

Závěr

Ačkoliv si pedagogika waldorfských škol klade – mnohdy výrazněji, než četné jiné výchovné koncepce – cíle směřující spíše za horizonty potřeb uvědomovaných si většinou dnešní společnosti, lze v pojetí prostředků používaných k dosažení těchto cílů vidět řadu pozoruhodných momentů, jež v mnohém, zdá se, pružněji vycházejí vstříc potřebám, jejichž naplnění je vyžadováno po výchově realizované ve školách běžných. Někdy jde o přístupy, které začínají být v tzv. tradičním pedagogickém prostředí přiznávány pedagogickou teorií za žádoucí, v určitých případech pak lze – opět zejména v poslední době – pozorovat v běžných školách i praktické počiny podobného charakteru. Ty, mohlo by se snad někdy zdát, přímo vycházejí z více než sedmdesátileté zkušenosti waldorfských škol. Ve většině případů se však nejedná o výsledek vlivu pedagogiky waldorfských škol, ale spíše o vyústění vývoje celé společnosti, v níž se výchova snaží adekvátněji reagovat na soudobé společenské potřeby. Některé kroky v uvedeném smyslu se objevily a objevují i v naší pedagogické teorii a praxi. Vzhledem k tomu, a také s ohledem na relativně výrazné demokratizační úsilí v naší společnosti a škole, považuji hlubší porozumění pedagogice waldorfských škol za velmi užitečné.

Za pozornost stojí ve waldorfských školách, kromě jiného, záběr učitelova působení. Projevuje se v široké oblasti učiva, v kompetentnosti a kompetencích učitele, jenž učivo zpracovává a zprostředkovává žákům (studentům). Se zájmem lze

rovněž pohlížet na podíl učitelů waldorfských škol na řízení škol a také na formy kontaktu učitelů (školy) s rodiči, případně širší veřejností. Nakonec, inspiraci můžeme, po mém soudu, hledat i v učitelském vzdělávání realizovaném v rámci hnutí waldorfských škol a ve vztahu tohoto vzdělávání k přípravě příštích učitelů k jejich kompetencím.

Koncipováním učebního plánu waldorfské školy, který vychází z celostního pohledu antroposofie na člověka a svět a jenž zejména na základním stupni důsledně respektuje kognitivní a motivační rozvoj žáků, je vytvořen prostor pro relativně široké spektrum disciplín (témat) povinných pro všechny žáky. Díky tomu výrazně vzrůstá pravděpodobnost, že každý žák bude – vzhledem ke svým schopnostem – alespoň některým předmětem (tématem) výrazněji osloven. Protože žádný předmět není nadřazen jinému, lze tu – vedle respektu k širše lidských schopnostem – vidět i možnosti pro to, co bývá v našem prostředí nazýváno kompenzačními opatřeními (prostředkem rozvoje a stimulace co největšího počtu žáků na školách). Tento přístup nevylučuje diferenciaci učebních plánů, jež může mít své místo zejména na středním stupni waldorfských škol. Ani zde ovšem – přes ohled na zaměřenost studentů – není rezignováno na všeobecný (univerzální) program pro každého studenta.

Pozoruhodné výsledky zaznamenává pedagogika waldorfských škol v oblasti integrace učiva. Zdá se, že bohatost učebního plánu tu nevyvolává fragmentálnost učiva v míře, s jakou se potýká většina jiných škol. Příčiny lze snad hledat již v samotných východiscích, charakteristických odmítnutím izolovaného pojetí vědy jako v podstatě jediného základu pro vzdělání. Proti této koncepci staví waldorfské školy do základu vzdělání celostné kulturní dědictví lidstva, jež spatřují v in-

tegrovaném pojetí vědy, umění a religie. I proto tu řada praktických opatření vedoucích k integraci učiva a známých i z prostředí jiných škol (koordinace, scelující disciplíny, docenění úlohy praxe a umění, atd.) získává na síle a účinnosti.

