

Výchova dítěte a metodika vyučování

PRVNÍ PŘEDNÁŠKA

8. DUBNA 1924

Rudolf Steiner

Charakteristické znaky novější kultury: experimenty s vnějšími jevy a vzdalování se člověka člověku. - Členění člověka na tělo, duši a ducha jako základ nauky o člověku podle anthro- posofické duchovní vědy. O spolupůsobení duše učitele s duší dítěte. O potřebě toho, aby vychovatel neměl na zřeteli pouze malý úsek života, nýbrž celý lidský pozemský život. Základní poznatky o souvislosti neukázněného temperamentu učitelova s tělesně-duševně-duchovní konstitucí dítěte a později se objevujícími chorobnými jevy. Výchovná hlediska pro jednotlivé vývojové fáze dítěte: v prvním sedmiletí je nejdůležitější člověk, v druhém člověk přecházející do živého umění života; ve třetím sedmiletí vyžaduje dítě to, čemu jsme se sami naučili.

Tématem této rozpravy je úvaha o významu výchovy a výuky v osobním životě člověka i v kulturním životě současnosti. Objektivní a informovaný pozorovatel kulturního dění posledních desetiletí asi stěží něco namítne proti tvrzení, že je to téma, které se velmi hluboce a niterně dotýká zájmu širokého okruhu lidí. Viděli jsme, jak si člověk v modernější kultuře vytvořil jakýsi zvláštní postoj k sobě samému. Po více než jedno století jsme mohli sledovat ohromný rozvoj přírodních věd a jejich zásah do lidské civilizace, i to, že veškerý moderní život je těmito poznatky proniknut. Ale i když obsáhneme značný okruh tohoto přírodního poznání, i když si uvědomíme, jak jsme dnes pronikli do světa minerální říše a jak na této bázi budujeme představy o ostatních přírodních říších, musíme si přiznat jedno: Člověk pozorující sebe sama nestojí dnes už vůči sobě tak blízko a intimně, jak tomu bylo v dřívějších kulturních epochách. Neboť všechno to, co lidstvu přineslo tak pronikavé poznání přírody, se vlastně nedá použít pro nejnějnější podstatu člověka. Můžeme se zeptat, jaké zákony existují, jaký je vývoj mimolidského světa, ale všechny odpovědi na tuto otázku se nedotýkají podstaty toho, co je ohraničeno lidskou pokožkou. Dotýkají se toho tak málo, že člověk nemá dnes ani tušení o tom, jakými skutečnými změnami procházejí vnější přírodní procesy v dýchání, krevním oběhu, ve výživě atd. u žijících lidí.

Situace proto dospěla tak daleko, že ani ve vztahu k duševnu se nepřihlíží k němu samotnému, ale duševno se posuzuje pouze tak, jak se projevuje v lidské tělesné přirozenosti. Začalo se experimentovat na člověku zvnějšku. Nejde snad jen o námitky proti experimentální psychologii a experimentální pedagogice. Co se dá v tomto směru vykonat, musí být naprosto uznáno; o tomto experimentování na člověku se chceme zmínit alespoň náznakově, spíše jen jako o symptomu než o jeho obsahu. V dobách, kdy jsme získali z vnitřního soucítění s duchovně duševní bytostí druhého člověka intuitivní dojem o jeho vnitřních duševních zážitcích, bylo takřka samozřejmé, že se tělesné projevy vykládaly z toho, co se vědělo o vnitřní duchovně duševní bytosti. Dnes se postupuje obráceně. Věda experimentuje s vnějšími znaky a postupy samozřejmě záslužně, jako je veškerá dnešní přírodní věda záslužná. Ale z toho jen vyplývá, že

jsme si v průběhu novějších životních pojetí pozvolna zvykli pokládat za pozitivní jen to, co mohou vnímat smysly, co může rozum získat smyslovým vnímáním. Tím se však dospělo k tomu, že člověka nelze správně pozorovat a že se spokojíme často jen pozorováním jeho vnější stránky. vzdalujeme se člověku. Metody, které osvětlily tak velkolepě život vnější přírody, její podstatu a působení a které se používají i na člověku, nám vlastně odnímají možnost bezprostředně elementárně působit od duše k duši.

