

Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky

DEVÁTÁ PŘEDNÁŠKA

Rudolf Steiner

První tři sedmiletí života. Tři články logického myšlení: závěr, soud (úsudek), pojem.. Závěr žije zdravě jenom v plně bdělém životě; úsudek sestupuje do snící, pojem do spící duše. Vytváření duševních zvyklostí způsobem usuzování. Pojmy, jež sestoupily do spící duše mají vliv na utváření tělesné podoby, zejména na fyziognomii, dnes často tak uniformní. Potřeba živých pojmů: nedefinovat, ale charakterizovat. Pojmy pevné a pohyblivé. Budování ideje člověka. Neuvědomovaná základní nálada dítěte v prvním sedmiletí: odevzdanost doznávající ze života před narozením, předpoklad „Svět je morální“; proto si zaslouží napodobování. Ve druhém sedmiletí: vychutnávání přítomnosti, „Svět je krásný“; proto nutnost, aby učitel žil v umění. Ve třetím sedmiletí: impulsy z, budoucnosti, vloha k prožitku „Svět je pravdivý“; začátky „vědeckého“ rázu vyučování.

STUTT GART, 30. SRPNA 1919

Budete-li mít sami dobře vyvinuté vědění o podstatě vyvíjejícího se člověka, prostoupené vůlí a citem, pak budete také dobře vyučovat a dobře vychovávat. Pedagogickým instinktem, jenž se ve vás probudí, budete schopni aplikovat na jednotlivé obory to, co vám vyplyne z tohoto až do hlubin vůle působícího vědění o vyvíjejícím se dítěti. Ovšem toto vědění musí být také zcela reálné, to znamená: musí se zakládat na opravdovém poznání skutečností.

Abychom dospěli k opravdovému vědění o člověku, snažili jsme se, jak si vzpomínáte, uvažovat o člověku nejprve z duševního, potom z duchového hlediska. Ještě jednou si připomeneme, že duchové pochopení člověka vyžaduje, abychom přihlíželi k různým stavům vědomí, abychom věděli, že nám alespoň zpočátku půjde o to, že náš život probíhá duchově v bdění, snění a spánku a že jednotlivé projevy života je třeba charakterizovat tak, že budeme pozorovat, zdali to jsou životní stavy plně bdělé, snové nebo spící. Nyní se pokusíme zase poněmhu sestupovat od ducha a duše k tělu, abychom mohli mít před sebou celého člověka a mohli nakonec také dát těmto úvahám vyústit do čehosi na způsob hygieny vyvíjejícího se dítěte.

Jak víte, věk, který pro nás přichází při vyučování a při výchově v úvahu jako celek, je onen věk, jenž zahrnuje dvě první desetiletí života. Víme dále, že se celkový život mladého člověka v těchto prvních dvou desetiletích života dělí také na tři části. Až do výměny zubů se dítě vyznačuje docela určitým rázem, který se projevuje zejména tím, že chce být napodobující bytostí; chce napodobovat všechno, co vidí ve svém okolí. Od sedmého roku až do pohlavní dospělosti máme před sebou dítě, které chce přijímat to, co by mělo vědět, cítit a chtít, na základě autority; a teprve s pohlavní dospělostí začíná člověk toužit, aby mohl navazovat vztah k okolí na základě vlastního úsudku. Proto musíme neustále přihlížet k tomu, máme-li před sebou například dítě ze základní školy, že rozvíjíme onoho člověka, jenž jaksi ze své nejvnitřnější přirozenosti touží po autoritě. Budeme špatně vychovávat, nebudeme-li schopni právě v tomto věku udržovat autoritu.

