

MILAN POL

K OTÁZKÁM ŘÍZENÍ WALDORFSKÝCH ŠKOL

Waldorfské školy, jeden z pozoruhodných přínosů „zlatého věku“ reformní pedagogiky, představují dnes v ČR nejvýrazněji se prosazující tzv. školskou alternativu. Ponecháváme v této chvíli stranou otázku významu a vhodnosti zmíněného označení v případě tohoto školského hnutí. Omezíme se na konstatování, že waldorfské školy jsou školami volnými (svobodnými), jednotnými, koedukovanými a všeobecnými, a že jejich pedagogická koncepce je založena na antroposofickém pohledu na člověka a svět.

V našem příspěvku budeme věnovat pozornost jednomu z velmi zajímavých aspektů chodu těchto škol - řízení a roli waldorfských učitelů v něm. V této souvislosti si povšímneme i některých charakteristik učitelských sborů na waldorfských školách a také určitých dílčích specifíků přípravy waldorfských učitelů. Opíráme se o literaturu antroposofie a waldorfské pedagogiky, o studium pedagogických dokumentů waldorfských škol v různých zemích Evropy, v Severní Americe, Austrálii a Novém Zélandu, dále o práce autorů stojících mimo toto prostředí a konečně o vlastní zkušenosti z jednosemestrového pobytu na četných waldorfských školách v Holandsku a Belgii. Pojednáno bude o řízení a učitelích, resp. učitelských sborech na waldorfských školách všech stupňů (mateřských, základních, středních školách i v učitelských seminářích). Na všech těchto stupních waldorfských škol fungují role učitelů a učitelských sborů ve vztahu k řízení školy podle týchž principů. Dílčí rozdíly v jejich praktické aplikaci jsou umožněny autonomií každé waldorfské školy a také specifickými možnostmi jednotlivých stupňů škol.

Učitelské sbory sestávají na waldorfských školách obvykle z lidí relativně rozmanitých zkušeností z různých sfér lidské činnosti. Waldorfské školy totiž již od svého vzniku¹ úspěšně minimalizují zjevnou slabinu tradiční cesty učitelů k profesi, na které se většina abonentů středních

¹ Jak uvádí např. Barnes (1980), již při formování učitelského sboru první waldorfské školy ve Stuttgartu v roce 1919 byla pro Steinerja u adeptů těchto míst důležitější jejich životní zkušenost a široké zájmy spolu s ryzím a zkoumavým duchem, než pedagogická kvalifikace a praxe.

škol nejčastěji bez „prodlení“ ocitá přímo v institucionalizované učitelské přípravě, aby se po jejím skončení stali naplňovateli úkolu připravovat děti (mladé lidi) pro plnohodnotný život ve společnosti. Pro mnohé z nich jde o úkol nepřiměřený - sami, poněkud zjednodušeně řečeno, nepoznali jiné, než školské prostředí. V praxi pak tedy často - byť mimoděk - připravují své žáky (studenty) spíše ke schopnostem žít (přežít, být úspěšný) ve škole, což nezřídka s přípravou k životu ve společnosti (v nejširším smyslu) nemá mnoho společného. Takto vybavení učitelé jsou produkty širšího fenoménu, jež Husén nazývá „institucionální izolací školy od vnějšího světa“ (1979:162). Naproti tomu zájemci o studium učitelství na waldorfských učitelských seminářích musejí obvykle mít za sebou až několikaletou praxi v jiném než školském prostředí. Na některých dalších waldorfských učitelských seminářích (např. v německém Annener Bergu) bývají sice mladí lidé přijímáni ke studiu i bez splnění této podmínky, ovšem po čase jsou nuceni přerušit studia a odejít na jeden rok do zahraničí nebo absolvovat doplňující vzdělání mimo seminář, podnikové praktikum či jinou roční praxi. Poněkud obtížněji se daří naplňovat tuto podmínku v případě držitelů státních učitelských diplomů, kteří projeví zájem získat kvalifikaci na waldorfském učitelském semináři. Vystalé problémy jsou odrazem nedostatku waldorfských učitelů. Nárůst počtu waldorfských škol je v některých zemích v posledních dvou desetiletích let značný.² Je ovšem snaha řešit tyto problémy s ohledem na zmíněné kritérium (Schwartz, 1990). Rovněž v literatuře tzv. tradiční pedagogiky lze nalézt v posledních letech zprávy o snahách reagovat na zmíněný nedostatek v přípravě učitelů (Vonk, 1990; Dahncke, 1990).³

