

VÝVOJ VĚDOMÍ DÍTĚTE

Velké tajemství života spočívá v tom, že vědomí se vyvíjí jen na základě smrti. Právě vychovatelé by měli toto tajemství důkladně prohlédnout. Bez jeho pochopení se výchova opravdu neobejde. Rostlině neuškodí, když jí odřízneme větev, utrheme květ atd. Existují červi, kterým je lhostejné, když je rozkrájíme na díly. Prostě každý díl žije svým vlastním životem. Jejich životní síly se nedají překonat. Ale už u vyšších tvorů se to mění. Čím vyšší, tím citlivější a tím méně můžeme experimentovat s jejich životními silami. Jak rychle se například léčí zranění dítěte a jak těžce u starého člověka. Čím více se zpevňují kosti a nervy se do jisté míry stahují z všeobecného životního procesu látkové výměny, čím více převládají tyto zpevňovací a odhmotňovací postupy, tím důrazněji se vynořuje do popředí vědomí. Moudrost stáří vzchází z umírajícího stařeckého těla. (Případy stařecké slabomyslnosti neuvádím, i když neodporuji tomuto tvrzení.) Kojenec nemá vědomý duševní život, protože je jen svazek proudícího, klíčícího života fyzického. Tento život se postupně začíná stahovat z různých částí organismu, kostra se zpevňuje a proráží zuby.

V přesné souvztažnosti s těmito procesy se rozvíjí vědomí. Vzniká tam, kde holá životnost byla potlačena na určitý stupeň. A tak první zuby přinášejí také možnost vytvořit si nej- prvnější představy Zpevnění kostí umožňuje vztyčení a chůzi, což obojí znamená mocný skok vpřed ve vývoji vědomí. Ale teprve výměna zubů způsobí, že dítě je zralé pro školu.

Tvůrčí síly nádherně zformují druhé zuby z té nejtvrďší hmoty, která v dítěti existuje. Právě na jejich tvorbě se zvlášť názorně projevuje úloha oněch zpevňovacích procesů. Při vý-

měně zubů dochází také k relativnímu závěru účinnosti tvůrčích sil, které se částečně emancipují do těla, ale neztrácejí se. Nacházejí se později v životě dětské fantazie. A tak vlivem celého tohoto procesu, který souvisí s výměnou zubů, roste vědomí v duševním životě dítěte. Na jedné straně růst vědomí, na druhé straně růst obrazotvornosti určuje dětský duševní život po začínající výměně zubů. Měli bychom tento vývojový mezník očekávat a teprve potom začít se školním vyučováním ať už v jakékoli formě, třeba i v té nejmodernější. U některých primitivních společenství se už dávno řídili tímto znamením a předávali v té době chlapce z mateřské výchovy do výchovy mužů.

Každý vychovatel má v rukou do jisté míry život a smrt dítěte. Když probouzí jeho vědomí předčasně, nedá mu čas duševně spát, snít a hrát si, tak zasévá semínka brzkého dětského stárnutí. Vytváří jeho vědomí na úkor života. Vypěstovaná inteligence, bdělost a paměť v předškolním věku - tedy před výměnou zubů - to nejsou přirozené, organicky podmíněné schopnosti, které by samy od sebe vykvetly z těla. Odebírají dítěti životní síly, které měly působit na výstavbě a utváření jeho těla. Takové děti opravdu dělají dojem přestárých „rozumbradů“. Copak neznáme jejich nervózní pohyby, bledé a ostré stařecké tváře, jejich otázky, odpovědi a úvahy, které nás sice překvapí, ale nepotěší?

To je odpověď na otázku, proč před výměnou zubů si dítě lépe hraje než se učí. Kéž by k tomu názoru došlo opravdu hodně vychovatelů dětí raného věku! Prokázali by největší služby nastávající generaci, neboť následky předčasně probuzeného vědomí se těžce projevují později v dospělém životě různými nemocemi a projevy stárnutí a nedá se jim zabránit ani sportováním nebo tělesným cvičením.

Když však vychovatel přenechá dítě *jen* jeho překypujícím životním silám a jeho tělesnému vývoji a ve vhodnou do-

bu, tj. právě po výměně zubů, nezačne pečovat o jeho představivost, paměť a jeho duševní páteř, pak nepřizpůsobil dostatečně dětský vývoj silám odumírání. Stejně jako na bledé nervózní děti je skličující pohled i na tyto neúnavné vzteklouny, jejichž neovládané výbuchy vůle a zrudlé obličejové dokládají, že je trápí příliš silné a nedostatečně produhovnělé životní síly, že jsou takřka duševní rachitici.

Morální výchova a síly obrazivosti

Morální výchova v raném věku je pro každého vychovatele velký problém. Málokdy vidíme dospělého stát tak bezmocně, jako před tří či čtyřletou svěhlavičkou. Přimět ji k rozumu výpraskem právem odmítáme z hlediska lidskosti, i když mnohdy jediné plácnutí dokáže uspokojivě vyřešit tíživou situaci i pro příjemce. Co dětem škodí mnohem více, jsou neustálá napomenutí, zákazy a příkazy, kárání a hořké bez- úsměvné poznámky. Mají v podstatě ještě horší účinek než to plácnutí. Děti jsou z toho vzrušené a nervózní a stejně všechno napomínání brzo zapomenou. Zaměříme se proto na ty oblasti duše, které u děti nejsou dosud uzavřené. Není tu však ještě schopnost přijímat rozumové a logické argumenty. Kam se tedy obrátíme a kde najdeme připravenou půdu, abychom do ní mohli vložít semínka mravného života? Touto půdou je impuls napodobování a *tvorivých představ*.

