

Výchova dítěte a metodika vyučování

DRUHÁ PŘEDNÁŠKA

9. DUBNA 1924 DOPOLEDNE

O problému dokazování, vyžadovaného vždy vědou a příslušného základního postoje duchovní vědy. Dítě jako smyslový orgán. Síly dědičnosti ve vztahu k celé bytosti dítěte. O vlivu sil, které člověk přináší s sebou z předzemského života. Náboženské prožívání dítěte a náboženské smýšlení vychovatele. Episoda v souvislosti s Maeterlinckovou «Velkou záhadou». Dítě ve svém vztahu k okolí v době před a po výměně zubů. Dítě jako umělec. O významu obrazně utvářeného vyučování na příkladu toho, jak se dítě učí písmenům. Učební plán jako kopie toho, co je možno číst ve vývoji člověka.

Včera jsem si dovolil mluvit o učiteli, který stojí před dítětem. Dnes se pokusím charakterizovat dítě v jeho vývoji, jak ono stojí před učitelem. Pozorujeme-li v dětském věku přesně všechny síly, které se podílejí na vývoji člověka, pak musíme rozlišovat pro začátek lidského života tři životní období. A jedině tehdy, když se poznání člověka děje tím způsobem, že pozorujeme zvláštnosti každé epochy, je výuka a výchova možná opravdu odborně, raději bych řekl, lidsky.

První životní období dítěte končí výměnou zubů. V názorech, které jsou dnes běžné, se sleduje jen proměna dětského těla, kterou nepopírám. Dětská duše se však nesleduje tak pronikavě, abychom mohli nahlédnout do všeho, co se s člověkem v tomto útlém věku děje a co musí být pochopeno a zachyceno, chceme-li vychovávat člověka. Druhé zuby, které už nejsou zděděnými zuby prvních let, jsou nejkrásnějším příznakem pro celkovou proměnu celé lidské bytosti. Děje se toho hodně v organismu, i když to není na venek viditelné, a právě v prořezání druhých zubů se to projeví nejradikálněji.

Pozorujeme-li tyto věci, pak nám musí být jasno, že ani fyziologie ani psychologie nejsou schopny proniknout hluboce do člověka již z toho důvodu, že si vytvořily určité metody, svým způsobem vynikající, jak pozorovat to, co je zevnějškem tělesnosti a co se z duševního dění projevuje v tělesnosti. Anthroposofická duchovní věda má především za úkol, jak jsem včera už řekl, pozorovat lidský vývoj z hlediska tělesného, duševního a duchovního jako celek. Hned od začátku se však musí odstranit předsudek, o který musí zakopávat ti — vůbec to nepopírám — kdo se zabývají pedagogikou a didaktikou waldorfských škol a při tom se důkladně nezabývají anthroposofií.

Nemyslete si, že by mě třeba na okamžik napadlo tvrdit, že házíme prostě přes rameno všechny námitky proti pedagogice waldorfských škol. Vůbec tomu tak není. Naopak, kdo stojí na půdě duchovna, jak je tomu u anthroposofie, ten nemůže být v žádném případě jednostranný fanatik, ale člověk důkladně zvažující všechny námitky proti svým názorům. A proto se mu jeví naprosto pochopitelné, že se neustále vynořují námitky proti tomu, co má pedagogika z anthroposofických základů: Ano, to musíte nejdříve dokázat.

Vidíte, toto dokazování se často děje tak, že lidé nespojují žádný jasný, zřetelný pojem s tím, co se tím vlastně může myslit. Nemohu zde mít podrobnou přednášku o metodice podávání důkazů v různých oblastech života a poznání, ale chtěl bych to objasnit tímto

srovnáním. Co si dnes lidé myslí, když mluví o tom, že se má něco dokázat? Veškeré vzdělání lidstva od 14. století je zaměřeno na to, aby se každé mínění názorně zdůvodňovalo na základě smyslových vjemů. Před tímto obdobím, před 14. stoletím, to bylo úplně jinak. Jen dnešní člověk si už nevšimá toho, že jeho předkové zastávali odlišná hlediska o běhu světa, neboť je určitým způsobem ve svém vědomí domyšlivý na vzdělání, kterého se dosáhlo v posledních stoletích. Opovrhuje tím, co dětinsky, jak míní on, tropili lidé například v temném středověku, který sice ani nezná, ale nazývá ho temným. Měli bychom si uvědomit, co budou o nás říkat naši potomci, budou-li myslit stejně povýšeně. Budeme pro ně z tohoto hlediska stejně dětinští, jako jsou pro nás dnes lidé středověcí.

