

Duchovní souvislosti v utváření lidského organismu

Třináctá přednáška

Vychovatelské umění na základě poznání člověka

Rudolf Steiner

GA 218

Londýn, 20, listopadu 1922

Poznání duševna a duchovna v lidské bytosti. Působení okolí na vytváření dětského organismu. Význam napodobení a sil dědičnosti. Po výměně zubů duševní oddanost k samozřejmě autoritě vychovatele. Živoucí pojmy pomocí reálné obraznosti.

Mohlo by se jevit zvláštním, že se z hlediska zcela určitého světového názoru - antroposofické duchovní vědy - má hovořit o praktických otázkách výchovy. Avšak podnět mluvit o výchově pochází v tomto případě z vychovatelské praxe samé. Právě jste slyšeli, že se toto vychovatelské umění, o němž si dovolím dnes večer k vám hovořit, prakticky uskutečňuje ve waldorfské škole. Tato waldorfská škola¹⁴ vedla k tomu, že se může v širším rozsahu rozpracovat, co jsem mohl říkat o výchově na základě světového názoru, který zastupuji, říkat více v idejích, v cílových zaměřeních. Když se před několika lety velice hovořilo o otázkách výchovy, tu se jednalo o to, že stuttgartský průmyslník Emil Molt chtěl založit školu nejprve pro děti svého průmyslového podniku. Obrátil se proto na mne, abych dal této škole odpovídající pedagogický obsah a pedagogický směr.

Zpočátku se mělo něco činit s žáky zcela určité třídy a také s žáky určité společnosti, která pěstuje nějaký světový názor. Měli jsme co činit s dětmi proletářů průmyslového waldorfského podniku a měli jsme co činit s jistým počtem dětí rodičů z Antroposofické společnosti. Ale velmi brzy se úloha této školy rozšířila. Začínali jsme asi se 150 dětmi v osmi třídách, dnes máme jedenáct tříd s počtem 700 dětí. To vedlo k tomu, že jsem byl v srpnu tohoto roku pozván, abych tu v Anglii, v Oxfordu konal přednáškový cyklus¹⁵ o principech waldorfské školy, poté, co se někteří přátelé antroposofického světového názoru objevili v Goetheanu v Dornachu, aby tam vyslechli cyklus o tomto vychovatelském umění.¹⁶ Z přednáškového cyklu v Oxfordu vznikla potom Vychovatelská unie, která se zde založila a která má v úmyslu uvádět

také v Anglii v širším rozsahu do praxe výchovatelské principy, o nichž mám dnes večer hovořit.

Musel jsem se zmínit o těchto praktických podnětech, abyste dnes večer neměli představu, že se jedná o teoretické výklady, nýbrž abyste v tom viděli, že se hovoří ze skutečně výchovatelského umění v praxi. A musel jsem to učinit tím spíše, protože dnes večer samozřejmě budu s to jen něco málo naznačit. Co takto naznačím, bude muset být o to více kusé, že se skutečně u výchovatelských principů, o nichž zde budu hovořit, nejedná o nějaký program, nýbrž o praxi. A když se jedná o praxi, může se vždy uvést jenom něco jako příklad z této praxe. Kdo vychází z nějakého programu, má to snazší, uvede všeobecné věty, všeobecné zásady. To právě nelze u té zvláštní osobitosti oněch výchovatelských principů, z nichž vychází výchova waldorfské školy. Řekl jsem již, že se jedná o založení pedagogiky a výchovy z duchovně-vědeckého pojetí světa, z takového pojetí světa, které může vést ke skutečnému poznání člověka, a tím také ke skutečnému poznání dětské bytosti.

Když chce malíř nebo jiný umělec vykonávat své umění, musí si osvojit dvojí. Vezměme například malíře - musí si zaprvé osvojit jistý dar pozorování pro barvu a formu. Musí umět tvořit z podstaty barvy a formy. Nemůže vycházet z nějaké teoretické znalosti, může vycházet jen z toho, že se živoucím způsobem noří do podstaty tvarů a barev a prožívá je. Potom teprve přichází to, co si má osvojit jako to druhé, samu techniku. Výchovatelství z antroposofické duchovní vědy se nepojímá jako věda ani jako teoretické poznání, nýbrž jako skutečné umění, které má co činit s nejušlechtiljším materiálem, který ve světě máme, totiž s člověkem samým, s dítětem, které nám vyjevuje tak podivuhodným způsobem nejhlubší světová tajemství, když rok od roku, řekl bych týden po týdnu, dává nám nahlédnout, jak vzchází z fysiognomie, z gest, ze všeho, co jsou jinak životní projevy dítěte, jak se postupně projevuje duchovno a duševno, které je hluboce uzavřeno v dítěti jako božské věno z duchovních světů. Náзор, o němž zde mluvím, vychází z toho, co právě tak, jako je nutné pro malíře osvojit si pozorovací schopnost pro barvu a tvar, činnost se pak vyvíjí rukama, duší a duchem, tak je nutné pro umělce výchovy, aby uměl sledovat celou bytost člověka, jak se projevuje v dítěti. Toho se však nemůže dosáhnout, když se nepostoupí od pozorování toho, co poskytuje obyčejné vědomí při pozorování člověka, když se nepostoupí výše ke skutečnému pozorování duševního a duchovního života. A to chce právě antroposofická duchovní věda. Co se dnes nazývá poznáním, může se vlastně jen zaměstnávat tím, co je tělesné, co hovoří ke smyslům. Jak poznáváme dnes duševno, když nepostoupíme ke skutečnému duchovnímu poznání? Vlastně jen tím, že poznáváme v sobě samých tyto projevy duševní činnosti. Poznáváme, když usilujeme o sebepoznání, své myšlení, své citění, své chtění. To jsou vlastnosti duševna. Duševno samo máme jen na základě úsudku. Smyslovost vidíme, smyslovost vnímáme. Duševno máme jen tehdy, když si vytváříme úsudek o vlastnostech svého vlastního nitra, že v základech nás samých je něco jako duševno. Antroposofická duchovní věda, jak ji zde míním, nevychází z tohoto obyčejného vědomí, nýbrž usiluje vyvíjet v lidské duši dřímající síly zcela systematickým způsobem, takže z toho vzniká - prosím nelekejte se toho výrazu - jakési exaktní

