

4. Obecné požadavky na učitele waldorfských škol

Snad nejpřípadnější bude začít pojednání o učitelích waldorfských škol charakteristikou, jejíž autorkou je Kathie Durbinová: „Téměř všichni jsou dobře vzdělaní, s intelektuálními, humanitními sklony. Mnozí opustili dobře placená místa, v nichž působili předtím. Jejich plat často nezávisí na zkušenostech či vzdělání, ale na tom, kolik lidí každý z učitelů musí živit. Mnozí waldorfské učitelé, stejně jako četní rodiče dětí z waldorfských škol, žijí ve vznešené chudobě sociálním a intelektuálním životem, který se točí kolem školy, aktivit pro získávání peněz [pro školu – pozn. M. P.] a řady kulturních slavností“ (Durbin, 1986:9).

Pokud jde o obecné požadavky na tyto učitele, setkáváme se v nich se snahou využít pozitivní stránky z dřívějších učitelských (lidských) ideálů a vytvořit ideál nový, obsahující tělesné, duševní a duchovní vybavenosti zdůrazňované u dřívějších učitelských ideálů (tj. u „gymnasty“, „rétora“, a „doktora“) vždy poněkud jednostranně. Tak lze dojít, podle mínění Steinera, k harmonické osobnosti učitele (sr. 1949).

Podle Demanetta „neexistuje profil, jímž by bylo možné typického učitele waldorfské školy charakterizovat. Pocházejí z rozmanitých sociálních, ekonomických, rasových a religiózních prostředí. Jedno je však jisté: každý z nich se snaží pracovat tak, aby porozuměl záhadě člověka“ (1988:16).

Za velmi důležitý předpoklad takového porozumění a tedy i úspěšnosti práce učitele waldorfské školy – se pokládá jeho osobní antroposofická orientace. Z antroposofie jsou odvozena, jak již bylo naznačeno, četná specifika práce waldorfské školy. Aby je učitel mohl přijmout za své a také patřičně rozvíjet, nemůže stát zcela mimo antroposofii. Antroposofie je považována za jeden ze zdrojů zaujetí učitele waldorfské školy pro věc výchovy a také za samozřejmý základ jeho přístupu k sobě samému, k práci (k dětem, kolegům, rodičům dětí, výuce, k působení na veřejnosti, atd.). Pro učitele waldorfských škol však nebývá antroposofie „pouhým“ zdrojem poznání a inspirace v práci. Jde o víc – je jim zdrojem a inspirací pro způsob života.

Steiner k tomu uvádí: „U učitele – vychovatele je dokonce nejdůležitější, jaké má pojetí života, jaký je jeho světový názor; ne ovšem, co se dnes obyčejně rozumí světovým názorem, vždyť to je něco naprosto jen teoretického, nýbrž něco, co může přejít jako síla duše do celé činné produktivní podstaty člověka, tedy i člověka – vychovatele“ (Steiner, 1938:9). Ona „síla duše“ hraje přitom ve výchově, v práci učitele waldorfské školy klíčovou úlohu. Učitelova duše by měla být ve velmi úzkém vztahu s duší dítěte, „abychom je [dítě – pozn. M.P.] vzdělávali – ale i proto, abychom my učitelé prožili ve své duši, co prožito být musí, má-li se vyvinout pravá nálada a správná pedagogická uměleckost, správné soucítění s duší dítěte, což vše je nutné, máme-li výchovu a vyučování vykonávat tak, jak je žádoucí“ (Steiner, 1938: 9).

Samozřejmou podmínkou, tentokrát společnou pro úspěšnost práce ve waldorfské i jiné škole, je učitelovo stálé vzdělávání. „Prvním úkolem vychovatele je sebevýchova“ (Masters, 1989:13). Kontinuální charakter vlastního rozvoje učitele vy-

plývá v případě učitelů waldorfských škol již z postupnosti poznání antroposofie – dlouhodobého procesu sestávajícího, podle Steinera a dalších, z jednotlivých stupňů.