Dospělo se tedy k tomu, že novodobá kultura, která jinak působí tak zázračně, která nám tolik přiblížila některé přírodní jevy, nás vlastně od člověka vzdálila. Snadno se dá pochopit, že tímto faktem musí trpět nejvíce to odvětví našeho kulturního života, které souvisí se vzděláváním a rozvojem dítěte ve výchově a vyučování. Neboť vychovávat a vyučovat může člověk jen tehdy, když rozumí tomu, koho má vzdělávat, koho má utvářet; jako malíř může malovat jen tehdy, když zná přírodu, podstatu barvy, sochař může pracovat jen tehdy, když zná podstatu materiálu atd. Jak by nemělo to, co platí pro ostatní umění, která pracují s vnějšími látkami, platit i pro to umění, které pracuje s nejušlechtlejším materiálem, jenž může být vůbec člověku předložen, totiž s lidskou bytostí, jejím růstem a jejím vývojem. Tím jsme však už vlastně odkázáni na to, že veškerá výchova a veškeré vyučování musí pramenit z opravdového poznání lidské bytosti. Toto umění vychovávat, které spočívá výhradně na opravdovém poznání lidské bytosti, se snažíme uskutečňovat ve waldorfské škole.

Toto zasedání o výchově souvisí právě s výchovnými a vyučovacími metodami waldorfské školy.

Ve sféře poznání člověka se dá říci: Kam se až dospělo v poslední době v oblasti poznání člověka! - Avšak odpověď musí znít takto: Pokud se týče poznání tělesného člověka, dosáhlo se ovšem mimořádných výsledků, ale člověk jako takový se člení na tělo, duši a ducha. Životní pojetí, které pramení z výchovného principu waldorfské školy, totiž anthroposofická duchovní věda, je zcela vybudováno na rovnoměrném poznání lidského těla, duše a ducha a chce zabránit jakékoli jednostrannosti rovnoměrným poznáváním tří článků lidské přirozenosti.

O tomto poznání člověka budu hovořit v příštích přednáškách, k nimž bych chtěl dnes učinit spíše úvod. Nejdříve však bych chtěl upozornit na to, že pravé, ryzí poznání člověka se nemůže zabývat pouze pojetím jednotlivého člověka podle těla, duše a ducha, ale že se chce především zaměřit na to, co se odehrává v pozemském životě mezi lidmi. Tím, že člověk potká člověka, nemůže se — bylo by to protismyslné — vyvinout poznání člověka až k plnému vědomí. Jako lidé bychom se v sociálním životě nikdy nesesetkali, kdybychom se na sebe dívali s otázkou: Co tkví, co je v tom druhém? — Ale v nevědomých pocitech a citech, především v oněch impulsech, jež tvoří základ naší vůle, nese člověk nevědomé poznání druhých lidí, s nimiž se v životě setká. Toto poznání člověka, jak ještě uvidíme, v poslední době značně utrpělo a naše sociální nedostatky spočívají právě na tom, že utrpělo. Ale více méně jen ustoupilo do oblastí ještě podvědomějších než bylo dříve. Existuje však, neboť jinak by lidé chodili kolem sebe naprosto nechápavě. Ale zdalipak to není takto: Potká-li člověk člověka - i když si to neuvědomujeme - vynořují se sympatie, antipatie, dostavují se dojmy, které nám říkají, že ten druhý člověk je způsobilý se nám přiblížit, nebo toho není schopen a my zachováváme k němu odstup. - Ano, můžeme mít i jiné dojmy. Po prvním dojmu si můžeme třeba říci, že je to člověk chytrý nebo méně nadaný. - Tak bych toho mohl uvést hodně a všechno by ukazovalo, že z hlub

bin naší duše se dobývají do vědomí stovky a stovky dojmů, ale že jsou v zájmu nezaujatosti v životě potlačovány, že však s nimi přesto stojíme vůči druhému člověku v určitém duševním rozpoložení a zařizujeme svůj vlastní život ve vztahu k němu podle těchto dojmů. K nevědomému poznání člověka, o němž zde mluvím, patří také to, co nazýváme soucitem a co

je v podstatě jeden z nejvýznamnějších impulsů veškeré morálnosti lidstva.

