

RUDOLF STEINER

**FORMA VYUČOVÁNÍ
NA ZÁKLADĚ DUCHOVNÍCH POZNATKŮ
O ČLOVĚKU**

První dvě přednášky pro učitele Svobodné waldorfské školy ve Stuttgartu
z 12. a 13. června 1921

Z německého originálu *Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung* vydaného
nakladatelstvím Rudolf Steiner Verlag Dornach/Švýcarsko
přeložil Karel Dolista

Tento cyklus přednášek je v souborném vydání děl Rudolfa Steinera zařazen pod
bibl. číslem GA 302

OBSAH

PRVNÍ PŘEDNÁŠKA, 12. června 1921	2
Jak se to, co jsme ve vyučování rozvinuli, stane trvalým vlastnictvím dítěte? Rozpomínání. City, humor, očekávání atd. jako pomoc pro paměť. Teoretické vyučování a vlastní činnost dítěte. Škola jako jednotný organizmus. Společné nahlížení tělesného a duchovního. Hygienické působení vyučování.	
DRUHÁ PŘEDNÁŠKA, 13. června 1921	11
Představa, úsudek, závěr; jejich souvislost v hlavě, pažích, nohou; éterném těle, astrálním těle a já. Hlava a údy; jejich vztah ke kosmu a k pozemskému. Dědičnost. Spojitost fyzické tělesnosti s duševně-duchovní bytostí. „Kosmické“ a „pozemské“ děti. Výuka dějepisu. Objektivita. Tělocvik. O přípravě učitele.	

PRVNÍ PŘEDNÁŠKA

12. června 1921

Milí přátelé, máme nyní za sebou již téměř dva roky Waldorfské školy a chceme opět, zejména s ohledem na to, že máme s počátkem dalšího školního roku Waldorfskou školu rozšířit o velmi důležitou třídu, hovořit o některých pedagogicko-didaktických otázkách. S tím chci ale vlastně začít teprve zítra a dnešní hodinu chci využít k tomu, abych s Vámi prohodil něco, co jaksí představuje výsledek naší dvouleté činnosti; výsledek do té míry, v jaké z této činnosti mohou vyplývat rozmanitá hlediska, jež by mohla být pro naši další práci plodná.

Snad to, co dnes říkám, správně pochopíte, předešlu-li, že naše Waldorfská škola, jak jsem si všiml, vykazala za dva roky své činnosti podstatný pokrok; že metoda a metodická práce vyučování a výchovy vypadá již tak, že lze říci: naši milí učitelé se již postupně vpravili do svých úkolů a mimořádně dobrým způsobem srostli se svými cíli. - Avšak právě teď musíme přihlížet k jednotlivostem, které mohou být základem též dalšímu dobrému vývoji. Myslím, že když pohlédnete na vyučování a necháte projít svou duší výchovné výsledky, jichž jsme dosáhli, budete mít všichni především pocit: na dětech se pracovalo a tato práce přivedla nás samé k tomu, že si stále lépe osvojujeme metodu práce. Jedno však budeme asi přesto bolestně postrádat, a to, že je pro nás možná snazší přiblížit dětem vyučovací látku, děti okamžitě upoutat určitým zájmem o to, co jim chceme přednést, avšak nedosáhli jsme ještě toho, co vede k trvalému osvojení si věcí, kterým jsme dítě učili, jmenovitě k takovému trvalému osvojení, aby tyto věci srostly s celou bytostí dětí, takže ty by je pak s sebou nesly do života, jak jsme jim to často nabádavě říkali při určitých slavnostních příležitostech.

Zásadně bychom měli vyučovat tak, aby naše výuka byla živá, to znamená, že nemáme pečovat pouze o to, aby dítě přejímalo jisté představy, jisté pocity, jisté dovednosti, nýbrž, aby vždy dle své vlohy a dle rozvoje této vlohy si do tohoto života odnášelo něco živého. Právě tak, jako je tomu u živé bytosti, dokud se ocitá v růstu, údy se zvětšují, diferencují, rozvíjejí se, tak také my musíme dítěti předávat nikoli hotové představy, hotové pocity, hotové dovednosti, nýbrž takové, které v sobě nesou možnosti růstu. Když dítě něčemu učíme, pak se musíme starat, aby to, čemu je vyučováno, nezůstalo takové, jaké to je, nýbrž aby to samo rostlo s dítětem, aby se to v průběhu vývoje stalo něčím jiným a aby člověk jaksí to, čemu se učí v osmi

letech, měl ještě ve třiceti, ve čtyřiceti letech; aby to s ním tak vyrostlo, jako s ním rostou, popřípadě v pravý čas slábnou či se jinak mění jeho údy. Musíme tedy neustále do dítěte vpravovat to, co je životaschopné, dalo by se též říci odumíráníschopné. K tomu je potřebné, aby si dítě vůbec jako své vlastnictví uchovalo to, čemu je vyučujeme. Tato otázka je pro nás otázkou palčivou, neboť vychází právě z naší vyučovací praxe: jak lépe dosáhneme toho, abychom to, čemu vyučujeme, proměnili v trvalé vlastnictví dítěte? Odpověď na tuto otázku vyplývá vlastně z úplně jiných předpokladů, než jaké člověk obvykle mívá.

Milí přátelé, co zejména potřebujeme, je stále větší a větší snaha skutečně proniknout do lidské přirozenosti, tedy jako učitelé do přirozenosti dětské, do celé bytosti v její duchovní, duševní i tělesné povaze, abychom nabývali stále více vědomí o tom, co vlastně v člověku je. Pak získáme též správnou představu o tom, co se vlastně s dítětem děje, když je učíme tomu či onomu, a tím se učíme pracovat správným způsobem. Tak chceme dnešní hodinu využít zejména k tomu, abychom si jaksi zjednali celkový přehled o vyučování a vychovávání.

Zde chci nejprve připomenout jedno: často se vyskytují o lidské přirozenosti nesprávné představy. Právě mnoho učitelů má představu: Něco dětem předáváme, buď tak, že se na to dívají, nebo že jim vyprávíme, nebo též tím, že je samotné necháme spolupůsobit; tím dítěti vštěpujeme určité dovednosti, představy, pocity a dítě je pak takto u sebe uchová. - Tak tomu ale právě není. Vyjděme například z toho, že vštěpujeme dítěti určité představy - z dějepisu, z dějin literatury nebo z matematiky, ze zeměpisu, z čehokoli, a že počítáme s tím, že si dítě tyto představy též uchová, tedy, že je učiní svým vnitřním duševním vlastnictvím. Obvykle si to lidé představují takto: pojmy, kterým dítě učíme, se dostanou někam do spodních oblastí duševního života, do nevědomí nebo podvědomí; tam nějakým způsobem žijí a pak, je-li třeba, jsou opět vyneseny, a to je prý paměť. Tak tomu ale není; například představa, které dítě učíme, kterou dítě s námi vypracovává, má určitou formu, v níž žije, když s dítětem pracujeme. Pak, když dítě v představě nežije, možná již bezprostředně poté, není již v něm tou představou, jakou v dítěti byla bezprostředně předtím. Nejedná se tedy o to, že by pojem plovál v téže formě kdesi v podvědomí a pak byl opět pamětí vynesén. Tak tomu rozhodně není. Představa, kterou jsme s dítětem vypracovali, není, pokud dítě na to nemyslí, nikde k dispozici. Tato představa tedy nikde neplave, jako taková není po ruce. To, co se děje, když si dítě takovouto představu opět vybaví jako vzpomínku, je něco úplně jiného, než se člověk obvykle domnívá, když myslí, že představa je vyzvedávána z podvědomí.