V oné době, která předcházela čtrnáctému století, lidé smyslový svět viděli a také ho chápali rozumem. A rozum, jenž vládl ve středověkých kláštrech a který se dnes tolikrát podceňuje, byl vnitřně jako pojmová schopnost utvářen na mnohem vyšší úrovni, než dnešní chaotická schopnost pojmového myšlení, vedená na vodítku přírodních jevů, jak se dnes často jeví tomu, kdo o těchto věcech uvažuje objektivně a nezaujatě. Tentokrát to bylo tak, že vše, co rozum a smysly viděly ve světě, muselo být opřeno o božský duchovní světový řád. Smyslové zjevení muselo kotvit ve zjevení božském. Tenkrát to nebyl jen nějaký abstraktní princip, ale všeobecné lidské cítění a pocit. Něco může platit ve smyslovém světě teprve tehdy, když se to poznalo tak, že se to dalo dokázat a prokázat z božsky duchovního světového řádu.

Změna, zpočátku pomalá, nastala tím, že jeden názor byl nahrazen jiným. Ale dnes to došlo tak daleko, že vlastně vše, i v božsky duchovním světovém řádu, má jen tehdy platnost, jsou-li pro to důkazy ve světě smyslů, můžeme-li pokusy a smyslové pozorování zaměřit tak, že se jimi dají prokázat věci, které se říkají o duchovním světě. Na co se pak vlastně ptá člověk, který říká: Dokaž mi něco, co se týká duchovna. Ptá se, zdali jsem udělal pokus, zdali jsem smyslově zjistil něco, co to dokazuje. Proč se tak ptá? Ztratil totiž v porovnání s poznatky rozumu a výzkumu smyslového světa důvěru k vnitřní lidské aktivitě, jež může vytvářet názory, vycházející ze samotného člověka. Dalo by se říci: V nitru lidstvo zesláblo, nemá pocit opory o vnitřní produktivní život. A to, co jsem právě řekl, hluboce ovlivnilo veškerou, obzvláště vychovatelskou činnost. Provádění důkazů jen na základě smyslového pozorování a pokusu se dá srovnat s odkazem na nějaký předmět, který padá, protože není podepřen; přitahuje ho zemská tíže, musí být podepřen tak, aby stál na pevném podkladě. Když někdo přijde a řekne: Ty mluvíš o tom, že Země a ostatní nebeská tělesa v kosmu se volně vznášejí; to nechápu; každý předmět musí být podepřen, aby nespadol - tak se musí říci: Ale Země přece nepadá, ani Slunce a stejně tak ani ostatní nebeská tělesa! Když přejdeme ze Země na kosmický prostor, musíme použít úplně jiného způsobu myšlení. Musíme si říci: Zde se nebeská tělesa nesou navzájem, tady přestávají platit zákony, které platí pro bezprostřední oblast Země.

Stejně tak je tomu i s duchovními pravdami. Když tvrdíme cokoliv o smyslové podstatě rostliny, zvířete, minerálu nebo fyzického člověka, tak to musíme dokázat pokusy a smyslovým pozorováním. V našem případě to znamená předmět podepřít. Obrátíme-li se ke svobodné říši ducha, musí se pravdy nést navzájem. Tu lze nalézt důkazy pro jednotlivé věci jen tak, že pravdy ze sebe vzájemně vyplývají. Proto jde při líčení duchovna stejně tak o jasné postavení nějakého názoru do celkové souvislosti, jako je volně postavena země nebo jiné nebeské těleso do světového prostoru. Zde se musí pravdy vzájemně nést. Takže ten, kdo chce dosáhnout úsudku o duchovním světě, musí nejprve hledat, jak z druhých stran přicházejí pravdy, které do jisté míry mohou držet volnými gravitačními silami důkazu nějakou pravdu stejně tak volně a bez podpory, jako je nějaké nebeské těleso drženo volně ve vesmíru vzájemně působícími přitažlivými silami. Tento způsob přemýšlení o duchovnu se musí stát naším základním

vnitřním přesvědčením, neboť jinak budeme sice chápat, vychovávat a vzdělávat v sobě duševno, nikoli však ducha, který v člověku žije a působí stejně jako duševno.

