

## Rudolf Steiner (1861-1925)

OD JAN KRŠŇÁK 25.10.2017

Třebaže filozofie Rudolfa Steinera má četné kritiky, kteří jí vytýkají fantastičnost se sklonem k okultismu, zařazujeme pojednání o něm a jeho pedagogice do našeho souboru ze dvou důvodů.

Jedním z nich je snaha, aby v tomto více méně encyklopedicky koncipovaném souboru byly zastoupeny v duchu pluralistického přístupu různé myšlenkové koncepce zaujímající v ideologickém spektru různá místa – od materialismu k idealismu, od konzervativismu k evolucionismu, od vědeckého intelektualismu k uměleckému intuitivismu, od racionalismu k mysticismu, od ateismu k fideismu atd. Absolutní pravdy jsou zajisté vždy jen jedny, ale mají často více aspektů a můžeme se k nim přibližovat zpravidla jen postupným odhalováním relativních pravd s využitím různých metod a myšlenkových pochodů. Ty se mohou někdy jevit na pohled jako protichůdné, až nesmiřitelné, ale mohou přesto společně mířit k všestrannějšímu a tedy plnějšímu objasnění základních lidských problémů včetně problému výchovy. Právě on může sloužit jako jakási lučavka napomáhající rozlišit to, co výchovná praxe potvrzuje, od omylů, které zamítá.

A to je onen druhý důvod, proč pojednáváme o Rudolfovi Steinerovi. Patřil totiž k myslitelům, kteří neváhali přijmout pedagogickou výzvu a angažovat se v otázkách výchovy způsobem, který zanechal pozoruhodnou stopu v historii reformního školského hnutí nejen v Německu, kde žil a působil, ale i za jeho hranicemi. I do

naší pedagogiky proniká poslední dobou povědomí o pedagogické koncepci tzv. „waldorfských škol“ a zájem o aplikaci jejich principů, které dal tomuto hnutí do vínku jeho zakladatel – Rudolf Steiner.

Nebudeme tedy ignorovat Steinerovu „antroposofii“ – jak Steiner nazýval od r.1913 svou duchovnědnou filozofii (Geisteswissenschaft) – , ale těžiště studie položíme do pojednání o jeho pedagogických názorech. Ponechme stranou otázku, zda Steinerovy pedagogické zkušenosti a názory ovlivnily jeho antroposofickou teorii či naopak. Patrně tu byl vliv obapolný, neboť již od studentských let hromadil Steiner (jako domácí preceptor) pedagogické zkušenosti a současně inklinoval, jak to sám líčí ve svém životopise, přímo bytostně k odlišování smyslového světa od říše ducha, která jej fascinovala po celý život. Ale ať je tomu jakkoli, souvislost Steinerovy pedagogiky a vlastní antroposofie nebyla tak těsná, aby jeho pedagogika nemohla časem začít žít vlastním životem do té míry, že existuje už nezávisle na tom, že její tvůrce věřil např. v převtělování duší a odlišoval od těla fyzického jako vyšší metamorfózy tělo aetherické a astrální. (Ostatně ani u Komenského nevyklučoval jeho mysticismus úspěšnost jeho pedagogiky.)

Skutečnost, že waldorfských škol spíše přibývá než ubývá, a zájem o jejich zkušenosti nejen neutuchá, ale stále se šíří, nasvědčuje tomu, že Steinerova pedagogika obsahuje ideje živé a atraktivní, pro něž zasluhuje být studována.

Rudolf Steiner se narodil 25. února 1861 v městečku Kraljevec v Chorvatsku při uherské hranici, kde jeho otec byl zaměstnán na nádraží jako telegrafista. Své dětství mezi 2. a 8. rokem života ztrávil v Pottschachu v Dolních Rakousích

uprostřed krásné hornaté krajiny. Jeho otec tu byl přednostou železniční stanice. Později byl přeložen do pohraniční maďarské obce Neudskfiu (poblíž Vídeňského Nového Města). V tamní škole objevil chlapec starou učebnici geometrie, jejíž obsah, jak sám píše ve svém životopise (Mein Lebensgang) naplnil jeho duši zvláštním vzrušením: „Vím, že na geometrii jsem poprvé poznal, co je štěstí“. (1) Již tehdy v něm vznikla idea, že vedle věcí vnímatelných v prostoru existuje „uvnitř zvláštní druh duševního prostoru, který je jevištěm duševních podstat a procesů“. (2)

Od svých 10 let navštěvoval Steiner reálku ve Vídeňském Novém Městě (Wiener Neustadt), kam ráno dojížděl vlakem a večer se vracel do Neudórfu pěšky. Na reálce si oblíbil zvláště učitele počtů, geometrie a fyziky a později také učitele deskriptivní geometrie. Jeho probuzený smysl pro abstrakci jej vedl i ke studiu Kantovy „Kritiky čistého rozumu“, jejíž některé stránky, aby jim dobře porozuměl, četl až dvacetkrát za sebou.

Ale již v patnácti letech věku se student stal současně i učitelem, když přiučoval jednak slabší spolužáky, jednak žáky z nižších ročníků. Prospělo mu to ve dvojitým smyslu: jednak ho to nutilo, aby zdokonaloval své vlastní znalosti (musel se učit i klasickým jazykům, kterým se na reálce nevyučovalo), jednak se seznamoval také s problémy praktické duševědy. „Učil jsem se“, píše, „poznávat na svých žácích obtíže duševního rozvoje člověka“. (3)

Od r. 1879 studoval Steiner na Technické vysoké škole ve Vídni, ale věnoval se i filozofii a literatuře. Seznámil se s učením Brentana, Hegela, Herbarta a dalších filozofů té doby. Poprvé četl Goethova Fausta a zaujal jej i Schiller svými „Dopisy o estetické výchově člověka“, kde se mluví o kráse jako prožitku zvláště k tomu připraveného vědomí. Inspirován touto ideou, začal se Steiner zabývat též otázkou prožívání myšlenek, poznávání pravdy.

