

10. Práce učitelů waldorfských škol s rodiči a širší veřejností

Waldorfské školy obvykle vyrůstají a rozvíjejí se na základě potřeb a snah skupin antroposofů realizovat své výchovné ideály, a často také na bázi rodičovské poptávky po výchově tohoto zaměření. Z toho pak pochopitelně vyplývají i některé specifické okolnosti vztahů školy (učitelů), rodičů a dalších „vnějších“ subjektů se školou spojených.

Podle Querida (sr. Who's, 1990) tyto školy přitahují tři skupiny rodičů:

1. ty, podle kterých škola odpovídá potřebám jejich dítěte (dětí); osobní zapojenost rodičů nejde dále;
2. ty, kteří dospívají až k otázce proč, pokud jde o kurikulum a pedagogickou praxi;
3. ty, jejichž zájem jde nad výše uvedené úroveň – až ke studiu antroposofických zdrojů této výchovy.

Ze zájmu mnoha rodičů žáků (studentů) o školu a její pojetí výchovy pak často plyne i jejich ochota se školou (učiteli) v určité formě spolupracovat. V řadě případů tu tak jsou významně eliminovány mnohé zásadní problémy vyplývající z možného rozporu mezi školní a rodinnou výchovou, které často pociťují zejména tradiční školy. Oproti četným jiným školám vytváří většina waldorfských škol poněkud pospolitější

prostředí odkázané více na vlastní zdroje. I tento faktor může působit na spolupráci školy a rodiny příznivě. Ani ve waldorfských školách však nemusejí být vztahy školy a rodičů vždy idylické – situace je v každém případě a v každé fázi rozvoje školy vždy jedinečná, specifická.

Ve waldorfských školách jsou rozvíjeny četné formy navozování a rozvíjení vztahů školy (učitelů) a rodičů. Samozřejmostí je zvat rodiče alespoň 3x do roka na rodičovskou schůzku, kde třídní učitel, učitelé odborných předmětů a obvykle i školní lékař vysvětlují rodičům své metody a postupy. Rodiče jsou tak elementárně zasvěcováni do otázek výchovy. Velmi často však rodiče sami formují skupiny, jež se pravidelně scházejí, studují a diskutují otázky antroposofie a výchovy zejména na základě Steinerových spisů. V podstatě jedinou sférou, jež je vlivu rodičů ve waldorfských školách „zapovězena“ a plně spočívá v pravomoci učitelů, je učební plán a jeho podoba. Byť i zde se někdy objevují pokusy rodičů ovlivnit jej, stále platí, že učitelé jsou těmi, kdo je v této věci zcela kompetentní a odpovědní. Vytvářené studijní skupiny rodičů pak mohou být prostředkem k tomu, aby rodiče hlouběji pronikli do otázek vývoje dítěte, jeho potřeb v každé fázi a následně i do logiky učebního plánu.

Je-li to jen trochu možné, navštěvuje učitel své žáky a jejich rodiče několikrát ročně u nich doma. Získává tím nejen ucelenější představu o zázemí žáka v rodině, ale např. i o pracovních a sociálních aktivitách rodičů, atd. Tyto poznatky pak může využít ve své práci – ve prospěch dětí. Nejenže se mu lépe vztahuje řada témat k tomu, co je dětem blízké z jejich rodinného prostředí. Učitelé waldorfských škol často uplatňují potenciál a zkušenosti rodičů svých žáků i tím, že je na některé

hodiny zvou do role vyučujících (přednášejících), aby uvedli třídu do tajů své profese, apod.

Jednou z dalších úspěšných forem vztahů školy a rodiny jsou odpolední návštěvy rodičů ve škole: alespoň jedenkrát za rok bývají rodiče zváni na odpolední „party“, kde jsou hosty svých dětí. Ty jim prezentují svou práci – v hudebních, dramatických, recitačních vystoupeních, formou výstavek svých prací, nabízejí vlastními silami připravené občerstvení, atd. Smyslem těchto setkání je opět především bližší poznání práce dětí ve škole, „vtažení“ rodičů do školních záležitostí.