jasnozření, exaktní clairvoyance. Tím pohlíží me skrze vlastnost duševna na skutečné duševno. Poznáváme toto duševno právě duchovním zřením tak, jako poznáváme smyslovou barvu okem, smyslové tóny ušima. Ale ducha, který vládne ve světě, zná obyčejné vědomí jen z úsudkových závěrů. Utkvíme-li v obyčejném vědomí, můžeme vždy jen říci, že vidíme přírodní jevy, duševní jevy. Vyvozujeme z toho, že základem toho všeho je něco duchovního. Naše myšlenky se zaměstnávají tím, že usuzují, že v tělesnu je základem duševno, duchovno. Antroposofická duchovní věda vyvíjí síly v duši dřímající, duchovně- smyslové orgány, smím-li použít takového paradoxního výrazu, a jimi se může duch nejen dovodit, nýbrž v živoucím myšlení samém prožít. Potom teprve, když zříme duši, když můžeme prožít ducha v živoucím myšlení, potom můžeme mít skutečné poznání člověka. Potom se uskutečňuje duchovní vědou takové živoucí poznání člověka, které může člověka proniknout, takže může zřít v rostoucím dítěti v každém okamžiku života, jak působí v dítěti duchovno, duševno. Nepohlíží na dítě jen zevně smysly, nýbrž vidí, jak se duševno projevuje ve smyslových projevech. Neboť vychází z toho, co není jen duševním projevem, nýbrž je bezprostředně duševní substancí, kterou lze zřít, jako vidíme barvu očima. Vychází z toho, jak duch působí v dítěti, protože poznává, protože mu toto poznání dává vědu, která uchopuje v živoucím myšlení ducha samého.

Tak vychází toto vychovatelské umění, o němž zde hovořím, z živoucího poznání člověka, z toho, že chápeme, co se v dítěti vyvíjí v každém okamžiku života. Teprve když tímto způsobem, řekl bych, prohlédáme nejušlechtlejší materiál, který můžeme pro umění mít, materiál pro umění vychovatelské, když tedy takovýmto způsobem prohlédáme člověka, když skutečně působíme také výchovně pro člověka, potom vidíme zcela jiné věci, než můžeme vidět obyčejným vědomím. Potom můžeme z takovéto vědy dávat učitelům a vychovatelům pokyn, jak mohou v bezprostředním styku s dítětem vychovávat, co lze zřít jako duši samu, co lze zřít jako ducha samého. V dítěti, což ukazuje právě živoucí pozorování, existuje duch v nemenší míře, jako v dospělém člověku, ale tento duch je uzavřen hluboko vnitru dítěte, musí si nejprve podrobit tělo. Získáme dojem o tom, jakým obdivuhodným způsobem v dětském organismu působí duch, který byl dán dítěti jako božské věno, když můžeme vidět tohoto ducha samého dříve, než k nám hovoří řečí, dříve, než se nám může projevit intelektualistickým myšlením. Tu obdržíme dojem o tom, jak se naprosto nesmí říkat: Fysická přirozenost člověka je jedna věc a duchovno je druhá věc. V dítěti vidíme fysickou přirozenost tak, že bezprostředně, mnohem více, než tomu může být kdykoli u dospělého, duchovno vnitřně pracuje na fysičnu, fysično je zcela prosáklé duchovnem. Jako dospělí lidé máme ducha, používáme jej k tomu, abychom přemýšleli o světě. Dítě má ducha, používajíc jej k tomu, aby samo utvářelo jako duchovní sochař svůj vlastní organismus. Mnohem více, než se věří, je fysický organismus člověka v celém dalším pozemském životě výtvořem toho, co duchovno uzavřené v dítěti právě na tomto fysickém organismu koná. Proto mi dovolte říci, abych nemluvil pouze v abstraktních myšlenkách, nýbrž také v konkrétních, něco jako příklad.

Kdo pohlíží na dítě jen zevně, s fyzickou vědou, hledí na dítě tak, jak vám jeho organizaci podává pitevní stůl nebo obyčejná fyziologie, nikoli hlubší duchovní nahlédnutí. Ten nevidí, jak se všechna jednotlivá gesta, která se vůči dítěti konají, vyžívají ve fyzickém organismu. Chci říci, že když je dítě v jakési činnosti a dospělý na ně vykřikne, učiní to na dítě zcela jiný dojem, než když křičíme na dospělého. Když křičíme na dítě, tak bychom si měli uvědomit, že dítě je ještě jinak organisováno než dospělý člověk. Dospělý člověk má své smyslové orgány na povrchu svého organismu, ovládá to, co mu poskytují smyslové orgány, svým intelektem. Vytváří z nitra vůči smyslovým orgánům plně vyvinutou vůli. Dítě je zcela oddáno vnějšímu světu. Dítě je - a to nemíním nikterak obrazně, nýbrž zcela reálně - dítě je zcela smyslovým orgánem. Chtěl bych se vyjádřit zcela zřetelně. Pozorujme kojence. Pozorujeme-li ho se zevním poznáním, tak se nám jeví, jakoby právě tak cítil a právě tak pozoroval svět, jako dospělý člověk, jenže jeho intelekt, jeho vůle ještě není vytvořena tak, jako u dospělého člověka. Tak tomu není. Dospělý cítí chuť jaksí pouze na jazyku, na patře. Co u dospělého již vystoupilo na povrch organismu, proniká u dítěte organismus mnohem hlouběji do nitra. Dítě se stává jaksí zcela chuťovým pocitem, přijímá-li do sebe potravu, právě tak světelným pocitem, když do jeho očí vniká světlo, barvy. To není řečeno pouze obrazně, to je skutečnost. Když je dítě vystaveno světlu, tak světlo vibruje nejen jeho nervovou soustavou, vibruje jeho dýcháním, jeho soustavou krevní, vibruje takto celým organismem tak, jako je světlo u dospělého činné jedině v oku. Dítě je vnitřně zcela orgánem smyslovým. Jako je oko oddáno světlu, žije zcela ve světle, tak žije dítě zcela ve svém okolí. Nese ducha v sobě, aby to, co žije v jeho fyzickém okolí, zcela přijímalo celým svým organismem. Proto když na dítě vykřikneme, tak je jeho organismus ve zcela určité činnosti. Tím, že na ně vykřikneme, vibruje v dítěti něco mnohem silněji do jeho nitra, než tomu může být u dospělého, který má protisily, jež jsou v nitru aktivní. A to, co je tu způsobeno jako uváznutí u dítěte, bezprostředně se přenáší na tělesnou organizaci. Stává-li se častěji, že na dítě vykřikneme, nebo je snad uvedeme do hrůzy, potom nepůsobíme pouze na duši dítěte, potom působíme na jeho celou fyzickou organizaci. Zdraví člověka v dospělosti až do nejpozdějšího stáří je v našich rukou, podle toho, jak se chováme v okolí dítěte.

