

Závěrečná práce
tříletého učitelského semináře waldorfské pedagogiky
při Akademii Tabor

Mgr. Pavel Sobek

**Obraz duše prvňáčka
(ve waldorfské škole)**

Vedoucí práce:

Mgr. Tomáš Petr,
vedoucí semináře tříletého učitelského waldorfského studia při Akademii Tabor

Praha, červenec 2022

Věnováno **Anežce Janátové,**

laskavé, pevné a inspirující bytosti, průvodkyni a lektorce waldorfského učitelského semináře, která mne před mnoha léty svým přístupem, předávanou inspirací, nadšením a nekompromisní přímostí svých trefných pozorování přesvědčila, že stojí za to se vydat na dráhu waldorfského učitele a věnovat i nadále plně svůj zájem duchovní vědě.

Obsah	Strana
Úvod	... 4
1. Náhled na duši sedmiletého dítěte	... 6
2. Obraz duše prvňáčka	... 13
3. Světlo a teplo v srdci dítěte	... 20
4. Duše prvňáčků	... 27
5. Duše muže, ženy a dítěte v pedagogice	... 31
6. Odvaha jako specifický aspekt pedagogiky tepla	... 33
7. Vteřinové obrazy z duše prvňáčků	... 35
8. Shrnutí (summary)	... 40
9. Odborná literatura	... 41

Motto:

*V teple tedy mohu dobro uskutečnit fyzicky.
... Cítím své lidství ve svém teple.*

Rudolf Steiner, Meditace tepla

Úvod

Téma mé závěrečné práce nebylo vybráno náhodou. Někomu může znít poněkud nezvyklé právě proto, že klade zvláštní otázky: *Co víme o duši dítěte v první třídě waldorfské školy? Jak ji poznáváme? Jak ji ctíme a cítíme? Jak s ní rozmlouváme?*

Mohli bychom začít dostupnými zobecňujícími pozorováními dítěte v tomto období a fázi vývoje v díle Rudolfa Steinera, zakladatele moderní antroposofie. Mohli bychom se zde orientovat na dnes už známé poznatky o období výměny zubů a jejích důvodech, o uvolňování části sil éterného těla u dítěte, které dosud plně poskytovalo éterné tělo matky. Mohli bychom se ptát na projevy dosud od matky neodpoutaného krytí a vyživování astrálního těla dítěte či na jeho dosud neprobuzené podoby vědomého Já.

Mně však šlo o to, aby má práce směřovala přímo k duši dítěte, ke komunikaci v této úrovni bytí. Aby se v této práci střídala jak odbornost, tak zcela individuální zážitek, zkušenosti a vyznání. A aby jednotlivá pozorování “obrazů z duše prvňáčků” hovořila živě a přímočaře tak, jak byla vyslána. A mimo jiné také o to, aby tu díky určité rovině přílišných zobecnění duše nezatuhla do vyschlého korpusu dortu, na který už pro jeho okoralost a nevábnost nemá nikdo chuť. Na straně druhé vařit z vody také nebývá u odborné práce příliš přínosné.

Po stránce pozorování nám pro dané období první třídy může pomoci například nauka o temperamentech, a to jak v Steinerově *Všeobecné nauce o člověku jako*

*základu pedagogiky*¹, tak v díle Helmuta Ellera *Čtyři temperamenty*². Případně se lze obrátit i k velkému spisu zakladatele analytické psychologie Carlu Gustavu Jungovi v jeho díle *Psychologické typy*³. Určitá typologie nám může být vždy odrazovým můstkem, avšak samu odpověď na setkání s dětskou duší nám nedává.

¹ Rudolf Steiner, *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*, nakl. Opherus, Semily 2003

² Helmut Eller, *Čtyři temperamenty - příručka pro školu i život*, nakl. Fabula, Hranice na Moravě 2011

³ Carl Gustav Jung, *Psychologické typy*, nakl. Portál, Praha 2020.

1. Náhled na duši sedmiletého dítěte

Duše v sedmiletém těle jest. To je faktum, které se stává zřejmým všem, kteří bedlivě sledují bohatství dětského vnitřního světa z pohledu duchovnědného, jak k nám promlouvá. Projevuje se jednak skrze fyzické tělo, druhak si můžeme všimnout vnitřních hnutí, které se jakoby nechtěně prozrazují i jako “řeč duše”. Pak ale tato řeč duše může přejít i do mimotělesné, čistě spirituální polohy, protože duše dítěte se ještě silně vztahuje k oblasti domovské duchovní oblasti. Zde sice poněkud ztrácíme opory vnějších pozorování, o to naléhavě k nám doléhá a prosakuje “hlásek dětské duše”, který nemusí být vždy přetlumočen do ústního vyslovování.

V této práci věnované obrazu duše prvňáčka mi jde o to tento “vnitřní hlas duše” a jeho obrazy nepřeslechnout a povytáhnout je na světlo.

Řada lidí s převážně materialistickým světovým názorem se domnívá, že to, co je na člověku zásadní a důležité, leží jen v jeho tělesnosti, případně v psychice. Hlavně jeho mozek a k němu se obracející jakási “vnitřní obrazárna”, která tká náš pohled na vše kolem nás i v nás. Těmto náhledům je třeba připomenout, že nic takového přírodní věda neprokázala. Mnohé z našich tvrzení je samo hypotézou pocházející z nepatřičných spekulací a vývodů, které si sami sestavujeme v pohledu na tělesný organismus. Pokud nevíme, kdo a proč naše živé vnitřní obrazy (podobné snům) v nás tká, neměli bychom to spekulativně přiřazovat mozkovému ansámblu skřítků, pardon neuronů a buněk.

Jako pedagog a zároveň terapeut s mnohaletými zkušenostmi z oblasti psychologie a psychoterapie vím, že spirituální rozměr člověka bývá často všemožně zesměšňován a znevažován. Někdy i právem. Zejména tam, kde není poctivé úsilí a odůvodňování z četných zkušeností a pochopení principů a způsobů jejich fungování.

Tak jako byl v lidstvu postupně uzavírán a potlačován náhled na člověka, který je tělem, duší a duchem, byl později potlačován i náhled na to, že je v člověku přítomna jeho duše. Důraz na život, jakožto duchovní záležitost v tělesném světě se počal vytrácet. To se pohybujeme zhruba mezi pátým a devátým stoletím evropské

římskokatolické civilizace. Objevil se důraz hříšné tělo a na nesvéprávnou hříšnou duši, které musí po svém spravovat církev, jakožto zástupce Boha na zemi.

V pozdějších staletích sílil důraz na lidský rozum a na vnější projevy a symptomy, který vyústil až do charakteristiky člověka bytosti tělesně duševní (psychické), doprovázený poněkud neurčitým ohniskem tzv. vědomí. Co do něj nešlo vtěsnat, bylo označeno jako dění v podvědomí nebo nevědomí (v psychoanalýze, analytické psychologii i jinde).

Navzdory tomuto materialistickému “odmýšlení” složky ducha a duše z člověka, nám právě děti živě ukazují bohatost a propojení na nedávný duchovní domov své duše, základu své bytosti. Procesy denního i nočního snění, stavy plné imaginace a proudění nádherných květů přímo pohádkové inspirace. Máme tu před sebou živé úkazy a přirozené zázraky toho, že dítě je do určitého období ještě napojeno na duchovní světy a chová se vůči nim s nenucenou samozřejmostí. Vyžaduje si vyprávění o duchovních bytostech v pohádkových příbězích, v pověstech a zvěstích. Chce je ztvárňovat do obrázků, které maluje. Chce o nich zpívat a hrát si na ně. Chce usínat při živém vyprávění nádherných příběhů svými rodiči, a zavírat oči s tichou modlitbou k andělu strážnému nebo přímo ke Kristu, Panně Marii či ke svatým.

V jiných oblastech světa se dítě skrze rodiče obrací k buddhům a dákiním (nebeským vílám), k velkému Duchu přírody, jinde k mocným božstvům, která jsou zpodobena s hlavu zvířete a tělem člověka, ke svým bdícím ochráncům. My dospělí bychom si ve své racionální pýše měli více uvědomovat, že v dětech se ozývají veškerá stádia lidstva v rovině archaické, mýtické i magické (Jean Gebser). A to ani nemluvě o vzácném duchovním a ikonickém dědictví lidstva ve svatých spisech a svitcích, včetně mnoha nádherných vyprávění, jakými je například indická Bhagavat-Gíta či legendy o rytířích Grálu.

Nápoředy obrazů ze světa pohádkových a elementárních bytostí, veškerá vnitřně oživená příroda v různých formách a bytostech promlouvá k dětské duši a žije v ní v obrazech. A tato duše se snaží vésti s nimi rozhovor, býti jim nablízku. Rozlišit pouhé zpodobení od možnosti skutečně živé blízké přítomnosti duchovní bytosti například andělské. To rodiče a prarodiče často ukazují dychtivým zrakem a sluchu dětské duše

tyto duchovní poklady a jejich nositele. Tam, kde my dospělí již jen pracně hledáme ve vzpomínkách a snech, tam je dětská duše dosud doma.

A je třeba zde zdůraznit, že řada duchovně orientovaných lidí v oborech psychoterapeutických (i mimo ně) stále více ukazuje a potvrzuje, že lze oslovovat přímo úroveň lidské duše. Mnohdy se v našem světě dospělých zcela oprávněně hovoří o tzv. *psychospirituální krizi a cestách individuace* a bytostné transformace v člověku (Stanislav Grof, Sergej Lazarev, David R. Hawkins ad.).

Bývá dokládáno v celých svazcích záznamů a zkušeností z terapeutických sezení, že v četných případech lidská duše o této krizi ví a přeje si ji vyřešit. Dříve, než budeme nuceni řešit tyto krize v dospělém věku člověka, mohli bychom jim poněkud předcházet nasloucháním duši dítěte. A pro naše všetečné pochybnosti o síle a tématech lidské duše bychom se měli mnozí vydat do hospiců a domovů pro seniory a k těm, kteří jejich duši naslouchají a mnohdy ji doprovázejí za hranice fyzického života. Nemusíme být proto stoupenci spiritismu nebo channelingu, postačilo by pečlivě sledovat a sbírat své zkušenosti s psyché člověka, pokud jí nasloucháme a k ní se obracíme.

Možná bychom udělali dobře, kdybychom si pro začátek všímali procesů inkarnace a exkarnace, které se nám všem dějí každou chvíli. Už jen přechody do stavu spánku (a snění) a při probouzení z něj. Kdybychom si uvědomili, že řada velmi seriózních průzkumů v oblasti moderní psychologie a psychoterapie byla věnována tzv. dočasné exteriorizaci, neboli vymístění duše z tělesné úrovně a tomu, co pak v tomto netělesném stavu vnímáme a jak.

