

An abstract painting in warm, earthy tones of red, orange, and yellow. It depicts a person's face and hands in a contemplative pose, with the hands resting near the face. The style is expressive and textured, with visible brushstrokes.

Člověk a výchova

3/2020

Časopis pro waldorfskou pedagogiku

Téma:

Dokážeme osvěžit pedagogické umění?

„Člověk nepůsobí ve světě pouze tím,
co dělá, ale především tím, kým je.“

Rudolf Steiner

MÁTE ODVAHU VYDAT SE **NA CESTU** VNITŘNÍ PROMĚNY?

CHCETE SE STÁT **UČITELEM** VE WALDORFSKÉ ŠKOLE?

Organizátoři semináře v Písku, Příbrami a Brně

Vás zvou od října 2020 na další běh studia

WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY

Studium se skládá z ročního prosemináře a návazného dvouletého semináře.

Každý studijní rok se skládá z 9 víkendových kurzů a letního týdenního soustředění.

Seminář probíhá ve spolupráci s několika waldorfskými školami, které
v průběhu studia také navštívíme, hlavním místem konání je Příbram.

Seminář je určen pro učitele, kteří již působí nebo chtějí působit ve waldorfské škole,
je ale otevřený také pro studenty, vychovatele, rodiče a další zájemce.



WWW.WALDORFSKAPEDAGOGIKA.CZ

+420 723 539 983 / SEMINAR@WALDORFSKAPEDAGOGIKA.CZ

OBSAH ČÍSLA 3/2020

TÉMA: Dokážeme osvěžit pedagogické umění?

Úvodem

<i>Vojtěch Šálek: Já a škola</i>	2
<i>Rudolf Steiner: Obnovenie pedagogicko-didaktického umenia pomocou duchovnej vedy (prednáška 7.)</i>	4
Učení organicky spojené s proudem života (rozhovor s architektem waldorfských škol)	14
<i>Tomáš Avramov: Učitelství jako interpretace a jako tvorba</i>	18

Letní vzdělávání

<i>Renáta Králová: Vývoj lidstva ve čtyřech dnech aneb Eurytmie v Trpoměchách</i>	22
<i>Zdenka Jelenová: Studium waldorfského učitele je nikdy nekončící cesta aneb Nepodobat se sloupům</i>	30
<i>Laura Tomášková: Letní kurz waldorfské pedagogiky v Semilech</i>	36

Pedagogické inspirace

<i>Kateřina Konopková: Mariin Oslík (adventní představení pro 1. třídu)</i>	37
<i>Petr Šimek: Vědomý vztah k médiím a waldorfská pedagogika</i>	40

Rodičovské inspirace

Rozhovory s absolventy waldorfských škol (5. díl)	42
<i>Kateřina Kozlová: Známí absolventi waldorfských škol (5. díl)</i>	46

Recenze

<i>Dušan Pleštil: Nový impuls k oživení pedagogické konference</i>	49
--	----

Seriál

<i>Rudolf Kutzli: Kreslení forem – živoucí rozvíjení tvořivých sil člověka (12. sešit, díl 2.)</i>	51
--	----

Inzerce, pozvánky	79
--------------------------------	----

Obálka: Obrazy namalovali Bohumír Nowak (titulní strana) a Anna Nowaková (zadní strana). Báseň vytvořil Martin Hadrava.

Časopis Člověk a výchova vydává Asociace waldorfských škol ČR (www.iwaldorf.cz) ve spolupráci s Asociací waldorfských mateřských škol ČR (www.awms.cz) • Vychází čtyřikrát ročně • Roční příspěvek ve výši **365 Kč** zaslaný na účet **2500813285 / 2010 (Fio Banka)** opravňuje k odběru 4 čísel, počínaje od aktuálního čísla • **Redakční rada:** Tomáš Zdražil, Ivan Smolka, Petr Šimek, Tomáš Petr • **Kontakt na redakci a distribuci:** Petr Šimek, obec@iwaldorf.cz, tel. +420 775 723 334 • **Inzerce:** podrobnosti jsou uvedené na www.iwaldorf.cz • **Registrační číslo:** MK E ČR 8089 • **Grafická úprava, sazba a tisk:** © Tiskárna KLEINWÄCHTER holding s.r.o., Frydek-Místek • **Uzávěrka** tohoto čísla byla 15. 8. 2020.

Úvodem

JÁ A ŠKOLA

Vojtěch Šálek

Když jsem od Vás obdržel e-mail, abych vypracoval sloh na téma „Škola a já“, začal jsem přemýšlet, o čem budu psát. O tom, jaký mám vztah ke škole teď, nebo moje plány do budoucna, a jak to vlastně celé pojmu. No a protože si myslím, že na základní škole (podotýkám, že tím myslím klasickou státní školu) ve 14 letech baví učení opravdu málokoho a já nejsem výjimkou, rozhodl jsem se, že napíšu o tom, jak jsem si vybíral budoucí střední školu, jak jsem přišel na Waldorf, proč jsem si vybral právě toto lyceum a co od něj vlastně očekávám.

Už od osmé třídy jsem se rozhodoval a poohlížel se po školách, kam bych si mohl následující rok podat přihlášku. I když jsou moje školní výsledky stejné jako u mnoha budoucích gymnazistů a aktivity žáků například na (*jednom českobudějovickém*) gymnáziu mě opravdu nadchly, nepřipadalo gymnázium v úvahu. Když vidím u svého staršího bratra, jak je studium právě na tomto gymnáziu nesmyslně obsáhlé, hned mě to odradilo. Střední průmyslová škola též není můj šálek kávy, protože matematika opravdu není mou silnou stránkou a rýsování nákrešů mě také neláká. Navštívil jsem několik středních škol, ale žádná mě nějakým způsobem nenadchla. Ať už lidmi, co se na dané školy hlásili, a já věděl, že bych do kolektivu tak nějak nezapadal, nebo byla škola na dojíždění příliš daleko. Zkrátka jsem věděl, že bych na těchto školách byl nějakým způsobem nespokojený a nešťastný.

O Waldorfských základních školách jsem věděl, o lyceu ale vůbec nic. Několikrát jsem o nějakém „Wandsdorfu“ a mnoho dalších zkomoleninách Waldorfu slyšel, že odsud děti odcházejí s výrazně menšími vědomostmi a nepřípravené do života. Což mě odradilo stejně jako celkový pohled na soukromé školy typu: „Na soukromku berou každého, jde jim jenom o prachy.“ Tím bylo téma soukromých škol pro mě dočasně uzavřené.

Na (*veletrhu*) „Vzdělání a řemesla“ jsem se bavil s Vaší studentkou prvního ročníku, mou bývalou spolužačkou, která mi vyprávěla, jak se v pátek těší na pondělí, až půjde znovu do školy. Tenkrát jsem jí to sice uvěřil, ale řekl jsem si, že to může být kvůli tomu, že se na škole vlastně nic moc nedělá a studium je jednoduché. A že se na „nějakém Waldorfu“ nic nenaučím. Navíc škola bez známek zněla opravdu nereálně, a o fungování nějakých epoch ani nemluvě. Ten den jsem si nevzal ani letáček o Vaší škole. Byl jsem prostě přesvědčen, že to nebude to pravé ořechové.

Ale po nějakém čase se mi vše rozleželo v hlavě. Zhlédl jsem dokument o waldorfském školství, přečetl nespočet článků a vzpomněl jsem si na básnici a Waldorfem zcela nadšenou kamarádku. Rodiče si prošli úplně tím samým a už byl domluvený termín prohlídky školy. Škola se mi samozřejmě zamlouvala a tak bylo rozhodnuto: druhou zvolenou školou se stalo Waldorfské lyceum.

Jedním z hlavních důvodů pro výběr Waldorfského lycea byla možnost odsunutí konečného rozhodnutí, co chci v životě dělat. Myslím si, že málokdo v mém věku ví, jakou školu chce vlastně studovat, a já opět nejsem výjimkou.

Na Vaší škole se mi líbí, že se zajímáte o své budoucí studenty více než klasické školy. Osobní pohovor je pro mne známka toho, že Vás zajímám ať už jako potenciální student nebo jako člověk. A to, že i když v matematice nezaperlím, neznamená, že nejsem kvalitní

student. Což právě na státních školách nemají pouze pomocí přijímacích zkoušek sebemenší šanci zjistit.

Dále vidím jako neskutečné plus možnost se dále rozvíjet tak, jak mi doposud klasická škola opravdu nedopřávala. Právě proto bych si rád zvolil humanitní zaměření, protože něco podobného mi na základní škole opravdu chybělo. Etická výchova probíhala buď jako třídnická hodina, kterou jsem v provedení našeho učitele též považoval za ztrátu času, nebo nám byly pouze pouštěny různé filmy.

Dále je pro mne důležité, že jsou na lyceu lidé více mého ražení, lidé, co se chtějí vzdělávat a pracovat sami na sobě. Studenti lycea, se kterými jsem se setkal, více respektují jiný názor a jsou tolerantní k odlišnostem různých lidí více než studenti z klasických škol. Což v mojí třídě a vlastně i na celé škole rozhodně nefunguje, a proto jsem na škole celkem nespokojený.

Když jsem se byl na Vaši škole podívat, právě probíhal zeměpis, ve kterém jsem viděl opravdu velký rozdíl. Naše zeměpisy v podání dvou různých učitelů probíhaly tak, že přišel učitel, promítnul prezentaci a nadiktoval nám poznámky, které bylo potřeba se naučit nazpaměť. Neprobíhala žádná diskuze. Ale když jsem přišel na zeměpis u Vás, byla epocha zeměpisu mnohem zajímavější a zábavnější. Zaujalo mě, že žáci psali pár vět o Africe a následně o tom, co napsali, diskutovali. No a i když jsem pouze poslouchal, tak jsem si z té hodiny něco odnesl, na rozdíl od mého zeměpisu, co jsem měl den předem. A protože si osobně zapamatuji více z diskuzí, než zápisem do sešitu, tak mě průběh hodiny neskutečně zaujal.

Vždycky pro mě škola byla povinnou věcí. Ale až loni jsem se zamyslel nad tím, jak se správně učit, aby to pro mě mělo co největší smysl. A to všechno bylo, myslím, pro mě hodně důležité.

Vojtěch Šálek je studentem prvního ročníku Waldorfského lycea v Českých Budějovicích.

**Tichá jest jiskra co odlétla bez ptaní
do trávy a co že bude s ní dál
zažehla rostla a než přišlo svítání
s plamenem vítr si radostně hrál
vzedmul se s ním
bezpečně hrál**

**Zírám svět jasným pohledem
a pevně vím: JÁ JSEM¹**

1 Autorem této básně je Martin Hadrava, třídní učitel Waldorfské školy v Českých Budějovicích. Tuto i další básně v tomto čísle vytvořil pro svou pětadvacetičlennou 9. třídu, s níž v červnu uzavřel svou devítiletou pedagogickou práci. (pozn. red.)

Obnovenie pedagogicko-didaktického umenia pomocou duchovnej vedy²

PREDNÁŠKA SIEDMA (BAZILEJ, 29. APRÍLA 1920)

Rudolf Steiner

Výchova ako problém vzdelávania učiteľov

Hlavným účelom týchto prednášok je ukázať, do akej miery môže duchovná veda, ktorej úlohu som vám už naznačil, oplodniť pedagogické umenie. V štrnástich prednáškach samozrejme nie je možné urobiť rozbor celého systému pedagogiky. A už v prvých úvodných úvahách som zdôraznil, že tým, čo by bolo priamo potrebné, vlastne nemyslím obnovu pedagogiky ako vedy - pretože v skutočnosti máme o pedagogických princípoch a zásadách všemožné dobré veci. **Myslím si, že je predovšetkým potrebné osviežiť pedagogické umenie. A duchovná veda je naskrze vhodná, aby práve k tomu, čo je v mnohých ohľadoch vynikajúcou pedagogickou teóriou, podnietila pedagogickú prax - pretože duchovná veda ako taká chce uchopiť živého ducha; a uchopenie živého ducha je zároveň aj zdrojom podnietenia vôle a citovej mysle, čo je obzvlášť potrebné v pedagogickom umení.** A duchovná veda je tiež zdrojom skutočného poznania o človeku, takého poznania o človeku, ktoré vzniká pri zaoberaní sa človekom všeobecne, a najmä človekom dospievajúcim - dieťaťom. Preto vás prosím, aby ste venovali veľkú pozornosť tomu, že mám v úmysle držať sa svojej témy týmto smerom.

V súvislosti s touto témou už bol vznesený celý rad zaujímavých otázok, ktoré by

mali byť súčasťou dnešnej prednášky. Ale zatiaľ by som rád poznamenal jednu vec: Samozrejme, s každým vyučovaním musí paralelne prebiehať vzdelávanie človeka v citovjšom a predovšetkým v morálnom a náboženskom ohľade a to bez ohľadu na to, či je vyučovanie kvôli nevyhnutnosti pomerov založené viac na intelektu alebo viac na iných duševných silách.

Iba ak berieme na zreteľ oblasť výchovy citovej mysle a ešte oveľa viac, keď berieme na zreteľ oblasť etickej a morálnej výchovy a náboženskej výchovy, máme do činenia s uchopením celého človeka. A kedykoľvek chceme pôsobiť na citovú myseľ alebo na vôľu skrze celého človeka, musíme počítať s premenami, ktoré človek prežíva v priebehu svojho života, ktoré prežíva už ako dieťa a ktoré prežíva aj v neskoršom živote. A sú to práve premeny neskoršieho života, ku ktorým musíme dať potrebné správne impulzy práve počas doby školskej dochádzky a školskej výchovy.

Je však nemožné pristúpiť ku človeku vo vzťahu k morálke, vo vzťahu k citovej mysli a hlavne vo vzťahu k nábožnosti, ak najskôr v priebehu iného učenia sa a inej výchovy nezískame prístup k ľudskej duši a ľudskému duchu. Je veľkou chybou si myslieť, že pravidlá, ktoré by sa mali vzťahovať na človeka v citovom, náboženskom či morálnom ohľade, dokážeme stanoviť bezprostredne. Situácia je v skutočnosti veľmi odlišná. Tu sa má vec takto:

2 V nemeckom origináli: „Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft“ (GA 301). – Pozn. red.: Jedná sa o čtrnásť prednášok, proslovených Rudolfom Steinerom v švajčiarskej Basileji od 20. dubna do 11. kvätina 1920 pro učitele veřejných škol, jimž takto představil pedagogické základy první Waldorfské školy ve Stuttgartu.

Ak si získam - najmä pri deťoch, ako sme ich už spomínali, približne až do veku 9 rokov - celým spôsobom ako učím, zodpovedajúci pomer voči dieťaťu tak, že prostredníctvom tohto pomeru mám vzťah s jeho dušou, vzťah, ktorý je viac nadväzovaný dieťaťom, než mnou, potom sa dieťa nechá mnou inšpirovať v morálnom, v náboženskom ohľade. Ak takýto pomer nezískam, ak učím takým spôsobom, ktorý mi uzatvára citovú myseľ dieťaťa, potom bude pre mňa dieťa neprístupné aj voči najlepšiemu morálnemu učeniu a voči najlepším náboženským impulzom. Dodnes sa tejto zvláštnosti, ako som ju uviedol, venovala až príliš malá pozornosť. A práve v tejto oblasti je už zbytočné, keď sme v súčasnosti už trochu upadli do spánku ohľadne kultúrnych škôd našej doby, sa oddávať ilúziám. Ale ilúziám sa oddávame hlavne tým, že sme pod vplyvom vyznaní - proti ktorým sa tu inak nemá predkladať nič - ale ktoré vlastne počítajú len s jednou stranou pomeru života voči večnosti ľudskej duše.

Hľadáme vlastne vždy len na to, aby sme ľudskej bytosti sprostredkovali dobré pochopenie a zdravý pocit, pokiaľ ide o prechod cez bránu smrti s ohľadom na pokračujúci život duše po smrti. Mohlo by sa zdať, že takýto poukaz je spočiatku teoretický. Nie je. Pretože od toho, či má niekto taký alebo iný pohľad na túto otázku života, záleží - chcel by som to vyjadriť extrémne - každý krok života, áno, všetko, čo robíme, všetko, čo hovoríme, a najmä to, ako to robíme a ako to hovoríme. Vyznania, ktoré jednostranne poukazujú iba na svojim spôsobom absolútne správnu večnosť duše po smrti, sa samozrejme všetky vynorili z určitého počítania ľudí so sebestvom ľudskej povahy. Možno to nebolo presne povedané, ale v skutočnosti sa tieto vyznania vyvinuli pod ľudským sebestvom. Avšak to, čo teraz hovorím, nemá nič spoločné so samotným obsahom pohľadu na pokračujúcu existenciu duše po smrti. Tento

obsah je samozrejme pre duchovnú vedu úplne istý. Keď však hovoríme všeobecne s ľuďmi alebo konkrétne s deťmi najmä o tomto prežití po smrti - samozrejme, musíme o tom hovoriť - ale ak hovoríme iba o tom, tak reflektujeme sebestvo ľudskej prirodzenosti, ktorá chce žiť ďalej, keď telo odovzdá zemi, ktorá nechce byť zničená. Týmto však v určitom zmysle vytrhávame ľudské bytosti z ich pozemských životných úloh. My, najmä ako vychovávatelia a učitelia, sa vzdávame skutočnej úlohy ľudského rozvoja, ak premýšľame a konáme pod vplyvom takéhoto jednostranného pohľadu. Pretože, pozrite, rovnako ako sa máme pozeráť na život ležiaci na druhej strane smrti, musíme sa pozrieť aj na to, ako pozemský ľudský život, ktorý začíname detstvom a žijeme až po smrť, ako je tento pozemský ľudský život pokračovaním nadzmyslového života; ako to, čo v nás žije ako duševno-duchovno, pochádza z nadzmyslového sveta a spája sa s tým, čo môže byť vytvorené z dedičného prúdu ako naša telesnosť. A je veľmi dôležité pozeráť sa takto na vyvíjajúce sa dieťa. Každé dieťa je predsa, ak sa na to pozeráte nepredpojaté, hádankou, ktorú je potrebné vyriešiť, najmä pre vychovávateľa. Ak sa človek pozrie na vyvíjajúce sa dieťa týmto spôsobom a povie si: to, čo sa tu postavilo do pozemského života, to je pokračovaním duchovného života a my nesieme zodpovednosť za to, aby sme správnym spôsobom dokázali riadiť to, čo duchovná bytosť chcela tým, že sa stelesnila v pozemskom človeku; až tým sa u nás dostaví ten pocit svätosti, bez ktorého človek nemôže vzdelávať a učiť; ten pocit, ktorý chce riešiť hádanku tým, že sa s poznaním stavia k dospievajúcej ľudskej bytosti. Dať životu, ktorý prebieha vo fyzickom svete, úlohu pokračovania duchovného života, to je, ak nás to prenikne, niečo dôležité.

A tým poukazujem ako na dôležitý príklad na to, ako veľmi bude učiteľ či vychovávateľ

konať rozdielne, ak má také alebo onaké zmýšľanie. Samozrejme, pre vonkajší spoločenský život sa berie do úvahy predovšetkým to, čím človek je ako človek konajúci. Ale tým, že stojíme voči dospievajúcemu človeku, voči dieťaťu, stojíme voči najvnútornejšej ľudskej prirodzenosti. Nedá sa tu pôsobiť nijako inak, než že tu pôsobí zmýšľanie na zmýšľanie, a vtedy práve záleží na tom, aké impulzy sú základom tohto zmýšľania. Ak existuje vyššie spomenuté zmýšľanie, tak človeku dodáva významný pocit zodpovednosti za výchovno-vzdelávaciu úlohu. A bez tohto pocitu zodpovednosti si vo výchovnej praxi skutočne nevystačíme. Musí nám byť preniknuté všetko. Predovšetkým by som chcel, aby ste takéto myšlienky, ktoré v dnešnej dobe ležia zdanlivo ďaleko od pedagogických rozborov, predsa len zvážili takým spôsobom, že budete preniknutí práve tým pocitom, ktorý som teraz práve vyslovil.

Ak sa skutočne správnym spôsobom pozrieme na to, ako človek, ako som už včera povedal, podľa celej svojej prirodzenosti sem podstatu svojich činností znáša z dvoch zdrojov, budeme sa môcť pozrieť aj na rozdiel, ktorý existuje medzi tým, čo si človek do života prináša a tým, čo má byť práve týmto fyzickým životom vybudované. Jeden zdroj, o ktorom som hovoril včera a v predchádzajúcich dňoch, poukazuje viac na to, čo si človek prináša do fyzického života zo života nadfyzického. A ďalší zdroj poukazuje viac na to, čo by mal človek z tohto života čerpať. Keď som poukázal na to, ako sa intelektuálne v skutočnosti rodí s výmenou zubov a ako s pohlavným dozrievaním istou mierou vstreľuje do ľudskej bytosti vôľa, tak som z týchto dvoch hľadísk - existujú práve aj mnohé ďalšie - charakterizoval obidva tieto zdroje. Ak sa obraciame k človeku a upriamime pozornosť na jeho intelektuálne, hľadáme vskutku viac na to, čo si človek vnáša do fyzického bytia narodením. Keď sa

obrátime na jeho vôľu, musíme si byť vedomí, že na neho vznášame hlavne to, čo si on má z tohto fyzického sveta vziať, aby tomu vtelil jeho vyššiu prirodzenosť. Tu, v bojach fyzického života, tu vo všetkom, čo sa prostredníctvom fyzického života vyvíja na disharmóniách a harmóniách so svetom, tu sa ľudská vôľa vychováva, tu takpovediac ľudská vôľa nastáva. To, čo z ľudskej prirodzenosti vystupuje viac ako intelekt, to sa musíme snažiť z tejto ľudskej prirodzenosti vylákať. Už len tým, že toto vyslovíme, sa pozeráme na mnoho nedorozumení, ktoré vznikajú práve pri vyslovení pedagogických právd. Človek vždy chce hovoriť jednostranne o veciach, ktoré sú v živote vlastne dvojstranné. Chce povedať: buď musíme všetko dostať z človeka, alebo musíme všetko do človeka nastrkať. Oboje je samozrejme nesprávne. Pretože pre všetko predstavové v človeku do istej miery platí, že to musíme z ľudskej prirodzenosti vytiahnuť. A pre všetko, čo je vôľové, platí, hoci tiež nie výlučne, že zážitky, ktoré na človeka prinášame, sú pre neho budujúce, priamo budujúce. Človek získava vôľu z tohto života. Preto je pre budovanie vôle tak dôležitý spôsob, akým my sami stojíme voči človeku, ako stojíme voči nemu, aby nás mohol napodobňovať alebo aby sa na nás mohol pozeráť tak, že to, čo my sami hovoríme a čo my sami robíme, sa pre neho približne po siedmom roku jeho života stáva autoritou. Vo vzťahu k životu to práve zvyčajne nie je striktné „buď - alebo“, ale „nielen - ale aj“. Tak jedno, ako i druhé hrá do života. Musíme veľa dostať z dieťaťa. Musíme dať dieťa do takého prostredia, aby si mohlo zo sveta vziať čo možno najviac, najmä pre vybudovanie jeho vôle. Tu už vidíte, koľko z toho, čo sa nazýva výchovnou otázkou a vyučovacou otázkou, je vlastne otázkou učiteľskou, je otázkou kvality toho, kto vychováva a vyučuje. A tu by som chcel, skôr než budem pokračovať v tých úvahách, ktoré som začal už včera, tu by som chcel

charakterizovať, aspoň z jednej strany, ten prvok v zaobchádzaní so všetkým vyučovaním a výchovou, ktorý má prenikať celú túto výchovu a toto vyučovanie.

Ale i tu sa človek môže opäť stať veľmi jednostranným. Človek môže prostredníctvom svojej vlastnej bytosti spôsobiť, že prenikne vyučovanie či výchovu večnou vážnosťou - tvárou učiteľa či vychovávateľa, ktorá sa nikdy nemôže smiať, ktorá môže iba napomínať, ktorá môže byť len vážna. Alebo, ak je práve na také čosi nadaný, môže pri zaobchádzaní s výučbou a vzdelávaním im prikladať až príliš malú vážnosť. To oboje vedie ku vzdelávacím výsledkom, ktoré sa v živote ukazujú ako mimoriadne škodlivé. Je to približne ako keď si niekto myslí - voči prírode sa také čosi nestane, pretože si ľudia všimnú tú absurditu, ale pri zaoberaní sa duchovnými vecami si človek ani vyložené absurdity nevšimne - je to ako keby ste chceli premýšľať o tom, či je nádych lepší ako výdych.

Nejde o to, či je lepší nádych alebo výdych, ale že človek sa musí aj nadychovať a musí aj vydychovať, a že ak sa chce nadychnúť v čase, kedy by mal vydychnúť alebo naopak, tak ide proti svojej prirodzenosti. Rovnako ako v človeku existuje prísny rytmus, v ktorom vykoná v priemere osemnásť dychov za minútu, tak je i celý ľudský život určitým spôsobom orientovaný na rytmus. A časťou tohto rytmu - vplyvajú do toho aj niektoré ďalšie veci, ako som už povedal - ale jednou stranou tohto rytmu je aj striedanie humoru a vážnosti. Len sa pozrime na fyzické prepuknutia humoru a vážnosti a pokúsme sa ich nie interpretovať, ale z ľudskej podstaty spoznať.

Humor, ktorého prinajmenšom jeden z aspektov je to, že sa ľudia začnú smiať alebo usmievať - s čím on vlastne počíta? Humor počíta s tým, že istým spôsobom v tom

okamihu, keď sa človek začne smiať alebo keď sa kvôli humornému dojmu usmeje v duši, v tom okamihu človek vystúpi sám zo seba. Len sa pokúste túto vec myšlienkovito pocítiť preskúmať; zistíte, že prechodom k humoru, k humornému zážitku, určitým spôsobom sami zo seba vystúpime, dalo by sa povedať, že nastúpime cestu ku snivaniu. Neprejdeme ju úplne. Veľmi skoro ju opustíme. Zostávame úplne bdelymi, ale keď sa pohybujeme smerom k humoru, je to začiatok cesty ku snivaniu. A toto strácanie seba samého sa prejavuje - samozrejme, to, čo človek na sebe zažíva telesne-duchovne, sa môže najskôr prejavovať len prostredníctvom nejakých pohybov vo fyziognómii tváre - to sa prejavuje úsmevom. V úsmeve, v smiechu, je to tak, že to duchovne-duševné, čo v duchovnej vede nazývame ja a astrálnym telom, sa istým spôsobom vytiahne von z fyzická a éterična - ale takým spôsobom, že sa človek podrží v rukách. Človek sa duševne-duchovne rozširuje prežívaním humoru.

A pozrime sa na radikálny extrém vážnosti, na radikálny extrém: plač, smútok - je to prinajmenšom aspekt vážnosti, ale aspekt, ktorý nám odhaľuje to, čo vo vážnosti skutočne žije - je to viac „stlačenie sa dohromady“, je to silnejšie spojenie duševno-duchovna s fyzicko-telesným, než ako sú spojené, keď sme v ľahostajnej, teda ani humornej ani vážnej nálade. Humorná nálada znamená rozšírenie duševno-duchovného; vážna nálada znamená do seba zatlačenie duchovno-duševnej prirodzenosti s fyzicko-telesnou. Dalo by sa tiež povedať, pretože sa nesmieme oddávať ani pedantskému ani ľahkovážnemu učeniu o týchto veciach, v smiechu sa ľudia stávajú altruistickými, vo vážnosti sebeckými.

Toto tvrdenie sa vám bude zdať napadnutelné. Určite, všetky tvrdenia sú v zásade napadnutelné, pretože sa nevzťahujú na celý svet, ale len na obmedzenú oblasť. Ak

poviem: serióznosť vás robí sebeckými, musíte pochopiť, že môžete dobre kázať o tom, že ľudia by mali bojovať proti sebecku; ale ako veľa z toho vyplynie, ak ľudia bojujú proti sebecku - teraz chcem povedať niečo naozaj radikálne - ak ľudia bojujú proti sebecku z egoizmu, aby ich iní považovali za naozaj neegoistických, naozaj nesebeckých, takže aj im samotným, keď o sebe rozmýšľajú, to môže poskytnúť potešenie, akí sú nesebeckí? Je oveľa lepšie sa v takýchto veciach neoddávať ilúziám - naopak, musí nám byť jasné, že ak je niekto taký sebecký, že sa mu páči milovať veľa ľudí ak to uspokojí jeho sebecko, tak že je to pre neho lepším darom, než keď je niekto taký nesebecký, že kvôli tejto nesebeckosti chce mať všetky druhy sebachvály alebo prinajmenšom keď premýšľa o sebe, tak si ich sám prisudzuje. Na tieto veci sa musíme pozeráť tak, ako zodpovedajú realite ľudskej povahy, a nie tak, ako by ich niekto chcel interpretovať či definovať ku zvýšeniu svojho emocionálneho potešenia. Dôležité však je, že súhra medzi vtípnou náladou a vážnou náladou podporuje duševne-duchovný život rovnako, ako sa fyzický život podporuje súhrou nádychu a výdychu.

