

9. K řízení waldorfských škol a některým jeho souvislostem

Moderní trendy řízení škol jsou v našem prostředí stále ještě natolik nové, že považuji za vhodné uvést tuto kapitolu stručným pohledem alespoň na některé z těch základních momentů řízení škol, jež se v soudobých přístupech v tzv. tradičním pedagogickém prostředí objevují a které mají, po mém soudu, souvislost s tím, co v prostředí waldorfských škol probíhá již po řadu desetiletí.

Škola spolupráce

Především v posledních zhruba dvaceti letech jsou zvláště v zahraničí stále častěji diskutovány otázky vztahu učitele a školní organizace. Nezřídka se v této souvislosti s jistou mírou skepse poukazuje na typické charakteristiky školy jako organizace – vysokou odolnost vůči změnám, značnou byrokratizaci, profesionální charakter. Převládají názory, že tradičně organizovaná škola neposkytuje učitelům dostatečný prostor a stimulaci k jejich hodnotnějšímu podílu na spoluvytváření pracovních podmínek, k podílu na ovlivňování kultury a chodu školy (organizace), které jsou členy (sr. Fullan & Hargreaves, 1991; Goodlad, 1984; Lagerweij, nedatováno; Rosenholtz, 1989; Sergiovanni, 1987).

Učitelé v takových školách většinou pracují v rámci svých úvazků, úkolů, podle fixního rozvrhu, v relativní izolaci od

svých kolegů. Chod školy se často až příliš výrazně opírá o značné množství více či méně sladěných nařízení a pravidel, jež se týkají rozvrhů, zkušebních procedur, velikosti tříd, dělby úkolů, atd. Těmito pravidly jsou relativně přesně vymezeny pole působnosti učitele a jeho povinnosti (zaměřené zejména na práci ve třídě), reálnější možnosti pro osobní iniciativu učitelů nad rámec těchto vymezení však obvykle scházejí. Takové prostředí může sice mnohým vyhovovat – nabízí i určitý pocit bezpečí, jistoty pro práci členů organizace (učitelů i neučitelského personálu). Současně je však podobná situace považována za poměrně účinnou brzdu většiny progresivních změn ve škole: případný úspěch takových změn často závisí právě na změnách byrokratických pravidel a nařízení, což je obvykle časově příliš náročné a nezřídka narážející na odpor alespoň části učitelů, kteří jsou ve věci bezprostředně zaangażováni (mohou vnímat změny jako ohrožení vlastních pracovních jistot).

Učitelé, základní zaměstnanecká kategorie ve školách, jsou navíc kvalifikovanými odborníky (většina z nich má srovnatelné vzdělání), což je také – do značné míry – specifikem škol jako organizací. V dané situaci usilují tito odborníci často o dosažení svých vlastních cílů vlastními způsoby (ostatně, disponují k tomu určitou mírou autonomie). Jejich cíle však nemusejí být vždy zcela totožné s cíli školy jako organizace (byť systém se ztotožněním učitelů s cíli organizace nezřídka automaticky počítá). Návrhy školy na změnu té či oné stránky chodu školy pak mohou zmíněnou autonomii učitelů omezovat. I to bývá příčinou, že učitelé – profesionální odborníci sledují jiné cíle než ty, jež si škola ve snaze o svou vnitřní proměnu klade.

Dnes je již zřejmé, že změny, které iniciují učitelé či školy samy, mají větší šanci na úspěch, než ty, jež jsou jim navrhovány

či dokonce vnučovány jinými subjekty. Má se za to, že ideální klima školy je takové, ve kterém jsou považovány za přirozené *společné* postupy a snahy o změny. Pokud takové klima chybí, často závisí úspěšnost i těch změn, které již jednou byly přijaty, na stupni oddanosti jednotlivců těmto změnám. V takových případech se tedy ani již uskutečněné změny nemusejí stát integrální součástí systému (sr. např. Bush, 1986; Lagerweij, nedatováno).

Spolupráce je ovšem prospěšná nejen pro školu, ale i pro učitele samé, jak dokumentují četní autoři. Podle Fullana a Hargreavese (1991) sice stav izolace skýtá učitelům určitý stupeň ochrany (i v něm mohou požívat relativní svobodu v práci se studenty, jejichž potřeby sami detailně znají). Současně však je tato izolace zbavuje možnosti profitovat z jasné a smysluplné zpětné vazby informující o hodnotě a efektivitě jejich práce. Tradičně poskytované formy zpětné vazby (získané bezprostředně ve třídě od žáků či studentů) nejsou všeobecně považovány za příliš spolehlivé – bývají povrchní, sporadické a svou povahou obvykle nepodporují stálý rozvoj učitele. Od ostatních kolegů izolovanému učiteli mohou takové formy zpětné vazby jen zčásti zmírnit míru určité nejistoty, jež je pro učitelství typická. Nejistota prožívaná v osamění, v izolaci, pak může být nejistotou vystupňovanou do nezdravých proporcí (sr. Fullan & Hargreaves, 1991; Rozenholtz, 1989, apod.).

Podle Rozenholtzové se „Většina učitelů a ředitelů stává ve své pracovní izolaci profesionálně natolik odcizenými, že zanedbávají jeden druhého. V takovýchto školách jsou vskutku ojedinelými jevy vzájemné komplimenty, podpora či uznání pozitivních snah. Naopak, silné normy spoléhání se na a důvěry

v sebe sama mohou dokonce evokovat nepříznivé (nebo nepřátelské) reakce na úspěchy jiných učitelů“ (1989:107).

