

Pol, Milan

K pojetí institucionální přípravy učitelů waldorfských škol

In: Pol, Milan. *Waldorfské školy : izolovaná
alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*. 1.
vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995, pp. 126-141

ISBN 8021010975

Stable URL (handle):

<https://hdl.handle.net/11222.digilib/132176>

Access Date: 18. 02. 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

11. K pojetí institucionální přípravy učitelů waldorfských škol

Příprava všech kategorií učitelů waldorfských škol má v jednotlivých učitelských seminářích vždy svá dílčí specifika, především však řadu společných rysů. Dílčí odlišnosti vyplývají i ze zvláštností věkové kategorie dětí, pro jejichž výchovu jsou učitelští adeпти připravováni. Zejména v přípravě třídních učitelů, u nichž se předpokládá, že budou pracovat s dětmi až osm let téměř ve všech předmětech, je brán ohled na četná další specifika učitelova úkolu. U tzv. odborných učitelů pak bývá odlišná i stránka jejich přípravy v disciplínách, jimž budou vyučovat. V těchto případech se nejčastěji staví na odborném vzdělání dosaženém mimo waldorfské učitelské semináře. Toto vzdělání bývá specificky doplňováno – v souladu s pojetím přípravy učitelů waldorfských škol. Tak se z tzv. odborných učitelů stávají držitelé certifikátu pro výuku ve waldorfských školách.

Přípravu učitelů waldorfských škol lze, přijmeme-li některá již publikovaná členění (sr. např. Zeichner & Liston, 1990; Kliebard, 1986, apod.) zařadit do proudu, jehož protagonisté vycházejí z předpokladu, že přirozený řád vývoje dítěte je základem pro určení toho, co by mělo být vyučováno – jak žákům ve škole, tak i jejich příštím učitelům v učitelských seminářích. Ze tří metafor tradičně uváděných v souvislosti s tímto proudem učitelské přípravy (sr. např. Perrone, 1989) přísluší pro přípravu učitelů waldorfských škol druhá uvedená: učitel –

umělec. Tento aspekt má přitom dvě dimenze (sr. Zeichner & Liston, 1990): na jedné straně je to „umělecky“ pracující učitel, hluboce rozumějící psychologii dětského rozvoje, schopný excitovat děti při vyučování, věnovat jim starostlivou péči v bohatě stimulujícím prostředí. Proto však – na druhé straně – potřebuje být učitel široce probuzenou a plně funkční osobností, jež se stále sebevzdělává. Takový učitel by tedy měl během své přípravy získat mnoho zkušeností a prožitků i z uměleckých aktivit.

Vychází se tak z důrazu na porozumění sobě sama, neboť to je považováno za předpoklad schopnosti reflexe, senzitivity, empatie a také možnosti plnější seberealizace učitele (sr. i Vonk, 1991). Zejména z tohoto pohledu kritizují učitelé waldorfských škol četné tzv. tradiční modely učitelské přípravy. „Zanedbávání vnitřního života učitele v univerzitní přípravě a v běžném školním dnu je snad jednou z příčin obtíží ve škole“ (Richards, 1980:13).

Při vzdělávání učitelů žádá Steiner soustředit úsilí na to, „co je jádrem lidské bytosti ... a až k tomu dospějeme, pak nebude učiteli to, čemu se může sám naučit a co může při svém vlastním vzdělání prožít, mrtvým používáním pedagogických pravidel a přemýšlením o tom, jak použít toho nebo onoho pravidla, má-li před sebou dítě, – to je něco, co vlastně vůbec nesmí být – ale celou bytost musí prochvíť intenzivní dojem dotyčného dítěte, – zase v jeho celistvosti, a to, co se takto v dítěti postřehne, to musí probudit radost a život“ (Steiner, 1938:37–38).

Příprava učitelů waldorfských škol usiluje o naplnění zejména těchto hlavních cílů:

1. Rozvinout porozumění dítěti ve světle antroposofie.

2. Probrat kurikulum waldorfské školy s hlavním důrazem na věkové období, pro něž je učitelský adept připravován.
3. Rozvinout umělecké a imaginativní schopnosti učitelského adepta nutné pro splnění jeho pedagogického úkolu.
4. Poskytnout studentu učitelství možnost pracovat s dětmi ve třídě a seznámit jej tak prakticky s povahou učitelova úkolu ve třídě.
5. Rozvinout smysl adepta učitelství pro specifika práce ve skupině coby základní předpoklad pro spolupráci s kolegy ve waldorfské škole, ev. s dalšími lidmi spojenými se školou.