Nej důležitějším výchovným prostředkem pro dítě v prvním životním věku je to, jak se sami chováme v okolí dítěte. Jestliže je dítě vystaveno nepřetržitému životnímu shonu, nějakému chvatu ve svém okolí, tak přijme jeho celá fyzická organizace do sebe sklon vnitřně chvátat. Kdo je znalcem lidí tak, že může při pozorování vycházet z ducha a duše, ten vidí na dítěti v jedenáctém, dvanáctém roce, zda se kolem něho jednalo tak, že bylo v neklidném okolí plném shonu, nebo v okolí mu odpovídajícím, nebo v okolí málo pohyblivém. Vidíme to na kroku dítěte. Když bylo dítě v okolí plném chvatu, v němž vše probíhá s nadměrnou rychlostí, v němž se dojmy neustále mění, tak dítě kráčí lehkým krokem. Způsob, jak dítě přijímá své okolí, se vtiskuje až do chůze, do jeho fyzického organismu, do jeho fyzické organizace. Je-li dítě v takovém okolí, které mu nedává dostatečný popud, které způsobuje neustále dlouhou chvíli, tak naopak vidíme, jak dítě v pozdějším životě kráčí světem příliš těžkým

krokem. Uvádím tyto příklady, protože jsou zvláště výrazné a protože ukazují, jak se může zjemnit pozorování člověka. Z tohoto příkladu vidíme, co můžeme dát dítěti do vínku, když je budeme správným způsobem pozorovat v prvních letech života. Neboť v tomto prvním životním roku je dítě takové, že bych je mohl nazvat bytostí napodobující celé okolí, napodobující bytostí i v tom, co má činit v duševnu a v moralitě. Chtěl bych i pro toto uvést příklad.

Kdo měl v životě s takovými věcmi co do činění, může v takových věcech nabýt zkušenost. Jednou ke mně přišel jeden otec, který řekl: „Náš chlapec byl vždy hodné dítě, dělal vše, co nás morálně uspokojovalo. Nyní ukradl peníze!“ Nu, kdo skutečně zná lidskou bytost, ten se v takovém případě zeptá: „Odkud vzalo dítě peníze?“ Odpověď zněla: „Ze skříně, odkud je každý den bere matka.“ Dítě tedy vidělo každý den, že matka brala peníze ze skříně. Dítě je bytostí, která napodobuje, je jako duševní smyslový organismus zcela oddáno okolí, dělá totéž, když uvádí svou vlastní bytost do pohybu, co vidí ve svém okolí. Dítě se neřídí v prvních letech života podle napomenutí, neřídí se příkazy a zákazy, ty neutkví silně v jeho duši. Dítě se řídí pouze podle toho, co vidí ve svém okolí. Jen si všímá mnohem, mnohem přesněji než dospělý, i když si to, co vidí, příliš neuvědomuje. To, co vidí v okolí, vtiskuje svému organismu. Celý organismus se stává otiskem toho, co vidí dítě kolem sebe.

Naším dnešním poznáním se přeceňuje to, co nazýváme dědičností. Hovoříme o tom, když vidíme vlastnosti člověka v pozdějším životě, že dítě většinu z toho zdědilo cestou právě čistě fyzického přenášení generacemi. Kdo je skutečným znalcem člověka, ten vidí, jak se svaly dítěte vytvářejí podle dojmů jeho okolí, podle toho, jak jsme s ním jednali jemně a laskavě, s láskou, nebo jiným způsobem, jak se dýchání a krevní oběh řídí podle pocitů, které dítě prožívá. Prožívá-li dítě často, že se nějaký člověk z jeho okolí přibližuje k němu s láskou, takže udává z instinktivního spoluprožívání s dítětem ono tempo, které vnitřní bytost dítěte vyžaduje, tak dítě dostává vzhledem k jemnější organizaci zdravou dýchací soustavu. Tážete-li se, odkud se berou vlohy pro použitelný fyzický organismus u dospělého člověka, potom pohlédněte na to, co působilo z okolí na dítě, které je jediným velkým smyslovým orgánem; co z gest, co z celého chování okolí dítěte přešlo do svalů, do oběhu krevního, do dýchání. Uvidíte, že dítě nenapodobuje jen řeč, když se učí mluvit, což spočívá zcela na napodobení, přičemž také dítě ve fyzicku teprve vytváří a posiluje svou řečovou organizaci, nýbrž že dítě je ve svém celém organismu, a to až do nejmenšího členění tohoto organismu, právě otiskem toho, co uskutečňujeme v jeho okolí. Tak můžeme říci, že jak člověk kráčí životem do nejvyššího stáří, když vytvořil svůj fyzický organismus silným nebo slabým, jak dalece se může člověk spolehnout na svůj fyzický organismus, za to má co děkovat (nebo nemá za co děkovat) dojmům, které činí okolí na zcela malé dítě.

