

Pedagogický základ waldorfské školy

Erstveröffentlichung in: Die Dreigliederung des sozialen Organismus, 17, Oktober 1919 (GA 24)

Zámery, ktoré chce Emil Molt uskutočniť prostredníctvom waldorfskej školy, súvisia s celkom konkrétnymi náhľadmi na sociálne úlohy súčasnosti a blízkej budúcnosti. Z týchto náhľadov musí povstať duch, v ktorom má byť vedená táto škola. Je pričlenená k priemyselnému podniku. Prax sociálneho hnutia v poslednom období nadobúda svoj charakter zo spôsobu, akým sa moderný priemysel postavil do vývoja spoločenského života ľudí. Rodičia, ktorí zveria svoje deti tejto škole, nemôžu očakávať nič iné ako to, že tieto deti budú vychovávané a vyučované so zmyslom pre životaschopnosť, ktorá chápe toto hnutie v jeho plnej vážnosti. To si vyžaduje, aby sa pri založení školy vychádzalo z pedagogických princípov, ktoré vyrastajú z životných požiadaviek súčasnosti. Deti majú byť vychovávané na ľudí a vyučované pre život, ktorý zodpovedá nárokom, za ktoré sa môže zasiať každý človek bez ohľadu na to z akej spoločenskej triedy pochádza. Čo požaduje prax duchovného života od ľudí, to musia zrkadliť zariadenia tejto školy. Čo ako prevládajúci duch v tomto živote má pôsobiť, to musí prostredníctvom výchovy a vyučovania byť povzbudené v deťoch.

Bylo by osudné, kdyby měl v pedagogických zásadách, na kterých má být waldorfská škola vybudována, vládnout duch, jemuž je život cizí. Takový duch dnes až příliš lehce vystupuje tam, kde se probouzí cítění pro to, jaký podíl má na rozvratu civilizace materialistický způsob života a smýšlení posledních desetiletí. Podnícen tímto pocitem by chtěl člověk vnést do správy veřejného života idealistické smýšlení. Kdo obrací svoji pozornost k rozvoji výchovy a vzdělávání, ten by toto jiné smýšlení chtěl vidět uskutečněno především právě zde. V takových představách je mnoho dobré vůle, která by samozřejmě měla být uznána. Bude-li správně uplatněna, prokáže cenné služby tam, kde jde o to, soustředit lidské síly pro sociální podnikání, pro které musí být vytvořeny nové podmínky. Přesto je právě v takovém případě třeba poukázat na to, že i nejlepší vůle musí selhat, jestliže jsou úmysly uskutečňovány, aniž by se dostatečně přihlíželo k reálným skutečnostem.

Tím je dán jeden z požadavků, který dnes přichází v úvahu při založení waldorfské školy. V jejím pedagogickém a metodickém duchu musí působit idealismus, jenž má moc probouzet ve vyrůstajícím člověku síly a schopnosti, které potřebuje v dalším životě proto, aby měl pro současnou společnost pracovní elán a pro sebe životní náplň, o kterou se může opírat.

Pedagogická a školní metodika bude moci takový požadavek splnit jen při opravdovém poznání vyrůstajícího člověka. Rozumní lidé požadují dnes takovou výchovu a vzdělávání, které nesměřuje jen k jednostrannému vědění, nýbrž ke znalostem; nejen k pouhému rozvoji intelektuálních vloh, nýbrž ke zdatnosti vůle. O správnosti této myšlenky není možné pochybovat. Není však možné pěstovat vůli a na ní se zakládající zdravé myšlení, nerozvíjíme-li názory, které v mysli a vůli probouzejí účinné podněty. Chyby, kterých se dnes v tomto směru dopouštíme, se nezakládají na tom, že hustíme do vyrůstajícího člověka příliš mnoho vědomostí, nýbrž na tom, že těmto vědomostem chybí životaschopnost.

Domnívá-li se někdo, že může rozvíjet vůli, aniž by její pomocí oživoval poznatky, ten se oddává iluzi. Úkolem dnešní pedagogiky je to, aby v této věci měla jasno. Tento jasný pohled můžeme získat jen z úplného poznání života celého člověka.