Odborní učitelé dále nezřídka organizují pro rodiče žáků různé kurzy – eurytmie, cizích jazyků, malování, práce se dřevem, kovem, apod. Pro děti je mimořádně příznivé, míní učitelé waldorfských škol, když vidí, že jejich rodiče se do těchto aktivit často s velkým zájmem zapojují. Rodiče (skupiny rodičů) a žák (třída, třídy) tak mohou „růst“ dohromady – k jakési pracovní a výchovné pospolitosti, která se v těch zdařilejších případech rozrůstá na celou školu. Škola se tak postupně stává místem společného kulturního a sociálního života, nezřídka má charakter kulturního centra místa, kde se nachází.

Rodiče žáků (studentů) waldorfských škol mohou být rovněž zapojeni v kontaktech s těmi rodiči, kteří o možnosti zapsat své dítě (děti) do waldorfské školy teprve uvažují. Vztah hnutí antroposofů a waldorfských škol s širší, „laickou“ veřejností je jedním z „horkých“ témat uvnitř hnutí. Zastánci „ortodoxního“ přístupu hájí vytváření pospolitosti, jež, po mém soudu, neprojevuje přílišný zájem o vztahy s vnějším světem. Argumentují zejména tím, že vztah člověka k antroposofii je více než čímkoliv jiným otázkou karmickou. Člověk tedy antroposofii buď sám (souhrou okolností, jež nevyklučují vlastní přičinění)

ve svém životě potká či nikoli. Nemá proto příliš mnoho smyslu vyvíjet snahu získávat pro antroposofii, ev. i pedagogiku waldorfských škol další příznivce nějakým „násilným“ či „umělým“ způsobem. Oponenti tohoto postoje, považovaní někdy za „nekonzervativní“, či „progresivní“ proud v hnutí, jsou však pro větší otevřenost hnutí směrem vně. Především jejich přičiněním se zejména v posledních desetiletích daří překonávat určitou izolovanost hnutí. Jedním z posledních dílčích výsledků postoje části příslušníků druhého zmíněného názorového proudu je např. v holandském Zeistu z popudu rodičů zcela nedávno založená skupina pro vnější vztahy školy. Poměr rodičů, žáků a učitelů je v této skupině stejný. Členové skupiny se angažují v přednáškových a dalších osvětových aktivitách pro širší veřejnost ve městě a okolí. Hovoří tu jak o kladech, tak i o problémech své waldorfské školy a hnutí vůbec. Smyslem jejich snahy není „nalákat“ posluchače na obraz ideální školy a ideálních vztahů v hnutí, ale poukázat na úsilí školy onomu ideálu se stále přibližovat. Smyslem je tu tedy neustálé hledání účinnějších a harmoničtějších forem práce, dosahování vyšší kvality v práci školy, ve vztahu rodičů, studentů a učitelů ke škole a výchově, a také ve vztahu školy (hnutí) s širší veřejností.

Někdy mívají ve waldorfských školách rodiče své slovo i při určování poplatků za školné – jeho výše vždy závisí na reálném příjmu každé rodiny. Tato velmi složitá otázka však bývá řešena i ve vztahu k dalším ekonomickým faktorům chodu školy. Michael Spence, donedávna pokladník Emerson College (učitelský seminář ve Velké Británii), muž, jenž býval po desetiletí takovýchto rozhodování účastníkem, mi k tomu jednou řekl: „Bývaly situace, kdy jsme museli zvažovat, zda přijmout dítě rodičů, kteří byli schopni platit sotva polovinu školného. Vždy jsme vyhověli, a to nejen proto, že je pro školu lepší mít polovinu požadované částky, než nic. Nejdůležitějším však pro nás

bylo to, že tímto rozhodnutím jsm neodepřeli dítěti výchovu, o niž jsme přesvědčeni, že je správná“. Ekonomická překážka tu tedy není nepřekonatelná (srov. i kapitolu č. 2).

Skupiny rodičů se také často zapojují do organizace větších školních festivalů a slavností, prodejních trhů a dalších akcí, na kterých prodávají výrobky své i svých dětí, případně i další zboží, aby výdělkem z těchto akcí podpořili vlastní či jinou waldorfskou školu. Toto je i jedna z forem podpory waldorfských škol v zemích, kde je jejich ekonomická situace vlivem nepříznivé školské politiky státu či jiných okolností složitá. Škola a hnutí se tak tímto způsobem stává i pro rodiče „jejich“ školou a hnutím.