A výsledky těchto četných experimentálních zadání pro stovky zúčastněných jsou (podle mne) v nejvyšší míře podstatné, pokud si přejeme se něco dozvědět přímo o vnímavosti a rozhledu lidské duše.⁴

⁴ Mezi autory, kteří se těmito tématům věnují můžeme zde uvést:

- Rudolf Steiner, *Karma a reinkarnace I*, Fabula, Hranice 2014
- Rudolf Steiner, *Karma a reinkarnace II*, Fabula, Hranice 2016
- Doc. PaedDr. Jitka Prevedárová, PhD., *Nové výzvy v psychologii*, Palma, Silůvky 2017
- Thorwald Dethlefsen, *Reinkarnace. Zážitky z minulých životů a jejich léčivé účinky*, Pragma, Praha 2001
- Joe Slate Ph.D., *Exteriorizace a duchovní růst. Popis technik o vycházení z těla*, Stratos, Praha 1999

U dětí na počátku školního věku mohou být zážitky jejich duše vyjádřeny příběhem, může to být malbou, může to být i ve formě hry a nápodoby, role. Zde jim také dáváme podněty ke ztvárnění a vyjádření, poskytujeme jejich vnitřnímu světu impuls a inspiraci pro dětskou obraznost. Pokud si ale přejeme, aby obraznost dítěte ožila, musí naše vyprávění, naši malbu, naše hry doprovázet přenos tepla radosti a štěstí z nás samých, srdečnost a vůbec blahodárná citivost z nás musí být cítit, jak v nás samých žije. A to vůbec není tak samozřejmé.

Zde už si s pouhými vzdělávacími, duševními pomůckami a chytrými radami nevystačíme. Dostáváme se blíže a blíže k spirituální úrovni duše samotné. Pro mnohé z nás by bylo jistě velkým překvapením, kdybychom si mohli “promítat” rozhovor duše pedagoga s duší dítěte na velkém filmovém plátně. Leč zatím je pro velkou část lidí (pozn. i v duchovědně orientovaných směrech a oborech) takový rozhovor na úrovni duše spíše jen pomyslem, než aby mu věnovali náležitou pozornost, četná cvičení a ověřování si v životní praxi.

Chci se ve své práci především obracet k duši dítěte v řadě aspektů, zvolna, a neopominu ani fyzickou a duševní rovinu vnímání prvňáčka. Drobným vstupem do těchto propojení může být i krátký antroposoficky podložený pohled na období první školní třídy a věk zhruba sedmiletých dětí. Můžeme zde vnímat propojení mezi tělesnými projevy, duševními aspekty a přesahem do úrovně dětské duše.

Antroposofický pedagog B. C. J. Lievegoed píše k charakteristice sedmiletých dětí:

“Vnitřní aktivita se rozvíjí ve výstavbě obrazů a představ. Obrazy jsou ještě málo konturované. Jsou pohyblivé, proměňují se a jednají jako osoby na divadelním představení. Lze je přirovnat k dennímu snění dospělého, v němž fantazie a žádost si hrají s představami ve vlastním světě, uzavřeném od reálného světa vnějšího...

... Jestliže známe denní sny sami v sobě, pak chápeme i dítě v tomto věku a můžeme mu pomáhat, abychom mu ve třech nižších třídách dávali správný pokrm. Vlastně bychom se měli stát básníky.

-
- Paul Twitchell, *Exteriorizace, Světelná stezka*, Eckancar, český překlad Andrej Dragomirecký, Praha 1987
 - Paracelsus, *Elementární bytosti*, Trigon, Praha 2001
 - Marko Pogačnik, *Elementární bytosti*, Dobra, Praha 1999

Dítě bylo ve své první životní fázi cele smyslovým orgánem. Bylo oddáno především jednání svého okolí. Napodobovalo toto okolí, a tak se učilo začleňovat do společenství. Chce, aby se mu vyprávělo to, co je ve světě, k čemu to slouží a co to má být. Cítí se přitahováno k člověku, který maluje slovy myšlenkové obrazy, jehož hlas mají rády a jenž umí vyprávět krásné příběhy.”⁵

Tento pohled doplním o úroveň vnímání ze své terapeutické i pedagogické praxe. Duše dítěte je v dětství plně “odkryta” vůči vlivu rodičů, prarodičů a pak i pedagogů a vychovatelek. Nelze najít dosti kompletní summu toho, co vše duše dítěte zahrnuje a jak vnímá svými “orgány duše” v její vlastní logice a obraznosti. Ano, mohli bychom takové vnímání připodobnit k dennímu snění, ale má i jiný rozměr než fantazijní hru a imaginování.

V odborné psychoterapeutické knize, kterou jsme před lety s mojí bývalou ženou vydali a která nese název *Duše a její svět*, jsme věnovali jednu z kapitol duši dítěte.⁶ Zmínili jsme v ní určité závěry, ke kterým jsme v rámci praxe bdělé regresní psychoterapie dospěli. Zmiňuji zde vnitřní komunikaci na úrovni duše, tedy mezi duší matky dítěte a duší jejího dítěte:

“Pokud se matka dokáže na své dítě dostatečně nacítit a rozvinout otevřenou (vnitřní) komunikaci, mohou se jí poměrně lehce zobrazovat odpovědi, které jí duše dítěte pošle. Ráda jí na její otázky odpoví. Taková přímá komunikace je zejména otázkou toho, nakolik se matka dokáže vzdálit od svého navyklého mentálního konceptuálního myšlení a posuzování. Jakmile dokáže tuto konceptuální stránku mysli ztlumit, funguje okamžitě na bázi intuice, nacítění, vnitřního rozhovoru beze slov. A pro duši dítěte je zde konečně satisfakce, že jí ten nejbližší člověk skutečně hluboce naslouchá. Touto cestou se dá také rychle reagovat na veškeré problémy a stavy, které dítě prožívá.”⁷

Věřím, že pro mnohé z nás je takovýto spirituální rozměr zprostředkování stavů dětské duše poněkud záhadný. O jeho platnosti je nejlépe se přesvědčit v životě samotném a trénovat jej. Pokusím se alespoň o jeho krátké nastínění...

⁵ B.C.J. Lievegoed, *Vývojové fáze dítěte*, Baltazar, Praha 1992, s. 69

⁶ Pavel a Lenka Sobkovi, *Duše a její svět*, Sluneční brána, Třebíč 2014

⁷ Pavel a Lenka Sobkovi, *Duše a její svět*, s. 45

V rámci terapií, kterým jsem se mnoho let věnoval, má i tato řekněme duchovní možnost komunikace rodičů s dítětem své plné místo. S dítětem bychom sice mohli (jako terapeuti) vést přímý rozhovor na úrovni duše sami, ale z hlediska odpovědnosti a lékařské etiky leží odpovědnost za zdraví dětí především na jejich rodičích. Proto se taková situace řeší tím, že terapeut vysvětlí rodiči (pozn. většinou jde o matku dítěte), jaké jsou podmínky takového vnitřního rozhovoru. Důležité je zejména vyjasnění tématu s matkou dítěte a to, že takový rozhovor za ni v tomto případě vnitřně převezme terapeut. Ona sama je pak v roli niterně vnímajícího zprostředkovatele, sama nic nekládá a nekomentuje. Terapeut klade otázky směrem k duši dítěte nahlas, a matka vnitřně vnímá odpovědi gest, obrazů či prostě sděných nonverbálních odpovědí od svého dítěte. Je to velmi živé a často překvapivě přesné sdělování. Dítě samo nemusí být v místnosti přítomno, jeho fyzické tělesno často tento rozhovor sotva plně pocítí.

Rád bych zde z terapeutické praxe jen krátce připomněl, že to, co matka (pozn. vedená slovně otázkami terapeuta) vnímá od duše svého dítěte, je po vzájemné dohodě terapeutem doslovně zapisováno. Zároveň zkušený terapeut by měl celou komunikační úroveň v rámci svých možností i sám vnímat, vnitřně "vidět". Tato komunikace má vždy vést k uzdravujícímu efektu, ke zlepšení vazeb zdraví a dobra všech zúčastněných. Po terapii se ještě krátce věnujeme rozhovoru s matkou. Zde je chvíle, kde ona sama, (když opustí svoji pouze zprostředkovatelskou roli), často s údivem potvrzuje mnohá zmíněná fakta a mnohé situace, které dříve s dítětem zažila a na která už zapoměla a nyní jí byly v souvislostech připomenuty a bylo poukázáno na určitý neblahý důsledek dřívějšího chování. Tyto dopady je třeba nyní vyzdravit, vyčistit. Právě v těchto chvílích nemůžeme nijak hovořit o tom, že by matku někdo nějakou sugescí či terapeutickým přiváděním přiměl k tomu, aby jí byly (duši dítěte) připomenuty (pro ně) závažné situace, slova a konání. O nich přece terapeut neví zhola nic. Tolik krátce na objasnění toho, nakolik je třeba brát vnímání duše dítěte vážně. Má na tělo, psychiku i duši dítěte zásadní vliv. Je samozřejmé, že i v rámci takovéto terapie platí přísná morální a etická pravidla svobody na něco odpovídat či ne.

Soudobá psychologie se již velmi naléhavě zabývá i telepatickými fenomény přenosů obrazů, myšlenek, náповědí a výzev. Víme, že spolu mnohdy vnitřně komunikujeme, ale nevíme jak a prostřednictvím čeho se tak děje. Různé pohledy tu štěpí rozdílnost základního pohledu na tyto fenomény mezi materialisticky orientovanou vědu a mezi řekněme duchovně vědeckou linií nahlížení. Mnoho z nás velmi dobře ví, jak funguje síla myšlenky či vnitřně poslaného obrazu ke druhému člověku. Sami jsme s tím mnohdy učinili velmi živou zkušenost v naléhavých životních situacích.

Zatím ale často vázneme v nedůvěře k sobě samým v poněkud materialistických představách o takovém záhadném mezilidském spojení. Hovoříme o sympatii, přenosu, o energetickém poli, o sugesci, aniž by nám bylo jasné, co tím míníme a jak daný proces vlastně funguje. Přesto jsme dennodenně přímými účastníky těchto procesů v tak neosobní rovině, jako jsou vtisky názorů, obrazů, dedukcí, spekulací a přesvědčení skrze moderní média. Jejich “vtištění” se neocitá jen v okruhu naší mozkové paměti či běžného vědomí, ale sestupuje (často destruktivně) do mnohem hlubších vrstev psýché.

Vše zmíněné úzce souvisí s pedagogikou a oblastí vnímání vrstev života dítěte ve školním prostředí. Hlavní otázky zde tedy zní: *Můžeme být duši dítěte první třídy blízkými přáteli a harmonizujícími vnitřními průvodci? Můžeme “mluvit” s duší tohoto dítěte a jak? A pokud ano, jakou podobu a výsledek má takový rozhovor pro nás dospělé, rodiče, pedagogy? A co přinese samotné duši a životu dítěte?*

2. Obraz duše prvňáčka

Výraz *obraz duše prvňáčka ve waldorfské škole* jsem zvolil záměrně, protože zřít přímo samotnou duši dítěte komplexně je velmi nesnadné. Co všechno by ji mohlo vystihovat? A není zde ani příliš šťastné volit sousloví “dětská duše”, protože se často (i na základě výbavy z předchozích inkarnací) setkáváme s duší v jistém smyslu velmi dospělou (vyspělou). A nic na tom nemění fakt, že dosud ona sama nemá všechny vnější prostředky, jak své schopnosti a zralost projevit.