A rovnako, ako je výdych istým druhom odanosti vonkajšiemu svetu, ako je výdych niečím, čím sa človek stáva sebe cudzejším a nádych je niečím, kde sa človek fyzicky oddáva svojmu sebecku, tak humor je niečím, čím sa človek rozteká na široko-d'aleko a vážnosť je niečím, v čom sa človek sebecky zoskupuje. Medzi týmito dvomi náladami musí správania sa učiteľa pretekať život dieťaťa najmä počas vyučovania.

Nuž, je nesmierne ťažké, keď človek, povedal by som, vstúpi do triedy s akýmsi abstraktným záväzkom a povie si: mal by som byť teraz striedavo humorný a striedavo vážny. Postaviť sa do takejto úlohy je samozrejme niečo úplne nemožného, je to smiešne, je

to niečo, čo vôbec nemôže byť. Lebo nikto ma nemôže, po nejakej náročnej osobnej skúsenosti, žiadať, aby som okorenil moju rannú hodinu nejakými humornými vecami. Ale takáto abstraktná samozrejmosť povinnosť nie je ani potrebná, ak k obsahu toho, čo vás má oduševniť pre vyučovanie, pristúpite duchovne-vedeckým spôsobom. Pretože ak k tomu človek pristúpi duchovne-vedeckým spôsobom, tak sa účasť na jednotlivých veciach, v ktorých človek žije, stane objektívnou, neosobnou. Je to proste tak. Keď sa dostanem do triedy okolo tretej a mám niečo konať s deťmi a pristúpim k látke tak, ako človek pristupuje k duchovnej vede, keď som sa vyučil v mojej látke tak, ako sa človek vyučí školiť sa v duchovnej vede, tak sa mi látka stane niečím, čím nechám bez povšimnutia celý vonkajší svet, v čom zmizne moja vlastná nálada, kde objektívnosťou látky som tak zaujatý, že mi táto látka dodáva v správny okamih humor alebo vážnosť a veci sa dejú samé od seba.

To je niečo z praxe o tom, ako môže duchovná veda oplodniť vzdelávacie umenie. Môže oplodniť pedagogické umenie až do chovania sa učiteľa. Rovnako tak, povedzme, ako keď človek nemôže správne dýchať, tak je potrebný lekár, aby nastolil - ak je to možné - správny dýchací proces, tak je potrebné pre človeka, ktorý má pôsobiť na deti ako zdravý človek, duchovne-vedecké školenie, aby dokázal stáť v rámci objektívnosti látky. Je mysliteľné, že človek ešte cestou do školy oprávnené musí zvesiť hlavu pri premýšľaní o tých najhorších veciach, ktoré niekoho postihli; ale keď vstupuje do triedy, je preniknutý tým, čo je dnes jeho úlohou - a nehovorí on, nehovoria utrpenia ani radosti: tie veci, o ktoré sa jedná, tie hovoria, tie pohybujú našimi rukami, tie pohybujú našimi prstami, ak prsty majú kresliť alebo písať kriedou alebo robiť čokoľvek iné. Toto ukazuje, že v súčasnosti nezáleží na tom,

zavádzať nové vzdelávacie princípy, ale že je potrebné v sebe vyvolať novú duchovnú štruktúru, čím sa učiníme schopnými skutočne dokázať zaprieť našu subjektivitu voči našej úlohe. Takto sa vychovať, alebo prinajmenšom vyzdvihnúť to z ľudskej podstaty, o to sa pokúšame práve pri učiteľoch vo waldorfskej škole. A tak sa už v krátkej dobe, po ktorú tam pracujeme, skutočne podarilo niečo, čo by som chcel charakterizovať nasledovne: Aby som zostal čo najdiskrétnjší, budem to charakterizovať čo najabstraktnejšie. Zažil som, že ľudia, ktorí nesúhlasili s mojim výberom učiteľov či už v tom alebo onom smere, mi povedali: Áno, tento človek nemusí byť tak úplne vhodný, je príliš pedantský. Nenechal som sa zmiasť, pretože keď je niekto inak použiteľný správnym spôsobom vzhľadom na jeho schopnosti intelektuálne, morálne a schopnosti citovej mysle, tak sa nejedná o to, vidieť, že je práve trochu pedantský, ale o to, ako sa dokáže dostať do stavu, že pedantské vlohy vhodným spôsobom dá do služieb ľudstva. Keby ste museli vylúčiť všetky pedantské systémy jednoducho preto, že tu existujú v tej či onej osobe, videli by ste, ako málo by ste si dokázali poradiť so životom.

Keď duchovnú vedu prijímame živo, uľahčuje nám to určitú konkrétnu oblasť života vysvetľovať nepredpojato, pretože práve prostredníctvom tejto duchovnej vedy predstavujú silne pôsobiť subjektívne vlastnosti pedanterie a v skutočnosti sa ukazuje, že tí, o ktorých sa hovorí ako o pedantoch, sa stali na hodinách veľmi stimulujúcimi po tom, čo dokázali pristúpiť k vyučovaniu len práve z duchovne-vedeckého zmýšľania. **Ide práve naprosto o to, aby sme nekonali z tej či onej predpojatej idey, ale aby sme konali zo života. To je to, čo v súčasnosti potrebujeme.** Socializmus by chcel celý svet sformovať podľa teórie. Úlohou súčasnosti vo vzťahu k vývoju ľudstva je však pôsobiť zo života.

Všetko, čo som dnes povedal, prináleží istou mierou ako druhá stránka k tomu, čo som povedal včera o vyučovaní jazykov, o vyučovaní eurymtie, telocviku atď. Pretože to, čo som povedal včera, bude správnym spôsobom vykonané učiteľom len vtedy, ak sa učiteľ bude správať tak, ako som to charakterizoval dnes.

A to ma vedie k tomu, aby som prešiel k veľmi zaujímavej otázke, ktorá mi bola položená a ktorá veľmi súvisí s tým, čo som práve povedal. Dvanásť a pol ročná žiačka, na ktorú bolo v otázke poukázané, mala dvojku zo správania. Pri diskusii o jednej úvahe povedala: „Už na súkromnej škole som vždy mala dobré vysvedčenie, ale vždy som mala dvojku zo správania. Potom som však dostala učiteľa, ktorého som mala veľmi rada a vtedy som nikdy nemala dvojku zo správania; ale potom neskôr nás zas učil jeho syn a tá vec so mnou začala znova, a aj v tejto škole, až doteraz“.

Je to otázka, ktorá je kladená s hlbokou vážnosťou a myslím si, že takáto otázka môže byť mimoriadne podnetná v súvislosti s rôznymi bodmi, o ktorých sme dnes hovorili. Pretože, pozrite, existujú dve veci, ktoré sú potrebné vo výučbe a vo vzdelávaní. Jednou je to, že rozumieme umeniu dostať z dieťaťa čo najviac; predovšetkým z neho dostaneme to, čo je predstavové; ďalšia vec však je, že máme možnosť byť s dieťaťom takým spôsobom, aby nás dieťa mohlo svojim spôsobom milovať.

Nuž, všetky tie veci, ktoré je možné si s námahou osvojiť, existujú v jednotlivých prípadoch aj ako inštinkt. Toto je zložitý psychologický problém, ktorému sa momentálne nechcem venovať, ale je to tak, že to, čo si môžeme s námahou osvojiť, je pre niektorých čímsi, čo sa na nich akoby znieslo, akoby to bolo inštinktivne: zamiluje si ich

celá skupina detí, akoby sama od seba. Toto je niečo, čo môže byť veľmi pekné, keď sa to takto podarí. Ale s ohľadom na rozvoj kultúry a civilizácie ide o to, že také čosi sa dá dosiahnuť aj istým sebazvdelávaním. A my to môžeme dosiahnuť, ak sa pokúsime stavať sa ku svetu tak, ako sa stavať musíme, keď pestujeme duchovnú vedu. Koniec koncov, ako som už povedal, nemôžeme pestovať duchovnú vedu tým spôsobom, ako keď sedíme v kine a sledujeme film - duchovnú vedu môžeme pestovať iba vtedy, keď ju najvnútornejším spôsobom spoluvykonávame. Už som povedal: Prečítajte si moju „Tajnú vedu“³ a čítajte ju bez toho, že by ste ju vnútorne prežili, a to, čo hovorí, by bol iba návod pre vaše vlastné myšlienky - potom celá táto duchovná veda zostane pre vás prázdnu slamou. Preto zostáva pre mnohých ľudí suchou prázdnu slamou. Ale čítajte ju tak, že ju beriete ako partitúru, ktorú máte vlastne len až potom, keď všetky jednotlivosti vynesiete sami zo seba - potom v sebe pri tomto vynášaní rozviniete práve tie sily, ktoré by inak zostali v ľudskej prirodzenosti uzatvorené, ktoré by z nej nevyšli.

A to sú práve tie sily, ktoré rozvíjajú vzťahy, najmä vzťahy s deťmi; ktoré k nám tak povediac priťahujú pozornosť detí. Keď sme v sebe prešli týmto procesom vyzdvihovania duchovných síl, ktoré v nás sú, vytvárame bezprostredné spojenie od duše k duši medzi nami a dieťaťom. A toto puto má nesmierne dôležitý význam pre oduševnené a morálne vedenie, pre vôľové vedenie dieťaťa.

Sotva budete môcť triedu, v ktorej je 40 percent neposedníkov, neposlušných detí v morálnom a duševnom zmysle, skĺadniť morálnym či citovým napominaním, ktoré z vás vychádza vo forme abstraktných viet. Niekedy sa na krátky čas dá niečo dosiahnuť

tónom hlasu alebo energiou hlasu. V podstate sa tým však nič nedosiahne. Pokúste sa však raz získať nasledujúce skúsenosti: Pokúste sa pripraviť na svoje vyučovacie hodiny tým, že k obvyklej príprave pridáte ešte istý druh meditatívnej prípravy, že pridáte niečo, čo nemá ani to najmenšie spoločné s tým, čo práve vyučujete, čo máte žiakom podať, čo však má niečo spoločné s vlastným povznesením vašej duše, má niečo spoločné s preniknutím akejkoľvek látky, akéhokoľvek vnemu, akéhokoľvek citu, s preniknutím, ktoré nás otvára svetu. Ak ste vo večerných hodinách absolvovali také meditatívne vnútorné - smiem použiť výraz - vyšetrenie a toto vyšetrenie oživíte tým, že naň ráno spätne pomyslíte a istou mierou ho následne prežijete, potom si všimnete isté pôsobenie, keď vkročíte do triedy. Vyzerá to, akoby som chcel prednášať povery, ale toto sú veci, o ktorých by sa nemali vytvárať teórie, ale ktoré by sa mali pozorovať. Človek ich pozoruje a zisťuje, že sa potvrdzujú. Na tom záleží. Väčšina ľudí dnes nie je príliš naklonená pozorovať takéto veci. Ak sa však chceme dostať z mizérie dnešnej doby, budeme sa musieť obťažovať k takýmto pozorovaniam. Potom sa ľudstvu otvoria aj príslušné presvedčenia, ktoré môžu z takýchto pozorovaní vyplynúť - najmä pre pedagogické umenie. Ak máme do činenia s takou žiačkou, o akej sme tu hovorili, tak nám to jasne poukazuje na to, že v osobitnom prípade, keď, ako povedala, učiteľ a milovala, stála jej vôľová výchova pod priamym vplyvom tohto osobného vzťahu. Avšak pri deťoch až do pohlavnej zrelosti stojí všetka výchova vôle vždy pod vplyvom osobných vzťahov. Môžeme o tom filozofovať koľko chceme, akákoľvek filozofia, ktorá hovorí niečo iné, než že osobný vzťah je rozhodujúci pre formovanie citovej mysle a vôle, bude hrešiť voči životu. Musíme to práve nazvať poznaním života, ktoré sa nebojí ísť do týchto vecí života. A ak tie veci, ktoré môžu vyplývať z oplodnenia pedagogického umenia zo strany duchovnej vedy, budeme brať vážne,

3 R.Steiner: Tajná veda v nástinu. Nakl. Fabula, 2010. (pozn. red.)

potom sa otvoria človeku niektoré veci, ktoré by sa mu inak vôbec nechceli otvoriť.

A tým prichádzam k ďalšej mimoriadne zaujímavej otázke: V každej základnej škole, najmä v chlapčenských školách, sa zvyčajne vyskytuje najmenej jeden chlapec, ktorý bez toho, že by bol čo i len trochu slabomyseľný, sa predsa len vo všetkých predmetoch ukazuje byť mimoriadne hlúpy, ktorý však má veľmi zvláštne nadanie na kreslenie, to znamená určitý pozorovací inštinkt a skutočný cit pre umenie. - To je úplne správne pozorovanie. Táto zostávajúca hlúposť takmer vždy súvisí s určitou morálnou slabosťou a húževnatým egoizmom. Nezdá sa, že by bol schopný sa pozbierať k tomu, aby vyšiel sám zo seba. Aké informácie môže duchovne-vedecké pozorovanie poskytnúť o takomto niekom? Ako by mal učiteľ zaobchádzať s takýmto žiakom s cieľom rozvíjať síce aj intelektuálne schopnosti, ale predovšetkým morálnu silu, silu vykonávať vlastné rozhodnutia? Nuž, táto otázka mi bola položená. Keď čelím takej otázke, mám vždy pocit, že keď sa takáto otázka kladie tak konkrétne, tak individuálne, zo života, tak v istom zmysle stojím pred neprekonateľnými prekážkami. Ak sa niekto pokúša preniknúť do svetových skutočností duchovnou vedou, potom práve prestane mať záľubu v povrchnosti, potom postoj vyplývajúci z týchto duchovne-vedeckých úvah neumožňuje človeku brať veci na ľahkú váhu. A predovšetkým, niekedy pri duchovne-vedeckom pozorovaní má človek ten najskľučujúcejší pocit práve voči takýmto základným otázkam, okolo ktorých niektorí prechádzajú len s teóriami a dokážu narozprávať všetko možné.

Človek vie, bez ohľadu na to, koľko okolo toho špiritizuje a filozofuje, že sa nedostane do toho zvláštneho utvárania cesty, ktorá vedie k odpovedi, pretože život takmer vždy ukazuje individuálne skutočnosti veľmi

individuálne, s veľmi špeciálnymi nuansami, a k týmto nuansám treba najskôr prísť. A pozrite sa, pri duchovnej vede je tu človek v tom najprisrnejšom zmysle vedený vždy opäť len ku skúsenosti, aby zo skúsenosti mohol zápať so zodpovedaním takýchto otázok.

Teraz vám chcem ukázať, ako sa človek snaží nájsť cesty k tomu, aby aspoň trochu prekonal také neprekonateľné prekážky, aké tu sú, keď sú niekomu kladené práve životom samotným. Zoznámil som sa raz s jedným chlapcom - neskôr som ho mohol sledovať aj ako mladého muža - ktorý mal zvláštnu slabosť vôle, čo ho napríklad mohlo, vďaka tejto jeho slabosti vôle, donútiť, že stál na ulici s predsavzatím, že nastúpi na električku a pocestuje tam a tam, ale keď prišla električka, nedokázal nazbierať vôľu nastúpiť. Mal pokope všetky myšlienky o tom, ako sa dostať s pomocou električky tam a tam, ale nedokázal nastúpiť. Stál tam ešte aj keď električka už odišla. Práve s takým chlapcom, ktorý sa potom stal mladým mužom, som sa zoznámil (stal sa neskôr mimoriadne inteligentným, pokročilým mladým mužom) a spočiatku som tu stál pred záhadou. Záhada sa vyriešila veľmi zvláštnym spôsobom. Uvedomil som si, že chlapcov otec, ktorého som tiež spoznal, mal názor - bolo to jeho svetonázorom - že rozvoj vôle v skutočnosti nepatrí k vlastnostiam duše. To bolo práve jeho názorom. Jeho myšlienky sa teda koncentrovali na to, oddiskutovať istou mierou vôľu preč z duševných vlastností. Cesta bola: Otec bol toho druhu, že tento jeho názor ešte nebol prírodným, že ešte neuchopil orgány. U syna sa však to, čo pri otcovi bolo myšlienkou, stalo zvykovým. Tým bola prirodzene aj daná možnosť, aby to, čo na syna teraz prešlo dedičnosťou, bolo ešte posilnené tým, že stále počúval myšlienky, ktoré aj keď priamo nevyjadrovali, že vôľa nepatrí medzi duševné vlastnosti, tak predsa len boli také, že za nimi stál práve tento názor. Tak ľudia

žijú v živote skrze veľmi, veľmi komplikované vzťahy.

Až potom, keď je človek v konkrétnom prípade správne vedený, je – povedal by som – zrelý k úsudku, posúdiť nejakú vec z trochu univerzálnejšieho hľadiska. Mohol by som, samozrejme, uviesť aj nejaký iný prípad. Potom sa dá vidieť, že skutočne je v ľudskej podstate schopnosť rozvíjať tri duševné schopnosti s určitou štruktúrou: predstavovanie, cítenie, chcenie. Ale je to tak, že z cítenia vždy niečo prechádza do našich myšlienok.

My vlastne nikdy nemáme úplne čisté myslenie, okrem prípadu, keď sa k nemu prísne vychovávame, a okrem prípadov, keď sa od dávame ideálom morálky alebo náboženstva. Ale v bežnom živote, v myslení o vonkajšom svete, v myslení spolu s inými ľuďmi, máme vždy iba predstavy, ktoré sú prenikané citmi. Takže môžeme povedať: Naše predstavy sú príbuzné s citmi. Naše city, práve tým, že sú znovu podnecované predstavovaním, odrážajú svojráz života predstav.

Na druhej strane však naša vôľa je k cíteniu v premenlivom vzťahu. Medzi vôľou a vôľou je veľký rozdiel. Vôľa môže byť, povedzme, viac neutrálnejším impulzom, alebo môže byť prechvievaná teplotou citu. Tento vzťah je však taký, že pri určitých ľudských dispozíciách dochádza k tomu, že sa cit zosilňuje na úkor vôle, že vzťah medzi cítením a vôľou vystupuje takým spôsobom, že cit získava levý podiel a vôľa obide nakrátko. U týchto ľudí sa v detstve stáva, že si v cite podržia to, čo sa malo vlastne preniesť do vôle; a potom sa uspokojia s obrazom konania a nepostúpia ku konaniu samotnému. O takýchto ľuďoch tu teraz hovoríme. Takéto deti musíme potom pozorovať, do akej miery ich city silne reagujú na to alebo ono a musíme sa práve pri nich snažiť nielen im dopriať kreslenie, ale predovšetkým odkazovať dieťa na to, čo uvádza do pohybu celého človeka.

A tu by som chcel zdôrazniť, že práve na tie deti, ktoré týmto spôsobom vykazujú morálnu slabosť, má liečivý účinok oduševnené cvičenie, ako som ho opísal ako eurytmiu – za predpokladu, že táto eurytmia, pri ktorej človek nekreslí iba rukami, ale vkresľuje do priestoru seba samého, je dieťaťu prinesená v čase do 9. roku života.

A tak sa teda jedná o to, aby sme si všimali súhrn rôznych ľudských schopností. Keď sa človek naučí pozorovať život, bude tiež schopný dôjsť k tomu, aby tie vplyvy, ktoré nechávame pôsobiť na dieťa, utváral takým spôsobom, aby priviedol sily duše a sily celého človeka do zodpovedajúcej súhry.

Avšak, tu by som dnes na záver ešte rád spomenul, že školenie sa v duchovnej vede, ak je človekom správne uchopené, vedie práve k pozorovaniu života. Spravidla sa zabúda na najdôležitejšie fakty života, alebo sa nenájde správny rytmus medzi humorom a vážnosťou. Človek nemôže nájsť ten správny rytmus, ak sa na mladom človeku, pred ktorým práve prešla električka, len zasmeje. Je to určite predmet humoru, ale človek musí dokázať prejsť od humoru k vážnosti; potom sa taká vec spája s inými skutočnosťami života, potom v nás žije taká duša, ktorá má rásť spolu so životom. A nikto nebude schopný brať takýto ohľad na človeka, aj keď bude schopný týmto spôsobom byť dostatočne vážnym, kto nevnesie aj potrebný humor. Nesmie však ani pri jednom ani pri druhom zostať. Takýto spôsob pohľadu na život, to je to, čo je osobitne potrebné pre pedagóga a učiteľa. Ale je tiež tým, čo sa v nás môže správnu duchovne-vedeckou seba výchovou skutočne vyvinúť.

O tom budem hovoriť v nasledujúcej prednáške.

Z nemčiny preložil Robert Blaschke.

**Jen mžik a hvězda proletí
chceš přát si
přej a nezapomeň chtění
světélko jasné
radostné objetí
dobré přec zůstává
vše ostatní se mění**

**Zřím svět jasným pohledem
hrdě smím říct: JÁ JSEM**

**Z tónů obraz z barev písňe
namalovat verše mraků
v pevnou zemi
v lehkost nebe
v jitro slibné
při soumraku**

**A zřím svět jasným pohledem
a dobře vím: JÁ JSEM**

**Cesta se klikatí
k cíli se obrací
vůle se probouzí
radost se navrací
z neznáma ve známé
úsvit již přichází
světlo vším proniká
co chybělo neschází**

**A zřím svět jasným pohledem
a pronáším: JÁ JSEM**

Učení organicky spojené s proudem života

Rozhovor s Nikolausem von Kaisenbergem, německým architektem waldorfských škol

Na jedné straně máme hotovou stavbu školy, na druhé pak neustále se proměňujícího člověka. Jak odpovídá architektura na tento polární vztah?

Vývoj školy se skutečně odehrává v polaritě mezi školní budovou jako hotovým objektem a lidmi, kteří v něm žijí a pracují. Tento vztah však může být pedagogicky plodným. Škola je dnes celodenním procesem a má rostoucí vliv na život dětí. Jestliže dříve byla škola pevnou součástí sociálního řádu, stává se dnes sama východiskem pro nový rys života společnosti. *Úloha školy se tedy proměňuje. Nové učení se nazývá život.* A právě jemu by chtěla waldorfská pedagogika i její architektura poskytovat prostor.



Jak vypadá tato nová architektura a co se v ní odehrává z hlediska živoucího, organického přístupu?

Můžeme jako tvůrci připustit, aby stavba, její vybavení a nábytek byly právě tak nehotovými, jako je život sám? Co děti vyhledávají? O přestávce jdou tam, kde je okolní prostor co nejméně omezen, předurčován, kde tedy nacházejí prostor pro své vlastní podněty ke hře (viz obrázek 1). Již pedagog Janusz Korczak⁴ na základě vlastní zkušenosti varoval před ideou školy jako hotového, dokončeného díla a obzvláště pak před hotovým vybavením školy.



1

Když spolu s dvěma sty sirotky přišel o jejich dosavadní budovu ve Varšavě a přestěhoval se do nového domu, solidární spolupráce dětí se již nemohla uplatňovat. V provizorních podmínkách dosavadní budovy děti milovaly tu praktickou sounáležitost všech. V novém domě však bylo perfektní zařízení – a pro děti tu nebylo co na práci. Ani hřebíček, na nějž by si pověsily svůj oděv, nemohly do stěny zatlouci.

Jak by takové spolupůsobení dětí mohlo dnes konkrétně vypadat?

Vždycky když děti v dílnách dělají třeba dřevěný přístroj na salát, mohly by tak vznikat třeba i nová madla ke dveřím do jejich třídy (viz obrázek 2). A návštěvník školy by si pak mohl třeba říci: „Aha, takhle se tedy letos prožívá tato třída.“ Činnostní pedagogika⁵ vyhledává důslednější



2

⁴ Janusz Korczak (1878-1942), vlastním jménem Henryk Goldszmit, byl polský pedagog židovského původu. Od r.1912 vedl domov židovských sirotek ve Varšavě a r.1942 dobrovolně odešel s těmito dětmi do vyhlazovacího tábora Treblinka. Je autorem dětských i pedagogických knih – mnoho jejich překladů do češtiny pochází vesměs z období před r. 1989. (zdroj: Wikipedie) – pozn. překl.

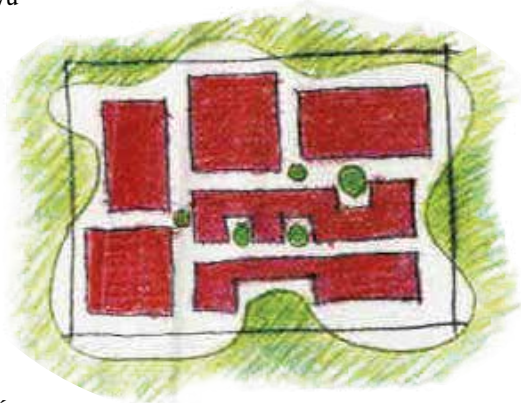
⁵ V něm. originále: „Handlungspädagogik“ (pozn. překl.)

formy vlastního působení člověka ve všech životních oblastech. Avšak i výukové projekty propojující různé předměty mohou školu přivést blíže k životu. Dospívající lidé dnes právem odmítají postoj, že škola by měla být *přípravou* na život v jeho současné formě; a nevědomky požadují: Náš vzácný život je tady a teď!

Postačují k tomu ona vlastnoručně vytvořená madla či ony mezipředmětové projekty?

Školy dnes v mnoha ohledech podléhají předpisům, jsou řízeny zvenku. A to se projevuje i v jejich stavebních formách. Přesto dnes začínáme školy krok za krokem opětovně uvádět do přirozeného stavu⁶; život má být opětovně uváděn do sevřených prostor zbývajících mimo denní a týdenní chod školy. **Přesto ve školách nastává principiální změna: Má být vytvářen proud života, jehož organickou součástí bude učení.** Waldorfské školy by to mohly dokazovat (viz obrázky 3 a 4).

3



Vnést život do školy...

Jaké by to mělo konkrétní architektonické důsledky?

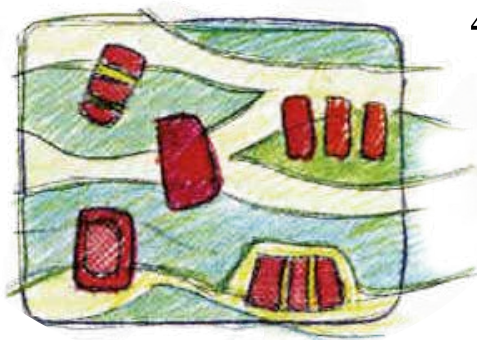
Z hlediska funkce potřebujeme prostor pro různé formy práce a sociálního učení, tedy prostor pro učení jednotlivce, pro práci ve dvojici či malé skupině, ale i pro učení v klasickém frontálním uspořádání. Takové provozní plochy jsou přitom proměnlivými součástmi školy, určenými nejen k práci, nýbrž i k snění či uvolnění. Takto rozšířený pojen funkčnosti navíc dbá na to, že děti ještě mají čtyři zřetelné požadavky ve vztahu ke školním budovám:

Je tělesnost školní budovy solidní, probouzí důvěru a je v souladu s působením tíže?

Jak je tomu s její vitalitou, s jejími vztahy světlého a tmavého, blízkého a dalekého?

Jak vypadá ten dům ve svém „oděvu“? Kolik forem a barev se na něm ukazuje?

4



... nebo vnést školu do života?

6 V něm. originále: „renaturieren“ (pozn. překl.)

A nakonec i ty požadavky na sociální kompetenci budovy mezi okolními stavbami:

Projevuje školní budova „vědomí“ o sousedních stavbách a pro celkové vztahy s okolím, připojuje se k němu, či se od něj odvrací? Nebo je tento její vztah k okolí neutrální?

Tato gesta vycházející ze stavby musejí být řešena rozdílně podle věku dětí (viz obrázek 5). Ty nejmladší děti potřebují gesto ochrany a úkrytu. Potom však již brzy půjde o dostatek volného prostoru pro vlastní uchopování světa i sebe sama, stejně jako pro samostatné práce, které se dále stávají stále většími a komplexnějšími až dosáhnou i do mimoškolního prostoru. Na středoškolském stupni je žádoucí transparentní souvislost školní budovy se světem a její napojení na okolí, na urbánní kontext budovy.



5

V souvislosti s plánováním školních staveb hovoříváte o architektuře procesů – jak tomu lze rozumět?