V dopise příteli z r. 1881 cituje Schellingovu tezi, že „v nás ve všech přebývá tajemná, zázračná schopnost stáhnout se z proměn času do svého nejvlastnějšího nitra, zbaveného od všeho, co přichází zvenčí, a zde ve formě neměnnosti nazírat na to, co je věčné“. (4) Dodává současně, že tuto vnitřní schopnost, kterou již dávno v sobě tušil, nyní zcela jasně objevil: „Celá idealistická filozofie stojí nyní v podstatně pozměněné podobě přede mnou; co je jedna probdělá noc proti takovému nálezu!“ (5) Také Fichtova „Nauka o vědě“ (Wissenschaftslehre) se mu stala inspirující učebnicí.

Steiner však byl svou prvotní erudiicí především přírodovědec, který nemohl nerespektovat problém vztahu mezi vnějším smyslovým světem a vnitřním světem idejí, jenž měl za stejně evidentní. Jak překonat tento protiklad? Odpověď nachází v Goethově učení o metamorfózách, jež se posléze stalo jedním z významných zdrojů i jeho pedagogicko-školské koncepce. Vychází z pozorování, že živý organismus podléhá jiným zákonům než neživé těleso. Mění se nejen působením vnějších podnětů, ale především vnitřních sil. Tyto proměny či metamorfózy postupují stadiálně od jedné formy k druhé, od kvalitativně nižšího stadia k vyššímu. Jestliže v neživém světě vládne pouze princip kauzality, v organickém světě vládne podle této úvahy především princip metamorfózy. Steiner aplikoval tuto koncepci, jak ještě uvidíme, i na otázku vývoje a výchovy člověka.

Abychom však nepředbíhali chronologické mezníky, musíme se nyní zmínit o pedagogicky velmi důležité zkušenosti, kterou získal Steiner jako domácí učitel v jedné vídeňské rodině v první polovině osmdesátých let. Spolu s třemi normálními chlapci zde učil i dítě nervově handicapované hydrocefalií, trpící bolestmi hlavy a celkovou ochablostí životní aktivity. Steinera tento případ zaujal a vyžádal si od rodičů, aby mu přenechali i celou výchovu dítěte. Píše o tom:

„Musel jsem nalézt přístup k duši, která se nacházela zprvu ve stavu podobném spánku a kterou bylo třeba postupně přivést k tomu, aby získala vládu nad svými tělesnými projevy. Bylo třeba do jisté míry nejprve zapojit duši do těla. Byl jsem proniknut vírou, že chlapec má sice skryté, ale dokonce velké duševní schopnosti. Tím se stal můj úkol hluboce uspokojujícím. Brzy jsem získal láskypinou přichylnost dítěte k mé osobě. To způsobilo, že pouhá komunikace s ním probouzela jeho dřímající duševní schopnosti. Pro vyučování jsem musel vymýšlet zvláštní metody. Každá čtvrt hodina, o kterou se překročila vyměřená vyučovací doba, působila újmu na zdravotním stavu. K některým vyučovacím předmětům nacházel chlapec jen velmi obtížně vztah. Tato výchovná úloha se pro mne stala bohatým pramenem poučení. Otevřel se přede mnou skrze vyučovací praxi, které jsem musel použít, pohled do souvislosti mezi duchovně-duševním (geistig-seelisch) a tělesným v člověku. Zde jsem prodělával své vlastní studium ve fyziologii a psychologii. Zpozoroval jsem, jak se musí výchova a vyučování stát uměním, které má svůj základ v skutečném poznání člověka. Musel jsem pečlivě uplatňovat ekonomický princip. Často jsem se musel připravovat dvě hodiny na půlhodinové vyučování, abych upravil látku tak, že jsem pak mohl v nejkratším čase a s co

možná nejmenším napětím duševních a tělesných sil dosáhnout maxima chlapcovy výkonnosti. Sled vyučovacích předmětů musel být pečlivě zvážen, celé rozdělení dne muselo být přiměřeně určeno. Pocítil jsem uspokojení, že chlapec v průběhu dvou let dohonil národní školu a mohl podstoupit zkoušku zralosti pro gymnázium.“ (6)

Z chlapce, kterému se Steiner věnoval jako domácí učitel ještě řadu let, až do vyšších tříd gymnázia, se nakonec stal úspěšný lékař. Steiner nabyt při práci s ním přesvědčení, že podobně postižené děti mají být vychovávány společně s ostatními. Tato zásada se později stala jedním z charakteristických rysů jeho tzv. waldorfského pedagogického systému.