Ale půjde nám teď o to, když přehlédneme celek životní činnosti člověka, abychom ho dovedli charakterizovat i duchově. Tento celek životní činnosti člověka zahrnuje, jak jsme to již nastínili z nejrůznějších hledisek, na jedné straně poznávající myšlení, na druhé straně chtění, vůli; cítění leží uprostřed. Člověk je jako pozemská bytost mezi zrozením a smrtí odkázán na to, aby to, co se v něm projevuje jako poznávající myšlení, pozvolna prostoupil logikou, tím vším, co ho činí schopným myslet logicky. Jenže to, co byste jako učitelé a vychovatelé měli vědět o logice, budete muset udržovat v pozadí. Neboť logika je přirozeně něco vyhraněně vědeckého; něco takového bychom měli zatím přinášet vstřícně dítěti pouze celým svým chováním. Ale přece jenom máme jako učitelé nést v sobě i to nejdůležitější z logiky.

Zaměstnáváme-li se logicky, to znamená myšlenkovým poznáváním, jsou v této naší činnosti zastoupeny pokaždé tři články. Za prvé je v našem myslícím poznávání obsaženo vždycky to, čemu říkáme závěry. Pro obyčejný život se myšlení, jak víte, projevuje řečí. Pohlédnete-li na skladbu řeči, shledáte, že když mluvíte, vytváříte neustále závěry. Toto tvoření závěrů je nevědomější činností v člověku; člověk by se nemohl projevovat řečí, kdyby neustále nepronášel závěry; nemohl by chápat, co mu říká někdo jiný, kdyby nemohl neustále do sebe přijímat závěry. Školská logika obvykle závěry rozčleňuje; tím už je falšuje, pokud jde o závěry vyskytující se v obyčejném životě. Školská logika neuvažuje, že už činíme závěr, jakmile si všimneme některé jednotlivosti. Myslete si, že přijdete do zvěřince a uvidíte tam lva. Copak děláte ze všeho nejdříve, když toho lva spatříte? Ze všeho nejdříve si uvědomíte, co vlastně vidíte před sebou, a jenom tím, že si to uvědomíte (což je druh závěru), se zorientujete ve svých vjemech týkajících se příslušného lva. V životě, už dříve než jste se vypravili do zvěřince, jste se naučili, že bytosti, jež se projevují tak jako lev, kterého teď vidíte, označujeme slovem „zvíře“. Čemu jste se tak předem naučili ze života, to si už přinášíte s sebou do zvěřince. Potom se podíváte na příslušného lva a shledáte, že si počíná také tak, jak jste se s tím seznámili u zvířat. Toto zjištění nyní spojíte s poznatky, které vám život už umožnil, a vynesete soud: lev je zvíře. - Teprve když jste vynesli tento soud, můžete pochopit onen jednotlivý pojem „lev“. První, co provedete, je tedy závěr; druhé, co provedete, je logický soud, úsudek; a až to poslední, k čemu v životě docházíte, je pojem. Vy přirozeně nevíte, že neustále vykonáváte takovou činnost; ale kdybyste ji nekonali, nežili byste vědomým životem, který vám dává schopnost dorozumět se řečí s jinými lidskými bytostmi. Obvykle si myslíme, že člověk dochází nejprve k pojmům. To není pravda. To první v životě jsou závěry. A můžeme říci: Pokud svůj vjem lva ve zvěřinci ne- vyloupneme z celé své dosavadní životní zkušenosti, nýbrž zařadíme jej do celé dosavadní životní zkušenosti, pak to první, co ve zvěřinci uděláme, bude, že vyvodíme závěr. - Musí nám být jasné: To, že přijdeme do zvěřince a uvidíme lva, je pouze jednotlivý čin, který patří k celku života. Nezačali jsme žít v okamžiku, kdy jsme vstoupili do zvěřince a upřeli pohled na lva. To se připíná k předešlému životu, a předešlý život to ovlivňuje, jako zase naopak to, co si vnitřně odnášíme ze zvěřince, vnášíme do celku ostatního života. - Ale zahledíme-li se nyní na celý ten děj, čím je potom lev nejprve? Plným právem můžeme říci: Nejprve je závěrem. O něco později je soudem, úsudkem. A ještě o něco později se stává pojmem.