Rozpomínání můžeme s vnímáním nejen velmi dobře srovnávat, nýbrž v jistém smyslu je můžeme pokládat za totéž. Vnímáme-li, tedy orientujeme-li též duševní činnost dítěte na nějaký zevní předmět a vypracováváme-li s ním nějakou představu, je to veskrze vlastní činnost dítěte. Dítě se dopracovává k této představě; my mluvíme o vnímání. Jestliže se dítě na něco rozpomíná, je to tentýž postup, pouze orientovaný do nitra; v nitru se něco děje. To, co se v nitru děje, to je přesně tak vypracováváno z nitra navenek jako je vjem vypracováván z vnějšku do nitra. To, co žije i nadále v nitru člověka, když představa není již více ve svém představovém významu k dispozici, to jsou arci velmi, velmi komplikované vnitřní pochody a v jednotlivém případě bude mimořádně obtížné skutečně popsat tento proces, jenž se odehrává v nitru člověka, když jedna představa právě přestává býti přítomna a připravuje se pak na to, aby se spojila s člověkem a tak mohla později opětovně vytanout ve vzpomínce, to znamená, aby připravila onen proces, jenž spočívá v tom, že člověk opět vnímá něco, co se odehrává v nitru. Když člověk vzpomíná, vnímá to,

co přichází zevnitř právě tak, jako jindy vnímá to, co přichází zvenčí. Také vlastně není nutné, abychom znali a popisovali to, co se zde v nitru člověka odehrává, nýbrž to, co je nutné, je něco jiného: hledíme-li na to, co v životě představuje je trvalé, to, co se pak znovu vynoří jako vzpomínka, pak se suma vnitřních pochodů vedoucích k vybavení vzpomínky odehrává v téže duševní oblasti člověka, ve které se odehrává citový život. Citový život se svou radostí, svou bolestí, svou libostí i nelibostí, napětím i uvolněním a tak dále, tento citový život je tím, co je vlastně nositelem trvalosti představy a z čeho může být opět vyvolána vzpomínka. Naše představa se zcela proměňuje v citová hnutí a tato citová hnutí jsou pak tím, co vnímáme a co nás vede ke vzpomínce.

Toto je důležité vědět z toho důvodu, že v pedagogice a didaktice na to musíme brát zcela mimořádný zřetel. Když dítěti, tak jak se to dnes ve zcela pochybené pedagogice namnoze děje, poskytujeme stále jen názorné vyučování a dbáme na to, aby si dítě vše přesně prohlédlo, ale jen a jen prohlédlo, pak jsme dítěti poskytli opravdu velmi málo pomoci pro paměť. Oproti tomu může dítě dostat mnoho pomoci pro paměť, pokoušíme-li se vést výuku s citovým zaujetím, s jistým vnitřním temperamentem, temperamentním způsobem; když, jinými slovy, přistupujeme k vyučování tak, že je neustále prošpikovááváme možnostmi, aby dítě bylo přiváděno k jemnému, vnitřnímu, nikoli zevně nápadnému smíchu nad tím či oním, nebo též k jisté trpkosti či zármutku; tedy pokoušíme-li se nezůstat nikdy u toho, co je pouze rozumové, nýbrž snažíme-li se přecházet k citově doprovodným jevům vyučování. To má mimořádnou důležitost, jakkoli pro učitele jistým způsobem nepříjemnou a nepohodlnou, neboť zde musí přirozeně klást větší požadavky na svoji duchapřítomnost, chce-li děti aktivovat, aby věci, které přednáší, provázely citem, než když věcem učí tak, že látku prostě vykládá, nebo názorně ukazuje. Citová hnutí se nepotřebují mermomocí školometsky vázat právě na to, co se probírá. Myšlenkový pochod nebo vjemový proces lze možná dokonce rozšířit o věci vedlejší, ale stále je nutno usilovat o to, aby zatímco se vyučuje, mělo dítě také stále nějaká citová hnutí.

Taková citová hnutí jsou hlavní pomocí pro paměť, kterou opravdu nechceme zanedbat. Měli bychom se například též při vyučování fyzice, při vyučování geometrii, při tom nejsušším vyučování pokoušet uvést citový život dítěte do pohybu. Chceme-li dítě k něčemu přivést, měli bychom to, co máme právě ve svém myšlenkovém pochodu, odchýlit k něčemu, co je v bezprostřední blízkosti, tedy, chci říci tak, že navážeme na jedno či druhé dítě tím, že jednomu či druhému dítěti něco imputujeme: když děláš tohle a přitom se ti stane -, něco, co je stále v bližší nebo vzdálenější souvislosti s myšlenkovým pochodem, a tak vmísíme do vyučování bližší nebo vzdálenější citové prvky, jmenovitě vmísíme to, co u dítěte způsobuje napětí, co vyvolává očekávání a způsobuje uvolnění, jež má potom nastat.

Nepodceňujte při vyučování působení neznámého či poloznamého. Toto působení neznámého nebo poloznamého na cit má ohromný význam. Dáváte-li nyní dítěti hodinu a učíte je rozmanitým věcem a nakonec řeknete: zítra budeme brát to nebo ono -, nepotřebuje dítě z toho ničemu rozumět, nýbrž má mít pouze náladu očekávání, očekávání, které se navodí tak, aby působilo dlouho, tedy, aby dítě bylo zvědavé na to, co přijde zítra. Řekněme například, že jsme dítěti vykládali čtverec a že jsme čtverec brali před trojúhelníkem. Dítě ještě o trojúhelníku nic neví, ale já řeknu: zítra přejdeme k trojúhelníku, Dítě neví nic o trojúhelníku, je mu to neznámé, ale právě to, že je ve hře něco neznámého, že právě toto neznámé jako takové způsobuje určité napětí a dítě pak žije až do příští hodiny naplněno očekáváním, to je něco, co působí na celé vyučování nesmírně blahodárně. Neznámého a poloznamého máme zcela využít k tomu, abychom dítěti ulehčili shrnutí toho či

onoho v celek. Takovéto věci bychom skutečně neměli opomíjet. - Jestliže si stále více zvykáme vžívat se do takovýchto věcí, spojujeme tím především zcela elementárním způsobem výchovu s vyučováním a pak v sobě vytváříme potřebu se stále více a přesněji seznamovat s lidskou přirozeností, s přirozeností dítěte. Tím, že ze svého anthroposofického poznání přemítáme o této lidské přirozenosti, o této lidské moudrosti, otevírá se pak mnohé, z čeho povstane vyučovací dovednost. - Bylo by mimořádně důležité, kdyby se to dále rozvíjelo - je tomu tak zatím ještě málo - toto osvojování si vyučovaného jako skutečného osobního vlastnictví u každého jednotlivého dítěte.

Vyučování se - vyjádřeno trochu zjednodušeně - skládá ze dvou částí, které ovšem stále působí společně: z jedné části, v níž dítě učíme něčemu, čeho se dítě účastní svou obratností, čeho se účastní celou svou tělesností, kde tedy dítě uvádíme do určitého druhu vlastní činnosti. Pomysleme jen na eurytmii, hudbu, tělocvik, dokonce psaním či vnějšími úkony při počítání uvádíme dítě v jistou činnost. Druhou částí vyučování je část pozorovací, kde necháme dítě se dívat, kde dítěti něco ukazujeme.

Tyto obě části, přestože stále do sebe při vyučování zasahují, jsou od sebe zcela odlišné a obvykle učitel vůbec neví, kolik má, zejména v teoretickém vyučování, například při výuce dějepisu, od učitele druhého, jenž pracuje více na obratnosti a zručnosti. Vidíte, kdyby se děti vyučovaly pouze věcem teoretickým, jejich život by pro pozdější léta strašlivě zakrněl. Děti, které učitel cepuje pouze ve věcech teoretických, budou v pozdějším životě otupělé. Budou naplněny jistou omrzelostí světem. Budou dokonce v pozdějším věku povrchní v posuzování. Jestliže jsme je vyučovali jen dějepisu nebo dějinám kultury nebo vůbec tomu, co má teoretický charakter, pak nejsou v pozdějším věku již ochotny příliš uvažovat a věnovat nezbytnou pozornost vnějšímu životu. Máme-li dítě naučit něčemu, co je teoretického rázu, pak za to nejpodstatnější vděčíme právě učitelům ručních prací nebo učitelům hudby či eurytmie. Učitel dějepisu žije vlastně z učitele hudby, z učitele zpěvu a naopak učitel zpěvu, učitel hudby žije z toho, čemu bylo dítě vyučováno jako dějinám či teoretické látce.

Máme-li dítě zaujmout jmenovitě něčím, co má sledovat myšlenkově, zaměstnáme-li je tak, že tu sedí a musí svoji pozornost upřít na něco, co mu vyprávíme, nebo na něco, kde žádáme jeho úsudek, dokonce jeho morální úsudek, v tom případě, ať se namáháme sebevíc, abychom je přivedli k samostatnému myšlení, zatímco tu prostě sedí a naslouchá, nebo o něčem přemýšlí, je to pro dítě - smím-li použít paradoxního výrazu - bdělou spánkovou činností. Dítě je duchovně-duševní složkou své bytosti v jistém smyslu mimo své tělo a jenom díky tomu, že tato složka není zcela mimo jako ve spánku, je udržována v součinnosti s tělem. V nepatrné míře je skutečně při teoretickém vyučování vyvolán v organismu týž jev jako ve spánku, totiž jisté vystupování organické činnosti zdola nahoru. Děti, jimž vyprávíme dějepis, vyvíjejí v organismu tutéž činnost, jakou vyvíjí člověk ve spánku, kde mu též do mozku stoupají produkty látkové výměny. Necháme-li děti sedět a zaměstnáme je tak, že musí něco sledovat, pak je tomu stejně, jako kdybychom v nich vyvolali lehkou spánkovou činnost organismu.