Již první semináře adeptů učitelství na těchto školách se od běžných učitelských seminářů jasně odlišovaly. Steiner k tomu uvádí: „Zde se nejednalo pouze o osvojení si jistých bodů programu, zde se jednalo o to, že tento kurs podal zcela určité duševní rozpoložení: to, co náš věk má jako nejhrdější dědictví, přivádět nazpět do nejhlubšího nitra člověka, a tím učinit mrtvé myšlení myšlením živým, neutrální myšlení myšlením charakterním, přirozené myšlení myšlením vskutku charakterním, pronikavým celým člověkem, tedy lidským myšlením. Takže myšlenka musí nejprve v učiteli začít žít!“ (1949:44).

Dnes lze hovořit, jak již jsem uvedl, o čtyřech základních oblastech, v nichž jsou studenti na waldorfských učitelských seminářích (obvykle v 1 až 4 letém studiu) připravováni. Jde o : 1. antroposofii, 2. pedagogiku a psychologii, 3. obsah vyučovacíh předmětů učebního plánu základního, ev. středního stupně waldorfské školy, 4. umění a řemesla. Všechny tyto oblasti spolu těsně souvisejí.

Zatímco ještě v 50. letech pocházeli zejména v USA a ve Velké Británii studenti waldorfských učitelských seminářů především z řad antroposofů studujících Steinerovy práce, později se stávali adepty učitelství na těchto školách stále častěji lidé s nevelkým povědomím o antroposofii. Proto bylo nutno začlenit do studia i úvodní kapitoly z antroposofie. V mnoha případech (zejména na dvouletých seminářích) tvoří tyto disciplíny převážnou část obsahu prvního, tzv. orientačního roku studia, který je zaměřen zejména na sebezpoznání studenta, případně jeho reorientaci pokud jde o životní cíle, a na přípravu k dalšímu studiu či práci. Tento proces bývá ovšem považován za velmi individuální.

Podle názoru učitelů waldorfských škol umožňuje antroposofie učiteli, „aby dětem pokud možno co nejkomplexněji rozuměl, aby plně pronikal do podstaty jednotlivých vyučovacích oborů a metod z hlediska jejich významu pro rozvoj dětí. Antroposofie vytváří způsob výuky, zaměřené na každé jednotlivé dítě“ (Kranich, 1990:33).

Pro ilustraci uvádím výčet disciplín „čistě“ antroposoficky zaměřených. Příklad je z učitelského semináře ve Spring Valley (USA). Na jiných učitelských seminářích tohoto druhu jsou studovány v podstatě tytéž disciplíny, byť jednotlivé kurzy bývají někdy odlišně nazývány. V orientačním roce tedy jde o tyto kurzy: *Lidstvo a příroda; Vývoj vědomí v průběhu historie; Individuum ve 20. století; Religiózní zkušenost lidstva; Astronomie; Vnější a vnitřní pozorování: cesta k poznání; Rudolf Steiner; Evoluce světa; Sociální rozvoj; Rozvoj člověka a lidstva; Parsifal a vývoj vědomí; Filozofie svobody; Praktické aplikace antroposofie.*

Ve druhém roce studia jsou tyto otázky rozvíjeny již ve spojitosti s dalšími disciplínami bezprostředněji připravujícími studenta k učitelskému povolání.

Antroposofie tedy úzce souvisí i s přípravou v disciplínách pedagogiky a psychologie, jejichž základem je na waldorfských učitelských seminářích Steinerova vývojová teorie. Jde o řadu disciplín, které se objevují zřídka samostatně, obvykle však ve spojitosti s výukou obsahu vyučovacích předmětů učebního plánu waldorfských škol. Na již zmíněném učitelském semináři ve Spring Valley, jehož obsahovou stránku přináším pro ilustraci i proto, že tento seminář patří svou formou k velmi rozšířeným (dvouletým), lze v jistém smyslu vidět pedagogicko – psychologické ve dvou skupinách.

