

Všeobecná nauka o člověku

V této kapitole budeme vycházet převážně ze Steinerovy anthroposofické antropologie, která dala základ waldorfské pedagogice. Tato antropologie je shrnuta ve Steinerově přednáškovém cyklu nazvaném *Všeobecná nauka o člověku*.

Životní pojetí, které pramení z výchovného principu waldorfské školy a které se bezprostředně odvíjí od anthroposofické duchovní vědy, je vybudováno na ideji trojčlennosti člověka, která chce bránit čistě přírodovědnému přístupu k člověku. „Člověk zůstává pro člověka neznámou oblastí, nenahlíží-li, že uvnitř člověka působí něco zcela jiného než mimo něj.“² Waldorfská pedagogika je tak postavena na přesvědčení, že „opravdové poznání člověka musí zkoumat člověka podle těla, duše a ducha“³.

Pojem tělo, zahrnující smyslové orgány vnímání atd., je nám dnes poměrně zřejmý; co zde však představují pojmy duše a duch a co je od sebe podle anthroposofického pohledu odlišuje? Pro ilustraci odpovědi a vyjasnění problematiky nyní nahlédneme na začátek Steinerovy knihy *Theosofie*. Ten uvedenou distinkci postihuje následujícím obrazem:

Jdu po louce porostlé květinami. Prostřednictvím mého oka mi květiny zvěstují své barvy. To je skutečnost, kterou přijímám jako danou. - Těším se z barevné nádhery. Tím činím skutečnost svou vlastní záležitostí. Svými city spojuji květiny se svým vlastním bytím. Po roce jdu opět po téže louce. Jsou tu jiné květiny. Prožívám z nich novou radost. Moje loňská radost se vynoří jako vzpomínka. Je ve mně;

² Steiner, R.: *Výchova dítěte a metodika vyučování*, s. 113.

³ Steiner, R.: *Výchova dítěte a metodika vyučování*, s. 113.

předmět, který jí podnítil, pomínul. Avšak květiny, které vidím nyní, jsou téhož druhu jako loňské, *vyrostly podle* těchže zákonů. Jestliže jsem si uvědomil tento druh, tyto zákony, pak je naleznu v letošních květinách stejně, jak jsem je poznal v květinách loňských. A budu uvažovat asi takto: Loňské květiny zanikly; moje radost z nich zůstala jen v mé vzpomínce. Je spojena jen s mým bytím. Avšak to, co jsem loni poznal na květinách a co letos poznávám znovu, to zůstane, dokud takové květiny porostou.

Je to něco, co se mi projevilo, co však není závislé na mém bytí, stejně jako moje radost. Moje pocity radosti zůstávají ve *mně*, zákony, *podstata* květin zůstávají ve světě mimo mne.⁴

Tělem se tu tedy myslí to, čím se člověku projevují jevy jeho okolí, a duší element, jímž se tyto jevy spojují s jeho vlastním bytím - libost a nelibost, chuť a nechut', radost a bolest jsou duševní záležitosti. Duchem se potom člověku vyjevuje podstata věcí samotných. „Svým tělem se člověk může na chvíli s jevy spojovat. Svou duší uchovává v sobě dojmy, jimiž jevy na něj působí; a jeho duchem se mu projevuje to, co jevy chovají samy v sobě.“⁵

Z určitého pohledu tedy tyto tři články také ukazují, jak je člověk trojím způsobem spřízněn s ostatním světem. Teprve v duchu ovšem člověk vystupuje ze sebe a poznává skutečnosti přesahující jeho bytost. Zde můžeme také nahlédnout teorii poznání, jíž jsme se již zaobírali. Logicky totiž člověk uchopuje ve svém duchu jevy a zákonitosti mimo sebe pouze díky tomu, že jejich podstata je principiálně též duchovní, tedy díky své soupodstatnosti se světem. V tomto smyslu je myšlení nadmyslové a branou k „nadmyslnu“, a představuje tak

⁴ Steiner, R.: *Theosofie*. Fabula, Hranice 2010, s. 27.

⁵ Steiner, R.: *Theosofie*, s. 28.

specifický vnímající orgán.⁶ (Připomeňme však, že toto „nadsmyslné“ nepředstavuje pouze jakýsi abstraktní duchovní svět, nýbrž zahrnuje prostě všechny smysly nevnímající ideové jevy, jakými jsou například i geometrické tvary, přírodní zákonitosti apod.) A jestliže jsou smyslové skutečnosti v principu založeny skutečnostmi nadsmyslovými (tedy duchovními), což anthroposofie a v návaznosti na ni waldorfská pedagogika předpokládají, je nutné jejich působení vnímat a zohlednit také v procesu výchovy.⁷ To má ve waldorfské pedagogice rozsáhlejší praktické implikace.