V hloubi lidské duše je také síla, z které vychází přání opakovat znova už jednou vykonaný čin. A to nejen *lépe*, ale především *jinak*. Tato podvědomá síla pomáhá vytvářet živý obraz o tom, *jak* bychom mohli čin jinak a lépe příště vykonat. Když například svým jednáním nějak uškodíme svému bližnímu, potom ta síla začne pracovat na obraze v naší provinilé duši. Onen obraz nám bude předvádět situaci, v níž zlo bude odčiněno a zjednána náprava našeho škodlivého skutku.

Tak jako tělesné tvůrčí síly budují tělo a napájejí je životem, tak tyto duchovní obrazné síly vytvářejí morálku člověka. Přinášejí mu mravní impulsy ve svých obsažných obrazech, nikoli však formou abstraktních příkazů. Před lidskou duší staví obraz budoucího chování. Všeobecně však ještě dnes je duše ospalá k působnosti těchto duchovně-morálních obrazných sil.

Malým dětem jsou ještě cizí všechny abstraktní morální zákony, mohou však v nich být probuzeny mravní obrazné síly. Rudolf Steiner podrobně popsal etapy, ve kterých se osvobozují fyzické síly v dětském organismu. Uvolňují se nejdříve z hlavy a působí pak v životě představ. Později se ztrácejí z oblasti hrudníku, aby se pak objevily v hravé fantazii. Potom se částečně uvolňují z končetin (jde vždy jen o částečné uvolňování), a to můžeme chápat jako první zárodky morálního života. Tato etapa probíhá asi v pátém roku věku. Kdysi se od dětí mohly požadovat dobré zvyky a mravy, protože také dospělí se podle toho chovali a dítě je mohlo napodobovat. Napodobování je nejlepší a nenahraditelný výchovný prostředek.

Přibližně od pátého roku věku může vychovatel vyvolat ony morální obrazné síly podle své vlastní fantazie. Jsou to malé obrázky a nepřiliš složitá, ale dramatická vyprávění z každodenního života. Předvádí v nich dětem různé situace, které je obrazně nabádají, jak by se měly nebo neměly chovat. Morálka nesmí vyplývat z nějakého mravního ponaučení závěrem, ale přímo z podstaty celého příběhu. Dítě by nemělo cítit, že je káráme při našem zdůrazňování některých vět toho příběhu - tím bychom je jen podráždili a rozladili. Samo se musí dovědět, jaký vztah má naše vyprávění k jeho nezpůsobům. A opravdu to dokáže a často projeví zaníceným zvoláním: „Takový já nejsem. To bych já nikdy neudělal...“ Dítě samo pochopilo, oč v tomto příběhu šlo.

Vlastně v mnohých z nás vězí ještě radost z vyprávění, jenže nemáme příležitost ji v sobě objevit. Prameny fantazie, tak

přirozené duši všech lidí, dnes neustále zasypává způsob výchovy a styl života. Tak jako v každém člověku tvůrčí síly utvářejí jeho tělo - například jednotlivým kostem dávají krásný tvar, jako by v nich působil přírodní umělec - tak v každém člověku žije duševní síla fantazie, která zůstává utajena jen z nedostatku zaměstnání. Už svým organickým utvářením je v podstatě každý člověk potencionálním umělcem. V dítěti tento umělec ještě čile žije. Kdo z dospělých si však uchránil dětské síly, ten může umělce v sobě znovu probudit.

Prostě si jednou zkusíme vymyslet malou historku, pak zas druhou - a možná, že se v nás probudí radost z fabulace. Také dítě bude mít radost a nadšením vykulí oči, když mu maminka začne vyprávět příběhy, které si sama *vymyslela*.

Zcela jednoduchý příklad: sotva čtyřletý mladý muž najednou přestane poslouchat. Nepomáhají ani tresty ani napomínání. Maminka (může to být také tatínek) mu bude vyprávět vlastní povídku. Nesmí to však být odplata za nějakou velkou neposlušnost. Budeme vyprávět jako obvykle večer v postýlce, kde dítě poslouchává pohádky. Dítě tedy neočekává, že bude káráno či napomínáno, ale naslouchá v klidu a s očekáváním. „Byl jednou jeden chlapec a ten nechtěl poslouchat. Když mu maminka něco řekla, neudělal to a vůbec na to nemyslel. (Můžeme to i rozšířit o nenápadný popis situací, kdy malý posluchač také zlobil.) No, a jednou vyběhl na ulici. Maminka za ním volala z okna, aby se vrátil. Volala podruhé, a on ne a nepřišel. Klidně si hrál na ulici. Tu se najednou objeví auto, troubí, blíží se. Už nemůže utéci, protože celý ztuhl hrůzou. Už je skoro pod koly vozu, vtom jej nějaký dobrý člověk *na poslední chvíli* zatáhne na chodník.“ Můžeme to všelijak dramaticky vybarvit - klučina bude poslouchat s velkým napětím a závěr vyprávění určitě vztáhne na sebe.