Škola se v takových případech stává pro učitele prostředím ochuzeným o možnosti učení. Neexistují tu příliš příznivé podmínky k tomu, aby učitelé experimentovali a hledali možnosti zkvalitnění své práce. Nejistota, izolace a individualismus podporují pedagogický konzervatismus, neboť chybí příležitosti a tlak vycházející z nových myšlenek (ty jsou v takovém prostředí méně dostupné). Relativně úzce orientovaný a zejména na vlastní zkušenost spoléhající se učitel pak volí „bezpečné“, neriskantní formy vyučování, jež nezřídka jen málo napomáhají lepším výsledkům studentů. Jsou-li takoví učitelé nuceni čelit nárokům přicházejícím zvenčí, izolovaní učitelé se cítí bezmocní tváří v tvář tlakům a rozhodnutím, jimž často ani nerozumějí a nejsou v nich angažováni. Tato bezmocnost likviduje učitelův pocit, že svými schopnostmi může ve výchově dětí něco změnit (sr. Ashton and Webb, 1986).

Ideálem se tedy stává škola spolupráce, jež je podmíněna změnou kultury školy, zbouráním bariér mezi jednotlivými učiteli, skupinami učitelů, mezi učiteli a vedením, ev. mezi školou a jejími vnějšími partnery.

Podle Littleové (1990) je nejsilnější formou spolupráce společná práce (např. týmové vyučování, plánování, pozorování, výzkum efektivnosti různých praktických opatření, trvalé konzultování, atd.). Společná práce v sobě zahrnuje a dále vytváří silnější vzájemné závislosti, sdílenou odpovědnost, společný závazek a společnou snahu o zkvalitňování, větší připravenost participovat i v tak obtížných věcech jako je např. hodnocení a kritika. Podle Littleové vede tato forma společné práce a kultury nejspolehlivěji k významným kvalitativním změnám ve škole.

Z výzkumu kultury spolupráce ve škole, jež provedli v tradičním školském prostředí Angličané Nias, Southworth a Yeomans (1989) vyplývá, že kultura spolupráce není charakterizována formální organizací, schůzemi či byrokratickými procedurami, ani není dosahována prostřednictvím specifických projektů a akcí. Vytvářejí ji spíše kvality, postoje a chování prostupující vztahy zaměstnanců školy v jejich každodenní práci. Těžištěm těchto vztahů jsou pomoc, podpora, důvěra a otevřenost, vztah k lidem jako individualitám a vztah ke skupině, k níž lidé patří. Hodnotami jsou v těchto školách jedinec i skupina, jedinec a nezávislost. Tato kultura vyžaduje širokou shodu pokud jde o hodnoty výchovy, ale také toleruje neshody a do jisté míry je sama aktivně podporuje – v rámci limitů zmíněných základních hodnot. Školy charakterizované kulturou spolupráce jsou místem tvrdé práce, pevné a společné závaznosti, oddanosti, kolektivní odpovědnosti a pocitu hrlosti na vlastní školu.

Všeobecně se konstatuje, že kultura spolupráce vytváří a udržuje spokojenější a produktivnější pracovní prostředí. Zplnomocněním učitelů a snížením nejistoty, se kterou se potkávají v izolaci, zkvalitňuje kultura spolupráce také výsledky studentů. Existuje tu větší pravděpodobnost, tvrdí Nias a kol., že učitelé jsou zavázáni změnám vedoucím ke zkvalitnění práce školy, jsou schopni pracovat společně jako tým a tím i lépe čelit závislosti vnitřního prostředí školy na změnách přicházejících zvenčí. Mnohem snáze se rozvíjejí kolektivní důvěra a schopnost odpovídat na změny kriticky, vybírat a adaptovat ty elementy změny, jež pomohou zkvalitnění vlastního pracovního kontextu učitelů, a odmítat ty, které takový přínos nemají.

Sdílené rozhodování

Proměnou prochází i pohledy na efektivní mechanismy rozhodovacích procesů uvnitř školy (roste podíl učitelů na nich). Mění se chápání role ředitele – „oživována“ je původní definice ředitele jako „hlavního učitele“, více se uvažuje zejména o facilitátorských kvalitách jako základních kvalitách současného ředitele. Právě on by měl, má se za to, iniciovat změny v mechanismu rozhodování ve své škole, otevřít reálnější možnosti k tomu, aby se učitelé (odborně vzdělaní lidé pracující dosud převážně v izolaci), vymanili z pozice vykonavatelů nařízení shora daných a zaujali místa lidí, kteří mají na jedné straně příležitost lépe uplatnit v práci svou individualitu a na straně druhé pak hodnotně spolupracovat s ostatními kolegy ve věcech týkajících se jejich činností ve třídě i celého chodu školy. V popředí pozornosti teorie řízení škol je dnes koncept sdíleného rozhodování učitelů ve škole. Sdílené rozhodování lze chápat jako formální systém pro reprezentaci učitelů v rozhodovacím tělese školy (sr. např. Weiss, 1992).

