

Pol, Milan

## Kategorie učitelů waldorfských škol

In: Pol, Milan. *Waldorfské školy : izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995, pp. 38-45

ISBN 8021010975

Stable URL (handle):

<https://hdl.handle.net/11222.digilib/132170>

Access Date: 26. 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](https://digilib.phil.muni.cz)

## 5. Kategorie učitelů waldorfských škol

Učitele waldorfských škol lze formálně rozčlenit do několika základních kategorií. Jde o učitelky mateřských škol, třídní učitele základního stupně waldorfských škol, učitele odborných předmětů na základním a středním stupni, a učitele, kteří se věnují nápravnému vyučování, ev. doučování. Učitelé každé z těchto kategorií jsou připravováni vždy poněkud specificky, a to s ohledem na charakter jejich práce. Současně však v jejich práci i v přípravě pro ni můžeme nalézt řadu společných a typických rysů.

Pro úplnost je ještě vhodné dodat, že na waldorfských školách pracují s žáky (studenty) i eurytmisté, jejichž vzdělání a práce jsou zcela specifické. Úzce se na řešení mnoha otázek spojených s výchovným procesem podílí i lékaři, jenž bývá někdy také členem učitelského sboru.

Nejvýraznějším představitelem učitelstva je na waldorfských školách kategorie třídních učitelů základního stupně škol. Pracovat s dětmi podle požadavků Steinera a jeho spolupůtníků, tedy působit „umělecky“, poznat děti jako individuality s jejich silnými i slabými stránkami, i třídu jako sociální skupinu, to vše je úkol, který si žádá mnoho času a energie. I proto Steiner doporučoval, aby třídní učitel pracoval se svými žáky nejlépe po dobu 8 let (od prvního do osmého ročníku), aby byl každý den této velmi dlouhé doby s dětmi nejméně dvě hodiny, a aby nesl odpovědnost za podstatnou část jejich práce

v celém tomto období, tj. de facto v období druhého sedmiletí vývoje dítěte (viz např. Steinerova přednáška „Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy“; také Carlgren, 1991; Rýdl, 1990a; 1990b; atd.). Tak lze – podle názoru Steinera – učinit důležitý krok ke kontinuitě ve výchově.

Třídní učitel waldorfské školy učí většinu předmětů (témat) – s výjimkou odborných předmětů, případně těch disciplín (témat), na něž si opravdu netroufá, a pro jejichž výuku je schopen nalézt za sebe kvalitnější náhradu (vždy záleží na možnostech školy, zejména jejího učitelského sboru).

V období působení třídního učitele, tj. od 6 – 7 do 13 – 14 let věku dětí, se – jak vyplývá ze Steinerových závěrů – vyvíjí vztah dítěte k autoritě. Dítě v této fázi autoritu očekává a potřebuje. Nejde přitom o autoritu didaktickou či autokratickou, ale o to „mít možnost důvěřovat, spolehnout se na dospělého člověka jako na zdroj moudrosti a vedení“ (Davy, 1973:4). Steiner se domnívá, že děti, které si v tomto věku nevyvinou náležitý vztah k autoritě, mají později tendenci být závislé na jiných lidech (sr. 1986). Učitelé waldorfských škol často zdůrazňují, že bližším poznáním svých učitelů a respektem k nim lze v tomto věku dětem pomoci uvést sebe sama do vztahu ke světu. Vztah k jednomu (stejnému) třídnímu učiteli nevytváří, podle Barnese a dalších pedagogů waldorfské školy, v průběhu let závislost, ale spíše prospívá rozvoji pozdější skutečné nezávislosti, která by se u vychovávaného měla plně projevit v dospělosti. Z tohoto vztahu třídního učitele a žáka se rozvíjí sebe-důvěra dospívající osobnosti, její respekt a tolerance k jiným lidem. Stejně tak je pro dítě, míní učitelé waldorfských škol, v tomto věku velmi důležitý pocit stability, bezpečnosti a důvěry. Má se tu za to, že působením třídních učitelů lze těmto potřebám dítěte vyjít vstříc. Nic z toho by ovšem nemělo být