I v případě, že má pedagog či rodič k dispozici již poněkud rozvinutější nadsmyslové schopnosti, bude si zřejmě vždy klást otázku po jejich spolehlivosti. A pouhým smyslovým pozorováním se dostaneme k duši dítěte jen okrajově. Duše nerada hned ukazuje své hlubší polohy a stavy, svůj charakter.

Dítě se nám od raného dětství ukazuje v živých obrazech. A také s námi vnitřně v živých obrazech rozmlouvá. Pokud mu ovšem nasloucháme. U dospělého bychom mohli pro oblast duše a vůbec duchovní otázky hovořit o tom, že ve svatých či mýtických spisech, které má lidstvo k dispozici, bývá obraz člověka a jeho duše velmi často usazen do podobenství, legendy, mýtu. Mystikové, proroci, kněží i svatí velmi často volili podobenství a určitý typický přírůstek, kde ukazovali dotyčnému člověku či skupině obrazy jejich duše. Cíl byl často morální a vzdělávací, měl upozornit na fatální důsledky nečinnosti, nekvalit zla a vší zloby pro osud a život člověka a celého společenství.

Tam, kde u dospělých převládá apel lásky a dobroty, který může duši člověka napravit či odvrátit od zlého, tam mají v duši dítěte místo pohádková vyprávění. Oslovují však poněkud jiným způsobem a z jiného důvodu. Než pokročím k propojení těchto pohádkových vyprávění se světem dětské duše, uvedu alespoň letmý nástin toho, jak bychom mohli duši dítěte (pozn. zde prvňáčka ve waldorfské škole) vnímat.

Duše prvňáčka je na prahu školní docházky na předělu. Její nastavení je zvědavé, plné očekávání a otázek. Velmi snadno se může duše dítěte na tomto předělu stahovat do sebe, či k rodičům a příbuzným. To může být i díky určité obavě, zda jí přicházející učitelé a vychovatelky nebudou klást překážky či nástrahy. Zda dojde u nich pochopení a porozumění. Zda se jim bude moci svěřit a zda nebude odmítána. Takové pocity a stavy v duši dítěte jsou více než pochopitelné a zcela přiměřené.

Duše dítěte na tomto prahu školní výchovy je svým způsobem důvěřivě nahá a obnažená vůči novému světu školy. Tak, jako je pro ni v mnohém určující hledět a do sebe sít příklady z chování svých rodičů či blízkých, tak se zprvu zvědavě rozšiřuje i ke světu školnímu. Duše dítěte v tomto období sice není nepopsaným listem, ale témata starší (z předchozích inkarnací) ještě hluboce dřímají a čekají svého osvětlení a řešení na dobu mnohem pozdější. Z této odhalenosti dětské duše však také plyne obrovský důraz na odpovědnost těch, kdož ji obklopují a k ní přistupují. Duše je v tomto období enormně náchylná k tzv. *vtisknutím* dobrého či škodlivého, vůči záměrům, jednáním a chování nás dospělých.

Pokusím se, jakožto třídní učitel prvňáčků, převést určitý rámcový obraz z mých pozorování do podoby básnické eseje a pedagogického vyznání směrem k duši prvňáčka:

"Duše dítěte má být především milována. Až poté může následovat cokoliv dalšího ve smyslu vzdělávání, výchovy a průvodcovství. Bez srdečného tepla a pocíitelné blízkosti vztahu lásky si lze jen těžko představit radost i plné bezpečí duše dítěte v jeho prostředí.

Sledování obrazu duše dítěte (prvňáčka) by měla být činnost permanentní. Mnohdy se pokoušíme takový živý obraz duše pojmenováním fixovat. I mně se to stává. Ale taková fixace je nemožná, protože duše dítěte je tu pružně, éterně přítomna, je svým způsobem všude propojena. Víne se jako zářící barevná stužka třídou, chodbami, zahradou, krajinou a svým domovem. Je hned "tekutá", tu "vznětlivá", jindy jakoby chvíli "v sobě zatuhlá", a ještě jindy "rozvrkočeně zwichřená". Čtyři druhy životních éterů jsou zde, hned vedle charakteru, velmi nápomocným hlediskem.

Mnohdy to v praxi vypadá u mne tak, že nejlépe k duši dítěte proniknu, když se přestanu snažit k ní pronikat. Když jí věnuji aktuální pozornost a lásku, přijímám ji tak, jak přichází. Ponechávám-li jí její hru, její prostor. Nechám-li na ní oslovení nebo odmlčení. Pokud jí dávám na vědomí, že ji uznávám a přijímám, děj se co děj. Duše dítěte, které je takto přijato, často pak vyzařuje stav štěstí, bezpečí, bezstarostnosti, obejmuta laskavostí a ohleduplností k ní samé.

Pokud je ponechán duši prvňáčka volný bezpečný prostor, může v něm rozvíjet své zájmy duševně i tělesně. Cítí se dostatečně zabezpečena pro tvořivost a objevování světa kolem a k přítomnosti druhých. Právě její radostnost, zájem a zažívané štěstí z přijetí jsou podle mne základní podmínkou jakéhokoliv trvale úspěšného vzdělávání a výchovy. Vše se zde děje s jistou lehkostí, uvolněností a v rytmu. Úsilí a volní prvek můžeme podpořit rytmickými součástmi vyučování ve třídě, v sále nebo i v zahradě. Důležité je, aby zde byl prostor pro hravost, nadlehčení a humor. Jakákoliv škrobenost a vnitřní zatuhlost ubírá cvičením a hrám na spontánnosti. Neplatí totiž jen: 'Ve zdravém těle zdravý duch', ale i opačné: 'V radosti ducha životní tělo zdravě pookřeje'.

Duše prvňáčka je pro mne sama v sobě se probouzejícím umělcem, hledačem a výletníkem po tomto i jiných světech. Jako učitel jí jsem nápomocen, přeje-li si toho ode mne. Přeje-li si toto od druhého, je to plně v pořádku. Na sílu s ní nic nezmužu. Vedu ji při výuce pevně, rytmicky, objevně, ale i s humorem, odvislým od situace a individuality. Někdy si říkám: hlavně se ničeho nebát a nic nepředstírat. A ze všeho se hned nepo...

Jindy se ptám sám sebe, zda výraz 'obraz duše' není chybným. Jde přeci o neustávající tok stavů a obrazů, dějů a impulsů. O plynutí, zážeh, expanzi a ochladnutí. Duše ctí zázračný okamžik či chvíli naplnění, jako by snad znala prastarý řecký čas vhodný k dovršení, Kairos, nikoli jen náš navykle uzpůsobený Chronos.

Mohou zde být někdy i bolestné nebo testující hranice her a sblížování, či oddalování. U nich my, dospělí, jaksí starostlivě hlídkujeme. Ale s námi bdí i mnohem vyšší a schopnější strážci životů. Máme být laskavě připraveni se uší

pevnou hraniční zárukou smiřování jim po boku a s živým příměrem: "Nečiň druhému, čeho sám si nepřeješ". Pomáhat jim utišovat dočasně divokou a konfliktní situaci duší a těl v jejich hledající se vzájemnosti.

Pokouším se tak, co to jen jde, přiblížit mně svěřeným dětem svým srdcem i skrze živá vyprávění a obrazy, že jsme vždy jedním celkem (ve vší své rozdílnosti). Jednotou v rozmanitosti. Vyskytli jsme se právě zde a tady, a jsme zde společně a nerozdělně, pulsujeme a sebe navzájem zde vdechováním a vydechováním (z duše do duše) ožívujeme.

Možná by bylo užitečné si říci nahlas: duše dítěte není žádná brambora! Není to "něco", co zasadíme, zalijeme, okopáváme a necháváme teplo, vodu a slunce působit. Pak "hotovou" bramboru vykopeme, očistíme a libujeme si nad plodem, který má svou cenu a dobře se prodá.

Mnohá dětská duše je již dávno v hloubi vyžralá a moudrá. To, že se k ní vzhledem k malému dětskému tělu chováme jako k blbečkovi, nesnese a brání se tomu. U mých prvňáčků je pro mne očividné, že se nejlépe učí a jsou pozorní, když jim věnuji očima, ušima a vším, co dokážu maximální srdečnou i dušeplnou uvolněnou přítomnost. Když jsem plně s nimi, při nich, a přeci ne příliš blízko, abych jim jejich právě objevované tekuté hranice her a objevů bez vyžádání nepřestupoval.

Ale to všechno by nebylo nic, kdyby ony duše necítily, že je má duše miluje jako své vlastní. A že i já jejich vlastní duše s jejich city a obrazy plně přijímám takové, jaké ve svém zvolna se jim otevírajícím bohatství jsou.

Nejen vidím, ale i v hloubce v nitru cítím, jak je tato pozornost a láska k jejich duši těší. Přes veškerou, řekněme, autoritu, jsme přeci duchovní přátelé, kteří se rádi scházejí a naslouchají si, vzájemně se mnohému učí. Jen u mne je větší podíl předkládání živých obrazů a krůčků pro jejich potřebu a růstu zájmu o svět.

★

Dnes si přeji sdílet něco, co k obrazu duše prvňáčky patří, ale přichází jakoby zvenčí. Je to celkové klima a atmosféra v budově školy.

Nestačí mít hezké prostředí a vztahy uvnitř třídy, protože duše dítěte saje z mnohem většího prostoru celé školy i přilehlé k ní školní zahrady. Zejména pak si taková duše bezděky všímá, jaký typ jednání s dětmi aplikují jiní učitelé, vychovatelé a personál školy na chodbách o přestávkách, při setkáních a hovorech dospělých, na školních kulturních akcích.

Vycházím z premisy, že duši dítěte je velmi obtížné v jejím velmi otevřeně vnímavém nastavení přelstít. Ano, lze ji snad chvíli potlačit, lze ji chvíli uvádět do omylu, ale je velmi obtížné ji déle zakrývat její duchovní hledí a vycítění, na základě kterého neomylně zří lidský charakter se kterým se setká. Jeho dobrotu, laskavost, pokrytectví či třeba nepřejícnost a pomlouvačnost tuhého ega.