To, co jsem vám nyní řekl s ohledem na vyvíjejícího se člověka jako bytost napodobující, to se vztahuje na první věk života dítěte, který se ukazuje skutečnému poznání člověka jako věk od narození až k výměně zubů, tedy přibližně až k sedmému roku. V tomto sedmém roce se mění pro dítě více, než si myslíme. Co potom ve vývoji

dítěte nastává a co se musí hlouběji prohlédat jako podklad pro pravou výchovnou praxi a výchovatské umění, to chci potom vysvětlit v druhé části přednášky. Přibližně kolem sedmého roku vystupuje s výměnou zubů nejen tento fyzický symptom pro proměnu fyzické přirozenosti člověka, nýbrž v dítěti nastupuje také dokonalá proměna bytosti duševní. Když dítě až do výměny zubů je v podstatě bytostí napodobující a spočívá to v jeho přirozeném založení, že je odkázáno na to, aby vytvářelo svůj fyzický organismus silami napodobení, tak začíná kolem sedmého roku s výměnou zubů pro dítě nutnost nebýt již oddáno svému okolí fyzicky, nýbrž umět se mu oddat duševně. Když vše, co se nachází v okolí dítěte až do výměny zubů, řekl bych, proniká do hlubin dětské bytosti, pak proniká do dítěte v druhé životní epoše od výměny zubů až k pohlavní zralosti to, co je budováno na samozřejmé autoritě těch, kteří vychovávají a vyučují. Tato samozřejmá autorita se vyjadřuje v tom, že by se snad dítě ze svého přirozeného založení nechtělo učit to, co je mu podáváno z dovedností dospělých - čtení, psaní a podobně. To je nesmírně velký pedagogický omyl, věří-li se, že dítě má vůbec tu nejmenší touhu osvojit si ty věci, které jsou prostředky k dorozumívání, k vyjadřování pro to, co vy víte, tedy pro dospělého. Vše, co v dítěti skutečně působí pro vývoj, je to, co vychází z oddanosti plné lásky k samozřejmé autoritě. Dítě se učí věci, když se je učí, ne z nějakého důvodu, který spočívá ve výuce. Dítě se učí, protože vidí, že dospělý je zná a používá je, protože to slyší od dospělého, který je samozřejmou autoritou, jeho výchovatskou autoritou. To je to, co se má konat jako správné. To jde až k morálním zásadám.

Chtěl jsem uvést, jak až k výměně zubů musí dítě napodobováním přijímat morální věci. Od sedmého asi do čtrnáctého roku, od výměny zubů až k pohlavní zralosti, musí být vše přijímáno na základě láskyplné oddanosti k samozřejmé autoritě. Nesmíme k dítěti přistupovat nějak intelektualisticky s příkazem „to je dobré“ nebo „to je zlé“, nýbrž dítě musí vrústat do pocitu, že shledává dobrým to, co mu samozřejmá autorita jako dobré ukazuje. Musí mít ošklivost k tomu, co je zlé, ke zlu, které před ně samozřejmá autorita jako něco takového postaví. Žádné jiné důvody pro zalíbení vůči dobru nebo ošklivost vůči zlu se nesmějí dítěti poskytovat, než jsou ty, které mu vedle něho stojící autorita ukazuje jako dobro nebo zlo. Ne protože se mu věc sama jeví o sobě podle intelektu dobrou nebo zlou, nýbrž protože to tak shledává vychovatel. To je to, na čem musí záležet při skutečné výchově. Na čem záleží, je to, že vše morální i vše religiosní musí k dítěti přistupovat v době od výměny zubů až k pohlavní zralosti skrze člověka. Lidský poměr učitele, vychovatele je to, na čem musí záležet. O čem se domníváme, že dítěti vštípíme, když apelujeme na jeho soudnost, to mu vštěpujeme tak, že vlastně mnohé v dítěti vnitřně usmrcujeme. Dítě není již zcela smyslovým orgánem, ale má celou svou duši uvnitř, ačkoliv již přemístilo své smyslové orgány na povrch těla. Nic nevynáší z intelektuality, již mohou být smysly organicky zákonitě řízeny, zákonitě uspořádány, nýbrž může se právě tehdy oddávat samozřejmé autoritě, vychovateli, když je mu vše podáváno oduševnělým obrazem.

Ale to od nás vyžaduje, abychom vytvářeli výchovu mezi výměnou zubů a pohlavní zralostí naprosto umělecky, abychom všude vycházeli z uměleckého prvku. Učíme-li dítě písma, pomocí nichž se má naučit číst a psát, tak jsou dnes formy

písmen vnáší současné civilizaci takové, k nimž dítě nemá vůbec žádný poměr, žádný vztah. Víme přece, že tyto formy písmen vznikly v jistých civilizacích z obrázkového napodobení vnějších dějů a věcí samých, svět vyšel z obrázkového písma. Učíme-li dítě psaní, musíme zase vyjít z obrazu. Řídíme se proto ve Stuttgartu při waldorfském vychovatelském umění podle toho, že vůbec nezačínáme s písmeny jako takovými, nýbrž začínáme umělecky, vyučujeme malování a kreslení. Je to obtížné pro dítě, které jde do školy v šesti nebo sedmi letech, ale ta obtíž se překoná, stojíme-li správně se svou autoritou vedle dítěte tak, že dítě skutečně v sobě dostává pocit: To, co vychovatel vytváří z barvy, z formy, to chci také napodobovat, neboť se chci stát takovým, jako je on. Všemmu se musí učit touto oklikou. Tomu se lze naučit jen tehdy, když mezi učitelem a žákem není jen zevně, nýbrž také skutečně vnitřně takový poměr, který přes všechno, co se podává ve výuce a výchově, vylévá umělecký element. Neboť mezi vychovatelem a dítětem působí právě něco nepostižitelného. Zde nepůsobí jen to, co jsme si osvojili ve výchově jako obratnosti a podobně, zde působí především smýšlení, zde působí jemné vycit'ování, zde působí celé duševní rozpoložení učitele. To však může dostat odpovídající směr jen tehdy, když se můžeme také zabývat jako učitel duchovnem světa.