Obyčejně mívá člověk představu, že spánek je pro organismus pouze posilující; o podstatě věci nás však může přirozeně poučit každé ráno, kdy procítáme s bolestmi hlavy. Musíme mít zcela jasno o tom, že to, co je v našem organismu choré, je bdělou činností horních orgánů zadržováno, aby to nemohlo stoupat vzhůru. Je-li v našem organismu něco choré, pak to ve spánku teprve náležitě vystoupí. Takovéto vystupování všeho toho, co není v dětském organismu zcela v pořádku, se děje

tehdy, necháme-li dítě něco sledovat, pozorovat. Oproti tomu, jestliže dítě vyučujeme eurytmii, necháme-li je zpívat, jestliže mu umožníme, aby se hudebně projevil, necháme-li je cvičit, ba dokonce necháme-li je psát, pokud při tom vyvíjí vlastní činnost, necháme-li je ručně pracovat, pak jde o činnost, které musíme přiznat bdělý charakter; je zde vystupňovaná bdělá činnost.

Tak je zpěvem, eurytmií v podstatě prováděna hygienická, ano, dokonce terapeutická činnost, a to zcela bezděky, bez vědomého úmyslu. To je naprosto nepopíratelné. A možná, že tato hygienická a terapeutická činnost je vůbec nejzdravější tehdy, kdy na to nejdeme s lékařsky neodbornými úmysly, nýbrž ponecháme-li to jednoduše své zdravé představě, svému zdravému pojetí života. Ale pro nás jako učitele je dobré, víme-li, jak jeden pro druhého pracujeme, víme-li tedy, že dítě vděčí za zdravé stoupání šťáv, jež potřebujeme, když je vyučujeme teoretickým předmětům - tedy například dějepisu -, že dítě vděčí za toto zdravé stoupání šťáv včerejší výuce zpěvu nebo včerejší výuce eurytmii. Je dobré, když máme přehled o tom, co všechno výuka ve škole obsahuje; neboť tím se my sami od sebe přimějeme k tomu, abychom spolupracovali s druhým učitelem, jestliže se něco nezdá být v pořádku. Pak se teprve ukáže, že si navzájem dáváme správné rady, že se správným způsobem radíme, řekněme například jako učitel dějepisu s učitelem zpěvu, že pro to či ono dítě se má to či ono udělat. Jestliže to do sebe jen jednoduše programově didakticky přijmeme, pak z toho příliš nebude; jestliže z toho uděláme schematismus, pak z toho nebude nic. Teprve máme-li o věcech přehled a z tohoto přehledu v nás vznikne podnět v jednotlivých případech tu a tam si o tom pohovořit, pak z toho při rozhovoru něco bude.

Můžeme se přesvědčit, že učitele fyziky, když u svých žáků zpozoruje to či ono, může v případě, že si pozvolna získává takovýto přehled, za určitých okolností napadnout hovořit s učitelem zpěvu o tom, jak lze dosáhnout nápravy tím, že se při zpěvu bude k tomu či onomu přihlížet. Na co je třeba dbát, to bude umět lépe vysledovat učitel zpěvu než učitel fyziky; ale učitel zpěvu bude vděčen, jestliže jej učitel fyziky na to či ono upozorní. Tím bude vlastně teprve v základech moci vznikat skutečně živá spolupráce v učitelském sboru. Právě něčím takovým bereme na zřetel celého člověka a pak se vyvíjí jedno z druhého.

Tím, že jednoduše tímto způsobem ožívujeme celou naši pedagogiku a didaktiku, napadá nás již sám od sebe i správný humor, který při tom či onom potřebujeme. Na tomto humoru nezávisí pouze to, zda v jistém okamžiku najdeme to správné neznámé či poloznamé a tím pak vyvoláme napětí a uvolnění, která jsou pro paměť pomoci. Na humoru závisí ještě také něco jiného: Jestliže jako učitelé činíme své myšlení stále pohyblivějším a pohyblivějším a zvykneme si na to, myslet nad vyučovací pensum a na celého člověka, pak dojdeme k tomu, abychom našli jednotlivá hlediska, dle nichž můžeme ve výuce to či ono rozšířit. Zcela mimořádnou důležitost má to, že všude od nějakého vyučovacího předmětu vedeme čáru, jmenovitě čáru směrem, o němž se chci vzápětí zmínit.

Vezměte si výuku fyziky. Zcela jistě nelze doporučit, aby se výuka fyziky utvářela tak, že do učebny fyziky přineseme přístroje a pak metodicky vyložíme to či ono. Jistě, to pak může vypadat tak, jako bychom v okamžiku mnohého dosáhli. Ale o to, abychom v okamžiku mnohého dosáhli, nesmí nikdy jít. Tím, o čem jde, může být pouze to, že mladému člověku skutečně poskytneme něco pro život. K tomu ale musíme neustále rozšiřovat pojmy. Musíme se dostat k tomu, abychom řekněme vyvolali nějaký jev v optice, v hydraulice a tak dále, ale v každém okamžiku, kde se to jen naskytne, byli připraveni přejít od jednoho k

druhému. Například, když se naskytne příležitost, navázat na to či ono, abychom ihned přešli na povětrnostní jevy, na jevy v celém světě, možná na úplně vzdálené, tak, že žák pozoruje, že všude ve světě jsou souvislosti, a přitom zakouší to, co lze právě citově zakusit, vedeme-li jej od jednoho k druhému, tím se dostává do napětí a uvolnění, čímž si věci obzvláště osvojuje.

Zcela zvláštní důležitost má vztah, který můžeme navodit všude, kde je to jen možné: vztah k člověku jako takovému. Všude bychom měli využívat příležitosti navodit vztah k člověku jako takovému. Tím chci říci, že mluvíme-li o zvířeti, o rostlině, probíráme-li tepelný jev, všude je možnost, aniž bychom při vyučování odbíhali od tématu, aniž bychom v jistém smyslu děti rozptylovali, všude je možnost převést věc na něco, co se týká člověka. Proč nepřejít od tepelného jevu k horečce? Proč nepřejít od pojednání, řekněme, o elastických koulích, které probíráme ve fyzice, ke zvracení člověka, které je podobným jevem reakce jako zpětný odraz elastických koulí? Proč bychom naopak, když vykládáme dítěti reflexní jevy lidského organismu, odtud nepřešli k jednoduchému jevu při zpětném odrazu elastických koulí a tak dále?

Toto navozování vztahů mezi všemi oblastmi života - to můžeme jistým způsobem, přirozeně na nižším stupni, zahájit již u těch nejmenších dětí. Tím můžeme dítě pozvolna navyknout na to, aby v člověku spatřovalo splývání všeho toho, co v něm jako v malém světě právě existuje, splývání všech světových jevů v člověku. Ano, je tomu skutečně tak, že mluvíme-li s dítětem o věcech ležících vně člověka, o přírodních jevech, pak je u dítěte stále tendence k zapomínání toho, čemu je učíme. Naproti tomu, když něco, co takto probíráme, vážeme k člověku, když můžeme odpovídající přírodní jev probrat v člověku, pak je zde vždy jiná tendence: Z toho, co souvisí s člověkem, si nemůžeme totiž vůbec nic představit, zejména jsme-li dítětem, aniž bychom s tím spojovali pocity. Nemůžete vykládat o uchu, aniž by dítě mělo k dispozici určité pocitově vnímatelné průvodní jevy ucha, nemůžete vykládat o srdci, aniž by dítě mělo k dispozici určité průvodní jevy srdce. Tím, že věci ze světa vztahujete na člověka, přivádíte je vždy do sféry citové, což je tolik důležité.

Proto je pro ony vyučovací předměty, které se řádně zabývají objektivními obsahy a pro něž dnes lidé milují setrvávání v objektivitě, zejména důležité, že se obracíme k člověku, že od fyziky hledáme stále cestu k člověku. Při tom neobjektivnějším je nejsnazší směřovat k člověku, neboť skutečně celý svět je v člověku k nalezení. Zase tu máme prostředek, jak dítěti pomoci v zapamatování si. Naučilo-li se dítě něčemu ve fyzice, pak to jistě zapomene, i když se naučilo automaticky si věc vybavovat; živým vlastnictvím se to však nestane, zejména ne u takzvané teoretické výuky. Když se ale věci převedou na něco, co se člověku samotnému stává, tu se to stane vlastnictvím. Vlastnictvím se stane to, co bude člověku o něm samém vyloženo a obzvláště nezbytné je to, že se pokoušíme vyvarovat se na jedné straně abstraktního a na straně druhé toho, co Schlegel jednou nazval hrubě-materiálně-konkrétním.