bráno dogmaticky, upozorňuje Barnes. Jsou momenty, kdy je třídního učitele nejlepší vyměnit. Mnoho záleží i na kvalitě spolupráce učitelů (sr. 1980). Jako jeden z argumentů pro zmíněné pojetí třídního učitele bývají také připomínány známé případy skupin mladistvých delikventů, jimž, jak se mnohdy ukazuje, chyběly ve zmíněném období jejich vývoje vzory, modely rolí ze strany dospělých (sr. např. Morehouse, 1992; Uhrmacher, 1992, atd.).

O třídním učiteli waldorfské školy, myslím, platí, co uvádí Kotásek v souvislosti s třídním učitelem 1. stupně naší ZŠ: „vlastně jen tito učitelé mají dodnes charakter základního archetypu mistra, tj. učitele, který žáka uvádí do veškerého poznání, který ho celkově osobnostně formuje“ (Kotásek, 1991:3).

Třídní učitel je ve waldorfské škole ve skutečně velmi specifické situaci, značně se lišící od situace jiných učitelů, kteří vyučují často po léta stejnou látku v jednu či dvou předmětech v určitých postupných ročnících. Ne vždy pak tito učitelé dostatečně znají žáky, často postrádají i dostatečný přehled o učivu v jiných předmětech, o sekvencích jeho uvádění.

To, že třídní učitel waldorfské školy dlouhodobě pracuje se stejnou skupinou dětí, kterou dobře zná a s níž je v úzkém kontaktu, vytváří v některých ohledech příznivější situaci. Přednost lze vidět mj. i v tom, že třídní učitel tu může pracovat s delší, hmatatelnější perspektivou – nejenže ví, na co navazovat (sám to učil), ale také se sám rozhoduje, pro co „připravit půdu“ (sám to bude učit). Tím je také více vybízen k tomu, aby nestagnoval, neupadal do rutinní každodennosti – má před sebou stále novou látku, své žáky na stále novém stupni jejich vývoje. Na jejich potřeby je nucen adekvátně reagovat. Jeho práci neovlivňují výsledky kolegů, kteří s dětmi

pracovali v minulých letech. Svou skupinu dětí ovšem učitel na konci školního roku nepředává dále, naopak, dlouhých osm let ji připravuje z větší části sám. To může být velká výzva a také stimul pro učitelův vnitřní růst. „Největším ziskem z mnohaleté práce třídního učitele se skupinou dětí je poznání, že učitel má důvěru ve své žáky a oni zase ve svého učitele. Nic nemůže nahradit toto bezprostřední poznání a zkušenost, o něž jsou všichni, střídají-li se učitelé rok od roku, ochuzeni“ (Barnes, 1980:333).

Již jsem naznačil, že tato situace skýtá nebyvale velké možnosti i v oblasti integrace učiva. „Mezi jednotlivými disciplínami, které jsou obvykle prezentovány v tradiční škole odděleně, může vytvářet [třídní učitel waldorfské školy – pozn. M. P.] mnoho mostů. Tak lze směřovat k jednotě prožitků a ke smyslu pro vzájemný vztah poznatků, k představě člověka jako koordinujícího bodu“ (Glas, 1974:11).