V roce 1886 vydal Steiner svou první publikaci o Goethovi, nazvanou „Zásady teorie poznání Goethova světového názoru“ (Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung). Jeho oddanost Goethovu myšlenkovému odkazu, kterému se věnoval (ovšem kromě jiného) pět let, jej přivedla do Výmaru, kde byl pověřen vydáváním a komentováním Goethových přírodovědných spisů. Tento dlouhodobý úkol z něho učinil jednoho z předních znalců a vykladačů Goethovy vědecké i básnické tvorby. Kromě Goetha na něho silně zapůsobilo i Nietzscheovo dílo, a snad ještě více otřesné setkání s ním v době, kdy Nietzscheova mysl byla již trvale zatemněna, ale jeho myslitelské čelo, ušlechtilá tvář a nepřítomný pohled v něm vyvolaly hluboké dojetí. Je pravděpodobné, že fantastická idea o věčném návratu, odvržená chladným pozitivistou Diihringem, ale přijatá filozofujícím básníkem Nietzsche, byla jedním z podnětů (vedle inspirace ideou metamorfózy a spíše než staroindické učení o reinkarnaci) pro jeho pozdější víru v převtělování duší, kterou mu tak ostře vytýkali

i ortodoxní idealisté (např. R. Eucken), ačkoli jde vlastně jen o jednu z variant víry v nesmrtelnost duše, kterážto víra sama o sobě vždy měla a má i mezi filozofy nemálo přívrženců. (Vzpomeňme např. na Masaryka.)

Co oddělovalo v očích Steinerových Goetha od Nietzsche, vyjádřil Steiner slovy: „Goethe našel ducha v přírodní realitě; Nietzsche ztratil mýtus ducha v přírodním prostoru, ve kterém žil. Já jsem stál mezi oběma těmito protiklady.“ (7) I Nietzscheovi věnoval Steiner knihu: „Nietzsche, bojovník proti své době“ (Nietzsche, ein Kampf gegen seine Zeit, 1897).

Šestatřicátý rok Steinerova života, kdy končil jeho pobyt ve Výmaru, završil rozhodující fázi jeho myšlenkového vývoje, kdy se mu vyjasnil vztah mezi realitou a jejím poznáním. To je mu vlastně jen pokračováním této reality, bez něho je její existence neukončená. „Člověk není bytostí, která tvoří obsah poznání pro sebe, nýbrž poskytuje svou duší jeviště, na němž teprve prožívá svět část svého bytí a dění. Kdyby nebylo poznání, zůstal by svět nedokončený.“ (8) Zde můžeme hledat vlastní počátky Steinerovy antroposofie.

Po skončení prací na vydávání Goethova díla přesídlil Steiner r. 1897 do Berlína. Zde mu bylo nabídnuto místo učitele na dělnické škole, založené W Liebknecem. Steiner tu působil jako učitel historie a dalších předmětů (také řečnictví a sociální nauky) píných 6 let. Vyhradil si, že bude vykládat dějiny po svém, nezávisle na jejich tehdejší marxistickém výkladu. Měl však porozumění pro sociální problémy proletariátu a uvědomoval si rovněž, že je třeba s dělníky mluvit jazykem jim srozumitelným. Poznal, že přesvědčivě na ně může působit jen tehdy,

opustí-li esoterický – příliš učenecký, krajně intelektualizovaný styl výkladu, a bude-li mluvit řečí obraznou a konkrétní, působící i na cit a vůli posluchače, na celou jeho osobnost. Tyto zkušenosti, navazující též na praxi domácího učitele a respektující psychologii a fyziologii žáka, vyústily posléze do koncepce „Waldorfských škol“.

Steiner sledoval pozorně vědecké, umělecké, politické a ekonomické tendence své doby, aniž se vzdával své nezávislosti. Dostal se do formálního kontaktu s Teosofickou společností, založenou paní Helenou P. Blavatsky, ale její metody mu zůstaly v podstatě cizí. Znal Darwinovu vývojovou nauku, ale výše stavěl Goethovu koncepci metamorfóz. Sám chápal vývoj člověka tak, že jeho duchovní existence je starší než ostatní živočichové a že fyzicky se od nich oddělil, zanechávaje je za sebou jako jakýsi „odpad“ vlastního vývoje. „Člověk jako makrokosmická bytost, která v sobě nesla celý ostatní pozemský svět, a jež dospěla k mikrokosmu odlišením se od všeho ostatního“, píše Steiner ve svém životopise, „to bylo pro mne poznání, kterého jsem dosáhl teprve v prvních letech nového století.“ (9)

V té době se stupňoval i Steinerův pedagogický zájem. Znal tehdejší reformní pedagogické směry a zdálo by se, že zvláště umělecká a pracovní výchova se mu staly podnětem i k jeho vlastnímu systému. Ale ve skutečnosti šlo spíše o určitý souběh koncepcí, které na sobě nebyly přímo závislé, ale vyjadřovaly, každá svým specifickým způsobem, potřeby a nálady doby.

Steiner se držel především vlastních zkušeností a vlastní antroposofické filozofie. První soustavnější výklad své pedagogické koncepce vyložil již v přednášce, zpracované pro tisk r.1907 pod názvem „Výchova dětí z hlediska duchovnědy“ (Die Erziehung der Kinder vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft).



Rozlišuje zde čtyři články lidské přirozenosti: tělo fyzické (physischer Leib), životné či aetherické tělo (Lebensleib oder Aetherleib), astrální tělo (Astralleib) a „já“ (Ich-Leib). Každá z těchto podstat přijímá jen takové poznatky, pro něž má uzpůsobené své specifické orgány. Fyzické tělo může vnímat jen smyslový svět. Vůči ostatnímu – duševnímu a duchovnímu světu je slepé, což ovšem ještě podle Steinera neznámá, že takový svět neexistuje. Zde jde jen o to, nutné k tomu orgány, které má v zárodku každý člověk, nalézat a pěstovat. Životné (aetherické) tělo – je to cosi jako životní síla – má člověk společné s rostlinami a zvířaty. Astrální čili pocitové tělo (Astraloder Empfindungsleib) přirovnává Steiner k jakémusi vejčitému obalu, v němž je uloženo tělo fyzické a aetherické, a který vyzařuje na všechny strany jako nějaký světelný útvar. Konečně čtvrtý článek – „já“ (Ich-Leib) je nositelem vyšší lidské duše. Jím se člověk stává korunou všeho stvořeného.