Vyšší participace učitelů na řízení škol, jež souvisí s obecným prosazováním participativní demokracie v organizacích (na úkor donedávna vládnoucí demokracie reprezentativní – sr. např. Naisbitt & Aburdenová, 1992), je dávána do vztahu zejména ke třem okolnostem:

1. Učitelé jako profesionálové mají stále zřetelněji tendenci kontrolovat řadu důležitých rozhodnutí bezprostředně ovlivňujících vyučovací činnosti.
2. Metody řízení se rychle rozvíjejí. Obecně se ustupuje od byrokratických modelů řízení. Stále častěji se uplatňují přístupy, v jejichž rámci vstupují do řízení školy aktivněji než dosud všichni učitelé (nebo alespoň všichni ti, kteří o to projeví zá-

jem). Řízení školy je vnitřně decentralizováno, rozvíjejí se kooperativní struktury.

3. Organizace školy je více než kdy dříve doceňována jako klíčový faktor naplňování pedagogických cílů školy. Pojetí profese učitele přesahuje tradiční hranice třídy a vyučování. U učitele se stále více předpokládá (spolu)odpovědnost nejen za průběh věcí ve třídě, ale i za chod školy jako celku (sr. např. Barroso, J. a kol. – Sjorslev, S. a kol., 1990.)

Argumenty pro zavádění sdíleného rozhodování jsou neobvykle různorodé. Zhruba je lze rozdělit do tří skupin:

1. Zkvalitnění práce školy.

Politika sdíleného rozhodování přinese lepší výsledky školy. Vzhledem k tomu, že učitelé detailně znají studenty a kurikulum, rozhodnutí, na nichž budou participovat, budou vycházet z hlubokého porozumění kontextu.

Vzhledem k odbornosti učitelů budou rozhodnutí ve sdíleném rozhodování zaměřena bezprostředněji na vyučování, učení a záležitosti studentů, než tomu bývá u tradičních rozhodovatelů (ředitelů, pracovníků školských úřadů, apod.), kteří věnují obvykle mnoho času úřednické, často rutinní práci.

Sdílené rozhodování podpoří tvořivost učitelů. Dostanou-li učitelé možnost uplatnit svůj hlas, budou podporovat progresivní myšlenky a návrhy. Tak může být zdokonalováno samotné vyučování, mohou nacházet uplatnění techniky podporující učení pro porozumění, kritické myšlení. Sdílené rozhodování vytvoří podmínky pro přechod vyučování od sdělování k logickému vyvozování, rozvoji myšlení studentů.

2. Učitel'ský profesionalismus.

Koncept sdíleného rozhodování přistupuje k učitelům jako k profesionálům odpovědným za svou práci. Je signálem učitelům, rodičům a komunitě, že učitelé jako profesionálové stojí za úctou a respekt. Zvyšuje se tak i ztotožnění učitelů s profesí a upevňuje se jejich morálka. Mizí frustrace učitelů z toho, že je s nimi zacházeno jako s nedospělými.

Sdílené rozhodování poskytuje učitelům možnost vyslovit se k vlastním pracovním podmínkám. Mohou tak identifikovat problémy, jež překážejí vyučování a navrhopvat a uplatňovat vhodná řešení. Participace zvyšuje profesionalismus. Mají-li učitelé příležitost participovat, nejsou pasívními recipienty příkazů shora, ale plnohodnotnými odborníky schopnými tvarovat podmínky, v nichž pracují a práci, kterou vykonávají.

Protože učitelé rozhodování sdílejí, stávají se zavázáni rozhodnutími, jež jsou učiněna. Jde o jejich rozhodnutí a je proto pravděpodobnější, že je budou důsledněji naplňovat. Mohou též být lépe voláni k odpovědnosti za to, co škola činí nebo nečiní.

3. Symbolismus participace.

Sdílené rozhodování reprezentuje demokracii v akci. Ať již jsou jeho výsledky jakékoliv, dává těm, kteří jsou rozhodnutími ovlivěni, slovo v samotném rozhodování a snižuje v rámci školského systému rozdíl v moci. Slouží také studentům jako vzor demokracie.

Někdy se ovšem tvrdí, že symbolismus má potenciál fungovat i negativním směrem. Sdílené rozhodování může poskytnout učitelům pouze zdání moci, zatímco opravdová moc zůstane bezpečně v rukou ředitele či vedoucích školských úřadů.

Skeptikové upozorňují, že může jít o taktický manévr používaný pouze k tomu, aby se učitelé cítili v profesi lépe. Nebo se může jednat o nenákladný prostředek k odklonění požadavků na školní reformu, o levný způsob, jak ukázat, že systém „něco dělá“, aniž by se něco významnějšího opravdu dělo.

Další pozorovatelé považují sdílené rozhodování za reakci na kritiku školství ze strany společnosti, za způsob rozprostření odpovědnosti za špatné výsledky škol – vedle ředitelů bude nyní více možné vinit učitele samé. Jiní se obávají, zda není smyslem sdíleného rozhodování „zaplést“ učitele do časově velmi náročné práce v rozhodovacích orgánech tak, aby již neměli sílu postavit se proti stávajícím školským politikům. Existuje dokonce určitá obava, že sdílené rozhodování je cestou vedoucí k podkopání role učitelských odborů. Tím, že je poskytnuta učitelům větší kontrola nad jejich vlastním pracovním životem, může sdílené rozhodování otupit některé argumenty odborů. Skeptikové tak v zásadě tvrdí, že sdílené rozhodování bylo adoptováno do škol nejméně zčásti proto, že jde o prostředek potlačení konfliktu a obnovení důvěry v rámci školského systému. Celá věc je prý „ekonomicky přitažlivá“ (t.j. levná), „ideologicky naléhavá“ a „symbolicky potentní“ (sr. Reynolds, 1991; Rutter and others, 1979; Site – Based, 1992; Weiss, 1992, apod.).