Skutečnost, že řada waldorfských učitelů má vedle pedagogického vzdělání i jinou profesní kvalifikaci není ovšem pouze důsledkem uvedených požadavků. Důležitou roli tu sehrává i fakt, že věk studentů wal-

² Podle údaje Stewarta (1968:159) existovalo v roce 1968 ve světě celkově asi 70 waldorfských škol. Časopis *Child and Man* z května 1990 pak přináší seznam v té době existujících waldorfských škol, v němž je uvedeno 469 těchto škol v 26 zemích čtyř kontinentů. V seznamu ovšem ještě nefigurují waldorfské školy zřízené v nedávné době v bývalých tzv. socialistických zemích střední a východní Evropy. V poslední době se objevily zprávy o podobných iniciativách i v některých asijských zemích.

³ Vonk referuje o návrhu podporovat učitele při získávání mnoholetých zkušeností, zejména z oblasti obchodu a průmyslu. Tento návrh přejal z „Documents of the Fifteenth Session of the Standing Conference of the European Ministers of Education“, Helsinky, 1987. Council of Europe, Strasbourg. Dahncke pak referuje o zavedení praktické perrody do studijního programu studentů učitelství v německém Kiehlu. Jde o práci v průmyslu a obchodu. Uvádí přitom dva důvody k zavedení této praxe. Prvním je umožnit studentům učitelství lepší uplatnění vzhledem k poměrně vysoké nezaměstnanosti učitelů v Německu. Druhý důvod je zcela nezávislý na situaci na trhu pracovních sil. Je jím přesvědčení, že žáci musejí být ve škole připravováni pro prostředí, v němž budou po skončení školní docházky žít. Důležitým komponentem tohoto prostředí je všeobecný svět práce, průmyslu a obchodu. Současně však tento autor konstatuje, že tradiční učitelská příprava v Německu se tomuto požadavku nepřizpůsobuje. Student učitelství nemá žádnou osobní zkušenost ze světa, pro něž by škola a on sám měli připravovat žáky a k němuž velká většina rodičů těchto žáků patří. Autor to považuje za velký nedostatek v učitelském vzdělání. S tímto názorem se plně ztotožňujeme a soudíme, že zmíněná kritika se týká i učitelského vzdělání v ČR.

dorfských učitelských seminářů bývá většinou vyšší, než věk denních studentů učitelství v tradičním školství.⁴

Rozmanitost v uvedeném smyslu podporují v učitelských sborech waldorfských škol i eurytmista, lékař, případně další profesní zástupci – členové sboru. Domníváme se, že tato okolnost může mít – mimo jiné – i příznivý vliv na schopnost učitelů (učitelského sboru) řešit rozmanité problémy spojené s chodem školy.

Přes odlišnost zkušeností, sociálního, ekonomického, rasového či reli-
giózního prostředí je ovšem mezi waldorfskými učiteli hlavní a klíčové
pojitko – „každý z nich se snaží pracovat tak, aby porozuměl záhadě člo-
věka“ (Demanett, 1988:16). Návodem k porozumění, k práci i k životu je
témto učitelům antroposofie.

Kooperace waldorfských učitelů prakticky ve všech aspektech jejich
práce a chodu školy je významným rysem waldorfských škol. Podle
Kranicha „waldorfské školy jsou vždy výsledkem svobodné iniciativy
a spolupráce učitelů s rodiči. Tento typ kooperativní školy může existo-
vat jenom proto, že partnerem rodičů je učitelský sbor nezávislý na
byrokratické učitelské správě a schopný samostatného usnášení a roz-
hodování“ (1990:10-11). Tato spolupráce je založena na Steinerových
názorech a v současnosti je na waldorfských školách velmi tvořivě rozví-
jena. Východiskem pro ni je Steinerova teorie sociální trojčlennosti,
podle které spatřují antroposofisté ve společnosti tři články: kulturní,
politicko-právní a hospodářský. Všechny tři by měly fungovat samostat-
ně, bez vzájemné závislosti. „Tím, že duchovní a hospodářské zájmy zís-
kají 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). Antroposofisté tedy mimo jiné zdůrazňují
potřebu nezávislosti školství na státu, na byrokratickém poručnickování.
„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 jedno-
značně 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)
k řešení otázek administrativy z pedagogického hlediska.

