

Albert Schmelzer

Kdo chce dělat revoluce ...

K výuce dějepisu deváté třídy waldorfských škol

I. Úvahy k metodám a učebním cílům

1. *Historická realita a metodika – Symptom, obraz, pojem*

Proč se vlastně zabýváme dějinami a co je smyslem výuky dějepisu? Běžná odpověď je rychlá: Studium dějin slouží poznání minulosti a výuka má za cíl zprostředkovávat právě toto vědění. Vždyť na jakou schopnost apeluje vyučující, jestliže klade otázky jako je tato: Kdo tvořil společně s Césarem triumvirát? Kdy byl Augšpurský mír? Co si představíte pod pojmem systém rad? Obrací se na dříve osvojené, nyní z paměti vyvolávané vědění. V ideálním případě se vynoří představa Pompea a Crassa, z paměti se vynoří rok 1555 a pojem systém rad se vybaví díky svému podstatnému, kdysi naučenému prvku, jímž je imperativní mandát.

Nakolik se takovýto pohled výuky dějepisu zprvu zdá být samozřejmým, je jednostranný a jsou-li toliko kognitivní aspekty výuky povýšeny na program, vede to u žákyň a žáků k nudě a tím i ke ztrátě obliby výuky dějepisu s tím spojené, která se mezitím dostavila¹. Jak by mohlo vypadat jiné, komplexnější pojetí tohoto předmětu?

Úvodní příklad: Ceremonie ranního probouzení za Ludvíka XVI.

Jeden příklad může posloužit jako výchozí bod našeho pojednání. Když se při probírání Francouzské revoluce mluví o absolutismu, hledá převážně kognitivně orientovaná pedagogika rychlou cestu k vytvoření pojmu a k vypracování definice, která by mohla znít třeba následovně: „Po nabytí přesvědčení, že královská moc je neomezená, absolutní, nazývá se Ludvíkem XVI. vykonávaná a mnohými knížaty napodobovaná forma vládnutí ‘absolutní monarchie’. Pro absolutismus je charakteristické to, že moc ve státě přísluší pouze právoplatnému panovníku a od něj vychází.“² Jinak se však bude postupovat, položí-li se důraz na hlubší prožívání historických událostí a souvislostí. Tehdy totiž půjde především o to co nejvíce plastickým líčením jednotlivých scén, dějů a postav vykreslit mnohostranný obraz absolutismu tak, aby žáci dostali chuť se do dějin ponořit. Abychom to ukázali názorněji, vezměme si jednu zvlášť typickou scénu: Ceremonie probouzení za Ludvíka XVI.³

Líčení můžeme začít detailním popisem zámku ve Versailles (viz obr. 1), abychom pak postupovali třeba takto: Parketové podlahy galerií zrcadlí radostné fresky nástropní malby, velikými obloukovými okny proudí dovnitř světlo a láme se v zrcadlech na protějších stěnách. Těmito slavnostními galeriemi kráčí každého rána průvod pážat, služebnictva a lokajů, komtes, markýz a baronek, vévodů, opatů, biskupů a ministrů – zářný výběr šlechty

národa. Na galerii vedoucí k osobním komnatám jeho Majestátu, krále, začíná sféra moci velkokomorníka pana de Brezé a je pouze jeho galantním gestem, jestliže dá jedné z dam přednost. V rozhovoru a se smíchem následuje panstvo. Předě dvěma ložnicemi již čeká druhá společnost, která k tomuto posvátnému místu dorazila jinou cestou; je to družina velmistra garderoby, krejčí, parukáři, lazebnice, pradleny, žehlíčky, lampaři, jejichž jediným úkolem je rozsvěcet a zhasínat bezpočet svic a holiči, krátce ti, jimž se dostalo vyznamenání osobně sloužit jeho Majestátu..

Monsieur de Brezé dvakrát udeří o parket holí ze slonoviny, na jejíž špici září safír velký jako pěst a neviditelné ruce otevrou obě křídla zlacených dveří do královské ložnice. Pohled všech míří na protější stěny, kde na vysokém podstavci pod baldachýnem stojí královo lůžko. Jeho Majestát spočívá v bílé hedvábné noční košili pod vyšívanou péřovou pokrývkou. Ludvík XVI., ač teprve 34 let star, působí poměrně obtloustle. Jeho dobrotivá, ještě poněkud ospalá tvář se svěšenými očními víčky a začínající dvojitou bradou je vše jiné, jen ne majestátní; tenké pramínky vlasů visí nenapudrované a roztřepené. Dvorská společnost se hluboce pokloní a vyřkne ranní pozdrav, který král nejmilostivěji opětuje.

Nyní začíná ranní toaleta a obřad oblékání, který se táhne až do jedenácté hodiny; může být s parodistickou obratností detailněji a humoristicky líčen, přičemž by nemělo zůstat opomenuto, že se král nakonec zajímá o denní program a má velkou radost, že je plánována pouze návštěva večerního divadelního představení a tak bude přece jen čas věnovat se své lásce – zámečnickému řemeslu.

Co tedy předstupuje před žáky při takovéto scéně za předpokladu, že se podaří ji živě a expresivně vylíčit? S jistotou lze říci, že se mladistvým přiblíží dějiny, které se ukáží být mnohovrstevným, komplexním jevem.

Ke komplexnosti dějin

První vrstva dějin se týká jejich vnější stránky. Určité události se odehrávají na určitých místech v určitém čase. Ale tato vnější kostra zahrnuje druhou vrstvu a sice vrstvu působících sil žijících v jednání osob a podmínek jejich jednání – například sociálních a ekonomických poměrů. Krom toho existuje jako třetí rovina duševní zabarvení, emocionalita, která doprovází scénu, osobu či také dějinnou epochu. Konečně otázka po původu působících sil odkazuje na čtvrtou, duchovní dimenzi. Týká se samotných impulsů dějin a nevyčerpává se ve vědomých motivech lidského jednání. Právě líčená scéna ukazuje, jak se v soustředění na jedinou osobnost objevuje něco, co se formuje nejen ve Francii a současně v pruském a ruském absolutismu, nýbrž i v centrální perspektivě malířství či ve zdůrazňování vědomí já ve filosofii člověka jako je René Descartes, což je tedy očividně výraz všeovlivňujícího ducha doby.

Od té doby, co existuje reflexe historiografie, usiluje se o uchopení vlastní podstaty dějin a tím oněch jednotlivých vrstev.⁴ Přitom se v 19. století se vznikem moderní historické vědy prosadila tendence potlačovat starší historicko-filosofické a idealistické přístupy a ve smyslu přírodovědecké orientace zaměřovat dějinné bádání na kriticko-empirické uchopování daných faktů. V době, která následuje byly podniknuty četné snahy jednak k ocenění nezbytnosti empirie, jednak však k překonání hrozícího redukcionismu na pouhou chronologii. Sociálně historické přístupy upozornily na podmínky lidského jednání, přístupy zabývající se dějinami vědomí pak upozornily na jeho motivy; současně si lidé uvědomili oprávněnost uměleckých výkladů dějin jak se objevují v historickém dramatu či románu. Zkoumání zabývající se dějinami mentality k tomu ukázala na dlouhodobě probíhající proměnu hluboko zakořeněných postojů - například ke zbožnosti či ke smrti. Tím se naskytá

otázka po příčinách takovýchto změn. V kontextu těchto pozorování a kladení otázek se může otevírat pohled na zprvu nezvyklou vrstvu historického pohledu, na niž Rudolf Steiner poukazoval v četných přednáškách a která je charakterizována jako čtvrtá dimenze dějin. Je účinné zasahování duchovních bytostí do chodu dějin.