Nejprve jde o cestu, pak o dílo. Stavba zrcadlí všechny výšiny i hlubiny vývojové cesty, na níž se podílejí všichni lidé daného společenství školy. Jako mladý architekt je člověk vášnivým návrhářem objektů. Inženýrské studium učí, jak se spojují jednotlivé elementy stavby. Jak ale spojovat skupinu lidí k nějakému pracovnímu procesu? Poté, co architektura byla od dob renesance přiřazována k výtvarnému umění⁷, z nichž pak vzešly inženýrské vědy, může se dnešní architektura mnohé naučit

i od scénických umění⁸,

o něž se v současnosti zajímají také sociální vědy.

Pak se stanou důležitými například tyto otázky:

Čím zraje scénář nějakého projektu?

Jak probíhá rozdělování rolí a choreografie spolupráce?

V jakých krocích to vše probíhá?

Z procesů sociálního umění v prostoru a čase (viz obrázek 6) lze odvozovat nejen plány a stavby, nýbrž i pedagogický koncept školy.



6

⁷ V něm. originále: ‚bildende Künste‘ (pozn. překl.)

⁸ V něm. originále: ‚darstellende Künste‘ (pozn. překl.)

Co je důležité při těchto procesech?

Klíčové úkoly spočívají v sounáležitosti společnosti, v pospolitosti. Obvykle bývají vyjadřována různá hlediska. Ta obohacují to, co vnímáme, a myšlenky, z nichž pak krystalizují východiska pro řešení, která se pak stávají konsenzuálními a sociálně unosnými. Proto je společnost a jeho pospolitost také hlavním faktorem udržitelnosti projektu školy. Tato pospolitost společnosti vytváří základnu pro vše ostatní. Tento proces jistě ponechává zprvu stranou argumentaci a diskusi; staví na společných zkušenostech, z nichž teprve vzniká společná řeč. Lidé, kteří se toho účastní, zprvu zastávají dvě stanoviska:

Duchovní stanovisko poukazující „vzhůru“, kde sídlí vůdčí hvězda waldorfské školy; a pak pozemský základ poukazující „dolů“, kde se má tato pedagogika projevit prostřednictvím stavby. Taková skupina dokáže zároveň vyvinout pedagogický koncept i příslušnou architekturu – jako architekturu pedagogickou.

Je-li tedy dosaženo společné řeči a taková skupina se najde, jak se potom lidé sjednocují nad nějakým návrhem? Například na tom, že by chtěli budovat školu na principu udržitelnosti? Bio-stavby jsou koncepcí přece jen dražší než ty konvenční.

Taková smíšená pracovní skupina brzy disponuje dostatečným základem odborných idejí, které předběžně roztrídí podle hledisek proveditelnosti. Odpovídající východiska pro řešení krystalizují ze společných názorů – takové řešení potom je sociálně trvale udržitelné.

Mají-li stavební koncepce zohledňovat požadavky životního prostředí i lidí, dokážou to spíše jako konvenční konstrukce. Ty jsou pracnější a zprvu i o něco dražší, neboť již předjímají opatření, k nimž dojde později. Tak je například dřevěná demontovatelná stavba požehnáním jak pro vnitřní klima školy, tak i pro klima globální. Namísto vzdělávacích ústavů založených na předsudcích mohou se dnes děti setkávat s inteligentními a flexibilními low-tech-budovami⁹, na nichž se mohou učit obdobně jako na jiné učební látce.

Nikolaus von Kaisenberg působí v Mnichově a je profesorem na Alanus Hochschule v Alfteru. Je architektem například Waldorfské školy München-Südwest, Dresden-Niedersedlitz či v Regensburgu. Jeho děti navštěvují waldorfskou školu. Rozhovor vedl Mathias Maurer. - Z německého originálu, uveřejněného v časopise Erziehungskunst č. 4/2020 (s.12nn), přeložil Petr Šimek.



⁹ tedy budovami oproštěnými od tzv. technologií high-tech (pozn. překl.)

Učitelství jako interpretace a jako tvorba

Tomáš Avramov

Kde najdeme původ povolání učitele? K zodpovězení této otázky musíme jít daleko nazpět v historii, kdy byli lidé vyučováni v mysterijních školách. Nebyli tam vyučováni všichni lidé, ale ti, kteří tam vyučováni byli, poté roznášeli nabitě vědění a schopnosti dále do společnosti. Jedinci, které dnes nazýváme hierofanty, kněžími a velekněžími či také zsvěcenci, byli ti původní učitelé lidí. Z mysterijních škol a center vycházely přímo či nepřímo veškeré podněty pro vývoj člověka a lidstva. Ve vnější historické paměti o tom mnoho údajů nenajdeme, ovšem obsahy mytologií a různých posvátných knih nesou stopy vlivů těchto škol. A i dnes tušíme, že v dění například kolem chrámů v Delfách, Efezu, v severoněmecké lokalitě Exsternsteinen, v anglickém Glastonbury a v oblastech Irska, na určitých místech českého území, v působení Buddhy Šákjamuniho nebo Pythagora, bylo přítomno něco, co silně ovlivňovalo život okolní společnosti.

V indické kultuře se zachoval pojem, který mnoho z původního smyslu učitelství obsahuje. Tento pojem je „guru“, což v sanskrtu znamená učitel. V Indii je tento pojem používán jak ve smyslu učitele nějakého předmětu či dovednosti (např. guru hry na sitár, guru tance, guru literatury), tak hlavně také ve smyslu duchovního učitele, který žáky učí zákonitosti života, jak žít, jak poznávat, učí je chápat smysl života a pomáhá jim kráčet na cestě sebepoznání. Základním předpokladem u pravého gurua je osobní zažití jím vykládaných poznatků a vědění. To, co vykládá, by měl mít zažité a pochopené sebou samým. Tím je zaručeno, že předávané vědění a vhledy jsou živé, čerstvé, že to je tvořivý proces. V Evropě chápeme pojem „guru“ aspoň trochu v tomto smyslu, i když často mnohem vágněji. V tomto pojmu

jsou totiž obsaženy ještě stopy dávného „úřadu“ kněze-učitele v mysterijních školách. Ale s učitelstvím, se školním učitelstvím, si ho nejspíše nijak nespojujeme. Pojetí učitelství se posunulo výrazně jinam a dnes běžně od učitele očekáváme spíše úspěšné předání znalostí a dovedností různého druhu. Učitel je mnohdy interpretem předem daných učebních obsahů a látek. Na to se můžeme podívat z více stran. Z jedné strany jen málokdo počítá s tím, že učitel v dnešní škole bude tím duchovním učitelem, guruem, který bude hovořit o smyslu života, o poznání sebe sama a světa kolem nás. Přesto jsou tyto otázky jaksi všudypřítomné, ač nevyslovené, ve vzdělávacím procesu, ve vztazích učitelů a žáků a každý učitel či učitelka v tomto smyslu působí, ať chtějí či nechtějí. Z jiné strany jsou dobří či špatní interpreti a učitelé jako interpreti mohou lépe či hůře interpretovat obsahy učení, které mohou být jak smysluplné a pravdivé, tak také třeba i nepravdivé či nesmyslné. A z další strany můžeme uvažovat, jak moc můžeme být skutečně tvořiví při interpretaci a jak moc je potřebné osobní zažití a plné pochopení předávané látky pro to, aby učení bylo živým a tvořivým procesem. Ještě z jiné strany, kde brát, kde čerpat, aby učitel byl co nejvíce živý, tvořivý, aby ideálně naplňoval jak potřebu žáků nabývat vědění, tak aby také v jeho působení byl obsažen hluboký, trvalý a lidsky blahodárný smysl? A v neposlední řadě uvědomujeme si, jak je relativně snadné hodnotit a soudit interpretaci a „měřitelné“ obsahy učiva, a jak se to děje na úkor těch méně měřitelných a neměřitelných obsahů a smyslu?

Rád bych zde pro osvětlení použil jeden příklad z jiného oboru. V roce 1980 na Chopinově klavírní soutěži ve Varšavě způsobil velké pozdvižení srbsko-chorvatský

klavírista Ivo Pogorelich (vyslovuje se Pogorelič). Nepostoupil do finále a na protest proti jeho vyřazení odstoupili z poroty někteří její členové, mezi nimi proslulá argentinská klavíristka Martha Argerich, která prohlásila, že Pogorelich je génius. Co bylo hlavním důvodem Pogorelichova vyřazení a též protestu některých porotců? Jeho naprosto neotřelý způsob interpretace. Pogorelich se plně soustředí na osobité uchopení interpretovaných skladeb, techniku má skvělou, ale není jeho prioritou. Prioritou mu je zcela tvořivé uchopování hraných skladeb, takže v jeho podání často působí úplně nově. To samozřejmě mnohé provokuje, tuto novost v zažitých skladbách Bacha, Chopina, Schumanna, Scarlattiho či Beethovena nepřipouštějí. Jiní jsou nadšení z té tvořivosti, z té neopakovatelné síly tvůrčího momentu. Patřím do té druhé skupiny. Pogoreliche jsem viděl dvakrát, zažil jsem ho i při zkoušce a byly to pro mě jedny z nejsilnějších hudebních zážitků (pro určitou objektivitu musím dodat, že jsem měl možnost navštívit za posledních dvacet pět let několik set koncertů skoro všech světově významných interpretů vážné hudby). Jsou samozřejmě i jiní vynikající hudebníci a každý z nich umí podat hudební dílo jedinečně a tvořivě (jako by mu zrovna vznikalo „pod rukama“), což je velice zajímavý moment interpretace, ale zrovna u Pogoreliche vyniká snaha danou skladbu doslova znovustvořit, jakoby se o každou notu pral, aby nově zazněla. A i dnes, čtyřicet let po varšavském „skandálu“ můžete najít kritiky, kteří mu to neodpouštějí a odstaví ho jako diletanta. Zde se právě setkáváme s hodnocením toho měřitelného a „neměřitelného“.

I když je tedy často zapotřebí, aby byl učitel interpretem, může být interpretem tvořivým, který interpretovanou látku jaksi znovuvytváří ve společenství s dětmi. K tomu je nezbytné, aby tuto látku měl zcela zažitou, prožitou sám v sobě, aby ji znovu v sobě živě našel. V mnoha oborech a předmětech se to může zdát nesnadné, až nemožné, ale máme ku pomoci

nejen náš intelekt, paměť, rétorické schopnosti, ale také duševně-duchovní potenciál, naši imaginaci, inspiraci a intuici. Skrze ně můžeme živě pochopit, prožít jakoukoliv probíranou látku a máme tak možnost ji i živě předat. A také to umožňuje vnímat, nahlížet pravdivost a smysluplnost předávaných znalostí. Člověk má potenciál vnímat, zažívat pravdu o vnějších i vnitřních skutečnostech, však jeden z jeho dvanácti smyslů je smysl pro pravdu (i když se ho teprve učí rozvíjet). Pak už je na něm osobně, jak s tímto vědomím bude pracovat v současných podmínkách.

Když si vezmeme konkrétní příklad. V zeměpisu a v současné akademické vědě se setkáme s popisem jednotlivých vrstev Země až k jejímu středu, kde má teoreticky být pevné jádro. Z duchovně-vědeckého poznání přitom víme (nebo si to můžeme ověřit výše naznačeným způsobem), že střed Země není pevný v hmotném smyslu. Ve středu Země jsou aktivní duchovní síly, které jsou projevem vysokých vesmírných hierarchií, hierarchií ve svém bytí mnohorozměrně přesahujících nám běžně známý čtyřrozměrný časoprostor a tyto inteligentní síly působí v prostoru odstředivě, vyvíjejí tlak ze středu, a ten se setkává s tlakem dostředivým, který přichází takřka z okolního prostoru a je projevem jiných hierarchií, které v sobě nesou inteligenci a moudrost v utváření forem. Takto tedy dochází, velmi stručně a zjednodušeně řečeno, k formování naší planety. Hierarchie působící ze středu jsou také nositelkami a garanty vesmírné stability, jejich vědomí žije v oblastech, kde již neexistuje dualita dobra a zla, jsou neotřesitelné v lásce, moudrosti a věčnosti života. Tato skutečnost je intuitivně správně vložena do vědeckého nahlížení na zemské jádro jako na pevné. Je tím nevědomě naznačena pevnost a stabilita této duchovní oblasti. Ale vzhledem k hranicím, které na současný vědecký pohled pokládá materialistický světónázor, z toho následně vzniká iluzorní obraz hovořící o středu Země jako o pevném, hmotném jádru. Výše uvedené

skutečnosti nelze vědecky dokázat, ale také je nelze vyvrátit. A co nelze vyvrátit, to v otevřeném prostředí nemůže být postaveno stranou jako něco nepoužitelného. S tímto vším a mnohým dalším se dá i ve škole pracovat citlivě tak, aby v dětech byl udržován a vyživován pružný a otevřený postoj k poznávání jednotlivých i mnohoobsažných skutečností.

K tomu se na waldorfských školách váže jedno téma. Waldorfské školství sice vzniklo na principech všeobecné nauky o člověku, kterou předal Rudolf Steiner, a bez živého nesení těchto principů by postrádalo smysl, zároveň nejsou osobnost Rudolfa Steinera a duchovně-vědecké principy často veřejně přiznávány. Můžeme se ptát, lze předávat euklidovskou geometrii, aniž bychom hovořili o Euklidovi? Můžeme učit integrální počty, aniž bychom mluvili o Leibnizovi? Zajisté ano. Dokonce můžeme i někoho naučit Beethovenovy sonáty, aniž bychom mluvili o něm jako o autorovi. Co to ale předpokládá? Osobní proniknutí do dané látky, její takové pochopení, že ji zprostředkujeme dostatečně živě a do budoucna aplikovatelně. Řekl bych, že ani jeden z těchto velikánů, včetně Rudolfa Steinera, by se nezlobil, kdyby nebylo uvedeno jejich jméno, pokud by ovšem jejich dílo, jejich impuls a jejich odkaz byly plně pochopeny a mohly tak nadále žít a působit. Je to tedy úkol a práce těch, kteří to dále předávají, aby to v nich žilo a bylo vědomě a mnohostranně chápáno.

Jedním z méně zřetelných motivů založení waldorfského školství je také pokus o opětovný posun učitelského povolání zpět k jeho původnímu smyslu. Povolání učitele jako někoho, kdo nejen interpretuje a předává, ale inspiruje, uzdravuje, probouzí k novým úrovním vědomí a poznání, pomáhá objevovat smysl a život. Vzhledem k dnešní době už to nemůže být v autoritativním hávu jako v dobách dávných, kdy kněží-učitelé byli nejvyššími autoritami, ale může to být v opravdovosti, oddanosti tomuto ideálu, v lásce a pochopení, a také v duchu otevřené a svobodomyšlné

diskuse. Waldorfská škola může existovat „bez Steinera“, ale nemůže existovat bez neustálého oživování a vědomého žití principů Steinerem předaných. Člověk nemusí být antroposofem, ale při upřímném a pravdivém hledání v celistvé skutečnosti nemůže dojít k principům jiným, které by byly zároveň smysluplné a trvalé.

Vědomé žití principů a neustálá práce na jejich osobním prohlubování nevyhnutelně vede k tvořivosti. Život je neustálé obnovování, neustálé tvoření. A toto tvoření lze vnést do učitelství. Tak se může dojít k tomu, že interpretace bude živá, že bude předávaná látka „vznikat“ před očima dětí, ovšem nejen to. Může dojít i k opravdovému tvoření, kdy něco vznikne nově, kdy něco bude vysloveno nově, kdy život a skutečnost budou čerstvě vneseny do vyučování a zazní ve své pravdivosti. Toto nemusí být něco příliš obtížného. Můžeme se sice snažit například o vhléd do karmických či duchovně vědeckých souvislostí probírané látky, ale také můžeme ponuknout děti, aby zkusily zazpívat či zahrát melodii, kterou v nich vyvolává daný den neboje třeba nechat všemožným způsobem aktuálně popsat mračky na obloze. Případně mohou přijít samy na konkrétní řešení v matematice nebo v lokálních ekologických otázkách.

Pro ilustraci můžeme použít příklad toho, jak se původně zcela živá a univerzálně praktická nauka stala neživou, nudnou disciplínou. Jedná se o Aristotelovu nauku o kategoriích. Když se dnes podíváme do akademické oblasti, vidíme, že je tato nauka podávána výrazně abstraktně. Hovoří se o neživých konceptech, u kterých sice tušíme jakousi původní smysluplnost a realnost, ale působí to jako filosofování pro filosofování. Abychom svět v jeho mnohosti nějak pojmenovali, tak to celé vypadá, že vznikla příliš umělá snaha o zhutnění různých jevů, vlastností, veličin, principů do několika opět příliš obecných kategorií. Aristoteles vytvořením tohoto systému kategorií ovšem sledoval něco jiného. Vytvořil je tak, aby v sobě

nesly odkaz na živé, hierarchické inteligence, které v lidském vědomí pracovaly a postupně se začaly projevovat jako (lidská) schopnost vnímání a rozlišování veličin a principů spojených s těmito inteligencemi. Aristotelových kategorií je deset a jsou to – podstata (substance), kvalita, kvantita, čas, prostor (místo), vztah, poloha, mít (atribut), činnost, trpnost (být vystaven účinkům). Vzhledem k současné situaci lidstva, tedy i učitelů a učitelek, je pro každého náročné (i když ne nemožné) se vědomě spojit s původními zdroji a inspiracemi, které vedly Aristotela k definování kategorií, ale musí existovat možnosti, jak si tyto kategorie zvědomit konkrétně, živě a vzájemně propojené. Jednou z takových možností je právě hudba a její interpretace. Najdeme tam všech deset kategorií. Například jednotlivé substance (hudba, interpret, posluchač); vztahy mezi nimi a vztahy mezi vším účastným; kvantita not v jednotlivých skladbách a kvantita sil v provedení skladby; kvalita, kterou interpret vnáší do provedení; prostor (od koncertní síně až klidně po sluneční soustavu a oblast zvěrokruhu); daná poloha v prostoru a co obnáší; činnost (např. vytváření zvuků) a její účinky (působení hudby na posluchače); každý z tónů má jistou „barvu“, vlastnost (atribut) atd. atd... K tomu nezapomenout na živou vzájemnost všech těchto deseti kategorií. Přičemž je v logické návaznosti na už řečené také jasné, že provedení stejné skladby bude jiné u každého hudebníka, dokonce bude jiné i u stejného hudebníka v jinou dobu a na jiném místě. Tímto způsobem před námi deset kategorií ožije a můžeme je sledovat, prožívat ve všem, uvnitř i vně nás a postupně se dostat i do vědomého vztahu s hierarchickými inteligencemi, jejichž jsou projevem. Můžeme si být jisti, že takováto práce bude mít ve vyučovacím procesu zdravé účinky, i když je pravda, že se musíme vyzbrojit velkou trpělivostí, poněvadž tyto účinky se ve své plnosti nemožnou většinou projevit ani v horizontu jednoho lidského života. To je fakt, který je třeba brát

s humorem, poněvadž humor a život nejdou oddělit, ale zároveň je to pro učitele (i pro děti) důležitý fakt.

Zbývá poslední zamyšlení, a to jak obnovovat sami sebe, jak se udržovat v živém, tvořivém procesu jako učitelé i obecně jako lidé. Už z výše uvedeného vysvitá, že životní síly můžeme nacházet ve vědomém soužití s bytostmi a úrovněmi vědomí, které nás přesahují, které obsahují moudrost, námi tak omezeně předávanou, které nám dávají příklad nestranné, uzdravující lásky a které v sobě nesou životní síly, život sám. Existuje k tomu mnoho konkrétních metod a způsobů, existuje mnoho metod a cest k poznání a vzájemným vztahům, které předal lidstvu Rudolf Steiner a další skuteční Učitelé. **A jistě má každý z nás své zažité a osvojené kroky a metody k sebezdokonalování a takřkajíc k sebeoživování. Důležité, životně důležité je, aby tato činnost pro nás byla denním chlebem, aby byla pro nás přirozená a pokud možno stejně od nás neoddělitelná, jako je dýchání, pití, stravování, pohyb. Pokud to můžu říci upřímně, kdyby taková činnost v nás byla ještě přirozenější a neoddělitelnější než dýchání a strava, tím lépe.** Je to jednoduše řečeno z pohledu, že jednou přijde u každého z nás doba, kdy odpadne pohyb, strava, pití a dokonce i dýchání, a pak nám zůstane výlučně tato „činnost“.

Vedle toho nás může posilovat fakt, že když se sejdou jedinci, kteří vědomě pracují na vztazích s bytím a bytostmi, z nichž vyvěrá náš život, tak se tato práce, vztahy, životy, vědomí, humor budou vzájemně prolínat a takové společenství začne postupně vytvářet a žít ducha, který v sobě toto vše ponese. Když se o něco takového usiluje, bez ohledu na dočasné neúspěchy, úspěchy, nesoulady a soulady, tak je to v současném světě jeden z největších darů a zázraků.

Tomáš Avramov působí v současné době jako učitel na základní waldorfské škole a waldorfském lyceu v Českých Budějovicích.

Letní vzdělávání

VÝVOJ LIDSTVA VE ČTYŘECH DNECH ANEB EURYTMIE V TRPOMĚCHÁCH

Renáta Králová

Varování: Tento článek je psán z pohledu antroposofie a může vyvolat zásadní nesouhlas. To už tak u filosofických záležitostí bývá. Ale duchovní věda přinesená Rudolfem Steinerem je naprosto přezkoumatelná nepředpojatou a zvědavou myslí, takže se můžete pustit do studia. Pokud vás to chytí za srdce, je to FAKT DOBRODRUŽNÁ VÝPRAVA nejspíš na celý život.

My jsme se vydali s účastníky kurzu v Trpoměchách za zážitkem toho, jak se vyvíjelo vědomí člověka od prastarých dob až k dnešku. Jak se vyvíjelo vnímání sama sebe, způsob pohybu na zemi, vztah k jiným bytostem i k duchovnímu světu. Eurytmický pohyb nám dává možnost se tomuto vnímání alespoň přiblížit.

Spolu s mou vzácnou přítelkyní a spolueurytmistkou Anastázií Peškovou jsme už při přípravě tématu kurzu zažívaly osobní vývojové krize, ale také aha-momenty. Do týmu k nám, tak trochu řízením šťastného osudu, přibyla arteterapeutka Radka Michálková, která nám úžasnou výtvarnou technikou zprostředkovala setkání s pradávným vědomím, ale i setkání se sebou samými. A to i těm, kteří fakt nikdy nemalovali (a ještě nad svým hotovým úžasným výtvozem tvrdili, že to neumí).

Všichni jsme se těšili na úvodní přednášku a povídání s Tomášem Boňkem. Jeho vhled, moudrost a duchovní přesah, ale také humor, se kterým nás doslova vtáhl do tajemství vývoje lidstva, nejen na této fyzické Zemi, ale až do samotného Prapočátku planetárního vývoje, nás učinil zvědavými a otevřenými k dalšímu eurytmickému a výtvarnému bádání.

Ovšem není to jen tak, hupnout do úplně jiného světa, který je nám tak vzdálený (i když možná někde uvnitř máme zasunutou hluboko v podvědomí vzpomínku, že i tam naše duše žily...). Potřebovali jsme tak trochu dát dovolenou naší racionální mysli a hodně osvobodit tu intuitivní a obraznou.

A už vůbec není jednoduché přiblížit živý eurytmický zážitek slovy, obzvlášť někomu, kdo si eurytmii nikdy nevyzkoušel na vlastní kůži, tělo, duši. Při eurytmickém pohybu přicházejí ke slovu životní síly a každý popis prostě tak velmi pokulhává za skutečností, že jsem hodně přemýšlela, jestli se o to mám vůbec pokoušet. A pak mě napadlo, že se vám naše společné zážitky nálady jednotlivých kulturních epoch pokusím přiblížit také hlasem. Součástí tohoto článku na webu jsou vložena audia, tak jestli máte chuť, tak čtěte a případně i poslouvejte. Nechte si chutnat!

Praindická epocha vývoje lidstva

S dnešní Indií nemá nic společného, i vědy jsou o několik tisíc let mladší, než Stará Indie. Mluvíme tady o době asi 7200-5000 let před Kristem.

Obráz:

„Jste první lidé na zemi. Váš domov a bdělé vědomí je v duchovním světě. Na Zemi se vám žít nechce, ale víte, že je potřeba ji zabydlet. Nechcete se ani dotýkat chodidly Země, cítíte se, jako malé dítě, které je nesené v náručí rodiče. Vaše fyzické tělo má jisté potřeby, které se teprve učíte uspokojovat. Máte úplně jiné vnímání než dnešní člověk. Zdály cítíte, že se blížíte ke zdroji vody, a také dokážete vnímat, jestli je pro vás tato voda vhodná. K obživě vám stačí rostliny a plody, ke kterým vás vaše vnímavé smysly dovedou. Neobděláváte Zemi. Kráčíte jako ve snu a stejně tak potkáváte jiné bytosti. Vaše dlaně jsou jako zrcátka, která jen odrážejí vnější svět a obrací se vzhůru, směrem k Duchu. Pohybujete jako leknín plovoucí na hadině vody, nemáte vlastní vůli...“

Když si k tomu představíte zvuk opravdu staré a vzácné tibetské mísy, tak možná uvěříte, že se nám podařilo vplout do eurytmického pohybu v této zasněné náladě a že náš krok byl pak lehký, jako bychom se opravdu nedotýkali Země. Nechali jsme se s důvěrou vést a i se zavřenými očima a pozpátku, jsme dokázali následovat vedení svého parťáka, který nás vedl tónem svého hlasu, a pro tuto chvíli byl voláním našeho Já z periferie.

Všichni jsme měli zážitek ze vzájemného setkávání, když se každý z nás ukryl pod hedvábný šátek. Takto jsme se skutečně cítili poněkud ve snu. Zažili jsme, že není možný oční kontakt a bez něj není možné se s druhým člověkem skutečně setkat.

JÁ praindického člověka ještě nebylo vtěleno do místa, kam hrdě ukazujeme, když vyslovíme JÁ. Nebylo spojeno s naším tělem, ale slyšeli jsme jeho volání z periferie, z duchovního světa.



Vývoj vědomí člověka (1)

YASMAJ-JATAM,
JAGAT-SARVAM,
JASMIN-EVA,
PRALIATE,
JENEDAM DHRI,
YATE CAIVA,
TASMAJ JNANA,
TMANE NAMAH.

(Eurytmická forma k těmto slovům je na obrázku vpravo.)

Překlad:

*Prapočátek (Pra Já), ze kterého vše vyšlo.
Prapočátek (Pra Já), ke kterému se vše vrátí.
To ve mně žije - k Tobě směřuji.*

Praperské období

Praperské období se datuje cca 5000 - 2900 před Kristem.

Obráz:

„Na vaši hlavu pálí slunce. Země je rozpukaná žárem. Vidíte muže, který tvaruje cihly z hlíny a suší je na slunci. Slyšíte, jak v příbytku žena v bolestech rodí dítě. Vidíte, že země potřebuje vláhu. Máte schopnost spolu se svými druhy ovlivnit živly. Děje se to! Zemi smáčeji proudy vody z bouře, kterou jste společně přivolali spojením vašich schopností. Vaším úkolem je pracovat na Zemi a spojit se s ní. Není to vůle, která vychází z vaší bytosti. K uchopení zemských sil jste vedeni z duchovního světa. Země a s ní spojené živly vám jdou naproti. Ale temné síly vás neodolatelně přitahují a hrozí, že se jim zcela oddáte. Na pomoc vám vznešený Zarathustra sešle světlo slunečního boha Ahura Mazda. Jeho světlo vám nedovolí padnout. Ale uvnitř vás se tak odehrává boj mezi Temnotou a Světlelem.“

Jak vypadal krok praperského člověka? Jeho nohy se jakoby zakusují do země, s touhou zanechat viditelnou stopu. Ruce se chopily práce, toto nám při cvičení pomohly zažít měděné

hůlky. Ruka se velkým obloukem blíží k hůlce, jako když se orel snáší na svou kořist. Hůlka nám ukazuje směr pohybu a my vytváříme formu pentagramu. Hůlkou tvoříme eurytmické hlásky, k čemuž nám zní tento text:

AŠÉM VOCHU,
VAHIŠTÉM ASTY,
UŠTÁ ASTY,
UŠTÁ ACHMÁJ,
HJAT ASÁJ,
VAHIŠTÁJ AŠÉM.
YASMAJ-JATAM,



Vývoj vědomí člověka (2)

Egyptsko-babylonsko-chaldejská kulturní epocha

(2900 - 747 př. Kr.)