Většina argumentů, ať již pro či proti sdílenému rozhodování, ovšem není empiricky potvrzena. Jednoznačné nejsou ani souvislosti participace učitelů na školním rozhodování se zlepšením výsledků studentů a školy. Některé elementy systému participace učitelů mohou dokonce působit proti učení studentů – např. čas a energie učitelů svedené ze třídy do práce v rozhodovacích tělesech. Weiss, Cambone a Wyeth (1991) došli ve svém výzkumu efektu sdíleného rozhodování

k závěru, že předpoklad, že sdílené rozhodování podporuje rozvoj tvořivosti učitelů, je příliš optimistický. Tvrdí, že učitelům nelze upřít tvořivost ve třídách, ale na úrovni školy mají tendenci – z různých důvodů – být spíše konzervativními, případně čekají na ředitelovu podporu změnám a teprve poté je podporují i oni sami. Učitelé obvykle nevyužívají své detailní znalosti studentů a jejich potřeb ve prospěch zásadnějších reforem školy, uvádějí dále zmínění autoři, a za nenaplněný považují i předpoklad, že ve sdíleném rozhodování bude více pozornosti věnováno rozhodnutím o kurikulu, výuce a záležitostech studentů, než je tomu ve školách s tradiční strukturou rozhodování.

Podle charakteru participace učitelů na rozhodování jsou obvykle klasifikovány 3 kategorie participace:

1. mandát učitelů k samostatnému rozhodování;
2. mandát učitelů k participaci na rozhodování;
3. mandát učitelů k fungování v méně pravomocném poradním vztahu.

Ať tak či onak, podstatným rysem je ohled na to, aby učitelé měli pocit, že mohou mít vliv na přijímání rozhodnutí.

Studie participace učitelů na rozhodování ve škole přitom obvykle rozlišují 2 typy rozhodnutí:

1. operační (o věcech týkajících roviny práce ve třídách);
2. strategická (politika školy).

Mnozí teoretikové uvádějí, že zatímco výzkum organizací v soukromém neškolském sektoru ukazuje, že zapojení zaměstnanců do strategických stejně jako operačních rozhodování může zlepšit produktivitu i spokojenost lidí v práci (sr.

např. Dean & Evans, 1994), většina programů sdíleného rozhodování ve školách omezuje rozhodování učitelů na záležitosti operačního charakteru. Navíc, podle výzkumů některých autorů (sr. např. Conley et al., 1988), tehdy, když učitelé participovali na strategických rozhodnutích, nebylo většinou věnováno mnoho pozornosti zásadním otázkám, jako jsou např. celková vize a směr rozvoje organizace, reorganizace vztahů mezi jedinci a skupinami, podpora a pomoc, monitorování a evaluace změn v organizaci. Weiss (1992) upozorňuje, že ve většině škol, kde fungování sdíleného rozhodování zkoumala, byli učitelé do sdíleného rozhodování spíše koptováni a dostávalo se jim omezených rolí – takových, z nichž mohli být kdykoliv odvoláni, aniž by tím byl významněji ohrožen chod školy.

Vina však nebývá spatřována pouze na straně ředitelů, kteří, jak se všeobecně konstatuje, mají při uvádění mechanismu sdíleného rozhodování do praxe klíčovou roli. Zkušenosti ze sdíleného rozhodování odhalují i další, v počátcích nepřilíš výrazně uvědomované okolnosti. Sdílené rozhodování vede učitele k tomu, aby přijali za své řadu úkolů, za něž dříve nenesli odpovědnost. Jde o změny velmi náročné na jejich čas. Ten zabírá nejen samotná účast v rozhodovacích orgánech, ale i studium nařízení a zákonů, jež se dříve učitelů vlastně ani netýkaly, byly starostí ředitele. Sdílené rozhodování přináší také nutnost pracovat bezprostředněji s kolegy, někdy je i konfrontovat, vystupovat kriticky. V prostředí sdíleného rozhodování musejí učitelé jednat s dospělými, řešit rozdíly, přicházet k řešení. V tradiční škole, kde učitel přijde do pracovních kontaktů s dospělými většinou pouze epizodicky, bývá situace odlišná. Mnohem naléhavěji, než se očekávalo, se projevila potřeba připravenosti učitelů efektivně se na rozhodovacích procesech podílet. Mnozí autoři konstatují, že daleko větší úsilí

je třeba věnovat tomu, aby se zaměstnanci školy naučili efektivně komunikovat, spolupracovat, osvojili si techniky řešení konfliktů. To platí zejména ve větších školách, kde je obvykle malá tradice skutečné kolegiality učitelů či dokonce delegování vedoucích rolí na učitele. Ukazuje se rovněž, že je obtížné dosáhnout, aby již zformované (formálně či neformálně) týmy (skupiny) zaměstnanců školy permanentně pracovaly na zlepšení vzájemných vztahů s ostatními zaměstnanci (skupinami) – v zájmu odstranění problémů vyjímečnosti či elitářství ve škole. Proces stmelování týmů je považován za stejně důležitý, jako samotné změny, o něž v konečném výsledku jde. Školy, jež procesuální stránku rozvoje ignorují, se často ocitají v problémech. Za užitečné se považuje začít s menším projektem, jenž je snáze zvládnutelný, nabízí širokou spoluúčast všem a jeho výsledky jsou dobře viditelné. Jako prospěšná se ukazuje spolupráce s vnějšími facilitátory, kteří mohou členům různých skupin školy pomoci lépe se vzájemně poznat a položit tak základy pro jejich lepší vzájemnou spolupráci – na bázi společných aktivit, např. společných vzdělávacích programů pro učitele různých skupin.