Analýza univerzálně historického vývoje může takovouto vrstvu prohloubit. Vykopávky a dokumenty ukazují, že v určitých dobách nezávisle na sobě vplývaly do dějin lidstva jisté inovace. Skoro současně na Eufratu a Tigridu, na Indu a Chuang-che (Žluté řece) dochází k zakládání měst, téměř současně probíhal přechod od mytického k myslícímu vědomí. V „Době osové“, jak tuto dobu nazval Karl Jaspers, působili v Číně Lao-c' a Konfucius, v Indii Buddha, v Íránu mladší Zarathuštra, v Palestině proroci Eliáš a Izajáš, v Řecku vystoupili filosofové Hérakleitos a Platón.⁵ Podobně bylo evropské lidstvo kolem roku 1400 uchopeno novou duchovností. Probouzející se sebevědomí nalézalo svůj výraz v perspektivě a v renesančním portrétu, v humanismu a ve vědecké metodě kontrolovaného pozorování a experimentu.⁶ Na všechny tyto jevy lze pohlížet jako na „symptomy“ duchovního působení. Jak to v návaznosti na výklady Rudolfa Steinera kdysi formuloval Christoph Lindenberg, je symptom „vnějším výrazem nadsmyslového děje“.⁷

Uvědomování si duchovního působení v dějinách nemá za předpoklad odborně vědecká speciální zkoumání jak by svrchu řečené nám mohlo vsugerovat, nýbrž vychází s bdělého spoluprožívání událostí doby. Průběh 20. století s totalitářskými a terorem, s vyvražďováním národů a válkami až po nedávné brutality na Balkáně otřesně ukázal, že jsou události vymykající se kategorii toho, co může být pokládáno za normálně lidsky možné. V této souvislosti se mluvilo o zásahu zla a démonična, o posedlosti jednotlivců a celých národů.

Takovýto pohled nelze spojovat s omlouváním dotyčných aktérů a jejich zodpovědností, spíše přivádí pozornost k tomu, že existují individuální i kolektivní zakalení vědomí, která mohou být branami vpádu negativních bytostí a jejich působení. Stejně tak budeme nacházet osobnosti, které právě v pekle největší nehumánnosti působily ve smyslu povstání svědomí a které se modlitbou a meditací vědomě otevřely pozitivní duchovnosti. Jakkoli můžeme zde naznačené fenomény osobně hodnotit a posuzovat – dějinné chápání odpovídající dnešní době je nebude moci bez povšimnutí míjet.

Tím se dají dosavadní úvahy shrnout. Jak bylo naznačeno, symptomatologicky orientované pojetí dějin se snaží získat pokud možno co nejkomplexnější pohled na historickou skutečnost. K pohledu na jednání podmíněná geografickými, klimatickými a ekonomickými poměry a svobodnou lidskou činností přistupuje umělecké vžívání do atmosféry určité epochy či osobnosti i pozornost upřená na působení duchovních bytostí ovlivňujících běh dějin skrze nápady, vize, sny nebo také patologická zakalení vědomí.

Význam obrazu

Pro výuku je nyní důležité uvědomit si, jakým způsobem může být takovéto komplexní chápání dějin podáváno. Příklad uvedený na začátku ukazuje směr. Vyprávění dějinných událostí vystupuje plnohodnotně vedle metod studia textů a pramenné analýzy. Konkrétnost a představitelnost nejsou opakem pojmového pronikání, nýbrž právě jeho předpokladem. V této souvislosti je zajímavé pozorovat, jak v historicko-didaktické diskusi po paušálním odmítnutí vyprávění v sedmdesátých letech mezitím dochází k rehabilitaci „narativní“ výuky dějepisu.⁸ Přitom bylo poukázáno na fundamentální rozdíl mezi mluvně zprostředkovaný obraz a obraz televizní. Slovem je vyvolávána vnitřní imaginační schopnost, hotově podávaný televizní obraz ji ochromuje. Didaktik dějepisu Rolf Schörken k tomu píše: „Kreativní schopnost naší

imaginace ... není při pohledu na (pohyblivé) obrazy podporována. Hotové obrazy činí vnitřní představu zbytečnou, představové obrazy již nejsou vyvolávány. Avšak individuální síly, ať již jsou tělesné či duchovní povahy, které nebyly v mládí po delší dobu podporovány, zůstanou nedovyvinuté. Výsledkem jsou v nejlepším případě pragmatici bez fantazie.

Pokud se tak dnes někdo vyjádří, nemusí se již dávno obávat výčitky přehánění. Hlavní problém výuky na všech typech škol a u téměř všech věkových stupňů a předmětů dnes představuje trvalý neklid a neochota či dokonce neschopnost se soustředit. Zde vězí příčina toho, proč se pedagogické zaměstnání stalo tak neradostným a učitelské povolání tak namáhavým. Očividně u této změny chování celých žákovských populací hraje vedle mnoha dalších faktorů svou roli také určitý druh podvýživy imaginativních sil. Učitel, jenž umí dobře vyprávět, může v nepokojné třídě překvapivě rychle získat klid a pozornost. Stačí mu vlastně jen začít a po druhé nebo třetí větě může být slyšet spadnout špendlík. Je tomu, jako by žáci vyprahle toužili naslouchat a (tak bych nyní dle své teorie pokračoval) chtěli nechat působit své vlastní síly představ, protože to přináší obzvláštní požitek.⁹

Vedle bezprostřední blízkosti praxi je na takovémto vyjádření pozoruhodný poukaz na souvislost rušivého chování žáků a nedostatečné podpory jejich fantazie. Bude užitečné, pokud se touto korelací budeme podrobněji zabývat, protože se otevře pohled pro všeobecnou potřebu mnoha žákyň a žáků. Neuspokojuje je hromadění intelektuálního vědění, spíše chtějí být podněcováni k intenzivnějšímu prožívání světa. Na takovémto pozorování se podnětným způsobem ukazuje, že Rudolf Steiner v pohledu na 20. století poukázal na dalekosáhlou změnu v duchovní konstituci člověka. Rudolf Steiner říká, že vývoj intelektuality v posledních třech až čtyř staletích byl spojen s „bezobraznými silami“, které si inkarnující duše přinesly z doby před narozením. Tyto síly vedly ke schopnosti abstraktního myšlení a vytvářely jasnější sebevědomí v míře, v níž se člověk abstrahující činností odděloval od bezprostředního prožívání světových jevů. Takto nabyté schopnosti konturovaného, paměťově reprodukovatelného tvoření představ a ostré pojmové analýzy utvářely moderní civilizaci a mohou působit dále, avšak samy nepostačí. V budoucnosti bude totiž zapotřebí prožívat v nitru nejen reflektující duchovno zrcadlící to, co se již stalo, nýbrž prožívat duchovno, které je tvůrčím způsobem činné. Základem takovéto nové duchovnosti je nadání obrazotvornými silami, které jsou od 20. století duším dány. V přednášce z 11.9.1920, v níž Rudolf Steiner toto rozvádí, se říká: „... a nyní začíná – a v tom možná vězí důvod bouřlivosti naší doby – nyní začíná čas, v němž duše z duchovního světa sestupující počtím a zrozením do světa pozemského si s sebou přináší obrazy.“¹⁰