Je to tím jasnější, čím nenucenější bylo naše vyprávění. Možná začne také energicky vysvětlovat, že on by nikdy nebyl takový jako ten nevychovaný kluk na ulici. Když občas opakujeme takové vyprávění - a duševně zdravé děti chtějí stejné pohádky a příběhy slyšet vždy znova a znova - a pokud možná stejnými slovy - tu se ty obrázky vtisknou hluboko do dětské duše. Zmocní se jich morálně duchovní síly, protkávají je, prohlubují a zesilují - a když potom na dítě přijde pokušení, ty obrázky se vynoří a pomáhají k poslušnosti lépe než nej- důraznější napomínání, ba lépe než trest nebo výprask. Vychovatel se musí do svého vyprávění vložit se vši vážností a přesvědčením. Dětské nešvary totiž velmi často pocházejí z toho, že vychovatel nebere zcela vážně svá vlastní slova a nestojí za nimi duší a tělem.

V rostlinné říši tvoří příroda opakovaně: dává vyrůst větví za větví, listu za listem. V rytmických odstupech tu pozorujeme opakování. Podobně ani dítě není schopno jednorázového rozhodnutí a setrvání při něm, ale potřebuje opakování k rozvoji svého mravního života. Vždy říkat stejná slova, trpělivě vyprávět, co jsme už tolikrát před tím vyprávěli, ve stejnou denní dobu zaměstnat dítě stejnou činností - tím je vychováváme k mravně-volnímu životu. Alfou a omegou výchovy je koneckonců laskavá trpělivost a rytmické uspořádání každodenního života.

Naše krátké příběhy sice ne hned, ale během času působí přímo zázraky. Léčí všechny dětské nectnosti jako neposlušnost, mlsání, přehánění, lhaní, krádež atd. Jen je musíme vyprávět bez podrážděnosti, co nejkonkrétněji a nejnázorněji. Nikdy se nebojme dramatizovat - naše vyprávění musí být vždy působivé. Hlavně se musíme vyhýbat třeba i náznaku sentimentálního zabarvení. Sentimentalita se nesnáší s uměním a vyprávění dětských příběhů je také umělecká činnost, i když zcela primitivní a začátečnická. Když k tomu sebereme odvalu a začneme, odkryjeme v sobě pramen tvořivosti v té nejzákladnější formě. Také zpozorujeme, že vzrostlo naše bezprostřední

pochopení pro duši dítěte. Vzbudili jsme v sobě totiž opět ty síly, v nichž dítě žije jako ve svém samozřejmém a pravlastním bytí.

Neviditelný společník ve hře

Dětská fantazie nezná hranic. Dospělý člověk těžko pochopí jejich rozsah. Přitom však nejde jen o pouhé vymyšlení jako takové, více či méně vzdálené skutečnosti; dítě silou své duše ční do výšin, o kterých dospělý nemá potuchy, pokud sám není umělcem. Umělec proniká hluboko do podstaty světa a poznává jeho pravdy. Podobně je dítě svým podvědomým způsobem hlubinně spojeno s podstatou věcí, proniká k podstatě bytí. Může se to projevit na způsob primitivistického nazírání. Děti „vidí“ více než dospělí. Když chlapec „viděl“ pod postelí, na skříni, v každém koutě, co s uctívou bázní jmenoval „lvem“, rodiče tomu říkali dětská pošetilost. Ať tedy pošetilost, ale hošík vnímal něco, co dospělí nebyli schopni vnímat.

Toto dětské „jasnovidectví“ souvisí s tvůrčí silou fantazie. Dítě žije tak intenzívně s bytostmi své představivosti, že tyto bytosti objektivizuje a ze sebe je vynáší do vnějšího světa. Tik vznikají „neviditelní společníci“, a to mnohem častěji než si myslíme. Ti chytří malí lidičkové totiž brzy poznají (v dětech je přirozená chytrost), že dospělí kolem nich mají velmi málo pochopení pro neviditelné společníky. Dokonce jim říkají, že lžou nebo „práší“. Tím se ovšem nic nedovědí. A je opravdu velmi těžké uchopit tuto sílu, která zde působí a skládá se ze snové fantazie a dětské jasnovidnosti. Pokud se nám podaří vzpomínat na vlastní dětství, pak můžeme přivolat zpět tuto sílu.

Vložíme se teď do pohádky bratří Grimmů O žábě Kuňce, kde vystupuje právě takový neviditelný společník ve hře s dítětem.¹

„Byla jednou jedna malá holčička a ta dostávala od maminky odpoledne misku s mlékem a housku. Sedla si s tím ven na dvůr. Když začínala jíst, vylezla z díry ve zdi žába, ponořila hlavu do mléka a pila s ní. Dítě z toho mělo radost, a když žabka někdy dlouho nepřicházela, volalo ji:

„Ať už skáče malá Kuňka, z
mističky mé mléko žunká, je
to moje hodná žába, proč však
vůbec nejí chleba?“

A žabka opravdu přiskákala a pochutnávala si na mléku. Z vděčnosti přinášela dítěti ze svého tajného pokladu různé tajné věci, drahokamy, perly a zlaté hračky. Žába však pila jen mléko a chleba nebo housku nechovala ležet. Jednou vzalo dítě do ruky lžičku a něžně jí ťukalo na žabí hlavičku: „Žába, žába, ať jí také chleba...“ Avšak v kuchyni u okna stála matka a slyšela, že dítě venku s někým mluví a lžičkou klepe na hlavu žáby. Vyběhla ven a polenem to dobré zvíře usmrtila.

Od té doby se dítě velmi změnilo. Bývalo velké a silné, dokud sedávalo se svou žábou, teď ale zhublo a ztratilo své krásné červené tvářičky. Netrvalo dlouho a začal houkat sýček a červenka sbírala větvičky a listí na smuteční věnec. Brzy nato spočívalo dítě na márách.”

