

Waldorfská škola v Semilech slaví!

Tři desetiletí ve službě zdravého dětského vývoje

Waldorfská škola v Semilech vstoupila školním rokem 2022/23 do třicátého roku svého života, zároveň oslavuje v tomto roce i patnáct let od svého rozšíření do oblasti středoškolského vzdělávání. Spolu s místní waldorfskou mateřskou školou, jež vznikla o rok dříve než škola, platí, že Semily nabízí ve waldorfské pedagogice vzdělávání od předškolního věku až po maturitu. Po mnoho let se také o víkendech a během letních soustředění vzdělávají v Semilech waldorfské učitelky z celého Česka za účasti mnoha českých i zahraničních lektorů. Tak jako u příležitosti předešlých kulatých výročí bychom se zde mohli rozepsat o počátcích školy, o neuvěřitelné osobnosti Dr. Josefa Bartoše, od jehož narození v tomto roce mimochodem uplyne právě sto let, člověka, který inspiroval první zakládající učitelky a dodal jim kuráž do odvážného, vpravdě pionýrského činu. Mohli bychom se věnovat různým vývojovým fázím školy, která si, podobně jako člověk během svého dospívání, prošla dynamickými lety raného vývoje neseného zakladatelským nadšením, ale i okamžiky krizí a karambolů. Ty přinášely zklamání a pocity zmaru všem, kteří školu žijí, ale i vděčnost za podporu absolventů, rodičů školy i představitelů Města. Za zmínku by jistě stála i hrstka na to, že škola má dobrý zvuk v rámci celosvětového waldorfského hnutí. V roce 2001 se ve škole například konalo i jedno z pravidelných zasedání Mezinárodní konference waldorfského hnutí (tzv. Haagský kruh) za účasti zástupců z více než třiceti zemí světa. Členy tohoto prestižního poradního kruhu mezinárodního hnutí waldorfských škol jsou hned dva semilští učitelé, byť jeden reprezentuje Německo. Ne bez významu je také to, kolika rodinám stálo za to se v průběhu let do Semil za školou přestěhovat. Možná ale nebude tentokrát bez zajímavosti se podívat na to, o co vlastně waldorfské škole od svých počátků šlo, o čem se snaží v současnosti a jaké výzvy před ní, podobně jako i před ostatními školami, stojí, řekněme, v příštích třiceti letech.

Podmínky dětského vývoje dříve a dnes

V knize První waldorfská škola ve Stuttgartu, kterou ke stému výročí vzniku waldorfské pedagogiky sepsal Tomáš Zdražil, bývalý učitel semilské školy a nyní profesor Svobodné vysoké školy ve Stuttgartu, se můžeme dočíst, z jakých motivů první waldorfská škola vznikla. Ředitel cigaretové fabriky Waldorf Astoria, Emil Molt, byl podnikatelem s hlubokým sociálním citěním, který pro své dělníky organizoval nejen vzdělávání, ale koupil pro ně například i lázeňskou zotavovnu a statek, který dodával mléko pro jejich děti. Ze stejného sociálního impulzu oslovil také Rudolfa Steinera, svérázného myslitele, duchovního badatele a inspirátora anthroposofického hnutí, aby se stal pedagogickým vedoucím jím zamýšlené školy. Cílem byla škola, jejíž metody by byly založeny na obsáhlém poznání dětského vývoje a jež by byla myslitelně pedagogicky nezávislá na ideologických či jiných určujících vlivech státu. Dítě samo, jeho zdravý vývoj, měl být východiskem a měřítkem veškeré pedagogické činnosti. Snaha oslovit dítě v jeho celistvosti vedla k úsilí vyváženě rozvíjet nejen jeho intelektuální, ale i citové a volní vloh. Jako waldorfské učitelé někdy zvykneme říkat oslovit hlavu, srdce i ruce. Tento základní „pedagogický kompas“ ukazoval sice stejným směrem po celou dobu stoletého vývoje waldorfské pedagogiky, podmínky, v nichž se ale děti vyvíjejí, se v průběhu dvacátého století, a s rostoucí razantností

v prvních desetiletích jednadvacátého století, výrazně měnily.