Co je míněno těmito „obrazy“ či - jak bude později řečeno - těmito silami „obrazotvorného líčení“,¹¹ které jsou pojímány nejen lidským já, nýbrž chtějí být uchopovány plností duševního prožívání? Jedno je z kontextu bezprostředně zřejmé. Nejde o „odrazy“ něčeho, co se už stalo, nýbrž o tvořivé, formující síly, o síly vůle, které vedou ke schopnosti fantazie a imaginace. Když tyto síly nejsou angažovány (například při nudné a příliš abstraktní výuce), hledají si ventil: Rolfem Schörkenem zmíněný „trvalý neklid“ ve třídách je jedním z následků. Krom toho se rovněž nabízí otázka, zda dnešní problematika násilí nemá zde své kořeny. Nevězí za výtržnictvím některých mladistvých také hluboké zklamání z příliš abstraktního světa, v němž se potkávají již jen s klamnými, virtuálně nereálnými zážitky? V každém případě Rudolf Steiner poukázal v bezprostřední návaznosti na předcházející výklady také na následující perspektivu. Síly vůle, které se nemohou angažovat v duševnu, nacházejí své vyžití v tělesné brutalitě. „Tyto síly se neztrácejí, rozpínají se, stávají se bytostnými, vstupují dokonce do myšlenek, citů, do volních impulsů. A jací z toho vzejdou lidé? Rebelové, revolucionáři, nespokojení lidé, lidé, kteří nevědí co chtějí, protože chtějí něco, co nelze vědět, protože chtějí něco, co není slučitelné s žádným sociálním organismem, protože si pouze představují něco, co by mělo vstupovat do jejich fantazie, ale do ní nevstoupilo, nýbrž vstoupilo do jejich sociální pudovosti.“¹²

Pokusme se shrnout ještě jednou dosavadní myšlenkový pochod. Otázka po překonání jednostranně kognitivně orientované výuky dějepisu vedla nejprve k reflexi podstaty dějin vůbec. Přitom se dějiny ukázaly být komplexním děním, v němž do sebe zasahuje vícero vrstev skutečnosti. Zeměpisnými a historickými daty vyjádřitelná vnější stránka událostí v prostoru a čase, jednání historických postav odehrávající se v konfrontaci s vnějšími podmínkami, duševní atmosféra charakterizující historické subjekty či události a konečně duchovní impulsy dějin. V zabývání se otázkou po adekvátním způsobu jak takový komplexní fenomén přiblížit žákyním a žákům jsme se podívali na obraz podávaný mluveným slovem. Za předpokladu, že se vyučujícímu podaří vyprávět živě, vyvolává jeho mluvené slovo síly fantazie a imaginace a tím vede přes podnícení k niternému dotváření obrazu v prožívání dějin, ke skutečnému zážitku. Takovýto přístup nevyklučuje pronikání líčeného obrazu pojmy, spíše toto tvoření pojmů připravuje. Obraz nenahrazuje pojem, nýbrž utváří předpoklad, aby se tento mohl vytvořit.

Od obrazu k pojmu – úvod do živého myšlení

V následujícím budiž naznačeno, jak se s tím dá zacházet ve výuce a jaké úvahy tvoří základ takovéto metodiky.¹³ Opět se dá vyjít z příkladu svrchu uvedeného, z líčení ceremonie za Ludvíka XVI. Po takovémto či podobném líčení stačí většinou již jen kratičká otázka jako třeba „Co vás při tom napadá?“, abychom vyvolali reakci žáků. Vyjdeme-li z těchto reakcí, nabízí se možnost charakterizovat panovnický systém absolutismu z různých hledisek. Nejprve si povšimneme, jak rozchazivé muselo být celkové udržování dvora, bylo-li již samotné probouzení tak nákladné. Tento dvůr čítal kolem dvaceti tisíc lidí, náklady odpovídaly desetině ročních příjmů francouzského národa.

Nadhodíme-li otázku, odkud peníze pocházely, padne nám do oka sociální nespravedlnost. Šlechta a klérus byly osvobozeny od daní, daňová povinnost tížila bedra „třetího stavu“, měšťanstva a sedláků, kteří tvořili 98% obyvatelstva. Francouzská společnost krátce před vypuknutím revoluce se jeví jako sud střelného prachu. Pracující vrstvy neměly žádná politická práva, zatímco parazitující skupiny požívaly privilegií jako zproštění daní, vrchnostenské soudy, výlučné právo lovu. Jak však můžeme z líčení ceremonie probouzení odvodit, král byl zcela neschopen provést naléhavě nezbytnou změnu. Dobrosrdečnost a dobrá vůle nemohou nahradit duchovní kompetenci.

Tím byly naznačeny dva metodické kroky, líčení a charakterizování. Třetí krok, tvoření pojmu by neměl bezprostředně navazovat, nýbrž následovat až další den. Proto „epochové vyučování“ praktikované na waldorfských školách, každodenní vyučování v bloku trvajícím hodinu a tři čtvrtě, nabízí možnost probírání a prohlubování jednoho tématu po vícero dní.¹⁴ Tak například jestliže v úterý proběhlo líčení a první, spíše pocitová charakterizace, můžeme se ve středu v rozhovoru při vyučování vypracovat pojem absolutismu. Ten bude žáky popsán třeba takto: francouzský absolutismus byl přepychový systém vládnutí spočívající na nespravedlivém uspořádání stavů. Na špici státu stál král, který vládl neomezenou mocí.

Takový pojem je o to méně schématický a bledý, oč intenzivněji byl vyvozen z historických skutečností a symptomů. Tak bude moci s přibývajícím znalostmi a schopnostmi žákyň a žáků růst. Takovýto růst je myslitelný v několika směrech. Je možné tento pojem rozšířit zeměpisně tím, že se neprobere pouze francouzský, nýbrž také německý a ruský absolutismus a pohovoří se o tom, čím se liší od anglického vývoje. Krom toho je přínosné tento problém prohloubit i z hlediska kulturního. Absolutismus se pak dá chápat jako výraz duchovní povahy dané doby neprojevuující se pouze na politickém poli. Je viditelný

rovněž v centrální perspektivě a architektuře, dokonce ve filosofii 17. Století je viditelná tendence postavit doprostřed lidské „já“. Pokud se toto sebevědomí demokratizuje, hrozí revoluce – reálné historické dění je uchopováno ve své duchovně historické logičnosti.

Další možnost nechat pojem dále růst nabízí rozšíření chronologické. Existovalo ve staré egyptské říši také něco takového jako absolutismus? Nebo: nebyly postavy jako Hitler a Stalin také absolutními panovníky? Jak je tomu s politiky současnosti? Takovéto otázky vyžadují vypracovat souvislosti a rozdíly. Sice i v Egyptě existoval suverénní panovník, faraón, avšak byl pro svůj úřad připravován a nábožensky k němu oprávněn díky spirituálnímu školení, zatímco náboženské pozadí v evropském absolutismu vybledá v ideologii. Vždyť jak jinak si vysvětlit, že v zámku Versailles tvořila ložnice krále centrum celého rozlehlého stavebního komplexu, zatímco zámecká kaple byla zapuzena do postranního křídla? Byl tedy absolutismus něčím jako teokracií bez charismatických vůdců?

Stejně tak může pohled na 20. století vést k zajímavému srovnání. I Hitler a Stalin byli absolutními vládci, ale oni jimi byli na rozdíl od absolutistických králů 17. a 18. století nikoli na základě dědického následnictví. Lze tedy chápat absolutismus jako „diktaturu rodem“?

