

Člověku přiměřená pedagogika

Již v letech 1906-1907 předstoupil Rudolf Steiner před veřejnost s přednáškami o otázkách výchovy z hlediska duchovní vědy. Ale teprve roku 1919, po první světové válce, nazrála doba k založení Svobodné waldorfské školy ve Stuttgartu, která se stala výchozím bodem mezitím celosvětově rozšířeného pedagogického hnutí. Jejím cílem je výchova dospívajícího mladého člověka v celostním smyslu podle těla, duše a ducha. K tomu patří individuální probuzení a rozvíjení oněch vloh dítěte, které si přineslo z duchovního světa. Tím by měl být dán základ k pozdějšímu vývoji v sobě ukotvené, odpovědnosti si vědomé a svobodné osobnosti.

Nezanedbatelným předpokladem reformy školství spojené s tímto cílem je obraz člověka anthroposoficky orientované duchovní vědy, která je schopná všimnout si bytosti já jako jádra osobnosti, a tak člověka jasně rozlišovat od zvířete. V technickém oboru je dnes samozřejmostí, že k ošetřování, opravě nebo dokonce ke zlepšení nějakého stroje, například auta, jsou žádoucí detailní odborné znalosti. Ale neplatí totéž v mnohem větší míře také o člověku, který v pedagogice a medicíně vstupuje na místo „ošetřovaného“ stroje? Pedagogika, která - zúžena o předsudky materialisticky orientované biologie a psychologie - je s to pojímat člověka jen jako produkt dědičnosti a okolního světa, jak je tomu dalekosáhle ještě dnes, na dlouho zklame, navzdory mnohým cenným jednotlivostem poznání a pokračující zkušenosti nebo námahám se všemi reformními pokusy. Míjí přece na člověku to podstatné - v člověku se individualizujícího ducha. Nemůže rozvinout pro přiměřenou výchovu člověka důležitý způsob pozorování a výzkumné metody, které, uplatněny ve třech ostatních přírodních říších, se osvědčily a nemůže je vztáhnout na člověka.

Bylo již vylíčeno, že pojem ztělesnění, inkarnace bytosti já, je klíčem k pravému pochopení vývoje dospívajícího člověka. S tím spojené tělesné a duševní zrání obnáší nejméně dvě desetiletí a je přirozeně daným časovým prostorem pro veškeré možnosti výchovy, když nepřehlédneme k následujícím letům možného výcviku a vzdělávání v zaměstnání. Teprve pohledem na srovnatelné vyšší savce je nápadné, že se ontogeneze člověka (čímž myslíme vývoj jednotlivé živé bytosti) v protikladu k vývoji druhu (fylogeneze) rozprostírá v nepoměrně dlouhém časovém prostoru, který se v této formě v celé zvířecí říši nevyskytuje. Výměna zubů přichází opožděně, je rozložena do

neobvykle dlouhého času a mezi jejím začátkem a pohlavní zralostí leží mnoho let. S ní také není tělesné vyžrání stále ještě uzavřeno. S ohledem na tento zprvu nepochopitelný fenomén mluvili biologové o lidském organismu dokonce jako o „hormonálním znetvoření“. Mělo se zato, že funkce a spolupráce vnitřních žláz, které určují růst a nástup pohlavní zralosti atd., byla v pradávno době porušena nešťastně probíhající mutací, kterou člověk ovšem přežil.

Z hlediska duchovní vědy je ovšem podkladem „o čas olupujícího“ zpoždění lidského individuálního vývoje smysluplné dění veškeré evoluce. Jedná se o proces, který se v již líčeném zastavení a zpětném tvoření v oblasti morfologie objevuje například v chybějícím ocase nebo čenichu a je mu příbuzný. Tím je doplněno dotyčné líčení VI. kapitoly. Neobvyklé zpoždění je umělecký výtvar přírody, kterým udržuje plastičnost a otevřenost tělesnosti a také časově získává prostor, který je potřebný k včlenění bytosti já. Existující zpomalení nebo retardace je proto základním zákonem lidského vývoje a je podkladem k vzestupu zemské přírody k její čtvrté říši, říši duchem obdařených bytostí stvoření, říši lidské.