Přestože i učitelé většiny jiných škol musejí ve své práci reflektovat změny ve vědě, společnosti, apod., jejich pozice se zdá být – zejména z hlediska nároků na přípravu výuky – poněkud jiná. Třídní učitel waldorfské školy učí během své celé obvykle osmileté dráhy stále nové disciplíny, nová témata. „Musí nejen ovládat stále novou látku ve všech předmětech, ale musí ji také – každou její částičku – za použití své fantazie patřičně a obrazně prezentovat“ (Harwood, 1977:10). Třídní učitel waldorfské školy je ovšem nucen promýšlet nejen to, jaké materiály a metody zvolit, aniž se přitom opírá o osnovy, ev. o tradiční učebnice. Na něm záleží do značné míry i výběr samotných témat a jejich sled, vnitřní struktura, atd., což z hlediska časového horizontu osmi let a potřeby ucelenosti tohoto období výchovy, představuje úkol neobvykle náročný. Jeho rozhodnutí by měla odpovídat momentálním i perspektivním

potřebám svěřených žáků a cílům jejich výchovy. Na rozdíl od svých kolegů pracujících tzv. tradičním způsobem je ovšem třídní učitel waldorfské školy s účinností své práce konfrontován v mnoha případech nejen bezprostředně, ale i po několika letech.

Praxe třídních učitelů v naznačeném pojetí má ovšem i své kritiky. Nejčastěji je poukazováno na rizika spojená s faktem, že dítě tu může být vystaveno případnému nepříznivému působení jednoho učitele po příliš dlouhou dobu. Objevují se také obavy, zda i tehdy, když se učitel podaří vytvořit s dítětem hlubší vztah, nebude tento jejich dlouhý svazek osobnost dítěte spíše limitovat a deformovat. Henry Barnes, jeden z dnešních protagonistů hnutí waldorfských škol v USA, připouští, že se takové nebezpečí může objevit. Dodává však, že zkušenosti waldorfských škol ukazují, že „Učitel, který přijímá výzvu postupovat s dětmi a zvládat novou látku z roku na rok, nalézá v tomto procesu tolik stimulů, tolik podnětů pro vlastní osobnostní růst, že se profesionálně rozvíjí již díky samotnému faktu stálého vztahu. Navíc, pocítí-li učitel ve vzájemném vztahu s některým z dětí problémy, je nucen na jejich řešení pracovat mnohem intenzivněji než ten, který by dítě příští rok předal jinému učitel. A nakonec, v dnešním světě, jenž má tendenci podkopávat každou lidskou stálost, vytváří během těchto let závazek učitele k dětem a dětí k učitelu důvěru dětí v možnosti navozování a prohlubování vzájemných lidských vztahů. A to má jistě mnoho společného se základní důvěrou v život, nemluvě o skutečnosti, že stálý třídní učitel má během let možnost formovat vztah s rodiči, což je rovněž neocenitelné“ (Barnes, 1980:333).

Pochybnosti „newaldorfské“ veřejnosti nezřídka směřují i k možnostem připravenosti třídního učitele pro výuku všech

(téměř všech) hlavních předmětů (témat). Pedagogika waldorfských škol v této souvislosti akcentuje nutnost učitelova stálého růstu v samotném procesu jeho učitelského působení a jeho zaujetí pro výchovnou práci. Toto staví na jedno z prvních míst, pokud jde o podmínky učitelova úspěchu. „Ačkoliv musí třídní učitel dosáhnout základního fondu vědomostí v každém předmětu, nemusí být odborníkem v každé oblasti. Více než odborná znalost je tu učitelův zájem a entusiasmus pro předmět, které inspirují jeho studenty...“ (Trostli, 1988: 47). Tím, že třídní učitel uvádí děti do velmi širokého spektra činností, prožitků a poznatků, „si děti uvědomují, že člověk se může naučit vše, že individuální lidská bytost je centrem světa, a že – pokud jde o poznání – může ovládnout celý svět“ (Hürsch, 1974 – 75:14).

„Jedná se tudíž o to, aby člověk vyučoval z vlastní životnosti a čilosti, aniž by, má-li ku př. líčit dějinné postavy, sám teprve bojoval s daty“ (Steiner, 1949:126). Přístup waldorfského učitele však nesmí být založen pouze na těchto vědomostech, neboť „má-li se vychovávat celý člověk, tu vychovatel musí být celým člověkem, to znamená ne člověkem, který tvoří a vychovává z mechanické paměti nebo z mechanické vědy, nýbrž který vychovává a vyučuje z člověka, z celého, plného člověka. Na tom záleží“, uvádí dále Steiner (1949:126).