Náznaky postačí, abychom poukázali oč při tvoření pojmů jde. Nikoli podávat strnulé stereotypy a hromadit je jako mrtvé vědění, nýbrž podněcovat živý myšlenkový proces, který jednak úzce naváže pojem na zkušenost a jednak jej udržuje živým, takže skrze něj může dopadat světlo porozumění na zdánlivě odlehlé a nesouvisející životní oblasti. Právě toto cvičení myšlenkových cest se jeví být výzvou pedagogice doby, v níž může být možnost opatřování informací uspokojivě být svěřena počítači. Škola dnes nemusí, jak říká Hartmut von Hentig, podporovat útek „z myšlení do vědění“¹⁵, žádá se od ní opak, skrze cvičení činit vědomějším, že „k myšlení náleží také porozumění a pochybování, otázky a zamýšlení se“.¹⁶

Při uplatnění tohoto postulátu může být Rudolfem Steinerem podnícený metodický trojkrok pomocí, vždyť nás vyvádí ze schematické definice a uvádí nás do skutečného prožívání obsahů světa. Pro naši dnešní přítomnost se může význam takového přístupu z hlediska nauky o člověku stát ještě jasnějším, pokud na okamžik vystoupíme nad předmět dějepisu a uvědomíme si, jaké duševní síly vyžadují ony jednotlivé metodické kroky vůbec

Především půjde vždy o to, „napojit“ žáky na určitý světový jev, aby tak byli cele angažováni. To se může dít buď plastickým líčením nebo – třeba ve výuce fyziky či chemie – vnímáním fenoménu či experimentem. V pozorování a prostorově-časové představě jsou oslovovány síly myšlení a vůle, zároveň je v prožívání sympatie a antipatie oslovováno současně i citění.

Poté, co na tomto stupni (za předpokladu, že přirozeně) vyučovaná látka žákům „dojde“, je oslovován celý člověk, platí v následujícím začít dojmy činit vědomými, dávat prostor k vyjádření pocitů, které se dostavily v konfrontaci s probíraným jevem. Ten César byl opravdu posedlý ctižádostí, když překročil Rubikon! Zvláštní, že jsme ty dvě polokoule z mědi od sebe nemohli odtrhnout poté, co byl odčerpán vzduch! Jestliže síra hoří už při sebemenším horku, pak musí být s ohněm příbuzná! V charakterizování přírodních jevů, druhém metodickém kroku, žije především citění.

Teprve na třetím stupni následující den, při zpracovávání fyzikální a chemické zákonitosti, historického pojmu či intence nějaké postavy, jsou vyžadovány myšlenkové schopnosti. Přitom antroposofická pedagogika dbá na to, že ve spánku probíhá „trávení“ a zobektivňování nabytých dojmů.¹⁷ V myšlenkovém pronikání jak Steiner říká „duchovních fotografií toho, čeho jsme se v uplynulém dni účastnili v hlavě“¹⁸, stává se světový jev duchovním vlastnictvím, propast mezi člověkem a světem je překlenuta. V této souvislosti hraje rozhovor ve vyučování rozhodující roli. Umění vyučujícího spočívá především v tom, uvádět v chod zajímavé navozující otázky pro komunikaci žákyň a žáků mezi sebou tak, aby docházelo k mnohotvárnému utváření pojmů. Cílem výuky je nikoli akumulování znalostí,

nýbrž proměna člověka, vyžadování poznávacího postoje zanečujícího myšlenkovou vůli na zájmu o svět a tím je záležitostí nejen hlavy, nýbrž celého člověka.

Do takového metodického přístupu mohou být nenásilně integrovány pracovní formy jako pramenná analýza a skupinová práce. Obzvláště dobře se k tomu hodí dvě místa během výuky. Je to fáze charakterizování a fáze pojmového prohloubení. Přitom je nutno dbát na rozdílné funkce pramenů. Text, karikatura či fotka použité ve fázi charakterizování by měly být voleny smysluplně tak, aby byla podnícena ne ještě pojmová suma líčeného tématu, nýbrž spíše pocitové zaujetí postoje. Například při probírání absolutismu může text popisující, jak při bohoslužbě stála vysoká šlechta obrácena tváří ke králi a ne k oltáři charakterizujícím způsobem prohloubit význam monarchie. Jinak se to má tehdy, jestliže po pojednání o o absolutismu se vypracovává centrálně-perspektivní struktura zámeckého komplexu (obr. 1). V tomto případě jde o to pojem rozšířit a prohloubit srovnáním s analogickými kulturními symptomy. Jistě na vhodných místech, třeba u Hitlerovy řeči, se nebudeme chtít zřici zvukové nahrávky, filmu, či filmové ukázky. Je při tom ovšem třeba dbát na to, aby žákyně a žáci jednoduše nekriticky nekonzumovali, nýbrž aby byla podněcována vnitřní aktivita intenzivním myšlenkovým zpracováváním vykládané vyučovací látky. Tím se tato úvaha opět dostává k adresátům a spoluvůrcům vlastního vyučování – k žákyním a žákům -, současně s výchozí otázkou co je smyslem výuky dějepisu.

Úvahy k učebním cílům

Poukažme na závěr na některé úkoly. Ústředním motivem rozhovoru ve vyučování bude na různých třídách stupních téma vývoje. Jak se během dějin měnily společenské poměry, formy vládnutí, způsoby soužití, jak se měnil způsob, jímž člověk chápal sám sebe? Dá se v tom rozpoznat určitá dynamika? Co to znamená pro budoucnost? Takové a podobné otázky překonávají moc faktů, činí vědomou proměnlivost toho, co právě trvá, platí a vládne a povzbuzují k utváření nových forem. Je-li například při změně forem vládnutí od teokracie přes monarchii až po demokracii patrná emancipační linie, může následovat otázka, zda si nelze představit ještě svobodnější formy soužití, než jaké jsou v dnešních demokraciích běžné. Pak se bude moci mluvit třeba o ideji samosprávy a její realizaci, například ve svobodném, na státu nezávislém školském systému. Výuka dějepisu takto praktikovaná není muzeálním zabýváním se minulostí, nýbrž podnětem k zorientování se v současnosti a k utváření budoucnosti.

K tomuto prvnímu aspektu přistupuje druhý. Výuka dějepisu může podnítit k lepšímu chápání druhého, cizího člověka. Obzvláště důležité jsou v této souvislosti multiperspektivní líčení a prameny. Jak se Evropané dívali při objevení nových zemí na Indiány? Jak tomu bylo naopak? Ve vžívání se do způsobu pohlížení na svět u druhého dochází k duševní pohyblivosti, která, je-li neustále cvičena, může vést k sociálnímu porozumění a toleranci.

Nakonec bude výuka dějepisu angažovat žákyně a žáky také v rovině citění a vůle. Budou jednu myšlenku či postavu vehementně kritizovat, s jinou se budou identifikovat. Jednak se tím tříbí jejich pohled na svět, jejich světonázor, jednak zde mohou zazářit impulsy k utváření vlastního života. Ten, kdo měl možnost zažít dobrou výuku dějepisu, si vzpomene, jak se mohl nadchnout pro Rosu Luxemburgovou, Gándhího, či takového Martina Luthera Kinga! Takovouto poznámkou není pronášeno slovo nekritického obdivu, nýbrž spíše slovo způsobu vyprávění, činícího zakusitelnými situacemi, v nichž se líčené osobnosti nacházely, jejich motivy a vnitřní i vnější zápasy a tak umožňuje, aby se zřetelně ukázalo to, co samy v životě vykonal.