Z duchovních světů sestupující bytost já nenalézá hotový dům. V namáhavých krocích musejí být vbudovány bytostné články do rodiči nabízeného zděděného základu a postupně prostoupeny já. Jak již bylo vylíčeno, vyjadřuje se toto včlenění a pomalý přístup já k sobě samému mezi jiným v naučení se vztyčené chůzi, mluvení a myšlení, tedy v základních schopnostech, kterými člověk přerůstá

zvíře. Nadto duchovně vědecká nauka o člověku líčí rozsáhlejší, rychle probíhající vývojové kroky, které souvisejí s vpravením se já do bytostných článků. Tak je v prvních sedmi letech zvláště proorganizováno fyzické tělo, ve druhém sedmiletí zformováno éterné tělo a po pohlavní neboli zemské zralosti utvářeno astrální tělo. Přitom jsou lidské schránky za současného spolupůsobení já vytvořeny speciálně pro toto já a vzniká v nich zvláštní struktura sil, které jsou v duchovní vědě označovány jako *organizace já*. I když tyto procesy zčásti probíhají zcela nevědomě, potřebují mnohostrannou a cílenou podporu z okolí a ze strany vědomí, kterou se dospívající člověk otevírá světu. Ze znalosti těchto procesů v těchto třech sedmiletích vyplývají pedagogovi podstatná nadřazená hlediska pro určitá základní výchovná opatření, která Rudolf Steiner vylíčil v odpovídajících pedagogických kurzech.

Teprve na konci třetího sedmiletí vystupuje já samo do popředí; je tak říkajíc jako takové zrozeno a může a smí být osloveno vlastně teprve nyní, ve své individuální samostatnosti a schopnosti rozhodovat.

V předcházejícím, jedinečně zpomaleném čase vývoje člověka se může vychovatel cítit jako setrvalý pomocník narození pro blížící se narození já. Vlastně všechny vlivy z okolí a výchovná opatření by měly být přiměřené já, aby bylo odpovídajícím způsobem podníceno a mohlo se plně rozvíjet.

Uvedený základní zákon retardace vyžaduje zvláštní pozornost, k čemuž bychom zde krátce přistoupili. Téměř všechny v člověku založené schopnosti mohou být odpovídajícími prostředky vyvinuty *předčasně*. Protože v naší bezduché době je vyzkoušeno téměř vše, co se zdá být užitečné nebo proveditelné, hrozí dnes dětskému vývoji velká nebezpečí uměle vyvolaného urychlení nebo akcelerace. To za všech okolností ruší vytvoření silou naplněné, výše zmíněné organizace já. Zvláště škodlivé je předčasné buzení intelektu a jeho činnosti přeložením učení čtení, psaní a počítání do dětské školky, zacházení s mechanickými hračkami a předčasný začátek školy. Také diferenciací podle povolání nebo jednostranná výchova již na začátku třetího sedmiletí brání plně lidskému rozvoji. Nesmyslné zákonné přeložení doby plnoletosti v Německu a v jiných zemích na ukončený **18.** rok života je smutným sym

ptomem pro takové tendence, které odporují vývojovým zákonům. Nepomyslí se, že téměř každá předčasně požadovaná schopnost člověka na dlouho duševně a tělesně oslabuje, což je následek předčasně vyvolané zralosti nebo přemoudřelosti. Životní praxe dávno ukázala nesprávnost mnohých uvedených opatření, což potvrzují rodiče i pedagogové.

Přehlíženy jsou především rytmická tajemství a zákonitosti, spojené s životním tělem jako časovým tělem.

Jiné nadřazené hledisko vyvstane, když se více zohledňuje samotný duševní život. Bytost já se v něm rozvíjí v myšlení, cítění a chtění. Stojí před úlohou postavit proti množství vjemů myšlenkovou úvahu a zpracování, aby zabránila prostému zvířecímu, reflexnímu způsobu reagování. K jen tělesně vázaným citům sympatie a antipatie, radosti a odporu atd. se musí přidat světem představ podnětá tvorba myslí a prohloubení ve smyslu vyvýšených ušlechtilých citů, jako je soucit, zájem nebo úcta. V oblasti vůle platí cvičit sebeovládání proti pudovému životu vystupujícímu z astrálního těla, jednání proniknout cílenými představami a osvojit si vlastnosti jako vytrvalost, síla charakteru a kreativita.