Obraz:

„Všude kolem je vyprahlá země. Slunce žhne a pálí. Kam oko dohlédne, jen poušť. Rozlehlou krajinou se táhne řeka. Tato velká řeka vám z přízně bohů dává vláhu a bohatou úrodu. Ale také díky záplavám každoročně přináší svými nekonečnými vodami zkázu vaší úrodě. Znovu a znovu vyměřujete svá pole a budujete odvodňovací kanály, které by zvládly pojmut nápor velké vody. Geometrii danou řádem Vesmíru cítíte ve svých tělech. Jako nahoře, tak i dole. Podle vesmírného řádu stavíte velkolepé, němé sfingy, hledící k východu, a s nepředstavitelným úsilím budujete do nebes se tyčící pyramidy. Přestavte si, že vaše nabalzamované tělo, vaše mumifikovaná pozemská schrána, pevná, jako krusta, je nyní doprovázena průvodem k pyramidě. Před vámi je úzký vchod do sarkofágu, čeká vás nekonečný posmrtný spánek. Poklady tohoto pozemského světa, které jste za svůj život nashromáždili, budou pohřbeny spolu s vámi. Vydáváte se na pouť do říše Osirise.... A ráno zase vyjde slunce na svou denní pouť ...“ (Autorkou tohoto obrazu je Anastázie Pešková.)

Eurytmické prožití této kulturní epochy je obzvláště náročné. Dlaně se zúží tak, že se prsty přeloží přes sebe, máme pocit, že se chceme nasoukat do úzkého rukávu. Paže necháme ztuhnout, neohýbáme zápěstí a eurytmické hlásky se tvoří toporně. Chodidla v jednom směru za sebou, nepřirozené otočení hrudníku a hlavy. Pocit ztuhnutí je dokonalý. Pohybujeme se v přísném a přesném trojúhelníku.

Ne že by se starý Egyptan takto opravdu pohyboval. Je to způsob, jak eurytmicky ztvárnit staroegyptské nastavení duše. Není se co divit, že jsme potom všichni potřebovali uvolnit! Rytmický kánón v kruhu s tleskáním na různé doby, by bylo ideální cvičení, kdybych ovšem nezmátla při vysvětlování všechny, včetně sebe! Ale nakonec jsme to dali dohromady a smích vlastně taky uvolňuje!

Egyptská náhrobní píseň

*Probud' se ze spánku smrti!
Povstaň a omyj se! Jako čisté světlo buď Tvá duše!
Probud' se ze spánku smrti! Povstaň!
Setřes ze sebe zemi a čekej
- On k tobě přijde!*



Řecko-latinská kulturní epocha

(747 př. Kr. - 1413 po Kr.)

Lidé se během tří kulturních epoch naučili, jakou hodnotu má fyzická úroveň. Ve čtvrté kulturní epoše Řecko-latinské dospěl člověk tak daleko, že nezřel jen písmo bohů, ale hrouží své Já do objektivního světa.

V řeckém chrámu nejčistším způsobem vchází ve sňatek duchovnost a s materiálností. V architektuře přichází zcela nové umělecké citění prostoru. Řecký chrám byl prostor, který umělci jasnozřivě vnímali a vkládali do něj hmotu. V prostoru neviděli nic, než životně působící síly. Bohové pocítovali chrám jako své fyzické tělo a vstupovali do něj.

Obráz:

„Nymfy dovádí v potocích a všech vodách. Bůh Pan jim k tomu hraje na svou píšťalu a Orfeus na harfu. Je to nebeská hra přírody! Sylfové se prohánějí nad lukami a lesy, a hrají si v korunách stromů. Z Olympu na zem shlížejí bohové a dohadují se ve svých nekonečných sporech o osudech lidských. Krajinou projíždí Dionýsos se svou družinou, pijí náruživě víno, a zároveň vinná réva obrůstá jejich kyprá těla. Jejich halasný zpěv pobuřuje poklidný život pastevců. Chrámy postavené vysoko nad krajinou jsou bohům zaslibené a člověku nepřístupné. Božstva je potřeba si udobřovat, a tak obětvujeme, co můžeme, abychom se jim zalíbili a v jejich milosti žili. Naše životní pouť směřuje k řece Styx, k řece zapomnění, a nikdo se nevyhne trojhlavému psu Kerberovi, aby prošel Hádovou říší.“ (Anastázie Pešková)

V eurymtickém pohybu nám řecko-latinská epocha přinesla opravdové uvolnění. V pohybu na kruhu jsme se propojili hedvábnými šátky, což nám doprálo dostatek svobody pro vlastní pohyb a zároveň možnost naladit se na celek. Není úplně snadné udržet v nohách rytmus hexametru, zároveň pohyb na formě vlny, brát na vědomí své sousedy a zároveň vnímat celý kruh. A to vše



s lehkostí a hravou náladou Řecka!

Vrcholem pak bylo objevení formy harmonické osmičky, na které účastníci užívali proměnu a zážitek vnitřního a vnějšího prostoru. Ale tohle by měl popsat básník!

Vývoj vědomí člověka (3)

Středověk

Po epoše řecko-latinské přichází temné období středověku.

Obraz:

„Strach, strach, strach. Vína, vína, vína. Jste shrbeni a sevřeni strachem a temnotou. Bojíte se udělat krok, bojíte se, kdy přijde trest za to, že vůbec dýčáte. Papež, cítící se bohem, sedí na vysokém drahocenném stolci a shlíží na vás s pohrdáním. Jste méně, než nic. Jako žena, bylinkářka víte, že vám hrozí strašlivá smrt upálením. Kdykoli vás může udat některý z těch, komu jste pomohli. Inkvizice je strašlivá a neúprosná. Ve vašem srdci ale zůstává malá jiskřička naděje, nepatrné světýlko v duši, že jednou se temný mrak přece jen zvedne ...“

I v pohybu jsme se pokusili vyjádřit zážitky temnoty. Nohy opatrně a se strachem našlapují, paže ztvárňují eurytmické hlásky, ale zároveň tvoří ochranu naší tváře, páteř je zkřivená.

Tvá je vína

*Že slunce svítí tak, že zacláníš si tvář,
jsou vinny oči tvé a ne ta jasná zář.
(Angelus Silesius, Cherubský poutník)*



Tento text zvládli účastníci ztvárnit s formou i hláskami, oddáni náladě středověku. Po dokončení nás všechny na chvíli ovládl pocit temnoty...

Ale šli jsme do toho dobrovolně, pro zážitky lidí v jiných dobách, takže **vzhůru do naší současné germánsko-angolosaské kulturní epochy.**

Vstoupili jsme do ní s eurytmickou hádankou, ve které jsme se (my dvě lektorky) pokusily účastníkům eurytmicky ztvárnit dvě protikladné síly. Já jsem byla „expert“ na bytost ahrimanskou - a hlásku „S“. Trhané pohyby, ztuhlost až křečovitost v gestech i v celém těle. No, popravdě, moc příjemně mi v tom nebylo a dlouho se to nedá vydržet. Moje kolegyně se dočasně proměnila na bytost (sílu) luciferskou, takže se rozpínala a nafukovala s hláskou „H“, že až hrozilo vznesení se ke stropu.

Účastníci samozřejmě odhalili, co jsme zamýšlely ukázat. Že v naší době, v každodenním životě, se stále pohybujeme mezi těmito dvěma extrémami. Technika, stroje, peníze, zkostnatělost a nepružnost v myšlení,

přemíra struktury, to je pole působnosti tuhnoucích ahrimanských sil. Na druhé straně stojí chaos, pýcha, iluze, umělecké vytržení, odtržení od reality a to je zase hřiště sil luciferských. Obojí je úplně v pořádku, a obě síly potřebujeme ke svému životu, jen je potřeba stále udržovat vyváženost a harmonii mezi oběma polaritami.

Všichni účastníci si pak vyzkoušeli oba extrémy v zážitku hlásek „S“ a „H“ a mezi nimi jsme se ponořili do blahodárného a harmonického působení hlásky „M“.

Kladli jsme si společně otázky: **Jak je na tom vědomí dnešního člověka? Jak vnímá sám sebe, s jakým naladěním se spojuje s druhým, jak zažívá bytí v celku?**

Obraz dnešní doby jsme takto vytvořili společně a tyto kvality jsme se pak pokoušeli vnést do společného dýchání kruhu. Nenechte se mýlit slovem „dýchání“. S plícemi to příliš nesouvisí. **Dýchající bytostí se tady stává kruh.** Pohyb našich paží je doprovázen bdělým vědomím a od niterného zážitku sama sebe, kdy jsou naše dlaně v oblasti našeho hrudníku a srdce, jsme ve vnitřní části kruhu a každý vnímá jen tu svou jiskřičku, se postupně s pohybem paží ven naše vnitřní světlo a teplo rozšiřuje, zvětšuje spolu s celým kruhem. A to vše s tímto překrásným textem:

*„Kdo dýchá, dvě milosti cítí:
Smí vdechovat vzduch a smí se ho zbýti.
Jedno ho sužuje, druhé uvolňuje,
tak nádherně život smíchán je.
My děkujeme Bohu, když sevěř nás,
a děkujeme, když propustí nás zas.“¹⁰*

Plynoucí forma harmonické osmičky vyžadovala od účastníků opravdovou bdělost - vnímat bytí ve vnitřním prostoru na formě, vnímat, jak se vnitřní plynule promění na vnější, kde dochází ke křížení s mým spolupoutníkem ve dvojici a kde s ním můžu zažít setkání. A přitom ještě zvládnout tvořit pažemi vokály opravdu procítěně!

Kdo nezkusil, těžko si představí, jak je to náročné a zároveň krásné!

*„Jaká to souhra veliká,
jak se vším vše se proniká!
Jak andělé svět náš oblétají
a zlatá vědra si předávají.
Jak žehnajícími perutěmi
z Výsostí prochvívají zemi,
až hlalohlí to světy všemi!“¹¹*

Zlatým hřebem našeho čtyřdenního kurzu bylo samostatné vystoupení účastníků. Nejdříve se jim do toho dvakrát nechtělo - znám to ze své zkušenosti. Nechat se vést je fajn. Ale ta veliká radost z tvoření by bez překonání tohoto mírného nepohodlí nikdy nepřišla! A bylo neuvěřitelné, kolik toho dokázali za těch pár dnů!

¹⁰ J.W.Goethe: Západovýchodní diván; volně podle překladu O.Fischera (pozn. red.)

¹¹ J.W.Goethe: Faust, I.díl, Noc (pozn. red.)

A naše společně prožité chvíle jsme umocnili výletem na překrásné magické místo Panenský Týnec. Eurytmicky provedené Halelujah a zpívání v místě, kde cítíte krásnou energii v každé buňce těla, bych přála všem!

Děkuji všem za naplněný čas!

Na závěr si neodpustím jeden „příběh z natáčení“.

Jedna z účastnic při našem seznamovacím „kolečku“ na začátku kurzu prohlásila, že jde „otestovat“, co že to ta eurytmie vlastně je. Že její syn ji má ve škole, trochu s ní bojuje, a ona že vůbec nechápe, o co jde. Tak trochu zkouška pro lektory. První setkání s eurytmií může být „bud' – anebo“. Propadák nebo taky láska na celý život. Moc nás potěšila krásná zpětná vazba všech účastníků. Ale tahle byla obzvlášť povedená. Dávám ji sem tak, jak nám ji napsala:

„Moje milé, musím se podělit o šok, co mně čekal doma. Junior mně přivítal Ahoj mami v eurytmických pohybech hlásek. A po dotazu, jakéže to bylo, a jestli jsem si Váš seminář užila (jasan že super, ano!!!), jsem se dozvěděla, že by příští rok jel rád také, když tam byli muži! A že se mu vlastně eurytmie líbí, jen nesnášel cvičky.

Tak příští seminář bych tedy prosila rezervovat dvě místa!

Ještě jednou děkuji za super sváteční, prodloužený víkend. Martina Faitová“

Renáta Králová je eurytmistka a spolupracuje s Waldorfskou školou v Českých Budějovicích.



**Otvírá se branka zvoucí
do zahrady nepoznané
stromů stíny
růže pnoucí
plody sladké jsou i plané
ohně v dáli klidně hoří
co dobré má být ať se stane**

**Vždyť zřím svět jasným pohledem
a vím: JÁ JSEM**

STUDIUM WALDORFSKÉHO UČITELE JE NIKDY NEKONČÍCÍ CESTA ANEB NEPODOBAT SE SLOUPŮM

Zdenka Jelenová

Kde stráví mnohý waldorfský pedagog aspoň týden prázdnin? Kde se výborně naladí na další školní rok? Kde si vyzkouší roli žáčka a zároveň se může nořit do hloubky antroposofických přednášek? A kde se i pořádně zasměje, potká spřízněné duše, dá si skvělou pizzu Da Giorgio a k tomu si zazpívá u kytary s Milanem Horákem? Kde jinde – než na Letním kurzu waldorfské pedagogiky v Semilech...

Profesní příprava učitele waldorfské školy zahrnuje mnoho kroků. Stejně jako kantor na jakémkoliv jiném typu škol musí absolvovat vysokoškolské vzdělání s pedagogickým zaměřením a odborností. Další vzdělávání učitelů Steinerových škol není v české legislativě zakotveno, ale je zřejmé, že je nezbytné a na školách očekávané a vítané. Podle Rudolfa Steinera má být správný učitel osobou věčně nespokojenou, snažící se poznávat sebe sama stejně intenzivně jako nejnovější vědecké poznatky, má sledovat měnící se dobu a stav lidského poznání. A především potřebuje ovládnout schopnost vhlédnout do osobnosti a duše dítěte a jeho vyvíjejících se potřeb.

Waldorfské školy jsou dnes rozšířeny po celém světě – a s tím i otázka vzdělávání jejich učitelů. V některých zemích se studuje waldorfská pedagogika na univerzitách, např. v USA (*Antioch University New England*), ve Velké Británii (*University of Plymouth's Steiner Waldorf Education*), na norské *Rudolf Steiner University College* nebo na *Hogeschool Helicon* v Nizozemí atd. V České republice vzdělávání waldorfských učitelů zajišťují především akreditované tříleté učitelské semináře formou víkendového studia, jež v současnosti nabízejí tři instituce: spolek *Waldorfská pedagogika* (vedoucí studia Tomáš Zuzák), *Akademie*

sociálního umění *TABOR* (Anežka Janátová) a *Akademie waldorfské pedagogiky* (Dušan Pleštil).

Z dalších forem vzdělávání českých waldorfských učitelů je nejznámější týdenní Letní kurz waldorfské pedagogiky, jenž vznikl v Pardubicích díky podpoře holandských mentorů již v roce 1990. V současnosti jej pořádá *Akademie waldorfské pedagogiky* ve *Waldorfské ZŠ a SŠ Semily*. Vždy v červenci se tu přes dvě stovky (letos kvůli pandemii „chropky“ o něco méně, ale tím možná nadšenějších) účastníků připravují na následující školní rok a sestavují si pestrý rozvrh z mnoha témat zaměřených umělecky, řemeslně, didakticky i duchovně – antroposoficky. Přednášejí tu lektori čeští i zahraniční. V týdnu před tímto letním kurzem se v Semilech odehrává soustředění studentů semináře *Waldorfský učitel* pořádaného *Akademii*, takže část účastníků zde intenzivním studiem tráví dva týdny – letos jsem patřila už druhým rokem mezi ně.

V aktuálním běhu zmíněného učitelského kurzu *Akademie waldorfské pedagogiky*, který nyní vstupuje do 3. ročníku, nás je přes dvacet, což je asi ideální počet – všichni se velmi dobře navzájem poznají, přestanou se postupně ostýchat sdílet i niternější myšlenky, zároveň se už v tomto množství odráží pestrobarevnost zájemců o waldorfskou pedagogiku. Požádala jsem v červenci těsně po skončení letního soustředění své spolužáky o pár rychle nahozených slov vystihujících jejich aktuální pocity, emoce, zážitky, vzpomínky... Proč jsme se rozhodli věnovat svůj čas studiu – a co nám to přináší?



Iveta Marková: „Za sebe mohu říct, že kromě nepostradatelné inspirace, jak vést výuku v nadcházejícím ročníku, se jedná o hlubší uvědomění, jak děti v daném vývojovém období vnímají svět, jak jsou do něj právě postaveny a jak na ně lze působit, aby jejich jednotlivé tělesně duchovní články mohly zdravě „vykvétat“. Pro mne jako učitele jde o duchovně-duševní dovolenou, po které si stále pevněji stoupám do učitelské role. Vždy jsem odjížděla s novým elánem a nadšením, fascinovaná, jak vše se vším souvisí a navzájem do sebe zapadá.“

Katka Svobodová: „Je to o hlubokých setkáních, o objevování pravd, které pak v praxi rozkvetou jako louka a zrcadlí se v očích dětí a často i nás učitelů v úžasu, jak vše funguje a zapadá do sebe, stejně jako dílky puzzle do celkového obrázku. A čím déle člověk studuje, tím je ten obraz jasnější. Je to setkání s úžasnými průvodci, bezva lidmi, kteří jsou zde pro nás. Také se teď často dívám na svět jinak, když si prohlížím sochu, louku, řasy vlnící se v proudu vody, propojí se mi to se slovy či prožitkem z jednotlivých lekcí, s jednotlivými lidmi...“



Káťa Pecinová: „Pro mě to je vždycky „díla lidskosti“, abych si vypůjčila slova (netradičně jiného) klasika – J. A. Komenského. Je to kultivace osobnosti, vzájemné obohacování prochnuté respektem k člověku a kráse lidské umělecké kultury. Jak řekla paní Mildeová – to se pak přenáší do jednotlivých škol a k dětem. Aspoň v té naší to tak je.“

Miša Vojtková: „Každý seminář mi potvrzuje, že jsem se dala správným směrem, že jsem na správném místě. Navíc jsem měla to štěstí, že se v mém ročníku sešli i správní lidé... Po každém takovém semináři přijedu domů a říkám si, jak je prima, že ti tři nejvzácnější lidé v mém životě budou mít to štěstí absolvovat waldorfské vzdělávání.“

Ivana Jansenová: „V práci mi waldorfský seminář pomáhá chápat potřeby dětí a naplňovat je. Mnohé, co už intuitivně dělám (praxe), mi studium pomůže správně pojmenovat (teorie). Další profesní sebezrovoj, doplnění si vzdělání, splnění přání osahat si hlínu, malovat, kreslit – prostě umělecké aktivity, ke kterým bych se

sama od sebe asi nedostala, které odhalují mé slabé stránky a zároveň je mění. Tak si prakticky zkoušíme roli žáka :-).“

Lenka Kantorová – Boháčová: „Použila bych část své loňské básně a trochu ji upravila: „Opět spolu na známém krásném místě, na jedné vlně...“ Je to, jako bychom ladili všichni stejnou frekvenci – včetně lektorů. Nechápu, jak je možné, že je člověk schopný vnímat tolik informací celé ty dny. Cítila jsem se jak houba, která saje, co může, protože pak dlouho nic tak podnětného zase nebude. Konečně se zde člověk dozvídá, jak přistupovat k dětem a jak je opravdu chápat ze všech stran. Je mi teď ještě více líto těch pěti let na pedagogické fakultě. Snad se to do budoucna změní...“

Studium nám především poskytuje důležité impulzy pro naši profesi. Téměř všichni jsme aktivní nebo budoucí pedagogové, naše školy jsou v různých koutech Čech a Moravy a přihlásili jsme se hlavně kvůli dětem, které učíme – víme už, že na celého člověka, jeho tělo, duši a ducha, může působit jen učitel,

snažící se rozvíjet své vlastní plné lidství. Velmi ale také vítáme přítomnost kolegy, který učitelem není, pravidelně cestuje z nejvzdálenějšího místa a skvěle osvěžuje naše společné debaty milým, nám nejbližším „cizím“ jazykem.

Andrej Bulejko: *„Na waldorfský seminár som sa prihlásil z vnútorného pohnutia, ktoré je ťažké vysvetliť. Jednoducho prišlo a ja som cítil, že je to tá správna vec, ktorú keď nespravím, môžem si to neskôr vyčítať. Moje povolanie nie je učiteľ, neučím a pracujem v úplne inej sfére ako školstvo. Presnejšie v stavebníctve, no žijem tú milosť, že rovnako v rodine tak i v práci akceptujú moje pohnutia a podporujú ma v nich. Len vďaka tomu sa mi darí už druhým rokom študovať seminár waldorfský učiteľ. Štúdium ma veľmi baví a cítim, ako ma naplňa. Vôbec to neberiem ako príťaž, skôr sa do školy vždy teším. Nateraz mám už druhé letné sústredenie za sebou a cítim sa ním opäť veľmi naplnený. Seminár je tak úžasný hlavne vďaka ľuďom, ktorých som tu mohol stretnúť a ktorý robia seminár tým, čím je. Keď celostne vnímam seminár a jeho pôsobenie na moju bytosť, je to ako by som sám vďaka nemu mohol okúsiť, aké by to bolo navštevovať waldorfskú školu v mojich školských rokoch. Toto poznanie mi ukazuje a umožňuje precítiť, aká liečivá dokáže waldorfská pedagogika pre deti byť!“*

Asi každý z nás cítí, jak se vnitřně proměňujeme postupným poznáváním hlubokých souvislostí všeho, co nás potkává a co sami vytváříme. Čeho ovšem nejen já lituji? Že se občas nemůže člověk rozdvíjet a navštívit v pestrém programu letního kurzu různé paralelní akce – možná nejtěžším oříškem je totiž včas si vybrat z lahůdkového menu lektorů a témat... Zkombinovat tím pro sebe sama nejlepším způsobem řádnou porci nových podnětů pro ducha – duši – srdce – myšlení – citění... Namáhat si mozkové závity při diskusích nad obtížnými, ale tak

inspirativními texty, čerpat didaktické a metodické příklady z praxe, nechat se společně unášet eurytmii, tvořit vlastníma rukama nádhernou mozaiku – nebo dát přednost černobílým kresbám, mědítepectví, cirkusové dílně? Zkoumat elementy duševní a duchovní hygieny, či se zapsat do skupiny usilující o zpřítomnění obsahů některého Steinerova přednáškového cyklu?

Ne, všechno se za těch pár dnů stihnout nedá – a občas má člověk hlavu skutečně „zavařenou“, obzvláště vzhledem k intenzivnímu časovému rozvrhu (každý den od 8:30 do 21:15). Leč člověk má podstupovat zkoušky, jež jsou ho hodny. A je užitečné si reálně prožít pocity a problémy školáků – když nestiháte další hodinu, když nemáte ani ponětí, že byl včera zadán domácí úkol (večer v čajovně či pizzerii nebyl čas...), když se únavou klíží víčka, protože jste si zrovna nepřiliš šťastně zkombinovali několik teoretických hodin za sebou, když vám lektor lehce nahozenou poznámkou rozborí pracně vybudovanou myšlenkovou konstrukci... Z hloubi vlastního prožitku oceníte prozíravost waldorfské pedagogiky, zdůrazňující, že vyučování musí dýchat a studenti nesmí jen dlouhé hodiny sedět a poslouchat. A nabyté zkušenosti nezapomenete při tvorbě učebního plánu pro své vlastní svěcence.

Učitel dle Steinera by měl být osobností kreativní, aby dokázal propojit vyučování s vývojem žáků, podněcoval je k aktivitě, vytvářel vhodné prostředí pro rozvoj individuálních osobností a vše propojoval s uměleckou stránkou i se sociálními kontakty vytvářením a udržováním svobodné a otevřené komunity. Aby pedagog dokázal vychovávat celistvé osobnosti, musí se sám snažit být takovou osobností. Cesta k takovému umění je dlouhá, nesnadná a vyžaduje otevřenost, vytrvalost a ochotu k trvalému seberozvoji. A nikdy nekončí.

Podle Tomáše Zdražila a Dušana Pleštila (čas. Pedagogika č. 3/2019) patří mezi **základní pilíře studia učitelství pro učitele waldorfských škol**:

1. **antropologicko-antroposofické základy pedagogiky, které chtějí podnítit celostní chápání vývoje dítěte a zintenzivnit zájem o osobnost dítěte;**
2. **cvičení v umělecké tvorbě, které má rozvinout a prohloubit v budoucím učiteli kreativitu, jakož i schopnosti vnímání;**
3. **metodicko-didaktické aspekty (včetně hospitací a praxí);**
4. **náměty pro práci na sobě samých ve smyslu sebevýchovy.**



Jako účastníci kurzů oceňujeme možnost pracovat na rozvoji své osobnosti, učíme se chápat, kam směřujeme. Pomáhá nám mimo jiné společné čtení a diskuse nad Steinerovými texty, v kontextu současných vědeckých a pedagogických názorů a stavu společnosti. Máme radost z blízkých vztahů a nových pevných přátelství, která vznikají ve waldorfském společenství. Odvážíme si poznání, že nejdeme po obtížné cestě sami, naplňuje nás vzájemná inspirace, příklady a zkušenosti ostatních. Přednášky, diskuse, umělecké činnosti i rozhovory ve volných chvílích se navzájem prolínají a propojují,

učíme se navzájem nahlížet každé téma z různých úhlů pohledu. To vše má pak velký vliv i na atmosféru v našich školách.

Důležitou součástí studia je práce na duchovním rozvoji a sebevýchově – což je i prevence dnes často zmiňovaného syndromu vyhoření. Waldorfská pedagogika vychází z antroposofie, je žádoucí, aby učitel rozvíjel svou duchovní stránku, vědomě probouzel své vnitřní poznávací síly a měl silnou víru. Aby byl neustále nespokojen sám se sebou, ale zároveň se naučil oceňovat své úspěchy a klady. Semináře jsou bezpečným prostorem, kde člověk může čelit svým

nedostatkům, překonávat vlastní strachy a dobrat se také radosti z výsledku a změny pohledu na sebe sama. Neměli bychom ostatně po dětech žádat více, než sami zvládneme...

Poznááme, že nestačí „mít načteno“ a „znát“ didaktiku a metodiku – je třeba vše prožít, být upřímný sám k sobě. Být člověkem na cestě a neustávat v hledání odpovědi na zásadní otázky – ovšem nikoliv tak, že mám vše jasně dané dopředu... Nalezené odpovědi si pak ověřovat v praxi jako pracovní nástroje – a dál se ptát. R. Steiner: *„Antroposofie je cesta vědění, které vede ducha lidské bytosti k duchu vesmíru. Roste v člověku jako potřeba srdce a pocitů a může být oprávněná pouze natolik, nakolik může uspokojit tuto vnitřní potřebu. Porozumět antroposofii může pouze ten, kdo v ní nalézá to, k čemu ho pobízí vlastní nitro, duše. Z toho důvodu mohou být antroposofy pouze ti, kteří cítí otázky lidské přirozenosti a vesmíru jako základní potřebu života, jako člověk cítí hlad a žízeň.“*

Waldorfský učitel – což není synonymum pojmu „učitel na waldorfské škole“ – musí do studia investovat nezměrné množství času i energie, to vnímají a zmiňují snad všichni, kdo se tímto směrem vydají; je to přirozená daň za další rozvoj a poznání toho, že naše konání má smysl. Takto náročná cesta může ovšem také být pro kohokoliv přespříliš vyčerpávající a ubíjející – pokud nenajde dostatek lásky ke světu, ke své profesi jakožto životní cestě, k sobě samému a především ke svým žákům.

Dalo by se ještě dlouze vzpomínat a popisovat tu na papíře zážitky, poučení i emoce z víkendových i letních kurzů – leč nic z toho nenahradí vlastní zkušenost. Kdo byl, ví. Kdo nebyl, může litovat – ale je zván. V říjnu 2020 zahajuje nový běh tříletého základního semináře Akademie waldorfské pedagogiky – víkendová setkání v budově Waldorfského lycea v Praze na Opatově a letní soustředění

v Semilech – více na www.awaldorf.cz. Ve stejném měsíci zahájí další běh studia také Akademie sociálního umění TABOR – studium se skládá z ročního prosemináře a návazného dvouletého semináře, hlavním místem konání je Příbram (www.akademietabor.cz/studium). Další možnost začít studovat Waldorfský seminář Praha se nabízí od září 2022 – víkendové semináře na Waldorfské škole Jinonice v Praze a letní soustředění na biodynamickém statku Fořt v Podkrkonoší (waldorfsky-seminar-praha.webnode.cz).

Aby adept pedagogického umění dosáhl ideálu nastiněného ve Steinerových přednáškách, musel by mít téměř nadlidské vlastnosti. Ideály nejsou z tohoto světa – ale nesmíme se přestat snažit. K tomu na závěr jedna výzva už zmíněného velkého českého učitele, který v mnohém zhruba o 250 let předběhl dobu a myšlenky Rudolfa Steinera – vše do sebe zapadá a ne náhodou má waldorfská pedagogika takový ohlas v českém prostředí...:

„Naši učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít, ale samy nejdou.“

(Jan Amos Komenský, 1592-1670)

Termín 31. Letního kurzu waldorfské pedagogiky v Semilech je 18.-23. července 2021.