Steiner a jeho následovníci v této souvislosti výrazně akcentují odpo-
vědnost učitelů. „Učitelé by měli být plně odpovědní za svou práci a svo-
bodní v adaptaci waldorfského kurikula“ (Root, 1987:35). Podle
Kranicha je waldorfská škola „v daleko větší míře než jiné školy postave-

⁴ Např. ve waldorfském učitelském semináři Taruna na Novém Zélandě byl v roce 1990 průměrný věk studentů 34 let.

na 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).

Sbor (kolegium) učitelů a spolupráce každého z nich v jeho rámci představují současně faktor ochraňující učitelovu práci, soudí Edmunds (1979). „Přítom toto kolegium není konstituováno libovolně, ale obvykle má hluboké sociální kořeny" (Edmunds, 1979:423). V takovém učitelském sboru „etický individualismus a respekt k spirituální harmonii vytvářejí hierarchii a opírání se o autoritu se zdá být zbytečným" (Stewart, 1968:160). Hürsch spatřuje v kolegiální spolupráci učitelů i velmi pozitivní vliv na žáky (1974-75). Podobně v této souvislosti hovoří i Smith & Scott (1990).

Na spolupráci s kolegy v rámci učitelského sboru jsou příští waldorfští 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 řídicí, určující ve vztahu vzájemné důvěry a partnerství mezi různými subjekty zapojenými do výchovy. Tento přístup umísťuje, podle téhož autora, učitele do centra procesu zkvalitnění výchovy. Učitelé jsou v něm považováni za schopné a ochotné diskutovat v otevřených debatách nejen mezi sebou, ale i s jinými legitimními a zainteresovanými stranami, jsou schopni přicházet s řešeními a připraveni, je-li to nezbytné, činit rozhodnutí o tom, co má být uděláno a také realizaci věcí zaručit. Učitel je tedy nahlížen jako inovátor schopný reflektování vlastních postupů, reakcí na ně a hodnocení výsledků, jež tyto postupy přinášejí. (srov. Vonk, 1991.)

V průběhu studia učitelství na waldorfských učitelských seminářích jsou příští držitelé tohoto učitelského certifikátu nejen seznamováni s principy řízení waldorfských škol teoreticky (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.⁵

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 dvě navzájem propojené zásady:

⁵ Stejně jako na ostatních školách waldorfského typu i na učitelských seminářích se konají často (obvykle jedenkrát týdně) schůzky učitelů, studentů a dalších lidí podléjících se na chodu instituce. Na nich mají studenti možnost zasahovat do všech záležitostí spojených s chodem školy a této možnosti reálně využívají. Kromě toho např. ve Svobodné pedagogické akademii v holandském Zelstu jsou studentů nově zřizovaného jednoletého studia pro držitele státních učitelských diplomů doslova spolutvářeli učebního plánu - jeho podoba v nemalé části záleží na tom, které disciplíny považují tito studenti pro svůj rozvoj za podstatné (vzhledem k jejich předchozí přípravě). Jisté disciplíny však zůstávají - bez ohledu na zmíněnou skutečnost - pochoptitelně vždy zachovány.

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. (Dostal, 1991a).

Z toho vyplývá přesvědčení, že je v komunitě pracující společně prospěch všech tím větší, čím menší jsou individuální cíle jednotlivců. Práce každého jednotlivce by měla být plně vynakládána ve prospěch komunity. Plat by neměl být považován za kompenzaci za provedenou práci – pracovní síla tu není zbožím, ale příspěvkem kulturní (výchové) 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 tisíceřé 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 předmětu, které vyučují. Hlavním kritériem je jejich osobní odpovědnost a jejich potřeby. (V úvahu jsou tedy brány i aspekty sociálního zázemí každého učitele – počet osob, které vyživují, atd.)