Ona Kuňka byla neviditelný společník, kterého si dítě utkalo ze své fantazie. Do tohoto utkaného roucha se oblékala *nadmyslově elementární bytost*. Matka nemá pochopení pro tuto dětskou duševní sílu a její bytosti. Zabrání dítěti v jeho rozvoji, a tím se dětské tvůrčí síly zadrží v organismu. Proto ta holčička z pohádky onemocněla a zemřela. Senzitivní děti mohou

skutečně takto trpět a dokonce stonat, když se jim nedovolí uplatňovat tvořivé fantazijní síly.

„To je přece hloupost, nesmysl, to nemůže být pravda,“ podobnými výrazy dokazují dospělí své nepochopení. Mohla bych však uvést mnoho příkladů o neviditelných společnících, i když při současném nazírání moderního člověka se budou zdát tak trochu senzační. Známy anglický spisovatel Hugh Walpole ve své zajímavé knize „The Golden Scarecrow“⁸ s úžasně jemným porozuměním líčí onu schopnost dětí vnímat nadsmyslové. V tomto románu jde o ochrannou sílu, která dítě uvedla do života a chrání je v raném dětství. Jde o neviditelného přítele, který se s dospíváním dítěte postupně vytrácí z jeho duše, jak roste její vázanost k věcem tohoto světa. Také bych se ráda zmínila o úchvatné knize Williama Cantona „Neviditelný společník“, která líčí docela realisticky a přitom mimořádně citlivě přátelství dvou sourozenců. Jeden z nich je neviditelný společník - duše zemřelého bratříčka. Jeho sestřička, žijící dosud na této zemi, se s ním spojí a vnímá jej, hraje si s ním.

Pro tuto oblast dětského duševního života nemají dospělí ještě dosti pochopení a pozorovacích schopností. Jinak bychom neshledávali jako zvláštnost to, co pochopitelně vyplývá z vývojových stupňů dítěte. Dítě není ještě tolik uzavřeno před horními světy jako jsou dnes běžně dospělí.

Sílu dětské fantazie pozorujeme také při hře, a to někdy v docela úsměvné formě. Jeden chlapec předškolního věku měl psa, ale jen ve své fantazii a dospělí ho neviděli. Pes s ním jedl, spal, hrál si s ním a mnoho týdnů spolu chodili na procházku. Jednou ráno šli spolu také navštívit kamaráda. Maminka napomínala chlapce, aby se vrátil včas k obědu. On však přišel domů velmi pozdě. Proč? To se dověděla jeho maminka tehdy, když přišla navštívit maminku toho kamaráda. Vyprávěla, že ho poslali včas domů. Ale za čtvrt hodiny se

vrátil celý červený, udýchaný a rozrušený, že prý tu zapomněl svého psa. Vyběhl do zahrady, pískal, volal, luskal prsty. Imaginární pes opravdu přišel a chlapec s ním utíkal domů.

Tentýž chlapec měl velmi soucitné srdce a rád dával žebrákům pár drobných. Vyprávěl jim o svém „zlatém zámku“, kde by je prý velmi rád uvítal. Když začal chodit do školy, proměnil svůj zlatý zámek v jakousi „universitu“, kde se každý mohl všemu naučit.

Jednou s tatínkem navštívil solný důl v Alpách a z hlubin země s ním vyšlo na povrch několik skřítků. Povídal si s nimi a hrál. Tu však došli k potoku, který museli přejít jen po několika kamenech. Chlapec tvrdil, že trpaslíci je nedokáží přeskočit a nedal pokoj, dokud otec nevzal imaginární skřítky na ramena, aby je přenesl. Teprve doma ve chlévě zapomněl na skřítky, když se shledal se svými oblíbenými kravami.

Jeden starší muž mi kdysi vyprávěl, že až do svých devíti let žil spolu se zvláštním druhem zvířete. Zvíře jej všude věrně doprovázelo, sedělo s ním při jídle a spalo u jeho postele. Až když mu bylo asi devět let, zmizelo zvíře z jeho vědomí. Později však zjistil, že zvíře jeho dětských let se podobalo jednomu australskému živočišnému druhu.

Neviditelní společníci zůstávají s dítětem většinou do výměny zubů, nejpozději do devátého roku věku. Děvčátko, které mělo za neviditelného společníka ve hře svého staršího bratra, který zemřel už před jejím narozením, si úzkostlivě opatrovalo svůj rozviklaný první zoubek. „Já vím, že až mi vypadne, on odejde pryč...“ Měla správný instinktivní cit pro tyto souvislosti. Ve školce a ve škole neviditelní společníci rychle mizí a nahradí je kamarádi a kamarádky z masa a krve. Pětiletý jedináček měl malou neviditelnou přítelkyni, s kterou si hrával v zahradě. K tatínkovým růžím směla jen přivonět, ale ne se jich dotýkat. Klidně ji opustil už ve školce, kde si mohl hrát s opravdovými chlapci a děvčaty. Můžeme to označit jako žádaný a zdravý vývoj,

a nebudeme věřit, že neviditelní společníci musí znamenat anomálii v dětském duševním životě.

Lhaní z fantazie

Je to dávno otřepaná pravda, na kterou dosud v pedagogické praxi nebereme vždy ohled, že malé dítě ještě nerozezná pravdu od fikce. Proč by třeba sen byl pro dítě méně pravdivý než zážitek bdělého dne - jak to bylo například u Kašpara Hausera, nalezněce z Norimberku? Byl dvanáct let v podzemním sklepe téměř odříznutý od vnějšího světa. Když v šestnácti letech opustil své vězení a „přišel na svět“, jak se sám vyjádřil, byla jeho duše na úrovni malého dítěte. Časem se mu však podařilo vyjádřit slovy své zážitky. A tu bylo patrné, že zpočátku ještě nedokázal rozlišovat sen a skutečnost. Poděkoval za návštěvu jedné významné osobnosti, o které se mu v noci zdálo, když jej přišla navštívit až druhý den.