Je opravdu na pováženou tvrdit, že se duše prvňáčka klube a tetelí pouze uvnitř své třídy. Naopak. Hluboce ji zasahují veškeré vztahy jich třídního učitele (či učitelky) s jinými učiteli, vychovatelkami, s kuchařkami, s celým panoptikem školy. Ale také jejich učitele či vychovatelky s jejich rodiči. Tak si dělá duše dítěte svůj vlastní komplexní obraz ze vztahů, citů, náklonností a protivenství, kde bude trávit velkou část svého života. Dej Bůh, aby to byl obraz převážně krásný a ne šeredný, upřímnost hostící, nikoli pokrytecký či pomlouvačný, obraz malého ráje, nikoli páchnoucích charakterových bažin.

I když se mi zdá, že hodně vnitřně (spolu) pracuji s duší každého z mých prvňáčků, kde je moc Světla, tam bývá i hodně stínu. I mých stínů. Nemylme se ale v tom, že jde nutně jen o stínové rysy učitele či vychovatele. Stíny přicházejí na různých úrovních z mnoha směrů škodit, umlčet, zmrtvit, klást překážky a bořit. Jsou to také někdy osobní stíny z okruhu některých rodičů, přes které ony škodlivé proudy dopadají. Je tu řada postav a škodlivých (například patologických) vlivů, které rády sají onu nádhernou zářící energii a životní sílu ze štěstí (někdy i ze strachu) dětských duší.

Práce vědomého učitele, jak ji u sebe vnímám, by měla být jak ochranná, tak i pevně jako hradba stojící. Pokud je toho učitel ve své všímavosti schopen, měl by každé takové "postavě s pařáty", i kdyby měl být (třeba jako stínový dvojník) ve službách kolegy či kolegyně, dát pořádně za vyučenou a děti sobě svěřené ukrýt za onou pomyslnou světelnou andělskou zdí, kde je pro ně bezpečno. Píšu to obrazně, ale snad ne do větru.

Další pohled věnuji tichu a hluku. Pro duši je klima třídy tématem zásadním. V hluku nelze příliš meditovat, modlit se, snít, ani pracovat. Přístupy k utišení hlučnosti bývají velmi různé. A tak budu sdílet jen ty vlastní.

Stávalo se mi občas, že jsem se některého z dětí ptal, proč hlučí i poté, co máme smluvena pravidla, kdy po zaznění trianglu je třeba obrátit pozornost k tomu, že něco výukového od učitele začíná. Ono "pst, neruš!" téměř nepoužívám. Natož, abych se na dítě rozhněval. Přijde mi to zbytečné. Spíše použiju křestního jména a táži se. Co se děje? Co potřebuješ? Co řešíš?

Dle potřeby to lze probrat i o samotě v rozhovoru za dveřmi třídy. Bývá to snazší. Často použiju i hravé formy otázky, s humorem a lehkostí. To proto, že mi nejde o to dítě zabrzdit, omezit, ale spíše se s ním přímo bavít o tom, zda si všimlo, že je jeho pozornost jinde. Zda se nudí či je třeba unavené. Jsem v tomto zvědavý učitel.

A tak se třeba i dozvídám, že ten a onen je unavený z té a té mimoškolní akce, kroužku, kam jej včera poslali akce milující rodiče, ten a onen má v sobě neklid a potřebuje ho uvolnit či vybit. Tomu nedávno umřel milovaný psík, ona postrádá náruč maminky.

Nebo se během pondělního rána dovtipím, že děti mají dosud spoustu nevybouřené energie a nezpracovaných duševních zážitků z víkendu a těžko zvládnou plnou dlouhou pozornost ve výuce epochy. Víím, že vše řádně zvládnou, ale nejdřív potřebují ono napětí setřást v hravosti a třeba i s občasným žertem. Jsem to v tu chvíli já, kdo musí nadmíru citlivě vnímat ty různorodé potřeby duší a těl, psychik a vznětů. A jsem rád, že mám ve waldorfské škole prostor vše dobře zvládnout a umožnit dětem být samy sebou. Třebas formou volné hry.

Otázka ticha a hluku tím není zodpovězena. Ale přesto dnes bylo při akvarelu a pak i při vyprávění pohádky Tři zlaté vlasy Děda Vševěda nádherné pohádkové, lehce se jako peří snášející a v celé atmosféře třídy nebesky hladivé ticho.

A pak je tu onen tajuplný krok, kdy duše přímo mluví k duši. Duše dospělého mluví a naslouchá směrem k duši dítěte. A ještě podstatnější proces, kdy duše dítěte hovoří k duši dospělého a žádá si hlubokého naslouchání. Naslouchání v duši, nikoli přehrabujícím se rozumem či titěrnou ustrašenou přecitlivělostí. Řada dospělých tuto možnost tuší. Intuitivně. To je prvý krok. Jsou kroky hlubší, jemnější.

A snad občas i zahlédneme, že ono blíženectví se může jemně dít i v přesahu stavu Ducha. K němu má většinou duše dítěte (byť méně vědomě) blíže. Možná proto si velmi cení dospělých kolem sebe, kteří této královské cestě Ducha dosud naslouchají a vědomě se k ní i s dětmi obracejí.”

3. Světlo a teplo v srdci dítěte

Pokud bychom vzali tři podstatné kvality *víru*, *naději* a *lásku*, přináležející Matce Moudrosti, Sofii, pak u dětí v první třídě není ještě běžným tématem ani víra, ani naděje (pozn. pokud se neocitají v extrémně náročné traumatizující situaci). Děti spočívají ve víře a v naději (jsou ještě napojeny na Boží náruč, i skrze rodiče), nemají tyto proudy většinou zpochybněny. S tématem lásky je tomu jinak.

Dítě potřebuje tento životodárný proud řeky lásky, vyhledává jej, vrhá se do něj s chutí a bytostnou potřebou. Vše, co mu zabraňuje ve vstupu do něj, je pro něj zarmucující a omezující, bolestné. Bytí v proudu lásky milované osoby v duši dítěte má přednost dokonce i před veškerou výchovou, poznatky a lákadly.

Zde bych rád jen doplnil určitý pedagogický rámec. Nedávno byla v češtině vydána kniha švýcarského waldorfského pedagoga Ueli Seilera-Hugovi, *Pedagogika tepla*⁸. Jde o obrovské a zásadní téma zažehnutí a lidského (i duchovního) prohřátí v srdcích pedagogů, rodičů. Pro děti znamená přítomnost kristovského stavu tepla a světla vyváženost. Vnitřní stav, kdy jsou přijímány, milovány a tímto v dobré náruči zahřívány je tím nejbytostnějším.

Pokud je rodič, pedagog, vychovatel, zkrátka dospělý “studným čumákem”, “hlavovou smršť myšlenek”, nebo “ledovou královnou či králem”, stávají se jím podané myšlenky, obrazy, vědomosti, životní návody a rady jen jakousi ohřívanou zmraženou zeleninou či kusem zvolna rozmrazujícího masa z mrazáku. Jeho ohřátím se už život a proudění zpět nevrátí. Co zamrzlo, těžko bude proudit přirozeným teplem života a jeho krevním řečištěm.

Pedagogika tepla, jak jsem se snažil i na seminářích autora⁹ vnímat a chápat, ukazuje jak rozhodující je vědomá volní činnost “já” prostřednictvím tepla skrze krev¹⁰. Ať si jen naše často téměř bezdotyková společnost a civilizace dál namlouvá, že dítě se nepotřebuje bytostně zahřát v náruči lásky dospělého, že se nesmí učitele/učitelky ani dotknout, že je za všech okolností nutný odstup a distanc, že nemá na jeho/její

⁸ Ueli Seiler-Hugova, *Od meditace tepla k pedagogice tepla*, Příbram 2020.

⁹ autor a pedagog Ueli Seiler-Hugova

¹⁰ Ueli Seiler-Hugova, *Od meditace tepla k pedagogice tepla*, s.12

srdečnost hřejivého teplo srdce reagovat, že v jeho/její dobrotivé náruči nesmí spočinout.

Jistě, existují limity a hranice, které musí pedagog či vychovatelka ctít a zachovávat, ale primární odmítání potřeby tepla, ochrany a srdečnosti od dítěte se jeví být krutou ranou elementární potřebě duše dítěte. Dítě se tak může cítit být odmítáno úplně a cele.

Jako příklad zde můžeme uvést hrozivé následky “pedagogiky ochladnutí”, vnitřního chladu a pouhého sumarizování dat a informací pro něco. Jsou s ní spojeny mnohé deviace a ztráty vnitřní identity ve světě dospělých i dětí. Je to pedagogika vsutku ahrimanská. Nemělo by však být cílem apel na lásku a pedagogiku tepla subjektivně “přepálit” až k luciferskému žhnutí do sebelásky, kde výsledkem mohou být naopak prudké emoční výboje, láva spalujících sil až k sežehnutí. Božské i lidské teplo stojí vždy jaksi uprostřed, v kristovské laskavosti, péči a přirozeném zájmu o duši člověka v jeho středu.

Autor sám si klade otázku: *“Co se stane, když chybí dobro, které vzniká působením vůle skrze teplo, dobro, které vzniká eticko-křesťanským teplem, jež drží v šachu extrémny, integruje je? S tím souvisí polarita jin a jang. Právě ctnosti v Aristotelově smyslu ukazují, že i dobro se nachází mezi polaritami - mezi stavy příliš mnoho a příliš málo, že se nachází v centru tepla (v orig. Wärmemitte, pozn.překl.).”*¹¹

Teplo a světlo, srdce a duše. Jak je to s tzv. světelným éterem a co vlastně proudí ze srdce (a tedy i z duše) člověka?

*“V doteku světla, v mém teple je oslovováno srdce, světlo se obrací na srdce. Světelný éter a teplo v srdci, spojené s “já”, to je sluneční centrum v člověku, které mu přináší světlo a teplo. Tak jako zevní Slunce daruje od pradávna přírodě a člověku teplo a světlo, odehrává se totéž i v lidském srdci. Světlo a teplo jsou zároveň morální síly. To nejlepší, co můžeme o nějakém člověku říci, je, že má dobré srdce a vyzařuje teplo a světlo.”*¹²

¹¹ Ueli Seiler-Hugova, *Od meditace tepla k pedagogice tepla*, s.13

¹² Ueli Seiler-Hugova, *Od meditace tepla k pedagogice tepla*, s.26

Pokud se navracíme k původnímu tématu obrazu duše prvňáčka v souvislosti s pedagogikou tepla, pak je z charakteristik Rudolfa Steinera o vývojových stupních duše (duše pocitová, duše rozumová a duše vědomá) pro naše prvňáčkovské školní období nejvíce určující právě první z nich, *duše pocitová*. Je zaměřena na tělo, užívá si jídla, pití, hlazení, horka, tepla, chladu, je zaměřena skrze smysly. Ueli Seiler-Hugova ji ve své terminologii nazývá *tělesná duše*.