Tak, jak je prozatím myšlena, je waldorfská škola školou obecnou, která svoje žáky vychovává a vyučuje tak, že učební cíl a učební plán jsou postaveny na živoucím náhledu každého učitele do celé bytosti žáka, pokud je to dnes možné. Je samozřejmé, že děti ve školních třídách musí být připraveny tak dalece, aby mohly vyhovět požadavkům, které jsou na ně podle dnešních názorů kladeny. V tomto rámci však mají být učební cíle a rozvrhy uzpůsobeny tak, aby odpovídaly naznačenému poznání člověka a života.

Do obecné školy začíná dítě chodit v životním období, kdy jeho duševní život prochází zvlášť významnými proměnami. V době od svého narození až do šesti nebo sedmi roků má člověk sklon napodobovat všechno, co vidí ve svém nejbližším okolí a na základě tohoto napodobování vyvíjí vlastní síly. Od této chvíle se duše dítěte vědomě otevírá přijímání toho, co na něj působí od vychovatele a učitele na základě přirozené autority. Tuto autoritu přijímá dítě v nejasném cítění, že ve vychovateli a učiteli žije něco, co má žít v něm. Žádný nemůže být učitelem ani vychovatelem, aniž by si plně neuvědomoval, že tato přeměna napodobování v osvojovací schopnost musí probíhat na základě přirozené autority v nejširším smyslu. Současný názor založený na pouhém pozorování života nevníká s plným vědomím do těchto skutečností lidského vývoje. K těmto skutečnostem může obrátit pozornost jen ten, kdo vnímá ty nejjemnější projevy lidské bytosti. Takové cítění musí vládnout v umění výchovy a vzdělávání. Musí formovat učební rozvrh; musí žít v duchu, který spojuje vychovatele a žáka. Co vychovatel koná, to jen nepatrně závisí na tom, co získal studiem všeobecných směrnic abstraktní pedagogiky; musí být spíše v každém okamžiku svého působení obrozován živoucím poznáváním budoucí osobnosti v jeho žáku. Můžeme ovšem namítnout, že taková výchova a vzdělávání naplněné životem, ztroskotá na velkém počtu žactva ve třídě; do určité míry je tato námitka jistě oprávněná. Kdo však tuto míru překročí, hovoří z hlediska abstraktní pedagogiky. Neboť základem živoucího umění výchovy a vzdělávání je právě poznání člověka, které je proniknuto silou, probouzející v jednotlivých žácích zájem, a proto tento zájem není nutné vyvolávat bezprostřední individuální činností žáka. To, co ve výchově a vzdělávání působí, můžeme utvářet tak, že si to žák sám pro sebe individuálně osvojuje. K tomu je právě zapotřebí, aby všechno, co učitel dělá, bylo dostatečně živé. Kdo má smysl pro pravé poznání člověka, tomu bude budoucí člověk do vysoké míry životní hádankou, kterou má rozřešit, a právě tento pokus o řešení probouzí spoluúčast jeho žáků. A taková spoluúčast je prospěšnější než individuální činnost, která velmi snadno ochromuje pravou samostatnost žáka. Opět v určitých hranicích můžeme tvrdit, že větší školní třídy s učiteli, kteří mají pravé lidské poznání probouzejícího se života, dosáhnou lepších výsledků, než malé třídy s učiteli, kteří vychází pouze z pedagogických předpisů, na základě kterých takový život rozvinout nemohou.

Hlubší poznání člověka nachází i období kolem devátého roku dítěte sice méně zřetelné, ale pro výchovu a vzdělávání stejně významné, jako jsou duševní změny u dítěte v šestém nebo v sedmém roce. V tomto období získává pocit jáství charakter, díky kterému dítě nabývá takový vztah k přírodě a ke svému okolí, že s ním můžeme již více mluvit o vztazích věcí a dějů k němu samotnému. Naproti tomu před tímto obdobím se výhradně zajímalo jen o věci a vztahy v souvislosti k jinému člověku, ne k sobě samému. K této skutečnosti lidského vývoje by měli vychovatelé a učitelé zvláště pozorně

přihlížet. Vychováváme-li myslící a vnímající dítě v určitém úseku jeho života právě v souladu s jeho rozvíjejícími se silami, posilujeme tím celou jeho budoucí osobnost tak, že se toto zesilování stává zdrojem síly po celý život. Pracujeme-li v jistém životním období proti směru vývoje, člověka tím oslabujeme.