Chci také zde použít opět příklad, abych charakterizoval, co míním, chci použít onen příklad, který zvláště rád používám. Předpokládejme, že chceme dítě podnitit v morálně-náboženském ohledu. To bude spadat správným způsobem do devátého, desátého roku. Lze při výchově, kterou míním, naprosto vyčist z vývoje dítěte, co mu máme v každém roce, ba měsíci vštípit. Chci mu, řekněme, vštípit v devátém, desátém roce představu o nesmrtnosti lidské duše. Mohu o tom mluvit intelektuálně, ale to neudělá na dítě žádný dojem, dítě to dokonce duševně oslabí, neboť se nepřimíchává nic duševního, když poučuji dítě teoreticky a intelektuálně o morální religiozité. Duševno spočívá na čemsi nepostižitelném, co musí působit mezi učitelem a dítětem. Mohu dítěti uvést obrazně, v symbolu, umělecky v obraze, co má prožívat o nesmrtnosti duše. Lze říci: „Pohled' na kuklu motýla. Motýl prolamuje kuklu, vylétá z ní, pohybuje se potom v sluneční záři. Tak je tomu s lidskou duší. Je v lidském organismu jako motýl v kukle, prochází-li člověk branou smrti, opouští duše tělo a pohybuje se od této chvíle v duchovním světě.“

Nu, lze to dítěti vštípit dvojím způsobem, Můžu se jako učitel cítit velmi chytrým a říkat si: Jsem chytrý, dítě je hloupé, nemůže chápat, co já svou chytrostí o nesmrtnosti duše správně předpokládám. Ztvárním mu obraz, snažím se utvořit tento obraz. - Ano, když dítěti obraz předložím a sám se cítím nesmírně povznesen nad tento obraz, tak to na dítě učiní dojem, který opět brzy přejde, který v dítěti vnitřně uschne. Ale mohu se k tomu postavit jiným způsobem, svým citovým rozpoložením, mohu si říci: Věřím sám tomuto obrazu. Tento obraz jsem nevytvořil já, to božsko-duchovní bytosti samy staví do přírody kuklu motýla a vylétajícího motýla, aby přede mne postavily obraz, reálný obraz, který je přírodou samou postaven do světa pro to, co mám chápat jako nesmrtnost duše. Nesmrtnost duše předstupuje přede mne jednodušším, primitivnějším způsobem v motýlu vylézajícím z kukly. Ve vylézajícím motýlu z kukly mi to chtěl ukázat sám Bůh. - Teprve když mohu takovým způsobem

vůči svým obrazům sám vyvinout víru, potom se odehrává mezi mnou a dítětem tento vlastní neviditelný nadsmyslový podnět. Vytvářím-li své vlastní pojetí takovýmto duševním prohloubením a postavím je před dítě, potom zůstává tento obraz něčím, co se v dítěti zakoření na celý život a dále se vyvíjí. Chceme dosáhnout toho, abychom dítěti mezi výměnou zubů a pohlavní zralostí nepřinášeli hotové pojmy, jichž se má prvně držet a které by snad mohly být přesné. Přinášíme-li dítěti pevné, hotové pojmy, je to tak, jako bychom chtěli jeho ruku začlenit do nějakého stroje, takže se nemůže svobodně rozvíjet. O co se jedná, je to, že přinášíme dítěti vnitřně pohyblivé pojmy, takové pojmy, jako jsou naše city, takže to, co před dítětem rozvíjíme v devátém, desátém roce, se může stát něčím zcela jiným v osmnáctém, dvacátém, čtyřicátém roce jeho života.

Tyto věci ale může posoudit jen ten (a u něho to přechází do samozřejmého vychovatelského umění), kdo nepohlíží na dítě jen v současnosti a netáže se jen, co má za potřeby, co má za vývojové síly, nýbrž kdo může přehlédnout celý lidský život. Chtěl bych uvést příklad. Předpokládejme, že dosáhneme u dítěte toho, že získáme mezi výměnou zubů a pohlavní zralostí onu vnitřní oddanost vůči vychovateli. Chtěl bych příkladem ozřejmit sílu, která tu musí vzniknout. Kdo takové věci hlouběji prohlédne, ten ví, jaké je to štěstí pro život až do nejpozdějších let, když byl člověk ve svém dětství asi v takové situaci, že slyší o jednom velmi ctěném příbuzném, kterého až dosud neviděl. Jednoho dne ho smí navštívit. Jde k tomuto příbuznému s plachou úctou, po všem, co slyšel, podle celého obrazu, který mu byl podán. S plachou úctou vidí, jak se otvírají dveře. To je něco nesmírného kolem takového vzhlížení k něčemu úctyhodnému. Když jsme mohli takto uctívat, když jsme mohli takto vzhlížet k nějakému člověku, tak je to něčím, co se hluboce zakoreňuje do lidské duše a z čeho můžeme mít plody v ještě nejvyšším stáří!

Tak je tomu se vším, co se dítěti vštěpuje z pohyblivých živoucích pojmů, co není do něho vtačováno. Kdo dosáhne u dítěte toho, že dítě s plachou úctou skutečně vzhlíží k vychovateli jako k samozřejmé autoritě, ten zasévá něco v dítěti pro nejvyšší životní věk, což bych mohl vyjádřit takto. Víme, že jsou lidé, kteří když dosáhnou určitého věku, působí ve svém okolí blahodárně, k čemuž není ani zapotřebí mnoha slov; jejich slova působí jako požehnání. Je to něco, co proniká hlas, není to obsah slov. Je to požehnáním pro lidi, že v době dětství přišli do blízkosti takových lidí. Když se vracíme zpět u takového člověka starého šedesát let a vidíme, co bylo tomu člověku dáno v dětství mezi výměnou zubů a pohlavní zralostí, čemu se naučil, tak dospějeme k tomu, že se naučil uctívat, že se učil uctívat v morální oblasti, která ho naučila správným způsobem vzhlížet nábožensky k vyšším mocnostem světa. Člověk, který se učil, smím-li to tak říci, správným způsobem modlit, kdo se naučil správným způsobem modlit, u toho se proměňuje ve stáří to, čemu se vnitřně při uctívání naučil, v síly žehnající, v síly, jimiž může být pro své okolí dobrodiním. A řekl bych, abych se vyjádřil co možná nejvíce obrazně: Ten, kdo se nikdy nenaučil jako dítě spínat ruce k modlitbě, ten nemůže nikdy ve svém životě rozvinout sílu, aby rozpráhl ruce k žehnání.