Pokud budeme ale přihlížet k celistvosti obrazu duše dítěte, probleskuje zde i hluboké duchovní (zatím však ne zcela vědomé!) vnímání charakteru duše dospělého se kterou se duše dítěte setkává. Sami jste jistě mohli zaznamenat ve vnějším projevu, jak je dítě schopno se instinktivně odtáhnout a vyhýbat se člověku, o kterém kdesi uvnitř dětského hlubokého vnímání probíhá zásadní pocit, že daný člověk není dobrý, že je z jistého zásadního úhlu pohledu zlý, neupřímný, zákeřný. Že je v něčem vnitřním hluboce zkažený, zlý, škodící. Ano, dokáží to rozlišit i některá zvířata, ale na poněkud jiné bázi.

Jakožto dospělí bychom si měli uvědomovat, že ani s námi není po stránce tepla, dobra a tedy i duše vše správně dořešeno. Ueli Seiler-Hugova k tomu ve své knize poznamenává s ohledem na pedagogiku Heinricha Pestalozziho: “ *Masový člověk* , jak jej nazývá Pestalozzi, ještě zdaleka není člověkem, ale stádním zvířetem. Jednání ze sebe sama je morální, etické, je dobré. Avšak dobro, jak říká Rudolf Steiner, může vzniknout jedině z vůle prolnuté teplem, tedy z činu. Když budeme dobro pouze myslet nebo cítit, tím ještě žádné dobro nevytvoříme (meditace tepla). Jednání, vycházející z vůle, vzniká z nadšení prodchnutého teplem, z prožnutí morálními idejemi, z “já”, které je tím “uchem jehly” mezi dvěma světy.”¹³

Waldorfská pedagogika se mezi mnoha aspekty svého působení na svět dítěte zajímá o jeho vývoj ve fázích, celcích a navazujících obdobích. Snaží se vnímat, jak vhodné či nevhodné působení pedagoga či vychovatelky v první třídě “pokazí” určité vhodné návyky ve vůli, citu a dalších složkách pro další období. Pokud zde tedy pojednávám o obrazu duše prvňáčka s ohledem na pedagogiku tepla, měl bych být schopen i

¹³ Ueli Seiler-Hugova, *Od meditace tepla k pedagogice tepla*, s.39

nahlédnout určité ohrožující tendence, které by byly spojeny s opačným působením, s působením “kultury chladu” a dalšími rizikovými faktory.

Kultura chladu, nebo také “cool kultura”, jak o ní píše Ueli Seiler-Hugova se nám ukazuje již v době přítomné. Sám pro sebe si ji pojmenovávám jako “dobu bezdotykovou, odtažitou”. Jejími autory a autoritami jsme my, dospělí. Toto působení se jeví v chladnokrevnosti (či spíše vnitřní studenosti), odtažitosti, zdrženlivosti, znuďenosti, odmýšlení si pocitového a duchovního rozměru druhého člověka. Jde o kulturu lidí a jejich individuality do cifer a převodu proudu života na výkaz položek a cifer, výtěžků a ztrát. Je to proud zmrtnění nejen ve smyslu éterných sil v člověku, ale také jeho astrálně citivého zájmu a rozbíjení harmonizujících sil vědomého Já. Snaha mít sebe i druhého stále pod hlavovou i mocenskou kontrolou, navrácí zpět onen starobylý koncept magické mocenské manipulace, tentokrát ale v aspektu ochlazení všeho živoucího a hřejivého v člověku. Dá se zde velmi dobře nalézt ona ahrimanská stopa pokusu o to, aby lidé na veškeré spojení své duše s úrovní Ducha zapomněli, a hleděli si pouze společensky kontrolovaných studených kroků v říši vychladlých mezilidských vazeb.

Pokud zde hovoříme o působení pedagogiky tepla (lásky) a pedagogiky chladu (umrtvení), měli bychom se zaměřit také na tři velké schopnosti lidské duše, která jakožto dcery božské Sofie (Moudrosti) v sobě nese. Jsou to Víra, Naděje a právě Lásky. Můžeme k tomu přistoupit skrze náhled, který nám zde zanechal Rudolf Steiner.¹⁴

Pokud duševní síla VÍRY je spojena s touhou a chtěním dobrého (a vědění), tedy po plodech ze Stromu poznání, pak v případě materialisticky orientované civilizace dostává duše v odpověď na svoji víru “kamení, namísto chleba”, a chřadne i tělo. To duše zde nemá zdravou potravu, byť je intelekt přeplněn vědomostmi.

Rudolf Steiner k tomu píše:

“A takový člověk chodí a neví, co si má se sebou počít, neví, čeho se má držet, a jako kdyby mu někdo bral vzduch k dýchání, dusí se jeho duše tím, že nemá potravu,

¹⁴ Rudolf Steiner, *Víra, naděje a láska - O významu lásky*, Franesa 2018

duchovní potravu života. Anthroposofie vstoupila do světa proto, aby lidstvu zaopatřila potravou.”¹⁵

A nyní se ptejme, jaký vztah má tento výrok o víře a lidské duši k obrazu duše prvňáčka. Podle mne zcela zásadní. Duše dítěte se v tomto obrací na nejbližší dospělé - rodiče, učitele, vychovatele, jako na určité vzory jednání, napodobuje a učí se následovat. Pokud následuje toho, v kom není víry, kdo se dusí a neví, čeho se má v životě držet, pak se to stává velkou zátěží pro napodobující a následující duši dítěte. Připomeňme si zde, že víra souvisí s astrálním tělem, které sestává ze sil starého Měsíčního stavu Země.

“Astrální tělo sestává ze sil, které se neustále musí něčeho zmocňovat, musí neustále na něčem ulpívat. Ve svém působení jsou tyto síly tím, co prožíváme jako víru, sílu víry. Astrální tělo je zdrojem víry samotné. Musí proto dostávat potravu, má-li se rozvíjet, má-li žít. Dožadování se této potravy je ona touha víry. Jestliže tato síla víry nemůže uspokojena, jestliže je víře jedno za druhým odnímáno to, čeho by se mohla držet, jestliže jí není poskytována dobrá duchovní potrava, pak astrální tělo a skrze ně i fyzický člověk onemocní. Jestliže je však uspokojována pojmy, představami a city, které anthroposofie čerpá z pravdy, z hlubin poznání světa, pak má náležitou duševní potravu, pak má náležité uspokojení. Sílí, uzdravuje se a uzdravuje se i člověk samotný.”¹⁶

Nyní přejdeme k NADĚJI. Ani tato síla duše není něčím, co by dítě primárně v sobě v období první třídy rozvíjelo. Dítě je ve své obrovské niterné otevřenosti samo “naší” nadějí. To v něm se slévají naděje rodu, rodičů, pedagogů, celé společnosti (pozn. pokud je tato společnost zdravá). To, že se naděje váže na mnohem širší rámec života, než je sám přítomný jedinec se ukazuje velmi naléhavě:

“Pokud však lidstvu nebude dáno, nýbrž vzato to, po čem se může pnout vzhůru, pak takto oloupené duše ztratí jistotu, oporu, pevnost a lidé se zhroutí do nejistoty, budou hloupí a blázniví. Stěžejní anthroposofické nauky o karmě a o opětovném

¹⁵ Rudolf Steiner, *Víra, naděje a láska - O významu lásky*, s.15

¹⁶ Rudolf Steiner, *Víra, naděje a láska - O významu lásky*, s. 16-17

vtělování jsou lidské duši uspokojením pro její sílu naděje. Skýtají to, co je trvalé, co vede v budoucnost.”¹⁷

Položme si nyní opět stejnou otázku jako u síly víry. Jak působí na duši dítěte (prvňáčka) rodič, pedagog či vychovatelka, kteří svůj život nemají zpevněn silou naděje? Mohli bychom říci přímo duchovní naděje. Dítě, byť nevědomky, velmi citlivě vnímá, koho v nás vidí, cítí, jak pevný je náš charakter. A nejhlubší roviny charakteru se v nás opírají nikoli pouze o aktuální větlení, ale o celé řetězce životů, ve kterých jsme se tu zpevňovali nebo chřadli, ve své naději a víře sílili, nebo ochabovali.

Právě zde, v okruhu naděje má velký smysl hovořit o *vnitřní pevnosti*, o kterou je opíráno uspokojení naděje. Duše dítěte velmi dobře vycítí, o jak silnou pevnost se v nás a skrze nás opírá. A na základě tohoto vycítění se námi nechává zastřešit, obrací se k naději, ke které jsme my sami pracně dorostli. Je velkým úkolem zprostředkovat dítěti tento most k naději již proto, že v budoucnu bude samo onen most v sobě hledat a budovat.

A nyní se vraťme ke třetí síle v duši, k LÁSCE. Láska má jistě tisíce podob a intenzit. Nelze ji z duše lidské vyrvat. To, co je soupeřem a protivníkem lásky je egoismus. Zde bychom egoismus mohli nahlédnout jako sílu, která vměstnává do nitra člověka “majetek”, který měl být druhým nezištně darován, propouštěn k vespolečnému štěstí a radosti.

Egoismus nenechává lásku proudit ke druhému. Pokud se toto děje, duše se zadusí či spíše shoří vlastním ohněm. Láska je silně spojena s éternými silami, ve smyslu starého Slunce s vlohou éterného těla. Duše v éterném těle zde obdržela ohnivost, světelnost, zářivost Slunce. Láska je v duchu světlem, éterné tělo tak můžeme nazvat *tělem světla a lásky*. Jak je ale psáno v biblických knihách, pod Božím trůnem jsou bok po boku bytosti Serafínů a Cherubínů, bytosti Boží Lásky a Boží Moudrosti. Tak by měla i láska být v člověku vždy snoubena s moudrostí, láska v člověku by měla býti moudrostí osvěcena, prozářena.

¹⁷ Rudolf Steiner, *Víra, naděje a láska - O významu lásky*, s. 22

Dítě v pojetí anthroposofickém je zprvu (v prvním sedmiletí) cele “smyslovým orgánem”. Žije v napodobování a vzoru. Posléze se pro něj vynořuje samozřejmá autorita dospělého. Všimá si jí, sledují ji a zkoumá. A hlavně její přítomnost zažívá (anebo také nezažívá). Zvolna se učí oddávat se svou duší duši dospělého. Dítě se učí nikoli jen vnímat samozřejmou autoritu, ale milovat ji (pozn. pokud ji takto ctí a cítí). Tyto vztahující se principy nestojí na intelektuální bázi, ale na právě zmíněné milované autoritě:

“Míním to tak, že je jaksi přírodním zákonem v lidském životě, jestliže zhruba mezi sedmým a čtrnáctým rokem musí mít člověk k učiteli a vychovateli takový vztah, v němž pro něj neplatí intelektuálně: Toto je dobré, toto je pravdivé, toto je zlé, toto je nepravdivé nebo ošklivé, nýbrž pro něj platí: Toto je dobré, protože to za dobré považuje učitel a vychovatel; toto je krásné, protože to za krásné považuje vychovatel. Všechna tajemství světa se k dítěti musí dostávat oklikou přes milovaného učitele nebo vychovatele. Takový je princip lidského vývoje zhruba mezi sedmým a čtrnáctým rokem.”¹⁸

Měl jsem ve své, zde předkládané práci potřebu obrátit se k těmto základním principům a přístupům, aby se lépe ukázaly potřeby duše dítěte (prvňáčka) na straně jedné, a role samozřejmé autority a vzoru pro duši dítěte v tomto období.