Výhody sdíleného rozhodování se nedostavují s pouhým vybudováním struktury a přizváním učitelů do rozhodovacích těles. Ukazuje se, že je třeba více, než změna formální struktury: je zapotřebí i změna v kultuře školy. Přeměnou tedy musejí projít hodnoty zaměstnanců a jejich očekávání, stejně jako očekávání organizace od zaměstnanců – jako jednotlivců i jako celku.

Pro úspěšnost vnitřní změny (ve škole) je nutná i změna vnějšího prostředí školy. Podle Davida (1994) existují 4 klíčové faktory, jež si žádají – v zájmu účinnosti sdíleného rozho-

dování – podporu zvenčí: nové znalosti a dovednosti, styl vedení ředitele, čas, odměňování.

Sdílené rozhodování ve školách tedy, zdá se, nebude všelékem a jeho bezprostřední efekt na výsledky školy nemusí být jednoznačný. Považuji však za moudré názory (sr. např. Johnson, 1990), které poukazují na to, že zlepšení výsledků studentů a školy závisí do značné míry na učitelích a ti potřebují pro svou práci lepší pracovní prostředí. Jen tehdy, když budou považovat učitelé život ve škole za hodnotný a uspokojující, zůstanou dobří učitelé ve třídách, schopní mladí lidé se budou vydávat na učitelskou dráhu, a všichni učitelé, nezatěžováni četnými omezeními, budou moci odvádět práci v kvalitě, jaké jsou schopni. Zdá se, že sdílené rozhodování, překoná-li všechny své dětské nemoci, může být jednou z dílčích strategií vedoucích tímto směrem.

Škola a její vnější partneři

V kontextu tzv. tradičních škol jde v současnosti i o zvýšení autonomie škol. Tyto změny stojí na přesvědčení o nutnosti přerozdělení rolí. Stát by tak měl nadále stanovovat široké, obecné cíle, dohlížet, aby školy pracovaly v souladu se zákony a nařízeními, monitorovat jejich výsledky. Stát však přestává školu bezprostředně řídit a hodnotit a začíná respektovat a podporovat její samostatné kroky (sladěné s obecně vymezeným rámcem státem daných pravidel). Školy samy tak získávají mnohem větší pravomoce a odpovědnosti v oblastech jako je rozložení a využití fondů školy, plánování, přijímání nových pracovníků a jejich další profesionální rozvoj, rozvoj kurikula, volba učebnic, atd. Nejsou však na tyto pravomoce samy. Ve vyspělých zemích vstupují zejména od začátku 70. let i v pro-

středí tradičních škol místní „vnější“ subjekty zainteresované na práci školy (rodiče, obec, zaměstnavatelské subjekty, apod.).

Výrazem nového vztahu školy a vnějšího prostředí jsou rady škol. Jejich smyslem je přeměnit byrokratický organizační model, v němž je škola tradičně chápána spíše jako relativně uzavřená jednotka, jejímž úkolem je předat žákům jisté učivo, v kolaborativní či partnerský model, ve kterém budou lidé působící ve škole pracovat jako tým a kde rodina, škola a obec docílí spoluprací kvalitnějších výsledků vyučovacích i výchovných. Povaha participace rad škol na řízení školy se postupně měnila, sílila. Jestliže v počátcích převažovala konzultativní funkce, dnes je již vcelku výrazná funkce (spolu)rozhodovací (sr. dále např. Pol, 1994b; Bosáková; Pol, 1994).

Waldorfské školy a řízení

Již jsem uvedl, že významným a charakteristickým rysem prakticky všech aspektů práce waldorfských učitelů je kooperace. Podle Kranicha „Tento typ kooperativní školy může existovat jenom proto, že partnerem rodičů je učitelský sbor nezávislý na byrokratické školské správě a schopný samostatného usnášení a rozhodování“ (1990:10 – 11). Na všech stupních waldorfských škol fungují role učitelů a učitelských sborů ve vztahu k řízení školy v řadě variant, avšak podle týchž principů. Dílčí rozdíly jsou dány autonomií každé waldorfské školy a také specifickými možnostmi jednotlivých stupňů škol a dalšími místními podmínkami (velikost školy, fáze jejího rozvoje jako organizace, atd.).

V procesu vzniku a rozvoje každé waldorfské školy spatřuje Querido (Who's, 1990) tři typické fáze:

1. Skupina rodičů a antroposofů se spojí s úmyslem založit waldorfskou školu. Vytváří orgán srovnatelný s radou školy, hledá poradce a zve prvního učitele. V této fázi se považuje za nezbytné, aby měla rada školy v moci všechny aspekty řízení školy. Rada je tedy mj. i kompetentní přijímat, případně propouštět učitele.