Sbor učitelů (kolegium) je relativně nezávislou jednotkou. Stát se jeho členem (tedy členem té části, která rozhoduje) si obvykle žádá být učitelem na škole po určitou dobu (v různých školách a zemích bývá tato lhůta různá - většinou jde o 1-2 roky) a také mít v úmyslu pokračovat v práci na škole. Sbor učitelů (kolegium) rozhoduje o všech záležitostech spojených s pedagogickým chodem školy (na něm závisí mj. i přijetí či nepřijetí nového učitele). Klíčovými gremii jsou schůze učitelského sboru konané obvykle jedenkrát týdně. Na nich bývá kromě „provozních záležitostí” na programu i diagnostika a možnosti individuální pomoci dětem se sociálními, studijními, zdravotními či jinými problémy. Podle Barnese nejsou schůze sboru vedeny demokraticky v tom smyslu, že každý názor má stejnou váhu, ale na principu „republiky, ve které každá osobnost má být respektována a svobodná a ve které je důvěra a odvaha podporovat individuální iniciativu a dokonalost” (1958:5).

Jestliže každý učitel má stejnou odpovědnost za všechna školská rozhodnutí, pak současně nese také osobní a stálou odpovědnost za třídu a za předměty, které vyučuje. Učitelé sami organizují svou práci od nejmenších detailů ve třídě až k obecně závažným věcem potřebným pro řízení školy. Tedy otázka řízení je tu řešena z pohledu vyučovacích potřeb, nikoli diktátem zvenčí. Waldorfské učitelé v zásadě reálně kontrolují svou práci a svobodu ve svém pracovním místě.

Steiner k tomu říká, že svobodný člověk si 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 dodržující zákony. Jen on sám může ze sebe

učinit svobodného člověka" (1970:138). Ve waldorfských školách jde o tento rozvoj, a to žáků (studentů) i učitelů. Waldorfští učitelé rostou s jejich širokou profesionální odpovědností v řízení školy. Waldorfští učitelé mohou svobodně ovlivnit výchovné klima školy ve smyslu svých morálních závazků a výchovných potřeb dětí, tak jak je tito sami reflektují.

Lze snad hovořit o vnitřní vzájemné závislosti waldorfských učitelů. Masters k tomu dodává, že ta však „neomezuje individuální učitelovu nepostradatelnost a plně tvořivou participaci na procesu přípravy výuky. ...Učitel kultivuje svůj „vnitřní hlas inspirace“ a profesionální spolupráci s kolegy" (1989:12).

Každá waldorfská škola má ovšem, jak vyplývá již z její autonomie, svou vlastní řídicí politiku. Velmi často, zejména ve větších školách, bývá vybírán sborem (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. V mnoha jiných případech bývá aplikován Steinerův návrh na zřízení „výboru“ 3 -4 lidí starajících se o každodenní záležitosti školy, o její reprezentaci navenek apod. Tento „výbor“, jenž by měl být spirituálním jádrem školy, je připraven každému pomoci konzultací, současně však může přenášet úkoly na jiné učitele. Mívá právo konečného rozhodnutí, jak ale uvádí Querido, musí být současně odpovědný všem ostatním orgánům školy. Nikoli moc, ale služba a odpovědnost, vzájemný respekt a důvěra, podtrhuje tentýž autor (srov. Who's. 1990). Rovněž Schwartz upozorňuje na potřebu stálé a otevřené komunikace mezi takovýmto výborem a ostatními (nezřídká začínajícími) učiteli (srov. 1990). Zřízení těchto funkcí však nelze považovat za návrat k byrokratickým strukturám, ale spíše za nutnou reakci na potřebu častého a v neposlední řadě rychlého řešení vyvstalých problémů a úkolů (srov. Harrar, 1969). Podle Noaks 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 učitelско-řídicí struktury, v nichž je vedoucí (ředitel) vybírán sborem 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 nezřídká waldorfské školy s méně než 100 studenty. Ekonomické a další stránky chodu škol (kromě pedagogických záležitostí) mají na starosti výbory správců - složené z učitelů, rodičů, a dalších lidí spřízněných se školou. V případě waldorfských škol se jedná v naprosté většině o tzv. neprofitní organizace.⁶

Pomoc při řešení problémů spojených s chodem školy se však nabízí i z dalších zdrojů. V mnoha zemích existují federace (asociace) waldorfských škol, jejichž členem se každá waldorfská škola může, ale nemusí stát. V nich působí řada fundovaných odborníků připravených pomoci. K dispozici jsou i zkušenosti a kapacity jiných waldorfských škol, učitelských seminářů, antroposofických institucí, atd. V loňském roce byl založen Evropský výbor waldorfských škol - opět s cílem zkvalitnění spolupráce, koordinace. Zejména v posledních letech lze pozorovat živější komunikaci i mezi světem waldorfských škol a univerzitním prostředím. Existují ovšem i různé formy spolupráce mezi jednotlivými tzv. školskými alternativami (např. v Holandsku se při řešení některých strategických otázek vytváří „koalice“ waldorfských, montessoriovských, jenských a dalších škol).