Zejména je důležité vyvarovat se podobných věcí ve výuce a výchově. Chtěl bych přitom poukázat na jeden příklad, jenž nás nedávno - bylo to v 8. třídě - napadl při vysvětlování komického a tragického. Probíralo se tu komické, humoristické a tragické. Inu, lze nalézat velmi pěkné definice toho, co je komické, co humoristické, co tragické, co krásné a tak dále. V těch obvyklých estetikách stojí přece tak překrásné věci, ale všechny se více nebo méně pohybují

v abstraktnostech a člověk vlastně nezíská žádnou živou představu, pojednává-li se o těchto věcech takovouto abstraktní formou. Ve skutečnosti se to má tak, že cítíme-li tragicky, smutně, pak to ovlivňuje velmi silně naši látkovou výměnu, totiž zpomaluje ji to. Skutečně se zřetelem na tělesnost člověka existuje podobnost mezi tím, co nám zůstává ležet v žaludku, co nemůžeme pořádně strávit, co ze žaludku nechce náležitě procházet vnitřnostmi a tím, co nás činí smutnými. Když máme vysloveně smutný zážitek, pak zcela doslovně působíme na svoji látkovou výměnu tak, že tuhne. I když jsou to jen jemné pochody, je tomu tak. Opravdu, když vnitřně pořádně zesmutníte, pak vlastně bráníte svému trávení. Je to totéž, jako když vám potrava zůstává ležet v žaludku jako kámen. To je pouze hrubě materiální pochod, ale veskrze s tím srovnatelný. Neboť, funguje-li trávení správně, pak prochází rozmělněná potrava žaludkem do střev, je přijata střevními klky a přechází do krve, k hornímu člověku prostupuje všude přes střed oddělující horního a dolního člověka, přes bránici; vystupuje nad bránici. Můžeme říci: Zdravý životní proces je odvislý skutečně od toho, že strávené vynášíme nad bránici, že to necháváme proudit do horního člověka. - Chápáno tělesně-fyzicky je to pak pochod, jenž je kvalitativně zcela podobný tomu, když se smějeme, když bránici smíchem uvedeme do vibrací. Smích je skutečně procesem, jenž nás organicky činí zdravými, působí jako správné zdravé nerušené trávení.

Nuže, teď se dostáváme k tomu, abychom žertovně, veselé převedli do vztahu s trávicím procesem; učíme se myslet řecky, učíme se chápat, proč Řekové mluvili o hypochondrii,

o kostnatění podbřišku. To je skutečně něco, co pohledu na věc dodává absolutní správnosti. To, co vede život do horního člověka, toto uvádění bránice do pohybu, tak jak je podněcováno zdravým trávením a tím se uvolňuje do zevního světa, to je skutečně tím, co spojuje humornou náladu s tělesností člověka. Tak vyvíjíme to, že nebudeme abstraktně vykládat, že humor je to, co člověku umožňuje být nad věcí. Tím dosáhneme sjednocení abstraktního s konkrétním. Tím utvoříme jednotu. Dítě vedeme k tomu, aby si duchovně-duševní i hmotně-tělesné skutečnosti představovalo současně, dohromady. Tím zase zapudíme absolutně škodlivou moderní představu, že člověka stále vyučujeme duševně-duchovním věcem bez vztahu

k

tělesně-fyzickým

a pak opět také - což je přirozeně pouze protipól téhož, že mluvíme-li o fyzicky-tělesném, mluvíme o hrubě materiálním. Správné není ani jedno ani druhé, nýbrž splývání obojího. Abychom vyvolávali celistvé představy, musíme se dostat do situace, kdy humor a tragiku nespojujeme pouze s abstraktními pojmy, nýbrž i s bránicí. Tímto způsobem nepěstujeme, jak bychom si snad mohli lehko myslet, nějaký materialismus. Ó ne! Právě tím, že ukazujeme, jak je duchovně-duševní skutečnost v tělesnosti prožívána, právě tím přivádíme lidi k tomu, aby si představili, jak celý materiální svět vlastně žije z duchovně-duševního. Můžeme-li si představit, že člověk, když se směje, má určité duchovně-duševní vědomí a to má něco společného s jeho bránicí, pak se již dostáváme i k představě, jak duchovně-duševní skutečnost působí, když prší, blýská se či hřmí. Člověk se k takové představě dostane zdravým způsobem. K tomu budeme vedeni, jestliže vše budeme přenášet na člověka.

Když takto vše přenášíme na člověka, pak je důležité, abychom příliš neusilovali o to, aby člověk pozoroval sebe sama. Pozorování sebe sama je něčím, co by zajisté vedlo, pokud bychom toho užívali výlučně, ke kontemplativnímu egoismu. Jestliže si však v teoretické výuce počínáme tak, že vše spojujeme s člověkem, pak v něm tvoříme duchovně-duševně jednoduše tím, že jej odkazujeme na to, že je zároveň

tělo, duše a duch. To je opatření, které je tím nejlepším předpokladem pro to, aby se člověk z hloubi své bytosti opravdu účastnil své zručnosti nebo toho, co vychází z jeho tělesnosti. Jestliže vyučujeme tak, že teoretickou výuku tímto způsobem spojujeme s člověkem, pak vychováváme dějepisem, zeměpisem, fyzikou z našich dětí pravé zpěváky, řádné hudební lidi. Neboť tím, že takto působíme na člověka, že jej jistým způsobem necháme v myšlenkách prožívat to, co sám tělesně chce, tím v něm utváříme cosi, co bychom vlastně měli utvářet stále.

Přitom si ale musíme osvojit jisté pojmy. Nemůžeme člověka vidět pouze tak, jako by byl stále nasycen. Nemůžeme člověku dát potravu a říci: Nyní jsi sytý. - Musí opět vyhládnout, opět jíst. To musí být živé, to musí podléhat rytmu. Člověk se opět musí stát muzikálním, musí žít v rytmu. Musí žít v rytmu tak, že stav, kdy je odkázán na sebe sama, bude jistým způsobem uveden do nejvyššího napětí, které se musí opět uvolnit. Učíte-li člověka pojmům o jeho žaludku, o jeho plicích, jeho játrech, pak v něm bude tvořena dispoice, která bude opět odreaována zpěvem, jako je hlad tišen jídlem; výsledkem bude rytmus. Nemůžeme si myslet, že k životu se dostaneme jinak než rytmem. Takto správným uchopením teoretické výuky utváříme v člověku schopnosti, jež se pak na příslušném místě díky jiným předmětům projeví.

Například nebudeme-li dítěti pouze vyprávět, co vykonal Caesar, nýbrž poskytneme-li zároveň fantazii dítěte představu Caesara, jistým způsobem budeme barvitě líčit historickou situaci tak, aby dítě bylo nuceno, abych tak řekl, mít ve své fantazii stínový obraz, jakýsi druh mlhavého obrazu Caesara, aby bylo nuceno vidět jej kráčet, v chůzi jej sledovat; představí-li si to dítě tak, že obraz určitým způsobem nejen obkreslí, nýbrž ve své fantazii samo vymodeluje a pak je pošleme do vyučování ručních prací, pak můžete být jisti, že bude lépe plést, než jak by pletlo bez Caesara.

To jsou právě tajemné souvislosti, stejné jako mezi hladem a sytostí. Když se na tyto tajemné souvislosti nebere ohled, vyjdou najevo všechny ostatní věci. Pak například vyjde najevo, že když se dítěti celou hodinu vyprávělo, aniž by byla podněcována jeho fantazie, hromadí se žaludeční kyselina a dítě má pak v žaludku příliš mnoho pepsinu. Tomu, aby se názorným vyučováním nehromadil pepsin, nelze zamezit; ale pepsin nemá pouze úlohu okyselovat potraviny, které se dostanou do žaludku, nýbrž má jako všechny tyto věci též duchovní úlohu. Vše hmotné je zároveň duchovní. Když například dítě přijde k učiteli zpěvu, má pepsin úkol vyvolat vnitřní svědění, jež má dítě během zpívání prožívat. Toto svědění nelze vyvolat, zůstává-li pepsin

v záhybech žaludku. Tam pepsin zůstává, když se pouze vypráví, aniž by se působilo na fantazii. Jestliže se ale působí na fantazii, pak se pepsin roznáší celým tělem a důsledkem toho je, že k učiteli zpěvu přijde dítě, jež může mít svědění ve všech orgánech, zatímco, jestliže se pouze vyprávělo, přijde k učiteli dítě, jež má pepsin v brázdách žaludku a v ostatních orgánech nemá nic. A tak má učitel zpěvu dítě, které nemá ve svých mluvidlech nic, co by podněcovalo svědění. Důsledkem toho je nechuť vůči zpěvu nebo lenost vůbec, že dítě ze sebe nic pořádného nevypráví.