¹⁸ Rudolf Steiner, *Výchovné umění a poznání člověka*, s. 25-26

4. Duše prvňáčků

Duše dítěte na prahu vstupu do obdobího školní výuky je podobna otevřené odkryté knize. Tato kniha je však živá a vnímavá ke všemu, co jí poskytujeme, co jí bereme, co do ní vepisujeme či kreslíme. Je to kniha, která nás dospělé sice nehodnotí, ale řekli bychom spíše vycítuje vše, co námi, jakožto živou řekou, proudí.

Duše prvňáčka vstupuje do zatím pro ni neznámého světa neznámých postav a jejich návyků. Abychom jí vstup ulehčili, můžeme jí ukázat, že jakožto dospělí máme ve vše dobré v dítěti plnou důvěru (jak v zárodečná semínka), že jsme my sami (jako pedagogové a vychovatelé) plni nadšeného očekávání a jejich pevní, stálí a věrní průvodci. A také jako přirozené autority a ochránci jejich růstu, na něž se dá spolehnout, které stojí za to následovat.

Prvňáčci jsou, dle mého pozorování, natolik otevřeni k nejbližším dospělým (rodičům, prarodičům, pedagogům, vychovatelům), že zprvu neumějí zabránit tomu, aby nebylo do jejich živé otevřené knihy duše zasahováno necitlivě, nezdravě a chladně.

Tato fáze jejich knihy života prostě (bohužel) umožňuje vepisovat, črtat a vtiskovat i nezdravé postoje nás dospělých. O to větší výzvou je se toho, jakožto dospělí jedinci, pokud možno, vyvarovat. Duše dítěte (zde prvňáčka) si zřejmě především přeje, abychom tuto vzácnou knihu duše uměli přijímat takovou, jaká je. Abychom se k ní chovali s úctou a hlavně, abychom ji měli v lásce, abychom její jedinečnost milovali.

Nedobré vtisky a vpisy se později velmi těžko mění k lepšímu. Duše prvňáčka nás zde zprvu hltavě sleduje s důvěrou, nadějí, zájmem a otevřeností. Taková je její nejkrásnější poloha hravosti a přízně. Duše dítěte v tomto věku zatím tolik nehledá intelektuální výzvy, nemá smysl pro ironii či budování si rozumového odstupu od druhého. Zato velmi bedlivě, byť spíše inzuitivně a vycítěním vnímá, jak k ní promlouvá chrakater duše dospělého a to, co se za ním skrývá či skví.

Právě zde se začíná otevírat ona elementární důvěra (či nedůvěra) mezi duší prvňáčka a duší učitele či vychovatele. Právě zde se propojují a upevňují nitky vazeb,

kteřé spojují přirozenou autoritu duše učitele či vychovatele s duší jí svěřenou, oddanou a věrnou. Učitel či vychovatel si však takovou výsadu musí zasloužit tím, jaký skutečně je, nikoli jakým se chce navenek jevit. Je tomu tak i proto, že duše dítěte si zvolna sama začíná otevírat své komnaty charakteru a citlivě se učí na nich své pocity zvažovat a tříbit. Nedělá to však intelektuálně, nýbrž z pozice hlubší *sympatie* či *antipatie*. Duše dítěte v tomto věku tak má sklon k přilnutí a připojení se k charakteru duše učitele, anebo k odtažení, uzavření, které může v pozdějších letech sílit až k odporu a odmítnutí.

Pokud si budeme všímat toho, co konkrétně píše Rudolf Steiner ve druhé přednášce své *Všeobecné nauky o člověku*, k silám sympatie a antipatie, dotkneme se něčeho velmi zásadního vzhledem k procesům duševního života u dětí.

Jestliže je *antipatie* síla, která umožňuje zachytit to, co je minulé, odrážet to, zrcadlit například v představě, v myšlení, v paměti - pak dítě ve věku první třídy takové procesy ještě samo nepěstuje a neovládá. Dává však najevo jisté spontánní odmítnutí toho, co s jeho duší není v souladu. Tato síla má svůj původ v nervově smyslovém okruhu, v hlavě a potřebujeme ji v dospělosti pro svůj vědomý život. Tato síla nám pomáhá vytvořit si obrazy a poodstoupit od minulých zážitků. Je v podstatě regresivní. Takovou potřebu však dítě v sedmi letech nemívá.

Sympatie ale je podle Rudolfa Steinera síla, zasahující do volního života, v němž se vytvářejí zárodky budoucího jednání. Bez sil sympatie se volní síly nemohou rozvíjet. Tyto síly mají původ v systému látkové výměny, metabolismu a končetin.

Ueli Seiler-Hugova k tomu dále dodává:

*“Zde vznikají působením vůle jednak rozehřáté svalové procesy v krvi, aby se vůbec končetiny pohnuly k činů, a jednak nevědomé volní síly v procesech “varu” v zažívání (Hildegarda von Bingen), aby odbourávaly nebo budovaly látky.”*¹⁹

Nejde zde hlavně o to, že obě síly mají později spět k určité vyváženosti, ale spíše o to, dítě žije ještě plně v sympatii a teprve dospívající se obrací více k silám antipatie,

¹⁹ Ueli Seiler-Hugova, *Od meditace tepla k pedagogice tepla*, s. 44

odporu a odtazení. Sympatii tak u malého dítěte vnímáme jako ven proudící silné teplo, antipatii jako stahující chlad.

Sám beru v roli třídního učitele každé setkání s duší dítěte (pozn. měl bych zde spíše říci "s dítětem samotným") jako hluboký vnitřní rozhovor plný obrazů, naznačení, otázek a výzev. To nejlepší, co mohu s tímto proudem z duše dítěte udělat, je přijmout jej. Neodmítat nic z toho, co mi je nabídnuto jako výzva, otázka, obraz nebo čin. Byť nebudu zprvu zcela jasně znát důvody, které duši dítěte vedou. Duše dítěte má v tomto plné oprávnění mne zkoumat, srovnávat, zkoušet. Je zde totiž neklamná jistota, že tak nečiní k mé škodě, ale ke svému prospěchu. A z hlubšího hlediska i k prospěchu mému.

Jistě je pro třídního učitele potřebné si všimat i fyziognomie dítěte, jeho gest, nálady, pohybů, vitality, temperamentu a mnohého dalšího. Leč mým zvoleným tématem je zde obraz duše prvňáčka z pohledu třídního učitele. I když se duše sama nesnadno charakterizuje, můžeme ji na chvíli odít do určitých obrazů a rolí.

Například se stává, že mezi duší učitele a duší žáka se velmi rychle mění role aktéra a diváka jako na divadle. A každý si z dané situace a příhody přinášíme velmi cenné živé obrazy a dojmy. Duše sama je velkým umělcem, malířem, hudebníkem, sochařem a básníkem.

A duše prvňáčka si dle mých pozorování přeje probudit a rozproudit, nechat vytrysknout ze sebe své dosud skryté vlohy, talenty a inspirace pro nalézání pokladů dětského světa. Potřebuje jako výsledek i průběh svých objevování radost, byť by se jí na chvíli zmocňovala sklíčenost a smutek. Je to právě silné citové proudění, kterým se nechává duše dítěte nést. A v něm je jako poklad skryto srdce a teplo dětské duše, která je ještě napojena na duchovní svět.

Ukazuje nám prakticky, nikoli jen teoreticky, čím žije v nitru a z jak hlubokého souladu čerpá. Veškeré vzdělávání by tak mělo zvolna a citlivě přistupovat k tomuto zázraku dětské duše a jejího projevování. Duše prvňáčka ráda vstřebává dobré, krásné a lásky hodné - jen tomu tak ještě neříká. Spíše se tiše či halasně z objevů raduje. Pokud bychom to chtěli uvést v příměru, raději bychom měli říkat, že toto

všechno vyzařuje, že se v tomto všem prohřívá a toto teplo a světlo v lásce nám dává pocítit, prožít spolu s ní. Ve své čirosti je mnohem mnohem čistší, než často přemoudřelá, znavená a otupělá duše dospělého.

Duše prvňáčka nám dospělým také velmi dobře dokáže odzrcadlovat i věci, kterých si my sami u sebe nevšímáme nebo je potlačujeme. Ukazovat nám, kde jsme pouze spekulativní, rádoby mudrující, posuzující a nezdravě odmítající. V jistém smyslu má duše dítěte v tomto schopnosti andělského posla, který nás nepřišel hodnotit, ale pouze nám poklepat na vypnutou hrud' či povýšeně vystrčené rameno, a poukázat na to, co tak často u sebe odmítáme přijmout a vidět.

Pokud v duši prvňáčka probouzíme zájem (interes) o všechno nové, neprobádané, kouzelné, hravé, tajuplné, záhadné, nečekaně obohacující, jednoduše krásné, cítí se těmito sdílenými prožitky prohřívána, obdarována. Raduje se z probouzené pozornosti, vnímané košatosti veškerého vnějšího i vnitřního života a dění. Pokud bychom měli tento obraz znázornit například zvířecí říší, pak si duše dítěte doslova přede a vrní jako kotě v náruči dospělého člověka.

5. Duše muže, ženy a dítěte v pedagogice

Tuto krátkou kapitolku sem přidávám z životní pedagogické praxe. Nemá za cíl polarizovat názory na roli muže, ženy a dítěte v prostředí školy a v pedagogických vzdělávacích procesech. Je mnohem subtilnější.

Ve své každodenní práci třídního učitele prvňáčků jsem si mnohokrát ověřil, jak vzácnou symbiózou může být spolupráce učitele (muže) a vychovatelek (žen) ve prospěch harmonizujícího a vyvažujícího aspektu výchovy a vzdělávání dětí. To, co mohu jakožto muž dětem ukazovat, řídí mnohé mé “mužské” složky chování. Má vůle a důslednost jim může ukazovat moji pevnost či nepevnost zásad (při vystavění zdravých hranic), můj cit v poloze mužské jim možná nedává tolik mateřských impulsů a objetí, jaké by dostávaly v dopolední výuce od třídní učitelky. Ale může jim přesto dávat ono teplo a sympatii přijetí, jakého je schopen muž, který miluje jemu svěřené děti, které vede, se kterými se učí a se kterými prožívá jejich hravost i dravost. Aspekt mateřské náruče pak na školáky může čekat právě v odpoledních hodinách družiny, kdy jim vychovatelky plně a uvolněně dávají z této mateřské strany to, co děti pocítit potřebují.