Tedy tak jak v životě stojíme jako dospělí vůči dospělým a k poznání člověka se vlastně dopracováváme tak nevědomě, že to vůbec nepozorujeme, ale podle něho jednáme, tak musíme stát mnohem vědoměji jako lidská duše učitele vůči lidské duši dítěte, abychom ji vzdělali, ale také abychom ve své vlastní duši učitele mohli prožít to, co se musí prožít, abychom mohli mít k duši dítěte to pravé naladění, to pravé pedagogické umění, to pravé soucítění, které je nezbytné, aby se výchova a výuka prováděla správným způsobem. Okamžitě se ukáže, že to nej důležitější při výchově a výuce se odehrává mezi duší učitele a duší dítěte. A vyjdeme především z tohoto poznání člověka, které není ostře ohraničeno, poněvadž se vlastně nevztahuje na jednoho člověka, ale protože se vznáší, do jisté míry spřádá mezi tím, co se děje v duši učitele při výuce a výchově, a tím, co se odehrává v duši dítěte. Někdy lze těžko pochopit, co tu opravdu nezvažitelně proudí od duše učitele k duši dítěte a naopak. Neboť to, co zde proudí, se v podstatě každý okamžik během výuky a výchovy mění. Musíme si pro to osvojit pohled, duševní pohled, který zachytí to prchavé jemné, co proudí od duše k duši. Snad budeme moci pochopit jednotlivého člověka jako takového teprve potom, až budeme schopni oznat to, co se skrytě duchovně odehrává mezi lidmi.

Úvodem si dnes na jednotlivých případech ukážeme, jak se tato proudění utvářejí v určitých případech. Při tom se však musí brát ohled na jedno: Poznání člověka, zvláště dítěte, se děje příliš často tak, že se v určitém životním okamžiku dítětem zabýváme, ptáme se na jeho vývojové síly i na to, jak tyto síly působí právě v tomto určitém životním období a co máme dělat, abychom tomuto procesu vyšli vstříc. Ale poznání člověka, jak je zde míněno, se nevztahuje jen na tyto jednotlivé zážitkové okamžiky; takové poznání člověka se vztahuje na celý lidský pozemský život. Není to tak pohodlné, jako pozorovat úzce ohraničený časový úsek v lidském životě. Ale pro vychovatele a učitele je nutné brát v úvahu celý lidský pozemský život; neboť k čemu položíme základy v dítěti v jeho osmém nebo devátém roce, to se projeví ve čtyřicátém pátém, padesátém roce dospělého člověka, o němž budeme ještě mluvit. Co jako učitel provedu s dítětem během jeho povinné školní docházky, to pronikne hluboko do jeho fyzické, psychické, duchovní a lidské přirozenosti. To pracuje často po celá desetiletí pod povrchem a podivuhodně se projeví po desetiletích, někdy na sklonku života člověka, bylo-li to do něho vsazeno jako zárodek na počátku jeho života. Na dětský věk můžeme správně působit jen tehdy, když máme na zřeteli nejen tento dětský věk, ale celý lidský život v jeho pravém poznání.

Na jednotlivých příkladech bych chtěl dnes jen náznakově a později důkladněji ukázat, jaké poznání mám na mysli — jak může vnitřně působit duše učitele na duši dítěte. Co se má dělat při poučování, při návodu k impulsům vůle, pochopíme teprve, až budeme vědět, co působí mezi učitelem a dítětem již jen tím, že učitel a dítě jsou zde, každý s určitou povahou, s určitým temperamentem, s určitým stupněm vzdělání, se zcela určitou tělesnou a duševní konstitucí. - Dříve než začneme učit a vychovávat, jsme my a dítě zde, mezi oběma už je tu účinek. První důležitou otázkou je to, jaký je učitel vůči dítěti.