Zalistujete-li v logikách, zejména v logikách staršího kalibru, najdete obvykle mezi závěry jeden, který se ovšem už stal slavným: Všichni lidé jsou smrtelní; Cajus je člověk; tudíž je Cajus smrtelný. - Cajus je přece ta nejslavnější logická osobnost. Jenomže k takovému odloupení oněch tří úsudků od sebe - „Všichni lidé jsou smrtelní“ - „Cajus je člověk“ - „Tudíž je Cajus smrtelný“ - dochází opravdu jenom v hodinách logiky. V životě se tyto tři úsudky vzájemně prolínají, jsou jedno, neboť život probíhá ustavičně v myslícím poznávání. Všechny tři pronášíte vždycky současně, když se setkáváte s člověkem jménem Cajus. V tom, co si o něm myslíte, vězí už všechny ty tři úsudky. To znamená: Nejprve tuje závěr. Teprve potom si utvoříte soud, který je v našem případě v konkluzi: „Tudíž je Cajus smrtelný.“ A to poslední, k čemu dospějete, je individualizovaný pojem: „smrtelný Cajus“.

Teď si připomeňme, že tyto tři věci - závěr, soud, pojem - přece patří k lidskému poznání, to znamená, že se vyskytují v živém duchu člověka. Jak se chovají v živoucím duchu?

Závěr může žít jedině v živém duchu člověka; jen tam má zdravý život; to znamená, že závěr je zcela zdravý jen tehdy, probíhá-li ve zcela bdělém životě. To je velmi důležité, jak ještě uvidíme. Proto ničíte duši dítěte, pracujete-li takovým způsobem, aby se jeho paměti svěřovaly hotové závěry. To, co nyní řeknu o vyučování, to je, jak to ještě později podrobně rozvedeme, něco, co má pro vyučování základní důležitost. Ve Waldorfské škole převezmete děti všech věkových stupňů s výsledky předešlého vyučování. S dětmi se už nepochybně pracovalo - výsledky této práce jistě objevíte v závěru, v soudu i v pojmu. Bude přece třeba, abyste z dětí znova dolovali jejich vědění, vždyť nemůžete s každým dítětem začínat od začátku. Máme přece tu zvláštní situaci, že nemůžeme budovat školu od první třídy, nýbrž začínáme rovnou s osmi třídami. Budete tedy pracovat s dětskými dušemi už preparovanými a bude nutné, abyste docela na začátku dbali po metodické stránce na to, abyste děti co možná nejméně trápili tím, že by ze své paměti musely dolovat hotové závěry. Jsou-li tyto hotové závěry uloženy dětem do duší příliš silně, pak je tam raději nechrne odpočívat a snažme se, aby přítomný život dítěte mohl ožívat v tvoření nových závěrů.

Úsudek se samozřejmě také vyvíjí v první řadě v plně bdělém životě. Avšak úsudek už může sestupovat i do základů lidské duše, tam, kde duše sní. Závěr by neměl sestupovat ani do snící duše, jen soud má možnost do ní vstupovat. Tedy všechny úsudky, které si tvoříme o světě, sestupují do snící duše.

Ale co je to vlastně, tato snící duše? To je ta část naší duše, v níž jsme převážně citoví, jak jsme se tomu už naučili. Když jsme si v životě utvořili nějaké úsudky a potom se přeneseme dále přes toto tvoření úsudků a pokračujeme ve svém životě, tedy si neseme své úsudky světem; ale neseme si je světem v citu. To však znamená dále, že toto usuzování se nám stane jakýmsi zvykem. Způsobem, jak děti učíte usuzovat, formujete duševní návyky dítěte. Toho si musíte být naprosto vědomi. Neboť výrazem úsudku v životě je věta, a s každou větou, kterou k dítěti pronášíte, přidáváte další atom k duševním návykům dítěte. Učitel, který přece má u dětí autoritu, měl by si proto stále uvědomovat, že to, co říká, ulpí na duševních zvyklostech dítěte.