Pedagogika, která chce být *přiměřená člověku*, musí výchovným opatřením ve jmenovaných třech oblastech *měřit stejnoměrně*. Jenom potom může být označena jako celostní, zahrnující tělo, duši a ducha, a jediné tak zaručuje mnohostrannou a harmonickou výchovu. Neboť myšlení poukazuje převážně na ducha a duchovní svět, chtění skrze bezprostřední činnost v těle k fyzickému okolí a v srdečném prožívání se cítí nejvíce doma sama duše.

Je všeobecně známo, že téměř ve všech dnešních školských systémech je na prvním místě informace a zprostředkování vědomostí. To vede k převaze nároků na paměť a síly inteligence s nebezpečím přehnané intelektualizace. O tvorbě myslí, srdečnosti se sotva mluví. Cvičení a sport sice vedou k nezbytnému tělesnému otužování a k určité disciplinovanosti, samy ale nemohou v žádném případě dostačovat výchovatelským požadavkům ve volní oblasti, protože ty zahrnují tvoření charakteru a morálky. V následujícím chceme přistoupit k tomu, proč taková nedostatečná výchova svěřených dětí nejen duševně ubližuje a oslabuje, nýbrž hrozí ublížit jim až dovnitř tělesnosti.

Již při založení první waldorfské školy Rudolf Steiner opakovaně poukazoval na to, že styk se žáky by nebyl jen psychologickým problémem, nýbrž že *způsobem vyučování* mohou být děti učiněny zdravějšími nebo churavějšími, dokonce že by jejich tělesná konstituce mohla být ovlivněna v

pozitivním i negativním smyslu pro celý život. Učitelé byli tímto způsobem osloveni a zároveň prohloubeni v jejich citu zodpovědnosti, který vskutku musí mít každý vychovatel pro svoji těžkou úlohu. S tím souvisí i to, že v ideálním případě je waldorfské škole přidružen školní lékař. Radí široce nad zevní hygienické požadavky, za jejich zachovávání jsou odpovědní ponejvíce zástupci zdravotního ústavu, radí učitelskému sboru ve všech otázkách, při nichž se dotýkají duševní těžkosti a jednostrannosti s konstitucionálními problémy a ohrožují další zdravý vývoj dítěte.

Jak ale může být ještě hlouběji pochopeno, že duševní život právě při dospívání lidského organismu tak silně působí zpět do tělesnosti? Touto otázkou je dotčen prastarý problém souvislosti těla a duše, se kterým se Rudolf Steiner, jak sám zdůraznil, zabýval třicet let, dříve než v knize *O duševních záhadách*, uveřejněné roku 1917, uvěřil, že jím nalezené řešení na to může odpovědět. Jedná se o tzv. trojčlennost lidského organismu. Ta zde budiž krátce načrtnuta.

Hlava nebo mozek jako takový není - jak je obyčejně přijímáno - jediným sídlem duše, sídlem duše je *celé* tělo. Přitom tvoření představ, citění a chtění potřebují, přiměřeně své rozdílné osobitosti, jako svůj fyzický základ ale také zcela rozdílné tělesně-fyziologické procesy a orgánové systémy. Nervově-smyslový systém, včetně mozku, je jako hlavní nositel vědomí nástrojem vnímání, vzpomínání a myšlení. Jeho funkce, jak jsme již viděli, musí být především chápána jako zrcadlová funkce pro zevní svět a nitro duše. Vůle je přiřazena systému končetin a zažívání. Potřebuje převážně svalovinu jako nástroj veškerého tělesného pohybu, která se pomocí primitivní, tzv. hladké svaloviny zažívacích orgánů rozprostírá až do břišní dutiny. Chtějící duše se tak nejsilněji, bezprostředně spojuje s fyzickou tělesností až dovnitř zažívacích orgánů. Polarita klidu a pohybu nebo hlavy a končetin je spojena a vyrovnávána v hrudi lokalizovaným rytmickým systémem a jeho orgány. Rytmické procesy, které se odehrávají v dýchání a krevním oběhu a orgánově se koncentrují v srdci a plicích, jsou nositeli *citového života*. V čase probíhající pohyblivost rytmu, s možností jeho urychlení a zpomalení, je přizpůsobena intenzitě, stejně jako vzestupu nebo poklesu citění. Na změnách dechu, úderů srdce a prokrvení může každý sám na sobě vnímat a bezprostředně pociťovat tuto souvislost rytmického systému s oblastí citění, které je zprostředkovatelem mezi vůlí a představou.