Ostatně pouhý koncept rozlišování na výhradně “mužské” a výhradně “ženské” kvality není v jistém významném ohledu zcela pravdivý. Člověk (ať jde o muže či ženu) je bytostí, která ve svém vývoji hledá rovnováhu (jin a jang) kvalit přisuzovaných spíše mužskému či spíše ženskému okruhu. Jsme vahami a měli bychom se snažit o to, být co nejbližší harmonické rovnováze. Muž, který by přehnaně ulpíval na své racionalitě, schopnosti konstruovat a používat koncepty myslí, vychyluje svoji vnitřní rovnováhu a celé “rameno” ženských kvalit intuice, vnitřní kreativity a smyslovosti. Naopak se dá sledovat i extrém na straně ženy. Navíc ani tyto kvality nemusí plně respektovat rozdílnosti pohlaví. Velmi dobrou pomůckou je všimnout si zde roli animuse a animy v našem vnitřním světě dospělých.

Pokud tedy děti pociťují, že je spolupráce, vzájemná úcta a nadšení nejen mezi nimi, ale také a především mezi učitelem a vychovatelkou, pokud živě sledují, že pro ně s chutí společně vytvářejí krásné a zdravé prostředí, jsou svědky i toho, co je ideálem

každé rodiny. Totiž aktuálně tvořivou spolupráce muže a ženy ve prospěch dítěte, ve prospěch celé třídy dětí, jejich těl i duší.

Zde je namístě podotknout, že taková atmosféra malého společenství by nebyla myslitelná bez duchovního základu, bez jeho živé přítomnosti v učiteli i ve vychovatelce. Všichni zúčastnění pak mohou pociťovat onu Boží milost a lásku, i když nemusejí nijak jmenovat spirituální bytosti či jejich působení.

6. Odvaha jako specifický aspekt pedagogiky tepla

Při studiu knihy Ueli Seilera-Hugovi o pedagogice tepla mi vyvstala jedna naléhavá otázka, které se týká duše dítěte v dnešní době, ale zároveň je silně promítnuta do duše rodiče a pedagoga. Mezi extrémy chladu a horka tvoří zdravý střed kristovské teplo. O procesech a přístupech ahrimanského zchladnutí a luciferského horka bylo řečeno mnohé. Velmi podnětné jsou v tomto soupisy stránek kvalit a ctností, které autor vložil do své publikace.²⁰

Za sebe vnímám jako jednu z nejvyšších soudobých výzev (i v rámci soudobé anthroposofie a waldorfské pedagogiky) probuzení individuální odvahy a statečnosti, které bychom mohli obrazně nazvat *probudit lví srdce srdečnosti a ochrany*.

Odvaha není zdaleka jen osobním nebo temperamentovým rysem člověka. Není to jen jakási jeho bojovná poloha. Leží plně v poli duše a Ducha, a je bytostně spojena s tím, co nazýváme *charakterem*. Pokud bychom se drželi Platónova a Aristotelova pojetí středu a uměřenosti, byla by odvaha v samotném středu a vyvážením mezi extrémem chladné zbabělosti a spalujícím žářem zbrklosti a hněvu.

Právě nedávné kovidové období podle mne plně obnažilo i téma “pedagogiky odvahy”, či spíše odvahy v pedagogice. Řada z rodičů i pedagogů byla plně vržena do atmosféry nařízení, kterým se měla (s údajným argumentem prospěšnosti pro zdraví dětí) bez diskuse podrobit. Bez toho, abych měl potřebu taková nařízení hodnotit bych rád vyjádřil, že vnitřní odvaha říci a konat v souladu se svým svědomím, úsudkem a svobodou pohledu na zdraví jedince dostala mnoho těžkých ran. A naopak tendence skrýt se, nevyjadřovat se, nějak to někde v rohu přečkat, stáhnout se a odtáhnout do svého “brlohu” byla cítit snad všude.

I s přihlédnutím k vrstevnatému dílu Rudolfa Steinera musím za sebe jako učitele říci, že mne vždy inspirovala jeho odvaha, se kterou do dění vstupoval nikoli jen slovem, ale hlavně činem. Z mnoha jeho přednášek jsem si oblíbil mnohdy i takové,

²⁰ Ueli Seiler-Hugova, *Od meditace tepla k pedagogice tepla*, Příbram 2020.

kteřé stojí trochu na okraji pozornosti, jako například *Podstata egoismu*²¹ či *Jak najdu Krista?*²²

Dnešní pedagogika a vzdělávání má velmi zapotřebí osobní odvahy a nasazení sil k činu. Budoucnost zřejmě nebude pouze o síle slov, ale o vykonání. O Slově, které se stalo a stává bytostným Činem. Zde je plně namístě onen citát z knihy Ericha Kästnera, který si jako motto pro svoji knihu vybral Ueli Seiler-Hugova: *Dobra se nedočkáš, pokud jej sám nevykonáš.*

Pokud tuto dobrou kvalitu odvahy posuneme do oblasti pedagogické a zejména ve prospěch duší a životů dětí, je pro ně zcela zásadním ukazatelem laskavé odhodlanosti a pevnosti učitele i vychovatelů. Ukazuje lví (pozn. lva i lvici) statečnost v tom hájit svěřenou třídu dětských duší v jejich tělesném, duševním i duchovním rozměru. Je kvalitou, která ukazuje odhodlání za ni v dobrém smyslu nasadit síly a odhodlat se činit - při veškeré odpovědnosti k jejich rodičům.

Pokud nebudeme jako učitelé odvážní, nebude ani svobodní. Nebude proč se k nám obracet, ani proč nás následovat. Zbabělce nikdo dlouho neposlouchá.

Můžeme tuto kvalitu nazvat také statečností, která se nachází mezi zbabělostí a ztřeštěností. Statečnost či odvaha by neměla volit zbrkllost, měla by nést a vyzařovat aspekt silného spočívání v kristovském proudu konání k dobrému všech. Měla by vždy nést aspekt vnitřního usebrání, snad i dynamické kontemplace. Neměla by zatuhnout ve váhavosti a v intelektuálním kalkulu, co se vyplácí a co nikoli. Co právě frčí a co koho kam vynes. Právě proto, že děti velmi bedlivě sledují náš rozpor mezi pouhým chvěním hlasu a vykonáním činu.

²¹ Rudolf Steiner, *Podstata egoismu*. GA 58/7, nakl. Studium AS, Praha 2001

²² Rudolf Steiner, *Jak najdu Krista?* GA 182/7, nakl. Studium AS, Praha 2005

7. Vteřinové obrazy z duše prvňáčků

Zde je několik *vteřinových portrétů* či obrazů z duše prvňáčků, které učím (pozn. termín je uzpůsoben dle tzv. “minutových románů”, jistých záběrů trestí života, jaké kdysi tvořili spisovatelé Stefan Zweig, Hermann Hesse, Peter Altenberg či Issac Bashevic Singer).

Nejde o nějaká vnější pozorování a výsledek vnějších dojmů, protože duši nelze považovat nikdy za objekt, ale vždy za samonosný subjekt, za jádro bytosti samotné. U dětí své třídy jsem zde pozměnil křestní jména tak, aby nebyla možná jejich identifikace. Ponechal jsem však vše důležité z našich setkání a do popředí dal nikoli gesta, pohledy, slova, ale spíše vnitřní rozhovor, jak ke mně duše dítěte v dané chvíli promlouvala a co mi sdělovala. A jak jsem se jí pokusil odpovědět.

V takovémto rozhovoru je třeba vzít vážně, že duše je také svého druhu básníkem, malířem či dramatikem, hercem a někdy i šprýmařem. V jejím sdělování nechybí apely, výzvy, otázky a vykreslení vnitřní situace. S tím je třeba počítat i ve chvíli, kdy se pokouším proběhlý vnitřní rozhovor převést do slov a jeho podobu zde přibližně zaznamenat.

Soňa

Sotva jsem ji zahlédl ve dveřích, vnímám, že je zaražená. Jako už tolikrát. Když se obrátím k jejímu nitru, čtu tam, že se mne opět nebude na nic přímo slovy ptát. Že si přeje, abychom na “ten” rozhovor byli sami, později. Podává mi ruku s jistým dospěláckým zkoumavým gestem. Však oba víme, kdo jí tomu učí. A kdo na ni klade tu příliš dospělou roli. Tak se jí v duchu ptám, ale ona mi teď neodpovídá. Podívá se na mne jaksi ze strany a jediná odpověď z úrovně duše je: potom.

Během vyprávění pohádky kreslí. Nekreslí ale jako jiné děti, je takřka v extázi. Nadskakuje a rozhazuje rukama z nadšení, jak uvolněně se jí daří vše zpodobnit. Obracím k ní pozornost na úroveň duše a ptám se: “*Je ti v tom dobře?*”

Odpovídá mi vnitřně: “*Nevím, ale jéééé, uvolňuje to ve mně všecíčko. Všecko setřesu. všecko odhodím. Fííí! Ted! Ted! Ted!*”

V pátky chodíme se třídou do krajiny. Jak se obouvám, nemusím se ani potočit, abych věděl, kdo za mnou tiše a vyčkávavě nehnutě stojí. Je to Soňa. Ještě než otevře

pusu, znám její otázku. Klade ji tak nějak ze zvyku: *“Můžu jít za ruku s váma? Tam i zpátky?”*

Od samého rána z ní čtu, jak už má tuto otázku dávno nachystanou a nenechá se nikým předběhnout. Bude první, kdo mne požádá, zda se mnou může jít za ruku. Potřebuje to k onomu rozhovoru za slovy, který není určen cizím uším. Souhlasím. Tvář se rozjasňuje. Odbíhá se převléci. Pak se připojují další zájemci, ale to už jde mimo ni. Má mne pro sebe a to jí stačí.

Během cesty málokdy sama začne hovor. Prostě nejprve jen spočívá v tom doteku. Ale v tom jemném stisku ruky je plně a zkoumá mě. Během cesty vnímám všechny ty trable v rodině, všechnu tu “odpovědnost”, co jí ještě neměla být tlakem svěřena a pod kterou jí přechází chuť mluvit slovy s dospělými o tom, že chce prostě jen být malou holčičkou, dítětem ve spontánní radosti, a ne “předčasně odpovědnou žákyní”. A tak jdeme a povídáme si, aniž na sebe pohlédneme. Ještě je toho fůra, co mi zvolna svěřuje.