V případě rozvoje učitelů waldorfských škol ovšem nejde „pouze“ o antroposofii, byť ta je východiskem i pro pohled na širší dalších potřebných lidských a profesionálních kvalit učitele. Stejně jako v institucionalizované („pregraduální“) přípravě učitelů waldorfských škol, i v dalším („postgraduálním“) období můžeme rozlišit celkem čtyři základní oblasti rozvoje učitele: 1. antroposofii; 2. pedagogiku a psychologii; 3. obsah vyučovacích předmětů učebního plánu waldorfských škol; 4. umění a řemesla. Každé z nich je přikládán specifický význam, pozoruhodná je těsná vzájemná souvislost, v níž jsou chápány (blíže – viz následující kapitoly).

Učitelův rozvoj je veden zejména k poznání člověka, k němuž přichází skrze poznání sebe sama. Jde tedy především o to, že učitel „s určitou lidskou přirozeností, uzpůsobením, určitým temperamentem, určitým charakterem, určitým duševním rozpoložením stojí před dítětem, a teprve potom o to, že se sám určitým směrem vzdělal, a že to, co takto studiem získal, může dávat dítěti. Je zřejmé, že poznání člověka pěstované ve svém plném rozpětí je jedině a pouze sto být základem k získání skutečné didaktiky vyučování a životních podmínek výchovy“ (Steiner, 1938:17).

Znalost „přirozených sil“ člověka proto vystupuje u učitele do popředí, byť se současně uznává omezenost jeho možností tvarovat tyto síly. Učitel však musí znát potenciál, učební schopnosti, tempo, temperament, a všechny další kvality žáka. Právě s ohledem na tyto charakteristiky pak volí učitel prostředky výchovy a vyučování.

„...všeobecně se má za to, že pouze ten může někoho něčemu učit, kdo se tomu, čemu má učit, dříve naučil sám... A přehlíží se tak často, jak právě sebevýchovou, nebo také seminární výchovou získaný vnitřní postoj, pokud se temperamentu, charakteru, ap. týče, zůstává za tím, co si může učitel osvojit pro výchovu a vyučování vlastním studiem – tím, čemu je možno se naučit, co je možno dosáhnout“ (Steiner, 1938:17).

Z poznání člověka, podle Steinera, vyvěrá i vnitřní nadšení a láska učitele k výchově, neboť „máme-li lidi vychovávat, pak to nejlepší pro vychovatelskou praxi musí být láska k člověku, která v člověku samostatně vzklíčí. V základu vzato je pedagogika láskou k člověku, vyplývající z poznání člověka“ (Steiner, 1949:59).

Antroposofové se domnívají, že u učitele waldorfské školy by nemělo jít pouze o rozvoj schopností smyslového poznání, ale i rozvoj poznání imaginativního (srovnatelného s uměleckým), inspirativního (srovnatelného s morálním) a intuitivního (srovnatelného s náboženským prožíváním). „Vychovatel, jenž cvičeními vedoucími k imaginaci, inspiraci a intuici dosáhne hlubšího porozumění povahy svého chovance, dříve upozoruje určité nepravidelnosti, indispozice a chorobné sklony, nežli učitel, který se omezuje na smyslové pozorování. Člověka v jeho celistvosti pochopíme teprve veškerými druhy poznání“ (Steiner, 1921:37).

Steiner často vyslovoval na učitele a jeho práci řadu požadavků. Zdůrazňoval zejména cit učitele, vroucnost jeho přístupu k dětem, entuziasmus, iniciativu, lásku, praktičnost, atd. „Je tudíž každá otázka vyučování nejen otázkou zájmu, píce, oddanosti žáků, nýbrž v prvé řadě otázkou zájmu, píce, oddanosti učitelů“, vystihl v jedné ze svých četných přednášek (1949:126).