K první skupině patří: *Rozvoj dítěte a učení; Řízení vyučování; Organizace, administrace a institucionální rozvoj; Rozvoj kurikula waldorfské školy; Vyučovací metody; Vnitřní rozvoj učitele; Praxe.*

Souběžně, v některých případech následně, jsou tu na programu disciplíny, jež přímo spojují studium obsahu předmětů učebního plánu waldorfské školy s metodickými aspekty této výuky. Kurzy jsou nazvány takto: *Waldorfské metody vyučování jazykovým uměním a literatuře; Waldorfské metody vyučování zeměpisu; Waldorfské metody vyučování matematiky; Psaní a čtení: metody a materiály; Waldorfské metody vyučování dějepisu; Waldorfské metody vyučování přírodním vědám.*

Na tyto skupiny disciplín pak – opět relativně bezprostředně – navazují další disciplíny sledující spíše rozvoj příštího učitele v oblasti *umění a řemesel*. Rovněž tato oblast je prezentována s ohledem na přínos zejména umění pro práci učitele – pro poznání dítěte a jeho výchovu.

Úkolem učitelů waldorfských škol je přiměřeně, tj. v souladu s vývojovými zákonitostmi, jak o nich hovoří antroposofická antropologie, pracovat na čtyřech tělech lidské bytosti. Zde je snad na místě připomenout Steinerovy názory na možnosti a cesty poznání dítěte učitelem. Lze v nich nalézt vysvětlení pro mimořádně silný důraz na uměleckou stránku v přípravě příštího učitele. Fyzický organismus je – dle Steinera – možno pochopit, řídí-li se učitel postupy tradiční anatomie a fyziologie. Tyto postupy nám však již nic neřeknou o dalších tělech lidské bytosti, tvrdí Steiner.

Pro pochopení éterického těla „je už třeba lepší přípravy než té dnes k pochopení člověka uplatňované. Tím, co projde naší rukou, naší produchovnělou rukou, tím poznáme tělo éterické. Proto by se učitelské vzdělání nemělo obejít bez plastické činnosti, sochaření, plastické činnosti prýšticí z nitra člověka. Chybí-li to, je to pro výchovu větší škoda, než vypadne-li někomu z myslí, nezná-li jména třeba hlavního města Ruska... To vše lze nalézt v naučném slovníku. Mnohé z toho, z čeho se dnes skládají zkoušky, není vůbec třeba vědět, naprosto neškodí podíváme-li se do lexikonu, ale dosud postrádáme lexikon, který by nás seznámil s tou hybností, čínorodým vedením, činností, prýšticí ze znalosti, což vše musí být majetkem našeho nitra, abychom měli možnost pochopení éterického těla, jež se neřídí přírodními zákony, ale prostupuje člověka plastickou činností“ (Steiner, 1938:42).

O možnostech porozumění astrálnímu tělu míní Steiner následující: „Abstraktními, teoretickými zákony se k němu nedostaneme. Pokud jsme si ale vnitřně ujasnili, co je tercie, co kvinta, jsme-li s to v sobě vyvolat niterný zážitek tohoto vztahu, ale tím, že jej niterně muzikálně vnímáme, – ne jak je zvykem v akustice – , máme-li vnitřně muzikálně zážitek stupnice, pak

prožíváme, co je utajeno v astrálním těle člověka. Vždyť astrální tělo člověka je hudba... Jde to tak daleko, že je možno v této činnosti stopovat v lidském organismu, jak hudba astrálního těla v člověku buduje“ (1938:43).

Cesta k poznání „Já“ je pak – podle Steinera – nalezena, „vznikne-li vnitřní duchovní vztah, ujasníme-li si, že v mluvě žije a působí živoucí génus řeči, že tento génus řeči může být studován a studujeme-li ho, seznámíme se s organizací lidského „Já“ (1938:44).

Umění hrají, jak patrně, v těchto otázkách velmi důležitou roli. Trostli k témuž dodává: „Proto musí být učitel sám „vyškolen“ v uměních, aby mohl vést děti k uměleckému zážitku. Třídní učitel nemusí být odborníkem v kreslení, ale potřebuje mít zažity dynamické síly linie a formy; nemusí být divadelním režisérem, ale potřebuje mít rozvinutou pěknou, jasnou mluvu a gesta; nemusí být dokonalým umělcem v žádném oboru, ale potřebuje mít vycvičeny své oko, ucho, ruku a srdce, aby mohl poznat (odhalit) krásno a pomoci studentům v jejich touze dosáhnout krásna“ (1988:47). Umění je tedy chápáno jako prostředek, jenž může učiteli ve výchově velmi pomoci.