Říkám tyto věci jako příklad, než abych je obsahově uváděl, abyste mohli vidět, jak je nesmírně důležité přemýšlet o celku organismu vyučování, pozvolna poznávat vše, co uvnitř školy žije, jako jednotu. Tomu se člověk nenaučí tak, že strká nos do všeho, co se ho netýká. - Přirozeně si musí jednotlivec počínat svobodně. Ale tomu se učíme tím, že se zabýváme bytostí člověka, bytostí dítěte ve vývoji, a že dětem přinášíme právě to, co povzbuzuje a co je pro ně důležité. Člověk vybádá nesmírně mnoho, postupuje-li tímto způsobem.

Pro to je ovšem nutné, aby se rozvíjel co nejživější zájem o lidskou bytost. K tomu dává správně pochopená anthroposofie skutečně dostatek podnětů. Zejména vám doporučuji, a to přímo z pedagogicko-didaktického hlediska, jako učitelům, abyste se pokoušeli nezůstávat vězet při svém vlastním tvoření pojmů v abstraktnostech, nýbrž abyste se pokoušeli seznámit se s člověkem v jeho organizaci. Musíte být vlastně průkopníky určitým směrem. Musíte si říci: dnes máme na jedné straně abstraktní vědy, dějepis, zeměpis, dokonce fyziku a tak dále. S tím vším se zachází nesmírně abstraktně. Člověk se učí pojmy. Na druhé straně máme nauku o člověku, anatomii, fyziologii. Zde se vlastně seznamujeme s člověkem tak, jako by jeho orgány byly vyříznuty z kůže a pak vzájemně uspořádány. Skutečně jsou jakoby vyříznuty z kůže, neboť není přílišný rozdíl mezi anatomickým popisem člověka a předmětem vyříznutým z kůže. Člověk není popisován ve své duchovosti, nýbrž jednoduše podle své tělesnosti. Mohli byste se ale stát průkopníky a prospěli byste tím pedagogice i didaktice, budete-li na jedné straně odstraňovat z abstraktních výkladů to, co je dnes zcela abstraktně nezáživě lidem vykládáno, a na druhé straně, budete-li pionýry vůči tomu, co se dnes tak hrubě materiálním způsobem lidem předkládá. Mohli byste učit obojím způsobem, ale tak, aby se oba způsoby živě spojovaly, vzájemně protkávaly. Mohli byste učit dějepis, abyste oživilí anatomii a mohli byste učit anatomii, abyste oživilí dějepis. Mohli byste se například u funkce jater učit, jak máte pojmut dějiny pozdního Egypta. Totiž osobitý, zvláštní odstín líčení těchto dějin, řekl bych aróma, jež máme nechat zavanout pozdní etapou egyptských dějin, to si člověk osvojuje, sleduje-li funkci jater v organizmu. Člověk získává tentýž dojem v celistvosti. Takto byste mohli tyto věci spojovat dohromady. Přitom nebudete pouze dětem předávat jistou civilizační zajímavost, nýbrž uspokojíte pedagogickou potřebu, jestliže takzvanou tělesnost, která neexistuje sama o sobě, a abstraktní duchovost, která rovněž tak neexistuje, svedete dohromady. Pak uvidíte, že budete do třídy vstupovat tak, že vaše slova skutečně získají váhu a současně křídla. Budete tedy mít obojí, nebudete dítěti na jedné straně vštěpovat slova, která se pouze vznášejí, a na druhé straně učit dovednostem, v nichž žije pouze tíže.

DRUHÁ PŘEDNÁŠKA

13. června 1921

Chtěl jsem včera v úvodních slovech objasnit, jak mnoho záleží na tom, zda vstupujeme do celého vyučování tak, že zásadně chápeme a vnímáme člověka a jistým způsobem i školu jako jeden celistvý organismus. Dnes bych vám chtěl ukázat něco zásadního, na čem pak můžeme dále stavět.

Je velmi důležité, chceme-li si skutečně správným způsobem živě představit bytost člověka, abychom se rozloučili s všelijakými předsudky, které novější vědecký světový názor již s sebou přinesl. Slyšíte-li dnes někoho mluvit o člověku a o tom, co člověk logicky podniká, co rozvíjí jako logiku, pak uslyšíte názor, že člověk - i tehdy, když lidé nejsou materialisty - myslí veskrze duševním organismem a že k tomuto provádění logických funkcí potřebuje jako jakýsi druh mechanismu svůj mozek. Člověk se domnívá, že všechny myšlenkové funkce, všechny logické úkony, jsou spojeny s mozkiem. Snaží se pak rozlišovat logické úkony na představování, usuzování a tvoření závěrů. Je tomu vskutku tak, že také ve vyučovacím postupu musíme s dětmi cvičit umět si věci představit, zjednat si o nich úsudek a učinit závěr, tvořit závěry.

Tento názor, že vše logické je jaksi funkcí hlavy, se nyní tak zakořenil, že člověk pozvolna ztratil nepředpojatý pohled na realitu této oblasti. Mluví-li se o ní, řeknou lidé: Dokaž mi to. - Důkaz ale skutečně spočívá v nepředpojatém pozorování, v tom, že člověk vysleduje, jak se to, co je logické, u člověka vyvíjí. Z logických funkcí - představování, usuzování, tvoření závěru - je vlastně pouze představování skutečnou funkcí hlavy. Toho si musíme být vědomi, že funkcí hlavy je vlastně tvoření představ, nikoli však usuzování a děláním závěrů.

Řeknete: ponenáhlu bude hlava duchovědou zcela vyloučena z užívání. - To je ale skutečně něco, co v nejhlubším smyslu odpovídá skutečnosti, neboť my vlastně jako lidé v životě mezi zrozením a smrtí ze své hlavy tak mimořádně mnoho nemáme. Hlava je zevně svým tvarem, svým fyzickým tvarem zajisté tím nejdokonalejším, co máme. Hlava ale je tím z toho důvodu, že je vlastně podobou naší duchovní organizace mezi smrtí a novým zrozením. Je v jistém smyslu pečatním otiskem toho, čím jsme byli před svým zrozením, před svým početím. Vše to, co je duchovně-duševní, se otisklo v naší hlavě, takže tato představuje obraz našeho života před narozením. Vlastně krom fyzického těla je v naší hlavě plně činné pouze tělo éterné. Jiné bytostné články, tělo astrální a Já hlavu sice naplňují, ale pouze v ní zrcadlí svou činnost; jsou činné samy o sobě. Hlava pouze zrcadlí jejich činnost. Hlava je vůbec, zvnějška, jako obraz nadsmyslového světa. V kursu minulého roku jsem na to poukázal, když jsem vás upozorňoval, že vlastně na svém lidském organismu neseme hlavu jako zvláštní bytost. Lidský organismus můžeme pokládat za jakýsi kočár a hlavu za toho, kdo v tomto kočáře jede. Též bychom ji mohli považovat, díváme-li se na ostatní organismus jako na koně, za jezdce na tomto koni. Hlava je skutečně oddělena od souvislosti s ostatním pozemským zevním světem. Sedí na těle jako parazit a též se tak chová. Nyní je již nutné, abychom opustili materialistický názor, že od hlavy máme tak mimořádně mnoho - potřebujeme ji jen jako aparát

zrcadlení. Musíme se učit dívat se na hlavu jako na obraz našeho duchovně-duševního uspořádání před narozením.