Jedná se o to, že si nevytváříme abstraktně osvojené ideje a nepěchujeme je do dítěte, nýbrž že víme, jak musíme s dítětem zacházet, chceme ho tvůrčím způsobem vložit do jeho duše něco, co má po celý život plodný význam. Tak nebudeme přinášet bezprostředně dítěti abstraktní čtení a psaní, nýbrž počneme psaním, ale v uměleckém pojetí, když dáme vzniknout z obrazu všemu, co existuje ve světě jako abstraktní písmena. Když nejprve takto učíme dítě psát, vystihujeme tím jeho potřebu upoutat nejen jeho pozornost, nýbrž celého člověka, nejen hlavu. Budeme učit dítě nejprve psát, neboť přijímá-li dítě psaní tímto způsobem, že se na podkladě obrazu účastní jako celý člověk, nikoli jako pouhá hlava, dáváme mu, co je správné. Naučilo-li se dítě takto psát, potom se může učit číst.

Kdo je příliš zaujat dnešním školstvím, ten řekne: „Ano, ale dítě se naučí pomaleji číst a psát, než jak se tomu naučilo až dosud“ Ale jedná se o to, zda ono tempo, které se dnes dodržuje, je správné! Ve skutečnosti je správné, že je dítě ke čtení přivedeno teprve po osmém roce! A to tak, že se vše vyvíjí z obrazů uměleckého prvku. Ten, kdo se stal znalcem člověka skutečným duševním a duchovním nazíráním na člověka, bude umět pozorovat člověka jemnějším způsobem a potom z tohoto pozorování vyplyne vychovatelské umění. Předpokládejme, že máme dítě, které svými nohama našlapuje na zem příliš silně. To vyplývá z toho, že se na dítě působilo nesprávným způsobem duševně před výměnou zubů. Ale můžeme ještě učinit mnoho k nápravě, když z nitra pomocí obrazů, které podněcujeme, přinášíme uměleckost, a to, co člověk vytvořil až k výměně zubů, po výměně zubů oživíme. Proto bude ten, kdo je skutečným znalcem člověka, zaměstnávat dítě, jež příliš silně našlapuje, především tím, že je přivede k uměleckému malování, kreslení. Naproti tomu dítě, jež má krok lehký, taneční - celé pozdější vytváření charakteru, nesmírně hluboká morálnost závisí od toho, že takové dítě přivedeme k hudbě. Tak můžeme v každém jednotlivém případě říci, když dovedeme nahlížet do člověka, jak máme přinášet to, co vléváme do obrazu.

Lze říci, že až do výměny zubů bude mít dítě ve svých rodičích a rodině své nejbližší, přirozené okolí. Ale musíme vypomoci školkami, kde se pěstuje hraní. Činíme, co je správné tím, co máme vyvíjet jako hry, jako dětskou činnost, když víme, jak to vchází do dítěte, do jeho fyzického organismu. Musíme si představit, jak dítě, které například dostane hotovou panenku, tzv. „velmi krásnou“ panenku, která má krásně malovaný obličej a je co nejvíce „hotová“, jak takové dítě dostává těžko plynoucí krev, jak je jeho fyzická organisace narušována. Tyto věci se nedají pozorovat hrubou anatomii. Vůbec nevíme, jak těžce tu hřešíme, jak to na dítě působí! Udělejme mu z pár hadříků sami panenku, když ji vedle dítěte děláme, namalujeme na hadříčkovou panenku oči, takže to má dítě před sebou v pohybech, při vzniku, potom to dítě přijímá do pohyblivosti svého organismu. Přechází to do jeho krve, do jeho soustavy dýchací.

Dejme tomu, že máme před sebou melancholické dítě. Kdo pozoruje dítě bez jakéhokoli duševního nazírání jen zevně, řekne. Melancholické dítě je vnitřně černé, musíme přinést do jeho okolí velmi živé barvy, musíme udělat jeho hračky co možná červené a žluté, musíme mu oblékat šaty, jež jsou co nejvíce světlé, aby dítě bylo těmito světlými barvami probuzeno. - Nikoli, to se nestane! Neboť to působí v dítěti

jen vnitřní šok, to musí zahnat takřka všechny jeho životní síly do opačného směru. Musíme přinášet právě modré nebo modrofialové barvy do blízkosti dítěte, které je melancholické, do sebe uzavřené, kdežto dítě, které je vnitřně čilé, podněcujeme tím, že přinášíme do jeho okolí jasné barvy. Tím uvádí svůj vlastní organismus s okolím do jakési harmonie, a to je uzdravujícím elementem toho, co je v něm snad příliš téžavé, co je příliš nervosní právě svou pohyblivostí a jasem v okolí.