A postupíme-li od soudu k pojmu, musíme si přiznat: Co vytváříme jako pojem, to sestupuje až do nejhlubší hlubiny lidské bytosti; pozorováno duchově, sestupuje to až do spící duše. Pojem sestupuje až do spící duše, a to je ta duše, která v nás neustále pracuje na utváření těla. Bdící duše nepracuje na těle. Trochu na něm pracuje snící duše; ta vytváří to, co spočívá v jeho navykých gestech. Avšak spící duše působí až do tělesných tvarů. Když vytváříte pojmy, to jest když u lidí zjišťujete výsledky jejich úsudků, působíte až do spící duše, nebo jinými slovy až do tělesnosti člověka. Je tomu ovšem tak, že po tělesné stránce je člověk do značné míry už dotvořen, když se narodí, a duše má pouze možnost vypracovávat jemněji to, co člověk přejal z proudu dědičnosti. Ale duše skutečně působí ve smyslu takového jemnějšího vypracování. Jdeme světem a díváme se po lidech. Tito lidé před nás předstupují se zcela určitými fyziognomiemi. Co obsahují tyto fyziognomie? Mezi jiným obsahují výsledky všech pojmů, které učitelé a vychovatelé vpravili do člověka v době dětství. Z obličeje zralého člověka nám září znova vstříc pojmy, jež se vlily do dětské duše, neboť spící duše formovala fyziognomii člověka mezi jiným také podle ustálených pojmů. Tady vidíme, jakou moc vykonáváme nad člověkem prostřednictvím výchovy a vyučování. Ty se tvořením pojmů do člověka obtiskují jako pečeť, až do jeho těla.

Dnes je nejnápadnější úkaz ve světě ten, že setkáváme lidi s tak málo vyhraněnými fyziognomiemi. *Hermann Bahr* kdysi vyprávěl v jedné své berlínské přednášce velmi duchaplně o jedné své životní zkušenosti. Řekl tehdy: Přišel-li člověk v 90. letech minulého století do Porýní nebo do krajiny kolem Essenu a šel ulicemi a potkával lidi, kteří vycházeli z továren, měl tichý pocit: Vždyť žádný z nich se neliší od druhého, je to vlastně jenom jediný člověk, kterého tam potkávám, jakoby znásobený do mnoha obrazů nějakým rozmnožovacím přístrojem; ty lidi vlastně vůbec nejde od sebe odlišit. - To je velmi důležitý postřeh! A ještě jedno pozorování uvedl *Hermann Bahr*, které je také docela důležité. Řekl: Byl-li člověk v 90. letech v Berlíně pozván na večeři, měl vpravo a vlevo spo- lustolovnici; vlastně je nešlo rozeznat, ale byl zde alespoň ten rozdíl, že jedna seděla vpravo, druhá vlevo. Jenomže potom byl zase pozván někam jinam, a mohlo se mu pak stát, že nebyl s to rozpoznat: je to ta dáma ze včerejška, nebo ta z předvčerejška?

Zkrátka, v lidstvu se zahníždila jakási uniformita. To však dokazuje, že v předcházející době lidé nic nezískali výchovou. Z takových věcí se musíme učit, co je třeba změnit v systému naší výchovy, neboť výchova zasahuje hluboce do celého kulturního života. Proto můžeme říci: Jde-li člověk životem a nestojí právě před jednotlivou skutečností, žijí jeho pojmy v nevědomé části jeho bytosti.

Pojmy tedy mohou žít v nevědomí. Úsudky mohou žít jen jako úsudkové návyky v polovědomém, snícím životě. To znamená, že bychom měli denně přihlížet k tomu, abychom všechno, co se vztahuje k závěrům, s dětmi prohovořovali a nenutili je uchovávat vždycky už hotové závěry, nýbrž jen to, co vyzrálo v pojem. Čeho však je k tomu potřebí?