Proč by postavička z dětské fantazie měla být méně „pravdivá“ než mnohý dospělý, jehož „skutečnost“ by dítě někdy raději vidělo mnohem méně drastickou? Proč by dítě mělo více věřit tomu, co vnímá vnějšími smysly, než tomu, co vytvoří jeho vnitřní fantazie a potom projektuje navenek?

Běžný příklad: děvčátko Čtyř až pětileté se vrátí z procházky po ulicích velkoměsta: „Mami, viděla jsem na ulici lva...“ Vykulila oči. Věcnost nedovolí matce připustit, že by lvi mohli pobíhat po ulicích velkoměsta a snaží se děvčátko přesvědčit, že to asi byl velký pes. Mrzí ji, že dcerka lhala a důrazně ji napomíná, aby při večerní modlitbě poprosila milého Pána Boha za prominutí. Ráno se vážně ptá: „Tak co, poprosilas Boha za prominutí?“ Malá hříšnice rozvážně odpoví: „Ano, ale milý Pán Bůh si také nejdřív myslel, že to byl lev“.

Nenapodobitelná dětská pedagogika⁹ poučila matku, že dobrotivý Bůh drží dohromady s jejím dítětem a jeho fantazijními silami a že má pro ně porozumění, které chybí dospělým pozemšťanům.

Jiné děvčátko - také to má cosi společného se lvem - mělo starší bratry, kteří se rádi vychloubali svými hrdinskými činy. „Já," řeklo děvčátko, „jsem už dokonce strčila lvovi hlavu do chřtánu..." - divné pohledy, káravé mlčení, vzrušené protesty pravdymilovných rodičů. „Ale byl mrtvý," rychle dodala.

V první třídě oznamuje chlapec: „Můj táta má zlatou tužku." To slovo *zlatý* zapůsobí jako kouzelnická hůlka. Malý spolužák vidí v duchu, jak se doma u nich všechno třpytl a blýská. Aby kamaráda přetrumfoval, honem vykřikne: „My máme doma *všechno ze zlata...*" Učitel nemůže ovšem udělat nic jiného, než se tomu srdečně zasmát a hnát celou věc na ostří nože. „Podívejte se na mne, já jsem také celý ze zlata..." Děti porozumí jeho veselému humoru a dobromyslnému vtipu, zastydí se a hned pochopí, že kamarádi přeháněli. Samozřejmě se musíme pečlivě vyhýbat všemu rozrušení a rozladěnosti jejich duší naším případným výsměchem, úštěpkami a ironizováním. Posměch a ironie se liší od hurnoru a žertu jako noc ode dne. První zraňují a bolí, druhé pomáhají a léčí.

Sklon ke lži z fantazie mají děti tenkrát, když nemohou svou fantazii normálně uplatnit. Nahrazují si tak vše, čeho se jejich duši zvenčí nedostává, vlastním předením a tkaním fantazijních představ. Měli bychom takovým dětem vyprávět velmi mnoho hodnotných pohádek, ság, legend, a když jsou starší, pak také z mytologie, jejíž velkolepé obrazy osvěží jejich vnitřní život. Měly by mít možnost co nejčastěji malovat, kreslit, modelovat apod. Doma i ve škole bychom jim měli umožnit malé záslužné výkony, které by všichni ostatní mohli opravdu oceňovat. Víme, že děti přehánějí proto, že se cítí podceňované. Lži z fantazie pozorujeme u dětí, o které nikdo řádně nepečuje, zanedbané a

přítom čilého ducha. Děti cítí, že jsou odstrkované a všude nadbytečné, že jim něco chybí, a tak si hledí dodat vážnosti. Proto si vynalézají příběhy a vyprávějí je, jako ten malý prvňáček, když byl představován své učitelce. Rozzářenýma očima a pronikavým hlasem vyprávěl o „šipkách, které by se mohly používat ve válce a které by mohly vyhodit do povětří přes tisíc domů...” Všichni jsme cítili, jak jeho fantazie pracuje a jak se namáhá, jen abychom jej viděli v příznivém světle.

Také malý Goethe měl radost, když jej kamarádi obdivovali a žasli, rád rozvíjel květy své fantazie a vyprávěl jim nejpodivuhodnější pohádky. Docela s chutí je také trochu zmátl, jak snadno poznáme z jeho „Pařížských pohádek”. Tento rys umělecké tvůrčí síly dětí - přání mystifikovat své okolí - bývá často také příčinou jejich přehánění a ne zcela pravdivých vylíčení.

Příběhy z fantazie

Smyslové vnímání dětem nedovoluje, aby si udělaly exaktní představy, i když jsou úžasně dobří a mnohem přesnější pozorovatelé než dospělí. Zkuste si někdy dát popsat auto od obyvatele velkoměsta ještě školou nepovinného a možná že se budete stydět, že jeho pozorovací schopnost je větší než vaše.