Když člověk vstoupí do fyzicko smyslového světa, je mu svěřeno jeho rodiči a předky fyzické tělo. O tom dnes existují, a i když ne úplně - doplněny budou až v pozdější době — ale přece jen v určitém smyslu přehledné přírodovědecké poznatky. Pro duchovní vědu je to část lidské bytosti. Druhá část lidské bytosti, která se spojuje s tím, co přichází od otce a matky, sestupuje jako duchovně duševní podstata z duchovně duševního světa. Mezi dřívějším a nyníjším životem na Zemi prodělala delší dobu mezi smrtí a novým zrozením. Měla zážitky v duchovnu v době mezi smrtí a novým zrozením, stejně tak jako my máme zážitky na Zemi v době mezi zrozením a smrtí, zprostředkované tělesně našimi smysly, naším rozumem, našimi pocity, naší vůlí. Tato bytost sestupuje se zážitky, jež prožila duchovně, a spojuje se nejprve volně s fyzičností člověka v embryonálním období. V prvním dětském období mezi zrozením a výměnou zubů je přítomna v podstatě ještě volným způsobem a obklopuje do jisté míry člověka z vnějšku jako aura. Dá se říci: Dítě žije mimo své tělo mnohem více než pozdější dospělý člověk proto, že to, co sestupuje z duchovního světa jako duchovně duševní bytost a je stejně tak reálné jako to, co očima vidíme vystupovat z mateřského těla, je s fyzickou tělesností spojeno ještě volněji než je tomu později u člověka.

A tím je pouze jinak vyjádřeno to, co jsem řekl už včera: Dítě je ve své podstatě v tomto prvním období smyslová bytost nejvyššího stupně. Je jakoby smyslový orgán. Celým organismem se řine to, co přichází z okolí jako dojmy, zvučí a doznívá to, neboť dítě není ještě tak niterně spojeno s celým svým tělem jako člověk později, neboť žije ve svém okolí svým volnějším duchovnem a duševnem. Proto přijímá vše, co přichází z tohoto okolí jako dojmy.

V jakém vztahu je to, co člověk dostane jako čisté fyzické dědictví od svého otce a matky k jeho bytosti jako celku? Pozorujeme-li vývoj člověka pohledem, který musí znázorňovat a naprosto nechce dokazovat, jak jsem to právě charakterizoval, pohledem, který bere v potaz duchovno, pak uvidíme, že všechno v organismu spočívá na silách dědičnosti stejně tak, jako první tak zvané dětské zuby. Pohledme ale opravdu jen exaktně na to, jak se druhé zuby utvářejí úplně jinak než zuby první a jak je tu, řekl bych naprosto hmatatelné, co se vlastně s člověkem děje od narození až po výměnu zubů. Tím, že v jeho fyzičnosti vládou dědičné síly, je celý člověk od narození až po výměnu zubů jako jakýsi model, na němž pracuje duchovno a duševno podle dojmů z okolí jako čistě napodobující bytost. A když se vžijeme do mysli dítěte a prožíváme jeho vztah k okolí, jak si všímá každého hnutí duševna jako celku, jak tuší a nechá v sobě zaznívat duchovno dospělého, který je v pozadí každého hnutí rukou, každého posunku, každého pohledu, když to všechno pozorujeme, pak právě zjistíme, jak se teď v průběhu prvního sedmiletí vytváří něco jiného podle modelu, který byl člověku předán dědičností. Jako lidé dostáváme opravdu do vínku pozemského světa dědičností model, podle něhož vytváříme druhého člověka, který se vlastně rodí teprve výměnou zubů. Právě tak, jak je zoubek, mléčný zoubek, vystrkáván tím, co má přijít na jeho místo, jak se vysouvá to, co patří naší individualitě a vypuzuje zděděné, tak je tomu s celým lidským organismem. V prvním sedmiletí byl modelovým výsledkem pozemských sil. Je odstraňován, právě tak odstraňován, jako odstraňujeme vnější výrůstky na svém těle — stříháme nehty, vlasy atd. Jako se neustále odpuzuje vnějšek, tak se obnovuje člověk při výměně zubů. Tento druhý člověk, který úplně nahrazuje prvního, vzniklého fyzickou dědičností, je vytvořen pod vlivem těch sil, které si přinášíme ze svého života před zrozením. A tak vlastně v období mezi zrozením a výměnou zubů bojují síly dědičnosti, které patří fyzickému vývojovému proudu lidstva, se silami, které si individualita každého jednotlivého člověka přinesla ze života před narozením jako výsledek svých dřívějších individuálních pozemských životů.