V „Practical Advices to Teache s“ hovoří Steiner o čtyřech požadavcích na učitele waldorfské školy:

1. Musí být člověkem iniciativním, ve všem co dělá, ať jsou to věci velké či malé;
2. Musí být jedním z těch, kteří se zajímají o existenci celého světa a lidstva... Vstupovat do všeho, co se jakkoli týká každého jednotlivého dítěte v jeho péči – i lidstva jako celku;
3. Musí být tím, kdo nikdy nečiní kompromisy ve svém srdci a myslí s tím, co považuje za nepravdivé;
4. Nesmí se nikdy stát starým („vyčichlým“) a „kyselým“ – musí být „svěží“ a stále se snažit takovým zůstat (sr. Steiner, 1976).

Za zmínku stojí i Steinerova „tři zlatá pravidla pro učitele“: „Zbožná vděčnost vůči světu ztělesněnému v dítěti, na které denně pohlížíme, poněvadž máme v něm rozřešiti nám uloženou božskou záhadu. Vděčnost vůči světovému řádu – láska k tomu, co máme na dítěti vykonati, a – úcta před svobodou, kterou nemáme dítěti ohrožovati, nýbrž ve které máme dítě právě vyslati vedle sebe do světa“ (Steiner, nedatováno – a:61). I z této vděčnosti a úcty se rodí mravní závazek učitelů waldorfských škol, který je v tomto prostředí nahlížen jako samozřejmost.

Některé ze zmíněných požadavků na učitele zaznívaly a zaznívají přirozeně i v jiném, než waldorfském školském prostředí. Zde jsou, myslím, pozoruhodné jako celek.

Steiner poukazoval i na potřebu praktické zkušenosti a rozhledu učitelů. Učitelův obzor by neměl zůstat ohraničen prostředím školy. Podle Steinera „Učitel má dovést dívat se na život volně, nezaujatě, má rozumět životu, a pro tento život,

jemuž rozumí, má děti ve škole vyučovat a vychovávat. Čím více je učitel spojen s bezprostředním životem, tím lépe je o školu postaráno. Malicherní učitelé, kteří v životě neznají nic více než školu, jsou tudíž nejméně významní pro to, co vlastně z člověka má učinit člověka“ (Steiner, 1949:153).

Zmíněný pohled se pozoruhodně promítá již do přípravy učitelů waldorfských škol. Tyto školy od svého vzniku úspěšně minimalizují zjevnou slabinu tradiční cesty učitelů k profesi, na které se většina absolventů středních škol nejčastěji bez „prodlení“ ocitá přímo v institucionalizované učitelské přípravě, aby často bezprostředně po jejím skončení začali tito lidé pracovat na úkolu připravovat žáky (studenty) k plnohodnotnému životu ve společnosti. Pro mnohé z takových učitelů může jít 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 širokém smyslu) nemá mnoho společného. Takto vybavení učitelé jsou produkty širšího fenoménu, jenž Husén nazývá „institucionální izolací školy od vnějšího světa“ (1979:162).

Zájemci o studium učitelství na waldorfských učitelských seminářích musejí mít obvykle 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. V dalších případech, např. ve Svobodné pedagogické akademii v holandském Zeistu, ve waldorfském učitelském

semináři v Sydney (Austrálie), a jinde musí být uchazeč o studium být starší 22 let. Poněkud obtížněji se však daří uplatňovat tento přístup v případě držitelů státních učitelských diplomů, kteří projeví zájem získat kvalifikaci na waldorfském učitelském semináři bezprostředně po skončení svých studií. I v hnutí waldorfských škol je častým problémem nedostatek učitelů (nárůst počtu waldorfských škol je v některých zemích v posledních dvou desítkách let značný – sr. např. Schwartz, 1990). Obecně však tu můžeme zřetelně vidět snahu zohlednit potřebu předchozí širší zkušenosti učitele (učitelského adepta).

Snahy připravovat učitele jako osobnosti širokého a zkušeností můžeme dnes vidět realizovány i v některých jiných alternativních přístupech (sr. např. Pol, 1993).