Druhé trojčlenné dělení člověka je ukázkou takové implikace. Představuje totiž základní rozlišení lidské duševní činnosti na oblasti vůle, citění a myšlení, jejichž vývoj odpovídá prvním třem sedmiletím a fyziologickému vývinu tří základních tělesných systémů: metabolicko-motorického, rytmického a nervově-smyslového. Vztah těchto ideových rozlišitelných procesů a těla je velmi těsný, proto způsob výuky přímo ovlivňuje také tělesný vývoj dítěte. Myšlení, citění a chtění však mají různé vztahy ke svému tělesnému korelátu:

Zatímco to, co můžeme fyziologicky pozorovat v nervové organizaci, nemá vztah k obsahu představ - z chybných myšlenek nás nebolí hlava - je vztah citění a chtění k jejich tělesným korelátům těsnější, a to tak, že například afekty více nebo méně ovlivňují rytmické procesy a projevují se v nich, zatímco chtění probíhá v nejtěsnější souvislosti s procesy výměny látek.⁸

Tento pohled na člověka, který předpokládá, že lidské tělo je především dílem ducha, má potom ve waldorfské pedagogice významné praktické aplikace:

⁶ Je zřetelné, že filosofický prostor pro duchovní přístup ke světu si R. Steiner vytvořil právě v popisovaném spisu *Filosofie svobody*.

⁷ Steiner, R.: *Výchova dítěte a metodika vyučování*, s. 110.

⁸ Lindenberg, Ch.: *Rudolf Steiner*, s. 109.

Je nesmyslem chtít vychovávat tělo pouze ovlivňováním těla. Neboť to, co bylo v dětském věku přijato do duše, objevuje se v dospělém jako zdravé nebo chorobné tělesné dispozice. Jestliže se duše v dítěti vychovává nesprávně, pak toto nesprávné přechází do tělesného stavu. Neboť v dítěti se přenáší každý duševní impuls do zdravého nebo chorobného dýchání, zdravého nebo chorobného oběhu, zdravé nebo chorobné zažívací činnosti.⁹

Tedy jinými slovy, chce-li vychovatel formovat tělo dítěte, musí vhodným způsobem působit také na jeho duševní a duchovní síly. To, jak a čemu se dítě ve škole učí, ovlivňuje jeho tělesnost, a tedy také celkové zdraví. Z jednotného psychofyzického pojetí člověka však vyplývá i oprávněnost opačného proudu, který vysvětluje, proč se waldorfská pedagogika pokouší v dětech rozvíjet například správné dýchání, cit pro rytmus, motoriku a manuální zručnost. Důvodem je působení na jejich citové a volní stránky, chápané jako úzké koreláty tělesných systémů. V takovém náhledu na člověka spočívá podstatné specifikum waldorfské pedagogiky.¹⁰

Ústřední myšlenkou takové pedagogiky je tedy přesvědčení, že abychom mohli v dětech rozvíjet zdraví, je třeba porozumět zákonitostem vývoje lidské bytosti.¹¹ V oblasti teorie vývojové zákonitosti dítěte je veřejnosti zřejmě

⁹ Steiner, R.: *Výchova dítěte a metodika vyučování*, s. 114.

¹⁰ Kiersch, „Waldorfská pedagogika - podobná, a přece docela jiná“. In: *Člověk a výchova*, 1999, roč. 4, č. 3, s. 5-6.

¹¹ Steiner, R.: *Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens*. GA 303, 12. přednáška.

nejznámější čtyřčlenný model vývoje člověka v sedmiletích. Duchovní věda v souvislosti s tímto modelem hovoří o třech zrozeních člověka - zrození, respektive „uvolnění“ těla fyzického, éterného a astrálního.¹² Je tu tedy přítomna představa, že člověk sestává z více těl či článků, které se postupně uvolňují a osamostatňují; než k tomu ovšem dojde, zůstávají vázány na články vývojově prvotnější.

„To, co poznává na člověku smyslové pozorování a co materialistické pojetí života uznává v bytosti člověka jako jediné, je pro duchovní bádání jen částí, článkem lidské bytosti, totiž jeho fyzickým tělem.“ *Fyzické tělo* člověka je jen to, co přivádí fyzické látky k míšení, spojování, utváření a rozpouštění tak, jak se to děje i v minerálním světě.¹³

Éterné či životní tělo se uvolňuje kolem výměny zubů, tedy sedmi let věku. V této době se má v dítěti uvolňovat životní síla, která způsobuje, že se látky a síly fyzického těla utvářejí v jevy růstu, rozmnožování, vnitřního pohybu šťáv atd. Životní tělo je tedy určitým stavitelem a formovatelem těla fyzického, je elementem, který je vlastní (ačkoliv v poněkud jiné podobě) také rostlinám a zvířatům (stejně jako tělo fyzické).¹⁴ U člověka se v mentální rovině projevuje osamostatnění éterného těla rozvojem paměti, temperamentu, svědomí, charakteru, sklonů a zvyklostí.¹⁵

Třetím článkem lidské bytosti je takzvané *pocitové či astrální tělo*, osamostatňující se v době pohlavního dozrávání (kolem čtrnácti let). Je nositelem bolesti a slasti, pudu, žádosti, vášně atd. - tedy všeho, co nějak souvisí s pocitovostí a co minerální a rostlinná říše evidentně postrádá. Toto tělo člověk sdílí pouze se zvířetem.¹⁶

Čtvrtým článkem, jímž se člověk pozvedá nad přírodní říše a

¹² Steiner, R.: *Výchova dítěte a metodika vyučování*, s.20.