Jde jen o to, aby se tyto skutečnosti nechápaly jen teoretickým rozumem, jak to činí většina lidí podle dnešních návyků myšlení, ale aby se chápaly celou lidskou vnitřní bytostí, aby se chápaly ze strany dítěte, ze strany vychovávajícího. Pohlížíme-li ze strany dítěte na to, o co jde, pak shledáme, že dítě je svou vnitřní duševní bytostí, s tím, co si přineslo ze života před narozením z duchovně duševního světa, zcela oddáno fyzickým účinkům druhých lidí, kteří je obklopují. A tento vztah je — díváme-li se na něj přirozeně zvnějšku - vztahem, který nemůžeme nazvat jinak než náboženským. Musíme se jen domluvit o způsobu, jak jsou tyto výrazy míněny. Přirozeně, mluvíme-li dnes o náboženských vztazích, tak se přihlíží k vědomě vyvinutému náboženskému citění dospělých. Podstatné je, že duchovně duševní bytost dospělého člověka se v náboženském životě odevzdává duchovnu světa. Náboženský vztah je odevzdáním, o milost prosícím odevzdáním se světu, ale u dospělého člověka je úplně ponořeno do duchovna. Duše, duch jsou oddány okolí. Proto se zdá, jako by se nějaká věc měnila na něco úplně protichůdného, když se o způsobu, jak tělo dítěte žije oddáno svému okolí, mluví jako o náboženském prožitku. Ale je to přirozeně náboženský vztah. Dítě je oddáno okolí, žije ve vnějším světě jako oko, které se odděluje od ostatního organismu a odevzdává se svému okolí v úctě, v prosbě o milost; je to náboženský vztah přenesený do něčeho přírodního. A chceme-li mít jakýsi smyslový obraz toho, co se děje v dospělém člověku duchovně duševně, když má náboženské zážitky, pak jen stačí se duševně správně zadívat na tělo dítěte před výměnou zubů. Dítě žije nábožensky, ale naprosto přírodně nábožensky. Není oddána duše, ale krevní oběh dítěte, jeho dýchání, způsob, jak se vyživuje přijatou potravou. Všechny tyto věci jsou oddány okolí. Oběh krve, činnost dýchání, činnost výživy se modlí k okolí.

Přirozeně, takový výraz nám zní paradoxně, ale ve své paradoxnosti představuje právě pravdu. Nebereme-li to teoreticky rozumem, ale svou celou bytostí, zadíváme-li se na boj, který dítě před námi svádí v tomto nábožensky přirozeném duševním stavu, boj mezi silami dědičnosti a tím, co individuální síly vytvářejí jako druhého člověka mocí, která je přinesla ze života před narozením, pak i my jako vychovatelé jsme rovněž uvedeni do náboženské nálady. Ale chtěl bych říci: Zatímco je dítě svým fyzickým tělem uvedeno do náboženské nálady věřícího, je člověk, který má vychovávat, uváděn do náboženského smýšlení kněze, neboť se zaměřil na to, co tak nádherně probíhá mezi zrozením a výměnou zubů. A vychovatelská služba se stane službou kněžskou, jakýmsi druhem obřadu, který je vykonáván u posvátného oltáře všeobecného lidského života, nikoli však s obětí vedoucí k smrti, ale s obětí lidství, která má být probuzena k životu. Neboť pozemskému životu máme odevzdat to, co nám přišlo z božsky duchovního světa v dítěti, které si vytváří síly druhého lidského organismu ze své bytosti, která nám přišla jako dar božsky duchovního života. Uvážíme-li tyto vztahy, pak se v nás probudí něco jako kněžský vychovatelský pocit. A dokud nebude tento kněžský vychovatelský pocit uplatněn pro první roky života ve všem tom, co nazýváme výchovou, dotud výchova nenajde své životní podmínky. Chtít ovládat rozumem to, čeho je zapotřebí k výchově a vytvářet pedagogiku rozumem na základě vnějšího chápání dětské přirozenosti, vede nejvýše ke čtvrtinové pedagogice. Celá pedagogika nesmí být napsána z rozumu, celá pedagogika musí vyplynout také z celé lidské přirozenosti; nikoli z přirozenosti lidské, která pozoruje jen zvnějšku rozumově, ale z přirozenosti, která hluboce prožívá tajemství vesmíru. Málo působí tak zázračně na lidskou mysl, jako to, když vidíme, jak den ze dne, týden po týdnu, měsíc po měsíci, rok za rokem rozkvétá

vnitřní duchovno a duševno v prvním období dětského života, jak se z chaotických pohybů údů, z pohledu tkvícího na povrchu, ze souhry výrazů, u níž cítíme, že vlastně ještě individualitě dítěte úplně nepatří, vyvíjí a projevuje na povrchu lidské postavy všechno to, co přichází z centra, ze středu člověka, kde se rozvíjí ve svých účincích to, co sestupuje jako božsky duchovní ze života před zrozením. Dá se to chápat tak, že si uctivě, plni oddanosti řekneme: Tu se božství, které přivedlo člověka až k jeho zrození, projevuje dále v utváření lidského organismu, zde vidíme působit božství, tu cítíme, jak se na nás dívá Bůh. Můžeme-li z této bohoslužby výchovy udělat záležitost svého srdce, pak je to to, co povede veškerou výchovu a výuku z naší vlastní individuality učitele nikoli metodikou naučnou, ale metodikou živou, vyvěrající z našeho nitra.