Zdenka Jelenová je učitelkou v Základní škole Svobodná Písek.

LETNÍ KURZ WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY V SEMILECH

Laura Tomášková

Letního kurzu waldorfské pedagogiky jsem se zúčastnila letos poprvé a byla jsem plna očekávání, co přinese. V září nastupuji jako třídní učitelka do první třídy waldorfské školy a tento seminář byl pro mě tedy očekávanou vyhlídkou na vytvoření si obrazu o průběhu školního roku s prvňáčky. Má představa, s jakou jsem na seminář jela, se naplnila více než široce. V rámci pěti dní jsem prošla stěžejní metodikou vedenou paní Petrou Fukovou. Věnovala se nám velkou část dne a prošla s námi všechny oblasti výuky v první třídě. Hodiny vedla tak, abychom poznali první třídu nejen směrem k výukovému obsahu, ale také jako obraz světa, který dítě v sedmi letech velmi specificky prožívá. V rámci tohoto bloku bylo skvělé, že se člověk setkával každý den s lidmi, kteří na tom jsou úplně stejně jako on, jdou do první třídy jako učitelé, plní očekávání a každá rada je jim cenná. Často tak mezi námi docházelo ke sdílení podnětů, společné radosti a zápalu. Velmi oceňuji přístup paní Fukové, která pro nás připravila také shrnutí několika básniček, písní a nápadů do uceleného materiálu, který jsme si každý odnesli. Kurz byl naplněn i dalšími výukovými bloky, které si každý vybral podle preferencí. Za sebe mohu říct, že mi velmi prospělo ranní čtení a bádání nad texty Rudolfa Steinera. Díky skvělému přístupu Virve Eigové k vedení četby a sdílení myšlenek jsem si potvrdila, jak je důležité takto postupovat i s kolegy na konferencích. Můj obraz by nebyl úplný bez zmínění skvělé práce Boženky Svirákové, která mi dala úžasný vhled do hudby v první třídě a Martina Vrby, jenž každý den rozhýbal mé kosti a naučil nás zajímavé a poutavé hry pro děti různého věku. Hluboké zamyšlení mi přinesly večerní přednášky Uwe Buermanna nad digitalizací, jehož podněty ve mně ještě

stále doznívají. V myšlenkách se v průběhu léta k semináři opakovaně vracím a vzpomínám na atmosféru, kterou byl celý kurz provázen. Bylo nádherné se každý den setkávat s lidmi, kteří mají jednotný zájem na zdravém utváření vývoje dítěte. Myslím, že si každý domů odnesl pevné pouto s novými kolegy a možnost obrátit se na kohokoli z nich v případě potřeby. Děkuji organizátorům za takovou příležitost, už teď se těším do dalších let.

Laura Tomášková je třídní učitelkou Waldorfské školy v Praze-Jinonicích.

**Až listy klesnou zpět
v hřejivou zem se promění
až prvních ptáků zpěv
strom opět probudí
až ti ptáci zdaleka
zas přiletí a spočinou
zazní otázka odvěká:
co důsledkem
co příčinou?**

**Zřím svět jasným pohledem
rty šeptají: JÁ JSEM**

MARIIN OSLÍK

Adventní představení pro 1. třídu

Kateřina Konopková

Prolog: Poslouchejte příběh slavný,
v němž Oslík je náš hrdina.
O tom, co dokáže láska,
co znamená rodina.

Sbor: Za mořem, v daleké zemi,
kdysi dávno Oslík žil.
Pyšně nosil hlavu vzhůru,
ale špindíra to byl.

Sbor 1: Oslíku, ty kůže líná,
nosiš se jak princezna!

Sbor 2: Jen mě nechte, posměváčci,
ze mě roste hrdina!

Sbor: A pak jednou ten náš Oslík
ke studni se došoural.
Noha nohu sotva mine
a koho tam nepotkal?

Marie sem naposledy
pěšky došla pro vodu.
Děťátko ji v bříšku roste,
s Josefem má dohodu.

Marie: Brzy na trhu mi Josef
pomocníka pořídí.
Pak takový milý oslík
těžkou práci zařídí.

Sbor: Od té chvíle Oslík běhá
a Marii vyhlíží.

Oslík: Já budu ten pomocníček,
co Marii poslouží!

Sbor: Stalo se, co stát se mělo,
Josef přived Oslíka.
Od teď každé ráno v stáji
Oslík šťastně zahýká.

A když bylo nařizeno
v rodných městech zapsat jména,
vydali se Josef, Oslík
a Marie do Betléma.

Oslík: Velký úkol cestou mám -
najít nocleh pro ty dva.
Nejsem na to ale sám,
Anděl mi s tím pomáhá.

Sbor: Rozvodněnou řeku přešli,
s hodnými lidmi se sešli.
Světlem chodí však i ti,
co z dobré cesty zbloudili.

Jedné tmavé černé noci
ti naši tři poustevníci
k jeskyni se dostali.
Tři lupiči, loupežníci
u ohně jako spiklenci
kruté činy chystali.

První Anděla se lekl,
před Marií hnedle klekl.
Druhý slyší ptáčky zpívat,
začne návštěvníky vítat.

Třetí s křikem rozkazuje:

3. loupežník: Dej sem ranec, holečku!

Sbor: Marie mu ukazuje,
co to nese v ranečku.

Marie: Košilku a čepku bílou
pro malinké děťátko,
které se nám má narodit,
pane milý, zakrátko.

Sbor: Loupežník je hnedle zticha,
zrudne jako malina.
Zastydí se, sklopí oči:

3. loupežník: Neokrádám mimina!

Sbor: Druhý den, když vyšlo slunce,
loučili se poutníci.
Zbývá už jen ujít kousek
za hvězdičkou zářící.

A když došli do Betléma
na město už padla tma.

Oslíček je unavený,
nevidí už Anděla.

Oslík: Kam se vrtnem, všude plno,
rychle najdu aspoň stáj,
pro Marii, pro děťátko
kupka sena bude ráj.

Sbor: Sotva Oslík zavře oči,
dětský hlásek zakřičí.
A s Oslíkem samým štěstím
celý svět se zatočí.

Ježíšek v náruči spinká,
přesvatá to hodina.
Vpředu nožky zahřívá mu
náš Oslíček – hrdina!

(Konec)



Jak krátce se báseň skládá
tak děj se vejde do jediné sloky
hvězda jasná k zemi padá
pramínky skryté se mění v bystré toky
a proudy sílí i kraj se mění
a chce se žít a plout v nové země
i tam lze ze studánek pít
a hvězdy na nebi zas zazáří tak jemně

Tak zřím svět jasným pohledem
a dobře vím: JÁ JSEM

*

Zve osud k novým objevům
a k příštím činům jsou připraveny ruce
napolo skrytá cizím pohledům
napolo světu otevřena prudce
zaskví se brána a za ní zítřek čeká
cesta se klikatí než zmizí do daleka

Zřím svět jasným pohledem
rty šeptají: JÁ JSEM

*

Nebe širé obléklo hvězdný šat
jak tisíc svíc v tajuplném sále
celý vesmír smí v tichu zaplesat
zas jedinkrát a přece stále
se otevírá Mléčná dráha
cesta neznámá a plná záhad

Zřím svět jasným pohledem
a v pravdě říct: JÁ JSEM

Vědomý vztah k médiím a waldorfská pedagogika

Petr Šimek

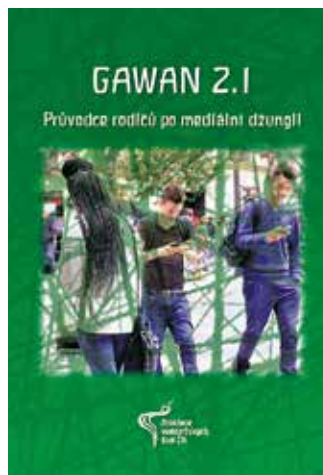
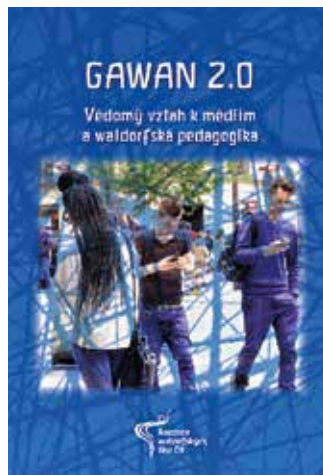
Asociace waldorfských škol ČR právě vydala dvě publikace k výchově a vzdělávání dětí ve světě plném novodobých médií, tedy k pedagogice ve vztahu k médiím. Obě publikace jsou překlady z německých originálů zpracovaných a vydaných péčí Svazu svobodných waldorfských škol v Německu.

Vám všem, kteří se zajímáte o toto výsostně aktuální téma novodobých médií a vědomého, smysluplného zacházení s nimi, děkujeme, že jste s takovou mimořádnou pozorností přijali již první sešit, který jsme pro Vás vydali koncem roku 2017 pod názvem **„GAWAN 2.1. Průvodce rodičů po mediální džungli“**. I když jsme ho vydali v relativně vysokém nákladu, museli jsme letos připravit jeho druhé vydání.

Zatímco tento první sešit byl spíše zaměřen k rodičům, respektive k vědomému začlenění médií do rodinného života, je druhý sešit nazvaný **„GAWAN 2.0. Vědomý vztah k médiím a waldorfská pedagogika“** – který ovšem v německém originále vyšel dříve než sešit první, jak je patrné již z titulu – směřován k pedagogickým aspektům, k médiím ve vzdělávání.

Ovšem nemyslíme si, že by první sešit byl určen výhradně rodičům, ani že by tento druhý sešit byl určen výhradně učitelům – vždyť nejen v souvislostech waldorfské pedagogiky se živé spojení učitelů, rodičů a dětí může projevovat i v tom smyslu, že učitelé se zajímají o to, jak jsou média začleněna do rodinného života žáků, a rodiče zase může zajímat, jak jsou média začleňována do výuky. A to vše zejména s tím cílem, aby docházelo k vzájemnému pochopení, k vzájemné inspiraci a spolupráci v zájmu rozvoje dětí ve smyslu waldorfské pedagogiky.

Závěrem ještě dovoluji krátkou poznámku k postavě Gawana, kterou jsme zvolili do titulu těchto sešitů. Jejich název v německém originále zní *„Struwwelpeter“* (což se obvykle překládá jako „štrapatý Petr“) a má natolik specificky německý kontext (jedná se o populární komiksovou postavu, jejíž původní kořeny však sahají hluboko do 19. století), že jsme nepovažovali za smysluplné ho přenášet do českého vydání. Zvolili jsme tedy jméno Gawana¹², rytíře Kruhového stolu krále Artuše, druha Parzivalova (Parsifalova). A ponecháváme zcela na Vás, laskaví čtenáři, abyste se s bližšími souvislostmi onoho textu, který předepisujeme na druhé straně obálky obou publikací a který uvádíme i níže, seznámili sami v příslušných dílech. Zde už jen doplníme, že vel-



¹² V jiných pramenech bývá jmenován také jako Gawain.

kolepé dílo o Parsifalovi od Wolframa von Eschenbach, jehož součástí je i příběh Gawanův, považujeme za to dílo, k němuž se chceme vztahovat, aniž bychom ten krásný obraz „z *lén panovnice Sekundilly*“ rušili současným „*binary digit*“.

*„Nahoře pak dle jeho zdání
zrcadlil na sta luk a plání
sloup zcela otevřený světu,
který se točil v jednom letu,
střetaly se tam strmé hory,
spatřil v něm také lidské tvory,
jezdce i běžce, někdo stál
a někdo krácel opodál.
I posadil se k oknu, chtivý
sledovat všechny ony divy.
(...)“*

*Pečovatelku o své zdraví
teď Gawan požádal, ať praví
a objasní mu šíř a hloub,
co obnáší ten skvostný sloup.
Řekla, že každou noc i den
tím kamenem je ozářen
kraj na vzdálenost šesti mil.
Co všechno by v něm nespatřil
ze širokého okolí!
Takový sloup mu dovolí
úplně snadno obeznat
okrsky vod i luk i lad,
všeliké tvory, ptactvo, zvěř,
i pány z lesů, cizí sběř,
neznámé nebo známé lidi,
to vše v něm každý dobře vidí.
On osvíti šest mil, i víc,
a nepohne jím vskutku nic,
ne, to se sotva podaří
kladivu, to jest kováři,
tak pevně musí v zemi tkvít
sloup z kraje jménem Thabronit,
který tam krádcí odcizili
z *lén panovnice Sekundilly*.“¹³*

Petr Šimek je redaktorem časopisu *Člověk a výchova*. Obě uvedené publikace je možné objednat přímo v redakci časopisu (obec@iwaldorf.cz).

¹³ Text pochází z přelomu 12. a 13. století. In: Wolfram von Eschenbach: *Parzival*. Praha, Aula 2000, s. 210n.; přeložil Jindřich Pokorný. *Gawan* je stejně jako *Parzival* rytířem Artušova Kruhového stolu. U Seiler-Hugova nazývá Gawana „sociálním terapeutem“ – viz Ueli Seiler-Hugova: *Velká kniha o Parzivalovi*. Wald Press, Praha 2014.

Rodičovské inspirace

ROZHOVORY S ABSOLVENTY WALDORFSKÝCH ŠKOL (5. DÍL)

Martina Kynčl Wittmayerová

Ing. Dita Tomsová je absolventkou Waldorfské školy v Semilech. Nyní, obklopena příjemnou zelení v centru města, na mateřské dovolené. Kromě vzpomínek na waldorfské studium i k tomu, co pro ni bylo impulsem ke studiu zahradní architektury.

Jaký je váš pohled na waldorfskou školu z pohledu vzpomínek dítěte?

Je to pro mě svět, který jsem žila velmi intenzivně a z dětství se přerodil až do současnosti. Vzpomínám na skvělá přátelství, osobní vazby na vyučující a na výrazné zážitky, jakými byla například práce s poezií, hudbou, ale i s materiály jako je dřevo nebo měď. Bylo to naplněné a pestré období, které mě zásadně ovlivnilo.

Co vám waldorfská škola přinesla?

Kromě znalostí, o které jsem se mohla opřít v dalším studiu, také zajímavé zkušenosti, které jsem již potom jinde nezažila – například práci osobní asistentky v rámci sociální praxe, péči o zdravotně a mentálně postižené v Camphill Glencraig Community v Severním Irsku nebo nácvik divadelních představení. To vše bylo obohacující. V osobní rovině potom určitou hloubku prožitku, kterou asi nebudu umět přesně popsat – ale jakýsi přesah ve vnímání – například poezie, kterou jsem v období dospívání dost intenzivně žila. Měla jsem možnost básně s pedagogy konzultovat a následně i společně s blízkou kamarádkou vydat.¹⁴ V konečném důsledku mi waldorfská škola přinesla i rodinu, protože bývalý spolužák je nyní můj muž a máme spolu roční dceru.



Ing. Dita Tomsová: Myslím si, že tato forma a způsob výuky je stále to, co se mnou rezonuje. Doposud cítím hluboký vděk za to, že jsem něčeho takového byla součástí.

Kam směřovaly Vaše kroky po waldorfské škole?

Z celé škály oborů jsem se rozhodla jít na Českou zemědělskou univerzitu, kde jsem vystudovala nejprve obor Zahradní a krajinářské úpravy a následně obor Zahradní tvorba. Po ukončení studia jsem pracovala dva roky na pozici juniorního architekta v ateliéru Flera a následně se osamostatnila jako nezávislý projektant.

Jaký byl přechod z waldorfské školy na klasický systém vzdělávání?

Řekla bych, že velice hladký, neznatelný. Nevybavuji si, že by mi látka dělala problémy. V některých předmětech, jako byla chemie nebo matematika, jsem znala z výuky na střední škole látku nad rámec učiva. Nemohla jsme se ale zase srovnávat se spolužáky z odborných zahradnických škol ve znalostech latiny, ale vše se dalo celkem nenásilně dohnat.

¹⁴ Úryvek z této studentské publikace uvádíme za tímto rozhovorem. (pozn. red.)

Jak Vás waldorfská škola připravila na další vzdělávání?

Z praktického úhlu pohledu mě škola připravila k dalšímu vysokoškolskému studiu. Byli jsme zvyklí diskutovat, respektive byli jsme vyučujícími vyzýváni k dialogu a proaktivnímu zapojení do probírané látky. Nebála jsem se ptát, cítila jsem se v prostoru bezpečně, což nemusí být vždy v kolektivu samozřejmé. Byli jsme zvyklí prezentovat sebe a své projekty ostatním. To vše byly velké devizy, které mi následně zjednodušily další studium.

Jaká je Vaše oblast působení dnes? Máte pocit, že Vás k Vašemu oboru nasměrovala waldorfská škola?

Nyní jsem na rodičovské dovolené a své profesi se věnuji po troškách, spíš pro radost než z nutnosti. Zcela určitě se nápad zažehl během studia na střední škole, protože mé rozhodnutí studovat zahradní a krajinářskou architekturu vzešlo po zvolení tématu maturitní práce, kterým se pro mě stala „bříza“. Bříza byla totiž zároveň dřevem, ze kterého jsem v druhém ročníku spoluprotvořila sochu vyjadřující symboliku právě toho kterého dřeva. Téma stromů mě následně inspirovalo natolik, že jsem hledala vhodný obor, který by se jej dotýkal. A protože krajinářská architektura snoubí technické, umělecké i botanické znalosti, rozhodla jsem se právě pro ni.

Jak vidíte waldorfskou školu z pohledu dospělého? Co si myslíte o waldorfské pedagogice obecně?

Jsem přesvědčená, že budou-li pro to vhodné podmínky, byla bych ráda, kdyby mé děti chodily do waldorfské školy. Myslím si, že tato forma a způsob výuky je stále to, co se mnou rezonuje. Já si odnáším především pocit, že zde nebyl kladen přehnaný tlak na výkon a hon za výsledkem motivovaný známkami. Výuka byla kontextuální a alespoň já jsem cítila, že mě vyučující „vidí“ jako individualitu. Myslím, že jsme se naučili vnímat se a akceptovat navzájem, jací jsme. Doted' se v menší skupině bývalých spolužáků setkáváme a někdy z nadhledu vnímám, jak různorodá naše skupina je, přesto ale drží dohromady ve vřelém naladění. Vážím si toho, že vyučující s námi vedli diskuze nad aktuálními společenskými tématy a že je tomu tak dodnes – myslím, že díky tomu jsme se učili vnímat své okolí a přemýšlet o něm. Doposud cítím hluboký vděk za to, že jsem něčeho takového byla součástí a nyní z pohledu dospělého vidím, kolik energie a úsilí pedagogové vynakládají na to, aby byli přítomní a pouze netečně neodvykládali látku, ale vnesli do ní určitý přesah a hloubku.

Život je pes

Často nám říkají – život je pes, leč zapomněli, že i ten pes chce sem tam podrbat. Zapomněli, že jedině láska vládne světem. Místo toho chudáka psa uvázali k boudě na silný řetěz a poručili – zůstaň! Ale takový pes-život není na nějaké to poroučení ani za mák zvědavý; rád běhá, štěká, tulí se a olizuje tvářičky malým dětem – když má možnost. Nevydrží na jednom místě. Vytáhneš-li na něj hůl, možná jej zkrotíš, ale věř, že lehčeji to jde s jiným pomocníkem – láskou. A se stářím možná zeslenil, oslepne, ale nikdy, i kdyby měl svou psí duši vypustit, nikdy tě neopustí.

A tak nech svého psa skotačit, až bude mít chuť, a až se unaví, nech ho, ať se stulí do klubička před rodinný krb. Život je přece pes.

(Dita Landovská, Waldorfské lyceum Semily, 2. ročník (2007-8); tento text byl uveřejněn v knížce ‚Dolce vita‘, kterou vydala v roce 2007 se spolužačkou Marií Kratůkovou.)



Cílem Nadačního fondu Waldorf je podporovat rozvoj waldorfské pedagogiky a dalších aktivit aplikované anthroposofie. **Podporu vzniku nových škol, školek a iniciativ považujeme za jednu z našich stěžejních aktivit.** Orientujícími jsou pro nás myšlenky sociální trojčlenosti Rudolfa Steinera.

Můžeme mít mnoho dobrých **nápadů a projektů**, ale uvědomujeme si, že spoustu z nich lze uskutečnit teprve tehdy, najdou-li se k jejich realizaci **finanční prostředky**. Věříme, že podpora svobodného duchovního života a uvádění anthroposofických impulzů do současné kultury je přínosné pro všechny sféry života společnosti.

Proto jsme se rozhodli být místem, kde se setkávají **nápady a podněty** zaměřené na podporu waldorfských školek a škol, iniciativ v oblasti léčebné pedagogiky, eurytmie, anthroposofické rozšířené medicíny, biodynamického zemědělství a sociální trojčlenosti **s penězi** darovanými ke smysluplnému využití.

Chcete nám pomoci při realizaci projektů či při organizaci akcí? Chcete se zapojit do dění kolem fondu? Máte nápad, jak vylepšit naše PR? Vaše pomoc může být nejen finanční, ale i formou předání zkušeností, využití vašich dovedností nebo zapojením vašich rukou. Máte-li zájem nás podpořit, napište nám a my se rádi ozveme.

Děkujeme!

Nadační fond Waldorf
Tyršova 485, 513 01 Semily
IČ: 49294911
účet: 115-21410287/0100
nfwaldorf@gmail.com
www.nfwaldorf.webnode.cz

Tři projekty, pro které Nadační fond Waldorf aktuálně hledá finanční podporu:

Studium eurytmie 2020 – 2025 (viz také inzerát na 3.straně obálky)

Předpokládané celkové náklady studia pro roky 2020-2025: cca 6.800 000,-Kč

*„Co vyjadřujeme eurytmií je opravdu nejčistším projevem lidské duše ve viditelném světě.“
(R. Steiner)*

Eurytmie ve svých vyjadřovacích prostředcích respektuje fyziologicko-psychologické zákonitosti a spolu s tělesným pohybem zviditelňuje i pohyb duševní. Tělo zde není jen utilitárním prostředkem, stává se oduševnělým nástrojem člověka obdařeného vůlí, citem a rozumem.

Komu je studium určeno?

- Zájemcům o získání profesní kvalifikace v oblasti pohybového umění eurytmie.
- Zájemcům o navazující studium jevištní, pedagogické nebo léčebné eurytmie.
- Absolventům uměleckých škol, kteří chtějí rozšířit svůj obor o nové vyjadřovací prostředky.

Otevření a průběh studia jsou však podmíněny dostatečnou finanční podporou. Vzhledem k intenzivní formě denního vzdělávání je souhrnný rozpočet skutečně vysoký. Pravidelné měsíční školné studentů pokryje pouze malou část nákladů. Při shánění prostředků se proto obracíme na několik - převážně zahraničních - nadací a fondů. Zatím máme z těchto zdrojů příslibu podporu, která pokryje pouze jednu pětinu celkových nákladů.

Miroslava Knedlová, zástupce spolku

Vznik a vybavení 2. stupně Waldorfské základní školy v Třebušíně

Předpokládané náklady na celý projekt: cca 3.900 000,- Kč

Od svého zahájení činnosti v roce 2015 jsme vybudovali zázemí (jak materiální tak personální) pro vzdělávání žáků na 1. stupni základní školy - v Třebušíně, v malebné krajině Českého středohoří (u Litoměřic).

Waldorfské vzdělávání má svůj význam ve své ucelenosti; bylo původně R. Steinerem navrženo pro 1. až 12. ročník (tedy včetně středoškolského stupně). Pro naše žáky je nutné vybudovat 4 kmenové učebny, odborné učebny, eurytmický sál a další potřebné zázemí - tak, aby mohli na naší škole úspěšně dokončit waldorfské základní vzdělání (tedy aby mohla být pro ně výuka rozšířena i o 2. stupeň ZŠ). Nejbližší jiná waldorfská ZŠ není od našeho působiště v dojezdové vzdálenosti (Praha, Semily). V celých severních Čechách jsou dodnes pouze 3 waldorfské základní školy.

Pro realizaci našeho záměru jsme našli vhodnou školní budovu v Litoměřicích a máme uzavřenu smlouvu o podnájmu na 15 let (období 2020 až 2035). Součástí podnájmu je i zahrada o celkové rozloze 730 m².

Hledáme také zdroje pro financování nákupu vybavení 2. stupně ZŠ.

Katarína Hurýchová, ředitelka školy

První waldorfská škola ve Zlínském kraji

Spolek pro Waldorfskou školu ve Zlíně a okolí je otevřenou iniciativou pedagogů, rodičů a příznivců waldorfské pedagogiky, která funguje od dubna 2019.

Scházíme se každý týden, společně studujeme a připravujeme osvětové, vzdělávací a kulturní akce pro veřejnost související s waldorfskou pedagogikou. Naším záměrem je otevřít soukromou Waldorfskou základní školu v září 2021, první svého druhu ve Zlínském kraji. Zároveň usilovně pracujeme na budování komunitního centra, kde bude mít škola zázemí v podobě výuky řemesel, zemědělství a chovu zvířat, které bude sloužit i ke vzdělávacím aktivitám široké veřejnosti. V tomto centru otevřeme v září 2021 také Waldorfskou mateřskou školku. Na tomto místě budou probíhat přednášky a workshopy pro veřejnost.

Předpokládané náklady na rekonstrukci obou objektů sloužící waldorfské iniciativě budou v řádech desítek milionů. Ty hodláme získat s podporou od firem, jednotlivců, od obce, z dotačních programů a nadačních fondů. Budeme rádi za jakoukoli podporu.

Miroslav Palička, předseda spolku

ZNÁMÍ ABSOLVENTI WALDORFSKÝCH ŠKOL (5. DÍL)

Kateřina Kozlová

V předešlých dílech o absolventech waldorfských škol jsem Vás seznámila s významnými politiky, spisovateli, vědci a architekty. Už z toho je patrné, že absolventi waldorfských škol nacházejí uplatnění v mnoha oborech. Pátý díl věnuji oblasti sportu. Napříč celým světem najdeme absolventy waldorfských škol, kteří dosáhli obdivuhodných sportovních úspěchů.

Pohyb je tím nejzákladnějším projevem života. Pro děti je pohyb zcela stěžejní aktivitou. Stačí je pozorovat o velké přestávce nebo na hřišti, a máme před očima barevnou plejádu všemožných pohybů. Děti běhají od jednoho ke druhému, lezou, skáčou, máchají rukama, točí se v kruhu, dotýkají se druhých, šťouchají do sebe, spadnou, opětovně se zvednou a běží dál. Už ve velmi raném dětství chce dítě poznávat svět v pohybu. Když se hýbeme, jsme zcela v sobě a současně i zcela ve vnějším světě. A naše tělo je tím pojátkem mezi vnitřním a vnějším světem. Tímto fenoménem se zabýval Rudolf Steiner v nauce o dvanácti smyslech, když upozorňoval na skutečnost, jak smyslem pro (vlastní) pohyb reálně prožíváme okolní svět. Pohybem člověk nerozvíjí pouze svou tělesnost, ale i sociální kompetence.



Tenista **Stanislas Wawrinka** navštěvoval do svých 14 let waldorfskou školu ve švýcarském Crissier nedaleko města Lausanne. Tato škola se rozkládá na zalesněném kopci, kde vedle školy existuje také biodynamický statek.

Pradědeček Stanislase pocházel ze slezského, polsko-československého pohraničí. Ten pak přesídlil do Švýcarska, kde se stal ekologickým farmářem. Stanislas se narodil roku 1985 ve švýcarském Lausanne do rodiny německého otce a švýcarské matky. Otec Wolfram Wawrinka převzal v roce 1983 statek po svém otci a stal se farmářem i sociálním pracovníkem. Matka Isabelle Wawrinková je profesí vychovatelka a pracovala na rodinné biodynamické farmě *Ferme du Château* spojené se zámkem v Saint-Barthélemy ve švýcarském kantonu Waadt, kde pomáhala klientům s postižením a závislostmi. V tomto prostředí Wawrinka vyrůstal se starším bratrem Jonathanem a mladšími sestrami Djanaée a Naëllou. Nejmladší Naëlla vede statek dodnes v duchu biodynamického zemědělství a útočiště zde našlo 24 lidí se závislostmi a s různým typem postižení.

K tenisu se Stanislas a jeho o tři roky starší bratr Jonathan dostali přes přátele rodičů, kteří pocházeli z Alasky. Synové těchto přátel - Dimitri a Gregory Zavialoff - trávili prázdniny na statku rodiny Wawrinkových. Kromě jiných prázdninových činností si zde chlapci často hráli s tenisovým míčem a pinkali si s ním o zeď. Dimitri Zavialoff se později stal trenérem Stanislase Wawrinky. Od šestnácti let se Stanislas začal věnovat tenisu profesionálně. Mezi jeho největší úspěchy patří zlatá olympijská medaile z Pekingu ve čtyřhře a tři grandslamové tituly - Australian Open v roce 2014, French Open v roce 2015 a US Open v roce 2016.