Toto pozorování však nevyplývá z jasně exaktního myšlenkového procesu a exaktního života duše, ale spíše z básnické fantazie. Například mrak, i když jej oko ostře vnímá, neupoutá dítě formou, hustotou, hmotou, ale tím, že v něm vidí medvědy, velblouda, obra atd. Když se při vyučování poněkud znuděně zahledí oknem ven, zdají se mu mraky jako královské zámky, zástupy andělů nebo pasoucí se ovečky. Když leží na louce a zírá do oblak, zasněně pozoruje jejich tvary. Trhlina ve zdi, kaňky na sacím papíře nebo v sešitě mají své

podoby, které se dají ještě vylepšit. Tak vzniká oblíbená kaňkografie, kterou pěstují i studenti... Kreslením snových postav nebo vyřezáváním do lavic, kompenzují abstraktní myšlenkové pochody, které jim vnucuje přednáška docenta,

Nebo jede kolem školy auto, v němž sedí muž a dítě. Je to otec se synem? Odkud asi jedou a kam? Co asi prožili a jaký zážitek je teď očekává? Fantazie zapracuje a vzniká víceméně vynalézavý příběh, do něhož snad brzy vstoupí malý básník.

Děti vymýšlejí příběhy mnohem častěji, než bychom si mysleli. Spřádají je dlouho, někdy celý den, jindy celé týdny, ba i roky. (Anglická spisovatelka Emily Bronteová začala s takovým příběhem jako dítě a skončila s ním kolem dvacátého roku.) Jenom důvěrný „nejlepší kamarád“ se o něm něco může dovědět, dospělý však velmi zřídka. Ostatně brzy by mu asi také přešla trpělivost. Avšak dověděl bychom se z těchto příběhů mnoho důležitého o bytí, povaze, názorech a duchovních zdrojích dítěte. Mnoho z podvědomých hlubin vstoupí do jeho duše právě tím, že se takto uplatní jeho tvořivé síly. Není to plně vědomá činnost, ale jakési bdělé snění, ve kterém se dítě ocitá. Vnáší sice do tohoto snění představy, které získalo ve vnějším světě, přesto však zůstává v oblasti prapůvodního duchovního bytí.

Dítě často zapřede do svých smyšlených historek samo sebe. Hraje svou „úlohu“. Už podle chůze, třeba když jde do školy, se dá uhodnout, co „představuje“. Cele se ponoří do svého básnění a fantazijních představ - rychle běží, neboť prchá před nepřítelem, kráčí rytmicky jako voják, něžně cupitá jako princezna, skáče jako srnka, cválá jako kůň, plíží se jako liška atd. Hra „se přenáší do vlastního nitra a odtud v panto- mimice navenek.

Musíme mít porozumění pro tento druh fantazijní hry. Jinak bychom se mohli dopustit omylů. Není sice příjemné při vstupu do pokoje být napaden řvoucím lvem, ale dítě to ne- myslí zle: copak lev může dělat něco jiného než řvát a vrhat se na kořist? Musíme mít mnoho trpělivosti s veselým a srdečným

dítětem, které se najednou změní v nafoukaného, vážného nemluvu, sotva odpovídajícího na otázky co a jak bylo ve Škole atd. Učili se totiž o Vilému Oranžském - slavném to nemluvovi a dítě se rozhodlo, že se stane jeho ideálem, že se s ním ztotožní, a tak jaképak řeči... Jindy se klučina postaví do stoje rozkročného a dává drzé odpovědi. Je přece námořník a ti si, jak známo, nepotrpí na něžnosti. Prostě nemůžete od „mořského vlka“ požadovat žádné jemné zdvořilůstky...

Když však dítě pocítí nepochopení, urážku, špatné zacházení, jeho fantazie se začne ubírat jiným směrem. Fantazijní představy, které se mění v příběhy, jsou typické pro děti mezi devátým až desátým rokem; to jsou léta, kdy se dítě už poněkud stahuje do sebe z toho samozřejmého spoluzití s okolím, izoluje se od lidí ze svého okolí a začíná je kritizovat. Bývá to pro vychovatele i pro děti nesnadná doba, jakási předehra k potížím ve věku dospívání.

Když děti pocítí, že dospělí nedávají odpověď na jejich sice nevyslovené, ale přesto životní otázky, stáhnou se do sebe a začnou dumat. Nežřídka jim přijde na mysl třeba: Já asi vůbec nejsem dítě svých rodičů, kdo ví, odkud vlastně pocházím? Možná, že z nějaké velmi vznešené rodiny... A pak fantazírování pokračuje ráno v posteli hned po probuzení, večer před usnutím, ve chvílích deprese někde v koutku nebo v důvěrném rozhovoru s nejlepším přítelem či přítelkyní. „Můj otec je možná námořník, možná chudý dřevorubec v lese. Jak rád bych byl s ním, určitě by mě pochopil. Ten, kdo si dnes říká můj otec, ten mi nerozumí a nemá mě rád...“ A tak donekonečna pokračují melancholické představy. Ba dokonce už jedenáctiletého chlapce našli skrčeného na terase, v náručí měl oblíbeného rodinného teriéra a nahlas bědoval: „Nikdo mi nerozumí, mne nemá nikdo rád, jen ty (tím myslil psa) mi

rozumíš a máš mě rád..." atd. Přitom to nebylo žádné odstrkované, ublížené dítě, ale silný a zdravý kluk, vždy k boji a rvačce připravený. Ale přemohl ho světobol, který Často postihuje i ty nejvýznačnější osobnosti v letech před fyziologickou zralostí a někdy dokáže potrápiti i dospělého. *Tolstoj* popisuje tento světobol zvláště názorně. Ve svých vzpomínkách na dětství a mládí píše o dvanáctiletém chlapci, který se odcizil svému nejblížšímu důvěrně známému prostředí a cítil se velmi osamělý. Také hloubal o tom, že snad ani není synem svého otce. Rozhodl se, že otci poděkuje za všechna prokázaná dobrodiní, ale pak mu vysvětlí, že od něho musí odejít. Viděl se v budoucnosti jako nepřemožitelný hrdina, jak jej sám car odměňuje za jeho statečné činy. On však pohrdne všemi dary a bude žádat jen smrt svého úhlavního nepřítele - totiž domácího učitele. Zdálo se mu, že s ním jednal nespravedlivě a bezectně...⁹