Považuji za pozoruhodné, že také v literatuře tzv. tradiční pedagogiky se hlavně v posledních letech objevují čas od času zprávy o snahách reagovat na zmíněnou část problému institucionální uzavřenosti školy. Vonk (1990) referuje o návrhu podporovat učitele při získávání mimoškolních zkušeností, zejména z oblasti obchodu a průmyslu. Tento návrh je součástí „Dokumentů 15. schůze stálé konference ministrů školství evropských zemí“ (Helsinky, 1987).

Vedder & Bannink uvádějí mezi cíli, které pro přípravu učitelů středních škol v Holandsku formulovalo tamější ministerstvo, i tento: příští učitel musí být uvědoměn o světě obchodu, průmyslu a profesí, mít na mysli předměty orientující na profesionální dráhu a obecnou profesionální orientaci v první fázi střední školy (sr. 1988).

Dahncke (1990) pak informuje o zavedení praktické periody do studijního programu studentů učitelství ve státním učitelském semináři v německém Kiehlu. Jde o praxi v průmyslu a obchodě. Uvádí přitom dva důvody pro její zavedení. Prvním

je umožnit studentům učitelství lepší uplatnění vzhledem k poměrně vysoké nezaměstnanosti učitelů v Německu. Druhý důvod je pak zcela nezávislý na situaci na trhu pracovních sil – reaguje na požadavek, že žáci musejí být ve škole připravováni pro prostředí, v němž budou po skončení školní docházky žít. Důležitým prvkem tohoto prostředí je právě všeobecný svět práce, průmyslu a obchodu. Proto musejí mít učitelé o tomto světě alespoň jisté povědomí. I Dahncke však konstatuje, že tradiční učitelská příprava v Německu se tomuto požadavku obvykle nepřizpůsobuje. Student učitelství většinou nemá žádnou hlubší osobní zkušenost ze světa, pro nějž by škola a on sám měli žáky připravovat, a ke kterému velká většina rodičů těchto žáků patří. Autor to považuje za velký nedostatek v učitelském vzdělání.

Myslím, že zmíněnou kritiku lze vztáhnout i na podoby učitelského vzdělání v ČR. Přesto se dnes o potřebě otevřít „hranice mezi školou a veřejností“ hovoří i u nás. Kotásek konstatuje, že školy „se staly pevně ohraničeným světem odděleným od ostatního života... Uvážíme-li počty dětí ve školách, jde o významné procento obyvatelstva, jehož život nemůže být oddělován od celku“ (1991:2). Je zřejmé, že žádoucí posun v tomto ohledu by mohl přispět i k tomu, aby se škola konečně stala – v rámci možného – „důstojným a přijímaným partnerem jiných institucí v obci, spolutvůrcem a kritikem veřejného mínění“ (Kotásek, 1991:2).

Skutečnost, že řada učitelů waldorfských škol má vedle pedagogického vzdělání i jinou profesní kvalifikaci, není ovšem dána pouze relativně důslednou reakcí na potřebu širšího rozhledu a praktické zkušenosti učitele. Důležitou roli tu sehrává i to, že věk studentů waldorfských učitelských seminářů bývá většinou vyšší, než u denních studentů učitelství v tra-

dičním školství, někdy i výrazně vyšší (např. ve waldorfském učitelském semináři Taruna na Novém Zélandě byl v roce 1990 průměrný věk studentů 34 let). K rozhodnutí studovat učitelství na waldorfském učitelském semináři, ev. stát se učitelem waldorfské školy, dospívá mnoho lidí až poněkud později než bezprostředně po maturitě.

Shrnu-li tedy uvedené požadavky na učitele waldorfských škol, mohu poněkud zjednodušeně říci, že jde zejména o to, aby byli schopni na základě antroposofických podnětů, které neustále rozvíjejí, rozpoznávat vývojové potřeby svých žáků, reagovat na ně volbou adekvátních prostředků, aby dále přistupovali ke svým žákům a k učitelskému povolání s láskou, nadšením a úctou, a aby byli nejen odborníky ve svém oboru, ale také lidmi širokého rozhledu a praktických zkušeností, schopnými při plnění svého morálního závazku vidět dál, než pouze do prostoru ohraničeného stěnami třídy (školy).