Idea trojčlennosti lidského organismu zde nemůže být podrobně vylíčena. Zájem mající čtenář budiž odkázán na všeobecně pochopitelné výklady

obsažené v autorově spisu *Tělo jako nástroj duše ve zdraví a nemoci**. Poznání trojčlennosti tvoří ovšem nepostradatelný nástroj každého anthroposoficky orientovaného lékaře, vychovatele nebo léčebného pedagoga, aby v rámci své práce mohl mít po ruce antroposofický myšlenkový majetek. Toto by mělo být v oblasti pedagogiky zdůrazněno ještě na několika příkladech.

Na každém procesu učení, který vyžaduje převážně paměť, jsou osloveny duševně-duchovní síly vědomí. Jsou ale - tělesně vzato - spojeny s již vyličenými procesy odbourávání v nervově-smyslovém systému, jejichž souhrn se projevuje ve večerní únavě. Učitel je musí uvážit, i když snad o odbourávání nic neví.

Fáze zotavení a výstavby spánkem získá nyní pro zdraví požadované vyrovnání. Každé přemáhání paměti nebo rozumu musí po dlouhou dobu citelně rušit tuto rovnováhu, což je pro *vyvíjející se* organismus nutně škodlivé, neboť jeho bytostné články jsou ještě zaměstnávány vlastní výstavbou, vytvářením a vyzríváním různých orgánových funkcí. U dospělého je tomu jinak. Proto může vysokoškolský učitel studenty zatěžovat látkou vědění zcela jiným způsobem, aniž by ve stejné míře utrpěli škody.

Je nutno uvážit především to, že obrazy paměti a představ se vytvářejí ze sil růstu životního těla a z tělesnosti jsou uvolňovány procesy odbourávání. Právě tyto tvořivé síly jsou ale zapotřebí v dříve naznačené, v popředí stojící fázi výstavby. Každé přetěžování paměti proto znamená drancování sil životního těla. Toto se

* Baltazar, Praha 1993

ale bezprostředně neprojevuje jen proto, že dětský organismus vlastní více nebo méně velkou „zásobu“ éterných životních sil, která musí dostačovat ještě mnohá desetiletí, neboť vytváří vitalitu organismu. Lehká bledost dítěte, jeho začínající nervozita spojená s poruchami spánku, určitá nechuť k jídlu při snídani a jiné neradostné jevy nejsou brány dostatečně vážně, nebo jsou vykládány jinak. Ve skutečnosti je tělesná konstituce oslabena pro celý život. Následkem jsou procesy předčasného odbourávání a stárnutí, které mohou vystoupit již v pátém nebo šestém desetiletí a mohou vést k oslabení paměti, revmatismu nebo skleróze a napomáhat jiným sklerotizujícím nemocem. Na tyto souvislosti ukazuje Rudolf Steiner například slovy: *přirozené vyučování, vycházející z duševně duchovního hlediska, působí všude hygienicky na tělo. Pochopíte-li, jak máte vytvářet vyučování a výchovu, tak současně pochopíte, jak dítěti dáte nejlepší zdraví pro život. A můžete si být zcela jisti, že budou-li vládnout v dnešním školství zdravější metody, potom by dokonce mnohý z mužského rodu nemusel zde obcházet tak brzy s plešatou hlavou, jak je to velmi časté.*¹³