Ve Spring Valley patří k „uměleckým“ tyto disciplíny (v obecné podobě prostupují i orientačním rokem studia): *Hudba pro učitele; Výtvarné umění pro učitele (malování); Eurytmie; Řeč pro učitele; Sochařství (plastika); Geometrické modely; Prožívání hudby skrze zpěv; Kreslení forem.*

Význam uměleckých aktivit je tu skutečně neobvykle docenován. V oblasti hudebních umění by např. každý student – příští učitel – měl umět hrát alespoň na jeden hudební nástroj. Studenti pracují na svém rozvoji ve zpěvu – jednotlivě i ve sboru. Každý učitel waldorfské školy by měl umět zpívat, být schopen hodnotit svůj hlas, mít v zásobě široký repertoár písní.

Hlasový rozvoj sám o sobě však není v centru pozornosti jen při výuce zpěvu. Akcentován je i v různých recitačních, dramatizačních, řečových cvičeních. Nutnost rozvoje učitele v těchto oblastech zdůrazňuje mnoho autorů. Glas (sr. 1974) k požadavkům na řečové kvality učitele řadí zejména tyto: ovládat umění vyprávění příběhů; hovořit bez přípravy; vzorově artikulovat; vést vokální cvičení; vést sborový zpěv; povzbuzovat tvořivou dramatiku; „režirovat“ hry; měnit metodu tak, jak doprovází svou skupinu (třídu) z jednoho věkového období do druhého; vést diskuze a zajišťovat, aby nepřecházely v pseudodiskuze; mít zásobu básní a příběhů.

Je zajímavé, že o významu uměleckých aktivit v přípravě učitelů hovoří i někteří zahraniční autoři pocházející z „newaldorfského“ prostředí. Např. Johnson se domnívá, že „studentův prožitek v kurzech uměleckých disciplín obvykle sceluje to, s čím se seznámil ve všech předchozích kurzech“ (1965:123).

Jestliže umění zajišťují v přípravě učitelů waldorfských škol vzestup do „nejvyšší duchovnosti“, pak řemesla by měla napomoci rovnováze svým působením na „sestup k péči o tělesnost“.

K řemeslům, jež jsou tu rozvíjena, patří např. *hmčírství, práce se dřevem, s kovem, knihařství, zemědělství, tkaní atd.* Výrobky studentů bývají namnoze využívány v různých waldorfských školách.

Nutno zdůraznit, že vzájemná souvislost jednotlivých oblastí přípravy učitele waldorfské školy je v dílčích disciplínách, jak byly uvedeny, důsledně zohledňována. Proto může být pouhý strohý výčet disciplín poněkud zavádějící. Ve skutečnosti jde povětšinou o neobyčejně integrované kurzy, kde se daří spojovat teorii a praxi, integrovat obsahově i organizačně, čímž se tu – podle mého soudu – realističtěji směřuje k naplnění cíle

připravit učitele – v rámci možného – pro mnohostrannost jeho úkolu.

Tak např. při probírání pohádek, příběhů, biografických a popisných útvarů je, vedle jejich samotného obsahu a pedagogicko – psychologického zdůvodnění jejich zařazování do příslušných fází vyučování na waldorfské škole, kladen současně důraz i na rozvoj kvality vypravěčských dovedností studenta učitelství, jeho hlasových schopností, rozvoj expresivity a barevnosti jeho výrazových prostředků, na rozvoj rytmických, mimických a dalších kvalit, které činí vyprávění učitele pro děti živým a formativním prožitkem. Pro ilustraci uvádím koncepci jednosemestrového kurzu „*Waldorfské metody vyučování jazykovým uměním a literatuře*“, jak byl realizován ve školním roce 1990/91 v učitelském semináři ve Spring Valley (USA). Jednalo se o výuku, jež neprobíhala v blocích, nýbrž v rámci tradiční organizace:

11. – 12. září: Umělecké a pedagogické aspekty vyprávění příběhů. Rozvoj paměti v jednotlivých ročnících základní školy.

18. – 19. září: Tři základní typy příběhů užívané v prvních třech ročnících. Význam pohádek pro dětský rozvoj.

25. – 26. září: Intenzivní studium jedné či dvou pohádek. Rozvoj paměťových a vypravěčských schopností. Od příběhů k obrazu, od obrazu k písmenu: waldorfský přístup k psaní a čtení.