„Waldorfský přístup“ k řízení na sebe poutá stále větší pozornost pedagogů tzv. tradičních škol. Je zřejmé, že byrokracie ve školství oslabuje jeho chod. Podle Frymera školská byrokracie ve skutečnosti oslabuje učitele při tvorbě pracovních podmínek, což otupuje jejich entuziasmus a tlumí jejich tvořivost. „...učitelé jsou profesionálně znehybnění a zbaveni autority... zneutralizování byrokracií, pod kterou pracují“ (1987:10). Ogletree považuje za důsledek působení školské byrokracie nízkou morálku učitelů a také jejich fluktuaci (1979). Herrer si všímá, že obecně bývá v tradičním školství důraz na svobodu učitele směřován do třídy, avšak třída je nezralou, malou komunitou. A ve sféře dospělých zaujímá učitel, jenž musí vyživovat duchovní a morální růst dětí, pozici, která má k vlastní určenosti daleko. Výchova dětí pro život ve svobodném světě může být, podle této autorky, komplikována velkou námahou, kterou učitel vynakládá na to, aby „vtiskoval“ dětem vzorce demokracie, zatímco současně dospělí, pod jejichž vlivem učitel pracuje, ovlivňující a řídící jeho práci a školu, jsou neučiteli. Nezralost dětského věku vyzývá k cvičení vlastní určenosti. Ti, kdož připravují v tomto smyslu děti, jsou však sami od této určenosti vzdáleni (srov. Herrer, 1979).

Podle mnohých autorů stojících mimo hnutí waldorfských škol má zmíněný přístup k řízení racionální základ. V tradičním školství se obecně volá po zvýšení odpovědnosti, autority učitelů a ředitelů při určování struktury školy, způsobu dosahování učebních cílů vytyčených školskými úřady (srov. např. Ogletree, 1979, Carnegie, 1986, Smith & Scott, 1990, u nás Mareš, 1991, Obdržálek, 1991, Bacík, 1991, atd.) Tento obecný trend není ovšem připisován vlivu Steinerja a praxe waldorfských škol. Např. američtí autoři v něm, v podmínkách dnešních Spojených států amerických, vidí výsledek řídicí strategie v americké obchodní společnosti (srov. Ogletree, 1979, též Levering, 1988).

* Ogletree (1979) uvádí zajímavý, avšak ojedinelý případ Steinerovy školy v New York City, která je finančně a právně vlastněna učitelským sborem - na principu cenných papírů. Zde nejsou učitelé pouze zaměstnanci, ale mají osobní a finanční zájem na instituci. Hlavní závazek však směřuje ke studentům a waldorfské výchově.

Nejde ovšem pouze o vztah škola – školské úřady. Rallis & Highsmith považují za diskutabilní, může-li jedna osoba nést dvojitou odpovědnost – za řízení školy a za vedení vyučování. „Obecně je ředitelův čas pohlcován řídicími úkoly“ (1987:20). Titíž autoři konstatují, že nerovnost mezi rolami je pro jednu osobu příliš velká, takže stěží může být efektivním manažerem a supervisorem současně (srov. tamtéž).

„Waldorfský přístup“ k řízení, jak je již více než 70 let v těchto školách uplatňován, začíná být tedy „objevován“ i jinde. Zdá se, že vykazuje mnohé přednosti. A to i přesto, že nelze nevidět často až nadměrné zatížení waldorfských učitelů, které tento způsob řízení přináší. V této souvislosti považujeme za účelné připomenout i závěry Smitha & Scotta (1990), kteří při posuzování praktické aplikace rovnostářského přístupu ke spolupráci učitelů v rámci učitelských sborů státních škol v USA uvádějí, že navzdory předsevzetím dochází v těchto případech často k postupnému nestejnoměrnému rozdělování odpovědnosti (a tedy i zátěže) mezi jednotlivé učitele.