Výuka dějepisu pojatá a praktikovaná jako podnět k orientaci v současnosti, k sociálnímu porozumění a individuálnímu nalézání smyslu je tak vzděláváním člověka a sice v obsáhlém smyslu jak to Ernst Bloch napsal v úvodu ke své knize o Thomasi Münzerovi: „Chceme být vždy pouze sami sebou. Tak se i zde vůbec neohlížíme, nýbrž sebe samotné do toho živě vmísíme. A také ti druzí se tím proměnění vracejí, mrtví se vracejí, jejich činy chtějí být námi ještě jednou žity ... Především Münzer je dějinami v plodném smyslu; on a to co jeho jest a vše minulé, co se vyplatí zaznamenat, je zde k tomu, aby nás zavazovalo, nadchlo podporovat stále šířeji to, co je nám trvale určeno.“¹⁹

2. *Probuzení pro svět. K učebnímu plánu deváté až dvanácté třídy*

Jedním z budoucích úkolů antroposofické pedagogiky je, aby učební plán waldorfské školy, (který vznikl z rozhovorů s Rudolfem Steinerem během konferencí s kolegiem první Waldorfské školy a byl pak v osmdesátileté praxi stále rozvíjen) byl pojmán stále více ve své umělecké jednotné kompozici. K tomu je zapotřebí živých pojmů schopných nejen vystihnout situaci žákyní a žáků, která z pohledu nauky o člověku prochází změnami, ale také schopných zaostřit pohled na společné nasazení jednotlivých vyučovaných předmětů. Předkládaný příspěvek chce být pokusem vedeným tímto směrem tak, že pohlíží na výuku dějepisu v souladu s předmětem němčiny. Vyjděme z jedné skicy mladistvého věku.

Jedním z nejnápadnějších fenoménů na prahu pozemské zralosti je rostoucí kritická schopnost žákyň a žáků. Většinou nepočíná sebekritikou vlastní osoby, nýbrž se obrací navenek, útočí na „nemožné“ věci ve vlastní škole nebo atakuje nelidskost společenských poměrů. Čtrnáctiletý žák píše perzifláž na obecně známou báseň „Knecht Ruprecht“:

Zvenčí, z lesa přicházím;
les už zničen i s mlázím!
Všady na vrcholcích stromů
kyselý déšť blesků, hromů
z brány nebeské se line
jedu plyn, jímž všechno hyne.
A jak se tak prodírám temným chvojím,
Hle – střela SS20, jíž se bojím:
„Knechte Ruprechte“, volá, „starý brachu,
seber se a pospěš v střelném prachu!
Všeho nyní rychle nech,
nebe je už v plamenech.“

Jakkoli se kritika zdá být zdrcující, je na konci delší básně jednoznačně vyjádřen impuls, z něhož celá báseň vzešla:

Řekněte, chcete jednat v míru a ne se zlostí,
nebo této básni dáte stát se skutečností?

Za kritikou – a to by měl učitel umět rozlišovat – stojí u mladistvých zpravidla ideál, touha po jiném, „lepší“ světě. Ovšem dospívajícím připadá těžké své cíle realizovat. Duševní síly

nejsou často ještě tak harmonizovány, aby předsevzaté mohlo vést k činům. Symptomatické může být v této souvislosti líčení hodiny matematiky z pohledu šestnáctileté žákyně.

„Tak, dnes se chci soustředit! Elipsa se dá lépe kreslit tehdy, když ... ach, on dnes zas vypadá tak dobře ... Tam bylo něco s tangentami ... Teď právě osloven mluví s jinou. Je to zlé, když je člověk při každé maličkosti žárlivý ... Aha, diagonála ... Proč jsem vlastně tak zbabělá jej jednou oslovit, mohla bych zavolat a zeptat se ho něco na domácí úkoly; pokud nebudu dál dávat pozor, bude to tak jako tak nutné! ... Všechny přímky paralelně s osou ... Muselo by to být krásné s ním chodit, už jen vnějškově bychom se k sobě dobře hodili ... Pak změřit vzdálenost kružítkem? Jakou vzdálenost? Chtěla jsem přece dávat pozor! ...“²⁰

Je zřejmé co se zde odehrává. Představa potřebného činu, předsevzetí naráží na ještě rozkolísaný citový život, proto vůli schází stálost. Každý, kdo je ve styku s mladistvými, narazí na tuto diskrepanci duševních sil. Intelektuální schopnosti se rozvíjejí rychle, síly vůle zůstávají v embryonálním stavu. Tím se napětí mladistvého věku stává viditelným. Z jedné strany začíná niternost individuálního duševna, ze strany druhé ještě chybí možnost uvádět tuto niternost do vztahu ke světu. Rudolf Steiner tuto situaci popisuje tak, že subjektivita naráží na objektivitu, na vnější svět a vlastní tělesnost, která má být uchopena.²¹ Přesnějším porozumění z pohledu nauky o člověku se tato situace otevře tehdy, když překonáme redukcionismus antropologie popisující člověka jako dvojčlennou bytost sestávající z těla a duše a otevřeme se obsáhlejšímu způsobu pohledu jak to učinil Rudolf Steiner ve svém navázání na Aristotela a Hermanna Imannuela Fichteho.²²

Přítom můžeme rozlišovat čtyři „bytostné články“ člověka: první je fyzické tělo jako prostor naplňující, z minerální tělesnosti sestávající tělo, druhé je životní tělo jako nositel životních procesů, které začleňují látky do jemu nadřazené souvislosti a způsobují to, že tělo dostává určitou podobu a roste, třetí je tělo pocitové jako zprostředkovatel vědomí, počínaje prostým smyslovým vjemem přes život citů až po myšlenkový život, a jako čtvrté je pak já jako individuální, duchovně tvůrčí bytostné jádro.

V mladistvém věku tyto bytostné články vstupují do vztahu. Tělo pocitové a já jako nositelé niternosti chtějí proniknout fyzické a životní tělo vlastními impulsy. Přítom se odehrává děj, který Rudolf Steiner srovnával s procesem procitání.²³

Zatímco ve stavu spánku existuje pouze volná vazba mezi pocitovým tělem a já na jedné straně a životním a fyzickým tělem na straně druhé – symptomem pro to je bezvědomý stav hlubokého spánku -, při procitnutí vstupuje pocitové tělo a já do fyzické a živoucí tělesnosti a „vyzývají“ k vědomí a intencionální činnosti.

Uvědomění si zážitků z ranního probouzení neprobíhajícího pokaždé bez problémů proto nabízí – jaksi metaforicky – porozumění turbulencím odehrávajícím se v mladistvém věku.