2. – 3. října: Vytváření příběhů terapeutické povahy. Vytváření příběhů k vysvětlení přírodních jevů. Prezentace jako „most“ mezi vjemem a pojmem. Od psaní ke čtení.

9. – 10. října: Příběhy svatých, legendy a bajky. Svět žáka druhého ročníku. Vytváření příběhů pro mladší děti založených na „faktech“. „Čtení knih“ ve druhé třídě; zrod prvních čtenářů.

16. – 17. října: Starý Zákon a duševní záhady žáka třetího ročníku. Struktura Hebrejské Bible. Fyziologické změny při „změně v devátém roce života“. Přístup k vyprávění příběhů vhodných pro devítileté děti.

23. – 24. října: Obsah příběhů ve třetím ročníku a jejich vztah k blokům jiných předmětů. Přístupy ke čtení a psaní ve třetím ročníku.

30. – 31. října: Nordické mýty jako materiál pro příběhy ve čtvrtém ročníku. Historický a umělecký základ nordické mytologie. Bohové ve vztahu k temperamentu a osobnosti.

6. – 7. listopadu: Struktura nordických mýtů. Metody přístupu k vyprávění. Adaptace mýtů na hry ve třídě.

13. – 14. listopadu: Studium starověké historie v pátém ročníku. Mýty starověké Indie, Persie, Chaldei, Egypta a Řecka. Metody výzkumu a způsoby prezentace.

20. – 21. listopadu: Aspekty gramatiky a slohu ve vyšších ročnících. Rozvlčení gramatických pojmů z mluveného slova a recitace, jakož i písemných prací. Mluvení a psaní ve vyšších ročnících.

27. – 28. listopadu: Nálada kulturních epoch. Metamorfózy v botanice a v dějepise. Rozbřesk myšlení ve starověkém Řecku. Od Pythagora k Alexandru Velikému. Sloh v pátém ročníku.

4. – 5. prosince: *Starověký Řím a dominance biografie nad mytologií. Mýt jako věčné; římská historie jako chronologické. Strukturování římské historie. Diskuze a psaní v šestém ročníku.*

11. – 12. prosince: *Dějepis v sedmém a osmém ročníku. „Přání, Krása a Překvapení“, první blok „tvořivého psaní“ v základní škole. Struktura anglické literatury v osmém ročníku.*

18. – 19. prosince: *Závěr paralelně probíhajícího workshopu „dětské drama“: prezentace divadelní hry ve třídě – studenty učitelství.*

Na tomto příkladě je zřetelně vidět, jak se v rámci jednoho kurzu rozvíjí široký, integrativně laděný přístup. Vedle aspektů jazyka a literatury, jež jsou zaměřeny téměř bezprostředně na kurikulum prvních osmi ročníků waldorfské školy a jsou velmi úzce propojeny zejména s obsahem výuky dějepisu, se tu studenti učitelství setkávají s metodickými, pedagogickými a psychologickými problémy dané látky a daného stupně školy, zdůrazněna je i vazba na ostatní předměty (témata) nacházející se v učebním plánu waldorfské školy v daný moment, nechybějí umělecké aktivity studentů vztahující se k látce a k možnostem její prezentace ve výuce včetně nastudování a závěrečné prezentace divadelní hry. To vše se děje v rámci jednoho semináře, pod vedením jednoho učitele. K celému semináři je doporučeno 8 literárních pramenů – od Ezopových bajek, nordických mýtů, přes Steinerovy práce k tématu, až k pracím učitele, jenž vede seminář.

Ještě příznivější možnosti pro integraci tohoto druhu skýtají tzv. bloky epoch (viz kapitola o vnitřní organizaci výuky). Jako doklad uvádím charakteristiku třítydenního epochového bloku z učitelského semináře ve Spring Valley (USA), ze školního

roku 1990/91, jarního semestru. Blok je nazván „Waldorfské metody vyučování dějepisu“ a je více, než bývá obvyklé, rozdělen na teoretickou a praktickou část. První týden probírají studenti – vždy po dvou hodinách denně – následující témata:

Pondělí: Dějepis v kurikulu waldorfské školy – přehled.

Vztah kurikula dějepisu k rozvoji dítěte ve věku 10 – 14 let. Vztah dějepisu k přírodním vědám, jazykům a ručním pracem v interdisciplinárním přístupu waldorfské metody.

Úterý: Dějepis v pátém ročníku.