Tento postoj k vyvíjejícímu se člověku potřebujeme jako něco, co patří k veškeré výchovatelské metodice. Bez této duševní nálady, bez tohoto - budiž řečeno ve světském smyslu - kněžského rysu ve vychovateli se nedá vůbec vychovávat. Proto vše, o co musíme usilovat při proměně metodiky bude muset spočívat v návratu všeho, co se od 14. století příliš zintelektualizovalo a dostalo do rozumové sféry, v návratu do oblasti niterné, která nespočívá jen v hlavě, ale v celé lidské přirozenosti. Vyčteme to z přirozenosti dítěte, která nás tomu naučí, budeme-li se na ni dívat nezaujatě.

Ale jakým směrem se ubírá život naší civilizace od 14. století? Při velkém kulturním přelomu, který nastal ve 14. století, se mohlo nejprve přihlížet, jak byl člověk, řekl bych, vytlačován z oblasti vnitřního prožívání do prožívání vnějšího. Lpění na vnějším prožívání se stalo tak samozřejmým, že si vůbec neuvědomujeme, že tomu může být jinak. Stav, do něhož jsme se dostali dějinným vývojem, považujeme za absolutně správný, nepokládáme ho pouze za přiměřený kultuře doby. Nelze totiž už mít stejné citové prožitky, jako měli lidé v dobách před 14. nebo 15. stoletím. Tenkrát totiž brali v úvahu duchovno stejně jednostranně jako my dnes bereme v úvahu jednostranně přírodní bytí. Ale toto nazírání čistě přírodního bytí lidského rodu se muselo připojit k oddanosti čistě duchovně duševnímu bytí bez přírody, kterou mělo lidstvo dřívější doby. Byla nutná změna, zmaterializování. Musí se však pochopit, že v přítomném okamžiku je nutný nový převrat, návrat k duchovnu a duševnu, nemá-li lidstvo civilizovaného světa přestat kulturně žít. V uvědomění si této skutečnosti tkví vlastně podstata všech oněch snah, které tvoří pedagogiku waldorfských škol. Tato snaha chce zakotvit v tom, co se pro hlubší pozorování lidského vývoje v naší době jeví jako nezbytné. Musíme zpět k duchovně duševní skutečnosti. K tomu potřebujeme jasně vědět, jak jsme ji opustili. Avšak mnoho lidí to ještě neví. Proto pokládají snahu, která nás má přivést zpět k duchovnu — dalo by se říci — za dost nerozumnou.

Zde se člověk setká s všelijakými reakcemi. Jen tak mimochodem bych se chtěl zmínit o jedné z nich. V nové knize *Maurice Maeterlincka* «Velká záhada» je obsažena velmi zajímavá kapitola o anthro- sofické metodě pozorování světa. Maeterlinck tam hovoří o anthro- posofii - a promiňte, že mluvím osobně — hovoří také o mně. Četl hodně mých knih a, což je zajímavé, říká toto: Začne-li číst mé knihy, tak si mě představuje jako rozvážného, logického, opatrného ducha; čte-li dále mé knihy, tak se zdá, jako bych se v pozdějších kapitolách zbláznil. Hled'te, to se může Maurici Maeterlinckovi zdát, subjektivně má na to právo, neboť proč bych se mu nemohl jevit v prvních kapitolách jako rozvážný, logický vědec a v pozdějších kapitolách jako blázen? Je to jeho svaté právo, nikdo mu to nebude upírat. Ale jde o to, zdali to není současně absurdní. A jako absurdní se to jeví, uvážíme-li, co dále uvede. Bohužel jsem

toho napsal hodně ve svém životě, můžete se o tom přesvědčit ze souboru knih na stole, a dá se říci, že když jsem přestal psát jednu knihu, začal jsem opět psát knihu novou. Když to pak Maurice Maeterlinck čte, zjistí opět, že píše v prvních kapitolách opatrně, uvážlivě, vědecky, v pozdějších však se zase zblázním; pak se dám do psaní třetí knihy a tu musím být v prvních kapitolách opět rozumný atd. Vidíte, musím vědět, jak na to, abych byl v prvních kapitolách schválně docela rozumný člověk a stejně tak opět úmyslně se zbláznil, pak se hned zase stal rozumným, začnu-li psát další knihu. Musel bych střídavě být rozumný člověk a pak zase šílenec. Má samozřejmě svaté právo to tak brát, ale zapomíná upozornit na absurdnost svého názoru. A tak se takový významný současník stává absurdním. Jak již bylo řečeno, má to být jen taková vsuvka.