Je to zajisté bizarní konstrukce připomínající trochu fantastické, ale svým způsobem i plodné spekulace K. S. Amerlinga. I za touto spekulací prosvítá myšlenka zasluhující pozornosti: totiž že vnímání a chápání souvisí s proměnami (metamorfózami) fyzické a duševní – duchovní potence člověka, jemuž se s těmito proměnami mohou odkrývat nové sféry poznání, které by výchova neměla ignorovat.

Před svým fyzickým zrozením je vznikající člověk uložen a chráněn jiným fyzickým tělem – tělem své matky. Po opuštění mateřského lůna se ocitá v obalu aetherického lůna (Aetherhülle), a to až do „druhého zrození“ kolem sedmého roku věku, provázeného výměnou zubů. Tehdy vstupuje do astrálního obalu, v němž zůstává až do počátku pohlavní dospělosti (kolem čtrnácti let věku), který je jakoby „třetím zrozením“. Po něm následuje třetí septenát až do skutečné dospělosti kolem jednadvacátého roku.

Je pravděpodobné, že tato periodizace tří vývojových septenátů odráží i vlastní přímou pedagogickou zkušenost autorovu a je snad i bezděčným ohlasem jeho pedagogické čteny. Její antropologické interpretace jí však dodává novou – řekli bychom dialektickou – dimenzi, jež upozorňuje vychovatele, že každé metamorfóze vnitřní odpovídá i proměna „obalu“, tj. vnější sféry, poskytující nový obzor a prostředí duchovního růstu.

Pokud jde o první sedmiletí, prohlašuje Steiner, že „existují dvě kouzelná slova, naznačující, jak dítě vstupuje do vztahu k svému okolí. Jsou to: napodobování a vzor (Nachahmung und Vorbild).“ (10) Moralizující průpovědky ani rozumová poučení nepůsobí v žádoucím směru. Působí pouze to, co dospělí v okolí dítěte viditelně konají před jeho očima. Poučování může působit až na aetherické tělo, to však je v prvním sedmiletí ještě obklopeno ochranným aetherickým mateřským obalem (schützende Aethermutterhülle), a tedy vůči takovému působení stejně slepé jako plod v těle mateřském vůči vnějším smyslovým podnětům. Ty jsou pak právě nejúčinnější mezi prvním a druhým zrozením, tedy v prvním sedmiletí. V tomto období je záhodno cvičit i paměť, působit na city a pěstovat vůli. Ale pokud jde o rozum (Verstand), považuje jej Steiner za duševní sílu, která se rodí teprve s pohlavní zralostí. Jde tedy v tomto směru ještě dále než Rousseau, podle něhož „spánek rozumu“ trvá do dvanácti let, kdy teprve je možné začít se soustavnou výchovou rozumu a soudnosti.

Tyto Steinerovy pedagogické úvahy neměly zpočátku valnou odezvu, i když se k nim znovu vracel ve svých četných přednáškách, zvláště v letech 1911 a 1917. Teprve rok 1919 mu přinesl příležitost realizovat svou theorii v praxi. V průběhu kampaně za „trojčlenění sociálního organismu“ (zdůrazňující samostatný rozvoj oblasti kulturní, politické a ekonomické) mluvil Steiner 23. dubna k dělníkům a

zaměstnancům továrny na cigarety Waldorf Astoria ve Stuttgartu, přičemž upozornil na nedostatky ve vzdělání tehdejšího proletariátu. Jeho slova padla na úrodnou půdu a setkala se se souhlasem ředitele továrny Emila Molta i vedoucího dělnických kurzů Dr. Herberta Hahna, a tak ještě téhož dne se sešla podniková rada, na níž bylo dohodnuto zřídit pro děti továrních dělníků novou školu. Dva dny na to Steiner přislíbil svou spolupráci. Dne 13. května dal sociálně demokratický ministr Heymann svůj souhlas k zřízení jednotné školy (Einheitsschule) podle starého Württenberského školského zákona z r.1836, 21. srpna zahájil Steiner jako ředitel školy kurs pro její nastávající učitele a 7. září byla „Svobodná Waldorfská škola“ slavnostně otevřena. Tím byl dán počátek školského hnutí, o němž byla již vpředu řeč.

V přípravném kursu pro učitele této školy byla dopoledne vždy přednáška z nauky o člověku (Menschenkunde), po níž následovalo probírání jednotlivých metodicko-didaktických témat, odpoledne pak se konala praktická seminární cvičení. Steinerovi šlo na těchto kursech hlavně o to, ukázat školní učení jako zvláštní případ učení, které se nepřetržitě a bezděčně uskutečňuje v každodenní činnosti, tedy i ve hře, v práci, v pozorování, prostě v životě vůbec, jehož je součástí, a který zároveň ovlivňuje. Učitel se nemá považovat jen za dodavatele znalostí a dovedností, ale především za pěstitele žákových schopností – pozornosti, paměti, inteligence atd. V tom, jak se dítě chová, jak žije, má vidět učitel zrcadlo vlastního působení, umožňující jeho pedagogické zdokonalování.

Z nových přístupů, které se od počátku uplatňovaly ve Waldorfské škole, se zdůrazňovaly zvláště tyto:

Koedukace obou pohlaví, ale i tzv. koedukace sociální, tedy společná výchova dětí z různých sociálních vrstev.