„Starověká historie“ na příkladu kultur staré Indie, Persie, Chaldei, Egypta a Řecka, se speciálním důrazem na umělecké přispěvky každého období, tj. na Rámajánam, Zendavestu, egyptské sochy a řeckou architekturu. Od mytologie k biografii, od „legend“ k „faktům“. Dějepis pátého ročníku a botanika pátého ročníku.

Středa: Dějepis šestého ročníku.

Římská historie, od dob Aeneas k barbarským invazím. Romulus a Remus jako mytologické anomálie; Sedm římských králů jako naznačení (věštba) budoucnosti; od vznešené republiky k úpadkovému impériu; ranný středověk jako ozvěna Říma. Uvedení dětí do chronologie a „linie času“. Dějepis šestého ročníku a jeho vazby na studium mineralogie.

Čtvrtek: Dějepis sedmého ročníku.

Od středověku přes renesanci a reformaci. Ústřední místo biografie – život osobností typu Eleanory z Aquitainu, Johanky z Arku, nebo Giotta může být příkladem pro charakteristiku doby. Leonardo, Michelangelo a Rafael jako reprezentanti myšlení, konání a zprostředkovaně i cítění. Papež Julius and Martin

Luther, studium polarity. Vztah dějepisu sedmého ročníku k vyučování perspektivní geometrie a fyziky.

Pátek: Dějepis osmého ročníku.

Doba revolucí: „Slavná revoluce“ v Anglii, americká revoluce, francouzská revoluce a průmyslová revoluce. Dějepis dvacátého století se zvláštním důrazem na roli Ameriky v moderním světě. Jak slovní diskuze, parlamentní procedury a kompozice podporují studentovo vnímání rozmanitosti historických perspektiv. Dějepis osmého ročníku a studium meteorologie, elektřiny a magnetismu.

Po tomto týdnu spíše teoreticko – metodické povahy následují dva týdny věnované tomu, že studenti prezentují různé aspekty dějepisného kurikula waldorfské školy před skupinou kolegů. Úkoly obsahují také prezentace historických period skupinami studentů i jednotlivci. Důraz je přitom kladen na promyšlené objasnění faktů, stimulaci zájmu při vyučování dětí, užití kreseb, map, grafů, modelů, apod., vytvářených studentem (studenty) učitelství, na využití vhodných básní, her, písní nebo podobných materiálů.

I na tomto příkladě můžeme tedy vidět úsilí po integraci obsahu a metodiky, didaktiky, pedagogiky a psychologie, ale i o integraci obsahu jednotlivých předmětů učebního plánu, o integraci perceptivních a aktivních metod a forem práce, o integraci individuální, skupinové i hromadné výuky, o integraci obsahu předmětů a umění, případně i řemesel.

Významnou roli v přípravě příštích učitelů waldorfských škol hrají praxe. Studenti učitelství praktikují na školách (waldorfských i státních) buď v průběhu běhu celého roku, nebo mají praxe zařazované do úvodu či závěru studijního roku.

Pokud platí první případ, jsou praktické periody zařazovány za skončené bloky integrované povahy a slouží k bezprostřednímu ověřování a rozvoji v semináři nabytých poznatků, dovedností a zkušeností. Student je při praxích obvykle veden učitelem waldorfské školy, je s ním po celý rok v kontaktu (nezřídka absolvuje na jedné waldorfské škole všechny praxe jednoho roku), žije u učitele, je-li to možné, v rodině a zblízka se tak seznamuje i s některými ne vždy patrnými aspekty práce učitele. Tento „cvičný“ učitel bývá v relativně těsném kontaktu s učitelským seminářem, jehož učitelé studenty během praxí rovněž navštěvují. Praxe jsou analyzovány jednak bezprostředně na škole, kde student učitelství praktikuje, dále pak i v učitelském semináři, a to buď ve zvláštních – k tomuto účelu určených – hodinách, nebo se stává hodnocení praxe přirozenou součástí hodin bloků následujících. Celou přípravu učitele waldorfské školy tak lze v těchto případech nahlížet i jako kontinuální proces, v němž se s jistou pravidelností střídají teoreticko – praktické a prakticko – teoretické formy přípravy. Zajištěna je tak i stálá zpětná vazba, vytváří se prostor pro aktivnější roli studenta učitelství při praxi i v teoretických předmětech, na studenta učitelství tak může být přenášena i větší odpovědnost za vlastní profesionální rozvoj. Rovněž hodnocení může být realističtější. Tímto postupem lze v praxi reagovat na probrané teoretické poznatky a v následujících teoretických předmětech je možné postupovat více do hloubky. Nutno podotknout, že tento systém je v principu zaveden i v některých případech státní učitelské přípravy, např. v Holandsku (sr. Vedder & Bannink, 1988).