Abychom netápali ve všeobecných abstrakcích, ale zaměřili se na něco určitého, vycházejme z určitého charakteristického znaku v lidské povaze, z temperamentu. Neberme nejdříve v úvahu temperament dítěte, v němž není výběru - musíme vychovávat každého člověka každého temperamentu, a o tomto dětském temperamentu se může hovořit později - ale abychom svůj úkol ohraničili, zabývejme se nejdříve temperamentem učitele. Učitel vstoupí do školy se zcela určitým temperamentem — cholerickým, flegmatickým, sangvinickým nebo melancholickým a stane se protějškem dítěte. Otázka, co

máme dělat jako vychovatelé, abychom svůj vlastní temperament zkontrolovali a sami jej vychovali, může být zodpovězena teprve tehdy, až se budeme moci zabývat základní otázkou: Jaký účinek má temperament na dítě již svou prostou existencí?

Začněme *cholerickým* temperamentem. Učitelův cholerický temperament se může projevit tak, že učitel povolí uzdu tomuto temperamentu, že se tomuto temperamentu poddává. Jak se má ovládat, uvidíme později, ale předpokládejme, že tento cholerický temperament je prostě zde. Projevuje se prudce a vehementně. Učitel se třeba během výchovy nebo vyučování dopouští prudkých činů nebo zachází s dítětem tak, jak to vyplývá z jeho cholerického temperamentu a později toho lituje. Možná, že v okolí dítěte tropí něco, co dítě vyleká - uvidíme, jak něžně působí dětská duše; uleknutí může být pouze přechodné, ale přesto může proniknout až do fyzického organismu dítěte. Cholerický učitel může také způsobit, že dítě se k němu blíží v neustálém pocitu strachu, nebo se může cítit utlačené, a to zcela nevědomě nebo podvědomě. Zkrátka je nutno vzít v úvahu, že cholerický temperament působí na dítě zcela určitě skrytým, vnitřním způsobem.

Vezměme dítě předškolního věku. Dítě je tu ještě naprosto jednotnou bytostí. Tri članky lidské bytosti - tělo, duše a duch — se rozčlení teprve v pozdějším věku. Mezi narozením a výměnou zubů, která znamená důležitý životní předěl ve vývoji člověka, je životní období dítěte, kdy je dítě skoro úplně smyslový orgán, na což my obvykle dostatečně nedbáme. Vezměme v úvahu nějaký smyslový orgán, například oko. Do oka přicházejí vnější dojmy, barevné dojmy. Toto oko je skrytě uzpůsobeno tak, aby se spojovalo s barevnými dojmy. Aniž to člověk může nějak ovlivnit, je to, co přichází jako vnější popud, okamžitě přeměňováno do něčeho volního, co teprve může být, jak říkáme, prožíváno duší. Ale takto duševní je na základě smyslových vjemů celý život dítěte před výměnou zubů. Veškeré vnitřní prožívání je podobné duševnímu vnímání. Totiž všechno to, co přichází z dojmů okolních lidí - zdali se v okolí dítěte pohybujeme pomalu, a tak projevujeme liknavost svého duchovna a duševna, zdali se v okolí dítěte pohybujeme bouřlivě, a tak projevujeme pádnost svého vlastního duchovna a duševna, to vše přijímá dítě skoro se stejnou intenzitou, s jakou jsou jinak tímto smyslovým orgánem přijímány dojmy, které na smyslový orgán působí. Dítě je celkový smyslový orgán. Dá se říci: Jsme-li dospělí, máme chuť v ústech, na patře na jazyku. Dítě cítí chuť mnohem hlouběji ve svém organismu, chuťový orgán se rozšiřuje do velké části těla. Stejně tak i ostatní smysly. Účinky světla se úzce spojují s rytmy dýchání a přecházejí do krevního oběhu. To, co dospělý prožívá pouhým okem, to prožívá dítě celým tělem a volní impulsy se u něj objevují bezprostředně jako reflexní jevy, aniž o tom dítě uvažuje. Uvádím to pouze na úvod jako poznámku. Tak působí celé dětské tělo jako smyslový orgán reflexivně na to, co se děje v jeho okolí.