Tak lze získat ze skutečného poznání člověka až do nejmenší jednotlivosti, až do bezprostřední praktické pomoci, co je třeba učinit u dítěte ve smyslu výchovy a vyučování. Vychováváme-li tímto způsobem, shledáme, že to vskutku může sice odpovídat utkvělým výmyslům, které si činíme o tom, čemu se má dítě v tom či onom stáří učit, co máme do něho vecpat, jak se máme s ním zabývat, ale ten, kdo ví, že dítě může přece ze svého okolí přijímat jen to, co je založeno v jeho organizaci, ten si řekne toto: Předpokládejme, že je dítě založeno k tomu, nezaměstnávat se robustním způsobem ve vnějším okolí, nýbrž zpracovávat něco také v maličkostech, řekl bych, zpracovávat v uměleckém elementu. Necháme-li takové dítě (protože jsme sami tvrdohlavě na to zaměření) pracovat robustně zevně, potom zakrňují právě ony vloh, které jsou v dítěti pro nějakou jemnější práci, a tím více zakrňují ty vloh, které jsou všeobecně lidské, ty vloh, které bychom chtěli vypěstovat, protože si sami namlouváme, že se musí u každého člověka vypěstovat. Dítě se o to nestará. Vykonává mezi výměnou zubů a pohlavní zralostí práci, ale nezůstává v něm nic, nic nevyrůstá v dítěti z toho, co tímto způsobem do něho je vecpáváno. Všude záleží u toho vychovatelského principu, o který se zde jedná, na tom, že vychovatel má jemný smysl pro to, co v dítěti existuje a že z toho, co v dítěti tělesně, duševně a duchovně pozoruje, umí v každém okamžiku ze svého učitelského instinktu něco správného učinit. Takovým způsobem bude moci učitel pozorovat vlastně pedagogiku pro dítě podle toho, jak dítě roste. Ve waldorfské pedagogice se učební osnova čte z dítěte. Vše, co musí být uskutečňováno nejen rok od roku, od měsíce k měsíci, od týdne k týdnu, musí být čteno z dítěte, aby mohlo být dítěti přineseno, co požaduje jeho vnitřní založení. Učitelské povolání je oním povoláním, které vyžaduje největší nesobeckost, které proto vůbec nesnáší, abychom měli nějak předem připravený program, který musí být zcela zaměřen na to, že se zachází s dítětem tak, aby se oním vztahem, který k dítěti máme, když vedle něho stojíme, v podstatě navodila jen příležitost, že se dítě může vyvíjet samo.

To lze učinit nejlépe od sedmého do čtrnáctého roku, právě ve věku školou povinném, když se plně zdržujeme apelovat na intelekt, nýbrž když převádíme vše do uměleckosti. Tak se dá fyzičnost jakož i duševno, jakož i to, co má již vytvářet duchovno, v tomto stáří odít do obrazu. Zejména morálnítu máme podávat obrazně, když je dítěti devět, deset let. Nemáme dávat morální příkazy, neříkat „to je dobré“, „to je zlé“, nýbrž stavět před dítě, přivádět k dítěti dobré lidi, čímž může dítě vyvinout sympatii pro dobro. Nebo stavět před dítě zlé lidi, čímž může vyvinout vůči tomuto zlu antipatii. Můžeme obrazem probouzet v jeho srdci morální podstatu.

To jsou ovšem jen náznamy. Chtěl jsem je dát pro druhé životní období člověka. Jak potom z toho celku vyplývá hluboce založená výchova, ne pouze výchova pro

tento okamžik dětského věku, nýbrž pro celý lidský život, o tom chci mluvit v třetí, zcela krátké části své přednášky.

Nakolik má být od dětského věku dosaženo správného působení zde podaným vychovatelským uměním na celý život člověka od narození až do smrti, to budete moci nejlépe postřehnout na jednom případě výchovy tzv. eurytmickým uměním. To, co bylo ukázáno jako eurytmické umění v těchto dnech také na veřejných vystoupeních v Londýně, 17 je něčím, co má také pedagogicko-didaktickou stránku.

Eurytmické umění spočívá v tom, že skutečně z hlubin lidské přirozenosti vyvoláváme pohyby jednotlivého člověka nebo skupin lidí tak, že vše, co v takových pohybech vystupuje, plyne z lidského organismu zákonitě tímž způsobem jako lidská mluvená řeč nebo zpěv. V tomto eurytmickém umění není žádné jednotlivé gesto, žádný jednotlivý mimický projev něčím libovolným, nýbrž máme v tomto umění skutečnou viditelnou řeč, takže se může eurytmicky, to znamená viditelně jistými pohyby právě tak zpívat jako hovořit. Co je v mluvené řeči zadrženo, jakožto pohybová možnost celého člověka, a co jen přechází v metamorfóze do slyšitelné hlásky, to je vytvářeno v eurytmickém umění jako viditelná řeč.

Tuto eurytmii jsme nyní zavedli ve waldorfské škole od nejmenších tříd až po nejvyšší. A ukazuje se, že dítě se skutečně staví do této viditelné řeči, kde právě tak, jako hláska něco znamená jako duševní výraz řeči slyšitelné, tak každý pohyb prstu, každý pohyb ruky, každý pohyb celého těla je rovněž skutečnou hláskou řeči, jenže viditelně. Vidíme, že dítě ve věku výměny zubů a ještě dále až k pohlavní zralosti se vžívá do této řeči právě tak samozřejmě, jako se zcela malé dítě vpravilo do řeči mluvené. Ukazuje se, že se celý organismus dle těla, duše a ducha (neboť eurytmické umění je současně duchovně-duševním cvičením, je duchovně-duševní gymnastikou) vpravuje do této eurytmické řeči s toužou samozřejmostí, jako se vžil do řeči mluvené, že to dítě cítí, že se mu tím něco dává, co vyplývá samozřejmě z jeho celého organismu. Tím je ale vedle gymnastiky, která odvozuje svou podstatu více z pozorování vnějšího fyzického těla, v eurytmii postaveno na základě pozorování duchovna a duševna něco, kdy se člověk v každém pohybu necítí jen jako tělo, jako tělo produševnělé, nýbrž jako produchovněná duše v těle utvářeném duší. Opět, co člověk prožívá jako eurytmické umění, působí na jedné straně neskonale živoucím způsobem na vše to, co v něm jsou jako vlohy, a na druhé straně působí rovněž ve své plodnosti na celý život. Můžete dělat s dítětem zevní gymnastiku kdoví jak dobře, je-li tato gymnastika vykonávána jen podle pravidel těla, tak dítě neuchráníte při provozování gymnastiky v pozdějším věku před všelijakými onemocněními výměny látek, dokonce revmatismy, nemocemi, které se později stanou onemocněním výměny látek. Neboť se z této gymnastiky vytěží to, co právě zhušťuje tělo fyzické. Ale to, co vytěžíte, když každý jednotlivý pohyb berete z ducha a z duše, to činí ducha a duši po celý život vládcem duševna a fysična. Nezamezíte pouhou vnější gymnastikou šedesátiletému tělu v tom, že chátrá. Ale zamezíte, když dítě takto vychováte, že jeho pohyby dáváte dělat jako gymnastiku duše, zabráníte tomu, aby tělo v šedesáti letech chátralo, i když by mělo jinak chátrat.