Popsaný přístup k řízení považujeme – zejména v kontextu úvah o reformě naší školy – za velmi zajímavý a inspirující. Jsme přesvědčeni, že všechny reformní kroky v našem tradičním školství by měly zohlednit fakt, že relativně samostatná škola (tj. škola nikoli neúměrně podřízená školské byrokracii) a relativně samostatní učitelé (pokud jde o míru jejich svobody směrem do třídy, do výuky) nemusejí ještě znamenat eliminaci možnosti nastolení ryze autokratických poměrů uvnitř školy – v rámci učitelského sboru. Soudíme, že všechny prováděné změny v dané oblasti by měly usilovat o minimalizaci této možnosti. Zvýraznění kompetencí učitelů (tedy jejich emancipaci v rovině školy) považujeme za jeden ze základních momentů žádoucích změn. Kromě vlivu na učitelovu pozici ve škole může mít pozitivní účinek i na posílení společenské prestiže učitelů. Domníváme se, že je reálné očekávat i větší spokojenost takto kompetentních učitelů v profesi.

Máme ovšem za to, že při úvahách o možnostech aplikace zmíněných principů řízení v podmínkách našich tradičních škol je nutno – vedle změn spíše pedagogicko-organizačního charakteru – uvažovat i o možnostech změn v postojích pedagogů každé konkrétní školy. Jde tedy i o ochotu a schopnost ředitelů a jejich zástupců sdílet pravomoce s ostatními učiteli a rovněž tak o ochotu a schopnost učitelů participovat ve věcech řízení chodu školy. Naznačili jsme již, že tento široký okruh problémů se, kromě jiného, bezprostředně dotýká i učitelského vzdělání. Nejde ovšem pouze o jeho předgraduální formy. Rovněž otázky pracovní doby, akceptovatelného pracovního vytížení a odlišnosti nároků, které role učitele a role řídicího pracovníka ve škole s sebou nesou, stejně jako problém pružnosti v rozhodování by neměly zůstat při podobných úvahách v ústraní.

LITERATURA

- Bacík, F.: K vývoji našeho školství a přípravě školské reformy. In: *Pedagogika*, XLI, 1991, č. 2, s. 119-133.
- Barnes, H.: An Introduction to Waldorf Education. In: *Teachers College Record*, 81, 1980, č. 3, s. 323-336.
- Barnes, H.: Independence in Education. In: *Education as an Art*, 19, 1958, č. 1, s. 5-6.
- Bouzek, J.: Sociální trojčlennost. In: *Antroposofie jako cesta a podnět. Antroposofická společnost v ČSFR*, Praha, 1991, s. 19-21.
- Carnegie Task Force on Teaching as a Profession, A Nation Education and Economy. New York, 1986.
- Dahncke, H.: Practice periods of teacher students in industry and commerce-a new approach in initial teacher training. In: *Proceedings of a conference held at Jordanhill College, Glasgow, 9th-13th September 1990*, s. 78-88.
- Demanett, D.: Working with the Spiritual Basis of Waldorf Education. In: *Child and Man*, 22, 1988, č. 2, s. 11-18.
- Dostal, J.: Hlavní sociální zákon. In: *Antroposofie jako cesta a podnět. Antroposofická společnost v ČSFR*, Praha, 1991, s. 15-18.
- Dostal, J.: Waldorfské školy. In: *Antroposofie jako cesta a podnět. Antroposofická společnost v ČSFR*, Praha, 1991, s. 23-27.
- Edmunds, L. F.: Eight years with the same class teacher. In: *Ogletree, E. J.: Introduction to Waldorf Education: Curriculum and Methods. University Press of America, Inc.*, 1979, s. 418-426.
- Frymer, J.: Bureaucracy and the Neutering of Teachers. In: *Kappan*, září 1987, s. 9-14.
- Harrar, D.: Independent Teachers and Independent Schools. In: *Education as an Art*, 30, 1969, č. 1, s. 3-6.
- Hendrich, J.: Filosofické proudy v současné pedagogice. „Dědictví Komenského“, Praha, 1926.
- Herrer, D.: Independence in Education. In: *Ogletree, E. J.: Introduction to Waldorf Education: Curriculum and Methods. University Press of America, Inc.*, 1979, s. 18-19.
- Husén, T.: The School in Question. A Comparative Study of the School and its Future in Western Society. Oxford University Press, 1979.
- Hürsch, I.: The Role of the Class Teacher and Its Transformation. In: *Education as an Art*, 33, 1974-75, č. 1, s. 12-16.
- Krantch, E. M.: Svobodné Waldorfské školy. Ústřední ústav pro vzdělávání pedagogických pracovníků, Praha, 1990.
- Levering, R.: A Great Place to Work: What Makes Some Employees so Good (and most so Bad). Random House, New York, 1988.
- Mareš, J. a kol.: Učitelé a jejich problémy. In: *Pedagogika*, XLI, 1991, č. 3, s. 257-268.
- Masters, B.: Teaching - Vocation, Profession, Job, Chore, Art. In: *Child and Man*, 24, 1991, č. 1, s. 11-15.
- Noaks, S.: The Republic of the Teachers. In: *Paidela. A journal for teachers in Steiner Schools.*, 1991, č. 3, s. 2-5.
- Obdržálek, Z.: K aktuálním problémům řízení výchovy a vzdělávání v nových společenských podmínkách. In: *Pedagogika*, XLI, 1991, č. 3, s. 315-321.
- Ogletree, E. J.: Introduction to Waldorf Education: Curriculum and Methods. University Press of America, Inc., 1979.
- Rallis, S. F. & Highsmith, M. C.: The Myth of the Great Principal. In: *American Educator*, 11, 1987, č. 1, s. 18-22.
- Root, J. G.: Waldorf Education: The Proliferation of Rudolf Steiner Schools. In: *Breakthrough. A Publication of Global Education Associates.*, 8, 1987, č. 3-4, s. 33-35.
- Schwartz, E.: Sabbatical Year Visits. In: *Perspectives from the Waldorf Institute Spring Valley*, 1990, nestránkováno.
- Smith, S.C. & Scott, J. J.: The Collaborative School. A Work Environment for