Ale také vlohy k bujícímu růstu mohou být rozvíjeny již v dětství. Ty jsou jednou z mnohých příčin té nemoci současnosti, kterou nazýváme rakovina. Především se po zmíněném proorganizování fyzického těla v prvním sedmiletí, které je opravdu ukončeno vypadnutím mléčných zubů, uvolňují mnohé tvořivé síly. Dítě je potom ve vlastním smyslu schopné se učit, zvláště co se týče paměti. Uvolněné tvořivé síly, které se ve zvířecím organismu organicky spotřebují, například na okrasu peřím u ptáků, na hřívu lva nebo na každoročně shazované a znovu rostoucí paroží jelena, čekají v člověku na přeměnu v síly vědomí. Když tyto síly nejsou následkem jednostranných výchovných metod vyžadovány tvořivou a fantazie plnou činností, dojde k jejich zpětnému nahromadění v éterném těle. Tak může již ve škole vzniknout sklon k bujení, které vzniká jako před- stádium tvorby nádoru, neuchopí-li bytost Já tvořivé síly.

Ještě více rozhodujícím než okamžik a rozsah rozumového zatížení je ale pro duševní a tělesné zdraví dítěte léta trvající *způsob vyučování*. Podívejme se na dnešní metodu učení se psát a číst.

K nejvyšším duševním výkonům lidského myšlení patří schopnost abstrakce. Neprojevuje se jen v matematické oblasti, nýbrž - viděno historicky - například také ve skutečnosti, že původní obrázkové písmo přešlo v čisté znakové písmo. Skicujeme-li obrysy nějakého stromu na tabuli, budou všechny děti volat „strom“. Opětné poznání nebo „čtení“ se děje na základě

opory předchozího zevního vjemu, který je *obrazně* vtištěn, což pomocí pěti písmen slova STROM s jejich rovnými a zaoblenými čarami není možné. Že čtyři čáry spojené ve dvou určitých úhlech a zaznamenané v odpovídajícím pořadí znamenají W, je abstrakce. Tento znak je ale zcela odloučen nejen od skutečnosti, ale také od podstaty hlásky samé. Když Morse vynalezl svůj kód k telegrafickému zprostředkování zpráv, redukoval všechny hlásky na rozdílné kombinace tečky a čárky. Něco podobného se stalo ve stenografii. Naučení se významu takových forem psaní vyžaduje získat sílu paměti izolovaně a je výhradní věcí hlavy. Síly mysli, to znamená - viděno tělesně - síly rytmizujícího středu a hloubek vůle se vůbec nespoluúčastní. Čím je dítě starší, o to dříve může, vlastně musí být vyzváno tímto naznačeným směrem učení a abstraktní schopnosti. Pro mladší dítě v prvních školních letech platí ale opak, tj. vzhledem k člověku přiměřené výchově se musí učit *obrazně*, aby zprvu mohlo zcela spojit svoji duši s obrazy.

Při učení se čtení a psaní písmene W, V, v první třídě může například učitel nechat probíhat kruhový tanec. Potom vjede dovnitř Wind, Vítr, a s rytmickým tleskáním rukama se kruh přemění v hadovitý, vlnivě provedený pohyb. Příštího dne mohou žáci malovat vodní plochu modře nebo žlutě, na níž Velký Vítr Vytvoří Velké Vlny. V rytmech a aliteracích, v nichž básník líčí vodní element, může být téma uchopeno sborově nebo jednotlivě slovem ještě jednou. Když učitel potom příštího dne přijde a stále kratší a jemnější vlnivé linie kreslí na tabuli a zeptá se: „co to je?“, budou nahlas „číst“ a odpovídat správně všechny děti: „Voda, Vlny“. Potom nechá učitel vlny „zmrznout“; stanou se rohatými, tvrdými a hranatými. Ztuhlé V (W) - zůstane pro hlavu! Jeho zářezy a hrany lze ale dobře použít později v jiné formě, když přijde na řadu studené K, přičemž může být postupováno již zkráceným způsobem - ale stále *obrazně*.

Mnoho vychovatelů bude takovou metodu považovat za zdlouhavou a příliš časově náročnou a poukazovat na to, že dítě lze

naučit psaní a čtení mnohem jednodušší a kratší formou. Tak tomu samozřejmě je - ale za jakou cenu?