Ranní probouzení

Jak se tedy probouzíme? Přese všechny individuální rozdíly lze rozlišovat stupně probouzení. Žáci deváté třídy, které jsme požádali, aby ještě vyličili, jak se ráno probouzejí, je popsali následovně. První pocity při probouzení se jeví jako kolísání mezi dnem a snem. Vnější svět je ještě dalece vzdálen a je vnímán z perspektivy „nadhledu“. Jedná žákyně píše: „Zvuk budíku vytrhávající mne ze spánku ve mně probouzí věci, které jsem si předcházejícího večera pro tento nový den předsevzala. Tyto myšlenky jsou ovšem rychle opět zapuzeny snem strhávajícím mne nazpět do spánku. Tak je doba probouzení neustálým zápasem mezi snovým světem a realitou.“

Avšak nevyhnutelně se dostávají požadavky vnějšího světa – často v podobě budící matky. Právě pro „ranní mrzoutství“ se na druhém stupni procitání dostavuje úlek před světem. Cholerický chlapec poznamená: „první co při probuzení vnímám je hlas mé matky, která mi říká, že mám vstávat. Pak slyším jak vytahuje rolety a jsem v tu chvíli trochu agresivní, nemám však žádnou sílu k odporu. Někdy potom řeknu: ‚Nech mě být!‘ nebo něco podobného. To jsem ale potom vůbec pořádně nevěděl. Už se také stalo, že jsem později u snídaně často vůbec pořádně nevěděl jak jsem tomu, kdo mne budil docela hodně nadával.“

Jakkoli může být bránění se probuzení příležitostně silné, bývá v normálním případě překonáno, nějak jsme nakonec přece jen vstali. Jedna dívka líčí tento volný impuls jako dění neprobíhající bez dramatičnosti: „Teď si začínám myslet, že se z téhle postele nedostanu! Nechci ven! Šest a šest minut! Je tu teplo a tma, vím, že venku je zima a světlo. Šest a devět minut. Do háje, teď musím ven, jinak budu mít zase příliš málo času v koupelně. Konečně jsem venku a rozsvěcím.“

Jsme vůbec bdělí, když se rozžehne světlo a opustí lůžko? Zajisté ne pokaždé. Teprve když nás něco překvapivého vytrhne ze zajetých kolejí navyklého konání, procitáme k vědomému tvoření úsudku a spoluutváření světa.

Naše úvaha ukazuje, že proces procitání probíhá ve čtyřech stupních. Od rozpomínání se na sny přes zaleknutí se vnějšího světa k uchopení vlastního těla a dále ke smysluplnému konání. Můžeme se ptát, zda je možné, že těmito čtyřmi stupni člověk prochází rovněž v mladistvém věku, zda je možné, že tyto tři stupně nám umožňují podobně pohlížet i na učební plán deváté třídy a tříd následujících?

Devátá až dvanáctá třída – proces procitání?

Podívejme se nejprve na 9. třídu. Při veškeré turbulenci utváří u žákyň a žáků bezprostřednost, otevřenost a schopnost se nadchnout často atmosféru jevící se být jakoby prozářenou leskem ideálů. Na ochotu stanovit si ideální impulsy životním cílem navazuje výuka němčiny tím, že se probírají biografie Goetha a Schillera a jejich vybraná díla. S jakými motivy se žákyňe a žáci setkávají? Například se o mladším Schillerovi dozvědí, že si coby dítě ve věku šesti let nechal uvázat černou zástěru a černou čapku a že potom – napodobujíc svůj vzor – pastora Mosera – kázal. O čem přitom mluvil není těžké uhodnout, byl-li Schiller ve svém dětství pln vášně obdarovávání. Nejen své vlastní přezkové střevíce, nýbrž i knihy a šatstvo svého otce, ba dokonce ložní prádlo rodičů bylo rozdáno potřebným. Motivy dětství se nacházejí u dospělého Schillera opět. Kázání metamorfovalo v pojetí divadla jako „morálního ústavu“, bratrství v kosmopolitismus. Svými dramaty kreslí Schiller názorné životní tabló různých evropských zemí a tím významně přispívá k porozumění mezi národy.

Něco zcela jiného proznívá Goethovým životem. Dítě staví oltář, u něhož jsou nad sebou uspořádáni reprezentanti přírody. Oltář vrcholí dýmajícím „františkem“ Räucherkerze, která je zapálena za pomoci lupy paprsky vycházejícího slunce: symbol lidské duše osvícené duchovním světlem. Člověk v souvislosti kosmu – to je Goethovo téma až po jeho pozdní přírodovědná bádání. Při srovnávání Goetha a Schillera můžeme zažít přinejmenším tři prvky.

Pohled na výuku dějepisu potvrzuje idealistickou tendenci v učebním plánu deváté třídy. Oproti osmé třídě, v níž se probírají dějiny průmyslové revoluce s jejími sociálními a ekologickými důsledky až po současnost,²⁴ jde nyní o „vůdčí ideje“ novověku²⁵, o boj za svobodu, rovnost a bratrství. Přitom v deváté třídě nemohou být liberální, demokratické a socialistické ideje probírány pouze teoreticky. Mnohem spíše je třeba v živém líčení dát prožít, jak tyto impulsy lidí motivovaly a vedly k jejich ohromnému zanícení. Tím, že jsou žáci konfrontováni s tak rozdílnými osobnostmi jako Mirabeau a Robespierre, Franklin a

Lenin, Martin Luther King a Gándhí, ale i Hitler a Stalin, seznamují se s velkolepostí, ale i s jednostrannostmi moderních sociálních impulzů. Dále jsou vedeni k myšlenkové konfrontaci s ideologiemi, na nichž se zakládaly diktatury dvacátého století opovrhující člověkem.

Podíváme-li se na pojetí učebního plánu pro předměty němčina a dějepis v deváté třídě, ukáže se nám tento plán být odpovědí na první stupeň procitání: Žákyně a žáci jsou vybízeni k tomu, aby své sny, touhy a ideály brali vážně, probírání historických postav poskytuje oporu vlastnímu duševnu, které je počátečním způsobem pronikáno pojmy a projasňováno morální silou úsudku. Vůdčím motivem deváté třídy se ukazuje být motto „Rozpomeň se na vlastní impulsy!“.

Zcela jiný je duktus desáté třídy. Jako učitelé často nabýváme zřetelného dojmu, že se žákyně a žáci ohromně změnili, že tělesně upadli do tíže, duševně se však stali navýsost senzibilními a citlivými. Stále silněji je prožívána osamělost. Dívka z desáté třídy píše:

Slzy jsou tam
kde stojí zdi.
Láska je tam
kde ji nikdo nehledá.
City jsou uvězněny.
Kde? V tobě.
Pochopení toho
nenacházíš nikde.

Melancholická základní nálada těchto řádků prostupuje často celé třídy, šíří se atmosféra uleknutí se světa. V této souvislosti se ukazuje zajímavým, že Rudolf Steiner důrazně poukazoval na to, jak se v přechodu k desáté třídě musí zásadně změnit veškerá výuka, chceme-li v tomto těžkém věku života nalézt přístup k žákům.²⁶ Odpovídajícím způsobem jinak znějí údaje pro učební plán. V dějepise by měly být rané kultury lidstva probírány ve vztahu k jejich geologickým předpokladům. „Východisko tedy brát z klimatu, ze zóny, ze zemské formace a na tom zakládat dějepis. Závislost na pohořích a nížinách, jak se mění národ sestupující z hor do údolí.“²⁷

Tento poukaz může být prospěšný při probírání kultury Mezopotámie. Co se musí stát, aby národ - Sumerové -, pocházející patrně z východu,²⁸ se nastěhoval do Mezopotámie a tam využil úrodnosti náplav? V dialogu se žáky lze nyní rozvinout myšlenku, že bylo zapotřebí postavit hráze, budovat kanály, vyvinout zavlažovací systémy. Kolika lidí k tomu bylo zapotřebí? Kde mají bydlet? Jaká povolání budou vznikat? Takovými a dalšími s tím souvisejícími myšlenkami se nyní z podmínek krajiny a klimatu konstruuje obraz jedné rané městské kultury pro zhruba deset tisíc lidí s četnými povoláními a jedním centrálně řízeným chrámovým hospodářstvím. Přitom se cvičí schopnost kauzálního úsudku. Doporučuje se uvádět archeologické nálezy a pramenné texty teprve po vynaložení námahy utvořit si obraznou představu vlastní vnitřní činností. Tyto nálezy a texty jaksí nabízejí kontrolu exaktností použité fantazie. Tímto způsobem můžeme projít celé dějiny raných kultur. Vůdčím hlediskem je přitom kladení otázek, jak se národy tvořivě zákonitě vypořádávaly s „hmotnými“ podmínkami vnějšího světa.