¹³ Steiner, R.: *Výchova dítěte a metodika vyučování*, s. 13.

¹⁴ Steiner, R.: *Výchova dítěte a metodika vyučování*, s. 14-15.

¹⁵ Steiner, R.: *Výchova dítěte a metodika vyučování*, s.25.

¹⁶ Steiner, R.: *Výchova dítěte a metodika vyučování*, s. 15-16.

stává se teprve v pravém smyslu člověkem, duchovní bytostí, je *já*. Já je tím, co člověka pozvedá z úrovně zvířete a umožňuje mu stát se bytostí, která vědomě utváří sebe sama. Já je duchovní skutečností bezprostředně související s vlastní individualitou člověka, o čemž napovídá už výraz *já samotný*: „Nikdo jej nemůže použít k označení něčeho jiného, každý může nazývat *já* jen sám sebe.“¹⁷ Z tohoto *já* je člověk schopen očist'ovat své nižší články a proměňovat je ve vyšší. To je hlavním úkolem vývoje lidského *já*, odehrávajícího se podle anthroposofie v cyklu znovuzrození; tak se člověk pozvedá nad pouhou egoitu a spojuje se znovu s duchovním světem, z něhož vzešel.

Toto duchovní poznání lidské bytosti jsme si nyní načrtli z toho důvodu, abychom pochopili, v jak úzkém vztahu je tu praktické „umění výchovy“, jak Rudolf Steiner pedagogiku nazývá, k chápání vývojových zákonitostí člověka. Jestliže se například vývoj člověka odehrává v přibližně sedmiletých, kvalitativně odlišných životních obdobích, je tomuto vývoji třeba podřídit způsob přístupu k člověku i celý výukový plán, a nikoliv opačně. Takové přesvědčení hraje ve waldorfské pedagogice skutečně podstatnou roli.

Každé vývojové období totiž v dítěti utváří schopnost učit se a poznávat svět určitým způsobem. Tak například napodobování patří k vývojové epoše fyzického těla, kdežto smysl hovoří k tělu éternému. Jako je pro první dětská léta magickou formulí výchovy napodobování zdravých vzorů v atmosféře lásky a radosti, tak dítě po výměně zubů vyžaduje následování přirozené autority. V malém dítěti je třeba rozvíjet především smysl pro *pravdu*; ve druhém sedmiletí působíme na éterné tělo dítěte vším, co je naplněno smyslem, obrazem a podobenstvím.¹⁸

¹⁷ Steiner, R.: *Výchova dítěte a metodika vyučování*, s. 16.

¹⁸ Z tohoto důvodu má zvláště v prvních třídách školní docházky podstatné místo vyprávění příběhů. Tak v první třídě dítě prožívá svět (v euroamerickém prostoru) prostřednictvím světa pohádkového, ve druhé prostřednictvím světa bajek a legend, ve třetí prostřednictvím velkých příběhů Starého zákona, ve čtvrté prostřednictvím mýtů různých národů

Obraznou názorností a uměním tak u něho rozvíjíme především smysl pro *krásu*. V tomto období je také důležité pěstovat dětskou paměť. Pojmové chápání problémů uchopených pamětí si dítě osvojuje teprve v období pohlavního dozrání; teprve nyní, s uvolněním astrálního těla, je třeba v dítěti rozvíjet svět představ, sílu úsudku a svobodný rozum, které v něm utvářejí přesvědčení, že svět je *dobrý*.¹⁹ Shrnutí: „Až do výměny zubů chce člověk napodobovat, až do pohlavní dospělosti chce mít nad sebou autoritu, potom chce používat vůči světu svůj úsudek.“²⁰

Uvedené pedagogické a didaktické postoje jsme si tu načrtli zvláště proto, abychom ukázali, jak se anthropo- sofická antropologie jakožto duchovní věda přímo odráží v metodice waldorfských škol. Takových příkladů by samozřejmě bylo možno uvést velmi mnoho. To však již není předmětem této práce - šlo nám zde především o stručnou analýzu základního pojetí člověka jako vtělené duchovní bytosti a poukázání na sepětí této ideje člověka s praktickou metodikou a didaktikou waldorfské pedagogiky.²¹

Vít Ronovský

apod. S vývojem dítěte se pozornost přesunuje přes hrdiny, velké objevitele a vynálezce až k biografii velkých osobností lidstva.

¹⁹ Steiner, R.: *Výchova dítěte a metodika vyučování*, s. 25-35.

²⁰ Steiner, R.: *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*, s. 139.

²¹ Toto sepětí zohledňuje také daná kulturní specifika. Např. zmíněné vyprávění příběhů samozřejmě vždy zahrnuje příběhy daného kulturního prostředí.