Zejména v poslední době se promítá „otevírání se“ waldorfských škol širší veřejnosti i do dalších aktivit. Uvedu opět zcela nedávný případ z holandského Zeistu: všeobecně velmi pozitivně tam bylo hodnoceno uspořádání koncertu pro širokou veřejnost, jehož výtěžek organizátoři (tamější waldorfská škola – učitelé, studenti, rodiče a další lidé spříznění se školou) poukázali na humanitární účely. Až donedávna se tyto hojně pořádané akce zaměřovaly téměř výlučně na podporu iniciativ v rámci hnutí waldorfských škol. Zmíněnou akcí viditelnost a vážnost školy v místě její působnosti nepochybně vzrostla.

Všechny tyto a četné další nesporně zajímavé formy kladou ovšem určité nároky i na schopnosti a dovednosti učitele spolupracovat s rodiči a dalšími dospělými lidmi spojenými se školou. Ohled na rozvoj zmíněných kvalit se projevuje již v samotné učitelské přípravě. V některých waldorfských učitelských seminářích je přímo ve studijním programu zařazen kurz „Otázky vztahu učitele a rodičů“ (např. v Emerson College ve Velké Británii), předmětem zájmu bývají tyto otázky i při praxích studentů učitelství na waldorfských školách. V Taruně

(Nový Zéland) jsou součástí programu učitelské přípravy bloky seminářů na téma „Obsah a vedení schůzek učitele s rodiči“, „Návštěvy učitele v rodině žáka“, „Úvod do veřejných vystoupení na téma výchova ve waldorfských školách“. Jde tu tedy o zaměření nejen na práci s rodiči, ale i s širší veřejností (obdobě př. i na semináři v Sydney v Austrálii a jinde).

O potřebě elementární přípravy příštích učitelů pro kontakt s rodiči, ev. s dalšími subjekty širší veřejnosti, se začíná uvažovat i u nás. Obdržálek (1990) např. navrhuje zařadit tyto otázky do disciplíny „Organizace a řízení školy“, neboť orientaci přípravy učitele na model demokratických vztahů k žákům a jejich rodičům považuje za jednu ze základních cílových orientací přípravy učitele.

I v dalších úvahách o budoucí běžné funkční škole se pochopitelně se spoluprací s rodiči počítá, neboť je více než zřejmé, že „Úspěšnost školy v daném regionu bude záviset na tom, ... jaká bude úroveň a charakter spolupráce s rodičovskou veřejností (způsob této spolupráce vyústí do zcela nových forem, ovlivňujících všestranně efektivitu školy)“ (Návrh, 1991:10). O nutnosti posílení vazeb školy na rodiče, obec, místní instituce a organizace, a to za současného oslabení vazeb školy na školský úřad, ministerstvo, hovořily i další návrhy (sr. Koucký, 1991). Nakonec, i některé praktické kroky byly již podniknuty. Přitom je vždy zdůrazňován podíl školy a učitelů na těchto vztazích. „Učitel není jen rolí ve škole, ale rolí v obci, jde o povolání, nikoli jen o zaměstnání“ (Kotásek, 1991:2). Po učiteli se žádá, aby přispíval k vytváření kultury a vzdělanosti nejenom ve škole, ale v celém svém okolí. Učitel je chápán jako kulturogenní činitel.

Vztah veřejnosti (i rodiny) a školy tedy prochází změnou i u nás. „Reparace vztahu učitelů a žactva, učitelů a rodičů, školy

a veřejnosti spadá ovšem do oblasti společenského ozdravování“ (Kotásek, 1991:2). Výrazem proměny vztahu školy a místního prostředí jsou i již zmíněné rady škol zakládané u nás (prozatím experimentálně) při základních, středních, ev. speciálních školách od školního roku 1993/94. Také jejich prostřednictvím mohou získat vedle učitelů svůj podíl na řízení školy subjekty jejího bezprostředního vnějšího prostředí: rodiče, obec, zaměstnavatelské subjekty, apod.

Role učitelů při utváření nových vztahů s rodiči a veřejností bude jistě velmi důležitá a tato skutečnost by měla najít svůj odraz i v programech učitelské přípravy. Řada výzkumů (sr. např. Cotton & Wikelund, 1989; Gotts, 1989; Henderson, 1987) i praktických zkušeností jasně potvrzuje, že zapojení rodičů v záležitostech školy přináší efekt jak v lepších výsledcích studentů, tak i v jejich postojích ke škole.