2. Se školou roste i učitelský sbor, jenž může a měl by přebírat stále více odpovědnosti za vedení školy. Rada školy musí být připravena předat učitelskému sboru jistou odpovědnost. Toto přechodové období, jak se často ukazuje, může být pro obě strany velmi citlivé. Zdůrazňována je v této souvislosti zejména potřeba existence pocitu vzájemnosti, sounáležitosti ke škole – ze strany rady školy, učitelského sboru i rodičů (kteří rovněž do těchto vztahů postupně více a více vstupují jako další, relativně nezávislý subjekt, jenž by měl mít svůj hlas). Podle Querida je ideální, jestliže rada školy sestává ze 3 rodičů, 3 členů širší veřejnosti (přátel školy) a 3 členů učitelského sboru (závisí ovšem na velikosti školy). Základním kritériem pro členství v radě by měla být sympatie k antroposofii, pokud ne přímo práce v ní. Každý člen rady by měl být dále oddán věci výchovy, jak je pojímána na waldorfských školách, měl by být ovšem i sociálně aktivní a společensky „viditelnou“ osobností.

3. Učitelský sbor postupně roste natolik, že přebírá odpovědnost za většinu aspektů chodu školy. V této době by měl být vytvořen v rámci učitelského sboru nový orgán, tzv. kolegium složené ze členů učitelského sboru, kteří splňují tato kritéria: a) pracují s antroposofií, b) jsou efektivními učiteli schopnými spolupráce s druhými, c) je u nich předpoklad, že budou ve škole pracovat ještě relativně dlouhou dobu. Toto kolegium by mělo požívat důvěry ostatních, mělo by jít o jakési „spirituální jádro“ školy, o orgán s ústřední autoritou. „... kolegium není

konstituováno libovolně, ale má obvykle hluboké sociální kořeny“ (Edmunds, 1979:423). V rozvinuté fázi školy jako organizace je to právě kolegium, jež rozhoduje o všech záležitostech spojených s pedagogickým chodem školy jako celku. „Hierarchii vytvářejí etický individualismus a respekt k spirituální harmonii, nejde tu o akcent na formální autoritu“, soudí pozorovatel stojící mimo prostředí waldorfských škol (Stewart, 1968:160).

Spolupráce zmíněných subjektů (učitelského sboru, kolegia, rady školy a rodičů) vychází ze Steinerových doporučení a v současnosti je na waldorfských školách velmi tvořivě rozvíjena. Základem pro ni je Steinerova teorie sociální trojčlenosti, podle které antroposofové rozlišují ve společnosti tři vzájemně nezávisle fungující články: kulturní, politicko – právní a hospodářský. „Tím, že duchovní a hospodářské zájmy získávají své vlastní autonomní sféry působnosti, politické strany a skupiny ztratí půdu pro své partikulární egoismy a mohou se změnit v iniciativy, jejichž hlavním úkolem bude občanská profilace politicky aktivních osobností“ (Bouzek, 1991:21). Antroposofové mimo jiné tedy zdůrazňují potřebu nezávislosti školství na státu, na byrokratickém poručníkování, odmítají tlaky ekonomické sféry na sféru kulturní. „Ozdravení školní výchovy závisí na tom, že v ní budou v plné svobodě rozhodovat jen a jen ti, kdo konají výchovnou práci. Posláním zákonů v této oblasti by mělo být jedině zajišťování chodu škol a učitelského vzdělání a jejich ochrana“ (Dostal, 1991b:26 – 27).

Steiner měl za to, že lidé určující politiku školy musejí být současně těmi, kdo jsou aktivně zapojeni do vyučování. Rozhodování ve škole by tedy mělo být jednoznačně vedeno ve směru zdola, nikoli naopak. Mělo by vycházet z výchovných a individuálních potřeb žáků (studentů), které musejí znát nejlépe

právě jejich učitelé. Teprve se znalostí bezprostředních problémů výuky mohou učitelé přistoupit (jako členové učitelského sboru, ev. kolegia) k řešení otázek administrativy z pedagogického hlediska, míní Steiner, jenž v souvislosti s řízením školy a podílem učitelů na něm výrazně akcentuje odpovědnost učitelů. Je pozoruhodné, jak zmíněné pohledy korespondují např. s konceptem participativní demokracie (vyjádřené decentralizací řízení škol, sdíleným rozhodováním na školách, právní subjektivitou škol, apod.) v tzv. tradičním školském prostředí.

Podle Kranicha je waldorfská škola „v daleko větší míře než jiné školy postavena na osobnosti každého jednotlivého učitele a na jejich kolegiální spolupráci. Je to škola, která žije především z iniciativy a schopností svých učitelů“ (1990:31). Rovněž Hendrich se v jednom z prvních hodnocení waldorfské školy a jejich specifik provedených v našem prostředí domnívá, že „učitelský sbor, naplněný čerstvým nadšením, jest hlavním činitelem při úspěších waldorfské školy“ (1926:90).

Učitelský sbor, kolegium a spolupráce každého z učitelů v jejich rámci představují současně faktor ochraňující učitelovu práci, soudí Edmunds (1979).

Jaká je tedy ona spolupráce waldorfských učitelů? Jak se projevuje v řízení školy? Již zmíněná idea sociální trojčlennosti vytváří – podle názorů antroposofů – prostor pro praktické uplatnění zásad tzv. „hlavního sociálního zákona“. V něm jde o dva navzájem propojené principy:

1. Člověk nepracuje pro sebe, ale pro druhé, jeho práce patří druhým lidem.
2. Jeho vlastní potřeby jsou naproti tomu uspokojovány z výkonů druhých lidí, nikoli jeho vlastní prací. (sr. Dostal, 1991a).