Jedna z nejpozoruhodnějších postav pedagogiky waldorfských škol po 2. světové válce, Francis Edmunds, vyslovuje na třídního učitele ve waldorfské škole tyto požadavky: „stejně jako jiní učitelé musí mít znalosti, schopnosti, životní zkušenosti; musí být připraven pracovat na sobě; musí znát antroposofii, ale nesmí zůstat pouze na teoretické bázi, nýbrž přejít k praktickým krokům, činům, zejména však pracovat na sobě ... Musí znát sám sebe, prostřednictvím znalosti sebe sama

získává učitel pravou pokoru k vlastním schopnostem, neboť objevuje také svoje vlastní limity, jež se musí stále pokoušet překonávat. Musí být pravdivým reprezentantem nejlepších sil dospělosti“ (1979:423). Všechny tyto kvality jsou podstatné pro to, aby byl třídní učitel schopen splnit svůj úkol – podávat žákům celostně, integrované kurikulum adekvátní potřebám dané fáze jejich rozvoje.

Je třeba podotknout, že vzhledem k náročnosti úkolu třídního učitele waldorfské školy bývá zcela obvyklé, že si učitel po 8 letech práce s jednou třídou (pokud ji dokončí – není to vždy pravidlem) vybírá rok či dva placeného volna (tzv. „sabbatical“), věnuje se jiným aktivitám – cestuje, studuje, odpočívá, sbírá síly k další práci, jež nemusí být nutně prací učitelskou.

Třídní učitel, ovšem již v pojetí mnohem bližším tradičnímu, se objevuje i na středním stupni waldorfské školy. Nevyučuje již všechny hlavní předměty (témata). Jeho úkolem je být prostředníkem mezi třídou a školou, nejčastěji se stýká s rodiči, odpovídá rovněž za speciální třídní aktivity (výlety, tábory, praxe, apod.) a také pomáhá studentům při výběru povolání (studia). Sleduje osobnostní a studijní rozvoj studentů svěřené třídy.

Práce učitelů odborných předmětů, kteří působí zejména (nikoli však výlučně) na středním stupni waldorfských škol, se svým základním charakterem nejvíce blíží práci učitelů běžných škol.

V současné době se na waldorfských školách objevuje ve stále větším počtu i další kategorie učitelů – tzv. nápravní učitelé. Jejich hlavní poslání těsně souvisí jednak s ideovými východisky výchovy ve waldorfských školách, jednak s obecným nárůstem počtu dětí, které mají ve školách (nejen waldorfských) různé výukové a další problémy. Nápravní učitelé



se věnují pomoci právě těmto žákům (studentům), a to různými formami doučování, ale i poradenství, atd. Jejich žáci (studenti) však nejsou izolováni od společnosti ostatních, tzv. bezproblémových, naopak. Snahou je napomoci jim k plnohodnotnému zařazení do kolektivu třídy. K formálně vcelku snadnému rozhodnutí o převedení neprospívajícího žáka do zvláštní školy se tu přistupuje až v opravdu nezbytných případech. Podle pedagogů waldorfských škol je totiž každé běžné dítě v některé oblasti nadané, proto je nutné mu pomoci v oblastech, v nichž je nadané méně.

Nápravní učitelé absolvují obvykle tradiční vzdělání waldorfských učitelů (často vlastní i státní učitelský certifikát) a vždy mají také zkušenosti z práce s běžnými, z naznačeného pohledu bezproblémovými dětmi. V současné době se již v některých zemích zavádí specializační studium pro tyto učitele, přičemž podmínkou přijetí ke studiu bývá, mimo jiné, předchozí absolvování učitelské přípravy ve státním či waldorfském učitelském semináři.