V poznání zvláštních požadavků určitých životních období spočívá základ pro věcný rozvrh učiva. Spočívá v něm však také jiné hledisko pro způsob vyučování v různých životních obdobích, která po sobě následují. Dosažením devátého roku bude nutno seznámit dítě do určitého stupně se vším, co s vývojem kultury vplynulo do lidského života. Právě v těchto prvních školních letech musí být správně vyučováno psaní a čtení; ale toto vyučování musí být vedeno tak, že je brán ohled na vývoj dítěte v tomto úseku života. Vyučuje-li se tak, že je kladen důraz jen na abstraktní osvojování si zručnosti, zakrňuje přirozenost vůle a myšlení. Naproti tomu, vyučuje-li se dítě tak, že je na tom zúčastněno celou svou bytostí, vyvíjí se všestranně. Dětským kreslením a jednoduchým malováním rozvíjí osobnost člověka svůj zájem na tom, co koná. Proto by mělo psaní vycházet z kreslení. Z tohoto kreslení, při kterém se uplatňuje umělecký smysl dítěte, mají být vyvíjeny tvary písmen. Z práce, která umělecky přitahuje celou bytost člověka, má být odvozeno psaní, které vede ke smysluplné rozumovosti. A teprve z psaní nechme vyvstávat čtení, které silně vtahuje pozornost do oblasti intelektu.

Chápeme-li, jak těžce se z umělecké výchovy dítěte vytváří rozumovost, o to více se budeme snažit dát umění v prvních školních letech vyučování přiměřené postavení. Budeme pak moci do vyučování správně zařadit hudební a výtvarné umění a výchovu k umění přiměřeně spojit s tělovýchovou. Tělocvik a pohybové hry učiníme projevem cítění, které bude podporováno hudebním nebo recitačním uměním. Eurytmie, smysluplný pohyb, nastoupí na místo pouhé tělesné anatomie a fyziologie. A pak se pozná, jaká mocná síla, která vytváří sílu vůle a cítění, tkví v uměleckém vyučování. Skutečně prospěšní ale budou pro lidstvo jen takoví učitelé, kteří budou umět zde uvedeným způsobem vychovávat a vzdělávat a kteří budou na základě lidského poznání pronikavě vidět souvislosti mezi jejich metodou a silami projevujícími se v určitém životním období. Skutečným vychovatelem a učitelem není ten, kdo si osvojil pedagogiku jako vědu o výchově dítěte, ale ten, ve kterém procitl pedagog na základě poznání člověka.

Pro rozvoj myšlení je důležité to, aby si dítě před devátým rokem svého života vyvinulo vztah ke světu podobně, jako má člověk sklon vytvářet si ho ve své představě. Nemá-li fantazii samotný vychovatel, nerozvine představivost ani v dítěti pouze tím, že pohádkovým a podobným líčením nechá žít v jeho mysli svět rostlin a zvířat, vzduchu a hvězdného světa. Chceme-li rozšířit v určitých mezích oprávněné názorné vyučování na základě materialistického smýšlení, nebereme v úvahu to, že v lidské bytosti musí být vyvíjeny také síly, které nemohou být zprostředkovány samotným pozorováním. Tak nacházíme souvislost mezi čistě paměťovým osvojováním si určitých věcí v souvislosti s vývojovými silami dítěte od jeho šestého nebo sedmého roku až do čtrnácti let. A na této vlastnosti lidské přirozenosti mají být vyučovány počty. Právě to může být použito k rozvíjení sil paměti. Jestliže to nebereme v úvahu, potom je právě při vyučování počtů nepedagogicky dávána přednost názornému prvku před prvkem tvořícím paměť.

Této chyby se dopouštíme, když se stále za každou cenu úzkostlivě snažíme, aby dítě rozumělo všemu, co se mu podává. Tato snaha je jistě založena na dobré vůli. Nepočítá se však s tím, jak je pro člověka důležité to, když v pozdějším věku ve své duši opět probudí to, co si dříve pouze zapamatoval