Představování je vsutku spojeno s hlavou, ne však usuzování. Usuzování je vlastně spojeno se středním organizmem, a to jmenovitě s pažemi a rukama. Ve skutečnosti usuzujeme vlastně pažemi a rukama. Představujeme si hlavou. Když si tedy představujeme obsah nějakého úsudku, děje se usuzování samo v mechanismu paží a rukou a pouze představový zrcadlový obraz se děje v hlavě. Tehdy budete také moci vnitřně chápat a to pak prohlédnout jako důležitou didaktickou pravdu. Rytmický organizmus člověka je v podstatě sídlem světa citů; zde je vlastně proto, aby zprostředkoval citový svět. Usuzování má vlastně hlubokou příbuznost s cítěním. Soudíme-li: Karlíček je hodný -, je to úsudek, pak máme pocit souhlasu; a je to pocit souhlasu a záporu, vůbec pocit, který se vyjadřuje v přisudku, ve vztahu k podmětu. Pouze proto, že cit již tak silně patří k polovědomí, nevšímáme si, jak velmi je v úsudcích účasten. U člověka, který má být především usuzující, soudnou bytostí, je nyní jeho organizmus paží uveden v soulad s rytmičným organizmem, ale současně osvobozen od trvalého rytmičného organizmu. A tak zde máme také ve fyzickém spojení mezi rytmičným organizmem a osvobozeným organizmem paží vyjádřen fyzicky-smyslově způsob, jakým cit souvisí s úsudkem.

Tvoření závěrů souvisí s nohama. Přirozeně se vám dnes vysmějí, řeknete-li psychologovi, že závěry se dělají nohama, ale pravdou je to přec a kdybychom jako lidé nebyli co do nohou takto organizováni, nemohli bychom tvořit závěry. Ta věc se má tak: představujeme si tělem éterným, které má svoji oporu v organizaci hlavy, ale soudíme - tedy původním elementárním způsobem - tělem astrálním, které ve svém usuzování je podporováno pažemi a rukama. Závěry tvoříme nohama, neboť závěry tvoříme svým Já, které se přitom opírá o nohy.

Z toho vidíte, že na logice je účasten celý člověk. Je velmi důležité, abychom se vpravili do představy celého člověka, který se logiky účastní. Novější poznání ví o člověku velmi málo, neboť se domnívá, že člověk je vždy činný pouze hlavou a neví, že logiky se účastní celý člověk. Člověk, pokud je člověkem nohou, vězí v pozemském světě úplně jinak než člověk hlavy. To si můžete trochu názorněji představit na následujícím obrázku (viz kresba). Představíte-li si schematicky člověka, pak si můžeme učinit i následující obraz: Vezměme, že tento člověk zvedá rukou nějaké závaží (A), například kilové závaží. To zvedá svou rukou. Nechceme teď ale hledět na to, že tento člověk zvedá kilové závaží rukou, nýbrž chceme zde umístit lano (L), zde kladku (K) a lano nechat přecházet po kladce a zde (B) opět zavěsit kilové nebo možná o něco těžší závaží. Máme-li o něco těžší závaží, než kilové, pak toto těžší závaží zvedá přes kladku druhé závaží do výše. Tak jsme do světa postavili mechanické zařízení, které činí totéž co já, když použiji paže a zdvihnu závaží. Vidíte, že když zvednu rukou závaží do nějaké výšky, je to přesně tatáž práce jako ta, při které těžké závaží zavěším a druhé nechám vytáhnout. Rozvím svoji vůli a tím konám něco, co se zde může uskutečnit dle tohoto obrazu, co se může uskutečnit ryze mechanickými zařízeními. To, co zde lze vidět na tomto kilovém závaží, toto vytažení do výše, to je zcela objektivní událost. Zasáhne-li moje vůle, vnější obraz se nemění. Stojím pak se svou vůlí zcela uvnitř objektivního světa. Vstupuji do objektivního světa. Neodlišuji se již od objektivního světa, jestliže rozvím svoji vůli.

To, co zde provádím, ukáže se obzvláště zřetelně, když jdu nebo když dělám něco nohama. Jdu-li a dělám-li něco nohama, je to, co moje vůle vykonává, zcela objektivní proces; je to něco, co se odehrává ve světě. V rozvíjení vůle je zprvu při pohledu na zevní událost v podstatě lhostejno, zda se zde odehrává pouze mechanický děj, či zda zasahuje moje vůle. Moje vůle diriguje pouze průběh mechanických dějů. To je nejsilnější tehdy, rozvíjím-li právě funkce, které se dějí nohama. Zde jsem v podstatě vně sebe sama, zde zcela splývám s objektivním světem, zde jsem zcela částí objektivního světa.

O hlavě to říci nemohu. Funkce hlavy mne vytrhávají ze světa. To, co nazývám viděním, slyšením, co nakonec vede k představě, nemohu tímto objektivním způsobem do světa postavit. Moje hlava do světa vůbec nepatří. Je v tomto pozemském světě cizím produktem, je obrazem toho, čím jsem byl, než jsem sestoupil dolů na zem. Nejkrasnějšími extrémami jsou hlava a nohy a uprostřed - protože zde již působí vůle, ale působí především s citem -, uprostřed se nachází organizace paží a rukou. Prosím, pomyslete na to, jak je zde člověk svou hlavou skutečně odloučen, jak si hlavu přináší z duchového světa, jak již fyzicky je hlava vlastně svědkem toho, že člověk náleží duchovému světu, a jak se člověk vtěšňuje do fyzického světa tím, že svými orgány citu a orgány vůle se přizpůsobuje všem vnějším uspořádáním, vnějším zákonům. Nelze zakreslit žádné ostré hranice mezi vnějším děním a svým volným děním. Vždy se však musí udat ostrá hranice mezi zevními ději a tím, co z představ je zprostředkováváno hlavou.

Z toho, řekl bych, můžete odvodit směrnici, jak člověka ještě lépe chápat. Když je člověk vsazen do embryonálního života, nejprve utváří organizaci hlavy. Je nesmyslem domnívat se, že organizace hlavy je pouze záležitostí dědičnou. Organizace hlavy je - vždyť je také sférická - zcela zobrazením kosmu a síly kosmu do ní účinně zasahují. To, co člověk obdrží z proudu dědičnosti, to prochází organizací jeho paží a nohou. Pouze jimi je vlastně dítětem svých rodičů. Jimi souvisí s pozemskými silami, zatímco hlava není vůbec pozemským silám přístupna a též není přístupna oplození. Hlava je organizována z kosmu. A i když hlava ukazuje podobnosti s rodiči, pochází to z toho, že se vyvíjí na ostatním organismu, je vyživována jeho krví, v níž ostatní organismus působí. Ale to, čím je hlava pro sebe ve svém formování, to je výsledek kosmu. A výsledkem kosmu je především to - nakolik se to váže s hlavou -, co má co dělat s nervově-smyslovým organismem. Neboť nervově-smyslový organismus si přinášíme z kosmu a necháváme jej pak vrůstat do ostatního organismu.

Je naprosto důležité, abychom si všímali takovýchto věcí, neboť tím se člověk učí odstraňovat v sobě samém nešvar představy, jako by byl obzvláště duchovní, spirituální, nemluví-li o hmotně-tělesném a mluví-li stále pouze o něčem abstraktně duchovně-duševním. Člověk se naopak stává opravdu duchovním, opravdu spirituálním, když je schopen správným způsobem poznat přiřazení tělesně-hmotného k duševně-duchovnímu, je-li schopen poznat: ve vztahu k hlavě jsi organizován z kosmu; ve vztahu k organismu nohou jsi dítětem svých rodičů a prarodičů. A tyto poznatky pak přecházejí velmi silně do citu, neboť jsou poznatky skutečností, zatímco poznatky zprostředkovávané dnešními abstraktnostmi - lhostejno, zda se tím míní tyto abstraktnosti nebo popis fyzické skutečnosti -, nemají v podstatě s tím, co je skutečné, nic společného. Proto nás také nemohou citově podněcovat. To, co vstupuje do skutečnosti, to nás také citově podněcuje, a proto se opravdu dobře seznámte s určitou myšlenkou a pokuste se ji pedagogicky rozvinout. Ta myšlenka je následující: jestliže na člověka pohlédneme správně, pak je lhostejno,

zda na něho pohlížíme se zřetelem k jeho fyzické tělesnosti či zda na něho pohlížíme se zřetelem k jeho duchovně-duševní bytosti. Učíme-li se správným způsobem pohlížet na duchovně-duševní bytost, pak se s ní seznamujeme jako s bytostí tvůrčí, která ze sebe dává vyplynout fyzické tělesnosti. Duchovně-duševní bytost vidíme na tvůrčí činnosti. Když to správným způsobem umělecky sledujeme, pak je tomu tak, že hmotná podstata se zcela vytratí a věc sama se stane duchovní skutečností. Fyzicky-tělesná skutečnost se ve správné představě proměňuje v duchovní skutečnost.