I když Stanislas Wawrinka patří mezi světově uznávané tenisty, nemá žádné hvězdné manýry. Je nadále nesmělým a nenápadným mladým mužem. Takovou pověst měl již ve waldorfské škole v Crissier. Jak sám říká: „Já jsem byl vždy tím, kterého jste lehce přehlédli.“ Nikdy nebyl velkým talentem, ale zato byl vždy tvrdým dřičem. V novinách *The Times* zmínil,

že díky rodičům si uvědomuje své kořeny, a za životní hodnoty považuje bojovného ducha, pracovní morálku, rozhodnost, náruživost a nejvíc pak upřímnost a bezúhonnost.



V rámci oslav 100 let od založení první Waldorfské školy ve Stuttgartu byl v Německu organizován štafetový běh. Jeho garantem byla známá německá atletka a bývalá absolventka Waldorfské školy ve Flensburgu **Josefina Elsler**.

Josefina Elsler poskytla během stoletého jubilea waldorfských škol mnoho rozhovorů. V jednom z nich uvedla: „Patřím k lidem, kteří velmi rádi vzpomínají na své roky ve škole. Jsem skutečně šťastná, že jsem měla to privilegium navštěvovat waldorfskou mateřskou školku a následně pak 13 let základní a střední waldorfskou školu. Jsem přesvědčená o tom, že umělecké, sociální a rukodělné činnosti a zároveň i posilování individuality významně přispěly k rozvoji mé osobnosti. Oproti mnoha jiným žákům jsem měla štěstí, že jsem se kromě školy mohla věnovat i svým zájmům. Našla jsem se jak v divadelním kroužku, v hudbě, tak nakonec i v lehké atletice. Byla to vlastně spíš náhoda, že jsem se v patnácti seznámila s lehkou atletikou a že jsem si našla cestu k běhu na 100 metrů. Při běhu na 100 metrů jde o dokonalost, nemůžete si dovolit žádnou chybu, pokud chcete konkurovat těm nejlepším. Abyste fungovali v daný moment, klade to na Vás obrovské nároky a musíte zvládnout neskutečné nervové vzrušení. Po nějaké době jsem reprezentovala Německo na evropských i světových soutěžích, slavila jsem skvělé úspěchy, nebo házela za hlavu bolestivé porážky. Vždy jsem ale bojovala dál. Hluboké vhledy do vrcholového sportu a cenné zkušenosti, které jsem mohla nasbírat po celém světě, mě formovaly a posilovaly.

Přesto jsem se nemohla stoprocentně spolehnout jen na život čistě vrcholové sportovkyně, a proto jsem neustále vyhledávala kompenzaci v tvořivé práci a v relevantním společenském jednání. Když přišel ten okamžik, kdy jsem postřehla, že už se nedokážu dál rozvíjet a že má sportovní kariéra pozbývá smyslu, rozhodla jsem se, že tuto svou životní kapitolu ukončím. Vrcholový sport je oproti umělecké činnosti limitován výkonem fyzického těla. Je skvělé, že jsem k tomuto rozhodnutí dospěla sama. Nyní se mohu spokojeně podívat zpět a sílu vůle, vytrvalost a energii mohu věnovat novým projektům.“



Marcel Fischer se narodil 14. srpna 1978 v městě Biel ve Švýcarsku. V letech 1985 až 1993 navštěvoval waldorfskou školu, poté studoval na gymnáziu v Bernu. Od roku 1999 studoval lékařství na univerzitě v městě Basel.

O svých letech na waldorfské škole řekl: „Na waldorfské škole jsem se cítil dobře. Když se ohlídím zpět, a ve srovnání s výpověďmi žáků a jejich rodičů o prožívání stresu na státním typu škol, musím říci, že jsem prožil bezstarostnou školní docházku bez tlaku známek. Směl jsem být dítětem. Později na gymnáziu jsem měl už dostatek sil a sebevědomí, abych zvládl tlak na výkon a vydržel tento typ výuky. I ve vrcholovém sportu jsem primárně prožíval radost ze šermování a neprožíval jsem to jako neúměrnou zátěž při studiu medicíny.“

Marcel Fischer získal v roce 2004 olympijskou zlatou medaili v šermu. Dnes je ortopedem a žije se svou ženou a dcerou ve švýcarském městě Scherzingen.

Jednovaječná dvojčata **Caroline a Georgina Evers-Swindell** z Nového Zélandu získala na letní olympiádě v Athénách roku 2004 a v Pekingu v roce 2008 zlatou medaili v ženském dvojskifu. Obě sestry navštěvovaly Taira Rudolf Steiner School v rodném městě Hastings.



Akseli Kokkonen se narodil r. 1984 v Oslu. Jeho babička byla Norka. Když bylo Akseleovi jeden rok, přestěhovala se jeho rodina do Finska do města Lahti. Zde navštěvoval Waldorfskou školu a v roce 2004 zde také odmaturoval. Od 11 let se začal věnovat skokům na lyžích a v roce 2001 se stal juniorským mistrem světa.



Nizozemský fotbalista **Robin van Persie** byl dvakrát vyhlášen za nejlepšího střelce anglické Premier League. Jeho přezdívka „Létající Holanďan“ hodně napovídá o jeho střeleckém umění. Robin van Persie se narodil 6. srpna 1983 v Rotterdamu do umělecké rodiny. Matka José Ras van Persie je malířka a šperkařka. Věnovala se také dětem se speciálními potřebami. Otec Bob byl sochařem. Robin van Persie navštěvoval do 12 let Waldorfskou školu Vrije school v Rotterdamu. Poté se začal naplno věnovat fotbalu.

*Mgr. Kateřina Kozlová
vyučuje ve Waldorfské škole v Českých Budějovicích.*

Recenze

NOVÝ IMPULS K OŽIVENÍ PEDAGOGICKÉ KONFERENCE

Dušan Pleštil

Jedním ze stěžejních pilířů konference waldorfské školy je tak zvaný pedagogický rozbor o dítěti. Waldorfské školy sice vycházejí z poznání člověka v jeho všeobecnosti, ale vyučování se snaží oslovit každé jednotlivé dítě v jeho individuálních, konkrétních potřebách. Snad každá učitelka či učitel se však někdy dostanou do situace, kdy jim nějaký žák ve

třídě dělá starost. Třebaže příčiny potíží dítěte mohou být velmi rozmanité, téměř vždy se nějak otisknou do narušení jeho sociálních vztahů s ostatními dětmi, a tím na sebe upozorní. Pokud se učitelé nedaří jeho situaci zlepšit samotnému, vznikne v něm dříve či později potřeba požádat o radu. V běžných školách se to většinou děje formou spolehnutí

se na pomoc odborníků ze specializovaných pracovišť. V závažných případech narušení zdravého dětského vývoje je takový vstup vnějšího odborníka patrně nezbytný, jak ale ukazuje právě praxe pedagogických rozhovorů, je mnohdy mnohem účinnější svépomocná kolegiální spolupráce učitelů.

Již v dobách působení Rudolfa Steinera ve stuttgartské škole k takovým rozhovorům docházelo v rámci konferencí kolegia. Tehdy se opíraly o hluboký Steinerův vhled do tělesné, duševní i duchovní stránky projednávaného dítěte. Steiner ale zároveň učitele nabádal k tomu, aby neustále společně usilovali vytvářet si „psychologické obrazy“ svých žáků, o něž mají opírat své vyučování. Toto umění však nezanechalo po mnoho let výraznější stopu v pedagogické práci waldorfských škol.

Christof Wiechert, později spolu se svým kolegou Ate Koopmansem, tuto již téměř vychladlou stopu zachytil a vyvinul na jejím základě kurz „Umění rozhovoru o dítěti“, kterým prošly stovky učitelů v Nizozemí i mnoha dalších zemích světa. Christof Wiechert je sám žákem Waldorfské školy v Haagu, kde poté působil třicet let jako třídní učitel. Spoluzakládal učitelský seminář, několik let byl předsedou nizozemské anthroposofické společnosti a od roku 2001 do roku 2010 vedl Pedagogickou sekci Svobodné vysoké školy v Dornachu.

Své dlouholeté zkušenosti s vedením pedagogického rozhovoru a školení učitelů v této nezbytné dovednosti shrnul do knihy, kterou nyní máme možnost číst i v českém překladu. Knihu v nové edici Waldorf vydalo nakladatelství Franesa ve spolupráci s Akademií waldorfské pedagogiky (www.awaldorf.cz). Je míněna zejména jako podpora učitelů, kteří mají již třetím rokem možnost rozvíjet své schopnosti v kurzu s Christofem Wiechertem v rámci Akademie. Knihu ale jistě ocení také rodiče. Přes zjevné zacílení na waldorfské učitele a vychovatele totiž nabízí poměrně



*Christof Wiechert: Dítě jako hádanka.
Umění pedagogického rozhovoru o dítěti.
Nakl. Franesa, edice Waldorf, 2020, 240 Kč*

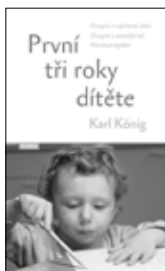
univerzální nástroje k poznání dítěte, které je možné přenést i do jiného prostředí. Kniha nabízí konkrétní příklady, na nichž můžeme poznat metodu, jež ve své podstatě odpovídá třem stupňům léčebného procesu: anamnéza (obraz dítěte), diagnóza (vystižení příčin) a terapie (konkrétní pomoc).

Kniha je velice vydařená i po stránce grafického provedení, které v původním vydání působilo trochu nehotovým dojmem. Na závěr můžeme připojit příslib, že se v edici Waldorf budeme moci těšit i na další zajímavé knihy. V současné době například probíhá překlad a příprava vydání knihy Tomáše Zdražila k historii vzniku Waldorfské školy ve Stuttgartu.

*Dušan Pleštil vyučuje
ve Waldorfské škole Semily.*

Franesa

spolek pro anthroposofickou osvětu



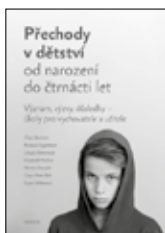
Karl König **První tři roky dítěte**

Anthroposofický lékař Karl König nás nechává nahlédnout za oponu podivuhodných dějů odehrávajících se v prvních třech letech lidského života, kdy si dítě osvojuje chůzi, řeč a myšlení. Ve druhé části knihy věnuje pozornost vyšším lidským smyslům: smyslu pro slovo, pro myšlenku a pro Já druhého člověka.



Wilhelm Uhlenhoff **Kazuistiky dětí ze Steinerova Léčebně-pedagogického kurzu Jejich životní osudy**

Léčebně-pedagogický kurz Rudolfa Steinera z roku 1924 znamenal počátek léčebné pedagogiky. Jaké byly další životní osudy dětí s vývojovými poruchami, o nichž se tu hovořilo? Kniha poutavým způsobem dokumentuje jejich anamnézu, duchovnědnou diagnózu a léčbu navrženou R. Steinerem.



Florian Osswald aj. **Přechody v dětství od narození do 14 let**

Dítě prochází ve svém vývoji několika významnými přechody: ve 3, 6, 9 a 12 letech. Zkušenosti waldorfské pedagogové dávají v knize odpovědi na otázky spojené s těmito kritickými obdobími, ale také podněty k vlastnímu hledání a zkoumání.

W. Kraul: Jevy na hvězdné obloze – pozorovat a pochopit pohyby hvězd
C. Boogerd: Napodobování – kouzelné slůvko pro výchovu dětí v prvním sedmiletí
R. Steiner: Svět pohádek
Bratři Grimmové: Pohádky pro nejmenší – Sladká kaše a Vlk a sedm kůzlátek
V. Werbeck-Svärdströmová: Škola odhalení hlasu

www.franesa.cz

V tomto seriálu navazujeme na časopis číslo 2/2012 (téma: Kreslení forem – cesta k tvůrčímu vědomí) a postupně zde uvedeme překlad všech dvanácti sešitů, které švýcarský waldorfský učitel Rudolf Kutzli (1915-1998) vytvořil pod názvem „Entfaltung schöpferischer Kräfte durch lebendiges Formenzeichnen“.

Český překlad uveřejňujeme pro studijní účely českých waldorfských učitelů s laskavým svolením švýcarského nakladatele a další šíření tohoto textu jakýmkoli způsobem je přípustné pouze s písemným souhlasem Asociace waldorfských škol ČR.

KRESLENÍ FOREM - ŽIVOUcí ROZVÍJENÍ TVOŘIVÝCH SIL ČLOVĚKA (12. SEŠIT, DÍL 2.)

Rudolf Kutzli

V rámci předchozích částí tohoto seriálu v č. 1/2016 a 2/2016 jsme na tomto místě uváděli odstavec „Praktická příprava“ jako opakování z prvního sešitu.¹⁵ Čtenáře, kteří se nyní poprvé setkávají s tímto seriálem, proto ohledně praktických rad k zahájení kreslení forem odkazujeme na předchozí díly tohoto seriálu.

Nyní se pokusíme nakreslit druhou Steinerovu pečeť – pečeť Slunce. Jaká proměna ve vztahu k předchozí pečetí Saturnu¹⁶ se tu projevuje? (52, 53) Nejprve necháme na sebe působit obě tyto pečeti jako celek. Poté se můžeme věnovat prvním kresbám určitých jednotlivých motivů. Podobně i hudebník když pracuje na nějakém díle, procvičuje jednotlivé jeho části, které pak opět uvede v rámci celého díla.

Střední motiv saturnské pečeti (10) působí téměř minerálním dojmem; namísto něj se ve sluneční pečetí objevuje velice živoucí, oddělující se, zaoblující se, vydávající se forma (11). Výraz této linie si ohmatáme v jejích symetrických „silách tíže“. Budeme však také svým citem pronikat oblasti proudění mezi těmito liniemi a kolem nich (12). Touto živoucí silou, jež proudí směrem ven, bude proměňován také vnější motiv této pečeti (13), který se vyklenuje ve dvou směrech ven a pouze ve svém středu se obrací do nitra, jakoby se nadechoval. Avšak síla, jež způsobuje tento proces proměny, ta vlastně přichází zevnějšku, a to s ohromnou dynamikou. Mocný impuls zhušťování, zniterňování působí právě tam, kde pečeť Saturnu byla vyklenutá navenek (14). Dynamika této síly působí hluboko do nitra: i střední motiv se tím úplně proměňuje (14). Prostory mezi těmito dvěma motivy¹⁷ jsou naplněny životem (15). Malý hvězdovitý útvar uprostřed saturnské pečeti jako by byl protlačen středem pečeti, aby se na protilehlé straně objevil v podobě sedmičetného zárodku (16). Carl Kemper uvádí tyto drobné formy jako uzavřená jádra¹⁸, avšak jiní lidé¹⁹ uvádějí, že Rudolf Steiner tyto formy

¹⁵ Viz Člověk a výchova č. 2/2012, s. 17 (pozn. red.)

¹⁶ Pečeť Saturnu jsme se podrobněji věnovali v minulém čísle: Člověk a výchova č.2/2020, s. 52nn (pozn. red.)

¹⁷ tedy mezi vnějším a středním motivem (pozn. překl.)

¹⁸ Viz vyobrazení (53) nebo (54) – pozn. překl.

¹⁹ Autor zde uvádí jméno Flossie Leinhas; původem Rakušanka, žila v letech 1893 až 1991, působila jako eurytmistka. – zdroj: biographien.kulturimpuls.org (pozn. překl.)

nakreslil tak, že byly otevřené směrem dovnitř, že je tedy nakreslil tak, jak je zde uvádíme (16). Teprve v další pečeti by tyto formy měly být uzavřené.

Na vyobrazení (17) vidíme tuto pečetní formu Slunce nakreslenou v sedmiúhlé geometrické síti. Pracuje-li hudebník na některé skladbě, nejprve se přesně zabývá jejím notovým zápisem, možná dokonce naslouchá taktu metronomu; proto i nám budiž umožněno, abychom proporce této pečetní formy vnímali v geometrických vztazích, jež představují jakési „lešení“. A určitě budeme toto „lešení“ užívat jen k cvičením, abychom později tvořili o to volněji a jistěji již bez této pomoci.²⁰

Sluneční pečeť jako celek (18) nám ukazuje úplně nové gesto: je zároveň zhuštěním, znitěněním (z vnějšku) i rostoucí, rozvíjející se silou (z nitra):

„Nastává život, stává se viditelným.“ (Carl Kemper)

A nyní se budeme věnovat proměně sluneční pečeti v pečeť Měsíce (54, 55). Zhušťující síla z periferie se stává ještě dynamičtější. Vnější motiv proniká hluboko do nitra pečeti a zašpičatuje se; na jiném místě se pak v procesu převrácení²¹ obrací směrem ke středu, září do nitra a vytváří květovitou třídlínnou formu (21).²² Ona střední část sluneční formy – otevřená na venek a proudící směrem od středu – se však utváří dvojím způsobem: jednak se stahuje ke středu a vůči onomu vnějšímu květovitému motivu tvoří jakousi přijímající miskou; jednak do vnějšího okruhu pečeti uvolňuje sedmero volně se vznášejících vlnivých útvarů, které se udržují v rovnováze k oněm přijímajícím miskám.²³

Nejvnitřnější zárodečné formy se v měsíční pečeti poněkud zvětšují, uzavírají se, takže vytvářejí jádra, která už nejsou zcela oblá, nýbrž po stranách dokonce tvoří rovné hrany.

Jako vhodné předběžné cvičení zkusíme nakreslit ten vnější vlnivý motiv tak, že ho necháme vznikat z lehkého, měkkého vlnění (19). Na oplodňující element, jenž je Měsíc opravdu vlastní, poukazuje vztah oné třídlínné květovité formy k přijímající misce (20), vztah pronikavé touhy a jejího přijetí.

Ke správným proporcím si můžeme opětovně pomoci vkreslením celé pečeti Měsíce do sedmiúhlé geometrické sítě (22), přičemž se ukazují zajímavé souvislosti.

Celá pečeť Měsíce (23) přináší opět proměněnou náladu, „náladu touhy, niterného naplňování“ (Kemper).

Krok od třetí ke čtvrté pečeti, k pečeti Marsu, je naplněn jímavou dramatikou (56, 57). To, co se u předchozí pečeti lehce vznášelo a celou formu lehce doprovázelo, to nyní plnou silou udeřilo do nitra. Projdeme touto proměnou (24), vystupňujeme ono jakoby mečem ostře vedené gesto (25). Toto gesto působí na střední motiv měsíční pečeti tak, že se tu odehraje jakýsi průlom, při němž dojde k sjednocení s oněmi „jádry“ v tom nejvnitřnějším prostoru pečeti (26). Celá pečetní forma s plnou silou poznává sama sebe. Její střed se uvolňuje jakoby ve „vědomí já“. Obě dvě vnitřní formy měsíční pečeti – trojlíst i miska – se sjednocují do jednoho jediného motivu (28). Forma, jež tento motiv obepíná, se prodlužuje – a tomu, kdo ji bude kreslit, to bude působit značné obtíže. Ve svých cvičeních budeme stále znovu

20 K sestrojení této geometrické sítě nám opět může posloužit šablona (91), kterou jsme používali již dříve.

21 V procesu převrácení (v orig. „Umstülpung“) se vnější stává vnitřním a vnitřní se stává vnějším. (pozn. překl.)

22 Na vyobrazení (21) jsou čárkovaně vyznačeny odpovídající linie sluneční pečeti. (pozn. překl.)

23 Tyto vnější vlnivé motivy měsíční pečeti tedy vnímáme jako nové útvary, jež vznikají z uměleckých důvodů. Nevznikají „z ničeho“, jak uvádí F.Kemper – viz Friedrich Kemper: *Rudolf Steiners sieben Zeichen der planetarischen Entwicklung* (Sedm znamení planetárního vývoje podle Rudolfa Steinera), Mnichov 1965.

„ohmatávat“ tento rozdíl, ten skok od měsíční formy k formě marsické (29, 30). V souzvuku jednotlivých linií, budeme-li mu naslouchat v hudebním smyslu, bychom měli jemně dbát například na místo ‚A‘ ve vyobrazení (27).

Proporce pečeti Marsu můžeme opět určit jejím vkreslením do sedmiúhlé geometrické sítě (31). V rámci této sítě se také můžeme pokusit nakreslit jednotlivé motivy v jiných proporcích: s údivem pak zjišťujeme, jak formy Rudolfa Steinera velkolepě souzní, jak si prostě vzájemně odpovídají.

Pečeť Marsu jako celek (32) je čtvrtým, tedy prostředním článkem v řadě sedmi pečeti a ukazuje nám nepřehnanou vnitřní uzavřenost, maximální dynamické působení z periferie. Forma se jeví „stisknutá železnou silou, vědomá svého já“ (Kemper). Střed je uchopen – „pochopen“. Je pouze otázkou času, aby z tohoto středu začaly nyní působit další síly směrem ven. Tato marsická forma projevuje velké vnitřní napětí – člověk je napjat, co z toho povstane.

K dalšímu kroku uděláme několik předběžných cvičení. Nakreslíme dva základní elementy „ars lineandi“ čili umění linie: správně formovaný kruh²⁴ a zářivý paprsek přímky - a nakreslíme je nad sebou (33). A nyní necháme harmonicky souznít jejich krouživý pohyb a paprscitě usilování vzhůru (34). Formu, jež z toho vyplývá, jsme kreslili již častěji: je to forma vyrovnávání protikladů, forma zprostředkování, je to forma léčebná, je to merkurská hůl coby prastaré znamení Asklépiovo, znamení boha léčebného umění. V této formě můžeme spatřovat onen spletaný pás, jehož praobrazem je had, jak jsme si již ukázali dříve.²⁵ Hadi se vinou kolem hole, přičemž se vzájemně kříží (36). Na vyobrazeních boha Asklépia můžeme nalézt toto znamení ve dvojí podobě: jednou obrácené vzhůru a uvolňující; podruhé obrácené dolů jako vladařské žezlo svazující²⁶ to, co bylo uvolněno. Tento dvojí element nacházíme také v hlavním motivu pečeti Merkuru (35): jeden uvolňuje směrem vzhůru (36), druhý svazuje směrem dolů. Také v pečeti jako celku (40) se projevuje toto dvojí směřování: hadovitý motiv se utváří z té nejvnitřnější oblasti pečeti směrem ven; jakýsi druh nového počátku počíná v nejniternější střed, vyzařuje na venek, rozdvouje se a z takto vzniknuvších dvou prvků vznikají oni hadi. Povšimněme si přitom, že had vystupující zprava se s druhým hadem kříží²⁷ shora. Tito dva hadi, kteří na sebe významuplně „pohlížejí“, ovšem nepocházejí z téhož zárodku!²⁸

Motiv, jenž jako oštěp s třemi hroty směřuje dolů (37), oproti tomu vznikl sjednocením dvou motivů marsické pečeti: oněch mocných impulzů z vnějšku a zvonovitých forem uvnitř. - Rudolf Steiner i Carl Kemper opatřili hady náznaky očí a úst (36). Vypustíme-li tento prvek, jenž přece člověka opravdu přivádí právě k představě hada, vykonáme tak krok k tomu, co je vyjádřeno čistě v linii (35). Zde by si člověk měl způsob provedení zvolit sám!²⁹

24 ‚Správně formovaný kruh‘ je - v autorově smyslu - onen kruh, jehož střed hledáme a určujeme v sobě samých. To je tedy v přímém protikladu ke kruhu nakreslenému například s pomocí kružítka. (pozn. překl.)

25 v souvislosti s uměním Langobardů; viz Člověk a výchova č. 2/2016, s. 76nn i čísla následující (pozn. red.)

26 V originále zde vůči sobě stojí dvě podtržená slova - ‚lösend‘ a ‚bindend‘ -, která autor tak často používá jako kvalitativní protiklady rytmicky se střídající při kreslení forem obdobně, jako je tomu u nádechu a výdechu. V daném kontextu bychom tedy mohli ono druhé slovo ‚svazující‘ také chápat jako ‚zavazující‘ či ‚určující‘, což právě zahrnuje i určitý protiklad ‚volnosti‘. (pozn. překl.)

27 V něm. originále: ‚flicht‘; toto slovo odkazuje právě k výše zmíněným langobardským spletaným pasům (‚Flechtband‘). - pozn. překl.

28 Jak bylo výše uvedeno: hadi vznikají až *po rozdělení*. (pozn. překl.)

29 Autor zde jistě nechce zpochybňovat hluboký smysl Steinerových pečeti jako obrazů budoucího kosmu - především nás chce upozornit, že - i kdyby nás to svádělo - ani v tomto detailu nemáme opouštět vlastní podstatu kreslení forem jako kreslení toho, co nemá předlohu v předmětném světě. Můžeme-li hada k něčemu připodobnit, pak je to hláska S, kterou přece had také vyluzuje. (pozn. překl.)

To, co se v pečeti Marsu zhustilo do strohých listovitých forem, jež jakoby dávaly skanout kapce do zvonovité formy ve střední části této pečeti, to se na obvodu pečeti Merkuru uvolňuje a rozvíjí v rytmicky pohyblivou, v sobě uzavřenou formu. Při kreslení budeme dbát na to, aby vnější oblouky tohoto motivu zůstaly naplněné niterným pohybem – nemají tedy kolem dokola tvořit prostý geometrický kruh (38).

V sedmiúhlé geometrické síti se opětovně projeví zajímavé proporční vztahy, jež nám mohou mnohé objasnit. (39)

Metamorfóza od Marsu k Merкуру je mocným procesem (58, 59). Marsická pečeť představuje ukončení předchozího vývoje a zároveň je počátkem vývoje nového, směřujícího do budoucnosti. Vzápětí tedy povstává nová hvězda (40) – „jitřenka, Merkur“: „je v neustálém procesu vznikání, nikdy nezůstává v klidu a pokoji“ (oba citáty pocházejí od C.Kempera). Proměna od páté pečeti k pečeti šesté, k pečeti Jupiteru, přináší naprosté převrácení³⁰ (60, 61). To, co u pečeti Marsu poukazuje z jejího obvodu do nitra jakoby v kapkovité formě, to nyní dochází až do středu, kde se to sjednocuje a z nitra pak vytváří sedmery útvar, jenž klidně ukazuje k vnějšku jako jakýsi výběžek.³¹ Vklenutí se proměňují ve vyklenutí, vnější oblouky se obracejí do nitra. Ony oštěpy s trojitým hrotem se však stahují nazpět k obvodu, sjednocují se do jediné všeobepínající formy a směrem do nitra pečeti vytvářejí oddaný, přijímající motiv (*viz obrázek 1*).



obrázek 1

Hadi však při tom úplně vymizeli (Carl Kemper to nazývá „oběti hada“ s odkazem na Goethovu Pohádku³²) a formují onen velkolepě dynamický vlnivý rytmus, jenž v této pečeti Jupiteru harmonicky pojí vnější s vnitřním. Ony vnitřní baňkovité výběžky modelují ve formě, jež je obepíná, zaoblení na způsob hlavice kloubu (41, 42, 43). Nakonec se kolem této hlavice – přicházející zevnitř – vyklene „kloubní pánev“, přicházející z vnějšku (44): pravý jupiterský motiv! Tyto dva elementy jsou v pečeti Jupiteru odděleny (45). Při jejich kreslení budeme dbát na vzájemné vztahy mezi liniemi, přičemž největší možnou péči věnujeme jejich dynamice, jejich rovnováze, jejich stýkání v přibližování a vzdalování se³³ - jako například v místech označených písmenem A na vyobrazení (45).

Pečeť nakreslená v sedmiúhlé síti odhaluje proporční vztahy této nádherné pečeti (46), jež se nám pak nakonec ve volné kresbě (47) představí i ve svém prostém, avšak majestátním gestu:

„Prostá, dokonalá forma, oddaná, přijímající, trpělivá, zdrženlivá.“ (Carl Kemper)

30 Viz poznámka 21 (pozn. překl.)

31 Zde se tedy popisuje proces, jenž prochází středem pečeti, což je právě proces charakteristický pro „převrácení“. (pozn. překl.)