Při vylíčené obrazné metodě je vůle podnícena až do zevního pohybu, spolucítění až k mluvení a pozornost smyslů je přenesena do zvýšené živosti. Teprve nakonec je oslovena také abstraktní schopnost myšlení. V malém opakuje dítě pozvolný proces vtělení své bytosti já, který při chůzi, řeči a učení se myslit v předškolní době prožilo více jako napodobování a hraní. Ve škole musí být osloveno v *celé své bytosti*, tělesně, duševně a duchovně. Neduha naší doby, slabosti ve čtení a pravopise (legastenii), budeme takovými učebními metodami předcházet v každém případě. Výstavbové procesy vycházející z pólu vůle a procesy odbourávání hlavy se budou držet v rovnováze, což ale znamená zdraví. Snad takto vyučované děti budou dokonce hladové po zážitcích a budou s radostí chodit do školy.

Poněvadž dítě je z vývojově podmíněných důvodů ještě daleko hladovější po obrazech než dospělý, musí na to výchova brát požadovaný ohled a pro všechny živé bytosti platící „biogenetický základní zákon“ použít také na vývoj vědomí dítěte, neboť to v krátkosti opakuje totéž co celé lidstvo. To se, jak jsme viděli, vyvinulo vzhůru z jasnozření protkaného zážitky obrazů k rozumovému, bezobraznému myšlení. Proto musí být škole odpovídající výchova - zvláště ve druhém sedmiletí - ve stejné míře, jak dítě odrůstá pohádkám, protkána duchaplnými příhodami, legendami, bajkami nebo přirovnáními a nakonec vyústit do tak bohatě vytvořených národních mýtů a pověstí.

Obrazná vylíčení všeho druhu oslovují především citové spolu- prožití a působí tím na utváření mysli. Učitel v žádném případě nemá za úkol v tomto věku dítěte ukazovat na pohádky a mýty nebo je rozumově vysvětlovat. Má nechat mluvit obrazy samé. On sám ale musí znát jejich spirituální pozadí a brát vážně do forem pohádek a mýtů oděné vyšší pravdy. Jenom potom může s nutným osobním zapojením stát před žáky, aby ti cítili hlubší smysl a tím byla podnícena až jejich vůle. Při vyprávění pověsti o Herkulovi by učitel například měl vědět, že je zde poukazováno na nepomíjivou bytost vyššího já člověka, která souvisí s dvanácti kosmickými světy a v mnoha inkarnacích musí obstát v tvrdých zkouškách

a musí se osvědčit. Dospívající člověk hledá obrazy ideálů, jak to ukazuje hojnost uměleckých plakátů v dětských pokojích. Musí to být vždy jen filmové a sportovní veličiny? U jmenovaných obrazových elementů se nejedná jen o zprostředkování vědění. Myslí prostoupené obsahy představ

jsou během života duševně zpracovány srovnatelně s tím, jako v zahradě může z organického odpadu vzniknout kompost. Rudolf Steiner upozornil na to, že člověk v přírodovědecké, materialistické době by musel umět uchopit takovouto jemu danou duševní substanci - více nebo méně citově - ve druhé polovině svého života, aby zůstal duševně zdravý. To může být objasněno na pověsti o Herkulovi. Ta kdysi oslovila dítě v hlubinách jeho bytosti, ta snad později tomu, který je v nebezpečí ztratit sebevědomí a důvěru v život, povzbudivě zašeptá: *Také ty budeš se svými negativními, mnohokrát nezpracovanými a s potlačováním uloženými duševními zážitky hotov a budeš se moci od nich osvobodit, jako byl kdysi Herkules s to vypořádat se se smetím nahromaděným v Augiášově chlévě. Také v tobě žije Herkules.* Mnohému pozdějšímu propadnutí do depresivních stavů by mohlo být zabráněno, kdyby se ve výchově včas vykonalo odpovídající posílení sil mysli a vůle!