Představte si, že tvoříte pojmy a ty pojmy jsou mrtvé. V tom případě vočkováváte člověku pojmové mrtvoly. Až do jeho těla mu vočkováváte pojmové mrtvoly, když mu vočkováváte mrtvé pojmy. Jaký musí být pojem, který člověku vštěpujeme? Musí být živý, má-li člověk mít možnost s ním žít. Člověk musí žít, musí tedy i pojem být schopen žít s ním. Naočkujete-li dítěti v devátém, desátém roce pojmy určené k tomu, aby je měl člověk nezměněné ještě v třicátém, čtyřicátém roce, tedy mu očkujete pojmové mrtvoly, neboť potom pojem nežije s člověkem v jeho vývojových proměnách. Dítěti musíte vštěpovat takové pojmy, které se mohou během dalšího života dítěte proměňovat. Vychovatel musí dbát na to, aby dítěti prostředkoval takové pojmy, které člověk v pozdějším životě už nebude mít v té podobě, v níž je kdysi dostal, nýbrž které se budou samy v pozdějším životě proměňovat. Budete-li si takto počínat, budete dítěti očkovat živé pojmy. A kdy že mu očkujete mrtvé pojmy? Dáváte-li dítěti neustále definice, říkáte-li: lev je ...a tak dále, a chcete-li, aby se tomu dítě učilo z paměti, pak mu vočkováváte mrtvé pojmy; potom počítáte s tím, že dítě, až mu bude 30 let, bude mít ještě navlas takové pojmy, jaké jste kdysi do něho vpravili. Jinými slovy: Mnoho definic znamená smrt živého vyučování. Co tedy musíme dělat? Ve vyučování bychom neměli definovat, měli bychom se snažit charakterizovat. A charakterizujeme, ukazujeme-li věci co možná z mnoha hledisek. Vštěpujeme-li dítěti v přírodopise prostě to, co například stojí o zvířatech v dnešních přírodopisech, pak mu vlastně zvířata jen a jen definujeme. Musíme se pokusit, abychom ve všech člancích vyučování charakterizovali zvíře z jiných stran, například z té stránky, jak lidé dospěli pozvolna k tomu, že takové zvíře poznali, že používali jeho práce atd. Ale už samo racionálně založené vyučování bude mít charakterizační tendenci, když nebudete přírodopisně popisovat chobotnici prostě jen proto, že příslušná etapa vyučování je právě na řadě, pak zase, když na to dojde řada, myš, a potom zase člověka, když na něj dojde řada, - nýbrž když postavíte vedle sebe chobotnici, myš a člověka a vztáhnete je na sebe. Potom jsou tyto vztahy tak mnohotvárné, že z nich nevyplyne definice, nýbrž charakteristika. Správné vyučování proto pracuje od začátku tak, aby dospělo nikoli k definici, nýbrž k charakteristice.

To bude obzvláště důležité: abyste si byli stále vědomi, že ve vyvíjejícím se člověku nic neumrtvujete, nýbrž vychováváte a vyučujete ho tak, aby zůstal živý, aby se nesesychal a netuhl. Bude proto třeba, abyste pečlivě rozeznávali pojmy pohyblivé, které budete dítěti vštěpovat, a pak takové - i s takovými budeme pracovat -, které nemusejí podléhat proměně. Tyto pojmy mohou dítěti dát jakousi kostru jeho duše. Budete muset pomýšlet také na to, že je třeba dát dítěti s sebou něco, co mu přece zase zůstane na celý život. - Nebudete mu smět dávat o jednotlivostech života mrtvé pojmy, které by v něm zůstaly; budete mu muset dávat živé pojmy o jednotlivostech života a světa, které se s ním budou organicky vyvíjet. Ale všechno budete muset uvádět ve vztah k člověku. Nakonec se bude muset všechno v dětském chápání slít a vyústit do ideje o člověku. Tato idea o člověku bude smět zůstat. Všechno, co dáte dítěti na cestu, vypravujete-li mu bajku a aplikujete-li ji na člověka, uvádíte-li v přírodopise chobotnici a myš ve vztah k člověku, vzbudíte-li u Morseova telegrafu cit pro zázrak, jenž se uskutečňuje bezdrátovým vedením zemí - to všechno jsou věci, jež spojují celý svět v jeho jednotlivostech s člověkem. To je něco, co může zůstat. Ale nezapomeňte: pojem o člověku budujeme jenom postupně, dítěti nemůžeme vštěpovat hotový pojem člověka. Jestliže jsme ho však budovali postupně, potom smí zůstat. Je to dokonce to nejkrásnější, co můžeme dát dítěti ze školy na cestu do pozdějšího života, idea, co možná všestranná, co možná obsažná idea člověka.