Stojíme-li na půdě duchovní vědy, anthroposofie, je lhostejno, zda jsme materialisté či spiritualisté. Na tom vůbec nezáleží. Škodlivost materialismu nespočívá v tom, že se člověk seznamuje s fyzickými jevy a bytostmi. Když se s nimi totiž člověk důkladně seznámí, pak ztratí ty hloupé materialistické pojmy a vše se proměňuje v duchovní skutečnost. Škodlivost toho spočívá v tom, že člověk se snadno stává slabomyslným, orientuje-li se jen na to, co je hmotné a nedomýšlí souvislosti do konce, a tak nedospěje k tomu, co vidí svými smysly. Pak nemá žádnou skutečnost. Nedomýšlí hmotnou skutečnost do konce; neboť kdyby tak učinil, pak by se tato v představě stala skutečností duchovní. A když hledíme na duchovně-duševní skutečnost, pak to, co se nám v dnešním poznání staví na odpor, totiž to, co je abstraktní, abstraktním nezůstane, jestliže do této skutečnosti vstoupíme, nýbrž to nabývá podoby, ožívá to. Z abstraktního chápání se stává umělecká skutečnost a člověk zde nakonec stojí s pohledem na hmotnou podstatu. Člověk tedy může být materialista nebo spiritualista - obojí cestou dospěje k témuž, jen dojde-li až do konce. To, co je škodlivé na spiritualismu, rovněž nespočívá v tom, že se člověk dotýká duchovní skutečnosti, nýbrž v tom, že snadno zhloupne, stává se nebulózním mystikem, způsobuje chaos, vidí vše pouze mlhavě a nepřivede to do konkrétní podoby.

Je ovšem velmi důležité, abyste ke všemu tomu, co jsme již o zkoumání dítěte probrali, připojili ještě to, že jaksí na dítěti sledujete, zda převažuje kosmická organizace, která je patrná plastickým tvarováním hlavy, či zda obzvláště vyniká pozemská organizace, což je patrné z plastického formování zbývajícího člověka, jmenovitě člověka údů. Nyní půjde o to, abychom správným způsobem zacházeli s oběma druhy dětí, s dětmi kosmickými a s dětmi pozemskými.

Pozemské dítě: musíme si být jasně vědomi toho, že u těchto dětí je hodně dědičných sil a tyto síly dědičnosti mimořádně silně protkávají organizmus údů a látkové výměny. Všimněme si, že i když takovéto děti svým celkovým temperamentem nejsou melancholické, přesto lehko objevíme pod povrchem celkového temperamentu jakýsi druh melancholického vedlejšího tónu, jmenovitě tehdy, kdy se zabýváme takovýmito dětmi z určitého hlediska, když se jich tážeme, nebo vůbec když je nějak oslovíme. Tento melancholický vedlejší tón pochází z pozemskosti těchto dětí, z pozemskosti jejich bytosti.

S dítětem, u něhož toto zpozorujeme, budeme dobře zacházet, pokusíme-li se mu umožnit, aby se vpravilo do takové hudby, která vychází z melancholické molové formy a vyúsťuje v durovou tím, že se melancholicko-molová forma převede do durové nebo se na jednotlivém hudebním díle tento přechod dítěti ukáže. Pozemské dítě lze zduchovňovat právě prací, která tělo hudebně eurytmicky zaměstná. Zejména jednání se o všeobecně sangvinický temperament s malými melancholickými rysy, je i malířství tím, co může dítěti velmi snadno pomoci. V každém případě i tehdy, kdy

takové dítě zjevně prokazuje malé nadání k hudebně-eurytmické činnosti, bychom se měli s největší pečlivostí snažit o to, abychom u takového dítěte jeho bytí malému, avšak přesto existujícímu nadání poskytl možnost vývoje.

Máme-li dítě s obzvláště výraznou organizací hlavy, pak je zase důležité, abychom dítěti nabídli teoretické předměty, dějepis, zeměpis, dějiny literatury, pak ale musíme dbát zejména na to, abychom nezůstávali u toho, co je pouze kontemplativní, nýbrž - jak jsem již ukázal v jiné souvislosti včera - abychom přešli k takovému názornému líčení, jež vyvolá určité stavy mysli, napětí, zvědavost, které pak mohou být opět uvolněny, uspokojeny, a tak dále.

Právě u těchto věcí si musíme znovu zvykat vidět duchovní skutečnost v souladu s fyzickou. Je tomu skutečně tak, že se ztratila krásná řecká představa, která původně viděla fyzicky-tělesnou skutečnost plně v souladu se skutečností duchovně-duševní. Řek původně spatřoval v působení uměleckého díla na člověka vždy cosi, co pozoroval též tělesně. Mluvil o krizi nemoci, o katarsi, a takto mluvil též o působení uměleckého díla, mluvil tak i ve výchově. Pozoroval také opravdu takové děje, o nichž jsme se zmínili včera, a my musíme opět naučit se k nim vracet, k tomu, kdy o duchovně-duševním a tělesně-fyzickém neuvažujeme odděleně, nýbrž máme na mysli obojí zároveň.

Je důležité vynaložit všechnu svou živost na to, abychom se silným osobním zájmem vykládali dětem dějepis. K objektivitě má dítě ještě dostatek času v pozdějších letech, ta se zajisté v pozdějších letech vyvine. Jestliže však tuto objektivitu uplatňujeme již v době, v níž máme vyprávět dítěti o Brutovi a Caesarovi a nedáme-li dětem pocíť protiklad, rozdíl mezi Brutem a Caesarem, je to špatná výuka dějepisu. Musíme být zcela ve věci - nemusíme se rozzlobit

a křičet - ale při líčení toho všeho musíme otevřeně vyložit lehký náznak sympatie a antipatie vůči Brutovi a Caesarovi. Dítě musí být podníceno k tomu, aby spolutvořilo, spolucítilo to, co mu sami předvádíme. Se skutečnou citlivostí musíme přednášet především dějepis, zeměpis, geologii a tak dále. Geologie je obzvláště zajímavá, dokáže-li vyučující hluboce cítit s horninou nalézající se pod zemí. V tomto ohledu by se dalo každému pedagogovi doporučit, aby jednou opravdu s citem probral Goethovo pojednání o granitu a tak zvěděl, jak osobnost, která se vžívá do přírody nejen svým životem představ, nýbrž celou svou bytostí, jak tato osobnost vstupuje v lidský vztah s praotcem, s prastarým, posvátným granitem. Samozřejmě se to musí pak rozšířit i na jiné horniny.

Rozvíjíme-li to v nás samých, pak se dostaneme k tomu, abychom umožnili dítěti se těchto věcí účastnit. Ta věc je ovšem přirozeně mnohem obtížnější, pěkně se u toho nadřeme; ale z druhé strany bude pouze takto vnesen skutečný život do vyučování a výchovy. V podstatě vše, co skrze cit dítěti nepřímou sdělujeme, je tím, co dává vnitřnímu životu růst, zatímco to, čemu vyučujeme v pouhých představách, zůstává mrtvým. Představami nemůžeme ve výuce nabídnout nic jiného, než zrcadlové obrazy. Učíme-li člověka představy, pracujeme s bezcennou hlavou, mající hodnotu pouze ve vztahu k dávné minulosti, kdy byl člověk v duchovém světě. To, co je v krvi, co zde na zemi má význam, to vystihneme, budeme-li dítě učit představám s plným citem.

Je nutné, abychom v sobě školili cit pro něco takového jako je tato nepřátelská ničivá síla prostoru pod zvonem vývěvy a čím názorněji můžeme dítěti vyprávět poté,

co jsme odčerpali vzduch, o strašlivém vzduchoprázdném prostoru pod zvonem vývěvy, tím více toho dosáhneme. V dřívějším jazyce byly tyto věci ještě obsaženy: „Horror vacui“ , v tom byla pocíťována hrůznost vycházející ze vzduchoprázdného prostoru. To bylo obsaženo v mluvě, ale člověk se to musí učit opět cítit. Musí se učit cítit, jaká příbuznost existuje mezi vzduchoprázdným prostorem a zcela vyzáblým a vyprahlým člověkem. Již Shakespeare ukazuje, že člověk - za podmínek určitých tělesných okolností - miluje tlusté, tělnaté, nikoli hubené, vychrtlé s holou lebkou, mezi nimiž je tolik toho, co má charakter představy. Tedy musíme pocíťovat příbuznost mezi vychrtlými lidmi nebo třeba i pavoukem a vzduchoprázdným prostorem. Pak budeme jakoby nevypočitatelnými okolnostmi právě tento pocit světa, jenž musí v člověku bezpodmínečně být, převádět do dítěte.