Přestože pojetí přípravy učitelů waldorfských škol může působit snad až poněkud practicistně, potřeba integrace, jak byla zmíněna v předcházejících příkladech, se projevuje již dlouho také v přípravě učitelů běžných škol. Reflektují ji i no-

vější teoretické příspěvky. Např. Obdržálek v této souvislosti hovoří o východiskových idejích cílové orientace přípravy učitele, k nimž řadí i „uplatňování integrovaného přístupu k vědním disciplínám, které vytvářejí východisko pro činnost učitele a pro formování jeho osobnosti“, a dále o „uplatňování kooperace a komunikace všech činitelů participujících na formování budoucího učitele“ (1992:282). Podobně uvažuje, byť pouze v kontextu přípravy učitelů pro 1. stupeň ZŠ i Píššová (sr. 1991). Vedder & Bannink (sr. 1988) zdůrazňují potřebu integrace teorie a praxe, integrace obecné didaktiky a metodik vztahujících se k vyučovacím předmětům, integrace obsahu vědních (tzv. odborných) disciplín, obsahu školního vyučovacího předmětu a didaktiky.

Mnozí autoři různých zemí ovšem konstatují, že v učitelském vzdělání nebývá tato potřeba příliš zohledňována (sr. Good, 1990; Dill, 1990; aj.). Dill proto navrhuje – jako jednu z integračních inovací – rozvinout semináře orientované na případové studie, jež by spojovaly v účelné míře pedagogické, psychologické a obsahové aspekty (sr. 1990). Podobně lze chápat i doporučení Riedla, jak je cituje Obdržálek (1990:284): „uplatňovat v učitelské přípravě jako určující linii orientaci na praktické úkoly“. Přednosti této orientace vidí Riedl v tom, že vystihuje klíčové problémy, jejichž řešení se má realizovat z teoretického i praktického hlediska. Student tak, podle jeho soudu, získá komplexní přístup k řešení pedagogických situací. Sigel (1990), Goodlad (1991) a další zdůrazňují potřebu organičtějšího integrování teoretických a praktických vědomostí a dovedností do kontextu učitelské přípravy a shodně si všímají četných bariér mezi katedrami a dokonce i v rámci kateder pedagogických a psychologických disciplín. Navrhují proto reorganizaci programů učitelského vzdělání zejména v zájmu překonání těchto bariér. „Katedry odborných předmětů, svo-

bodných umění, pedagogiky, jednotlivé školy, na nichž studenti učitelství praktikují nebo později již coby absolventi pracují, jsou od sebe vzájemně izolovány. Není proto překvapením, že kurikulum je nekoherentní, schází mu jednotící a organizující prvky, které by spojily vše v jeden společný celek“, prohlašuje o americké situaci Goodlad (1991:6).

Potřebu spolupráce a komunikace učitelů pedagogických a psychologických disciplín vztahujících se bezprostředně k obsahu vyučovacích předmětů zdůrazňují však např. i Obdržálek (1990) a další.

Lze říci, že v tomto ohledu je příprava učitelů waldorfských škol k požadovanému stavu mnohem blíže. I proto tu lze úspěšněji očekávat, že její absolventi budou schopni adekvátně zacházet s širokými kompetencemi, jež jsou jim v základních oblastech jejich působení (ve výuce, při řízení školy včetně práce vně školy) svěřeny. Jistou výhodou je ovšem i relativně komorní ráz waldorfských učitelských seminářů s nevelkým počtem studentů a učitelů, kteří se všichni vcelku dobře znají a spolupracují. Rovněž kontakty waldorfských učitelských seminářů se všemi stupni waldorfských škol jsou v rámci sítě těchto škol v zemi i mimo ni relativně těsné. Kvantita běžných základních a středních škol např. v českém prostředí a také počty studentů na učitelských fakultách i samotná struktura těchto fakult činí situaci mnohem složitější. Přesto ovšem bude, zdá se, nutné hledat cesty integrace i v této oblasti.