32 J.W. Goethe: Pohádka. Nakl. Opherus, 2001 (pozn. překl.)

33 Zde se tedy plně uplatňuje náš smysl pro pohyb, smysl pro rovnováhu a hmat. (pozn. překl.)

Nyní bude následovat poslední proměna, proměna k sedmé pečetí Venuše (62, 63). Ony vnitřní formy Jupiteru, jež mají charakter žezla, nyní v pečetí Venuše vyplňují celé její nitro liniemi, když vyzařují ze středu až téměř k obvodu této pečeti. Tam pak vytvářejí zdvojenou formu ohromné plnosti, avšak zároveň formu přehledné jednoduchosti, formu rozvíjející se směrem ven a zaznívající směrem dovnitř. Všechny ostatní motivy se tu seskupují a vytvářejí ony dynamické dvojité misky a dvojité hroty, které jakoby naslouchaly, jakoby zároveň byly ozvěnou kolem celku oné vnitřní formy. Vyobrazení (48) ukazuje vřelé souznění dokonale krásných forem; další vyobrazení (49) pak nechává motiv pečeti Venuše zaznívat na pozadí odpovídajících linií pečeti Jupiteru (čárkovaně). Následuje prostá, ale nádherně harmonická pečeť Venuše zakreslená do sedmiúhlé sítě (50).

Forma Venuše, nakreslíme-li ji volně (51), se zřetelně projevuje jako závěr, jako dokonalé završení celé oné stupňovité proměny planetárních pečeti. Vyzařuje zcela zvláštní náladu:

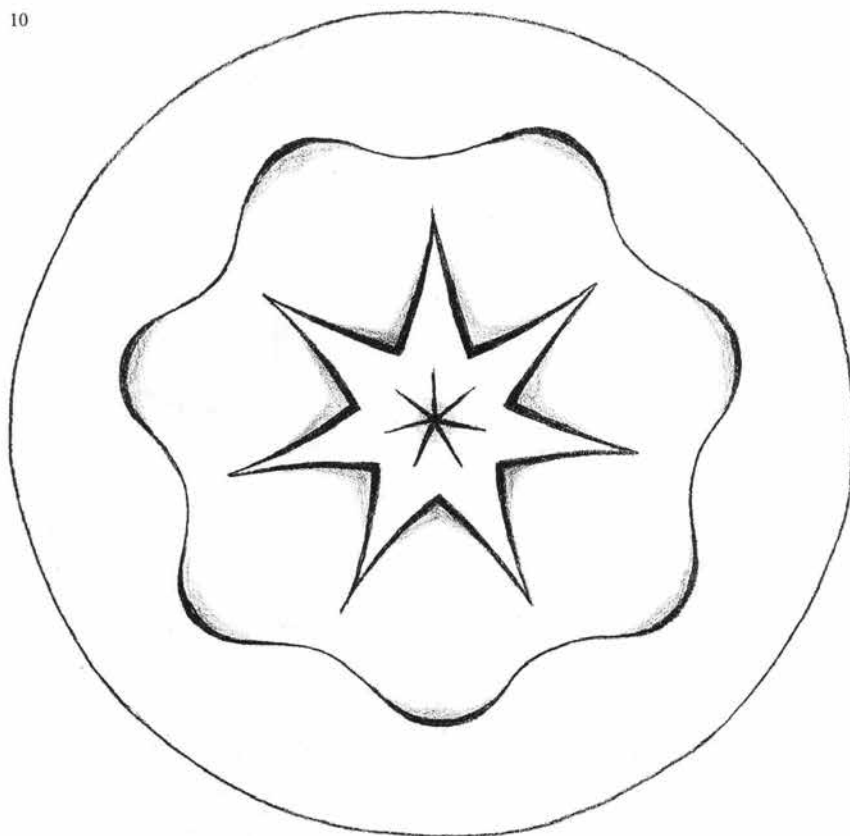
„Niterná plnost při vnějším zjednodušení na to nejvyšší.“ (Carl Kemper)

Příště následuje poslední část tohoto závěrečného dvanáctého sešitu. Z němčiny přeložil Petr Šimek.

**Na zemi v podzemí
v hlubinách výšinách
blízko i daleko
v nesčetných proměnách
blýská se na časy
hlas v tichu zpívá si**

**Zřím svět jasným pohledem
a vím: JÁ JSEM**

10



Rudolf Steiner: pečeť budoucího Saturnu

34 Obrázky jsou silně zmenšené a slouží pouze jako orientační náčrt. Ve skutečnosti bude nejlépe každé cvičení dělat samostatně na papír formátu minimálně A3, tak aby byl tento formát plně využit.

