulou Schmid "Křesťanství ve středověku", který se koná 4. až 6. 4. 2008. Eurytmii povede Johanna Roth, malování Ivan Bukovský. Na programu je též žonglování. Účastnický poplatek 450 Kč, pro studenty 200 Kč. Kontakt: Dáša Berková - 732 360 253, d.berkova@centrum.cz, Eva Lánská - 602 866 434, lanska@volny.cz.





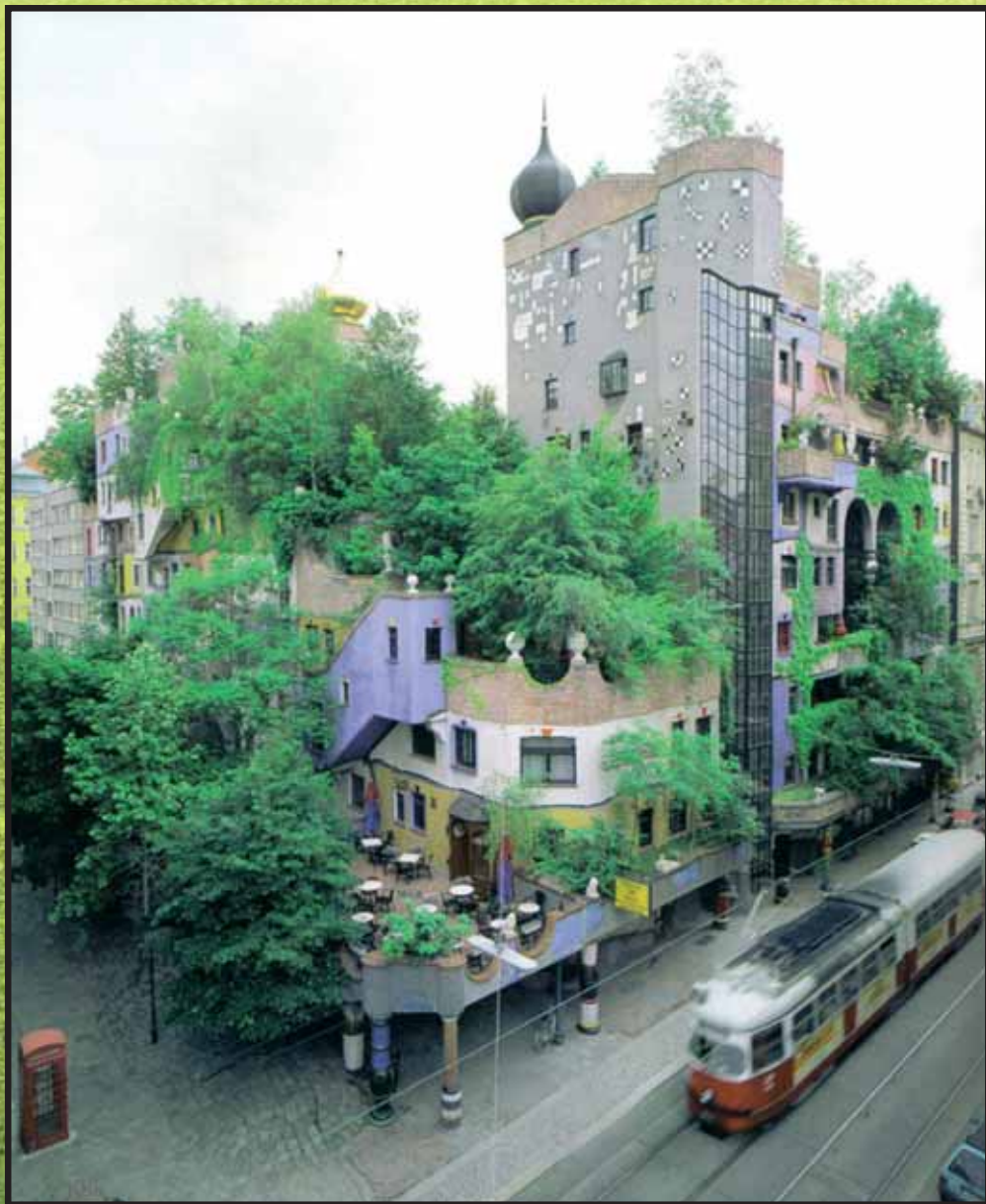
Hundertwasser: Třetí kůže; 56,5x73 cm, Benátky, 1982.



Hundertwasser: Židovský dům
v Rakousku; 92x73 cm, Benátky, 1962



Hundertwasserův dům ve Vídni,
„nájemce stromu“



Hundertwasserův dům ve Vídni, 1997

Čtvrtletník Člověk a výchova se věnuje waldorfské pedagogice založené Rudolfem Steinerem a snaží se přispět k jejímu rozvoji a prohloubení v českém prostředí. Bližší informace: www.iwaldorf.cz.