I zde musíme přiznat, že trivialita a sentimentalita fantazijních představ v tomto věku souvisí s tím, že děti ani ve škole ani doma nedostanou zdravou duševní potravu, kterou potřebují jako svůj denní chléb. Kdyby mohly prožívat například velkolepé a nesentimentální obrazy germánských, perských nebo řeckých ság, pak by se jejich fantazijní představy staly samy sebou méně triviální a méně sentimentální. Jejich duše by nepřestaly naplňovat představy umělecké, povzbudivé a plné nadšení, a v nich by se rozvíjely. Místo toho se nám často naskýtá srdcervoucí pohled na dítě, které čte noviny.

Zlozvyky z fantazie

I když děti nepostrádají silnou duševní výživu v pohádkách, ságách, mytologii a historických obrazech, hledají svou potravu jinde. Hladový bez kousku chleba si rád nasbírá padaná jablka. Děti čtou v novinách zprávy o vraždách a ve škole vládne čilý výměnný obchod s brakovou literaturou. Když jsme nevedli síly

dětské obrazotvornosti správnou cestou, propukne kolem devátého roku čtenářská horečka. Děti také rády vyhledávají společnost lidí, kteří vyprávějí příšerné a pomlouvačně příběhy. Čím drzejší a děsivější, tím se víc líbí...

Bylo by zajímavé zjistit, kolik tzv. kousků mladické nerozvážnosti mělo svou příčinu v nedostatečné péči a respektu k fantazii ve škole i doma. Nepěstovaná fantazie bije do prázdna a má pusté, zmatené formy. Mohlo by se zdát, že to není tak velký prohřešek, když děti odejdou z domova, kde se jim nelíbí a kde se cítí uráženi. Tajnost takového útěku nesmírně láká jejich zcestnou fantazii, lsti, které použijí, aby je nikdo nechytil, představy budoucích hrdinných skutků v roli plavčků na moři, loupežníků v lese, slepých cestujících v nákladních vozech atd. Podstatně horší však bývá, když svůj vzor hrdiny nehledají v pravdivém a světlém ideálu třeba vynikajícího sportovce, ale v ideálu zločince, podvodníka či obratného skokana po fasádách mrakodrapů. Kriminalita mládeže ukazuje, jak zcestná fantazie může vést ke zločinům. Tak třeba šestnáctiletý mladík zavraždil starým rezavým revolverem matku několika dětí kvůli peněžence. Krátce před tím viděl podobnou scénu v kině. Jeho fantazie, o kterou nikdo nikdy nepečoval, mu pomohla zahrát tento zločin, který byl v podstatě opravdu jen strašlivá krutá „hra“. Zkažená fantazie vpracuje člověka do situací, kterým ani jeho lepší já už neunikne. Působí donucovací silou a pošlapává bledé a zakrnělé výhonky abstraktního svědomí.

Kdyby si tak všichni vychovatelé uvědomili, jak silně mladí lidé prožívají obrazné představy až do puberty a ještě po ní a jak se podle nich chovají pro vychovatele často až nepochopitelně... Mladí lidé však mají také právo na zdravé a tvůrčí výchovné představy. Potom by si vychovatelé mno-

hem více vážili živého a mluveného vyprávění (nikoli předčítaného) o slavných postavách dějin a více by si cenili obrazů ze starých eposů, ne jako povinné učební látky, ale jako nejúčinnějšího výchovného prostředku a léku pro dětskou duši.

Škola a fantazie

Výchova uměním a tomu odpovídající uspořádání vyučovacího procesu bývá často zavržováno. Je prý změkčilé, hravé a prý postrádá vážnost a tvrdost, kterou dnešní život a nejbližší budoucnost musí od výchovy požadovat. Ale každý živý tvor plní nejlépe své životní předurčení tenkrát, když pro svůj druh dostane nejvhodnější podmínky. Jsou například rostliny, které potřebují hodně vody a stínu. A nedosáhneme vůbec ničeho, když je „z výchovných důvodů“ přesadíme na slunce a málo zaléváme. Pro vše živé platí určité podmínky, v kterých žijí a prospívají, a pokud je chceme změnit, musíme opatrně a pečlivě volit způsob pěstění.

Dítě přichází do Školy v určitém okamžiku svého vývoje, většinou v době výměny zubů. Pokud nevezmeme plně na vědomí tento fakt, a vychováváme je a vyučujeme, jako by už za sebou mělo pubertu a bylo tedy vlastně mladý dospělý člověk, nesmírně tím poškozujeme jeho budoucí zdraví a sílu. Když vychováváme bez důkladných znalostí vývojových etap dítěte, nemůže být budoucí generace silná a dobře připravená. Právě naopak, aniž bychom to pozorovali, zakrňuje část lidské bytosti.