Zásada, aby třídní učitel vedl tutéž třídu po celou dobu školní docházky až do osmého ročníku.

Počátek cizojazyčné výuky již od prvního ročníku, tj. od sedmého roku věku. Zásada, podle níž první dvě vyučovací hodiny byly věnovány témuž předmětu po dobu několika týdnů, aby se umožnila potřebná koncentrace učiva.

Zrušení systému cenzur (zpráv rodičům o neprospěchu a špatném chování dítěte) a systému propadání žáků.

Umělecká a praktická činnost pronikala veškeré vyučování ve všech ročnících. Učební plán obsahoval vedle tradičních předmětů ruční práce, malování, hudbu, recitaci a rytmiku (Eurythmie), později též tkání, předení, první zdravotnickou pomoc, zahradnictví a divadlo.

Učitelská samospráva uskutečňovaná formou konferencí (freie republikanische Unterredungen), v nichž každý byl „suverénem“.

K učitelskému kolegiu patřil již od prvního roku existence školy i školní lékař.

Na počátku své existence měla Steinerova Waldorfská škola 8 tříd, 12 učitelů a 256 žáků.

Steiner byl ovšem i nadále spisovatelsky činný a ani jeho teoretický zájem o výchovu neutuchal. R. 1919 vydal mimo jiné čtrnáct přednášek pod názvem „Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky“ (Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik) a „Tři přednášky o lidové pedagogice“ (Drei Vorträge über Volkspädagogik). Všiml si zde i sociálních problémů a výchovu vyzdvihoval, v duchu zmíněné již teorie o trojčlenění (Dreigliederung) sociálního organismu, jako kulturní proces, jenž by měl být rozvíjen samostatně jako rovnocenný s oblastí politickou a ekonomickou, což je idea dosud stále nedoceňovaná.

Ve své první přednášce „O lidové pedagogice“ vysvětlil Steiner své pojetí lidové školy, kterou charakterizoval takto: „Počítám k lidové škole všechno, co má být člověku poskytnuto, když odrostl pouhé rodinné výchově a když k této rodinné výchově musí škola přistoupit jakožto výchovný a vyučovací ústav. Pro toho, kdo zná lidskou povahu, je jasné, že pro žádné dítě nemá tato školní výchova zasahovat do jeho vývoje dříve, než přibližně kolem doby, kdy došlo k výměně zubů. To je právě tak vědecký zákon jako jiné vědecké zákony... Poznání lidské povahy od výměny zubů až k pohlavní zralosti, musí být základem všech principů tak zvaného národně školního vzdělání. Z toho můžete poznat, že vycházíme-li z tohoto základu, nemůže se vyvodit nic jiného než jednotná škola pro všechny lidi; neboť samozřejmě tyto zákony, které působí v rozvoji člověka mezi přibližně sedmým a přibližně čtrnáctým rokem, tyto zákony jsou pro všechny lidi tytéž.“ (11)

Podivuhodně aktuálně zní dodnes i Steinerova úvaha z druhé přednášky „O lidové pedagogice“, srovnávající bratrství bez hospodářství (Brüderlichkeit ohne dle Wirtschaft), které se vyvinulo na východě (myslí tím i Indii, odvolává se na R. Tagore), a naopak přemíru hospodářského snažení bez bratrství (unter der Unbrüderlichkeit), typického pro západní svět, hlavně anglo-americký. Je to jistě zjednodušující pohled. Ale bezprostředně po první světové válce a po ruské revoluci bylo takové stanovisko snáze pochopitelné. Německo se střední Evropou považoval Steiner i v ideovém smyslu za střed, který se má varovat krajností obou pólů. Autor však nemá na mysli nastolení jednoho abstraktního celosvětového ideálu. Naopak, klade i pedagogům na srdce, aby přihlíželi k zvláštnostem svého regionu: „A ti lidé, kteří se umějí nejlépe vpravit do úvah o takovém regionu, jsou dnes nejlepší vychovatelé a učitelé.“ (12)

V třetí přednášce „O lidové pedagogice“ vychází Steiner z ostré kritiky tehdejšího pojetí učebního plánu, který podle něho vůbec nepřihlížel k potřebám rozvíjejícího se člověka a nepřípustně tříštil pozornost žáků. Podle jeho přesvědčení nestačí u dospívajících žáků k proniknutí do nějakého předmětu, jako je např. matematika nebo fyzika, jestliže se mu věnuje jen několik týdenních hodin, ale je k tomu potřebí delšího souvislého období, během něhož je možno se na předmět pině koncentrovat. Proto mluví o „Epochalunterricht“ (Epoche = období). V české terminologii se k označení takového způsobu užívá termínu „koncentrace vyučování“ (V. Příhoda mluvil též o komasaci). Dodnes však tento princip není dost důsledně realizován. Steiner vytýká rozdrobenost studia i studijním rozvrhům vysokých škol.

Zabývá se tu též soudobou sociologií, kterou označuje příliš rozhorleně za „nejnesmyslnější kulturní produkt, jaký vůbec mohl vzniknout“. Je to poněkud nespravedlivé, ale Steiner nemá na mysli sociální vědu vůbec, nýbrž ono její pojetí, které pod termínem sociologie popisuje jen historická a statistická fakta, ale opomíjí sociální vůli (Das soziale Wollen). A přece ve věku 14 – 15 let potřebuje mládež místo popisu různých starých společenských systémů pohled do současného života, učit se, co se děje na poli, v řemeslech, jaké jsou obchodní vztahy.