Z toho vyplývá přesvědčení, že ve společně pracující komunitě je prospěch všech tím větší, čím menší jsou individuální cíle jednotlivců. Plat by neměl být považován za kompenzaci provedené práce – pracovní síla tu není zbožím, ale příspěvkem kulturní (výchovné) komunity. Člověk „nepracuje kvůli platu, ani proto, že ho k tomu nutí hlad. Pracuje, protože ho k tomu podněcuje vědomí sounáležitosti s celkem ostatních lidí a láska k nim. Uvědomuje si totiž, jak je v každé maličkosti svého živobytí závislý na práci druhých a chce se za ty tisíce služby odvděčit vlastním podílem v práci. Proto mu také práce působí v zásadě radost“ (Dostal, 1991a:17). Učitelé na waldorfských školách nejsou tedy placeni na základě množství odvedené práce, ani podle počtu studentů ve třídě nebo podle ročníku či počtu předmětů, které vyučují. Hlavním kritériem jsou jejich osobní odpovědnost a jejich potřeby (v řadě případů mají nižší platy než jejich kolegové z jiných škol).

Sbor učitelů i kolegium představují relativně nezávislé jednotky. Zejména v případech, kdy je kolegium subtilnější, jsou velmi důležitým faktorem schůze učitelského sboru (všech učitelů, tedy členů i nečlenů kolegia). Na nich bývají kromě „provozních záležitostí“ na programu i diagnostika a možnosti individuální pomoci dětem se sociálními, studijními, zdravotními či jinými problémy. Zde se rovněž diskutují otázky učebního plánu, jeho integrace, organizace, apod.

Waldorfské školy by nemohly být školami kooperace, kdyby jejich učitelé vzájemně, úzce a účinně nespolupracovali. Schůze kolegia, učitelského sboru konané obvykle jedenkrát týdně (kromě nich se učitelé pravidelně scházejí ve skupinách řešících specifické úkoly chodu školy), jsou základní formou této spolupráce. Na nich „Učitel naslouchá soudům kolegů a tím obohacuje a koriguje své vlastní. Společně se tak rodí kritické

reflexe a úvahy, které mohou krystalizovat v závěrech a rozhodnutích, jež jsou vždy přijímána i s ohledem na školu jako celek. Společná práce všech učitelů vytváří plodnou půdu pro další rozvoj kurikula adaptovaného na změny ve společnosti nebo v oficiální výchovné politice“ (Rist; Schneider, 1979:29 – 30).

Učitelé waldorfských škol se tedy usilují ve vzájemné spolupráci nacházet odpovědi na současné výchovné problémy prostřednictvím praktické aplikace Steinerových závěrů a návrhů, i pomocí vlastní, vzájemně sdílené zkušenosti. Vycházejí z každodenních praktických zkušeností a jejich trvalé společné studium je vede ke stále diferencovanějšímu poznání zákonitostí rozvoje mladého člověka. Pro waldorfské školy je charakteristický blízký vztah mezi hledáním vhodných přístupů a ověřováním jejich výsledků v denní praxi.

Vyučování se takto stává pro učitele i žáky kontinuálním procesem, v němž se všichni stále učí – z hodiny na hodinu. Právě v tomto smyslu otevřená a velmi flexibilní práce učitele zaměřená na danou situaci je podstatným rysem toho, co Steiner nazývá uměním výchovy. „Žáci, kteří vidí učitele stále se usilujícího přizpůsobit své vyučování jejich potřebám, stále se učícího, si sami takto osvojují schopnosti a postoje pro celoživotní učení se“ (Rist; Schneider, 1979:27).

Učitel waldorfské školy tak může mít značnou odpovědnost za školská rozhodnutí, současně nese také osobní a stálou odpovědnost za třídu a za předměty (témata), jež vyučuje. Učitelé tedy sami organizují svou práci od nejmenších detailů ve třídě až k obecně závažným věcem potřebným pro řízení školy. Lze říci, že učitelé waldorfských škol v zásadě reálně kontrolují svou práci a svobodu ve svém pracovním místě.

Podle Steinerja si svobodný člověk vytváří vlastní motivy pro svou činnost. „Člověk je svobodný potud, pokud je schopen podrobit se sám sobě v každé chvíli života ... V každém z nás přebývá hlubší bytost, v níž člověk hledá vyjádření. Příroda dělá člověka spíše přírodní bytostí, společnost jej činí bytostí do-držující zákony. Jen on sám může ze sebe učinit svobodného člověka“ (1970:138). Ve waldorfských školách jde o tento roz-voj, a to žáků (studentů) i učitelů. Učitelé rostou s jejich širokou profesionální odpovědností a mohou svobodně ovlivnit výchovné klima školy ve smyslu svých morálních závazků a vý-chovných potřeb dětí, tak jak je sami reflektují.

V určitém smyslu snad lze hovořit o vnitřní vzájemné zá-vislosti waldorfských učitelů. Masters k tomu dodává, že tato však „neomezuje individuální učitelovu nepostradatelnost a plně tvořivou participaci na procesu přípravy výuky. ... Učitel kultivuje svůj „vnitřní hlas inspirace“ a profesionální spoluprá-ci s kolegy“ (1989:12).

