

Pol, Milan

Obecné požadavky na učitele waldorfských škol

In: Pol, Milan. *Waldorfské školy : izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995, pp. 29-37

ISBN 8021010975

Stable URL (handle):

<https://hdl.handle.net/11222.digilib/132169>

Access Date: 28. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

MUNI
ARTS

Masarykova univerzita
Filozofická fakulta

Digital Library of the Faculty of Arts,
Masaryk University
digilib.phil.muni.cz

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 zpozoruje 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).