Steiner spojuje s touto otázkou problém umělecké výchovy, neboť nikdo podle něho „nemůže chtít, komu nebyla vštípena vůle skutečnou uměleckou výchovou. Toto tajemství o souvislosti umění se životem a zvláště s volným prvkem člověka, toto tajemství poznat, je jedna z nejpřednějších výzev budoucí psychologické pedagogiky, a všechna budoucí pedagogika musí být psychologická.“ (13)

Přednášková aktivita Steinerova i v oblasti pedagogické (ostatní tematiku zde ponecháváme stranou) byla neuvěřitelná. Jen v období šesti let od založení Waldorfské školy až do své smrti vydal Steiner na 24 publikací, z nichž každá představovala soubor řady přednášek k určité pedagogické a školské problematice. Celkový počet těchto přednášek dosáhl čísla ne menšího než 185, neboť některé soubory jich obsahovaly až 16 nebo o málo méně.

Kromě těch, které tu byly již citovány, patří k nejznámějším pět přednášek přednesených ve Stuttgartu ve dnech 8. až 11. dubna 1924. Byly vydány pod titulem „Metodika vyučování a životní podmínky výchovy“ (Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens).

Klíčová myšlenka první přednášky spočívá v tezi, že člověk se vnitřně člení na tělo, duši a ducha (opět Dreigliederung) a že všem těmto třem složkám, které zpočátku splývají a teprve postupně se vyšší z nich oddělují, je třeba věnovat rovnoměrnou pozornost. Proto v prvním sedmiletí je rozhodující komplexní výchova, a to přímým působením osobnosti vychovatele, jeho příkladem. Pro dítě v druhém sedmiletí je nejdůležitější „člověk, který přechází k umění života“ (der in lebendige Lebenskinstlerschaft iibergehende Mensch) a teprve v třetím období, kdy se z původního komplexu vyděluje i duch, potřebuje dítě pro „výchové vyučování“ a „vyučující výchovu“ to, čemu jsme se sami naučili, a to až do 20. – 21. roku, kdy se stává dospělým.

Zatímco v prvé přednášce šlo hlavně o charakteristiku působení vychovatele – učitele, v druhé přednášce zaměřil autor pozornost na objekt výchovy, přičemž používá též historického přístupu. Připomíná, že ve středověku – před 14. stoletím – existovala ještě důvěra ve vnitřní aktivitu člověka, aniž se požadovaly experimenty a smyslové pozorování. Od té doby lidstvo jako by vnitřně zesláblo. To, co platí jen pro smyslový svět, kde experimenty jsou potřebné, se vyžaduje všeobecně, ačkoli ve svobodné říši ducha – podle Steinerovy terminologie – se musí pravdy podporovat navzájem mezi sebou, tak jako nebeská tělesa se vznášejí v prostoru bez opory kromě vzájemných vlivů. Podobně nezávislá je i činnost ducha, jenž se právě touto nezávislostí liší od duše. Bez pochopení této nezávislosti na smyslovém světě můžeme sice vychovávat duševní stránky člověka, nikoli však jeho stránku duchovní. Steiner ovšem nevydává středověký názor za ideální. Uznává, že tehdy se posuzoval duchovní svět stejně jednostranně jako nyní svět přírody. Materializace byla stejně nutná, jako je nyní nutný obrat ke světu duchovnímu (geistig-seelisch). „Ve vědomí této skutečnosti tkví vlastně podstata všech takových snah, k nimž patří i Waldorfská školní pedagogika.“ (14) Takovýto obrat nemá ovšem podle Steinera vést k nové jednostrannosti, neboť působení na nitro člověka znamená i vychovávat jej fyzicky.



V období mezi výměnou zubů a pohlavním dospíváním, tedy v druhém sedmiletí, po „druhém zrození“, kdy se vyděluje duševní a duchovní stránka od fyzické, je potřebné podávat žákům vzdělávací obsah pokud možno v umělecko-obrazné formě. „Tak jako pro první dětské životní období potřebujeme kazatelský přístup (ein Priesterliches), tak potřebujeme pro druhé životní období člověka přístup artistický, umělecký.“ (15) Proto je třeba se vyhýbat v tomto období dvěma didaktickým extrémům: jednostrannému intelektualismu, který může způsobovat až „noční můry“ a chorobně zrychlovat dýchání, na druhé straně autoritářskému ovlivňování, které může zhoršovat trávení žáků, přičemž obojí může zanechávat, jak tvrdil Steiner, trvalé škody na zdraví.

V třetí přednášce objasňuje autor rozdíl mezi přírodovědeckým a antroposofickým poznáním člověka. Používá k tomu příklad: Goethovu knihu Wilhelm Meister lze prostě jen stránku po stránce ofotografovat, ale něco jiného je přečíst ji. Také duši člověka je možno detailně popisovat, ale o co jde, je umět v ní číst. To neznamena, že antroposofie si neváží přírodních věd, které kdysi nahradily intuitivní poznávání člověka. Ale nelze zůstat u pouhého „hláskování“ (Buchstabieren), je nutno proniknout do smyslu textu a něco podobného platí i pro psychologii a výchovu člověka.

Aetherické tělo člověka (v druhém sedmiletí jeho vývoje) nepodléhá už podle Steinera čistě přírodním zákonům, ale projevuje se zejména v tvořivé „plastické“, modelovací činnosti. Astrální tělo pak se projevuje především v hudbě.