Tím však nejsou duch, duše a tělo u dítěte ani rozčleněny ani diferencovány, jsou ještě celkem, ještě vzájemně propojeny. Duchovno a duševno působí v těle tak, že bezprostředně ovlivňuje jeho oběhové a výživné procesy. O, jak je dětská duše svými pocity blízko celému systému výměny látek, jak působí dohromady! Teprve později při výměně zubů se duševno oddělí více od výměny látek. Každé duševní vzrušení přechází u dítěte do oběhu, dýchání, zažívání. Tělo, duše, duch jsou ještě celek. Proto také každé podráždění, které vychází z okolí, přechází až do tělesnosti dítěte. A když je v okolí dítěte cholerický učitel, který povolí uzdu svému cholerickému temperamentu, a prostě jen vedle dítěte je a neovládne se, pak přecházejí výbuchy cholerického temperamentu - to, co se děje pod vlivem učitelova temperamentu, když nemá tu sebekázeň, o níž budeme ještě mluvit - do duše dítěte a pronikají až do jeho tělesnosti. V tom je to zvláštní, že to proniká až do základů bytí, a to, co přechází do těla vyvíjejícího se člověka, se objeví později. Tak jako semeno, které je vloženo na podzim do půdy, se objeví na jaře jako rostlina, tak to, co se do dítěte vložilo v jeho osmém, devátém roce,

se projeví ve věku čtyřiceti pěti, padesáti let. Následky učitelova cholerického temperamentu, který se neovládal, sledujeme v nemocech látkové výměny nejen dospělého, ale i zestárlého muže. Když pátráme, proč se tímto nebo oním čtyřicet až padesát let starým člověkem setkáváme jako s revmatikem, jako s člověkem, který trpí všemi možnými nemocemi látkové výměny, když zkoumáme, proč tento člověk je takový jaký je, proč dostal předčasně dnu, pak jako odpověď dostaneme: Hodně z toho jde na účet cholerického temperamentu nějakého neovládajícího se učitele, který toho člověka učil v jeho dětství.

Bereme-li zřetel na celý lidský život a ne pouze z pohodlnosti na dětský věk, abychom se dopracovali pedagogických zásad a pedagogických impulsů, pak si teprve uvědomíme, jak velký význam v celém lidském životě má výuka a výchova, jak často souvisí štěstí a neštěstí v duchovnu, duševnu a tělesnosti s výukou a výchovou. Vidíme-li, jak lékař musí napravovat u zestárlého člověka chyby ve výchově, aniž o tom ví a často už je ani napravit nemůže, protože pronikly příliš důkladně do lidské bytosti, vidíme-li, že to, co se k dítěti dostane v oblasti duševní, se přeměňuje na fyzické účinky, pronikneme-li do této vzájemné souhry fyzická a psychická, pak teprve získáme pravou úctu a správné pojetí obsahu metodiky výuky a životních podmínek výchovy, vycházející ze samé podstaty lidské přirozenosti.