a nyní shledává, že díky své zralosti pro to nyní sám v sobě nachází porozumění. Je ovšem třeba, aby učitel při vyučování látky vyžadující paměť, přednášel učivo živým způsobem a zabránil tak obávané netečnosti žáka. Vyučuje-li učitel celou svou bytostí, pak také dítěti vstoupí to, pro co teprve v pozdějším věku s radostí nalézá plné porozumění. V tomto pozdějším oživujícím prožívání potom spočívá trvalé posílení života. Může-li učitel ve směru takového posílení působit, dává pak dítěti na jeho cestě životem nezměrné životní hodnoty. A brání tím také tomu, aby toto „názorné“ vyučování s přemírou požadavků na „porozumění“ dítěte nezevšednělo. Toto zevšednění může při samostatné činnosti dítěte nastat a potom jsou plody takové činnosti pro dítě nepoužitelné. Avšak síla, kterou učitelův živoucí zápal v dítěti rozněcuje i při látce, která je v jistém smyslu ještě nad jeho „chápání“, působí v dítěti po celý život.

Když po ukončení devátého roku dítěte začneme s popisováním přírodního světa zvířat a rostlin a líčíme je tak, že z tvarů a životních dějů, které existují mimo svět lidí, dítě pochopí podobu člověka a jeho životní projevy, můžeme v něm probudit ty síly, které mají být v tomto životním období uvolněny z hlubin lidské bytosti. V tomto životním období přijímá cítění prostřednictvím „já“ takový charakter, že rozmanitost vlastností a druhů v rostlinné a zvířecí říši vnímá v lidské bytosti jako harmonickou jednotu, jako vrchol živoucího tvorstva. Kolem dvanáctého roku nastává opět obrat v lidském vývoji. Člověk tu dozrává k vývoji takových schopností, kterými může být správně přiveden k pochopení toho, co musí být pochopeno bez jakéhokoli vztahu k člověku: k nerostné říši, k projevům fyzikálního světa jako jsou povětrnostní jevy, atd.

Z poznání podstaty jednotlivých životních období vyplývá, jakým způsobem se mají z rozvoje dovedností vycházejících z lidské touhy po činnosti bez ohledu na cíle praktického života vyvinout nová cvičení, která jsou jistým druhem pracovního vyučování. To, co jsme zde naznačili pro jednotlivé předměty, se dá rozšířit na vše, co je třeba poskytnout žákovi až do patnáctého roku.

Budeme-li naznačeným způsobem přihlížet k základním principům vyučování a vzdělávání, které vyplývají z vnitřního vývoje lidské bytosti, nemusíme se obávat, že žák vyjde ze základní školy v duševním a tělesném stavu, který bude vnějšímu životu cizí. Neboť celý lidský život sestává z tohoto vnitřního vývoje a člověk do něj nejlépe vstoupí tak, když se správným vývojem svých schopností v kulturním vývoji shledá s tím, co do něj bylo vtěleno lidmi se stejně uzpůsobenými schopnostmi. Aby mohlo být uvedeno do souladu obojí, vývoj žáka i vnější kulturní vývoj, je třeba takových učitelů, kteří se se svými zájmy neuzavírají do praktik odborné výchovy a vzdělávání, ale kteří se do života staví s plnou účastí. Takoví učitelé probudí v dospívajícím člověku nejen smysl pro duchovní život, ale i porozumění pro praktický život. Díky takovému vyučování bude mít čtrnácti či patnáctiletý člověk pochopení pro to podstatné, co ze zemědělství, průmyslu a dopravy slouží lidskému životu. Pomocí názorů a schopností, které si osvojil, bude schopen orientovat se v životě, který ho přijímá. Má-li waldorfská škola dosáhnout svého cíle, který měl její zakladatel na mysli, bude muset být vybudována na zde naznačených základech pedagogiky a metodiky. Tak bude moci poskytnout takové vzdělání a výchovu, která umožní zdravý tělesný rozvoj žáka tak, jak to odpovídá jeho potřebám, protože duše, jejíž projevem jeho tělo je, se bude rozvíjet ve směru svých vývojových sil. Před otevřením této školy byl učiněn pokus pracovat s učiteli takovým způsobem, aby škola směřovala k naznačenému cíli. Tak chtěli ti, kteří tuto školu zřizovali, vnést do pedagogické praxe to, co je přiměřené dnešnímu sociálnímu způsobu myšlení. Pociťují odpovědnost, která musí být s takovýmto pokusem spojena; myslí si však, že

vůči sociálním požadavkům přítomnosti je povinností něco takového podniknout, jestliže je k tomu dána možnost.