Zkratkovitě vyjadřuje autor své pojetí učení takto: „První perioda učení: Učíme se poznávat abstraktně logicky fyzické tělo člověka. Pak používáme plastické utváření

v intuitivním poznávání: učíme se poznávat aetherické tělo. A třetí perioda: Stáváme se jako fyziolog hudebníkem a díváme se na člověka, jako se díváme na hudební nástroj, jako jsou varhany nebo housle, přičemž vnímáme v nich skutečnou hudbu; tak se učíme poznávat astrálního člověka. A učíme se žít spojení se slovy nejen vnějšně, pamětí, ale učíme se poznávat ve slovech působícího génia, tak se učíme poznávat lidské „já“ (Ich-Organisation).“ (15) Máme-li tuto charakteristiku vyjádřit ještě zhuštěněji a snad i jasněji, Steiner má na mysli čtyři stadia, v nichž postupně dominují jako základní prostředky logika, výtvarné umění, hudba a slovesnost, a to v korespondenci s příslušnými vývojovými fázemi od těla fyzického přes aetherické a astrální až k vědomí „já“. Je to vyspekulované schema, ale jsou v něm vlastně všechny hlavní prostředky poznání člověka: věda poznávající fyzického člověka, výtvarné umění poznávající svou tvůrčí intuicí člověka „aetherického“, hudba pronikající do tajů člověka jako bytosti astrální a konečně nejnáročnější umění slovesné, odhalující podstatu lidského

Ve čtvrté přednášce uvažuje autor mimo jiné zejména o souvislostech mezi zemí, živými bytostmi a kosmem. Každé vytržení – například rostliny, a tedy i člověka – z těchto souvislostí znemožňuje jejich skutečné poznání. Člověk podléhá vlivům pozemským i kosmickým. „Člověk, který vidí vládnout slunce a měsíc všemu rostlinstvu, cítí, jaké nadšení pro vesmír může vzejít z takového živého vhledu,

chápe jinak, co jsou rostliny, než ten, kdo přijímá a zpracovává abstraktní názory dnešních učebnic botaniky. Tu dochází všeobecně k tornu, že pojem se může obohatit citem a budoucímu člověku, dítěti, je interpretován umělecky (ktinstlerisch vermittelt). A dítě se stane zralým k tornu, co pak může vychovatel vytěžit z takového prohloubeného pohledu, snad už kolem desátého roku života. A jestliže mu tu interpretujeme v názorných živých obrazech, jak celá země je živoucí bytost, jak, jen složitěji, nese na sobě rostliny jako člověk vlasy, zjednáváme-li tímto pohledem jednotu, vnitřní živoucí jednotu mezi živoucí bytostí zemí a tou či onou oblastí vyvíjejících se rostlin, pak vzniká něco jako širý prostor v duši dítěte. Když pak duši dítěte předvádíme něco o rostlinstvu, přistupuje k tomu jako někdo, koho přivádíme z dusné atmosféry na čerstvý vzduch, v němž se jeho dech prodlužuje. Tato šíře duše je to, co se dostavuje díky takovému poznání, vskutku odpovídajícímu tajemstvím kosmu.“ (16)

V páté, závěrečné přednášce svého cyklu, podtrhuje Steiner myšlenku, že snad ještě více než jednotlivosti, jejichž důležitost se ovšem také nesmí podceňovat, potřebují lidé pronikavou obnovu, pronikavé posílení celého duchovního života, především pak obnovu entuziasmu, který se může vyvinout z duchovního poznání světa a tornu odpovídajícího světového názoru. Ten, kdo vzdělává (der Bildner) a jako umělec (der Seelenktinstler) formuje duši, neboť takovým musí pedagog být, potřebuje takový entuziasmus nejvíc, což se začíná podle Steinera již v širokých kruzích pociťovat.

V dalších úvahách pak se autor zaměřuje zvláště k otázce morální výchovy. U dítěte do 14 let odmítá slovní moralizování, protože na jeho duši nepůsobí. Zde je nutný příklad jeho sociálního prostředí, především autorita vychovatele. Morální principy vstřebává dítě nikoli ze slovních formulací, ale z toho, co kolem sebe vidí a slyší.

Teprve od počátku třetího sedmiletí je podle Steinera dítě schopné přijímat rozumové výklady morálky. Steiner však odmítá Kantovo rigorózní učení o povinnosti a přiklání se k přirozenější koncepci Schillerově a Goethově, podle nichž se radost a morálka nevyklučují, takže mravné jednání neznamena vždy nutně sebezpřemáhání.

V závěru přednášky zdůrazňuje Steiner, že svět může být pochopen jen tehdy, jestliže o to usilujeme všemi svými poznávacími schopnostmi, tedy nejen prostřednictvím idejí, pojmů a představ, ale i citem a vůlí.

Inspirováni Steinerovými filozoficko-pedagogickými podněty, dosahovali učitelé první Waldorfské školy pod jeho vedením pozoruhodných výsledků. Během pěti let vzrostla škola na 23 tříd se 784 žáky a 47 učiteli. Tento vnější růst se ovšem neobešel bez obtíží. Protože firma Waldorf Astoria nemohla již tak velkou školu financovat, došlo k jejímu osamostatnění pod právním a hospodářským patronátem Školního spolku. Pevnou součástí školního života se staly každoměsíční školní slavnosti, při nichž si žáci různých tříd vzájemně předváděli, čemu se naučili. Různé problémy a obtíže se otevřeně řešily kriticky a sebekriticky na učitelských konferencích a sám Steiner pomáhal překonávat tyto obtíže v kurzech pro učitele školy.