Po první světové válce, v době vzniku waldorfské pedagogiky v roce 1919, ohrožovaly zdravý vývoj dětí zejména akutní infekční choroby, nedostatečná hygiena a zdravotní péče, podvýživa z nedostatku nebo malé rozmanitosti stravy. V průběhu dvacátého století se těžiště vlivů ohrožujících vývoj dětí přesunulo k chronickým nemocem, autoimunitním onemocněním (potravní a jiné alergie), psychosomatickým potížím, nejruznějším poruchám příjmu potravy (anorexie, bulimie) či naopak obezitě. Další, doslova epidemický, nárůst zaznamenáváme zejména od počátků nového tisíciletí v oblasti poruch učení, pozornosti či psychických onemocnění (deprese, sebepoškození, sebevražedné tendence) nebo nejruznějších závislostí. Stále častěji upozorňují vědci na výrazný nárůst pocitů osamělosti, nejistoty a obav z budoucnosti. Prakticky u veškerých výše zmíněných nezdravých tendencí byl v období po covidových opatřeních zaznamenán výrazný nárůst, mnohdy v řádu desítek procent. Ukazuje se to zejména v jiné dlouhodobé tendenci, již je přesun aktivy dětí do digitálního světa. Aktuálně zveřejňované studie dochází k souhrnnému dennímu konzumu digitálních médií a „pobytu ve virtuálních světech“ vyššímu řádově o několik hodin denně. Zvýšením pobytu v „digitalitě“ namísto reality trpí zejména dvě oblasti nezbytné pro zdravý vývoj dítěte, obrazně řečeno, v analogovém světě, jsou to sociální vztahy a zážitky s přírodou. Výrazný je ale celkový vliv na tělo a jeho zdravý vývoj. Na to tělo, které děti nemohou vzít do virtuálního světa s sebou, které je ale nezbytným základem veškerého učení a vůbec života v reálném světě. Paradoxně jsou však děti v digitálním světě konfrontovány s tělesnou „dokonalostí“ a její adorací v nejruznějších podobách. To, jak se toto „opuštění těla“ promítá do téměř lavinovitě narůstajícího množství případů problematických vztahů k vlastní tělesnosti, hledání sexuální nebo genderové identity, bude nutné dále zkoumat. S důsledky tohoto vývoje pro školu, učení a výchovu jsme ale jako učitelé a rodiče konfrontováni už dnes. A jistě jim nečelí jen mé kolegyně a já, ale učitelky a učitelé všech škol. Stále častěji se v rozhovorech dostáváme k tomu, že se těžiště naší práce mění směrem od učení samotného k vytváření zcela elementárních předpokladů k tomu, aby se děti byly vůbec s to učit a aby si zachovaly tělesné a duševní zdraví.

Pedagogika pro současnost i budoucnost

Už od svých počátků záleželo waldorfské pedagogice na tom, aby děti nerozvíjela jen v oblasti intelektové poznávací, ale kladla si za cíl oslovovat stejnou měrou i jejich emoční a volní oblast důrazem na umělecké a rukodělné činnosti. O to se samozřejmě snažila po celou dobu své třicetileté existence i semilská waldorfská škola. Stejně jako v širším českém i mezinárodním waldorfském hnutí, roste ale i u nás přesvědčení, že to vstřícně výše uvedeným alarmujícím fenoménům nemusí být dost. Pokusím se nyní na několika příkladech ukázat, kde se naše škola pokouší rozvíjet aktivity ve smyslu podpory zdravého dětského vývoje.

Dnešní děti tráví stále méně času pohybem venku. Za posledních třicet let se například zmenšil „akční rádius“ dětí od domova o 90%. Právě volný, neorganizovaný pohyb zejména v přírodním prostředí rozvíjí intenzivně dětské smy-



Ranní hra na flétnu v první třídě.



Z vyučování páté třídy.



Projekt modelování hlavy na lyceu. Autor fotografií: Daniel Šperl.

sly, prostorovou orientaci a motoriku. Jejich zdravý rozvoj představuje přípravu těla pro pozdější školní činnosti, jak ukazují například výsledky současného výzkumu „vtěleného učení“ (embodiment). Dříve docházelo k rozvoji v těchto oblastech přirozeně a mimo školu. Dnes a v budoucnu ho už škola nebude moci předpokládat, bude tento vývoj muset pedagogicky podchytit zejména v raných letech školy. Takovou přípravou pro učení může být už i obyčejná chůze, k níž nemá mnoho dnešních dětí v běžném životě mnoho příležitostí, protože jsou všude dováženy. Tento všední pohyb je přitom vysoce koordinovanou činností, která je nezbytným předpokladem rozvoje mozku. Naše škola zařadila proto na prvním stupni do rozvrhu pravidelné „venkovní dny“, v nichž se učení prostřednictvím rozvoje motoriky při

pedagogicky smysluplných činnostech odehrává v přírodě. Možná bude ale třeba spolu s rodiči pracovat v budoucnu na „programu podpory chůze“. Z vlastní zkušenosti vím, že se tak na mnohých waldorfských školách ve světě již děje. Ve waldorfské škole v izraelském kibucu Harduf se tento program každým rokem přizpůsobuje aktuální vývojové situaci dětí, aby byl zakončen v osmé třídě týdenním putováním pouští.