- Effective Instruction. Clearinghouse on Educational Management – University of Oregon – National Association of Secondary School Principals, 1990.
- Steiner, R.: Education as a Social Problem. Anthroposophical Press, Inc., Spring Valley, 1969.
- Steiner, R.: Philosophy of Freedom. Anthroposophical Press, New York, 1970.
- Steiner, R.: Practical Course for Teachers. The Rudolf Steiner Publishing Co, London – Anthroposophic Press, New York, 1937.
- Steiner, R.: Současný duchovní život a výchova. Čtrnáct přednášek, proslovených za letního kursu v Ilkley od 5. do 17. srpna 1923. Vydala Marie Steinerová, Soukromý překlad, 1949.
- Steiner, R.: The Art of Education. Anthroposophical Press, London, 1928.
- Stewart, W. A. C. & McCann, W. P.: The Educational Innovators 1750–1880. MacMillan – San Martin,s Press, London – Melbourne – Toronto – New York, 1968.
- Vonk, J. H. C.: Some Trends in the Development of Curricula for the Professional Preparation of Primary and Secondary School Teachers in Europe: A Comparative Study. In: British Journal of Educational Studies, XXXIX, 1991 č. 2, s. 117–137.
- Vonk, J. H. C.: The professional preparation of primary school teachers in Europe. In: Voorback, J. T. & Prick, L. G. M. (eds.): Teacher Education 6. Research and Developments on Teacher Education in the Netherlands. Swets & Zeitlinger, Amsterdam, 1990.
- „Who’s In Charge Here?” In: Association of Waldorf Schools of North America Newsletter, 1990, jaro-léto, s. 28-30.
- World List of Waldorf (Rudolf Steiner) Schools. In: Child and Man, 24, 1990, č. 2, s. 40-44.

TO THE MANAGEMENT OF WALDORF SCHOOLS

This contribution deals with one of the specific features of Waldorf schools - management of them. Based on anthroposophy, their models are not similar to traditional hierarchic structures. In principle, there is a self-management within teaching body of each Waldorf school.

The author is busy with the philosophical background of this approach, its various modifications in practice, and also with readiness of Waldorf teachers for this kind of management. Certain tendencies of accepting mentioned approach in non-Waldorf environment are indicated in this paper, too.

There are many advantages in such kind of management. The author expresses an assumption that usage of elements of Waldorf approach in the management of so called „traditional schools” requests – among others – some organisational changes at schools as well as changes in attitudes from the side of all teaching staff of every school. Some teachers’ managerial abilities should be developed within various forms and phases of the teachers’ education. Nevertheless, a possible overburdening of every member of the teaching staff and many other questions must be also taken into account.