Mnoho lidí si neuvědomuje, že při svých úvahách nevycházejí z původního pramene lidské přirozenosti, ale z toho, co od 14. století ovlivnilo kulturu materialistickým zaměřením života a vzdělání. Úlohou především pedagoga, vychovatele a vlastně všech lidí, kteří nějak pracují s dětmi, je zahledět se hlouběji do člověka. Proto jde o to, aby si byli naprosto vědomi, že toto vše, co jako podnět žije v okolí, dále zní v dítěti. Musíme mít jasno už v tom, že v tomto ohledu existuje cosi nepostižitelného, jak jsem již včera řekl. Dítě vytuší, jaké myšlenky jsou v pozadí pohybu ruky či posunku už z našeho chování v jeho okolí. Nevytuší to samozřejmě tak, že si posunek vyloží, ale svým niterným spojením s dospělým, které je mnohem aktivnější než mezi dospělými lidmi. A proto si nesmíme dovolit, abychom v okolí dítěte cítili a mysleli na něco jiného, než co může v dítěti dále žít. Jako vychovatelé dítěte v prvních letech života se musíme řídit zásadou: V okolí dítěte musíš prožívat své city, pocity a myšlenky tak, aby to mohlo dále v něm vibrovat. A tak se pro dětský věk stane psycholog, znalec duše, života zkušený muž jediným celkem. Neboť vše, co dělá dojem na dítě, takže dítě duševně reaguje, pokračuje v jeho krevním oběhu, vytváří se jako předpoklad zdravotního stavu v pozdějším věku. Tím, že vychováváme duchovně duševně, počítající se schopností dítěte napodobovat, vychováváme současně tělesně fyzicky. Neboť tu dochází ke krásné metamorfóze toho, co dítě dostává duševně, aby to pro pozdější věk vytvořilo předpoklady pro fyzickou konstituci, pro utváření organismu, pro dobré zdraví nebo sklony k nemocem.

Je tedy nutné říci: V pedagogice waldorfských škol nevychováme duchovně duševně proto, že chceme působit jednostranně na duchovně duševní stránku dětí, ale děláme to proto, že vědomě vychováváme fyzicky vše to, co patří v nejvlastnějším smyslu k člověku jako

takovému. Člověk buduje svou druhou bytost, která tu je, aby prožívala své druhé období života mezi výměnou zubů a pohlavní dospělostí, buduje ji podle modelu, který mu propůjčily síly dědičnosti. Stejně tak, jako si člověk do jisté míry vybojuje v prvním životním období tělo pomocí toho, co má k dispozici jeho individualita v čistě duchovním životě a co není zděděné a pochází z dřívějších lidských životů, stejně tak bojují v druhé epoše mezi výměnou zubů a pohlavní dospělostí vlivy okolního světa proti tomu, co chce člověk začlenit do své individuality. Tady jsou vlivy vnějšího světa mocné. A člověk se vnitřně zpevní, neboť nenechá ve svém nitru doznívat jako smyslový orgán vše to, co je v okolním světě. Smyslová poznávací činnost se soustřeďuje více na povrchu člověka, na periferii. Teprve teď se smysly osamostatní a jako první vyjde na člověku vstříc něco, co není intelektuální vazbou ke světu, ale vazbou, která se dá srovnat s uměleckým pojetím života. Zatímco naše první pojetí života je náboženské a my, oddáni svému okolí, stojíme vůči přírodě jako přirozeně náboženská stvoření, stane se teď naší vnitřní potřebou nepřebírat nic, s čím se v okolí setkáváme, aby to pouze pasivně vibrovalo v naší tělesnosti, ale obrazně to přetvářet. Dítě, i když jen dětským

způsobem, je v období mezi výměnou zubů a pohlavní dospělostí umělcem, jako je v prvním období života až do výměny zubů přirozeným způsobem homo religiosus, náboženským stvořením. Protože dítě nyní vyžaduje, aby dostalo vše obrazně uměleckým způsobem, musí mu to učitel předávat jako umělecký výtvarník. To je to, co musí být položeno jako požadavek na vychovatele a učitele dnešní kultury a co musí vejít do umění výchovy. Mezi vyučujícím a vychovatelem na jedné straně a vyvíjejícím se člověkem na straně druhé musí být mezi výměnou zubů a pohlavní dospělostí umělecká součinnost. V tomto ohledu jako učitelé toho musíme hodně překonávat. Neboť naše civilizace a kultura, v níž žijeme, dospěly tak daleko, že jsou zaměřeny pouze na intelekt a stále ještě ne na uměleckou činnost.