Každá waldorfská škola má ovšem, jak vyplývá již z její autonomie, svou vlastní řídicí politiku. Velmi často bývá, zej-ména ve větších školách, vybírán kolegiem (tedy částí, která rozhoduje) jeden z učitelů pro funkci jakéhosi neformálního administrativního představitele, jenž po přesně určené období reprezentuje svou autoritou celý sbor a školu směrem vně, stará se o administrativu, apod. Jeho kompetence jsou přesně vymezeny. Zřízení těchto rolí nelze považovat za návrat k by-rokratickým strukturám, ale spíše za nutnou reakci na potřebu častého a v neposlední řadě rychlého řešení vyvstalých problé-mů a úkolů (srov. Harrar, 1969). V jiných případech se stará o každodenní záležitosti chodu školy určená skupina 3 – 4 lidí (členové kolegia), kteří však současně však mohou přenášet úkoly na jiné učitele. Tato skupina mívá v daných záležitostech

právo konečného rozhodnutí, jak ovšem uvádí Querido (srov. Who's, 1990), musí být současně odpovědná všem ostatním orgánům školy. Nikoli moc, ale služba a odpovědnost, vzájemný respekt a důvěra, podtrhuje tentýž autor tamtéž. Rovněž Schwartz upozorňuje na potřebu stálé a otevřené komunikace mezi zmíněným kolegiem a ostatními (nezřídka začínajícími) učiteli (srov. 1990). Podle Noaksové jde v systému řízení waldorfských škol o republikánské i autokratické prvky, o rovnováhu mezi nimi (srov. Noaks, 1991). Querido se ovšem domnívá, že na waldorfských školách „je řízení svou povahou republikánské“ (Who's, 1990:29).

Organizace řízení je tedy na různých waldorfských školách různá. Někde je odpovědnost sdílená – vedoucí se střídají často, učitel jedná s rodiči především individuálně a klima školy je uvolněné a neformální. Jinde mohou být stálejší učitelstvo – řídicí struktury, v nichž je vedoucí administrativní představitel vybírán na delší dobu, školní klima může být formálnější. Velmi důležitým faktorem je v tomto případě velikost školy. Jestliže např. v Německu mají některé waldorfské školy až 3000 studentů, pak ve Velké Británii, Francii, USA a mnoha dalších zemích existují nezřídka waldorfské školy s méně než 100 studenty. Ekonomické a další stránky chodu školy (kromě pedagogických záležitostí) má na starosti rada školy. V případě waldorfských škol se jedná v naprosté většině o tzv. neprofitní organizace.

Na spolupráci s kolegy v rámci učitelského sboru, ev. kolegia jsou příští waldorfské učitelé připravováni již během svého studia. V tomto smyslu lze zařadit přípravu waldorfských učitelů k modelům, jež Vonk charakterizuje jako takové, kde odpovědnost je chápána jako rozhodující činitel pro vztah vzájemné důvěry a partnerství mezi různými subjekty anga-

žovanými ve výchově. Tento přístup staví učitele do centra procesu zkvalitnění výchovy. Učitelé jsou v něm považováni za lidi schopné a ochotné diskutovat v otevřených debatách nejen mezi sebou, ale i s jinými legitimními a zainteresovanými stranami, za schopné přicházet s řešeními, a za připravené, je-li to nezbytné, přijímat rozhodnutí a zaručit jejich realizaci. Učitel je tedy nahlížen jako inovátor schopný reflexe vlastních postupů, reakcí na ně a hodnocení výsledků, jež tyto postupy přináší (sr. 1991).

V průběhu studia učitelství na waldorfských učitelských seminářích jsou příští držitelé učitelského certifikátu nejen seznamováni s principy řízení waldorfských škol teoreticky (zejména na základě studia Steinerových idejí), ale současně jsou do tohoto stylu řízení stále více prakticky vtahováni. Jejich podíl na řízení pedagogických záležitostí učitelských seminářů je v mnoha případech pozoruhodný. Stejně jako na ostatních školách waldorfského typu, i na učitelských seminářích se konají často (obvykle jedenkrát týdně) schůzky učitelů, studentů, a dalších lidí podílejících se na chodu instituce. Na nich mají studenti možnost ovlivňovat řadu záležitostí spojených s chodem školy a této možnosti reálně využívají. Kromě toho, např. ve Svobodné pedagogické akademii v holandském Zeistu jsou studenti jednoletého studia pro držitele státních učitelských diplomů doslova spolutvůrci studijního programu – jeho podoba v nezanedbatelné části záleží na tom, které disciplíny považují tito studenti pro svůj rozvoj za podstatné (vzhledem k jejich vlastní předchozí přípravě). Jisté disciplíny však v daném programu zůstávají – bez ohledu na zmíněnou skutečnost – pochopitelně vždy zachovány. V prospektu waldorfského učitelského semináře ve Spring Valley (USA) je dokonce podíl studentů na životě semináře považován za jednu ze základních oblastí přípravy učitele – jde vlastně o praktickou aplikaci

antroposofie. Od studentů se nejen očekává, že přijmou styl spolužití v semináři, jenž má v mnoha ohledech blízko ke komunitě (nikoli v sektářském smyslu), ale především, že tento styl budou sami iniciativně rozvíjet.

Podle mnohých autorů stojících mimo hnutí waldorfských škol má zmíněný „waldorfský“ přístup k řízení racionální základ. Nakonec i dnešní trendy v řízení tradičních škol s tímto přístupem často pozoruhodně korespondují. V těchto souvislostech však jen těžko můžeme hledat výraznější vliv Steiner a praxe waldorfských škol. Klíčovou roli tu sehrává zejména rozvoj otázek řízení v obchodních a výrobních organizacích vyspělých zemí (sr. např. i Levering, 1988; Ogletree, 1979, atd.), kde se tyto přístupy (obvykle jinými cestami) objevily a uplatnily dříve, než v tradičním školském prostředí.