Byl zván i do zahraničí, aby zde přednášel o své pedagogické koncepci, a brzy vznikly podobné školy i ve Švýcarsku, Velké Británii, Nizozemí i jinde. R. 1923 uspořádala Waldorfská škola ve Stuttgartu svou první umělecko-pedagogickou konferenci a hned v následujícím roce se zde konal velký pedagogický kongres za účasti 1700 posluchačů. Waldorfské učitelé na něm hovořili o zkušenostech ze svých předmětů a Steiner tu přednesl svou poslední sérii přednášek – oněch pěti přednášek, kterých jsme právě vzpomínali.

Když na podzim r.1924 Steiner těžce onemocněl, měla jeho stuttgartská škola již i vyšší stupeň (Oberschule). Nestáčil však už realizovat svůj plán na posílení jeho uměleckého aspektu. Dne 30. března 1925 zemřel.

Nedlouho poté provedl stuttgartský školní rada Hartlieb důkladnou několikátýdenní inspekci školy, a to s příznivým výsledkem. S obdivem se vyslovil o solidární spolupráci kolegia učitelů, kteří se obešli bez úředního představeného a jimž učební plán nijak nesvazoval ruce. Pochvalně také konstatoval: „Viděl jsem během zkoušky v nejrůznějších třídách mnoho dětí z dělnických vrstev, děti z velmi špatných domácích poměrů, patologické děti, které v jiných školách, také ve státní národní škole, nemohly zdomácnět, a které se přesto ve Waldorfské škole cítily šťastnými.“ (17)

Waldorfské školství se časem šířilo. Před druhou světovou válkou bylo takových škol celkem 16, polovina z nich v Německu. Ty byly r.1938 zakázány, ale mnozí jejich učitelé emigrovali a šířili své metody v zahraničí. Po válce vznikaly v Německu i jinde další Waldorfské školy a koncem sedmdesátých let jich bylo již 180, z toho 60 v Německu. Kromě toho bylo založeno v Evropě 8 zařízení (tzv. seminářů) pro přípravu učitelů těchto škol. Ve Stuttgartu existuje dosud sídlo Svazu svobodných Waldorfských škol, které poskytuje zájemcům potřebné informace. (18)

Po listopadovém převratu se projevuje i u nás zájem o tento typ škol. Např. v Učitelských novinách (17.12.91.) se líčí dojmy J.Maleňákové z návštěvy Waldorfských škol v SRN a vyzdvihuje se zvláště jejich svobodný duch, styk s přírodou, prostota chování učitelů, rodičů i žáků a péče o handicapované.

Jde ovšem stále o školy svého druhu, výjimečné, experimentální, alternativní. Jejich systém se nedá mechanicky a administrativně přenášet do masové praxe. Tajemství jejich přitažlivosti a úspěchů je v entuziasmu učitelů, v jejich oddanosti dětem, v jejich spolupráci s rodiči, v antroposofické tendenci chápat vývoj a výchovu člověka v jednotě fyzické a duchovní podstaty, v souladu s přírodou a kosmem.

## Odkazy

(1) R. Steiner: Mein Lebensgang. Dornach 1962. S. 21. – (2) Tamtéž. – (3) Tamtéž. S. 45. – (4) Ch. Lindenberg: Rudolf Steiner. In: Klassiker der Padagogik II. München 1979. S. 171. – (5) Tamtéž. – (6) R. Steiner: Mein Lebensgang. Dornach 1962. S. 106 – 108. – (7) Tamtéž. S. 258 – 259. – (8) Tamtéž. S. 120. – (9) Tamtéž. S. 403. – (10) R. Steiner Die Erziehung des Kindes/Die Methodik des Lehrens. Stuttgart 1961. S. 22. – (11) R. Steiner: Drei Vortrage uber Volkspadagogik. Stuttgart 1919. s. 9 – 10. – (12) Tamtéž. S. 31. – (13) Tamtéž. S. 44. – (14) R. Steiner: Die Erziehung des Kindes/ Die Methodik des Lehrens. Stuttgart 1961. S. 69. – (15) Tamtéž. S. 91. – (16) Tamtéž. S. 102. – (17) Ch. Lindenberg: Rudolf Steiner. In: Klassiker der Padagogik II. München 1971. S. 181. – (18) Adresa citovaného Svazu: Der Bund der Freien Waldorfschulen E. V Stuttgart, Haussmannstrasse 44.

## Literatura

Abendroth, W: Rudolf Steiner und die heutige Welt. Miinchen 1969. – Boldt, E.: Rudolf Steiner und das Epigonentum. Miinchen 1923. – Lindenberg, Ch.: Rudolf Steiner. In: Klassiker der Pddagogik II. Vyd. C. H. Beck, Miinchen 1979. – Lindenberg, Ch.: Waldorchulen: angstfrei kmen, selbstbewusst handeln. Reinbek 1975. – Picht, C. S.: Das literarische Lebenswerk Rudolf Steiners. Dornach – Rauthe, W: Die Waldorfschule als Gesamtschule. Stuttgart 1970. – Rist, G., Schneider, P. Die Hibernia Schule. Reinbek bei Hamburg, 1977. – Snke Bai et al.: Die Rudolf Steiner Schule Ruhrgebiet. Reinbek 1976. – Schrey, H.: Waldorfpddagogik. Kritische Beschreibung und Versuch eines Gesprichs. Bad Godesberg 1968. – Wachsmuth, G.: Die Geburt des Geisteswissenschaft Rudolf Steiners. Dornach. – Wehr, G.: Der pddagogische Impuls Rudolf Steiners. Miinchen 1977.