Hovoří-li se o pedagogice, musí být stále řeč o spojení celého člověka s objektivitou, neboť pouze tím může být vnesena jistá zdravost do oné části vyučování, která v materialistické době značně utrpěla. Vidíte, člověk je najednou hotov stát se tak troufalým jako Abderhalden, jenž po jednom úvodu k eurytmickému představení v Dornachu řekl - mluvil jsem tehdy též o tělocviku, o jeho hygienickém významu a tak dále -, on, jako fyziolog, prý nevidí v tělocviku nic, co je fyziologicky podloženo, nespátňuje v tělocviku vůbec žádný výchovný prostředek, nýbrž to nejškodlivější, co si člověk může představit. Prý to není žádný výchovný prostředek, nýbrž barbarství. S dnešním světem nelze takto troufale jednat, protože by lidé člověka velmi silně napadli způsobem, jakým se to dnes děje. Když člověk na tuto věc pomyslí, pak jako modla, jako fetiš působí všechno, co souvisí s tělocvikem, to znamená to, co v nejhorším smyslu dnešní materialistické vědy je vnášeno pouze do fyzické tělesnosti, ať je to silná tělesnost, nadtělesnost či podtělesnost ve švédském tělocviku, či ať je to tělesnost v tělocviku německém. Tyto věci vycházejí z názoru, že člověk je bytost, která je pouze fyzicky-tělesná, to je z nesprávné představy, kterou dnes rozvinula materialistická doba, nikoli z představy, kterou jsem předtím mínil já. Vychází se z toho, že člověk má mít takovou a takovou postavu, a tato postava se popíše. Řekne se tedy: záda nesmějí být tak silně vpadlá, pouze do jistého stupně; hrudník musí být tvarován určitým způsobem, pažemi a rukama se musí pohybovat určitým způsobem, popíše se celkové držení těla -, krátce, nemyslí se na člověka jako takového, nýbrž myslí se na obraz, jaký jsme si utvořili. Ten se dá nakreslit, dá se utvořit z papíroviny. Zde, v plastice z papíroviny je uvnitř vše, co ve švédském tělocviku může být řečeno o správném držení těla. Pak lze člověka k tomu použít jako pytel a lze jej vyzvat, aby to napodobil. Když se tato procedura vykonává, nesouvisí to vůbec s reálným člověkem, nýbrž s figurou z papíroviny obsahující všechno, co předepisuje švédský či německý tělocvik. Pak necháme člověka pěstovat určité držení těla, konat takováto cvičení a tak dále, aniž bychom se starali o to, čím tento člověk jinak je. Nikdo tak vlastně nebral zřetel na to, že má před sebou člověka.

Tato věc, přestože má hluboký dopad v naší takzvané civilizaci, je právě proto tak zvrhlá - je v podstatě ohavná -, protože tímto tělocvikem je též prakticky, nejen teoreticky vědou, nýbrž i prakticky člověk vyloučen. Činíme z něho imitátora figury z papíroviny. O to by při výchově nemělo nikdy jít, nýbrž mělo by se jednat o to, aby člověk cvičením získával takový postoj, činil takové pohyby, které také prožívá, vnitřně prožívá. Vezměme si funkce dýchání. Musíme vědět, že děti lze přivést k tomu, aby měly v nádechu něco jako, řekl bych, jemný ohlas dobře chutnajícího pokrmu, sestupujícího dolů po stěně patra v ústech. Nemá však dojít ke skutečným chuťovým představám, chuťovému vnímání, nýbrž má to být jen jemným ohlasem v nádechu, člověk má při dýchání

zakusit něco ze svěžesti světa. Máme děti nechat vdechovat a nechat je pocítit svěží vzduch světa. Máme se pokusit nechat děti říci: Jakou to má vlastně barvu, to co vdechuješ? - a přijdeme na to, že dítě v okamžiku, kdy skutečně správně dech cítí, shledává něco jako: je to zelenavé, tak přirozeně zelenavé. - Jestliže jsme dítě dovedli k tomu, že shledává dýchání zelenavým, pak jsme něčeho dosáhli. Pak budeme vždy pozorovat: dítě nyní vyžaduje jisté držení těla pro nádech, vnitřním prožíváním vytváří správné držení těla pro nádech. Pak je můžete nechat provádět cvičení. Právě tak musíme dítě přivést k tomu, aby zakusilo odpovídající pocit při výdechu. V okamžiku, kdy dítě při výdechu cítí: Tady uvnitř jsem vlastně přece jen pořádný chlapík -, když dítě to takto při výdechu pociťuje, když si připadá jako pořádný chlapík, jako by cítilo své vlastní síly, jako by chtělo ve výdechu své síly sdělovat světu: má-li tento pocit, pak prožívá též správným způsobem jako něco jemu naprosto přiměřeného odpovídající pohyb břicha, ostatních údů, držení těla, paží. Má-li již plný pocit výdechu, pak dítě prožívá správný pohyb.

Zde máme člověka uvnitř, zde máme člověka skutečně před sebou, nenecháme jej tedy jako pytel mouky napodobovat to, co dělá figura z papíroviny. Zde společně s duší dítěte pohneme jeho tělesnou fyzičnost k tomu, aby ji následovala. Z duchovně-duševního zážitku vyvoláme v dítěti tělesný pohyb. Právě tak jako zde, měli bychom též v jiném, co dítě může cítit, chci říci v některých pohybech paží, nohou, v běhu a tak dále, v pouhém držení těla - všude bychom měli rozvíjet toto duševní prožívání, které tělesná fyzičnost dítěte sama vyžaduje. Pak je vlastně tělocvik přiveden do přímé návaznosti na eurytmii a tak tomu má být. Eurytmie zjevuje bezprostředně duchovně-duševní skutečnost, produševňuje a produčovňuje všechny pohyby člověka. Jejím východiskem je to, čeho člověk v průběhu lidského vývoje duchovně-duševně dosáhl. Ale rovněž fyzická tělesnost může být duchovně zakusitelná. Člověk může prožívat dýchání, látkovou výměnu, pokud to tím směrem dosti rozvine. Zde to může člověk sám dost daleko rozvinout, zde se může sám pocítit, spolucítit svoji tělesnost. A pak, řekl bych, může to, co na vyšší úrovni k dítěti přistoupí, vyústit v tělocvik. Lze docela dobře postavit most mezi eurytmií a tělocvikem. Ale tento tělocvik nemá být prováděn jinak, než že to, co dítě v tělocviku provozuje, čerpá z duchovně-duševního prožitku tělesně-fyzické skutečnosti, a dítě nechává své tělesně-fyzické složce přizpůsobit se tomu, co ono prožívá.

Je samozřejmě nutné, abychom se, zatímco takto vyučujeme, mnoho učili; neboť člověk se musí takovýmito představami velmi zabývat, chce-li je použít pro sebe sama a jmenovitě ve vyučování. Špatně se vtiskují do paměti. S těmito věcmi je to téměř tak, jako se vede některým matematikům s matematickými vzorci; nemohou si žádný vzorec zapamatovat, ale mohou jej v okamžiku opět odvodit. Tak se nám vede s představami, které si musíme utvořit o živých tělesně-duchovně-duševních lidech: musíme si je vždy co nejživěji vybavit. To nám ale právě zase prospěje. Tím, že působíme celou svou lidskou bytostí, působíme na děti podnětně. Budete pozorovat, že když jste měli hodně co dělat, abyste připravili vyučovací hodinu, když jste se hodně potýkali s vyučovací látkou a pak vešli do třídy, učily se děti úplně jinak, než když jste nafoukaný pan učitel, připravující se naprosto pohodlně. Poznal jsem též takové, kteří si na cestě do školy příjemně vykračovali a rychle si pročítali věci, které měli provést. Již to má hluboký vliv na výuku, jestliže člověk sám bezprostředně zápasí nejen s tím co má být dětem sdělováno, nýbrž též s tím, co náleží mezi dovednosti. Též s těmito se má člověk potýkat.

V životě existují duchovní vztahy. Slyšíme-li předem píseň, kterou necháme děti zpívat, tak potom, když ji dítě cvičí, působí to více, než kdybychom ji předem neslyšeli. Tyto věci mají určitý vztah. Ve fyzickém světě existuje působení duchového světa. Toto působení duchového světa se musí použít zejména v pedagogice a v didaktice a například při vyučování náboženství. Když pocítujeme přirozenou zbožnou náladu při přípravě na vyučování, pak působí tato náboženská výuka rovněž na dítě. Když tuto zbožnou náladu nerozvíjíme, pak z náboženské výuky pro dítě mnoho nebude.