Ciara

Při ranním pozdravu se tváří dost neurčitě a jakoby stydlivě. Když se obracím k její duši a ptám se, co se děje, dostanu obligátní obsáhlou odpověď za slovy: *“Ále nic”*. V tomhle “ále nic” si lze ale pěkně počíst. Pokud vám to dovolí. Ciara působí trochu jako spící princezna, Šípková Růženka. Když jí věnuji vnitřně pozornost, vnímám její nejistotu vůči ostatním. I vůči mně. Je tichá a nesmělá, alespoň tak chce působit. Ale v její duši, kam málokoho vpouští, se dějí dětská dramata. Jsou zde princové třídy a ti její duši tuze zajímají. Umí to s nimi. Och, těch lásek a srdíček, co se je pak schopno kvůli její náklonnosti trápit. Její duše se mi málokdy svěřuje, spíše si žádá odstup. Jakoby mi říkala: *“Nech mě mým hrám, pro mne je to vaše učení příliš dospělé, nudné a náročné”*. A vím, že nelže. Je jí v tom třeba vyjít vstříc, ale zároveň ji nenechat pouze jejímu snění. Když si všímám, kterou ze situací má jako duše nejraději, tak je to jednoznačně ta, kde se netvářím nijak vážně, kde žertujeme a kde jí dovolím mne pozlobit. Inu, proč ne, v zahradě či na procházce je na to času dost.

Samuel

Pokud byste se na něj dívali jen vnějším zrakem a dělali si úsudek, nikdy té duši nepřijdete na kloub, ani na dotek. Ve svém věku je předčasným mistrem sociálního umění. Dalo by se hodiny psát o tom, co všechno je v jeho gestech při příchodu do

třídy, ve hrách se spolužáky či spolužačkami, ke kterým se přes svůj naléhavý zájem nedokáže poklidně přiblížit. A co hůř, nevím často ani, jak mu v tom pomoci. Vždyť se dá silně vnímat, že prostředníka nechce. Ale my jsme u tématu duše.

Už od příchodu do třídy a od chvíle, kdy se jej ze své duše ptám, co se děje, vím, že o tom nebude chtít hovořit. Jen bleskne pohledem, jakoby naučeně. Je v tom veškerá jeho nejistota, obava a chaos, které ukazují stav dítěte, které nikdy neví, u koho z rodičů či příbuzných bude dnes spát a co se bude přesně dít. Nebudu zde ale zabíhat směrem k rodině. Samuel si prostě drží odstup, a to takřka ode všech. Snad jen společné vymyšlení “lumpáren” pospolu s Markem ho dokáže na chvíli propojit.

Co si pamatuji, tak pouze jednou za celý rok se mě na výletě chytil za ruku. Šel mlčky. Pak se náhle rozplakal s tím, že chce mámu. To bylo jedinkrát a překvapilo mě to. A jednou, bylo to o pololetí, mne náhle požádal, ať mu na list papíru předepíše své křestní jméno a k tomu dopíšu “nejlepší učitel první třídy”. A já mu pak, tak trochu na rozloučenou s první třídou, dal jaspisové srdce. Nu, o překvapení s ním opravdu není nouze.

Když se na něj v duši obracím, vnímám, jak ho drsný život činí předčasně dospělým a jak se tomu snaží uniknout, jako malé hravé štěně. Vnímám, že má v duši spoustu nádherných kvalit a potenciálu. A ze srdce mu přeji, aby si našel blízkou duši, se kterou to vše bude moci sdílet.

Jan

Je mi vždy potěšení to ranní přivítání a bleskové podání ruky. Honza je rychlejší, a to fakt děsně. Ale během jediného pohledu dokáže jeho duše ze sebe vysypat řadu věcí. Stačí mu chvíli vnitřně naslouchat. Dává mi před oči celý kaleidoskop toho, kde s rodiči byli, co podnikl, co se naučil vyřezávat, do kolika už umí počítat, ať mu už sakra dávám pořádné úkoly pro chlapa, a ne ty titěrné příklady pro blbečky.

Za tím vším je ale dobře skryta hlubší vrstva Honzovi duše. Ta je velmi jemná, důvěrná a přitom určitě ne zženštilá. Ve vnějším pohledu se Honza pořád něčím rozptyluje, chvíli neposedí, a snad se i trochu v lavici nudí. Ale úplně jiný obraz dostanete ve chvíli, kdy s ním jako jeho učitel jste o samotě. Například za pátečních školních vycházek do krajiny. Je také vždy mezi prvními, kdo přispěchají, zda se

mnou může jít za ruku. Vůbec to nepokládá za nějakou holčičí výsadu, umí si o to říci a stojí o to. Basta. Stačí mu gesto souhlasu a už se sprintuje oblékat.

A pak, podobně jako Soňa, dokáže jít celé minuty mlčky a držet se mé ruky. Občas mi pak dá hádanku nebo se zeptá, jestli vím to nebo ono. A když řeknu, že nevím, s chutí mi to vysvětlí. Je mi dobrým a věrným učitelem.

Tehdy mi pak zvolna dovolí, dotknout se hlubších témat jeho duše. Je toho celý trs, celý proud. Jsou v něm i skrývané obavy a témata, těžké věci, která by nikdy nevyšlo. Jsem poctěn, že mi je zvolna svěřuje. Lépe, než kdyby jej měla na duši tížit. Jakmile je od něj příjmu, cítím celou tu jeho právě nabytou lehkost, výdech a radost s chutí do života. A také jeho vděčnost, že tu pro něj jsem. Právě pro něj.

Ingrid

Také u ní by trvalo hodiny popisovat, čím vším se zajímá, co všechno dokáže a jakou bezbřehou aktivitou hýří. Ale také chvíle, kdy jí bylo tělesně ouvej v oblasti žaludku a trávení. Ingrid má (dle mého pocitu a vnímání) skvělé rodiče a sourozence, a tak se zdá, že vše dokáže zdravě zdat. Ale já se chci na chvíli zastavit u její duše. A přesto, že duše má svoji vlastní "řeč" za slovy, u Ingrid je zároveň důležitý její oční kontakt a pohled.

Umí pohlédnout bleskurychle a nabýt přehled o situaci a rozpoležení. Pohlédne rychle se zájmem, s určitou výzvou. Ale také tak, že je v tom veškerá láska a její dětská duše. Kdyby to nebylo příliš intimní, řeklo by se: *To dítě vás miluje celou duší. A pokud je odmítnete, bude vás za to stejně bytostně nenávidět.*

Nevíte sice proč a čím si toho zasloužíte, ale ona jen chce, abyste to měli na paměti. Ani si neuvědomuje, jak tím duši učitele uvádí do rozpaků a jakým závazkem ho zavazuje.

Když se obracím k její duši, vnímám především její sangvinický temperament, ale i samozřejmou schopnost se prosadit. Nikoli na úkor druhých, ale prostě si pevně jít za svým cílem. Je v tom i určitá hrdost a průraznost jiného než českého etnika. Upřímně jsem snad nikdy neviděl tak spontánní projevy duše v linii důvěry k učiteli. Ano, je to

skoro jako byste byl jejím rodičem, či velmi blízkým strýcem, kterému se lze svěřit skoro se vším. Duše Ingrid za to nic nepožaduje, jen býti tu, nablízku.

Marek

Nu, a když jsme u toho, tak zrovna Markova duše je mi velkým tajemstvím. Je v sobě ztajena už od prvního přivítání a jakéhosi “polomrtvého” podání ruky. I pohled se jeví více než znuděně. Když se z úrovně duše zeptám: “*Jak je, Marku?*”, dostanu téměř vždy stejnou, velmi obsáhlou a znechucenou odpověď: “...*Ále...*”.

Marek si na úrovni duše moc povídat nechce. Jako by v něm dřímalo nějaké tajemství či zátěž, kde si neumí ani představit, že by mu s tím mohl někdo pomoci. Možná i to je důvodem, že o výuku ve škole jeví pramalý zájem. Spíše rád vymýšlí hlouposti, šprýmy, někdy sáhne i k tvrdšímu kalibru zákeřnosti. Ví něco málo o tom, že před příchodem do školy měl některá závažnější onemocnění. Rodiče se zřejmě rozhodli jej raději rozmazlovat, vše mu usnadňovat a dopřávat mu všeho plným hrdlem a dle pouze jeho libosti, než jej směřovat k učení, soustředěné práci a dovednostem. Kdoví. Mezi jeho a mojí duší zatím stojí ta hlavní výzva, která ale nebyla od něj vznesena: “*Můžeš mi s tím, prosím, pomoci a zbavit mne toho?*”. A já vím, že jakmile bude ta správná situace, až čas nazraje a on tu otázku v duši plně položí, budu tu pro toto odložení zátěže pro něj připraven.

Shrnutí (summary)

Ve své odborné práci jsem se pokusil nastínit tematiku práce třídního učitele s duší prvňáčka ve waldorfské třídě. Vycházel jsem ze svých zkušeností pedagogických a psychoterapeutických, s přihlédnutím k odborné literatuře a specifické tematice, kde se pedagogika doplňuje s náhledem terapeutickým a duchovnědným.

V souhrnu své práce bych rád uvedl základní premisy své práce. Dítě je (podle mého náhledu) ve věku první třídy velmi otevřenou a k podnětům vnímavou bytostí. Můžeme jej při příchodu do školního období podpořit jak ve stránce volní, citové, tak i poznávací. Dítě v tomto věkovém a školním období je bytostí těla, psychiky a duše, ale dosud je silně spojeno s domovem duchovním světe. Pokud se chceme zabývat jeho štěstím, jeho radostí a spokojeností, neměli bychom přehlížet ani potřeby jeho duše samotné. Ať totiž chceme či ne, dítě se nám i v této subtilní úrovni snaží přiblížit a svěřit. Je na nás samých, kolik mu věnujeme pozornosti a jak mu nasloucháme.

Ve své práci jsem zohlednil i přístup, který mi přijde svrchovaně na místě a který by měl být základem nových trendů v přístupu k dítěti, a to *Pedagogiku tepla* od zkušeného švýcarského waldorfského pedagoga Ueli Seiler-Hugovi. Obecněji je velkou výzvou pracovat ve waldorfských školách více s éternými životními silami jak u nás učitelů, vychovatelů, tak i u dětí samotných.

Ve své práci jsem se pokusil nastínit, jak i témata skrytá v duši dítěte mohou, pokud jsou učitelem či vychovatelem přijata, prohrát všechny složky života dítěte a dát mu pocit bezpečí a lásky, které zejména v tomto věku tolik potřebuje.

Odborná literatura:

Rudolf Steiner, *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*, Hranice na Moravě, Opherus 2003

Rudolf Steiner, *Víra, naděje a láska - O významu lásky*, Franesa 2018

Rudolf Steiner, *Výchovné umění a poznání člověka*, Franesa 2020

Rudolf Steiner, *Podstata egoismu. GA 58/7.*, nakl. Studium AS, Praha 2001

Rudolf Steiner, *Jak najdu Krista? GA 182/7*, nakl. Studium AS, Praha 2005

B. C. J. Lievegoed, *Vývojové fáze dítěte*, Baltazar Praha 1992

Ueli Seiler-Hugova, *Od meditace tepla k pedagogice tepla*, Příbram 2020

Helmut Eller, *Čtyři temperamenty - příručka pro školu i život*, Hranice na Moravě, Fabula 2011

Carl Gustav Jung, *Psychologické typy*, Portál, Praha 2020

Pavel a Lenka Sobkovi, *Duše a její svět*, Sluneční Brána, Třebíč 2014