Integraci učiva vychází na waldorfských školách vstříc i specifická organizace výuky. V rozvrhu, v němž vedle tradičních vyučovacích jednotek hrají významou roli tzv. epochy, můžeme vidět důsledný ohled na četná pravidla, vztahovaná naší pedagogickou teorií (často bez efektu) na výstavbu rozvrhů v našich školách. Významným prostředkem v naznačeném směru je zejména epochové vyučování ve své horizontální i vertikální rovině realizace. Mnohem výrazněji než v běžných školách tu můžeme sledovat vliv charakteru učiva na výběr dané organizační jednotky. Po desetiletí zde tak probíhá výuka v organizaci, jejíž pravidla a četné dílčí aspekty považuje řada teoretiků i praktiků u nás a v zahraničí za hodné aplikace v běžných školách (aniž ovšem praxi waldorfských škol zmiňují).

Výstavba učiva, volba organizačních forem, vyučovacích metod a prostředků jsou ve značné míře dílem každého jednotlivého učitele (případně učitelského sboru) dané waldorfské školy. Učitel (učitelský sbor) sice pracuje – na úrovni orientace – s obecnými doporučeními Steinera a dalších protagonistů této výchovy, avšak výběr témat, jejich konkrétní náplň, způsob zařazování do daných organizačních jednotek, stanovování délky těchto forem a frekvence výskytu tématu v průběhu školního roku i během let, metodické zpracování učiva, volba studijních materiálů a dalších prostředků – to vše je plně v kompetenci učitele. Může konzultovat s kolegy, čerpat ze zkušeností svých i jiných, ale rozhodnutí a odpovědnost zůstávají na něm. Tato pro běžné školy často nezvyklá situace je ještě zvláště zřejmá v případě třídních učitelů základního stup-

ně waldorfských škol, kteří tímto způsobem koncipují a realizují výuku ve své třídě obvykle ve všech hlavních předmětech po dobu osmi let. I tento moment – neobyčejně široký prostor učitele pro práci se zmíněnými elementy kurikula – přispívá k integraci učiva.

Značné kompetence a odpovědnosti přísluší učitelům waldorfských škol v oblasti řízení školy. Samosprávný charakter každé z waldorfských škol si žádá učitele ochotné věnovat řízení mnoho času, ale především schopné účinně se podílet na řešení otázek pedagogických, organizačních, správních, ekonomických a dalších. Uplatňované přístupy k řízení mají mnoho společného s tím, co je „objevováno“ v prostředí tradičních škol jako účinné a žádané teprve v posledních letech.

Konečně nezastupitelný je i podíl učitelů waldorfských škol na tvorbě a rozvoji mnoha účinných forem spolupráce s rodiči, ev. širší veřejností. Waldorfské školy jsou školami kooperativními. Učitel je v nich důležitým partnerem rodičů a dalších lidí spojených bezprostředně se školou. Na úrovni této spolupráce, jež tu mnohdy nabývá velmi zajímavých forem, často závisí osud celé školy.

Domnívám se, že učitelům jsou ve waldorfských školách svěřeny nezvykle široké kompetence – mnohem širší, než bývá pravidlem v případě kompetencí učitelů běžných škol. Současně je na ně kladena nezvykle velká odpovědnost.

Odpovědné využívání těchto kompetencí vyžaduje ovšem i jisté kvality učitele. Přestože je na institucionální přípravu učitelů waldorfských škol realisticky pohlíženo jako na vstupní fázi celoživotního procesu učitelova rozvoje, objevují se zde četné zajímavé reflexe náročnosti a šíře učitelova úkolu ve waldorfské škole.

Univerzálnost učitelova úkolu je v prostředí waldorfských škol zohledněna, soudím, již vcelku důsledným uplatňováním požadavku praktické erudice adepta učitelství v jiném, než pouze školském prostředí.

Požadavek učitele zkušeného a nikoli jednostranně zaměřeného souvisí jistým způsobem i s dalším, vyjádřeným důrazem na sebepoznání učitele, na vyrovnanost z toho plynoucí a také na schopnost učitele (učitelského adepta) z tohoto poznání vycházet při poznávání druhých lidí, zejména žáků (studentů), s nimiž příští učitel bude pracovat, ale i dospělých (bude v úzkém kontaktu s rodiči, případně i dalšími dospělými). Disciplíny jako „Vnitřní život učitele“ a další podobně zaměřené kurzy pedagogicko – psychologické a antroposofické povahy k tomuto ohledu na waldorfských učitelských seminářích směřují a jsou základem přípravy příštího učitele.