Co v člověku žije, má tendenci se v životě skutečně také živě proměňovat. Dovedete-li dítě k tomu, že má pojmy o úctě, o uctívání, pojmy o tom všem, co můžeme v obsáhlejší smyslu nazvat náladou modlitby, potom bude taková představa v dítěti, které bude samo prodchnuto náladou modlitby, něčím živým, vystačí až do nejvyššího věku a promění se v nejvyšším věku ve schopnost žehnat, u jiných zase ve schopnost výsledky modlitební nálady rozdílet. Vyjádřil jsem to jednou tak, že jsem řekl: Žádný stařec, žádná stařena nebudou moci ve stáří opravdu dobře žehnat, pokud se jako děti správně nemodlili. Jestliže jsme se jako děti správně modlili, můžeme jako starci nebo stařeny správně žehnat, to znamená žehnat tak, aby požehnání mělo největší sílu.

Vštěpovat takové pojmy, které souvisejí s tím neintimnějším v člověku, znamená vybavit člověka živými pojmy; a to, co je živé, prochází metamorfózami, poměňuje se; proměňuje se to přímo s průběhem lidského života.

Podívejme se teď ještě z poněkud jiného hlediska na toto rozčlenění mladého věku na tři období. Až do výměny zubů chce člověk napodobovat, až do pohlavní dospělosti chce mít nad sebou autoritu, potom chce používat vůči světu svůj úsudek.

Dá se to vyjádřit ještě jinak. Když člověk vystoupí ven z duchově-duševního světa, když se oděje tělem, co vlastně chce? Chce uskutečňovat ve fyzickém světě něco minulého, to, co předtím prožíval v duchovnu.

Před výměnou zubů je člověk jaksi ještě cele zaměřen na minulost. Je ještě naplněn onou odevzdaností, kterou vyvíjel v duchovém světě. Proto se také odevzdává svému okolí tím způsobem, že napodobuje lidi. Ale co je přitom základním podnětem, ještě zcela nevědomou základní náladou dítěte až do výměny zubů? Tato základní nálada je vlastně velmi krásná, a je také nutné ji pěstovat. Je to nálada, která vychází z předpokladu - z nevědomého předpokladu - , že celý svět je morální. U dnešních duší tomu tak není v nejobsáhlejší smyslu; ale je to člověku dáno jako vloha, když vstupuje do světa a když se stává fyzickou bytostí, že vychází z nevědomého předpokladu, že svět je morální. Proto je dobré pro celou výchovu až po výměnu zubů a ještě dále, abychom poněkud přihlíželi k tomuto nevědomému předpokladu, že svět je morální. Měl jsem to na zřeteli, když jsem vám předvedl dvě ukázky z četby, pro něž jsem nejprve ukázal přípravu, a tato příprava žila cele ve vědomí předpokladu, že je třeba charakterizovat morálně. Snažil jsem se charakterizovat v oné ukázce, kde jde o pastýřského a řeznického psa a o pokojového pejska, jak se může zrcadlit lidská morálka v říši zvířat. A snažil jsem se také v básni o fialce od *Hoffmanna von Fallersleben* vnášet bez nějaké puntičkářské úzkoprsosti morálku do dětského života i po sedmém roce, abych vyšel vstříc onomu předpokladu, že svět je morální. Vždyť to je to povznášející a velké při pohledu na děti, že děti tvoří lidskou rasu, která věří v morálku světa a proto je přesvědčena, že smí svět napodobovat. - Tak žije dítě v minulosti a je také namnoze zjevovatelem minulosti života před zrozením - nikoli fyzické, ale duchově-duševní.