Čteme-li v našich dnešních příručkách o těch nejzávažnějších procesech, jako je třeba popis embryonálního života, nebo když vezme me příslušné nauky na našich školách — nekritizují, jen konstatují, neboť vím dobře, že to tak muselo být a že to byla nutnost v určitém bodě vývoje lidstva — když silou, která se dnes chce opět probudit, přijímáme to, co se nám tu podává, pak se v cítění lidí děje něco, co si nechceme vůbec přiznat, neboť se domníváme, že se prohřešujeme proti vyspělosti, které lidstvo ve svém historickém vývoji dosáhlo. A bylo by dobře, kdybychom přiznali, že to tak je. Přečtěte si dnes knihy o embryologii, botanice, zoologii; je to k zoufání, jak se okamžitě musíme ponořit do intelektuálního chladu a jak všechno umělecké - neboť v životě přírody nežije naprosto nic intelektuálního — je tu vědomě odstraňováno. Když jako učitelé vezmeme do ruky dnešní knihu botaniky, která je zformovaná podle naprosto exaktních pravidel vědy, pak je naším úkolem jako učitele nejprve ze sebe odstranit vše, co v této knize najdeme. Přijmout to přirozeně musíme, protože jinak se žádným způsobem nedovíme, co se ve světě rostlin děje. Musíme se již obětovat pro poznání z dnešních knih. Ale musíme je vyřadit, jakmile přistoupíme k dítěti v období mezi výměnou zubů a pohlavní dospělostí. Tu musíme přetvořit vše svou uměleckou živostí, svým smyslem pro umění na něco umělecky obrazného. Tu se musí vše, co žije v mých myšlenkách o přírodě, proměnit na křídlech nadšení lidské umělecké činnosti v obraz a jako obraz se dostat do dětské duše. Při metamorfóze našich základních pedagogických názorů z přítomnosti do budoucnosti se může jednat mezi výměnou zubů a pohlavní dospělostí pouze o umělecké ztvárnění výuky. Jako potřebujeme kněžský prvek pro první dětské životní období, tak pro druhé životní období mezi výměnou zubů a pohlavní dospělostí potřebujeme prvek artistický, umělecký. Ale co děláme, když utváříme člověka v tomto životním období? Zde si individualita, která přichází z dřívějších životů na zemi a z duchovního světa, chce pozvolna vytvořit druhou bytost a my jsme kmotry u tohoto procesu, my vkládáme to, co děláme jako učitelé a vychovatelé, do sil, které mají být vetkány do duchovna a duševna, aby vytvořily druhého člověka, člověka opravdu v jeho vlastní podobě. Zase to musí být vědomí souvislosti se světem, které pronikne jako vnitřní oživující impuls do metodiky vyučování a do životních podmínek výchovy. Vůbec se nemůže přemýšlet o tom, co se tu má dělat. Celému procesu je možné nechat jen volný průběh, aby dojem, který dělá dítě na učitele a vychovatele, byl živý.

Při vyučování a výchově můžeme v tomto úseku života propadnout dvěma extrémům. První spočívá v tom, že pro své intelektuální sklony přistupujeme k dítěti příliš intelektuálně a požadujeme od dítěte, aby přijímalo např. ostře ohraničené pojmy definice. Je to tak pohodlné definicemi vychovávat a učit! Nadanější se učí předříkávat definice a je velmi pohodlné vidět, jak v příštích hodinách dělají děti vědomě to, čemu jsme je v předešlých hodinách naučili. A ti, kteří to po určité době neumějí, se nechají propadnout. Je to velmi pohodlná metoda. Ale dá se srovnat s metodou, kterou by vymyslel švec, kdyby musel dělat boty pro tříleté dítě a pak

požadoval, aby je nosilo ještě v deseti letech; boty mají ostré obrysy a dítěti už nepadnou. Tak je to i s tím, co přijímá dítě. Co přijímá dítě v sedmi až osmi letech, to se ve dvanáctém roce pro jeho duši už nehodí, je nepotřebné jako boty, které jsou malé. Jenže u duševna se to nezpozoruje. Učitel, který požaduje od dítěte v jeho dvanácti letech ještě definice, o kterých se kdysi mluvilo, se podobá ševci, který chce desetiletému dítěti about boty tříletého. Dítě do nich dostane jen prsty, ale paty se mu do bot nevejdou. Značná část duševna zůstane mimo výuku a výchovu. Je nutné předat dítěti v obraze takové pocity, představy a citové představy, které se mohou metamorfozovat, které prostě tím, jak roste duše, rostou s ní. K tomu je však zapotřebí živého vztahu učitele, vychovatele k dítěti, nikoli však vztahu mrtvého, který se dá osvojit mrtvými pedagogickými pojmy. A proto také musí výuka přibližně mezi sedmým až osmým a čtrnáctým až patnáctým rokem být takto proniknuta obrazností.