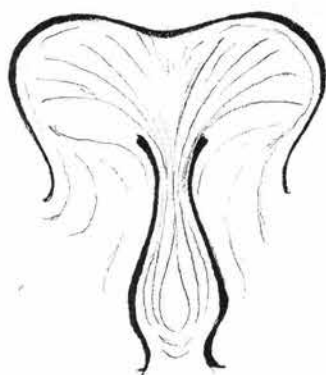
11



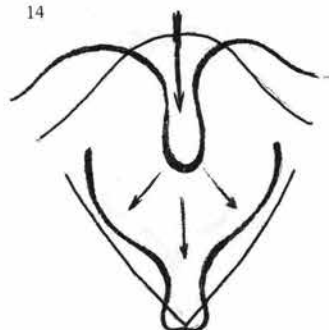
12



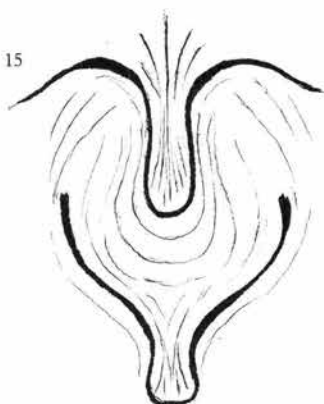
13



14

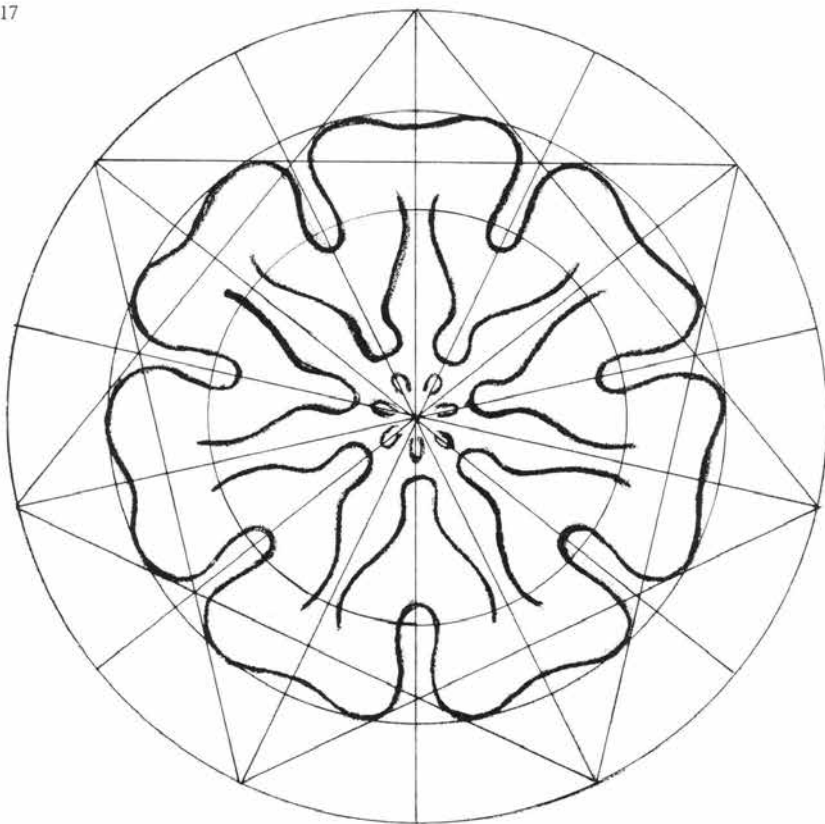


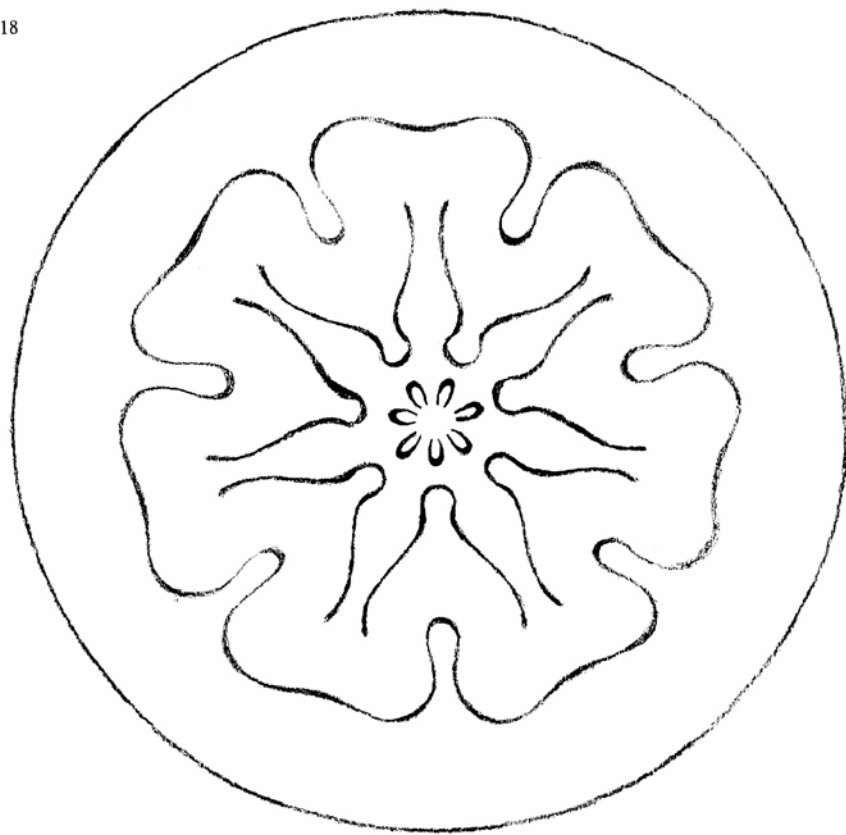
15



16





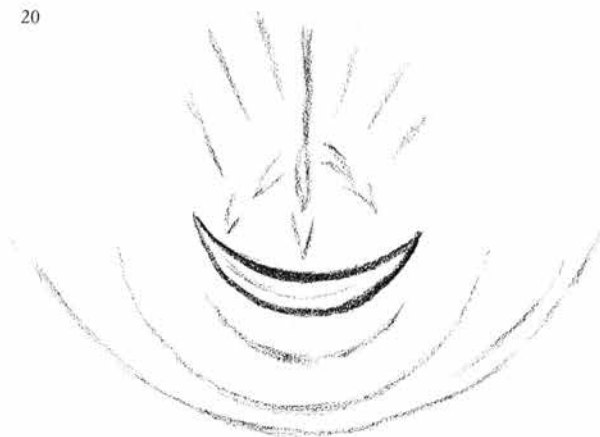


Rudolf Steiner: pečeť budoucího Slunce

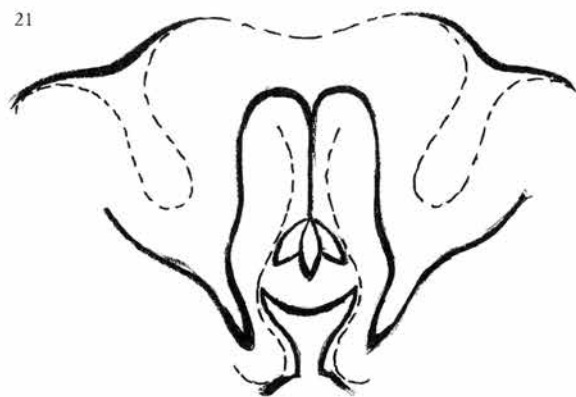
19

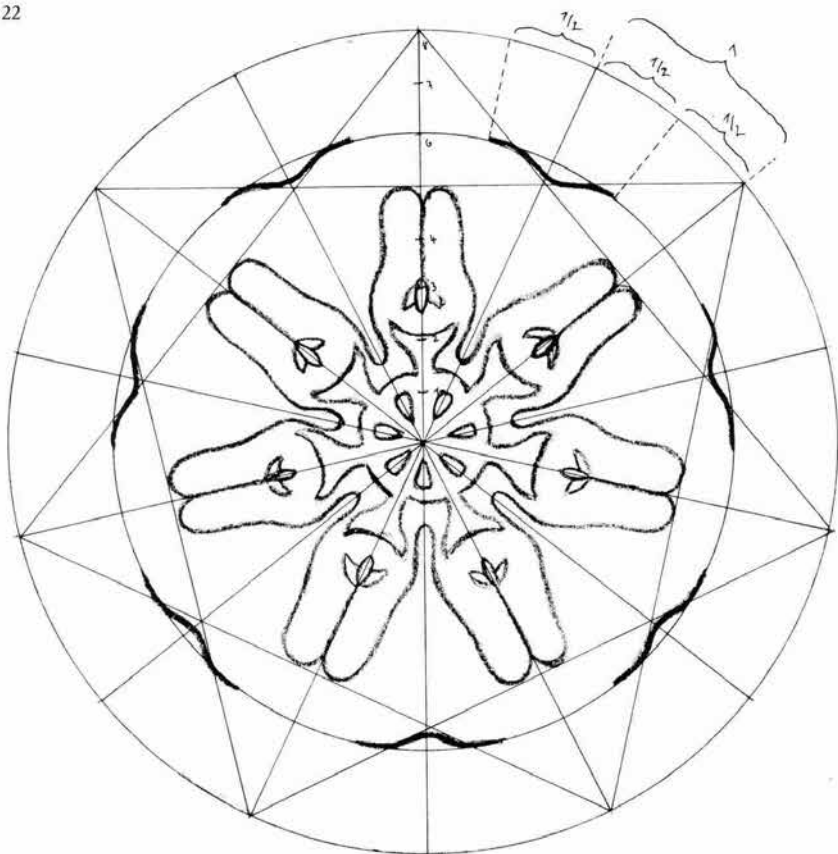


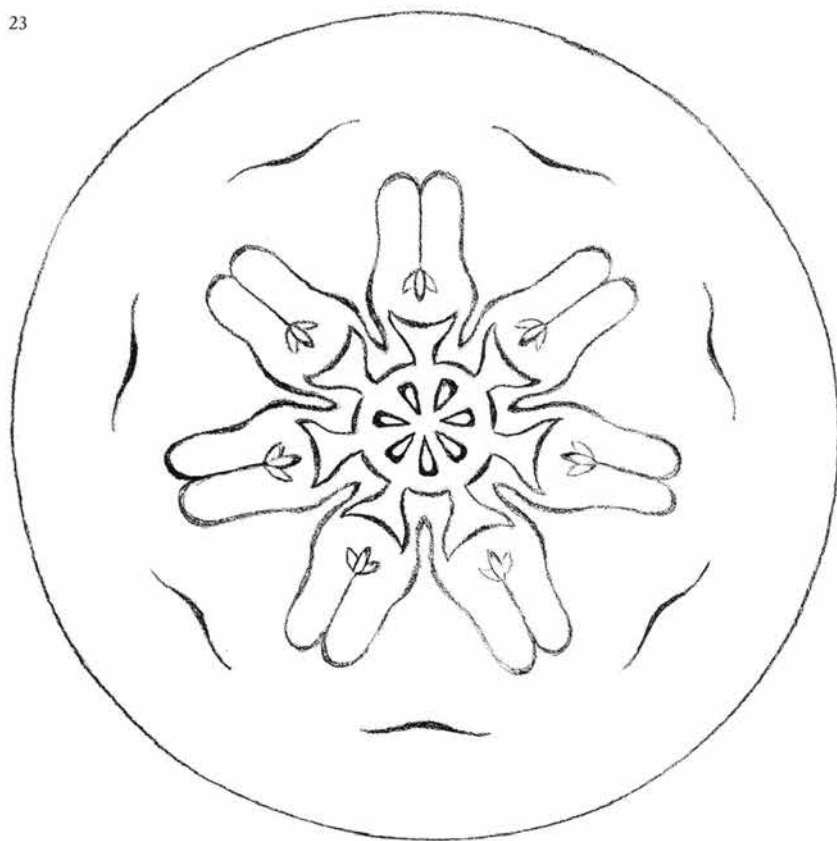
20



21





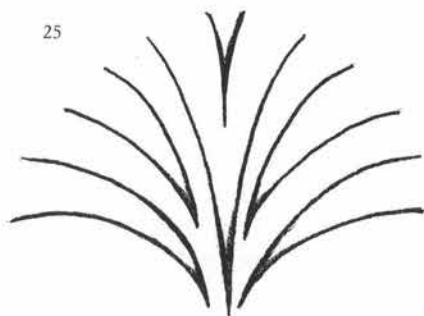


Rudolf Steiner: pečeť budoucího Měsíce

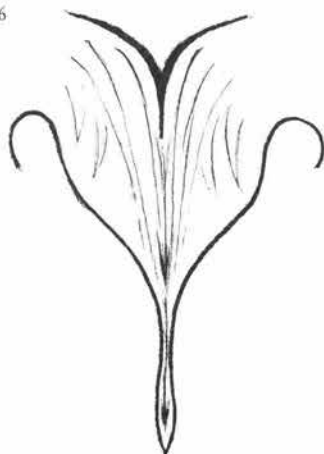
24



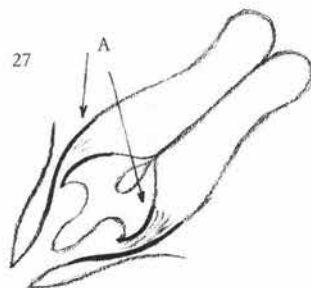
25



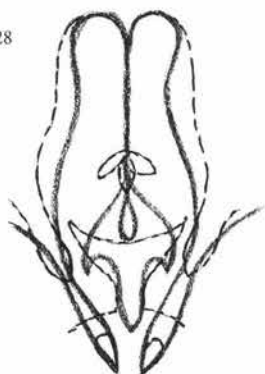
26



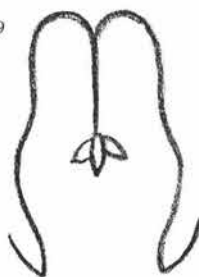
27



28

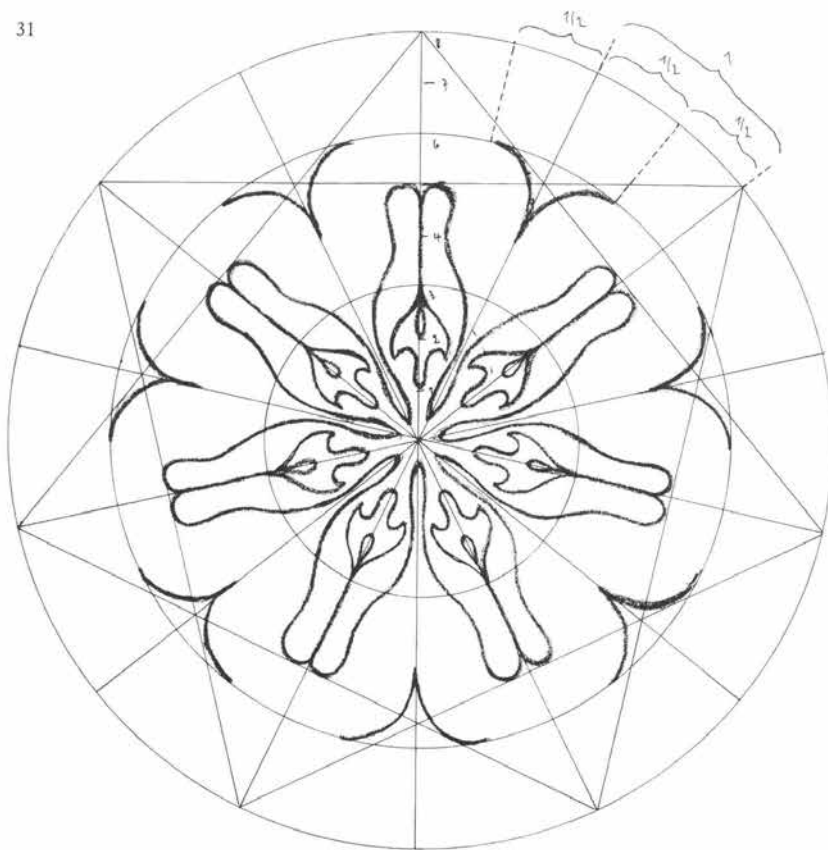


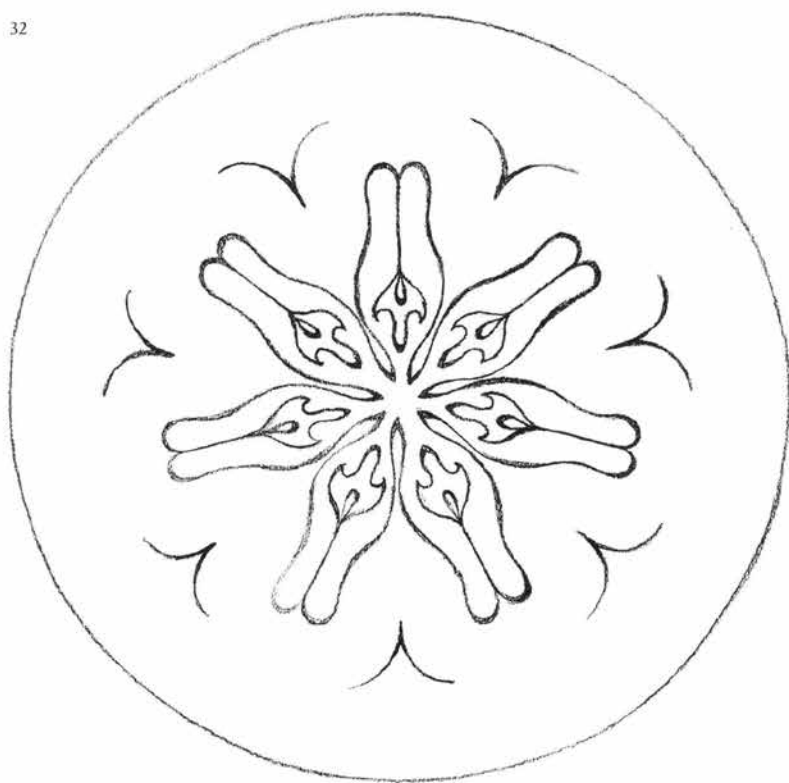
29



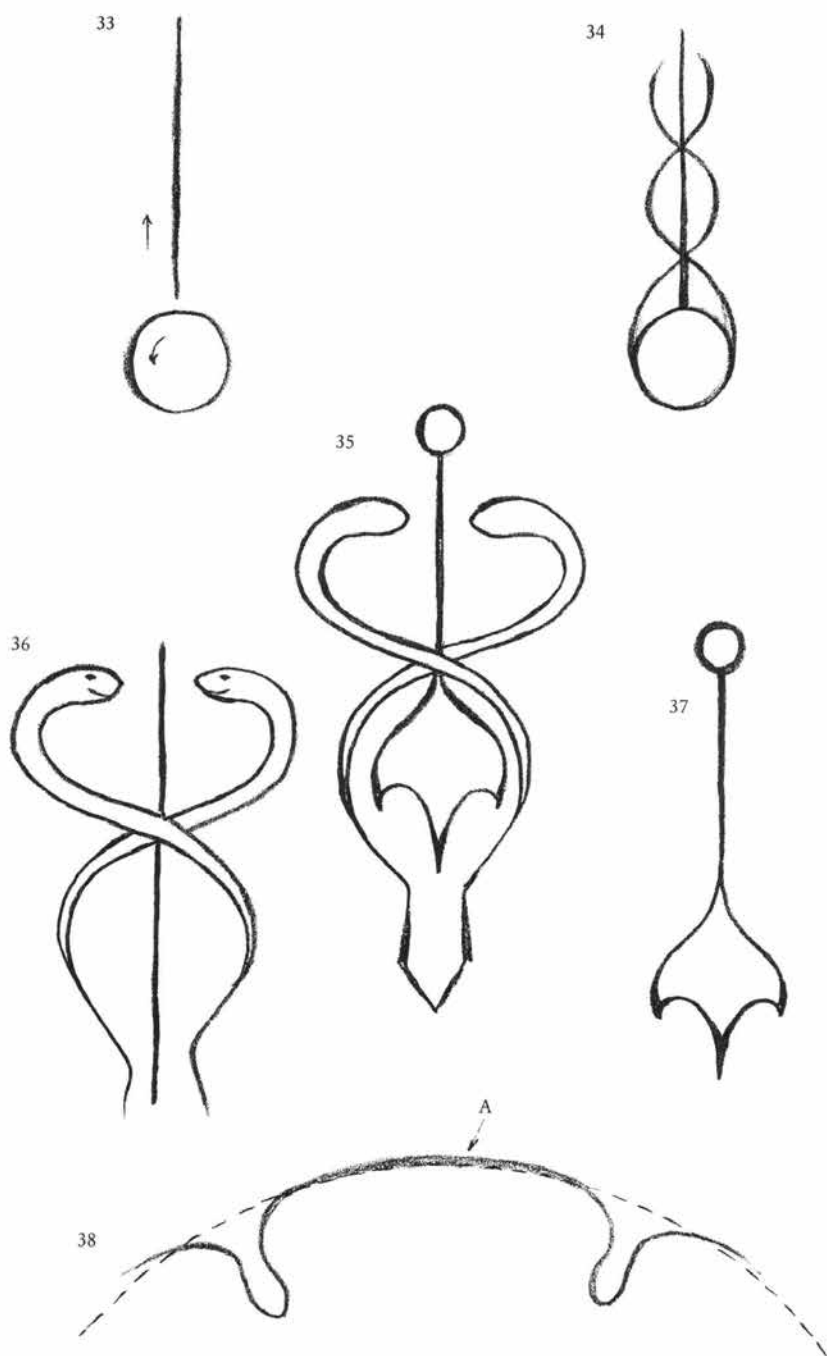
30

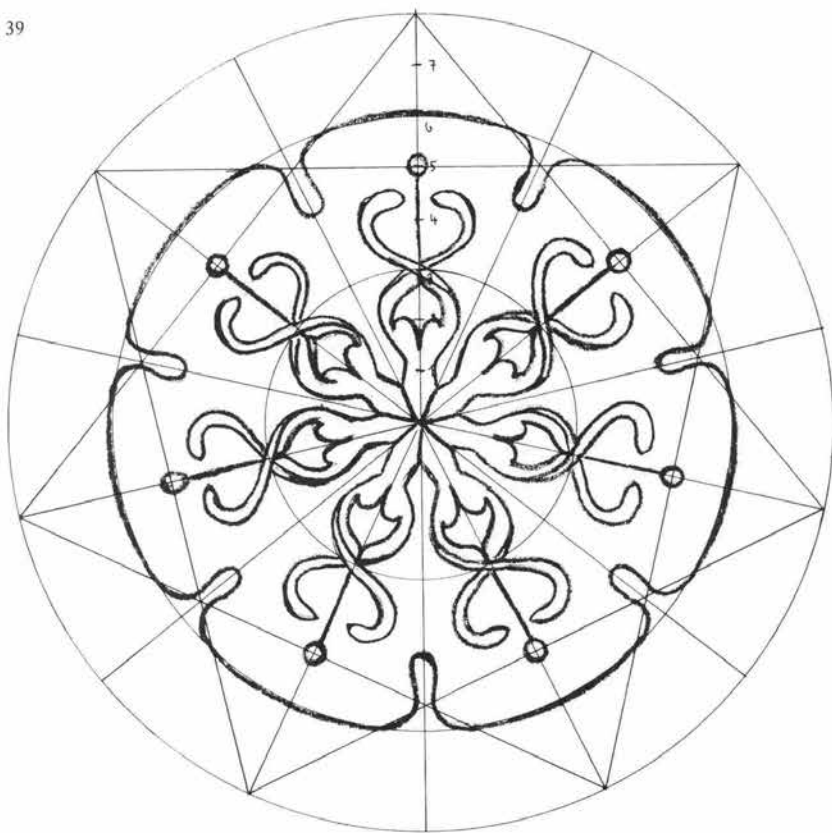


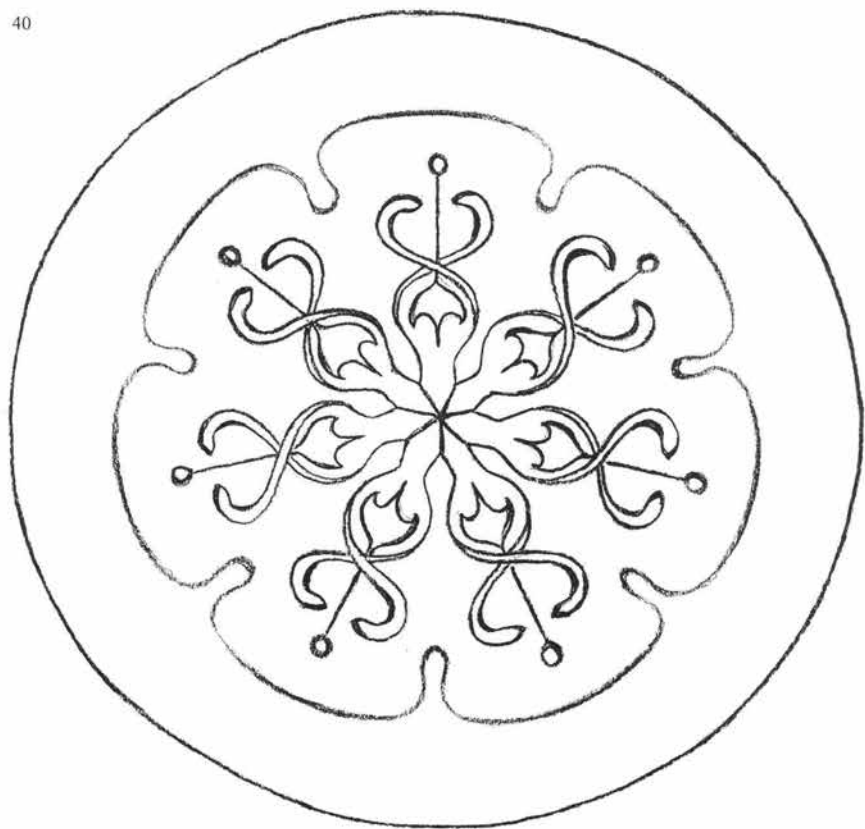




Rudolf Steiner: pečeť budúciho Marsu





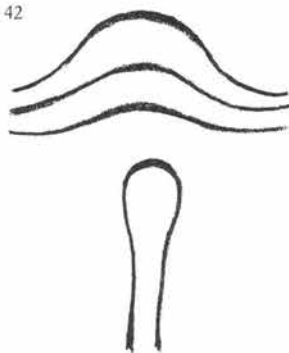


Rudolf Steiner: pečeť budoucího Merkuru

41



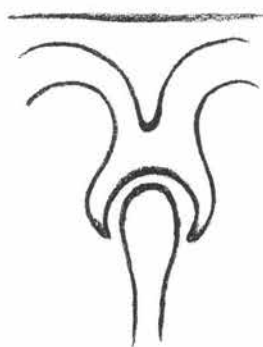
42



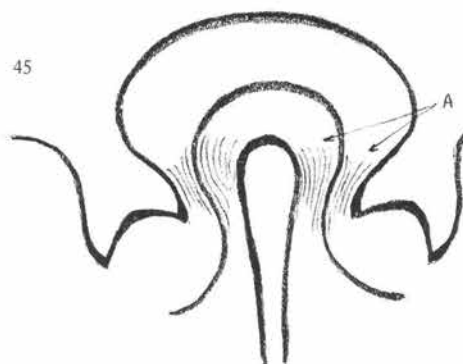
43

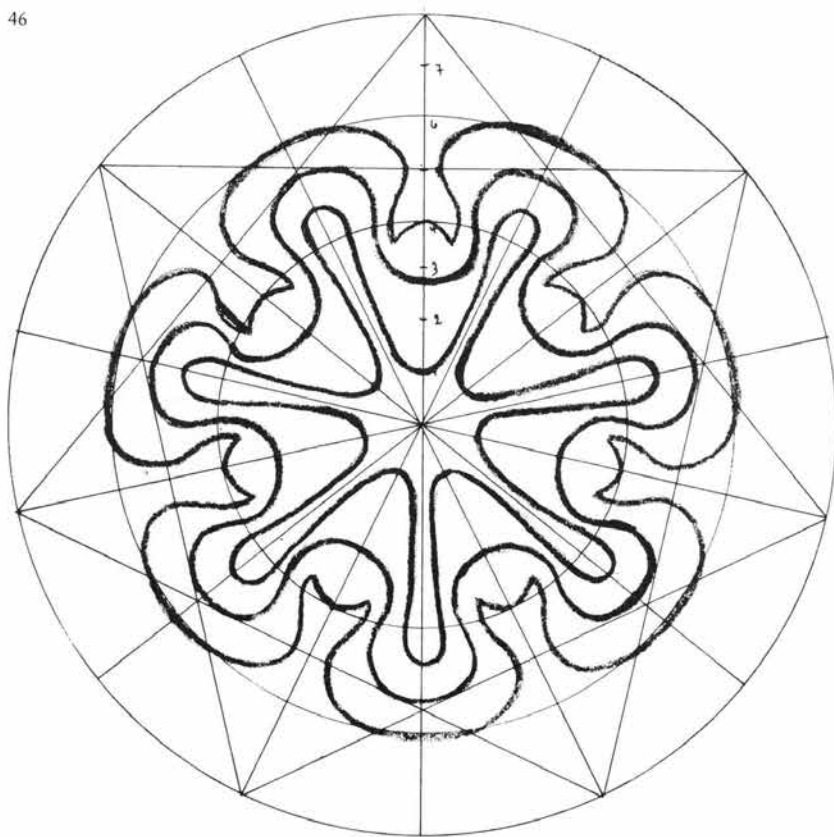


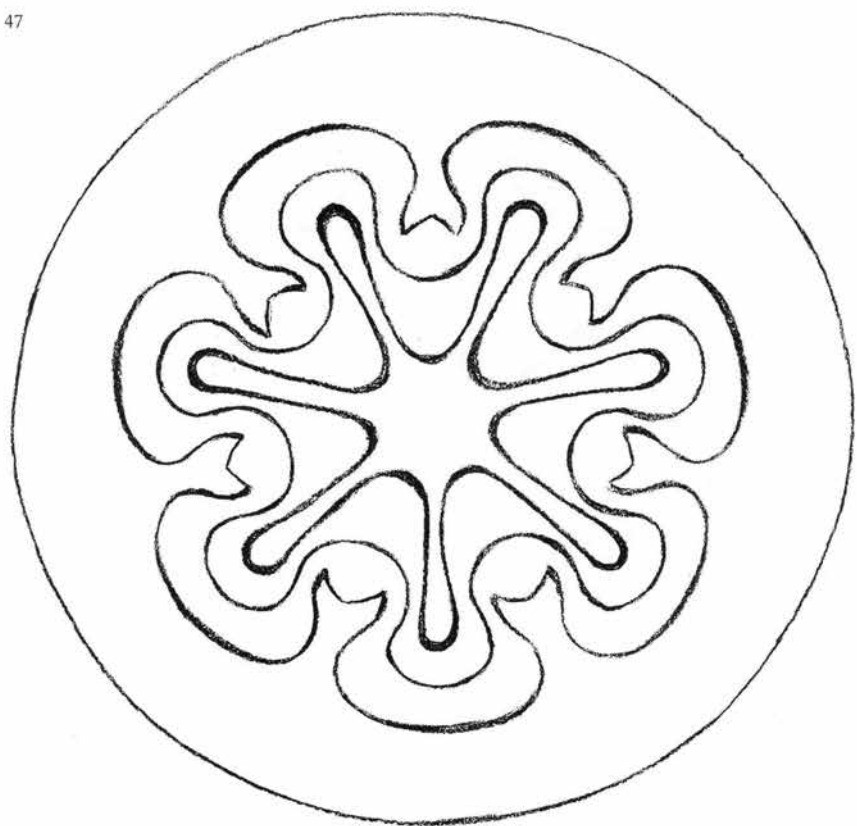
44



45

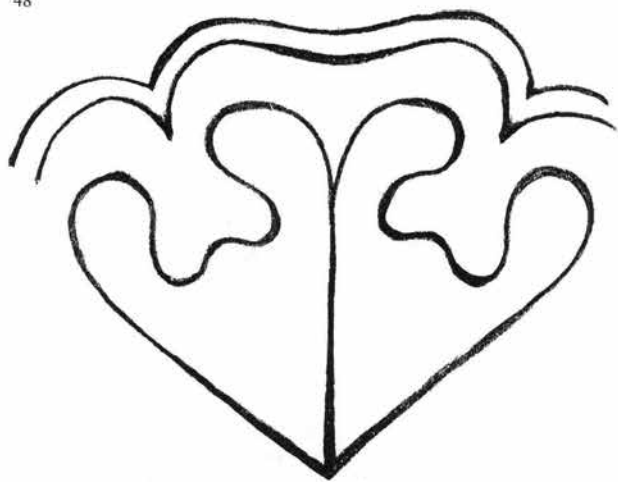




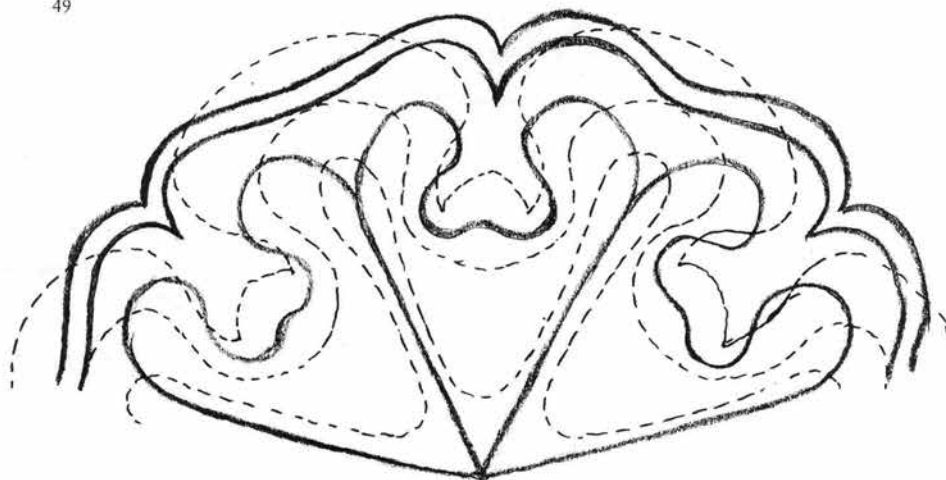


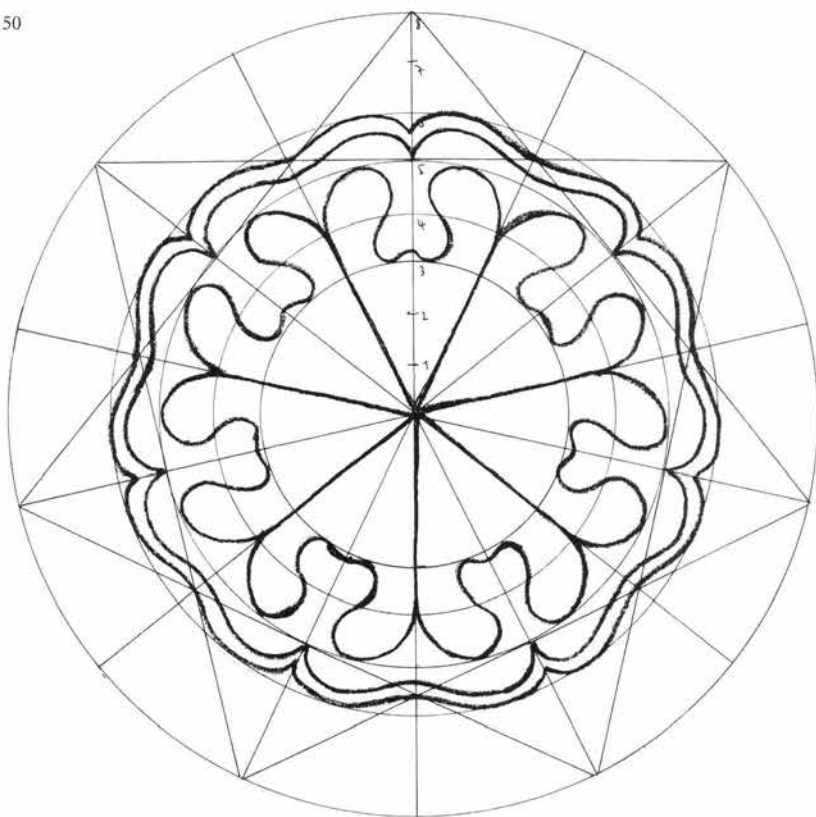
Rudolf Steiner: pečeť budoucího Jupiteru

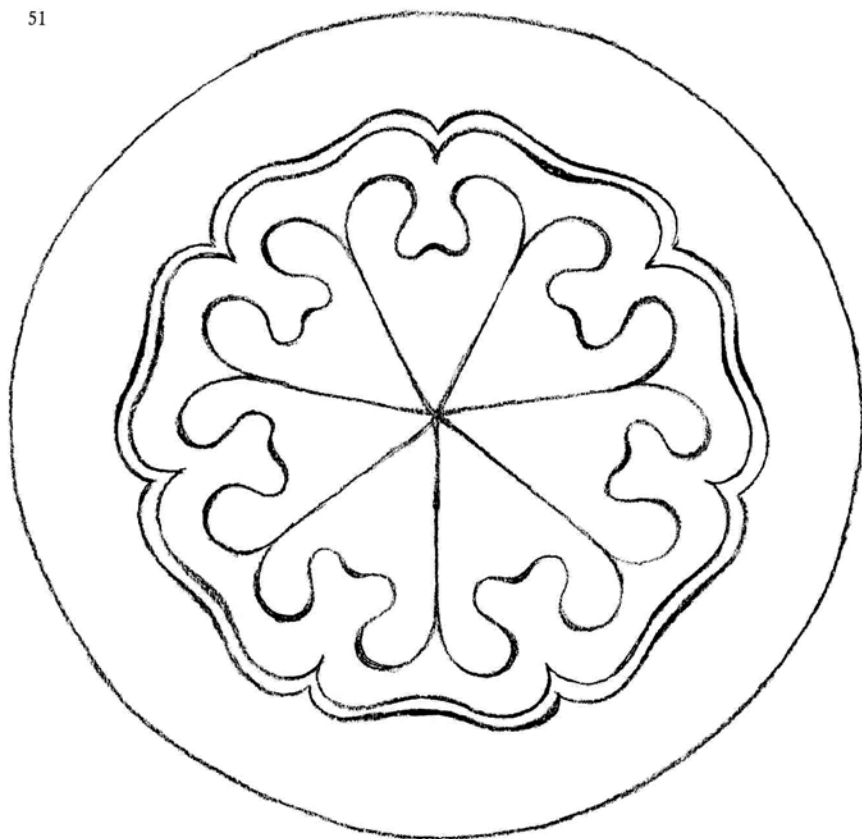
48



49

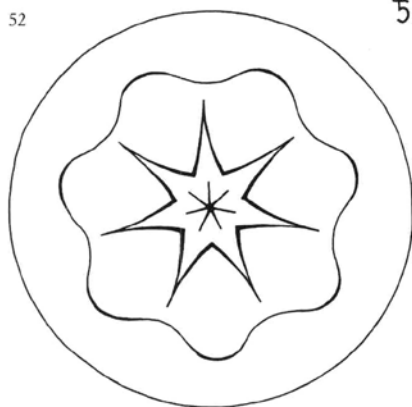






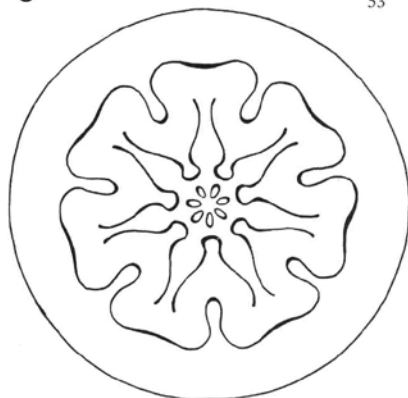
Rudolf Steiner: pečeť budoucí Venuše

52

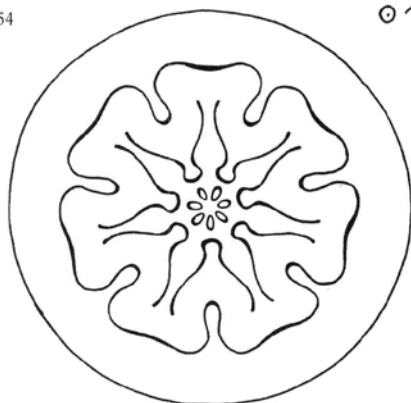


5 → ⊕

53



54



⊙ → ⊕

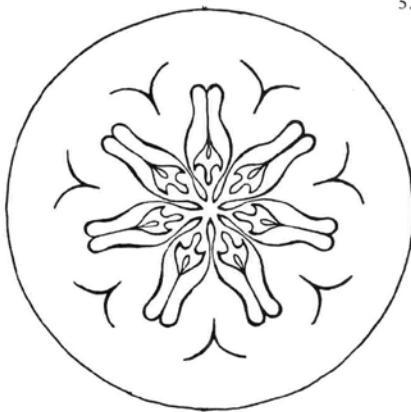
55



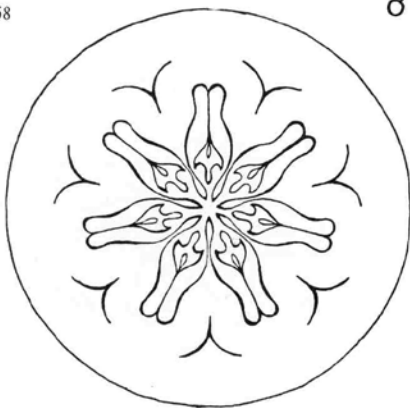
56



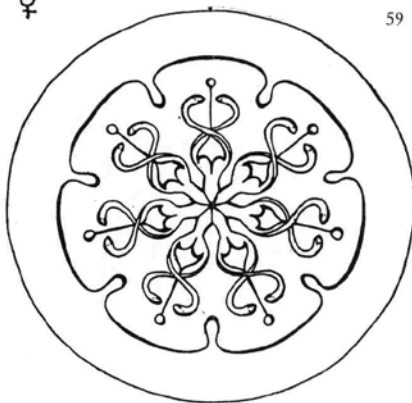
57



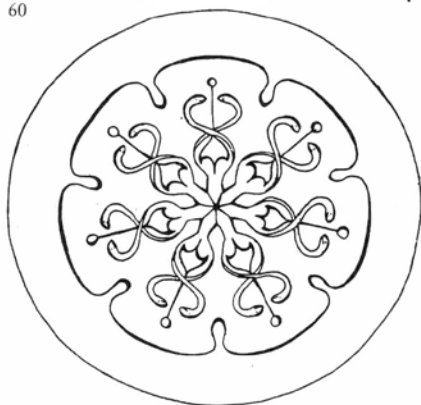
58



59



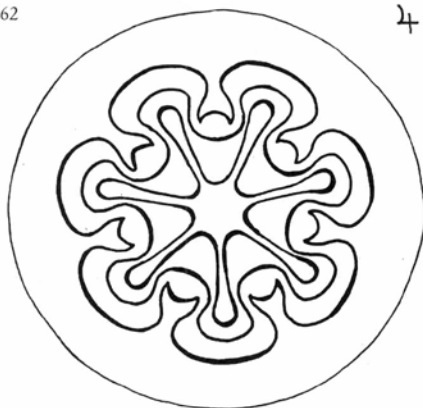
60


 $\text{♀} \rightarrow \text{♂}$

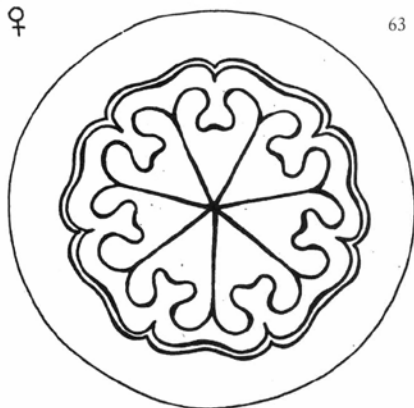
61



62

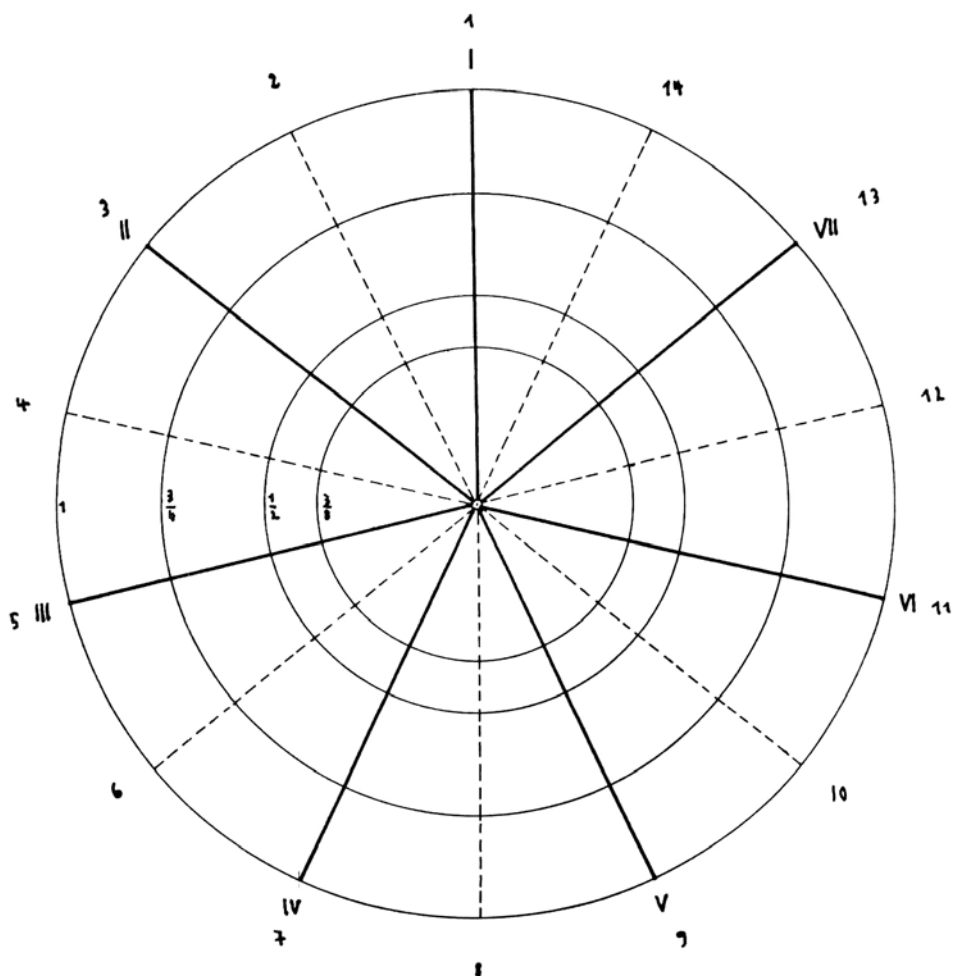

 $\text{♂} \rightarrow \text{♀}$

63



Dělení kruhu na 7 a 14 částí

91



7 částí: I II III IV V VI VII

14 částí: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14



AKADEMIE
WALDORFSKÉ
PEDAGOGIKY

ve spolupráci
se Základní a střední školou waldorfskou v Praze na Opatově
otevřít na podzim 2020 nový běh semináře

PODPŮRNÁ PEDAGOGIKA PRO UČITELE ZÁKLADNÍCH ŠKOL



*Každé dítě si přináší na svět otázku po svém životním úkolu.
Pedagog vede dítě na jeho cestě tak, aby mu vztahové disharmonie
nebyly překážkou a uskutečnění lidského poslání.*

Dr. Thomas J. Weiskopf

Hledáte smysluplné povolání?
STAŇTE SE WALDORFSKÝM UČITELEM!

(Inzerát pokračuje na následující straně)

- Ve dvouletém semináři se studenti seznámí se zákonitostmi normálního dětského vývoje.
- Získají poznatky o abnormalitách způsobených extrémou v uspořádání bytostných článků projevujících se v konstituci.
- Praktické umělecké činnosti a základy terapií přispějí k rozvoji tvůrčích schopností vychovatele, který chce podněcovat uzdravující síly dítěte.
- Praktické umělecké činnosti přispějí k rozvoji tvůrčích schopností vychovatele, který chce podněcovat uzdravující síly dítěte.
- Při studiu budou studenty doprovázet antroposofičtí lékaři, speciální pedagogové a další odborníci žijící v proudu waldorfské pedagogiky.
- Studium je dvouleté, probíhá formou víkendových setkání v Praze a týdenního letního soustředění v Semilech.



Bližší informace, průvodce studiem a způsob přihlášení:
www.awaldorf.cz

(Inzerát začíná na předchozí straně)



WITTEN/ANNEN
INSTITUT FÜR
WALDORF
PÄDAGOGIK

otevírají nové prezenční

STUDIUM EURYTMIÉ

2020–2025

Základní vzdělávání
pro jevištní, pedagogické
a terapeutické zaměření.

Kontakt

Eurythmea z. s.
info@studium-eurytmie.cz

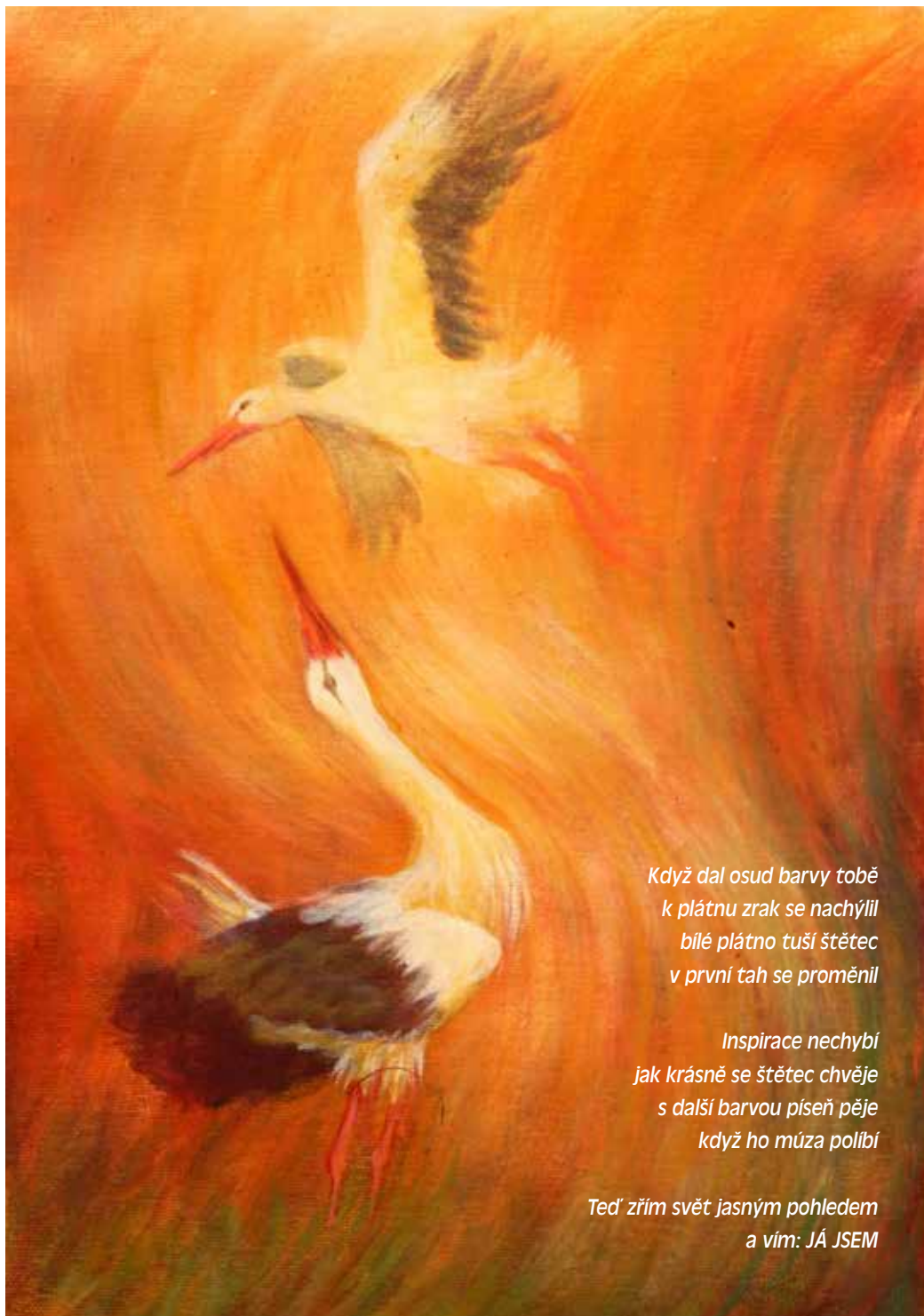


www.studium-eurytmie.cz



fb.me/studiumeurytmie





*Když dal osud barvy tobě
k plátnu zrak se nachýlil
bílé plátno tuší štětec
v první tah se proměnil*

*Inspirace nechybí
jak krásně se štětec chvěje
s další barvou píseň píše
když ho múza políbí*

*Ted' zřím svět jasným pohledem
a vím: JÁ JSEM*