Když člověk projde jako dítě výměnou zubů, žije vlastně až do pohlavní dospělosti neustále v přítomnosti a zajímá se o všechno přítomné. Při vyučování a výchově musíme stále přihlížet k tomu, že žák základní školy vlastně chce žít stále v přítomnosti. A co znamená žít v přítomnosti? V přítomnosti žijeme, když způsobem nikoli živočišným, nýbrž lidským vychutnáváme svět kolem sebe. Dítě, když je žákem základní školy, chce skutečně i ve vyučování vychutnávat svět. Neměli bychom tedy opominout, abychom vyučovali tak, že vyučování bude pro dítě - nikoli v živočišném, ale ve vyšším, lidském smyslu - opravdu jakýmsi vychutnáváním, a ne něčím, co v něm vyvolává antipatii a odpor. V této oblasti už přece pedagogika vykazuje různé dobré náběhy, jenomže je i jisté nebezpečí v této oblasti. To nebezpečí spočívá v tom, že se tato zásada, učinit vyučování zdrojem radosti a vychutnávání, může velmi snadno zvrátit v cosi šosácky primitivního. To by se nemělo stát. Dá se tomu však odpomoci jen tím, když se učitel, tedy ten, kdo vyučuje, bude sám neustále snažit, aby se vyprostil z primitivismu, z puntičkářství, ze šosáctví. A toho dosáhne vlastně jenom tím, že neopomine stále oživovat svůj vztah k umění. Neboť jestliže dítě chce vychutnávat svět, vychutnávat jej lidsky, nikoli živočišně, vychází z určitého předpokladu, totiž z předpokladu, že svět je krásný. A z tohoto nevědomovaného předpokladu vychází vlastně dítě v době od výměny zubů až do pohlavní dospělosti, že smí vnímat svět

jako něco krásného. Tomuto nevědomému předpokladu dítěte, že svět je krásný, že tedy i vyučování musí být krásné, tomu opravdu nevyjdeme vstříc, budeme-li se řídit oněmi často tak banálními pravidly názorného vyučování, sestavenými jen a jen z hlediska užitečnosti. Musíme se sami snažit vnořit se do uměleckého prožívání, aby vyučování bylo právě v tomto období prostoupeno uměním. Mnohdy je člověku strašně líto, čte-li současné didaktiky a vidí-li, jak dobrý úmysl udělat z vyučování zdroj radosti, se neuplatní právě proto, že to, o čem učitel mluví se svými žáky, působí neestetickým, primitivním dojmem. Dnes se přece s dětmi s oblibou provádí názorné vyučování asi tak podle sokratovské metody. Jenže otázky, které se při tom dítěti kladou, mají ráz krajní užitekosti, nikoli ráz, který by žil aspoň poněkud v kráse. Tady pak není k ničemu ani jakékoli předvádění vzorových příkladů. Nejde vůbec o to uložit učiteli, aby zachovával ten nebo onen způsob při volbě vzorových příkladů pro své názorné vyučování, nýbrž o to, aby učitel sám pečoval svým životem v umění o to, aby věci, které s dětmi probírá, byly vkusné.

První období života dítěte až po výměnu zubů se odvíjí s nevědomým předpokladem, že svět je morální. Druhé životní období, od výměny zubů až k pohlavní dospělosti, probíhá za nevědomého předpokladu, že svět je krásný. A teprve s pohlavní dospělostí se začíná doopravdy uplatňovat vloha, aby člověk objevoval ve světě i to, že svět je pravdivý. Teprve v té době proto může vyučování nabývat „vědeckého“ rázu. Před pohlavní dospělostí není dobře dávat vyučování pouhý systematizující nebo vědecký ráz; neboť správný vnitřní pojem o tom, co to je pravda, získává člověk teprve tehdy, když je pohlavně dospělý.

Tímto způsobem dospějete k pochopení, že s vývojem dítěte se živě snáší z vyšších světů do tohoto fyzického světa minulost; že když dítě prošlo výměnou zubů, když je ve věku základní školy, se v něm vyžívá přítomnost; a že pak člověk vstupuje do onoho věku, kdy se v jeho duši usazují podněty pro budoucnost. Minulost, přítomnost a budoucnost a život v nich: to všechno také vězí v rostoucím, vyvíjejícím se člověku.

Tady se nyní zastavíme a pozítří budeme v této úvaze pokračovat, a to tak, aby stále více ústila do praktického vyučování.