To je v mnohém rozporu s povrchností naší vnější kultury. Ale my jsme do této vnější kultury postaveni. Čteme knihy: takové znaky, které nazýváme a, b, c atd., vyjadřují smysluplné obsahy. Vůbec nepřemýšlíme o tom, jak jsme zatěžováni, abychom se těmto znakům naučili, neboť nejsou v žádném vztahu k našemu životu. Proč by mělo být nějaké A anebo B takové, jako je dnes? Neexistuje pro to žádná nutná potřeba. Nedá se prožít, když to, co vyslovíme jako údiv, jako «ach!» máme napsat tak, že se k tomu musí připojit dokonce ještě «ch». V dřívějším lidstvu to také ještě nebylo. Tenkrát se ve vnějším obrazovém písmu znázorňovaly vnější pochody. Když se lidé podívali na list, na tabuli, kde bylo něco takového znázorněno, tak v nich doznívaly vnější procesy nebo vnější věci. Snažíme se především ušetřit šestileté nebo sedmileté dítě toho, aby utvářelo písmo tak, jak je tomu dnes. Jde o to přivést dítě k tomu, co přichází z dítěte samého, z činnosti jeho paží, z činnosti jeho prstů. Svými očima se zadívá na nějaký třpytící se předmět. Když se na ten třpytící předmět zadívá, bude mít nějaký dojem a my je necháme zachytit třpyt nějakou příslušnou kresbou. Pak dítě ví, o co jde. Přejede-li dítě nějakou hůl od shora dolů a pak je necháme udělat čáru, která jde od shora dolů, pak opět ví, o co jde. Ukáží mu rybu. Nechám dítě sledovat osu ryby. Pak je nechám sledovat zadní a přední ploutve; ty kříží osu. Nechám je nakreslit jak hlavní osu, tak i křížení a řeknu: Co máš na papíře, vyplývá z ryby - Fisch. Přece ses jí dotkl. A teď přejdu k vnitřnímu prožitku slova Fisch. Je v něm F. Nechám je to také tak udělat: čáru a překřížit. Vyvolím hlásku, kterou začíná slovo Fisch z prožitku dítěte. Mohu tak vyvodit celé písmo nikoliv z abstraktního napodobování znaků, ale z pochopení věcí samých, které vznikají, když je kreslením malujeme a malováním kreslíme. Tak mohu písmo odvodit z malování kreslením a z kreslení malováním. Pak jsem v živé obraznosti. Stačí, abych poukázal na tento umělecký zážitek a už cítíme, jak to zaměstná celé dítě, nikoli jednostranně jen rozum, jak se to děje v druhém extrému. Přecházíme-li z intelektuálního do obrazného, tak pro dětský věk ustupuje intelektuální úplně do pozadí. Jestliže se intelektuální stránka přehání a nemůže se přejít k obraznému, pak se v dítěti jemně vnitřně naruší dýchací proces. Řekl bych, že se zhušťuje do bezmocnosti dýchacího procesu. Nesmíme si to představovat hned v hrubé, ale jen v jemné diferencované formě. Dýchací proces se naruší a dítě má deprese, když je mezi sedmým a čtrnáctým rokem příliš zaměstnáno intelektuálně. Jsou to deprese vnitřní, řekl bych skryté, kterých se už organismus nezbaví a které vedou v pozdějším věku k astmatickým stavům a různým chorobám a které souvisejí se ztíženým dýcháním.

Když se naproti tomu přežene druhý extrém, kdy si učitel myslí, že je malý César, pak se ukáže, že dítě neustále naráží na impulsy jeho vůle. Stejně tak jako zhustíme dýchání zatěžováním intelektu, tak jednostranným poroučením a jednostranným rozvojem impulsů

vůle jako učitelé zeslabujeme síly, které mají obstarávat látkovou výměnu. V dítěti zeslábnou zažívací orgány, což se může projevit i v pozdějším věku. Obojí je ve výchově možné: na jedné straně intelektualismus a na druhé straně přehnaný důraz učitele na oblast vůle. Úspěch dětského vývoje mezi výměnou zubů a pohlavní dospělostí spočívá v udržování rovnováhy a vyváženosti mezi oběma faktory: mezi tím, co se děje v nitru dítěte, když se vůle jemně mění na vlastní činnost dítěte, a tím, kdy se intelekt, aniž tísní dýchací proces, zjemní v utváření niterného života, který dává přednost obrazu a který se projevuje možností se uvolnit, jak jsem to charakterizoval.

Tak se dá z pravého poznání člověka odpozorovat to, co se má týden za týdnem, měsíc po měsíci a rok za rokem s dítětem didakticky a výchovně udělat. Učební plán musí být kopií toho, co se dá přečíst ve vývoji člověka. Jak se to děje, dovolím si podrobně podat v dalších přednáškách.

GA 34 a GA 308