Nejdůležitějším prostředkem k překonání nebezpečí nadměrné intelektualizace ve vzdělávacím procesu je však umění. Umělecké prožití nebo se umělecky zaměstnat vyžadují sice bdělé smysly, ale současně bezprostředně apelují na citové spoluprožití, které je nesené rytmickými procesy. Z pohledu fyziologie existuje zvláštní zřetel umění k rytmickému systému člověka. U hudby je tato souvislost zvláště zřejmá a bezprostředně prožívaná. Život v pravém uměleckém elementu, který člověka vyzdvihuje nad zevní přírodní jevy, je nezbytným výchovným prostředkem vzdělávání, zušlechtnění a prohloubení mysli. Poněvadž s ním spojená činnost fantazie současně budí tvořivé síly, bude tkát až do hlubin vůle. Tím může být vyrovnán dvojitý vztah jednostrannosti čistě rozumového zatížení paměti a zprostředkování vědění. Přitom je prostředníkem mezi odbouráváním a tendencemi stárnutí nervového systému a stále omlazujícími silami výstavby pólu vůle současná posílení rytmických procesů. To platí zvláště pro nové pohybové umění, eurytmii, která je jako povinný obor

provozována ve všech dvanácti třídách waldorfské školy, přiměřeně stáří žáků.

Skutečná, časem požadovaná reforma školství není dosažitelná více hodinami pro uměleckou činnost a pouhým zavedením dalších oborů umění. Waldorfská pedagogika vyžaduje, aby v každé školní hodině, nezávisle na právě vyučovaném oboru, byl metodicky po ruce umělecký prvek. Podoba samotného vyučování nesmí být ovládnuta jen vědeckými hledisky, nýbrž sama se musí přeměnit v *umělecký postup*, jak to bylo vylíčeno a objasněno již při výuce psaní. Toto nasazení v podstatě vyplývá již ze samotného slova výchovné umění.

Tím stojíme před nejobtížnější úlohou, kterou waldorfský učitel v rámci své výchovné činnosti musí zvládnout. Nejedná se přitom jen o osvojení si nových poznatků ve smyslu anthroposofické nauky o člověku, nýbrž o získání nových schopností. Skutečnost, že dnes věda a umění jdou ještě zcela oddělenými cestami, tuto naléhavost stěžuje. V biologii, botanice, chemii nebo astronomii zprostředkuje přírodní věda pouze na smyslově vnímatelné zevní straně světa vytvořené - hodnotou neutrální! - popisy, ale nikoli nezbytné poznatky. To bylo například pro Goetha podnětem k léta trvajícím snahám, aby v jeho nauce o barvách byla sledována *kvalita a podstata* barvy novým způsobem, aby se také fyzikální znalosti povzbuzovaly a uspokojovaly umělecký smysl malíře. Jak jsme na začátku tohoto spisu vylíčili, umožňuje to Goethova metoda a její další rozvíjení, která spolu zahrnuje pro všechny světové jevy základní *duchovní stranu*, a tak dochází k ideálnímu prázákladu a tím k podstatě věcí. Pozorovat fenomény v tomto smyslu a umět je brát vážně je přitom předpokladem pro umělecké prožití a znázornění odpovídající látky ve školní hodině. Bez tohoto metodického základu by byl učitel se svými uměleckými snahami, například při vynalézání námětů nebo „duchaplných příběhů“, stále v nebezpečí ztratit se v abstraktně symbolických nebo fantastických elementech.

Goethe mluvil o tom, že rozum* je usměrňován na vzniklé, moudrost† na vývoj. V tomto smyslu sám vychovatel nastoupí cestu stále vznikajícího. Jako učící je připraven den ode dne se učit od svých žáků. Jen do té míry, jak se sám cítí a potvrzuje jako vnitřně rostoucí, bude lidsky a pedagogicky stačit tak odpovědnému styku s mládeží, která okolo něho dospívá. Může se potom

* Verstand - pozn. překl.

† Vernunft - pozn. překl.

cítit spojen s tím novým proudem života, který by chtěl vésti lidstvo z rozmanitých jevů úpadku *lidstvu přiměřeným* vzděláním do zdravé budoucnosti.

Bühler Walther