Když budete vyučovat mezi výměnou zubů a pohlavní zralostí obrazně, dáte tomuto obrazu, který jinak zaměstnává duši, přestoupit duševně-duchovně do těla. Tato obrazná řeč není ničím jiným, než produševnělou a produchovnělou gymnastikou. To vám ukazuje, že tato produševnělá, produchovnělá gymnastika směřuje k tomu, aby vyvíjela dítě rovnoměrně tělesně, duševně a duchovně, aby to co se vytvoří jako základ v dětském věku, neslo plody po celý lidský život.

To můžeme jen tehdy, když se cítíme být zahradníkem, který pěstuje rostlinu - nechce zasahovat do pohybu šťáv, uměle něco vštěpovat. Uskutečňuje zevně příležitost, aby se rostlina mohla vyvíjet, přičemž má jakýsi samozřejmý vnitřní ostych zasahovat do tohoto vnitřního růstu rostliny. Musí mít tuto hlubokou úctu a ostych před tím, co se chce v dítěti do života vyvinout! Nesmíme jednostranně dbát jen na to, abychom dítěti věci vštěpovali. Princip autority, jak jsem jej uvedl, ten musí v nejhlubším smyslu duševně působit na dítě. Musí tomu být tak, že dítě má možnost přijímat do sebe věci, které ještě samo nemůže postihnout intelektuálně, skrze svého učitele, protože ho miluje. Potom nebereme dítěti možnost mít v pozdější době zážitek, který by jinak nemělo. Kdybych jako dítě všechno pochopil, nemohl bych mít později v životě zážitek hlubšího pochopení. Například v pětaticátém roce by mi přišlo něco, na co vzpomínám, že jsem to přijal kdysi od své milované vyučující osobnosti na podkladě autority; nyní jsem zralejší a zasvítá mi zcela nové pochopení pro tuto věc. Je faktem, že když se člověk může ve zralejším věku vrátit k něčemu, co už dříve přijal a ještě to nepochopil zcela dokonale, a nechat to nyní ve zralém věku znovu ožít, poskytuje mu to vnitřní uspokojení, poskytuje mu to zesílení vnitřní vůle, které nesmíme člověku vzít, máme-li před jeho svobodou nutnou úctu a chceme-li ho vychovávat jako svobodnou bytost.

Vychovávat člověka jako svobodnou bytost, to spočívá v tomto zde míněném vychovatelském principu. Proto nemáme do dítěte vštěpovat vývoj vůle intelektuálně morálními úsudky. Musí nám být jasné, že když vyvíjíme v dětské mysli přibližně mezi sedmým a čtrnáctým rokem názorné příklady, když srdce vyvíjí sympatie a antipatie, dítě potom, když pohlavně dozraje, stojí ve svém životě pronikáno morálním citěním, jeho vůle je pronikána dříve nevyvinutým citem pro morálno, a protože se to zaněcuje k životu ze svobody, dává to člověku vnitřní sílu a jistotu.

Hleďte, kdo chce zde míněným způsobem pěstovat správné vychovatelské umění, ten nehledí pouze na dětský věk, ten pohlíží na člověka i tehdy, když pokročí do pozdějšího životního věku. Neboť si přeje, aby to, co do člověka vložil, se skutečně podobalo rostlině, která roste a prospívá z vnitřních přírodních poměrů. Zasadíme-li rostlinu, nemůžeme chtít, aby se vyvíjela rychle, nýbrž očekáváme, že se vyvíjí poněmáhlu z kořene k lodyze, k listu a ke květu a k plodu. Necháme ji vyvíjet volně v slunečním světle. To je stejné, co si určíme jako cíl pro správné vychovatelské umění. Chceme v dítěti pěstovat to, co je kořenem života, chceme to ale pěstovat tak, aby se život utvářel poněmáhlu v pohybech fyzicky, duševně a duchovně z toho, co jsme pěstovali v dětském věku, ve věku mladistvém. Potom si můžeme být jisti, že jsme s plnou úctou před lidskou svobodou svou výchovou postavili člověka jako svobodnou bytost do světa tak, aby se skutečně svobodně vyvinulo to, co je kořenem výchovy - ne

tak, že jsme ho učinili otrokem, když jsme do něho něco napěchovali, nýbrž tak, že se ještě v pozdějším životě za nejrůznějších okolnosti může patřičně vyvíjet podle vůle svobodného člověka.

Ovšem takovéto výchovatelské principy kladou na učitele ty největší požadavky. To je pravda, ale můžeme vůbec předpokládat, že s člověkem, s tou nej dokonalejší bytostí na Zemi, můžeme zacházet obyčejným, jednoduchým způsobem, aniž pronikáme se skutečně plným porozuměním do jeho osobitých vlastností? Což nemáme věřit, že vůči tomu, co v člověku vychováváme, musí být naše konání něčím jako uctíváním, jakousi náboženskou službou? Věřme tomu, že výchovatelské umění požaduje oprostít se co nejvíce od sebe sama, že musíme ne sebe úplně zapomenout a ponořit se do bytosti dítěte, abychom v něm pohlíželi na to, co se má v dospělém člověku vyvíjet zdárně pro svět. Rozhled bez ohledu na sebe a skutečná vůle ponořit se do povahy dítěte pro pravé poznání člověka, to jsou základní podmínky pravého výchovatelského umění.

Musíme si říci, že z celého lidského života je výchova tím nejušlechtlejším uměním. Výchova je tím nejušlechtlejším v celém lidském životě na Zemi. Jedná se přece o pokrok. Onen pokrok, který výchovou pěstujeme, spočívá v tom, že mladá generace, darovaná nám z božských světů je rozvíjena tím, co jsme si v sobě jako starší generace vyvinuli, aby tato mladší generace učinila další krok nad nás. To by se mělo jevit správné každému, kdo do toho vidí, že když se takto vykonává služba lidstvu, že když se to nejlepší a nejkrásnější ze starší generace přináší v oběti pro generaci mladší, že se tak vykonává výchovatelské umění tím nejkrásnějším způsobem, který je lidstva důstojným.