Také ve výuce němčiny v tomto věku nejde tolik o to, co se zakládá na individuálně-duchovním impulzu jako spíše o zvnějška ovlivněné, normativní jednání. Když probíráme starohornoněmeckou a středohornoněmeckou literaturu od Hildebrandovy písně až po píseň o Nibelunzích, ukáže se, jak určitý morální kodex v podobě vyžadované krevní msty a odplaty určuje nejen život jednotlivců, nýbrž i osud celých národů. I zde se dá vnitřně konstruovat ve smyslu vztahu „jestliže-pak“, jako například musí vazal Hagen jednat, když jeho paní byla zhanobena. Na stupni 10. třídy učební plán jasně poukazuje na uvědomování si vnějších

zákonitostí. Ve věku vyznačujícím se určitým zaleknutím se vnějšího světa jsou žákyně a žáci vedeni k poznání, že svět je zákonitě uspořádán a že tedy k němu mohou navázat myšlenkový vztah. Výzva „Poznej zákony světa!“ se ukazuje být základním motivem 10. třídy; může zde být hlavně cvičena kauzální schopnost úsudku.

Naproti tomu je z pohledu nauky o člověku situace v 11. třídě jiná. Počáteční bouře pohlavního zrání jsou překonány. Viditelnými se stávají první životní plány, zakládají se první hlubší partnerství. V centru výuky němčiny v této třídě stojí zabývání se *Parsifalem* Wolframa z Eschenbachu. Tím se ve středověkém hávu udeří na strunu moderní tematik: zazní otázka individuálního vývoje. Parsifal nejprve věrně, leč pošetile následuje pokynů své matky, pak autority svého učitele Gurnemanze odkazujícího jej na dvorská pravidla jako směrnice jeho jednání. Svého životního cíle, grálu však takto Parsifal dosáhnout nemůže, k tomu je zapotřebí individuální otázky zrozené z láskyplného zájmu o utrpení bližního. Tuto otázku však může položit teprve tehdy, když prošel „údolím“ vlastní bolestné zkušenosti a opuštěnosti Bohem, jak naznačuje jeho jméno „par-ce-val“ = „skrze údolí“. V Parsifalově cestě od „tumbheit“ (důvěřivé naivity) přes „zwîfel“ (pochybnost) k „sælde“ (požehnání) je vyjádřena klíčící otázka mladistvého po vlastním životním motivu. Seznámení se s vývojovými romány jako je *Demian* Hermanna Hesseho nebo *Zanzibar aneb Poslední důvod* Alfreda Andersche může tuto tematiku dále prohloubit. Také metodicky odpovídá *Parsifal* aktivitě vnitřního hledání charakteristické pro atmosféru 11. třídy. Imaginativní svět díla se otevírá toliko trpělivému nahmatávání a opatrnému výkladu jeho obrazných kvalit.

Rudolf Steiner doporučoval, aby výuka dějepisu zabývání se Parsifalem připravila a prohloubila.²⁹ Tímto odkazem není míněno pouze to, že žákyně a žáci mají samozřejmě zakusit, jak mniši, rytíři a sedláci ve středověku žili. Spíše je třeba v dějinách hledat vnitřní podobnost s Parsifalovým hledáním. Z víru pohybu římského světa, rodícího se křesťanství a a germánských národů vzniká ve středověku intenzivní tazání po podstatě křesťanství, úsilí vyvolávající nejrůznější odpovědi. Jak různé jsou životní koncepty dominkánů a františkánů, templářů a albigenských katarů! S těmito pohyby předstupují před mladistvého životní koncepty zvoucí jej k ujasňování si svého vlastního udělování smyslu a životní orientace. Je vyžadována existenciální síla úsudku. Motto výuky dějepisu a němčiny v 11. třídě zní: „hledej svůj vlastní životní motiv!“

Dvanáctá třída představuje závěr skutečné waldorfské školy.³⁰ Jak v učebním plánu dějepisu tak i němčiny je slovo „přehled“ klíčem k pochopení základního úkolu tohoto stupně.³¹

V dějepise se pozornost zaměří na změnu mentality jednotlivých dějinných epoch. Jak se v historickém vývoji měnil postoj ke smrti, vztah k přírodě, jak se měnily sociální formy? Tím, že sledujeme takovéto a podobné otázky, je jednak uchopováno historické povědomí současnosti, jednak lze vytušit perspektivy budoucnosti.

Podobný cíl sleduje epocha němčiny, v níž se na základě exemplárních příkladů zpracovává přehled dějin literatury. V jakém bodě vývoje se nacházíme dnes a jak je třeba jednat, abychom v živé konfrontaci se zkušenostmi minulosti tvořili budoucnost? Takovéto kladení otázek vyžadující prorockou schopnost úsudku je charakteristické pro 12. třídu. Objevuje se také při probírání Goethova *Fausta*, motivy jako tragédie vědce, setkání se zlem nebo otázka biografického vývoje se ukazují být eminentně novověkými, moderními tematickými celky. Věta „probud' se k prorockému úsudku a vědomému utváření světa!“ vystihuje úkol pro 12. třídu.

Zpětné ohlédnutí a pohled vpřed

Byl zde učiněn pokus charakterizovat vývojové kroky mladistvého věku jako stupně probouzení se a chápat pojetí učebního plánu jako živou odpověď na tyto stupně. Tím byl

rozpracován podnět Rudolfa Steinera, jenž v jedné přednášce ze 30. srpna 1924 požadoval, že by po „tvořivé“ výchově v prvním sedmiletí a „oživující“ výchově ve druhém sedmiletí měla ve třetím sedmiletí následovat „probouzející“ výchova.³² Snad toto pojednání může být podnětem, aby to, co zde bylo učiněno pro ohraničenou oblast předmětů němčina a dějepis na středoškolském stupni bylo rozšířeno na další oblasti, aby se postupně dospělo k uchopení celkové koncepce učebního plánu. Jak se brzy ukáže, kompozice není žádné schéma, spíše obsahuje kontrapunktů a momentů napětí. Tak je v dějinách umění proces probouzení se soustředěně prožíván v epoše deváté třídy ponořením se do umění Egypta, Řecka a renesance. Stojíme-li před egyptskou sochou, například sochou Racheffa (dříve též Chefren nebo Chafre) ze 4. dynastie, jeví se být tělo neživě statickým. To, co je povahy duševně-duchovní a je vyjádřeno obrazem Hóra-sokola, působí zvnějšku. V řecké plastice, například u Myrónova Diskobola z pátého století před Kristem je postava oživlá, nemá však ještě individuální výraz. V renesanci pak vystupuje navenek niternost. Michelangelův David je již probuzen jak ke vnímání vlastního těla, tak k sebevědomí.