V době výměny zubů vychází dítě učiteli vstříc svou tvořivostí a představivostí, které takřka dráždí konečky prstů k plastickému a malířskému projevu. Tak jako se dospělý přirozeně realizuje v logickém myšlení a rozumovém jednání, tak samozřejmě se vyžívá dítě v obrazech a přirovnáních při svých uměleckých činnostech. Když mohou děti ve škole malovat,

kreslit, modelovat, z toho pak rozvíjet psaní písmen (i když už písmena dávno přestala být obrazy a stala se abstraktními znaky), pak učitel vyučuje jako dobrý znalec přírodních sil dětí příslušného věku. A tak pracuje *v souladu* se silami jejich budoucího vývoje a nikoli *proti* nim. Učitel by měl věnovat co největší pozornost právě těmto přírodním silám. Vzhledem k úzké svázanosti duše a těla dítěte pak vše, čemu bude vyučovat, ovlivní nejen duševní, ale i tělesné funkce dětí. U žáka školou povinného je tělesné uspořádání už vyměřeno jako dar prvního životního sedmiletí do výměny zubů. Vzrůst ale pokračuje. Tento vzrůst se uskutečňuje rytmicky a zákonitě. Vždyť také podivuhodné instrumentální proporce lidské postavy se dají matematicky vyjádřit. Tvoří harmonický celek. A tak člověk vyrůstá v hudebních rytmech. Vyrůstá hlavně ve svých školních letech a jistou měrou v přítomnosti učitele. Učitel si to buď uvědomuje, nebo to nebere na vědomí. Podle toho může také růst dítěte podporovat nebo brzdit. Jeho vliv na fyzický vývoj žáka je mnohem větší než si to často je schopen uvědomit.

Prvňáček ve svém vývojovém stupni přináší učiteli vstřícné plastické tvůrčí síly, s kterými může pracovat nejen v tom smyslu, že je zaměstnává často výtvarnou činností, ale i tak, že celé pojetí vyučovacího procesu ve vyprávění i poučování staví na bohatství dětské výtvarné představivosti. Vše, co říká, musí být až do posledního slůvka tvarováno umělecky a bez afektu. Celou třídu musí naplňovat hudební atmosféra a její dech provívat i duše dětí.

Velkým úkolem *výchovy* budoucích *učitelů* je udělat z nich tvůrčí a svobodné osobnosti a zbavit je ztmulé intelekt- tuálistiny. Měli by mít dostatek duchapřítomnosti, aby vždy ve správný okamžik „jim něco napadlo“ a dokázali to i umělecky vyjádřit jako zcela přirozenou samozřejmost.

V kursech pro učitele waldorfské školy ve Stuttgartu hledali učitelé prohloubení odbornosti ve svém povolání i ve všeobecných vědomostech. Vždycky jsme však u nich zpočátku pozorovali stav podobný duševnímu ochrnutí. Jejich strnulá a intelektuálně abstraktní reakce na naše vyučování se projevovala zvláště ve způsobu jejich otázek, případně námitek. Velmi je uvádělo do rozpaků, že by se měli podílet na nějakém poli (úseku) umělecké Činnosti a sami sebe prohlašovali za naprosto „neumělecké typy“. Nebylo jim to však nic platné, protože právě podstata těchto učitelských kursů vycházela z podnětů Rudolfa Steinera a z jeho zdůrazňování umění jako výchovného prostředku. A tak malovali, kreslili, modelovali a muzicírovali, cvičili eurythmii i gymnastiku. A jako zázrakem se jejich duševní strnulost rozplynula, výraz jejich obličeje byl otevřenější, držení těla se uvolnilo a změnilo se i jejich pojetí života. Někdy vytvořili docela originální, ba geniální plastiky a obrazy, když našli dostatek odvahy a svobody. Účastníci kursu potom pochopili, že nej důležitějším úkolem kursu byla *výchova ke svobodě*. A že se svobodě učí a získávají ji právě při uměleckých činnostech, kde se osvobozují od přetlaku rozumu a stejnou měrou i přírody a zákonitostí obou. Schiller to originálně vyjádřil ve svých dopisech o estetické výchově:

„Snadno si osvojíme *vědomosti*, nutné pro vyučování. Avšak umění, jak tyto vědomosti zvládat a umělecky formovat (což je pro vyučování dětí nutné), tomu se není možné jen *naučit*. Musíme to jen zkoušet a stále znovu cvičit a dát do toho sama sebe celého.“

Duchovní otec waldorfského školství Rudolf Steiner vždy zdůrazňoval, že učitel musí mít dost času na přípravu. Říkal, že neúplná příprava je pro učitele největší nepřítel.

A v čem spočívá úplná příprava na hodinu? Učitel si musí osvojit základní vědomosti v přírodě, při pozorování života, z rozhovorů s kolegy zvláště dobře znalými dotyčného předmětu a z

nejlepších dostupných knižních pramenů. Běžné školní učebnice k tomu nestačí, protože nekladou dostatečný důraz na styl a umělecké ztvárnění předmětu. Dítě před pubertou není malý dospělý, kterému by se moderní věda mohla předkládat populární formou a jak zní to krásné slovo „dětem přiměřenými pojmy“, Když toto nerespektujeme, pak víme o dětské duši opravdu jen velmi málo. Proto bude podstatná část přípravy spočívat v tom, abychom nabyté vědomosti umělecky přetvořili a zobrazili je tak, že dokáží oslovit sílu dětského nazírání. Nejvíce nám v tom pomůže vlastní účast na nějaké umělecké činnosti, a to bez jakékoli tížálosti po vytvoření uměleckého díla. Rozhodující je *činnost* jako taková a ne výsledek.

Caroline von Heydebrand