Další oblastí, která smysluplnou tělesnou práci spojuje s pobytem v přírodě, je pedagogická zahrada. Zde se díky osvětleným a angažovaným kolegyňám podařilo v posledních několika letech naší školu výrazně posunout. Naše zahrada je sice už nyní kvetoucím místem certifikovaným jako ukázková přírodní zahrada, stále máme ale ještě dlouhou cestu před sebou, abychom se alespoň

přiblížili některým zahraničním školním zahradám. Pro tolik potřebnou změnu v přístupu k přírodě a Zemi budou v budoucnu školní zahrady rozhodujícími uzlovými body.

Další oblastí, kterou bych rád ve svém výběru zmínil, je péče o mluvu jako základu mezilidské komunikace, osvojení si písma a čtení provázené porozuměním. Nejspíše ruku v ruce s ochuzením motorických schopností dětí a konzumem médií se od osmdesátých let počet dětí s poruchami řeči zvedl ze zhruba tří na dnešních až třicet procent. Co se týče umělecké práce s řečí, ať již v recitaci či naslouchání vyprávěnému slovu, může škola navázat na dlouholetou dobrou praxi. Výzvu ale představuje rozvoj psaní a práce s čteným textem. Pro běžnou komunikaci bude mít sice v budoucnu psaní (ručně i strojově) text stále menší význam, jako dílna rozvoje dalších úrovní učení a kultury bude však stále klíčový. A opět zde narážíme na to, že mnoho toho, u čeho bylo možné dříve předpokládat, že se to odehrává mimo školu (např. čtení knih), již dávno není samozřejmé, a bude nutné to pedagogicky uchopit jako školní činnost. Pro nový přístup k písmu v časech, kdy „už nikdo nepíše“, by mohla významnou úlohu sehrát například kaligrafie, umělecká práce s písmem.

Z moderních výzkumů rezilience (široce pojaté odolnosti čelit nejruznějším životním výzvám) vyplývá, jak významnou úlohu v jejím rozvoji může plnit škola jako místo, kde se pěstují reálné vztahy založené na důvěře, respektu a orientované na hodnoty. Pro rozvoj životní odolnosti bude mít zásadní význam, zda děti budou podporovány ve vzdělávání proto, že se tak budou cítit posíleny ve svém lidství, a ne pro dosažení lepších výsledků v testech, či ze strachu z neúspěchu v dalším vzdělávání, jednoduše řečeno atmosféra školy, v níž se více cení tvořivost a radost z poznávání než soutěživost a vědomostní selekce. Atmosféru tvoří vždy lidé, ne ministerské vyhlášky a učební plány. Pobyt ve virtuálních světech sociálních sítí paradoxně posiluje u dětí pocity osamělosti, smutku a méněcennosti. Vždycky v nich totiž narazí na lidi šťastnější, krásnější, vtipnější a bohatší. Proto bude důležité stále více, aby ve škole děti zažívaly, že jsou viděny a přijímány takové, jaké jsou. Ze strany Ministerstva školství je pozornost příliš upřena na rozvoj digitální gramotnosti, málo na vyvážení negativních důsledků života v digitalitě. Popravdě řečeno však po pětadvaceti letech učení žádnou velkou pomoc shora ani neočekáváme. Opravdové změny, které vyházejí z porozumění dětem, mohou přijít jen zdola, od učitelů, od rodičů, z iniciativy užšího či širšího společenství kolem školy. Město by jim k tomu mohlo být osvětleným partnerem.

Jaká by tedy mohla být waldorfská škola v Semilech za dalších 30 let v roce 2052? Budou v ní stále učit učitelky a učitelé, pro něž je zdravý dětský vývoj tím podstatným, na co se budou ve svém vyučování zaměřovat? Budou v ní mít děti možnost v uměleckých a rukodělných činnostech nebo při práci na školní zahradě poznávat svět v jeho „analogové hloubce“? Budou ve vstřícné, podporující atmosféře školy rozvíjet reálné vztahy a reálná přátelství, o něž se budou moci v dospělosti opřít? Budou moci zažívat radost z poznávání světa, dostane se jim podpory v tom, aby se staly lidmi, kteří moderní technologie ovládají, kteří nejsou jejich „uživateli“ ve smyslu drogové závislosti? Vyroutou z nich lidé, kteří budou zvyklí pravdu hledat a ne ji mít? Přejme škole hodné zdravých a obnovujících sil.

Dušan Pleštil