Tak mohou různé epochy přispět v často obtížném procesu probouzení mladistvých pro svět a jejich vlastní vyšší já. Nám vychovatelům je uložen úkol vyznat se v mnohosti a spletnosti vztahů nejrozličnějších předmětů a rozpoznat vždy adekvátní metodický přístup k jednotlivým ročníkům, abychom procitli k plodné pedagogické praxi.

¹ R. Schörken, *Historische Imagination und Geschichtsdidaktik (Historická imaginace a didaktika dějepisu)*, Paderborn 1994, str. 130

² Eugen Kaier (vyd.), *Grundzüge der Geschichte (Základní rysy dějin)*, Sv. 3, Frankfurt am Main 1972, str. 6.

³ Hippolyte Taine, *L'ancien régime*, Paris 1891, str. 134 nn.; srv. též O. Zierer, *Bild der Jahrhunderte (Obraz staletí)*, Sv. 17, Murnau 1952, str. 16 nn.

⁴ Zde může být toliko stručně zmíněna diskuse o různých historicko-metodických přístupech a její vztah k „symptomatologickému“ pojetí dějin u Rudolfa Steinera. Symptomatologie tvoří pozadí ličení vyučované látky, není však sama tematizována. Srovnej k tomu další jako např. Rudolf Steiner, *Antroposofie a duchovní věda*, přednáška 7.11.1917 a *Dějiny novověku ve světle duchovědného bádání*, přednáška 17.10.1918 v *Doplnění dnešních věd antroposofii*, GA 73, německy *Die Ergänzung heutiger Wissenschaften durch Anthroposophie*, Dornach 1987; R. Steiner, *Symptomatologie dějin. Devět přednášek (Geschichtliche Symptomatologie. Neun Vorträge)*, GA 185, Dornach 1962; R. Steiner, *Historické poznání. K symptomatologii dějin (Geschichtserkenntnis. Zur Symptomatologie der Geschichte)*. Vydal Ch. Lindenberg, Stuttgart 1982, str. 145 nn.; J. Heisterkamp, *Světové dějiny jako nauka o člověku. Bádání k pojetí dějin u Rudolfa Steinera (Weltgeschichte als Menschenkunde. Untersuchungen zur Geschichtsauffassung Rudolf Steiners)*, Dornach 1989; A. Bartoniczek *Imaginativní poznání dějin. Rudolf Steiner nás vede k proměněnému dějinnému poznávání (Imaginative Geschichtserkenntnis. Rudolf Steiners Hinführung zu einem verwandelten historischen Erkennen)*, tištěný manuskript.

⁵ J. Gebser, *Ursprung und Gegenwart (Původ a přítomnost)*, Stuttgart 1986, str. 38 nn.

⁶ K. Jaspers, *Vom Ursprung und Ziel der Geschichte (O původu a cíli dějin)*, München 1949.

⁷ Ch. Lindenberg, *Auf dem Wege zu einer geschichtlichen Symptomatologie (Na cestě k symptomatologii dějin)*, v časopise *Die Drei*, 7-8/1979, str. 409 n.

⁸ Srv. k tomu: R. Schörken, *Historische Imagination und Geschichtsdidaktik (Historická imaginace a didaktika dějepisu)*, viz poznámka 1, str. 117-127.

⁹ Tamtéž, str. 125.

¹⁰ R. Steiner, *Geisteswissenschaft als Erkenntnis der Grundimpulse sozialer Gestaltung (Duchovní věda jako poznání základních impulsů sociálního utváření)*, GA 199, Dornach 1967, přednáška z 11.9.1920, str. 258; srv. také: A. Schmelzer, *Erziehung in apokalyptischer Zeit (Výchova v apokalyptické době)*, Dornach 1996, str. 80n., str. 94n.

¹¹ Tamtéž, str. 259

¹² Tamtéž str. 258.

¹³ A. Schmelzer *Erziehung in apokalyptischer Zeit (Výchova v apokalyptické době)*, Dornach 1996, str. 116n.

¹⁴ R. Steiner, *Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung (Forma vyučování na základě duchovních poznatků o člověku – český překlad Karla Dolisty - manuskript)*, GA 302, Dornach 1986, přednáška ze 14.6.1921.

¹⁵ H. von Hentig, *Die Schule neu denken (Myslet školu nově)*, Mnichov/Vídeň 1993, str. 45.

¹⁶ Tamtéž, str. 42.

¹⁷ Srv. k tomu S. Leber, *Die Impulsierung der menschlichen Entwicklung und der neueren Geschichte aus der Sphäre des Schlafes*, v: *Der Rhythmus von Schlafen und Wachen (Rytmus spánku a bdění)*, Stuttgart 1990, str. 9n.

¹⁸ R. Steiner, viz výše (pozn. 14), přednáška ze 14.6.1921.

¹⁹ E. Bloch, *Thomas Münzer*, Berlín 1976, str. 9.

²⁰ I. Johanson, *Ich übe die Verteidigung. 37 Texte von Jugendlichen, (Cvičím obranu. 37 textů mladistvých)*, Stuttgart 1993, str. 38-208.

²¹ I k následujícímu: R. Steiner, viz výše (pozn. 14), přednáška z 16.6.1921

²² Srov. k následujícímu také: S. Leber, *Die Menschenkunde der Waldorfpädagogik. Anthropologische Grundlagen der Erziehung des Kindes und Jugendlichen (Nauka o člověku ve waldorfské pedagogice, antropologické základy výchovy dítěte a mladistvého)*, Stuttgart 1993, str. 38-208.

²³ Srv. R. Steiner, na uvedeném místě (pozn. 14), přednáška ze 16.6.1921.

²⁴ Srv. Ch. Lindenberg, *Geschichte lehren. Thematische Anregungen zum Lehrplan*, (Výuka dějepisu. Tématické podněty k učebnímu plánu), Stuttgart 1981.

²⁵ R. Steiner, *Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule 1919 bis 1924* (Konference s učiteli Svobodné waldorfské školy 1919 až 1924).

²⁶ R. Steiner, *Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis*, GA 302a, Dornach ⁴1993, Vortrag vom 21.6.1922. (Výchova a výuka na základě poznatků o člověku – přednáška)

²⁷ R. Steiner, viz výše (pozn. 25), sv. 3, 24.4.1923.

²⁸ Srv. W. v. Soden, Sumer, Babylon und Hethiter bis zur Mitte des zweiten Jahrtausends v. Chr., in: *Propyläen Weltgeschichte*, (Sumerové, Babylón, a Chetitě až do poloviny druhého století př. Kr.) vydal G. Mann a A. Heuss, sv. I, 2, Frankfurt am Main

²⁹ R. Steiner, viz výše (pozn. 25), sv. 3, 3.7.1923.

³⁰ 13. třída může být z tohoto pojednání vyňata, protože slouží již bezprostřední přípravě na maturitu podle směrnic té či oné země, srv. D. Esterl, *Welche Abschlüsse gibt es an Waldorfschulen?* (Jaké závěrečné zkoušky existují na waldorfských školách?), Stuttgart 1997.

³¹ R. Steiner, viz výše (pozn. 25), sv. 3, 29.4.1924, 30.4.1924

³² Srov. R. Steiner, *Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik* (Antroposofická nauka o člověku a pedagogika), GA 304a, Dornach 1979.