Zabývejme se *flegmatickým* učitelem, který se také chová bez zábran, a sebezpoznaním a sebekázní nezvládá svůj flegmatický temperament. U flegmatika, který se setká s dítětem, dochází k tomu, že vnitřní život dítěte vyznívá naprázdno. Vnitřní impulsy chtějí ven a ven také proudí, dítě chce být činné. Učitel je však flegmatik a chová se podle toho. Nezachytí to, co proudí z dítěte. To, co v dítěti touží ven a chce najít odezvu, se nesetká s vnějšími podněty a vlivy. Mám-li použít fyzického srovnání, je to jako když se má dýchat ve zředěném vzduchu. Je-li učitel flegmatický, lapá dětská duše po dechu. A když se v životě porozhlédneme, proč jistí lidé trpí nervozitou, neurastením a podobnými nemocemi, pak opět zjistíme, vrátíme-li se v průběhu lidského života až k dětskému věku, že příčinou náchylnosti k takovým chorobám je flegmaticnost nějakého učitele, který se nepodrobil žádné sebevýchově a který jinak mohl pro dítě udělat hodně důležitého. Lze si tak vysvětlit mnoho chorobných jevů v kultuře. Proč je v poslední době tak nesmírně rozšířená nervozita, neurastenie? Řeknete: To by člověk musel předpokládat, že v době, kdy byli vychováváni lidé, kteří jsou dnes nervózní a neurasteničtí, byli všichni učitelé flegmatictí. Řeknu vám však, že tomu tak bylo ne v tom obyčejném slova smyslu, ale v mnohem opravdovějším významu. V určitém období devatenáctého století se totiž vynořuje materialistický světový názor. Materialistický světový názor nemá zájem o člověka a u vychovatele vyvíjí nesmírnou lhostejnost k intimním duševním záležitostem vychovávaného člověka. Nezaujatý pozorovatel kulturních jevů poslední doby mohl zjistit, že byl-li někdo i takový flegmatik, který v souladu se svou abstraktní zásadou říkal, že žáci nesmějí ze vzteku převracet kalamáře, ale sám příležitostně hrozil, že jim hodí kalamáře na hlavu, pak si nesmíme hned myslet, že takovéto výbuchy byly v dané době zakázané, nebo že neexistovali sanguinici a melancholici, přesto však ve vztahu k vlastním výchovným úkolům byli všichni - a i cholerici či melancholici - flegmatiky. V určitém období materialistického vývoje vstoupila do veškeré výchovy flegmaticnost. A z této flegmaticnosti se u hodně lidí vyvinulo mnohé z toho, co se v našem kulturním životě objevilo jako nervozita, neurastenie, jako celkový rozklad nervového systému. O podrobnostech se bude ještě mluvit. A tak vidíme, jak se promítá učitelův flegmatický temperament do rozkladu nervového systému již jen tím, že flegmatický učitel je zde, vedle dítěte.

Poddá-li se učitel svému *melancholickému* temperamentu, je-li pro svou melancholii příliš zaměřen sám na sebe, takže by se dalo říci, že nit dětského duchovna a duševna hrozí přetržením, že vlákno citového života stvrdne, pak působí melancholický učitel na dítě vlastně tak, že dítě v sobě tají své duševní vzněty a noří je do svého nitra, místo aby je prožívalo vnější formou. Volný průběh melancholického temperamentu učitele má pro jeho žáky za následek, že jejich dýchání a krevní oběh

se stanou nepravidelné. Člověk, který jako učitel nebere v úvahu jen dětský věk pro pedagogiku, ani jako lékař se nezabývá jen věkem člověka, který onemocněl určitou chorobou, ale může pozorovat celý lidský život v jeho souvislosti, bude muset hledat původ mnohé nemoci, která se objeví ve věku čtyřiceti, čtyřiceti pěti let v celkové náladě, která vzniká při individuální výchově a výuce učitele melancholického temperamentu, kterému nechal volný průběh. Z toho vidíme, že pozorování imponderabilií v duchovně-duševní oblasti, které probíhají mezi duší učitele a dítěte, nám prostě musí vnutit otázku: Jak se má učitel jako vychovatel naučit ovládat např. svůj temperament? Tušíme, že nelze, aby si vychovatel jednoduše řekl: Temperament je vrozený, nebudu s ním nic dělat. Zprvč to není pravda a zadruhé, kdyby to pravda byla, lidstvo by už dávno vymřelo na chyby při výchově.