Pozoruhodným způsobem je v přípravě učitelů waldorfských škol reagováno i na učitelovy široké kompetence v práci s kurikulem. Zdůrazněna tu je vzájemná úzká souvislost jednotlivých oblastí. Obsah vyučovacích předmětů (témat) učebního plánu waldorfské školy bývá obvykle prezentován v integrovaných kurzech společně s metodickými, didaktickými, obecně pedagogickými, psychologickými a dalšími aspekty. Těmito kurzy, jež jsou často organizovány v epochových blocích, postupují rovněž četné umělecké i řemeslné aktivity. Dochází k integraci skupinové, individuální a hromadné výuky, k integraci teorie a praxe, k propojování perceptivních a aktivních metod.

Přestože tyto postupy mohou působit – zejména v prostředí akademické tradice učitelského vzdělání – poněkud prakticistně, jejich základní myšlenka stojí za pozornost. Dobrou koordinací obsahovou, organizační a personální se tu v mnoha případech dospívá až ke svého druhu případovým

studiím, naplněným teoretickými poznatky i praktickou zkušeností, jimiž adept učitelství postupně a ve stále hlubším a širším záběru prochází a rozvíjí tak své kvality potřebné pro výkon učitelského povolání ve waldorfských školách.

Nutnost připravenosti příštího učitele waldorfské školy pro jeho široké kompetence je, soudím, pozoruhodně zohledněna i zařazováním kurzů, v nichž jsou teoreticky studovány principy, podle nichž funguje řízení waldorfských škol. Teorii podporují praktické zkušenosti – studenti jsou již na učitelském semináři do stejného stylu řízení zapojeni (v mnoha případech jako spolutvůrci), na svých praxích pak získávají první zkušenosti tohoto druhu přímo v jednotlivých waldorfských školách.

Opomenuta nezůstává v přípravě příštích učitelů waldorfských škol ani oblast rozvoje jejich schopností komunikovat a spolupracovat s rodiči, případně i širší veřejností. I zde některé teoreticko – praktické kurzy uvádějí do problematiky, i zde se dostávají studenti poprvé do kontaktu s rodiči již na praxích.

Zdá se, že student učitelství na waldorfském učitelském semináři je tak – v míře možného – zasvěcen do základů všech hlavních oblastí jeho příští práce – do kurikula, řízení školy i do práce s rodiči a na veřejnosti. Tak jsou, myslím, vytvořeny základní předpoklady pro to, aby byl schopen při svém působení ve waldorfské škole reálně kontrolovat vyučování, spolupodílet se na řízení školy, vytvářet a rozvíjet vztahy s rodiči a také přispívat k rozvoji četných kulturně – společenských impulsů sahajících nad rámec školy. Tím je položen základ k tomu, aby učitel nebyl pouhým vykonavatelem profese, ale tvořivým naplňovatelem svého poslání.

Je tedy v pedagogice waldorfských škol mnoho zajímavých momentů. Některé z nich jsem se pokusil v této práci přiblížit. Domnívám se, že jejich uplatnění (často i ve velmi modifikovaných podobách) by mohlo být pro naši školu účelné, a to navzdory četným odlišnostem obou prostředí.

Nemám v úmyslu přehlížet souvislosti pedagogiky waldorfských škol, ev. jejich dílčích prvků s dalšími přístupy širokého proudu tzv. reformní pedagogiky. Upozorňuji v této souvislosti např. na 30 charakteristik práce škol řazených do hnutí tzv. Nových škol, jež publikoval v roce 1921 na základě svého zkoumání Adolf Ferriere (sr. např. Stewart, 1968:75 – 76). Domnívám se však, že waldorfské školy opravdu pozoruhodně splňují jednu z funkcí, jež je i dnes tzv. alternativním školám přisouzena – vybízet, vyzývat tzv. tradiční školy k přehodnocování postupů zdánlivě neměnných, těch postupů, které se často – z různých důvodů – přežily. Tento moment by se u nás – s ohledem na potřebu nápravy četných problémů školy a výchovy – rozhodně neměl opomíjet.