Pozorujme ještě *sanguinika*, který povolí uzdu svému sanguinickému temperamentu. Je citlivý na všechny možné dojmy. Udělá-li nějaký žák kaňku, tak se tam obrátí - nerozzlobí se - zaměří tam zrak. Když nějaký žák pošeptá něco do ucha svému sousedovi, zadívá se tam. Je sanguinik, dojmy se mu rychle vynořují, ale nijak ho neupoutají. Vyvolá nějakou žákyni, stručně se jí něco zeptá, moc dlouho se o ni nezajímá a hned ji zase pošle zpátky. Učitel je právě sanguinik. Použijeme-li opět těchže metod, které berou v úvahu celý lidský život, budeme muset u mnoha lidí, kteří trpí nedostatkem vitality a nedostatkem radosti ze života, což je opravdu chorobný sklon četných lidí, hledat příčinu v účinku sanguinického temperamentu učitele, který jej nijak neovládal. Sanguinický temperament učitele bez sebevýchovy vyvolává potlačení vitality, potlačení radosti ze života, silné vůle, která tryská z individuality.

Zaměříme-li se na tyto skutečnosti, o kterých nám hovoří opravdová duchovní věda, vycházející z pravého poznání člověka, pak vidíme, jak obsáhlé musí být opravdové umění vychovávat, opravdová podstata výuky v pohledu na lidskou povahu a lidskou bytostnost, jak malicherně se vedle toho vyjímá to, co často přihlíží pouze k tomu nejpřístupnějšímu, co se dá zrovna pohodlně pozorovat. Tak to nejde a základní požadavek naší současné kultury, která tu způsobila dosti škod v lidském životě, je tento: Jak se dostat od jednotlivých pozorování, která se dělají experimentálně nebo statisticky nebo jiným krásným způsobem, jak se dostat od těchto snadných pozorování, která dnes skoro výlučně tvoří základy pedagogiky a didaktiky, k pedagogice a didaktice, která stejnou měrou přihlíží k tomu, co člověk prožívá, a k tomu, co je v něm věčného a co se v těchto prožitcích pouze projevuje. V návaznosti na takovéto otázky se otevírá ještě něco mnohem hlubšího.

Úvodem jsem se pokusil poukázat na to, co se odehrává mezi učitelem a žákem, vychovatelem a dítětem jen proto, že jsou spolu, kdy se ještě nebere zřetel na něco, co děláme vědomě, ale co se odehrává mezi nimi prostě proto, že oba existují. To se ukáže právě na různých temperamentech.

Je možné říci, že je třeba také začít vychovávat. Ovšem, ale zde převládá povšechný názor, že učit může pouze ten, kdo ovládl učební látku. Jestliže jsem se sám něčemu naučil, klidně mohu učit druhé. A často se vůbec nevidí, že vnitřní chování učitele, docílené sebevýchovou nebo výchovou v semináři ve vztahu k temperamentu, charakteru atd. stojí v pozadí toho, co si pro výuku a výchovu může osvojit učitel vlastní pílí a vlastním studiem. Ale i zde vede poznání člověka hlouběji do lidské bytosti. Zeptejme se tedy sami sebe: Jak se předává to, čemu jsem se naučil, někomu jinému, například dítěti, jež se ještě neučilo? Stačí naučit tomu dítě stejným způsobem, jakým jsem se tomu naučil sám? - Nestačí. Vyslovuji empirickou skutečnost, k níž dospějí jen tehdy, budu-li sledovat tělo, duši a ducha nějakého člověka po celý jeho život.

Výsledkem takového pozorování v první epoše života před výměnou zubů, od narození až k výměně zubů je toto: Umíme-li zachytit vzájemný poměr učitele a dítěte, tak jak jsem to udělal v oblasti temperamentů, pak přijdeme na to, že v tomto životním období nemá pro výchovu a

výuku dítěte to, čemu jsem se sám naučil, ten nejmen- ší význam. Zde má největší význam, jaký jsem člověk, jaké dojmy dítě mým prostřednictvím dostane, zdali mě může napodobovat.

Opravdu právě pro toto životní období uvažovala kultura, která vlastně ještě vůbec nemluvila o pedagogice, ale pedagogiku prováděla elementárně primitivním způsobem mnohem zdravěji, než si dnes mnohdy myslíme; kultura, jak jsme ji měli v dřívějších dobách v orientálních zemích, kde nepůsobil ještě pedagog v našem slova smyslu, ale kde vlastně měl působit člověk na dětský věk tím, čím byl fyzicky, duševně a duchovně ve svém charakteru, člověk, který prostě měl být vedle dítěte, aby se dítě mohlo řídit podle něho, aby dítě hnulo svalem, když hnul svalem on, aby dítě zablikalo očima, když to udělal on. On se vycvičil tak, aby dělal věci, které mohlo dítě napodobovat. Nebyl to orientální pedagog, ale orientální dātā. Základem bylo ještě něco instinktivního. Můžeme to však dnes vidět také: Moje znalosti nemají vůbec žádný význam pro to, čím jsem dítěti až k jeho výměně zubů jako vychovatel. Po výměně zubů to už začíná mít určitý význam. Ale veškerý význam to ztratí, když to podávám tak, jak to nosím v sobě. Musí se to umělecky zpracovat, vyjádřit obrazně, jak ještě uvidíme. Musím opět probudit imponderabilní síly mezi sebou a dítětem. A pro druhé životní období, pro období od výměny zubů až po pohlavní dospělost má mnohem větší význam než množství vědomostí, kterým jsem se naučil, schopnost živě ztvárnit a obrazně znázornit to, co rozvíjím kolem dítěte a co má do dítěte proniknout. A teprve pro ty, kteří prošli pohlavní dospělostí až do jejich dvacátých let, nabude na významu to, čemu jsme se naučili. Pro dítě až k výměně zubů je při výchově nejdůležitější člověk. Pro dítě od výměny zubů až po pohlavní dospělost je při výchově nejdůležitějším faktorem člověk, schopný podat život umělecky. A teprve ve čtrnácti, patnácti letech požaduje dítě pro výuku a výchovu naše znalosti, vědomosti. A to trvá až tak přes dvacátý, jednadvacátý rok, kdy už je pak dítě úplně dospělé — vždyť už před tím je to mladá dáma a mladý pán - a kdy ten dvacetiletý je tomu druhému člověku, i když je starší, naprosto rovnocenný.

Něco takového nám dá opět hluboce nahlédnout do lidské bytosti — uvidíme, jak se takové poznatky prohloubí, vycházejí-li z lidské moudrosti. Dozvíme se, že učitele nepoznáme - jak se často myslilo - když ho po ukončení jeho studií vyzkoušíme, zdali něco ví: to jen poznáme, zdali umí přednášet, jak se přednáší, když věc sami umíme, zdali umí přednášet pro mládež od čtrnácti do dvaceti let. Pro mladší ročníky nepřichází vůbec v úvahu, co umí učitel předvést. Zde musí být kvalita posouzena podle zcela odlišných zásad. A tak jde o to, že se otázka učitele stává základem pedagogiky a didaktiky. A co vlastně musí žít v houfu dětí, vibrovat a plynout až do jejich srdcí, až do impulsů jejich vůle a nakonec až do rozumu, to je to, co žije napřed v učiteli, co v něm žije prostě tím, že stojí před dítětem jako člověk s určitou povahou, s určitým temperamentem, s určitým charakterem, s určitým duševním rozpoložením; teprve pak, když se sám požadovaným způsobem vzdělal, může to předávat dětem.

Z toho vyplývá, že obsáhlé poznání člověka může být jedinou základnou k pochopení skutečné didaktiky výuky a životních podmínek výchovy. A o obojím - jak o didaktice učení, tak o životních podmínkách výchovy bych rád promluvil v těchto přednáškách.